

2010 FEBR 10

54822
371M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2010. 50. ÉVFOLYAM

1

KARIKÓ SÁNDOR
főiskolai tanár
SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Szeged

A jóra valószínűségben létezni?

Mottó:

„az embereket nevelni lehet, s más egyebet nem is lehet kezdeni velük, csak nevelni és tanítani – s itt és ebben éppen mi, írók megbuktunk.”

Márai Sándor

Hogy mennyit ér a *nevelés* hatóereje, az leginkább akkor derül ki, amikor a társadalmak súlyos értékviszályokkal küszködnek, vagy valamilyen történelmi súlyú kihívás előtt állnak. Példaként szolgál erre *Márai Sándor*, aki a második világháború kellős közepén képes volt nemzetnevelési röpiratot kiadni, az egész nemzet számára nevelési stratégiát ajánlani. S bár vallja, „nincs más út (...), mint (...) az emberi együttélés feltételeinek nagyon lassú pedagógiája” (ezt már az *Európa elrablása* című művében írja), beismeri, hogy az író-társadalom kudarcot vallott a nevelési feladatok és kötelezettségek teljesítése szempontjából.

Egy másik (a fogalmi kultúrából vett) példával élve, *Adorno*, az 1960-as években, az elemi emberi értékeket tipró gyalázatból felocsúdvá (Nevelés Auschwitz után), abban látja az emberiség megmentésének lehetőségét (s reményét), hogy szembenézve a múlt tanulságaival, mégsem szabad lemondanunk az emberek jobbá tételének nemes pedagógiai elvéről s céljáról.

A fentiek alapján kérdezhetjük: Ma nem aktuális kihívás-e kidolgoznunk, majd elindítanunk valamilyen új nemzetnevelési programot? Nem érett-e meg az idő arra, hogy véglegesen szakítsunk eddigi, jórészt formális nevelési gyakorlatunkkal, egyáltalán, a nevelés huszadrangúvá degradált megítélésével? Márai ez ügyben az írók elbukása miatt berzenkedett, de nem fogalmazhatunk-e úgy, hogy manapság e téren már az értelmiség *egésze* mutat gyöngye teljesítményt?

Nem gondolhatok másra, amikor olvasom a Magyar Tudományos Akadémia új, nagy-szabású és népszerű, a *Magyarország az ezredfordulón* című könyvsorozatát, amelynek első húsz (!) kötete között a neveléstudomány legújabb eredményeit taglaló részt hiába keressük. A sorozat a természet-, a társadalom- és az orvostudomány legfontosabb új megállapításait ösz-szegzi, amely természetesen üdvös dolog. De számomra érthetetlen s elfogadhatatlan, hogy a húsz kötet egyikébe sem fért bele a nevelés és a nevelhetőség kérdéseinek bemutatása.

Hasonló hiányérzetem támad a Magyar Televízió igen hatásos, a *Mindentudás Egyeteme* címmel indított s megismételt sorozatáról. A több mint ötven (!) adásból álló sorozatban nem találkoztunk a neveléstudomány valamilyen jeles képviselőjével, miközben egész sor tudomány neves kutatójának előadását élvezhettük.

A televízió és az akadémia eme vállalkozása számomra azt sugallja, hogy a pedagógia manapság – sajnos - nem számottevő foglalatosság. Minden más kérdés fontosabb és izgalmasabb annál, mint hogy *milyen* individuumokkal s közösségekkel élünk együtt vagy szeretnénk együttműködni.

Nem jobb a helyzet, ha a napi gyakorló pedagógiai munka jelenlegi színvonalát nézem. Elsősorban a formális iskolai nevelőtevékenységre, a sűrűn változó oktatáspolitikai fejleményeire, valamint a pedagógiai kutatások némely, kevésbé meggyőző megállapítására gondolok. A sokféle aggasztó probléma közül itt először kettőt kívánok érinteni: sajátos *nevelési mítoszok*

alakultak ki, amelyek mindmáig csak bizonytalanságot és zavart okoztak. Az egyik téveszme s babona a *nevelés* és az *oktatás* jelentésének tudatos vagy tudattalan összemosásával, a másik a *nevelés* és a *szocializáció* fogalmi megfeleltetésével kapcsolatos.

a) Az előbbiről írva, általános tapasztalat, hogy az iskolai intézményeinkben elsődrendű fontossággal bír a tanulmányi eredmény, a teljesítmény, a könnyen kontrollálható oktatás, a „fejkvóta” s minden számszerűsíthető tényező. A *nevelési feladatokra* viszont már nem jut elegendő figyelem, energia, türelem és pénz. Közismert *Plutarkhosz* bölcs gondolata, hogy tudniillik a gyermek lelke nem valamilyen edény, amelybe tudást kell önteni, hanem tűzhely, melyet izzítani kell. Úgy tűnik, ez a régi intelem ma is aktuális. Az iskolák túlnyomó részt az ismeretek bővülő körével küszködnek, a szüntelenül változó-gyarapodó tananyag tanítására koncentrálnak: piederesztálra emelik a mindenható tudást, illetőleg a tudás elsajátítását. Az oktatás megdicsőül, miközben a nevelőmunka teljesen háttérbe szorul. Tudom, a tudás érték (meg hatalom, ahogyan *Bacon* mondta), de talán még nagyobb érték a nevelés, s még alapvetőbb kérdés, hogy végül is *milyen ember* válik a fiatalból. Az iskola – legalábbis elvi szempontból – nem pusztá „tudásgyár”, és nem is a nyers piaci erők által vezérelt „kereskedelmi vállalat”, hanem mindenekelőtt s legfőképp a *nevelés profi színtere, szakmailag vezérelt s ellenőrzött otthona*.

Ha így van, joggal várhatjuk el az iskolai intézménytől, hogy tegyen is meg mindent a *hatékony* nevelőmunka érdekében. Ettől azonban távol állnak ma az iskolák. Tisztelet a kivételnek. Gyakran előfordul, hogy pénzügyi problémák miatt kénytelenek kompromisszumokat kötni a nevelési követelmények megvalósításában. De még inkább azért csorbul (olykor sikkad el) a nevelési érték, mert maga a szakma ítéli meg rosszul az oktatás-nevelés viszonyának kérdését. Általános az a vélekedés, miszerint az a tanár, aki sokat tud, és jól felkészült a tananyag tanítására, már egyúttal jó ember is. Még élesebben fogalmazva: aki magas szinten oktat, egyszersmind hatékonyan nevel is. Ám valójában ez csak egy nevelési mítosz, pedagógiai zsákutca, nem igaz és nem előre vivő gondolat. Az oktatás és a nevelés természetesen összefügg egymással. Aki például úgy oktat, hogy figyelmen kívül hagyja a nevelési szempontot, legföljebb szakbarbár, de nem pedagógus. Aki viszont úgy próbál nevelni, hogy fittyet hány az oktatás szakmai és didaktikai követelményeire, az anakronisztikussá, hiteltelenné és hatástalanná válik. Igaz tehát, hogy a két terület kapcsolata szoros, más vonatkozásban viszont két különböző világról van szó. Fontos látnunk: az oktatás egyetlen (igaz, fontos) *részterület*, tudniillik a szellem kimunkálására irányul, a ráció eszközeivel dolgozik, s általában rövid távú, viszonylag jól követhető-ellenőrizhető kisebb tanegységek (leckék) tanítását és tanulását tartalmazó működés. Ugyanakkor a nevelés az emberi létmegnyilvánulás *egészére* kíván hatni, alakítani akarja a fiatal szívét-lelkét, mentális, érzelmi-erkölcsi állapotát, világlátását s egész habitusát. Sokszereplős és végtelen folyamat, „hosszú távú befektetés”, amely sajnos, a bizonytalanság és a kockázat elemét, sőt a bukás lehetőségét is magában hordozza.

b) Sokak tudatában (még szakmai körökben is) a nevelés és a szocializáció fogalmi azonosítása él: a szocializáció mint „társadalmi belépőjegy” a felnőtt életre, szerepekre való felkészülés, a nevelés pedig tulajdonképpen a felnőttek világába történő beilleszkedés folyamata. Ez a gyakori s hatásos felfogás számomra ugyancsak elfogadhatatlan. Ez is mítosz, amellyel csak újabb egyszerűsítéshez, „félígazsághoz” juthatunk, hiszen a nevelés fogalmának tisztázásához egyáltalán nem elegendő a szocializációs kritérium hangsúlyozása. Bár a nevelés szocializációs funkciót is ellát, de nem meggyőző az az állítás, hogy a nevelés csupán a felnőttek világához való alkalmazkodás kialakítását jelenti. Ahogyan *Bródy János* egyik kedves dalszövegében olvashatjuk, azért vannak rossz gyerekek, mert a felnőttek társadalma hemzseg a bűnös és gyarló lélektől, a rossz embertől. Hát miért alkalmazkodjanak a gyerekek egy *ilyen* világhoz – kérdezhetnénk Bródyval. S továbbgondolva Bródy éles meglátását, nem feltételezhetjük-e hát joggal, hogy a nevelés tartalmaz valamilyen minőségi többletet, plusz jelentést a pusztá beilleszkedéshez, azaz a szocializációhoz képest?

Számomra nyilvánvaló: a fent vázolt két babona közös abban, hogy nem ismeri fel a nevelés valódi tartalmát, s ezzel – a maga módján – mindkettő hozzájárul a nevelés társadalmi jelentőségének alulértékeléséhez.

