

09854

100

30 ÉVES A

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1990 DEC 2 8

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1990. 30. ÉVFOLYAM



5

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsi 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 Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. SZELENDI GÁBOR: A szexuális nevelés néhány vitás kérdéséről	261
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: A munkára nevelés lehetőségei és eredményei 10—14 éves korban	268
PATAJNÉ HEGEDŰS ÉVA: Az óvodából az iskolába való átmenet problémái, tapasztala- tatai a napközis nevelő szemével	273
SZOLNOKI KÁLMÁN: A pedagógia tudomány voltáról	276
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak I. rész	280
MŰHELY	
SZIKORÁNÉ DR. KOVÁCS ESZTER: A szövegjelentés vizsgálata Weöres Sándor A tün- dér című költeményében	292
DR. BENE KÁLMÁN: Felkészülés a műelemző órára	294
TAKÁCS GÁBOR: Témajavaslat az Energia című 7. osztályos fakultatív foglalkozáshoz ...	300
PACSAI IMRE: Programozott tananyag orosz nyelv tanításához	304
DR. HORVÁTH ATTILÁNÉ—HÓRCSIK LAJOSNÉ: Történelmi vetélkedő a Mátyás- évforduló jegyében	307
ÖRÖKSÉG	
PUKANSZKY BÉLA: Makai Sándor nemzetpedagógiája	317
SZEMLE	
DR. OLÁH JÁNOS: Mészáros István: Mindszenty és Ortutay	321
Mészáros István: Iskolatörténeti kaleidoszkóp	323
DR. FÖLDES Csaba: Karl-Richard Bausch—Herbert Christ—Werner Hüllen—Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht	323
DR. FARKAS KATALIN: Szabó G. Mária szerk.: Az egész napos nevelés tapasztalatai ...	325
DOBCSÁNYI FERENC: Könyvajánlásaink: Hevesi Lajos: Jelky András kalandjai; Fűzfa Balázs: A remény pedagógiája; Veszprém Megyei Gyermek Házja módszertani ki- adványai	327

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

90-4635 — Szegedi Nyomda

Megbízott igazgató: Kónya Antal

A szexuális nevelés néhány vitás kérdéséről

Az iskolákban és a családokban folyó nevelőmunka egyik legtöbb vitát kiváltó feladata a szexuális nevelés, mellyel kapcsolatban teljesen ellentétes nézetek, elgondolások csapnak össze különböző helyeken. A minap elmarasztalták a pedagógusokat abban a műsorban, mely az iskolai óvszerárúsító automaták ügyével foglalkozott. [1] A rádióműsor készítői azzal érveltek, hogy elér rövidesen hazánkba is az AIDS-hullám, ezért szükséges a védekezés legfőbb eszköze, a gumi óvszert odavinni az iskolákba, hogy ne kényszerüljenek a fiatalok gyógyszerárban, ABC-áruházakban szégyenkezve megvásárolni. Az árusítás megengedése mellett vita folyt a helyről is — tornaterem, mellékhelyiség vagy valahol a folyosón. A legtöbb megszólaló pedagógus ellenezte az iskolai árusítást, míg a közművelődésben és a telekommunikációban dolgozó szakemberek messze helyeselték. A példákat lehetne folytatni arra vonatkozóan, hogy mennyire eltérő nézetek kapnak nyilvánosságot a szexuális neveléssel kapcsolatban. A következőkben néhány általánosabb problémát vetünk fel, amelyek felmerülnek a szexuális neveléssel összefüggésben.

Tabu téma maradt a szexualitás, a szexuális nevelés?

Szinte évszázadokon át a szexualitás azok közé a tabu témák közé tartozott, amelyekről nem illett beszélni, tárgyalni, de úgy tűnik, mintha ma is egyesek nem akarnának, nem mernének beszélni róla. Az egyik Tanakodó c. rádióműsorban többen megfogalmazták, hogy túl sok a nyilvános beszéd a szexualitásról, hogy már az is a szexuális életre buzdítjuk őket (a fiatalokat), ha egyáltalán nem beszélünk róla, hogy nem ártunk-e a gyerekeknek a felvilágosítással a mai, amúgy is szabad világban. [2] A magam szerény tapasztalatát is említhetem, a szexuális neveléssel foglalkozó, mértéktartóan fogalmazó cikkeimet a napilapok közül nem mindegyik közli, úgy látszik, szerkesztői, lektori bátorság kell ahhoz, hogy egyes olvasók esztelenes megbotránkozását is vállalják.

A nem merünk beszélni a szexualitásról probléma mellett jelentkezik eléggé sokszor a másik gond: nem tudunk megfelelően beszélni a nemi életéről, mert hiányoznak hozzá a megfelelő magyar nyelvi kifejezések. Ugyanis a népi nyelvben, meg egyre inkább a mindennapi nyelvben — nemcsak a dísznő viccekben, de úton-útfélen, nemegyszer ártatlan gyermekszájából, olykor hamvas lánykák ajkáról is röpködnek a szerintünk még mindig nyomdafestéket nem tűró szavak, kifejezések —, szóval az itt használatos szavak helyett nem élhetünk credményesen a latin, orvosi műszókkal: a pénisz vagy fallusz, a vagina és a koitusz kifejezésekkel, vagy a szakszerű magyar variánsukkal: a hímvessző, a hüvely és a közösülés vagy szeretkezés fogalmakkal. Az egyik sok vitát kiváltott népszerű könyv a következő magyarítással

próbált élni: a füttyi, a puncsi és a szeretkezés. [3] A fiataloknál, meg a fiataloknak szóló irodalmi művekben szerepel a közösülés helyett a dugni, a dugás kifejezés. Sajnos tény, hogy a túl drasztikus, a népi szavak helyett nem tudott elterjedni a fenti latinos és magyaros kifejezési mód, s való igaz, érdemes elgondolkodni azon, hogy a mi nyelvünkben miért nincsenek kényelmesen és természetesen használható szavak a testi szerelem szerveinek és folyamatainak megjelölésére. Amíg ezek meg nem születnek, addig jó lenne a fenti magyarításokat elterjeszteni, mert különben állandóan szembe találjuk magunkat a trágár beszéd problémájával, mely ellen küzdeni kellene, de hogyan?

A trágár, durva szavak, a disznó viccek hallatán egyik megoldás lehetne: nem meghallani, de homokba dughatjuk a fejünket strucc módjára? Talán értelmesebb próbálkozás: vagy a mesélővel intim beszélgetés során tisztázni a problémát, mit, hogyan lehetne szebben kimondani, meg azt is, hogy szükség van-e hasonló dolgok továbbadására, terjesztésére. Vagy osztály, csoport előtti beszélgetéssel — a csúnya kifejezésekkel elmondott szöveg értelmezésére, megfelelő magyar szókkal való helyettesítésre, s főleg annak a megértetésére, hogy ezek nem alantas, szégyellni való dolgok, amelyeket malackodva, trágár kifejezéseket használva szabad tárgyalni. Hogy az élet, az ember fennmaradásának alapvető dolgai ezek, csodálatos, emberhez nem méltatlan folyamatok, melyeket lassan, évek során felfogva, megértve — ő is tiszteljen, értékeljen, és szép szavakkal szóljon róla. Persze ebben nem elég az órákon történő szép szavak átplántálása a gyermeki fejekbe, hanem szükséges a pedagógusi és az otthoni, szülői példaadás, a trágár szók, kifejezések kiszorítása beszédünkéből, a durvaság száműzése nemcsak otthon, amikor „neveljük” saját gyermekünket (bár ez sem kevés), de kellene a felnőtt társadalom jóval szalonképebb társalgása — utcán, utazás; szórakozás közben, mindenütt. Mivel nemcsak a jó példa ragadós. Már arra nem is nagyon merünk utalni, hogy egyes modern szerzők a drasztikus szókat, kifejezéseket, fordulatokat az életszerűség és tökéletes emberábrázolás jegyében szinte ömlesztik a színpadra, a tévébe, a rádióba és a nyomtatott sajtóba, néha az az ember érzése, hogy szinte kéjjel adják az interpretálók szájába, a magas művészet nevében.

A szexuális élet kezdetének problémái

A mikor lehet, szabad elkezdni a fiataloknak a nemi életet kérdésében két álláspont ütközik a lényegyet tekintve. Egyik szerint, ha nem kezdik „időben”, a nemi érés után, a nemi vágyak erős jelentkezése esetén a szexuális tevékenységet, ez gát-lásokhoz, a nemi élet későbbi zavaraihoz vezethet, sőt a nemi élet eltévelyedései, az abnormitások is innen eredhetnek, azaz ha már nemileg érett a fiatal, kezdje el gyakorolni, megtanulni a szexuális tevékenységet. A másik álláspont szerint a nemi érés bekövetkezése nem feltétlenül igényeli az azonnali nemi tevékenységet, mert nem káros az önmegtartóztatás sem biológiai, sem pszichológiai szempontból. Ők nem vallják a Tóth Tihamér-féle tiszta férfiúság eszméjét, s nem ítélik el a házasság előtti nemi életet, nem becsülik túl a lányoknál a szüzességet, értéknek tartják, mivel a túl korán, felelőtlenül, inkább csak divatból elkezdett nemi élet általában nem vezet el értékes élményekhez, a személyiség olyan gazdagodásához, mely feltétlenül szükségessé, „preferálttá” tenné ezt. Ők úgy vélik, hogy semmiféle biológiai vagy lelki károsodás nem következik be akkor, ha a 11—14 év közötti nemi éréssel párhuzamosan nem kezd el a fiatal a szexuális tevékenységet. Inkább bizonyos kezdő lépéseket tesz a fiatal a kapcsolatkeresés és -kiépítés terén — a kezdeti találkozások

révén, és ezek során a testi érintkezés „szelíd formái”: a simogatás, a csókolózás, a petting stb. érvényesülnek csak. A különböző partnerekkel való kapcsolatteremtés, ismerkedés révén szerez érzelmi, pszichológiai, biológiai tapasztalatokat a fiatal, s az érzelmi élet, az akaratérő, a jellem fejlődésével, a felelősségérzés és -tudat kialakulásával jut el ahhoz a döntéshez, hogy a számára nagyon fontos kapcsolatban, a kölcsönös vágyódás, szerelem birtokában eljutnak az egymással történő szexuális tevékenységig. Tisztelve a másikat, vigyázva rá, örömet okozva, a szerelem betetőzése lépéseként. Magam a szakirodalom jeles képviselőivel egyetértve az utóbbi álláspontot vallom.

A korai nemi élet veszélyei

A nemi érés bekövetkezése után a megfelelő pszichikus érettség kialakulása nélkül azonnal elkezdett nemi tevékenységek a különböző káros pszichikus következmények (csalódottság, kiábrándultság) mellett a következő fő veszélyekkel járhatnak:

- a) a nem kívánt terhesség bekövetkezése, a művi terhességmegszakítás és ennek nagyon gyakori következménye a koraszülés és a meddség;
- b) a különböző nemi betegségek terjedése, mert a valamikori „világöröm” felszámolóddott, hogy az antibiotikumok hatására megszűnt a nemi betegség gyakorlatilag a földtekén. Az utóbbi évek, évtizedek tapasztalata, hogy újra terjednek a nemi betegségek, immunissá váltak a kórokozók a túlzott antibiotikumfogyasztás révén;
- c) a legújabb idők aggasztó veszélye hazánkban is reálissá vált, a modern pestis: az AIDS, a szervezet immunrendszerének betegsége fokozatosan tért hódít hazánkban is.

Közös felelősségünk és égető feladatunk, hogy ezekről a fő veszélyekről minden lehetséges módon és helyen szóljunk, és érthetően, szenvedélyesen, meggyőzően beszéljünk fiainknak, lányainknak — pedagógusként, szülőként.

A szexuális életre felkészítő társadalmi tevékenységek problémái

Mindennapi életünkben, gyermekeink-fiataljaink valóságmegismerő, tapasztalatszerző tevékenységében egyre több problémát jelent az eluralkodó pornográfia. Csak utalunk azokra a vitákra, melyek szakemberek között dúlnak a fogalom, a jelenség értelmezése körül, arra a szemléletre, hogy történelmileg jelentősen változó dologról van szó, hogy nem lehet több évszázados vagy évtizedes szemlélet alapján megítélni a mai jelenségeket, az emberábrázolást, a művészi bemutatást és így tovább. A kérdésre, mi a pornográfia, két forrásból is adhatunk választ. Az egyik a mindennapos gyakorlatból fogalmazható meg: ma is a legtöbb ember, gyerek rendelkezik egy olyan természetes érzéssel, mely arra készíti, hogy tiltakozzon saját testének megmutatása, öltözködésének, mosakodásának és az alapvető testi szükségletek kielégítésének megmutatása ellen. S különösen a még intimebb szférák, még kevésbé másra tartozó cselekvések, tevékenységek — így a saját szerelmi élet, szexuális közeledés, tevékenység — megmutatása, feltárása, kifürkészése ellen. A velünk született tartózkodás; a nemcsak női, de férfi szemérem is nem halt ki az életünkben. Tehát tapasztalatból ismerjük, mi a megengedhető, s mi a megengedhetetlen, mi a pornográf. Ha a tudomány, művészet megfogalmazásával élünk, ez is eligazít: minden, ami a nemiséget szeméremsertő nyíltsággal ábrázolja. Pornográfia: a célzatosan és leplezetlenül az érzékiségre hatni akaró, a nemiséget szeméremtelenül ábrázoló iro-

dalom, ilyen célú rajz; fénykép, festmény, film. Másik megfogalmazás: az erotikus mozzanatokat szeméremsértő, trágár, obszcén jellegig fokozó ábrázolás. A meztelen emberi testet vagy a nemi kapcsolatot „illetlenül”, a közfelfogást sértő módon ábrázoló képek vagy szövegek. [4]

A hétköznapi tapasztalat és a tudomány, művészet megközelítésében megítélésünk szerint lényegi egyezés van a pornográfiát illetően. A valóságban mégis azt tapasztaljuk, hogy valóságos „új hullám” öntött el bennünket, hogy a nyomtatott sajtó, a film, a tévé és video „táplál” bennünket az öncélú erotikával, hogy minden valamire való filmben egy vagy több meztelen nő, bizonyos nemi aktusok imitált vagy túlzó részletességgel történő bemutatása történik, hogy a régebben ún. nyomdafestéket nem tűrő kifejezések is el-eluralkodnak — rádióban, tévében, filmekben. Nem beszélve az utcákra kikerülő napi-, hetilapok és magazinok, képes kiadványok tömegéről...

A művészeti alkotások befogadásával kapcsolatban felmerül a korhatár ügye, x mű nézése csak 14, 16 éven felül vagy felnőtteknek ajánlott. A rádió és a sajtó olykor vitázik arról, hogy teljesen felesleges a művészi alkotásoknál a korhatár megállapítása, mert ugyanez tartják be ezeket, akkor meg minek a rendelet. Véleményünk szerint ugyanez a helyzet az alkoholfogyasztással kapcsolatban is, hiába az érvényes rendelet a fiatalokúak alkoholfogyasztásáról a vendéglátó helyeken, ha az ott dolgozóknak első a forgalom, a dolgozók és vezetők fittyet hányanak a tiltó rendeletnek, ha nem készítjük őket a megfelelő társadalmi erővel, ha kell, szankciókkal a helyes rendelkezés betartására. Ugyanez a moziknál, a színházaknál is érvényes, egy kis rendcsinálás itt is kellene.

Többen felvethetik a kérdést: de mi van otthon, a családban? Hiszen a tévé, a rádió és főleg a video korlátlan lehetőségeket kínál, ill. veszélyeket rejt ezen a téren. Elengedhetetlen a szülők „nevelése”, meggyőzése. Legjobb lenne, ha a családok nem kultiválnák ezeket a kultúratermékeket, nem gyűjtenék és használnák a pornókazettákat, magnófelvételeket stb. Vagy ha ez jelenleg megoldhatatlan, elképzelhetetlen az emberi szabadságjogok „kiteljesedésének” korában, akkor legalább „lakat alatt” tartanak ezeket, megakadályozzák, hogy nézhessék ezeket serdületlen vagy éppen serdülő gyermekeik.

Vita a gyermekek, fiatalok szexuális érdeklődéséről

Szülők, pedagógusok, írók egy része úgy véli, hogy nem tipikus a szexuális érdeklődés a kamasz fiúknál-lányoknál, gyorsan félrevonulnak pikáns viccek mesélése, felnőtteknek vetített szexis tévéfilmek esetén, ez nekik „még nem érdekes”, unalmas. [5] Kétségtelen, hogy a serdülők egyik része ilyen érdeklődésű, de vannak szép számmal „koravén”, koraérett típusú bakfisok és kamaszok, akik mindennél jobban érdeklődnek az ilyen témák iránt, és minden lehetőséget megragadnak, hogy élményekhez jussanak. Helytelen divat, nézet hódít olykor a serdülőknél, fiataloknál, hogy nem erény, nem dicséretet érdemlő dolog, ha valaki még ártatlan, akár fiú, akár lány, hanem a szüzesség szégyellni való dolog, ez a „bűn”, ez elmaradás a normálistól. És a mások előtti érvényesülésből, az érettség, a fejlettség bizonyításául minél előbb át akarnak esni az aktuson; sokszor különösebb érzelmek, erős vágyak nélkül esnek át a „tűzkeresztségen”, sokszor ki is ábrándulnak belőle. „Ez az a csodálatos dolog, melyről annyit mesélnek” véleménnyel, az éretlenül, a megfelelő testi-lelki felkészülés, a feszítő vágy és magas hőfokú érzelem nélküli közösülés esetén.

Sajnos egy-egy fiúnál, lánynál divat, verseny a skalpvadászat, a minél több kapcsolatot létesítése, a siker elkönyvelése. És olykor ezek a fiatalok a hangadók, és „sikké” válik a csoportban a követésük, a modern fiatal egyik fokmérője a minél előbb elkezdett nemi élet, meg a többi felnőtt „allűr” — a dohányzás, az alkohol, a különböző drogok alkalmazása. Ezt a kordivatot kétségtelen a magas művészet egyes alkotásai is terjesztik — amikor pl. 15 éves lányok fiúval és apával egyaránt szerelembe esnek, és áldoznak a testi szerelem oltárán és így tovább.

Fontos feladatunk a szülők meggyőzése e téren a következő alapgondolattal érvelve: a testi, biológiai és benne a szexuális érés nem igényeli az azonnali szexuális tevékenységet, s nem jár biológiai, testi és lelki károsodással az önmegtartóztatás — az orvosok ezt meggyőzően tudják bizonyítani, meg a mindennapos tapasztalat is. A szexuális eltévelyedések, a homoszexualitás meg a többi nem a szexuális élet túl kései megkezdése miatt, nem a 18—20 év körüli szexuális kezdés miatt következnek be, hanem általában genetikusan alapon, öröklés útján alakul ki.

A szülőket jó lenne megnyerni, meggyőzni — természetesen a fiatalok mellett —, hogy adott korban a sokféle érdeklődés fejlesztése és fenntartása lehet alapja a személyiség harmonikus fejlesztésének, melyben a megfelelő helyre kerülhet a szexualitás. Hogy a sokat olvasó, sportoló, hobbitevékenységet folytató fiatal, aki az iskolai kötelező tárgyakat is el akarja sajátítani megfelelő szinten, aki több baráttal, különböző tevékenységben társakkal gazdag, az egyrészt keveset unatkozik, kevés ideje jut fantáziálásra, saját magával való foglalkozásra, saját testének „babrálására”, izgatására (maszturbálás, onánia). Szóval a sokféle tevékenység, sokféle cél és feladat egészséges erőfeszítésekre sarkallja a fiatalt, erejének, idejének felhasználásában értékes tevékenységekre ösztönzi. A sokféle érdeklődésű, nagyon tevékeny fiatal életében megfelelő helyre kerül a szexualitás, nem válik döntővé, de nem is szorul ki belőle.

Fő törekvéseink, teendőink a nemi nevelésben

A már vázolt három fő veszély: a túl korai nemi élet, a nem kívánt terhesség és ennek káros következményei — a koraszülések, a meddőség; a nemi betegségek, valamint az AIDS elkerülése érdekében több feladat párhuzamos megoldása szükséges. Így a szexuális felvilágosítás, a megfelelő ismeretek nyújtása, a meggyőződés alakítása és a megelőzési módok, technikák megismertetése.

A szexuális felvilágosításról

Alaptételünk, hogy a nemi kultúra az általános kultúra része. A szexualitásra való nevelésnek a nevelés szerves részévé kell válnia, s itt nemcsak a felvilágosítás, hanem a folyamatos, tervszerű nevelésen is van a hangsúly. Ennek 3 feltétele van: a) ezt a legkorábbi életkorban, a gyermek mindenkor érdeklődésének megfelelően kell elkezdeni. A gyermekek kíváncsisága a kreativitás egyik fontos ismérve, ezt nem kiölni, hanem fejleszteni kell. A gyermeket fel kell világosítani, de annyiféle módon, ahány gyerek, azaz személyre szabottan. És mindig csak akkor, ha kérdez, vagy ha észre vesszük, hogy kérdezni szeretne, csak annyit mondva el egyszerre, amennyit kérdez. De ne terheljük meg olyasmivel, amire még nem érett. [6] Ugyanis nemcsak a konzervativizmus, a prűdéria és a tabuk okozhatnak torzulást.

Ki végezze a nemi felvilágosítást? Családban kisgyermeknél a szülő, alsó tagozatban a pedagógus, ne hívjunk oda idegent, megijedhet tőle a kisgyerek. Ott az

intím kapcsolat a gyerekek és tanítójuk között nagyon fontos. Felső tagozatra és középiskolába viszont már lehet vendéget hívni, sőt talán ez jobb is, mert a diákok bátrabban mernek kérdezni, beszélni, vitatkozni. [7] Egyik szerző szerint szexuális felvilágosítás önmagában nincs, s ha valaki ezt teszi, erőlteti, rosszul teszi. A diákokkal akkor tudunk jól elbeszélgetni a szexualitásról, ha nem kiragadottan a szexről vagy annak a technikájáról beszélgetünk, hanem emberi viszonyokról, kapcsolatokról, és ezekhez csak akkor kapcsoljuk hozzá a kifejezetten szexuális problémákat, ha a diákok kérdései feléjük viszi a beszélgetést. [8] Másik feltétel: a szexuális nevelést is tiszta fogalmakkal, a dolgokat néven nevezve helyes végezni. A gyermekmeséktől (gólyamesc) ugyanúgy érdemes tartózkodni, mint a titokzatos homályosságoktól és elhallgatásoktól — majd ha nagy leszel, megtudod. Már előbb szoltunk arról a gondról, hogy nincs elfogadott, jól érthető szakkifejezési kincs nyelvünkben e feladat jó megoldására.

Harmadik feltétel: a legsúlyosabb veszély a hazugság. Rousseau figyelmeztetése szülőre-pedagógusra egyként érvényes: „Egyetlen nyilatkozat, mely a növendék előtt hazugságnak bizonyul, örökké semmivé teszi a nevelés sikerét.” Hiszen ez a bizalomvesztés egyik oka. Amire kíváncsiak, arra a legjobb tudásunk szerint, őszintén kell válaszolnunk, de soha nem szabad a mindentudó felnőtt szerepét játszsanunk. Nem rombolja, inkább növeli a tekintélyünket az, ha a diák megtudja, hogy mi, tapasztalt felnőttek is meglehetősen botladozva mozgunk ebben a bonyolult kérdéskörben. Visszatérve a kérdésre: nem árt-e a gyerekeknek a szexuális felvilágosítás. A válasz: az erőszakos, a nyers, a tapintat nélküli, a csak technikai-biológiai jellegű, a gyerekek kíváncsiságát, érdeklődését megelőző felvilágosítás valóban ártalmas lehet. Kérdés az, hogy jobb-e hazudni, mint az igazat mondani. Mi az igazmondás mellett vagyunk.

A helyes nézetekről, a pozitív meggyőződésről

A nemiség, a szexualitás az emberi kultúra értékes része. Természetes és fontos alkotóeleme, melyet nem szégyellni kell, nem titkolni. Hiszen az embernél a nemi ösztön, párosulva magas hőfokú érzelmekkel, kialakul a szerelemnek nevezett szint, mely az ember boldogságának egyik legfőbb forrása. Az embert több mással együtt a szerelem tette emberré. [6] A szerelemnek ezt a páratlan fontosságát jobban kell tudatosítani. Ha sikerülne a szerelemnek joggal kijáró társadalmi rangot és emberi értéket elfogadtatni, akkor a fiatalok jobban vigyáznának rá. Sokak szerint megfelelő neveléssel segíteni lehet a szerelemre való képesség elsajátítását. Emellett további és hatékonyabb erőfeszítéseket kell tenni a házasság és a család társadalmi jelentőségének visszaállítására.

Messze egyet kell érteni Czeizel Endrével, hogy emberségünk egyik legfőbb kritériuma a felelősségtudatunk. A nemiségnek a nemi ösztön csak alapja, de a társadalmi lényé emelkedett embernek tudatosan szabályoznia kell. Ebben az erkölcsnek fontos szerepe van. Amennyire helytelen a nemi ösztön teljes elfojtása, annyira kárhozzáttható ennek gátlástalan kiélése. Az akaratérő, az önuralom, a felelősségtudat és ezek tudatos fejlesztése a szocializációnak igen fontos részei.

A tizenévesek nemi életével kapcsolatban a legnagyobb gondot éppen az okozza, hogy a testi (nemi) érettség korai megjelenését csak jóval később követi a személyiségnek a beérése, mely a fenti fontos emberi ismérveknek való megfelelést biztosíthatja. Ezek nélkül pedig a szerelem és a nemi öröm igazi megélése is nehézségbe ütközik. Éppen ezért szeretnénk jó szóval és a vesélyek felemlgetésével (nem kí-

vánt terhesség, AIDS, problémák a nemi életben stb.) a nemi élet kezdetét kitolni. [9]

Közös feladatunk ezek alapján a szexualitás és erkölcs, az érzelmek és az akarat, jellem elválaszthatatlan kapcsolatát elfogadtatni, a megfelelő felelősségudatort társa és önmaga iránt kifejleszteni. A szerelemben és szexualitásban a tartós párok kapcsolatuk kialakulását segíteni, harcolni a szexuális szabadság ellen.

A megelőzés, a védekezés problémái

A tartós párkapcsolatban, a megfelelő testi és lelki fejlettség birtokában folytatott szexuális tevékenységben fontos a megelőzéshez, a védekezéshez szükséges módszerek, technikák alkalmazása. Ezek megismertetése szintén a szexuális nevelés részfeladata, de csak a fentebb ismertetett feladatok mellett, ezek szolgálatában. A nemi kapcsolatot létesítő fiatalnak szükséges ismernie az egyes hagyományos módszereket — a naptármódszert, a megszakítással történő védekezést éppúgy, mint a különféle mechanikus eszközöket, így a gumi óvszert és természetesen a legmodernebb hormonális eszközöket (antibébi-tablettákat). Talán az iskolákban ezek megismertetése és természetesen az egyes módszerekkel járó kockázatok, mellékhatások megismertetése a diákokkal lehet az egészségügyi szakemberek — az orvos, védőnő vagy a biológiatudomány művelőjének — feladata, teendője. Nem lebecsülendő ezeknek az ismereteknek a nyújtása, hiszen nagyrészt ezek segítségével kerülhetők ki azok a veszélyek, melyek a nem kívánt terhességből, a különböző nemi betegségekből és különösen ami az AIDS-ből származhat gyermekeinkre és azok utódaira.

Iskolában és családban meg kellene tennünk mindent a szexuális nevelés eredményesebb végzéséért, hogy boldog és egészséges gyermekeink legyenek, és hogy új nemzedékek sora értelmes emberi élettel kövessen minket.

IRODALOM, FORRÁSOK

- [1] Magyar Rádió Ötödik sebesség c. műsora, 1990. jan. 22-i adása.
- [2] Milyen legyen a szexuális felvilágosítás (Győri György beszélgetése Vekerdy Tamással), Köznevelés, 1988. márc. 4-i száma, 6—7. old.
- [3] Fagerström-Hansson: Peti, Ida és Picuri, Bp. 1987.
- [4] Magyar Értelmező Kéziszótár, 1972; Bakos: Idegen szavak szótára, 1973; Esztétikai kislexikon, 1979; Pszichológia (tanárképzős tankönyv) 2. kiadás, 1981.
- [5] Egy szónak is száz a vége, Tóth Eszter, Gyermeink, 1988. évi 3. száma.
- [6] Czeizel Endre: Szex: nevelés vagy terror? Népszabadság-Hétvége, 1989. dec. 16-i száma.
- [7] I. m. Köznevelés, 1988. márc. 4.
- [8] Uo.
- [9] Czeizel E.: i. m.

A munkára nevelés lehetőségei és eredményei 10—14 éves korban

Az iskolai nevelést a társadalmi elvárások rendszere határozza meg. Ennek megfelelően napjaink egyik meghatározó törekvése a társadalmi elvárások és az iskolai nevelés rendszerének összekapcsolása. A nevelőiskola megteremtése történelmi távlatot és napi feladatot jelent, s a közösségek hatékonyabb részvételét motíválja a személyiség mindenoldalú tevékenységének, teljesítményeinek és viszonyulásainak a kialakításában. A teljesebb személyiség kialakítását csak az egész társadalmi nevelési rendszer eredményezheti, ahol döntő kritériumként jelenik meg a tanulók alkotás iránti igényeinek és a munka örömeinek kialakítása, az ismeretszerzés és az emberi munka egységének megteremtése, a munka emberformáló szerepének biztosítása, az erkölcsi érettség megalapozása.

A kutatás tárgya a munkára nevelés formáinak, feltételeinek és lehetőségeinek feltárása, s a mai eredmények elemzése.

Célunk a tényfeltáráson túl a folyamat azon pontjainak összefogása, amelyekre a fejlesztés főbb stratégiai elemeit napjainkra ki lehet dolgozni. Ennek érdekében vázoltuk a témával kapcsolatos fogalmi rendszernek egy lehetséges változatát, amely körülírja a tanulók munkatevékenységét s munkához való viszonyát. Vizsgálódási területünk egy metszet volt, amely a család, a környezet, a köznevelési rendszerben a munkához való viszony tartalmának közvetítésére vonatkozott.

