

485H

dupl

1137

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1997-08-19



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2

997. 37. ÉVFOLYAM

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), Dr. Fülöp László (Kaposvár),

Dr. Lakotár Katalin (Szombathely), Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),

Muhovitsné Újvári Klára (Győr), Dr. Nagy Andor (Eger), Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),

Dr. Puskás Albert (Szeged), Dr. Wirth Lajos (Jászberény), Dr. Zukovits Imre (Pécs).

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Helyettes: Rozgonyiné Dr. Molnár Emma

Szerkesztő:

Dr. Békési Imréné

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Gajdics Sándor: Vitairat a magyar közoktatásért	43
Dr. Miklovicz Árpád: Tanulmányi séták a természetismeret órákon	49
Dávid Lóránt–Erdei Gábor: A politikai földrajz középiskolai oktatásának lehetőségei	55
Benkes Réka–Vass László: Galaxisról galaxisra	62

MŰHELY

Takács Gábor: Számok a mindennapi életben	67
Kiss Ferenc: Gyermek és természet	71
Dr. H. Tóth István: A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása	76
Bartók Pálné: Művelődési vetélkedő	81

ÖRÖKSÉG

Dr. Domonkos János: A nagy magyar herceg orvos	85
--	----

SZEMLE

Rozgonyiné Dr. Molnár Emma: <i>Virágné Horváth Erzsébet</i> : Stilisztika a gyakorlatban	88
Dr. Hajzer Lajos: <i>Tiszóczy Csaba</i> : Az orosz légeryelv	90
Nanszáké Dr. Cserfalvi Ilona: <i>Jürgen Von Pruer–Venter György</i> : Tanárnak lenni	92
Dr. Domonkos János: A millecenáriumi év egyik legnagyobb könyvsikere: A magyarok bejövetele	93

Vitairat a magyar közoktatásért

I.

Egyre súlyosbodó gondok feszítik napjaink magyar társadalmát. A szélsőségek irányában felgyorsulnak a pénzügyi folyamatok. A magyar polgár elveszítette az ellenőrzés, tervezés lehetőségét saját anyagi léte felett. Mindennapi tapasztalata, hogy a számtalan új törvény ellenére *labilizálódik a jogrendszer, a védtelen rétegek kikerülnek az egészségügy és a népjólét oltalma alól, a korszerűnek mondott „versenyhelyzetben” demoralizálódik az oktatásügy.* Az egyik oldalt a joghézagok segítik, a másikat kökemény intézkedések bénítják.

A közoktatás gondjaiban érzem kicsit illetékesnek magam. Nyugdíjas főiskolai tanár, eredetileg néptanító vagyok. Gyermekeink, unokáink sorsa, népünk jövője aggaszt. Ezért nemcsak a riasztó jelenségek, hanem azok megoldási lehetőségei is foglalkoztatnak.

A közoktatásban az éleződő „versenyhelyzet” miatt *egyre nehezebb vagy lehetetlen az átjárhatóság.* A nyolcosztályos iskola sok helyen válságba kerül. Számos település is. A megszünetések/megszüntetések révén a magyar kultúra sok kis bölcsője maradhat üresen. *Egybe kellene vetnünk, hogy hol és miben jelentkezik nemzeti haszon a kis iskolák megszüntetésével, és milyen nemzeti értékeket, hagyományokat, kulturális kincset, nemzetfenntartó erőt veszítünk.*

Úgy tűnik, hogy hazánkban a demokrácia alapvető fogalma, *az esélyegyenlőség elérhetetlenné válik. Alig ellenőrizhető erők rombolják, silányítják.*

Meggyőződésem, hogy *a társadalmi esélyegyenlőség bázisa az iskola. Ha az esélyegyenlőségből valami menthető, az az iskolán, a jó színvonalú közoktatáson keresztül érhető el.* A magyar gyermek nevelése, oktatásának színvonala, fejlődése az, amely a jövőnket meghatározza. *A magyar jövő olyan lesz, amilyenné a ma formálja az ifjúságot.* A gyermek a társadalom legféltehetőbb kincse. Legyen az akár a kontrasztelektált vagy szelektálódott milliárdosé, a szelektálódott munkanélkülié, a jól kereső milliommis bankároké és szerencséséke, vagy a létminimum határán tengődőké. *Gyermek és gyermek között különbséget tenni, lehetőségeiket az egyik javára a másik ellenében javítani vagy rontani, egyenlő esélyeiket aláásni erkölcstelenség.*

Az iskolán keresztül lehet megoldani, hogy gyermek ne éhezzen, hogy legalább reggel nyolc órától délutánig ötig emberi körülmények között élhesse életét. Azt még fel lehet építeni, hogy munkanélküliség van. Azt viszont tisztességes ember nem veheti tudomásul, hogy emiatt védtelen, kiszolgáltatott gyermekek éhezzenek, vagy ne tanulhassanak elfogadható körülmények között. *Az éhező vagy az eredményes tanulás lehetőségéből kizárt gyermek az állam legnagyobb felelőssége.*

II.

Az önkormányzatokkal, intézményekkel kapcsolatban leggyakrabban használt kormányzati kifejezés a *működőképesség.* Egyre félelmetesebb fogalom, mert a működőképesség ma azt jelenti, hogy ez az iskolák bezárása, feleslegessé tett pedagógusok (tíz)ezreinek elbocsátása árán megy végbe.

Az ezredforduló iskolájának funkciói nem szűkíthetők le a nehezen értelmezhető, *tartalmilag telítetlen „működőképesség”* fogalmára.

A „működőképességgel” szemben a *demokratikus iskola* fogalmi és gyakorlati szinten is értelmezhető. Erről néhány gondolat:

a) Az (állami, egyházi, alapítványi) iskola kötelezettsége a reá rótt és általa vállalt nevelési és oktatási feladatok lehető legmagasabb szintű ellátása, saját lehetőségeinek leginkább megfelelő, vonzó, önálló arculat kimunkálása, *olyan pedagógiai légkör kialakítása, melyben teret nyerhet, erkölcsi és anyagi buzdítást kaphat a pedagógus alkotó kedve, fantáziája, a gyermek képességei pedig szabadon, kényszerek nélkül bontakozhatnak.*

b) Jogszabályok szerinti működése esetén az iskolának *szuverenitásra, függetlenségre* van szüksége. Függetlennek kell lennie a demokratikus renden belüli politikai váltásoktól, a pártoktól, különféle – oktatásügytől független – szervezetektől.

c) Az évtizedek óta tartó tantervi bizonytalanság árt a közoktatásnak. *Mivel az iskola a nemzet ügye, a tanterv nem lehet aktuálpolitikai váltások függvénye. Az iskolának stabilitásra van szüksége, hogy bizalommal tervezhessen előre célokat és feladatokat.*

d) *Az oktatásügy szakmai irányításában a centralizált rendszert lazítani kellene.* Helyes lenne kétirányúvá tenni az információáramlást az elméleti intézmények és a gyakorlati műhelyek között. Sok iskola és pedagógus magasabb szinten végzi a munkáját, mint az a központi irányítás minősége alapján elvárható lenne. A centralizált irányítás nem érdekelt abban, hogy „felfigyeljen” az alsóbb szinteken kialakuló kiváló gyakorlatra. Azt nem úgy tekintí, mint a pedagógiai munka intézményes fejlesztésének egyik forrását. Működése inkább arra koncentrálódik, hogy saját, gyakorta „írásztal-konceptiójáról” szerezzen önigazoló visszajelzéseket. Pedig az oktatáskutatásnak állandó kölcsönös információs kapcsolatban kellene lennie a gyakorlattal. Most sem az lenne a fő feladat, hogy éveken át, intézményesen „lebontsák”, majd besulykolják a diplomás pedagógusok fejébe a NAT-ot. Inkább azt kell lehetővé tenni, hogy az iskolák, a tanárok maguk értelmezhessék. *A lényegét, a végrehajtást, a végrehajthatóság lehetőségeinek a megkeresését, a tartalmi fejlesztés helyi lehetőségeinek megfelelő kimunkálását maguk végezhessek el.* A NAT-nak vannak erőnei, de hibái is. *A hibákat a pedagógusok józan ítélőképessége kiszűrheti, erőneit felerősítheti, ha engedik őket szabadon gondolkodni és cselekedni. Így az iskola maga válhatna az oktatási rendszer legfőbb fejlesztőjévé.*

e) Jó lenne elgondolkodni azon, hogy az iskolarendszer jelenlegi (zsákutcákkal telítődő) szakoszlása, hogyan hat a személyiség fejlődésére. Segíti-e, vagy megtöri azt. Egy optimális iskolarendszerben a személyiségfejlődés iveretlen lehet. *A személyiség nem attól telítődik sok-sok pozitív tulajdonsággal, hogy alap-, közép- és felsőfokon végigképezte magát, hanem attól, hogy ahova eljutott, azon a szinten maximálisan kibontakoztathatta képességeit.* Tehát egy szakmunkás ilyen szempontból éppúgy lehet kiegyensúlyozott vagy konfliktusokkal teli személyiség, akár egy diplomás. *A személyiség egyensúlyát, harmóniáját nem a végzettség, hanem a mögötte levő tartalmak (konvertálható tudás, hasznosság, megbízhatóság stb.) adhatják meg.*

III.

Az iskola demokratizmusa elsősorban a tanítványokhoz való viszonyán, azok neveltségén, eredményein mérhető. *A demokratikus iskola egyértelműen gyermekcentrikus.*

Tisztességes önbírálattal be kell látni, hogy az iskola egyelőre nemcsak eredményeket, hanem hiányosságokat is „termel”. Megemlítek néhány fontos fogalmat, amely meghatározó a tanuló fejlődésében.

a) Sok szó esik a *túlterhelésről*. Túlterhelhetjük a tanulót időben, a tananyag mennyiségével vagy módszertani, pedagógiai, pszichológiai körülményekkel. Az összetevők részben adottak, mint az óraszám, a tantervi anyag, részben egymástól függőek, hiszen a didaktogén tényezők a szélsőségekig befolyásolhatják az idő és a mennyiség mértékét. Pl.: egy elő nem készített házi feladat nemcsak a tanulót terheli túl időben, hanem gyakran az egész családot is. Gyakran halljuk, hogy diplomás szülők nem tudnak gyermeküknek a matematikában, nyelvtanban stb. segíteni. Ilyenkor, a természetlen családi agytorna során, szóba sem jöhet a túlterhelés mennyiségi lehetősége, hiszen a tanuló orákon át nincs módja arra, hogy bármilyen csekély mennyiségű ismeretet megtanuljon.

Amennyiben a tanuló nem tudja egy *optimális terhelhetőségi kereten belül* feladatait megoldani (jószándéka ellenére), úgy sikertelenségének feltehetően didaktogén okai is vannak. Mindez csökkenti önbizalmát, elidegenítheti a tantárgytól, a tanulástól, akadályozza gondolkodásának, személyiségének fejlődését. Ez az egy példa is mutatja, hogy milyen nagy az iskola felelőssége. Sajnos, a nagy felelősség mellett a lehetőségek igen szűkösek. Pedig az iskolának mielőbb ki kell küszöbölnie a túlterhelésből minden olyan mozzanatot, amit pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani hiányosságai idéznek elő. Ebből következik

b) *az iskola megbízhatóságának kérdése.* A tanuló iskolába lépésével a szülő és tanuló, valamint az iskola között létrejön egy „szerződés”, amely szerint az iskola minden lehetőségével neveli, oktatja a tanulót, s ennek eredményeként – a tanuló kellő együttműködésével – a tanulóban kialakulnak azok az értékek, amelyek létrehozására az adott iskola hivatott. Ebből az összefüggésből következik, hogy bármilyen didaktikai hiányosság arra utal, hogy az iskola nem következetes a „szerződéses” viszonyban. Pedig a *következetes megbízhatóság*, aminek a lényege az, hogy rajta nem múlhat a tanuló fejlődése, előrehaladása, *az iskola elemi erkölcsi kötelezettsége.* Az iskola napról napra, évről évre érzékelhető *megbízhatósága áttevődik a tanuló munkájára, személyiségfejlődésére.*

c) A gyermek gondolkodásában, érzélemvilágában *iskolai évei során tudatosulhat, hogy a társadalom tiszteli, becsüli, szereti őt, hogy az élet minden területén számít rá. Ezt az alapállást az iskolának hitelesen kell közvetítenie.*

d) Az eddigieket csak az alapozhatja meg, *ha az iskola figyelme minden egyes tanulóra kiterjed, ha nem engedi meg, hogy (hibájából) egyes tanulók lemaradjanak. A szociálisan hátrányos helyzetűekért pedig mindent elkövet, hogy ne kerüljenek ki az iskolai nevelés hatóköréből.* A pedagógus és az iskola van abban a helyzetben, hogy közvetlenül érzékelheti, ha egy gyerek „vész helyzetbe” kerül, hogy emiatt kieshet az „optimista jövőképből”. Az iskola kérhet, követelhet számukra segítséget az önkormányzattól, társadalmi szervektől, akár a kormánytól is. Meggyőződésem, *hogy az iskola nem hallgathat, ha a gyermek érdekeit sérelem éri.* A „működőképességet” úgy is lehet (és kell) értelmezni, hogy az iskola képes *minden tanulójára figyelmet fordítani, képességeit feltárni és fejleszteni. A közoktatásnak biztosítani kell, hogy érdemes és eredményeket garantáló legyen az egész országban. Ha nem nyújtja minden tanuló számára az eredményes tanulás, együtt haladás, nyitottság lehetőségét, úgy kontraszelektál, tovább növeli a máris mély szakadékok.*

e) Az iskolai munka egyik kulcskérdése a *hatékonyság.* A tanítási óra minden gyerek számára 45 perc. A hatékonyság szempontjából viszont csak annyi, amennyit az egyes gyermekek hasznosítani tudnak belőle. Ahol minden gyermek dolgozik, részt vesz a munkában, felkészül feladatai elvégzésére, ott hatékony az oktatás. Minden perifériára szorult vagy engedett gyermek révén csökken a hatékonyság. A 4-5 tanuló aktív közreműködésével „végigdolgozott” óra hatékonysága kérdéses.

IV.

A közoktatásnak, elméleti és gyakorlati szinten egyaránt, el kellene gondolkodnia néhány kérdésen.

a) Nem biztos, hogy jó, ha az eredményesség szempontjából *átlagokban* gondolkodunk. Statisztikai szempontból bizonyára szükség lesz átlagokra. *Pedagógiai koncepciót viszont nem építhetünk rá, mivel van egy „álfunkciója”, hogy „selejtet” is ellentételez.* Forrása talán az, hogy a tantervek nagyon alacsony szinten nivellálnak, és az oktatásban a nulla eredménytől a kiválóig minden szint elfogadható. *A közoktatásnak nincs méltó motivációja arra, hogy egy igényes, tudáscentrikus, középestről felfelé differenciál, pedagógiai, pszichológiai és metodikai szempontból megalapozott tantervi koncepciót hozzon létre.* Pedig idővel így lenne elhárítható az az „intézményes selejt”, amit a közoktatás évről évre, kényszerűen „betermel” a társadalomba.

b) *Az értékelésben jó lenne szakítani az osztályzatcentrikus szemlélettel. A megszerzett tudást kell az értékelés alapjává tenni.* Ezt zavarja az a – szerintem téves – nézet, hogy az iskolai munka színvonalá, eredményessége nem mérhető. Számos, nagy szakmai sikert elért pedagógus munkája igazolja, hogy éppen azért érnek el sikereket, mert hitelesen tudják mérni tanítványaik tudásszintjét, így folyamatosan tudnak korrigálni. Nincs hely annak kifejtésére, hogy *az osztályzatcentrikus szemléletben gyakran gond a tudás szintje*, míg a – nem a tanulók hajszolásán, hanem értelmes pedagógiai koncepción alapuló – *tudáscentrikus szemléletben nem gond az osztályozás. Tehát ahhoz, hogy értékeljünk, létre kell hoznunk azt, ami értékelhető: a tudást.* Nem a tudás áll ellen az értékelésnek, a mérésnek. *A valódi tudás igényli a megmértetést.*

c) Bizonyos fogalmak csak jelszavakban vannak jelen az oktatásban. Pl. azt mondjuk, hogy *cél a kreatív ember.* De megkapja-e a tanuló folyamatosan a *lehetőséget* arra, hogy a problémákon elgondolkodjon, hogy ezáltal kreatív képességeit, személyiségét fejlessze, *hogy valóban kreatív emberré váljon? Nem terheljük-e túl mechanikus emlékeztét?* (Nem a szükséges memóriateretekre, szabályokra, képletekre gondolok!) *A mechanikus emlékeztet – megfelelő pedagógiai légkörben – kreatív, dinamikus emlékezteté fejleszthető.* Hogyan? A mechanikus tanulás helyett az értelmes, gondolati tevékenységeken alapuló elsajátításra kell törekedni. Fontos, hogy az *ismeretek* funkcionálni képes *rendszerben fejlődjenek. Ne maradjon a tanulóban meg nem értett fogalom, a korábbi ismeretek rendszerébe be nem épített új ismeret. Megoldandó problémákkal kell „konfrontálni” a tanulót. Fontos, hogy a probléma kapcsolódjon az aktuális tananyaghoz, kötédjön a korábbi ismeretekhez, mindenkor igényelje, de ne terhelje túl a tanuló gondolkodását, késztesse asszociációk keresésére, gondolatai kifejtésére, ösztönözze divergens gondolkodásra, újabb megoldások keresésére, más véleményekkel szembeni vitákra, hiba esetén a helyes megoldás keresésére.*

Minden feladatnak az *optimális előkészítettség és terhelhetőség* gyakorlatán és elvén kell alapulnia. Felvetett *probléma* (feladat, lecke) *nem maradhat megoldatlanul.*

Nem elég a szabad órai légkör, a gondolkodás szabadsága. A gondolkodás lehetőségét is biztosítani kell. A tanuló gondolkodása, felelete akár egyetlen eszébe nem jutó szó miatt is elakadhat.

Ilyenkor gondolkodás helyett (mechanikus) emlékeztet kezd elerőltetni, s ez improduktív, gyötrő, fárasztó, az értelem akkumulátorát feleslegesen lemerítő energiapazarlás. A nyilvánosság előtt megalázó is. Kirekesztődik a kreatív gondolkodás lehetőségéből.

Érdemes lenne elgondolkodni azon, hogy bizonyos – mechanikus emlékeztet felszabadító – emlékeztetők, források használatának szabadságával *jobb lehetőséget adjunk a tanulónak arra, hogy végigjárja az adott probléma megoldásához elvezető szellemi utat, hogy a problémához és önmagához méltó munkát végezhesen. Energiavesztés és önbizalomvesztés nélkül!* Közben igen értékes, mindenkor a konkrét problémához kapcsolódó *spontán, asszociatív ismétlést* végezne, amely *hatékonyabb a mechanikus tanulásnál.*

d) A pedagógusképző intézetek indokoltan nagy figyelmet fordítanak a tudományos képzésre. Kérdés, hogy *a szaktantárgyi képzés színvonalával lépést tart-e a pedagógiai és módszertani képzés?* Rendelkezik-e az ifjú tanár azokkal a kreatív képességekkel, amelyeket tanítványaiban majd ki kell fejlesztenie? Az elmélet előadásokból, könyvekből elsajátítható. Így a kreativitás fogalmi része is. *Kreatív emberré viszont csak célszerű, adekvát és következetes rendszerességgel végzett tevékenységek révén válhatunk. A tanár is és a diák is.* A kreatív magatartást inspirálhatja egy jól szervezett óvodai foglalkozás is, de – a munka igényességétől, szervezettségétől, motivációitól függően – az lehet reménytelen vágyalom akár egy egyetemi szemináriumon is. A gondolkodás, a képességek, így a kreativitás fejlesztése az egész nevelési-oktatási folyamat alapvető folyamata, az óvodától az egyetemig. Az ÉLET-ben kreatív ember nem véletlenül születik. Nevelni, képezni kell.

Úgy vélem, tárgyilagosan irányítottam a figyelmet néhány igényre, amely joggal támasztható a demokratikus közoktatással szemben. De meg kell néznünk a másik oldalt is.

V.

Napjaink iskolája, pedagógusa elemi egzisztenciális gondokkal küzd: fennmarad-e, elbocsátják-e? Versenyhelyzet van, melyben nem biztos, hogy a jobbik győz. A szegénység az úr. A iskola támogatókat keres, a pedagógus munka után lohol. Pedig *a közoktatásban minden perc veszteségért nagy árat kell majd fizetni*. Minél előbb áll helyre az iskolák nyugalma, a pedagógusok – régen elvett – tekintélye, annál hamarabb összpontosíthatják erőiket a nevelésre és oktatásra. *Az iskola és a társadalom közötti adósság kölcsönös*. A társadalom (talán az aktuális politika) nem becsüli kellően az oktatásügyet: az utóbbi évtizedekben, jobb esetben a maradék, rosszabb esetben a maradékok elvonásának elvén működtetik.

A közoktatás felső vezetésének mielőbb be kellene látnia, hogy minden, egyébként iskolaérett gyermek, aki a szociális gondoskodás hiányossága, koncepcionális, didaktogén vagy egyéb szervezési, tehát gyermektől független ok miatt kimarad az általános iskolai képzésből, az egyben a társadalmi ellenőrzés alól is kisiklik. Nem szépíthető a dolog: képződik a társadalmi „selejt”, hiszen az élet zsákutcájába kényszerült gyermek számára aligha adódik újabb lehetőség, hogy elérje azt, aminek elérésére a gyermekkor hivatott. Örökre lemaradt, s ezen túlmenően egész életében viselnie kell – a társadalmi gondoskodás hiánya miatt – reá háruló szükségét, felelősséget és szegényt. Az utódainak is. Ha nem teszünk ellene, akár hetedíziglen.

Nem sokkal kedvezőbb a helyzet azokkal a „titkos analfabétákkal”, akik elvégzik ugyan az általános iskolát, de a bizonyítványuk mögött nincs konvertálható tudás.

Az iskola kezébe olyan eszközöket kell adni, amelyekkel elháríthatók hiányosságai. Növelni kell a lehetőségeit. Nemcsak szép szavakkal, hanem anyagi eszközökkel is ösztönözni kell az iskolát, hogy a *tantervek szólamait valódi koncepcióvá, a gyakorlatban jól működő módszerekké, folyamattá gyúrja*. *Növelni kell az iskola jogkörét, tekintélyét*.

Az iskola lehetőségeinek növelésével párhuzamosan, *növelni kell felelősségét is*. Felelősségét, munkája minden tanulója személyiségében megnyilvánuló *minőségéért és hatékonyságáért*.

A jó pedagógiai és megfelelő anyagi körülmények között működő iskolától joggal várhat és akár követelhet is minőséget a szülő és a társadalom.

Ha a pedagógus szakmákban elkerülhetetlen a létszámcsökkentés, akkor azoktól kell „elköszönni”, akiknek a tanítványai mellé korrepetitort kell fogadni, hogy azok elsajátítsák a továbbjutáshoz szükséges ismereteket, akiknek soha sincs tehetséges tanítványuk (mert képtelenek felismerni), akik nem tudják a tanulók érdeklődését felkelteni, akik beérik néhány tanuló órai aktivitásával, akiknél folyamatosan gyengék a mérési eredmények, akik a gyermekek további sorsát nem tekintik elsődendő szívügyüknek, akik nem készítik fel tanulóikat mindennapi feladataik elvégzésre stb.

Ha a létszámcsökkentés kényszerű folyamata nem társul az értékek megmentésének, a minőség megtartásának és javításának igényével, úgy a közoktatás elsilányul.