Úgy vélem, lehet s kell megragadnunk valamilyen újabb tartalmat. *Richard Pring*, kortárs nevelésfilozófus pontosan fogalmaz, amikor azt ajánlja, a nevelés lényege nem más, mint jó emberré vagy még jobb emberré válni. Ahogyan *Gogol* hőse, Csicsikov (Holt lelkek) fogalmaz: „igyekezni fogok másokat jóra serkenteni, becsületesen fogok dolgozni, hogy jó hatással legyek másokra.” Egyszerűen szólva: nevelni annyit tesz, mint *vágyat ébreszteni arra, hogy a jóra való- ságban műljük felül társainkat*. Pring és Gogol két teljesen különböző területről érkeznek, de közös bennük a felismerés, melyet végül is ajánlani szeretnénk a meghatározásra: a *nevelés = jóra való- ság*. S ha ez az értelmezés elfogadható, akkor már egyértelművé válik az is, hogy miért nem azonos a nevelés a szocializáció fogalmával. Talán az a további állítás sem tűnik túlzónak, hogy a *nevelés*, igazi jelentéstartalmát tekintve, *magasabb rendű a szocializációnál*.

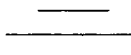
*

Még egy problémára utalnék: a pedagógiai szakmát gyakran vádolják azzal, hogy a neve- lőmunka azért formális és/vagy erőtlen, mert elszakad a valóságtól, túl idealizált világot tétélez, vágyálmokat kerget. Elismerhetjük, ez a kritika jogos, és tartalmaz igazságot. A kritikát el kell fogadnunk. Másfelől viszont tovább is léphetünk. Ezzel kapcsolatban oly pontosan és szépen fogalmazott *Füst Milán* (aki egyébként rajongott Gogol nevelésfelfogása iránt), hogy érdemes hozzá fordulnunk. Sajnálatos, hogy az alábbi szövegrészre érdemben eddig még nem reagált a pedagógia tudománya, de az esztétika és irodalomtörténet sem, s nem valószínű, hogy a széle- sebb olvasóközönség is ismerné. Ezért hadd idézzem – ezúttal hosszabb terjedelemben – a gondo- latmenetet: „Hiába prédikálják nektek az iskolában, hiába mondja a pap, anyátok, apátok, hogy legyetek jók. (...) S hiába határozátok el gyerekkorotokban, hogy jók lesztek, önzetlenek, tiszták... Jön az élet, s (...) elfeleditek csakhamar – csaltok, loptok, érzéki életet éltek. (...) Gondo- latban 'idealisták' vagytok, - a többi pedig, a 'külső élet', megy a maga eddigi útján tovább... Ravaszok vagytok, kishitűek, s (...) eszedbe jut: az a nevelés, amit én anyámtól kaptam, ... az életet nem ismerő idealizmust szíttam magamba az anyatejjel... De az élet – sajnos – nem ilyen. (...) S azt hiszed, anyád nem ismerte az életet? Ismerte, de mégis a jobbik énjét (...) akarta átadni neked, (...) feltört belőle a hit, hogy az ő gyermekének szabad, lehet tisztának lenni – annak *kell* lennie –, mégsem szabad másként élnie.... S mihelyt gyereked lesz: te is (...) óvakodni fogsz a másik komplikált életismeretedet közölni véle, ... felfedni a borzalmasat.... S úgy mutatsz majd az életre, mint ahogy Mózes az ígélet földjét mutatta a reménykedőknek.”

Füst Milán páratlanul pontos és érzékletes fejtegetése, már-már filozófiai mélységű meglátása talán kárpótol bennünket a terjedelmesebb hivatkozásért. Több tanulságot is érde- mes levonnunk a szövegből. Először: erősödhet bennünk a hit és meggyőződés arról, hogy a nevelés, legbensőbb tartalma szerint valóban a jóra, a tiszta, az önzetlen, a becsületes életre való készítetést s törekvést jelenti, benne s általa mindig a humánus értékek, erények s erők munkálkodnak, és hatásaként – ha csak kis léptékben is – a világ teljesebbé, humánusabbá válhat, az ember pedig jó (vagy még jobb) emberré formálódhat. Másodsor: tudnunk kell, hogy a nevelés szép elve (tehát a jóra való- ság), ahogyan Füst nevezi: *idealizmus*, mindig és szükségképp beleütközik a valóság ellenállásába. Mert a valóságban, pontosabban a felnőttek világában nap mint nap találkozhatunk gyarlósággal, gonosszággal, rossz emberekkel. A ros- szat kiirtani pedig soha nem lehet. Ahogyan *Bulgakov* figyelmeztet (*A mester és Margarita*), a jónak azért van értelme s jelentősége, mert ott rejlik mögötte vagy mellette a gonosz is. Olyan- nok azok, mint a fény és az árnyék: csak egymás relációiban léteznek. Nyilvánvaló, az össze- függés annyit jelent, hogy a nevelőtevékenységet mindenkor s mindenhol roppant nehéz kö-

rülmények, hátráltató s elbizonytalanító tényezők közepette végezhetjük. S harmadszor: könnyen előfordulhat, hogy a nevelő kudarccal jár, netán ő maga is gyarlóvá válik, de azt a hitet, küldetést soha nem adhatja fel, hogy legalább gyermekeinkbe plántálja át a jóra való ideált. Ha ő már nem tud tisztának maradni (mert az élet „vad” törvényei torzítják emberi megnyilvánulásait, vagy mert ő maga rossz válaszokat tud csak adni a különféle kihívásokra), legalább gyermekei váljanak majd jó emberekké, tiszta életűekké. Optimizmus ez? Igen, kétségtelenül az. De megszabadulni ettől, értelmetlen és elfogadhatatlan dolog lenne: a nevelő, e hitből fakadó optimizmusát nemcsak megtarthatja, hanem tudatosan és büszkén föl is vállalhatja.

Engedjük hát magunkat s másokat (kiváltképp a felnővekvő nemzedéket) a jóra valóban létezni. Végre!



SZOLNOKY KÁLMÁN

tanár, országos szakmai vizsgaelnök

Győr

A képzés, a szakképzés dimenziói

WILHELM DILTHEY szerint a képzés maga egy individuálisan organizált értékforma. Ennek az értékformának az alapja az azonosulási (identifikációs) folyamat. A képzésben valakit képessé teszünk arra, hogy egy speciális értékformát beépíthessen, objektiválhasson. A képzés egyben mindig erkölcsi többletet jelent, amely lehetővé teszi társadalmi szerepének megértését és interiorizálását. A társadalmi szerep – bár nem szakértőről beszélünk a szó hagyományos értelmében – mégiscsak a szakértői (társadalmi) szerep beépülését jelenti. Nem folyhat sikeresen képzés ott, ahol hiányoznak az azonosulási alapok, ahol nincsenek példák, ahol nincs autentikus szakember. A Bibó István által is szerkesztett Társadalomtudomány című folyóiratban a húszas években arról írtak, hogy a kormány, a törvényhozás, az egyetem és a középiskola csak akkor foghat össze egy szebb állapot megteremtésére, ha előbb leplezgetés nélkül vizsgáltuk meg, hogy min kell segíteni.

A képzés mai állapota

A mai időkben a képzés válságáról beszélhetünk. A képzési válság oka alapvetően az, hogy egyre kevesebb az olyan oktató, aki példa lehet a hallgatók számára. Sokszor az egyetemnek sincs sok választása, hiszen a bolognai folyamat és az egyetemek gazdasági helyzete is olyan kényszerintézkedéseket hoz, hogy sok esetben a nem alkalmas oktató kerül be példának és szemléletet adónak a hallgatók elé. A túl sok egyetemistát szoktuk általában kritizálni, hogy mindenkit felvesznek, és diplomagyártás folyik. Valójában először nem is a diákolgalt, a hallgatói oldalt, hanem az oktatói oldalt kellene megvizsgálni. Mennyire hitelesek, autentikusak az oktatók? Mennyire szemléletadók, mennyire azonosulási alapok, akihez a hallgatóknak pozitív kapcsolódásuk van érzelmi oldalon is? Mennyire sugározza a szak sajátosságait az a tanszék, az a szakterület, amelynek területén a képzés folyik, vagy csak mechanikus „követelménygyár”? Ezek a megállapítások természetesen érvényesek a középfokú és felsőfokú szakmai képzésekre is, legyenek ezek a képzések iskolarendszerűek vagy iskolarendszeren kívüliek.

A régi-új képzési dimenziók

Tudjuk, hogy az iskola, a képzőintézmény nem korlátozhatja hatását a tudás közvetítésére, a funkcionális képességek kialakítására. OTTO WILLMANN szerint az igazi elsajátítás nem pusztán csak szellemi (cselekvéses, művelési) tevékenység, hanem érzelmekkel van egybekötve. „Amor docet artes” idézi a latin mondást Willmann. Egy egyetemi oktatónak szemléletet kell adnia (jegyzetet is kell írnia), mert a hallgatóknak látniuk kell, hogy a professzor hogyan éli át, hogyan közelíti meg egyénien az előadás tárgyát a saját énjén keresztül, (én = lelkiismeret is, önértékelés is), kapcsolatokat kell ápolnia a hallgatókkal. Mintha a régi és az új képzési dimenziók problémái részben ugyanazok volnának. A régi egyetem az igazság kutatására, az elmélyültségre szerveződött. A modern egyetem pedig az elmélyülés és kutatás mellé megkapta azt a feladatot is, hogy hivatásokra, szakmákra képezzen ki hallgatókat. Az ellentmondás látszólagos: a mai modern egyetemnek is szüksége lenne kevesebb tantárgyra, nagyobb elmélyülésre, több kutatásra. Ehelyett azonban félveként 18-20 tantárgyat oktatnak, többségükben nem azonosulási alapot szolgáltató oktatókkal. Elmélyülésre, igazságkeresésre, valódi szellemi munkára nincs mód, mert a „követelménygyár” ezernyi előírással, fölösleges tárgyakkal, időhiánnyal és költséggel béklyózza meg a képzésben résztvevőt. IV. Miklós pápa 1292-ben azzal a kiváltsággal tüntette ki Párizst, a párizsi univerzitást, hogy az egyetem magisztereinek az egész világon joguk volt tanítani anélkül, hogy új vizsgának kellett volna magukat alávetni. Ez garancia volt a hitelességre és az azonosulási alagra.