A kutatás tárgya továbbá annak megállapítása, hogy melyek napjainkban a munkához való viszonyt szabályozó tényezők, hogyan érvényesül a koordinálás, együttműködés, szervezés és csoportmunka vagy más sajátos formáció hasznosítása: melyek a tanulók társadalmi munkaformáinak tapasztalatai, illetve milyen a társadalmilag hasznos munkák rendszere, szervezettsége és az irányító-önirányító apparátusok állapota. Mindezeket reprezentatív jellegű vizsgálattal kívántuk alátámasztani.

A téma előzményeinek feltárásában több problémátörténeti csomópontot emelünk ki: egyrészt azoknak a nemzetközi kutatásoknak a rövid felvázolását, amelyek valamilyen módon a problémakörrel foglalkoznak. A hazai neveléstörténet eredményeit hasonlóan figyelembe vettük, valamint rendszereztük azokat a hazai eredményeket, amelyek széles értelemben magukba foglalják e nevelésméleti, nevelésszociológiai, mozgalmi nevelőmunkát szolgáló kutatásokat, és a munkára nevelés elveit tükrözik. Mindezekre jellemző, hogy a különböző kutatások fejlődésének legfőbb tendenciája a téma komplex megragadása, a szintézisre való törekvés.

A kutatás tárgyából következően, a tudományos előzmények által meghatározottan, valamint a kutatás első szakaszában végzett elővizsgálatok alapján a kutatási célokat és hipotéziseket a következőkben jelöltük meg:

- milyen szerepet kaphat az iskolai munkavégzés és sajátosan társadalmilag hasznos munka a tanulóközösségekben.
- annak egzakt megállapítása, hogyan tudjuk általánosítani a tanulói munkaformák szerepével kapcsolatos tapasztalatokat a nevelés folyamatában;

- keressük azokat az összefüggéseket, amelyek megtalálhatók a társadalmilag hasznos munkaformák és a munkához való viszony alakítása között;
- kidolgozandónak tartottuk azt is, milyen szabályozással, milyen követelményekkel gazdagítható, fejleszthető a tanulók munkatevékenysége a közösségfejlesztés érdekében s a gyermekközösség meghatározott adottságai talaján;
- a környezet tanulmányozásával az összefüggések felismerése, illetve azoknak a pontoknak a feltárása, amelyeknél a környezet oldaláról befolyásolható, fejleszthető a tanulók munkához való viszonya;
- annak bemutatása, miként kapcsolódnak össze a személyiség beállításának problémái a nevelés tartalmával: a tapasztalatoknak, a személyiség közösségi pozícióinak, meggyőződésének komplexuma miként képezi az egyes növendékek beállítódásának az alapját;
- a jelen pedagógiai gyakorlat elemzése alapján keressük a választ: miként válósul meg a tanulók munkájában a közösségi megbízatás és az egyén-közösség szükségleteinek egyeztetése: a képesség és teljesítmény összhangja, önértékelő képesség-fejlesztése; a tanulók önnevelő programjában miként érvényesül a társadalmi látásmód, a szervezett közösségi élettel járó fegyelem, a munkamegosztásban kialakuló hierarchia, az állásfoglalás, határozott véleménynyilvánítás, bátor kockázatvállalás;
- a fejlesztés valós lehetőségeinek és feltételeinek feltárásával olyan pedagógiai határendszer kimunkálása, amely a gyakorlat során bizonyíthatóan eredményes.

A hipotézis kialakításában a téma történeti feldolgozása, valamint előzetes tapasztalataink játszottak szerepet. Ennek alapján feltételeztük, hogy:

1. a tanulókra hatással van a munka objektív folyamata, valamint a szociális, politikai, ideológiai, kulturális viszonyok együttes befolyása;
2. a tanulók a munkát akkor becsülik, ha tudatában vannak a munka társadalmi jelentőségével és egyéni értelmével, illetve a gyakorlatban tapasztalják szerepét egyéni életükben;
3. nevelőmunkánkban hangsúlyozott szerepet kap az egyéni érdekelttség, melynek három fő összetevője van: az anyagi érdekelttség, a munka jellege szerinti érdekelttségi rendszer, a munka eszmei érdekelttségi rendszere;
4. a munkáról szerzett információk szintje, a szervezői és vezetői képességek és a motívumok fejlettsége, valamint a munkához való viszony között összefüggés van: az említett tényezők direkt vagy indirekt módon hatnak a munkához való viszonyra;
5. a motívumok tevékenységre készítő ereje nagyobb mértékben befolyásolja a munkához való viszony szintjét, mint más független változók.

Témánk jellegéből adódóan azokat a módszereket részesítettük előnyben, amelyekkel a rendszerek közös működési területét megismerhettük, s a kutatási folyamat eredményeképpen a javításra, tökéletesítésre lehetőséget láttunk. A probléma jellegéből adódóan a megoldást rendszerelemzéssel kerestük. A módszer tényleges célja a változtatás, ezért fontos volt a jelen helyzet modellálása, és ebből kiindulva a rendszerek együttes viselkedésének és környezetüknek a megvizsgálása. A biztonságos eredmények elérése érdekében igyekeztünk a módszerek optimális kombinációját alkalmazni. Így mind a deduktív, mind az induktív módszerek alkalmazására vállalkoztunk:

A deduktív irodalomfeldolgozó módszer esetében arra törekedtünk, hogy minél szélesebb körben tájékozódjunk, minél több és többféle nézetet ismerjünk meg a hazai és nemzetközi szakirodalomban. Az elméleti módszereket elsősorban a kutatás első szakaszában alkalmaztuk, amikor a problémátörténeti előzményeket és a kap-

csolódó irodalmat tanulmányoztuk. Alapvető módszerek tekintettük a dokumentum-
elemzést, amit kiegészítettünk tartalomelemzéssel. E módszereket alkalmaztuk akkor
is, amikor kísérletet tettünk a munkához való viszony struktúrájának felvázolására,
valamint ezek nyomán kialakítottuk az általános- és munkahipotéziseket.

A pedagógiai valóságot feltáró, induktív empirikus módszerek alkalmazásakor a
komplex pedagógiai valóságnak a kutatás szempontjából lényeges sajátosságait, ösz-
szefüggéseit tudtuk feltárni.

A dokumentumelemzések és az empirikus vizsgálatok alapján kimutathattuk,
hogy az iskolákban nincs szinkronban a nevelés és oktatás tervének követelmény-
rendszere és tevékenységrendszere, nincs a társadalmi szükségletnek megfelelő peda-
gógiai logika. Ebből adódóan fontosnak látszik az iskola belső életének fejlesztése,
ahol érvényesül a nevelésnek az a logikája, hogy a személyiségfejlesztés csak a ne-
velés többtényezős, egységes hatásrendszerének sokrétű, komplex eszközeivel, formái-
val és eljárásaival valósítható meg. Ugyanakkor nem nélkülözhetjük a nevelőmunka
rendszerének állandó fejlesztését és önfejlesztését sem.

A közösségek dinamikáját és fejlődésének szakaszait nyomon tudjuk követni a
munkavégzés hatására. Abban az esetben, ha a tanulók alkotó, aktív munkát végez-
nek, versenyzésre készíteti őket. A munka iránti érdeklődés ösztönzi a tanulókat, a vi-
ták, a közös meggyőzés erősíti a fegyelmet, fokozza a munkával szembeni felelősség-
érzetet. A munkában megismerik egymás tulajdonságait, ugyanakkor fejleszthetik
személyiségük pozitív vonásait is, s ez elősegíti a közös élményeket, sikereket. A kol-
lektív munkában kialakulnak azok a személyi kapcsolatok, amelyek az osztályközös-
ség dinamikája alapján jönnek létre. Így alakulnak ki a magatartásban azok az
egyéni különbségek vagy normák, amelyek egyik vagy másik közösségnek jellegzetes
tulajdonságaivá válnak. A fokozott munkatempó akkor hasznos, ha a tanulók minő-
ségi és mennyiségi szempontból egyre jobb eredményeket érnek el. Megerősödik az
osztályközösség, és kialakul a munkával szemben a pozitív beállítottság.

A munkához való viszony megjelenése a tanulók erkölcsi tudatában. A közösségi
tevékenység hatékonysága feltételezi annak rendszerjellegét. A rendszer fő vonásai
a következők: a tevékenységek elvi tartalmában nevelésünk követelményrendszere
pedagógiai szempontoknak megfelelően jelenik meg, a tevékenységet sajátos irá-
nyultság és dinamika jellemzi, a tevékenységek körének kiterjesztésében a tanulók
egész életének átformálására irányuló tendencia jelentkezik: az egyes tevékenységi
területek aránya, viszonya pedagógiailag meghatározott; az egyes tevékenységek le-
folyásában a jellegükből fakadó logika érvényesül. A követelmények logikájának és
a tevékenységek logikájának egységét a tevékenységek helyes megválasztásával és
szervezésével biztosíthatjuk.

A rendszerré formálásban fontos szempont a tevékenységrendszer gazdaságos
megszervezése. Ez megkívánja, hogy egyazon tevékenység pedagógiai szempontból
egyszerre több funkciót töltsön be, és egyazon követelmény több tevékenységben je-
lenjék meg.

A közösségi tevékenységek célkitűzései egyenként és rendszerükben meghatáro-
zott szintű erkölcsi követelményeket támasztanak a tanulókkal szemben. E követel-
mények objektív voltának felismerésében szerepet játszik, hogy milyen mértékben
élik át a tanulók a tevékenység céljában saját érdekelttségüket. A tanulók érték-
tudata fejlődik. Az értéktudat fejlődése nem lehet spontán, azt tudatosan kell irá-
nyítani. Hogy egy közösség a célban mennyire ismeri fel saját érdekeit, függ az

aktíva fejlettségétől, szervezethez, befolyásától, s attól, hogy milyen mértékben képviselik a kollektíva többi tagjának fejlődési tendenciáit.

A közösségi tevékenység során támasztott követelmények szükségszerű volta alapvetően a tevékenység társadalmi jelentőségéből fakad. E szükségszerűség felismerése függ a tevékenység belső szerkezetétől és a tevékenység megszervezésének módjától.

A vizsgálati adatok alapján a tanulók sokkal inkább elfogadják a termelőmunka lényegét, szükségességét, mint a társadalmi munkát, amiben szerepet játszik a szülői ház, a közvetlen környezet és a pedagógiai hatás is. Nem minden esetben látják a felelősséggel végzett és a jó minőségű munka összefüggéseit, nem érzékelik a munka és a munkaszervezés kapcsolatát, mereven szétválasztják a szellemi és fizikai munkát.

A családi munkamegosztásban a hagyományosan nemi szerepekhez kötött munkát értékeli elsősorban, nem dominál a munkamegosztás lehetősége és feladata, inkább a kényszerű önkéntes jellege kerül előtérbe. Ha összefüggéseket keresünk a családok iskolai végzettsége és a munkához való viszony között, a magasabb iskolai végzettségűek kímélik meg a gyereket a munkától, itt fordul elő a fizikai munka lenézése. A testvérek száma alapján véve nem befolyásolja a munkához való viszonyt, erősen tendencijellegű. A településszerkezet és a végzettség összefüggést mutat a munkahely ágazati hovatartozásával, s ez meghatározhatja a gyermekek munkához való viszonyát.

A munka erkölcsi orientációjának kifejlesztése az iskola alapvető feladatai közé tartozik. Figyelemre méltó azonban, hogy a pályaválasztás regulátor szerepe mikor erősíthető fel olyan mértékben, hogy mindezek figyelembevételével a munkaerkölcsi kérdések megoldásában — a társadalmi kontinuitás negatív hagyatéka ellenében — átmeneti társadalmunk munkaerkölcsének új értékmozzanatai, valóságos és tudatos vállalása is bekövetkezzék.

További feladataink lehetnek: tudományos elemzést nyújtani azoknak a fontosabb tényezőknek a sajátos szerepéről, a hatásmechanizmusok lényegéről, amelyek a társadalmi beilleszkedés iskolai szakaszán állandó befolyást gyakorolnak a tanulók beállítódásának, normákhoz való viszonyulásának, s a társadalmi fejlődés adott szakaszán felmerülő döntő feladatok vállalásának színvonalára. Sokrétű értékelő-rendszerező vizsgálattal tudjuk kimutatni azokat a nevelésben rejlő lehetőségeket, amelyek a társadalmi struktúra változásait érzékenyen követő iskolarendszer fejlesztésének fontosabb tartalékait hozhatják mozgásba.

Figyelemre méltó a követelmények értéktartalma is a munkavégzésben. A közösségi megbecsülés az az érték, amelyet általánosan, nyomatékosan valamennyien képviselnek. Az az érték uralkodik a tanulók körében, amelynek gyökereit a családban átélte helyzetek alapján alakították ki. Alapvetően minden rokonszenves számukra, ami fegyelmezett, szorgalmas, ahol a kis közösségekért történik valami, ahol elérhető a konkrét, a közösségi cél, ahol a realitás vezet, s érték az áldozatvállalás. Minden elfenszenves, ami felelőtlen, ami mutogató, ahol valaki önmagát kiemeli, és előnybe helyezi a többiekkel szemben.

A magatartásértékek régen kialakult és ma is szervesen továbbélő életértékek jelentésére mutatnak. Általában azok az értékek maradnak meg így, amelyeket a társadalomban a generációk feltételrendszere is sugallt, és folyamatosan életben tartani. Ezek az értékek mindenekelőtt a tanulói aktivitásban, a tanulói együttélés és munkálkodás minőségi követelményéhez kapcsolódnak, ebből kirajzolódik a szolidaritási szintek természete, szükségessége és tudatossága is.

A munkatevékenység motívumai az egyes tanulóknál különbözőek. Függenek a szóban forgó munka személyes jelentőségének fokától, a munka vonzó erejétől, tartalmától. A felső tagozatos tanulóknál nincs kizárva a motívumok konfliktusa sem. A vizsgálatunkban feltárt motívumok terjedelme eléggé tág: a személyes presztízsnek a többi tanuló és a pedagógusok előtt történő megőrzéstől, a társakkal való érintkezés, kapcsolat igényén, a kölcsönös segítség vágyán, a mások iránti figyelmeségen keresztül a munka szervező hatásáig, az önkifejezés igényéig és a társadalmi felelősség- és kötelességtudatig terjed. A hasznos társadalmi munkatevékenység ösztönzőit motívumtípusokba soroltuk: *a)* felelősségtípus, *b)* kollektív ösztönzők típusa, *c)* munka iránti érdeklődés, *d)* az individuális ösztönzők típusa.

Az élmények sorába tartoznak a tanulóknak a szervezett munkáról, a munkában kialakult helyzetükről, az önmagukról és az újonnan felismert képességeikről szerzett tapasztalataik. Adataink alapján a társadalmi munka végzése és a hozzá való viszony szempontjából a tanulók három jellemző csoportját sikerült megkülönböztetnünk: *a)* a munkát kedvelő, jó eredmények elérésére törekvő és szorgalmasan dolgozó tanulók, *b)* a munka iránt indifferensek, *c)* a munkát nem kedvelik, azért vesznek részt benne, mert félnék az elmarasztalástól, hiányzik belőlük a szorgalom, folyamatos ellenőrzésre, biztatásra szorulnak.

Vizsgálataink arra hívják fel a figyelmünket, hogy a pedagógiai módszerek és eljárások hatnak a tanulók teljesítményeire, de a tanulók teljesítményei is befolyásolják a nevelők további módszerválasztását, eljáráshasználatát, valamint ezek gyakoriságát. Úgy véljük, hogy kutatási adataink alkalmasak lehetnek arra, hogy:

- az intézmények tudatosan tervezzék nevelőtevékenységüket, a közvetítendő tartalmakat, és az érték felismeréséhez nélkülözhetetlen eszközöket is a tanulók rendelkezésére bocsássák;
- nyilvánvaló, hogy hatékonyságról csak akkor beszélhetünk, ha a munkához való viszony fogalomdimenzióinak ismeretében a fejlesztési program a szociológiai háttér figyelembevételével életkorra és nemre orientált;
- a következtetéseket és tapasztalatokat hasznosítani lehet a neveléstudomány területén. Adaléku­l szolgálhatnak az életmód, az életminőség változásaival összefüggő szükségletek kidolgozásánál, az alapvető társadalmi szerepek körvonalazásánál;
- a vizsgálat a soron következő közoktatáspolitikai döntéseket előkészítő, a 10—14 éves korosztály iskoláztatási kérdéseinek elemzéséhez adhat tapasztalatokat, különös tekintettel a korosztály továbbtanulási és pályaválasztási gondjainak feltárásában és mai megoldási módjai keresésében az előzményeik bemutatásával;
- a pedagógusok képzésében és továbbképzésében az eddigi eredmények új, kísérleti jellegű megoldásokat inspirálhatnak.

Az óvodából az iskolába való átmenet problémái, tapasztalatai a napközis nevelő szemével

A kisgyermek egész további életére, a társadalomban majd betöltendő szerepére döntően hat *az iskolai élet*, amely a társadalmi elvárásokkal és normákkal ismereti meg, és amelynek *alapvető feladata* a társadalmi beilleszkedésre való felkészítés, a *szocializáció*. Ezért évek, évtizedek óta a közoktatásban — óvodában, iskolában dolgozó, valamint az ő pedagógiai tevékenységüket segítő szakemberekben — *számtalan kérdést vetett fel az iskolakezdés szakasza*, az óvodások iskolába kerülése.

Pszichológusok sokoldalúan, érvekkel alátámasztva bizonyították, hogy *az iskolai élet kezdő szakasza meghatározó jelentőségű a gyermek személyiségének fejlődésében*, intellektuális és erkölcsi-közösségi tulajdonságainak alakulásában, az intézményhez, társaihoz és önmagához fűződő viszonyának formálódásában. Ebben a korban a tanulók fejlettségi szintje között másfél-három évnyi eltérés is mutatkozhat, amit az iskola nehezen tud kompenzálni (a szülő, sokszor kolléga még kevésbé), és sokszor nem is tud figyelembe venni. Ezt a tényt azért kell felemlíteni, mert előfordul, hogy egy-egy tanuló egyéni haladási és fejlődési üteméhez a napközis nevelő tud inkább igazodni, aki számtalan élethelyzetben és problémaszituációban figyelheti meg a gyermekeket. (Megemlítem az ún. óvodaiskolai kísérletet, amely ebben az életszakaszban kiküszöböli az iskolai kudarcok egymásutániságát a kisgyermekek mindennapjaiból. Ugyanakkor a hagyományos iskolatípusban is helyeselhető az a megoldás, hogy az első három osztályban egy felnőtt személyhez kötődhet javarészt a kisgyermek, ami biztonságérzetet nyújt számára — később már úgyszólván a kortárskapcsolatok dominálnak az életében —, s a nevelő is képes lesz arra, hogy a tanuló önmagához viszonyított folyamatos fejlődését mérje, reálisan értékelje.)

Az iskolakezdés időszakának nehézségeit minden kisgyermekkel foglalkozó nevelőnek kell éreznie és át kell élnie. A kisiskolás kiszolgáltatott ebben az időszakban, annyi változásnak van kitéve, hogy érthetően, nehezen tud minden területen azonnal megfelelni — új gyermekközösségbe lép, új felnőttekkel kell megismerkednie, más környezetbe kerül, ahol a mozgásteret részben leszűkül, a tanulási rend és a tevékenységi struktúra nem alkalmazkodik életkorához, a teljesítményorientáltság miatt direkt módszerekkel találkozik; vagyis a játék, a munka és a közösségi élet rovására az oktatás tartalmi, szervezeti formái és módszerei kerülnek előtérbe. Ezeket a nehézségeket, észrevételeket fel kell említeni ahhoz, hogy érzékelní lehessen — az iskolába lépő és kisgyermekkel foglalkozó nevelőknek sokirányú tájékozódásra van szükségük az átmeneti időszak problémáinak áthidalásához.

Az első hetekben, hónapokban *az óvodai és iskolai élet között az átmenetet igazán a napközi otthon biztosítja* kötetlenebb napirendjével, közösségi életével, különböző foglalkozási típusaival. A délelőtti 45 perces tanórákat követelő — azt hiszem, mindenhowyan fellazítást igénylő — iskolai rend — amely a gyermekek idegrendszerét 6—8 éves korban maximálisan megterheli — feloldása a napközis nevelőre hárul, akinek feltétlenül figyelembe kell vennie, hogy délután már fáradt, mozgáshiányban szenvedő kisiskolásokkal kell dolgoznia.

A napközis nevelő munkájának sarkalatos pontjai a tanulókhöz, a szülőkhöz és a tanító kollégákhoz fűződő pozitív kapcsolatai. *A tanulókkal való viszonyát* kiemelt módon az határozza meg, hogyan tudja megszervezni a nap második felében a

napközisek életét, hogyan biztosítja kikapcsolódásukat, regenerálódásukat, a játék, a munka és a közösségi élet harmóniáját.

A gyakorló iskolában — a több óvodából jött kisgyermek miatt — a megismerkedés az első iskolai eseménnyel, a tanévnyitóval kezdődik. Az itt szerzett első benyomások, hangulati elemek, a nevelők megismerése, egy-egy simogatás, mosoly mindig pozitív élményt váltottak ki az elsősökből, és meghatározták a másnapi és az azt követő napokon az iskolába jövetelüket. Az első napokban a kisiskolások „birtokukba” veszik az iskolát, megismerik dolgozóit, a technikai személyzetet, élet- és mozgásterük lehetőségeit.

Barátságos, otthonos játéksarokkal, termekkel és pihenési lehetőségeket biztosító óvodai felszerelésekkel nem rendelkezünk, de a kisgyermek munká és ebéd utáni kikapcsolódását az első naptól meg kellett oldanunk. Mesék olvasása, ill. a gyerekek által történt előadása, élmények rajzolása, beszélgetések és a saját játékokkal való tevékenykedés biztosított nyugalmat, ellazulást az iskolakezdés napjaiban. Eközben észrevétlenül megismerkedtünk apró-cseprő kis problémáikkal, családi viszonyaikkal, barátaikkal, érzéseikkel, gondolataikkal, kedvteléseikkel.

Az átmeneti időszak egyik legfontosabb feladata az *óvodai szokásrendszer továbbfejlesztése* — étkezési, egészségügyi, magatartási —, a kicsik beillesztése az iskolai rendbe. Ezt segíti a megfontolt, rugalmas, *jó napirend*. Az óvodában a munkatevékenység — önkiszolgálás, naposság, kisebb-nagyobb alkalmi megbízatások — a gyermekek mindennapi életének szerves része. Ezekre építve szervezzük meg a napköziben is a *felelősbálózatot*. Az első héten csak uzsonnásokat, majd ügyeleteseket, tisztaságfelelősöket, később tanulmányi felelősöket választunk. Mindezek a szerepek a tanulók aktivitását, felelősségérzetét, együttműködésre való képességét, önállóságát, közösségi érzelmeit és értelmi képességét is fejlesztik. Fokozatosan értik meg, hogy egymás szavára hallgatniuk kell, hiszen mindegyikük kerül felelős beosztásba, tehát a főlé- és alárendelt viszonyok változnak. A felelős tisztségeknek kritériumai vannak — de mindenki kerül ilyen posztra —, s aki ennek nem felel meg, csak néhány napos próbaidőben lehet egyelőre valamilyen felelősi beosztásban. Ugyanakkor éppen a feladatvállalások teljesítése során kitűnnek azok, akik alkalmazkodóbbak, megbízhatóbbak, akik a későbbi kis közösségek magvát alkotják.

A különböző, *közös tevékenységek során* alakulnak a tanulók társas kapcsolatai, *formálódik a közösségi szellem*. A pajtási-baráti kapcsolatok — amelyek az óvodából vagy az egy házban lakásból erednek — formálódnak a közös játék, munkavégzés során, újak is alakulnak, hiszen számos lehetőség nyílik a kölcsönös segítségnyújtásra, beszélgetésre, barátkozásra.

Nagyon fontosnak tartom az iskolai és napközis rendre vonatkozó *követelmények magyarozatát* a tanulók előtt és ezek *betartásának ellenőrzését*. Számos olyan problémaszituáció adódik egy-egy közösségben, amelyet azonnal meg kell oldanunk, és a gyerekekkel mindig meg is beszélünk. A negatív viselkedési megnyilvánulásokat elítéljük, lehetőséget biztosítunk a javulásra. A közösség életében *elsődleges a jutalom, a dicséret* szóban, tettekben (mosollyal, simogatással). A pozitív értékelés tudvalevően hatásos, a sikerélmény a kicsiknél is a teljesítmény ismétlését segíti elő. Az üzenőfüzetbe naponta írt piros pontok, a hetenként öt pontért járó nyomda, a tíz nyomdáért kapott piros betűs dicséret és egyéb jutalmazási formák élnek a napköziben.

A kisgyermek értékítélete legtöbbször reális — a társak között kivívott tekintély és elismerés a tanulmányi eredménnyel — az első osztályban a pontos számolással, hiba nélküli írással, akadozás nélküli olvasással — függ össze. A napköziben azonban az ügyes gyakorlati tevékenységet, a felelősi tisztség ellátását, a társak kö-

zötti együttműködést és az együtt-egymásért alakuló kapcsolatokat is észrevesszük, értékeljük.

A kisgyermeknek rendkívül szeretetreméltóak, ragaszkodók, ugyanakkor befolyásolhatók, és hamar hajlandók arra, hogy véleményt változtassanak, kiközösítsék soraikból társaikat. A napköziben a jó közösségi szellem kialakulása megkívánja, hogy erre ne kerülhessen sor. Észre szoktuk vetetni mindig, hogy van, aki hibátlanul számol, szépen ír, pontosan olvas, gördülékenyen, akadozás nélkül mesél, de más ügyesen szalad, gyorsan öltözik, szívesen rajzol, azonnal felszedi a szemetet, felveszi más ruhadarabjait a földről, tehát mindenkinek vannak értékei.

Az óvodában az alapvető tevékenység a játék, „... amely... a gyermek útja a világ megismerése felé, amelyben él, melyet megváltoztatni hivatott”, amelyből újabb és újabb tevékenységi formák — a munka, a tanulás — alakulnak ki és önállóssá válnak. Számunkra rendkívül fontos, hogy *minden iskolai tevékenységet is át- szöjön a játék, a játékoság, amely nem nélkülözheti az elmélyülést és a felszabadultságot.*

A különböző jellegű foglalkozásokon tág teret adunk kreativitásuknak, reprodukív — és alkotó fantáziájuk, valamint szóbeli — ábrázoló és zenei kifejezőképességük továbbfejlesztésének, örömteli tevékenységekre nyújtunk lehetőséget, biztosítjuk, hogy kíváncsiságuktól és érdeklődésüktől indítva vegyenek részt az ismeretszerzésben, hogy mindezek során személyiségtulajdonságaik fejlődjenek.

Az *irodalmi jellegű foglalkozásokon* erkölcsi értékeket hordozó mesék és történetek feldolgozása, dramatizálása, versek, mondókák megtanulása, találós kérdések gyűjtése és szókinccsfejlesztés szerepel. Örömmel tanulják a játékos mozdulatokkal, különböző bábokkal, mimikával kísért ritmikus szövegeket, énekeket, amelyekből többször összefűzünk egy-egy szereplési lehetőséget biztosító gyermekműsort — ünnepekre, évfordulókra, eseményekre, a szülők és más csoportok szórakoztatására —, folytatva az óvodai hagyományokat. Színházba és moziba járunk, élményeinket lerajzoljuk, megmintázzuk, megfestjük, egész évben eseménynaplót vezetünk, megismerjük a város híres épületeit, elsétálunk az irodalmi emlékhelyekre.

A *játékfoglalkozások* részben a kedvenc szórakozásra, elmélyülésre adnak lehetőséget, részben a szerepjátszástól a szabályjátékig eljutva biztosítják a társas magatartás — az egymáshoz alkalmazkodás, egymásra figyélés és egyéb erkölcsi, akarati tulajdonságok —, valamint az értelmi képességek fejlődését, és jó lehetőséget teremtenek a közösségi szellem kialakításához. A játéktevékenységekben kifejeződnek a tanulók pozitív és negatív élményei, fejlődnek érzék- és mozgásszerveik, kipróbálhatják erejüket, ügyességüket, gyorsaságukat; képességeiket összemérhetik társaikkal. A játékmódjuk pszichikai állapotukat is tükrözi.

A tanulókkal való *közös játékra*, amelyet a gyerekek igényelnek is, az első iskolai naptól szükségünk van — nemcsak a *tanulók megfigyelésének egyik legjobb forrása* (ezek során bemutatkozik az élelmes, erőszakos, gyámoltalan, szerény, visszahúzódo, udvarias, ügyes, szögletes mozgású, bátor, merész gyermek), hanem a *velük együttélés bizonyítéka* is. Az elsős ugyanis elvárja, hogy a nevelője dadus, anyát helyettesítő érzelmi biztonság és minta legyen számára: ahogyan szól tanítványaihoz, fogadja bánatukat, örömeiket, ahogyan értékeli különböző megnyilvánulásait, amilyen módon kifejezi érzelmeit, az mind modellt jelent a gyerekek egymás közötti érintkezésében, alakuló kapcsolataiban.

A *technikai jellegű foglalkozásokon* az óvodában tanult munkafogásokat, technikákat felelevenítjük, folytatjuk, újakat tanulunk meg, s a már ismert munkaformákkal variáljuk. Kis asztaltársaságok dolgozhatnak együtt, szabadon, elképzeléseiket megvalósítva, egy-egy témát különböző technikákkal feldolgozva gyorsabban,

lassabban, tisztán, rendetlenül, színes fantáziával vagy ügyetlenebbül, egyéni elképzelés nélkül, segítséggel. Produkciójuk, munkához való viszonyuk sok értékes, lényeges megfigyelési adalékot nyújt a nevelőnek.

A *napközis tanulmányi munka* igen nehéz feladatot jelent az első hetekben, hónapokban. A tanuláshoz szükséges füzetek, könyvek, eszközök előkészítését, elhelyezését, az írásbeli munkák elkészítéséhez, megkönnyítéséhez vezető mozgásgyakorlatokat is meg kell tanulni. A feladatok megoldását 45 percbe kell sűriteni, ugyanakkor a kisgyermek felfogóképessége, reakciója nem egyformán gyors, figyelmük lankad, hamar elfáradnak. Rugalmas tanulásirányítással, munka közbeni frissítő tornával, utánzó és játékos mozgással szoktunk a fáradtságon segíteni, túljutni. Beszédképességfejlesztés, játékos számlálgatást egyéb foglalkozásokon is végzünk, javítjuk az első-sők mondat szerkesztését, hangsúlyozási hibáit, ügyelünk a helyes ejtésre. A már olvasni vagy számolni tudó pájtásokkal önálló feladatokat végeztetünk, hogy a felzárkóztatást igénylőkre több idő jusson. A feszes és néha túlszabályozott tanítási órák helyett így élvezetesebb, hangulatosabb a napközis tanulási idő.