Azt is be kell látni, hogy az iskola és a pedagógusok anyagi biztonsága elemi érdek. Ezt népünk, gyermekeink jövője indokolja.

Két lehetőséget látok. Tétélezzük fel, hogy a pedagógusok anyagi megalázása előbb-utóbb véget ér. *Olyan fizetést kell nekik adni, aminek alapján jogos követelésekkel lehet fellépni munkájuk színvonalát, eredményességét illetően*.

Ez részben megoldás, részben nem. *A közalkalmazotti bértábla nem alkalmas adekvát minőségi differenciálásra, még/vagy egyéb pontokkal bővítve sem*. Lehetővé teszi, hogy formális szempontjai miatt a leggyengébb teljesítményű pedagógus ugyanannyi bért kapjon, mint a kiemelkedő képességű és teljesítményű kollégája.

Ez az oka annak, hogy ma a legjobb pedagógusnak sincs „piaci értéke”. Sőt! Arra kényszerülnek az iskolák, hogy az olcsón belül is a legolcsóbbat válasszák.

Ezt a dilemmát az oldhatná fel, ha az állam létrehozna egy komoly anyagi fedezettel rendelkező ALAPÍTVÁNYT, amely lehetővé tenné a pedagógiai munkában folyamatosan meglévő, jelentős

minőségi különbségek differenciált elismerését, jutalmazását. Ez a legszélesebb körben inspirálná a pedagógusokat az igényes pedagógiai munkára. A jobb bér és a differenciálás/differenciálódás lehetősége együtt nagyon hatékony motiváció lenne.

Igaz, ez anyagi áldozattal jár. A nemzeti haszon viszont felmérhetetlenül nagy lenne. Higgye el a tisztelt olvasó, hogy a pedagógusok között éppúgy vannak kiemelkedő tehetségűek, kiválók, jók és átlagosak, mint a színészek, újságírók, ügyvédek, orvosok és mások között. Igaz, ez a legnépesebb értelmiségi réteg. Annál nagyobb hiba egy-egy skatulyába bepréselni valamennyit. A pártállami viszonyok között volt az a divat, hogy a kiemelkedőnek egyhamar a fejére koppintottak. Ne csináljunk továbbra is az egyenlőségből egyenlődsiséget!

A pedagógus munkáját, képességeit, alkotó energiáit koncentráljuk az iskolára. Azzal, hogy ebből megélhet. Azzal, hogyha ezt jól, jobban vagy még jobban végzi, jól, jobban vagy még jobban élhet. Vétek, ha a pedagógus iskolán kívüli munkával kényszerül kenyérkeresetre.

Egy regionális – nem Budapest központú – rendszerben működő ALAPÍTVÁNY, amely a pedagógusok önzellen gondnoksága és normái szerint működne, rövid idő alatt fellendítené a közoktatást. Az alapítvány jellegéről, szakmai tartalmáról, normáiról, folyamatos működéséről a jelen írás szerzőjének vannak elképzelései. Megfelelő társadalmi és állami reagálás esetén – kellő megvitatás után – ezek jogi formába önthetők. A lényege az, hogy a folyamatosan jól, minden tanulónál mérhetően eredményesen dolgozó pedagógus akár évente jelentős anyagi elismerésben részesülhessen. Ezt minden régióban a legeredményesebb pedagógusokból folyamatosan szerveződő és bővülő szakmai zsűri szervezné, mérné és minősítené. Kizárt lenne, hogy kiváló szakmai eredmények nélkül valaki alapítványi díjban részesüljön.

Az alapítvány befogadna és díjazna minden önként jelentkezőt, az óvodától az egyetemig, aki munkáját, eredményeit megméretteti, és az megfelel az alapítvány magas igényeinek. A gyakorlatban ez egy közepes minimumtól felfelé terjedő eredményességet várna el, amely a tanulók pedagógiai tülerhelése és külső segítség (pl. fizetett korrepetálás) nélkül, kizárólag a pedagógus és a tanulók kiváló együttműködése révén jön létre. Elméleti szinten, a korszerű elmélet és a mindennapok legjobb gyakorlatának integrálását, általánosítását, a tanulók számára vonzó, érdekes, a pedagógus számára eredményes munkát biztosító, de a gyerek és a pedagógus számára további gondolkodásra ösztönző, kreatív alapállású tananyagok készítését várná el.

Az alapítványnak a MAGYAR KÖZOKTATÁSÉRT elnevezést szánám. Ez kifejezi funkcióját, feltételezi a neve alatt megvalósuló tartalmakat, és azt a halaszthatatlan közérdeket, amely a közoktatás színvonalához fűződik.

Az államnak – követve a magyar közoktatás legnemesebb hagyományait – az oktatásügy újabb kibontakozása, egyben a magyar ifjúság ügye mellé kell állnia.

Mérlegelnie kell, hogy milyen értéket hoz létre az a pedagógus, akinek a tanítványai fizetett korrepetálás nélkül léphetnek tovább, akinek a tanítványai tanulmányi versenyeket nyernek, nyelvvizgát tesznek, nehézségek nélkül, felkészülten boldogulnak az életben. Mi kerül többre: minden gyermeket eljuttatni az első szakmáig, vagy százezreknek „életfogytiglan” fizetni segítyeket, saját munkával le nem fedezett családi pótlékot, táplálni a feketegazdaságot? Mi kerül többre: a hatékony iskolai nevelés vagy egy börtöncella iskolai tanfolyammal? Nem kéne sokáig töprengeni a válaszon!

A Magyar Közoktatásért Alapítvány létrehozása egy közös nagy cél érdekében mozgósítaná a legtehetségesebb pedagógusokat, ösztönözné a még tapasztalatlan fiatalokat a fejlődésre, a leghatékonyabb módszerek elsajátítására, a kutatásra, egyre magasabb célok kitűzésére, serkentené az egyes szakmai körök magasabb szintű együttműködését, a kutatókat hatékonyan motiválná a pedagógiai gyakorlattal történő együttműködésben, rövid időn belül megteremtene a pedagógiai és a módszertani képzés rangját a pedagógusképzésben. A társadalom, néhány éven belül, a legkisebb falvakban is érzékelné a pozitív változásokat.

Feltehető, hogy valamikor gazdasági téren megközelíthetjük az európai színvonalat.

Az viszont biztosra vehető, hogy megfelelő anyagi támogatással, értelmes, motiváló, társadalmi iskolakoncepcióval, a kiművelt emberfők vonatkozásában 10-15 év alatt nemcsak utolérhetjük, hanem akár le is hagyhatjuk a mai legjobbakat.

Népünk anyagi jólétét elsősorban nem természeti gazdaságunk, hanem gyermekeink – egyelőre elhanyagolt – szellemi képességeinek minél magasabb szintű kibontakoztatása alapozhatja meg. A kiváló agyak, a szürkeállomány „termelésében” idővel hazánk fémjelezhetné a világszínvonalat. Eerre vannak adottságaink, ebben vannak hagyományaink, ehhez van – egyelőre, sajnos, csökkenő – utánpótlás. Van demokrácia is.

Demokrácia viszont nem képzelhető el minden gyermekre odafigyelő, minden gyermeket nevelni, oktatni, fejleszteni kívánó hatékony iskola nélkül.

DR. MIKLOVICZ ÁRPÁD

Bessenyei György Tanárképző Főiskola, Tanítóképző Intézet
Nyíregyháza

Tanulmányi séták a természetismeret órákon

A „tanulmányi séta” rövidebb iskolai kirándulás, amelyet a pedagógus rendszerint egy osztály számára a tanítási óra helyett szervez. Különösen gyakori az óvodai nevelésben és az alsó tagozati oktatásban.” (*Pedagógiai Lexikon, 1979*) A természetismeret tanításában a természeti környezetről a szükséges közvetlen tapasztalatokat az iskolán kívül, a szabadban végzett megfigyelések biztosíthatják a tanulók számára. Éppen ezért az oktatás szervezeti formái között legfontosabb szerepet játszó tanítási órák mellé szükséges a *tanulmányi séták, illetve tanulmányi kirándulások* beiktatása is. (A tanulmányi séták és kirándulások között szükséges az időtartam vonatkozásában különbséget tenni. A séta maximum 2-3 tanítási óra időtartamú, míg a kirándulás még az alsó tagozaton is minimum félnapos, de egy napot is igénybe vehet.)

A természetismeret művelődési anyagát ismerve, a tanulmányi séták évfolyamonkénti célkitűzései különbözőek lesznek, de alapvető követelményként közös vonások is kiemelhetők, amelyek a következők:

- a tanterv által összefoglalt tananyagban szereplő különböző anyagokat, tárgyakat, élőlényeket, természeti jelenségeket, folyamatokat a *valós környezetben*, a maguk helyén, *megfelelő időben* figyeltessük meg;
- a megfigyelés objektumait a környezetben (felszíni formák, felszíni vizek, élőlények, az évszak időjárása) *összefüggéseiben* láttassuk meg (pl. életjelenségek-életfeltételek; külső erők munkáját befolyásoló tényezők stb.);
- kapcsolódjon a tanulmányi sétán a tanítási anyaghoz *gyűjtőmunka* (pl. kőzet, talaj, növény, illetve növényi részek, rovarok gyűjtése);
- kapcsolódjon a tanulmányi sétához a *természet- és környezetvédelemmel* kapcsolatos tevékenység, kerüljön sor a *környezetszennyezés* káros hatásainak észrevételére (szemetelés, levegőt és vizet szennyező üzemek);
- a közös vonások között feltétlen szólni kell a tanulmányi séták nevelési vonatkozásairól: alkalmat biztosítunk, hogy a gyerekek megtanuljanak kirándulni (helyesen viselkedni); felkészítjük őket a természeti jelenségek észrevételére, felkeltjük érdeklődésüket, megfigyelésre tanítunk; a környezet megismerésével érzelmileg gyakorolunk hatást, észrevetjük a természet szépségeit, ezzel hozzájárulunk a természet szeretetére neveléshez, s mindezzel hazaszeretetre is nevelünk.

A tanulmányi séták sikere annak a függvénye, hogy a tervező-szervező munkát hogyan végeztük el. A munkát csak folyamatában vizsgálhatjuk, amelynek három *fázisát* különíthetjük el, ezek a következők: *tervezés, szervezés, lebonyolítás.*

A *tervezés* a tanító számára a távolabbi előkészületet jelenti, szerves része az éves munkára való felkészülésnek. A tantárgyi tanterv alapján az adott osztály számára készülő éves program (tanmenet) tartalmazza a tanulmányi sétákra vonatkozó legfontosabb információkat. A program készítőjének (a tanítónak) már ekkor el kell döntenie, hogy *mely témához, milyen időben, milyen céllal, hová* kíván tanulmányi sétát szervezni. A tervező munka során így eldől a tanulmányi séta funkciója is, tehát hogyan illeszkedik a témán belül a tanítási egységekhez. A tanító saját maga határozza meg, hogy milyen szerepet szán a tanulmányi sétá(k)nak: – a témát *bevezető óra* keretében szervezett séta az adott témához biztosít lehetőséget a tényanyaggyűjtésre (a gyűjtött tapasztalatot, megfigyelést több egymást követő órán folyamatosan feldolgozzuk); – egy *tanítási egység* feldolgozására kerül sor a tanulmányi séta keretében (pl. egy adott élőlény megismertetése a természetes vagy mesterséges környezetében); – a téma *befejezése* tanulmányi sétával, ekkor a rendszerezés, az ismeretek megszilárdítása, a gyakorlati alkalmazás lehet a fő cél.

A *szervezés* a közelebbi előkészületet jelenti. A tanítónak rendkívül szerteágazó a feladata ebben a fázisban. Az éves programban jelzettek alapján (téma, idő, cél) végérvényesen meg kell határozni a séta *helyszínét*. Helyszíni szemlét kell tartani (megfigyeltethetők-e azok az objektumok, jelenségek, amelyeket szeretnénk bemutatni), be kell járni az *útvonalat*. Ez segít meghatározni a gazdaságos időbeosztást (közlekedés megválasztása, veszélyek feltárása), segít megtervezni a *megfigyelési szempontokat* (az útvonalon milyen megfigyeléseket tudunk elvégezteni), milyen *gyűjtőmunkát* tervezünk (ahhoz milyen segédeszközökre lesz szükségünk). Amennyiben a tanulmányi séta végső célja egy intézmény, üzem, magángazdaság, szükségessé a vezetőtől, a tulajdonossal való előzetes egyeztetés: engedélyezés, a célobjektum bemutatása hogyan fog történni. (Ez utóbbit szükséges hangsúlyozni, mert a tanító ismeri a gyerekek képességeit. Éppen ezért kell megállapodni abban, hogy ki végezze a bemutatást – ugyanis egy nagyszerű tudományos értékű előadást is hallhatnak a gyerekek, csak éppen a felét sem fogják megérteni, mert a bemutatást végző nem vette figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, előismereteit. Vagy az is előfordulhat, hogy a bemutatást végző személy felkészültsége nem megfelelő, ekkor a tanító tájékozódjon, és a szükséges ismereteket ő gyűjtse össze, és végezze el az ismertetést.)

A tanulmányi sétát *megelőző héten* a gyerekeket is fel kell készíteni a sétára. Ekkor kerüljön sor a séta céljának, helyének, útvonalának ismertetésére. (3-4. osztályosoknak adhatunk rajzos útvonalvázlatot, bejelölve azokat a helyeket, ahol megállunk, és megfigyeléseket végzünk.) Tervezzük meg, hogy a sétán milyen szervezési módokat alkalmazunk, hogyan alakítjuk ki a csoportokat, milyen egyéni tanulói tevékenységet végeztetünk. Hívjuk fel a gyerekek figyelmét az öltözködésre (a séta helyének, az időjárási viszonyoknak megfelelően), közlekedésre (gyalogosan vagy tömegközlekedési eszközzel). Amennyiben szükséges, adjunk előzetes feladatokat – akár egyénieket, akár csoportoknak szólót –, ez segíthet a sétára való ráhangolódásra.

A tanulmányi séta *lebonyolítása* a séta napján az előző heti szervezőmunka szerves folytatásával kezdődik. Elevenítsük fel a séta helyét, ismertessük a séta útvonalát (útvázlat kiosztása), szóljunk a közlekedési szabályokról, tömegközlekedési eszközön és a helyszínen tanúsított magatartásról. Osszuk ki a megfigyelési szempontokat, a gyűjtéshez szükséges eszközöket. A helyszínen végezzük el a bemutatást, végeztessük el a megfigyeléseket, a gyűjtést, tárjuk fel a jelenségek okait, biztosítsunk lehetőséget az emberi munka megismerésére. Gyűjteni mindig csak annyit gyűjtessünk, amennyi a további munkához feltétlenül szükséges (ne a szemeteskosár számára végeztessük ezt a munkát). A növény, ill. növényi részek, rovarok gyűjtését a tanító gondosan készítse elő, tervezze meg (ismerje, hogy mit szándékozik gyűjteni). Az előkészítetlen gyűjtőmunka nagyon sokat árthat a felelősségteljes környezeti nevelésnek.

A sétát igyekezzünk úgy megszervezni, hogy legyen időnk a közös játékra is, ez is maradandóbbá teheti a tanulmányi sétát. A séta közben, ha szükséges, a végén mindenképpen értékeljük a gyerekek (egyének, csoportok) munkáját, dicsérjük, figyelmeztessünk.

A tanulmányi sétát az iskolában fejezzük be. Ez két vonatkozásban is érdekes. Egyrészt a séta tapasztalatainak, a megfigyeléseknek, gyűjtéseknek a feldolgozása, hasznosítása a tanítási órákon fog megtörténni a legtöbb esetben (a témát egy bevezető séta, de egy tanítási egységet feldolgozó séta esetében is). Másrészt a sétáról a gyereksoportot vissza kell vinni az iskolába még akkor is, ha a tanulmányi sétát úgy szerveztük, hogy az a tanítási nap utolsó óráját jelenti. Ez a tanító *személyes felelősségét* is jelenti.

A következőkben tekintsük át osztályonként a tanulmányi séták szervezésének lehetőségeit, amelyek beilleszthetők a tárgy követelményrendszerébe.

1. osztályban az *évszakoknak* megfelelően tervezhetjük a tanulmányi sétákat. A cél a környezet néhány jelenségének megfigyelése, ekkor komplex programot bonyolíthatunk le. A helyszín kiválasztásánál maximálisan figyelembe vehetjük a helyi adottságokat (könnyen megközelíthető játszótér, park, liget vagy erdő, rét). Nagyon fontos feladat még a séta során a közösség formálása, a helyes magatartás alakítása.

Ezen a sétákon a tanító irányításával számos megfigyelést végezhetnek a gyerekek, amelyek egy része ismétlődik, de állandóan bővíthető, kiegészíthető. A megfigyelt tárgyak, élőlények, jelenségek legtöbbjét már észlelték a gyerekek. A konkrét tanulmányi séta lehetőséget biztosít, hogy figyelmüket ezekre irányítsuk, megállapíttatjuk legfontosabb jellemzőiket (tehát tudatosabbá tesszük megfigyelésüket), hogy a tanítási órákon ezekre a tapasztalatokra építhessünk. Az évszakokhoz kapcsolódó tanulmányi séták alkalmával a szabadban megfigyeltethetjük a *növényeket*. Lágyszárú, virágos növényt (gyomnövény, kerti virág) ásó segítségével kiemelhetünk, megfigyeltetjük, és a részeket megneveztetjük, összehasonlítjuk a különböző növények részeit (szerveit), hasonlóságokat, különbségeket kerestetünk. Ebben az esetben is végezhetünk összehasonlítást a fás és lágyszárú növények között. Egy-egy lágyszárú növényt, ill. növényi részeket gyűjthetünk is, hogy majd a tanteremben legyen a további vizsgálódáshoz anyagunk. *Az állatok* szabadban való megfigyelésére is fordítunk időt. Már a tervezéskor gondoljunk arra, hogy a séta lehetőleg előzze meg a tantermi órát. A szabadban tudjuk megfigyeltetni az állatok mozgását, egyeseknek a táplálkozását. A környezetünkben leggyakrabban előforduló állatot neveztessük meg.

A tanulmányi sétákon lehetőség adódik, hogy felismertessük, megkülönböztessük az *élőt* az *életteltől*. Kerestethetünk, megneveztetünk különböző halmazállapotú élettelen anyagokat. Az évszakok változásával az élő és élettelen környezet változásait is nyomon követhetjük. Az adott évszakban az *időjárás elemeit* is megfigyeltethetjük (pl. napsütés erőssége, időtartama – hőmérséklet kapcsolata; szél erőssége; csapadék milyensége – víz halmazállapota).

Az évszakokhoz kapcsolódó tanulmányi séták nagyon sok lehetőséget biztosítanak az esztétikai, érzelmi nevelésre. Irányítsuk a figyelmet az őszi táj színpompájára, a hóval borított táj nyugalmat árasztó szépségére, a tavaszi virágzó növényekre, az ébredő természet mozgalmasságára. A megfigyelteteket igyekezzünk minél változatosabban kifejeztetni a gyerekekkel: szóban, rajzban.

2. osztályban a megfigyelések köre kiszélesedik, és a rendező elv is változik a tantervi anyagnak megfelelően, a középpontba az anyag mérhető tulajdonságainak vizsgálata kerül. Ugyanakkor az élőlények megfigyeltetése az életközösségekre kell, hogy koncentráldjon.

A séták tervezésekor az első alkalommal gondoljunk arra, hogy az 1. osztályban szerzett tapasztalatokat milyen módon tudjuk hasznosítani. Adjunk lehetőséget, hogy az előző évben megismert helyszínen elevenítsék fel megfigyeléseiket, tapasztalataikat (mit tudnak mondani az időjárásról, a környezet tárgyairól, anyagairól, az élőlényekről). Ez az alkalom hozzásegítheti a gyerekeket, hogy a megfigyelésben, tapasztalatszerzésben való jártasságukat bemutassák.

Ezen az évfolyamon is az élő és az élettelen környezetet vizsgálhatjuk. Az *időméréshez* kapcsolódóan jegyeztessük fel indulásunk és a helyszínre érkezésünk idejét (ezt minden séta esetében megtehetjük, így különböző időtartamok és a megtett távolság között kerestethetünk kapcsolatot); iskolába való visszaérkezésünk idejét (oda-vissza út nem azonos). A *hosszúság mérésére* is több

lehetőségünk van. Szinte minden esetben felismertethetünk hosszúságtulajdonságokat. Egy veteményeskertbe vezetett sétán lépéssel megmérhetjük a kert hosszát, szélességet; majd ugyanezt mérőszalaggal is. Beszéljük meg, hogy melyik a megbízhatóbb, miért? Mérethetjük a növények sor- és tőtávolságát arasszal, mérőszalaggal. Kerestessük a választ arra, hogy miért fontos ennek az ismerete a kertészek számára. A fák törzsének kerületét is mérhetjük az előbbieik szerint. Gyűjtethetünk terméseket, amelyeknek a *térfogátát, tömegét* mérhetjük a tantermi óra keretében. A *hőmérséklet mérése* is lehetséges a séták alkalmával, jó gyakorlati lehetőség, miután már a hőmérséklet méréseivel, a hőmérővel megismerkedtek. Mérethetjük a levegő hőmérsékletét különböző helyeken (erdőben, erdő szélén, a felszín közelében, gyermekmagasságban). /A hőmérőt a tűző napsugárzástól árnyékoljuk!/ Mérethetjük, mérhetjük a vízparti séta során a víz hőmérsékletét (balesetveszély!) is, vessük össze a víz, a levegő hőmérsékletét. Amennyiben talajhőmérőnk is van, a talaj felső néhány dm-es rétegének hőmérsékletét is meg lehet mérni. Ekkor is végeztesünk összehasonlításokat.

Az *élőlények és környezetük* vizsgálata is megkívánja a tanulmányi sétákon szerzett megfigyeléseket. Első osztályban megfigyelték és összehasonlították a lágú- és fás szárú növényeket. Az erdő életközösségének megismertetésekor hasonlítottassunk össze egy lombhullató és örökzöld fát. Kerestessük az érzékszervekkel megállapítható hasonló és eltérő tulajdonságokat (törzs, levelek, korona alak- és méretbeli különbségek). Olyan kérdésre is választ kerestethetünk, hogy mit jelent a lombhullató és örökzöld elnevezés. Figyeltessünk meg cserjé(ke)t, hasonlítottassuk össze fával. Az erdő élővilágához tartozó állatok közül az ízeltlábúak néhány képviselőjét is figyeltessük meg (pók, rovarok). A külső tulajdonságok megfigyelésével, megnevezésével segítjük a fogalom alapozását. Megfigyeltethetjük mozgásukat, helyüket az erdőben. Tapasztalhatják a tanulók az erdő szintekre való tagozódását. A víz, vízpart, mező élővilágának megismertetésekor a fenti feladatokhoz hasonlókat tudunk elvégeztetni. Itt is lehetőség van az állatok és a fás-, a lágúszárú növények megfigyelésére, összehasonlítására. Ezeket az élőhelyeket tudjuk összehasonlítani az erdővel.

