

54 854

163

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1992. 32. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged),

dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A kötet a Művelődési Minisztérium

és a Szegedért Alapítvány támogatásával jelent meg

TARTALOM

SÁRÁNÉ DR. LUKÁTSY SAROLTA: A Nemzeti Alaptanterv és a könyvtár- használat	55
KISS JULIANNA—DR. KLEIN SÁNDOR: Modell vagy mások számára!	58
SZOLNOKY KÁLMÁN: A kisdédóvás néhány időszerű problémája.....	63
MEZEI ANNA: Gondolatok egy névfelvétel kapcsán	65
TOMKÁNÉ DR. HÓBEL MÁRIA: Egészséges mozgásigényre nevelés	71
DR. CS. JÓNÁS ERZSÉBET: A hiányos mondatszerkezetek összehasonlító vizs- gálata a dialógusok válaszmegszólalásaiban (magyar—német—orosz egybe- vetés)	76

MŰHELY

BORBÁS LÁSZLÓNÉ: A mesélő der — die — das, avagy játékos módszerű né- met nyelvi képzés az óvodás- és kisiskoláskorban	84
TÓTHNÉ SZÜCS ÉVA: A kommunikációs tényezők számbavétele Lázár Ervin: A nyúl mint tolmács című meséjében	89
DR. H. TÓTH István: Az olvasásfejlesztő irodalomtanításról	91
GŐCZE GYÖRGY: Egy játékleírás a demokrácia gyakorlásához	94
SZABÓ G. MÁRIA—SEBŐKNÉ JÓZSA MÁRIA: Egy rendhagyó szülői fórum tapasztalatai	96

ÖRÖKSÉG

RÁCZ SÁNDOR: Dr. Abonyi Sándor (1881–1930)	99
DR. ORMÁNDI JÁNOS: Keresztury Dezső kultuszminiszter művelődéspolitikai alapelvei a „mában”	101

SZEMLE

DOBCSÁNYI FERENC: Híradás a magyarországi iskolaalapítás millenniumi megünneplésének előkészületeiről	103
RÓZSA LÁSZLÓNÉ: Az érzelmi nevelés és a főiskolai hallgatók gyakorlati kép- zésének kapcsolatáról	105
DR. JAGUSZTINNÉ DR. ÚJVÁRI KLÁRA: A Lovász-módszer 2. osztályos tan- könyvének, az Ablaknyitogatónak anyanyelvfejlesztő feladatrendszere.....	107
DR. FÖLDES CSABA: P. H. Nelde—S. Vandermeeren—W. Wölck: Interkultu- relle Mehrsprachigkeit	109
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: V. P. Zhukov—A. V. Zhukov: Shkol'nyj frazeolo- gicheskij slovar' russkogo jazyka	111
DR. BERECKZI SÁNDOR: Drien Károly (1910–1992)	113

A Nemzeti Alaptanterv és a könyvtárhasználat

1989 novemberében hangzott el először tájékoztatás a Nemzeti Alaptanterv (röviden: NAT) terveiről. A korszakváltás folyamata ekkor már felerősödött, bár a Művelődési Minisztérium élén még a Németh-kormány által megbízott vezető állt. Szinte kényszerítő szükségét érezte mindenki a változtatásnak a pedagógiában is — a talán leglassabban mozduló szférában —, pedig az alig öt éve hozott oktatási törvény már bizonyos önállóságot és szabadságot adott a pedagógusoknak.

Így jöttek létre — a minisztérium felkérésére — a szakértői bizottságok *Báthory Zoltán* és munkacsoportja vezetésével, s a munkálatokról időről időre számot adtak, elsősorban a Köznevelés hasábjain. A szakértők a legfejlettebb európai országok oktatási modelljét tanulmányozva megállapították, hogy szükség van valamiféle *kerettantervre*, mely a különböző struktúrájú iskolák számára is elfogadhatóvá tesz bizonyos humanista értékrendet. Ezt természetesen kiegészítenék a helyi szükségletek és lehetőségek által kialakított helyi tantervek, melyek választékának bővítéséhez segítséget nyújtana az időközben kialakuló — szabadversenyes! — tankönyvpiac. Szinte ezzel egyidőben merült fel az igény, hogy fontos lenne a „kimenet-szabályozás” is, tehát valamilyen vizsgarendszer, mely objektív mércét adna a sokféleségben. (Ennek a kimunkálását a szegedi József Attila Tudományegyetem pedagógiai tanszékén kezdték meg.)

A szakértői bizottságok a legfontosabb műveltségi területek szerint osztották fel a munkát, így alakultak ki a hagyományos tantárgyfelosztástól eltérő területek (első fogalmazvány):

- | | |
|------------------------|-------------------|
| 1. Anyanyelv | 6. Természet |
| 2. Matematika | 7. Idegen nyelvek |
| 3. Informatika | 8. Esztétika |
| 4. Testnevelés | 9. Technika |
| 5. Ember és társadalom | |

A felsoroltakon kívül külön szakértői csoport foglalkozott az „Értékek” fejezettel és az alsó tagozat kérdéseivel. (Nyilvánvalóan itt nincs mód a NAT egészéről beszélni — a szakirodalomban bárki utánanézhet —, de ennyit szükségesnek tartottam közölni a rendszer érthetősége szempontjából.)

Az említett műveltségi területek egyben meghatározták a NAT szerkezetét is, mely 1990 májusában, a székesfehérvári tanácskozás alkalmával vált ismertté. Az egyes területeken — hangsúlyozottan nem tantárgyakban — elkülönítették a funkciókat (készségek, képességek) és a tartalmakat (=ismeretek), melyek mindegyikét három életkori — iskolázási szakaszra, azaz tudásszintre bontották (elemi, alap- és középfokú szint).

Az *első fogalmazványt* 4000 példányban küldték szét az ország különböző iskoláinak és pedagógiai intézményeinek, így a székesfehérvári tanácskozáson (1990. máj. 25.) mintegy 500 fő képviselte a pedagógustársadalmat. A viták kereszttüzébe került tervezeten — többek között azt kifogásolták, hogy miért „nemzeti”, miért „alap”, és miért „tanterv” — további hosszú hónapokat dolgoztak a szakértők, újabb szakértők bevonásával, újabb vitákon, továbbképzéseken igyekezték közelíteni az álláspontokat.

1991 áprilisában került a kezünkbe a *második fogalmazvány*, iskolánként ismét csak 1–2 példányos lehetőséggel. Ebben néhány lényeges változás figyelhető meg az előzőhöz képest: elmaradt az „Értékek” fejezet, bővült az anyanyelvi blokk a vizuális

kommunikációval, a technikai blokk pedig a környezetkultúrával. Teljesen új műveltségterületként szerepel az „Életvitel — család — háztartás” ismeretkör. A tudásszinteket már csak két szakaszra bontja: a 6—12 évesek (elemi) és a 13—16 évesek (alap) fejlődési szakaszaira. Emellett a bevezetés százalékos arányokat javasol az egyes műveltségi területek megoszlásához, a helyi óratervek elkészítéséhez.

Mit tartalmaz az informatika?

Tíz emberből kilenc azt válaszolná erre a kérdésre, hogy számítástechnika, számítógépekkel való foglalkozás és — jelen esetben — majdnem igaza lenne! Pedig most érkezünk el közelebbi témánkhoz: itt van elrejtve a *média és médiatár*. Hogy milyen jól (tudniillik van elrejtve!), arra bizonyosság, hogy a székesfehérvári NAT-tanácskozáson az informatikablokk mintegy 50 meghívottja közül mindössze tíz volt könyvtári szakember. (Magam is szinte vígjátéki fordulattal kerültem a tanácskozásra: főnökeimnek eszébe sem jutott, hogy számítógépes szakembereken kívül mást is delegáljanak ide. Csak az OPKM módszertani osztályának kifejezett óhajára vehettem részt az eszmecserén.)

Az aránytévesztés még nyilvánvalóbb az írott anyagban: az informatika több mint 10 oldalas anyagából 70% a számítástechnikai alapokkal foglalkozik, kb. 3 oldalban szervesen mellé illesztve szerepel a médiatár. Ugyanakkor az adatgyűjtés, információtárolás, adatbázis, problémamegoldás fogalma számtalanszor előfordul a számítástechnikai részben, mintha bizony a nyomtatott információhordozóknál nem ugyanilyen feladatokról lenne szó. Még ilyen bántó mondat is akad benne: „A hagyományos információhordozók és -források között *jelenleg még* (az én kiemelésem) a legfontosabbak a könyvek és könyvtárak.” Mintha McLuhan jóslata visszhangoznék ismét! Mintha nem vennék észre, hogy napjainkban minden eddiginél hihetetlenebb mennyiségű nyomtatott média került a könyvespultokra — még ha akad köztük szennyirodalom is! — hogy a számítógépek adatbázisait csak valamiféle adatforrásokból lehet feltölteni, hogy a szöveg- és kiadványszerkesztés ismét csak a nyomtatott (vagy valamilyen úton sokszorosított) dokumentumokhoz vezet. (Nem beszélve arról, hogy a „hagyományos” kifejezés is megkérdőjelezhető, ugyanis előbb-utóbb a számítógép is hagyományossá válik.)

Kemény és — mondanom sem kell! — egyenlőtlen küzdelmet folytattunk, míg elértük, hogy a nyomtatott és elektronikus információhordozókról szóló ismeretanyag szervesen illeszkedjék, kerülve a többszörös redundanciát, a képességek, készségek, attitűdök pedig éppenséggel azonos követelményeket jelölnek, bármilyen információhordozóval dolgozunk is.

A második fogalmazványhoz már meghívtak szakértőnek, így több módom nyílt az egyeztetésre, a helyes arányok kialakítására. (Érdekes, hogy éppen ezen a műveltségi területen a 9 szakértő közül 4 szegedi illetőségű — Borbola István vezetésével, bár csak egy a könyvtáros!)

A viták során megállapodtunk abban, hogy az ismeretkörök négy csoportra oszthatók:

1. *A dokumentumokra vonatkozó ismeretek* (a dokumentumok fajtáitól a bennük való eligazodásig, a szekunder, mágneses és CD-ROM információhordozókig),
2. *Az információt tároló, gyűjtő és terjesztő intézményekre vonatkozó ismeretek* (a tároló intézmény főbb állományegységeitől a speciális gyűjtő és terjesztő, valamint tömegkommunikációs eszközök rendszeréig, az adatbázisokat üzemeltető számítóközpontokig),
3. *Az informálódás segédesszközeire vonatkozó ismeretek* (a szoros betürendtől a betü-

rendes és szakkatalóguson át a szakrendig, a számítógépek, terminálok kezeléséig és az adatbázis-kezelő nyelvekig),

4. *A szellemi munka eszközeire, módszereire vonatkozó ismeretek* (az anyaggyűjtéstől és tematikus válogatástól a jegyzetelés és a tudományos hivatkozás technikáig, az algoritmikus gondolkodásmódtól a szövegszerkesztésig, a számítógépes információfeldolgozást megvalósító alkalmazási programokig).

Természetesen mindegyik ismeretkörnél be kell tartani a fokozatosságot, és figyelembe kell venni az életkori sajátosságokat, ezért az egyes szakaszokban a következő képességek, készségek megszerzésére van szüksége a tanulónak:

a) *elemi szint* (12 éves korig): ezt szívesen nevezném technológiai szakasznak, mert a gyerekek bizonyos alapismeretekre tesz szert, sok valóságos feladat gyakorlása útján *jártasságot* szerez az információs eszközrendszer használatában; ehhez szüksége van a tájékozódás képességére és a különböző forrásokból való válogatás képességére.

b) *alapfokú szint* (16 éves korig): ez lenne a funkcionális szakasz, melyben a fiatal megtanulná alkalmazni a megismert információs eszközrendszert, *készségszinten* használná az önálló ismeretszerzés stratégiáját, kiegészítve megfelelő ízlésszinttel, válogatási és önálló problémamegoldó (=alkotó-) készséggel. Az alkalmazás saját céljainak (=érdeklődésének) és tanulmányi szükségleteinek megfelelően történnék, tehát minden műveltségterületen hasznosítható lenne. Ezt helyesen hangsúlyozza a második fogalmazvány is az „Informatika” bevezetőjében: „Az általános képzés minden műveltségterületén az adott terület sajátosságainak megfelelően meg kell jelennie az informatikai szemléletnek, eszközöknek és módszereknek.”

Mindez azonban nem egészen ilyen szerkezetben jelenik meg a második fogalmazványban, bár az arányok már lényegesen jobbak: 50—50%-ban szerepel a kétfajta (nyomtatott és elektronikus) információszerzés anyaga, helyenként szervesen egybeépítve. Néhány értelemzavaró megfogalmazás is előfordul az újabb változatban (a végleges anyagot már nem láttam), pl. a képes katalógus az olvasónapló és illusztrált album szinonimájaként, a kiadói katalógus pedig a szakkatalógus szinonimájaként jelenik meg. A katalógushasználat az elemi szinten explicite nincs megfogalmazva, a bibliográfiák és a szakkatalógus használata viszont középiskolai követelményként szerepel.

A fejezet ajánlásában nincs kifejtve a nyomtatott információhordozók felhasználási lehetősége az oktatás különböző területein, a helyi tantervekbe való beépítéshez pedig eleve félreérthető, veszélyt rejtő megoldást javasol, tudniillik kijelenti, hogy „az informatika nem számítástechnika, de ez nem jelenti azt, hogy az informatikai műveltség jelentős részét ne lehetne egy jó tematikájú »Számítástechnika« tantárggyal elsajátíttatni.” Nem kell mondanom, hogy ez ismét hova vezetne!

Örüljünk vagy ne?

A NAT végleges megfogalmazását és a Parlament elé bocsátását 1991 őszére ígérik, természetesen újabb társadalmi megmérettetés után, de ismerve az eddigi tempót, jó, ha 1992 májusára elkészül. Mégis minden kollégának javaslom, figyeljen rá, mondja el észrevételeit, mert ez mindannyiunk ügye.

Az 1978-as tantervhez képest mindenképpen nagyobb figyelmet kapott az informatika (bár ezen sokan nem azt értik — még egyetemi tanárok sem! —, ami valójában), s hogy a könyvhasználat ehhez kapcsolódik, az nagyon fontos, hiszen az informatika ún. „húzóágazat”. Ha ennek a „szekerébe” kapaszkodik a könyvtárhasználati oktatás, nagyobb esélye van az elfogadásra. Azon sajnálkoznunk kellene, hogy megint egy tantárgy(?) keretébe illesztették, s az informatikai szemlélet ismét csak deklaráltatott,

de ha alaposan megvizsgáljuk a második fogalmazvány bevezetőjében javasolt órakereteket, akkor nem lehetünk elkeseredve. Ugyanis ebben 10%-os részesedést javasolnak az „Informatika — technika-környezetkultúra — Életvitel-család-háztartás” hármasára, s ha tekintetbe vesszük az évi 190 (minimális) tanítási napot, átlagosan napi 5 órával, ennek az egyharmada (kb. 30—32 óra) jut évente az informatikára. Ha ennek felében könyvtárhasználatra serkentik a nebulókat, máris évi 15 órával rendelkezünk, minden évfolyamon, minden osztályban! Csak győzzük!

Ehhez már csak a jelenlegi és a leendő tanárokat kellene informatikai szemlélettel felvértezni, valamint felmérő és tesztlapokat kidolgozni több változatban, hogy a vizsgakövetelményekben is megjelenhessen korunk követendő eszménye: a HOMO INFORMATICUS.

AJÁNLOTT SZAKIRODALOM

BÁTHORY Zoltán: Nemzeti Alaptanterv készül [bizottságokról, alapelvekről] — Köznevelés, 1989. 41. sz. p. 7.

BÁTHORY Zoltán: Jelentés a nemzeti alaptanterv munkálatainak állásáról — Köznevelés, 1990. 11. sz. p. 7–8.

NAGY József: Kell nekünk nemzeti alaptanterv? — Köznevelés, 1990. 16. sz. p. 3–4.

BALLÉR Endre: A nemzeti alaptanterv elméleti kérdéseiből — Köznevelés, 1990. 20. sz. p. 5–6.

SZÖVÉNYI Zsolt: A nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés — Köznevelés, 1990. 24. sz. p. 9–10. Készülőben a nemzeti alaptanterv: Beszélgetés Szilágyi Imrénével, a NAT alsó tagozatos bizottságának vezetőjével — Tanító, 1990. 8. sz. p. 2–4.

BALLÉR Endre: Követelményrendszer és nemzeti alaptanterv — Köznevelés, 1990. 28. sz. p. 6–7.

TAKÁCS Etel: Oktatásügyi reformok színe és visszaja — Köznevelés, 1990. 20. sz. p. 11–12.

SZEKSZÁRDI Ferencné: Ifjúságunk és a nevelési alapértékek — [Veszprém] Megyei Pedagógiai Körkép, 1990. 3. sz. p. 1–7. Bibl. p. 8.

BÁTHORY Zoltán: Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása — Új Pedagógiai Szemle, 1991. 2. sz. p. 5–12.

Új Pedagógiai Szemle, 1991. 6. sz. (tematikus szám a NAT-ról Halász Gábor, Szebenyi Péter, Horváth Attila és mások írásaival).

Önálló művek:

BALLÉR Endre: Tantervfejlesztés az iskolában. — Veszprém: MPI, 1990.

NAGY József: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciáló értékelés. — Szeged, 1991.

Tanterv vagy vizsga? (Szerk. Sáská Géza, Vidákovich Tibor. — Bp. Edukáció, 1990.

KISS JULIANNA — DR. KLEIN SÁNDOR

Pécs

Modell vagy mások számára!

Közhelynek tűnik, mégsem mindig figyelünk rá: ha a nevelők elő akarják segíteni a gyerekek személyiségfejlődését, akkor olyan magatartás-modellt kell nyújtaniuk, mint amit a gyerekektől elvárnak.

A következőkben — a német *Tausch* házaspár nyomán — néhány kísérleti pszichológiai eredményt ismertetünk, amelyek ezt a tételt támasztják alá.

Amit észlelsz, hat rád

Minden, amit látunk, hallunk, tapasztalunk, hat ránk. Állandóan tanulunk külön felszólítás, utasítás nélkül is.

Ki ne látta volna már, amint a nézők egy sportversenyen a versenyt olyan mozdulatokkal kísérik, amelyek a versenyző mozgásához hasonlóak. Mások viselkedésének

a megfigyelése az észlelőből hasonló pszichológiai és testi reakciókat vált ki. Az észlelő idegrendszerében végbemenő neurokémiai folyamatok is részben olyanok, mintha az észlelt magatartást maga hajtaná végre. Egy kísérlet során addig elzártan tartott kísérleti egerek egy szomszédos ketrecben tartott egerek agresszív harcát figyelték meg. A kísérleti egerek, valamint a harcban résztvevő egerek agyában megállapítható volt a noradrenalin csökkenése. Olyan egereknél, amelyek nem voltak tanúi társaik harcának, nem volt ilyen változás.

Hasonlóan egy vizsgálat tanúsága szerint azok a gyerekek, akik egy filmben agresszív egyén *megjuttalmazását* látták — közvetlenül a filmet követően — agresszívebbé váltak, mint azok, akik az agresszív egyén *megbüntetését* látták, vagy azok, akik olyan filmet néztek, amelyben nem is szerepelt agresszív egyén. Nem mindegy tehát, hogy az iskolában a gyerekeket milyen észleletekhez juttatjuk.

Segíts másokon, hogy mások is segítsenek!

A pszichológia „proszociális viselkedés”-nek hívja a mások hasznára irányuló, segítőkész magatartást, az olyan viselkedési formákat, amelyek mások életének könnyítését célozzák.

Ha körülnézünk gyorsan változó világunkban, az önzés, a könnyörtelenség, az elszigetelődés terjedésére éppúgy találhatunk bizonyítékokat, mint az önzetlenség, a másokon való segítség újszerű formáira. A pedagógusoknak gondolniuk kell arra, hogy azok a személyek, akik proszociális viselkedést észlelnek másokon, sokkal inkább képesek hasonló viselkedést elsajátítani, mint azok, akik nem észlelnek ilyent.

Hadd soroljunk fel néhány vizsgálatot a tétel bizonyítására:

— Azok a személyek, akik látják, tapasztalják, amint az *emberek pénzt dobnak egy adománygyűjtő perselybe*, hajlamosabbak arra, hogy maguk is adakozzanak, mint azok, akik közömbösséget tapasztalnak.

— *Gépkocsivezetők* nagyobb valószínűséggel állnak meg egy defektes autó mellett, ha kb. 0,5 km-rel előtte már láttak egy vezetőt, aki hasonló esetben segítséget nyújtott.

— Kb. 30 óvodáskorú gyermek, több héten keresztül nap mint nap *proszociális, agresszív és semleges magatartásokat bemutató filmeket nézett*. Eredmény: azok a gyerekek, akik proszociális magatartásformákat bemutató filmeket láttak, sokkal inkább figyelték az óvodában a társas érintkezés szabályaira, feladataik elvégzésében kitartóbbnak mutatkoztak, mint azok a gyerekek, akik semleges filmet láttak. Különösen a hátrányosabb helyzetű családokból származó gyerekeknél növekedett a film hatására a proszociális magatartásformák aránya. Azoknál a gyerekeknél, akik az agresszív magatartást bemutató filmet látták, csökkent a toleranciaszint, és az óvodában kevésbé voltak képesek másokra figyelni. Társas kapcsolatokban még jobban nőtt az agresszió azok esetében, akik a film megtekintése előtt is agresszívak voltak.

— A minta követésének valószínűsége nagy mértékben attól függ, hogy a *bemutatott viselkedésforma sikeresnek tűnik-e*. Egy vizsgálatban a gyerekek egy olyan hangjátékot hallgattak, amelyben egy úrhajó vezetője sikeresen megakadályoz egy zendülést. A hangjáték egyik változatában egy csoportorientált kapitány és egy autoriter lázadó szerepelt. Az előbbi megakadályozta a zendülést, sikert könyvelhetett el, a másik megbukott. A gyerekek egy másik csoportja ezzel ellenkező verziót hallott: a proszociális magatartást tanúsító kapitány sikertelenül próbálkozik, míg a zendülés vezetője sikeres. A megkérdezett gyerekek, függetlenül attól, hogy az adott személy proszociális vagy aszociális viselkedést tanúsított-e, annak a személynek a magatartásformáját tartották követendőnek, aki sikeresnek mutatkozott.

— A proszociális viselkedés észlelése brutális magatartást *kapcsolhat ki*. Az egyik legismertebb szociálpszichológiai kísérlet egyik változatában a kísérleti személyeknek

azt az utasítást adták, hogy a laboratóriumban áramütéssel büntessenek egy felnőtt egyént, ha az a játék során hibákat követ el. Minden elkövetett hiba után növelték a elektrosokk erősségét — legalábbis a kísérleti személyek így tudták. A válaszadó a kísérlet beavatottja volt, aki fájdalomkiáltásával és szándékos rossz válaszaival megtevésztette a kísérleti alanyokat. Ezek nagy része a mind hangosabbá váló fájdalomkiáltások ellenére növelte az áramerősséget. Ekkor egy kísérleti személy (szintén beavatott, a proszociális viselkedés modellje) a kísérlet brutalitása ellen szólt. A kísérleti alanyok 90%-a ezek után már nem volt hajlandó növelni az áramerősséget.

Ha tehát a nevelők figyelemmel, melegséggel, érdeklődéssel fordulnak a gyerekek felé, figyelnek a gyerek személyiségére, önrendelkezési jogot biztosítanak neki, inkább ösztönzik és dicsérik, mintsem autoriter módon állandóan ellenőrzik és utasítják őket, elősegítik, hogy a gyerekek proszociális viselkedésmódokat *észleljenek*, és így később ilyen módon *viselkedjenek* is.

A gyerekek megfigyeli azt is, hogy a pedagógusok hogy viselkednek egy *barmadik* személlyel szemben. Pozitív, ha a gyerek látja a szüleit, tanárait, amint azok rászorulóknak és betegeknek segítenek, illetve, ha azt tapasztalja, hogy a környezetében élő felnőtteket elsősorban nem az egoizmus, kényelemszeretet, presztizsvágy vezérli.

Tudjuk, hogy a prédikáció nem segít, érdemes azonban felhívni a gyerekek figyelmét a proszociális magatartási példákra. Mert a segítség többnyire kevésbé figyelemfelkeltő, mint az agresszív, *aszociális* magatartás, és így gyakran észrevétlen marad a gyerek előtt.

Az agresszió agressziót szül

„Aszociális viselkedés”-en azt a magatartásformát értjük, amely elveti a másik személyiségének akceptálását. Amikor a másik egyénhez fűződő kapcsolatban a hűvös-ség, lenézés, a meg nem értés, az őszinteség hiánya, a kritizálás dominál. Az ilyen viselkedés átlépi azt a szociális normát, amely tiszteletben tartja a másik önrendelkezési jogát. Megnyilvánulhat testi erőszak (ütlegelés, megsebesítés, agresszív mozdulat) útján is.

A környezetben tapasztalt aszociális magatartás a gyerekből is hasonló viselkedést vált ki, különösen akkor, ha az észlelt modellel szemben nem áll más, proszociális modell.

Nézzünk meg erre is néhány vizsgálati eredményt:

— Óvodáskorúak kb. 20 percig figyelhettek egy felnőtt személyt. A *felnőtt agresszíven viselkedett egy bábuval* szemben: bottal ütlegelte, a levegőbe dobta, végigrugdosta a szobán. A kontrollcsoport gyermekei nem láttak ilyen agresszív személyt. A kísérlet után a gyerekeket frusztrációs állapotba hozták azáltal, hogy játék közben elvették tőlük a játékszert. Az első csoportbeliek sokkal agresszívakabban reagáltak erre, mint a kontrollcsoport gyerekei. Agresszív magatartásuk szinte az észlelt modell viselkedését másolta.

— Óvodás gyerekek egy *filmben egy agresszív magatartású felnőttet láttak*. A film megnézése, valamint egy frusztrációt előidéző helyzet után ezek a gyerekek agresszívakabban viselkedtek, összehasonlítva azokkal, akik nem láttak ilyen filmet. A film után 6 hónappal a gyerekekben még mindig éltek a látott agresszív cselekmények.

— Serdülők és felnőttek egy *filmben késelésnek voltak tanúi*. Ez az élmény fokozottabb mértékben váltott ki belőlük agresszív cselekvést, mint a kontrollcsoport alanyai-ból, akik egy filmben csoportorientált, konstruktív viselkedést láttak (Azok, akik az első filmet hang nélkül látták, szintén nem voltak olyannyira agresszívek.)

— Egy *cowboyfilm agresszív, illetve kooperatív tevékenységet bemutató jeleneteit* játszották le 3. osztályos gyerekeknek. A lejátszás előtt és után a gyerekeket kisebb csoportokban

megfigyelték, illetve kérdőívet töltettek ki velük, annak megállapítására, hogy hogyan alakult az agresszióra való hajlamuk. A kérdőív a következőket mutatta:

- = nőtt az agresszióra való hajlam a „büntetlen agresszív viselkedés” látása után,
- = csökkent az agresszióra való hajlam a „kooperatív viselkedést” és a „büntetett agresszív viselkedést” demonstráló jelenetek után,
- = a korábban valamilyen módon frusztrált gyerekeknél a „büntetett agresszív viselkedés” tapasztalása után is nőtt ez a készség,
- = a kooperatív magatartást bemutató film után a gyerekek a kiscsoportos foglalkozások során oldottabbnak mutakoztak.

— Olyan 9 éves gyerekek, akik *sűrűn néztek erőszakos témájú filmeket*, társaik véleménye szerint agresszívbabak voltak az iskolában, mint mások. 10 évvel később az eredetileg kb. 800 gyerek 50%-át ismét megkérdezték tv-nézési szokásairól. Ekkor még szembetűnőbb volt az összefüggés az erőszakos tárgyú filmek és az adott személyek gyakorlati életében is megnyilvánuló erőszakos cselekedetei között, mint 10 évvel korábban. Tehát: a már korábban is gyakran nézett erőszakos tárgyú filmek előidézhetik, felerősíthetik a későbbi hajlamot.

A filmek, TV-műsorok által nyújtott negatív modell biztosan nem az *egyetlen* okozója a gyerekekben kialakuló agresszív viselkedésnek, ebben része lehet sok más tényezőnek is (szociális státusz, alacsony intelligenciaszint, hátrányos helyzetű etnikai csoporthoz való tartozás, a szülők közötti kapcsolat diszharmóniája stb.).

Képeken bemutatott erőszakos cselekmények láttán a gyermekek több agressziót, erőszakosságot, haragot tanúsítanak játék közben, mint azok, akik semleges tartalmú képeket láttak.