Szakképzési dimenzió ma / Hiányzik az integrált példakép

A mai modern középfokú és felsőfokú szakképzésben az Országos Képzési Jegyzékben (OKJ) szereplő szakmák keretén belül is sok esetben nincs meg az autentikus, szakmájában, pedagógiában jártas példakép, amelyik azonosulási alapot nyújtana a képzés során. Az OKJ szakmacsoportjai között például a 19. szakmacsoport, amely a szépitészeti szakmákat (és nem egészségügyit!) foglal magában, az „egyéb” nevet viseli, bizonyítva azt a bizonytalanságot, ami miatt nem nevezték a szakmacsoportot az őt alkotó szakmák meghatározható jellegzetességeik ellenére sem „Szépitészet”-nek. Sajnos ez a bizonytalanság azután áttevődik a szakmai képzésben résztvevőkre is, s akadályozza a helyes azonosulást. Az iskolarendszeren kívül is látható például a szaknyelv (terminus technicus) és a szakmai megkülönböztető képesség (differentia specifica) hiánya. A kozmetikusképzésből például hiányzik az alkalmazott esztétika, az esztétikai gyakorlat, az integrált látásmód, az integrált példakép, a differentia specifica látásmódja.

A kimenet mutatja a feladatot

A pedagógiai rendszer (itt a képzés, a szakképzés) kimenetei egyben a hivatás gyakorlásának bemeneti követelményeinek felelnének meg. A svájci BELVOIRPARK képző intézmény végzőseit olyan állások várják, ahol a következő tulajdonságokat kívánják el: motiváltság, kapcsolatteremtő öröm, pontos, megbízható, becsületes, lojális, öntudatos, önálló, rugalmas, bevetésre alkalmas, magas teljesítési akaráttal rendelkező. És ezeket a tulajdonságokat nem tudjuk oktatni, ezekhez a személyiségnek (vagy az alakuló személyiségnek) azonosulási alagra van szüksége és érzelmekre. A technológiai-művelési-cselekvéses oldal és a szemléletet adó, azonosulási alapot, hitelességet, érzelmeket szolgáltató oldal egységes szubsztanciát kell, hogy képviseljen, integráljon. A szakmai-erkölcsi-társadalmi szerep csak így válik értékes individuális értékformává, amit azután a közösség számára kamatoztatunk.

DR. SZALAY ISTVÁN

főiskolai tanár

SZTE JGYPK

Szeged

Hogyan mutatja meg a tanító a kisiskolásoknak a matematika hasznosságát?

A tanítók általános matematikai képzése során – a Szegedi Tudományegyetem Pedagógusképző Karán tapasztaltak szerint – a problémák általában abból fakadnak, hogy a tanítóképzés szempontjából kiemelten fontos, azaz az 1–4 osztályban tanítandó alapvető matematikai ismeretek hallgatóinkban csupán evidenciaszinten rögzültek. (Evidenciaszint: fogalmaknak és a hozzájuk tartozó kijelentéseknek az a rendszere, amely magától értetődően elfogadott. Bővebben lásd [1].) Erre az evidenciaszintre az általános iskolai tanulmányaik során, tapasztalati úton tettek szert, és ezen a szinten a középiskolai tanulmányaik keveset változtattak. Meglepetésként éri őket, hogy a tanítóképzésben tanított matematika nem az, amit majd tanítóként a kisiskolásoknak tanítani fognak, mert alapfogalmakra és axiómákra építi definiált fogalmait és bizonyítja tételeit. A tanítók általános matematikai képzése eltér a matematika tantárgypedagógiai képzésétől: a tanító az általános képzés során tanultakat, háttérismeretként használja fel a tantervi anyag feldolgozásához, amelynek „hogyan”-ját a tantárgypedagógiában tanulja meg. Ugyanakkor az általános matematika keretében is utalnunk kell arra, hogy hogyan tehetjük érdekeltté a kisiskolásokat a matematika tanulásában, ami egyúttal motiváló tényezőként hat a tanítóképzésben is. A következőkben ezekre az utalásokra adunk példákat.

Múltbéli példák

A matematika hasznossága bemutatásának gondolata a felnövekvő generáció számára korántsem új. Néhány példa a múltból (lásd [2]):

- Az 1900-ban megjelent „Számoló könyv” a népiskolába járó gyerekek (családja) számára is használható feladatokat (például, a vásári bevétel várható összegének kiszámítása) tartalmaz, az akkori reális adatokkal,
- Az 1936-ban megjelent „Az élet számokban” (tizedik, javított kiadás) köteteknek már a címe is beszédes. A II. osztályosok témái között az ebéd (szakácskönyvi recept szerinti) elkészítésének a piacon vásárlandó alapanyagok (valódi árakkal) miatti költsége is szerepel.

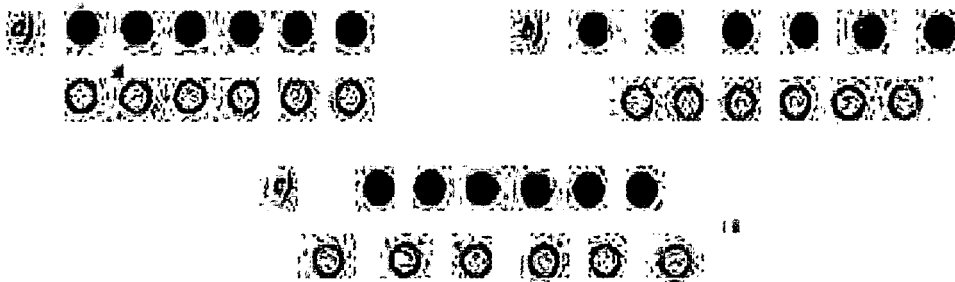
A IV. osztályosoknál az adatok a nemzetgazdaság (mezőgazdaság, ipar) állapotát mutatják be. A témák között szerepel a forgalmi adó, házvétel- és eladás, nyereség és veszteség, házbér, házadó, százalékszámítás, kamatszámítás. Az egyes témákhoz tanácsok, intelmek társulnak: „Nem mindig az az olcsó, amiért keveset fizetünk!” „Aki nem fizeti meg az adót, magára vessen, ha rosszul jár!”.

Természetesen ma, az információs társadalom „kiber-terében”, már más példák is aktuálisak. Az iskola versenytársa a videó-, televízió-, GOOGLE stb., amelyekkel kifejezetten nehéz állni a versenyt az érdeklődés felkeltésében, az illusztrációkban, sőt az elméleti és gyakorlati tudás nyújtásában is. Például a matematikában megjelent a kalkulátor (mobiltelefon), amely az alpműveleteket, sőt a bonyolultabb műveleteket is elvégzi helyettünk, és feleslegessé tesz sok,

eddig megszokott, és a tananyagban szereplő számolási eljárást. Szelektálni kell a tananyagot! (Sajnos, ez a szelekció lassú, nem tart lépést az új ismeretek rohamos bővülésével.) A szelektálás megoldása abban rejlik, hogy a tanítónak az új lehetőségeket fel kell használnia, a klasszikus tudnivalóknak pedig az „időtálló” lényegét kell megértetnie a tanítás során, ahol az „élő szó” és a közvetlen kommunikáció a rendelkezésére áll. A továbbiakban a számfogalom kapcsán említünk példákat, amelyeket úgy igyekeztünk válogatni, hogy ne csak a diák, hanem a tanítója érdeklődését is felkeltse.

Természetes számok felépítése

A gond itt abból fakad, hogy még a tanító szakos hallgatók sem látják világosan a természetes számok rendezése és velük való számolás függetlenségét. Ez nem meglepő, hiszen az emberi civilizáció részeként kialakuló számfogalom fejlődésében is tetten érhető ennek a két tevékenységnek az áthatása. Az első osztályos gyermek az ujjain számol, és könnyen megtéveszthető a „több” és „kevesebb” megítélésében:



(Ugyanez a látszat „nagyban”: a törtszámok többen vannak, mint az egész számok. Persze, ennek valótlanágát elég, ha a tanító tudja.)

Rádöbbszörhetjük őket, hogy arra a kérdésre: Lányok vagy fiúk vannak-e többen az osztályban, nem a megszámlálásuk adja a könnyű választ, hanem az, hogy a lányok és a fiúk párból állnak. Ha marad lány páratlanul, akkor a lányok, ha fiú, akkor a fiúk vannak többen. Különben – ha párosával állnak – egyforma sokan vannak. Nagyobb kisdiskóknál felvethető: *Az egész számok, vagy a páros számok vannak-e többen?* (Galilei paradoxon, lásd [3], 26. 48. és 49. pontok.)

A számok, a számlálás és a számolás annyira átszövik mindennapjainkat, hogy nem is nagyon gondolunk már arra, hogy a szám nem a természet adottsága, hanem az emberi elmének az emberi tevékenység során létrejött alkotása. A kisiskolások számfogalmának kialakításakor érdemes támaszkodnunk a *nyelvi alapokra* és a *történelmi ismeretekre*. A számok eredete annyira régi, hogy például az 1; 2 és 3 szimbólumokkal jelölt számokat természetes számoknak nevezzük. Ugyanakkor tudjuk, hogy az ősidőkben nem így jelölték, továbbá akkor és manapság is, különféle nyelveken nevezik meg őket. Ez világosan utal arra, hogy a számokat vélhetően különböző időszakokban, a Földgolyó több helyén egymástól független civilizációk találták ki azonos tartalommal, de eltérő nyelvi formában:

| Törtszámnevek (számolás, egyesével) | | | | | |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|------|-------------------|
| Egy | Jedan | Jeden | One | Jekh | Unus – Una - Unum |
| Kettő | Dva | Dva | Two | Duj | Duo – Duae - Duo |
| Három | Tri | Tri | Three | Trin | Tres – Tria |

Szereptük a számlálás irányába teljeseedik ki a sorszámnevek megjelenésében

Sorszámnevek (számozás, számlálás)

| | | | | | |
|----------|-------|-------|--------|---------|-------------------------------|
| Első | Prvi | Prvy | First | Anghuno | Primus – Prima - Primum |
| Második | Drugi | Druhy | Second | Dujto | Secundus – Secunda – Secundum |
| Harmadik | Treci | Tretí | Third | Trito | Tertius – Tertia – Tertium |

Ha csak egyesével haladnánk előre, haladásunk nagyon nehézkes lenne, ezért alakultak ki a számrendszerek. Egyes civilizációk identitása, amelyet a nyelv őriz, él az elnevezésekben, de eltűnt a forma globalizálódásával. Négy évezreddel ezelőtt még az egyiptomi és a mezopotámiai számjelek formavilága is tükrözte a létrehozó civilizációk identitását. A globalizálódás, vélhetően, az ókori egyiptomi, mezopotámiai és indiai (amely kapcsolatba került Kínával is) civilizációknak a hellénizmussal kiteljesedő talaján kezdődött. A római birodalom plántálta át a középkorba, amelynek során az arab és közvetítésével a hellén kultúra Európába érkezett. E folyamat során a különféle, már fejlettek tekinthető számrendszerek legjobb tulajdonságai ötvöződtek.