Az életközösségek bemutatásához, megismertetéséhez kapcsolódó tanulmányi sétákon – a helyi körülmények, a tanító előzetes felkészülése függvényében – igen változatos növényfajokkal ismertetethetjük meg a gyerekeket. Öletadónak ezek közül sorolunk fel néhányat (nem tantervi anyagról van szó), hogy a felkészülést megkönnyítsük. *Örökzöld fák, cserjék:* lucfenyő, feketefenyő, erdeifenyő, jegenyefenyő, tiszafa, borókafélék. *Lombhullató fák, cserjék:* akácfa, tölgyfa, vadgesztenyefa (bokrétafa), bükkfa, közönséges nyír, fehér fűz, rekettye fűz, fehér nyár, rezgő nyár, enyves éger, kökény, közönséges mogyoró, gypűrózsa, fekete bodza, egybibés galagonya, csikos kecskerágó, ostorména, húsos som. *Lágúszárú virágos növények:* hóvirág, erdei ibolya, májusi gyöngyvirág, fűrtös gyöngyike, sárga tyúktaréj, salátaboglárka, mocsári gólyahír, foltos árvacsalán, piros árvacsalán, tavaszi csillagvirág, kék búzavirág, réti margaréta, pongyolapitypang, vérehulló fecskefű, réthé, lándzsás útifű, pipacs, szarkaláb, orvosi székfű (kamilla), szöszös ökörfarkkóró, katángkóró, parlagfű (vadkender), sárga tavirózsa, nyílű, békatutaj, széleslevelű gyékény, nád, zombéksás. *Virágatlan növények:* zuzmók, mohák, páfrányok, zsurlók, gombák. (Növény és állatfajok képeit is gyűjtethetjük, hogy közösen tablót, természeti naptárt készítsünk.)

A tanulmányi séta időszakában készítsünk időjárás naptárt. Az időjárás elemek közül a hőmérsékletet már tudják mérni, de az adatokat ugyanúgy, mint a napsütésről, szélről, csapadékról gyűjtött információkat rajzos jelekkel tegyük szemléletesebbé.

3. osztályban az anyagok vizsgálatának újabb szempontja jut érvényre, s így természetes, hogy a tanulmányi séták tervezésekor is ezt kell figyelembe venni. A *kölcsönhatások, összefüggések* megfigyelése, azok értelmezése jelenti a feladatot. Ebből a szempontból igen fontos, hogy a valóságban tapasztaltak biztosítsák a tényanyagot a feldolgozáshoz, mert a jelenségek, a változások csakis a környezetben megfigyeltéken keresztül, azok segítségével válnak igazán érthetővé, életszerűvé a tanulók előtt.

A *földrajzi környezetben* („...a tudomány legújabb értelmezése szerint a földrajzi környezet fogalmába a természeti és a társadalmi-gazdasági környezet együttesen beletartozik... Köves, 1986.)

a tanulmányi sétákon a *felszín*, az *időjárás* és a *felszíni vizek* egyszerűbb összefüggéseit figyeltethetjük meg. Az iskola, a *lakóhely felszínét* egy bizonyos szinten már ismerik a tanulók, ez lehet a kiindulási alap. (A legtöbb vagy nagyon sok esetben nincs módunk még tanulmányi séta keretében sem minden felszíni forma megfigyeltetésére. Ez áthidalandó, ha tanulmányi *kirándulás* szervezésére nyílik lehetőségünk, a lakóhelytől eltérő felszínű tájegységre vigyük el tanulóinkat.) Az előzetes tapasztalati anyagra támaszkodva alapozhatjuk meg a későbbi évek számára a különböző felszíni elemeket. Itt nem hagyhatjuk figyelmen kívül a tantermi órákat sem, ahol terepasztali munkára, domborzati modellek, diaképek, fényképek elemzésére van lehetőségünk. A 3. osztályban szervezett tanulmányi sétánk során már kaphatnak a gyerekek (csoportok) útvonalvázlatot, ezzel a térképészeti ismeretek tanítását készítjük elő. Bizonyos objektumok ábrázolása, jelölése, valamint ezek értelmezése lehetséges. A mágneses kölcsönhatásokkal kapcsolatban az iránytű használatát is gyakoroltathatjuk. Az *időjárás elemek* megfigyeltetését folyamatosan is végeztethetjük, de a séta keretében is kétszítsenek a gyerekek feljegyzéseket. Az előző osztályban megfigyelteteket bővíthetjük, a sétán megfigyeltetjük a Nap járása és a hőmérséklet közötti összefüggést. A *felszíni vizek* tanulmányozására is szervezhetünk sétát. (Természetesen itt is a közvetlen lakóhelyi környezetet kell mérvadónak tekinteni.) Azonban, ha lehetőségünk van forrás, folyó, tó megfigyeltetésére, akkor éljünk ezzel. Mérésük meg a forrás vizének hőmérsékletét, figyeljünk meg vízhozamát különböző időszakokban. Kerestethetünk összefüggést a forrás vízhozama és az időjárás csapadékossága között. A folyó (ér, patak) partján tett sétán figyeljünk meg a víz folyásának irányát, gyorsan vagy lassan folyik (bedobott fávelet kövessük a parton: lassabban vagy gyorsabban kell-e mozognunk), állapítsuk meg a jobb és bal partot (előtte közöljük, hogy mi a teendő, ha ezt meg akarjuk állapítani). Kerestessünk összefüggést a folyó sebessége és a felszín között. Figyeljünk meg, hogy mit szállít a folyóvíz. (Növényi részek, szennyező anyagok. Honnan kerülhettek ezek a folyóba?) A patakparton, mederben található kavicsok honnan kerültek oda? Az állóvízhez vezetett sétán figyeljünk meg, hogy mi táplálja a tavat, mi vezeti le a fölösleges vizet, milyen mozgást végez a víz.

A közvetlen környezetbe vezetett sétán alkalmunk van a *talaj* megfigyelésére, sőt különböző talajfajták gyűjtésére is. A begyűjtött anyagot tantermi óra keretében tovább vizsgálhatjuk (alkotórészeire való szétválasztás ülepítéssel, víz-áteresztőképességének vizsgálata).

A földrajzi környezet elemeinek, jelenségeinek bemutatására szervezett séták alkalmasak arra is, hogy egyúttal az *élőlények környezetét* is tanulmányoztassuk (bővíthető a 2. osztályos tapasztalatokat). Megfigyeltethetjük az adott terület élőlényeit, kapcsolatokat kerestethetünk az élőlény és környezete között.

4. osztályban a természeti táj és a kultúrkörnyezet bemutatása is igényli a tanulmányi séták szervezését. A gyümölcsöskert, a zöldségeskert, a szántóföld élővilágának megismertetése alkalmasabb a többféle lehetőséget is alkalmazhatunk. A témák bevezető óráit fordíthatjuk sétára, amikor a fő feladatunk a tapasztalatszerzés lesz több órára vonatkozóan. (Az adott kultúrkörnyezet felszínére, talajára vonatkozó megfigyelések, hőmérsékletmérés. Milyen növényeket termeszt az ember? A gyümölcsfák hasonlósága, különbözősége, a fák neve, a fák sor- és tőtávolsága. A termesztett zöldségfélék neve, melyik részéért termeszt az ember. Melyeknek nem fejlődik ki a viráguk és termésük egy év alatt? A termesztett zöldségfélék sor- és tőtávolsága. a szántóföldön is megfigyeltethetjük a tájegységre legjellemzőbb termesztett gabona, ipari vagy takarmánynövényt.) Tapasztalatszerzés céljából piacra is vezethetünk sétát. Egy-egy tanítási anyagot is fel lehet dolgoztatni a séta keretében, amikor egy vagy két növény megismertetésére kerül sor. Összefoglaló-rendszerező órára is szervezhetünk sétát. A helyzet és mozgás témájában a tanulmányi sétán alkalom nyílik az iránytű használatására, térképészeti ismeretek gyarapítására, alkalmazására. (Lakóhely –iskola környékének– térképén, térkép-vázlatán való tájékozódás. A térkép tájolóása.)

A tanulmányi séták szervezésekor törekedjünk a koncentrációs lehetőségek kihasználására. A természetismeret keretében szervezett sétákon gyűjtött tapasztalatok más tantárgy óráin is felhasználhatóak. A felvázolt lehetőségek a természeti környezet megismertetésére vonatkoznak, de amíg a

séta helyszínére eljutunk, közlekedünk, különböző foglalkozású emberekkel, munkájuk eredményével találkozunk, vagyis a társadalmi környezet bizonyos elemeit, jelenségeit is megmutathatjuk tanítványainknak. Ezeket figyelembe véve valósíthatjuk meg a tanulmányi séták komplexitását.

A dolgozatban megfogalmazott, osztályokra lebontott javaslatok a tananyag elrendezését is tükrözik. A tantervi anyag más tagolása is elképzelhető, de véleményünk szerint a természetismeret tanításában a természeti környezettel való találkozás a legfontosabb.

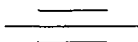
FELHASZNÁLT IRODALOM

Dr. Köves József (1986): Tanulmányi séták az általános iskola 1-5. osztályában (*Földrajztanítás, 4.sz. 97-115. p.*)

Nagy Sándor /főszerk./ (1979): Pedagógiai Lexikon IV. (*Akadémiai Kiadó, Budapest*)

Nemzeti Alaptanterv – Ember és természet (1995) (*Korona Kiadó, Budapest*)

Oláh József-Juhász Lajos-Edelényi Béla (1962): Tanulmányutak, megfigyelések, kísérletek (*Tankönyvkiadó, Budapest*)



Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az *1997. évi előfizetési díjat, amely változatlanul 200 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.*

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, *ha újabb előfizetőket is toboroznának.* Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS KIADÓHIVATALA**

DÁVID LÓRÁNT
Tóth Árpád Gimnázium

ERDEI GÁBOR
Kossuth Lajos Tudományegyetem
Debrecen

A politikai földrajz középiskolai oktatásának lehetőségei

Napjainkban a napilapok és folyóiratok hasábjain egyre gyakrabban találkozhatunk olyan fogalmakkal, amelyek korábban száműzve voltak a médiák szótáraiból. A középiskolás generáció tagjai – ez az órákon a tanárnak feltett kérdésekből gyakran kiderül – sok esetben értetlenül állnak egy-egy, időnként ráadásul helytelenül használt szakkifejezés előtt.

Jelen tanulmányunkban egy – véleményünk szerint – eddig szintén mostohábban kezelt, de napjainkban egyre fontosabbá váló és egyre szélesebb érdeklődést kiváltó fontos témakör, a *politikai földrajz* középiskolai oktatásának egy lehetséges – de korántsem a teljességre törekvő – variánsát kívánjuk felvázolni.

A POLITIKAI FÖLDRAJZ FELADATA

A politikai földrajz tulajdonképpen a politikai magatartás térbeli megjelenésével foglalkozik. Érdeklődésének középpontjában az állam áll (Vuics T. 1993.). Rónai András a század közepe táján lejegyzett kéziratában így fogalmazta meg a tudományág lényegét: „A politikai földrajz ... foglalkozik azzal, hogy az egyes korok milyen társadalmi együttest hoztak létre, hogy milyen államrendet állítanak fel, milyen szervezeti formákat teremtenek, és hogy az államot folyton bővítik és nagyítják.” A politikai földrajz tehát az állam sajátos nézőpontból történő vizsgálata, illetve jellemzőinek és megjelenési formáinak az ismertetése. Az államot ugyanis egy élő organizmusnak kell tekinteni, amelynek életmegnyilvánulásai vannak. Ezek az életmegnyilvánulások igen változatosak, akár az állam belső viszonyait vizsgáljuk, akár a külső világ felé jelentkező cselekedeteit nézzük. Ezeknek a sajátos vonásoknak a földrajzi magyarázata egyértelműen a politikai földrajz feladata. „A politikai műveltséget pedig terjeszteni elsősorban van hivatva a politikai földrajz...” (Milleker R. 1917.).

II. A POLITIKAI FÖLDRAJZI ISMERETEK TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁBAN

A jelenleg még általánosan használt gimnáziumi tankönyv (Dr. Sárfalvi Béla – Dr. Tóth Aurél – Dr. Nemerikényi Antal 1994.) politikai földrajzi ismereteket önállóan mindössze egyetlen anyag részben, „A világ politikai térképe” címmel közvetít. A terjedelem szabta korlátok között elsősorban a gyarmat, az államforma, a határ, a felségterület és a nemzetiség fogalmakat felhasználva próbál politikai földrajzi tudnivalókat átadni a tanulók számára. Öröndetes tény, hogy a nemrég megjelent „Társadalomföldrajz” című tankönyv (Rigóczki Csaba 1994.) már új szemlélettel - lényegesen kibővítve – tárgyal politikai földrajzi kérdéseket.

Sajnálatos módon éppen a *nemzet* és a *nemzetiség* fogalmak magyarázata, illetve el nem különítése hiányzik mindkét fent említett tankönyvből, holott napjainkban – főként a környező államokkal kötött, kótendő alapszerződés kapcsán – éppen e kategóriák szerepelnek talán leggyakrabban az újságok hasábjain. Mivel ezek pontos tisztázását a tanulók politikai tudatformálása alapvető elemének véljük, így a politikai földrajzóra vázát e fogalmak magyarázata, illetve szemléletes példákkal való megvilágítása köré próbáljuk felépíteni.

III. A NEMZET ÉS A NEMZETISÉG FOGALMA

Általában *nemzetnek* (*etnikumnak*) nevezik az adott államban többségben lévő népcsoportot (nemzeti többség), míg *nemzetiségként* emlegetik a kisebbségben élőket (nemzeti kisebbség). Ennek megfelelően a magyarországi magyarok a nemzet részei, míg például a Romániában élők nemzetiségek. Ebből egy külső szemlélő számára következik, hogy a környező országokban élő nemzetiségű magyarok nem részei a magyarságnak, a *magyar nemzetek*.

Glatz Ferenc (1989.) helyesen állapítja meg, hogy e felfogás alapja a XIX. századi politikai gondolkodás, amelyik „államalkotó” („többségi”) nemzetről beszélt. Azzal pedig – írja Glatz –, hogy a „nemzetet” alárendeltük az „állam”-nak, s megindult az államapparátus segítségével az etnikai-nemzeti sajátosságok felszámolása, az emberi kultúra elszegényítését kezdtük meg.

Éppen ezért egyet kell érteni javaslatával: helyes lenne végképp elhagyni a nemzetiség elnevezést, és helyett a *nemzet fogalmának új értelmezését* lenne szükséges használni. Eszerint a magyar nemzet minden magyart magában foglal, függetlenül attól, hogy melyik országban lakik. Teljesen más kérdés az *állampolgárság*, amely attól függ, hogy ki melyik államnak a területén él. Ez mindig az adott történelmi-politikai helyzet függvénye. Gondoljunk csak meg, hogy sok szülőhelyen élő magyar e században négyszer is államot változtatott anélkül, hogy elköltözött volna lakóhelyéről. Állampolgárságuk tehát változott, de a magyar nemzethez való tartozásuk nem. Glatz (1989.) a legfontosabbnak véli az „államnemzet (gyakorlatilag az állampolgárság) mellett a kultúrnemzet (az állami hovatartozástól független nemzeti közösség) fogalmának beültetését gondolkodásunkba”. Ezt a véleményt a politikai földrajzi ismeretek tanítása során feltétlenül el kell fogadnunk!

IV. NEMZETEK ÉS ÁLLAMOK

Európa nemzeti sokszínűségének megőrzése nyilvánvalóan általános emberi érdek. Ezeknek a nemzeteknek azonban fel kell adniuk a területi-állami beosztásokhoz, és így a nemzetállam gazdasági-politikai zártágához való ragaszkodásukat is. A nemzetfogalom eddigi értelmezéséből pedig száműzni kell a gazdasági (nemzetgazdasági) és az állami (nemzetállami) alapelvekhez csatolt szűkítő és torzító értelmezéseket. A nemzet elsősorban *kultúrnemzet* – nyelvi, hagyománybeli azonosságú emberek közössége – kell, hogy legyen, s így kell fennmaradnia a XXI. század részére is (Glatz F. 1992.). Az etnikum létének nem feltétele az önálló politikai terület, intézményrendszer, gazdasági egység.

A történelem persze akkor lenne igazságos, ha egy nemzet által lakott terület határai megegyeznének az állam határaival. Az európai politika nagy színpadán azonban az „igazságosság” utópiája a legkevésbé sem érvényesült. Vallásilag és etnikailag Európa legheterogénebb régiója kétépítékül Közép- és Délkelet-Európa. Visszatekintve az elmúlt másfélszáz év történetére, egyértelmű, hogy a térségben az országok elhelyezkedését, azaz az *államhatárokat* mindig is elsősorban a nagyhatalmak határozták meg. Először a német kérdés rendezése (1866-71), majd délkeleten a török (1878-1913), illetve keleten az orosz birodalom sorsának alakulása szabdalta szét a népeket államhatárokkal. Később a nyugat-európai nagyhatalmak egymáshoz való viszonya (1918-20), vagy éppen a biporális világhatalmi ellentéték (szovjet-amerikai a II. világháború után) érvényesültek.

Ez a tény persze nem jelenti azt, hogy az itt élő népeknek nem voltak elképzeléseik államhatáraik alakításával kapcsolatban. Ezek az elképzelések azonban általában nem etnikai elveken és tényeken nyugodtak, hanem nagyhatalmi ábrándok, irreális területi igények szellemében fogantak. Pedig történelmi tanulságok sora bizonyíthatja Bibó István tételét (1990.): „Valójában csak egyetlenegy szempont van: jó határ az, amelyik a nemzeti hovatartozáshoz igazodik, az pedig Európában vagy valamilyen történelmi status quót, vagy nyelvi határokat jelent. Az összes többi állítólagos szempontok: a földrajzi, gazdasági, stratégiai, kikerekítési, közlekedési és Isten tudja miféle szempontok, melyeket divat határkérdésekben a legesztelenebb gomolyagban felszo-

rakoztatni, valójában teljesen hiábavalók, és nagyméretű alkalmazásuk a legnagyobb bajok forrásává lesz”.

A környező országokból gyakran ér az a vád bennünket, hogy még ma is visszaálmodjuk Nagy-Magyarországot. Hajlamosak megfélemlkezni arról, hogy Európának ezen a részén szinte minden népnek, minden országnak voltak-vannak álmjai a nagyságról. Nincs mit egymás szemére vetünk. Ezt próbálhatjuk meg bemutatni térképeinken (Fehér Kálmán 1991).

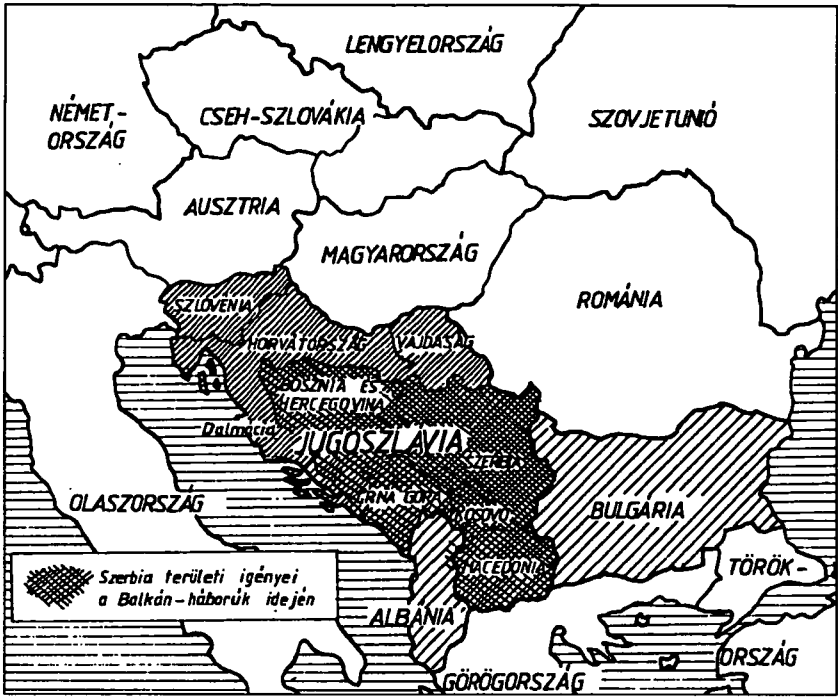
1. NAGY-ROMÁNIA



1918 és 1940 között létezett, mikor a mai Románia területe mellett hozzá tartozott egész Bukovina, Besszarbia és Dobruzsza is. Csupán az egyes román politikai körök által a természetes határok megteremtése jegyében akkor megálmodott Tiszántúl hiányzott a teljességből. Igaz, 1919-ben a román intervenciós csapatok eljutottak a Tisza vonaláig, sőt bevonultak Budapestre is. 1940-ben Észak-Erdély Magyarországhoz lett (1944-ig), Dél-Dobruzsza Bulgáriáé (azé jelenleg is), Besszarbiát és Észak-Bukovinát a Szovjetunióhoz csatolták, bár a II. világháború alatt, 1941-től 1944-ig ismét Romániáé volt.

2. NAGY-SZERBIA

Az I. világháborút lezáró békeszerződések eredményeként, a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság (1929-től Jugoszlávia) létrejöttével született meg nagyobb területen, mint amit Szerbia a Balkán-háborúk idején kivánt. Korábban, amíg az Osztrák-Magyar Monarchia volt a térség legerősebb birodalma, Szerbia hiába vetett szemeket ezekre a területekre, a szomszédos nagyhatalom még Boszniát és Hercegovinát is elhalásztta előle (1878). Az I. világháború után aztán sikerrel járt a törekvése. A II. világháború idején, illetve azt követően a Tito-féle jugoszláv vezetés szerette volna, ha a délszláv közös államába Bulgária, sőt a nem szláv Albánia is beletartozik, ezt a törekvést azonban nem koronázta siker. 1990-től elkezdődött Jugoszlávia felbomlása. Szerbia azonban nem adta fel a régi ábrándot, 1991-ben megindult a háborúskodás. A harcok 1996-ban lezárultak(?), de ne feledjük, hogy nagyon olcsó volt az emberélet azon a tájon ...



3. NAGY-BULGÁRIA



A múlt századi orosz-török háborút lezáró San-Stefánó-i béke (1878) szerint magában foglalta volna az egész történelmi Macedóniát és az Égei-tengerre nyíló kijáratát Thrácia nyugati részét is. A berlini kongresszus még abban az évben egyharmaddal szűkebb területet jelölt ki a számára. A Balkán-háborúk során (1912-13) Bulgária megszerezte előbb Macedónia jelentős részét és Thrácia középső harmadát, később aztán ezek jelentős részének feladására kényszerült. Az I. világháborúban az Égei-tenger kijáratát és Dél-Dobruzsát is elvesztette. A II. világháború alatt hatalmát ezekre a területekre ismét kiterjesztette, de végül is csupán Dél-Dobruzsza maradt a birtokában.