Kis elsőseink érdekében akkor tudunk eredményesen munkálkodni, ha *szoros és elmélyült a kapcsolatunk a tanító párunkkal*, szeretettel ötvözött, de azonos a követelményrendszerünk, egymásnak visszajelzést adunk észrevételeinkről, kölcsönösen figyelemmel kísérjük egymás munkáját, segítőtársnak tekintjük a másikat.

A *szülőkhöz fűződő kapcsolatunk* nemcsak a kezdeti iskolai szakaszban nagy fontosságú, de a későbbiekben is nélkülözhetetlen. Már a májusi, ún. „össz-szülői értekezleten” megismerkedünk, akkor is és év elején is kérjük, hogy „bizalommal forduljanak hozzánk, a kisgyermek beillesztését az iskolai környezetbe, ill. az iskolai követelmények teljesítését csak összefogással tudjuk zökkenőmentessé tenni, megvalósítani. A napközis nevelő a szülővel való napi találkozások révén állandó kapcsolatot tud fenntartani, észrevételeit folyamatosan elmondhatja, a problémákban osztozhat. Nehézségeink csak abból fakadnak, ha elvárásainkat nem erősíti meg a család, ha az önmagukkal foglalkozó szülőknél elsikkad a gyermek nevelése. A felelősségérzettel rendelkezők nagy tábora szívesen fogadja segítségünket, tanácsainkat, értékeli az iskola erőfeszítéseit, és ezáltal gyermeke számára is könnyít az átmenet gondjain, egyszerűbben oldja meg a problémáit. A kiegyensúlyozott családi és iskolai környezetben élő tanuló előnyösebb tulajdonságokat visz magával további életútján, s egy újabb környezetbe történő belépése, beilleszkedése is problémamentesebbé válik.

A napközis nevelők széles tábora sokat tehet annak érdekében, hogy az óvodai alapokra szervesen épülő iskolai tevékenységek, a napközis élet szervezettsége révén az iskolakezdés sok családban és a kisgyermek életében újabb örömök forrása lehessen.

SZOLNOKY KÁLMÁN
Győr

A pedagógia tudomány voltáról

Az utóbbi években visszatérő kérdésként merül fel a pedagógia tudomány volta. Ez a kételkedés, ez a szkepticizmus nemcsak publikációkban érhető tetten, hanem a mindennapi pedagógiai munkában is, ahol egyes szakemberek, egyes gyakorló pedagógusok is kételkednek olykor abban, hogy a pedagógia tudomány-e! Nem új dolog,

hogy egy tudomány tudomány voltát megkérdőjelezzük. Megtették ezt már a régiek is (pl. történelem, Schopenhauer). Sokféle megközelítése lehetséges a pedagógia tudomány voltának bizonyítására. Egyik út magából a tudomány fogalmából indul ki, s azt vizsgálja, hogy az illető diszciplínának van-e vizsgálódási tárgya, amely elhatárolható más diszciplínáktól, van-e sajátos kutatási módszere, saját fogalmi rendszere, nyelvezte, továbbá állapít-e meg törvényeket.

Johann Friedrich Herbart óta tudjuk, hogy a pedagógiának van saját tárgya, sajátos kutatási módszere, fogalmi rendszere és törvényei. Bár kézenfekvő lenne, hogy amikor a pedagógia tudomány voltáról elmélkedünk, az előbbieken említett kondíciókat lépésről lépésre bizonyítsuk. Ám, hogy most mégsem ezt teszem, azaz nem induktív úton kívánom bebizonyítani azt, amit Herbart óta ismételtelen sokan bebizonyítottak, és ma már evidenciaként kezelhető, az azért van, mert egy sajátosság összehasonlítás útján lehetőség kínálkozik a pedagógia tudomány voltának gazdagítására.

Társadalomkutatók, szociológusok már összehasonlították a pedagógiát az orvostudománnyal.

Ezúttal azonban a pedagógia és az orvostudomány egy-egy jellegzetes szeletével foglalkozom: a didaktikával és az anatómiával, azaz oktatástannal és bonctannal.

Arisztotelész korában csak az állatokat boncolták. Erről szól Arisztotelész *De partibus animalum* című műve. A *corpus hippocraticum* a boncolás nélküli megfigyelésre, lefolyásra vonatkozik. Az újkor kezdetén az első anatómiai rajzokat Michelangelo és Leonardo da Vinci készítette, majd nemsokára megjelentek az emberi anatómiával foglalkozók (Fallopia, Eustachio), és közülük is kiemelkedik Vesalius, aki a XVI. század nagy anatómusa, végigjárta a páduai, pisai és bolognai egyetemeiket, és megírta munkáját *De corporis humani fabrica* címmel. Az orvostudomány valójában ekkor indul fejlődésnek, amikor az anatómia elismert diszciplínává válik.

A didaktika ókori előhírnöke Szókratész, aki bevezeti az induktív vizsgálódást és a fogalmi meghatározást. A szókratészi módszerek ma is ismertek, úgymint a beszélgetés, illetve a rávezetés, a tanító és a tanuló együttműködése, az önismeret. Comenius a tanító művészetet szellemi könyvnyomtatásnak nevezi. Otto Willmann a didaktikát alkalmazott tudománynak tartja, és a századfordulón tart egy előadást, amelynek a címe „Die Didaktik als Program, als Versuchs- und Studiengebiet als Wissenschaft”, azaz a Didaktika mint program, mint kísérleti és tanulmányi terület, mint tudomány (Freiburg 1904).

E nagyon pontszerű kultúrtörténeti betekintésből is látható, hogy a didaktika nélkülözhetetlen a pedagógia számára, az anatómia nélkülözhetetlen az orvostudomány számára. Ez a nélkülözhetetlenség annyit jelent, hogy e tudományokban alapvető szerepet töltenek be. Az orvostudomány nem művelhető anatómia nélkül, a pedagógia didaktika nélkül.

A nélkülözhetetlenség, az alapvetőség megállapítása után más megegyezés is alálható a két tudomány között.

A középkor hét szabad művészete tulajdonképpen tudomány volt. Ekkor a tudományokat inkább művészeteknek nevezték. A 7 szabad művészet e megítéléséből alán egyedül csak a zene (muzika) kivétel. Talán középkori nomenklatura is visszaár a korántsem középkori könyvek anatómiameghatározásához, de tény, hogy művészetnek nevezik az anatómiát. A Herder Lexikon írja: „die Anatomie = die Kunst, den menschlichen Körper zu zergliedern...”. Egy másik szótárban olvasható: *Zergliederungskunst oder Lehre, oder Lehre vom innern Bau...* Vagyis Herder szerint az anatómia művészet, emberi testet boncolni, vagy az anatómia boncoló-

művészet vagy tanulmány, vagy a belső felépítés tana (tudománya). Pedig most nem a művészeti anatómiáról beszélünk! (Vö.: Artes mechanicae.)

A didaktikában ki ne hallott volna arról, hogy a tanítás nemcsak tudomány, hanem művészet is. Az előzőekben említett Comenius is tanító művészetről beszél. A művészet mintha a didaktikában (pedagógiában) „kézzelfoghatóbb” lenne. Gondoljunk csak arra, hogy az empátiához is kell művészi érzék, és ismeretes egy módszer is, az intuíció, amely a didaktika művészetjellegét támasztja alá.

Kulcskérdés a két tudomány összehasonlításában, a tudomány voltának bizonyításában, hogy van-e önálló tárgya. Ebben a kérdésben azt kell mondani, hogy mindkettőnek van önálló tárgya. Mégis sokan a pedagógiát (didaktikát) azzal vádolják meg, hogy nincs tárgya. És az anatómiának?

Látszólag egyszerű a válasz: A didaktika tárgya az emberi értelem (fejlesztése, dinamikája — Vajon van-e értelem fejlődés nélkül?), az anatómia tárgya az emberi test (és dinamikája, működése... funkcionális anatómia).

Az anatómia tárgya az élő test szerkezete és működése, a didaktika tárgya az emberi értelem működése és fejlesztése. Az egyik az élő test szerkezetével, a másik az oktatási folyamat szerkezetével foglalkozik. A két tudomány tárgya tehát strukturált. Mindkettő rendszeres.

Ezek után vizsgáljuk meg, hogy mi kerül az anatómia, és mi kerül a didaktika kése alá. Az anatómia kése alá kerülhet állat (zootomia), növény (phytotomia), ember (antropotomia). Sőt magán az állatanatómián belül van például kutyaanatómia (kynotomia), lóanatómia (hippotomia), szarvasmarha-anatómia (bootomia). Tehát az anatómia kése alá kerülő tárgy változhat, nem kötődik mint tudomány egyetlen tárgyhoz sem.

A didaktika kése alá az emberi értelem fejlesztése (nevelése) kerülhet. Itt most tantárgy-pedagógiákról kellene beszélnünk. A matematika didaktikája, a kémia didaktikája, a fizika didaktikája, az írástanítás didaktikája, a felsőoktatás didaktikája, a felnőttoktatás didaktikája, közeledve az általánosabb felé.

Az anatómia és a didaktika is tudományának tárgyát státuszában és funkciójában vizsgálja. A szorosan vett tárgya azonban nagy változatosságot mutat, hiszen lehet növényanatómia, állatanatómia, emberanatómia, lóanatómia stb., ugyanígy a didaktikában is ez a változás jelentkezik: olvasástanítás didaktikája, kémia didaktikája, földrajz didaktikája stb.

Mintha az anatómia és a didaktika jelentősége inkább a módszerben lenne. Éppen ezen a ponton támadták sokan a pedagógiát, hogy csak módszer. A didaktika az emberi értelem fejlesztése, ahol az egyes tárgyak csak eszközök a cél megvalósításához. Az emberi értelem viszont nem fogható meg, nem tapintható. Az anatómia esetében megfogható, tapintható, de éppúgy változó tárgyai vannak. Az anatómia strukturált a kése alá tett tárgynak megfelelően, a didaktika is strukturált az emberi értelem fejlesztésében a kémia, a fizika, a matematika didaktikája által. Az anatómia a határos, a behatárolt fizikai lehetőség (kutató számára még nem mindig), a didaktika egy be nem határolható (mégis mérhető), önmagába visszatérő tudomány. Az anatómia a végebb, a didaktika a végtelen variációra nyílik.

Felvetődik a kérdés, ha mindkettőben olyan fontos a módszer, akkor hol vetődik fel ez nagyobb mértékben. Nyilván a didaktikában, ahol a kutató is, az oktató is saját maga tárgya.

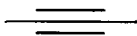
A természettudományok az egzaktat, a mérhetőt keresik, hogy ebből vonhassák le a következtetéseket, alkothassanak fogalmakat, törvényeket. A pedagógiát (didaktikát) e téren is sok vád érte.

De miközben az egzaktat keresték a pedagógiában (vagyis az állandót, ami nem változik), mégsem nyugodtak meg, amikor Herbart fokozati rendszere megvalósult, azonnal akadtak ellenzői. Pedig Herbart rendszere egzakt. Az érv az volt a merevség mellett, hogy nincs tekintettel a tárgy sajátosságaira. Csak kevesen gondoltak arra, hogy az állandó (egzakt) didaktika mellett a sajátosságokat éppen a tárgy (más tudomány) szállítja.

Mindezekből következik, hogy a didaktika és az anatómia egy általános tudomány, mert közvetlen tárgya változó. Akkor van-e általános anatómia vagy általános didaktika? Érdekes módon az előbbieken említett herbarti rendszer megvalósulása mintha testet öltene, vagy mintha az általános tudomány itt-ott felbukkanó lehetőségei bukkannának fel; kidolgozták a nyelvtanítás (általános) didaktikáját. Sok nyelvre megfelelő, általános lépéseket ír le...

Összefoglalóul megállapíthatjuk, hogy az anatómia és a didaktika tudományok az orvostudomány és a pedagógia (neveléstudomány) szerves részei. Annak ellenére, hogy az anatómia természettudomány, sok pontban megegyezik a didaktikával, mégpedig olyan alapvető kérdésekben, mint a tudomány tárgya. Az anatómia egy olyan orvostudomány része, egy olyan orvostudomány kiszolgálója, amely az emberi szervezet egyensúlyát kívánja minduntalan helyreállítani, ez az egyensúly-helyreállítás az organizmuson múlik elsősorban (hozzáségit a gyógyuláshoz). A didaktika társadalomtudomány (szellemi tudomány), amelynek előnyös az értelem és lélek egyensúlytalansága (motiváció, kreativitás), amely szüntelenül fejleszteni akar, de ez elsősorban az értelem és a lélek munkája (hozzáségit a tudáshoz).

A XVIII. században Bolognában la dotta-nak (a tanultnak) nevezték azokat, akik (nők) valamely tudományban előrehaladtak. Ebben a században működik az első női anatómiaprofesszor a bolognai egyetemen, Anna Moranda Manzolini, és ebben a században indul útjára Oldenburgból a német Johann Friedrich Herbart, aki megteremtí a tudományos pedagógiát. Azóta sok-sok év telt el, sok-sok kört húztak azóta e tudósok tudása köré, de valójában: mennyit és milyent?



TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN
Tótkomlós

Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak*

I. RÉSZ

AZ 1—6. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretelemek:

Mondókák — versek:

Spuds up!

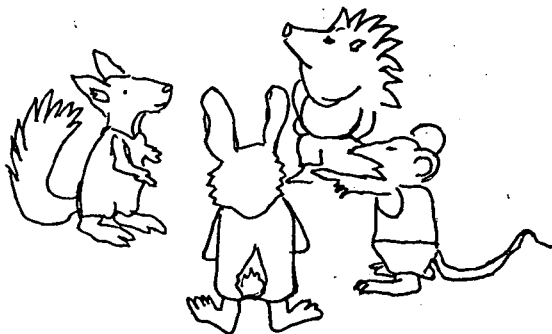
One potato, two potato,

Three potato, four.

Five potato, six potato,

Seven potato, more.

You're out!



Policeman, policeman, don't catch me.
Catch that boy behind that tree.
He stole sugar, I stole tea.
Policeman, policeman, don't catch me.

Szóbeli gyakorlás, cselekedtetés:

Go to the door.
Go to the window.
Go to the cupboard.
Go to the teacher's table.
Go to the blackboard.

Olvasmányanyag:

What's this?

This is a tree.

This is an apple.

This is an apple-tree.

This is a bird.

This is a cat.

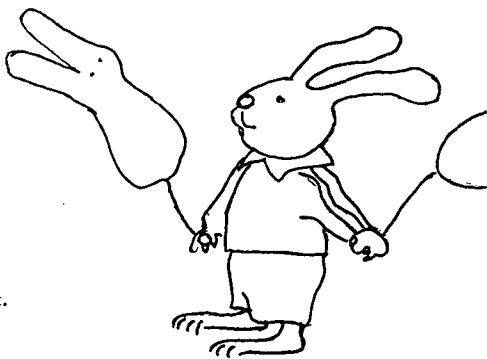


* A tananyag elé írt előszót és néhány tapasztalati tanácsot folyóiratunk ez évi 2. számában olvashatjuk.

This is not a tree,
 this is a mushroom.
 This is not an apple,
 this is an egg.
 This is not an apple-tree,
 this is an umbrella.



This is not a bird,
 this is a frog.
 This is not a cat,
 this is a rabbit.



- Is this a tree?
- Is this an apple?
- Is this an apple-tree?
- Is this a bird?
- Is this a cat?
- Is this a mushroom?
- Is this an egg?
- Is this an umbrella?
- Is this a frog?
- Is this a rabbit?

Yes, it is.
 No, it isn't.



Colour the pictures, please.

Az adott szókészlet variációja:

This is a door.

This is a window.

This is a cupboard.

This is a blackboard.

This is a policeman.

This is a boy.

Go to the tree.

Go to the cat.

Go to the bird.

Go to the rabbit.



This is not a door, this is a window.

This is not a window, this is a cupboard.

This is not an umbrella, this is a blackboard.

(A rajzokat Bedő Zoltán készítette)

A nyelvtanulás folyamatában rendkívül fontos az *első óra* hatása. A gyermek fokozott izgalommal készül erre a találkozásra. Ne okozunk csalódást az első órán!

Néhány perces bemutatkozás, ismerkedés után beszélgethetünk az idegen nyelvek ismeretének szükségességéről, a nyelvtanulás hasznáról, a tudáshoz vezető hosszú útról.

Említsük meg, hogy minden országban élnek gyerekek, akik éppen úgy szeretnek játszani, mókázni, mint a magyar gyerekek. Beszéljünk magyar játékokról! Ki mit szeret játszani? Hogyan játszuk egyik-másik játékunkat? Mondjunk magyar mondókát, kiszámolót! Így juthatunk el az első mondóka hangulatának megteremtéséhez.

Ismertesse a nevelő az első angol verset összefüggően, a kiszámoló mozdulatok eljátszásával! Hallgassuk a szöveg dallamosságát! Elemezzük a szöveget íráskép nélkül! Tisztázzuk a szavak jelentését! Emeljük ki a központi főnevet: potato. Figyeljük meg a magánhangzók hajlékonyságát! Utánoztassuk a kiejtést! Soroljuk fel a számokat angolul 1—7-ig.

Mondjuk a verset soronként, a gyermekek ismételjék utánunk! Gyakoroltassunk kórusban, majd egyenként.

Írja fel a nevelő a verset a táblára! A gyermekek csak tekintettel kövessék a szöveget, ők ezen az órán ne írjanak! Az írott szöveg alapos vizsgálata után derül ki, hogy mennyire különbözik a hanghatás az írásképtől. Egy pillanatnyi megdöbbenést észlelhetünk. De a kezdeti időszakban olyan erős a tanulási vágy, hogy az írott szöveg és a hangkép eltérése egyáltalán nem zavarja a gyermekeket. Tegyük próbát! Egész bizonyosan el tudják mondani a verset tanári segítség nélkül, a táblai szöveg segítségével. Az egész osztály fordítson hátat a táblának! Mondjuk a verset fejből! Próbáljuk ki kiszámolós játékban is, az összeszorított öklöcskéket számlálva!

Mutassuk be a második mondókát is! Elemezzük tartalmi szempontból! Hamarabb kerüljön a táblára, mint az előző vers! A gyermekek ne írjanak, figyeljenek! Ismételjék a szöveget a tanár után! Mondjuk a sorokat lassan, óvatosan! Ha a kiejtés hibátlan, gyorsítsuk a beszéd tempóját! Versenyezzünk! Ki tudja hamarabb ki-

mondani a verssort, ami jelen esetben egy mondat? Fordítsanak hátat a táblának a gyermekek! Gyakoroljuk a szöveget fejből! A nehezebb sorokat többször ismételjük váltott ritmusban! Lassan-gyorsan. Tegyük próbára az emlékezetünket! Menynyire sikerül felidézni az első verset? Egyéni próbálkozásoknak helyt adhatunk. Gyakoroljunk kórusban is, hogy a bátortalanok is megszólalhassanak!

Gyakoroljuk mindkét verset felváltva, egyénenként, illetve kórusban! A második, még valószínű, nem megy mindenkinek.

Ha marad időnk, a füzetbe rajzolhatunk is.

Kezdjük a *második órát* versmondással! Az első szöveget írjuk a füzetbe és a táblára. A táblára már a második szöveg is felkerülhet. Gyakoroljuk mindaddig, míg a tábláról hibátlanul nem olvasnak a tanulók. Egyenként próbálkozzunk az elmondással! Segítsük a félnélkebb, szerényebb képességű tanulókat! Ne feledkezzünk el az angol szöveg jelentésének tisztázásáról sem!

Szóbeli gyakorlat, cselekedtetés: Nevezzük meg a terem tárgyait!

Ajtó, ablak, szekrény, tanári asztal, tábla. Adjunk utasítást angolul, magyarul! Menj az ajtóhoz! Go to the door. A tanár utasít, a gyermek cselekszik. Most kiderül, mennyire jegyezte meg a tárgyak angol nevét. Ismételjük többször a cselekvést! Mondjuk a mondatokat kórusban, hangosan!

Cseréljünk szerepet! A tanuló utasít, a tanár megy a kijelölt elemekhez. Életünk legjelentősebb pillanatai ezek. Először használja a gyermek egy idegen nép nyelvét, és látványosan meggyőződhet arról, hogy amit kimondott, annak tényleges és fontos funkciója lehet, hogy a nyelv kapcsolatot teremthet idegenek között is.

A küldözgetést mindaddig gyakoroljuk, amíg a mozdulatok és a mondatok kimondása teljesen biztonságossá nem válik.

A *3. órán* játszhatunk a versekkel. Ellenőrizhetjük a cselekedtető gyakorlat mondatait. Írjuk be ezeket a füzetbe!

Kezdjük meg az olvasmányanyag feldolgozását! Ha megoldható, sokszorosítsuk a szöveget, hagyjunk helyet a mondatok előtt a rajzok számára, mert így a szöveg letakarásával a képekről is gyakorolhatunk. Ha tanítványainknak nincs írott szövegük, hosszadalmasabb és körülményesebb eljárásoknak leszünk kitéve.

Ez esetben folyamatos hangoztatás, ismételtetés mellett írjuk a mondatokat a táblára, mellettük egyenletesen elhelyezve egyszerű, szemléletes rajzokat rajzoljunk. Két szövegrész gyakorlását tűzzük ki célul! Gyakoroljuk az állító mondatokat mindaddig, míg meg nem tanulják. Írjunk egy pontocskát az állító mondatok „is” szócskája fölé. Alkossunk tagadó mondatokat! Mondjuk a pontok helyett a „not” szócskát! A mondatok begyakorolt ritmusa megbomlik, percekbe kerülhet, mire a tanulók az egyetlen szótaggal meghosszabbított mondatot ki tudják mondani.

Írjuk, rajzoljuk a második rész mondatait a táblára! A tagadó és az állító mondatok tárgyai, ahol csak lehet, hasonlíthatnak egymáshoz, vagy legyenek a tanár egyéniségének megfelelően valamilyen módon szellemesek. Ne rajzoljunk sokkal többet a képbe, mint amennyi a nyelvtanuláshoz erre az órára kell, mert a tanulók minden képen megjelenő tárgy nevét követelni fogják, s ezzel elterelnek bennünket kitűzött céljainktól. Amíg a nevelő ír, addig az osztály hangosan ismétli a nevelő által hangoztatott, írt és rajzolt mondatokat, így egy mondatot többszörösen is el lehet ismételni.

A szöveg állító mondatait írjuk be a füzetbe! Rajzoljunk is!

Ismételjük mindkét szöveget a tábláról! Töröljük le a mondatokat, mondjuk el az angol szöveget a képek alapján!

Pihentető gyakorlat: „W” betű írása. A tanulók nem ismerik ezt a betűt. Gyakoroljuk a „window” szó írásában tetszés szerinti mennyiségben!

A 4. órán a versek; cselekedtető mondatok és az első szövegrész gyakoroltatásával kezdhetjük a munkát.

A második szövegrész mondatait folyamatos hangoztatás közben írjuk; rajzoljuk ismét a táblára. A tanulók ugyanezt beírják a füzetbe, ha a szöveg kiejtése elfogadhatóvá válik.

Korlátozzuk az írást a másolásra, hiszen bármiféle írásos számonkérés teljes kudarchoz vezetne a nyelvtanulásnak ebben a fázisában.

Alkossunk új mondatokat a gyermekekkel közösen a tantermi szavakra: This is a door.

A tanteremben fel nem lehető tárgyakat rajzoljuk fel elszórtan a táblára, hogy az elmozdulás jól követhető legyen: Go to the tree, stb.

Használjuk az olvasmányanyag szókincsét, de lehetőleg csak mássalhangzóval kezdődő szavakat alkalmazzunk, mert a „the” névelő kétféle ejtése megzavarja a tanulókat. Gyakoroljuk a „th” zöngés mássalhangzó kiejtését a kulcsmondatokban!

Az 5. órán olvassuk el az olvasmányanyag második részét!

Ellenőrizzük a szöveg jelentését is!

Verseljünk! Írjuk a Policeman, policeman verset a táblára! Valamelyik gyerek közben illusztrációt is készíthet hozzá. Másolják le a tanulók a verset! A tanár figyelemmel kíséri a helyesírás alakulását.

Pihentetőül játszunk rajzos számonkérést! Rajzold a tanár által diktált szavakat a füzetbe! (Vagy a táblára, hogy mindenki láthassa a reagálást.)

„Mushroom, tree, blackboard, window” stb. Tetszés szerint válogathatunk. Rajzoljuk fel az olvasmányanyag képeit a táblára! A tagadó mondatokat a képek áthúzásával illusztrálhatjuk. Mondjuk a képekhez tartozó szöveget fejből kórusban, majd egyenként!

Néhéz szavakból írhatunk egy-egy sort.

A meglevő szókészletből új variációkat készíthetünk. Hagyjuk a gyermeket gondolkodni, s ha nem boldogul, akkor segítsünk: This is not a door, this is a window. Kézmozdulatokkal segítsük jobban kifejezni a mondat értelmét. Az új mondatokat hallás után gyakorolhatjuk.

A 6. órán fejezzük be az olvasmányanyag feldolgozását!

Az állító és a tagadó mondatok olvasása vagy rajzos felidézése után figyeltessük meg a kérdő mondatok szórendjét, hanglejtését! Eldöntendő kérdéseket alkotunk, mivel ez egyszerű műveletnek tűnhet. A sorrend és a dallam megtanítása mégsem lesz egyszerű. Némelyik gyermek kitörölhetetlenül összeragasztotta a „This is” szócskakat, ezért a kérdő mondat így kezdődik nála: „Is this is...” Fáradhatatlanul, türelmesen ismételjünk! Eddig szóban gyakoroltunk. Írjuk a tíz kérdő mondatot a táblára, de feltétlenül rajzoljunk eléjük képeket, melyek segítenek értelmet adni a kérdéseknek! A tanterem tárgyaira is mutogathatunk. Mindkét válaszra teremtsünk lehetőséget! Vigyázzunk, ha eddig nem tanult tárgyat rajzolunk, a gyermekek egész biztosan kíváncsiak lesznek a nevére.

Néhány mondatot rajzoljunk, írjunk a füzetbe! Elhangozhat az utasítás: Colour the pictures, please.

A fennmaradó időben készítsünk képszótárat! A szótárfüzet lapjának egyik felére a képet, másikkra az angol jelentést helyezzük. Hacsak lehet, ne alkalmazzunk magyar szavakat! Használjunk legalább háromsornyi távolságot a képekhez, hogy jól láthatók legyenek. Bedolgozhatjuk a mondókák szavait is: „potato, policeman, boy, sugar, tea, door, window, cupboard, teacher’s table, blackboard, tree, apple, apple tree, bird, cat, mushroom, egg, umbrella, frog, rabbit, picture” (21 szó).

Ha az idő kevés, akkor a megmaradt szavaknál csak az angol alakot írjuk elő, fejezzük be a rajzolást otthon!

Előfordulhat, hogy bizonyos csoportok nem képesek ezt a munkát hat tanítási órán elvégezni. Ez esetben ne sajnáljunk még egy órát a gyakorlástól, tanuljunk egy órával tovább, de a tananyag logikáját ne bontsuk meg!

Ha a nevelő a tananyagot sokszorosítani tudja, jelentősen megkönnyítheti a munkáját, de nagyon vigyáznia kell, hogy a sokszorosított szöveg jól látható és hibátlan helyesírású legyen, s a szöveg mellett elegendő hely maradjon a gyermek rajzai számára. Tehetségesen rajzoló tanár maga is díszítheti a lapokat sokszorosítás előtt. Ilyenkor is gondoskodni kell megfelelő mennyiségű írásgyakorlatról.

A leírtakból azt is megállapíthatjuk, hogy ez a fajta munkavégzés a pedagógus hallatlan megterhelését jelenti, s ez még csak a kezdet. Ebben a néhány órában világgossá válik mind a tanár, mind a tanuló számára, hogy 30 fős csoportban eredményes munkát végezni szinte lehetetlen. A más-más minőségű intelligenciával rendelkező gyerekektől nem lehet elvárni, hogy egyforma gyorsasággal reagáljanak szavainkra, mozdulatainkra.

Szakadék támad a jók és a gyengék között. Ne is reméljük, hogy ezt az ellentmondást bármilyen zseniális leleménnyességgel kiküszöbölhetjük.

Ez az a pillanat, mikor a gyermek is, a nevelő is megretten az előtte tornyosuló feladatoktól, és elgondolkodik, hogy tulajdonképpen mire is vállalkozott.

Egy pillanatra kétségessé válik minden. Talán nem is játék, amit a nyelvrórákon játszunk. Talán túl hosszú az út, ami előttünk áll. Talán nem is lehet ezt a nyelvet megtanulni.

Vajon ki segíthetne a kisgyermeknek úrrá lenni a félelmein, ha a pedagógus is elveszítene a hitét?

A 7—10. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children

Megtanítandó ismeretelemek:

Verses szöveg:

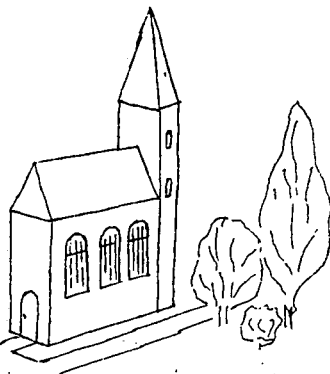
One, two, three, four, five,
Once I caught a frog alive,
Six, seven, eight, onine, ten,
Then I let it go again.

Szöbéli gyakorlat, cselekedtetés:

1. Can you see the window?
the blackboard?
the teacher's table?
the cupboard?
2. Can you see the church?
the pavement?
the big building?
the park?
the school?

Yes, I can.
No, I can't.

Yes, I can.
No, I can't.



3. Give me a pen.

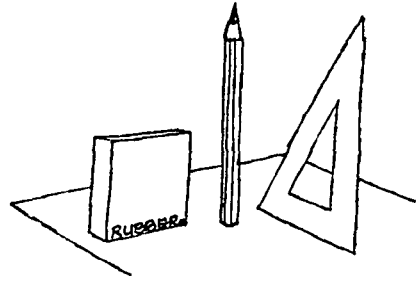
a pencil.

a pencil-case.

a rubber.

a ruler.

Thank you.