Könyvekben, folyóiratokban nyelvi-képi módon demonstrált agresszív cselekvés ugyanúgy hat a gyerekekre, mint ha ilyen magatartást a valóságban észlelnék. Gyerekek, akik egy erőszakos cselekményről szóló történetet kedves, anekdotázó hangvételű előadásban hallottak, szívesebben játszottak utána harci játékokat, mint társaik.

Az agresszív, aszociális viselkedés észlelésének hatásáról szóló feltételezéseket alátámasztják a következők is:

- agresszív fiúknak többnyire rideg, többször testi fenytést is alkalmazó apjuk van;
- serdülő fiúk, felnőtt férfiak aszociális viselkedése összefüggésben van a szülők agresszív és aszociális magatartásával.

A társadalmi-szociális normák áthágása is lehet az aszociális viselkedés egyik formája, akkor, ha ezek a normák feltétlenül szükségesek a társas kapcsolatokhoz, a társak személyi biztonságának megóvásához. A normát semmibevevő személy aszociális viselkedése közben feltűnik a többieknek, felhívja magára a potenciális észlelők figyelmét.

A következő két kísérlet viszonylag egyszerű szabályok átlépését, majd ennek a társakra kifejtett hatását demonstrálja:

- Egy útkereszteződésben megfigyelték a *járókelők viselkedését*. 99%-uk figyelt a lámpa „várakozás” és „szabad az átkelés” jelzéseire. Ekkor egy férfi érkezett, aki ugyanúgy betartotta a közlekedési szabályokat, mint társai. Természetesen a többi járókelő viselkedése nem változott. Ekkor az észlelési modell „várakozás” jelzésnél átment a túloldalra. A járókelők 86%-a várta meg a lámpa változását, 15%-uk viszont követte a látott példát. Az észlelési modell feltűnt az általánosan elfogadott szabályok elleni viselkedésével, ezzel felhívta magára a figyelmet, befolyásolt másokat. A szociális szabályokat betartó személy ezzel

szemben kevésbé feltűnő, viselkedése nem figyelemfelkeltő, ezért a hatása is kisebb.

- Óvodások egymástól elszigetelve külön-külön játszottak egy-egy helyiségben. A kísérletvezető rövid idő után *megtiltotta, hogy a játékokhoz nyúljanak*. Ezután mindegyiküknek egy filmet játszottak le. Ebben egy fiút láttak, aki azokkal a játékokkal játszott, amelyek kézbevétele a kísérletvezető megtiltotta. A gyerekek egy csoportja ezután azt látta, amint az édesanya a játszó gyereket megdicsérte. Egy másik csoport ugyanezt a filmet látta, csak éppen itt a gyereket anyja megbüntette. Eredmény: azok az óvodások, akik az első filmet látták, ahol a tiltás sértéséért nem hogy büntetés, inkább dicséret járt, a későbbiekben gyakrabban hágták át a szabályokat, mint a második variációt látó gyerekek.

A gyerekeknél főleg akkor nagy a szabály áthágásának gyakorisága, amikor egy észlelt személyt megbüntettek ugyan, de a büntetés jelentéktelen, és ezért az illető a továbbiakban is követ el szabálysértést.

Neveld önmagadat, mielőtt másokat nevelsz!

A pszichológiai vizsgálatok tehát arra mutatnak, hogy a gyermekek és serdülők agresszív magatartását a másokon tapasztalt agresszív viselkedés váltja ki, illetve erősíti fel. Ezért a felnőtteknek, nevelőknek a mindennapi gyakorlati életben figyelniük kellene arra, hogy a gyerekekkel szemben ne legyenek önzők, arrogánsak, erőszakosak, mert a gyerekek ezt könnyen eltanulhatják, s a következmények súlyosak is lehetnek.

A fenytetés, a meg nem értés a gyerekekben agresszivitást és egoizmust fejleszt ki. Így a felnőttek maguk válnak gyermekeik agresszív magatartásának közvetlen forrásává, okozóivá.

A gyerekek igen gyakran tanúi annak, ahogy a szüleik vagy tanáraik másokat (vagy akár csak állatokat) megütnek, gyerekeket megfélemlítenek, a közlekedésben másokra nincsenek tekintettel, általánosan elismert és szükségesnek tartott szabályokat áthágnak, a más gondolkodásúakkal szemben agresszívek.

Ha a felnőtt a segítségre szorulókkal szemben passzív és közömbös, úgy a gyerek is könnyen eltanulhatja az ilyen aszociális viselkedést. Ha aszociális cselekmények és agressziók esetén a némán figyelő többség semmit sem tesz, az jórészt annak a következménye, hogy kevés olyan példát láttak, ahol valaki — nem törődve a többség gyakorlatával — fellépett volna a jogtalan agresszió ellen.

A pedagógusok felelőssége e téren óriási. Ők azok, akik 8—12 éven keresztül naponta 5—6 órát vannak együtt a gyerekekkel, így az észleléses tanulás szempontjából szerepük igen fontos. Az osztályon belül elfoglalt pozíciójukat, tekintélyüket, tárgyi tudásukat a gyerek nagyon finoman érzékeli. Sajnos, a tanárok gyakran nem megfelelő modelljei a humanisztikus embertípusnak. Társas kapcsolataikból néha szinte teljesen hiányzik a melegség, a megértés, a kritika nélküli segítségnyújtás, az odafigyelés. Szerencsés eset, ha akadnak az osztályban olyan kritikus szemléletű gyerekek, akik ezeket a hibákat elítélik és nem veszik át.

Sok pedagógus, sajnos, nem törődik intenzíven azzal sem, hogy a gyerekek számára kedvező tanulási feltételeket teremtsen. Nem segíti elő a diákok önálló, felelősségteljes tanulását. A megnövekedett szabadság feltételei között sem érdekelt abban, hogy a tanulásban új módszereket próbáljon ki, hogy a gyerekek könnyen érthető és feldolgozható anyagot kapjanak kézhez. Iskolákat látogatva azt tapasztalhatjuk, hogy sok tanár passzív, pesszimista, borúlátó, ahelyett hogy megoldási javaslatokon, alternatívákban gondolkodna. Márpedig éppen a tanár pozitív emocionális magatartásában

rejlük a legnagyobb lehetőség arra, hogy a gyerekekben is kifejlődjének hasonló magatartásformák.

Az emberséges, önmagában bízó tanároknak rejlik a nemzet jövője. Ha mi, felnőttek megfigyeljük, mekkora jelentősége van a saját életünkben annak, milyen emberi viselkedést észlelünk a környezetünkben, minden bizonnyal jobban fogunk ügyelni arra, hogyan viselkedjünk gyerekeink, tanítványaink társaságában.

SZOLNOKY KÁLMÁN

Győr

A kisdedovási néhány időszerű problémája

I. Funkcióanalízis

Friedrich Seidel írja 1887-ben Fröbel nyomán, hogy a Kindergarten valódi feladata az összekötés az iskola és a család között. Néhány, vizsgaszituációban is érzékenynek és kongruens érdeklődőnek mutakozó főiskolai hallgatónak kérdőívet adtam, amelyben megkértem őket, határozzák meg az óvoda funkcióját. E szubjektív kérdőíveket levelező hallgatók kapták, szubjektív megítélésem alapján, és egy évvel azután, hogy vizsgáztak nálam. Valamennyien azóta is óvodákban dolgoznak. E kérdőívekre adott válaszukból kitűnik, hogy véleményük nem egyezik a Seidel által leírtakkal, mert — egy kivételével — valamennyien abban határozták meg az óvoda funkcióját, hogy előkészít az iskolára. Egy volt hallgatóm írta válaszul, hogy az óvoda pótolja a családot. A válaszadók közül senki sem gondolta úgy, hogy az óvoda funkciója az összekötés a család és az iskola között.

Ha ilyen szélsőségesen ítélet meg az óvoda funkciója, akkor még milyen álláspont létezhet? Amíg Seidel és Fröbel álláspontja az átmenetet hangsúlyozza, a hallgatók az előkészítést, a felkészítést. Seidel és Fröbel inkább attitűd kiépítésére gondol, amíg a hallgatók inkább a racionális felkészítésre. Tény az, hogy egyfajta értelemben az átmenetet a család és az iskola között csak akkor lehetséges megvalósítani, ha létezik családi nevelés. A családi nevelés azonban a maga spontaneitásával és individualizációjával jelenleg inkább csak elméletben létezik. Érdekes módon Johann Friedrich Herbart (1776–1841), a Pedagógiai előadások vázlata (1839) című művében nem bízta véletlenül a családi nevelést. Vagy magánnevelőt alkalmazzanak a családok, vagy vásárolják meg és valósíták meg Niemeys „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts” (Az oktatás és nevelés alapelvei) című könyvben leírtakat — írja Herbart, majd úgy folytatja, hogy — valódi pedagógiai ismeretek szükségesek már a családban, nem lehet félismeretekkel átnevelni. Mi pedig Herbarthoz annyit tehetünk hozzá, hogy igaza van, de ma még ennél is rosszabb a helyzet, hiszen a gyerekek csak vannak a családokban, és „nőnek”. Tehát az átmenet nem lehetséges, hiszen a semmiből (családi nevelés) kellene átmenni az iskolába. Az iskolai nevelés pedig válságban van, és így legfeljebb az iskola normatív oldalát tudná (tudja) az óvoda megvalósítani. Ez lenne tehát a semmiből való átmenet a normába. Valószínűleg Seidel és Fröbel is arra gondolt, hogy tervszerűbb családi nevelés és teljesebb iskola mellett lehetséges csak az óvodát mint összekötőt értelmezni. Nem járható az átmenet útja akkor, ha nincs szakszerű családi nevelés, és nincs teljesebb iskola (a norma ugyanis nagyon szűk keresztmetszet). Az iskolára való felkészítést mint funkcióértelmezést sem fogadhatjuk el, mert a teljesítmény először, ha nem tudatosul is a szülőknél, a családban valósul meg. Az iskola pedig sokkal több,

mint a norma, és ezt a sokkal többet az óvoda nem tudja előkészíteni. Szintén zsákutca a család pótlása. A sokféle család spontán és individuális nevelési terepét az óvoda nem képes megvalósítani. Már csak azért sem, mert a család szerkezete más, mint az óvodáé, sőt a viszonya az óvodásnak jelentősen más a szüleihez és a testvéreihez, mint az óvónőhöz vagy a csoporttársakhoz. A környezetről és az érdekkapcsolatok el nem hanyagolható tényezőiről nem is beszélve. A nehézségek ellenére mégis azt kell mondani, hogy optimális esetben elfogadható a seideli és fröbéli álláspont.

A címben kisededóvról írok, és nem véletlenül. A kisededóvás, miként az előbb felsorolt valamennyi funkciólehetőség, megegyezik abban, hogy az óvodának fejlesztő hatásúnak kell lennie, és nem lehet gyermekmegőrző. A kisededóvás igaz — ha etimologizáljuk — passzív szerepet tételez fel. Az „óvás” szó mintha azt sugallná: ez itt gyermekfelügyelet. Azonban maga az óvás is lehet aktív, hogy a gyermekeket a kisededeket, (milyen szép szó!) megóvjuk a veszélyektől, megóvjuk a tudatlanságtól, megóvjuk a szeretetlenségtől, megóvjuk a szeparációtól, tudatosan meg kell ismertetnünk velük a környezetet és a benne lévő összefüggéseket. Ez az óvás aktív is, tervszerű is, passzív is, spontán is. Azonban ez csak az egyik oldala ennek a funkciónak, amely nem kíván előkészíteni, helyettesíteni és összekötni sem. Hát akkor mi is a kisededóvás funkciója? Mindenekelőtt a kiteljesedés. Az óvoda ne nézzen „hátra”, ne nézzen „előre”, hanem segítse elő a gyermekek kiteljesedését. Gondolhatunk Claparede ebihal példájára. De gondolhatunk arra is, hogy az érés és a tanulás eltérései miatt az óvodásokból igazából csak az első osztály 3. és 4. hónapjában lesz valódi kisiskolás. Az igazi átmenet színhelye tehát az iskola, amiről ugyancsak el kellene gondolkodni.

II. Feladatanalízis

A kisededóvó, az óvoda feladata a gyermekek szellemi erőinek fejlesztése. A szellemi erő a fantázia, a megértés, a szépérzék és az akarat. Az előbbieken említett szubjektív kérdőíveken szerepelt egy olyan feladat is, hogy a főiskolai hallgatók fontossági sorrendbe rendezzék a szellemi erőt alkotó fantáziát, megértést, szépérzékét és akaratot. A hallgatók első helyre a megértést, második helyre a fantáziát, a 3. helyre a szépérzékét és a negyedik helyre az akaratot tették.

Vizsgáljuk meg sorra, mit lehet tenni egy-egy szellemi erő fejlesztésekor!

Egy 1912-es pedagógiai enciklopédia írja az óvodai neveléssel kapcsolatban „A gyermekek előtt olyan dalokat is lehet énekelni vagy elhagyni, amelyeket nem fognak megtanulni.” Itt a szócikk szerzője bizonyára a gyermekek hallásának, ízlésének fejlesztésére gondolt. Itt azonban jóval többről van szó! Még hozzá a fantázia és a latens tanulás kapcsolatáról. Ha az óvodába sokféle anyagot, sokféle újságot, sokféle tárgyat, sokféle növényt viszünk be, ha a gyerekeket sokfelé visszük ki, akkor tulajdonképpen fantáziájuk fejlesztéséhez adunk anyagot. Meghaladhatja ez az anyag a megértő és felfogóképességét is. Ebből a nem ráerőszakolt, de felkínált (állandóan változó) anyagból is fog tanulni szempont és számonkérés nélkül. Ez a latens tanulás kifejezésre juthat az óvodában, az utcán, otthon, és a megnyilvánulásokból az óvónő az irányultságoknak megfelelően továbbfejlesztheti fantáziáját. Itt nem iskolára való előkészítésről, hanem kiteljesedésről van szó!

Az előbbieken említett pedagógiai lexikon írja valahol „Az affektálás (néhány kisededóvónő halálos bűne!) affektálónak teszi a gyermeket is.” Vagyis az affektáló, a nem kongruens viselkedő, a nem kongruens érzelmeket mutató óvónő elutasítja magától a gyermeket, és a gyermek itt nemcsak azért utánoz, mert ez a szerepjátékhoz kell neki, hanem elsősorban azért, mert menekül, tiltakozik, védekezik a felnőtt természetellenes magatartása ellen. Az empátiás érzelmek csekély volta, hiánya vagy inkongruenciája majdhogya lehetetlenné teszi a megértésnek mind a kognitív, mind az ér-

zelmi oldalát. A belső megértés csak őszinte és szeretetteljes légkörben bontakozhat ki, ahol a hatékony gyermekszertetet mellett a gyermeki érintkezésben valósulhat meg. Ha valaki a szépzérzék (esztétikai) fejlesztéséről beszél, a legtöbbször az ízlésesen berendezett óvodára gondolunk ízléses faliképekkel, dísztányérok, falvédőkkel, virágokkal, terítőkkel. Kétségtelen ugyanis, hogy az esztétikának inspiráló ereje van az óvodások számára is (akárcsak az ókori görögök számára). A legfőbb esztétikai „objektum” azonban maga az óvónő. 1852-ben Londonban adta ki „Analysis and classification of beauty in woman”, vagyis a női szépség megítéléséről szóló munkáját A. Walker. Ebben a munkájában a hölgyek három típusát jelölte meg, úgymint locomotiv (Diana), nutritive (Venus) és mental beauty (Minerva). Mindenki, aki elolvassa munkáját, eldöntheti — hölgy lévén —, hogy melyik csoportba tartozik, mert több kevesebb plusszal, mínuszszal mindenki besorolhatja magát. Ugyanis szépség mindenkinben van. A valódi szépség attól függ, hogy a külső szépség mennyire van összhangban a belső értékekkel. Az is igaz (de mennyire igaz!), hogy a jószág és a szeretet megszépít. Szépít az is, ha az óvónő ízléses öltözködéssel természetesen, kongruensen viselkedik. A kedvesség (nem az affektáló kedvesség!) ellensúlyozza a szépség hiányát, a hatékony szeretet pedig megszépít. (Óvodások számára is!) Utoljára, de nem utolsósorban az akaratról is szót kell ejteni. Akaratot csak tevékenységgel (szükséglettel) lehet együtt nevelni. Kiváló akaratnevelő — az egyházi iskolákból már régebben is ismert — a napi jócselekedet. Tégy jót, ne várj érte ellenszolgáltatást, dicséretet. Mindenekelőtt úgy tégy jót, hogy senki se tudja. Az effajta cselekvéseknek mozgatórugója a humánus, az ember iránti szeretet.

A szeretet ugyanis szabadjára engedi a fantáziát, engedi a tévedést a megértésben, ellensúlyozza és megnöveli a szépség hiányát, illetve a szépséget, céllá teszi az akaratot. A szeretet az egyedüli, amit ha adunk, több lesz belőle. Mit is lehet mondani a szellemi erők fejlesztéséről? Azt, hogy a fantázia a latens tanulás alapja, megértés szeretet és kongruencia nélkül nem létezik, szépzérzék az óvónővel kezdődik, az akarat alapja pedig az önzetlen napi jócselekedet.

MEZEI ANNA
Visegrád

Gondolatok egy névfelvétel kapcsán

ÁPRILY LAJOS ÁLTALÁNOS ISKOLA VISEGRÁDON ÉS PARAJDON

Az utóbbi évek egyik nagy lehetősége volt, hogy az oktatási törvény jogi garanciákat biztosított az iskolának az egyéni arculat megteremtésére. Az iskolák ezzel a jogi garanciával élve elsősorban a hagyományok keresésével, teremtésével, ápolásával igyekeztek az egyébként meglévő identitás zavarukat oldani. A nevelők, nevelőtestületek példaképkereséssel, -állításal próbálkoztak (próbálkoznak) a mindenre fogékony korosztály érzékenységet pozitív értékek felé irányítani. Az iskolák egyre szaporodó névfelvételi ünnepsége, névválasztása bizonyíték erre. Még a rendszerváltást megelőző időszakban hosszas engedélyezési procedúrát kellett egy-egy intézménynek végigjárnia ahhoz, hogy az „engedélyezett” nevek közül névadót választhasson, az utóbbi időszakban ez az eljárási folyamat egyszerűsödött, könnyebbbedett, és a választható nevek skálája is kiszélesedett. Így tehát igazán tág tere van annak a nevelési lehetőségnek, amit egy iskola a névfelvétellel elérhet.

A névválasztás már önmagában nevelő értékű, ha az a helyhez, konkrét intézményhez szabott, ha a természetes kötődést a névadó és az intézmény között minden erőltetés

nélkül el tudjuk fogadni, el tudjuk fogadtatni tanítványainkkal, környezetünkkel. Ha van ilyen, a településhez, az intézményhez kapcsolható konkrét személy, aki valamilyen területen kiemelkedőt alkotott, akkor feltétlenül őt kell választani névadóul, de ha egy település nem büszkélkedhet ilyen személlyel, akkor a település jellegéhez, az intézmény típusához igazodó neves személyiséget célszerű választani.

Visegrád olyan település, ahol a névválasztásnak nagy lehetőségei vannak: uralkodók, politikusok, művészek. A történelmi hagyományok elsősorban Mátyás királyt emelték ki a sorból, és településünkön szinte minden intézmény az ő nevét vette föl: Mátyás király Múzeum, Mátyás király Művelődési Ház. Amikor iskolánk nevelőtestülete a névfelvétel ötletével foglalkozott, nem akartuk a sort folytatni, úgy gondoltuk, van Visegrádnak Hunyadi Mátyáson kívül más, névadásra méltó személyisége is.

Nevelési intézményről lévén szó, meghatározónak tartottuk azt is, hogy a választott személy ne csak a tájhoz, településhez kapcsolódjon, hanem tevékenységével, szellemiségével a fiatal korosztályra is hatni tudjon, példaértéke „örök” érvényű legyen. Így esett a választásunk Áprily Lajosra. A pedagógiai tudatosság és tervezés még nem volt elegendő a megvalósításhoz.

Áprily személye hiába felelt meg a mi példaképválasztó, példaképállító pedagógiai szempontunknak, a költő-tanár megítélése nem volt problémamentes.

1987-ben, születésének centenáriumi évében azt a lehetőséget sikerült megragadni, hogy oldódtak a korábbi kultúrpolitikai feszültségek, hogy költészete, költői személyisége reflektorfénybe került. Egy iskola törekvése találkozott a „nagy-politikai” lehetőségekkel és szándékokkal, a helyi befogadó-elfogadó segítőkészséggel:

De túl romon, ha perce jön csodáknak,
a mély megkondul, mintha vallana,
s a bolt alól harangtiszta kicsendül
s magasra száll az ember dallama!

(Áprily Lajos: Vallomás)

A névválasztás tehát csak részben pedagógiai kérdés. Meghatározók azok a politikai szempontok és viszonyok, amelyek befolyásolják a névadást, azok a helyi hagyományok, amelyek elfogadják vagy netán kiprovokálják egy intézmény ilyen irányú szándékát, az engedélyezés, engedélyeztetés, feltételrendszer ... stb. Ezeknek az általam „meghatározónak” jelölt szempontoknál történt az a *minőségi* fordulat, amely egyre inkább a tudatos pedagógiai szempontok érvényesítését teszi lehetővé. Bizonyíték erre a pedagógiai szaklapokban, a Műv. Közlönyben megjelenő egyre szaporodó névfelvételi tudósítás, melyekben a választott név sok esetben csak a szűkebb szakmának (annak is egy meghatározott profiljához tartozóknak) vagy a konkrét helység ismerőinek, lakóinak jelent igazi információértéket. És ez a névfelvétel, a névadás lényege. Ebben rejlik hagyományteremtő, identitást alakító ereje, közösséget formálni képes pedagógiai értéke.

A névválasztás problémaköre után a névfelvétel időpontjának megválasztása jelenti a következő kérdéskört. Helyi példánkból általánosíthatom, hogy korábban nemcsak a névválasztást, hanem az időpont kijelölését is központilag befolyásolták. Az intézményfenntartók leggyakoribb feltétele, hogy az iskola (intézmény) működése, színvonala legyen méltó a névadó mértékéhez. Korábban ezt a névfelvételi kérelemben hosszan kellett bizonyítani. (Érdemes lenne megvizsgálni, hogy a kérelmező intézmények, milyen öngazolásokat „gyártottak” kérelmeikhez.) Vagyis nem az adott intézmény, adott közössége tűzheti maga elé azokat a célokat, feltételeket, eszményeket, amelyeknek szeretne megfelelni — hogy *méltónak érezhesse magát* a névadó nevének viselésére — hanem kívülről diktálják, súgják, szabják, ítélik meg ezeket a feltételeket.

Sok más egyéb kérdés mellett ezt az intézmények belső, „magánügyévé” kell tenni, és úgy is kellene kezelni. Hogy a pedagógiai fejlesztő munka melyik fázisában időszerű ez a hatáselem, ezt nem lehet kívülről megítélni, eldönteni. Véleményem szerint a névadás, a névfelvétel időpontja bármikor időszerű, ha az adott közösség meg tudja fogalmazni a hozzáfűzött pedagógiai célokat. Lehet az indulás fázisában motiváló erő, de lehet egy hosszú, fáradságos időszak koronája is.

Esetünkben pl. az intézmény múltját tekintve „koronának” is tekintem, de a pedagógiai fejlesztő munkában, az iskola jövője szempontjából egy közbeeső fázisnak, egy potenciális fejlesztő lehetőségnek is. Akármilyen megközelítésből nézzük, mindenféleképpen mérföldkő. Az intézmény szükségszerűen mássá válik, mássá kell, hogy váljon attól a perctől kezdve, hogy hivatalos dokumentumokban névvel jegyzik, hogy cégtábláján az „Általános” jelző előtt egy név is szerepel.

Mássá válik a gyerekek viszonyulása is, hisz épp ennek a „más viszony”-nak a kialakítása a pedagógiai munka lényege. A névadó ünnepség konkrét időpontjának kiválasztását természetesen sokféle tényező befolyásolhatja: évforduló, intézményavatás, tanévkezdés ... stb.

A visegrádi iskola névadó ünnepségének időpontját egyértelműen Áprily Lajos 100. születésnapjának dátuma határozta meg: 1987. november 14.

Az engedélyezés 1987-ben még nem volt olyan egyszerű, mint napjainkban, ebből következően a névadó ünnepség megrendezésének lehetősége is bizonytalan volt. Ennek ellenére a tanév kezdetétől lázasan készültünk a névadó ünnepségünkre. Idézem az iskolai Évkönyv beszámolóját: „Szeptember 1-jétől november 14-ig terjedő időszak a lázas készülődés jegyében telt el, bár nem tudtuk még, hogyan bírálják el kérelmünket az engedélyező szervek és hatóságok. Legfontosabb feladatunknak azt tartottuk, hogy az iskola minden tanulója megismerje Áprily Lajos költészetét, életútját. Minden szervezeti formát és lehetőséget felhasználtunk ennek érdekében (tanítási órák, napközis foglalkozások, úttörőprogramok). A házi szavalóversenyt szeptember 29-én rendeztük meg. Minden tanulócsoporthoz a legjobb versmondók nevezték be a versenyre, de volt olyan osztály, ahol minden tanuló megtanult egy Áprily-verset (2. és 8. osztály tanulói). A felső tagozatos tanulók közül többen meghallgatták magyartanáraikkal együtt az irodalomtörténeti emlékülés előadásait szeptember 18-án. Legjobban Nemes Nagy Ágnes elemzése nyerte meg a tetszésüket. A megyei szavalóverseny elődöntőjén október 31-én nyolc tanuló vett részt... Rajzzsakkörökön, rajzórakon szebbnél szebb illusztrációkat készítettek a tanulók Áprily Lajos verseihez, ... a legszebbekből kiállítást rendeztünk az iskolában.

Október 6-án kaptuk az első hivatalos értesítést, hogy kérelmünk alapján engedélyezik a névfelvételt. A tartalmi előkészítésen túl most már az ünnepi eseményre készültünk ...”

Ha a konkrét példánkból általánosítható pedagógiai alapelvet kellene megfogalmazni, akkor ez így hangozna: függetlenül az iskola nagyságától, fontos, hogy minden tanuló legalább az ismeret szintjén személyes viszonyba kerüljön a névadó személyével. Ez nemcsak az életrajzi adatok ismeretét jelenti, hanem ennél lényegesebb a tevékenység, az iskolához való kapcsolódási pontok ismerete, illetve pozitív érzelmi viszony kialakítása. A névadó ünnepség megrendezése a helyi körülményektől, az ünnepségek rendezésének hagyományától függ, erre vonatkozóan helytelen lenne bármiféle receptet adni. Arra viszont ügyelni kell, hogy az ünnep a gyerekeknek is ünnep legyen, ne csak a meghívottaknak, díszvendégeknek szóló kirakatrendezvény. (Ez egyébként minden ünnep és ünnepség megrendezésére vonatkozó intelem.) Vigyázni kell, hogy ne agyonizzadt, az unalomig agyonpróbált, kifényesített „produkció” legyen a névadó ünnepség, hanem legyen meglepetés íze, minden résztvevőhöz szóló üzenete is. Ha az ünnepségre

való készülődés a névadóval való személyes érzelmi attitűd kialakítása jegyében történik, akkor a spontaneitásnak, improvizálásnak is helye van az ünnepségen.

Érdekes összehasonlításra nyílt lehetőségem, hiszen két iskola ugyanazon névadóról rendezett névadó ünnepségének lehettem résztvevője. Minden paraméter (hely, idő, résztvevők ... stb.) vonatkozásában különböző lehetőségek, körülmények között zajlott az ünnepség, így más volt a hangulata is. A visegrádi egy centenáriumi ünnepségsorozat része volt, az intimitás volt legfőbb jellemzője és értéke. A parajdi névadó ünnepség a falu minden lakójának ünnepévé vált, üzenetértéke pedig a falu határán is túlmutatott.

Azt írtam korábban, hogy a névfelvétel mindenképpen mérőföldkő egy iskola életében. Tehát meghatározó az intézmény *további* működésében. Az arctalanságból névvel kilépő iskolának már kötelezettségei vannak: megnevezhető, értékekkel körülhatárolható vállalásai, egy életpályát meghatározó lehetőségei, kirekesztő ereje. Az igazi egyéni arculat megteremtésére egy konkrét tevékenységi területet tud teremteni, hosszú és rövid távú pedagógiai programjának vázát képezheti, tradíciót alakíthat.