4. NAGY-ALBÁNIA

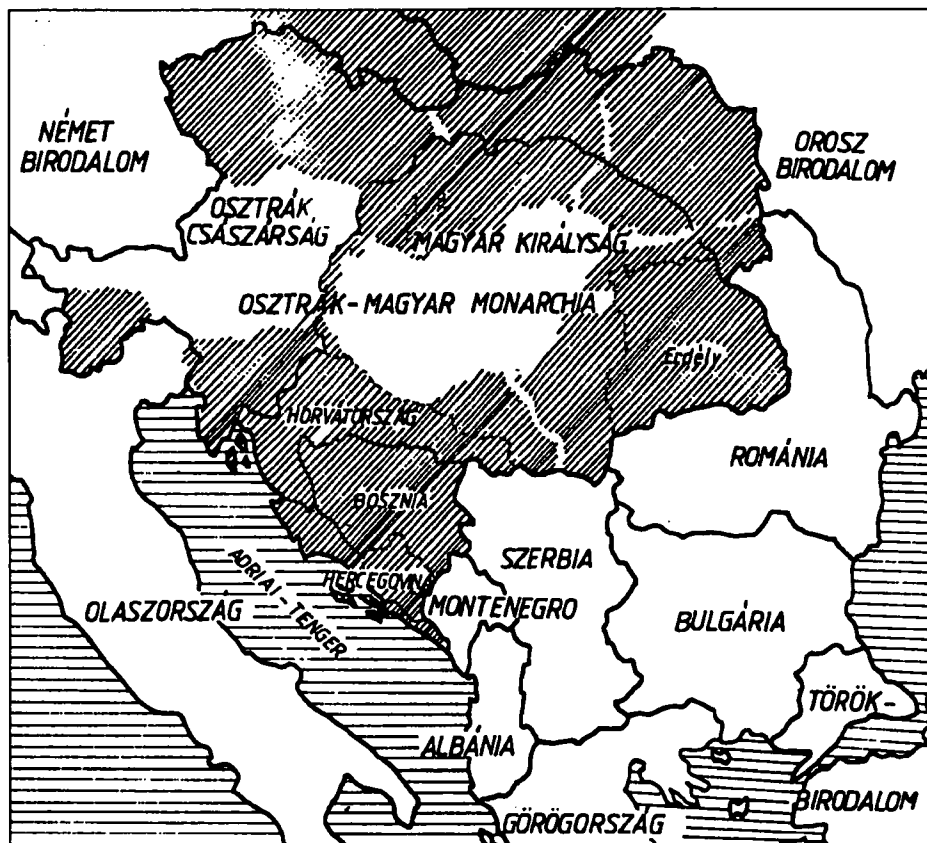


A valóságban sosem, legfeljebb ábrándos elképzelésekben létezett. „Mindentűt, ahol az albánok többségben vannak, az Albánia” – vallották az albán nacionalisták, ez az állam azonban nem született meg a történelemben. Albánia az osztozkodásokból rendre kimaradt, sőt inkább őt akarták felosztani egymás között a többiek. A Balkán-háborúk előtt, mint az egyik utolsó török birtok, még reménykedhetett benne, hogy a novi pazari szandzsák, Kosovo-Metohija, Macedónia nyugati és Epirosz északi része is hozzácsatolható a mai Albánia területéhez. A II. világháború idején az olaszok az egész „sosem volt” Nagy-Albániát megszállták. Az olasz fasiszták és albán kiszolgálóik nagy hangon hirdették, hogy csak ők tudták megvalósítani az albán nép évszázados álmát, de abban az albánok nagy többsége nem lelte örömét, hiszen valójában Olaszország gyarmati területeinek növekedését jelentette. Ma az albánok közel 40 %-a az anyaország határain kívül, a környező országokban él, a „történelmi igazság” jogán való és etnikai elveken nyugvó határmódosítás azonban számukra is csak elérhetően ábránd.

5. NAGY-MAGYARORSZÁG

Léte történelmi tény volt. Az a Nagy-Magyarország, amelyet a térkép ábrázol, ebben a formájában lényegében 1718-tól, a török kiűzésétől, 1918-ig állt fent a Habsburg-birodalom részeként. Míg az előző térképek a

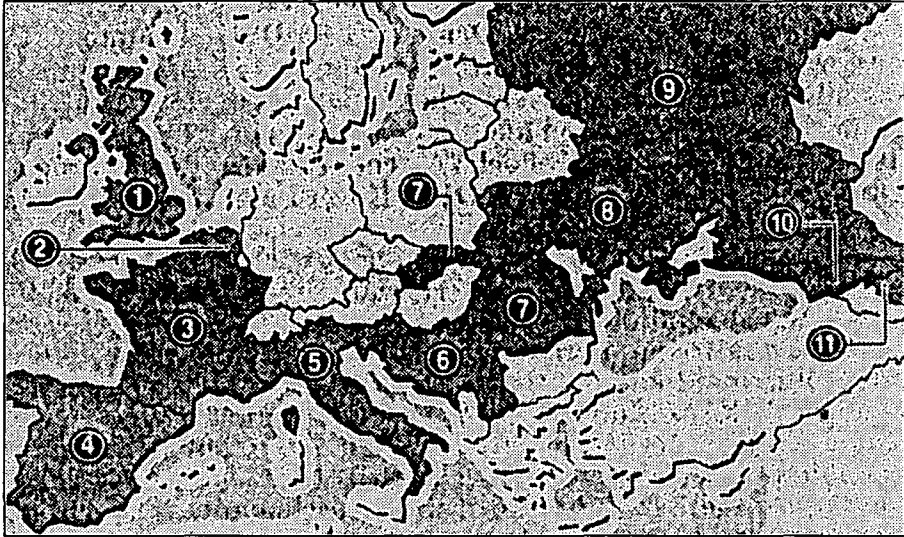
mai határokból kiindulva mutatják be az államok területének változásait, illetve területi igényeit, ez a térkép az 1914. évi határokat veszi alapul. A térképen a vonalkázott részek mind az I. világháború után cseréltek gazdát, akár többször is.



VI. TANULSÁGOK

História est magistra vitae. A történelem az élet tanítómestere. Régióink mégsem tanult szívesen a múlt történéseiből. Lassan persze most már tudatosulnia kell, hogy a nemzeti államok eszméje a XX. század végén – a nemzeti kisebbségek sok esetben sanyarú sorsa, s a nem csak Közép- és Délkelet-Európára jellemző(!) nemzeti és szeparatista mozgalmak reneszánsza ellenére is – jócskán idejémtúlt, csakis zsákutcába vezethet.

Ahogy Glatz Ferenc fogalmazott (1992.): „Szerintem a térség állami-nemzeti feszültségeiben a gyúanyagok számát csökkenthetnénk, ha politikánk vezéreszméiben leszámolnánk a nemzetállami örökséggel, ... s magunkat, mint – nemzeti tradícióinkra, kultúránkra büszke – kultúrmentet akarnánk megőrizni a XXI. század számára.”. Az államhatárok kérdésében nem támogathatjuk azok mereven elkülönítő választószerepét, hanem éppen ellenkezőleg, a határoknak spiritualizáltakká és átjárhatóakká kell lenniük. Ezen múlik, hogy az európaiság vagy a nacionalizmus kerül-e túlsúlyba a régióban. Ennek az előfeltétele mindenütt a belső stabilitás, a gazdasági válság felszámolása. Ha ezt nem tudatosítjuk magunkban, mindnyájan rosszul járhatunk: kiszolgáltatottjainvá válhatunk a politikának és a hatalom szereplőinek!



1. NAGY-BRITANNIA

A protestánsok és a katolikusok közötti észak-ír konfliktus, valamint Skócia és Wales függetlensége rendszeresen felmerül.

2. BELGIUM

Állandó megosztottság a vallon és flamand nyelvi közösségek között.

3. FRANCIAORSZÁG

A korzikai nacionalisták nagyobb autonómiát követelnek.

4. SPANYOLORSZÁG

Az ETA már több mint 35 éve Baszkföld függetlenségéért harcol.

5. OLA SZORSZÁG

Az Északi Liga Padánia függetlenségéért küzd.

6. AZ EGYKORI JUGOSZLÁVIA

Miután 1991-ben Szlovénia és Horvátország kikiáltotta függetlenségét, kitört a háború.

7. ROMÁNIA/SZLOVÁKIA

A nagyszámú magyar nemzetiség több autonómiát követel.

8. UKRAJNA

A krími vezetés a kijevi chartával szemben ragaszkodik saját alkotmányához.

9. OROSZORSZÁG

1994-ben orosz csapatok hatoltak be Csecsenföldre, hogy leverjék a függetlenségi mozgalmat. Csecsenföld státusáról 2001-ig elhalasztották a döntést.

10. GRÚZIA

Abháziát a szeparatisták 1993-tól de facto független államként irányítják.

11. AZERBAJDZSÁN

Konfliktus Hegyi-Karabahban a szeparatista örményekkel 1988 óta.

IRODALOM

1. Bibó István: Válogatott tanulmányok 4. kötet, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1990.
2. Együtt élő népek a Kárpát-medencében (Szerk.: Ács Z.), Auktor Könyvkiadó, Budapest, 1994.
3. Etnikumok enciklopédiája (Szerk.: Minority Rights Group), Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1993.
4. Fehér Kálmán: A nagyság átka, Népszava, 1991. augusztus 1.
5. Glatz Ferenc: História plusz. A kisebbségi kérdés Közép-Európában tegnap és ma, Európa Institut Budapest, MTA Történettudományi Intézet, Budapest, 1992.
6. Magyarok a Kárpát-medencében (Összeállította és szerkesztette: Glatz Ferenc), História könyvek, Budapest, 1989.
7. Milleker Rezső: A politikai földrajz alapvonalai I. kötet, Csáthy Ferencz M. Kir. Tudományegyetemi Könyvkereskedése és Könyvkiadóhivatala, Debrecen, 1917., Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest, 1988.
8. Reuter térkép Európa etnikai és szeparatista mozgalmairól, Népszabadság, 1996. szeptember 17.
9. Rigóczki Csaba: Társadalomföldrajz, AKG Kiadó, Budapest, 1994.
10. Rónai András: Politikai földrajz. Kézirat, pontos évszám nélkül.
11. Rónai András: Térképezett történelem, Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1989.
12. Társadalomföldrajzi szöveggyűjtemény (Szerk.: Vuics Tibor) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.

BENKES RÉKA

Deák Ferenc Gimnázium, Tarján III. Sz. Általános Iskola

VASS LÁSZLÓ

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szeged

Galaxisról galaxisra

1. A HIPERMÉDIUM RETORIKÁJÁRÓL

„Ma még minden országban a kezdeteknél tartunk, de az világos, hogy a következő húsz évben ezen olcsó és nagyon nagy teljesítményű eszközöknek köszönhetően drámaian megváltozik az életünk az üzletől az oktatásig.”

(Bill Gates)

Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy az új információs technológia alapvetően átalakítja – át fogja alakítani – a szövegek létezési formáját és feldolgozási módját.

Ez a technológia – elektronikus hálózatra kapcsolt szövegek, szövegcsaládok kialakításával – sokkal jobban tudja kezelni a szöveget alkotó egységek, illetőleg a legkülönfélébb szövegek közti viszonyokat, mint a hagyományos – lineáris – szövegszervezés, s ezáltal olyan óriási potenciált képvisel, amely gyökeresen megváltoztat(hat)ja a kommunikációban részt vevő személyek – többek között tanárok és diákok – viszonyát nemcsak a ‘szövegek’-hez, hanem a nyelvhez és a különböző médiumokhoz is. Az új technológia alkalmazóinak ezért alaposan tisztában kell lenniük egyrészt a technológiára jellemző szövegtani, retorikai és statisztikai szabályokkal, másrészt az új technikai megoldások mibenlétével annak érdekében, hogy az olvasók, tanulók, egyszóval a befogadók az új technológia lehetőségeit maximálisan képesek legyenek kihasználni.

Ebben az írásunkban az úgynevezett *hipermédiumokkal*, illetőleg a hipermédiumok néhány retorikai és stilisztikai szabályszerűségével foglalkozunk. Ennek során a leggyakrabban előforduló alapfogalmakat a következő értelemben használjuk.

Dokumentum : egymással valamilyen szempontból (adott esetben műveltségi területek szerint) kapcsolatba hozható szöveg-, kép-, hang- stb. anyag együttese. *Hipermédium*: egy dokumentum (vagy dokumentumcsalád) számítógépes alkalmazásával létrehozott, *nem lineáris* (nem hagyományos) feldolgozása. *Hipermédiális dokumentumelem* (*hipermédiumelem* vagy csak *elem*): egy hipermédiumban feldolgozott dokumentumnak az adott hipermédiumban feldolgozott dokumentum önálló egységet képező része. *Hipermédiális dokumentumelem-kapcsolat* (*hipermédiális kapcsolat* vagy csak *kapcsolat*): egy hipermédiumban feldolgozott dokumentum két eleme között az adott hipermédium által létesített vagy lehetővé tett kapcsolat. *Navigálás* ('hajózás') : egy hipermédium elemeinek befogadása a kapcsolatok befogadó által választott és követett sorrendjében. *Hipermédiumok létrehozására szolgáló rendszerek*: olyan számítógépes programok (szoftverek), amelyek hipermédiumok alkotására készültek (például hypercard, toolbook, story space stb.).

Az új technológia retorikai, stilisztikai szabályszerűségei három egymással szorosan összefüggő kérdéssel szembesítik a hipermédiumok alkotóit, illetve alkalmazóit (többek között diákokat és tanárokat). E kérdések nagyjában-egészében így fogalmazhatók meg: (a) hogyan célszerű az alkotóknak a hipermédiumok létrehozása során eljárniuk egyrészt a befogadók megfelelő tájékoztatása (orientálása), másrészt a hatékony és élvezetes navigálás biztosítása érdekében; (b) miként informálhatják a befogadókat arról, hogy az egyes hipermédiumelemekből kiinduló kapcsolatok hova – milyen más hipermédiumelem(ek)hez – vezetnek; (c) milyen módon tudják megteremteni azokat a feltételeket, amelyek révén egy új hipermédiumba (vagy hipermédiumelembe) 'belépő' befogadó biztonságosan érezheti magát. Az (a) kérdés lényegében a navigációs eszközök készletét, a (b) a kiindulópont(ok) és célpont(ok) problematikáját, a (c) pedig a belépési és érkezési információk státusát érinti. Az alkotó feladata nyilvánvalóan az, hogy biztosítja a befogadás lehető legnagyobb fokú hatékonyságát.

Mínt hogy a hipermédiális kapcsolatok döntő szerepet játszanak a navigálásban, sőt a befogadott 'tartalmat' is befolyásolják, a hipermédiumok alkotóinak alapállászerűen kell eleget tenniük a befogadók azon minimális elvárásának, hogy a hipermédiumok kapcsolatait 'reprezentálják' azok használatát. A hipermédiumoknak kifejezésre kell juttatniuk, hogy a 'médiális kapcsolataik hálójá' lényeges, összefüggő, racionális és praktikus viszonylatok megtestesítője. Ily módon a hipermédiumokon belüli kapcsolások nagymértékben hozzájárulnak a befogadók – többek között a diákok – komplex kritikai gondolkodásának fejlesztéséhez, különösképpen pedig a többféle ok-okozati összefüggésre és a különféle adatok egymással kapcsolatba hozására épülő elemzési képességek kialakításához.

Egy kép (vizuális elem) pusztán címfelirata például általában nem fejez ki kellően motivált összefüggéseket az adott kép és a vele összekapcsolt hipermédiumelemek között, ilyenformán eleget tájékoztatást sem nyújt. Az ilyen elemeket tartalmazó hipermédiumokban a befogadók ezeket az elemeket, illetőleg az ilyen elemekhez vezető kapcsolatokat általában mellőzik (ignorálják), miként a nyomtatott könyvekben is elkerülik vagy átugorják az első ránézésre lényegtelennek tűnő adatokat. A jól átgondolt és megvalósított hipermédiumok ezzel szemben valósággal konfrontálják az olvasót a lényeges információkkal és összefüggésekkel (lásd többek között [6] 168.)

A hipermédiumokban a (médiális) kapcsolatok hálójá kétélű eszköz: egyrészt új és produktív útvonalakat ajánl fel a befogadónak a navigáláshoz, másrészt viszont okozója lehet annak, hogy a befogadó 'elvész' a hipermédium valamely helyén. A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a navigáció és a tájékoztatás nem jelent igazán súlyos problémát. Ahhoz ugyanis, hogy a befogadó lokalizálni tudjon egy-egy helyet, többféle navigációs eszköz – homecard, overview stb. – is rendelkezésre áll.

A hipermédiumok létrehozására szolgáló rendszerek nyújtotta navigációs eszközök közül legfontosabb alighanem a rendszer által előállított útvonalterkép. A legelőször létrehozott útvonalterképek *globális* jellegűek voltak, s grafikus információkat szolgáltatottak minden – ikonokkal képviselt – médiumelemről és minden kapcsolatról, melyek együttesen sajátos hálót alkottak. Ezt követő-

en fejlesztették ki a *lokális* útvonalterképeket, amelyekben valamennyi hiper médiumhelyen ikonokkal lehet láthatóvá tenni a szükséges útvonalakat. Minden alkalommal, amikor a befogadó megnyit egy médiumelemet ('belép' egy médiumelembe), vagy működésbe hoz egy korábbi, a lokális útvonalterkép transzformálódik, s ezáltal tájékoztatja őt az adott helyen választható további útvonalakról. A későbbiekben kialakított *dinamikus* útvonalterképek ugyancsak ikonokkal dolgoznak. Egy-egy ikon által képviselt médiaelemet kettős klikkeléssel ('kattintással') lehet kinyitni, ezzel egyidejűleg megjelenik egy, az út lehetséges folytatására vonatkozó információ, a befogadó addig megtett útját pedig a navigálásai során működésbe hozott médiumelemek függőleges sorba rendezett kisebb ikonjai jelzik (lásd például [3] 120 és kk.).

Bár a dinamikus útvonalterképek eredményesnek bizonyultak a befogadók útbaigazításában, hatásfokuk nyilván nagyobb, ha kombinálva vannak a hiper médiumok *alkotói által előállított* homecardokkal, áttekintésekkel, overview fileokkal stb. Ezek közül legfontosabbak alighanem az elemekről és kapcsolatukról átfogóan informáló overview-k.

A dokumentumokról (szövegekről) vagy a dokumentumokban (szövegekben) való tájékozódás problémája köztudottan nem újkeltű, s csupán írásos formájában nehezen oldható meg. Az írás, ha többé-kevésbé rögzíti is a beszélt nyelv sajátosságait, önmagában gyakran kevésnek bizonyul. Ősi dokumentumok, tekercesek, kéziratok, kódexek tűnnek fel újra és újra, nemritkán megoldhatatlan feladatok elé állítva értelmezőiket. Megfejtetni őket, de elemzőik általában alig vagy egyáltalán nem rendelkeznek sem a korabeli kommunikációs partnerek, sem pedig az üzenetelemek lokációjára (egymásutánjára) vonatkozóan érvényesnek tekinthető ismeretekkel. Jóllehet a történetileg korábbi időszakokból származó szövegek történeti szempontból adekvát elemzése feltételezi mind az adott időszakban hatályos tudás- és hipotézisrendszerek, mind pedig a kéziratot a nyomtatott könyv analógiájára jellemezni képes eszközök alkalmazását. Az információ 'visszanyerése'-re először talán az eredetivel megegyező másolatok tettek lehetővé igényesebb megoldásokat, majd a 'fix adatok' technológiája, a könyvnyomtatás, mely direkt módon vezetett rendkívüli változásokhoz a Nyugat intellektuális kozmoszában.

A 'hozzáférhetőség' az információk visszakereshetőségének olyan követelménye, amelyet a hagyományos technológiákban többek közt az indexelés, a tartalomjegyzés, a különféle retorikai és statisztikai szabályok stb. biztosítanak. A befogadók és a szövegek egymástól való fizikai elválasztásában álló könyvtechnológia néhány megoldása azonban, mint például a lapszámozás vagy az érvék lineáris elrendezése, inkább a gazdaságossággal függ össze. Az új információs rendszerek nyilvánvalóan túlmutatnak a nyelvi rögzítés és adatkezelés hagyományos formáin és eszközein. A szövegek természetét megváltoztatni készülő hiper médium az információk feldolgozásának, egyszersmind a befogadók tájékoztatásának új és adekvát eszközeit igényli. Általuk még nyilvánvalóbbá válhatnak a szövegek újszerű és korábbi formái közti különbségek is. A hiper médiumok alkotóinak olyan megoldásokat kell a befogadók számára felkínálniuk, amelyek gondolkodásra és kutatásra, felfedezésre ösztönzik őket, továbbá olyan retorikai, stilisztikai eszközöket ésszerű alkalmazniuk, amelyek lehetővé teszik részükre, hogy könnyen és örömmel navigáljanak. Ezeknek az eszközöknek természetesen biztonságot is kell nyújtaniuk.

A szóban forgó kívánalmak teljesítését a hiper médiumok kettős, alkotói és befogadói arculata teszi lehetővé a tervezők számára. S ha egyik-másik rendszer struktúrája nem kíván is meg minden esetben precíz megoldást, a hiper médiumok alkotóinak gondoskodniuk kell a befogadók kiszolgálásának megfelelő eszközeiről.

Előnyös, ha a befogadó hierarchikusan szervezett overview- (áttekintés) rendszer alapján kezdheti meg navigálását.

A hiper médiumok általában kis, vízszintes téglalapok formájában szolgáltatnak 'kapcsoló információk'-at a *kiinduláshoz*, illetőleg a befogadók által végrehajtható további műveletekhez. A dinamikus rendszerek ezenkívül a felvilágosítás és navigálás sajátos, egyrészt általános, másrészt specifikus eszközével is rendelkeznek. Az előbbi lehetővé teszi, hogy a befogadó áttekinthesse az

éppen működtetett hipermédiум által tartalmazott valamennyi anyagot, de nem jelzi, hogy azokhoz mely kapcsolatok tartoznak hozzá; az utóbbi speciális információkkal (többek között az egységek megnevezésének menüben megjelenő formájával) irányítja a befogadót a különféle médiumelemekhez, így téve elkerülhetővé a tájékozódási zavarokat, a dezorientációt. Dezorientáció egyébként akkor keletkezhet például, amikor a befogadó 'elveszett'-nek érzi magát a hipermédiumban, s úgy érzékeli, hogy nem képes meghatározni a saját helyzetét, vagy akkor, ha valamely hipermédiумhelyről nem tud visszatérni annak korábbi alkalmazásaihoz.

Az alkotónak szöveges (verbális) dokumentumokban is célszerű *érkezési* helyeket minősítő, szövegmeghatározó kifejezéseket alkalmaznia, mert a befogadónak, mielőtt elhagyja éppen adott hipermédiумhelyét, szüksége lehet egy arra vonatkozó globális elképzelésre, hogy mit várhat el a jelzett, új médiumhelyen. Egy kapcsolat érkezési helyének legprecízebb jellemzése a befogadó közvetlen felhívása, hogy útját a szóban forgó érkezési hely felé vegye. Ilyen jellemzés alkalmazása, amellyel takarékosan kell bánni, elsősorban bibliográfiai adatokra, kulcsszavak meghatározására való utalások esetében ajánlatos.

A megérkezés *vizuális* médiumelemek kapcsolása esetén általában lényegesen több gondot okoz, mint verbálisak esetében. Egy grafikus képnek valamely más anyaggal való társításakor a szokásos címek rendszerint nem képesek adekvát módon útbaigazítani a befogadót. Ezért grafikus elemeket szövegek hozzárendelésével együtt praktikus szerepeltetni annak érdekében, hogy a befogadó tartalmi kapcsolatot tudjon létesíteni a kiindulási és az érkezési pont között. A nem várt adatokat szolgáló vizuális információ nyilvánvalóan segíti érvényre jutni az az elvet, amely szerint a felhasználó tájékozódásának célja a kapcsolatok gyors és könnyű felfalálása, munkájának elsődleges vezérelve pedig a fontosság, a relevancia. A megérkezés kezelése verbális médiumelemek kapcsolása esetén többnyire kevesebb problémát jelent.

Milyen stílus- vagy dokumentumelőkészítési szabály vezethető le abból a tényből, hogy a hipermédiумok egymással összekapcsolt médiumelemekből állnak? Ellentétben a nyomdatechnológiával, mely a nyelv kapacitását a szöveg lineárisan folytonos formáinak létrehozására használja, a hipermédiумok egy médiumhelyre vonatkozóan különböző odavezető útvonalak, illetőleg onnan kiinduló elágazások létesítésére ösztönöznek. Minden információs rendszernek megvan a maga sajátos erőssége, a hipermédiумoké az, hogy olyan egyedi elemekből állnak, amelyek a legkülönfélébb más egyedi elemekhez különféle módokon és különféle utakon kapcsolódhatnak. Más szóval: a nyomtatott médiummal szemben, mely az adatok szervezése, valamint értelmezhetősége miatt szükségszerűen alkalmazza az információk lineáris elrendezését, a hipermédiум inkább párhuzamokra, nem lineáris elrendezésre ösztönöz, még ha lineáris kapcsolatokat is lehetővé tesz. Az ilyen, mondjuk így hálószerű struktúrák szükségképpen nagyobb aktivitást igényelnek a befogadótól. A hipermédiумok legfontosabb sajátossága minden bizonnyal éppen az egymással összekapcsolt 'olvasási egységek' létrehozásában áll.