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|---|----|-----|------|-----|------|-------|--------|---------|----------|-----------|------------|-------------|--------------|---------------|----------------|
| arab számok | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 20 | 50 | 100 | 1000 | |
| eredeti arab számok | • | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ | ٦ | ٧ | ٨ | ٩ | ١٠ | ٢٠ | ٥٠ | ١٠٠ | ١٠٠٠ | |
| kínai számok | 一 | 二 | 三 | 四 | 五 | 六 | 七 | 八 | 九 | 十 | 十一 | 五十 | 百 | 千 | | |
| római számok | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX | X | XX | L | C | M | | |
| meja számok | | | | | | | | | | | | | | | | |
| egyiptomi számok | I | II | III | IIII | UUU | UUUU | UUUUU | UUUUUU | UUUUUUU | UUUUUUUU | UUUUUUUUU | UUUUUUUUUU | UUUUUUUUUUU | UUUUUUUUUUUU | UUUUUUUUUUUUU | UUUUUUUUUUUUUU |

Megkérdezhetjük a gyerekeket: MIT LÁTNAK AZ EGYES SOROKBAN?

Amire fel kell figyelniük (rá kell vezetniük):

ARAB SZÁMOK: 10 darab számjegy, 10 többszöröse, 10 hatványai, helyi értékes, tízes számrendszer.

EREDETI ARAB SZÁMOK: formai eltérés ellenére, pontos megfelelés a felette lévő sorral.

KÍNAI SZÁMOK:

- „Haragos 0”. (Azért „haragszik”, mert nem látható a továbbiakban a szerepe.)
- az „egy”, „kettő” és „három” a számlálás nyomait viseli, a „négy” már nem,
- a „húsz” a 2·10, az „ötven” az 5·10, az „ezer” a 10·100 szorzást tükrözi.

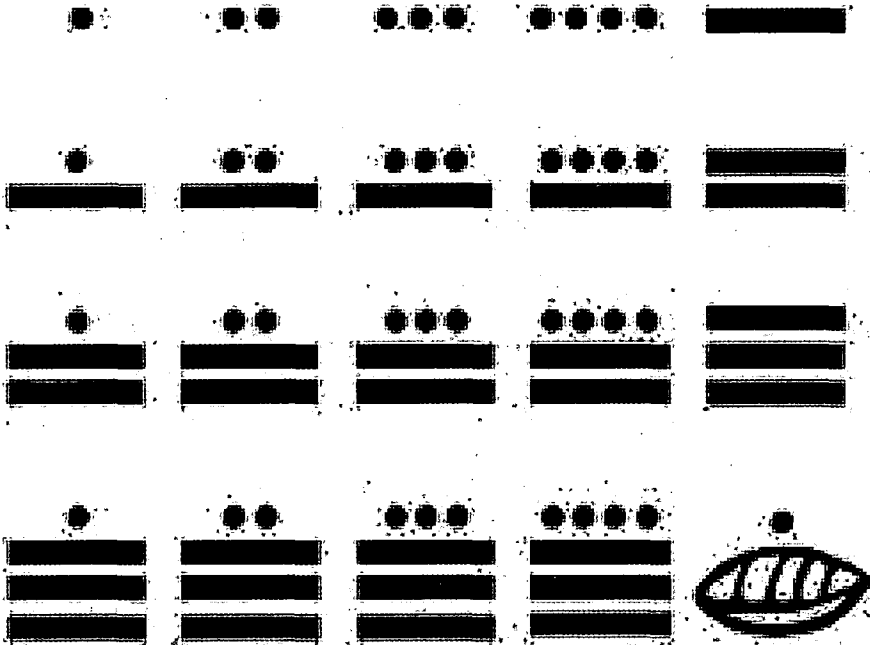
RÓMAI SZÁMOK:

- „Egy” -től „nyolc”- ig csak két jelet (I és V) használnak,
- az „egy”, „kettő” és „három” (hasonlóan a „tíz” és a „húsz” is) a számlálás nyomait viseli (Megkérdezhető a „harminc”),
- a „négy” az 5-1 kivonást tükrözi,
- a „kilenc” a 10-1 kivonást tükrözi, (Megkérdezhető a „tizenkilenc”. Lesz -e olyan kisdíák aki „ráérez” a $XLX = 10 + (10 - 1) = 10 + (-1 + 10)$ szerkezetre?),
- az „öt”, „ötven” miatt felfedezhetők az ötös számrendszer elemei,
- a „tíz”, „száz” és „ezer” miatt felfedezhetők a tízes számrendszer elemei,
- nincs „nulla”,
- nincs helyi érték.

MAJA SZÁMOK. (Ennek kapcsán érdemes vitát nyitni arról, hogy milyen számrendszereket ismerünk. Ennek során a következő „csomópontokra” érdemes ráirányítanunk a figyelmet:

- Amikor rovátkákat rajzolunk, lényegében az „egyes számrendszerrel” dolgozunk, egyetlen számjegy a rovátka. Előbb-utóbb a rovátkák összefutnak a szemünk előtt, ezért a négy //// rovátka után, az ötödikkel ezeket keresztben áthúzzuk. (Ötös számrendszer.)
- A tízes számrendszer a két kezünk tíz ujjának a következménye.
- A maják húszas számrendszere a lábujjakat is figyelembe veszi.
- Milyen számrendszer felelne meg annak, ha az ember kezek és lábak helyett csupán két „csillóval” rendelkezne?

Az első húsz maja számot érdemes külön is megmutatni:

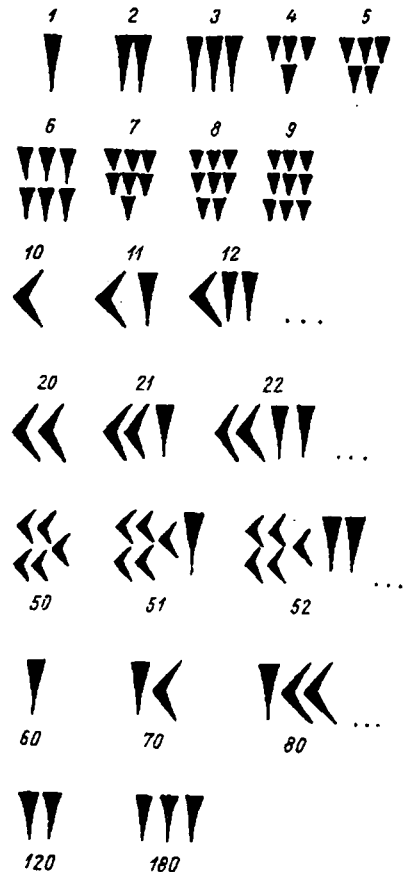


- „egy” -től „tizenkilencig”- ig csak két jelet (•, –) használnak,
- az „egy”, „kettő”, „három” és „négy” a számlálás nyomait viseli, az „öt” már nem,
- $5 + 1; 5 + 2; 5 + 3; 5 + 4; 5 + 5; 5 + 5 = 2 \cdot 5; 2 \cdot 5 + 1; 2 \cdot 5 + 2; 2 \cdot 5 + 3; 2 \cdot 5 + 4; 3 \cdot 5; 3 \cdot 5 + 1; 3 \cdot 5 + 3; 3 \cdot 5 + 4$ szerkezetek,
- van „nulla” jel (kagyló), helyi értékes, húszas számrendszer,
- „ötven” = $2 \cdot 20 + 10$ (húszasok helyén a „kettő”, egyesek helyén a „tíz” számjegyekkel),
- „száz” = $5 \cdot 20$ (húszasok helyén az „öt”, egyesek helyén a „nulla” számjegyekkel),
- „ezer” = $2 \cdot 400 + 10 \cdot 20$ (négyzázadosok helyén a „kettő”, húszasok helyén a „10”, egyesek helyén a „nulla” számjegyekkel). (A húszas számrendszerben a 20 hatványait ($1 = 20^0; 20 = 20^1; 400 = 20^2; 8000 = 20^3; 160000 = 20^4 \dots$) szorozzák a „0”, „1”, „...”, „19” számjegyek.) Felvethető kérdés: Hogyan írták a maják a 399 számot? ($19 \cdot 20 + 19$)

EGYIPTOMI SZÁMOK (Hieroglifák):

- „egy”-től „kilenc”- ig csak egy jelet (gabonaszál) használnak,
- az „egy”, „kettő” és „három” a számlálás nyomait viseli, a „négy” már nem (akárcsak a kínaiaknál, pedig aligha tudtak egymásról),
- a „négy” a $2 + 2 = 2 \cdot 2$ szerkezetet tükrözi,
- $3 + 2; 3 + 3 = 2 \cdot 3; 4 + 3; 4 + 4 = 2 \cdot 4; 3 + 3 + 3 = 3 \cdot 3$ szerkezetek,
- a „tíz” új jelet (összefogó kötél) és hatványai („száz”: felcsavart kötél; „ezer”: lótuszvirág) új jeleket kapnak, tizes számrendszer
- a „tíz” többszöröseit az „egy” többszöröse-
ihez hasonlóan képezzük,
- nincs „nulla”, nincs helyi érték.