A visegrádi Áprily Lajos Általános Iskolában hogyan éltünk ezzel a nevelési lehetőséggel a névfelvétel óta?

Iskolánk életében november 14-e 1987. óta „Áprily Nap” néven ünneppé vált. Célunk az, hogy a névadó személyiségét, életművét minél sokoldalúbban és a gyermekek körösztályának megfelelő módszerekkel mutassuk be, hozzuk „gyermekközelbe”. Szerencsénkre az életmű tág teret biztosít ehhez. A névadó ünnepség előkészítő szakaszában elsősorban Áprily költői arcának bemutatására helyeztük a hangsúlyt. Célunk az volt, hogy versein keresztül minden gyereknek konkrét versélménye legyen. A szavalóverseny, mint módszer a gyermekek versengési kedvére alapult, az ünnepségen való szereplési lehetőség pedig a jutalmazás egy eleme volt. Költő-névadó esetében elképzelhetőnek tartom a szavalóverseny évenkénti meghirdetését is, de szerencsésebbnek a 4 évenkénti megrendezést. Így a nyolc év alatt minden tanuló legalább két alkalommal verstanulási, versmondási lehetőséghez jut, a közbeni évek pedig alkalmasak a névadó más arcának megismerésére, a *példakép* egyéb értékeinek felkutatására és bemutatására.

Ki kell használni azt a lehetőséget, hogy a költővel közvetlen kapcsolatban élő személyek, családtagok a személyes élményeiket is átadhassák a gyerekeknek. Úgy szeretnénk tehát hagyományt teremteni, hogy az állandó, évről évre megismétlődő „akciók” mellett mindig egy-egy új elemet kapcsolunk be, biztosítva ezzel a felfedezés örömeit és a sokszínűséget is. A gyermekek így egyre tágul, egyre gazdagodó képet nyernek névadójukról, így épül a nevet viselő iskolához a kötődésük, és ha szerencsések vagyunk, akkor így alakulhat ki az az érzésvilág tanítványainkban, hogy büszkék arra az iskolára, ahová jártak (járnak).

Először a hagyományos elemek körét határoztuk meg.

Ezek:

- az időpont mindig november 14-e (Ha munkaszüneti napra esik, akkor is! A névadó ünnepség szombaton volt.)
- A költő sírját minden évben minden tanulócsoporthoz megkoszorúzza, virágot vagy gyertyát helyez el.
- Az Áprily-park gondozása; az alsó tagozatosok megemlékezése a költő szobránál.
- Az Áprily-völgy emléktáblájánál a mindenkor 7. osztály emlékezik Áprilyra, itt biztosítunk lehetőséget a költő valamelyik családtagjával való személyes találkozássra, megnézzük a költő lakóházát.

- az ünnepi külsőségek biztosítása: az iskola fellobogózása (a falu is tudja meg, hogy az iskola ünnepel), ünneplő ruha és dekoráció ... stb.

A tradíciókat tehát elsősorban a kegyeleti akciókkal szeretnénk kialakítani, a gyermekek személyiségébe beépíteni. Ezek csak abban az esetben válnak őszinte, a gyermekek bensőjéből fakadó megmozdulásokká, ha a névadó alkotóélete, személyisége egyre gazdagodó, árnyaltabb képpel él a gyerekekben. A tanulók többsége 8 év alatt ismerheti meg az iskola névadójának munkásságát. Jó, ha erre az „ismerkedésre” kialakítunk egy programtervet, amely 3—4 éves ciklusonként ismétlődhet. Őszintén szólva, mi nem ilyen tudatossággal terveztük az elmúlt évek névadó napját, inkább a véletlen alakította a programunkat. Az első két évben (1988—1989.) Áprilyt, a tanárt állítottuk központba. Volt tanítványaival találkozhattak a tanulók. Tusa Erzsébet zongoraművész és Nemes Nagy Ágnes vállalkoztak erre a nemes feladatra. Mindketten őszinte lelkesedéssel vállalták a találkozást, és megható volt számunkra, amilyen szeretettel emlékeztek a Baár-Madas volt igazgatójára. Tanulóinknak az is élményt jelentett, hogy mindketten saját művészetükből is nyújtottak ízelítőt.

1988-ban Áprily verseinek zeneiségére, 1989-ben a „madaras” versekre irányítottuk tanulóink figyelmét, ezekhez kapcsoltuk a különböző tevékenységi lehetőségeket (pl. madárodú készítése és elhelyezése, rajzok).

1990-ben csodálatos lehetőségünk adódott arra, hogy még komolyabban, elmélyültebben foglalkozzunk az iskola névadójával. A romániai forradalom után, már 1990 januárjában elhatároztuk, hogy „testvériskolát” keresünk Erdélyben, lehetőleg olyan település iskolájával, amely településhez Áprilynak köze volt. Választásunk Parajdra, a „gyermekkori Édenfalu”-ra esett. Megkeresésünkre melegszívű válasz érkezett: „... Szeretnénk, ha mielőbb sor kerülne a személyes találkozásra. Meghívunk Benneteket egy barangolásra Áprily Lajos nyomdokain a „többtitkú” erdőbe, hadd ismerjétek meg Ti is, milyen gyönyörűek a parajdi forrásvizek.”

Igaz, „A régi házban” nem szól már a kalapács, „Lidi fogadósné” fogadója sem áll már a „Nagyág vize mellett”, de a „Halálpatak” még csörgedez, Áprily „drága Küküllő”-jébe ömlik, képezve azt a vízivárat, amely megvédte őt (minket is) a beteg világtól. Barangolásaink során megpihenhetnénk „Rapsonnéál a Vár alatt”. Ez a hely májusban a leggyönyörűbb, amikor pünkösdi rózsától sárgállik.”

A személyes találkozássra nem májusban, hanem októberben kerülhetett sor.

1990. október 21-én volt a parajdi iskola névadó ünnepsége, melyen egy 23 fős delegációval képviseltük iskolánkat, településünket. A gyermekkori játszótársak lezármaszarmazottainak és a koporsót kísérők és azok utódainak találkozója ezen az ünnepségen, ott Parajdon maradandó élményt nyújtott mindannyiunknak. A személyes élményen túl, megerősített bennünket abban, hogy egy iskolának (településnek) lendítő erőt adhat a névadó példakép választása, hogy a mi választásunk, a mi példaképünk szinte kimeríthetetlen forrást jelent nevelési céljaink eléréséhez.

A friss élmények hatására az idei tanév fő témája természetesen „A gyermekkori élmények hatása Áprily költészetére” volt. A téma tág teret nyújtott a különböző tevékenységekre:

- Az alsó tagozatosok gyermekjátékokat, gyermekdalokat tanultak, készítettek.
- A felső tagozatosoknak verselemző pályázatot hirdettünk „Az aranykapu” c. vers elemzésére.
- Jékely Endre (Áprily fia) saját parajdi emlékeiről mesélt.
- Bemutattuk a parajdi névadó ünnepségről készült video-felvételt.
- Iskolánk volt tanítványának Áprilyról készült szoborportyérát avattuk fel. Ennek a szobornak a mását elvittük Parajdra is.

1990-ben az „Áprily Nap”-ot „Áprily Hét”-té bővítettük. Ezen a héten szakmai programokat szerveztünk: nyílt tanítási napokat, szülői értekezleteket, pályaválasztási ankétot; iskolánk bemutatkozott a falu közvéleménye előtt; programjainkat meghirdettük, ezek nyilvánosak voltak. Igaz, még nem mondhatjuk azt, hogy széleskörű érdeklődés mutatkozott programjaink iránt, de a lényeg az, hogy az iskola felkínálta azt a lehetőséget, hogy mindennapjaiba a kívülállók is betekinthessenek. A jövő szempontjából ezt az új elemet egy lényeges hozzájárulásnak tekintem az iskola és környezete kapcsolatépítésében. A névadó személyén keresztül nemcsak a szülőkkel, hanem az idősebb generációval is lehetőség nyílik a kommunikációra, újabb és újabb ötletet kínál fel ez a lehetőség az iskola kapcsolatrendszerének bővítésére. Nevelésünk pedig csak úgy lesz igazán eredményes, ha a sok kis érszálon futó hatásrendszer egy irányba erősíti a pozitív értékeket, és egymást felerősítve épül be a gyermekek személyiségébe. Konkrét példánkon keresztül néhány gondolatot szerettem volna közreadni arra vonatkozóan, hogy miért tartom fontosnak az iskolák névválasztási, névfelvételi törekvéseit. Elemzésem során a pozitív példákat hangsúlyoztam, holott természetesen voltak kudarcaink, sikertelen akciónk is (pl. a videofilm levetítése nem nyerte meg egyértelműen a tanulók tetszését, a passzív befogadás nem nyújtotta azt az élményt, mint amit a résztvevők átéltek.) A parajdi iskolával való kapcsolatunk pedig egy újabb színnel gazdagítja iskolánk életét, új lehetőséget kínál tanulóinknak egy más világ megismerésére, a német nyelvterület mellett egy újabb külföldi kapcsolattal gazdagítja külső kapcsolatainkat. Ez a „külföldi” kapcsolat ugyanakkor épp a magyarságtudat erősítését szolgálja, segíti a szolidaritási képesség kialakulását, nevelő értékét az is táplálja, hogy kölcsönösségre épül. Idézek a kirándulás egyik résztvevőjének élménybeszámolójából: „Két nap rövid idő volt, s mégis nagyon tartalmas. Úgy éreztem, sokszor van szégyellni valónk, ha csak pongyola stílusunkra, emberi tartásunkra vagy hagyományaink őrzésére gondoltam. Milyen messzi vagyunk sokszor attól a nemes világtól, amelyre Áprily páratlan szépségű és mély tartalmú költészete tanít!

Az élményeket a szó csak szegényesen és töredékeiben tudja reprodukálni, azok belül formálnak. Ilyen utazásra sokunknak el kéne mennünk, hogy meríthessünk magunknak erőt, tartást, s hogy jöttünk az ott élőknek bátorítást adjon a magukra hagyottságban.” (Borsody István: Egy erdélyi kirándulás rezdüléseiről).

Az érzelmi hatás lehetőségén kívül sokoldalú tantervi kínálata is van a névadásnak, a helyi tantervek alapanyagát képezheti, beépülhet a tanítási órák tematikájába stb.

Háromévi tapasztalatunk alapján bátran állíthatom, hogy ez alatt a rövid időszak alatt sikerült erősítenünk gyermekeinkben a kötődést iskolájukhoz, már tudják, hogy Áprily Lajosra büszke lehet a település, ahol élnek, ahol ő élt, és reméljük, büszkéek lesznek majd arra is, hogy az Áprily Lajos Általános Iskola tanulói voltak valamikor. Az iskola emlékfalán álló Áprily-idézet, reméljük, életre szóló hitvallást jelent majd sokunk számára:

„Figyeld a Dunán elfutó hajókat
és valld: az óra gyorsan illan el.
De amíg élsz, a múlt, a dal s az erdő
és az örök vágy emberré emel.”

(Királyasszony kertje. Visegrád, 1938.)

Egészséges mozgásigényre nevelés

Bevezetés

Különböző szerzők számadatokkal bizonyítják, hogy a ma általános iskolásának egészségi állapota nem kielégítő, rossz a testtartásuk, elhízottak, gyengék. Dr. Szeke-res Erzsébet szegedi iskolaorvos megállapítása nagyon igaz: „A fejletlen mellkas és az elhízás a sportolás hiányára utal. Azok számára, akiknek tenni kellene azért, hogy az iskolai testnevelés és sport méltó helyre kerüljön, eljött a cselekvés ideje.”

A mai iskolának a jelenlegi feltételek mellett legalább kísérletet kell tenni arra, hogy a mozgásigényt ébren tartsa, és az egészséges életmód alakításához lehetőségeihez mérten hozzájáruljon.

Az általános iskolás kor még az az életszakasz, amikor a rendszeres mozgásra nevelésnek az egészségmegőrzés szempontjából preventív jelentősége, életmódalakító hatása van.

Itt még lehetőség van igények felkeltésére, szokásrendek kiépítésére. A gyermek fogékony az egészséges életvitel különböző normáinak elfogadására, elsajátítására, gyakorlására.

Az egészség értékl Feltételezésünk, hogy a szervezett és kötelező iskolai testnevelés, az önként vállalt sport az egyén, valamint a társadalom értékrendjébe csak akkor kerülhet megfelelő helyre, ha felismeri az *egészség* és a *rendszeres mozgás* kölcsönhatásának jelentőségét.

A vizsgálat célja, kérdések

Hét szegedi általános iskola nyolc ötödikes osztályában a tanulók testkulturális tevékenységének és egészségi állapotának összefüggését vizsgáltuk.

A vizsgálat célja az volt, hogy az adatok feldolgozása után objektív képet alakítsunk ki az adott iskolák testnevelési körülményeiről, lehetőségeiről, kihasználásáról, a tanórán kívüli sportolásról, és következtessünk a tanulók egészségi helyzetére.

Választ kerestünk a következő kérdésekre:

- hány tanuló és milyen gyakran végez rendszeres testedzést a vizsgálatban résztvevő iskolák ötödik osztályaiban?
- mely iskolák diákjai végeznek nagyobb gyakorisággal rendszeres testmozgást, és mi ennek az oka?
- a fiúk vagy a lányok „mozognak-e” többet?
- egészségesebbek-e — vagyis kevesebbet hiányoznak-e — azok a tanulók, akik több időt fordítanak valamilyen testkulturális tevékenységre, kevesebbet „mozgó” társaiknál?

Vizsgálati módszerek

Az adatgyűjtés eszközeként a kérdőívet, a megfigyelést és a beszélgetést választottuk.

A kérdőíveket — próbafelmérés után — kérdésről kérdésre együtthaladva írásban és szóban közölt utasítások alapján töltötték ki a tanulók.

220 kiadott kérdőívből 203 értékelhető volt.

Az adatok feldolgozásakor az összehasonlítás alapját az képezte, hogy rendszeres

testmozgást végé-e az adatközlő a testnevelés órán túl is, vagy sem, illetve, hogy mennyi az előző évi mulasztása. (Napokban kifejezve)

Az adatok feldolgozásakor az egészséges mozgásigényre nevelés szempontjait figyelembe véve, nem tettünk különbséget a versenysport és az egyénileg végzett testmozgás között. A hangsúly a *rendszeresség*-en van.

Az elemzés során az eredmények birtokában azt kutattuk, hogy a következtetések milyen feltételek mellett, és milyen valószínűséggel igazak általában.

Az adatokat a matematikai statisztika módszereivel dolgoztuk fel.

Százalékszámítással olyan adatokhoz juthattunk, melyből az előfordulás gyakoriságára utaló viszonyszámot kaptunk.

Az átlagtól való eltérésre, kirívó esetek kiemelésére a szélsőértékek megjelölésével nyílt lehetőségünk.

Ahhoz, hogy az adatok feldolgozása után nyert eredményeket megfelelően tudjuk használni, értékelni, következtetéseink helytállóak legyenek, meg kellett ismernünk a vizsgálatban résztvevő általános iskolák személyi, tárgyi mozgáslehetőségekkel kapcsolatos feltételeit. Erre legalkalmasabb módszer a megfigyelés és a testnevelő tanárokkal való beszélgetés volt.

A vizsgálat adatai, értékelés

A felmérésben különböző iskolákból 2—3 tanuló vett részt.

Az első táblázat azt mutatja, hogy közülük hányan vesznek részt a testnevelés órán kívül valamilyen „mozgásos” cselekvésben az iskolában, valamint azt, hogy a résztvevők száma hogyan oszlik meg a különböző mozgási lehetőségek között.

Mozgási lehetőségek az iskolában	a résztvevők száma				
	fiú	%	lány	%	összesen
Tömegsport	20	26,3		16,5	20,1
Sportági szakkör atlétika torna úszás labdajáték	30	39,5	40	31,5	34,5
Önköltséges tanfolyam	1	1,3	—	0	0,5
Egyéb	1	1,3	1	0,8	1,0
Összesen:	31	40,7	33	26,0	31,5
Két- vagy többféle mozgáslehetőségben vesznek részt	4	5,2	10	7,8	6,8

I. táblázat

Az, hogy az „összesen” címszó alatt szereplő számok nem egyenlőek az adott oszlopban szereplő számok összegével, azzal magyarázható, hogy egyes gyerekek többféle foglalkozásra is járnak rendszeresen. Ezt szemlélteti a táblázat utolsó sora.

E számadatok alapján még nem vonhatunk le messzemenő következtetéseket, hiszen nagyon sok tanuló az iskolán kívül talál érdeklődésének, alkátának, tehetségének megfelelő sportolási lehetőségeket.

A II. táblázat arról ad tájékoztatást, hogy hány tanuló, és milyen eloszlásban vesz részt valamilyen iskolán kívül szervezett testedzésben.

Mozgási lehetőségek az iskolán kívül	Résztevők száma				
	fiú	%	lány	%	összesen %
Atlétika	2	2,6	8	6,3	4,9
Torna	—	0	3	2,4	1,5
Úszás	1	1,3	11	8,7	5,9
Labdajáték	10	13,0	13	10,2	11,3
Egyéb	14	18,5	39	30,7	26,1
Összesen :	25	33,0	65	51,2	44,3
Két- vagy többféle mozgáslehetőségen vesznek részt az iskolán kívül	4	1,3	4	3,1	2,4

II. táblázat

Hasonló megjegyzést kell tennünk erről a táblázatról is, mert ahogyan az előző esetben, itt sem annyi gyermek vesz részt az előbb említett mozgási lehetőségekben, mint amennyi az adott sportágakon résztvevők számának összege. Ugyanis néhány tanuló többféle mozgást is úz rendszeresen az iskolán kívül valamelyik városi intézményben.

Elég magas azoknak a tanulóknak a száma, akik a kérdőívben a mozgási lehetőségek közül az egyéb kategóriát jelölték meg.

A kérdőívben kértük, írják be a megfelelő helyre a sportág vagy mozgásos cselekvés nevét. A következő választásokat kaptuk:

néptánc, balett, jazz-balett, aerobics, versenytánc, karate, kajak-kenu, asztalitenisz, tenisz, kerékpározás, tájfutás, öttusa, cselgáncs, birkózás, lövészet, vívás.

Kiugróan magas a száma azoknak, akik néptáncra vagy balettre járnak. Ennek az az oka, hogy Szegeden a tánc — elsősorban a néptánc — hagyományokkal rendelkezik, nagyon népszerű valamennyi korosztály, de főleg a diákok körében.

Az általános iskola 5. osztályos kétnemű tanulóinak rendszeres testkulturális tevékenysége között még alig van különbség, de az évek múlásával a lányok közül egyre többen hagyják abba a testedzést.

Az állítás első részét igazolja az I., és II. táblázat is, melynek összegzését a III. számú táblázat mutatja. Az iskolai (de testnevelés órán kívüli) mozgáslehetőségekben a fiúk, az iskolán kívül szervezteteken pedig a lányok vesznek részt nagyobb arányban. Összegezve az ötödik osztályos fiúk és lányok közel azonos arányban végeznek valamilyen sporttevékenységet a testnevelés órán kívül.

	A résztvevők száma				
	fiú	%	lány	%	összesen %
Testnevelés órán kívüli iskolai sportolási lehetőség	31	40,7	33	26,0	31,5
Iskolán kívüli sportolási lehetőség	25	33,0	65	51,2	44,3
Összesen :	56	73,7	98	77,2	

III. táblázat

Az I. és II. táblázat adataiból következtethetünk arra, hogy a tanulók azokat a sportágakat az iskolákban űzik, amelyekre ott lehetőség nyílik. A szerteágazó igényeket viszont a sportegyesületek, klubok elégítik ki. Ezt bizonyítja a II. táblázat egyéb kategóriájához tartozó magas százalékos érték.

Feltételezésünk, hogy azok a gyerekek, akik többet sportolnak, kevesebbet hiányoznak keveset „mozgó” társaiknál, vagyis egészségesebbek.

A szélsőértékek egyértelműen igazolják feltételezésünket: akik több időt fordítanak mozgásra, azok kevesebbet hiányoznak, és fordítva. (A 6,1 alkalommal sportolók átlagosan 6,43 napot, míg a 4,14 alkalommal sportolók átlagosan 17,22 napot hiányoznak.)

Egy állítás helyességének bizonyításakor nem támaszkodhatunk csupán a szemléletre és egyszerű átlagszámításra. Az adathalmazt az átlaggal és az elemszámmal nem lehet kielégítően jellemezni, hiszen ugyanazon átlagértéket különböző mértékben tömörülő adatokból is kaphatunk. Az adatok tömörülését a szórás, más néven a standard deviancia jellemzi.

Kiszámoltuk mindkét adathalmaz szórását. A mozgásalkalmak száma legyen az 1. adathalmaz, a hiányzások száma alkossa a 2. adathalmazt.

$$s_1=0,7$$

$$s_2=3,33$$

A különböző próbák eredményeinek szórását nem tudjuk közvetlenül összehasonlítani (különböző mértékegységük és abszolút értékük miatt), és ezért számítjuk a relatív szórást, mely esetünkben $v_1=14,11$ és $v_2=35,9$ volt. Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy a két szórásérték közül az első a pontosabb.

Tapasztalhattuk, és egyes iskolák adatai bizonyították, hogy a testedzés népszerűségének oka nem az iskola tárgyi felszereltségének minőségében keresendő elsősorban, sőt esetünkben egyértelműen nem, hiszen a legmagasabb sportolási átlaggal rendelkező iskola tárgyi feltételei nem a legjobbak közül való. Nagyon fontos azonban, hogy a testnevelő tanárok által vezetett foglalkozások a diákok érdeklődésének megfeleljenek.

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy a nem hiányzók és a sokat hiányzók testedzésre fordított ideje hogyan viszonyul a tanuló osztálya mozgással töltött idejének átlagához. Ehhez elkészítettük a következő (IV.) táblázatot.

Az iskolák 5. osztályai		I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Egy főre jutó „mozgásos” alkalmak száma <i>nem hiányzó</i> esetén	Lány	5,33	4,42	4,25	4,5	5,0	4,33	5,0	8,0
	Fiú	5,33	—	—	5,4	4,5	3,0	4,75	6,25
Az <i>osztály</i> „mozgásos” alkal- mai számának átlaga	Lány	3,88	4,3	4,37	4,5	4,5	4,64	4,0	7,0
	Fiú	4,4	—	—	4,64	4,75	5,1	6,28	5,86
Egy főre jutó „mozgásos” alkalmak száma <i>sokat</i> <i>hiányzó</i> esetén	Lány	3,0	3,75	4,33	4,0	5,0	5,0	5,0	6,16
	Fiú	4,0	—	—	4,25	5,5	6,0	4,5	5,75
		I	I	N	I	N	N	N	I

IV. táblázat

I igen

N nem (— az arab számok %-ban kifejezett értékek.)

A táblázat meglepő eredményt mutat. A feltevésünk 4 általános iskolában igazolódott (I-vel jelöltük), 4 általános iskolában pedig ellentmondásra jutottunk (N-nel jelöltük). Az utóbbi esetben olyan értékek születtek, amelyek az igazolják, hogy azok, akik sokat hiányoznak, sokat is sportolnak, és fordítva. Érdekes, hogy azok az osztályok, amelyekben az ellentmondás fellépett, valamennyien gyakorló iskolák osztályai.

Hogy az előző táblázat ellentmondásai szembetűnőbbek és átláthatóbbak legyenek, elkészítettük az adatok összesítését, vagyis nem bontottuk fel a lányok és a fiúk adatait iskolánként. Úgy gondoltuk, az így nyert eredmények nem fognak összefüggésben állni egymással az előzőek ellentmondásai miatt. Ez azt jelentené, hogy a hiányzások száma és a testedzések száma egymástól független paraméterek, és így a további vizsgálódás szükségtelen lenne.

	Fiú	Lány
Az egy főre jutó mozgásos alkalmak száma nem hiányzók esetén	5,46%	5,10%
A testedzések számának átlaga a hiányzás figyelembevétele nélkül	5,29%	4,76%
Az egy főre jutó mozgásos alkalmak száma <i>sokat hiányzó</i> esetén	4,35%	4,57%

V. táblázat

Azonban az összesítés igazolta feltevésünket. A táblázat adatai bizonyítják, hogy a sokat hiányzók jóval kevesebbet végeznek valamilyen testkulturális tevékenységet, mint a nem hiányzó társaik.

Végző soron bizonyítékokat kerestünk feltételezésünk igazolására korrelációs számítással:

A kapott korrelációs együttható (r) szoros összefüggést mutat: $r = -0,76$. r azért negatív, mert a két statisztikai adatsor olyan, hogy az egyik változó növekedésével a másik változó csökkenése jár együtt.

Összefoglalás

Megállapítható, hogy a tanulók 31%-a a kötelező testnevelés órán kívül nem végez semmiféle rendszeres testedzést. Jelentős eredmény viszont, hogy az 5. osztályosok közel 70%-a végez valamilyen testkulturális tevékenységet, és ebben a diákok életmód-változásának pozitív tendenciája üdvözlhető, az ilyen jellegű korábbi felmérésekkel összehasonlítva.

— az 5. osztályos fiúk és lányok rendszeres testkulturális tevékenysége között még alig van különbség, de az évek múlásával a lányok közül egyre többen hagyják abba a testedzést.

— a hipotézis igazolását abban látjuk, hogy a szervezett, rendszeres testmozgás játékos hatása egyértelműen kimutatható. Azok a gyerekek, akik több időt fordítanak valamilyen rendszeres testkulturális tevékenységre, egészségesebbek keveset „mozgó” társaiknál.

— szervezett körülményeket, lehetőségeket kell teremteni a „mozgásos életmód” kialakítására szülőknél és gyerekeknél egyaránt.

— az iskolai testnevelés és sport kereteit bővíteni szükséges. Jobb feltételek mel-

lett, magasabb óraszámban, jó tantervi követelmények mellett, hatékonyabb tanári munkával javulhatna az iskolai testnevelés és sport életmódformáló hatása.

— a mindennapos testedzés mint az ifjúság egészségmegőrző programjának része, kényszer-, és ebből adódóan félmegoldás. Még akkor is, ha a mindennapos testedzés programjának elindulása óta az iskolákban folyó helyi kísérletek több kiváló megoldást is a felszínre hoztak.

— meggyőződésünk, hogy az igazi megoldás a tárgyi és személyi feltételek javulása nyomán bevezetett mindennapos órarendi testnevelés óra.

— a tanítványaikkal a tanároknak „potenciális” szülőként kell foglalkozniuk, akik majd családjukban hagyományt teremtenek a testkultúrának, gyermekeiket ilyen szellemben nevelik.



DR. CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Nyíregyháza

A hiányos mondat szerkezetek összehasonlító vizsgálata a dialógusok válaszmegszólalásaiban (magyar—német—orosz egybevetés)

Az egységnyi dialógus mint szövegtípus szövegszerkezeti sajátosságait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a dialógusnak mind a kezdeményező-, mind a válaszmegszólalásai (stimulus reakció) erőteljesen szituatív és értelmi kötöttségűek. Az egységnyi dialógus jól körülhatároltsága miatt e megszólalások alkalmasak arra, hogy két lényeges kérdésre kereshessük a választ: 1. Hogyan csoportosíthatjuk a mondatokat funkcionális osztályokra mint a mondatfeletti szint, jelen esetben a dialógikus szöveg elemeit? 2. A mondatnak szintagmatikus síkon melyek és milyen jellegűek a szöveggé (dialógussá) szerveződési szabályai (vö.: Zvegincev 1983, 398).