A hipermédiумok természetesen gyakran tartalmaznak nyomtatott könyvekből származó szövegeket. Az ezekből létrehozott médiumelemek rendszerint egyesítik az írás két technológiáját: a más médiumelemekkel való összekapcsoltságot és az eredeti szöveg lineáris folyamatosságát. Az ilyen szöveg egységeket tartalmazó hipermédiумok létrehozása veti fel azt a kérdést, hogy miként lehet megőrizni legalkalmasabban az eredeti szövegek épségét, amelynek struktúrája fontos szerepet játszhat hatása létrejöttében. Az alapkérdés ezzel kapcsolatban az, hogy a hipermédiумhoz való átalakítás során a nyomdatechnika számára készült szövegek eredeti olvasási egységeit fel szabad-e darabolnunk rövidebb egységekre, vagy egy ilyen feldarabolás megsérti az eredeti szöveg integritását. Ezzel kapcsolatban általánosságban azt lehet mondani, hogy amikor hipermédiális feldolgozás számára adaptálunk könyvtechnológiával készült anyagokat, lehetőleg ne sértsük meg az eredeti szövegtestet. Vannak például olyan irodalmi művek, amelyek könnyen adaptálhatók egy hipermédiумhoz, és vannak olyanok, amelyek az eredeti forma megsértése nélkül nem. – Az előbbi illusztrációjául lásd például a Dante *La Divina Commedia* című művének hipermédiális feldolgozásáról szóló tájékoztatót a *Szemiotikai szövegtan* 9. kötetében.

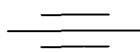
Eddig főként olyan dokumentumok kapcsolások útján létrehozott hipermédiális átalakításairól volt szó, amelyeknek alkotóelemei – szövegek, képek, diagramok és ezek különböző kombinációi – *statikusak*.

Animációt (például egy sejt osztódási folyamatának digitalizált megjelenítését) és/vagy hangot (állat üvöltését, emberi beszédet vagy zenét) is magukban foglaló, *kinetikus* vagy *dinamikus* dokumentumanyagok még viszonylag új keletűek, s lényegében abban térnek el a statikus formáktól, hogy egy folyamatot is tartalmaznak. Egy-egy ilyen rendszerben a befogadó viszonylag passzív szerepbe kerülhet, azaz a hipermédium inkább ‘közvetítő (hagyományos) médium’-má válhat, mint interaktív (kétirányúvá). Ennek elkerülése érdekében a hipermédium alkotójának egyrészt kívánatos minden esetben feltüntetnie a nem statikus médiumelemek dinamikus jellegét, másrészt célszerű képessé tennie a befogadót arra, hogy bármikor megállíthasson egy folyamatot, s annak környezetét rövid úton elhagyhassa. Ezekhez alkalmazhat címkéket, ikonokat, minden olyan eszközt, amellyel pontos információt nyújthat az elemek és eljárások típusáról, s amelyek felhasználásával a befogadók megőrizhetik aktivitásukat.

Az új információs technológia a szövegek és képek elektronikusan kapcsolt blokkjainak, családjainak alkalmazásával tehát sajátos normák, követelmények alkalmazását kívánja meg. E normák eltérnek a fizikailag elszigetelt lapok kötött sorrendjére vonatkozó szabályoktól. S jóllehet az ‘olvasási egység’-eken belül azonos jellegű kapcsoló és tájékoztató eszközöket alkalmaz a nyomtatott médium meg a hipermédium is, amikor a szóban forgó egységek elektronikusan kapcsolódnak blokkokká, a problémák más skálája, illetőleg a lehetőségek új perspektívája jelenik meg. Különbözőképpen az oktatási folyamatban – a Gutenberg-galaxis végén.

IRODALOM

1. Bakonyi – Drótos: *Korongba zárt gondolatok*. Budapest, 1994.
2. Bakonyi – Drótos – Kokas: *Navigáció a hálózaton*. IIF, Budapest, 1994.
3. Koltay Tibor: 1995. A hipertext szövetségről. In: *Petőfi S. János – Békesi Imre – Vass László (szerk.): Szemiotikai szövegtan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)*, Szeged, JGYTF Kiadó, 115-126
4. Kunszenti Ágnes: Interaktív média tanítási-tanulási célra. In: *Terestyéni Tamás (főszerk.): JEL-KÉP, 1995. 2. 69-81.*
5. Landow, G.P.: *The Rhetoric of Hypermedia: Some Rules for Authors*. In: *Delany, Paul Landow, George, P. (szerk.): Hypermedia and Lyterary Studies*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, 1991. 81-103.
6. *Petőfi S. János: A hipertextuális irodalom a perszónál komputer elterjedt alkalmazásának korszakában*. In: *Petőfi S. János – Békesi Imre – Vass László (szerk.): Szemiotikai szövegtan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)* Szeged, JGYTF Kiadó, 1995. 153-172.
7. *Petőfi S. János: Virtual Collage – die erste virtuelle Universität in Berlin und Brandenburg*. In: *Petőfi S. János – Békesi Imre – Vass László (szerk.): Szemiotikai szövegtan 8. A verbális szövegek szemiotikai megközelítésének aspektusaihoz (III)* Szeged, JGYTF Kiadó, 1995. 380.
8. *Tölgyes János: Multimédia, hipermédia és ami utána jön ...* In: *Terestyéni Tamás (főszerk.): JEL-KÉP, 1995. 2. 61-68.*
9. *Vass László: Hipertextus az irodalomban és oktatásban. Média 6 Rádió. 1995.*



TAKÁCS GÁBOR

Gelléri Andor Endre Általános Iskola

Budapest

Számok a mindennapi életben

Tanítványaink gyakorlati szituációban szerzett tapasztalatai a számhasználat különböző területeiről származnak. A tapasztalatok jelentős része még iskoláskor előtti. Bizonyos mértékben jelzője az iskolaérettségnek is. Nem véletlen, hogy a számlálás, a számláltatás a gyerekek számfogalmának szintjeiről való tájékozódás eszköze.

Viszont még a tízen túl is hibátlanul számláló, iskolai tanulmányaikat kezdő gyerekek között is csak elvétve akad olyan, aki el tudja különíteni az egyes számhasználati változatokat. Sőt általános iskolai tanulmányaikat továbbtanulásra jogosító végbizonyítvánnyal befejező tanítványaink között se nehéz olyanokat találni, akik a számhasználat különböző eseteit nem képesek helyesen használni. Pedig az általános iskolai oktatást sokkal kevesebb társadalmi és szakmai bírálat érné, ha végbizonyítványt kapott tanulóink kivétel nélkül rendelkeznének az értelmes életvitelhez, a képezhetőséghez szükséges alapkészségekkel. Konkrétan: kifogástalan színvonalon tudnának olvasni, írni, számolni, kommunikálni, valamint elfogadható jártassággal rendelkeznének a problémamegoldó gondolkodás, a gondolkodási műveletek alkalmazása területén. Sajnos, ez nincs így. Pedig a problémamegoldó gondolkodás képessége, a kreativitás nem csupán a nagy alkotók kiváltságos sajátossága, hanem minden szellemileg ép ember tulajdonsága.

A számok gyakorlati szituációban való használatának változatairól tájékoztat az alábbi táblázat

Számhasználat	Kérdés	Példa
darabszám	Hány?	5 sütemény
mérőszám	Hány éves?	6 éves
	Milyen hosszú?	7 méter hosszú
sorszám	Hányadik?	a nyolcadik vevő
kódjelszám	Melyik?	a 3-as villamoson
		a TV3 adása
műveleti szám	Hányszorosa?	kétszerese
	Mekkora része?	fele, félszerese
	Hányad része?	kettede

Nincs miért csodálkoznunk, mikor a gyerekek számára nehézséget jelent, ha a számok különböző használataival találkoznak. Például futóversenyen egy-egy kérdés a számhasználat különböző lehetőségeivel kapcsolatban:

- Hány sportoló állt a rajthoz? (darabszám)
- Milyen hosszú a megteendő távolság? (mérőszám)

- Hányadik helyről rajtol a kétkrós versenyző? (sorszám)
- Milyen szám van a sárgatrikós versenyző hátán? (kódjelszám)
- Hányszorosa a megteendő távolság az előző (pl. 1000 m-es) döntőjének? (műveleti szám)

Tantervi elvárás, hogy a természetes számok fogalmát mint halmazok elemszámát és mint mennyiségek mérőszámát alakítsuk ki. Ezért fontos, hogy a számhasználat különböző változatai közül a darabszám és a mérőszám fogalmát erősítjük a lehető legtöbb oldalról, konkrét számolásokon, párosításokon, méréseken alapuló tapasztalatok biztosításával.

A természetes szám mint halmazok elemszáma

A mindennapi életben és a matematikában sokszor bizonyos meghatározott (valóságos vagy gondolatban kialakított) dolgok összességéről állítunk valamit. Ekkor ezeket a dolgokat gyűjtőnévvel látjuk el. Így például beszélünk a csillagok sokaságáról, a sportolók csapatáról, a tanulók osztályáról. Az összesség, a sokaság és más hasonló értelmű szavak helyett a matematika a halmaz elnevezést használja. A halmaz alapfogalom. Azt jelenti, hogy nem definiáljuk, más szavakkal körülírt fogalomként használjuk. Valamely halmazt akkor tekintjük adottnak, ha bármely, pontosan meghatározott dologról egyértelműen el tudjuk dönteni, hogy hozzátartozik-e a szóban forgó halmazhoz („eleme” a halmaznak).

Abban a tekintetben, hogy egy halmaznak eleme-e vagy sem, nincs határeset. Egy halmaznak valami vagy eleme, vagy nem eleme. Például abban a kérdésben, hogy egy négyszög téglalap-e vagy nem, „határeset” nincs: vagy téglalap a négyszög, vagy nem téglalap (a „vagy” kötőszót kizáró értelemben használva). Egy halmazt általában kétféle módon adhatunk meg: vagy felsoroljuk a halmaz elemeit, vagy a halmaz elemeinek tulajdonságainak leírásával adjuk meg a halmazt. Például: $\{0, 1, 2, 3, 4, 5\} = \{a \text{ hatnál kisebb természetes számok}\}$.

A halmaz szó használatának matematikaórán csak akkor van létjogosultsága, amikor nélküle már nagyon bonyolultan lehetne elmondani az elmondandókat. Bármely halmazt csak akkor tekinthetünk ismertnek, ha pontosan, félreérthetetlenül tudjuk, mik az elemei. Gyakran megállapodás kérdése, hogy mely elemek rendelkeznek valamilyen tulajdonsággal (például kik azok a tanulók, akik magasnak tekinthetők), és mely elemek nem rendelkeznek ezzel a tulajdonsággal. Ezért, ha egy halmazt nem elemei felsorolásával, hanem azok közös tulajdonságával akarunk megadni, akkor mindaddig finomítani kell az elemek közös tulajdonságának megfogalmazásán, míg ebben a vonatkozásban kétség merül fel. Gondoljunk arra, hogy milyen nehéz egy szőkebarna hajú személyről eldönteni, hogy a szőke vagy a barna hajú személyek közé soroljuk-e. A halmaz minden eleme különböző. Az 1, 4, 3, 5, 1, 2 számjegycsoport elemeinek halmaza: $\{1, 2, 3, 4, 5\}$. Ugyanaz az elem akkor is csak egyszer számít, ha többször is előfordul. Ezért: $\{5, 5, 7\} = \{5, 7, 7, 7\} = \{5, 7\}$. A pillanatnyilag érvényes tantervben (Útmutató az általános iskolai matematika korrekciójához 1-4. osztály. Első rész, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.) a számfogalom kialakításának egyik területeként a természetes szám mint a halmazok elemszáma szerepel. A tárgyak darabszáma és a tárgyak halmazának elemszáma csak akkor azonos, ha a szóban forgó tárgyak mindegyike különbözők valamilyen az összes többitől. Egyébként a tárgyak darabszáma nagyobb, mint a halmaz elemeinek száma. Azonos elemek csoportja is meg- és leszámllálható, sőt a rendelkezésre álló segédeszközök használata és az ismeretszerzés célszerű fokozatossága miatt ez a gyakoribb eset a matematikaórán. Két könyvből és három ceruzából álló halmaz elemeinek a száma 2, 3, 4, és 5 is lehet attól függően, hogy a könyvek egyformák-e, illetve, hogy a ceruzák között hány különböző van. Nyilvánvaló, hogy a halmazok elemszámának fogalmával felelőtlenység megzavarni az elsős gyerekeket. *Javasolom a, hogy dolgok (tárgyak, személyek, képek stb.) darabszámaként értelmezzék a tanítók a természetes számokat minden olyan esetben, amikor a tanterv halmazok elemszámaként kéri.*

Első osztályt kezdő tanítványaink között általában található olyan gyerekek, akik már ismernek több-kevesebb számnevet, és fel tudják sorolni ezeket, valamint a számneveket és az egyforma

vagy különböző tárgyakat egymás mellé tudják sorolni, azaz képesek számlálni. Ez viszont még nem jelenti azt, hogy a számfogalmuk is kialakult ezeknek a tanulóknak, hogy megfelelő tartalom is van a számnevek mögött.

Jelentős teljesítmény a tízes, de még az ötös számkörben is egy hatéves gyerektől a hibátlan számlálás. A tárgyak darabszámának meghatározásához szükséges, hogy a tanuló

– ismerje a természetes számsor elején álló számok nevét,

– tudja, hogy az utoljára megnevezett számnév jelenti az addig megszámlált tárgyak számát.

A gond nélkül számoló tanulók esetén is a tanító feladata olyan tapasztalatokat biztosítani a gyerekeknek, amelyek alapján megérti, hogy

– a számlálásnál a tárgyak sorrendjének nincs jelentősége, az eredmény független attól, hogy milyen sorrendben számláljuk a tárgyakat,

– ez az eljárás nemcsak tárgyakra, hanem jelenségekre, történésekre is alkalmazható (lépések, koppantások, harangütések, ...).

A tárgyak darabszámának meghatározása nemcsak számlálással történhet, hanem ismert elemszámú halmazzal való összehasonlítással is. Ezt az összehasonlítást nevezzük párosításnak. A számfogalom kialakításában jelentős szerepe van a párosításnak. A halmazok elemszáma közötti nagysági relációk (több-kevesebb-ugyanannyi) eldöntését is a becslést követő párosítással célszerű tanítani.

A számfogalom kialakítása során két halmaz elemeinek számát egy egyértelmű megfeleltetéssel (azaz párosítással) indokolt összehasonlítani. Természetesen a párosítást először valódi tárgyakkal, manuális tevékenységekkel szervezve. Ezek után számokkal jellemezzük a halmazokat. Ha két halmazban ugyanannyi elem van, akkor ugyanazzal a számmal. Ha ugyanannyi elem van két halmazban (ugyanannyi felnőtt, mint gyerek egy-egy csoportban, ugyanannyi tányér, mint kanál az asztalon, ugyanannyi szék, mint tanulóasztal a teremben stb.), akkor elegendő számú tapasztalat után már nem szükséges mindkét halmaz elemeit megszámlálni, elegendő az egyiket, mert a másikat is ugyanaz a szám jelzi.

A mérés szerepe a számfogalom kialakításában

Csak olyan számfogalom kialakításának van értelme, amikor konkrét, a gyerekek által végzett változatos tevékenység tapasztalataira épül. Ezt a tevékenységet úgy célszerű tervezni a tanítóknak, hogy minden gyerek külön-külön, személyesen, saját manuális, valamint testi mozgásos tapasztalatai alapján jusson el az elvont fogalmi szintig.

A számfogalom megalapozásának, kialakításának a valóság ismeretére, valóságos tárgyakkal, tárgyhalmazokkal végzett manuális, manuális-intellektuális (a tevékenység szavakkal történő megfogalmazása is fontos, de ne „betanult” szövegek – szavak, mondatok – legyenek ezek) tapasztalatgyűjtésre kell támaszkodnia.

Sok arra vonatkozó tapasztalatot kell biztosítanunk a gyerekeknek, hogy azon egységgel történő mérés esetén a kisebb mennyiséget kevesebb, a nagyobb mennyiséget több egység teszi ki, illetve ugyanazt a mennyiséget mérve a kisebb egységből több, a nagyobb egységből kevesebb teszi ki.

A szám és a sorszám megkülönböztetése

A számfogalom egyik fontos komponense a sorszám (amely csak egyetlen elemet, például a negyedik almát jelenti) és a számnév (amely halmazok felőli közelítéssel gyűjtő jelleggel, mérészám felőli közelítéssel összehasonlító jelleggel bír) határozott megkülönböztetése. Írásban a sorszámot egy, a számjegy után írt ponttal különböztetjük meg a számnévtől.

A sorszám (első, második, harmadik, ...) megadja a személy vagy tárgy helyét valamely sorban. A sorszám használatakor az elemeket (személyeket, tárgyakat, dolgokat, jelenségeket) valamilyen szempontból sorba rendezzük. A sorszámot a darabszámtól ez a szempont szerinti (valamilyen célzatossággal történő) hozzárendelés különbözteti meg.

Bár egy halmaz elemeinek száma egyértelműen meghatározott, a sorszámokra is érvényes az, amely egy halmaz elemeinek megszámlálására: különbözőképpen rendezhetjük az elemeket, a sorszámolás is elvégezhető más és más szempontokat követve.

Kódjelszámok használata

A mindennapi életben a számokat személyek, tárgyak, dolgok jelölésére is használjuk. Sok olyan alkalom fordul elő, amikor a szám nem darabszámot, nem mérőszámot, nem is valamilyen szempont szerinti rendezettséget (sorszámot) fejez ki. Csupán egy személyt, egy tárgyat, egy dolgot jelöl, azaz megkülönböztethetővé teszi a megjelölt személyt – tárgyat – dolgot, nevet ad nekik. Így ezek a számok, a kódjelszámok információhordozóként kezelhetők. Ennek a számítógépes adatfeldolgozás során lényeges előnyei vannak. Ilyen számok például: a személyi számok, az adószámok, a társadalombiztosítási azonosítószámok, a telefonszámok, a postai irányítószámok, a házzámok, az autók rendszáma, a sportolók rajtszáma, a TV- és rádióadók száma. A kódjelszámok használata a XX. század kultúrájának természetes része, mert alkalmazásukkal a megjelölés kimeríthetetlen, és (helyes alkalmazás esetén) egy jól áttekinthető rendszer áll rendelkezésünkre.

A helyes alkalmazás fontosságára egy példa:

Tokió kusza utcái legtöbbszörnek nincs neve, és az épületeken látható címek sem adnak sok eligazítást. Ezek csak egy kerületnévből és három számból állnak, az első két szám ebből egy körzetet és egy alkörzetet jelöl (ezeket ki sem ismerhető rendszer szerint osztották ki), a harmadik jelenti az illető épületet (vagy kettőt, vagy hármat, vagy négyet - attól függ). További zavart okoz, hogy az épületeket esetleg inkább kor szerinti, nem pedig hely szerinti sorrendben számozták meg.

Műveleti szám

A magyar szakirodalomban szokatlan szóhasználat nem az elterjesztés igényével került be a cikkbe. Csupán egyrészt a teljesség igényére való törekvés, másrészt az esetlegesen zavaró szóhasználatból származó félreértések elkerülhetőségére való figyelemfelkeltés szándékával. Konkrétan a „hányad része?” és a „mekkora része?” szóhasználat elkülönítése érdekében.

A 18 és a 3 hányadosa: $\frac{18}{3}$ az $x \cdot 3 = 18$ nyitott mondat (egyenlet) megoldását, a 6-ot jelenti.

Úgy szoktuk mondani, hogy 18-nak a harmadrésze a 6. Általánosan: Ha a és b pozitív egész számok, akkor az $\frac{a}{b}$ hányadosra azt mondjuk, hogy a-nak b-ed része. Ezt a szóhasználatot akkor is indokolt megtartani, ha a és b közösleges törtet jelölnek. Azaz:

$$\frac{4}{5} \cdot \frac{2}{3} = \frac{8}{15} \text{ a } \frac{4}{5} \text{-nek } \frac{2}{3} \text{ része (} \frac{4}{5} \text{-nek } \frac{2}{3} \text{-szorosa);}$$

de

$$\frac{4}{5} = \frac{4}{5} \cdot \frac{3}{3} = \frac{6}{5} \left(\frac{2}{3}\right) \text{ a } \frac{4}{5} \text{-nek } \frac{2}{3} \text{-ad része.}$$

Ezek szerint: $\frac{4}{5}$ -nek a $\frac{2}{3}$ -ad része egyenlő $\frac{4}{5}$ -nek a $\frac{3}{2}$ részével.

Ezért a helyes szóhasználat:

– A 21-nek hányad része a 3 ? (Milyen b -re $\frac{21}{b} = 3$?)

Helyes válaszok: 7; 7-ed része; hetedrész.

– A 21-nek mekkora része a 3 ? (Milyen x -re $21 \cdot x = 3$?)

Helyes válaszok: $\frac{1}{7}$; $\frac{1}{7}$ -szerese; $\frac{1}{7}$ -része.

Összefoglalva: a szorzás és osztás megkülönböztetését úgy tudjuk elősegíteni, hogy ha szorzásról van szó (törtész keresésére vonatkozó kérdés) akkor következetesen a „mekkora része”, esetleg a modorosabb „milyen törtésze” szavakkal kérdezzük, és a „hányad része” kifejezést fenntartjuk arra az esetre, ha valóban osztásról van szó.

KISS FERENC

Általános Iskola

Badacsonytördemic

Gyermek és természet

A BADACSONYTÖRDEMICI KÖRNYEZETVÉDŐ
KISISKOLÁSOK KÖRÉBEN VÉGZETT MUNKÁM TAPASZTALATAI

Napjaink iskolái állandó bírálatok, kritikák, támadások keresztjüében állnak. A tanulói kezdeményezőkétség, véleménynyilvánítások, a találatekonyság megnyilvánulásaiban sok a pontatlanság, elbizonytalanodás. A tankönyvek, oktatási segédletek, számítógépes programok, transzparenszek egyeduralomra jutása nem képes alkalmazkodni a gyermek egyedi megnyilvánulásaihoz, környezeti, egyedi adottságaihoz, tapasztalataihoz. Az érzelmileg sivár, szegényes szókincsű, esetlen, darabos testtartású, reagálásaiban, reflexeiben ügyetlen gyermek érdeklődési köre nélküli a személyes megtapasztalást, a kontaktuseremtést a tananyaggal és társaival, tanáraival.

A kontaktuseremtés körülményeihez legtöbb lehetőséget a gyermek tanórán kívüli környezet kínálja. A tanórán kívüli környezet jobban fejleszti a gyermek képzelet- és fantáziavilágát, érzelmi kötődését, kezdeményezőkétségét. Egy „üres kéz”-zel megtett erdei séta is sok közös gondolat, eszmecsere előmozdítója lehet. Néhány írólap, rajzlap, festék is elegendő „technikai eszköz” lehet ahhoz, hogy a gyermek próbára tehesse képzeletét, fantáziáját.