Mintegy 25 észrevételt tettünk! Közben érintettük az összeadást, szorzást, kivonást és a hatványozást (10 és 20 hatványai esetében), a zárójelek használatát, a műveletek sorrendiségét, a nulla szerepét (az összeadás szempontjából, bármihez adva, nincs változás), a 10-es, 20- as és 60-as számrendszereket és a helyi érték fogalmát, a szám többszörösének fogalmát (1, 5, 10 és 20 esetében). Persze, nem a tankönyvek (NAT, kerettanterv, helyi tanterv, tanmenet) didaktikus sorrendjében. Ez a tárgyalásmód viszont érdekesebb, érdekeltté teszi a kisiskolást a figyelésben, aktív szerepet ad neki a megfigyelésben, sőt következtetések levonásában, számára új dolgok felfedezésében.) Saját terminológiámban megkülönböztetem az **oktatás folytonos-, illetve szivacs- modelljeit.** (Lásd [4].) Vallom, hogy a matematikát – a témák egymásra épülése miatt – alapjában a folytonos modell szerint kell tanítani. Ennek kizárólagossága viszont unalmassá teszi a tanítást, ezért ötvözendő a szivacs-moddellel, amelyre példa az előbb bemutatott tárgyalási mód. Az 5-8. osztályos diákoknál érdemes felvetni a hatvanas mezopotámiai számrendszert is, ami az oszthatóság, a prímtényező felbontás, a 60 hatványai, az idő óra, perc, másodperc, a szög fok, perc mérése témákkal hozható kapcsolatba:

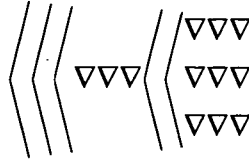


Csak két aspektusra térünk ki:

- A számrendszer hatvanas jellege abból látszik, hogy a „hatvan” jele ugyanaz az egyszerű ék, mint az „egy” jele. A pontos jelentés a szöveggörnyezetből derül ki.
- Nem látjuk a „nulla” jelét. Valóban, kezdetben nem is volt, de előbb-utóbb kiköveteltte a helyét. (Lásd [5], 7. oldal.)

Mit tekinthetünk olyanoknak, amit „hanyagolhatunk”? Például, a „többtagú szorzását több taggal”. Manapság már a gyerekek is kalkulátorral (mobiltelefonnal) számolnak. Nem érdemes tiltani. Azt, hogy szükség van a kalkulátorok mellett is a matematika módszereire, ügyes kérdésekkel kell elfogadhatóvá tenni, ezek egyúttal érdekeltté teszik a kisdiákokat is abban, hogy matematikát tanuljon. Például:

Melyik civilizációban szerepelhetett, és mit jelenthetett?



(Mezopotámia, $33 \cdot 60 + 29 = 2009$.)

Hogyan írták a maják a félmilliót?

...

Kagyló

Kagyló

($3 \cdot 160000 + 2 \cdot 8000 + 10 \cdot 400 + 0 \cdot 20 + 0 \cdot 1$)

Érdeességként (de nem számolási módszerként) megemlíthetjük a magyarok rovásírását:

| | | | | |
|------|------|-----|----|----|
| V | IIII | III | II | I |
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ✳ | | ✳ | V | X |
| 1000 | | 100 | 50 | 10 |

Még egy feladat a kisebbek (alsó tagozatosok) számára:

Sorminták összeadása.

Sormintán egy tetszőleges hosszúságú, \otimes és \times jelekből álló sorozatot értve, ezeket úgy adjuk össze, hogy egymás alá írva, a jobb oldali végük összeérjen, majd a jobb széllel kezdve, a

következő szabály alapján járunk el: $\begin{matrix} \times & & \otimes & \times \\ \times & \text{esetben, alájuk } \times \text{ kerül;} & \times & \text{vagy } \otimes \\ & & \times & \text{esetben, alájuk} \end{matrix}$

\otimes kerül; $\begin{matrix} \otimes \\ \otimes \end{matrix}$ esetben, alájuk \times kerül, de ekkor egy \otimes beszámít a jobb szélről következő osz-

lopba, az alábbiak szerint: $\begin{matrix} \times \\ \times \end{matrix}$ esetben, alájuk \otimes kerül; $\begin{matrix} \otimes & \times \\ \times & \otimes \end{matrix}$ vagy $\begin{matrix} \times \\ \otimes \end{matrix}$ esetben, alájuk \times kerül, de ekkor egy \otimes beszámít a jobb szélről következő oszlopba; $\begin{matrix} \otimes \\ \otimes \end{matrix}$ esetben, alájuk \otimes kerül, de ekkor egy \otimes beszámít a jobb szélről következő oszlopba. Ezt folytatjuk, míg az oszlopok el nem fogynak. Például

| | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|
| | \otimes | \times | \times | \otimes | \otimes | \otimes | \times | \otimes | \times | \times | \times |
| | | \otimes | \otimes | \times | \times | \otimes | \otimes | \times | \times | \otimes | \otimes |
| \otimes | \times | \times | \times | \times | \times | \times | \otimes | \otimes | \times | \otimes | \otimes |

Mi is történik valójában?

Ha a $\otimes = 1, \times = 0$ jelölésekkel dolgozunk, akkor a kettes számrendszerben

$$\otimes \times \times \otimes \otimes \otimes \times \otimes \times \times \times = 10011101000_2 =$$

$$= 1 \cdot 2^{10} + 0 \cdot 2^9 + 0 \cdot 2^8 + 1 \cdot 2^7 + 1 \cdot 2^6 + 1 \cdot 2^5 + 0 \cdot 2^4 + 1 \cdot 2^3 + 0 \cdot 2^2 + 0 \cdot 2^1 + 0 \cdot 2^0 =$$

$$= 1024 + 128 + 64 + 32 + 8 = 1256$$

és

$$\otimes \otimes \times \times \otimes \otimes \times \times \otimes \otimes = 1100110011_2 =$$

$$1 \cdot 2^9 + 1 \cdot 2^8 + 0 \cdot 2^7 + 0 \cdot 2^6 + 1 \cdot 2^5 + 1 \cdot 2^4 + 0 \cdot 2^3 + 0 \cdot 2^2 + 1 \cdot 2^1 + 1 \cdot 2^0 =$$

$$= 512 + 256 + 32 + 16 + 2 + 1 = 819$$

összeadandók, a harmadik sorban pedig az összeg jelenik meg.

Gyakorlatban használatos példát is mondhatunk. Senki sem vonhatja kétségbe, hogy az *üzenet-kódolás*nak óriási a jelentősége. Erre vonatkozik a következő példánk:

Kódolt üzenet küldése

Az osztályt nyolc csoportra osztjuk.

Kiosztunk közöttük nyolc papírlapot, amelyekre az 1;2;3;4;5;6;7;8 számokból egyet-egyet felírtunk, de a kiosztáskor nem nézzük meg, hogy melyik csoport melyiket kapta. A csoportokat felszólítjuk a következő lépések végrehajtására:

1. Gondolj egy négyjegyű számot!
2. Szorozd meg 3-mal!
3. A második lépésben kapott eredményt szorozd meg önmagával! (Itt már „elkel” a kalkulátor. A „nagyobbaknak” mondhatjuk: Emeld négyzetre a második lépésben kapott eredményt!)
4. A harmadik lépésben kapott eredményhez add hozzá a papírlapon kapott számot!
5. Közzöld a nyilvánossággal az eredményt!

Itt az elsődleges cél, hogy számoljanak a diákok, ezért addig nem hajthatják végre az 5. lépést, amíg a csoporton belül az eredményt illetően egyezsége nem jutottak. A csoporton belüli funkciók elosztása a csoport belső ügye. Egy négytagú csoport dönthet úgy, hogy a 3. lépésben mindenki, egymástól függetlenül számol a kalkulátorával, és eltérés esetén megismét-

lik a számolást (esetleg „négyzetre emelés” gomb használatával). De lehet úgy is, hogy ketten számolnak kalkulátorral, egy százasokra, egy pedig ezresekre kerekítve becslést ad az eredményre, stb. A „másodlagos” cél a hatáskeltés: Mondjuk, hogy az 5. lépésben a csoport képviselője közli (felírja a táblára), hogy az eredmény: 877818390 (Nyolcszázhetvenhét millió nyolcszáztizennyolcezer háromszáz kilencven). Kicsit számol a tanár is és melléje írja: A csoport által gondolt szám: 9876 és hozzáteszi: a csoportnak kiosztott papírlapra a 6 szám volt írva. Interpretáció: A 6-os csoport volt a feladó, üzenete a 9876. (Ugyanez nagyban: pinkóddal bejelentkező a pénzkiaadó automatában való összeg beütésével. Kisebbeknek: kém és jelentése a nyilvánosság orra előtt.) Természetesen, a diákokat érdekli, hogy hogyan jött rá a tanár mindeerre? Lehet, hogy azt kell mondanunk: Várj a magyarázatra, míg középiskolás leszel! Nos, a magyarázat:

Legyen a gondolt négyjegyű szám x , a papírlapon lévő egyjegyű szám az y . Hajtsuk végre a lépéseket!