Olvasmányanyag:

1. This is not an egg,
this is a nut.

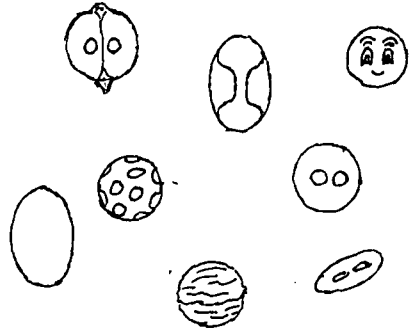
This is not a nut,
this is a lady-bird.

This is not a lady-bird,
this is a button.

This is not a button,
this is a ball.

This is not a ball,
this is a head.

This is not a head,
this is a coco-nut.



2. Is this a nut?

No, it isn't.

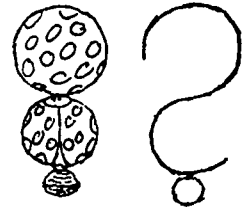
Is this a lady-bird?

Is this a button?

Is this a ball?

Is this a head?

Is this a coco-nut?



3. Good morning.

Good afternoon.

Good evening.

Good night.

Good-bye.



4. Who are you?

I am Edith Nagy.

What are you?

I am a Hungarian schoolgirl.

How are you?

I am very well, thank you.

Where are you from?

I am from Hungary.

How old are you?

I am nine.

5. An identity card:

Name:
Surname:
Date of birth:
Place of birth:
Mother's name:
Father's name:
Nationality:
Address;



OFFICE — DON'T DISTURB
WE MAKE IDENTITY CARDS HERE

OFFICE
DON'T DISTURB
WE CHECK IDENTITY CARDS HERE

(A rajzokat íj. Tetlják Pál készítette)

7. óra

Kezdjük az órát az új cselekedtető gyakorlat bevezetésével. Tantermi tárgyakra kérdezzünk! Tisztázzuk a kérdés magyar funkcióját is! „Látod-e...?” Írjuk a kérdést és a válaszokat a tábla jól látható részére, hogy a tanulók követni tudják a beszélgetés alakulását. Can you see the window?

Yes, I can.

No, I can't.

Elég egyetlen mondat szemléltetésül írott formában, a többit szóban gyakoroljuk. A tanulók lassanként megszokják, hogy egy-egy szót ki lehet cserélni, s kaphatunk egy másik értelmes mondatot. Mindkét válaszra adjunk lehetőséget. (Forduljunk el a kérdezett tárgytól, akkor látjuk.) Kezdetben egyik szerepet a tanárnak kell vállalnia, s a másikban is segítenie kell mindaddig, amíg a gyerekek önállóan nem kérdeznek és felelnek. Ez könnyebb típusú gyakorlat, bátran szólíthatunk gyengébb képességű tanulókat is.

Teremtünk új környezetet a mondathoz! Rajzoljuk fel az iskolán kívüli tájat: templom, járda, nagy épület, park, iskola. Mondjuk a nevüket angolul! Hagyjunk időt a nevek megjegyzésére! Kérdezzünk, mutogassunk! Can you see the church? Válaszoljunk: Yes, I can. Eltakarhatjuk a rajzolt táj elemeit egy nagy papírlappal. Kérdezzünk újra! Gyakoroljuk a tagadó választ! Hagyjuk a gyermekeket önállóan kérdezni, felelni! Ügyeljünk az eldöntendő kérdés hanglejtésére! Ha a mondatokat jól begyakoroltuk, írjuk be a füzetbe!

Ellenőrizzük a régi olvasmányanyag tagadó—állító mondatait táblai rajzok segítségével: Illusztráljuk a mondatokat, közben angolul mondjuk, mit látunk. A nevelő rajzait egy-egy tanuló értelmezzel! (Ez nem fa, ez ehető gomba.) Az új olvasmányanyag 1. részét készítjük elő ezzel.

Írjuk, rajzoljuk az olvasmányanyag első részét a táblára! Két kép kerül egymás mellé, egy áthúzott és egy szabadon hagyott: Ez nem tojás, ez dió. A szöveg a tárgyak körvonalainak alaki egyezését használja ki. A körbe rajzolható és beleképezhető tárgyak a variációs képesség, egyúttal a képzelőerő fejlesztését is szolgálják. A látszólag hasonló körvonalból mindig új és új tárgyat teremthetünk, így játszva vezethetjük be az új szavakat. A rajzok és a szöveg folyamatos, „élő” alakulása felébreszti a gyermekek érdeklődését, és élénk figyelemmel várják a következő

mondatokban rejlő meglepetéseket. Ezért még írásvetítő alkalmazása esetén is tanácsos mondatonként tagolva vezetni az új szavakat, így az emberben rejlő eredendő kíváncsiság fokozottan az új tárgyra összpontosítja a figyelmet.

Gyakoroljuk a kiejtést táblai szöveg alapján, egyszer-kétszer kórusban, majd főként egyenként. Könnyű a kiejtés, pillanatok alatt megjegyezhető.

Rajzoljuk be a képeket a füzetbe! Két kép kerüljön egymás mellé: egy áthúzott és egy szabadon hagyott. Az első mondatot mindenképp teljes alakjában rögzítsük! Ha kevés az időnk, a többi kép mellé csak a kulcsszavakat írjuk be!

//nut- lady-bird // lady-bird — button // button — ball // ball-head // head — coco-nut // Gyakoroljuk a mondatokat fejből a táblai rajzok, a füzet és a kulcsszavak alapján, hogy a tanulók teljes biztonsággal tudják használni a vázlatfüzetet odahaza.

8. óra

Rajzoljuk fel az előző óra olvasmányanyagának új szavait a táblára: dió, kacibogár, gomb, labda, fej, kókuszdió. Kérdezzünk: What is this? Mi ez? Alkosunk mondatokat: This is a nut. This is a lady-bird. A tanulók önállóan kérdezzenek, feleljenek! A gyengébbeknek folyamatosan adjunk segítséget! (Csak szóbeli gyakorlásra törekedjünk!)

Ugyanezeket a mondatokat alakítsuk át eldöntendő kérdésekké! Kérdezzünk a képekre: Is this a nut? stb. A könnyebbités kedvéért írjuk fel a választ a táblára: Yes, it is. Eleinte a tanár kérdez, egy-egy tanuló utánozza a kérdést, majd egy másik válaszol. Fokozatosan csökkentjük a szerepünket, adjuk át helyünket a gyermekszereplőknek! Amíg a gyerekek kérdeznak, felelnek, írjuk fel a 6 mondatot a táblára a képek mellé! Ez az olvasmányanyag 2. része. Hagyjunk időt a szöveg megismerésére! Töröljük le a mondatok előtt álló képeket! Rajzoljunk minden mondat elé olyan tárgyat — lehetőleg ismert nevűt —, amely miatt „No, it isn't.” választ kell adni. Dolgozzuk be ugyanezt a füzetbe, immár nemleges válasszal!

Pihenésként mutassuk be az új verses szöveget! Tartalmi, hangulati elemzést is végezhetünk. A négy sorból valójában csak kettő ismeretlen. Amíg a szöveget elemezzük, egy-két tanuló illusztrációt készíthet hozzá a táblánál. Hangoztassuk kórusban, majd egyenként! Írjuk a szöveget a táblára! Csak szemléltetésre. Emeljük ki az ismert szavakat! (1—7-ig a számok, a „frog” és a „go” szócska.) Az utolsó sor szavainak jelentését egyenként is felírhatjuk magyarul. (Azután én hagytam őt elmenni újra.) Figyeljük meg az angol mondat építkezését! Mennyivel kevesebb szóval tudja ugyanezt elmondani a magyar ember: Azután újra elengedtem.

Gyakoroljuk a szövegmondást tábláról, majd táblától elfordulva. Még ne írjuk le!

Beszélgessünk! Miért is fáradozunk ennyit? Mi a célja a nyelvtanulásnak? Kapcsolatteremtés egy idegen ország gyermekeivel. Hol is használhatjuk ezt a nyelvet? Földgömbön, térképen keressük ki az anyaországot, és néhány angol nyelvet használó országot.

Az emberi kapcsolatteremtés legelemibb követelménye a köszönés. Köszönünk az ismerőseinknek tiszteletünk jeléül, köszönünk az idegeneknek, ha szeretnénk megszólítani őket. Esetleg valaki nekünk is köszönhet váratlanul idegen nyelven. Ismerjük meg az angol nép egyszerű üdvözlő mondatait:

Teremtsük meg a köszönés háttérét az időben. „Jó reggelt, jó napot, jó estét, jó éjt” kívánhatunk a napszakoknak megfelelően. Biztonság kedvéért írjuk fel a köszönési lehetőségek négy esetét a táblára angolul. Játsszunk! Legyen a tanár a rá-

dió bemondója! Csak a pontos időt jelezze: „Kedves hallgatóink, reggel 7 óra van.” Legyen két gyerek a járókelő egy angol kisvárosban (rádió a kezükben), üdvözlő-jék egymást a pontos időjelzésnek megfelelően! (angolul) Az időpontot célszerű az angol gondolkodásmód szerint közvetíteni: „Délután két óra van.” A köszönési lehetőségeket variálhatjuk. Egy tanuló köszön, a kórus fogadja, egy köszön, egy fogadja. Legyen a rádiós bemondó is gyerek! A rádió hálás szerep, mert később pontos időt, időjárás-jelentést, híreket stb. közvetíthet angolul.

Bizonyára hallatlan aktivitást fogunk tapasztalni az óra e részében, csak éppen mindenki rádióbemondó szeretne lenni, nem pedig köszönetni. Írjuk le a köszönési formákat, egészsítsük ki a már valószínűleg ismert „Good-bye”-alakkal! Természetesen megemlíthetjük, hogy ez utóbbi köszönés tartalmi eredetét tekintve (Isten legyen veled!) nem rokona a többi formának.

Lazítsunk versmondással!

9. óra

Ismételjük az új verses szöveget, ha lehet, emlékezetből!

Írjuk a szöveget a táblára, füzetbe. Ha a dallam hangfelvétele megvan, dallamot is taníthatunk.

Gyakoroljuk a köszönést az előző órán tanultak szerint!

Beszélgessünk! Egy idegen emberrel hogyan tudjuk megértetni magunkat? Nyelvtudás hiánya esetén nagy szerepe van az arc, a szemek, a kéz jelbeszédének, de ez kevés. A teljes megértéshez beszélni kell. Ehhez pedig tanulni. Mai mondataink a bemutatkozást segítik. Ismertessük a szöveget magyarul! Ki vagy te? Válaszoljunk magyarul! (Mi vagy te? Hova valósi vagy? Hány éves vagy?) Próbáljuk ki a beszélgetést egyszer-kétszer magyarul! A táblán kulcsszavak felírásával segíthetünk.

Mutassuk be a szöveget angolul! Próbáljuk ki párosával! Az első fázisban még mindkét tanuló szövegét elmondja előre a tanár. A makacsul nehéz mondatokat ismételjük közösen. Később a legjobbak egyedül is próbálkozhatnak.

Írjuk a szöveget a táblára! Vizsgáljuk meg a hangkép és az írás eltéréseit! Közepes képességű tanulók gyakoroltatásával folytassuk a munkát! Valamelyest segít a táblai szöveg.

Pihentetőül a tanár kérdez, a kórus felel. A válaszok eltérőek lehetnek bizonyos esetekben (schoolboy, schoolgirl). Igazítsuk a választ a válaszadóhoz!

Padsoronként kórus kérdez, kórus felel. Erre azért van szükség, hogy a gyengébb tanulók is megszólalhassanak, de a hangjuk mégis hallható legyen.

A részletes bemutatkozáshoz több adat szükséges: vezetéknev, keresztnév, születési dátum, születési hely, anyja neve, apja neve, nemzetisége, lakcíme. Az említett adatok magyar jelentését is beszéljük meg, mert nem biztos, hogy a tanulók tisztában vannak a szavak jelentésével. Ilyen adatokkal találkozhatunk a személyi igazolványban is. Beszélgessünk a személyi igazolványról! Miért jó, ha van, mi a célja, nézzük meg, hogy néz ki. Milyen igazolványokat kapott a gyermek eddig?

Tegyük a tanár által előre elkészített feliratot az ajtó kilincsére: **IRODA — NE ZAVARJ! ITT KÉSZÍTJÜK A SZEMÉLYI IGAZOLVÁNYOKAT!** (Olvasuk el többször is a mondatokat angolul! Írjuk az 5. szövegrész adatait a táblára, füzetbe! Hangoztassuk, értelmezzük többször is, ha kell. Hívjuk fel a figyelmet a nevek megváltozott sorrendjére!)

Az első hat sor rímélése, ritmikussága könnyíti a tanulást.

Házi feladatként készítsenek a gyermekek személyi igazolványt rajzlapra, ezért a nevét is írjuk le, gyakoroljuk! (Identity card)

Helyezzük az otthon elkészített feliratot az ajtó kilincsére kívülről: IRODA — NE ZAVARJ! — ITT ELLENŐRIZZÜK A SZEMÉLYI IGAZOLVÁNYOKAT!

Ismét írjuk a táblára az adatokat angolul, így a tanulók összevethetik az otthon elkészített lapok szövegét a táblai szöveggel. Mi magunk is ellenőrizzük a pontosságot! Hangoztassuk a szavakat, közösen, majd egyenként! Játsszunk! I am a policeman (policewoman). I check identity cards. (Rendőr vagyok, személyi igazolványokat ellenőrzök.) Egy-egy tanuló vállalkozhat a másik tanuló adatainak kikérdezésére.

Kérdezzük egymást mondatokban is! Írjuk a 4. szövegrész mondatait a táblára angolul. Ellenőrizzük, mennyire sikerült megjegyezni eddig a kiejtést, jelentést. Gyakoroljuk párokban! Írjuk a szöveget a füzetbe! (Mintegy 130—140 betű írása — nem szabad, hogy soknak bizonyuljon.) Ezekre a mondatokra később is vissza kell térni, hosszas, türelmes gyakorlásra van szükség.

Pihentetőül végezzünk cselekedtető gyakorlatokat! Új gyakorlat:

Nevezzük meg a tanulók asztalán levő tárgyakat: toll, ceruza, radír, tolltartó, vonalzó (angolul). Hangoztassuk az angol szavakat! Ismertessük az elvégzendő cselekvést: Adj nekem egy tollat! stb. A tanár kéri, a tanuló adogatja a tárgyakat. A mondatokat kórusban is kipróbálhatjuk. Mivel egyszerű, hétköznapi cselekvésről van szó, a gyermekek pillanatok alatt képesek lesznek a cselekvés kérésére és végrehajtására. A tárgyak átvétele után mondjuk, hogy: Köszönöm = Thank you.

Gyakoroljuk egy-egy tanulóval! A tanítási óra utolsó perceiben a fegyelem is megbontható, minden tanuló kipróbálhatja padtársával a tárgyak elkérését. Hallgassunk bele a beszélgetésekbe! Még ne írjuk le a szöveget!

Ne ijedjünk meg, ha a személyre vonatkozó mondatok megtanítása nehézkes. Ez azért van, mert a gyermekek nem látják még ezeknek a mondatoknak a szükségességét a kapcsolatteremtésben. Nem kerültek még olyan helyzetbe, hogy ilyen típusú kérdések-válaszok használatára kényszerültek volna. Nem nehéz azonban belátni, hogy az utazási lehetőségek megnövekedésével az ismerkedési lehetőségek száma is megnőtt. Alapelemeket az élet e területéről is meg lehet tanulni.

A tananyag feldolgozása közben figyeltessük meg a „th” zöngés és zöngétlen ejtését (this, thank), a „v”, „w” képzésének eltérő módját (very well)!

A tanulók döntő többsége képes a pontos utánzásra, de ha szükséges, magyarázzuk el, hogy a hangok helyes képzéséhez a beszédszerveket miképpen kell működtetni.

Nehéz fejezet végéhez értünk. Az anyagrész még távol áll attól, hogy teljesen beépüljön az ismeretanyagba. Addig kell gyakorolni, míg meg nem tanulják. Valójában a létige jelen idejének egyes számú alakjait is gyakoroljuk (kijelentő módban) ebben a fejezetben.

Vigyázzunk, bizonytalan az „y” önálló betűként kezelése. Gyakoroltassuk házi feladatként: „You're out.” „Who are you?”

Figyeljünk fel a variációs lehetőségek számának rohamos növekedésére:

Can you see the policeman?

bird?
cat?
rubber?
ruler?
lady-bird?
egg?
umbrella?

(Jelezzük, hogy a szókezdő magánhangzó befolyásolja a határozott névelő ejtését.)

Give me a nut.

a potato.

an egg.

an umbrella.

a button.

a ball.

a coco-nut.

Go to the lady-bird.

big building.

park.

schoolgirl.

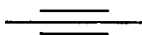
policeman.

ball.

pencil-case.

Ha egy-egy szó megtanulása nehéznek bizonyul, tegyük új és új környezetbe, amíg meg nem tanulják. Új mondatok készítése házi feladatként is feladható, de ebben az esetben a variációk alapos ellenőrzésére van szükség.

(Folytatása következik)



Minden kedves Előfizetőnknek, Olvasónknak
és Munkatársunknak szeretetteljes karácsonyt
és reményeinket valóra váltó új esztendőt kíván a

Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

A szövegjelentés vizsgálata Weöres Sándor A tündér című költeményében

A nyelvészeti szövegelemzés fontossága az utóbbi időben többszörösen is kifejezésre jutott. Különösen jogos ennek szerepét hangsúlyozni akkor, ha a nyelvi síkú vizsgálat a szövegtartalom, a szövegjelentés elemzését, a szöveg értelmezését segíti.

Az egyes szövegek mindig az ember nyelvi tevékenységének eredményei, mint-hogy minden nyelvi tevékenység produktív, így a szöveg a valóság szituációjának, tárgyainak... megnevezésén („nomináció”), s a „közöttük ténylegesen vagy potenciálisan fennálló relációinak visszatükrözésén” [1] túl egyúttal kommunikatív funkciót is betölt.

A nominációs és kommunikációs szempontok a szövegben összefüggnek, és a szövegstruktúrában egyedi módon épülnek egymásra.

A szépirodalom a kommunikáció sajátos lehetősége. A költői szövegmű tartalma mélyebb, sűrítettebb, eredetibb; nyelvében, szerkezetében egyedi megoldásokkal teli, s így többféle módon értelmezhető, vagyis más, mint a mindennapi közlésfolyamat.

Naivitás, játékoság, zeneiség jellemzi Weöres Sándor gyermekverseit, amelyekben háttérbe szorul a tiszta, logikai közlés, s a hangok és a képek ritmikájának szabad játékában bomlik ki a tartalom. Nem szokványos életképkeretbe foglaltan jelenik meg A tündér című költeményének Bóbitája sem, akit játékos névadással *Bóbita*, *Bóbita* névvel illet a költő; a hangulat, a ritmus szülte kettőztetés ez. Lehet ő a képzelet szülötte, de az is lehet, hogy ez a szokatlan környezet — melyben tevékenykedik —, született az ő képzeletéből. Elhelyezhetjük gondolatban Bóbitát a természetben („gyermekláncfű”), hiszen környezetének részei: a *békák*, *sáskák*, *csiga* is a természet fogalomkörébe tartoznak. Cselekedetei alapján a költemény tündére, mesebeli lénye. „Világos, hogy nem szorosabb értelemben vett szemantikai vonatkozásról, fogalmi közlésről van szó”, [2] hanem a kis tündér, a nem szokványos meselény cselekedeteinek együttesét teszi a költő adott helyzetben „erőteljesen érzékelhetővé az emberi pszichikum számára, melynek területei az érzékelés és a gondolkodás mezein kívül sok másra is kiterjednek”. [3]

A 16 soros, 4 stórfára tagoló vers minden páros sora összecseng, rímelhelyezését tekintve féltímes formában. Minden sora időmértékes verselésű (2 daktilus + 1 spondeus alkotja), de többnyire — bár nem teljes következetességgel — ritmizálható 3 ütemű nyolcasként, hangsúlyosan is. Minden versszak első sora egy-egy predikatív viszony, melyek a kis tündér cselekedetei, s egyben a versszakonként kibomló dinamikus, majd lelassuló kép tartalmi elindítói, hangulati szervezői: *Bóbita táncol*; *Bóbita játszik*; *Bóbita épít*; *Bóbita álmos*. Bóbita „sem tesz egyebet, mint szokatlanabb környezetben végzi különös mesterkedéseit”. [4] A tudat ezeket részben valósnak érzékeli, hiszen a tánc, a játék, a várépítés, de az álom, az elpihenés is önmagában reális gyermeki öröm. A valóságból induló, a valósnak vélt cseleke-

det minden versszakban a játék, a mese, a képzelet, a teljes önátadás harmonikus verskompozíciójába simul.

Az önmagában konkrét igei állítmányok — *táncol; játszik, épít* — egymásra következése gyorsítja a vers lendületét, hangulati egységének kiépülését. A cselekvések színtere, közönsége, zenekara, játéka, vára... már mesei világot idéz, s a versszakok elején hihetően hangzó gyermeki tett észrevétlenül olvad bele a képzelet világába. Olyan finom és olyan tökéletes áthajlás ez a két szféra között, hogy az értelem nem keresi a „miértet”, természetesnek érezzük a versben történeteket, s azonosulunk annak magával ragadó hangulatával.

Vizsgáljuk most meg versszakonként a versbeni történés ívét. Az első versszak a költemény dinamikus indítása, a sorvégekre mindig igei állítmány kerül: *táncol — ülnek — fuvoláznak — hegedülnek*.

Az *ülnek* ige statikus jelentéstartalma csak látszólag ellentétes az előtte álló *táncol* igével, mivel a „közönségre” vonatkozik, így mozgás, lendület ez a kép, amely a látványon túl a hanghatásra is épít.

Az első versszak sorvégi igéi tartalmi, hangulati összhangban egy reálisan is elképzelhető cselekvést villantanak föl, de a tényleges hangulati, tartalmi, grammatikai funkciójuk csak az adott szó szerkezetben, versmondásban teljes. Az állítmányokat megelőző alanyok — *Bóbita*: a kis tündér, a meselény, a versbeni történés kis hőse; az *angyalok*: a nézőközönség; a *béka-badak* és *sáska-badak*: Bóbita táncának segítői — az önmagában valósnak hihető cselekedetet átértékelik, s így együttesen, mint a predikatív viszony tagjai a valós és mesei elemek harmonikus egészét adják versszakonként, s a versszak egészében is.

A második versszakot indító motívum is egy predikatív viszony: *Bóbita játszik*. Játéka tréfálkozó, becsapó, szeszélyes, csúfolódó. Ezt emeli ki a versszak meghökkenítő rímbelei összecsengése is: *malacra — kikacagja*. A hívó rím *-ra* határozóragos névszója hely- vagy részeshatározó szerepű (*szárnyat*) *igéz a malacra* — ezen játék eszközt, résztvevőjét, s egyben elszenvetőjét nevezi meg.

A versszak tartalmi, hangulati egységének megteremtésében a sor belseji *igéz-igér* igei állítmányok is szerepet kapnak, a játék varázslatát és „gyermekien felhőtlen” [5] jellegét érzékeltetve. Ezt a hangulatot fokozza majd, e játék gyermekien hirtelen befejezésével zárja le az utolsó sor két igéje: *röpteti és kikacagja*. A költemény harmadik versszakának indítását: *Bóbita épít* — önmagában valós fogalomkörbe tartozó, logikai összefüggést mutató sorvégi nyelvi elemek bontják ki: *épít — vára* — (termeiben) *vendég* — (fia) — *lánya*. Bóbita cselekedetének eredménye (*vára*), s az ott megjelenő vendégek képe villan föl előttünk, de az ő „játékvárának építőanyaga a hajnali köd, s meghívott vendégei a mesék törpe királyfiai és lányai”. [6]

A negyedik versszakban lassul a lendület: *Bóbita álmos*. Tökéletes hangulati és ritmusváltás történik itt.

Az őszi természetbe harmonikusan simul bele a pihenő Bóbita képe. Két meghatározó cseng össze: *levélen — sürűjében* az elpihenés helyét jelölve, melyek tartalmi összefüggését a két határozó azonos fogalmi körbe, a természet fogalomkörébe tartozása is erősíti.

A tempó lelassul, ezt az állóképszerű történetét építi a három igei állítmány, melyből kettő — az álmos Bóbitára: *elpiben; szunnyad* —, az *örzi* igealak pedig az őt, az ő álmát őrző két csigára vonatkozik.

A félrímes rímelhelyezkedésű költeményben a sorokat befejező nyelvi elemek tartalmi, hangulati egysége jellemző tendencia, de az egyes sorok rímtelensége nem

azonos az összecsengés teljes hiányával. Olyan dalok ezek, amelyekben a ritmus szerepe fokozott, s mint ilyen, a ritmus versalkotó tényező.

Weöres Sándor — mint gyermekverseiben általában — nem törekszik tehát a közvetlen valóságábrázolásra, a versbeni történést a fantázia szabad játékával ki-ki egyéni módon értelmezheti.

JEGYZETEK

- [1] *Dieter Viehweger*: Szemantikai jegyek és szövegstruktúra, A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézetének kiadványa, 15. füzet; Szövegelmélet, 1982. 51—60.
- [2] *Tamás Attila*: Weöres Sándor, Akadémiai Kiadó, Bp., 1978. 150.
- [3] Uo. 150.
- [4] Uo. 142.
- [5] *Gyárfásné dr. Kincses Edit—Pozsonyi Gabriella*: Versek és elemzések a 3. osztályban, Tankönyvkiadó, Bp., 1988., 39.
- [6] Uo. 39.

DR. BENE KÁLMÁN

Szeged

Felkészülés a műelemző órára

GONDOLATOK PETŐFI SÁNDOR: SZEPTEMBER VÉGÉN CÍMŰ VERSÉNEK
TANÍTÁSA ÜRÜGYÉN

Az itt következő eszmefuttatással arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy mennyi energiát, időt jelent a felkészülés egy irodalomórára — még akkor is, ha az óra anyaga közérthetőnek tűnő (látszólag), könnyen elemezhető vers, ha a tankönyv (véletlenül) jó feladatokkal, hasznos ötletekkel segíti a szaktanárt. Ezért választottam Petőfi híres versének elemzését annak illusztrálására: 1. micsoda sziszifuszi küzdelem 45 percbe sűríteni a hetedikes diák számára is nélkülözhetetlen tudnivalókat erről a versről, 2. milyen reménytelenül nehéz a felkészülés során annak eldöntése: mi kerüljön az óra anyagába, és hogyan adjuk át a lehető leghatékonyabban azt. (És még nem is említettem az irodalmi nevelésre való felkészülésnek az ismeretek átadásánál is nagyobb nehézségeit.)

1. „Szakmai” *előkészületek*. A Petőfi-vers azon kevés irodalomórai anyagok egyike, ahol a tankönyv több szakirodalmi szemelvényt is közöl. [1] Ez a dicséretes, ám fehér holló megoldás nem ment fel az alól, hogy magunk is utána nézzünk a Szeptember végén egy-két elemzésének. Illyés Petőfi-életrajza [2], Horváth János Petőfi-monográfiája [3] vagy Keresztury Dezső kötete, A szépség haszna [4] éppoly haszonnal forgatható, mint egy-két konkrét Szeptember végén elemzés, pl. Makay Gusztáv [5] vagy Kiss Tamás [6] verselemzése. A költemény keletkezésével kapcsolatban érdemes megnézni Sebestyén Ferenc írását az Alföldben [7], és nagyon tanulságos a Szemere Gyula kezdeményezte nyelvtani vita a Magyar Nyelvőrben [8]. Ha a tanár magánkönyvtára és az iskolai könyvtár jól felszerelt, mindezek könnyedén, két-három szabad délután áttanulmányozhatóak. Ha nem ilyen jó a helyzet, akkor is felkészülhetünk erre az egy irodalomórára — úgy egy hét alatt.

2. „Pedagógiai-módszertani” *előkészületek*. Tekintsünk el attól, hogy általános pedagógiai könyveket, tantervet vagy irodalom-módszertanokat lapozgassunk, ve-

gyük azt: az egyszerűbb esetet, amikor csak a konkrét tananyaggal kapcsolatos konkrét tennivalókat gondoljuk át.

Legelőször azt kell eldöntenünk, hogy mit, mennyit és hogyan tanítunk meg a versről, mit tartunk fontosnak a 13 évesek számára. (Vagyis a klasszikus óravázlat szerint meg kellene határoznunk az óra feladatait.)

A legáltalánosabb oktatási feladat a „hitveslira” eme kiemelkedő darabjának tanári bemutatása és elemzése. (A *tanári* bemutatás elengedhetetlen, hiszen az már maga a vers értelmezése, élő kapcsolat a gyerekekkel. Sikere vagy sikertelensége eldöntheti az óra eredményességét is.) Az elemzés részletkérdéseit nem sorolom — majd az óra leírásánál kiderülnek. Szükségesnek látszik azonban két irodalomelméleti fogalom megtanítását külön is jelezni: a tankönyvben közölt szakirodalmi szemelvényekben szerepel az elégia és az anapestus szó, a poétikai és verstani fogalom definiálása így elengedhetetlen. Szintén megkerülhetetlen az elemzés mellett a tanítási folyamatba való beágyazás, a vers „kapcsolatainak” feltérképezése. (Közvetlenül a Reszket a bokor, mert . . . c. dal után tanítjuk, Petőfi szerelmi lírája mellett már hivatkozhatunk Csokonaira és Vörösmartyra is.)

Az ismeretek átadása közben persze sokoldalú képesség- és készségfejlesztés is folyik, ha nem túlzottan tanárközpontú az óra. A megbeszélés során a fogalmazási, a logikai, a szóbeli előadói készséget, a műelemző képességet természetesen fejlesztjük — ezt nem is lehet és nem is kell igazán tervezni előre. De ennél a versnél sor kerülhet egy irodalomórán nem mindig alkalmazható gyakorlásra, a nyelvtani elemző képesség felhasználására is. („Még ifju szívemben a lángsugarú nyár . . .” — jelző vagy állítmány?)