A látvány fokozása céljából részletekben gazdag közelképeket vetítettem levelekről, virágokról, rovarokról, termésekről. A drága tükörrakás fényképezőgépekhez forgalmazott közgyűrűs és harmonikás kihúzatnövelő berendezések mellett, a könnyebben hozzáférhető olcsó fényképezőgépek előtétlencsével felszerelve szintén alkalmasak közeli felvételek készítésére. Az optikai üzletben vásárolt szemüveglencsét becsiszoltatjuk egy színszűrőfoglatba, és ezt a foglatot húzzuk fel a objektívra. Sárközi Zoltán: „Közel-fényképezés reprodukció” (Műszaki Könyvkiadó, 1957), 78. oldal): „Általános célokra az alábbi három előtétlencsét kell beszerezni:

- 1 dioptriás, amellyel 100-50 cm tárgytávolságig,
- 2 dioptriás, amellyel 50-34 cm tárgytávolságig,
- 3 dioptriás, amellyel 33-25 cm tárgytávolságig fényképezhetünk.”

A látvány a személyes példa erejével hat a gyermekekre. Felfokozza, megerősíti a gyermek kíváncsiságát, érdeklődését, gyűjtőkedvét, fantáziáját. Kirándulások alkalmával kezébe veszi, megtagogatja a köveket, leveleket, terméseket. Megfigyeli az állatok mozgását, táplálkozását, szokásait, viselkedését, kültakarójának mintázatát, a fák kérgét, a virág színét, illatát, felépítését. Kéznagyítóval a finomabb erezet, mintázat is láthatóvá válik, látványként hat. Egy botra kifeszített átlátszó nejlonzsákban a gyorsan mozgó apró élőlények is megfigyelhetők, begyűjthetők. A begyűjtött anyagok újságpapír közé, háztartási hulladékból kikerült papírdobozba, flakonba, gyógyszeres üvegbe helyezve, jól szállíthatók, kezelhetők.

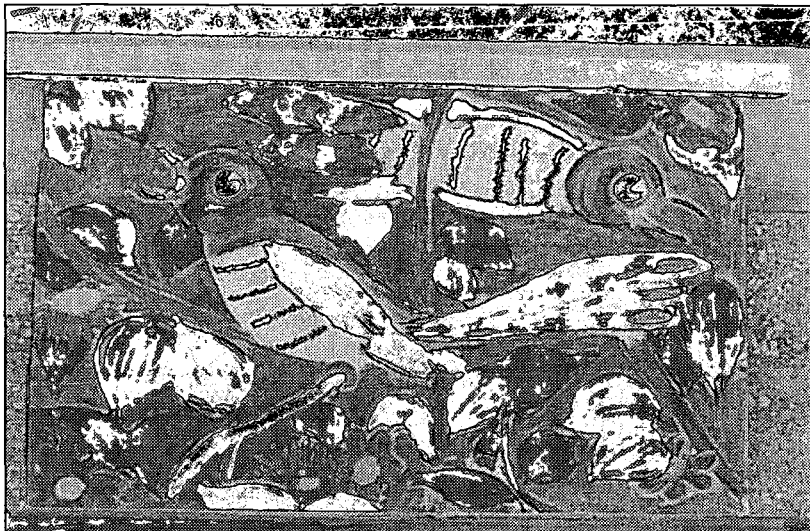


Pipacs

A látvány keltette benyomások, élmények, tapasztalatok, észrevételek megőrzését, rögzítését szolgálják a helyszíni feljegyzések, vázlatrajzok. A rajzok színezésének terepen is alkalmazható leg-egyszerűbb, könnyen kezelhető eszköze a porpasztell. A porpasztell használata nem igényel ecseteket, festékes tálkákat. Nem folyik szét a lapon. Felhordása kézzel, vastagabb textília segítségével, szivacsdarabkával megoldható. Korrigálás, kiigazítás többszöri felhordással, átdörzsöléssel végezhető el. A véglegesnek ítélt forma elkészültével hajlakkal befújva „rögzítjük” a képet. Néhány másodperc elteltével mappánkba helyezhetjük.

Szituációs játékok közbeiktatásával növelhető az összetartozás érzése, a szóbeli megnyilatkozás, az egymásra figyelés, az egymástól tanulás öröme, a gondolatok írásbeli kifejezése. A játékosok körben ülnek, így mindnyájan látják egymást. Minden játékosnak kiosztunk egy üres írólapot. A lapra mindenki feljegyzi pillanatnyi legkedvesebb élményét, benyomását, majd átadja a lapot baloldali szomszédjának. A megkezdett gondolatot, eseményt tovább szöve, mire a lap újból visszakerül eredeti tulajdonosához, már egész kis történet kerekedett belőle. Az egyes történeteket előadhatjuk, eljátszhatjuk, felolvashatjuk. A játékosok közösen megállapodnak, mely írásművek, rajzok kerüljenek emlékkönyvbe, munkanaplóba, magazinba. Gyakran megesik, hogy felkérjük tanárukat, rajzoljon, írjon ő is egy történetet az emlékkönyvbe. Az ily módon előállt történetek, tanulói ötletek meglepő-

en tartalmaznak, színvonalasabbak, mint a kötelező jelleggel rájuk erőltetett tanórai fogalmazványok, feladatlapok. A csoportban szerzett tapasztalatok, élmények hatása alatt egyedi próbálgatások, egyedi írásművek, rajzok is születnek. A mindenki által elfogadott forma végül is a versírásban öltött testet.



Samu Éva 8. o.: Éneklő szarkapár

Az alkotókedv felszínen tartása tantermi viszonyok között sokkal körülményesebb, mint tanórán kívüli környezetben. A tanórai és a tanórán kívüli környezet közelebb kerülhet egymáshoz, ha az arra érdemes alkotásokat, gyűjteményeket időrendben, rendszeresen kiállítjuk az iskola folyosóin, termeiben – sőt hivatkozhatunk is rájuk, idézhetjük is a gyermek ötleteit a tanítási órákon is. A jutalmul adott piros pontok, érdemjegyek ösztönző ereje kisebb jelentőségű, mint a nyilvánosság előtt elhangzó dicséret, bemutatás, bemutatkozás, elismerő oklevél, jutalomkönyv. Igen fontos ösztönző a pályázatokon, táborokban elért helyezések, a publikált gyermekalkotások – nyomda, fénymásoló hiányában csak a gyermekújságok jöhettek számításba (Kincskereső, Pajtás).

Nagy Mónika (*Badacsonytördemic*)

Levél a későn esett hóhoz

*Mi lett hó?
Mikor akarsz már végre leesni?
Talán nyáron, vagy talán tavasszal
Ne ess későn, ne ess korán
Ess a magad idejében.
Vagy talán elaludtál?
Elmúlt egy nap, elmúlt két nap
És végül egy hét:
Második hét elején
Csupa hó lett a hegy tetején.
Végre itt vagy, végre hát
Csupa fehér a világ.*

Tomózser Zsolt (*Badacsonytördemic*)

Disznótór

*Ne kérdezd a disznótól:
Milyen lesz a disznótór?
Majd meglátod magad is.
Májás hurka, véres hurka,
Jól kösd meg a végét, Gyurka!
Résen légy ám, hogyha kész
Kolbászból a kerítés,
Föl ne falja a Csibész.*

KINCSKERESŐ 1987. december.

VÉDD A TERMÉSZETET!

A kismadár repül,
fűtyúlve száll.
Mily jó a fülnek
e dallamos csacsogás.
A szélzúgás,
levélsusogás,
virágszirmok illata,
tenger zúgása,
erdők vadja,
vizek világa;
Ember! Hozzád kiált:
Védd a természetet!
Mert bölcsőd az,
háza, háza.

ANTAL IMRE

Badacsonytördemic

Pajtás, 1979. május 24.

Hadd villantsak fel a meg nem jelentek közül is néhány részletet!

Horváth Beáta 6.o.

Leitmer Gabriella 8.o.

VIRÁG A GOMBLYUKBAN

Erdőn, mezőn virágoztam,
Minden reggel illatoztam,
Illatozó virágkelyhem
Csalogatott rovar, embert.

Rovar vitte nektáromat,
Beporozta virágomat,
Így kötöttem barátságot,
Más virággal szomszédságot.

Barátság csak addig tartott,
Míg egy ember észbekapott,
Észbekapott, s leszakasztott,
Gomblyukába beakasztott.

(Részlet)

Gáspár József 5.o.

A CINKE ÖRÖME

Nyitnikék-nyitnikék...
Szól a cinke éneke,
Már a hó is lassan olvad,
Ez a cinke öröme.
Pattannak a fák rügyei,
A bokrok már zöldellnek,
Előbújnak a bogarak,
Ez a cinke öröme.

(Részlet)

Több alkalommal is indultunk a Bakonyi Természettudományi Múzeum (Zirc) a „Bakony madárvilágának szervezett védelme” pályázati felhívásán. Szerepeltünk a Magyar Mezőgazdasági Múzeum „Hazánk mezőgazdasága diákszemmel” c. pályázatán (különdíj). Jó helyezést értünk el a Megyei Úttörőház, a Megyei Művelődési Otthon és a Balatoni Úttörőváros (Zánka) irodalmi pályázatán is.

A gyermekalkotások kiállítása, publikálása mellett lényeges szempont az ismeretszerzés folyamatában a többkönyvűség elvének hangsúlyozása – a tankönyvek használata csak egy lehetséges változat a forrásmunkák közül. A többkönyvűség elvének elfogadása, elutasítása a munkafüzetek, a feladatlapok kivitelezési, szerkesztési tagoltságától is függ. Jó lenne, ha a munkafüzetek, a munkatankönyvek, az ellenőrző munkalapok és felmérések lehetőséget kínálnának a tanulói kedvtelések végzéséhez is. Például: ábrázolás rajzban, bélyegek, képeslapok, fotók beragasztása, írásművek készítése versben, prózában, dramatizálás, egyedi szorgalmi megfigyelések, kísérletekről beszámoló készítése stb. A mindenkire egységes normatívák alapján megszerkesztett munkafüzetek, munkatankönyvek, programok nem adnak ösztönzést, biztatást, bátorítást a személyhez kötődő kedvtelések végzésére. Késleltetve ezzel a személyiség beteljesülését, kibontakozását. Az alkotói léggör tanórai feltételeinek biztosítása nélkül az alkotás összeférhetetlen a gyermek számára a tanórai ismeretszerzéssel. Az alkotókedvet így csak a tanár iránti szimpátia, újabb kirándulások, pályázatok, táborozási lehetőségek reménye táplálja.

HASZNOS FORRÁSMUNKÁK

- Kaposi László: Játékkönyv I-II., Gödöllői Művelődési Központ, 1984-87.
Siegfried Rauchmaul: 100 kis játék, Sport, Budapest, 1966.
Varga Katalin: Én, Te, Ő, Móra Kiadó, 1973.
Vargha Balázs: Játsszunk a szóval!, Móra Kiadó, 1974.
Granasztói Szilvia: Játsszunk a bábuval!, Móra Kiadó, 1974.
Mezei Éva: Játsszunk színházat!, Móra Kiadó, 1979.
Gabnai Katalin: Drámajátékok, Marczibányi téri Művelődési Központ, Budapest, 1993.
Baktay Patricia – Koltai Magdolna: Beszélő tárgyak, Tankönyvkiadó, 1989.
Berhidai Magdolna – Fényi Tibor – Kiss Anna: Máktündérek, csutkanépek, Móra Kiadó, 1984.
Antoni Rozália – Nádas László: Filcből, fából, Móra Kiadó, 1987.
Kereszty Kornél: Virágrendezés és játékok termésekkel, Móra Kiadó, 1984.
Nagy Mari – Vidák István: Játékok vízparti növényekből, Móra Kiadó, 1980.
Tóthné Sándor Zsuzsa: Ábrázolás és művészet, Tankönyvkiadó, 1988.
B. Boros Ilona – P. Székely Éva: Batikolás, tojásírás, Móra Kiadó, 1981.
Kardos Mária: Agyagművészet, Móra Kiadó, 1988.
Borbélyné Werstroch Ilona: Ügyes kezek I-II., Tankönyvkiadó, 1989.
Gyulai Ferenc: Fotóiskola, Műszaki Kiadó, 1962.
Szemerédy Zoltán: Fotobarkács, Műszaki Kiadó, 1971.
Adam Stodowy: Szeretek barkácsolni, Műszaki Kiadó, 1984.
Stelly Lajos: Csináld te is, pajtás!, Tankönyvkiadó, 1965.
Zátonyi Sándor: Játékok zsebleteppel és mágnespatkóval, Móra Kiadó, 1980.
Bellay László: Hogyan tanuljuk a fizikát?, Tankönyvkiadó, 1970.
Öveges József: Színes fizikai kísérletek a „semmiből”, Móra Kiadó, 1977.
R. Wesley: Mindenki matematikája, Gondolat Kiadó, 1963.
Gerald Durrell – Lee Durrell: Az amatőr természetbúvár, Gondolat, 1987.
Angela Wilkes: Első természetbúvár könyvem, Passage Kiadó, 1990.
J. Toman – J. Felix – K. Hisek: A természet képekben, Natura, 1981.
Perendy Mária: Biológiai gyakorlatok kézikönyve, Gondolat Kiadó, 1980.
Dr. Fehér György: Állatpreparátumok készítése, Mezőgazdasági Kiadó, 1971.
Dr. Juhász Lajos: Tavasz a télen, növényi hajtások, Tankönyvkiadó, 1977.
Lányi György: Állatkedvelők kézikönyve, Natura, 1985.
Geoff Hamilton: Az élet kertje, Officina Nova, 1990.
Heather Amery: Kísérletek, Novotrade Rt., Budapest 1989.
Öveges József – Molnár Ottó: Játékos kísérletek az elektronnal, Móra Kiadó, 1981.
Dzsida László: 200 Kémiai kísérlet, Gondolat Kiadó, 1964.
Balázs Lórántné: Színes vegyészkedés, Móra Kiadó, 1982.
Dr. Tóth Aurél: 200 Földrajzi kísérlet, Tankönyvkiadó, 1978.
Dr. Tóth Aurél: Készítsd magad!, Tankönyvkiadó, 1982.
Vladár Ervin: Mit készítsünk, mit rajzoljunk a történelemórára?, Tankönyvkiadó, 1970.

A kiejtéstanítás gyakorlatának alapozása

AZ ARTIKULÁCIÓS GYAKORLATOK

Ismérvék – háttérinformációk

Beszédhangjainkat /a magán- és mássalhangzókat/ beszédszerveink változatos, finom mozgásának eredményeképpen hozzuk létre. Minden hangot más-más kontextusban képezzünk, mivel minden egyes hang képzésekor másképpen artikulálunk. A jó *artikulációs mozgás* /beszédhangképző tevékenység/ segíti elő a helyesen képzett hang érvényesülését. Hiába jó a légzéstechnikánk, ha *artikulációs zavarokkal* küszködünk, akkor elmarad a kívánt vagy várt hanghatás. Artikulációs zavart idézhet elő az *ajkak*, illetőleg a *szájüreg* vagy a *fogsor* zártságfoka, továbbá a renyhe *légyszájpadműködés*, valamint a *nyelv* zár- és résképző funkciójának pontatlan érvényesülése.

Az *artikulációs gyakorlatokat* a beszédhangképző területek szerint különítjük el ajak-, áll-, nyelv- és lágyínygyakorlatokra. Az artikulációs gyakorlatok végzésekor párhuzamosan ügyelnünk kell a jó légzésmechanizmus mellett a tiszta, pontos, normakövető hangzóképzésre. Ezekkel a gyakorlatokkal bizonyos beszédhibákat, torzul képzett hangokat javíthatunk, pl.:

- a) a *hangadás hibáit*, azaz a hanggyengeséget vagy a hangtechnikai pontatlanságokat;
- b) a *beszédhangok ejtésének hibáit*, így a selypességet és a raccsolást;
- c) a *beszédfolyamat hibáit*, nevezetesen a hadarást, a pattogást, a lepegést, az elnyújtott vagy a légszomjas beszédet.

A kóros lélektani ok/ok/ból vagy a beszédszervek működési zavaaraiból létrejött beszédhibákat nem javíthatjuk, feltétlenül szakemberre (specialistára) van szükség.

Az artikulációs gyakorlatokat tükör előtt célszerű végeztetnünk.

Módszerek – Javaslatok

Az *áллеjtési gyakorlatokat* azért végeztetjük, hogy a gyermekek szokják meg a nagyobb szájnyitást, és tudatosan irányítsák állmozgásukat. A gyakorlatokat például így irányíthatjuk:

Egyszerű áллеjtési gyakorlatok

- A) Ejtsétek az állatokat úgy, hogy az alsó és a felső fogsorotok között kb. egy ujjnyi távolságot tartsatok! – Egymás után, folyamatosan végezzétek ezeket a gyakorlatokat!
- B) Ejtsétek az állatokat most úgy, hogy két ujjnyi távolság legyen az alsó és a felső fogsorotok között! – Ha jól gyakoroltatjuk a gyermekeket, akkor az állmozgató izületek, izmok lazán, gördülékenyen működnek majd.
- C) Végezzétek el az áллеjtésgyakorlatot úgy, hogy két ujjnyi fogsortávolságot nyissatok háromszor, a negyedik ejtésnél ásitatok hatalmasat!
 - a) lassú tempóval ötször;
 - b) közepes tempóval tízszer;
 - c) gyors tempóval tizenötször

Az álléjtésgyakorlat *összetett* változatát például így szervezhetjük:

Néma utánmondással,
hang nélkül,
az ajkak eltűzött hatalmasra nyításával,
tempóváltással
mondjátok ezeket a hangokat!

a – á – a	e – ő – e	babám – barátja
á – a – á	ő – i – ő	zsák – rúzs
o – á – o	ü – é – ü	zsír – zsúr

Az ajkak szabályos izommunkáját az eredményes *ajakgyakorlatokkal* segíthetjük elő, például így:

Egyszerű ajakgyakorlatok

A) Húzzátok szét, majd hirtelen csücsörítsetek az ajkatokkal!

így – úgy
lép – lép
mér – mar

– Az ajakgyakorlatok nem mindig igénylik a hangadást.
– Megkövetelhetjük a nagy, úgynevezett túlargazdagságú hangadást.

B) Dolgoztassátok meg széthúzással, majd csücsörítéssel az ajkatokat úgy, hogy közben nagy álléjtéssel mondjátok utánam ezeket a szósorokat, névcsúfolókat!

babám – bárja
család – árpa
saját – tálal

Géza, Géza, gézengúz!
Verebet fog, varjút nyúz.

Ákos,
A szája de mákos!

– Az ajakgyakorlatok után célszerű pihenőt tartani, így elkerülhető a görcsös, merev mozgás.

Az *összetett*, bonyolult felépítésű, több követelményt tartalmazó *ajakgyakorlat* menete például így alakulhat:

Nehezsítsük az ajakgyakorlatokat!

Adjunk hangot is!

Ügyeljünk a laza álléjtésre!

A hangsorokat egy levegőváltással hangoztassuk!

ma – me – má – mé
mo – mö – mu – mű
mo – mí – mó – mu

mar – mer – már – mér
most – múlik – málik
mögötte – megette

Ma mentem messzire,
Meseország mélyére.

– Az első utasításhoz még egy(-két) szempontot rendeljünk, főleg 1. osztályban.

– Magasabb évfolyamon növelhetjük az alaputastáshoz rendelt szempontok számát.

– Továbbfejleszthetjük az ajakgyakorlatok példamintáit a *p*, *b* hangokból szervezett szósorokkal.

A nyelv összehangolt izommozgásának fejlesztését, valamint a nyelv automatikus munkáját tudatosítjuk a *nyelvgyakorlatokkal* úgy, hogy a szájüreg legkülönbözőbb képzési területeire irányítjuk a nyelvet. A gyakorlatokat például így vezethetjük:

Egyszerű nyelvgyakorlatok

A) Nyissátok nagyra a szátokat!

Mozgassátok föl-le a nyelveteket,

– Ezeket a gyakorlatokat úgy is végezhetjük, hogy a nyelv hegyével az ellenkező irányba haladunk (előlről hátra, hátulról előre).

közben érintsék a felső majd az alsó fogsorotokat vagy fogmedreteket!

- B) Nyissátok akkorára a szátok, mintha az *á* hangot ejtenétek!
Nyelvhegyetekkel érintsétek
– az alsó majd a felső ajkatokat;
– a felső fogsorotokat, utána a fogmedreteket;
– a szájadlás közepét;
– végül emeljétek hátra a nyelveket (amennyire tudjátok)!

Összetett nyelvgyakorlatok

Pörgessük a nyelvünket, képezzünk *r* hangot!

Reggelire retket,
retksalátát, paprikát,
paradicsomot, karalábot
rendeltem rozskenyérrrel.

A *szöveges nyelvgyakorlatok* a teljes artikulációs bázist fejlesszék, úgy kell válogatnunk a szemelvényekből.

Kiss Dénes: *Korong forog*

Görbe bögre forog körbe. Karimája kerek pörge.	Korongon hengeredik, kerekdeden forgolódik.
Pördül–görbül kerekedve. Fürge bögre forog körbe.	Korong forog körbe–körbe. Kerekedik görbe bögre.

Az úgynevezett *lágyszájpad-gyakorlatokkal* a beszéd nazális színezetét lehet korigálni. Jó, ha tudunk füttyülni, s a füttyel hangmagasságot változtatni. Ezáltal a nyelvhat helyzete változik, a lágyszájpad is munkát végez. Tisztabb hangok képzésére válik alkalmassá a beszélő. Végezzünk például így a gyakorlatokat!

Egyszerű lágyszájpad-gyakorlatok

Dőljétek hátra kényelmesen!
Mondjátok ezeket a szótagokat (szósorokat)
mondatokat:

- erőteljes, hangos képzéssel;
- fokozatosan gyorsuló tempóval;
- gyors pergő mozgással!

ká – ka – kö – ke – ko – ki
ka – ká – kő – ké – kó – ke

Az összetett *lágyszájpad-gyakorlatokkal* az artikulációs bázis egyéb területeit is kondicionál(hat)juk, például így:

Káka között kucorog.
Röptessünk rigót!
Törjünk mogyorót!
Kergessünk rókát!
Pörgessünk pörgettyút!

– Neheztjük a gyakorlatot, ha a nyelvet az artikulációs bázis megnevezett részeihez szorítjuk 2-3 másodpercig úgy, hogy közben lefelé ejtjük az állat.

– Az *r* hang képzéséhez szükséges erőteljes mozgással az egész nyelvizomzatot erősítjük.

– Az *r* hang képzéséhez szükséges erőteljes mozgással az egész nyelvizomzatot erősítjük.

– Ügylejünk arra, hogy a kapcsolt magánhangzók kiejtése se torzuljon!

– Gyakorlás közben ujjunkkal érdemes megtartanunk az állunkat.

– Gyorsági artikulációs gyakorlatokkal bővíthetjük ezeket a feladatokat, s az artikulációs területek hadarásmentes, pergő, gyors működését segíthetjük.

A szöveget szerencsés úgy válogatnunk, hogy az artikulációs bázis összehangolt fejlesztését tudjuk megelőzni egy-egy ismert irodalmi alkotással.

Hintáztató – kiszámoló

Egy – ösvényt küld a hegy,
Kettő – nyeret köt a felhő,
Három – lendülsz fecskeszárnyon,
Négy – szelek útján mégy,
Öt – kaput nyit a köd,
Hat – bebocsát a Nap,
Hét – fényből szó mesét,
Nyolc – visszalovagolsz,
Kilenc – ide sietsz,
Tíz – viszel engem is.

Hinta, palinta
Vár a mesepalota.
Lassíts, maradj is,
Felmegyek magam is.