Az első kérdésre a választ a kommunikatív funkció szerint adhatjuk meg. A dialógus egységnyi szelete olyan kezdő és válaszmegszólalásra épülő szövegrész, amely során egy kommunikatív feladat eredményesen megoldódik (vö.: Mihajlov 1986, 15). A megnyilatkozásokat alkotó mondatok szerint csoportosíthatók, hogy kezdő- vagy viszonzó megszólaláshoz tartoznak-e, s azon belül milyen feladat nyelvi megformálására szolgálnak: pl. megszólítás, figyelemfelkeltés, közlés stb. A második kérdésre áttérve: Mind a két, egységnyi dialógushoz tartozó megszólalás mondatai szintagmatikai elrendeződésükben, megszerkesztettségük szerint a fenti funkcióknak alárendelve írhatók le. A dialógus kibonthatósági irányával foglalkozó kutatások mellett (pl. Izarenkov 1981) érdemes megvizsgálni a dialógus szerkezeti elemein belül a mondat-szerkesztés szabályszerűségeit. A *kérdés—felelet*-felépítésű dialógus *válaszmegszólalásai*-ban a kérdés fókuszkiemelő szerepe miatt az aktuális tagolásnak megfelelő *rematikus* szakasz teljes vagy hiányos mondatmegvalósulásait találjuk. Mind az aktuális tagolásról, mind szerkesztettségi hiányosságok szövegösszefüggésbeli kiegészüléséről gazdag szakirodalmi feldolgozások segítik megfigyeléseinket (vö.: Klauudy 1987, Dienes 1978), mégis újfajta megközelítési szempontot kínál a válaszmegszólalások mondat szerkezeti vizsgálatához a többnyelvű dialógusszerkesztés összehasonlítása. Csak a különböző nyelvi rendszerek kommunikatív funkciójuk szerint azonos elemeinek összevetésével

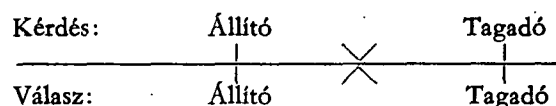
jövünk rá sokszor az anyanyelv gazdagságára vagy épp az összehasonlítás alapján kitűnő rendszerbeli „üres helyeire”. A válaszadó hiányos szerkezetek vizsgálatát három nyelv, a magyar, a német és az orosz összevetésében végzem el. A három nyelv egymás mellé állításának több, részben oktatási célú indoka van:

a/ az anyanyelvi kommunikatív készségek fejlesztése adós marad a szerkesztés-tani kérdések tudatosításával,

b/ a beszédközpontú idegennyelv-oktatás az orosz nyelv tanításában is megvalósult, s most az orosz szakos nyelvtanárok egy része a német nyelvből is képesítést szerez,

c/ az egymás után megismert nyelvek nemcsak különbözőségük, hanem részleges hasonlóságuk révén is alkalmat adnak a nyelvi interferencia hibalehetőségeire.

Vizsgálatom során a szövegelőzmény (kérdés) főnyomatékának helyéből indul ki, hiszen a válasz ellipszis-lehetőségeit ez határozza meg. Ugyanakkor indokolt a logikai minőség az állító és tagadó kérdés kétpólusú rendszerét is szemügyre venni, hiszen ez a kérdés nemcsak a német, hanem a magyar nyelv szempontjából is lényeges dolgokra világít rá. Vizsgálódásomat tehát ilyen keresztmetszetben végzem:



A kérdés fókuszkiemelő szerepe az állítmányi főhangsúlyos kérdésre adandó válasznál finomabb részletezést igényel. Mint példáinkból is kitűnik majd, nem mindegy, hogy igei vagy névszói állítmányi elemre esik-e a reumatikus csúcs. Az igei állítmányra irányuló kérdést követő válaszmegszólalások ellipszis-lehetőségeit vesszük sorra elsőként. Ez az a választípus, amely a három nyelv összevetésében a legtöbb különbséget mutatja fel, s a leggazdagabb ellipszisképző lehetőséget kínálja.

Közelebbről megvizsgálva a válaszban lehetséges elliptikus szerkezeteket, induljunk ki a kezdő megszólalásból, annak is legproduktívabb válfajából, a *kérdésből*.

A magyar *eldöntendő kérdés* nyomatéka eshet az állítmányra, vagy irányulhat a kérdés más mondatrészre.

A főhangsúlyos mondatrészre vonatkozó válasz — az új információ — a viszontmegszólalásban van (vö.: A mai magyar nyelv 1971, 210—226. Nyelvművelő kézikönyv I. 1980, 1149—51).

1. Az eldöntendő kérdés nyomatéka az állítmány igei részére esik

1.1. Állító kérdés — Állító válasz

- a/ — Elküldted a levelet?
— Igen, *el*.
- b/ — Hast du den Brief abgeschickt?
— Ja, *ich habe ihn abgeschickt*.
- c/ — Ты послал письмо?
— Да, *послал*.

Az állító válasz elimináltsága a kérdésben adott szerkezeti elemek felhasználásával az igekötős igék miatt a magyarban a legnagyobb, az orosz elhagyhatja a névmásokat, a német, ha nem változtat a válaszmegszólalás szerkezetén, nem hagyhat el egy elemet sem. A német válasz szemléletesen mutatja be a nyelvnek a szerkezeti teljességre, a nominális és verbális kétpólusú struktúrára való törekvését (vö. Admoni 1958, 7).

Ha a válasz csak igenlést kifejező szó (módosítószó, határozószó), az egész kérdésben adott mondat szerkezet eliminálódik mindhárom nyelvben.

- a/ — Segítene nekem?
— *Persze!* (Természetesen!)
- b/ — Können Sie mir bitte, helfen?
— *Aber natürlich!*
- c/ — Вы сможете мне помочь?
— *Конечно.*

1.2. Állító kérdés — tagadó válasz

A kérdésre adott tagadó válasz esetén az eliminálható mondat szerkezeti elemek száma a magyarban csökken: az *igekötővel* adható válasz lehetősége tagadó formában *megszűnik*.

- a/ — Elküldted a levelet?
— Nem, *nem küldtem el.*

— Nem, nem el. — Ez a válaszvariáció hiányzik a rendszerből. A magyarázatot keresve vizsgáljunk meg még két példát.
- b/ — El *fogod* küldeni a levelet?
— Nem, *nem fogom.*
- c/ — El *akarod* küldeni a levelet?
— Nem, *nem akarom.*

Ha az igekötő és az ige között más szó van, az magára vonja a kérdés nyomatékát, s a válaszban is egymaga áll a teljes mondat helyett. Mellette a magyarban eliminálódnak az igekötős ige és a bővítményei, marad a főhangsúlyos *időkategóriát*, ill. *modalitást* kifejező igealak. Ilyen *igekategóriát* hordoz az igekötő is az állító kérdés főhangsúlyos helyén és a megerősítő válaszban: *befejezettség, irány, átvitt értelmű jelentésmódosítás* stb. Megváltozik a főhangsúly helye a tagadó válaszban: az ige lesz a főhangsúlyos, az igekötő mellékhangsúlyos, de a felsorolt jelentések miatt nem hagyható el az ige mellől. Meg kell jegyeznünk, hogy ha a tagadó válaszban irány vagy más igekötővel kifejezett jelentés *pontosításáról* van szó, az igekötő állhat önálló mondatként, de csakis ilyen esetben.

- a/ — Holnap nagy meccs lesz.
Megveritek az ellenfél csapatát?
— Nem *meg*, hanem *szét!*
- b/ — Holnap kezdődik a nyári időszámítás. Beállítottad az órát?
— Nem *be*, hanem *át.*

1.3. Segédige főhangsúlyos helyzetben

A modális igék főhangsúlyt vonzó szerepét a németben is megfigyelhetjük. Sajátos ellipszisképző helyzetük azonban nemcsak a válaszmegszólalásban, hanem — a magyartól eltérően — a kezdő megnyilatkozásban is megfigyelhető:

- a/ — Wir *wollen* heute noch in die Stadt [fahren].
— Még ma *be* akarunk (menni) a városba.

b/ — Ich *muß* nach Hause [fahren, gehen].

— Haza kell (mennem).

(Vö.: Jung 1973, 117—118).

Az oroszban a segédige önállósága kisebb, mint a németben, de a szituatív ellipsisz képzésére, az előzőekhez hasonlóan, itt is van lehetőség:

— Я *хочу* к маме! [идти]

— Anyukámhoz akarok (menni).

(Vö.: Volgina 1978, 208—219).

Válaszmegszólalásban a segédige mondatértékű szerepe mindhárom nyelvben jól megfigyelhető:

a/ — Akarsz velünk játszani?

— Akarok. / Nem akarok.

b/ — Willst du mitspielen?

— Ich *will*. / Ich *will nicht*.

c/ — Хочешь играть с нами?

— *Хочу*. / Не *хочу*.

A fenti egységnyi dialógusokat érdemes szemügyre venni a német igekötő *mit-*sajátos jelentése szempontjából is. Mind a magyar, mind az orosz nyelvi rendszer oldaláról ez az igekötő csak szituatív ellipszisként értelmezhető, hiszen csak az *együttcselekvést* konkretizálja, a személy és a szám a szituáció függvénye:

a/ — Spielst du mit?

— Ja, ich *spiele* mit.

b/ — Játszol (velem, velünk, vele, velük)?

— Igen, játszom.

A magyartól eltérően a német igekötő sem állító, sem tagadó válaszban nem hagyható el az ige mellől. Az oroszban az igekötőnek ez a mobilitása hiányzik, így mondat-szerkesztésben, illetve ellipszisképzésben nem kap szerepet:

a/ — Ты прочитал книгу?

— Да, *прочитал*.

b/ — Elolvastad a könyvet?

— Igen, *el*.

1.4. A teljes mondat ellipszise

Az eldöntendő kérdésekre, így az igei állítmányra irányulóakra is, mondatértékű állító és tagadó szókkal is válaszolhatunk, amelyek mellett az előző megszólalás, a kérdés szintaktikai elemei teljesen eliminálódnak. A magyarban és az oroszban két-két rövid válasz lehetséges: *Igen*. — *Nem*., ill. *Да*. — *Нет*. A németben ezekkel szemben három elemű a rendszer: [*Ja* — *Doch*] — *Nein*. Tagadó kérdésre adható állító válasz esetén csak a *doch* használható:

a/ — Hast du den Film nicht gesehen?

— *Doch*. [Ich habe ihn gesehen.]

- b/ — Nem láttad a filmet?
— *De igen.* [Láttam.]
- c/ — Ты не видел фильм?
— *Да.* [Видел.]

A magyarban a tagadó kérdésre adott igenlő választ gyakran a nyomatékosító *de* ellentétes kötőszó előzi meg, amely helyettesítheti magát az *igen*-t is:

- Nem láttad a filmet?
— *De.*

(Vö.: A mai magyar nyelv 1971, 222—226).

2. A kérdés nyomatéka más mondatrésze esik

2.1. Az eldöntendő kérdés főhangsúlya az állítmány névszói részén van

Az ellipsisválasz szerkesztése szempontjából a mondat szerkezeti típusok nem követik a kérdőmondatok szokásos felosztását *eldöntendő* és *kiegészítendő* kérdésekre. A háttérrel az elliptikus mondatok csoportosításában az adja meg, hogy a kérdés főhangsúlya az igei állítmányra esik-e vagy nem. Így kerül tehát a második főcsoportba a névszói állítmányra irányuló kérdés elliptikus válaszmondata is.

Az új főcsoport közös jellemzője a következő:

Megfigyelhetjük, hogy miközben a mondat szerkesztés szintaktikai és szórendi szabályai nyelvenként mások, a *válasz* elliptikus változata mindhárom nyelvben *ugyanazon* elv szerint működik: a viszontmegszólalás a kérdés főhangsúlyát hordozó mondatrészt ismétli meg:

- a/ — Beteg a fiú?
— Igen, *beteg.*
- b/ — Ist der Junge *krank*?
— Ja, *krank.*
- c/ — Мальчик *болен*?
— Да, *болен.*

Ha a névszói állítmányban szó szerkezet van, annak főhangsúlyos eleme válik a válaszban mondatértékűvé:

- a/ — Ez a te kutyád?
— Igen, *az enyém.*
- b/ — Ist das dein Hund?
— Ja, *mein.*
- c/ — Это твоя собака?
— Да, *моя.*

2.2. Az eldöntendő kérdés főhangsúlya más mondatrészen van:

A szintagmák szerkezetének következtében az *előjárószerzők* sajátos ellipszisképző lehetőségeket kínálnak a németben és az oroszban:

- a/ — Trinkst du Tee mit oder ohne Zucker?
— *Ohne.*

b/ — Ты (пьёшь) чай с сахаром или без?

— Без.

c/ — Cukorral iszod a teát vagy anélkül?

— Anélkül.

A határozói viszonyt kifejező magyar *névutók* hova? kérdésre ugyanúgy képezhetnek ellipszist:

a/ — A ház mögé vitted a kocsit?

— Nem, *elé*.

b/ — Fuhrst du den Wagen hinter das Haus?

— Nein, *vor das Haus* (davor).

c/ — Ты остановил машину за домом?

— Нет, *перед* (домом, перед ним).

2.3. A kiegészítendő kérdés főhangsúlya az igei állítmányon van

A kiegészítendő kérdésre adható válaszok általában elliptikusan is megszerkeszthetők mindhárom nyelvben. Kivétel ez alól az igei állítmányra irányuló kérdés válasza: A német válaszmondat szerkezete ilyenkor csak kétpólusú lehet: *N—V*, a magyar és az orosz válasz szerkezete: *V*.

a/ — Mit csinálsz?

— *Olvassok*.

b/ — Was machst du?

— *Ich lese*.

c/ — Что ты делаешь?

— *Читаю*.

A magyar és orosz válaszmondatokról meg kell jegyeznünk, hogy azok sem hiányos mondatok, még ha a némethez viszonyítva hiányzik is belőlük az explicit formájú alany. *Dienes* Dóra jogosan állapítja meg értekezésében, hogy nyelvünkben szerkezeti szempontból csupán a harmadik személyű mondatrész elmaradása tekinthető hiánynak, az első, második vagy általános személyű mondatrészé viszont nem, mivel ezek kitétele főlősleges (*Dienes* 1978, 26; *Balázs* 1986, 130—138). Az orosz hasonlóan elveti a mondat típusok kapcsán a hiány feltételezését, bár külön osztályt állít fel számukra: egyfőrészes mondatoknak nevezi ezeket (*Valgina* 1978, 160—204).

2.4. A kiegészítendő kérdés más mondatrészeire irányul

Ha a kiegészítendő kérdés főhangsúlya — a kérdőszó — nem igei állítmányt emel ki, a válasz mind a magyar, mind a német és az orosz nyelvben azonos módon elliptikus is lehet:

A főhangsúly a névszói állítmányi részen van:

a/ — Milyen az új fiú?

— *Szimpatikus*.

b/ — Wie ist der neue Junge?

— *Sympathisch*.

- c/ — Какой новый мальчик?
— Симпатичный.

A főhangsúly az alanyon van:

- a/ — Ki énekel?
— A szomszéd.
b/ — Wer singt?
— Der Nachbar.
c/ — Кто поет?
— Сосед.

A főhangsúly a bővítményeken van:

- a/ — Mit parancsol?
— Sört.
b/ — Was wünschen Sie?
— Bier.
c/ — Что вы закажете?
— Пиво.

A bővítményi mondatrészek sorolását nem folytatjuk, hiszen az ellipszisképzés működési elve ugyanaz marad.

Összegezve a dialógus válaszmegszólalásaiban vizsgált hiányos mondat szerkezetek legfontosabb ismérveit, a következőket állapíthatjuk meg:

1. Az ellipsis mondat szerkesztése legtöbb gondot az igei állítmányra irányuló kérdés válaszaiban okoz.

2. Az önállósuló segédszók (igekötő, névutó, elöljárószó) nyelvenként változóan épülhetnek be az ellipszisképzésbe.

3. Az állító- és tagadószók rendszere a magyarban és az oroszban kéttagú, a németben háromtagú, a *doch* használatával bővül.

Dolgozatomban az ellipsis nyelvi megvalósításának lehetőségével foglalkoztam. A dialógusban betöltött funkció mondat szerkesztési szabályait vizsgáltam. Nem hagyható figyelmen kívül ugyanakkor az ellipsisnek egy másik típusa, a nem-verbális, *paralingvisztikai* eszközrendszerre (mimika, gesztus stb.) építő ellipsis sem, amely nemcsak kiegészítheti, kísérheti, hanem sokszor teljesértékűen helyettesítheti is a nyelvi megnyilvánulást. (Ezek összehasonlító elemzése már egy másik dolgozat témája.) Mindkét jelrendszer tartalmaz univerzális elemeket és nyelvenként különböző sajátosságokat, szabályszerűségeket. A vizsgálatok rámutatnak, hogy a hiányos szerkezetek minden nyelvben az adott nyelvi rendszer törvényszerűségének vannak alárendelve, tehát egyáltalán nem olyan önkényesek, ahogy „kívülről nézve” gondolhatnánk. E sajátosságok és szabályszerűségek számbavétele és összevetése árnyaltabbá teheti a szövegszerkesztésre vonatkozó nyelvtipológiai ismereteinket, s gazdagíthatja az idegennyelv-oktatás feladatrendszerét is.

IRODALOM

- A mai magyar nyelv 1971. Bencédy József—Fábián Pál—Rácz Endre—Velcsov Mártonné: A mai magyar nyelv (2. kiad.) Tankönyvkiadó, Bp.
- Admoni 1958. Адмони, В. Г., Завершенность конструкции как явление синтаксической формы. *Вопр. языкознания* 1.
- Dienes 1978. Dienes Dóra, A szerkesztettségi hiányosság és szövegösszefüggésbeli kiegészülése. *Nyelvtud. Értekezések* 98. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Izarenkov 1981. Изаренков, Д. И.: Обучение диалогической речи. „Русский язык”, М.
- Jung 1973. Jung, Walter: Grammatik der deutschen Sprache. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig.
- Klaudy 1987. Klaudy Kinga: Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtud. Értekezések* 123. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Mihajlov 1986. Михайлов, Л. М., Грамматика немецкой диалогической речи. „Высшая школа”. М.
- Nyelvművelő kézikönyv 1980. *Nyelvművelő kézikönyv I—II.* (Szerk. Grétsy László és Kovalovszky Miklós) Akadémiai Kiadó, Bp.
- Valgina 1978. Валгина, Н. С., Синтаксис современного русского языка. „Высшая школа”, М.
- Zvegincev 1983. Zvegincev, V. A., A mondat feletti szint. in: *Orosz és szovjet általános nyelvészet* (Szerk. Dezső László és J. Sz. Maszlov), Tankönyvkiadó, Bp. 372–399.
-

Minden kedves Előfizetőnknek,
Olvasónknak és Munkatársunknak
erőt gyűjtő pihenést, gondtalan
vakációzást kíván a
Módszertani Közlemények
szerkesztősége és kiadóhivatala

BORBÁS LÁSZLÓNÉ
Fehérgyarmat

A mesélő der — die — das, avagy játékos módszerű német nyelvi képzés az óvodás- és kisiskoláskorban

Nyelvoktatásunk újabb és újabb lehetőségeit tárja az idegen nyelvvel megismerkedni s majdan elsajátítani akarók számára.

Szakembereink, pedagógusaink — felismerve azt a sürgető társadalmi igényt, hogy jelenkorunkban és a jövőt illetően elengedhetlenné vált egy vagy két (esetleg több) idegen nyelv ismerete — egy olyan nemes cél és feladat szolgálatába szegődtek, mely naprakész leleményt és szívósságot követel.

Iskolánk előzetes felmérés alapján indította el a város óvodáiban (középső és nagy-csoportokban) a német nyelvű játékos módszerű alapozást.

E nyelvi előkészítés az alsó tagozat 1. és 2. évfolyamain is indul, illetve folytatódik. A vizválasztó a 3. osztály, melyben a legrátermettebb, tehetséges gyermekek számára elkezdődik a szakosított tantervű nyelvoktatás. A többiek számára is természetesen folytatódik, ám kevesebb óraszámban és anyaggal.

Mégis miért tolódott ki a nyelvi képzés a még 5—6 éves kicsik csoportjaira? Hogy miért épp ennél a korosztálynál látom a leloptimalisabb motiváló-előkészítő időszakot? Vegyük sorra mindazokat a tényezőket, melyek a megfigyelések és tapasztalatok háttérében bizonyítják, hogy már az óvodásnak is „mesélhet” a der—die—das.

Ez a periódus egy átmeneti korszaknak mondható: túl vannak az „igazi” kisgyermekkoron, de még nem iskolások. Egyre önállóbbak, értelmesebbek és ügyesebbek lesznek, miközben „felkészülnek” az iskolai életformára. Tele vannak kíváncsisággal, rákérdeznek a környező világ megannyi jelenségére. „Miért?” — korszakuk hű kifejezői Hárs László alábbi sorai:

„Hogyha nyár van, hol a tél?
Egész télen hol a nyár?
Mikor nem fúj, hol a szél?
És hogyha fúj, hova száll?”

(Hárs László: *Miérték és hogyanok*)

Éppen az érdeklődésük ad alapot ahhoz, hogy igen fogékonyak a számukra élményt adó jelenségekre. A nyelvtanítás terén az alapvető fontosságúnak tartott *érdeklődés és fogékonyág* adott.

Másik tényezőnk a *beszéd*. Miután a gyermek érzékszerveivel megismerte a tárgyakat, jelenségeket, és ismeri azok neveit, elkezdi tanulni és használni a beszédet. Megérti, amit mondanak neki, s ő is megérteti magát. Így sajátos szókincsvilágával, azaz a beszéddel is irányítható lesz.

Sugárné dr. Kádár Júlia: A beszédfejlődés útjai c. művében a következőket írja: „Nincs általában „jó” beszélő vagy „rosszul” beszélő csoport, hanem a gyerekek csoportonként más sajátos kommunikációs tapasztalat és beszédgyakorlat nyomán különböző úton és ütemben jutnak el a beszédfejlődés „iskolára kész” szintjéhez.”

Mivel igen nyitottak az őket érő élményekre, emocionális hatásokra, így szinte észrevétlenül képesek az új befogadására s *emlékezetbe* vésésére.

Nem feledkezhetünk meg arról a jellemző tevékenységi formáról sem, melyben összehangolódnak és bizonyítást nyernek a gyermek életkori sajátosságai, ez a *játék*.

Varga Domokos: Kölyökkóstolató c. könyvében a következőket írja a gyermeki játékról:

„Minden jó játék valami módon az életre készít fel: olyan képességeket fejleszt ki a gyerekekben, amiknek esetleg vén koráig hasznát veheti. ... De ami a legfontosabb a jövőt illetően: minden játék megköveteli a testi vagy szellemi nekirugaszkodást, a győzelmi vágyat, s vele együtt azt is, hogy semmiféle vereséget ne fogadjunk el véglegesenek.”

A játék viszont szorosan kötődik az óvodás értelmi képességei, érzelmei, fantázia-világa mellett a gyermek mozgáséhségéhez is.

Nyelvi foglalkozásainkat természetesen a közös játékra, a közös mozgásra, az érdeklődésüket kiváltó gazdag, sokszínű szemléltetőanyagra (elsősorban tárgyi szemléltetés), cselekedtetésekre (inszenálás) kell alapoznunk.

Nem véletlenül hangsúlyoztam a „közös” elnevezést, hiszen az 5—6 éves gyermek, illetve a kisiskolás egyre inkább nem elégszik meg az egyéni játékkal még csoportban sem. Együttes tevékenységre vágyik.

A foglalkozásokra vonatkozó megfigyeléseimet így sommázhatom: Az idegen nyelv oktatásának eredményessége érdekében az 5 éves kortól induló játékos módszerű foglalkozások bevezetése indokolt. Összejöveteleinket kiscsoportos keretben (10—15 fő), épp a már említett közösségi, szociális érésük miatt, vezessük heti, legalább 3—4 alkalommal (akár az óvodai „kötelező” foglalkozásokba ágyazva), maximum 20—25 perces időterjedelemben. (Figyelmüket és kitartásukat ugyanis ettől hosszabb időtartammal nehéz és felesleges lekötöni).

S hogy milyen témák kapjanak helyet játékainkban? Mielőtt részletezném őket, csak annyit dióhéjban, hogy érdeklődésük középpontjában azok a tárgyak, folyamatok kerülnek, amelyek egyéni és társadalmi-gyakorlati tevékenységeik szolgálatában állnak.

JÁTÉKOS NÉMET NYELVŰ FOGLALKOZÁSOK AZ 5—6 ÉVES ÓVODÁSOK, ILLETVE A KISISKOLÁSOK SZÁMÁRA

Foglalkozások száma	Javasolt éves tematika	Javasolt lexikai egységek, mintamondatok, didaktikai játékok, egyéb észrevételek
1.	Népek — nyelvek (anyanyelv—idegen nyelv)	Miért jó, hogy nyelvet/nyelveket ismerünk? Beszélgetés a nemzet és a nyelv fogalmáról...
2.	Vorstellung (Ismerkedjünk egymással!)	Wie heißt du? Ich heiße ... Wer bist du? Ich bin ... (ein Mädchen, ein Knabe)
3—4.	Die Familie (A család és tagjai)	Hier ist die Familie. Die Eltern, die Mutter, der Vater; Die Großeltern: die Großmutter, der, Großvater das Kind, die Kinder; die Schwester der Bruder...
5—6.	Köszönési formulák	Guten Morgen! Guten Tag! Guten Abend! Gute Nacht! Hello! Auf Wiedersehen! Tschüß!
7—8.	Die Woche (A hét napjai)	Der Tag, die Woche: Montag, Dienstag, Mittwoch, Donnerstag, Freitag, Sonnabend, Sonntag

Foglalkozások száma	Javasolt éves tematika	Javasolt lexikai egységek, mintamondatok, didaktikai játékok, egyéb észrevételek
9.	Wiederholung Lied: Kommt, wir tanzen...*	Eddigi ismereteink rendszerezése Daltanulás
10—11.	Die Monate (A hónapok)	Der Monat, das Jahr: Januar, Februar, März, April, Mai, Juni, Juli, August, September, Oktober, November, Dezember
12—13.	Der Herbst (Az ősz) (Ősz a parkban)	Es ist Herbst. Es regnet. Gehen wir in den Park! das Blatt, die Eichel, die Kastanie Die Blätter sind schön bunt.
14.	Összel érő gyümölcsök	Die Traube, die Pflaume, die Bione Apfel
15—16.	Színek	Rot, blau, braun, weiß, schwarz gelb, grün
17.	Mondóka a színekről	Blau ist die Pflaume, rot ist die Kirsche, gelb ist die Zitrone, grün ist die Birne...*
18.	Lied: Ringlein*	Daltanulás
19—20.	Was ist das? (Az óvodai vagy otthoni környezet fontosabb tárgyai, játékszerei)	Das Zimmer, das Fenster, die Tür, der Stuhl, der Tisch, die Lampe, das Bett, das Regal, die Puppe, der Teddybär, der Ball, der Baustein, das Telefon Wir sind im Kindergarten.
21.	Wiederholung (ismétlés, rendszerezés)	Ügyességi j.: Ki nevezi meg először és helyesen a felmutatott tárgyat? Memóriajáték: Mire emlékeznek a letakart tárgyak közül? Kakukktójás: tapsolj, ha nem odaillő fogalmat hallasz!
22.	Helyviszonyok (Wo ist die Puppe?)	Die Puppe ist: oben, unten, hier, dort
23—24.	Számok 1—10-ig	Did. j.: Zeig mir die 5 (2), (10)
25—26.	Mondóka (kiszámoló)	Eins, zwei — kein Geschrei ...!
27.	Lied (daltanulás)	Ringel, Ringel*
28.	Új játékot tanulunk. (Kalt-warm-Feuer)	Az elrejtett tárgy megtalálása e vezényszavak segítségével
29—30.	Wir zeichnen den Körper (Az emberi test)	der Körper: der Kopf, der Hals, der Bauch, der Arm, die Hand, das Bein, der Fuß
31.	Mondóka az arcról	Punkt, Punkt, Komma...*
32.	Lied	Ich habe einen Hampelmann...*
33.	Wiederholung	Testrészek bemutatása rajzzal, játékokon, egymáson. Nevezzük meg a játékok helyét! (hier, dort...) Korongjáték: színek, számok, gyakorlása Tapsolj annyit, amennyi a szám értéke!
34—35.	Was machen wir im Kindergarten? (cselekvések)	Wir: spielen, lernen, turnen, singen, sprechen deutsch, essen, schlafen...
36.	Mondóka (Egérhívogató)	Maus, Maus! Komm Heraus!
37.	Lied	Nun ist Schluß für Heute...*
38.	Mondóka az esőről	Es regnet, es regnet...*
39—40.	Der Winter (A tél)	Es ist Winter. Es schneit. Wir bauen einen Schneemann. Gehen wir Schlitten fahren!
41—42.	Mondóka a télapóról Ajándékkészítés	„Morgen kommt der Nikolaus...”*

Foglalkozások száma	Javasolt éves tematika	Javasolt lexikai egységek, mintamondatok, didaktikai játékok, egyéb észrevételek
43.	Téli ruházat	die Mütze, die Stiefel, der Mantel, der Schal, der Anorak, die Hose, die Handschuhe
44.	Lied (Dal a hóról)	Schnee, Schnee...*
45.	Wiederholung	Inszenálás Vándorló ceruza: akinél tapsra megáll a ceruza, az hajtja végre a feladatot... Ki gyűjti össze leggyorsabban a csak der-rel, csak die-vel, csak das-szal kezdődő tárgyakat?
46—47.	Am Morgen Das Frühstück	Guten Morgen! Wir stehen auf. Wir gehen ins Bad. Wir waschen uns die Hände, das Gesicht, die Zähne. Wir sind in der Küche, das Butterbrot, die Milch, der Kakao
48—50.	Das Mittagessen Das Abendessen	Guten Appetit! die Suppe, Fleisch mit Kartoffeln... Ich esse Gemüse gern. Wasser, Limo der Käse, die Wurst, die Butter, das Ei Bitte eine Scheibe Brot!
51.	Asztalterítés	der Teller, die Gabel, der Löffel das Messer, das Glas, die Vase
52—53.	Wir gehen einkaufen (Játsszuk el a bevásárlást!)	Wir kaufen Butter, Mehl Brot, Zucker, der Korb Wir zahlen. KASSE
54.	Wiederholung (bevásárlás, asztalterítés)	megnevezett tárgyakkal, sorrendiséggel
55—56.	Die Straße	in der Stadt, spazierengehen, fahren, der Zebra-streifen, die Haltestelle, das Haus, die Häuser der Autobus, der Obus, der Wagen, das Fahrrad...
57—58.	A közlekedés szabályainak megfigyelése sétánk során	Bei Rot—bleib stehen! Bei Gelb—warte! Bei Grün—kannst du gehen!
59—60.	Lied (daltanulás)	Liebe Schwester*
61—63.	Der ZOO (Vadállatok)	der Käfig, der Elefant, das Zebra, das Kamel, der Seehund, das Nilpferd, der Bär, der Löwe, der Tiger, der Leopard, der Affe
64—65.	Wiederholung (Wir spazieren durch den ZOO)	Séták, bábjátékok, állatfigurák készítése
66—67.	Die Haustiere (Háziállatok)	der Hund, die Katze, der Hahn, der Ochse, die Kuh, die Gans, die Ziege, der Hase, die Henne, das Pferd
68—69.	Berufe, Handwerke (Néhány foglalkozás)	die Kindergärtnerin, die Lehrerin, die Verkäuferin, die Näherin, die Friseurin, der Lehrer, der Doktor, der Verkäufer, der Schuster, der Tischler
70—71.	Der Fasching (Farsangolás)	Wir halten Fasching! die Maske (álarckészítés)
72—73.	Mondóka a családról	Ich heiße Klaus...*
74—75.	Wiederholung	Didakt. j.: egy báb utasít: Gib mir etwas essen! Was kann ich essen? Hangjáték: mondj olyan tárgyat, mely a hallott hanggal kezdődik! (le is rajzolhatjátok) Amerikából jöttünk, mesterségünk címe... (mutogatásra)

Foglalkozások száma	Javasolt éves tematika	Javasolt lexikai egységek, mintamondatok, didaktikai játékok, egyéb észrevételek
76—77.	Der Frühling (A tavasz)	Es ist scheint. Die Blumen blühen.
78.	Lied	Kuckuck, Kuckuck...*
79.	Lied	Im ZOO*
80.	Rajz a húsvéti nyuszirol	Ein großer Ball...
81—83.	Die Schule	die Schultasche, die Tafel, die Bank, die Klasse, das Heft, die Füllfeder, der Bleistift, das Buch, Stundenplan Wir lerner, singen, turnen, schreibe antworten, fragen...
86—88.	Die Kleidung	der Junge, das Mädchen, der Kleiderschrank, der Anzug, das Hemd, die Hose, der Mantel, der Rock, das Kleid, die Bluse, die Schuhe
89.	Ruhavásárlás	Szerepjátékok
90.	Öltöztessünk babát!	
91—92.	Wir spielen gern...	das Puppenzimmer der Puppenwagen der Roboter, der Ball, die elektrische Eisenbahn, das Tischtennis, die Burg, das LEGO-spiel, das Flugzeug
93.	Der Sommer (nyár) (Es ist warm Es scheint)	Es ist warm. Es scheint.
94—96.	Wiederholung	

Megjegyzés: A *-al jelölt mondókák és dalok Rónaháti Sándorné: Wer rodelt mit dem Bügeleisen? c: könyvéből valók.
A nevelő saját belátása, elgondolása alapján elhagyhat a lexikai anyagból, illetve bővítheti is azt.