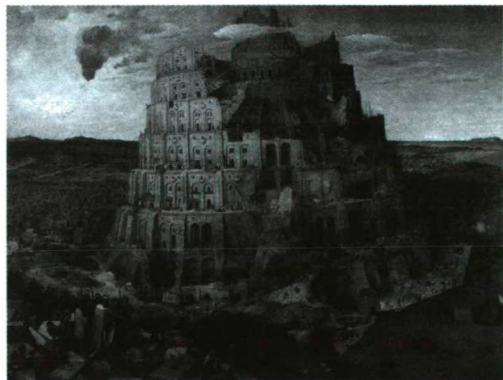
1. x
2. $3x$
3. $9x^2$
4. $9x^2 + y$

5. Kezünkben van a 4. lépésben kapott eredmény (fenti példánkban 877818390). Ha ezt osztjuk 9-cel, egy tört számot kapunk ($97535376,67\dots$), aminek egész része x^2 (97535376). Ebből négyzetgyököt vonva adódik az x ($\sqrt{97535376} = 9876$). Végül, $y = (9x^2 + y) - 9x^2$ ($877818390 - 877818384 = 6$)

A teljes indukció

Mit is jelent a teljes indukció? Röviden fogalmazva egy vélt tulajdonság minden esetre való érvényesülésének igazolását. Mondjunk rá közérthető példát! Tegyük fel, hogy a láz csillapítására egy bizonyos tablettát (Rubophen) akarnak bevezetni. Önként vállalkozó embereken tesztelik a készítmény hatását. Ha megfelelőnek találják, bevezetik mint gyógyszert. Ez a *nem – teljes indukció*. Miért? Azért, mert idővel jelentkezhetnek nem kívánt mellékhatások, azaz a gyógyszer *nem minden esetben* alkalmazható. Mondhatnánk, akkor nincs is teljes indukció. Valóban, a gyakorlati élet többnyire a nem teljes indukcióra épül.

Próbáljuk szemléletes úton megközelíteni a teljes indukciót! Tűzzük ki célul, hogy építsünk egy égisz érő, emeletről emeleltre haladó tornyot. Gondolhatunk a bibliai Bábel – toronyra, amely id. Peter Bruegel flamand festő 1563-ban készült képén meglehetősen romos látványt nyújt:



Tudjuk a Bibliából (Teremtés Könyve (Mózes első könyve), 11. 1-9.), hogy a próbálkozás sikertelen maradt. Könnyítsük meg a dolgunkat és képzeljünk el, egy végtelen lépcsősort! Most csupán azt kérdezzük, hogy végigjárható-e? Az egyszerű kísérletező elindul rajta, és elfáradva az ezredik lépcsőnél kijelenti, hogy végigjárható. Ez a nem teljes indukció útja és itt érezzük a kételyt: Mi van, ha a következő lépcsőfok már korhadt, és leszakad alattunk?

Mit mond a matematika?

I. Győződjünk meg arról, hogy el tudunk indulni!

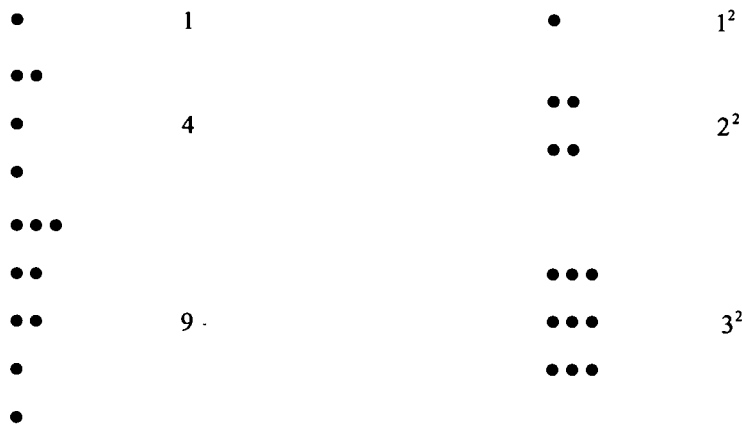
II. Feltéve, hogy valahova már eljutottunk, megmutatjuk, hogy onnan, a következő lépcsőre is fel tudunk jutni!

Miért meggyőzőbb ez? Azért, mert ha ez a kétpontos program teljesül, *nem tudunk olyan lépcsőt mondani, amihez ne juthatnánk el.* Például, az 1001. fokra, feltéve, hogy az 1000. fokon vagyunk, a II. pont alapján bátran felléphetünk. Jogos viszont a kérdés: De hogyan kerültünk az 1000. fokra? Válasz: a 999. fokról, feltéve, hogy oda eljutottunk. Így, visszafelé lépegetve eljutunk a lépcsősor aljára, ahol az I. pont alapján tudjuk, az indulásunk biztosítva van. Nos, ez a teljes indukció.

Természetesen ezt a gyerekeknek egyáltalán nem vagy csak nagyon óvatosan mondhatjuk el: Például: Adjátok össze az 1-el kezdve sorban a páratlan számokat! Mit vesztek észre? Igaz-e az észrevételek, akárhány páratlan számot is adtok össze? A gyerekek elkezdik:

1. lépcső: maga az 1
2. lépcső: $1+3 = 4$
3. lépcső: $1+3+5 = 9$
4. lépcső: $1+3+5+7 = 16$
5. lépcső: $1+3+4+5+7+9 = 25$

Itt már lesz, aki észreveszi, hogy a jobb oldalakon négyzetszámok állnak, sőt azt is, hogy éppen annak a négyzete, ahány páratlan számot adtunk össze! Rá is vezethetjük őket az alábbi átrendezéssel:



A vélt szabályszerűség a matematika nyelvén: $1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2$

Ezt már a pitagoreusok (i.e. VI. század) felismerték, de csak Maurolico itáliai bencés szerzetes bizonyította be a teljes indukcióval 1575 – ben:

I. $n = 1$ esetén $2n - 1 = 1$, ezért a baloldalon csak egy tag van és a jobb oldalon $n^2 = 1$.

II. Feltéve, hogy az n – edik lépcsőn állunk, erre érvényes, hogy

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1) = n^2.$$

A $(2n - 1)$ páratlan szám után a következő 2-vel nagyobb: $(2n - 1) + 2 = 2n + 1$.

Ha ezt is bevesszük az összeadandók közé, akkor már $(n + 1)$ számot adunk össze:

$$1 + 3 + 5 + \dots + (2n + 1) = (1 + 3 + 5 + \dots + (2n - 1)) + (2n + 1) = n^2 + 2n + 1 = (n + 1)^2$$

ami azt jelenti, hogy feljutottunk az $(n + 1)$ -edik lépcsőfokra.

A szabály felismertetése után a teljes indukciós bizonyítást a középiskolára hagyhatjuk.

Másik látványos (és sokkal nehezebb) példa lehet a Dan Brown „Da Vinci kód” című könyve nyomán divatossá vált Fibonacci-sorozat, amely az

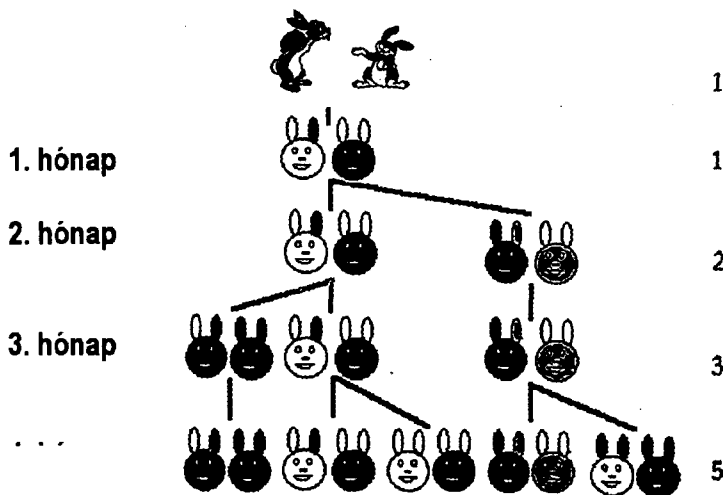
1, 1, 2, 3, 5

számokkal kezdődik.

Miért így kezdődik, és hogyan folytatódik?

Fibonacci (Leonardo Pisano, 1170?-1240) eredeti feladatában egy olyan nyúlcsaládról van szó, amelyben minden egyes nyúl pár a második hónaptól kezdve, havonta, egy újabb nyulpárnak ad életet. Az a kérdés, hogy ha az év elején egyetlen nyulpárunk van, hány nyulpárunk lesz az év végén?

Ha az év elejét a 0-adik hónappal kezdjük, akkor ebben a hónapban és az ezt követő 1. hónapban még csak ez az egyetlen nyulpárunk lesz. A 2. hónapban az eredeti nyulpár mellett, szaporulatként egy újabb nyulpár jelenik meg. A 3. hónapban az eredeti nyulpár mellett egy még ifjabb szaporulat is lesz, és ott van a 2. hónapban már meglévő szaporulat is:



Tehát a vélt szabályszerűség: Ha kiindulunk egy bizonyos hónap nyulpárjainak a számából (a_n), akkor a rá következő hónapban a nyulpárok száma (a_{n+1}) a kiindulási hónap nyulpárjainak és a kiindulási hónapot megelőző hónap nyulpárjainak (a_{n-1}) összege lesz.

A matematika nyelvén egyszerűbben, Az $(n + 1)$ -edik hónapban:

$$a_{n+1} = a_n + a_{n-1}, \quad n = 1, 2, 3, \dots,$$

lesz a nyulpárok száma. A matematikusi „jelkület” természetesen felteszi a kérdést, hogy mi van, ha, a nyúlcsalád tagjait halhatatlannak tekintve, az n -edik hónap végén vagyunk kíváncsiak a nyulpárok számára. Erre ad választ a hihetetlennek tűnő

$$a_n = \frac{\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}\right)^{n+1} - \left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^{n+1}}{\sqrt{5}}; n = 0,1,2,3,\dots$$

„explicit szaporodási képlet”. Egy kézi számológéppel ellenőrizhetjük, hogy

$$a_{11} = \frac{\left(\frac{\sqrt{5}+1}{2}\right)^{12} - \left(\frac{1-\sqrt{5}}{2}\right)^{12}}{\sqrt{5}} = 144,$$

ami a válasz Fibonacci eredeti kérdésére az 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144 sorozat végén. Ezt még akárki minősítheti szerencsés véletlennek, hiszen az „explicit szaporodási képlet” végtelenül sok állítást jelent. Hogyan lehet ezt bizonyítani? (Ezt a képletet Fibonacci sem ismerte.) A teljes indukciós bizonyítást hagyjuk meg a középiskolai tehetséggondozásnak, illetve a felsőoktatásnak.