A legtöbb gondot a nevelési feladatok meghatározása jelenti: a kötelező, formális óravázlatok „antivilágában” a nevelési cél megfogalmazásakor született a legtöbb keservesen kiizzadt mondat, a legtöbb olcsó, harsogó közhely. Pedig itt is vannak olyan magától értetődő nevelési feladatok, amelyeket nem kell tervezni. Minden műelemző óra alapvető követelménye az esztétikai nevelés, a „miért szép” kérdésének megválaszolása. Persze ennél a versnél az esztétikum rejtelseinek felfedezése közben nem árt némi ízlésformálás sem: a szirupos, giccses slágerszövegek „lélekmérgezése” nyomán — bármennyire is hihetetlen, s bármennyire is nem tehet erről maga Petőfi — nem a vers egésze vagy csodálatos kilencedik sora hat leginkább a gyerekekre, hanem a szentimentális sírjelenetet és a befejező vallomást találják a legszebbnek. A versben a szerelem, boldogság értékeivel, s az elmúlással, halállal való szembenézés révén alapvető emberi érzelmeket élhetünk át — a „nagy érzések”, a szenvedélyek megismerése a műalkotásokban gazdagabb, mélyebb érzelmi életű ember kialakításához vezet. A mai, gyakran sivár társadalmi, családi környezet, az „ingerszegény” nevelés közepette hasznos lehet egy-egy ilyen élményt nyújtó, hatásos, az erkölcsi, érzelmi mozzanatokot felfedeztető irodalomóra. (Persze, ez sem igen tervezhető: főleg a tanár egyéniségén múlik — szintelen, szagtalan, semleges kémhatású, rutinból tanító emberek, vagy a jelen társadalmi környezetünk által agyonnyomorított tanárok már nem nagyon tudnak lelkesedni.)

Nem szabad elfeledkeznünk a műelemző órákon még egy területről, az olvasóvá nevelésről sem. A „vers-olvasóvá” nevelés jőszerűen ismeretlen fogalom a kollegák között. Az eredmény siralmas: kiváló képességű osztályokkal találkoztam, ahol még a tankönyv szöveggyűjteményrészének egyetlen egy versét sem olvasta el a legtöbb diák. Nem hiszem pl., hogy egyetlen népballada és egyetlen Arany-ballada elolvasása várható el maximálisan egy általános iskolástól. Tudom, hogy megbeszélni, elemezni nemigen van többre idő — de elolvastatni, ajánlani, az élményt röviden felidézni, a sokat olvasó diákok jutalmazni: erre van és kell, hogy legyen

néhány perc. A Szeptember végén esetében pl. két olvasási ajánlat is tehető. 1. Az elemzett vers mellett még számos nagy Júlia-vers született — olvassunk el néhányat, pl. a Szeretek, kedvesem, a Beszél a fákkal a bús őszi szél, A szerelem országa vagy a Minek nevezzelek címűeket. (Ez utóbbinál figyeljünk meg a hasonlóságot Vörösmarty Ábrándjának felépítésével!) 2. Szorgalmi feladat a legjobbaknak: kutassák fel a szakirodalmi szemelvényekben említett Berzsenyi-verset, és állapítsák meg, milyen tematikai rokonságban van Petőfi tanult versével!

Ha mindezeket az általános célokat és feladatokat végiggondoltuk, mielőtt még az óra részleteiben elmélyülnénk, meg kell tervezni: milyen előzetes feladatokat, előkészületeket jelöljünk ki a tanulók számára. Petőfi verse ugyanis meglehetősen nagy falat egy órára, nem árt, ha némi előzetes tájékozódással felgyorsítjuk a tempót. Hosszú lenne felolvasni vagy felolvastatni a tanórán a szakirodalmi idézeteket, így hasznos azt előtte elolvasásra feladni. Sőt: érdemes a verset is előre elolvasatni.

Az előkészületekhez, tehát a célok értelmes, átgondolt meghatározásához két-három óra elegendő. Ezután következik a felkészülés legnehezebb, legtöbb időt és fáradságot igénylő szakasza.

3. *Az óra részletes, lépésenkénti megtervezése.* Az előző órai anyag, a Reszket a bokor, mert... c. dalról tanultak ismétlésével, számonkérésével kezdünk. Az idővel takarékosabb megoldás, ha számonkérés helyett csak néhány ismétlődő kérdést teszünk fel, elsősorban azokra az elemekre koncentrálván, amelyek a Szeptember végén elemzésében is jól felhasználhatóak. (Ilyen pl. a vers keletkezése, a Júlia-szerelem története, a két vers felépítésének hasonló vonásai: a természeti képekkel párhuzamba állított érzelmek és a verszáró vallomás.)

Majd elkövetkezik az új anyag feldolgozása: a Szeptember végén tanítása. Cél-szerűnek tartom, hogy az életrajzból a Petőfi házasságáról tanultakat és a vers keletkezési körülményeit még a bemutatás előtt megismerjük. Nem árt gondoskodni egy Erdély-térképről: „nacionalizmus-mentes” tanításunk eredményeképp a legtöbb nebulónak fogalma sincs, hogy merre van Koltó, Erdőd, Nagykároly. A megbeszélésnek ennél a szakaszánál érdemes ajánlani néhány Petőfi szerelmes vers elolvasását is a tanulóknak. (Persze, ha nem a „gyorsuló idő” jellemezné tanításunkat, akkor ez az ajánlás egy-két szemelvény bemutatásával, esetleg szorgalmi feladatok meghatározásával is fűszerezhető lenne — azért, hogy versolvasóvá nevelésünk ne a gőzgépek hatásfokával működjön.)

A vers tanári bemutatása előtt — a már említett ízlésformálás jegyében — a következő konkrét feladatot képzeltem el: állapítsuk meg, melyik a vers legszebb, leghatásosabb része — a) az első versszak, b) a kilencedik sor, c) az ezt követő, Júliához szóló 13 sor, d) vagy az utolsó két sor szerelmi vallomása? Ne befolyásoljon bennünket, amit eddig olvastunk a versről, döntsünk saját ízlésünk szerint!

A bemutatás után tehát közvéleménykutatás következik: a többségnek rendszeresen a d) és c) pont alatt megadott részletek tetszenek inkább, különösen a leányzóknak. (Persze lehet ennek oka a sokat emlegetett életkori sajátosság is.) A tanár sem rejtheti véka alá véleményét: az első versszak csodálatos ellentéte-párhuzama, a nyár és tél, a szerelem és elmúlás végleteinek megismételhetetlen harmóniája és az ezt lezáró csupa zene kilencedik sor méltán váltotta ki az elemzők elismerését. A vers a későbbiekben nem éri el ezeket a csúcsoakat. Tehát az órán a tanulók ki-sebbségével együtt meg kell győznünk igazunkról a többséget.

Ezért a megbeszélést ismét egy választás eldöntésével kezdjük, a tankönyv egyik feladata alapján: „Ha a vers témáját csak az egyik mondatral határozhatnád

meg, melyiket választanád? Miért? *Az ember és a szerelem. Az ember és a múlt idő.*” [9] Kissé vitatható ez a kérdésfeltevés: hiszen a gyerekek könnyen rájönnek, hogy a téma meghatározásánál nem szerelem *vagy* elmúlás, hanem szerelem *és* elmúlás a helyes megoldás. Csupán azon lehet vitatkozni: melyikre esik nagyobb hangsúly. Akik a csodálatosan szép kilencedik sort tartják a vers tengelyének, a múlt idő felé hajlanak inkább, akik a befejező vallomást tartják a legszebbnek, a szerelmi líra gyöngyszemét látják a költeményben. Itt, a téma és a mondanivaló megbeszélésénél lehet ajánlani a „múlt időről” szóló legszebb magyar versek egyikét, Berzsenyi elégiáját. (Azért is, mert a tankönyvi Illyés-szemelvény is említi A' közelítő tél c. verset. [10]) A téma és a mondanivaló megbeszélése még egy kérdést felvet: hihető-e, hogy a legnagyobb boldogság idején a halál jut eszünkbe?

Az egész mű után vizsgáljuk meg a szöveget, tervezzük meg a részletes elemzést. Csak vázlatyszerűen sorolom fel, mennyi mindenről lehetne beszélni a Szeptember végén részletes — ám korántsem mikroszkópikus — vizsgálata idején.

Első versszak. A párhuzamok és ellentétek a természetet bemutató képek és a költő érzései között hasonlóak a népdalokhoz vagy az ezekhez a versekhez közel álló Reszket a bokor, mert... mindhárom strófakezdetéhez. De a Szeptember végén már egyáltalán nem népdal: sem a ritmusa, sem szókincese, sem képei nem a népies, hanem inkább a romantikus líra világából eredeztethetőek. Gondoljunk itt olyan jelzős szerkezetekre, mint a lángsugarú nyár és a bérci tető, vagy a verselésre: a rimes-időmértékes, anapestikus sorokra. Ez utóbbi mibenlétét is tisztázni kell, az anapestusról a tankönyv egyik szemelvénye is szól. [11] Ez a ritmus felismerhető az Egy gondolat bánt engemet... csatajelenetében is, skandalással könnyen tudatosíthatjuk az azonosságot: „Még nyílnak a völgyben a kerti virágok...”

— — | ~ ~ — | ~ ~ — | ~ ~ — | ~

és „Hadd nyelje el azt az acéli zörej...”

— — | ~ ~ — | ~ ~ — | ~ ~ — | ~

A versszak kérdése a „Még ifju szivemben a lángsugaru nyár...” tagmondat nyelvtani elemzése: jelző vagy állítmány az ifjú? Ha az összetett mondat egészét nézzük, a két azonos funkciójú tagmondat, az 5. és 6. sor szórendi azonossága dönt: állítmány — alany a sorrend mind a kettőben. (*Ifjú a nyár, virít a kikelet.*) Itt is érdemes felidézni egy korábbi Petőfi-vers tanulságát. Az Alföld szállóige sorában a költő lelke a börtönéből szabadult sással azonosul (főnévi metafora), tehát itt is állítmány, nem jelző a mondattanilag kétféleképp értelmezhető szó.

A versszak „tartalmát” legszebben a tankönyvben szereplő Kosztolányi-idézetel fogalmazhatjuk meg: benne „az Ősz van bezárva, ... mint egy ékszertartóban.” [12]

Második strófa. Az a csodálatos kilencedik sor! A tankönyvben szereplő hangtani-zenei elemzés még sok mindennel kiegészíthető: pl. a magánhangzók változatos, nyelvünk magánhangzó-harmóniájával, tulajdonképpen monotóniájával éles ellentétben álló sora: eu a iá, eiai a ée; a két tőmondat „fordított”, szokatlan szórendje: ige — főnév, azaz állítmány — alany; benne van ebben a sorban az egész első versszak, a pompázatos természeti képek ugyan hiányzanak, de itt zenei, hangzásbeli szépség váltja fel a látványt. És szólhatunk a sor rendkívüli stílushatású, stíláris erejű szaváról: az *eliramlik* olyan kiolthatatlan, elhomályosíthatatlan ragyogású állócsillag lett nyelvünkben, mint a *rendületlenül*. (Csak a romantika képes ilyen tökéletesen és visszavonhatatlanul kisajátítani egyes szavakat a nyelvből!)

És a versszak többi sora? Számomra törést, de legalábbis hanyatlást jelent a vers eddigi tökéletességéhez képest. A kissé szenvedőnek tűnő kérdések, a „beállított” jelenet a romantika szenvedélyei helyett a szentimentalizmus érzelmességét idézik előttem.

Ez a szentimentális hatás még csak tovább erősödik a *harmadik szakaszban*: a „kísértet-jelenet” a Huszt című Kölcsey-epigramma képeire emlékeztet.

A tartalom oldaláról szólaljon meg ismét a tanár helyett egy költő: „*A verset, igen, Júlia tette a nemzet legmélyebb elégiájává.* Nemcsak azért, hogy megihlette rá a költőt. Azért is vajon, hogy a jóslatot beteljesítette?” [13] A kérdésre igennel felelhetünk. Petőfi verseinek hatásához, közönségsikeréhez nemcsak a szövegek szépsége, költői gazdagsága járult hozzá. Legalább ennyire fontos szerepet játszott ebben a Petőfi-legenda, illetve legendák sora. Pl. a beteljesülő jóslatok: Egy gondolat bánt engemet..., Szeptember végén. (Csak a legendák megbeszélésénél nehogy Barguzinba tévedjünk, mert három óra sem lesz elegendő ennek a versnek a meg-tanításához!)

Az Illyés-idézet elégiának nevezi Petőfi versét: magától értetődő, hogy meg kell tanítanunk az elégia és az elégikus hangnem fogalmát.

A verset záró magas hőfokú szerelmi vallomás, úgy tűnik, kiemeli a verset az érzelmes ingoványból. A hármas halmozás, fokozás (akkor is, ott is, örökre) egyszerűségében is a leghatásosabb, legerőteljesebb, fortissimo zárása ennek a versnek, az elmúlás felett győztes élet, a mindent legyőző szerelem diadalát hirdeti. (Ez a verszárlat mindenképpen ellentmond az elégia műfajnak.)

A részletes elemzés után össze kell foglalni, ismétléssel megszilárdítani az elemzés megállapításait. A tankönyv nehezen tanulható, a tanár (mint esetünkben is) gyakran eltér óráján az ott leírtaktól. Ilyenkor az összefoglalást célszerű írásban is rögzíteni. A táblai vázlat az a része az előkészületeknek, amelyet mindenképpen meg kell előre tervezni a tanárnak, hogy a lehető legrövidebben és a legpontosabban emlékeztessük a gyerekeket az órán elhangzottakra. Az itt közölt órai elemzés táblai vázlata a következő:

Petőfi Sándor: Szeptember végén

1. Keletkezés (Tk. 149/1.)
2. Téma, mondanivaló — „Elhull a virág...”, „... örökre szeret!”.
3. Elemzés.
 1. vsz. a) || és → ← (Reszket a bokor...!)
de: romantikus szókinccs, képek
 - b) | — — | ~ ~ — | ~ ~ — | ~ ~ — | — anapesztus
„Még *ifju* szivemben a lángsugarú nyár...”
 - c) Á vagy J mi?
 2. vsz. a) a legszebb sor (hangok, szófaj, szórend)
 - b) még egy „beteljesült jóslat” (Egy gondolat...!)
 - c) elégia
 3. vsz. a) szentimentális képsor (Huszt!)
 - b) szárnyaló vallomás.

H. f.: Tk. 151—153. o. lényeg aláhúzása, a vers könyv nélkül, szorg. ib.: Közös vonások Berzsenyi: A közelítő tél és Petőfi: Szeptember végén c. versében. [14]

A táblavázlat után közölt házi feladat jelzi, hogy a füzetbe írt vázlat mellett a tankönyv szemelvényei alapján kell felkészülni a vers önálló elemzésére.

Befejezésül jutni kellene arra is időnek, hogy még egyszer elhangozzon a vers. Ilyenkor már nem szükséges a tanári előadás — hallgassuk meg a költeményt egy színész tolmácsolásában lemezről vagy hangszalagról. Ha hatásos, érdekes órát sikerült tartanunk, egész más, sokrétű, gazdagabb élményt jelent most a tanulóknak Petőfi remeke, mint az óra elején.

Mikor mindezekben az előkészületeken, az alig egy-két hetes felkészülési perióduson túl van a tanár, jöhet a megvalósítás. Ekkor derül ki, hogy mennyire hasznos az órarendileg egymás mellett álló irodalom és nyelvtan „kettős” óra: nagy tempót diktálva, fegyelmezett, irodalmat szerető, érdeklődő osztályban is legalább hetven percet vett igénybe a Szeptember végén elemzése.

Tanulság. Nem az, hogy ne készüljünk ilyen aprólékosan fel. Nem az, hogy hagyjunk el még többet a megtanítandónak ítélt ismeretanyagból. Hanem: *éljünk a szavakban* sokat hangoztatott, ám tantervi előírásokkal, óriási mennyiségben kijelölt törzssanyaggal, ajánlott tananyagbeosztásokkal, tanmenetekkel gúzsba kötött *tanári szabadsággal*. Bizonyos lírai műveket elemezzünk részletesen, két-három vagy talán még négy órában is. Bizonyos műveket csak ismerjük meg — szavaltassuk el, olvastassuk fel az órán, vagy akár házi olvasmányként adjuk fel. Ilyenkor a részletes elemzés helyett csak a témát, mondanivalót beszéljük meg, a vers alapvető megértéséről győződünk meg. (És az arány az elemzett és az olvasmányként kezelt művek között sem állandó, attól is függ: milyen képességű, érdeklődésű az osztály.)

A követelményeket így igazabbul, jobban teljesítjük: nem magyarázunk, elemzünk ugyan végig minden törzssanyagként előírt verset, de (esetleg, netalántán) megtanítjuk önállóan értelmezni, értékelni, elemezni diákjainkat. S azzal, hogy az elemzési órákról elmaradt alkotásokat műsorórákon vagy házi olvasmányként dolgoztatjuk fel — növeljük a tanulói önállóságot, változatosabbá tesszük magyartanításunkat, s a zsúfolt, eszeveszett tempójú órák helyébe élményt nyújtó (esztétikai), élvezetekben gazdag irodalomórákat csempészünk.

JEGYZETEK

- [1] Irodalmi olvasókönyv az ált. iskola 7. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp., 1982 — 151—153. p.
- [2] *Illyés Gyula*: Petőfi Sándor, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1967 — 330—334. p.
- [3] *Horváth János*: Petőfi Sándor, Pallas, Bp., 1922 — 303—308. p.
- [4] *Keresztury Dezső*: Petőfi két verséről. In: A szépség haszna. Tanulmányok, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1973. — 91—96. p.
- [5] *Makay Gusztáv*: „Édes hazám, fogadj szivedbe!...” Versértelmezések. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1959 — 177—183. p.
- [6] *Kiss Tamás*: A lírai mű megközelítése. Tankönyvkiadó, Bp., 1969 — 41—54. p.
- [7] *Sebestyén Ferenc*: Szeptember végén Koltón. In: Alföld, 24. évf., 1973. 1. sz. 70—75. p.
- [8] *Szemere Gyula*: Jelző-e vagy állítmány. (Két Petőfi-sor mondattani elemzésének kérdéséhez.) In: Magyar Nyelvőr, 83. évf., 1959. 4. sz. 439—443. p. és Bory István—Katona Piroska—Nagy J. Béla: Jelző-e vagy állítmány? (Vita.) In: Magyar Nyelvőr, 84. évf., 1960. 328—336. p.
- [9] Idézett mű (1): 153. p.
- [10] Idézett mű (1): 152. p.
- [12] Idézett mű (1): 152. p. — Idézet Kosztolányi Dezsőtől.
- [13] Idézett mű (1): 152. p. — Illyés Gyula Petőfi-könyvéből.
- [11] Idézett mű (1): 152. p. — Illyés Gyula Petőfi-könyvéből.
- [14] Vitatható, hogy ildomos-e irodalmi műről ennyi rövidítéssel vázlatot írni. Véleményem szerint jegyzetelni is meg kellene tanítani az általános iskolásokat, én ennek elősegítésére alkalmazok ennyi rövidítést. A jelmagyarázatra, azt hiszem, itt nincs szükség.

Témajavaslat az Energia című 7. osztályos fakultatív foglalkozáshoz

Közismert, hogy az 1984/85-ös tanévtől kezdve a 7. osztályban bevezethetők a fakultatív foglalkozások.

Közoktatás-politikai célkitűzéseink megvalósítása a tanulói személyiség sokoldalú, komplex fejlesztését igényli. A különféle irányokban könnyen továbbfejleszthető ismeretek, képességek, készségek alkalmazására legtöbbször nem elszigetelt szaktárgyi vonatkozásban lesz szüksége tanítványainknak. Ezért olyan foglalkozásokon, amelyeken a feldolgozott ismeretanyag több tantárgy anyagában is szerepel, a kölcsönös erősítésen, kiegészítéseken túl, nyilván az oktatás (nevelés) végső céljának elérését is elősegíthetjük. A fizika tantervi anyagán messze túlmutat az az ismeretkör, amelyben fellelhetők az energia megjelenési formái. Ezt kihasználva egy komplex (több tantárgy ismeretanyagát is érintő) kipróbált fakultációs programot adok közre az energiáról. A matematikai és a fogalmi kapcsolásokat tekintve, ez a program a tanulók által birtokolt-birtokolható mélységen nem terjed túl, döntő mértékben nem vertikálisan mélyíti az ismereteket, hanem inkább a többoldali megközelítés jegyében próbálja a tanulók tudását szélesíteni. Ez a megközelítés a foglalkozást vezető személyétől függően (többé-kevésbé) más természettudományos szakos kollégákkal való együttműködést is feltételez. Az ismeretszerzés szervezésének azon formái, amelyek az iskola „falain” kívülre vezetnek, amelyek a közművelődési intézmények biztosította lehetőségek kihasználására irányulnak, indokolják azt, hogy a programot első-sorban budapesti iskoláknak javaslom.

A foglalkozások-célja

A tanulók egységes természettudományos világképének fejlesztése, a természettudomány, a technika és a termelés iránti érdeklődés felkeltése és elmélyítése.

A foglalkozások feladata

A tanulók általános iskolában szerzett fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi ismereteinek elmélyítése, kiegészítése oly módon, hogy azok szervesen kapcsolódjanak egymáshoz.

Annak érzékeltetése, hogy a különböző természettudományos tantárgyak keretében vizsgált jelenségek igen szoros összefüggésben vannak egymással.

A tanulók problémafelismerő és problémamegoldó gondolkodásának fejlesztése.

A természettudományos megismerés módszereinek alkalmaztatása.

A feldolgozott ismeretanyag környezetvédelmi vonatkozásainak felismertetése.

Az önművelés igényének növelése és képességének fejlesztése, a könyvekből történő ismeretszerzés módszereinek elmélyítése.

A foglalkozásokon a fizikai ismeretek rendszere szerinti csoportosításban kerül feldolgozásra a kijelölt tananyag, de minden témakörbe szervesen beépülnek a többi természettudományos tantárgy anyagához tartozó ismeretek is.

A foglalkozások időbeosztása

Négyhetenként 6 óra. „A”-heteken 1—1 óra, „B”-héten 3 óra. Így: A₁, A₂, A₃ órarendi heteken 1 óra, B órarendi héten 3 óra.

A foglalkozások anyaga

1. óra:

Bevezető foglalkozás

Általános tudnivalók. Munkarend, munkacsoportok megalakítása. Balesetvédelmi tudnivalók. Munkaterv ismertetése.

2. óra:

Az ember természeti és társadalmi környezete. Az élő és élettelen természet. Kölcsönhatások a természetben. Kölcsönhatás, változás, fejlődés. Az energia szerepe, fontossága az ember életében.

3. óra:

Az anyagok csoportosítása, tulajdonságai. Az anyag felépítése. A Korpuszkuláris anyag és a fizikai mező. Mezők jellemzése a fizika anyagában megismert hatások alapján. Korpuszkuláris anyagok jellemzése, csoportosítása. Az állapotjelző.

4—5—6. óra:

Az SI-mértékrendszer elemei, felépítése. Alapmennyiségek, leszármaztatott mennyiségek. Prefixumok. A mérés, a mértékegységek története. Pontosság, hibahatár. Fontosabb fizikai mennyiségek neve, jele, mértékegysége. Mérési eredmények értékelésének módszerei, grafikonok készítése, értelmezése. Szám, mennyiség, vektor- és skalármennyiségek. A nem decimális váltószámok eredete, használata.

7. óra:

Térfogatmérés: folyadékok térfogata, gázok és szilárd testek térfogatának mérése folyadékkiszorítással.

8. óra:

Tömegmérés: az előző órán használt szilárd testek és folyadékok tömegének meghatározása.

Következő óra előkészítése: a lemért száraz magvakat csíráztatjuk a következő foglalkozásig.

9. óra:

Csíráztatott magvak sűrűségének meghatározásához szükséges mérések elvégzése.

10—11—12. óra:

Látogatás a BUDAPESTI BOTANIKUSKERT-ben.

Illés u. 25.

Kétszáz éves botanikus kert, értékes dendrológiai gyűjteménnyel, évelőkkel, ipari és gyógynövényekkel, üvegházzal.

13. óra:

Sűrűségszámítások. Az előző órákon mért adatok felhasználásával. Összehasonlítások.

14. óra:

Tömeg- és térfogatszámítások a sűrűség felhasználásával. Ábrázolás koordináta-rendszerben.

15. óra:

Az Egyetemes Tizedes Osztályozási Rendszer ismertetése, használatának gyakorlása (különös tekintettel a 016, 030-as szakcsoportokra és az 5-ös főosztály 500, 510, 512, 513, 520, 530, 531, 534, 535, 536, 537, 538-as szakcsoportjaira).

16—17—18. óra:

KÖNYVTÁRLátogatás, a katalógus használatának gyakorlása.

19. óra:

A gravitációs mező, szabadesés. A tömeg kétféle értelmezése. Egyszerű kísérletek a tehetetlenségre, a tehetetlen tömeg.

20. óra:

Gravitációs mező hatása a testekre. A súlyos tömeg. A statikus tömegmérés elve.

21. óra:

Az erő fogalma és fajtái. A súly. Statikus erőmérések. A tömeg és a súly kapcsolata. Dinamikai tömegmérés. Súlytalanság.

22—23—24. óra:

A PLANETÁRIUM iskolai műsorának megtekintése.

Lásd: A Fizika Tanítása, 1983., 3. sz., 155—156. old.

Földrajztanítás, 1984., 3. sz., 89—91. old.

25. óra:

Mechanikai kölcsönhatások. Hatás—ellenhatás, a rakétaelv. Űrhajózás.

26. óra:

Az energia fogalma, energiafajták. Test (mező) változtató képességének vizsgálata.

27. óra:

Kölcsönhatás, energiaváltozás, energiaátalakulás. Az energiamegmaradás törvénye.

28—29—30. óra:

Látogatás a TERMÉSZETTUDOMÁNYI MŰZEUM-ban.

Magyarország földtörténeti emlékei, őslények világa. Az ásványok és kőzetek világa.

31. óra:

A belső energia megközelítése mint a test részecskéi energiájának összege. A belső energia változásai.

32. óra:

Kémiai energia mint a belső energia egyik fajtája.

Az égés.

A belsőenergia-változások anyagszerkezeti modellezése.

33. óra:

Mechanikai kölcsönhatások, energiaváltozások elemzése. A munka fogalma. Elmozdulás, pálya, erő irányába eső elmozdulás.

34—35—36. óra:

Látogatás a KÖZLEKEDÉSI MŰZEUM-ban.

Városligeti krt. 11.

A mai vasút; eredeti történelmi járművek. Repülés és űrhajózás. A közúti közlekedés története. A hajózás története. A városi közlekedés története.

Lásd: A Fizika Tanítása, 1981., 2. sz., 50—52. old.

Légi Közlekedés, 1983., 3. sz., 5. old.

37. óra:

Mérések, számítások (emelési, feszítési, gyorsítási munka).

Az erő és az elmozdulás meghatározása.

38. óra:

Belsőenergia-változás deformáció közben. Deformációs energia a rugalmas testekben. Nem rugalmas testek deformációja, a belső energia változásának elemzése.

39. óra:

Energiaforrások, energiahordozók. Az égéshő meghatározása, a fűtőérték.

40—41—42. óra:

Látogatás a TŰZOLTÓ MŰZEUM-ban.

Martinovics tér 12.

A tűzvédelem fejlődése.

43. óra:

Gyors és lassú égés. Erjedés, rozsdásodás, tápanyaglebontás.

Energiaváltozás biológiai folyamatok közben.

44. óra:

A súrlódás és a közegellenállás vizsgálata.

Csúszás, gördülés, tapadás.

45. óra:

Mérések, számítások: súrlódási együttható, súrlódási munka.

46—47—48. óra:

Természetvédelmi őrjárat. Látogatás a BUDAI SASHEGY (Tájék u.) természetvédelmi területén.

Karsztos mészkőhegy, jellegzetes dolomitflórával és dolomitfaunával.

49. óra:

Termikus kölcsönhatás; a hőmennyiség. Energiamegmaradás termikus kölcsönhatáskor. A hővesztesség.

50. óra:

A halmazállapot-változások áttekintése. Térfogatváltozások. Energetikai feltételek, folyamatok iránya.

51. óra:

Energiaterjedés a légkörben. A légkör hőjelenségei. Halmazállapot-változások a légkörben.

52—53—54. óra:

Látogatás az ÖNTÖDEI MŰZEUM-ban.

Bem u. 20.

A Kárpát-medence 4000 éves bronzöntészete. Az öntvényformázás 4000 éve.

A magyarországi vasöntészet 400 éves története. A magyarországi acélöntészet 100 éves története. Öntési-formázási eljárások.

55. óra:

Az évi munka értékelése, a következő tanév munkájának előkészítése.

A TANULÓI MUNKÁHOZ (FELHASZNÁLÁSRA) TERVEZETT IRODALOM

Öveges József: Kísérletezzünk és gondolkozzunk! Gondolat Kiadó, 1979.

Lukács Ernőné—Péter Ágnes—Tarján Rezsőné: Tarkabarka fizika. Móra Könyvkiadó, 1983. (4. átdolgozott kiadás)

Bellay László: Hogyan tanuljunk fizikát? Tankönyvkiadó, 8049/L—II.

Dr. Bernolák Kálmán: A fény. Műszaki Könyvkiadó, 1981.

Csengeri Pintér Péter: Mennyiségek, Mértékegységek, Számok, SI. Műszaki Könyvkiadó, 1981.

Hans Backe: Kalandozások a fizika birodalmában. Móra Könyvkiadó, 1980.

Lukács Ernőné—Tarján Rezsőné: Megmérjük a világot. Gondolat, 1978.

Dr. Tóth Aurél: 200 földrajzi kísérlet. Tankönyvkiadó, 52—513.

Quittner Pál: Apu, miért? Gondolat, 1977. (2. bővített kiadás)

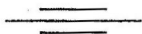
Az energia (A tudomány csodái c. sorozatból). Műszaki Könyvkiadó, 1978.

Gazda István—Sain Márton: Fizikatörténeti ABC. Tankönyvkiadó, 52—724.

Fizikai kislexikon. Műszaki Könyvkiadó, 1977.

Karácsonyi Dezső: Egy a valóság s ezer a ruhája, I—II. Tankönyvkiadó, 8077/I., 8077/II.

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. A fakultatív foglalkozások programja. Energia, Művelődési Minisztérium, 1984.
- [2] *Takács Dezső*: Témajavaslat az Energia című 7. osztályos fakultatív foglalkozáshoz. A Fizika Tanítása, 1984., 4. szám, 122—124. old.
- [3] *Zátonyi Sándor*: Javaslatoak az Energia című fakultatív foglalkozáshoz. Köznevelés, 1984., 30. szám, 19—20. old.
- [4] *Smidéllyusz Zsuzsa*: Az „Energia” című fakultatív foglalkozás kipróbálásának tapasztalataiból. A Fizika Tanítása, 1984., 2. szám, 58—60. old.
- [5] *Vajda Ferenc*: A 7. osztályos fizika-szerelő fakultatív foglalkozás tapasztalataiból. A Fizika Tanítása, 1984. 4. szám, 88—89. old.