Befejezésül Takács Zsuzsa kedves soraival kívánok valamennyi kollégának, pedagógusnak további eredményes és kitartó munkát, élnitudást a tanári szabadság, az innováció adta lehetőségekkel!

Takács Zsuzsa: Óvodások

Körbejárnak, körbe,
leülnek a földre,
visszafele elindulnak,
feleúton megfordulnak.
Felállnak a földről,
kiállnak a körből,
Kiabálnak, ki-be járnak,
megfordulnak, visszaállnak.
Dombon törik a diót.

IRODALOM

Rónaháti Sándorné—Katona Cecília: Wer rodelt mit dem Bügeleisen? Tankönyvkiadó. Budapest, 1988.
Sugárné dr. Kádár Júlia: A beszédfejlődés útjai, beszédfejlesztés az óvodában. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.
Dr. Szabó Pál: A játéktól az iskoláig. Kossuth Kiadó, 1984.

A kommunikációs tényezők számbavétele

Lázár Ervin: A nyúl mint tolmács című meséjében

Az 1986-tól alternatív tantervvé vált nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés elsődlegesnek tekinti a szükségletek, a képességek fejlesztését, s csak áttételesen az ismeretek gyarapítását. Ennek fő színtere a nyelvi és nem nyelvi kommunikációnak, az érintkezésnek a fejlesztése. A tananyag kiválasztásában és elrendezésében is a kommunikációs szemléletmód érvényesül. Ennek megfelelően az irodalom tantárgyblokkon belül a válogatás egyik fő szempontja az volt, hogy kommunikációs szempontból is elemezhető, esztétikailag igényes művek szerepeljenek.

A 2. osztályos irodalomkönyv felépítése a felnőtteknek szóló antológiákra emlékeztet. A prózában belül a népmesék; Andersen, Mészöly Miklós, Lev Tolsztoj mellett Lázár Ervin három meséjét is megtalálhatjuk. A Hétfejű Tündér, a Virágszemű című mesék befejezése megnyugtató, az ellentétek feloldódnak. A nyúl mint tolmács mese viszont meditatív, filozofikus befejezésű. Témája a kommunikáció, amely emberi tulajdonságokkal felruházott állatok között megy végbe.

A kommunikációs tényezők számbavételével elemzésemben arra a kérdésre keresem a választ, hogy valós információcsere történt-e a mesefigurák között.

A mese szereplői állatok: a Kecske, a Ló, a Nyúl, illetve az Üritők és áttételesen maga az író, akinek szemlélődése során ezek a figurák kapcsolatba kerülnek egymással.

A történet az Üritők bemutatásával kezdődik:

A tisztás szélén egy kerek képű Üritök vigyorgott.

Itt a humoros hatást — ami az egész mesét áthatja — a megszemélyesítést kifejező igei állítmány és az alanyhoz kapcsolódó magas hangrendű alliteráló jelzős szerkezet váltja ki.

... a tisztáson éppen a Kecske reggelizett. Ő sem túl lényeges, de róla akarok mesélni.

A nagy kezdőbetűk (Kecske, Üritök) és az igei állítmányok segítségével valószínűleg mesehelyzetet teremt az elbeszélő. Már az Üritök bemutatása során, de itt is megjegyzi, hogy ez nem túl lényeges. Eltereli az olvasó figyelmét, pedig „... roppant erős az a törekvés, hogy a művészi szövegben mindent jelentéshordozónak fogjunk fel; olyan erős, hogy joggal hisszük, a műben nincs semmiféle véletlen mozzanat.”¹ Ennek megfelelően kulcsfontosságú, hogy az Üritök már a mese elején megjelenik, s kerek képével, vigyorgásával feltűnő jelenség.

A másik fontos információ, hogy reggel van, s a tisztásra azért megy a Kecske, később a Ló, hogy táplálkozzon. Mindezzel az író felvázolta a kommunikációs helyzetet, amely kiváltja és meghatározza mind a kommunikátor, mind pedig az interpretátor viselkedését.

Az író fokozatosan avatja be az olvasót az irracionális szférába, ahol minden megtörténhet:

... a Kecske azt mondta:

— Mek-mek.

Nos, ha tudnék kecskéül, ezen nyomban mondanám is, mit jelentett ez a mek-mek. A bökkenő az, hogy nem tudok kecskéül. Így hát jelenthette azt is, hogy „Hej, de jó ez a friss csenkesz”, de azt is, hogy: „Mindig csak ez a vacak réti csenkesz! Ünöm!”

Az állathangutánzó nem konkrét fogalomszó, de az író olyan jelentéstartalommal ruházza fel, hogy az adott szituációban információértékűvé válik. Megerősíti mindezt

azzal, hogy nem birtokos szerkezetet (a kecske nyelvén), hanem a rövidebb, határozóragos formát választja (kecskéül). Az olvasó asszociálhat arra, hogy beszélhetünk angolul, németül stb. és kecskéül is.

A Ló megjelenése teszi teljessé a bonyodalmat:

... megállt a tisztás szélén, s bangosan azt mondta:

— Nyibaba.

Az író megpróbálja megfejteni ennek is a jelentését, de csak esetleges jelentésvariációkig jut el. Az írói szerepcserével, azzal, hogy kiszól az olvasóhoz, fokozza a hatást.

A két állat reagálása az emberéhez hasonló: közös nyelv híján:

A Kecse fölkapta a fejét, egy darabig bámult a Lóra, mint borjú az újkapura. Aztán olyan nemtudomformán széttárta két első lábát, jelezvén, hogy ebből a nyibabából egy kukkot sem ért.

Az író a nemverbális viselkedéseket verbális szimbólumokon keresztül értelmezi, s ha eddig bizonytalan lett volna az olvasóban kialakult kép, akkor most teljessé válik. Itt olyan állatokról van szó, akik szeretnének információt cserélni, van kommunikátor, interpretátor, üzenet, kontextus és csatorna, de nincs közös kód, ami a megértés alapfeltétele lenne. Bármennyire is szeretnék szemtől-szembe egymásnak továbbítani az információt, nem jön létre a *közvetlen* kommunikáció, s így a közlésre szánt gondolat dekódolhatatlan.

Abszurd hatást ér el azzal, hogy az állandósult szószerkezetben is egy állat szerepel. Komikus hatást kelt a két állat reménytelen közeledése:

Nyibaba, nyibaba — magyarulta a Ló.

Mek-mek — próbálkozott a kecske. Jó lassan, tagoltan mondta, báhá így megérti a Ló.

Az antropomorfizált alakok párbeszédébe gúny vegyül. A hétköznapi szituációban nem egyszer tanúi lehetünk idegen nyelvet nem tudó honfitársaink próbálkozásának, pl. egy külföldi üzletben...

A Kecse búsan vakarja a fejét, a Ló meg gondolkodik. A közös kód megtalálásán munkálkodnak mindketten.

Lázár Ervin újabb abszurd helyzetet teremt azzal, hogy a Ló számára, a Kecse birkául próbálkozik, de a rokon fajok nyelve sem vezet eredményre. Azt a kódot sem birtokolják tökéletesen.

Már-már úgy tűnt, sohasem vergődnek zöld ágra.

A mese fordulópontjához érkezett. A jelenetnek tanúja volt az Úritök, akiről eddig azt gondoltuk, hogy csak nonverbális eszközök használatára képes. A mese öntörvényének megfelelően azonban képes úritököül kiáltozni, s jóhiszeműen a nyulat hívja segítségül. A sors fintora, hogy nemcsak az író, nemcsak az olvasó, de az Úritök sem tudja, hogy mit akar a két állat egymástól.

Az emberek több mint 3000 nyelvet beszélnek, természetes, hogy szükségük van tolmácsra. A mese logikája alapján miért különböznének az állatok? A gordiuszi csomó megoldója ... *a legműveltebb állatok egyike*. Miért pont ő?

Mert a nyúl a népmesékben, de a műmesékben is kiténik talpraesettséggel, felfangosságával. (Pl.: Zeltk Zoltán: Mese a legokosabb nyúlról, Az okos nyúl, A három nyúl... stb.)

Másrészt Lázár Ervin kedveli a nyulat: ... rendes kis állat volt, legalább elpirult, ha hazudott.

Külső megjelenésével, viselkedési normájával már előre utal az író belső tulajdonságaira:

.... méltóságteljes léptékekkel közelebb jött.

Legszívesebben futott volna, de hát ilyen nagy tudású állathoz ugye nem illik az ugrifüles futkározás.

Ebbe a mondatba kicsit belepirult...

Így nemcsak észjárását, de viselkedését tekintve is már inkább ember, mint állat.

Ő a legkisebb termetű a jelenlévő állatok között, de tudása tekintélyt parancsoló.

— *Na, csak mondjátok — mondta —, szerencsére én minden nyelven beszélek.*

Valóban, hiszen még az emberek nyelvét is ismeri.

Tolmácsolása sajátos: kecskétül és lóul úgy fordít, ahogyan azt a két állat elvárja tőle. Mindkét állatnak az általa ismert hangutánzó szót ejti ki.

— *Nyibaba — mondta a Ló.*

— *Mik-mek? Mik-mek? — kérdezte izgatottan a Nyúl a Kecské.*

— *Azt mondja, hogy mek-mek — tolmácsolta a Nyúl.*

A Nyúl teljes értékű mondatokat használ, jellemző rá a függő beszéd. Itt már megvalósulna a kommunikáció, csak sem a Nyúl nem tudja, mit fordít, sem az olvasó.

Az író más meséjében is előfordul hasonló szituáció. Dömdödöm mélyreszántó gondolatai, legszebb versei egyetlen szó variálásával — a dömdödömmel születnek. Így mindenki azt ért rajta, amit akar.

A leleményes nyúl egyetlen mozdulattal sem árulja el, hogy fogalma sincs arról, mit akar a két állat egymástól. Ő a címzést helyesen végzi el, mindkét állat felé irányuló közlése az illető állat nyelvén hangzik el, s ez teremti meg a látszólagos és a valós helyzetbeli összhangot. Mindezek ellenére csak a téma marad homályos. Ez adódhat a mese jellegéből, de lehet az író részéről tudatos.

A két állat, a Kecské és a Ló között közvetett módon — tolmács segítségével jött létre a kommunikáció. Barátságos ölelkedésük azt mutatja, hogy megértették egymást — mindketten az Üritőkre pályáztak, s egyhangú reggelijüket a tökkel tették változatosabbá.

A mese csattanóval zárul: a Ló és a Kecské megeszi az Üritőköket. *Vajon jól fordítottam? — tűnődött a nyúl és a homlokát ráncolta.* Szinte a töprengő ember magatartását villantja fel az író, s ezzel a befejezéssel a mese továbbgondolására készíti olvasóit.

A mese címe és befejezése teljes konvergenciát mutat, s bővül egy írásjellel. (?)

A mű lehetőséget teremt a későbbi abszurd humornak a megértéséhez, mivel annak az alapja inkognuencia, valamilyen összeférhetetlenség. *A komikum ebben az esetben egy bizonyos helyzet elemei közötti ellentétes érzékelésből fakad.*² A helyzet racionális természetű, ebben az esetben logikai jellegű az inkognuencia (a között, aminek logikusan meg kellene történnie, és a között, ami valóban bekövetkezik).

JEGYZET

1. J. L. Lotmann: Szöveg — modell — típus. Gondolat. Budapest, 1973. 29. oldal.

2. Nicolae Balota: Abszurd irodalom. Gondolat. Budapest, 1979. 41. oldal.

DR. H. TÓTH ISTVÁN

Kecskemét

Az olvasásfejlesztő irodalomtanításról

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítást nevelésnek tartjuk, mégpedig a szövegműértésért nevelésnek, középpontban az olvasással. A vele összefüggő készség- és képességfejlesztő munkát a következő kulcsfogalmaknak a kibontásával, értelmezésével végezzük:

- a) műértés;
- b) alapkészség-művelés;
- c) élmények nyújtása és/vagy befogadása.

Az előbbi kulcsfogalmakat növendékeink aktuális fejlettségének ismeretében kell kidolgoznunk. Mi az alapelveket, a cél- és feladatrendszert, a tantárgypedagógiai javaslatokat, a taneszköz-együttest és az értékelést segítő szempontokat munkálhatjuk ki, vagyis a kiszemelt és az előkészített tudást. (1)

Az irodalmat tanító pedagógusnak a befogadással összefüggő feltételeket kell elemeznie, hogy olvasásfejlesztő irodalomtanítása minél hatékonyabb és eredményesebb legyen.

Következzenek az olvasásfejlesztő irodalomtanítás *ALAPELVEI!*

1. *Esztétikai-művészeti nevelés*

- 1.1. A képszerű látásmód, továbbá az asszociációs képességeknek a fejlesztése alapvető irodalom-, művészetelméleti ismeretek feldolgoztatásával.
- 1.2. A kifejező, átélt, hangulatteremtő és pontos szövegtolmácsolás (adás-vevés) képességének-tudásának az elsajátítása.
- 1.2. Önállóságra nevelés (a fokozatosság érvényesítésével) az értékek megítélésében.

2. *Sokféle irodalom érje a gyermeket!*

Tantárgyunk tanulásakor

- 2.1. a szépirodalmi alkotások feldolgozásán túl
- 2.2. az önnevelést segítő-fejlesztő egyéb irodalmi művekkel is ismerkedjenek meg a gyermekek.

3. *Önművelés tanórán kívül is*

Az irodalmi élmények, ismeretek

- 3.1. tanórai és
- 3.2. tanórán kívüli megszerzése, lehetőségeinek felfedeztetése, hasznosítása
 - 3.2.1. szakkör, fakultáció;
 - 3.2.2. könyvtár, levéltár, múzeum, mozi, színház;
 - 3.2.3. író-olvasó találkozó;
 - 3.2.4. kirándulás;
 - 3.2.5. audiovizuális eszközök stb. bevonásával az önképzés, az önművelés, az önnevelés érdekében.

4. *Funkcionális tevékenykedtetéssel a személyiségről*

A kommunikáció alapvető készségeit: *beszéd* és *olvasás*, valamint *írás*, úgy fejlesszük, aktivizáljuk egymást erősítve, hogy a tevékenykedtetés-munkáltatás (mindinkább) az irodalmi mű új értékeit előállító-alkotó olvasását jelentse.

4.1. Beszéd

- 4.1.1. Az esztétikailag is megnyerő beszédtechnika — a hangzósság eszközeivel — biztosítsa a zavarmentes kommunikációt.

4.1.2. A szókincs gondozása-gyarapítása tegye lehetővé

- a) a pontos, szakszerű;
- b) a világos, értelmes;
- c) a hírértékű nyelvi szerkezetek alkotását.

4.2. Olvasás

4.2.1. A megértő olvasás fejlessze az információértő és -feldolgozó készséget.

4.2.2. A bíráló-elemző olvasás segítse a szövegű értékelő tanulmányozását.

4.2.3. A problémamegoldó olvasás járuljon hozzá egy jobb minőségű információ megalkotásához.

4.3. Írás

A nyelvtani-stilisztikai szempontok figyelembevételével szerkesztett szövegek

4.3.1. értelmes gondolatokat;

4.3.2. egészséges érzelmeket;

4.3.3. humánus szándékot fejezzenek ki

4.3.4. rendezett;

4.3.5. olvasható írásképpel.

5. *A világgép és az erkölcs fejlesztése*

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás

5.1. alapelvei;

5.2. céltételezése;

5.3. feladatstruktúrája;

5.4. követelményrendszere;

5.5. műveltségfejlesztő szemelvénygyűjteménye;

5.6. irodalom-, művészetelméleti fogalomkészlete;

5.7. tevékenykedtető-munkáltató feladategyüttesei;

5.8. tantárgypedagógiai vonatkozású javaslatok járuljanak hozzá, hogy a gyermekek magatartásában, kiállásában nyilvánuljon meg az emberi méltóság tisztelete, az emberhez, az emberiséghez méltó erkölcsi tartás, a felelősségteljes alkotómunka.

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás CÉLJA

A tapasztalás-kommunikáció-gondolkodás információforrásokból minél több leképezési móddal közölt és minél több csatornán terjedő, áramló összehangolt hatás érje a növendékeket, hogy ezáltal irodalmi élmények nyújtásával és/vagy befogadásával fejlődjék

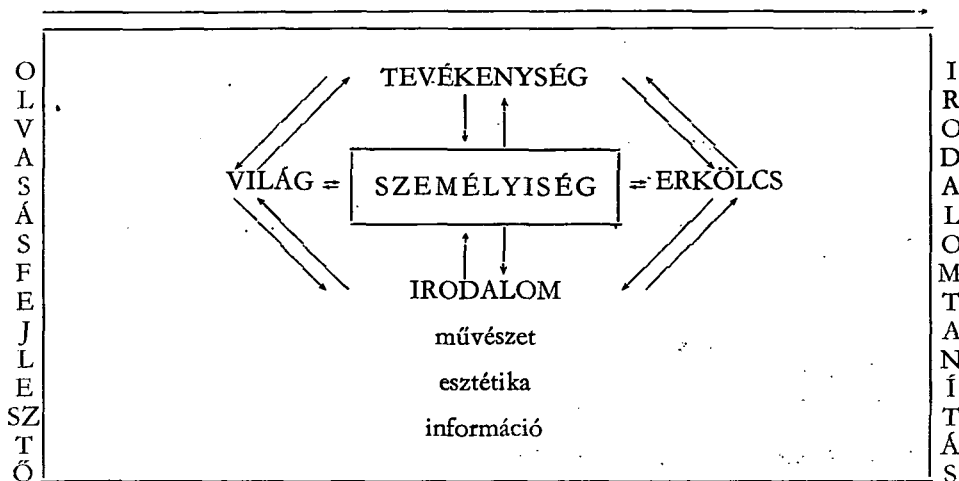
- 1. az önképző, önnevelő, önművelő szándékuk;
- 2. az alkotómunka iránti vonzalmuk;
- 3. az ember iránti tiszteletük;
- 4. a világról alakuló felfogásuk, képük.

Az olvasásfejlesztő irodalomtanítás FELADATSTRUKTÚRÁJA

Tudják a gyermekek (kommunikációs ismereteik birtokában) új értékeket előállító és alkotó gondolkodással az őket körülvevő, a rájuk hatással levő információkat feldolgozni, hogy:

- 1. beszédükkel;
- 2. megértő, bíráló-elemző, problémamegoldó olvasásukkal;
- 3. alkotó írásukkal részesei lehessenek a környezetükben és/vagy a világban zajló eseményeknek, folyamatoknak.

Az alapelvek, a céltételezés és a feladatstruktúra ismeretében így summázható az olvasásfejlesztő irodalomtanítás:



A helyes irodalomolvasási képességnek sok összetevője van. Az irodalomolvasás sokrétű: a kommunikációelmélet, az irodalomelmélet, a pszichológia és a pedagógia, valamint a tudástechnológia aspektusaiból valósítható meg.

Meggyőződésünk: az olvasásfejlesztő irodalomtanítás programjának kidolgozásával, annak következetes, folyamatos alkalmazásával

- az információra fogékonyabb,
- a kommunikációban alkotóbban résztvevő,
- az önképzésben, az öznevelésben, az önművelésben

igényesebb gyermekeket tudunk velük és környezetükkel együttműködve olvasóvá, a szövegmű értőjévé, továbbá könyvtárhassználóvá formálni: (2)

IRODALOMJEGYZÉK

- Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. Veszprém, Országos Oktatástechnikai Központ, 1985.
- H. Tóth István: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés). Szeged, 1988.

GÖCZE GYÖRGY

Baja

Egy játékleírás a demokrácia gyakorlásához

TÓTÁGAS

- Átalakulóban lévő társadalmunk valamennyi jelzése (sajtó, rádió, TV) egyértelműen sürgeti: a demokráciát már iskolás korban tanítanunk kell.
- E megfogalmazatlan „megrendelés” teljesítése azonban nem egyszerű. Módszertani fegyvertárunk még eléggé szegényes. Az alábbiakban részletezett játékleírással talán sikerül eljárásaink számát valamelyest gazdagítani:

- A „fordított nap”-ként is közismert (általában április elsejéhez kötött) játékot fejlesztettük tovább, bízva abban, hogy rendezvénysorozatunkkal
- a korábban — időnként idétlenkedésbe átcsapó — vidámságot pedagógiaileg hasznos mederbe tereljük;
- a tréfás alaphangot megtartva, érdekes célt kitűzve, sikerül a gyerekek számára észrevétlenné és elfogadhatóvá tenni az egyébként komoly demokrácia-technikák gyakorlását: pl. az önszerveződés módja, lépcsői; a képviselő választása és továbbjuttatása; a koalíció fogalma és „megélése”; az etikai bizottság szerepe; a szavazás technikája; az interpelláció stb.
- a vezéregyéniségek fórumot kapnak véleményük kifejtésére, önmaguk elfogadtatására, választóik bizalmának elnyerésére, a vetélytársakkal folytatott vitára.
- A játék iskolánkban sikeres, jó hangulatú volt. A hozadéka — remélhetőleg — a jövőben fog megmutatkozni.

TÓTÁGAS

(A vidámság napja március 27.)

Március 18-ig:

Cél: A „tiszteletbeli osztályfőnöki” tisztség megszerzése, a március 27-i gyermektanárok megválasztása.

I. Az osztályokban:



1. Bármilyen taglétszámú, tréfás nevű (célú) „párt”-ok önkéntes létrejöttének elősegítése.
2. *Tanácsoljuk:* Alakuljon a „pártvezetők” körül „kampányfőnökség”. Ezek szervezzék jelöltjük „hatalomrajutását”. (Ötletgyártók, tanácsadók, plakátok- és jelvénykészítők stb.)
 - Ebben a szakaszban csak az osztályokon belül folyik a játék.
 - Kapjanak a jelöltek ígéreteik (tréfás, komoly) kifejtésére lehetőséget (pl. osztályfőnöki órán is.)
 - Osztály etikai bizottság őrködjék a választás tisztasága felett.

II. Március 22-én:

Az osztályokban:

- a) Választási beszédek (bemutatás, program, vita az osztályon belüli „ellenfelekkel.”)
 - b) *Tréfás próbatétel:* bizonyítsd be alkalmasságodat! Milyen a jó osztályfőnök? (Mókás feladatok.)
 - c) Szavazás szavazólappal, valamennyi jelölt nevével.
 - A „tiszteletbeli osztályfőnöki” cím átruházása vidám ceremóniákkal. (Pl. kinevezési okirat, zene, szék stb.)
- A „tantestület” kialakítása. (Szerepük március 27-én lesz.)

III. Március 25—26-ig

Cél: tiszteletbeli igazgató, két helyettese és gazdasági vezetői tisztség megszerzése.

— *Jelöltek:* a „tiszteletbeli osztályfőnökök”.

— Ekkor már az osztálpártok „koalíciót” alkotnak jelöltjük „hatalomra jutására”.

- a) pártnevek
- b) kampányfőnökségek (osztálystáb): jelvény, plakát, rádióbeszéd, az órákői szünetekben az osztályokban folytatott agitáció.
(Tréfás és komoly ígéretekkel.)

IV. Március 26-án a választás napja iskolai szinten

- Bemutatkozó beszédek
- Próbátételek
- Választás
- Szertartásos tisztségátadás

V. Március 27.: Tótágas.

- A tisztségviselők a helyükön vannak.
- Interpellációk
- Az órák órarend szerint — gyermektanárokkal, tréfás és komoly témákkal.
- A nap végén díjátadások.

SZABÓ G. MÁRIA — SEBŐKNÉ JÓZSA MÁRIA
Szeged

Egy rendhagyó szülői fórum tapasztalatai

A szegedi Záporkerti Általános Iskolában egy formabontó és hagyomány nélküli szülői fórumot tartottunk. A tapasztalatokat vázlatosan adjuk közre.

A hazai statisztika szomorú bizonyossága annak, hogy már első osztályban a tanulók több mint 10%-a osztályt ismétél. Ez folytatódik és tovább emelkedik 12%-ra a felsőbb osztályokban. A lakótelepeken még gyakoribb jelenség az egy vagy több tantárgyból való bukás.

A lelkiismeretes pedagógusokat az foglalkoztatja, hogy milyen okok húzódnak meg az iskolai kudarcok hátterében. Sokféle iskolai kezdeményezésről olvashatunk. Minket az a — Németh László által megfogalmazott — gondolat vezérelt, hogy „minden iskolához külön szülővilág tartozik”. Ezért névre szóló levélben kerestük fel, hívtuk meg a bukott tanulók szüleit. Meghívásunkra 20 szülő (17 anya, 1 idősebb leánytestvér, 2 apa) jelent meg.

Őszinte párbeszédet kezdeményezve, néhány gondolatébresztő bevezető után a szülők — gyermekükkel kapcsolatos — megnyilatkozása két óra hosszáig tartó, őszinte beszélgetést eredményezett.