Törtek

A folytonos modell szerint a természetes számok megismerése után a (pozitív és racionális) törteket be lehet vezetni. Erre (a szivacs – modell szellemében) adunk egy játékos példát, amelyben a matematikából „rossz” (illetve magukat annak minősítő) kisiskolások is jeleskedhetnek. Három azonos címletű pénzérmével játszunk „fej vagy írás” játékot. Legyen a pénzérme az idén (2009) kibocsátott 200 forintos. A „200” legyen az „írás”, a másik oldala pedig a „fej”. Azt kérdezzük, *mi az esélye annak, hogy a három érmét kezünkben jól összerázva, majd az asztalra dobva, „egy írást és két fejet” látunk?* Először az „esély” fogalmát érdemes tisztáznunk.

– Lesz, aki azt mondja: Vagy „egy írást és két fejet” látok vagy nem. Tehát: fele-fele. (Ez alkalom az $\frac{1}{2}$ bevezetésére.)

– Lesz, aki azt mondja: Láthatok „három írást” vagy „két írást és egy fejet” vagy „egy írást és két fejet”, vagy „három fejet”. Tehát: $\frac{1}{4}$.

Kinek lesz igaza? Itt vezethetjük rá a gyerekeket arra, hogy fontos a kísérlet. Elvégezzük valahányszor, és feljegyezzük, hányszor látunk „egy írást és két fejet”. Az esélyre abból következtetünk, hogy a dobások számának növekedésével hogyan alakul a

$$\frac{\text{egy írás két fej dobás}}{\text{összes dobás}}$$

hányados értéke. (A valószínűség-számításban ezt a hányadost *relatív gyakoriságnak* hívjuk, de ezzel az elnevezéssel ne terheljük a kisiskolást.)

Nosza, rajta, csináljunk 100 kísérletet! (A 100 kiválóan alkalmas a hányados tizedes törtként való szemlélésére is. Ha még nem tartunk a tizedes törtelnél, közönséges törtekkel dolgozunk.) Nem sajnáltam a fáradságot, megcsináltam. (Az osztállyal csoportmunka, illetve egyénileg házi feladatként érdemes csináltatni.) A dobások eredményét 10-es bontásokban jegyeztem fel i_3 = három fej; $i_2 f_1$ = két írás és egy fej; $i_1 f_2$ = egy írás és két fej; f_3 = három fej jelölésekkel. A sorok a dobás eredményét, az oszlopok a dobások sorszámát jelzik:

$$\begin{aligned}
 i_3 &: iii \\
 i_2 f_1 &: iif\ ifi\ fii \\
 i_1 f_2 &: iff\ fif\ ffi \\
 f_3 &: fff
 \end{aligned}$$

ami összesen 8 eset. Feltéve, hogy mindegyik eset egyformán valószínű, a kedvező ($i_1 f_2$) esetek száma 3, tehát az „esély” $\frac{3}{8} = 0,125$.

A tanító szakos hallgatók számára ezt a példát felhasználhatjuk a *valószínűségi változó várható értéke* fogalmának megértetésére. Az egyes dobásokhoz az

$$\begin{aligned}
 i_3 &\rightarrow 0 \\
 i_2 f_1 &\rightarrow 1 \\
 i_1 f_2 &\rightarrow 2 \\
 f_3 &\rightarrow 3
 \end{aligned}$$

számokat (fejek száma) rendelve megkérdezhetjük, hogy *mire számítsunk, ha egyetlen dobást tehetünk csak?* A várható értékre vonatkozó képlet (lásd [3], 57. pont (*)) azt mondja, hogy számítsuk ki az

$$\frac{1}{8} \cdot 0 + \frac{3}{8} \cdot 1 + \frac{3}{8} \cdot 2 + \frac{1}{8} \cdot 3$$

szorzatösszeget, ami $\frac{12}{8} = \frac{3}{2} = 1,5$, tehát vagy $i_2 f_1$ -re vagy $i_1 f_2$ -re fogadjunk. Mennyre lehetünk ebben biztosak? Erre próbálunk a *szórás* (lásd [3], 57. pont (**))

$$\sqrt{\left(\frac{1}{8} \cdot 0 + \frac{3}{8} \cdot 1 + \frac{3}{8} \cdot 2 + \frac{1}{8} \cdot 3\right)^2 - \left(\frac{12}{8}\right)^2} = \sqrt{3 - \frac{9}{4}} = \sqrt{\frac{3}{4}} \approx 0,866$$

értékből következtetni. E szerint a várható érték alatti $1,5 - 0,866 = 0,634$ illetve a fölötti $1,5 + 0,866 = 2,366$, tehát a 0,634 és 2,366 közötti sávot érdemes figyelembe venni. Ez megerősíti, hogy ne tippeljünk az i_3 és f_3 típusokra. Ugyanakkor ne feledjük, hogy valószínűség-számításnál csak a *lehetetlen esemény* 0, illetve a *biztos esemény* 1 valószínűségében lehetünk biztosak. (Valóban, az általam végzett 100 dobásos kísérletsorozat 11., 13., 14., és 15. dobásainál, tehát háromszor, sőt, majdnem négyszer egymás után az i_3 jött ki.)

A törtek körében tudunk példát mondani arra, amikor a kalkulátor „csődöt mond”.

Törtek összehasonlítása

$$\text{Egyenlők-e a } \frac{1010010000}{1010010001} \text{ és } \frac{1010010001}{1010010002} \text{ törtek?}$$

A kalkulátor „csődjét” az jelenti, hogy mindkét törtre, a 0 után, végig csupa 9 szerepel a kijelzőn. Ez egyenlőnek mutatja őket, de nem érezzük hitelesnek. Ha nem egyenlők, akkor melyik a nagyobb? (A döntésre négy jó és egy rossz megoldás is található a [6] 18-20. oldalain.)

Negatív számok

A folytonos modell szerint a természetes számok megismerése után a negatív (egész) számokat be lehet vezetni. Erre, a kiváló didaktikai érzékkel rendelkező matematikus profesz-

szort, Péter Rózsa idézve adunk egy példát, amelyben szinte „észrevétlenül” keletkezik negatív szám.

Egy apa 52 éves, a fia 27. Hány év múlva lesz az apa kétszer annyi idős, mint a fiú? (Lásd [7], 79 – 81. oldalak.) Próbáljuk megoldani: Jövőre az apa 53, a fiú 28, ennek kétszerese 56. Két év múlva az apa 54, a fiú 29, ennek kétszerese 58. Továbbgondolva látjuk, hogy a fiú életkorának kétszerese mindig nagyobb lesz az apa életkoránál. A válasz: *soha*. Péter Rózsa azt mondja, hogy „Akinek érzéke van a számokhoz, az kiérzi belőlük, hogy 2 évvel ezelőtt az apa 50, a fiú 25 éves volt, és így ekkor *volt* az apa kora kétszer annyi, mint a fiúé.” A példát át kell fogalmazni! *Hány évvel ezelőtt volt az apa kétszerre idősebb a fiánál?* Itt van a (-2) „elásva”, „52 – 54” formájában. A negatív szám (amelyet az emberiség nagyon nehezen fogadott el, például a nyelvújítás korában „hamis szám” volt a nevük) megkönnyíti a dolgunkat. Ismét nekirugaszkodva a megoldásnak: x évvel számolva az

$$52 + x = 2(27 + x)$$

egyenlethez jutunk, aminek megoldása $x = -2$, azaz, a „most”-hoz képest 2 évvel ezelőtt volt a kívánt egyezés.

Szellemesen, két lépésben magyarázza meg a negatív számmal való szorzást is. (Lásd [7], 86 – 87. oldalak.) Egy egyszerű kérdéssel kezdi: *Ha valaki óránként 3 km-es egyenletes tempóban sétál, mekkora utat tesz meg 2 óra alatt?* Nyilvánvalóan a megtett út $2 \cdot 3 = 6$ km. Ezek után azt mondja, hogy „Az úton van egy pont – „itt”-nek fogom nevezni – amitől jobb felé haladó sétát pozitívnak, bal felé haladót negatívnak fogok tekinteni. Ha jobb felé tesz meg a sétáló óránként 3 km-t, azt fogom mondani, hogy a sebessége +3 km, ha bal felé, akkor azt, hogy a sebessége -3 km óránként. Végre választok egy időpontot – „most”-nak fogom nevezni – és az utána eltelt időt pozitívnak, az előtte elmúlt időt negatívnak tekintem.”

„Mínusszor plusz, az mínusz”

Ezt a szabályt, amit sokan „dogmatikusan” fognak fel, Péter Rózsa a következő kérdéssel kezdi magyarázni: *Valaki +3 km-es óránkénti sebességgel sétál, most itt van, hol volt 2 órával ezelőtt?* Balra kellett, hogy legyen – érvel, ha jobbra haladva van most itt. Két óra alatt 6 km utat tett meg, de balra volt, azaz -6 km-re. Így $(-2)(+3) = -6$.

„Mínusszor mínusz, az plusz”

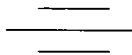
E „dogma” esetében Péter Rózsa kérdése: *Legyen a sebesség -3 km óránként, most itt van a sétáló, hol volt 2 órával ezelőtt?* A sétáló most balra halad, tehát most jobbról ért ide. Két óra alatt 6 km utat tett meg, de jobbra volt, az +6 km-re. Így $(-2)(-3) = +6$.

Nem kell mindig újat kitalálni. A régi mesterektől is lehet tanulni.