PACSAI IMRE
Nyíregyháza

Programozott tananyag orosz nyelv tanításához

Az idegennyelv-oktatás hatékonyságának fejlesztése egyre fontosabb kérdés napjainkban, amikor társadalmi, gazdasági életünk minden területén egyre több idegennyelvi ismerettel rendelkező szakemberre van szükség.

Az idegennyelv-oktatás fontos szakasza a nyelvvél való ismerkedés, mivel a nyelvtanulás iránti kedv felkeltése, az alapok lerakása, az alapvető jártasságok, készségek formálása ekkor megy végbe. Egyet kell érteni GAJDICS SÁNDOR véleményével, aki a nyelvvoktatás kezdeti szakaszának sikerességét döntő jelentőségűnek tartja a nyelvtanulás folyamatában.

A kommunikáció központú nyelvvoktatás a beszédet helyezi előtérbe, ezért a beszéd-készség fejlesztése alapvetően fontos terület, mindamelllett, hogy ez veti fel a legtöbb megoldandó problémát is.

Fontos szerepet szán a metodika és a tankönyvszerző is a szituatív beszélgetésnek, mely a dialógikus formát helyezi előtérbe. A szituatív beszélgetés viszont el-képzeltetetlen automatizált nyelvi ismeretek nélkül, sőt semmilyen beszédtevékenység sem képzelhető el nélkülük (L. Z. VIGOTSZKIJ, A. N. LEONTYEV, A. A. LEONTYEV). Igen nagy jelentőséggel bír tehát a szóbeli nyelvgyakorlatok megfelelő szintű kimunkálása, ahogy BANÓ ISTVÁN (1981) rámutat a szóbeliség mint a kommunikáció legtermészetesebb formájának szerepére. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában a tanuló megfigyeli, utánozza a közléseket, a mondatokat. „Könnyebben sajátítja el az idegen nyelv fonetikáját, intonációját, mert a kiejtésben *nem befolyásolja* a szó írott képe, az anyanyelvi olvasás során beidegzett kiejtésbeli sajátosságok” (BANÓ I. 1981., 78. p.). Egyrészt e készségkomplexum fejlesztésének lehetőségét látom a létrehozott programozott nyelvi anyagban, másrészt az individuális tanulói tevékenység kiszélesítését segíthetjük elő alkalmazásával.

M. NÁDASI MÁRIA (1986) az oktatás fejlesztésének lehetőségét az individuális tanulói tevékenység fokozott előtérbe állításában látja, amihez viszont véleménye szerint nincs meg a szükséges tárgyi feltétel, a megfelelő mennyiségű és minőségű programozott tananyag, mely biztosítani tudná az önálló tanulói tevékenység irányítását.

E két döntően fontos kérdéskör megoldásának elősegítésére szerkesztettük meg ESTÓK GÁBOR kollégámmal (Nyíregyháza, 14. sz. iskola) a szakosított tantervű

általános iskolák 3. o. számára készült orosz nyelvkönyv nyelvi mintamondatait tartalmazó COMMODORE +4-re írt programját.

A program érdekessége a következőben rejlik: írásos anyag nem található a programban. A képernyőn kizárólag képi anyag szemlélteti a magnóról elhangzó nyelvi struktúrákat, illetve a tanuló által megformálandó kérdéseket vagy válaszokat. Ezt (a Módszertani Közlemények 1988/5. számában ismertetett) a kérdésszerkesztés fejlesztését elősegítő jelrendszer alkalmazásával sikerült létrehoznom, amely lehetőséget biztosít az elemi műveletekre bontott feladatsor összeállítására.

Az írásos kép nélkül létrehozott orientációs alap épp BANÓ ISTVÁN azon követelményének tesz eleget, hogy a szóbeli gyakorlás során lehetőleg mellőzzük az írásképre támaszkodást, mert interferenciát okoz. A vizuális szemléltetés jelentősége JEGES VALÉRIA és SZILÁGYI ERZSÉBET hívja fel a figyelmet a 3. o. tankönyvében: „A nyelvtanulás kezdetén mindenképpen szükséges, de ennél a korztálynál meg elengedhetetlen is a *szemléletesség* eszközeivel segíteni az új anyag eltárolását és elsajátítását. A vizuális élmény pozitívan hat az új ismeretanyag rögzülésére, és a látvány ereje fokozza az érdeklődést is. Próbáljuk minél jobban kihasználni a tankönyv „képeskönyv” jellegét, és ezzel motiválni tanulóinkat” (JEGES — SZILÁGYI E. 1986., 12. p.).

A tankönyvszerzők egyértelműen rámutatnak a program képanyagának motiváló szerepére, mely információkat és utasításokat ad a tanulók számára.

A számítógép hosszú billentyűjének lenyomásával a program betöltése után megjelentetjük az első képet. A kép bal felső sarkában a következő jelek közül jelenik meg a gyakorlatnak megfelelő ábra:

1. Hallgasd meg a magnót!
2. Ismételd meg a mondatot!
3. Alkoss önállóan mondatot!

A képernyő középső részén elhelyezkedő kép + jel kombinációja egyértelműen meghatározza a feladatsort, melyet a tanulónak meg kell ismételni, vagy önállóan kell elvégeznie.

A létrehozandó mondat:

1. Kérdőszavas kérdés.
2. A kérdésre adandó válasz.
3. Eldöntendő kérdés.
 - a) igenlő válaszú,
 - b) tagadást igénylő.
4. Az eldöntendő kérdésre adandó válasz
 - a) igenlő,
 - b) tagadó,
 - c) tagadó + kiegészítő,
 - d) tiltakozó + kiegészítő.

A program képanyaga az algoritmusok, az elemi műveletekre bontott feladatok révén többet nyújtanak a tankönyv képanyagánál. Sikerült egy olyan „köztes nyelvet” létrehozni a jelek révén, amelyek egyszerre utalnak a szemléltető rajz kombinációjával a „szituációra”, és ugyanakkor egyértelműen szimbolizálják a nyelvi *struktúrát* is.

A képernyőn képrejtvényeket lát a tanuló, melyek megfejtésének módját, a *jeleket* más kombinációban az órán már elsajátította a tanár magyarázata révén, s

már műveleteket is végzett tanári irányítással és ellenőrzéssel. Az individuális munka során az ellenőrzést, értékelést a magnó hanganyaga biztosítja. Az algoritmusként közölt feladatok lehetővé teszik a teljes irányítást, a kép és hanganyag teljes szinkronját.

Az anyanyelvi bemondó autentikus nyelvi példát ad, s a program első feladatai a magnó hanganyagának ismétlésére adnak utasítást a tanulónak. Fokozatosan tér át az önálló feladatmegoldásra, mely ellenőrzését a hanganyag mindvégig biztosítja. A hanganyag egyes mondatait hangjel különíti el, amely a magnó megállítására ad utasítást. A magnó megindítására a képernyő bal felső sarkának magnójele utal. A képernyő és a magnó teljes szinkronja kizárja az esetlegességet, a hibás megoldást. A tanuló számára biztosítva van a helyes kiejtés és intonáció modellje.

Sikerül összekapcsolni az automatizáció és a kreativitás látszólag ellentmondó tényezőit. A tanuló a képernyőn képrejtvényeket lát, melyet már az utánzásos, ismétléses feladat megoldása esetén is önmaga számára megpróbálhat előzőleg megoldani. A magnetofont akkor indítja el, amikor akarja, tehát nem kizárt a feladat önálló megoldása sem. A próbálkozás után elindítja a magnót, meghallgatja a helyes megoldást, majd az újabb kép lehívása után maga előtt látja az ismétlés jelét (— „ —), megismétli a feladatot.

A képrejtvények motiváló jellegűek, mivel játékra adnak lehetőséget, s korunkban a logikai játékok a legnépszerűbbek (RUBIK ERNŐ) világszerte, hiszen a tényleges tevékenységre, a manipulációra (szellemi-gyakorlati) teret biztosítanak.

Újra a szerzőket idézem, mert úgy érzem, az ő koncepciójukat sikerült megvalósítanom e taneszköz révén. „Az egész tankönyv — a gyermek tudás- és ismeret-szintjének megfelelően — nagymértékben épít a tanulók *kreativitására*. A tanórákon próbáljuk eljuttatni őket ahhoz az igényhez és szemlélethez, hogy az elsajátított nyelvi anyaggal alkotóan bánjanak...” (JEGES V.—SZILÁGYI 1986., 13.) A program során a J. S. BRUNER által megfogalmazott két legfontosabb ismérvet sikerült biztosítanom: „JÁTEKOSSÁG + TUDATOSSÁG = KREATIVITÁS” (J. S. BRUNER 1969.).

A játék nem kiegészítő eleme a gyakorlatoknak, hanem maga a program lényege a nyelvi anyaggal folytatott alkotó játék, ahol a memória, a figyelem, az analízis, szintézis, az absztrakció, melyeket GUILFORD (1972) és E. LANDAU (1974) mint alapvető tényezőket említ. E tényezők központi szerepet játszanak a *műveletvégzés* során, ahol mozgósítva van a (KELEMEN LÁSZLÓ (1970) által a két legfontosabbnak tartott) gondolkodási forma: a megértés és a problémamegoldó gondolkodás.

A részműveletek kidolgozásában segítséget nyújtó program sajátos jelleggel bír. A tanuló beszédpartnára lel a magnóban, „aki” kérdéseket tesz fel neki, s a gyermek válaszol rá, illetve ő kérdezhet a magnótól, s a szituációnak megfelelő válaszokat kap, amelynek helyességét a jelek + képek kombinációja révén a tanuló is ellenőrizni tudja. Tehát ellenőrzi, hogy jól válaszolt-e a beszédpartnára.

Ez igen lényeges motívum, mivel a beszélgetés során is állandóan kontrolláljuk beszédpartnárunk megnyilvánulásait, s összevetjük a szituációval, az előtte elhangzott beszédnyilatkozatokkal. Ez a játékos forma az otthoni kommunikációs gyakorlatra nyújt jó lehetőséget, s biztosítja a teljes értékű visszajelzést, megalapozza a tanuló helyes önértékelését, fokozott sikerélményt biztosít.

- [1] *Gajdics Sándor*: A kreatív képességek fejlesztése a 4. o. orosznyelv-tanítás során. Óvónő-képző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XX. Debrecen, 1986.
 [2] *Jeges Valéria—Szilágyi Erzsébet*: Tanári kézikönyv. Szakosított tantervű általános iskola. Orosz nyelv 3. o. Bp., Tankönyvkiadó, 1986.
 [3] *Kelemen László*: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. Tankönyvkiadó, 1970.
 [4] *Lengyel Zsolt*: A pszicho- és szociolingvisztika helye az anya- és idegennyelvek oktatásában. Debrecen, 1979.
 [5] Tantervi útmutató. Orosz Nyelv. Szerk.: Banó I. Bp., 1981.

DR. HORVÁTH ATTILÁNÉ—HÖRCSIK LAJOSNÉ
 Szolnok

Történelmi vetélkedő a Mátyás-évforduló jegyében

A szolnoki Mátyás király úti iskola tanulói a nagy reneszánsz király halálának 500. évfordulójára készültek. Nagyon jól sikerült az ebből az alkalomból rendezett történelmi vetélkedő: „*Mátyás tudósai*” címmel.

Munkaközösségünk és segítőink, a Verseggy Ferenc Megyei Könyvtár gyermekkönyvtárának munkatársai úgy gondolták, hogy érdemes lenne a vetélkedő módszertani anyagát közreadni, hogy ötletet, segítséget adjunk más iskolákban dolgozó kollégáinknak is. Az alábbi közreadott forgatókönyvek — reméljük — változatos tartalmukkal önmagukért beszélnek, a játékos forma pedig — meggyőződésünk — nemcsak az érdeklődést kelti fel, hanem a tanulók aktivitását is fokozza.

FORGATÓKÖNYV

A MÁTYÁS TUDÓSAI C. VETÉLKEDŐHÖZ (IV—V. osztályosoknak)

I. Középkori mesterségek

Minden csapat kap 1-1 feladatlapot.

Feladat: a felsorolt mesterségek helyes meghatározásának kiválasztása: 1 — 2 — X bekarikázásával.

Gondolkodási idő: max. 5 p.

Pontszám: helyes megoldásonként 2 p.

II. Térképjáték

A térképen megjelölt települések közül minden csapatnak ki kell választania 3 olyan *település* nevét, amelyek Mátyás király *uralkodása alatt* fontos történelmi esemény színhelyei voltak. A 3 település nevét a térkép alatti üres helyre föl kell írni!

Gondolkodási idő: 2 p.

(A játékvezető odaadja a zsűrinek a térképeket, akik az esetleges egybefedéseket kiszűrik. Ezután az azonos településeket választó csapatok szóvivőit ki kell küldeni, majd egyenként kell behívni őket!)

A gyerekeknek a falitérképen meg kell mutatniuk a kiválasztott települést, és élőszóban el kell mondaniuk a hozzá fűződő történelmi eseményt.
Pontszám: településenként 5 p.

III. Anagramma

Minden csapat (1 tagja) borítékot húz.

A borítékban Mátyás király korából ismert személyiség nevének betűit találják meg.

Feladat:

1. A betűkből ki kell rakni a híres ember nevét!

Idő a betűk kirakásához: 2 p.

Pont: 2 p.

(Amelyik csapatnak nem sikerül, a zsűri megmondja.)

2. Pár szóval be kell mutatnia a csapatból valakinek a híres embert!

Gondolkodási idő: 1 p.

Pont: 5 pont.

IV. Hogyan tett igazságot Mátyás? — Játék mondákkal

Feladat:

1. Mátyás királlyal kapcsolatos mondák 1-1 jellemző jelenetére emlékeztető illusztrációt húznak a csapatok képviselői. Ennek alapján föl kell ismerni a mondát vagy a címét, vagy rövid tartalmát kell elmondani.

Gondolkodási idő: 2 p.

Pontszám: 3 p.

2. Aki nem asszociált, az zanzásított ismertetést kap.

(A játékvezető maximum kétszer olvashatja föl nekik!)

Gondolkodási idő: 1 p.

Pontszám: 1 p.

Ha ezután sem tudják: a zsűri megmondja a címet, de pontot nem kapnak!

3. Minden csapat megkapja az illusztrált monda szövegét, melyből saját szavaikkal, a csapat minden tagjának bevonásával, a történethez hűen el kell játszani a mesét!

Főlkészülési idő: 8 p.

Pont: max. 15 p.

I. KÖZÉPKORI MESTERSÉGEK

tímár	1 cserépedényt formáz agyagból 2 az állatok nyers bőrét készíti ki X áratat állapít meg
fazekas	1 a záratat tartja rendben 2 vasakat hevít magas hőfokon x agyagból edényeket készít
szücs	1 szörméből gallért és boát készít 2 gabonát őröl a malomban X cipőket javít
borbély	1 a portékáját vásárra viszi és eladja 2 a borokat följavítja X borotvál és hajat vág

nyomtató	1 nyomokat csinál a földéken 2 betűkből szöveget alkot X a nyomtatólovát vezeti a malomban
vincellér	1 szőlő gondozásával, szőlőmunkások felügyeletével megbízott mezőgazdasági alkalmazott 2 a pince Vince nevű alkalmazottja X a Vince név becézett változata
kalmár	1 a kereskedő régies megnevezése 2 a vizimalmok hajtásával megbízott férfi X pénzváltó
számadó	1 aki a rideg állattartásban számmal látta el az állatokat 2 számadásra kötelezett mezőgazdasági alkalmazott, juhász X a városi vezetők közül ő ad számot a házaknak
varga	1 varrással foglalkozó ember 2 a lábbeli készítésével, javításával foglalkozó iparos X a halászmester régies elnevezése
fogadómester	1 a király udvarmestere, aki a vendégeket fogadta 2 a vendégfogadó tulajdonosa X a városkapunál ügyeletben álló, s a nemeseket illő tisztelettel fogadó szolgáló

II. FÖLDRAJZI HELYEK — TÖRTÉNELMI ESEMÉNYEK

BÉCS

1470. febr. 11-én Frigyes és Mátyás tárgyal, látszólag megegyeznek:
— Mátyás 10 év múlva feleségül veszi Frigyes lányát;
— Frigyes fiának, Miksának gyermektelen elhalálózása esetén Mátyás Frigyes örököse;
Az alattomos Frigyes el akarja fogatni Mátyást, aki ezért a Dunán megszökik.
1484. jan. 29. Bécs ostroma kezdődik (májusban el is foglalja).
1490. ápr. 6. Mátyás váratlanul meghal.

BESZTERCE

Az erdélyi lázadókat Szilágyi Mihály kegyetlen megtorlással bünteti: sokat megölet, kezüket levágatja stb.

BOROSZLÓ

- 1469-ben Mátyás itt ismerkedett meg Borbálával.
1474. cseh—lengyel fél elleni újabb harc helyszíne.
Fegyverszüneti megállapodás: Mátyás viselheti a cseh királyi címet, és az ellenfelek is megőrizhetik a cseh területeken már birtokukban lévő részeket.
Itt hirdeti ki Mátyás: Corvin Jánost Hunyad grófjává, Liptó hercegévé teszi.

BRASSÓ

Az 1467-es erdélyi felkelés egyetlen hű városa. Mátyás bevonul, magas és gazdag jutalmakkal halmozza el a polgárait.

BRÜNN

1469 áprilisában tárgyalást folytat a cseh királlyal. Frigyes és a pápa beavatkozása miatt is a tárgyalás sikertelen.

BUDA ÉS PEST

Duna jegén a köznemesek királlyá választják.
1476. december 22. Beatrixot ünnepélyesen feleségül veszi.

ESZTERGOM

1471-ben ide záratja be Vitéz Jánost. (Lengyeleknek át akarta játszani a koronát!)

FEHÉRVÁR

1464. március 29. Mátyást a visszaszerzett koronával megkoronázzák.

GÁLAMBÓC

1458 augusztusában a törökök megtámadták. Mátyás közfelkelést hirdet, élére áll a seregnek, visszaverik a törököket.

JAJCA

1462. A déli hadjárat győzelmének helyszíne, átadják a törökök a várat, s minden hadifoglyot szabadon bocsátanak.

Második támadás: Mátyás hadának közeledtére elvonul a török, tüzérsége és nehéz hadiszerei nagy részét otthagyva, fejesztve menekül.

KENYÉRMEZŐ

Báthori István erdélyi vajda és Kinizsi Pál vezetésével megsemmisítő győzelem a török sereg fölött.

KOLOZSVÁR

1467. Az erdélyi fölkelés csapatai ellen Mátyás serege a város alatt vív csatát. A győzelem után bevonul a városba, sok főurat, polgárt büntetésből megfosztja vagyonától.

OLMÜTZ

1468. július. Mátyás elfoglalja.

1469. május 3. A székesegyházban Sternberg Zdenko javaslatára a cseh katolikus főurak és nemesek cseh királlyá választják Mátyást.

1479. Hármass találkozó: Kázmér lengyel, Ulászló cseh, Mátyás király.

PRAGA

Itt raboskodik Mátyás Pogyebrád Györgynél, midőn lovas hozza a hírt: királlyá választották Hunyadi János fiát.

Vitéz János idejön: tárgyalni Pogyebráddal az ifjú király szabadon bocsátásáról.

Mátyás király küldöttségét Újlaki vezeti ide Pogyebrád György királlyá koronázására.

SOPRON

1462. Frigyes császár és Mátyás király áprilisi szerződése értelmében ettől kezdődően ismét Magyarországhoz tartozó város.

SZABÁCS

1475. február 15. A törökök által elfoglalt, vízzel körülvett várat haditechnikai bravúrral, tutajvár építésével (átkelve a Száván) visszafoglalja.

VISEGRÁD

1489 januárjában ünnepélyes szertartással átadja Corvin János hercegnek a várat és a Szent Koronát.

III. ANAGRAMMA

1. boríték: POGYEBRÁD GYÖRGY
2. boríték: JANUS PANNONIUS
3. boríték: SZILÁGYI MIHÁLY
4. boríték: CORVIN JÁNOS
5. boríték: VITÉZ JÁNOS
6. boríték: FRIGYES CSÁSZÁR
7. boríték: POGYEBRÁD KATALIN
8. boríték: KÁZMÉR KIRÁLY
9. boríték: ARAGÓNIAI BEATRIX
10. boríték: GALEOTTO MARZIO
11. boríték: ULÁSZLÓ KIRÁLY

IV. ZANZÁSÍTOTT MONDÁK

1. A király próbára teszi a falusi egyházfit, aki csalafinta módon, álruhában túljár a felség eszén. Mátyás jutalomként elrendeli: abban a faluban nagyobb legyen a kiforrott mustlét kímérő edény holnaptól!

(A cinkotai kántor)

2. Beatrix királyné férje távollétében két kéregető vitájában igazságot tesz. Ezért Mátyás király haragra gerjed. Elűzi a palotából, de Beatrix királyné a számára legnagyobb értékű kincset magával viszi.

(Mikor Mátyás felesége tett igazságot)

3. Mátyás király a szegény parasztot ebvásárlással gazdaggá teszi.

(Egyszer volt Budán kutyavásár)

4. Mátyás király és a huncut öreg paraszt megtréfálja a haszonleső főurat. A három furfangos kérdés válaszáért még fizetniük is kell. Végül is hoppon maradnak.
(*A három bakkecske*)
5. Mátyás király főuraival mulatozik, miközben tréfás kérdéseket tesz föl vendégeinek. A fizetett szórakoztató — hogy saját igazát bizonyíthassa —, huncutul becsapja az egész társaságot.
(*Miből van a legtöbb a világon*)
6. A törvényhozó házában dolgozó nagyorrú favágó megjelöli a felapritott fát. Fizetségül a gazda majdnem áristomba zárhatja. Az uralkodó példásan megbünteti őt és beosztottját.
(*A kolozsvári bíró*)
7. A király járművének megsérüléséért felelős helybéliek számára. — büntetésül — szinte megoldhatatlan feladatot eszel ki az uralkodó. A falu vezető emberének fia megoldja a rejtvényt.
(*A tétényi malomkő*)
8. Mátyás király a hétpettyű bogárról elnevezett, nagy eszéről híres leányzóban méltó ellenfélre talál.
(*Okos Katica*)
9. Mátyás lusta lánytestvérét a szolgál és szülege munkára fogja. Az oktatók jutalma mesébéli fele királyság és a lány keze.
(*A béreslegény megtanítja Mátyás bűgát dolgozni*)
10. A vándorlegény vendéglátásáért utolsó ruhadarabját is eladó szegény mesterembert a király — viszonzásként — meghívja várába, ahonnan a mester gazdag ajándékokkal távozik.
(*Mátyás kovács*)

*

FORGATÓKÖNYV

A „MÁTYÁS TUDÓSAI” C. VETÉLKEDŐHÖZ

(VI—VII—VIII. osztályoknak)

I. 1. Művészeti totó (reneszánsz)

Minden csapat kap 1-1 feladatlapot.

Feladat: A feltett kérdések helyes meghatározásának kiválasztása: 1—2—X bekarikázásával.

Gondolkodási idő: max. 5 perc.

Pontszám: helyes megoldásként 1 pont.

2. Térképjáték

Előzőleg minden csapatkapitány húz 1 települést vagy folyónevet. A földrajzi névhez a csapatok kapnak 1 vaktérképet.

Feladat:

a) Helyezd el a térképen a földrajzi nevet!

b) A hozzád jutott helység- vagy folyónév hogyan kapcsolódik Mátyás királyhoz? Ha olyan földrajzi nevet húztál, amelyről nem jut eszedbe semmi, az is lehet jó válasz.

Gondolkodási idő: max. 5 perc.

Pontszám: 2 pont.

3. Százmilliós számjáték

Sorszámmal együtt lediktálunk 9 személynevet.

Aztán eseményt és korszakot nevez meg a játékvezető.

Feladat: A történelmi eseményt azonosítsd a számozott személynévvel! Csak a számokat írd be!

Gondolkodási idő: 3 perc.

Megoldás: 912 738 546

Elérhető pontszám: 9 pont.

4. Tájékozódás az időszalagon

Minden csapat kap 1 időszalagot ábrázoló lapot.

Feladat: Jelölje az erdélyi magyar—román parasztfelkelés évét!

A nándorfehérvári diadal évét!

Mátyás születési és halálzási évét!

Megoldási idő: 2 perc.

Pontszám: 4 pont.

5. Tudod-e?

Mely törvények születhettek meg Mátyás haláláig?

Húzd alá!

Megoldási idő: 1 perc.

Pontszám: 3 pont.

6. Jellemző játék

Szavakat olvas fel a játékvezető.

Utasítás: Csak azt írd fel, ami a korra, az eseményre jellemző! (Mátyás korára)

A helyes megoldás + jellel, a helytelen (o) kis karikával jelölendő!

A helyes megoldást a játékvezető olvassa fel.

A helyes válaszból ki kell vonni a helytelent, így állapítjuk meg az elért pontszámokat.

Elérhető pontszám: 8 pont.

7. Kakukktójás keresése

Csapatonként megkapják az 5 állítást tartalmazó feladatsort. 1 helytelen állítást tartalmaz.

Azt kell bejelölni.

Gondolkodási idő: 1 perc.

Elérhető pontszám: 1 pont.

II. 8. A verseny szóbeli része

A témák megnevezése cédulára gépelve az asztalon található.

A csoport szóvivője húz 1 témát.

Gondolkodási idő: 5 perc.

Elérhető pontszám: 15 pont.

Ha a verseny állása az elért pontok alapján holtversenyt mutat, akkor a *vilámkérdések* döntenek.

A versenyen elérhető pontszám összesen: 59 pont.

Ehhez hozzáadjuk az előzetesen meghirdetett, kiírt feladatmegoldás 1—5 pontig terjedő pontszámát (csapatonként).

Az előzetes feladat:

Mutasd be Mátyást és korát ismereteid alapján! Tüntesd fel pontosan, milyen forrásanyag segítette munkád!

Terjedelem: 1-2 oldal.

Elérhető pontszám: 10 pont.

Az összpontszám a verseny végén max.: 69 pont.

1. Művészeti totó (reneszánsz)

1. Mít jelent a reneszánsz kifejezés?

- 1 Az ókori egyiptomi kultúra feléledését.
- 2 Az ókori görög és római művészet újjászületését.
- x A gótika továbbfejlesztését.

2. Milyen volt a reneszánsz, humanista gondolkodású ember?

- 1 A természeti jelenségek magyarázatát a vallásban keresi, elutasítja az **ókor**i művészetet, Isten dicséretére ír, épít, fest, alkot.
- 2 Elsősorban az európai keresztény társadalom tagja, az egyház alárendeltje, az örök életet helyezte mindenek elé.
- x A természeti jelenségek magyarázatát a tudományban keresi, szabad és független ember, aki maga irányítja sorsát.

3. Hol van a reneszánsz művészet bölcsője?

- 1 Ibéria
- 2 Itália
- x Flandria

4. Mít hagyott örökül az utókorra a reneszánsz építészet?

- 1 Városi palotákat, középületeket.
- 2 Égbe törő soktornyú, díszes katedrálisokat.
- x Vidéki várkastélyokat, erődöket.

5. Milyen stílusjegyek jellemzik a reneszánsz épületet?

- 1 Emberi léptékű, egyszerű, szabályos szerkezet, kváderkövekből kiképzett falfelület, ritmikus ablakosor, félkör alakú nyitott arkádsor.
- 2 Bonyolult szerkezet, gazdagon díszített bélelt kapuk, díszes tornyok, ikerablakok.
- x Támpillérekkel ellátott magas falak, hatalmas rózsablakok, sok díszítő szobor.

6. Ki festette a Vénusz születése című képet?

- 1 Leonardo da Vinci
- 2 Raffaello
- x Sandro Botticelli

7. Melyik a leghíresebb festménye Leonardo da Vincinek?

- 1 Mona Lisa
- 2 Hérmelines nő
- x Szent Anna harmadmagával

8. Kinek a műve a világhírű Dávid-szobor?

- 1 Raffaello
- 2 Michelangelo
- x Tiziano

9. Milyen újítást hoztak a reneszánsz festők a térábrázolásban?

- 1 axonometria
- 2 vetületi ábrázolás
- x perspektíva

10. Milyen új festőtechnikát dolgoztak ki a korszak festői?

- 1 freskó
- 2 olajfestészet
- x táblakép

11. Mikor kezdték építeni Mátyás király Európa-szerte híres visegrádi palotáját?
- 1 1390
 - 2 1520
 - x 1473
12. Milyen kőből faragták a visegrádi palota díszkútját?
- 1 vörös márvány
 - 2 mészkő
 - x alabástrom
13. Ki írta Visegrádról a következő sorokat?
- „Visegrád, Visegrád! hol hajdani fényed?
Magas fellegvárad? parti építményed?
Dunapart hosszában kerti ékességed?
Mérőföldre nyúló, párduclakta nyéked?”
- 1 Petőfi Sándor
 - 2 Arany János
 - x Jókai Mór
14. Ki festette a „Visegrád” című romantikus tájképet?
- 1 id. Markó Károly
 - 2 Székely Bertalan
 - x Lotz Károly
15. Mi volt a neve Mátyás király híres könyvtárának?
- 1 Kódexgyűjtemény
 - 2 Bibliotéka
 - x Corvina
16. Mátyás király címerében melyik madár szerepel a középső mezőben?
- 1 sas
 - 2 holló
 - x sólyom
17. Hol található meg Mátyás király lovasszobra?
- 1 Temesvár
 - 2 Székesfehérvár
 - x Kolozsvár

2. Százmilliók számjáték

Sorszámmal együtt kell lediktálni a 9 személynevet.

1. Kolumbusz Kristóf
2. Luther Márton
3. Petrarca
4. Vitéz János
5. Gutenberg János
6. I. (Szent) István
7. III. András
8. George Washington
9. Hunyadi Mátyás

Az esemény és korszak

- A magyar reneszánsz időszakának legkiemelkedőbb uralkodója.
A feudalizmus virágkorának csúcsa.
- Aki úgy gondolta, hogy Indiában van, pedig Amerikát fedezte fel.
- Tanaival az első rést üti a feudalizmus bástyáján vallási tanaival.
A XVI. sz. eleji reformáció szülőatyja.
- Vele halt ki az Árpád-ház, és kis királyságokra esett szét az ország.
- Az olasz reneszánsz irodalom kiemelkedő alakja, a Laura név megörökítője.
- Az amerikai polgárháború vezéralakja.