Az elmondottak tartalmi jellemzői:

- A 7., 8. osztályokban a fiúk aránya dominál.
- Serdülő koruknál fogva sok a csavargó, a rossz társaságba keveredő.
- 90%-ban egy szülős gyermekek, zömmel az apa hiányzik a családból.
- Az egy kereső foglalkozása heterogén, zömmel fizikai munkát végző, több műszakban dolgozó (esetleg állandó éjszakai is), kevés iskolázottsággal rendelkező, esetenként idős szülő.

- Egy családban több gyerek (3, 4, 5, 6), vagy túl engedékeny szülők egyike.
- A mindennapi kenyérkereset mellett a gondozásra, a gyerekkel való foglalkozásra kevés idő jut.
- Sok gyerek vesz részt a házi munkákban (bevásárlás, testvér kísérése, takarítás stb.) a tanulás rovására.
- Igen problémás helyzeteket okoz, ha „új” apa kerül a családba.
- A bukott tanulók nagy részének már ez a második vagy harmadik iskolája.
- Nagy részük egyszerre több tantárgyból bukik. (Volt 8 is!)
- Három szülő tájékoztatásából kiderült, hogy komoly betegség is közrejátszik a bukásnál. (Epilepszia, dislexia, neurotikus zavarok stb.)
- Zavaró a nevelők szélsőséges elvárása és értékrendje.
- A szülők sivár, érzelem nélküli világából adódó szeretet- és kötődéshiány.

Pedagógiai következtetéseink:

- Hosszú évek tapasztalata, hogy a tanulói személyiség értékelésében a magatartás és szaktárgyi osztályzatok — negatív vonatkozásban — keverednek.
- A bukott tanulók ellenőrzésében még mindig dominál, hogy osztályzataik nem a tudást, hanem a nem tudást tükrözik.
- Hiányzik az érdemjegyjavítás lehetősége, szaporodnak a kudarcok. Több tantárgyból való bukás esetében mélyen negatívan befolyásolja a személyiség alakulását.
- Korunkban leértékelődött a tudás, és ez a fizikai dolgozó szülőknél fokozottan tapasztalható, amely abban is megnyilvánul, hogy nem ösztönzi tanulásra gyermekét, és életmódjával sem mutat példát neki. A bukások okát gyermekére és az iskolára hárítja.
- Feltűnően megszaporodott — a szabad iskolaválasztás lehetőségével — az az attitűd, hogy a legkisebb konfliktus felmerülésekor más iskolába viszi a szülő gyermekét, sokszor a tanuló akarata ellenére, pedig eredményesebben fordítható pozitív irányba egy-egy kudarc abban a közegben, ahol előfordult. A tárgyalt esetek is bizonyították, hogy nagy többségükben pszichésen és iskolai teljesítményben is a gyermekek sérülésével jár egy-egy iskolaváltoztatás.
- A családi és iskolai követelményeket egybevetve még mindig túlsúlyban vannak a tiltások, a „mit nem szabad tenni”, a felnőttek — szülő, tanár — szükségletei, szándékai érvényesülnek elsősorban. Ez gátolja a személyiség és az önállóság alakulását. (10—14 éves fiúk esetében ez különösen gond.)
- Az iskolai és a családi feladatok súlya fáradékonnyá és figyelemösszpontosításra képtelenné teszi a tanulókat.
- Az utóbbi időben arányt tévesztettünk abban is, hogy gyerekkudarcként kezeljük azokat a kudarcokat is, melyeket felnőttkudarcként kellene figyelembe vennünk. Baj van a szülők kudarcirtó képességével is.
- Egészségileg károsodott gyerekek érdekében az egészségügyi hálózatnak és az iskolának személyre szabott és folyamatos munkát kellene végeznie, melynek eredményeképpen esetleg megmenthetnénk a beteg gyermeket a bukások krízisétől.
- Az iskolák rohamos elszegényedése ellenére is a hátrányos, a problematikus tanulók tanórán kívüli elfoglaltságának szervezése, segítése, ellenőrzése — a szülőkkel egyetértésben — elengedhetetlen feladat. Az ambíció felkeltése, a vágyak realizálása, az egészséges önértékelés kialakítása, az érdeklődés felkeltése és folyamatos táplálása mind-mind pedagógiai szakkérdés, az alapiskola — benne a szakember — feladata. Ez továbbra is állami támogatást igényel. (Pl. napközi, tanulószoba, szakkör, sportolási lehetőség biztosítása stb.)

- Az osztályfőnökök és szaktanárok összefogásával szemléletváltozásra van szükség. Az egyéni sikerélmények útján az eddigieknél jobban kössük az iskola világához a gyenge tanulókat is.

Végül, ha elfogadjuk, hogy az egyén társadalmi felemelkedése egyértelműen az iskoláztatáshoz kötődik — a tanuláshoz pedig minden gyereknek joga van —, akkor a pedagógusoknak és a szülőknek az eddigieknél többet kellene a bukott tanulókkal foglalkozni, együtt és külön-külön is. Ezzel a szülők is egyetértettek, és az eredmények értékelésére javasolták a fórum évenkénti összehívását.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Németh László: A Medve-utcai polgári, Pannónia könyvek 1988.
Mészáros István: Hogyan tovább a nevelő iskola felé?, Tanító 1991./3.
Katona József: Továbbtanulás általánosból, HVG 1991. április 20.
Bedecs Éva: Kudarcc az iskolában, Magyarország 1990./44.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

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

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza*.

A szerkesztőség

RÁCZ SÁNDOR

Makó

Dr. Abonyi Sándor

(1881—1930)

A Természettudományi Lexikon A—C kötetének 6. oldalán ez olvasható: „Abonyi Sándor (1881—1930) zoológus, az állatszövetten, a fejlődéstan és az alacsonyabb rendű rákok biológiájának kutatója”. Az 1960-ban megjelent Új magyar lexikon így teszi halhatatlanná: „Abonyi Sándor (1880—1930) zoológus, főiskolai tanár. Széleskörű zoológiai munkásságából sejtani és szövettani vizsgálatai a legkiemelkedőbbek.”

Hogy mi indított arra, hogy dr. Abonyi Sándor életútjának nyomába eredjek (s tisztázzam a tudománytörténet számára is születésének pontos dátumát), — kérdeznék sokan. A válasz egyszerű: Szülőfalumért, Földeákért dobogó szívem és az emlékezés — születésének 110. évfordulóján (mert, biz’ a 100. születésnapon nem volt lehetséges a megemlékezés!). S nem utolsósorban, hogy a Szegedi Tanárképző Főiskolán szereztem egykor tanári oklevelet...

Nagyreményű, jeles családból származott dr. Abonyi Sándor. Anyai nagyapja, Juhász Pál, Hódmezővásárhely polgármestere volt. Apai nagybátyja, a nem magyarosított dr. Altschul Adolf — hajó főorzsorvos —, Habsburg Rudolf trónörökös kísérő orvosa (elhunyt 84 éves korában: 1921. augusztus 16-án), (apai dédapám sírja melletti sírban nyugszik a földéaki temetőben!), az Abonyi csárda és a hozzátartozó földek egykori birtokszerzője, Habsburg Ferenc József császár és király legmagasabb kitüntetésének, a „Vaskoronarend Lovagja”-nak birtokosa. E — a király által — sajátkezűleg adományozott kitüntetés diplomáját, s rajta a király aláírását is látta a késői rokon, dr. Bajnai Gyula — makói — ny. sebészfőorvos. E diplomát hatalmas, spanyolviaszos pecsét hitelesítette, rajta a kétfejű sassal, mely a Habsburgok színével ékesítve — fekete-sárga, sodrott zsinóron lógott.

Abonyi Sándor születésének idejét „mindenki” másképpen tudta, de a pontos dátumot senki! Földeákon a református anyakönyvezés 1906-ban, Makó-Újvároson 1881-ben kezdődött, s Makó-Belvárosban már régen. De sehol semmi nyom, semmi adat. De mivel az édesanyja, Juhász Mária (akit még én jómagam is ismertem, mert az Abonyi csárdától hordtam a jó, finom artézi vizet) — Hódmezővásárhelyről származott — került sorra e patinás város „Ótemplomi Református Lelkészi Hivatalban” őrzött születési anyakönyvek — Dányi József lelkész úr által történt megvallatása —, természetesen a Debrecenben kiállított püspöki engedélyem alapján. — Ezen anyakönyvbe Abonyi Sándor születési dátumaként 1881. május 6-a került bejegyzésre.

Dr. Abonyi Sándor — bölcsészdoktor —, az Állatorvostudományi Főiskola nyilvános rendes tanára az állattan, majd a szövettan című tantárgy oktatója 1913-tól—1930-ig. A magyar zoológusok egyik legalaposabb képzettségű, kiváló tehetségű tagja volt.

Földeákon született. Édesapja, Abonyi Ede (de még Sándor nevű gyermeke születésekor: Altschul Ede, pontosabban: Eduárd!) gazdatiszt és állatorvos a — volt — Návayak uradalmában.

Abonyi Sándor középiskolai tanulmányai végeztével 1899-ben (akkor történt a névmagyarosítás is!) a budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem bölcsészeti karára

iratkozott be. Mint természetrajz szakos tanárjelölt 1901-ben, — még egyetemi hallgató korában —, megbízott tanársegédként nyert alkalmazást az egyetem állattani intézetében, ahol idős Entz Géza professzor mellett 1911-ig, mint második tanársegéd, ezután pedig — 1912-ig —, mint első tanársegéd nagy buzgalommal és lelkiismeretesen működött.

Ebben az időben nősült meg. A kiváló főnök irányítása mellett kitartó szorgalommal végzett munkája megértő méltatásra talált.

Még 1901-ben a bölcsészettudományi kar a házi méh bélcsövének szövettani és élettani vizsgálatával bízta meg; dolgozatát 1903-ban a Margó-díjjal tüntette ki, majd 1904-ben e dolgozat alapján bölcsészdoktorrá avatta. 1906-ban középiskolai tanári oklevelet nyert. 1908-ban a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter támogatásával a nápolyi zoológiai állomáson dolgozott 4 hónapon át, ahol főként a tengeri halak bélcsövének szövettanával foglalkozott.

1911-ben a Magyar Királyi Állatorvosi Főiskola az állattan tárgykörből magántanárrá habitálta, és ettől kezdve mint megbízott előadó, 1924-től pedig mint címzetes nyilvános rendkívüli tanár hűségesen munkálkodott a főiskola keretében élete végéig... 1912-ben a Tudományegyetem állattani tanszékének adjunktusa lett dr. Daday Jenő professzor mellett.

1914 őszén hadba vonult mint tartalékos honvédhadnagy a galíciai frontra. Még abban az évben súlyos homloksebbel orosz hadifogságba esett. Nizsnyij-Novgorodba, majd Szibériába, a japán határra szállították, ahonnan — sok viszontagság után — 1920-ban került haza.

A Tudományegyetem állattani intézetét, az időközben elhunyt igazgatója, dr. Daday Jenő professzor halála után megszüntették. A hazatérő dr. Abonyi Sándornak jutott feladatul az intézet felszámolása. Mikor ezzel végzett, sokévi állami szolgálat ellenére állás nélkül maradt.

Rövidesen azonban a pécsi Erzsébet Tudományegyetem, dr. Pekár Mihály tanár közbenjárására átmenetileg adjunktusként alkalmazta, és megbízta a szövettani gyakorlatok vezetésével. Az ifjú Entz Géza külföldre való távozása után a polgári iskolai tanárképző, Erzsébet Főiskola állattani tanszékére rendes tanárnak nevezték ki. Közben a Magyar Királyi Állatorvosi Főiskolán 1913-tól—1921-ig az állattan, majd 1920-tól—1923-ig az élettan, 1922-től a szövettan megbízott előadója volt — 1930-ig.

1924-ben nyilvános rendes tanári címet kapott. 1921-ben a budapesti Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészeti karán állatszövettanból magántanári képesítést nyert. Több éven át a budapesti székesfővárosi Pedagógiai Szemináriumban az állattan előadója volt, s e minőségében laboratóriumot és gyűjteményt rendezett be.

Átmenetileg tanította a gazdasági állattant a budapesti Királyi Tudományegyetem közgazdaságtudományi karán is. Amikor aztán a két budapesti állami polgári iskolai tanárképző főiskolát egyesítették, és Szegedre helyezték, a költözés és az újjászervezés feladata háramlott reá.

Ennek ellenére az utolsó időkig nem akart, nem tudott megválni a szívéhez nőtt régi munkakörétől, tisztségeitől, és így — Budapesten és Szegeden — több intézmény között osztotta meg idejét és munkarejét. Gyakran tartott előadást az Állattani Szakosztály ülésein is.

Az utazgatás terhes feladata és az áldozatot kívánó életmód miatt az amúgy is megviselt szervezete kimerült, és súlyos neuraszténia vett rajta erőt. A lemondás gondolatával kezdett foglalkozni; a szegedi állásából nyugalomba akart vonulni; független, nyugodt munkahelyre vágott, amit az Állatorvostudományi Főiskola szövettani laboratóriumában talált meg.

Állapota azonban fokozatosan súlyosbodott, úgy, hogy a budapesti egyetem III.

számú belgyógyászati klinikájára vétette föl magát, ahol agyvelődaganatra utaló tünetek mellett 1930. október 21-én, a műtéti beavatkozás előtt befejezte küzdelmes, sokat hányatott, de tevékeny életét.

Tárgyainak nagy változatossága ellenére valamennyi munkáját a szembetűnő egzsaktság, az aprólékos, részletező és az oki összefüggés keresése jellemezte. Nagyobb arányú kísérleteket folytatott a selyemhernyó mesterséges táplálásával. Írt számos közleményt különféle folyóiratokba (az állatok biokémiai rokonságáról, a repülésről, a tengeri állatok ivadékigondozásáról, a mozgófényképes film sztereoszkópos vetítéséről...).

Szívvel-lélekkel pedagógus volt, az oktató-nevelő munkát tartotta a maga számára a legfontosabbnak. A tanárképzésben ért el szép eredményeket. Az ő irányításával több állatorvosdoktori értekezés készült.

Dr. Abonyi Sándor tudományos munkássága sokoldalú. Egyike volt a legértékesebb magyar zoológusoknak, akár alkotásait, akár környezetére való hatását tekintjük. Akaraterő, szorgalom, tehetség jellemezték rokonszenves egyéniségét. Önzetlensége sok barátot szerzett neki.

Munkássága alapján ma is büszke vagyok dr. Abonyi Sándorra, szülőfalum, Földeák tudós fiára!

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Szeged

Keresztury Dezső kultuszminiszter művelődéspolitikai alapelvei a „mában”

„A jövő az iskolákban készül, s hogy mi lesz a ma demokráciájából, az az iskolákban dől el.”

Keresztury Dezső mint gyakorló pedagógus és író 1945. november 15-én azzal a hittel és meggyőződéssel vállalta el a kultuszminisztérium vezetését, hogy a magyar köznevelés nem rosszabb bármely más nép köznevelésénél, de nincs a helyén, mert egy anakronisztikus társadalmi rendet és működési szellemet örökölt. Felmerült benne a kérdés, vajon képes lesz-e a magyarság egy újjászületett Európában a haladás útját megtalálni. A választ a jövő magyarországi nevelésének minőségében és mikéntjében kereste.

A legértékesebb, leghaladóbb műveltség átadásának feltételét abban látta, hogy a magyar műveltség kincseit, anyagi-szellemi értékeit, értékes hagyományait a múlt és jelen „iszapjából” kiválogassuk, összegyűjtsük s az új nemzedékeknek átadjuk. A népek versenyében a magyar műveltség csak akkor életképes, ha gazdaságilag is megállja a helyét és kitűnő szakmai gárdára épít. A művelődéspolitikai reformoknak csak akkor van értelmük, ha azok szorosan összefüggnek gazdasági és társadalmi fejlődésünkkel. A műveltség mozgatója nem az anyagi érdek, hanem az ideális nevelési-oktatási körülmények biztosítása.

Vallotta, hogy a nép nem szükségképpen műveletlen. A népi kultúrában élő műveltség értékei a jelen és jövő nemzedéke számára is fontosak. A nemzeti műveltség vérkeringésének nemcsak fentről lefele, hanem lentől felfelé is kell funkcionálnia. Lehetővé kell tenni azt, hogy az elhanyagolt, a munkásságban és a parasztságban rejlő műveltség befolyást gyakorolhasson a „magas műveltség” hordozóira. A nép is közhessen tudósaival, mire és hogyan van szüksége.

A magyar művelődéspolitikai végső célkitűzését a magyar szellemi élet szabad ki-
fejlődésének tervszerű elősegítésében látta. „Létre kell hoznunk az európai műveltség
minden tekintetében korszerű s minden ízében magyar változatát.” Meggyőződése,
hogy ezt az új magyar műveltséget csak „... akkor formálhatjuk ki, ha az emberség,
magyarság és európaiság termékeny erői egymással helyes arányba és biztos egyen-
súlyba kerülnek.” (Köznevelés, 1946. március 1. 4—5. szám 3. o.) Meggyőződését a
magyar szellemi élet évezredes fejlődésének törvényszerűségei igazolják. Szilárd, élet-
erős műveltség létrehozását tervezte, határozott és eleven társadalmi alapokon.

Kultúrpolitikájában három alapelvet kívánt egységesíteni: a műveltséget, az igaz-
ságot és az emberséget. Egyaránt szakítani akart a reakciós műveltségesszménnyel, to-
vábbá az urbánus és sznob műveltségértékekkel. Helyükre a nemzeti műveltség esz-
ményét hirdette meg, amelyet minden társadalmi rétegre és osztályra ki kívánt ter-
jeszteni. Az igazság alapelve megkövetelte a művelődéspolitikában megnyilvánuló
társadalmi igazságot. Úgy ítélte meg, hogy a tudás önmagában nem elegendő, ember-
séggel is párosulnia kell. Humanista eszményeit nem az ideák világában akarta meg-
valósítani, hanem a dalóság talaján.

Felismerte, hogy a „nagy béke” igazi előfeltétele, hogy megismerjük a világot és a
világ is minket. A magyarság történelmi hivatása a Duna völgyében: közvetítő szerepet
vállalni a vele összefonódott népek között Kelet és Nyugat mezsgyéjén. „Egyensúly
és mérleg legyünk Kelet és Nyugat között, de úgy, hogy közben magunk ne vesszünk
el.” (Világnézeti Akadémia megnyitása. Előadás. Győr 1946. április 26.)

Felmerült benne a kérdés, nem könnyelműség-e a jövőbe vetett hittel áltatni ma-
gunkat a jelen nyomorúságában? Keresztury Dezső szerint addig tudjuk munkánkat
végezni, amíg bízunk valami elkövetkezendőben, valami egészségesebben, jobban,
igazabban. Magyarország kultúrpolitikájában az újjáépítés, a változás hite, reménye
nélkül elképzelhetetlen, s ehhez nem „parádés hősökre”, hanem a „konok türelem”
embereire van szükség. Az emberi műveltség mindennapos erőfeszítés eredménye,
tehát nagy mértékben rajtunk múlik, milyen lesz a jövő.

ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisz-
telettel kérjük, hogy az 1992. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára
befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere,
289-98008-666 sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel vesszünk, mert ez létfontosságú számunkra,
akárcsak az előfizetési díjak pontos és maradéktalan befizetése. Ezért kérjük iskola-
igazgatóink, tanáraink ebbéli segítő támogatását. Köszönjük.

Híradás a magyarországi iskolaalapítás millenniumi megünneplésének előkészületeiről

Ha vannak ünnepeink, amelynek előkészületeihez sohasem lehet eléggé idejekorán hozzáfogni, akkor a magyar iskola megszületésének ezredik évfordulója 1996-ban mindenképpen ezek közé az ünnepek közé tartozik majd. Az évforduló jelentőségéből kiindulva, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum mint felelős gazda és a millenniumi rendezvények bázisintézménye hozzá is látott időben a különböző feladatok megszervezéséhez. Ennek szellemében már 1988-ban létrehozott egy előkészítő bizottságot Benda Kálmán, Horváth Márton, Kelemen Elemér és Mészáros István részvételével. A bizottság javaslatait 1990-ben — Kardos József összefoglaló tanulmányával és Jáki Lászlónak a századforduló tanügyi kiállításait bemutató dolgozatával együtt — tanulmánykötetben is megjelentette (Millenniumi iskolatörténeti kiállítás. Tanulmányok. Bp. 1990., OPKM). Ugyancsak ebben az évben — a millenniumi rendezvények gazdasági háttérének megerősítése szándékával — az OPKM alapítványt hozott létre ötmillió forintos alaptőkével és tiszteletet parancsoló nemes célkitűzéssel: „Ezeréves a magyarországi iskola” címen. Az alapítványt kezelő kuratórium elnöke Kelemen Elemér, tagjai Glatz Ferenc, Horváth Tibor, Kardos József, Mészáros István és Villangó István. Maga az alapítvány egyébként határozatlan időre szóló és nyitott. Ahhoz bárki adományozóként, felajánlóként csatlakozhat. A támogató hozzájárulásokat — az alapítvány nevének feltüntetésével — a Kultúrbank RT egy számlájára 219-98894 lehet befizetni.

Az alapítvány céljai között szerepel a pedagógiai múzeum fejlesztése, az állandó magyar iskolatörténeti kiállítás megszervezése, az évfordulóval kapcsolatos egyéb rendezvények (pl. iskolai és egyéb helyi gyűjtemények, kiállítások, hazai és nemzetközi konferenciák), kiadványok ösztönzése, támogatása, illetve az 1995-ig évente meghirdetett nyilvános pályázat is különböző témákban (neveléstörténeti források feltárása, kiadása, a magyar oktatásügy nemzetközi kapcsolatainak, hatásának feldolgozása, iskolatörténeti gyűjtemények, múzeumi bemutatóhelyek, kiállítások létesítése, bővítése, muzeális értékű tárgyak gyűjtése, konzerválása, restaurálása).

Tájékoztató jellegű rövid írásunkban hírt adhatunk már olvasóinknak az „Ezeréves a magyarországi iskola” alapítvány első kézzelfogható eredményeiről is. Így a „MILLENNIUMI TÁJÉKOZTATÓ”-ról (Bp. 1991., OPKM), amely már az alapítvány támogatásával látott napvilágot. Ebben a füzetcskében szerezhetünk tudomást magáról az alapítványról, itt olvashatjuk Kelemen Elemérnek, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum igazgatójának felszólalását, amely „Az 1100. év és a világkiállítások” című tudományos ülésszakon hangzott el. Ez a felszólalás egyrészt tartalmazza az ezeréves magyar iskola vázlatos történetét s annak néhány elgondolkodtató tanulmányát, másrészt pedig a magyar iskola millenniumával kapcsolatos elképzeléseket, terveket. Ezek közül — a teljesség igénye nélkül — néhányat még megemlítenénk leltár-szerű felsorolásban:

- a még sajnálatosan hiányzó, valóságos országos pedagógiai múzeum megteremtése, egy állandó magyar iskolatörténeti kiállítás megrendezése központi, helyi, illetve regionális jelleggel,
- hazai és nemzetközi nevelés- és iskolatörténeti konferenciák szervezése,

- az egyes iskolák történetének forrásfeltárása és feldolgozása, az arra érdemes iskolatörténeti munkák megjelentetése,
- a magyar neveléstörténet forrásainak rendszeres közreadása, megvalósítva ezáltal a „Monumenta Paedagogica Hungariae” Kiss Áron által 120 éve felvetett, majd *Fináczy Ernő* és *Imre Sándor* által is dédelgetett, de mindmáig meg nem valósult tervét,
- a magyar neveléstudomány forrásainak és a magyar neveléstörténet bibliográfiájának a kiadása,
- a híres magyar iskolák, a jeles magyar pedagógusok, az egykori diákélet színes bemutatása hangban és képben, főképp a rádió és a televízió segítségével,
- a határainkon innen és a határainkon túl működő magyar iskolák, az egész magyar pedagógustársadalom és tanulóifjúság közreműködése, mégpedig az ünnepi megemlékezések főszereplőiként,
- a millenniumi rendezvények társadalmi jelentőségét hangsúlyozó hivatalos védnökség, emlékbizottság létrehozása. Elnöki tisztét *Kosáry Domokos*, az MTA elnöke vállalta; társelnökei a művelődési és oktatási miniszter, az első magyarországi iskolát megteremtő bencés rend pannonhalmi főapátja és Budapest főpolgármestere, tagjai pedig a magyar tudomány és művelődés, a gazdasági és a társadalmi élet illusztris képviselői lennének.

Ugyancsak ebben a kiadványban szembesülhetünk a már említett első pályázati felhívással, továbbá az OPKM-ben kapható kiadványok, illetve az intézet 1992. évi könyvkiadási tervének jegyzékével is.

Az útmutatón kívül még két kiadvány jelent meg az alapítvány gondozásában, mégpedig a „*Régi tankönyvek hasonmás kiadása*”-nak induló sorozataként. Az egyik **KOSÁRY DOMOKOS: MAGYARORSZÁG TÖRTÉNETE. AZ ŐSKORTÓL A SZATMÁRI BÉKÉIG** című munkája, mely 1945-ben jelent meg tankönyvként a gimnáziumok VII., a liceumok és gazdasági iskolák III. osztálya számára. Bátran állíthatjuk, hogy e kitűnő tankönyv — terjedelmében, tartalmában és stílusában egyaránt — példaértékű modell lehet a tankönyvírás mai gyakorlata számára is, de alternatív tankönyvként is nyugodt lélekkel ajánlhatjuk. Ára: 160,— Ft.

A sorozat második köteteként került kiadásra a **BETŰVÁR — MESEVÁR** című színes ábécés olvasókönyv, pályanyertes mű, melyet a székesfővárosi elemi népiskolák részére adtak ki 1936-ban. A tankönyvet a Budapesti Tanítóegyesület megbízásából *Angyal János*, *Kun László* és *Ölveczky Pál* szerkesztette, az írástanítás módszerének szerzője *Luttor Ignác* volt, a képeket *Horváth Jenő* és *Petry Béla* rajzolta. A tankönyv vonzó, esztétikus kiállítása önmagában is élményt nyújt, szinte kedvet teremt az olvasás, írás örömteljes megtanulásához, nem is beszélve arról a tudatos módszertani építkezésről és eljárásról, amely az egész olvasókönyvön végighúzódik. Mindezek alapján munkaeszköz gyanánt ma is megállná a helyét tanítóink gyakorlatában, a kiselsősöknél pedig bizonyára egyik kedvenc olvasókönyvükké válna. A hasonmás kiadás ára: 240,— Ft.

Mindkét könyv a magyarországi iskolák millenniumára való felkészülés jegyében jelent meg 1991-ben, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum gondozásában. A könyveket megvásárolni, illetve megrendelni is itt lehet, a cím: *1055 Budapest, V., Homvéd u. 19.*

Reméljük, hogy ismertetésünk nemcsak tájékoztatást jelentett, hanem egyúttal felhívást, mozgósítást is e nem mindennapos évforduló méltó megünneplésére, hogy „úgy mutathassuk be a magyar iskola évezredes történetét — *Kelemen Elemér* szavaival élve —, mint a múltból a jövőbe, a nagyvilágból a nagyvilágba vezető utat.” Ebben a közös erőfeszítésben mindenkinek — iskolának, tanárnak, diáknak egyaránt — megvan a maga feladata és kötelessége.

DOBCSÁNYI FERENC

Az érzelmi nevelés és a főiskolai hallgatók gyakorlati képzésének kapcsolatáról

A TANÍTÓKÉPZÉS MŰHELYÉBŐL

Az utóbbi évek pedagógiai gyakorlata egyre inkább szükségesnek ítéli az általános iskolában az érzelmi nevelést, hangsúlyozza jelentőségét, és e terület nagyobb megbecsülését kívánja megvalósítani.