A beszéd folyamatában találkozók bizonyos mássalhangzók hangellentéte úgy oldódik fel biztonságosan, hogy egyes hangok módosulnak, megváltoznak, mások igazodnak, illetőleg kiesnek. Beszédhangjaink tiszta, pontos, határozott képzéséhez hozzátartoznak a hangkapcsolati törvények, a kiejtéstani szempontjából a hangkapcsolati gyakorlatok.

Ha azonos magánhangzók találkoznak, akkor mind a két magánhangzót teljes értékű hangként ejtjük, vagyis nem engedhető meg hangzóki-
vetés vagy rövidítés.

A különböző magánhangzók találkozásakor minden hangot szólaltassunk meg tisztán. Az eltérő magánhangzók képzése között keletkezett hiástust kitöltő j teljes értékű hangoztatása helytelen.

A mormakövető köznyelvi kiejtés megköveteli a mássalhangzó-kapcsolatok törvényszerűségeinek megfelelő érvényesítését. De nem egyforma mértékben és érvénnyel realizálódnak. Célszerűen összeválogatott hangoztatási példákkal megelőzhetjük a *betűjejtést*, s kifejleszthetjük a helyesírásban nélkülözhetetlen *beszédhallást*.

Részleges hasonulás

- a) zöngétlenné válás: rabszolga – rapszolga
 hoztam – hosztam
 nádcukor – nárcukor
 nagy csapás – naty csapás
- b) zöngéssé válás: lépdél – lédél
 patakban –patagban
 vasgerenda –vazgerenda
- c) a képzés helye szerinti: azonban –azomban
 színpad –szímpad
 szénpor –szémpor

Teljes hasonulás

- a) Írásban nem jelölt: anyja – annya
 hagyják – hagyják

– Az óvodában tanult, ismert mondókákat, nyelv-
törökét gyorsasági gyakorlatként végeztethetjük,
de csak addig szabad fokozni a tempót, amíg a
gyerekek nem követnek el helyesejtési hibákat.

– A gyorsasági gyakorlatokat hangadási és artiku-
lációs gyakorlatok előzzék meg.

– Szeretik a gyerekek azokat a játékos feladatokat,
amikor társuk ajkáról kell leolvasni a „némán”
ejtett hangokat.

– A betűismertetés/betűtanítás időszakában jelen-
tekenyebb számú artikulációs gyakorlatot végez-
tethetünk.

beenged, lelkiismeret, kiíssza, rááll,
Kell-e ekkora alma?

fűa, híű, Miért? iskolai, rádűó, diűó, ideűi, híűaba.

bátyjuk – bátyuk

fogyjon – foggyon

Nem érvényesül: célja (céjja), daljáték (dajjáték), eljátszik (ejjátszik) stb.

- b) Írásban jelölt: Hasal hassal, szájjal szájal,
vasal vassal, tüzel fával,
fülel füllel, de nem tűzzel.

Összeolvadás

- a) kötelező érvényű: kútja – kútya
füts – füccs
kenj – kenny
fogadsz – fogacc
mozgatsz – mozgacc
- b) választékos kiejtésben: láttság – (láccság) – láttság
(inkább részleges hasonulás) nagyszerű – (naccerű) –
natszerű
- c) nem érvényesül: létjogosultság (tty), védjegy (egy),
átjön (tty)

Rövidülés

kinnlevő	Az egymás mellé kerülő	kin ⁿ levő
álldogál	három mássalhangzó kö-	ál ^d dogál
szálldos	zül az egyik – gyakran	szál ^d dos
váll-lap	– hosszú. Ezt igyekez-	vál ^d -lap
balett-táncos	zünk félhosszan ejteni,	balet ^t -táncos
sakk-kör	így a helyesírást is segítjük.	sak ^k -kör

Mássalhangzó-kiesés

- a) Ha nem összetett szavakban kerül egymás mellé három-három mássalhangzó, igyekezzünk mindegyiket realizálni, úgy hogy egy *félértékű* lesz a kiejtésben.

ajánlkozik – aján^lkozik
jelentkezik – jelen^kezik
mondta – mon^dta
Kösd meg! – Kösd^d meg!
mindnyájan – min^dnyájan

- b) Ha összetételben halmozódnak az egymás mellé kerülő mássalhangzók, ne vessük ki egyiket sem, mert nehezíti a jelen-tésfelismerés mellett a helyesírást is.

keresztzál – szsz → t
liftpénz – fn → t
tarackfű – cf → t
ingnyak – nny → g
kardmarkolat – rm → d

Olvassátok fel a közmondásokat / szólásokat!
Ügyeljetek a jellegzetes hangkapcsolatok érthető, köznyelvi kiejtésére!

Illik rá, mint számárra a bársonynyereg.
Senkinek a szép szó nem szakasztja száját.
Járt utat a járatlanért el ne hagyj!
Madarat tolláról, embert barátjáról lehet megismerni.
Addig jár a korsó a kútra, míg el nem törik.
De fennhordja az orrát.
Leesik az álla.
Szögre akaszthatja a tudományát.
Aki másnak vermet ás, maga esik bele.
Pereg a nyelve, mint a pergő rokka.

– A hangkapcsolat-gyakorlatokat akkor kezdjük el gyakoroltatni, amikor az ilyen típusú szavak, szószkezetek megjelennek a szövegekben. A hasonulásokra és az összeolvadásra stb. alaposan végiggondolt kifejezések jó előkészítői lehetnek a helyesírás tanításának is. A felolvasáskor vagy élőbeszédben ejtett hangkapcsolat-hibákat következetesen javíttatni kell.
– A hangkapcsolat-hibák megszüntetésének leghatékonyabb módja a beszéltetés, az élőbeszéd gyakoroltatása, amikor az egészséges ritmusú és tempójú beszédben automatikusan érvényesülnek a hangkapcsolatok törvényszerűségei.
– Célzerű rendszeresen gyűjtetni a beszédhangok különböző eseteit, s a szavak/kifejezések helyesejtését és helyesírását párhuzamosan gyakoroltathatjuk.

Követelmények – normaalkalmazás

Feltétlenül differenciáljuk a feladatokat a gyermekek artikulációs teljesítménye, képessége alapján.

- a) Vannak lustán/renyhén artikuláló tanulók. Velük tükör előtt célszerű egyéni gyakorlatokat végeztetnünk.
- b) Előfordul, hogy néhány növendékünk arra az artikulációs gyakorlatok végzésekor eltorzul. Előidézheti ezt a főleg izommozgás vagy a túlzott igyekezet, esetleg túlfűtött teljesítményorientáltság.

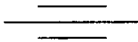
Az artikulációs hibák miatt senki sem gúnyolódhat!

A természetesen zengő, tiszta, kimunkált artikulációjú beszédet alakítsuk ki. Ehhez körültekintően válogatott, a gyermekek képességeihez igazodó, azokat fejlesztő feladatokat végeztessünk eltúlzott, de nem feszes ajakmozgással.

Fontos a kényelmes, görcsmentes testtartás kialakítása. A külső görcs gátolja a gége természetes mozgását hangképzés közben. Az egész hangképzőrendszer kifogástalan működésének következménye a könnyed, pergő, begyakorolt artikuláció lesz.

IRODALOMJEGYZÉK

1. Dr. H. Tóth István: Megújul-e kiejtésitanításunk? Módszertani Közlemények, 1995.5:216-221., Szeged.
2. Dr. H. Tóth István: A kiejtésitanításunk pedagógiája. In: Kernya Róza (főszerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Könyvkiadó Rt., Kaposvár, 1995.



BARTÓK PÁLNÉ

Dózsa György Általános Iskola
Debrecen

Művelődési vetélkedő

Egy-egy jelentős esemény vagy évforduló alkalmából mindenképpen érdemes művelődéstörténeti vetélkedőt rendeznünk. Ehhez kívánok most kedvet ébreszteni azzal, hogy közreadom az „Emese álma” című házi versenyünk, vetélkedőnk forgatókönyvét. A benne említett könyveket, forrásmunkákat a verseny előtt két hónappal kapták meg a háromtagú csoportok.

A gyerekek a játékot nagyon élvezték, és mindannyian izgultak a továbbjutó csoportért. Az alapos felkészülésnek meg is lett az eredménye! Csoportunk sikeresen szerepelt az országos művelődéstörténeti vetélkedő első fordulóján, középdöntőjén és 2. helyezést ért el az országos döntőn, amely 1996. május 11-én a Hadtörténeti Múzeumban került megrendezésre.

EMESE ÁLMA

*„Magyar vagyok: lelkelem, érzésem örökséget
kapott, melyet nem dobok el: a világot
nem szégyeníteni kell, hanem gazdagítani.
Hogy szolgálhatom az emberiséget, ha
meg nem őrzök magamban minden
színt, minden kincset, ami az emberiséget
gazdagíthatja? A magyarság színét,
a magyarság kincsét!”*

(Babits)

*Indításként:
A tanár olvassa fel.*

Menjünk a kincs nyomába!

A tanár felszólítása

1. „Emese álma” versenyünk mottója.
Miért? Fogalmazzátok meg írásban tömören!
(László Gyula: 50 rajz a honfoglalókról)
2. Sok könyvet kellett olvasnotok, mely a magyarság történetéről szól.
Soroljátok fel őket!

1–3 pont

1 ... pont

Javasolt irodalom:

Árpád kori legendák és intelmek
Sámánok és táltosok
A magyarok cselekedete
Képes Krónika
Dénes István: A honfoglaló magyarok
Fodor István: Verecke híres útján
László Gyula: Hunor és Magyar nyomában
Lengyel Dénes: Régi magyar mondák
Varga Domokos: A meyeriektől Mohácsig

3. A magyarok vándorlásai.
Jelöljétek a kontúrterképen a helyeket, folyókat, tengereket, hegyvonulatokat!
(A meyeriektől Mohácsig. 11. o.)

1 ... pont

Hol éltek a magyarok?

Helyek, folyók, tengerek, hegyvonulatok



4. Milyen népekkel kerültek kapcsolatba, kik mellett éltek ősaink a vándorlások során?
(kazár, török, besenyők, alán→írán)

Táblára írd, mutasd fel!
1–3 pont

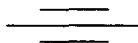
– Nagyszentmiklósi kincsek (Bécs)

– Lehel kürtje (Jászberény)

A magyar nép fennmaradt, megvetette lábát a Kárpát-medencében,
beilleszkedett a keresztény Európába.

Zárásként hallgassátok meg a következő zeneszámot!

István, a király ... (lemez)



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kéziratot két példányban kérjük, *kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával*, a felhasznált szakirodalom pontos *feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám (l.))*. A cikkben előforduló rajzokat, illusztrációkat viszont – *fekete tussal – pauszpapíron vagy műszaki rajzlapon* kérjük, *gondos kivitelezésben*.

Szíveskedjenek *külön lapra* fölírni *irányítószámot, lakcímüket és munkahelyük, iskolájuk pontos nevét*.

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

A SZERKESZTŐSÉG

DR. DOMONKOS JÁNOS
Fővárosi Iskolaszanatórium
Budapest

A nagy magyar hercegorvos

DR. BATTHYÁNY –STRATTMANN LÁSZLÓ
(1870-1931)

Ősei jelentős szerephez jutottak a nemzet életében: közöttük híres államférfiak, bánok, püspökök, törökverő hadvezérek, nádor és az első független magyar miniszterelnök, a szabadság vértanúja. A brutális tett Európa-szerte nagy visszatetszést keltett. Ezért a korabeli Ausztria kormánya egy időre közgyűlölet tárgyává vált a kontinensen. A mártírhálált halt gróf Batthyány Lajos kivégzése helyén örökmécses ég.

Körmenden, az ódon Batthyány-kastély parkjában áll egy obeliszk, melyen korábban márványba vésvé sorakoztak a család legkiválóbb tagjainak nevei. A németújvári vár nagytermében pedig megtalálhatók az ősök képei.

A körmendi herceget legtöbbször a szegények orvosaként ismerték. A hercegorvos nemcsak szemész volt. A lélek doktora is. Miközben a szegények szeméről a hályogot operálta, megkísérelte kinyitni a gazdagok szemét is a nyomor meglátására. A főúri doktor életműve kapcsán egyre többen vállalják – hitektől és egyházaktól függetlenül is –, hogy a létezés legfőbb értelme ember-társainkon segíteni. Kiváltképpen, ha az orvosi hivatásra esküszik fel valaki. Körmend városa leróta tiszteletét iránta, amikor születésének 120. évfordulóján a kastély udvarán szobrot állított neki. A Munkácsy-díjas Lesenyey Márta szobrászművész úgy ábrázolja a gyógyító orvost, amint szeretettel hajol egy vak fiú fölé. A szobrot még két dombormű is gazdagítja. Az egyik az orvost családja körében – 11 gyermekével – ábrázolja, a másik pedig úgy, hogy egy reggeli szentmisén egyik fiával ministrál.

Dr. Batthyány László 1915-ben – nagybátyja halálakor – örökölte a hercegi címet és a Strattmann nevet. A Batthyány-család hagyományos címere a kicsinyeit vérével tápláló pelikán, alatta az oroszlan, szájában kard. Örökölt címere jelmondatát FIDELITATE ET FORTITUDINE = hűséggel és bátorsággal, megváltoztatta FIDELITATE ET CARITATE-ra = hűséggel és könyörület-szeretettel. Az ősök tehetségéből ő is örökölt. Nagyműveltségű emberré vált. A görög, latin mellett német, francia, angol és olasz nyelven beszélt. Szlovákul és horvátul azért tanult, hogy betegeit anyanyelvükön is megértse.

Puritán egyéniség. Akiket ismert, nehezen tudták köszöntésben megelőzni. Személyiségéből sugárzott a derű, a szeretet. Istenhívó, aki küldetését a szegények és betegek szolgálatában látta. Felesége – Coreth Mária Terézia grófnő – nemcsak nagyszámú gyermekei édesanyja, hanem a rendelőben, kórházban munkatársa, asszisztense. Hozzá hasonlóan áldozatos lélek, édesanyjai szerepét hivatásnak fogta fel. Gyakran mondogatta: „Iszonyodom az olyan paptól, aki panaszkodik, mert istentiszteletet kell tartania, a tanítótól, aki sokallja a foglalkozást a diákokkal, az orvostól, akit a betegek fárasztanak, de hát még az olyan asszonytól, aki jajgat, hogy gyerekei lesznek.” Házasságuk boldog.

„Napról napra jobban szeretjük egymást. Kilencéves házasságunk óta egy test és egy lélek vagyunk.” (Nizzai napló). A Batthyány-család nevelésének igazi gyümölcse elsőszülött fiukban,

Ödönben mutatkozott meg legszebben. Biztosan megállapíthatjuk, hogy Szent Imre herceg 20. századi rokona ő. Édesapja is boldogan figyelte fia életszentségre való törekvését. Ödön azonban egy későn felismert vakbélgyulladásban hirtelen meghalt. Amikor a bánatos apa lezárta Ödön szemét, így szólt övéihez: „Most pedig fölme gyünk a kápolnába, és megköszönjük Istennek, hogy Ödönt húsz éven át nekünk adta.”

Batthyány a körmendi várkastély egyik szárnyában alapította meg második kórházát. Szem-specialistává válva főként szembetegeket gyógyított. Körmendi szemkórházát még igényesebben rendezte be, mint a köpcsényit. Orvosi tapasztalata s határtalan áldozatkészsége mindent előteremtett, amit a szemészeti terápia kívánt. Nemcsak kórházában, rendelőjében jótékonykodott. Gyógyító munkájával párhuzamosan több alapítványt is tett a magyar egészségügy fejlesztésére. Modern hazai és külföldi könyveket, folyóiratokat járatott. Újabb elméleti szakismeretét azonnal a gyakorlatban alkalmazta. Felismerte az orvostudomány fejlődési irányát. Radiológiával is foglalkozott. Volt röntgenképet küldött külföldi lapokba, folyóiratokba. Beszámolókat írt gyakorlatáról, s nyomtatásban megjelentette. Kizárólag orvosi hivatásának élt. Rendes tagja volt a Magyar Tudományos Akadémiának.

Családtagjai, gyerekei leginkább orvosi köpenyben vagy egyszerű ruhában látták. Egy öltönyt addig hordott, míg el nem viselte, vagy egy szegény nem érkezett, akinek odaajándékozta. Az öltözet számára közömbös volt. Mielőtt a rajta lévő cipőjét szegénynek kívánta adni, megkérdezte, hogy jó-e még ahhoz, hogy szegénynek adja. Felesége kérellésére készítettet magának új ruhát vagy cipőt. Külsejét azonban nem hanyagolta el. Az egész család igen egyszerű volt. Ismeretlenek voltak náluk a nagy fogadások. Díszmagyart ritkán vett magára, csak mikor a főrendiház, később a felsőház ünnepélyes ülésein elkerülhetetlen volt. Nem érezte, hogy főrangú körökből való. Gazdagsága ellenére is szegény volt, mert nem ragaszkodott földi kincsekhez. Emberi tökéletességre törekedett. Erénygyakorlatokat adott fel magának. Szinte gyűjtötte a jócselekedeteket. Egész kórházi működése a jótettek láncolata volt.

A körmendi plébánia templomban nem ült a családnak fenntartott helyen. Egyszerű ruhában elvegyült az ájtatoskodók között. Gyakran a földön térdelt. Senki sem tért ki útból. Néha föl sem ismerték. Szentáldozásra csengetéskor ő is előrehaladt az oltárhoz. A tolongásban mindig hátrább nyomták. Leginkább az utolsók között áldozott. Örült, ha nem ismerték föl. Sohasem engedett magának kezet csókolni. Egyszer azonban egy idős szerzetesnek ministrált, aki hálából megcsókolta a kezét. Erről így emlékezett naplójában: „Természetesen sohasem engedtem volna meg, ha nem ért volna olyan készületlenül, és bánt, hogy egy tiszteletr méltó szerzetes ilyen tiszteletet tanúsított irántam, igazán közönséges ember iránt.”

Nem tudott minden betegének lelkiileg is annyit nyújtani, amennyit szeretett volna, ezért „Nyisd fel szemeidet és láss!” címmel kis füzetet írt a kórházat gyógyultan elhagyó betegeknek, hogy emléket és egyben lelki erősítést adjon. Az orvos-beteg kapcsolata „lélektől lélekgig” épült. Az embert látta a betegben, a testvért mindenkiben, leginkább a legszegényebekben. „Megint egyszer egészen egyedül tartottam rendelést. Igazán örültem neki. Bár asszisztensnőm derék, szorgalmas kollegina –, de úgy megszoktam az önálló munkát, hogy szívesen állok közvetlenül szembe az én kedves betegeimmel, lélektől lélekgig. – Annyira megvan bennem az a belső érzés, hogy lelkem együtt rezeg a betegével, gondjaival, szenvedéseivel. Mindjárt megérzi, hogy ez segíteni akar rajtam, megéri bajaimat, szeret, Istenre alapozott felebaráti szeretettel.” A férfi életének összetevője volt a házikápolna – Köpcsényben és Körmenden is – a napi szentmisével és szentáldozással. Amikor a Batthyány házaspár üzstlakodalmához érkezett a Szentatya – a betegek közt és a katolikus sajtó terén szerzett érdemeiért –, Aranyarkantyú-renddel tüntette ki. Előtte csak egy magyar kapta meg e magas pápai kitüntetést.

Egyszer egyik levelében ezt írta a betegápolásról: „Sohase nehezteljünk valamiért a betegre. Észre se vegyük, ha talán egyszer kellemetlen szót mond nekünk, ellenkezőleg: ha látjuk, hogy ne-

hézségei vannak velünk szemben, az csak arra ok, hogy – tolkodás nélkül – megkettőzzük szerete-
tünket iránta.”

Életére visszatekintve így összegez: „Életem egyik fő feladatának tűztem ki, hogy orvosi mű-
ködéssel a szenvedő embereknek tegyek szolgálatot, és ezáltal a jó Istennek tetsző dolgokat
cselekedjek. Úr Isten kegyelméből évek hosszú során át napról napra dolgoztam kórházamban, te-
hetségemhez képest segítve beteg embertársaimon. Munkám volt forrása számtalan kegyelemnek és
a sok lelki örömmel, amely a magam és családom minden tagjának lelkében uralkodott. Azért, mint
életemben mindig, e helyen is mély hálát adok a Teremtőmnak, hogy az orvosi pályára hívott. *Ha
boldogok akartok lenni, tegyetek másokat is boldoggá.*” (Végrendelet)

A hercegorvos története, életszentségének híre halála után sem fejeződött be. Boldoggá ava-
tási ügyét felterjesztették a szentté avatási kongregációhoz. II. János Pál pápa Rómában már nyilat-
kozott arról, hogy Isten Szolgája a keresztény erényeket hősiessé fokozta. Öröm és kitüntetés
lesz a magyar nép – különösen a szombathelyi egyházmegye számára – ha honfitársunkat, az egyház
hű fiát a boldogok, később a szentek között tisztelhetjük. Dr. Batthyány-Strattmann László herceg a
hit nagy tanúja, igazi példakép, mert életével jelen századunkban adott maradandó értéket az egész-
ségügynek és orvostársadalomnak, a nemzetnek és az egyháznak.

TISZTELETTELJES KÉRÉS SZERZŐINKHEZ!

Folyóiratunk a megjelenés gondjaival küszködik. A nyomdai és postai
költségek állandó növekedése mellett az 1997. év új adó és társadalombiz-
tosítás jogszabályai csak tovább súlyosbították helyzetünket. Ennek követ-
keztében vált számunkra lehetetlenné – remélhetőleg csak átmeneti időre –
, hogy az amúgyis csekélyke szerzői tiszteletdíjat Önöknek kifizethessük.
Kérnénk ezért tisztelettel a lapunkhoz hű szerzőink áldozatkészségét és
szíves megértését. Hiszük, hogy további támogató munkásságukra e
kényszerítő körülmények ellenére is változatlanul számíthatunk.

Köszönjük.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK SZERKESZTŐSÉGE
ÉS
KIADÓHIVATALA

ROZGONYINÉ DR. MOLNÁR EMMA
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Virágné Horváth Erzsébet: Stilisztika a gyakorlatban

SZEMANTIKAI ALAKZATOK I.

A stilisztika önálló tárgyként csak a gimnáziumok felsőbb osztályaiban jelenik meg, de jelen van a tananyagban már az alsó tagozattól az olvasmányok, irodalmi alkotások feldolgozásában, a műelemzésben. A magyartanár mindennapi munkájának része a biztonságos tárgyi tudás, mellette az új irányzatok megismerése, új kutatási eredmények adaptálása, ezért örül minden kezébe kerülő új segédanyagnak, tanácsokat tartalmazó kiadványnak, mint amilyen ez a könyv is.

Virágné Horváth Erzsébet főiskolai jegyzetként adta közre, de a bevezető Ajánlás-ban azt írja, hogy „mindazoknak szól e kötet, akik élvezni és érteni is szeretnék az irodalmat, akik hisznek abban, hogy a stilisztikai interpretáció a „nyelvben kifejezhető universum” feltárásának sajátos útja és lehetősége”. Tehát nem csak a tanítóképzősök számára íródott jegyzet, de mindenkinek javasolható segédanyag, aki értőn szeretne műalkotásokat olvasni.

A szerző szándéka szerint a stíluselmélet és gyakorlat „együttes kezelésére” tesz kísérletet, illetve meg is valósítja annak egyik lehetséges formáját.

A könyv tíz fejezetre oszlik, ebből négyben a legfontosabb elméleti témákat vázolja a szerző, az ötödikben gyakorlati feladványok sora következik, majd komplex gyakorlatok, stíluselemzési példák, s a VIII. fejezetben megadja a gyakorlatok, a komplex feladatok helyes megoldását; a végére az elemzett művek betűrendes jegyzéke kerül.