- A könyvnyomtatás német feltalálója a XV. században.
- Hunyadi Mátyás nevelője, a XV. sz. nagy humanista magyar gondolkodója.
- Az erős, magyar állam megalapítója.

3. Tudod-e?

Mely törvények születhettek meg Mátyás haláláig? Húzd alá!

- úrbéri rendelet
- derestörvény
- szabad költözködési jog biztosítása
- úriszék eltörlése
- jobbágyfelszabadítás
- közteherviselés
- központosított államhatalom létrehozása
- szólás-, sajtó- és vallásszabadság

4. Jellemző játék

Szavakat kell felolvasni a játékvezetőnek.

Utasítás: Csak azt írd fel, ami a korra vagy eseményre jellemző! (Mátyás korára)

feudális anarchia:	kancellária:
bandériumok:	puskapor:
inkvizíció:	parasztfelkelés:
zsoldos sereg:	könyvnyomtatás:
kiskirályok:	humanizmus:
rabszolgák:	rendkívüli hadi adó:
corvina:	lovagvilág:

5. Kakukktojás keresése

1. Dugovics Titusz Szabács várának ostrománál nagy hőstettet hajtott végre.
2. „Nyögte Mátyás bús hadát
Bécsnek büszke vára.”
3. Édesapja az Európa-szerte tisztelt Hunyadi János volt.
4. Nevelője: Vitéz János volt.
5. Udvarában a reneszánsz műveltség pompázott.

6. A verseny szóbeli része

Kiselőadást tart a szóvivő a húzott témából. Íme a témák:

1. Mátyás, a művészetek pártolója
2. A Hunyadi család
3. Mátyás hadjáratai
4. Mátyás, az igazságos
5. Bemutatom a visegrádi palotát
6. Mátyás király külföldi kapcsolatai
7. Mátyás királlyá választása
8. A híres könyvtár
9. Hunyadi László siratása
10. Útikalauz, „Mátyás nyomában” címmel
11. Mátyás központosított hatalma
12. A híres fekete sereg
13. Építészet, szobrászat, festészet a reneszánsz korában
14. Zene a reneszánsz korban
15. Mutassátok be Mátyás király 1 napját!
16. Mondjatok el egy mondát Mátyásról!

Villámkérdések

1. Ki volt Mátyás udvari történetírója? (A. Bonfini)
2. Ki volt Corvin János? (Mátyás törvénytelen fia, Edelpeck Borbála)
3. A magyaron kívül milyen nyelven beszélt Mátyás? (latin, csch, német)
4. Ki volt Mátyás első felesége? (Pogyebrád Katalin, Czillei E.)
5. Ki volt Mátyás második felesége? (Aragóniai Beatrix)
6. Mi a kancellária? (Királyi hivatal, okiratok kiadására, illetve megfogalmazására)
7. Ki volt Szilágyi Mihály? (Mátyás nagybátyja, támogatója)
8. Ki volt Dugóvics Titusz (1456. VII. 21. Nándorfehérvár hőse)
9. Ki volt Kinizsi Pál? (Temesi ispán, Mátyás seregének egyik legismertebb alakja, a kenyérmezei csata egyik hőse)
10. Mikor foglalta el Mátyás Bécsset? (1485 ~ 1484—85)
11. Ki volt Vitéz János? (Mátyás nevelője)
12. Hogyan nevezték Mátyás könyvtárát? (Bibliotheca Corviniana — Corvina könyvtár)
13. Kb. hány kötet maradt meg a Corvinákból? (168 db)
Hány van Magyarországon? (43 db)
14. Sorolj fel Mátyás korának magyar és külföldi humanistái közül hármat! (Janus P., Vitéz J., Galeotto M., Dante, Bonfini, Mirandola)
15. Ki volt Janus Pannonius? (Csezmiczei János költő, Mátyás taníttatta Itáliában: Ferrara, Padova)
16. Működött-e Mátyás korában Magyarországon nyomda?
(Igen, Hess A., Buda 1472. talán 1477—80. Pozsony)
17. Melyik vár része a Fellegvár? (Visegrád)
18. Hol található a Bakócz-kápolna? (Esztergom)

SZEMIOTIKAI SZÖVEGTAN

2. A magyar szövegkutatás irodalmából (Első rész)

Szerkesztők:

Petőfi S. János és Békési Imre

A Szemiotikai szövegtan első kötete (1990) a szövegtani kutatás néhány alapkérdésével foglalkozott. Az alapkérdések elemzésének folytatása mellett a periodika második kötete a magyar szövegkutatás eddigi eredményeinek feltérképezésére vállalkozik.

A kötet első része négy tanulmányt tartalmaz. Ezek szerzői: Petőfi S. János, Békési Imre, Vass László és Kabán Annamária. Második része a magyar nyelvészetcentrikus szövegtani kutatások jelenlegi helyzetéről ad áttekintést, egyrészt Máté Jakab tanulmánya, másrészt a szövegkutatás különféle kérdéseivel foglalkozó magyar művek informatív recenziói révén. A kötet harmadik része nem magyar nyelvű szövegtani művekről nyújt tájékoztatást, s név- és tárgymutatót is tartalmaz.

A Szemiotikai szövegtan második kötete 1991. első negyedében jelenik meg, előreláthatólag 150 Ft-os áron. Előmegrendeléseket a következő címre lehet küldeni: *Jubász Gyula Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszék, 6722 Szeged, Boldogasszony sgt. 6.*

Makkai Sándor nemzetpedagógiája

Száz esztendeje — 1890. május 13-án — született Makkai Sándor erdélyi püspök-író, a magyar kisebbségi irodalom kiemelkedő alakja. Nemcsak szépirodalmi művei tették ismertté — mint például a „Táltoskirály”, a „Sárga vihar” vagy az „Ördögsekér” —, hanem pedagógiai tárgyú munkái is nagy visszhangot keltettek.

Figyelemre méltó — és vitára ösztönző — gondolatok egész sorát találhatjuk például a „Magyar nevelés, magyar műveltség” című, 1937-ben megjelent könyvében.

Egy drámai vita végére tesz pontot ez a könyv. Makkai ugyanis 1936 júniusában lemondott erdélyi püspöki székéről, s elfogadva a debreceni egyetem református teológiájának professzori állását. Magyarországra költözött. Távozása megrázta a romániai magyar kisebbséget — noha már 1934-től kezdve szárnyra kaptak az erről szóló híresztelések.

A „Magunk revíziója” címen 1931-ben közzétett könyvében még az erdélyi magyarság nemzeti öntudatának megújulását sürgeti. „Nekünk számolnunk kell a tényekkel — írja —. „Mi Románia polgáraivá lettünk; ennek az országnak törvényei és törvényes rendje a mi életünk meghatározója lett. Mi ennek a rendnek a kereteiben, ezekbe beilleszkedve kell hogy magyarságunkat megtartsuk, nem mások ellen, hanem a magunk öröklött lelki és szellemi egyéniségének békés és munkás érvényesítése érdekében.” [1]

A világháború előtti magyar nevelés belső katasztrófáját az okozta — hangoztatja Makkai —, hogy az iskola három funkcióját nem tudta összeegyeztetni. A nemzeti érzés meggyökereztetése helyett a nemzeti felsőbbrendűség hamis illúzióját táplálta az ifjúság lelkébe. Ez önmagában is összeütközésbe került az erkölcsi idealizmus cszmeiségével — a hangzatos elvek propagandája hazugnak bizonyult a gyakorlat visszasságainak tükrében. Mindehhez a természettudományos nevelés pesszimizmusa és hitetlensége járult. Ennek következtében a nevelést szentesítő tekintélyek megrendültek az ifjúság kritikája előtt, az átadni kívánt értékek gyanúsakká és hatástalanná váltak.

Mi hát a megoldás? „Másként kell felelnünk az erre vonatkozó kérdésekre — olvashatjuk Makkai válaszát —, mint ahogy az ősök dicsőségében sütkérező honfibuszkeség, az eszménytelen és gőgös tudomány, s a szemforgató erkölcsi kétszínűség feleltek.” [2]

A lelki megújulásnál a „magunk revíziója”-nál Makkai az ifjúságra épít. Az ifjúság életakarására, életöröme: „öntudatos, erős örvendező élet: ez az ifjúság természetes vágya és törekvése. Életkora, jellege hozza magával, hogy ezt a célt az új, a más, a több útján keresi.” [3]

Elgondolkodtató mindaz, amit Makkai Sándor — kiváló pszichológiai érzéssel — az ifjúság lelki sajátosságáról ír: „Az ifjúság lelkében van egy ellentét, amely épp olyan csodálatos, mint amilyen természetes. Az ifjúság nem szereti a tekintélyeket, de szíve mélyéből szomjúhozza a hódolatot. Ez a hódolat mindig megcsalódik, ha a hős, akinek szól, pusztá tekintélynek bizonyul. Csak egyetlenegy esetben válik az élet hatalmas lendítőerejévé — ha a szeretet ellenállhatatlan sugárzása váltja föl.” [4]

Nem véletlen, hogy Makkai ilyen fontosságot tulajdonít a nevelői munkát átható szeretetnek. Egyetemi esztendei alatt ugyanis a kolozsvári professzor, Schneller István tanítványa volt, akinek személyiségpedagógiája a szeretetelvűségre épült. Ez a szeretet nem a szentimentális érzélgősségbe átszappán, a gyermek minden megnyilvánulását kritikátlanul elfogadó magatartást eredményez, hanem egy olyan pedagógiai alapállást, melynek fő jellemzője az egyéniség elismerése, a gyerekekben rejlő értékek keresése.

Az erdélyi magyarság lelki megújulását, a „revíziót” követelő sorok után — Makkai hívei számára is — megdöbbentő volt a repatriálás (vagy inkább expatriálás) ténye. A Láthatár című folyóiratban 1937 elején közzétette elhatározásának okát. „Nem lehet” címen cikket írt, melyben már a „kisebbségi kérdés megoldhatatlanságát” hangsúlyozza. „Nem tudom elképzelni a kisebbségi életnek semmiféle emberhez méltó elrendezését — írja —, mert magát a kisebbségi ‚kategóriát’ tartom emberhez méltatlannak és lelkileg lehetetlennek.” [5]

A távozás ténye és a cikk fölkavarta a kedélyeket. Ma már — a Makkaival foglalkozó kutatások alapján — úgy tudjuk, hogy az eredményesen munkálkodó püspököt a hatóságok rákényszerítették erre a döntésre. [6]

A sajtóban kibontakozó vita pro és kontra érveire való reagálásnak is tekinthetők azok a gondolatok, melyeket a fentebb már említett „Magyar nevelés, magyar műveltség” című könyvben fogalmazott meg a már debreceni professzor, Makkai Sándor: „Ma a magyar nemzet teste négy-öt felé szaggatva vonaglik a könyörtelen világban” — írja szuggesztív erejű képbe sűrítve a Trianon utáni helyzetet. „Saját csonka országán kívül több idegen impérium alatt, szomorú és majdnem reménytelen kisebbségi sorsban. Földrajzi, politikai-gazdasági egységről tehát szó sem lehet. Egyetlen módja az egységnek... a szellemi, kulturális egység.” [7]

Makkai szerint a kisebbségi magyar műveltség olyan, mint a „csiga ház nélkül”, hiányzik védőpáncélja, melyet az állam adhatna rá. A fő feladat az — figyelmezteti olvasóit —, hogy az anyaország teremtsen meg a magyar szellem, a magyar műveltség egységét, „minta gyanánt, erőforrásul s örök reménységül a leszakított magyarság” számára. [8]

A műveltség egysége azt is jelenti, hogy a kultúra javaiból mindenki részesülhet, hiszen „a műveltség nem kiváltság, hanem mindenkinek veleszületett nemeslevele, szent előjoga és kötelessége”. [9] S miután nemcsak a kivételes személyiségekre, tudósokra, művészekre korlátozódik a nemzet szellemi életében való részvétel, természetes, hogy az emberek többségének az életben nem a „kivételesen nagy és hősies feladatok jutnak”, hanem legtöbbször „kicsi, sőt kicsinyes teendők”. De ha a reánk kirótt feladatot a nagy egészbe való beletagolódás eszközeinek tekintjük, akkor megtalálhatjuk magunkban a lendületet a szellemi felemelkedésre.

A nemzetpedagógia célja a művelt magyar emberek nevelése. Olyan embereké, akiket a „lelkület nemessége” jellemez, akik sohasem használják föl tudásukat rossz cél szolgálatában. Ahogyan Makkai fogalmaz: „A művelt embert a legkicsinyesebb körülmények között is az jellemzi, hogy mélyen át tudja érezni az emberi sorsot, a szenvedést és az örömet, minden faji, felekezeti, osztálykülönbség felett.” [10]

Ehhez a munkához újfajta pedagógus-magatartásra van szükség. Lejárt az ideje a „régis iskolának”, s az arra jellemző „mindenható, teremtő pedagógusi büszkeségnek”. Szertefoszlottak a Herbart-követők ábrándjai arról, hogy a tanár képzetgyarapítás útján formálhatja-nevelheti a gyermeket saját képére és hasonlatosságára. Ez a generáció más, mint az előzőek: illúzióit már elveszítette a háború poklában.

Az új nevelőnek nem „vezetőnek” kell lennie, hanem „kísérőnek” — interpretálja újra Makkai a rousseau-i gondolatot. Olyan legyen, mint a jó pásztor, aki követi a nyáját vigyázva arra, hogy rossz útra ne térjen, szakadékba ne zuhanjon. Néha

előremegy azért, hogy elhárítsa az útból az akadályokat. A jó pedagógustól távol áll a megfellebbezhetetlen parancsok osztogatása, a „diktátum”, ehelyett a valóság tényeit fordítja le az ifjúság nyelvére.

Makkai — a másik Kolozsvárról indult pedagógus-gondolkodó — Imre Sándor fölfogását követi, amikor a nemzetet tekinti a legfontosabb nevelő alakulatnak. Olyan közösség ez, mely „saját emelkedésével az egész emberiség fejlődését mozdítja elő”. [11] A nemzetnevelés a legmagasabb pedagógiai lehetőség, mivel a nemzet tükrén túl „a nevelés alakító ereje elhalványul”. Mielőtt azonban a nemzet mint nevelő hatalom szóba jöhetne, magát a nemzetet is tudatosságra kell emelni, tehát a nemzetnevelést meg kell előznie a nemzetnévelésnek.

Az iskola semmiképpen se legyen külön világ, az élet viharaitól elzárt „kert”. A társadalom és az iskola „a megismétlés viszonyában” álljanak egymással. Kornis Gyula szavait kölcsönzi Makkai, amikor azt írja, hogy az iskola „miniatűr társadalom”-ként készíti föl a tanulókat a tényleges nemzeti életben való helytállásra. Olyan gondolat ez, amely — bizonyos módosulásokkal — továbbélt a pedagógiai köztudatban.

A nemzeti keretekben gondolkodó, személyiséggazdagítást, erkölcsi nemesítést célzó pedagógia harmóniájához disszonáns hangokat kever Makkai „Tudománnyal és fegyverrel” című, 1939 elején írt könyve. Hátat fordítva a liberális humanizmus eszményének, a nemzetnevelést egyenesen politikai — sőt katonapolitikai — ügyként kezeli.

A nevelést „egzisztenciális nemzeti ügynek” tekinti, melynek segítségével megvalósítható a sajátosan „magyar életterv”. Korábbi művei alapján még nem sejtjük, de itt már világos: az egységes nemzeti szellem, a magyar műveltség megteremtését Makkai csak egy totalitáriánus állam keretei között tudja elképzelni: „Az ítélet fellebbezhetetlenül áll: vagy egységes nemzeti létérdek-értékelés, s ezen az alapon egységes nemzetnevelői célkitűzés fogja áthatni a politikát, mely véget vet minden árpárlamentarizmusnak, pártharcnak és pártérdeknek, egyszóval a „politizálásnak”, vagy az önálló és nemzeti élet látszatának kínos-keserves játéka közben mind lelki- és szellemileg, mind fajilag, gazdaságilag és jogilag szolgástorba süllyedünk és megsemmisülünk.” [12]

Bármennyire hihetetlen, Makkai — a püspök-író — ekkor már Mussolinire tekintette példaképének, aki „puskát és könyvet mutatott fel az olasz ifjúságnak, a nemzeti élet-szolgálat jelképéül.” [13]) Eredetileg színgazdag palettájú nemzetpedagógiai programja pedig spártai típusú katonanevelési tervezetté válik. Nyomatékkal hangsúlyozza, hogy „nemcsak a honvédtisztképző iskoláknak, hanem általában minden iskolánknak katonáivá kell lennie a nevelés elveiben és gyakorlatában, mert ez teszi lehetővé a magyar férfijellemek kifermálódását, mégpedig sajátos, egységes, ősi természetünkből következő típus szerint.” [14]

Tragikus példája ez annak, hogy a második világháború felé sodródó országban a liberális humanizmus eszméje — egy nagyformátumú gondolkodó esetében is — hogyan eshetett áldozatul a fasiszta ideológia terjedésének.

JEGYZETEK

[1] Makkai Sándor: Magunk revíziója. Erdélyi Szépművés Céh, Kolozsvár, 1931. 19. p.

[2] I. m. 95. p.

[3] Uo.

[4] I. m. 97. p.

[5] Makkai Sándor: Nem lehet. Látóhatár, 1937. 2. sz. 49—53. p. A „Nem lehet”-vitáról bő-

vebben ír Cseke Péter és Molnár Gusztáv a „Nem lehet” című kötetben. Limes-könyvek, Bp. 1989.

[6] Lásd *Cseke Péter*: Egy létparadoxon megoldási kísérletei c. tanulmányát a „Nem lehet” című kötetben. 5—20. p.

[7] *Makkai Sándor*: Magyar nevelés, magyar műveltség. Révai, Bp. 1937. 112. p.

[8] I. m. 114. p.

[9] I. m. 108. p.

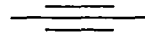
[10] I. m. 110. p.

[11] I. m. 38. p.

[12] *Makkai Sándor*: Tudománnyal és fegyverrel. Révai, Bp. 1941. 10. p.

[13] I. m. 15. p.

[14] I. m. 17. p.



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 szülei, sajnos, mind kevesebbet áldoznak, áldozhatnak a kultúrára. A gyermekkultúra számos műhelye vált mostohagyerekké napjainkra. A szubkultúra, a szennyirodalom gazdag tenyészeté 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.

Bízva igazgatóink és a magyar szakos tanári munkaközösségeink megértésében és támogató segítségében, szíves üdvözléssel:

A KINCSKERESŐ SZERKESZTŐSÉGE

6701 Szeged, Pf.: 453.

MÉSZÁROS ISTVÁN:

MINDSZENTY ÉS ORTUTAY (Iskolatörténeti vázlat 1945—1948)

Mészáros István könyve az Oktatáskutató Intézet gondozásában jelent meg. A mű két ember, két szemlélet harcát mutatja be tárgyilagosan, elfogulatlanul. Ki is volt ez a két ember? Ma már elég nehéz választ adni erre a kérdésre a fiatalabb korosztályok képviselőinek. A lexikonok is sablonos adatokat közölnek. Mindszentyt és Ortutayt viszonylag ritkán látni a mozi és a tv különböző műsorai-ban, melyek századunk történelmével foglal-koznak.

Ortutay Gyula nyolcvan éve született Szabadkán (1910—1978). Néprajztudós, Állami-díjas akadémikus. Tanulmányait a szegedi egyetemen végezte, és itt lett 1940-ben egyetemi magántanár. Vezető szerepet töltött be a magyar néprajz különböző intézményeiben. 1949-től elnöke a Magyar Néprajzi Társasá-gnak. Kutatási területe elsősorban a népmese és a népballada vizsgálata volt. Kutatói fel-fogása, az egyéniség és a közösség kölcsönha-tásának vizsgálatán alapuló módszere Európa-szerte ismert magyar folklorisztikai iskolát te-remtett. Politikai tevékenységében kevésbé volt maradandó életműve, mert kiszolgáltá mind a Rákosi-, mind a Kádár-rendszert. Szegeden egyetemista korában részt vett a baloldali fia-talok munkájában. Szoros baráti szálak fűzték Radnóti Miklóshoz. 1935-től 1944-ig a Ma-gyar Rádió munkatársa volt. 1942-ben egyik szerzője és tagja a Magyar Történelmi Em-lékbizottságnak. Kapcsolatban állt Bajcsy-Zsi-linszky Endre körével és az illegális kommunis-tákkal is. 1945 után a kisgazdapárti bal-szárny egyik vezetője. 1945—1947 a Magyar Központi Híradó Rt. (rádió, MTI, filmhíradó) elnöke. 1947—1950 vallás- és közoktatásügyi miniszter. Jelentős szerepe volt az iskolák ál-lamosításában és az új tankönyvek kibocsátá-sában. 1958—1978-ig az Elnöki Tanács tagja.

Az utca embere csak közhelyeket tud mon-dani a koalíciós időszak másik kiemelkedő po-litikusáról is, Mindszenty bíboros hercegprí-másról. Ennek csak részben oka az eltelt idő, bár az is jelentős tényező. Kb. 40 év törté-nelmi szempontból lehet csak egy pillanat. Egy ember számára ez hosszú idő.

Az Új Magyar Lexikon 1961-ben megjelent kötetében az ötvenes évek hivatalos stílusá-nak közhelyeit olvashatjuk a bíborosról: „a klerikális reakció szélsőséges képviselője”, meg-tudhatjuk, hogy „a demokratikus rend és a köztársaság megdöntésére irányuló összeeskü-vés irányítása miatt 1948-ban letartóztatták”,

hogy (1956) „november 3-i rádióbeszédében a nagybirtokosok és nagytőkések fasiszta rend-szerének helyreállítását hirdette meg”. A „Ki kicsoda?” lexikon negyedik átdolgozott kiadá-sában (Kossuth Könyvkiadó, 1981) Mind-szenty neve nem szerepel. A „Magyar Élet-rajzi Lexikon” harmadik kiegészítő köteté (Akadémiai Kiadó, Bp., 1981) már árnyaltab-ban fogalmaz, bár Mindszentyt ekkor is som-másan „reakciós legitimista politikusnak” mi-nősítik, az életrajzi adatokból mégis érdekes következtetéseket lehet levonni. Megtudhatjuk, hogy Mindszenty (eredetileg Pehm) József (1892—1975) 1915-től pap. A Tanácsköztár-saság idején kiutasították Zala vármegyéből. 1919. október elsejétől egyházi karrierje me-redeken kezdett emelkedni. 1919-ben plébános lett, 1924-ben címzetes apát, 1937-ben pápai prelátus, 1944-ben veszprémi püspök, majd 1946-ban bíborossá léptették elő. Ebből a le-xikonból már megtudhatjuk, hogy Kelemen Krizosztom főapáttal Szálasihoz folyamodott, hogy ne tegye ki a Dunántúlt az utóvédharcok pusztításainak. A nyilasok ezért 1944. novem-ber végén Sopronkőhidán bebörtönözték, ahon-nan csak 1945. március végén a csendőr-fegyverség megszökésekor szabadult. Megtud-hatjuk, hogy „ő élteze ki” az állam és az egy-ház viszonyát, ezután jött a bírósági tárgyalás, melyről ma már bebizonyosodott, hogy a kon-cepciók perek tipikus példája volt. 1956 októ-berre előtt börtönben volt, ahol ma már azt is tudjuk, hogy nem tört meg, rendszeresen imád-kozott, megáldotta fogvatartóit is, viselkedésé-vel tiszteletet ébresztett környezetében, talán ezért is került át a felsőpetényi püspöki nya-ralóba, ahol házi őrizetben tartották. Hivata-losan azt mondták, hogy mindez egészségi ál-lapotára tekintettel történt, a valós ok bizo-nyára az lehetett, hogy így jobban el tudták szigetelni a külvilágról. Október 31-én „az ellenforradalom oldalára állt katonák” Buda-pestre hozták (nem régen ezekről a katonák-ról és tragikus sorsukról is olvashattunk), ahol rádióbeszédet mondott, melyet már finomab-ban minősített az említett lexikon: (beszédé-ben) „a régi rendszer restaurálására, a föld-reform fölülvizsgálatára célzott”. 1956 novem-berétől 15 évig a budapesti amerikai nagy-követségen tartózkodott. 1971 őszén hagyhatta el csak Magyarországot. Bécsben telepedett le. VI. Pál pápa 1973-ban (a magyar állam és a Vatikán kapcsolatai kezdtek javulni) lemondásra szólította fel, miután ezt Mindszenty megtagadta, a pápa az esztergomi érseki szé-ket megüresedettnek nyilvánította. A bíboros ezután körutat tett az USA-ban. 1974-ben je-lent meg az „Emlékirataim” c. munkája. (Ko-rábban egyébként Mindszenty is végzett tuda-

mányos tevékenységet: „Az édesanya a vallás, társadalmi kérdés és költészet tükrében” és „Padányi Bíró Márton veszprémi püspök élete és kora” munkáit kell megemlíteni.) Az érdeklődő nem sok szerzőtől olvashatott Mindszentyről. (Orbán Sándor: Egyház és állam 1945—1950. Bp., 1962. és Gergely Jenő: Politikai katolicizmus Magyarországon 1890—1950. Bp., 1977.) Neveléstörténetesek hosszabb fejezetű munkára nem vállalkoztak Mindszentyvel kapcsolatban.

A hallgatást törte meg neveléstörténeti szempontból Mészáros István, tehát úttörő munkát vállalt magára. A szerző a könyvét akkor írta, amikor a régi sablonok, előítéletek, beskatulyázások még éltek, bár már felsejlett, hogy árnyaltabban kell megítélni a bíborost. Ekkor kezdett a sajtó foglalkozni Mindszenty raboskodásával, emberi helytállásával, ominózus 1956. november 3-i rádióbeszédével, a bíboros hatásáról Szeged környékén (Délmagyarország 1990. márciusi számában) stb. témákkal.

A választások után, 1990 márciusa után a könyv aktualitását nem szükséges hangsúlyozni, viszont szükséges felhívni a pedagógus olvasók figyelmét ismételten, immár pedagógiai folyóiratban ajánlva.

Nagy érdeme a tanulmánynak, hogy szerzője nagy alaposággal és lelkiismeretességgel gyűjtötte össze a témára vonatkozó forrásanyagot, bőven kiaknázza a levéltárak dokumentumait (Országos Levéltár, Esztergomi Prímási Levéltár, Piarista Központi Levéltár), a szakirodalmat, s végül — ez igen fontos új vonás a neveléstörténeti kutatásokban — az országos, a vidéki sajtó, újságok, napi- és hetilapok idevonatkozó közléseit, híreit. A könyv írója a bemutatott tényeket új, mai történeti megítélés alapján kommentálja. Elemző és értékelő szempontja világos: a történeti hűség, melyet pártpolitikai szempontok nem másíthatnak semmilyen irányban sem, nem finomíthatnak, nem torzíthatnak, a megtörténtekeket nem nagyíthatják fel, de nem is kicsinyelhetik le.

Külön érdekessége a műnek, hogy szerzője a katolikus tanügyigazgatással is foglalkozott, mely a neveléstörténeti kutatásoknak elhanyagolt területe, akárcsak az állami tanügyigazgatás 1945 előtti története, igaz, ez utóbbiból néhány értekezés már született.

„A második világháború befejezése után három tanévben sodródó erejű vitalitás, fiatalos lendület, friss szellem járta át a hazai katolikus iskolákat. Tanítók, tanárok, szülők és diákok, városos és falun egyaránt — szoros hitbéli-eszmei közösségben — hallatlan akarással és tevékenységvággyal álltak be egy új, emberibb társadalom építésének nagy távlatokat sejtető, reményteli munkájába” —, mint írta Mészáros István. A katolikus pedagógusok széles körű pedagógiai és társadalmi tevékenységet fejtettek ki a kiteljesedés érdekében. Hazánk örökölte az állam és az egyház közötti

viszonyt, melynek oktatásügyi vonatkozásait az 1935. VI. tc. szabályozta. A törvény szerint a katolikus egyházi iskolák — akárcsak a többi vallásfelekezet iskolái — nem tartoztak az állami tanügyi hatóság illetékessége alá. Az egyházi iskolák az államtól pénzügyi hozzájárulást kaptak, hiszen az egyházi iskolák nem csupán szorosan vett belső egyházi funkciójú, hanem összetársadalmi célú intézmények, mivel tanulóik legnagyobb részéből világi lesz.

1945 utáni első években nem mindegyik hazai politikai áramlat számára volt elérendő cél a polgári demokratikus jogállam. Rákosiék előtt a követendő példa a Szovjetunió társadalmi rendje, a szocializmus megvalósításával (ma már tudjuk, végül zsákutcába kerülő) sztálinista szovjet modellje lebegett.

Korunkban világos, hogy mi történt a Rákosi-rendszerben. A szerző tárgyilagosan mutatja be mindkét fél érveit. Az olvasó számára a katolikus fél érvei érdekesebbek, hiszen a másik fél nézeteit ismeri tanulmányai alapján.

A sztálinista erők hisztérikus hangulatot teremtettek, melyet jól mutat be egy vers, mely a Délmagyarországon jelent meg (a könyv nem közli):

Lódi Ferenc:

A könyvet, mint fegyvert

„Az iskolákról nem sokat írtam
azt hittem elég ha tanulunk
azt hittem elég ha nyíltan
szólunk munkások, parasztok vagyunk.
Azt hittem, ezt így tudja más is.

...

a sunyi püspök és polgár is.

...

Mert sehol nem tudtak döfni,
hát kikezdték az iskolát,

...

A vallás ürügyén akadt még cinkos
koncot remélő néparúl,
de tudják meg a mi tervünk nem titkos,
ki ellenünk tör, vár rá bitó!”

Hova tegye az olvasó ezt a verset? Ezt a korhangulatot?

A vers egyértelműen azt sugallja, hogy a sztálinista pártállam volt ekkor az iskolaügyben a megtámadott, holott ma már tudjuk — akkor is pontosan tudták —, hogy ki volt a támadó és ki volt a megtámadott.

Az objektív látásmód kialakításában ad segítséget Mészáros István könyve, mely izgalmas, érdekes olvasmány. Nem lehet letenni, elolvasása után pedig gondolkodásra, újragondolásra késztet. Már csak néhány példányban kapható, újbóli kiadása feltétlenül szükséges.

Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1989.

DR. OLÁH JÁNOS

MÉSZÁROS ISTVÁN:

ISKOLATÖRTÉNETI KALEIDOSZKÓP

Újabb munkája jelent meg Mészáros Istvának: ezúttal az Artemis Kiadó gondozásában, sajnos, kis példányszámban. A szerencsés olvasó, aki kezébe veheti a szép köteteket, izgatottan nézi az első és a második kötet tartalomjegyzékét. Az elsőben 28, a másodikban 31 témáról olvashatunk. A bőség zavarában nehéz fegyvelmezt olvasónak lenni, az ember észre sem veszi, máris a számára legérdekesebbnek tartott témákat lapozgatja, majd elrejteli magát, és elejétől végéig olvassa el a munkát, hogy segítségével felfedezze a múlt homályos részleteit.

„Mélyeséges mely a múltnak kútja” — közismert Thomas Mann költői megfogalmazása: rejtélyes, titokzatos, szinte kiismerhetetlen, felfedezésre váró a jelen mögötti évszázadok hosszú sora.

De ugyancsak igaz és ugyancsak közismert: a történelem útján való kalandozás érdekes, színes, változatos élmény. Különösképpen szórakoztató a művelődéstörténet világa, ezen belül az iskolatörténet sok-sok zezgugos tája — ajánlja a rövid bevezető a két kötetet az olvasónak, s eleris tesz a szerző a várokozásoknak. Erről a még sok meglepetést tartogató és alapos becserkészésre váró érdekes területről villant fel kaleidoszkópszerűen viláldzó tarkabarká pillanatképeket a munka: az elmúlt évszázadok iskolájának, diákéletének érdekességeiből nyújt át egy csokorralát, sokszínű bokrátát.

Különféle a megközelítés: a könyvben egyaránt szerepel hosszabb-rövidebb népszerűsítő cikk és tudományos tanulmány, esszé és dialógus, szövegközlés, forrásmagyarázat, tényismertetés és költeményelemzés (legjobbjuk már megjelent különféle lapokban, elhangzott rádióműsorokban). E műfaji sokoldalúság is a múlt művelődésének színes változatosságát tükrözi.

Másképpen olvassa a formailag is igényes, ötletes címlappal megjelent munka cikkeit a diák és a volt diák, a pedagógus és a szülő, a fiatal és az idős. E szórakoztató gyerek- és iskolatörténet — a magyar neveléstörténet és színes kaleidoszkópja — nem csupán érdekes, nem csupán a felfedezés örömet és izgalmát adja, hanem sok vonatkozásban tanulságos is, az olvasó úgy szerez ismereteket, tanul, hogy észre sem veszi.

Csupán néhány témát sorolunk fel, hogy érzékeltessük a könyv sokrétűségét: üdvözlét István királynak; első, névről ismert pedagógusunk: Valter magiszter; első magyar bibliai szövegeink; mióta Miatyánk a Pater Noster; középkori diákvigasságok; Pázmány Péter a nevelés négy eszközéről; jezsuiták; Zrínyi Miklósról; meghívó Apáczeitől; Apafi fejedelem

és az enyedi kollégium; Rákóczi ábécéskönyve; az osztályozás, a jutalmazás történetéből; első pedagógiai hetilapunk: a „Religio és Nevelés”; számárful, nádpálca és egyéb iskolai gyönyörűségek; mióta van érettségi?; az iskolai testnevelés kezdetei; Eötvös József a nevelésről; az első iskolai egyesület: a Mária-kongregáció; idegen nyelv a régi iskolában; március 15. — mióta iskolai ünnep?; mióta van tankötelezettség?; katolikus iskoláink nevelőmunkája 1920—1948 között; az általános iskola keletkezése; három legrégebb iskolánk stb.

A fenti témák érzékeltetik, hogy miért szerepel a könyv címében a kaleidoszkóp szó. A „kaleidoszkóp” görög eredetű szó, optikai játékszert jelent, melyet, ha mozgatnak, a benne elhelyezett színes üvegdarabok és egyéb csilámló anyagok folyton változó képet, esetenként témát mutatnak. Az ismertetés elején dícsértük a címlapot is, mely színeivel, formáival jól illik a könyv címéhez.

Manapság újból halljuk a rendszerváltozások, értékváltozások során hangoztatott gondolatokat, melyeknek igazságtartalmát főléseges vitatni: „Az idő mindent helyre tesz”, „A dugdosott szennyes is felszínre kerül”, „Minden kornak újra kell írnia a történelmet saját izlése szerint”, „Minden korszaknak újra kell olvasnia a zseniket saját szája ize szerint”. Mit tudunk a fenti gondolatokhoz hozzátenni? Csak azt, hogy: „Ez már csak így van.” E hangulatban, életérzésben ad nagy segítséget, „gyógyszerként” is javasolt Mészáros István könyve, mely bemutatja, hogy mennyi marandó értéke is van a magyar neveléstörténetnek. Tudjuk, hogy ezek az értékek állandóak, melyeket nem lehet a különböző korszakokban másképpen magyarázni, ezek a biztos kapaszkodók, melyek segítenek új hagyományok, értékek kialakításában, melyeket a régi, biztos alapokra kell építeni; ezekből kell erőt meríteni.

A könyv újbóli kiadását, rajzokkal, képekkel való kiegészítést javasoljuk.

Artemis Kiadó, Budapest, 1989.

DR. OLÁH JÁNOS

Karl-Richard Bausch—Herbert Christ—
Werner Hüllen—Hans-Jürgen Krumm:

HANDBUCH

FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Az idegen nyelvek tanulása és tanítása gyakorlati vonatkozásában s kutatási objektumként egyaránt az utóbbi években fokozatosan a nemzetközi érdeklődés homlokterébe került. Felemelő aktualitásként rajzolódik ki eközben az 1992 utáni „közös” Európa szellemisége is, mely számos nyelvi aspektust vet fel. Mind-

azonáltal az elmúlt évtizedek nyelvoktatási gyakorlata, az idevágó tudományos vizsgálódások igen diffúz képet mutatnak, hiszen ezek szerteágazó intézményi keretei, a nyelvsajátítással foglalkozó tudományterületek eltérő indíttatása sokszor nehezen áttekinthető problémakört eredményeztek.

Ezen előzményektől indítva jött létre több mint 100 nyugat-németországi tudós közreműködésével e grandiózus vállalkozás, a „Handbuch Fremdsprachenunterricht”, mely az idegennyelv-tanításról kíván annak tudományos alapvetésében, intézményi tagoltságában, történeti dimenziójában, céljai és tartalma tekintetében, valamint társadalmi funkcióinak tükrében átfogó összességet adni. A szerzők pozíciója — természetesen — az NSZK valóságképéből építkezik, de sokrétűen tekintetbe veszi a nemzetközi kutatási eredményeket, oktatási fejleményeket, tendenciákat, így a Kézikönyv megállapításainak döntő többsége általános érvényvel bír, és mindenképpen helytálló, hasznos a magyar olvasó számára is. Bizonyára az is hozzájárult a tágabb horizont kialakításához, hogy a négy szerkesztő különböző diszciplínákat képvisel: van köztük anglista, romanista és német mint idegennyelv-szakember is.

A kötet négy (plusz egy) fő fejezetből, és azokon belül együttesen 110 témacsoportból áll. Az első fejezet az idegennyelv-tanítás alap- és háttértudományai felől globálisan közelíti meg a nyelvoktatás kérdéskörét. Kiemelt helyen szerepel itt az „idegennyelv-didaktika” — helyett mi Magyarországon (és Kelet-Európában) főként a 'nyelvoktatás-módszertan' megnevezést használjuk —, valamint az ún. „Sprachlehrforschung” — amely a nyelvsajátítás és a nyelvoktatás valamennyi formájával és típusával foglalkozik, vagyis az oktatás által irányított idegennyelv-tanulást vizsgálja. A továbbiakban azok a segédtudományok kerülnek tárgyalásra, melyek az idegennyelv-tanítás egyes területei szempontjából meghatározók: pl. alkalmazott nyelvészet, pszicholingvisztika és nyelvpszichológia, szociolingvisztika, neveléstudomány stb.

A második — és egyben legterjedelmesebb, központi jelentőségű — fejezet az idegennyelv-oktatás helyzetének specifikusabb megközelítésére vállalkozik négy probléma irányából. Az első kérdéskört (B_1) a nyelveknek az iskolai és az iskolán kívüli nyelvoktatásban elfoglalt helyzete, valamint funkciója alkotja. A magyar olvasó is haszonnal lapozhatja ezen oldalakat látóköre bővítése céljából, miközben számos új információval gazdagodik, és párhuzamot vonhat hazai viszonyainkkal. Számunkra e témakörön belül bizonyára Hans Glinz fejtegetései a legtanulságosabbak, aki az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatás közti kapcsolatrendszerrel boncolgatja. A B_2 alfejezet az egyes idegen nyelvek kérdésein túlmutató ál-

talános alproblémákat tárgyalja, amelyek egyrészt a nem nyelvi oktatási feltételekből, másrészt a valamennyi nyelvre jellemző sajátosságokból adódnak. Elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt jelentős témák tartoznak ide, mint pl. a nyelvi és országismereti tanterv („Curriculum”), a tanítási és tanulási célok, a nyelvtanár és -tanuló közötti interakciók, a módszertan és módszerek, az oktatás szociális formái, a munka- és gyakorlatformák (a négy kommunikatív készség viszonylatában), a tanulási technikák, a teljesítménymérés, az oktatási eszközök és -médiák funkciója (tan-könyvek, szótárak, grammatikák, vizuális és auditív médiák stb.). Mindezek után a fordítás és a tolmácsolás, valamint a kétnyelvű oktatás kérdései kerülnek sorra.

Az egyébként gazdag tartalmat nyújtó alfejezet kapcsán a recenzius nem hallgathatja el azon kritikus megjegyzését, hogy (a szókincsfejlesztéssel kapcsolatos gondolatoknál) a frazeológiáról nem esik szó, holott — megfelelően kiválasztott — állandósult szókapcsolatok bizonyos mélységű tanítása nélkül nem képzelhető el korszerű, kommunikatív nyelvoktatás.

A B_3 -mal jelzett rész az NSZK-ban oktatott idegen nyelvek problematikáját tárja élénk-ábécé sorrendben az arabtól a kínain át a törökig. A magyarországi nyelvtanárt bizonyára főleg a német mint idegen nyelv, ill. a német mint „másodnyelv” (= Zweitsprache) alpont érdekli, annál is inkább, mert itt nemcsak az NSZK-ról esik szó, hanem a tágabb nemzetközi konstellációról is (pl. a német mint idegen nyelvnek a világon elfoglalt helyéről, a külföldi germanisztikáról stb.).

A B_4 pont az idegennyelv-elsajátítás típusait veszi szemügyre, amihez az elsajátítási mód és a tanulók életkora szolgál vizsgálati alapot.

A harmadik fő fejezet a kutatási módszereket és eredményeket az idegennyelv-tanítás egyes súlyponti problémaköröire koncentrálva elemzi. Szerencsés ez a megközelítés azért is, mert a második fejezet (B_2) pontjában tárgyalt kérdésekről (amelyeket ott a már letisztult tudományos eredmények alapján taglaltak) most a kutatás jelenlegi aktuális irányzatai, tendenciái tükrében olvashatunk. ♣

A negyedik fejezet tárgya az idegennyelv-oktatás szervezési-szervezeti oldala — természetesen itt is az NSZK-ra vonatkoztatva —, de a magyarországi tanárok szemszögéből is jól érthetően; sőt a fejtegetéseket tanulmányozva a recenziusban néhol az a benyomás alakult ki, hogy ezen információk esetenként amúgy is inkább a külföldiek számára lennének érdekesek. Szemléletes áttekintést kaphatunk az iskolai nyelvitanítás részleteiről, a felsőoktatáson át a tolmácsképzésig a teljes vertikumról, de teret szentelnek az idegennyelv-tanárok továbbképzésének (ez remélhetőleg nálunk is a

közeljövőben válik aktuális valósággá), továbbá szó esik a nyelvtanárok szakmai egyesületeiről.

A legrövidebb, ötödik (E) fejezet a német-országi idegennyelv-oktatás történetéről ad összefoglaló képet.

A kötet végén regiszter igyekeznék megkönnyíteni az olvasó gyorsabb tájékozódását, bár ennek koncepciója vitatható. Az egyes címszavak után ugyanis nem az oldalszám, hanem csupán a fejezetszám szerepel, így — tekintve, hogy végeredményben jóformán minden mindennel összefügg(het) —, a legtöbb címszó kapcsán (mivel utánuk jócskán sorakoznak a fejezetszámok) szinte végig kellene olvasni a teljes (kis híján 500 oldalas) művet. Pl.: a *Grammatik* után nem kevesebb, mint 50 fejezetre történik utalás, de akár olyan nem éppen centrális fogalmakat keresve is, mint mondjuk a *Wirtschaft*, 31 fejezetre kellene átböngészniük. Helyes szerkesztési elvként értékelhető viszont az, hogy a szakirodalom felsorolására az illető alpontok után kerül sor, így az olvasó azonnal tudja, mely kérdésekhez melyik publikációban talál kiegészítő tudnivalókat.

Összegezve feltétlenül kiemelendő, hogy a kötet szerkesztői tekintélyes feladatra vállalkoztak, amelyet tiszteletre méltó szakmai színvonalon valósítottak meg, tudományos ismeretek, gyakorlati módszerek, eljárások, nézetek, szerteágazó tények és előremutató perspektívák gazdag tárházát nyújtva — mindezt ráadásul áttekinthető tagolással, jól olvasható nyelvvezetél/stilussal kifejtve.

Tübingen: Francke Verlag 1989 (= UTB für Wissenschaft: Große Reihe), 495 p.

DR. FÖLDES CSABA

Szabó G. Mária szerk.:

AZ EGÉSZ NAPOS NEVELÉS TAPASZTALATAI

„Mikor tudunk már végre túllépni azon a megközelítésen, hogy megfogalmazni egy problémát, létrehozni egy munkacsoportot, rendezni egy *tanácskozást* és mintegy ‚megoldásként‘ megfogalmazni egy ajánlást?” — tesszük fel egyre gyakrabban magunknak a kérdést tanári szobában, nevelési értekezleten, szakmai megbeszélésen.

A tanácskozások, konferenciák céljukat, eredményességüket, „gyakorlatközeliségüket” tekintve természetesen sokfélék lehetnek.

Recenzióinkban egy minden bizonnyal érdeklődésre számot tartó „rendhagyó tudományos ülésre” szeretnénk felhívni a figyelmet. Teszünk ezt annak kapcsán, hogy a közelmúltban napvilágot látott egy kétnapos rendezvény írásos anyaga: „Az egész napos nevelés tapasztalatai” címmel.

A kötet szerkezete a plenáris, illetve a szekcióülések rendjét követi. A bevezető előadások a napközis nevelés és a napközis gyakorlati képzés elméleti kérdéseit taglalva több oldalról rávilágítanak a *tanárképzés* — az *oktatásirányítás* — és a *gyakorlat* egymástól elválaszthatatlan összefonódására, kölcsönös egymásrautaltságára. Olyanfajta megközelítés ez, amiről egyetlen pedagógiai probléma elemzése esetén sem mondhatnánk le!

A figyelemfelkeltés igényével a plenáris előadások címét közreadjuk: A hazai napközis nevelés és a 15 éves napközis gyakorlati képzés néhány jellemzője; A 15 éves napközis otthoni nevelési gyakorlat tartalma a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán; Tanórán kívüli nevelés helyzete hazánkban és néhány európai országban; Az értelmileg vagy érzelmileg — valamilyen oknál fogva — lassabban haladó tanulók fejlesztési programjáról; Rózsa Éva munkájának méltatása. (11—52. old.)

A tanácskozás első szekciójának — A napközis gyakorlati képzés tapasztalatai — az volt a feladata, hogy elemezze a napközi otthoni gyakorlat problémáit, összegezze értékeit, és vázolja a további tennivalókat a képzés hatékonysága érdekében. (56—9. old.)

A „Velük együtt, értük — új utak keresése az egész napos nevelésben” című második szekcióban elhangzott korreferátumok három blokkba csoportosíthatók: a személyiségfejlesztés fontossága, a differenciált foglalkoztatás szükségessége és eredményei; a napközi otthoni tehetséggondozás lehetőségei; a napközis nevelőmunka egy-egy területén szerzett tapasztalatok, kísérletek. (97—184. old.)

A harmadik szekciónak „A napközis szaktanácsadók tapasztalatai és elvárásai a korszerű tanárképzéstől” címet adták a szervezők. Az itt folyó munka sokszínűségét néhány korreferátumi témával szeretnénk érzékeltetni: meditáció a pedagógusképzés fejlesztéséről; a szakfelügyelők, a szaktanácsadók és a szaktekintélyek munkája együttes öröme; az igazgató irányító tevékenysége a helyi egész napos rendszerben; a napközis munkaközösségek szerepe a továbbképzésben; a munkaközösségek újzerű tartalmi tevékenysége. (187—237. old.)

A közreadott írások több mint félszáz szerző — gyakorló pedagógus, szaktanácsadó, főiskolai oktató és tudományos kutató — együttes erőfeszítésével készült el, hogy a közel két évtizede folyó közös útkereső kutató-fejlesztő gyakorlati pedagógiai munka eredményeit összegezzék. Ennek ellenére a kötet nem egyszerű „számadás”, az eddigi eredmények számbavétele és közreadása, hanem ennél sokkal több.

Nevezetesen: *orientálja* a pedagógiai kutatókat abban, hogy figyelmüket fordítsák az egész napos nevelés további elméleti vizsgálatára, a meglévő értékes tapasztalatok tudó-

mányos igényű összegzésére. *Felbívja* a pedagógusképző intézmények oktatóinak, szakvezetőinek figyelmét arra, hogy a képzés során a pedagógussá válás elősegítésére a hallgatókat elsősorban a gyakorlati tapasztalatokból kiindulva szükséges a konkrét pedagógiai tevékenységbe bevezetni.

Megerősíti az igényes szaktanácsadói munka jelentőségét, fontosságát; ösztönzést ad annak korszerűsítésére.

Segítséget nyújt a közoktatás helyi irányítóinak, az iskolavezetőknek az egész napos nevelés újraértelmezéséhez, és végül — de nem utolsósorban — minden bizonnyal *kedvet ébreszt* a pályakezdő kollégákban a napközi, az iskolaotthoni munka élethivatásul választásában.

Mindezek jelentőségét azért hangsúlyozzuk, mert mint egyik szerző írja:

„Az utóbbi években a szakajtóban megjelent publikációk és a közzétett információk erős kritikával bírálták az egész napos nevelést és ennek egyik szervezeti formáját, a napközit. Ez sokat ártott a napközi amúgy is hiányos presztízisének...” (192. old.)

Presztízis. A napközit presztízis. A napközis nevelők presztízise. Kítől várhatjuk el, hogy tegyenek ezért, hogy higgyenek a javítás lehetőségében? Minden bizonnyal elsősorban magától a napköziben, iskolaotthonban dolgozó nevelőtől. Mint egyikjük írja:

„A gyakorlat által felvetett új és újabb problémák megoldása — a hallgatók és tanulók érdekében — az egyre népesebb napközis rétegtől még *alaposabb felkészültséget* e réteg érdekeiért *barcosabb kiállást, összefogást* kíván véleményünk szerint.” (39. old.)

(Érdeemes újra és újra elolvasnunk a kötet mostjával választott Eötvös József-idézetet:

„Hogy tevékenységünknek sikere legyen, ahhoz mindenképpel az szükséges, hogy cselekedeteink fontosságáról meg legyünk győződve.”)

Mi lehet ehhez az első lépés? Talán az, amit Szabó G. Mária, a kötet szerkesztője előadásában megfogalmazott:

„Javasoljuk, hogy nagyobb elismerést kapjon a vezetés minden szintjén a napközis munka. Ennek érdekében a tömegkommunikáció is mutassa be a kiemelkedően dolgozó napközis vezetőket, a jó és otthonos légkörű iskolaotthonokat, napköziket, segítse terjesztetni a jó megoldásokat, eljárásmodokat és az élményt nyújtó gyermeki öntevékeny munkaformákat.” (22. old.)

Valóban elgondolkoztató: kell-e ehhez valamilyen központi intézkedésre, valamilyen rendeltetetre vagy valami külön anyagi fedezetre várnunk?

— A választ bizonyára mindenki könnyen megfogalmazza.

A könyv átfogó jellege miatt az egyes fejezetek különböző mélységben és minőségben

elemzik a felvetett kérdéseket. Az írások tartalmukban széles skálán mozognak, megszámlálhatatlanul sok pedagógiai problémát felvetve. Mi bennük a közös, mi az, ami összeköti ezeket az írásokat? Úgy hiszem, a gyermekszeretet, az *egész napot iskolában töltő gyermekért érzett felelősség*.

A fenti állítás hitelesítésére álljon itt néhány idézet: „Színes, vidám, programokban gazdag tevékenységre van szüksége a napközi otthonnak ahhoz, hogy ellássa nevelési-oktatási feladatait, fejlessze a személyiséget, felzárkóztassa a lemaradottakat, felkutassa a tehetségeket... Hogy mindez teljesüljön, olyan nevelőgárdára van szükség, akik nagyon szeretik a gyerekeket, akiknél a figyelem központjában mindig a gyerek áll.” (71. old.)

„Munkánk nem látványos, a hétköznapi tartalma, nyugalma adja meg értékét. Követlenségünk sok változatos tevékenységre ad lehetőséget. Eppen emiatt jobban kell ügyelnünk arra, hogy a *gyerekek szabadsága*, akaratára is kellőképpen érvényesüljön.”

„Az egész napos rendszerben működtetett sokféle és változatos tevékenységgel nem túlterhelni akarjuk a *gyerekeket*, hanem alkalmat kívánunk teremteni a bennük rejlő lehetőségek kibontakoztatására.” (101. old.)

„Az a pedagógus, aki elkötelezte magát a *gyermek*ek nevelésének ügyével, meg kell találja a drágaköveket minden gyermekben.” (108. old.)

„Legnevezetesebb és legmaradandóbb élményeim közé tartozik, amikor együtt tudtam lélegezni diákjaimmal.” (133. old.)

A kötet értékeit hosszan sorolhatnánk. Bizonyára azonban minden olvasó más-más talál benne fontosnak, követendőnek, mindenki Egy azonban biztos: segít abban, hogy az számára más jelent ez a tapasztalatgyűjtemény. „egész napot” gyerekekkel töltő pedagógusok a napközit: „Ne tekintsek kényszermegoldásnak vagy ugródeszkának, hanem lássák meg benne a nevelés nagyobb lehetőségeit, a munka igazi szépségét és örömet is, amit a gyerekek mosolyukkal, ragaszkodásukkal, szeretetükkel és kitárulkozásukkal igazán a napköziben fejlesznek ki.” (203. old.)

Összegzésül egy könyvismertetésben talán szokatlanul hosszú idézet szeretnék közreadni. De úgy vélem: Kereszt Zsuzsa alábbi sorait mindannyiunknak érdemes végiggondolni: „... földcsuszamlást élünk át az oktatásügyben (is).”

A társadalmi-politikai értékválság az értékörzésre, átöröklésre hivatott iskolában elemi hatásként érzékelhető. *A válság azonban tisztulási folyamattá alakítható.*

Ebben a folyamatban biztosan megőrzendő mindaz, amit az egész napos nevelés életfeltételekbeli „középkora és szellemi virágkora”

adott az általános iskolának: a csoportlégkör, a társas kapcsolatok alakításának, a tanulás-szervezés, a szabadidő-tevékenységek szervezésének módszereit.” (44. old.)

Végül — bár egy recenzió írója nem illetékes, mégis megteszi — minden olvasó ne-

vében köszönöm a szerzőknek és Szabó G. Mária szerkesztőnek, hogy ezt a könyvet a kezünkbe vehetjük.

(Tudományos ülés 1988. szept. 30.—okt. 1. Szeged.)

DR. FARKAS KATALIN

KÖNYVAJÁNLÁSAINK

Elsőnek a Göncöl Kiadó (Bp. XI., Antal János u. 3.) új kötetét ajánlanánk kollégáink szíves figyelmébe. A mű *Hevesi Lajos Jelky András kalandjai* című ifjúsági regénye, mely ajánlott irodalomná lépett elő általános iskoláinkban. A segítő szándékért a kiadó, hogy hozzáférhetővé tette tanulóink számára ezt a kötetet, méltán dicsérhető, azért megkülönbözképpen, hogy igazi érték közvetítésére vállalkozott. Ez a kitűnő regény nem véletlenül élt meg eddig több mint tíz kiadást, és az sem merő véletlen, hogy több nyelvre is lefordították. A bajai szabólegény élete, mely harminchárom fantasztikus fejezetet át tárul elénk a regény lapjain, ugyancsak bővelkedik izgalmas, magával ragadó fordulatokban, kielégítve ezáltal — s bátran hozzátéhetjük, hogy igényesen — ifjúságunk kaland iránti olvasmányéhségét. Az egész világot bejáró főhős, aki még Batáviába is eljut, és sok hasonló, egzotikus tájra, könnyedén belopja majd magát ifjú olvasóink szívébe, mert szorult és elképesztő helyzeteiből a népmesei hősök imponáló leleményességével és agyafúrtságával vágja ki magát. Fokozza a műélvezetet a könyv remek stílusa, lebilincselő nyelvezete és finom humora is.

A klasszikussá vált ifjúsági regény szerzője, *Hevesi Lajos* (1843—1910) újság- és ifjúsági íróként két lapnál is dolgozott: a Borsszem Jankónál és a Pester Lloyd-nál. Sőt több éven át német nyelvű ifjúsági folyóiratot is szerkesztett, melyet jórészt saját maga írt. Mindez egyértelműen bizonyítja, hogy a szerző ugyancsak jól ismeri az ifjúság érzés- és gondolatvilágát, gyakorlott és remek tollforgató. Emellett kitűnően tudja élményesíteni írásait, hisz maga is, akárcsak hőse, sokat utazott. A személyes útiélmények hitelesítő ereje így átsüt Jelky András érdekfeszítő történetén is, amelyet most a Göncöl Kiadó jóvoltából ugyanolyan élvezettel vehet kezébe az olvasó, akárcsak 1872-ben, amikor először látott napvilágot „*Jelky András bajai fiú rendkívüli kalandjai ötödfél világrészben*”.

A közelgő karácsonyi ünnepek alkalmával jó szívvel ajánlhatjuk tehát e kötetet szülőknél és gyerekeknek egyaránt. Ára: 125 forint.

A másik könyv, amely ugyancsak az iskolák közérdeklődésére tarthat számot, *Fűzfa Balázs A remény pedagógiája* című kötete, amely tulajdonképpen a szerző — három alkalommal is folytatott — beszélgetéseit tartalmazza *Zsolnai Józseffel*, a közismert pedagógiai kutatóval, valamint szociológus-közgazdász fiával, *Zsolnai Lászlóval*. Az 1987-ben megjelent *Mi a baj a pedagógiával?* című könyvük óta a két név már szinte fogalomná, illetve szimbólummá vált a pedagógiában és az iskolai gyakorlatban. Ennek a Zsolnai-jelenségnek igyekszik a nyomába szegődni ez az izlésses kis könyvecske. Így első kézből szembesülhetünk egy kiutat jelölő pedagógiai program kidolgozóinak érvanyagával, hiteles indoklásaival, pedagógiai-iskolai gyakorlatunkról alkotott nézeteivel. Hogy ez mennyire fontos, hogy a rendszerváltás szellemében megújítandó és önállóvá váló iskolák minél több valós alternatív programot ismerjenek meg, annak nagyon is tudatában van a kiadó *Vas Megyei Pedagógiai*

Intézet (9700 Szombathely, Hollán Ernő út 8. Pf.: 33.), dr. Szabó László igazgatóval az élen. Szívből kívánjuk nekik a sikeres folytatást, hogy pedagógusaink a közreadott kínálatból a lehető legjobbat és az általuk leginkább megvalósítandót választhassák majd ki.

A most napvilágot látott, igen találó címmel megjelent Fűzfa Balázs-kötet mindössze 70 forintért az intézet útján beszerezhető.

Végezetül, de nem utolsósorban a *Veszprém Megyei Gyermek Háza* (8200 Veszprém, Kopácsi u. 1.) módszertani kiadványaira szeretnénk felhívni a figyelmet. Örömmel tesszük ezt, mert a tanévhez igazodó, nyolc alkalommal, azaz októbertől májusig megjelenő 20-20 lapnyi terjedelmű füzet sorozat, de az 1990. évi különszám is a maga 40 lapnyi terjedelmével, hathatós és közvetlen segítséget nyújthat a mindennapok iskolai gyakorlatához. Nem az elmélet, a tudományosság síkján, hanem a gyakorlatban jól bevált igényes és színvonalas összeállításával, tartalmas műhelyfogásaival, változatosságot és érdeklődést teremtő ötletajánlásaival teszi ezt, ugyancsak gazdag választékban. Találunk itt dramatikus és bábjátékleírásokat, különféle vetélkedők forgatókönyveit (helytörténet, biológia, földrajz, történelem, néprajz), rejtélyjátékokat, szellemes képrejtvényeket, ünnepi alkalmakra szánt versösszeállításokat, műsorterveket (madarak és fák napja, anyák napja, október 6., az 1956-os forradalom és szabadságharc ünnepe, karácsony, tanévzáró), ajándék- és játszóházi ötleteket, valamint változatos és roppant praktikus ötlettárat a szabadidő hasznos eltöltéséhez. A felkínált lehetőségekkel élve jól színezhetsz, fűszerezhetsz ki-ki a maga gyakorlatát, órán és órán kívül egyaránt, légyen az tanító, napközis nevelő vagy felső tagozatos tanár, szakkörvezető vagy könyvtáros. Az ízlésesen összeállított kiadványsorozat, melyet gyakran *Vaskuti Gabriella* ügyes rajzai illusztrálnak, *Bagicsné Szelestey Zsuzsanna* szerkesztő-módszertanos munkáját dicséri. Előfizetési díja 200 forint, az említett különszámé pedig 40 forint.

DOBCSÁNYI FERENC

KEDVES ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1991. évi előfizetési díjat (150,— Ft) az alábbi számlára befizetni sziveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel vesszünk.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9. és 10. kötetéből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt. A 9. kötet ára 40 Ft, a 10. kötet ára pedig 60 Ft.

A 11. kötet is megjelent. Ára 90 Ft.

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