Mint a külföldi szakirodalom is utal rá, az eddig képzési formában a tanulók több területen viszonylag biztos ismereteket sajátítottak el, de mellette sokszor leértékelődött az érzelmi, motivációs és akarat tényezők szerepe a személyiségformálásban. Pedig egy tisztán racionális ismeretközvetítés és elsajátítás nem elegendő, az érzelmi struktúrák is csak úgy alakíthatók, ha a gyermekben (vagy akár felnőttben) az elsajátítás érzelmi szükséglete is megvan.¹

Az oktatás a tanulók részéről mindenekelőtt egy ismeretszerző folyamat, mely a nemtudástól a tudásig, a hiányos és kevésbé mélyebbtől a mind teljesebb, tökéletesebb és mélyebb ismeretekig vezet, és amelyet a tanár céltudatosan és pedagógiai eszközökkel irányít. Az oktatás tudományosságának lényeges ismertetőjegye a megismerő folyamat törvényszerűségeinek belátása alapján történő folyamatirányítás. Fontos és az oktatásban figyelembe veendő ismeretelméleti törvényszerűségek vonatkoznak többek között az érzéki és logikai, a konkrét és absztrakt, az érzelmi és racionális, az elméleti és gyakorlati megismerés egységére.²

A tanítóképző főiskolákon folyó pedagógiai munka egyik nem elhanyagolható részterülete olyan szakemberek képzése, akik alkalmasak lesznek a 6–10 éves korosztály megfelelő szintű érzelmi nevelésére is. Erre a pedagógiai tárgyak elméleti és gyakorlati oktatásában is keressük a felkészítés és számonkérés lehetőségét. Utalnék rá, hogy a III. félévet záró pedagógiai szigorlati tételekben nem szerepel külön az érzelmi nevelés, de egyes tételekben nagy súlyt fektetünk ennek kifejtésére. Pl. az erkölcsi nevelés feladatánál az erkölcsi érzelmek szerepére, az esztétikai nevelésben, a hazafiságra, humanizmusra nevelés érzelmi megközelítésére és a közösségben folyó nevelés érzelmi viszonyaira. Az 1986/87-ben bevezetett tanterv gyakorlati képzésre vonatkozó követelményei között is szerepel, hogy a nevelés-oktatás szélesebb skáláján mozogni tudó tanítók kerüljenek ki az intézményekből. „Nélkülözhetetlen olyan tulajdonságok beépítése a tanító személyiségébe, amelyek befolyásolják a tanítói munka minőségét, eszméi, erkölcsi értékét, felszínre hozzák a tanítás-tanulás érzelmi, akarat vonásait, tehát fokozzák a tanítás hatásfokát. (Pl. vonzódás a gyermekhez, tolerancia, lelki egyensúly, játékszani tudás, aprólékoság, gondosság, pedagógiai tapintat, erkölcsi feddhetetlenség, modell-szerep vállalása.)”³

A gyakorlati képzés rendszere megteremti a lehetőséget arra, hogy felkészítsük hallgatóinkat a tanulók érzelmi nevelésére. Meglévő feltétel maga a „személyesség”, a hallgatók jelenléte az iskolában, a tanulóközösségekben, a tanítási órákon.

Maga a helyszín is modellértékű lehet. A környezet (osztályterem) befolyásolja a tanulók hangulatát, sajátos emocionális közérzetet teremt a tanítónak, tanulóknak, szülőnek egyaránt. Gyakorlóiskolai színtereink ezen a téren elég változatos képet mutatnak, sajnos, negatív példa is akadt. Ilyen az is, amikor egy osztályterem egy féléven keresztül a változás egyetlen jelét sem mutatja. A következő leírás helytálló volt szeptember elején és december végén is: Kopott, régen festett ajtó, nélkülözve minden jelzést, felírást. Belépve hagyományos elrendezésű, bútorzatú teremkép. A falakon körben úgy másfél méter magasságig faborítás, a fal piszkos, több helyen lehullott vakolat, kilógó villanydrótok. A tábla mellett a főfalon sárga iskolai szekrény nagy lakattal lezárva. Tetején limlom. A tábla felett a régi címeres nagyméretű reprodukciók. Egyet felismerek: Csók István Árvák karácsonya. S még egy ismerős, Munkácsy, hasonló sötét tónusban. A gyerekeknek jobb kézre eső falon megsárgult kartonokon tematikus rajzok, emberábrázolás, kéz rajzolása, farsangi álarcok, plakát a dohányzás ellen: „A virág sem bírja!” felírással... S folytathatnám. Igaz, a negatív mintából is lehet ellentétes pozitív megállapításokat leszűrni, de ezt — a képzés sem bírja alapon — nem tesszük. Főiskolánk vezetése úgy döntött, ezt a gyakorlószínteret még egyéb negatív okok miatt is, a későbbiekben nem igényli. A hallgatók az első évfolyam első félévéltől kezdődően egyéni komplex gyakorlaton vesznek részt, hospitálnak tanórákon, napközis foglalkozásokon, részt vesznek kulturális rendezvényeken, a szakvezetőkkel együtt családlátogatásra mennek, meghallgatják a szülői értekezleteket stb. Fokozatosan ismerkednek meg az iskolai munkával, s minderről pedagógiai naplót vezetnek. A naplóban a látott órák menetének leírása mellett egyéni észrevételeiket is rögzítik. A bekerültek tényanyagot nyújtanak a későbbi alkalmazott pedagógia tárgy elemző munkájához. A hallgatók az aktív szemlélődéstől a részfeladatokon keresztül jutnak el a III. félévben belépő csoportos tanítási gyakorlat alkalmával történő 1—1 tanóra megtartásához. A tanítás tantárgypedagógiai kívánalmain kívül igyekszünk több „jelentéktelenebbnek” tűnő mozzanatra is rávilágítani.

— Tanuljon meg a hallgató az élménynyújtás képességével élni a nevelés-oktatás folyamán.

A gyermek magasabb rendű érzelmi tanulás, tapasztalás során alakulnak ki, s a gyermek környezetének tágalásával a világhoz való emocionális viszonya egyre differenciáltabb lesz. A tanuló élményt szerezhet mások viselkedésének megfigyelése és tudatosítása által, előre megrendezett szituációk eredményeképpen, olvasmányából, filmélményeiből, művészi alkotásokon keresztül és a cselekvésekben. Cselekvéseinket mindig valamilyen érzélem kíséri, ugyanakkor maga az érzélem is tevékenységre serkent. Használja fel a pedagógiai munkában ezeket a lehetőségeket, s a tanítási órákon változatos formában biztosítsa a tanulóknak számára! Divatos kifejezés a pedagógiában a sikerélmény. A sikeres cselekvés által létrejövő örömeztetés, meglegetedés, büszkeség stb. érzése a következő cselekvés során anticipálódik, eredményesebbé teheti a tevékenységet. De vigyázni kell, mert optimális teljesítmény sem túlzottan alacsony, sem túlzottan magas érzelmi intenzitás mellett nem várható.

— Tudatosuljon a hallgatónak, hogy nem lehet érzélemmentesen tanítani!

A pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat csak ezen az alapon lesz hiteles, életszerű, elfogadható. Ugyanakkor vigyázni kell a pedagógusnak saját érzelmeire, indulataira, uralkodni kell azokon. Rubinstein szerint: „Semmilyen nagy dolog nem történt még soha a világon nagy szenvedély nélkül”. S ez az ismeretátadásban lehet pozitív. De a tanítás sikerének szempontjából negatív érzelmeket, indulatokat (idegesség, indulatosság, türelmetlenség, düh...) el kell fojtani, mert a gyerek átveheti azokat. Kiegyensúlyozott érzelmi környezetet kell a tanulóknak biztosítani, hiszen a problematikus, ideges gyermek magatartási problémájának „háttérében is legtöbbször az érzelmi élet zavarai találhatók”.⁴

— Tudjon önmagával szemben pozitív érzelmi kapcsolatot kialakítani a gyerekekben! Hiszen ez, főként az első években, a tevékenységre serkentés egyik lehetősége is.

— Tudjon a hallgató az alkalmazott módszerekkel intellektuális érzelmeket kelteni a tanulóknak!

Az ember érzelmi kapcsolatban állnak a megismerő folyamatokkal. Nemcsak a gyermekek kíváncsiságát és érdeklődését kell kivantania, hanem lehetőséget kell adnia a tanórán való megjelenítésére is, lehetőséget a tanulói kérdésekre, az önálló ismeretszerzésre, tájékozódásra. Ez válhat majd az önművelés szükségletének alapjává. Az érzelme nemcsak szavakban jelennek meg, hanem a mimikában, gesztusokban, hanghordozásban, hangszínből vagy fiziológiásan is (gyors szívverés, elszáppadás, izzadás, sírás, a száj kiszáradása stb.). A hallgató megtanulja érzékelni a vele kapcsolatban álló tanulók emocionális állapotát, ezek változásait. S ha ezt észleli (unalom, szorongás, derű, szomorúság), meg kell tanulnia a reagálás módjait is. Törekednie kell olyan szituációk teremtésére is, amelyekben a tanulók megtanulhatják érzelmeik kifejezését mozdulatokkal, arcjátékkal, verbálisan stb. (pl. szövegolvasáskor, tartalom elmesélésénél, élménybeszámolóban, fogalmazásban, zenében, rajzban, szituációs játékokban). Ahhoz, hogy a gyakorlati képzés betöltsé feladatát, a hallgatóknak a gyakorlatlalt kapcsolatos pozitív érzelmeknek kell dominálniuk. Feltételezzük azt is, hogy csak az a nevelő képes a tanulók megfelelő érzelmi nevelésére, aki maga is érzelmgazdag, nyitott, befogadásra és átadásra kész, érett személyiség.

Korábbi kérdőíves felmérés szerint (mely III. éves hallgatók között folyt) a hallgatóknak a főiskolai oktatásban történő javaslati között szerepelt, hogy a gyakorlati képzés óraszámát növelnék az elméleti képzés terhére. Magyarázható ez azzal, hogy az elméleti órákon (főleg előadásokon) inkább a befogadás dominál, a „tömegesség”, a gyakorlatban pedig az egyéni tevékenység, az önálló produktum. Adódhat az igény abból is, hogy véleményük szerint az ott tanultakat jobban hasznosíthatják, ha pályára kerülnek, mert ezek inkább konkrétumok. Érdeklődésük és érzelmeik inkább a képzés gyakorlati oldalához pozitívabbak. Pozitív érzelmeikként értelmezhetők a tanítást elősegítő, negatívként a felkészülést és a tanítást, azaz a tanórán folyó nevelési és oktatási feladatok megvalósításának sikerét és hatékonyságát gátló érzelmeiket.

Ennek felmérése és későbbi tanulmányozása érdekében egy elővizsgálatot végeztünk a III. félévet záró hallgatók között, azzal a céllal, hogy összegyűjtsük érzelmi állapotuk jellemzőit. A hallgatóknak a kérdésekre az instrukciók szerint érzelmeiket kellett volna leírniuk. E helyett a többség valamilyen tevékenységet, gondolatot jelzett. Ezeket tettük át érzelmi fogalmakká.

Pl. „Igazuk van, legközelebb erre is vigyázok.” — elfogadás, belenyugvás.

„Másképp le s fel.” — idegesség, szorongás.

„Arra gondolok, hogy sikerülni fog.” — várakozás, bizakodás, optimizmus.

„Gyakran belenézek a vázlatba, hogy jól csináltam-e.” — bizonytalanság, kétség, kételkedés, nyugtalanság.

Így a következő érzelmi állapotokat sikerült felvennünk:

1. Írd le, milyen érzéseid szoktak lenni a tanórára való felkészülés közben!
lelkesedés, izgalom, feldobottság, kíváncsiság, bizakodás, meglegetedtség, nyugtalanság, kétség, öröm, tehetetlenség, idegesség, jókedv, bosszúság, magabiztosság, empátia, sikeréztetés, zavar, kényszer
2. Mit érzel közvetlen a tanításod előtti szünetben?
izgalom, szorongás, nyugalom, közömbösség, várakozás, derű, feloldottság, bizalom, feszélyezettség, erős szívdobogás, remegés, motiváltság
3. Gondolj vissza, hogy milyen érzéseid voltak a tanítási órák alatt, amelyeket te tartottál!

nyugalom, izgatottság, feszültség, kellemes izgalom, öröm, elbizonytalanodás, meghatottság, meglepetés, vidámság, meglegedettség, zavar, bosszúság, türelmetlenség, türelem, gyermekszeretet, kétély, hála, gyomorgörcs, diadal, kompetencia

4. Mit éreztél, amikor befejeztél a tanórát?
elégedettség, kétség, nyugalom, megkönnyebbülés, siker, kudarc, szűgyen, öröm, bosszúság, üresség, büszkeség, kiengedés, fáradtság
5. Milyen érzéseid voltak az órád elemzése és bírálata közben és utána?
elfogadás, megnyugvás, belenyugvás, szomorúság, siker, közömbösség, méreg, boldogság, kétség, kíváncsiság, felszabadultság, letörtség, új lendület, meglepetés, csalódottság, vidámság
Mindezt egy előtanulmánynak szánjuk arra vonatkozóan, hogy mélyebb összefüggéseket keressünk. Milyen arányban fordulnak elő a felsorolt érzelmek? Milyen kapcsolat lehet a hallgatók érzelmei és a gyakorlószinterek, gyermekcsoportok összetétele, a szakvezetők irányítási stílusa, a hallgatók elméleti felkészültsége stb. vonatkozásában? Ezek elemzése és a következtetések megfogalmazása, feladatainak megjelölése remélhetőleg a gyakorlati képzés hatékonyabbá tételéhez is hozzájárulhat.

FORRÁSOK

1. Mehr Wertschätzung den Emotionen in der pädagogischen Arbeit. Rolf Bickel Pädagogik 5/90.
2. Arbeitsmaterialien zum Lehrgebiet Didaktik, Volkseidener Verlag Berlin 1985.
3. Gyakorlati képzés, Útmutató az 1986-ban kiadott tanítóképzés tantervéhez.
4. Dr. Szabó Pál: A kisiskoláskor, Kossuth 1979. 64. o.

RÓZSA LÁSZLÓNE

A LOVÁSZ—MÓDSZER 2. OSZTÁLYOS TANKÖNYVÉNEK, AZ ABLAKNYITOGATÓNAK ANYANYELVFEJLESZTŐ FELADATRENDSZERE

Az intenzív — kombinált olvasás- és írástanítás (Lovász-féle) módszer 2. osztályos olvasókönyve — az Ablaknyitogató I., II. kötet — szervesen épül rá az integrált rendszerre megalkotott Betűvásár és Gyermekvilág tankönyvekre. E szerkesztővel jegyeit magánviselő két kötet magába foglalja az olvasókönyvet, az olvasás és írás feladatlapokat, a nyelvtan és helyesírás tanulására szolgáló munkatankönyvet, és alkalmas az ún. környezetismeret elsajátítására. A tanítási folyamat részeként megjelenő 90 percre tervezett anyanyelvi foglalkozás tananyaga tematikus szerkesztésű tankönyvben jelentkezik.

A témányitó oldal szövegeinek nemcsak tartalmi és hangulati előkészítő szerepük van, hanem számos esetben a hozzájuk kapcsolódó feladatok a tanulók személyiségére, életkörülményeire vonatkoznak, és a válaszok igen figyelemreméltó információkat szolgáltatnak a tanítóknak, osztályfőnöknek (I. köt. 20—21. o.).

A szövegcsoporthoz előtti permanensen ismétlődő „Könyves oldalak” az első osztályban elindított „Írány a könyvtár” feladatsorára épülnek, és bővítik a már meglévő könyv- és könyvtárhasználati alapismereteket. Nagy segítséget nyújt a pedagógusnak az oldal zárórésze, mely az olvasmányok pontos forrását jelöli, illetve ajánló bibliográfiát közöl (I. 23. o.).

Egy-egy téma lezárásának tekinthető „Emléke-

zetméről” fejezetcím nemcsak az elnevezésében jelzett funkciót tölti be, hanem feladatsorának összeállítási módja motiváló hatással van a jó teljesítmény és a helyes megoldás elérésére (I. 70. o.) is.

A témák minden esetben „Játékajánlat”-tal fejeződnek be. A szöveggel és képpel illusztrált játékleírások felhasználási lehetősége igen sokrétű lehet.

Az I. kötet 4, a II. kötet 3 témát ölel fel, s mindkét kötet a sokszempontú beszédfejlesztésre szolgáló „Szókincsgyárató” (fogalommagyarázó) rész, az olvasástechnika begyakorlását szolgáló „Szemfüles oldalak”, az aktuális ünnepek felidézését, megismertetését célzó „Jelen napok” és az ún. „Melléklet” zárja, mely a féléves munkák felmérésére szolgál.

Az olvasmányok kezdetben az alsó tagozatos tankönyvekből már ismert tartalommal jelentkeznek (Nyárbúcsúztató — Iskolanyitogató, Otthonunk — Családunk), melyek a gyermekek közvetlen környezetéhez kapcsolódnak, de ez a világ tartalmilag egyre jobban távolul, s a tanulók a magyar- és a világirodalom (próza és líra) válogatott alkotásai (vagy annak részletei) segítségével nemcsak a magyar táj szépségeivel, a magyar ember népi hagyományaival ismerkednek meg, hanem eljutnak a „Szomszédolás” fejezetben szomszédos népeink megismeréséig egy-egy népköltészeti alkotás segítségével, majd az utolsó fejezetben a mesék szárnyán bepillanthatnak a föld népeinek kultúrkincsébe is. Ugyanakkor a tankönyv szövegei a nyelvhasználat szabályait figyeltetik meg, ismertetik fel és gyakoroltatják be.

A szövegeket követő munkaoldalak feladatrendszere — építve az 1. osztályban megszerzett

tudásra — az előkészítésre, az ismételve előrehaladó ismeretszerzésre és a begyakorlásra egyaránt lehetőséget ad. Az integrált metodika elvéhez igazodva a nyelvhasználati módok minden anyanyelvi foglalkozáson arányosan, egymást átszöve, egymást kiegészítve fordulnak elő, melynek központjában mindenkor a szöveg és annak feldolgozása áll.

Az olvasmányokhoz kapcsolódó feladatokat — a megtanulandó tananyag szempontjából — lényegében kétféleképpen rendszerezhetjük:

1. Az integráltság elvéhez igazodó nyelvhasználati tevékenységek sorbavétele alapján:

a) Az első osztályokban megszerzett olvasástechnikai tudás felhasználásával az olvasmányok egyszerűen a *néma olvasást* gyakoroltatják, melyekhez igen sok szövegértést ellenőrző feladat járul, másrészt a *hangzó olvasás funkcionális alkalmazását* is biztosítják a prozódia eszközeinek (szünettartás, hangsúly, hanglejtés, hangerő...) gyakoroltatásával (I. 9. o.) 6. fel., 93. o/4. f.). A szövegek alkalmaznak a párbeszéd gyakorlására, a dramatizálásra és szituációs játékokra, egyszóval sokoldalú *kommunikációs gyakorlatokra* is (I. 16/1, 116/5), melyek a verbális kommunikáció funkciót is tisztázzák.

b) A beszéd technikai oldalának csiszolása mellett a *beszéd tartalmi* fejlesztése is szerepet kap a fokozatosság betartásával, természetesen az 1. osztályos alapokat figyelembe véve:

— szókincsfejlesztés (I. 66/5) — szójelentés magyarázása (I. 66/10.)

— mondatalkotások, mondatkiegészítések (II. 95/1.)

— szövegalkotások (II. 75/3.)

c) Az *irodalomelméleti ismeretek* alapjainak lera-kása igen sokágú tevékenységet jelent: műfaji ismeretek szerzése (mese, elbeszélés, leírás); mese-fajták, stílusesszók megnevezése (megszemélyesítés, hasonlat... stb.); verstani ismeretek meg-alapozása (rím, ritmus); szövegtagolás stb.

d) Az első osztályos Gyermekvilág feladatsora már jelezte, hogy a tankönyv igazodik az általános használatra megjelölt tanterv cél- és követel-ményrendszeréhez, de tananyagát kibővítette a 2., helyenként 3. osztályba is illő anyaggal, hogy lehe-tőséget adjon a tehetséges tanulók megfelelő szintű fejlesztésére, illetve a befogadás időtartamának megnyújtására. Ez a koncepció méginkább vonat-kozik az Ablaknyitogatóra, abban megjelenő grammatikai törvényszerűségekre, nyelvtani fo-galmakra. Az 1. osztályos nyelvtani helyesírási ismeretekre alapozva (pl.: a mondat, mondatrészei-nek felismertetése, írásjelek, hangosztályozások, a szavak jelentés szerinti csoportosítása, tulajdon-nevek helyesírása... stb.) tovább bővíti az *anyanyelv elemzésére és szabályaira* vonatkozó ismereteket, összekapcsolva a *helyesírás* gyakorlatsoraival:

— szöveg- mondat- szó-hang (mint a nyelv egységei)

— hang — betű fajtái, betűrend, hosszú msh, mgh helyesírása,

— főnevek csoportosítása, fajtáinak helyesírá-sa, névelő, kötőhang,

— melléknév és fokozása

— számnév

— ige: igeidők, igemódok, igekötők helyes-írása

— mondatfajták, helyesírásuk

e) Az *írásgyakorlás* feladatai kreatív típusúak, és összefonódnak a helyesírás gyakorlásával (II. 55/11.), a nyelvtan tanításával (II. 54/9.), a beszéd-fejlesztés valamelyik szintjének gyakoroltatásával (II. 9/10.), ugyanakkor a logikus gondolkodásra is készítetnek (II. 90/9.).

2. A munkatankönyv második rendezőelve a munkaoldalak permanensen ismétlődő fejezetcím-ei, melyek a nyelvf fejlesztés funkciójára utalnak:

Gondolatforgató — Olvasáscsiszoló — Nyelv-faragó — Tollfuttató és csak a II. kötetben jelent-kező Térkép böngésző.

a) A *Gondolatforgató* főként az olvasmányok megértéséhez kapcsolódó feladatmegoldásokat (I. 68/2, 3, 4), a beszédfejlesztés munkálatait (I. 69/5, 87/3) kívánják a tanulóktól, illetve a szöveg-szerkesztés szabályaival (I. 57/1.), irodalomelmé-leti ismeretekkel (I. 9/1.), valamint anyanyelvünk színesítését szolgáló stílusesszókkel ismertetik meg a gyerekeket.

b) Az *Olvasáscsiszoló* fejezetcím érzékletesen utal feladatsorának funkciójára: a hangzó olvasás technikai hibáinak korrigálása összekapcsolva a mondatfonetikai eszközök alkalmazásával, melyek nemcsak a felolvasás megfelelő formáját se-gítik (I. 13/4.), hanem a szóbeli kifejezőkészség értelmi és érzelmi árnyalatait is érzékeltetik (II. 143/5, I. 13/5.).

c) A *Nyelvforgató* biztosítja a nyelvtanítás ismeretszerző (szabály formájában is: I. 51. o.) és alkalmazó tevékenységeit (I. 51/8, 9). Itt kerül sor a helyesírás szabályainak megtanítására (I. 82 o.), illetve a helyesírás gyakorlására az írásbeli lehetőségek mindenfajta felhasználásával (II. 73/6). A nyelvtani és helyesírási tudnivalók rögzítésénél az emlékeztető vésést eredményesen segítik 2. osztályban is a manuális kiemelő tevékenységek (I. 118/9.).

d) A *Tollfuttató* az I. kötetben az írástechnika problémásabb részeire hívja fel a figyelmet, a kü-lönböző kapcsolásokat gyakoroltatja, a II. kötet-ben e munka összekapcsolódik a szóbeli kifejező-készség fejlesztésével is.

e) A *Térkép böngésző* nemcsak a térképen való eligazodást szorgalmazza, hanem Magyarországra és szomszédaira vonatkozó topográfiai gyakorla-tokat kiegészíti olyan kérdésekkel, amelyek a gye-rekek más népekkel kapcsolatos ismereteit idéz-tetik fel, ill. egészítik ki (II. 252/2.).

Az Ablaknyitogató két kötetes munkatankönyv-ként sokoldalúan fejleszti és tevékenykedtetni a 2. osztályos tanulókat, így a megszerzett ismeretekre bátran építhetnek a tanítók a 3. osztályban, illetve sajátos tanulászervezési irányt építhetnek ki ezen tanulói ismeretek birtokában.

DR. JAGUSZTINÉ DR. ÚJVÁRI KLÁRA

P. H. NELDE/S. VANDERMEEREN/W.
WÖLCK: INTERKULTURELLE
MEHRSPRACHIGKEIT. EINE
KONTAKTLINGUISTISCHE
UMFRAGE IN FÜNFKIRCHEN

Napjainkban, a kisebbségi (nemzetiségi) témakör politikai és szaktudományos felértékelődésével, a kérdések újra-, ill. átfogalmazásával párhuzamosan a nemzetiségi (nyelv)oktatás is egyre jobban az érdeklődés homlokterébe kerül. Ennek tükrében külön is üdvözlendő a belga—amerikai szerzői team kötete, mely tudományos felmérése, adatgyűjtése és következtetési által hazai német nemzetiségi iskolágyünk koncepcionális megújításához kíván segítséget nyújtani.

Neldék Pécs város német—magyar kétnyelvűségének, valamint a nyelvekhez való viszonyulásnak a vizsgálatára vállalkoztak, azzal a továbbmutató célkitűzéssel, hogy az itt nyert adatok értékelésével és értelmezésével feltérképezzék a terepet egy olyan német—magyar kétnyelvű iskola-modell kialakításához, amely interkulturális megközelítésével gazdagítaná a nemzetiségi oktatásügyet.

Az Előszó és a Bevezetés röviden szól a munkálatok előtörténetéről, a kutatás tervezéséről, módszereiről, valamint távlatairól. Szomorúan konstatálhatjuk a szerzők — sajnos jogos — kritikai észrevételt, mely szerint hazánkban századunk második felének nyelvtanítás-politikája a fő oka „az egynyelvűség megdöbbentően magas fokának” (3. o.). Kifejezésre juttatják azon tapasztalatukat is, hogy az idegennek nálunk nagy kommunikációs nehézségekkel kell szembenéznie, ha nem rendelkezik a magyar nyelv alapos ismeretével. Továbbá figyelemztetnek bennünket: ezen állapot, tekintettel a mi nyelvemzetünk nagyságrendjére, nemcsak szokatlan Európában, hanem aggodalomra ad okot a szomszédos „(nyugat-)európai” szomszédainkkal történő jobb kapcsolatokra való törekvéseinkben (4. o.).

Az első fejezet a nyelvi kontaktusok kutatásába és a magyarországi kisebbségi kérdéskörbe kalauzolja az olvasót. A második fejezet a kutatás eddigi állapotát összegzi: a téma szakirodalma alapján ismerteti a német mint anyanyelv helyzetét Magyarországon, és a hazai kétnyelvű oktatás problematikáját tárja elénk. Körültekintésre vall, hogy a mennyiségi szemléleten túl, a számadatok mögött meghúzódó valós helyzet bemutatása volt a cél; így szóba kerülnek a nemzetiségi nyelvmegőrzés és -művelés, valamint a nemzetiségi iskolaügy akut problémái is.

A kötet centrális részét a negyedik fejezet képezi. A szerzők itt írják le tudományos felmérésüket. A vizsgálat azt hivatott felderíteni, hogy a pécsi németek a német nyelvet mennyire beszélik és használják aktívan, vagyis milyen mértékben vállalják anyanyelvüket. Az alkalmazott kérdőív a német nyelv iránti attitűdöt is mérni szándékozott. Mindezekből adódóan az elsődleges célcsoportot a

magyarországi németek (nemzetiségi szülők) alkották. Másodlagos célcsoportként német nemzetiségi középiskolásokat, egynyelvű magyar szülőket, továbbá „privilegizált tanúkat” (azaz többé-kevésbé vezető, mérvadó funkciót betöltő értelmiségieket) interjúváltak meg. Ez utóbbiaknak bizonyos közvetítő szerepük is lehet, mivel az ő nézeteik és beállítódásuk egy interkulturális koncepciójú két-, ill. többnyelvű oktatás szempontjából meghatározó jelentőséggel bírhatnak. A magyarországi németek célcsoportján belül csak olyanokat kérdeztek meg, akik ténylegesen rendelkeznek német nyelvismerettel. A kérdőívek — a fentieknek megfelelően — négy változatban készültek, valamennyi tartalmaz néhány demográfiai adatot (kor, nem, foglalkozás, iskolai végzettség), majd többnyire igen/nemmel megválaszolható kérdéseket a német nyelvhasználatra (főleg annak tényére, kevésbé a gyakoriságára) vonatkozóan: pl. „*Tud-e az ön felesége/ferje németül beszélni?*”, ill. „*Beszélnék-e önök német nyelven egymással?*”. A kötetben is bemutatott német és magyar kérdőíveket szerencsés lett volna nyelvileg előzetesen átnézetni, mivel itt-ott idegenszerű, ill. nehézkes megfogalmazásokat tartalmaz: pl. „*Van-e önnek bilingual rokon/ismerőse?*”. (A számtalan ékezetes, ill. elválasztási hiba remélhetőleg az eredetiben nem, csak itt — a computeres szövegszerkesztés tökéletlensége okán — jelentkezik!) Kardinálisabb az a pontatlanság, hogy a német és a magyar változat nem teljesen megegyezik. Néhol csak apróbb eltérésekről van szó, pl. mindjárt az elején, a szülők kérdőívén: a korábbi lakóhely vonatkozásában „*Wurde dort auch Deutsch gesprochen?*”, ill. „*Beszélt-e ön németül ott is?*”; ugyanazon a lapon azonban fontosabb, tartalmi különbségek is felfedezhetők, pl. „*Hören Sie manchmal deutschsprachige Sendungen im Radio/Fernsehen?*” [Hallgatja-e néha...], ill. „*Tudja-e ön a német nyelvű rádió-/TV adásokat fogni?*” Ugyanott marad még súlyosabb divergencia pl. a nyelvtudás fokának megítélésakor: „*gut in Verständnis und Ausdruck*” [jól értnek és beszélnek], ill. „*Mindent megértének és anyanyelvi szinten beszélnek*”, továbbá teljességgel hiányzik a magyar változatról a 3a kérdés. E kérdőív végén a megjegyzések is (ha nem ismerjük a német eredetit) rejtélyesek maradnak, pl. a „*német jelleg foka*” [a „*Deutschtumindize im Haus*” helyett] ill. „*beszélgetési attitűd*” [Sprachverhalten zu anderen]. Mivel egyes interjú-partnerek németül, mások magyarul válaszoltak, így a nyelvileg és tartalmilag is (részben) eltérő kérdés-megfogalmazások miatt kétségesnek látom a vizsgálat teljes homogenitását.