Részletesebben áttekintve:

I. Az első fejezet Stilisztika, stílus – több elméleti tanulmányból vett idézettel igazolja elméleti alapvetésének hitelességét. Kiemeli, hogy a stilisztikai szövegelemzés, a műelemzés egyik részdíszciplinája. Külön jelzi a stilisztikai elemzés interdiszciplináris jellegét. Elméleti síkon elkülöníti a *nyelvészeti stilisztikát*, amely a nyelvi megnyilatkozások nyelvi kifejezőeszközeit írja le, az *irodalmi stilisztikától*, mely az esztétikai értékekre is kiterjedő, értékelő jellegű, a szövegen túlmutató tényezőket is figyelembe veszi. Mindkét kategória nyelvészeti alapú, nem lehet szétválasztani őket: A stilisztika egyszerre nyelvtudományi és irodalomtudományi diszciplína, komplex tudomány.

A stílust sok tényező befolyásolja, és nem írható le csupán formai rendszerként. „Funkció és viszonyfogalom, azért a szöveg megértésének, funkcióját tekintve is a komplex műelemzés része.”

II. Stilisztikai elemzés elméleti bemutatása a második fejezet: szövegnyelvészeti eredetű „operacionális” elmélet, mivel elemzési technika alapjául szolgál. Az irodalmi mű interpretációjának része, tehát komplex elemzési tevékenység. Feltétele a tartalmi viszonyok értelmezése, végső célként a mű jelentésvizonyainak feltárását jelöli meg. A szöveg jelentése – vallja – meghatározza a stílust, viszont a szöveg jelentésének stíláriai forrásai is vannak.

Szakirodalom alapján definiálja a stíluselméletet: feladatát, tárgyát, és bemutatja a stílélméletét.

A funkcionális stíluselmzésről szól, mely a megnyilatkozásra irányul, és ennek síkjai szerint haladhat. Ezek: 1. a hangszerkezet, a grafikai szerkezet, tagolás, a ritmikai intonáció; 2. a lexikális szerkezet síkja; 3. a szintaktikai szerkezet, a mondat, a grammatikai és szemantikai felépítés; a be-

szédelemek; 4. a kontextus-szerkezet síkja: szintaktikai egységek közötti viszony, a mondatok közti kapcsolatok.

A stilisztikai elemzés az analízis és szintézis lépéseiből épül fel: nyelvi és nem nyelvi síkjainak az egymásra vonatkoztatott értékével zárulhat. A nyelvi műalkotás mint a jel struktúrája Petőfi S. János modellje szerint formalizált alakban is megjelenik, a kölcsönkapcsolatok megértését a verbális közlés mellett a vizualitás is segíti.

III. Nyelvi kép és stílus

A szókép, trópus fontos funkciót kap, valamely gondolkodási folyamat eredménye. A nyelvi kép jelentésalakzat (metaszeméma). Definíciója pontos, és minden ismertető jegyet felsorol. Szemantikai és szintaktikai jellemzői mellett a befogadói tudatot sem hagyja figyelmen kívül a modern szakirodalom, azokat a terminusokat használva, amelyek nélkülözhetetlenek az egységes, új értelmezés érdekében pl.: kvázi-szint, izotóp, allotóp szövegelemek, klasszémák stb.

„Nyelvi kép bármely szövegrész, amely legalább két szintaktikailag összekapcsolt, de szemantikailag összeférhetetlen elemből áll” – idézi Kemény Gábort a szerző. A képi determináció folyamata egyúttal nyelvi determináció is.

Bemutatja az *explicit* (teljes, kifejtett) képet s az *implicit* (egyszerű, kifejtetlen) képet is. A képszerkezet elemeihez Kemény Gábor képtípusainak elemeit és formális felépítettségét közli – 8 féle képtípust regisztrál. A megnevezések értelmezését is közli az egyszerűbb megértetés szándékával pl.: implicit = nincs megnevezve a tárgyi elem.

Az elemi kép, komplex kép, továbbfejlesztett kép leírása, bemutatása után szól arról, hogy a „külső és belső forma” határterületén helyezkednek el a képek, szövegelemek. A nyelvi kép a jelentésszintézis poétikai eszköze, a műben strukturáló, formateremtő elvként működhet.

IV. Nyelvi kép és képelemzés

A nyelvi kép és képelemzés a képekbe foglalt különböző világszegmentumok grammatikai-logikai és szemantikai-fogalmi elemzését jelenti.

A jelentéstani szempontú képvizsgálatban a jelentésszerkezet a következő lépésekben írható le: 1. a jelentés magva: lexikális vagy szótári jelentés; 2. a kontextuális jelentés: a lexikális aktualizálása, konkretizálás; a beszédhelyzet hatása; 3. a sajátos írói/költői jelentés.

A kontextuális vizsgálat kiterjedhet 1. a *mikrokontextusra* (képek, képszerkezetek, mondatok), és *makrokontextusra* – a mű egészére.

A klasszikus szóképeket mutatja be ezután modern szemlélettel és terminológiával.

A metaforát és a vele társult szóképet az alábbi sorrendbe mutatja be: metafora, szinesztézia, megszemélyesítés, hasonlat, allegória, szimbólum, metonímia, szinekdoche.

Mindegyikről közli a legfontosabb elméleti megállapításokat, majd példákkal illusztrál, pl. A hasonlat (gör. parabolé; lat. similitudo) definíciója után a *szerkezetéről* szól, (viszonyító, viszonyított), grammatikai szerkezetéről (összetett mondat), logikai szerkezetéről (1. globális, 2. részleges hasonlat). Jelentéssíkok szerint *heterogén* és *homogén* hasonlat létezik aszerint, hogy a tárgy és a kép egynemű vagy különemű fogalmi tartalmú-e pl. konkrét-elvont; természetes-mesterséges stb.

A hasonlat „közbülső” helyet foglal el; – a trópusról explicitása, a valóság és fantázia elhatárolása különbözteti meg (többek között).

V-VI. Gyakorlatok – Komplex feladatok

A „Gyakorlatok”-ban az egyes szóképekre vonatkozó kérdéssor kapcsolódik egy-egy vershez a hallgatóknak szánt feladványként: pl. *Metafora*

1. Tanulmányozza Áprily Lajos: Fa vagyok című versében a *képdetermináció* folyamatát! Kategorizálja metaforatípusait a képszerkezet elemeit szerint!

2. Vizsgálja meg a *grammatikai determináció* folyamatát! Állapítsa meg a szó szerkezet fajtáit! Milyen grammatikai determináció-típus jellemzi leginkább a költeményt?

3. Milyen *szemantikai* sajátosság jellemzi a cím-metaforát s a szövegbeli metaforákat?

4. Milyen *asszociációsor* körvonalazható a szemantikai síkon?

A helyes válaszokat, megoldásokat a VII. fejezetben találhatjuk.

A VIII. fejezet – Stíluselemzési példák – címet viseli, és komplex elemzési mintákat tartalmaz. A jegyzet elméleti alapoó fejezeteinek tartalma és szisztémája szerint elemzi végig a választott költeményeket egy következetesen végigvitt logikai rendben.

Az elemzett korpusz kivétel nélkül mind vers, így homogén lehet a vizsgálati metóóus is. A prózaszóveg elemzésének még nincsenek olyan hagyományai, körülhatárolható rendje, mint a költeményeknek. Talán ezért sem került ilyen példa a könyvbe.

Meg kell jegyeznünk, hogy a szerző a legújabb szakirodalmat, az utolsó 5-10 év termésének legjavát használta fel az elméleti alapoóshoz, az elemzési gyakorlathoz.

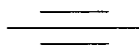
Olyan könyvet vehetünk a kezünkbe, mely jegyzetnek készült, de főiskolai, egyetemi elméleti/gyakorlati tankönyvnek is használható a stilisztika, a stílus tan egy szegmentumának a megtanulásához.

Bízást ajánlhatjuk a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok számára, de azoknak is, akik e kérdéskörben önszorgalomból, autodidakta módon szeretnének tájékozódni. Dicséri a szerzőt közérthető stílusa és az a segítő szándék, amellyel a terminológiát zárójelbe tett értelmezéssel igyekszik „lefordítani”, így tanulhatóbbá, érthetőbbé teszi a könyv/jegyzetet.

Az ajánlásban olvashatjuk, hogy a jelen könyv folytatása várható, melyben a szintaktikai alakzatokkal is foglalkozik majd a szerző.

Mielőbbi megjelenését várjuk.

A könyv kiadója: Körösi Csoma Sándor Főiskola, Békéscsaba 1996.



DR. HAJZER LAJOS

Janus Pannonius Tudományegyetem

Pécs

Tiszóczy Csaba: Az orosz lágernyelv

LEXIKOLÓGIAI ELEMZÉS ÉS SZÓTÁR

Sajátos műfajú munkával jelentkezett Tiszóczy Csaba, a Janus Pannonius Tudományegyetem Szláv Filológiai Tanszékének adjunktusa, aki a hosszú évtizedek óta tabuként kezelt orosz szociolingvisztika egyik részterületén találta meg a maga igazi kutatási területét, s nem valami egyéb – csupán „kariérgarantáló” – partikuláris, divatosnak kikiáltott részterületen, aminek még a tudományos mivolta is megkérdőjelezhető.

A magyarországi tanároknak, filológusoknak (de elsősorban russzistáknak) és fordítóknak szánt – immár évtizedekre visszanyúló kutatási eredményeit felvillantó – munka mindenképpen hézagpótló alkotás mind elméleti, mind gyakorlati (lexikográfiai) vonatkozásban.

A szerző által is említett D. Sz. Lihacsov 1938-ban írt jelentős szociolingvisztikai munkája, „A szaknyelv argó szavai” is csak jóval halála (1953.) után – 1964-ben – jelenhetett meg, a „marrizmus bukása” után (vö.: Razvityije grammatyiki i leksziki szovr.russzkovo jazika. M.: 1964., 311-359. lap).

Tiszóczy Csaba munkája a „GULag-lexika” kitűnő jellemzését és leírását adja mind lexikológiai, mind szóképzési, mind egyéb vonatkozásban, ami a kor történetét kutató szakember számára is „enciklopédikus” ismereteket ad. A „homo sapiens” kategóriájából kiűzetett ember ugyanis – elsősorban politikai motivációk miatt – immár a „gyerevo” (= fa) szintjéig süllyedt és degradálódott egy olyan társadalmi rendszerben, amelyben a Berlinig eljutott harcok „jutalma” sokszor a „közbüntényes” társadalmi söpredék értéktételéig süllyedt. S az ítélőbírói szerepet a KGB és a hozzá hasonló embergyalázó szervek játszottak olyan szellemóriások fölött is, mint pl. egy Szolzsenyicin...

A 230 lapnyi terjedelmi munka első része az elméleti háttérrel adja (1-82. lap), míg a második rész, a szótár (1-148. lap) a begyűjtött lexika szótári (lexikográfiai) feldolgozását prezentálja az olvasónak. Itt néhány „szócikk” nem apácáknak való olvasmány (nem is nekik készült!): „puncitolvaj” (18. lap); „szopós/nyalós kurva” (2. lap); „lágerekurva” (143. lap) stb., ám a szerző – nagyon helyesen – Baudouin de Courtenay (1845-1929) egyik művére hivatkozva – a nyelvtudományt úgy fogja fel, hogy az a kutatási határait tekintve(!) „nem ismer határokat”, mert még az „obszcén lexika” is a kutatás objektuma lehet mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásban.

A szerző az utóbbi években végzett nyelvészeti kutatásaival (lexikológiai, lexikográfiai, derivatológiai stb.) az általa művelt területen lényegében úttörő vállalkozásba kezdett, amelyek eredményeit már konferenciákon, előadások és publikációk formájában is közzétette (Pécs, Szombathely stb.), de a most megjelent munkájában szintézisbe hozott anyaga önálló nyelvészeti diszciplínaként is szerepel az egyetemi tantárgyak között (Az orosz lágernyelv), amely nemcsak kuriozitása miatt népszerű az egyetemi hallgatóság soraiban, illetve a tudományos diákkörben dolgozók számára.

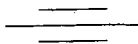
A Nyugatról is nehezen beszerezhető szépirodalmi és elméleti filológiai szakirodalomra épülő munka több mint 600 „lágernyelvi” lexémát és frazeologizmust tartalmaz, amelyek jelentősebb részének a szemantikáját – igényes elemzés és alapos töprengés révén – a szerző tárta fel, akceptálva itt-ott a meglévő poliszéma (többjelentés) pragmatikus meglétét is.

Itt óhajtjuk megjegyezni, hogy a szerző „lexikográfiai kezdeményezése” azért is értékes nálunk, mert egy 1985-ben publikált hasonló kezdeményezés (A nem kodifikált lexika szótára) is az irodalmi műveket célozta meg Ukrajnában kutatási korpuszként, onnan viszont hiányzott a „lágerekurva tematika”, amely viszont Tiszóczy Csabánál az *egyetlen bázis* (vö.: G. M. Mizerszkaja: O szlovarie nyekodificovannoj lekszike hudozsesztvennoj literaturi. In: Russzkoje jazikoznanyije. Vip. II., Kijev, 1985., 129-136. lap).

A kitűnő szakmai felkészültségű szerző munkája egy újabb – esetleg nyomdai szintű – kiadást is megérdemelne, ahol mellőzni lehetne néhány olyan apróbb „fogyatékoságot”, amelyekkel aztán tovább lehetne emelni eme páratlannak számító hazai kezdeményezés rangjához méltó értékeit (pontosan meg kell jelölni a kiadót, a megjelenés példányszámát, az ISBN számot, a lektorok nevét; a források jegyzéke is lehetne a kiadvány végén stb.).

Míndezek a „pályaszérlől” érkezett megjegyzések azonban semmit sem vonnak le Tiszóczy Csaba Péccsett megjelent munkájának értékeiből, amelyek ilyen formában is szolgálhatják a még pályán maradt általános és középiskolai tanárok továbbképzését éppúgy, mint az oroszból is fordító műfordítók szakmai munkáját.

Tiszóczy Csaba: A orosz lágernyelv. Lexikológiai elemzés és szótár. Pécs, 1995. 230 lap



Jürgen Von Pruer – Venter György Tanárnak lenni

A Magyar Tudományos Akadémia Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Tudományos Testülete kezdettől szorgalmazza a nemzetközi kapcsolatok kiépítését, a közös kutatásokat. A testület Neveléstudományi Munkabizottsága külföldi szakemberekkel alakított ki tevékeny együttműködést, és a bizottság által létrehozott „*Empirikus neveléstudományi munkacsoport*” folyamatossá tette a neveléstudományokkal foglalkozó hazai és külföldi tudósokkal való kapcsolattartást. Ennek a gyümölcsöző együttműködésnek bizonyítéka a szerzők közös munkája. A szerzőpár olyan pedagógiát művel, mely egyaránt támaszkodik pszichológiai, szociológiai módszerekre, emberközpontú, személyre irányuló, egyszóval humanisztikus nevelést tűz ki célul, amely újra súlyt helyez a tanár személyiségére, emberi alkatára – olvashatjuk a kötet előszavában.

A munka szerkesztési indítékaihoz szükséges megismerni, hogy a Német Szövetségi Köztársaság Művelődésügyi Minisztériuma megbízást adott összefoglaló tanulmány készítésére, amely a gimnáziumi tanárok iskolára, oktatásra vonatkozó elképzeléseit, pedagógiai koncepcióit vizsgálja. Ugyanakkor a szerzők fontolgatták, hogyan lehetne az oktatási, tanítási és tanulási kutatások végkövetkeztetéseit tematikailag is súlypontosva a szakmai közösség elé tárni. Arra is törekedtek, hogy az empirikus kutatás gazdag anyagából úgy merítsenek, hogy azok információkat nyújtsanak a tanár-szerep kialakításáról és az erre vonatkozó tanári ítéletekről.

A könyv mondanivalója három részre tagolható: az első fejezetben áttekinthetően utalnak a szerepelméleti, valamint a tanárok szerepével kapcsolatos elgondolások kiválasztott szempontjaira. A második fejezetben elemzik a szóban forgó empirikus kutatásokat bemutató pedagógiai irodalmat úgy, hogy az milyen mértékben adhat áttekintést a tanárok szakmai feladatairól, gondolkodásáról, cselekvéséről. A harmadik fejezetben összefoglalják az irodalom alapján kapott legfontosabb eredményeket, s a jövőbeli kutatásokat fogalmazzák meg.

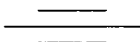
A szerepelméleti elgondolások ismeretében és a pedagógiai, valamint szociálpszichológiai elméletek és modellek segítségével a következtetések egész sora fogalmazható meg. 1) Az a nyomás, amely a nyilvános viták során a tanárok társadalmi elfogadására nehezedik, a szerepnormák olyan diffúzitásával jár együtt, mely a különböző társadalmi csoportok elvárásai következtében a szerepvétél fontosságát és mélységét negatívan befolyásolja. 2) A tanári szerep többdimenziós struktúrája a szerepek közötti konfliktusokhoz vezet. 3) A tanár szubjektív elvárásai és a pedagógiaiantomániára biztosított joga közötti különbségből különös feszültség adódik. A szerepek közötti konfliktus konstruktív és innovatív kezelése ott várható, ahol a közoktatáspolitikai reformoktól a tanárok a konfliktus csökkentését remélik.

Az elfogadott tanulmányok arra utalnak, hogy a tanári hivatás különösen feltűnő ismertetőjege, hogy „olyan hivatásról van szó”, melynek szerkezetében fontos a nagymértékű kognitív dominanciák kibírása és feldolgozása. E foglalkozással szemben támasztott társadalmi és szakmai elvárások azáltal tűnnek ki, hogy a szerep mindenkorai képviselőjétől elvárják, hogy majdnem „ideális” ember legyen. A publikációk azt is kimutatták, hogy a szakmai képzés első fázisába belépők és a pályakezdők egyaránt teljes mértékben azonosultak a fenti elképzeléssel. Nem csodálkozhatunk azon, hogy a pályakezdők közel éli meg a pályakezdést problémákkal zsúfoltnak, illetve válságosnak. Ezt a körülményt az is nehezíti, hogy az iskola intézménye mindaddig nem fejlesztette ki a rendszeres segítségnyújtási stratégiákat.

Majdnem teljes bizonyossággal ki lehet jelteni, hogy a 70-es és 80-as években a szakmai ethosz és a pedagógiai normaorientáltság dimenziójának vonatkozásában változás, hangsúlyeltolódás történt. Míg az 50-es évek és a 60-as évek első felének tanulmányai a tárgyi és a szaktárgyi vonatkozásokat hangsúlyozták, mára inkább a tanuló, a személyiség vonatkozású célok a dominánsak.

A kutatás további céljaiban megjelenik az is, hogy segítséget nyújtsanak a tanároknak abban, hogy az egyénre irányuló tanítási-tanulási kultúrát illetően a sokoldalú oktatáshoz tudatosabb repertoárt alakítsanak ki.

A kötet tárgya szerint nem könnyű olvasmány, az igényes olvasói réteg számára azonban a szakmai útkeresés szellemi izgalmát ígéri.



DR. DOMOKOS JÁNOS
Fővárosi iskolaszanatórium
Budapest

A millicentenáriumi év egyik legnagyobb könyvsikere

„A MAGYAROK BEJÖVETELE”

A nemesveretű mű Feszty Árpád hasonló című munkájával, valamint a honfoglalásról szóló tanulmányokkal, három nyelvű magyarázószöveggel került a nagyközönség elé. Feszty Árpád munkájának teljes reprodukcióját tartalmazza. A két egységből álló könyv *első részében* kerül bemutatásra: Feszty élete és munkássága, a Körkép története a millenniumtól a millicentenáriumiig, a panorámakép összegző kritikája, restaurálása, 6 fő részének elemzése, valamint honfoglalás-történet a Hóman-Szekfű-féle leírások szerint. A kötet *második részében* 3,65 m hosszú, 33 cm magas leporellóban színes mellékletként kerül bemutatásra a valóságban 120 m hosszú és 15 m magas körkép és dioráma. A kitűnő minőségű leporelló a könyvből kiemelhető, s akár poszterként iskolai tanteremben vagy másutt esztétikus műalkotásként is elhelyezhető.

A teljes pompájában ragyogó Feszty-körkép napjainkban, mint köztudott, legméltóbb helyre került az Ópusztaszeri Nemzeti Emlékpark jurtát formázó nagyszerű kiállítócsarnokába, melyet kimondottan a panorámakép részére építettek: megörökítve a Honfoglalás kiemelkedő eseményét, az első magyar országgyűlés színhelyén.

„Nagyon szeretnénk, ha egyszer minden magyar megnézné a festményt, és leróná kegyeletét a valóságos és képzeletbeli őseink előtt” – jegyzi meg a könyv előszavában *Esztergályos Jenő*, aki nemcsak kiadója a kötetnek, hanem szerkesztője is. Példás gesztusként a díszkiadásból az ország valamennyi általános iskolájának küldött egy disz példányt. „Így legalább elérjük – tette még hozzá a kiadótulajdonos – hogy tantermeinkben nemcsak a popsztárok, hanem – a reprodukció jóvoltából – a magyar honfoglalás is a falakra kerülhet. – Mindenesetre, illik tudni, hogyan képzeltek el a múlt században őseinket.”

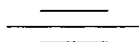
Feszty Árpád (1856-1914) – Jókai Mór nevelt lányát – Jókai Rózát vette feleségül, s a nagy íróval együtt laktak a Bajza utcai palotában. A magyar író tanácsokat is adott a tervezett műhöz. A körkép több jelenetében is Jókai regényeinek képi megjelenítései láthatók. A munkán több mint 20 ismert művész dolgozott (1892-94), a millenniumra készülve, a Feszty bátyja által – a mai Szépművészeti Múzeum helyén – épített épületben. Feszty Árpád körképe az egyik legmagasabb művészi színvonalú panoráma a világon, mely egyben a múlt századi romantikus festészet legrangosabbjai közé sorolható.

A könyvből – többek közt – megtudhatjuk, hogyan készült a Feszty-körkép, de nyomon követhetjük kalandos történetét a millenniumtól a millicentenáriumiig. Mivel Szer-Pusztaszer-Ópusz-

taszer neve összekapcsolódott a honfoglalás utáni első „országgyűléssel”, nemzeti történelmünk tisztelete is megköveteli, hogy ápoljuk emlékét; a körkép számára illőbb és méltóbb helyet keresve sem lehetett volna találni, mint a napjainkra már kialakított, a honfoglalás korát idéző nemzeti emlékparkot. Okvetlenül meg kell említenünk dr. Trogmayer Ottó professzort, a Csongrád Megyei Múzeumok igazgatóját, aki az Ópusztaszeri Nemzeti Emlékpark szellemi atyja és létrehozója, akinek két évtizedes munkája fekszik annak kialakításában.

A szép kiállítású kötet tudományos szintű, tartalmában és kivitelében igényes színvonalú összefoglalás a témáról, de nemzeti festészetünk egyik jeles alakjáról is. A könyvszerkesztő legfőbb vezérelve a műközpontúság. Könyve a mai igények megvalósítója. Igen lelkiismeretes és alapos tanulmányok révén ismeretterjesztő mű a történelem, a képzőművészet, a fotózás terén is. A kötet külön értéke olyan képanyag felvonultatása, amely sok évszázadnyi időt fog át. Ott a helye minden közkönyvtárban, iskolai könyvtárban. A gyönyörűséges kiadvány – nagy formátuma, értéke, albumszerű megjelentetése miatt – inkább helyben használatra való.

Apáczai Kiadó, Celldömölk, 1996.



Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: Dr. Siposné Dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/310-051
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 4000 példányban
CORRECT Kft. Szeged
Felelős vezető: Duba Tamás ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelés esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

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