Az interjúkat 1990 szeptemberében a Brüsszeli Többnyelvűség-kutató Intézet vezetésével hat belga germanista, továbbá hat kétnyelvű helyi német nemzetiségi lakos végezte, egymással naponta változó párokat alkotva. A körkérdésekre Pécs hat különböző helyén került sor: mindenütt kb. 30 személy bevonásával. A meginterjúvolandókat véletlenszerűen, a telefonkönyv, német ajtónévtáblák, német egyesületek taglistái, valamint

szóbeli tájékozódás alapján választották ki. Így a vizsgálat a primer célcsoport vonatkozásában összesen 178 magyarországi német felnőttre, a másodlagos célcsoportokban 21 német nemzetiségi középiskolásra (valamennyien kétnyelvű iskola tanulói), 22 egyenlő magyarra és 26 ún. „személyiségre” terjedt ki.

A válaszok értékelése során — legalábbis a témában némileg járatos olvasónak — alapvetően új adat vagy összefüggés nem került napvilágra. Mégis némi örömmel és meglepéssel nyugtázhatjuk, hogy a kapott összkép igen pozitív és optimista. A vizsgálat szerint Pécsen van még számottevő németesség, bár „különösen nagy asszimilációs nyomás alatt áll” (119. o.). Mint valamennyiünk számára ismert, a nyelvtudás és a nyelvi viselkedés generációnként változó képet mutat: a fiatalabb korosztályok esetében folyamatosan csökken a némettudás és -nyelvhasználat foka. Szintén nem meglepő, de a témában kevésbé jártasak számára sajátos, nemek közötti különbségre is fény derült: különösen a hölgyekben nagyobb a hajlam a német nyelv megőrzésére, míg náluk a nyelvet tudók 43,4 százaléka beszél németül a házastársával, addig ez az arány a férfiaknál csak 25%. A továbbiakban szerteágazó adatokat kapunk a német nyelvtudás jellegére, fokára vonatkozóan, pl. hogy a németet beszélők 93,8 százaléka tud olvasni és 86,4 százaléka írni is e nyelven, hogy a többség (68,9%) az iskolában is tanult németül, s ez hasonló arányban igaz gyermekeikre is. Sajátos és érdekes összefüggés mutatható ki a német nyelvhasználat és az iskolai végzettség között. Eszerint főként az alapfokú, de a felsőfokú végzettségűek is gyakrabban beszélnek gyermekeikkel német anyanyelvükön. (Már korábbi belga és amerikai kísérletek is azt támasztották alá, hogy a nyelvváltás és a kulturális asszimiláció leginkább a középrétegekre jellemző.)

A kötet célkitűzéséből adódóan központi szerepet jut a némethez mint oktatási nyelvhez való viszonyulás mérésének. Valamennyi vizsgált célcsoport támogató véleményének adott hangot. Mindannyian hiányolják a többnyelvű iskolákat, és most különösen alkalmasnak ítélik a pillanatot új típusú németoktatás bevezetésére — mint a szerzők értelmezik — az interkulturális többnyelvűség koncepciója szerint. Ez azt jelentené, hogy mindkét nyelvben és kultúrában kiegyensúlyozott képzésre lenne szükség. Az igenlő és szimpatizáló válaszok között azonban egyes vélemények elgondolkodtatók lehetnek. Például arra a kérdésre, hogyan ité-

lik meg a kétnyelvű oktatás esélyeit, a 26 „személyiségből” ugyan mindössze ketten mondták, hogy rosszul, de közülük az egyik a pécsi egyetem német nemzetiségi tanszékének adjunktusa, a másik pedig egy kétnyelvű iskola igazgatóhelyettese, vagyis a meginterjúváltak közül éppen azok, akik a kérdésben elméleti szakértelemmel és gyakorlati tapasztalatokkal rendelkeznek. A „nagyon jó” esélyt látó három fő közül egyébként az egyik (a magyaron kívül más nyelvet nem beszélő) jogász, a másik pedig 1989-ig püspök volt... Az egyéb érintett válaszadók is zömében a „mérsékelt” jelzővel illették a várható esélyt, míg a nem-szakmabeliek azt „lónak” lárták. Mindettől függetlenül az eredmények azt húzták alá, hogy a kétnyelvű oktatás iránt a németesség részéről határozott igény, az egyenlő magyarok felől pedig toleráns támogató szándék nyilvánul meg. Külföldi tapasztalatok egyértelműen azt mutatják, hogy a két nyelv és két kultúra egymásmellettsége a nemzeti kisebbségek esetében nem (az egyes kétkedők által hangoztatott) kulturális gyökértelenséget, a nemzeti identitás hiányát eredményezi, hanem a tudatosan e szellemben iskoláztatott kisebbségek mindkét érintkező ethnoszt és kultúrát mélyebben élik át, azokhoz való viszonyulásuk pozitívabb, más nyelvi és kulturális közösségekkel toleránsabbak és együttműködésre nagyobb készséget mutatnak, mint egyenlő, egykultúrájú honfitársaik.

A kötetet bibliográfia, két térképvázlat, német—magyar, ill. magyar—német helynévszótár, valamint az ábrák jegyzéke zárja. A helynévszótár kapcsán az a kritikus megjegyzés mondható el, hogy az nem teljesen következetes, pl. a német—magyar részben *Hajós* német neve *Hajosch*, míg a magyar—német szerint *Heuers*, másrészt pedig magyarként tüntet fel (a történelmi Magyarország területén lévő) szlovák stb. városneveket, mint *Banska Bystrica* vagy *Levoča*.

Mindent egybevetve megállapíthatjuk, hogy a kötet bár „blickfangos” címében túl sokat ígérő (helyesebb lett volna az alcím választani főcímné), szándékában, indítatásában feltétlenül előremutató munka. A jövőre nézve azt kívánjuk, hogy megállapításai alapján minél előbb valósuljanak meg az interkulturális megközelítésű német nemzetiségi iskolamodellek, hiszen e tekintetben már a 24. órában vagyunk...

München: Verlag Südostdeutschen Kulturwerk 1991., 155 p.

DR. FÖLDES CSABA

V. P. ZHUKOV—A. V. ZHUKOV:
SHKOL'NYJ FRAZEOLOGICHESKIJ
SLOVAR' RUSSKOGO JAZYKA

Immár második, átdolgozott kiadását éri meg a V. P. Zhukov által szerkesztett orosz iskolai frazeológiai szótár, amelynek első kiadása sem került el a hazai szakmai kritika figyelmét (lásd: Hajzer Lajos INYT, 1982/4. 125–126. o., valamint Tatár Béla „Studia Russica” 1984/7. 343–346. o. megjelent kritikáját). Hazai és külföldi lexikográfusok és nyelvészek által méltán az egyik legjobb oktatási célokat szolgáló frazeológiai szótárként számon tartott munka ezúttal társszerzővel, A. V. Zhukov nyelvész közreműködésével, átdolgozva és újabb frazeologizmusokkal kiegészítve, a szakmai kritika korábbi észrevételeinek figyelembevételével jelent meg.

V. P. Zhukov neve nem ismeretlen a hazai ruszisták körében, hiszen egyike volt az 1967-ben megjelent orosz frazeológiai szótár társszerzőinek (Frazeologicheskij slovar' russkogo jazyka, Izd.-vo Sovetskaja Enciklopedija, Moskva, 1967), s eljuttott hozzánk az 1966-ban megjelent orosz szó-lásgyűjtemény (Slovar' russkih poslovic i pogovorok, Izd.-vo Sovetskaja Enciklopedija, Moskva, 1966), csakúgy, mint az orosz frazeologizmusok szemantikai sajátosságai sokoldalú elemzésének szentelt monográfiája is (Semantika frazeologicheskij oborotov, Moskva, Prosveschenije, 1978).

Legutóbbi munkáját, az orosz nyelv szinonimikus frazeologizmusait összegyűjtő és rendszerező szótárát, a nyelvészek az utóbbi években megjelent egyik legjelentősebb frazeológiai alpműnek tekintik, amely méltó elismerést hozott szerzőinek (Slovar' frazeologicheskij sinonimov russkogo jazyka, Izd. „Russkij jazyk”, M., 1987; Sidorenko M. I. és Shkharov V. T. társszerzőkkel).

V. P. Zhukov professzor a frazeológia ún. „szűkebb” értelmezésének egyik legjelesebb képviselője. A frazeológia „szűkebb” értelmezésének hívei a szólásokat, közmondásokat, szállóigéket, valamint a lexikalizált igei-névszói szókapcsolatokat nem sorolják a frazeologizmusok közé, és kirekesztik azokat a frazeológiai szótárakból.

A terjedelmes, tudományos igényű íródot „Bevezető” részről (3–18. o.) megtudhatjuk, hogy a szótár második, átdolgozott kiadásába sem kerültek be a szótárba a szólások, közmondások és a szállóigék, valamint az állandósult szókapcsolatok különböző csoportjai, így az *igei-névszói szókapcsolatok* (*oderzhivat' pobedu* = győzelmet arat; *obrazhchat' vmanije* = figyelmet fordít vkire, vmire; *zakadychnyj drug* = kényeres pajtás; kebelbarát stb.). Nem kaptak helyet a szótárban továbbá a terminológiai jellegű állandósult szókapcsolatok (*vosklicatel'nyj znak* = felkiáltójel; *grudnaja kletka* = mellkas stb.), az *előljárás szerkezetek* (dlja vida = a látszat kedvéért; na nosu = küszöbön áll vmi, közel van; már-már itt van az ideje stb.), a *durva színe-*

zetű, tájjellegű, valamint az *argóhoz* tartozó állandósult szókapcsolatok, illetve az *archaikus színezetű*, a mai orosz nyelvben már kevésbé használatos frazeologizmusok.

A szótár az orosz iskolák diákjai számára készült, azok beszédkultúráját, szókincsét hivatott fejleszteni. A szótár sokoldalú ismereteket nyújt a tanulóknak, az orosz nyelv frazeológiai rendszérével, többek között a frazeologizmusok jelen-tésével, morfológiai és szintaktikai sajátosságaikkal, kapcsolódási lehetőségeikkel, valamint stilisztikai sajátosságaikkal kapcsolatosan.

A szótárban helyet kaptak mindazok a leggyakrabban használatos orosz frazeologizmusok, amelyek a XIX–XX. sz. orosz irodalmi művekben gyakran előfordulnak, s a tanulók aktív szókincsének részévé kell, hogy váljanak. A szótárban szereplő frazeologizmusok származásukat tekintve a következő csoportokra oszthatók.

1. *tösgyökeres orosz frazeologizmusok*, amelyek a szótárban szereplő frazeologizmusok legnagyobb részét alkotják: *smatyvat' udochki* = felszedi a sá-torfáját; *v mutnoj vode rybu lovit'* = a zavarosban ha-lászlik; *tjortyj kalach* = vén (tapasztalt) róka stb.

2. *Ősláv eredetű frazeologizmusok*, amelyek szá-ma viszonylag nem nagy a szótárban: *kak zenicu oka* = óvja, mint a szemé fényét; *ne ot mira sego* = nem e világra való stb.

3. a különböző *szakkifejezések* metaforikus, át-vitt jelentésben való használatának eredménye-képpen létrejött frazeologizmusok: *privesiti k obschemu znamenatelju* = közös nevezőre hoz; *udel'nyj ves* = fajsúly stb.

4. az *ókori görög mitológiával, történelemmel kap-csolatos, valamint bibliai eredetű* frazeologizmusok és szállóigék; ehhez a csoporthoz tartoznak még az *európai kultúrával, történelemmel és irodalommal kap-csolatos kifejezések*: *achillesova pjata* = vkinek az Achilles sarka; *Damoklov mech* = Damoklész kard-ja; *muki Tantalata* = tentaluszi kínok; *umyat' ruki* = mossa kezeit stb.

5. *különböző nyelvekből vett tükörfordítások*: *smot-ret' skvoz' pal'cy* = szemet húny vmi felett (ném.: durch die Finger sehen); *ne v svojej tarelke* = feszé-lyeztetten (kínosan) érzi magát; rossz hangulatban van; vmi nincs rendben vkivel (fr.: ne pas etre dans son assiette; *porochnyj krug* = ördögi kör (lat.: circulus vitiosus) stb.

A szerzők szerint a frazeologizmusok a követ-kező legfontosabb ismérvekkel rendelkeznek: ál-landósultság (ustojchivost'), amely a frazeologiz-musok lexikális, szerkezeti és szemantikai egybe-forrtóságának mértékét jelenti; *reproduktívaltság* (vosproizvodimost') azaz a frazeologizmus azon sajátossága, hogy beszéd, írás közben felidézhető, kész egységként reprodukálható emlékezetünk-ből; a *jelentés egysége* (celosnost' znachenija) a frazeologizmusok azon tulajdonságát jelenti, hogy a frazeologizmus jelentése egészen más, mint az alkotótagjainak külön-külön vett jelentésének az összege; *szerkezetük nyitottsága* (nezamknutos't' struktury) a frazeologizmusok azon tulajdonsága,

amely lehetővé teszi, hogy kapcsolódási lehetőségeik segítségével kész építőelemként beilleszkedhetnek a mondatba.

Az egyes szócikkek felépítése a következő:

1. A frazeologizmusok első szavuk kezdőbetűjének sorrendjében következnek, amely lehetővé teszi a frazeologizmusok gyors megkeresését. A frazeologizmusok a szócikkekben félkövér betűkkel vannak szedve, s ezáltal jól kivehetően kiemelkednek az őket követő magyarázó szövegből. A névszói frazeologizmusok alanyesetben, az igei frazeologizmusok hagyományosan infinitívusi alakban szerepelnek: *belaja vorona* = kilóg a sorból; *bit' baklusi* = lopja a napot; henyél. Azok a frazeologizmusok, amelyek alkotótagjait tekintve változatlanok, a nyelvben használatos alakjukban vannak feltüntetve: *ochertja golovu*; *vo chto by to ni stalo*. Ha viszont egy frazeologizmus alkotóelemei alakját részben képes megváltoztatni, úgy a szótárban ezek a változások felvannak tüntetve: *glazom ne morgnul*, (-la, -lo, -li; ne morgnjot) = a szemem sem rebben; szemrebbenés nélkül. A frazeologizmusok lexikális, alakitási és szerkezeti variánsai a szócikkekben kerek zárójelben vannak feltüntetve: *dusba (serdce) ne lezhit k komu-libo* = nincs inyére (kedvére) vkinek vmi; nem fülök a foga vmihez; *podlivi* (podlit) masla v ogon' = olajat önt a tűzre; a fakultatív komponensek pedig hegyes zárójelben szerepelnek: *ni v zub onogoj ne ponimat* = halvány fogalma (dunsztja) sincs vmiről; meg sem tud mukkanni; *raz-dva da i obchjalsja* = egy kézen meg lehet számolni; nagyon kevés; alig akad. A frazeologizmusok minden egyes alkotótagján felvan tüntetve a szóhangsúly, amely különösen fontos az orosz mint idegen nyelvet tanulók számára.

2. A frazeologizmusok alapalakja és változatainak feltüntetése után azok grammatikai és stilisztikai jellemzése következik; a szerzők utalnak a frazeologizmusok alkotótagjainak alakitási sajátosságaira, mondatban betöltött funkciójára, disztribúciós lehetőségeire.

3. A frazeologizmusok jelentését a szerzők körülírással tárják fel; a jelentésfeltárás során maximális rövidegre és érthetőségre törekcszenek: *rukoj podat*. Dovol'no blizko, ne tak daleko (= nagyon közel; egy kőhajításnyira van); *odna korbha da kosti*. Ochen' hudoj, istoshchennyj (= csontbőr; sovány, mint a gebe; zörögnek a csontjai).

4. A jelentésfeltárás után a szótárban utalás történik a frazeologizmusok szinonimikus és antonimikus kapcsolataira. A szerzők különösen fontosnak tartják a szinonimasorhoz tartozó frazeologizmusok jelentésárnyalatainak megkülönböztetését, stilisztikai sajátosságaik, kapcsolódási lehetőségeik közötti eltérések feltüntetését. Nagy gondot fordítanak a többjelentésű frazeologizmusok különböző jelentéseinek megkülönböztetésére.

5. A frazeologizmusok jelentését, különösen a többjelentésű, valamint a szinonimikus frazeologizmusok esetében, a kontextus segítségével érthetjük meg leginkább. A szépirodalmi művekből vett illusztrációs példák azon túl, hogy elősegítik ezen állandósult nyelvi egységek pontos jelentésének megértését, a szövegkörnyezetben mutatják be a frazeologizmusok kapcsolódási lehetőségeit, mondatbeli funkcióját, alkalmazott változatait.

6. A szótár külön pozitívumaként kell értékelni a szócikk végén közölt etimológiai magyarázatokat, amelyek értékes ismereteket nyújtanak a tanulónak a frazeologizmusok eredetére vonatkozóan. Így magyarázzák meg a szerzők a frazeologizmusokban előforduló, a mai orosz nyelvben már nem használatos, grammatikai és lexikai archaizmusokat is. Az egyes szócikkek szerkezetének ábrázolására hadd álljon itt a következő példa:

pritcha vo jazyceb (v sochetanii s glagolami byt' stat', stanovit'sja, javlat'sja schitat'sja i t.p.). *Skaz. Knizbn. Suttl.-iron*. Upotr. pri podlezh. so snachenij lica i otvlech. predmeta. Predmet vseobschih razgovorov, nasmeshek, peresudov i t.p. O kom-libo ili o chom-libo ochen' nadojevshem.

(*Vo jazyceb* — staraja forma osobogo mestnogo padezha mn. chisla ot slova *jazyk* s zamennoj smjagchennojo zadnejazychnogo (K') svistjashchim „C”).

Pezhde pop byl *pritcha vo baszyceb*, poslednjaja spica v kolesnice, a nynche i my sebe cenu uznali. *Mamin Sibirjak*. „Vse my chleb jedim”. (176. o.)

V. P. Zhukov és A. V. Zhukov szótára mind frazeológiai anyagát, annak szótári feldolgozását, mind pedig a frazeologizmusok sokoldalú jellemzését tekintve az eddig megjelent iskolai frazeológiai szótárak közül jelentősen kiemelkedik. A szótár szerkesztési elveit a magas szintű tudományosság és a pedagógiai alaposan átgondolt módszertani célszerűség jellemzi, amely alkalmasá teszi arra, hogy követendő példaként szolgáljon nemcsak egy orosz—magyar iskolai frazeológiai szótár megalkotásához, hanem a hazai angol, német, francia stb. nyelv oktatását elősegíteni kívánó minden idegennyelvű frazeológiai tanszótár elveinek kidolgozásához is.

A szótárt elsősorban az orosz nyelvtanárok, az egyetemi és főiskolai hallgatók figyelmébe ajánlom, de véleményem szerint haszonnal forgathatják a frazeológiai lexikográfia legújabb eredményei iránt érdeklődő nyelvészokollégáim is.

Izdatel'stvo „Prosveshchenije”, Moskva, 1989, 382 p.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

DRIEN KÁROLY (1910—1992)

Drien Károly személyében a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola „nagy öregjétől” búcsúzunk. Tevékenysége, munkássága és egész emberi megnyilvánulása meghatározó volt főiskolánk életében. Funkciói alapján is — a Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék, majd a Neveléstudományi Tanszék vezetőjeként — a főiskolai oktató-nevelő, tudományos munka és több szervezeti feladat megoldásában vett részt. Minden jelentős eseménybe aktívan kapcsolódott be, s feladatait rendkívül energikusan — amilyen egész egyénisége is volt — oldotta meg. S mindezt mégis úgy tette, hogy sokszor észrevétlen maradt, mivel szerénysége, a feltűnéstől való idegenkedése, a közös munkában megnyilvánuló önzetlensége miatt szeretett megmaradni a névtelen munkások sorában. Puritán egyszerűsége miatt pl. idegenkedett a nyakkendő viselésétől, a reprezentatív megnyilvánulásoktól, munkája eredményeinek dicséretétől. Nagy önzetlenséggel tudta segíteni kollégáit, hallgatóit. Imponáló, férfias, határozott megjelenése ellenére is mindenki számára „Karsci” maradt.

Életútja gazdag és változatos volt. Életének jelentős részét töltötte Szegeden, a Tanárképző Főiskolán. 46 évesen került Szegedre, 1956-ban, és 1976-ban, 66 évesen ment nyugdíjba.

Érsekújváron született 1910. május 1-én. Elemi és középiskoláit Érsekújváron végezte el. 1931-ben az érsekújvári reálgimnáziumban érettségizett. Ebben az évben már kisegítő tanítóként alkalmazták. 1933-ban a pozsonyi állami tanítóképző intézet magyar tagozatán tanítói érettségi vizsgát tett, majd 1935-ben ugyanott tanítói képesítést szerzett. Ezt követően nevezték ki osztálytanítónak az érsekújvári általános iskolába. 1937-ben a pozsonyi egyetem tanárképző tagozatán magyar—szlovák—testnevelés szakos tanári oklevelet kapott. Általános iskolai tanárként 1931-től 1938-ig dolgozott az érsekújvári általános iskolában. 1938-tól 1946-ig polgári iskolai igazgatói funkciót töltött be az érsekújvári polgári iskolában.

Jelentős esemény életében 1946-ban következett be, amikor a magyar—csehszlovák lakosságcsere-egyezmény keretében Magyarországra kellett hogy áttelepeljön. 1946-tól 1949-ig a Művelődésügyi Minisztérium külföldi kapcsolatok osztályán dolgozott. Ebben a munkakörében kezdetben az áttelepített tanárok és tanulók ügyeit intézte, majd a csehszlovák—lengyel ügyek előadója lett.

1949-ben került a Budapesti Pedagógiai Főiskola Gyakorló Iskolájába, s itt orosz nyelvet tanított, és mint szakvezető tanár is dolgozott. 1953-ban nevezték ki a Budapesti Pedagógiai Főiskola Orosz Tanszékére, adjunktusi beosztásba.

A Budapesti Pedagógiai Főiskola megszüntetését követően, 1954-ben, újra a Művelődésügyi Minisztériumba osztották be, ahol az általános iskolai főosztályon dolgozott főelőadói munkakörben.

A Budapesti Pedagógiai Főiskola megszüntetésével az addig ott működő Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszékét is Szegedre helyezték. Drien Károlyt saját kérésére helyezte a Művelődésügyi Minisztérium a Szegedi Pedagógiai Főiskola Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszékére tanszékvezetőnek, adjunktusi beosztásban.

1959-ben vette át a Neveléstudományi Tanszék vezetését, s nevezték ki docensnek. 1968-ban lett főiskolai tanár, s vette át újra a Szlovák Nyelv és Irodalom Tanszék vezetését. E munkaköréből ment nyugdíjba 1976-ban. Munkálkodását azonban továbbra is folytatta, s részt vett a JATE Neveléstudományi Intézetének iskolakisérleti kutatásaiban.

Változatos tanári utat futott be, szerzett értékes pedagógiai tapasztalatokat, amelyeket jól tudott felhasználni a tanárképzés érdekében.

Jelentős volt szervező tevékenysége. Több főiskolai bizottságnak (tudományos, illetve nevelési-oktatási bizottság) volt vezetője, tagja. Ott volt a Módszertani Közlemények létrehozásának, kiadásának előkészítő tárgyalásaiban, munkálataiban. Reá jellemző agilitással szervezte a terjesztéssel kapcsolatos munkákat, és mondta el véleményét a lap profiljának, tartalmának kialakításával összefüggésben is. Majd ugyanolyan aktivitással vett részt éveken át a Módszertani Közlemények szerkesztőbizottsági munkájában.

Értekes tudományos munkásságot is folytatott. A szlovák iskolák számára szlovák nyelvű ABC és olvasókönyveket írt. Foglalkozott a csehszlovákiai magyar középiskolai és iskolapolitika kérdéseivel. A főiskolai hallgatók számára ő készítette el az első orosz nyelvtanítási módszertani jegyzetet. Később fő kutatási területe a tanárképzés elméleti és gyakorlati kérdéseinek vizsgálata lett. Elsőként kapcsolódott be az 1960-as években meginduló felsőoktatáspedagógiai kutatásokba. E kérdéskörben főleg a főiskolai hallgatók erkölcsi, esztétikai, hazaszeretetre nevelési kérdéseivel foglalkozott. Társ-szerzőkkel készítette el a főiskolai hallgatók számára az első neveléseméleti jegyzetet. Érdeklődéssel fordult az ifjúságkutatási terület felé, és épített ki e kutatási témában hazai és külföldi kapcsolatokat.

1958-ban kapta meg a Felsőoktatás Kiváló Dolgozója kitüntetését.

Cseh, lengyel, orosz, szlovák nyelvismerete révén jelentős külföldi pedagógiai, pszichológiai műveket fordított le.

Intenzíven vett részt a Szegedi Tanárképző Főiskolán megrendezett tudományos ülésszakok munkájában. Szervezője volt az 1962-ben és az 1967-ben megtartott nemzetközi tudományos üléseknek is. Az 1962-ben megtartott ülészak témája „Az általános iskolai tanárképzés reformproblémái” volt, és irt Drien Károly „A pedagógusképzés reformproblémái a szocialista tábor országában” címmel tartott előadást. Ebben az előadásában hangsúlyozta: „A tanárképzés fejlesztésének legfontosabb feladata: felemelni a gyakorlati képzésre szánt időt, életszerűbbé tenni a szakmai pedagógiai gyakorlatokat azáltal, hogy már az első évtől kezdve bekapcsoljuk a hallgatókat az iskola életébe, maximális aktivitást biztosítani a tanárjelölteknek az órán és az iskolán kívüli munkában, és megfelelő szabadidőt biztosítani az iskolai gyakorlatok idejére.”

Az 1967-ben megrendezett tudományos ülészak témája „A tanárképzés módszertani problémái” volt. Ekkor Drien Károly „Az értelmi és érzelmi kultúra fejlesztésének problémái a pedagógusképzésben” címmel tartott előadást. Többek között megállapította: „Az ismeretek mind nagyobb fokú dinamikusságának elérése, amely a gondolkodás bátorságában és önállóságában, valamint az alkotásban nyilvánul meg — ez a hallgatók értelmi nevelésének, gondolkodásuk fejlesztésének alapvető feladata.” Másutt: „Az érzelmek megléte nélkülözhetetlen a megismerési folyamatban. Ha hiányzik az izgalom, ha a hallgató nem éli át azt, amit megismer, akkor a tanulmányozott tárgy iránti közömböségről, következőképpen a figyelem hiányáról van szó.”

Mint vezetőt a demokratikus légkör megteremtése jellemezte. Bár egyénisége szerény és zárkózott volt, segítőkészsége révén hamar tudott közvetlen emberi kapcsolatokat teremteni.

Gazdag, értékes munkásságának 1992. február 1-jén, 82 éves korában bekövetkezett halála vetett véget. Temetése 1992. február 24-én volt a Rákoskeresztúri Új Köztemetőben.

Emlékét tisztelettel, szeretettel és megbecsüléssel őrizzük: kollégák és tanítványok.

DR. BERE CZKI SÁNDOR



Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 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
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 6700 példányban
ISSN 0544—7224
92-180 — Borgisz Kft. Szeged
Ügyvezető: Martonosiné Csértő Brigitta

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft.

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