IRODALOM

- [1] Szalay István : Alapkérdések a tanító – hallgatók matematika oktatásában és a közgondolkodás evidencia – szintje, Apáczai – Napok (Győr), Tanulmánykötet I. (2006), 406 – 411.
- [2] Szemkeő Judit: A népiskolai matematika tankönyvek aktuális üzenete, előadás a Varga Tamás Módszertani Napok (Budapest) konferencián, 2008, november 7-8.
- [3] Szalay István: Matematika előadások és gyakorlatok tanító szakon, Facsimile kiadás, kiadta a Bonifert Domonkos Alapítvány, Szeged, 2008, ISBN 978 – 963 – 06 – 3936 – 1.
- [4] Szalay István: A folytonos és szivacs modell ötvöze a tanítók matematika képzésében, XII. Apáczai Napok (Győr), Tanulmányok (Disc), 235 – 239.

- [5] Szalay István: A valós szám fogalmának fejlődése, Az esélyegyenlőség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban (Subotica) konferencián elhangzott munkák gyűjteménye (2009), I. kötet, Plenáris előadások 3 – 22.
- [6] Szalay István: Kézi számológép használata matematika órán, Módszertani Közlemények, 49. évf. 1. szám (2009), 10 – 20.
- [7] Péter Rózsa: Játék a végtelennel, Tankönyvkiadó, hatodik kiadás, Budapest, 1978, ISBN 963 17 3178 2.



DR. H. TÓTH ISTVÁN–RADEK PATLOKA

egyetemi oktatók

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

Bevezetés a nyelvi képek sokszínű világába

(Gondolatok, tanácsok a nyelvi képek tanításához – 1.)

A 6–14 éves korúak oktatásban több évtized után a „Nyelvi-irodalmi és kommunikációs nevelési program” 8. évfolyamának a tananyagtervében¹ szerepelt először a stílus és a stilisztika rendszerezett, immáron a kommunikációelméletre alapozott bemutatása és tanítása. Az ennek a tantervnek a nyomán készített tankönyv² széles körben vált ismertté, mivel nemcsak a nyik-es osztályokban használták.

A Módszertani Közlemények kiskönyvtár sorozatában jelent meg az a stilisztikai ábécé,³ amely ez idő tájt is értékálló a tiszta fogalomrendszerének, a világos közlésmódjának és a gazdag példatárának köszönhetően. Nem túlzás erről a két évtizedes kötetről az az állítás, miszerint tanítók, tanárok, igényes olvasók hasznos stilisztikai zsebkönyveként is forgatható.

Az 1989–90. tanévet követően egyre inkább természetese, sőt nélkülözhetetlenné vált a stilisztika problémáival való körültekintő foglalkozás tantervekben, tankönyvekben, irodalom- és magyar nyelvi órákon egyaránt. Mindeközben akadémiai kutatás tárta fel az irodalom- és művészetelméleti fogalmak tanítása, valamint tanulása, majd az ebből a körből megszerzett tudás alkalmazásának a mennyiségi és minőségi színvonalát. Az eredmények egyáltalán nem voltak dicséretesek.⁴

Természetesen a stílussal és a stilisztikával foglalkozó tudományterület is felmutatta a friss kutatások, diskurzusok nyomán bekövetkezett szemléletváltást. Semmiképpen sem belefeledkezve a bőséges kínálatba, csupán érintőlegesen, szemezgetve a sokszínű kínálatból adunk szerény mértékű kínálatot a stílus tudományához kötődő friss, frissebb kötetekből, rendezőelvül a kronológiát választottuk.

¹ Zsolnai József 1988: *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Törökbálint – Budapest

² H. Tóth István 1993: *A stílus* (Munkáltató tankönyv az általános iskola 8. osztálya számára). Alkotószerkesztő: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

³ R. Molnár Emma–Vass László 1989: *Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Módszertani Közlemények Könyvtára, Szeged

⁴ H. Tóth István 1997: *„Az olvasás: felfedezés” – Egy korosztály irodalomértésének alakulása*. Kandidátusi értekezés. (Témavezető: dr. A. Jászó Anna tanszékvezető főiskolai tanár). MTA Doktori Tanácsa, Budapest

Szende Aladárnak „A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak” című könyvéhez⁵ tematikus füzet sorozatot jelentetett meg a Nemzeti Tankönyvkiadó. Ennek a sorozatnak a második füzeteként ismerhettük meg Szathmári Istvánnak a stílusról valamint a stilisztikáról a napjainkban általánosan érvényes nézeteket összefoglaló munkáját.⁶

Tekintettel arra, hogy a stilisztika ismerete nélkül nem igazán képzelhető el a stílusos nyelvhasználat, ezért olyan kézikönyvet tett a tanítók, tanárok kezébe Szikszainé Nagy Irma a Trezor Kiadónak köszönhetően, amely könyv arra vállalkozott, hogy feldolgozza a stilisztika elméleti kérdéseit, továbbá példát mutasson a stílus elemzésre a napi pedagógiai gyakorlatot segítő.⁷

Elsősorban az egyetemi oktatást célozta meg a Corvina Kiadó, amikor közreadta Szabó Zoltánnak a magyar szépirodai stílus történetének a főbb irányait bemutató szintézisét.⁸

Megkerülhetetlen tanulmánykötetet⁹ szerkesztett Szathmári István a stilisztika és a gyakorlat kapcsolatát szemléltető, hogy működés közben legyenek megfigyelhetők a stílus tudományával foglalkozó megközelítések, elemzési módok, eljárások.

A szövegnyelvészet és a stilisztika magyarországi teoretikusainak a tiszteletre méltó sorából messze kiemelkedik Szikszainé Nagy Irma, ugyanis a „Leíró magyar szövegtan” című monográfiájában szinte fejezetenként adózott a stilisztikának, ezzel is bizonyítva, hogy a szöveg és a stílus elidegeníthetetlenül összetartozók¹⁰. Rendkívül hasznos ennek a kötetnek „A szöveg stílusa” című fejezete az újszerű nézőpontja miatt.

A nyelvi kép témakörében másfél évtizeden át végzett messzire mutató kutatásokat Kemény Gábor, aki a Tinta Kiadó jóvoltából nyújtotta át bevezetésnek szánt kötetét¹¹ mindazoknak, akik érdeklődnek a stílussal foglalkozó töprengések iránt.

Szépirodalmi példákkal szemléltette a legkülönbözőbb stilisztikai fogalmakat Szathmári István abban a stilisztikai lexikonban, amely a szaktanári munkánkban immár nélkülözhetetlen.¹²

Elsősorban nem magyar anyanyelvű egyetemisták és érdeklődők részére írtuk, szerkesztettük a nyelvi képeket, alakzatokat, a magyar nyelvű stílus történetét felvázoló, az extralingvális eszközök világába is elkalauzoló kötetünket, amelyet a magyar nyelv éve alkalmából jelentetett meg a prágai Károly Egyetem Filozófiai Fakultása magyar nyelven.¹³

Az előzőekben jelzett szakmunkákat időről időre érdemes áttekintenünk, diákjainkkal is megismertetnünk. Ennek kettős haszna van: egyrészt mi magunk is friss szemmel készülünk a tanóráinkra, másrészt tanítványainkat közelebb tudjuk vezetni a stílus tudományával foglalkozók kutatásaihoz, az azokból összegződő meglátásokhoz, így jelölve ki újabb lehetőségeket a stílussal való behatóbb foglalkozáshoz.

Jelen sorozatunkban eddig megneveztük a stílusról és a stilisztikáról történő gondolkodásunk forrásait. Most rávilágítunk a stílus és a stilisztika tanítással kapcsolatos kérdéseinek némelyikére.

A stilisztikai ismereteknek és azok alkalmazásának az oktatásával, ellenőrzésével összefüggő tantárgypedagógiai folyamatokban mindig tekintsünk a korábban elsajátított nyelvi,

⁵ Szende Aladár 1992: *A magyar nyelv tankönyve középiskolásoknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

⁶ Szathmári István 1994: *Stílusról, stilisztikáról napjainkban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

⁷ Szikszainé Nagy Irma 1994: *Stilisztika*. Trezor Kiadó, Budapest

⁸ Szabó Zoltán 1998: *A magyar szépirodai stílus történetének főbb irányai*. Corvina, Budapest

⁹ Szathmári István 1998: *Stilisztika és gyakorlat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

¹⁰ Szikszainé Nagy Irma 1999: *Leíró magyar szövegtan*. Osiris Kiadó, Budapest

¹¹ Kemény Gábor 2002: *Bevezetés a nyelvi kép stilisztikájába*. Tinta Könyvkiadó, Budapest

¹² Szathmári István 2004: *Stilisztikai lexikon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest

¹³ H. Tóth István – Radek Patloka 2009: *Kettős tükrök*. (A stilisztikáról magyarul – a magyarról stílusosan.) Károly Egyetem Filozófiai Fakultása, Prága

irodalmi és kommunikációs tudásra, a kialakult készségekre (= kompetenciákra). Erősítsük a szöveg szemléletet, főképp minőségi vonatkozásban: a szövegolvasás, a szövegértés, a szövegértelmezés, a szövegek összehasonlítása, a szövegalkotás, a nyelvhasználat terén. Tudatosítanunk kell a növendékekben: elsősorban nem az fejleszti egyéni stílusunkat, hogy mennyire tanultuk meg ezt vagy azt a stilisztikával kapcsolatban álló definíciót és magyarázatát, hanem az, hogy miképpen vagyunk képesek, illetőleg képesek vagyunk-e egyáltalán a saját olvasói, szövegértelmezői, szövegalkotói kifejezőmódunkban felhasználni azokat a tudás- és készségtartalmakat.

Ne elégedjünk meg annyival, hogy a tanulók felismerték a stíluselemeket és a stilisztikai formákat. Lépjünk tovább a részletek, a részjelenségek síkjáról. Szövegeztessük meg, hogy mivel, hogyan járultak hozzá a részletek egy-egy nagyobb egység vagy a teljes szöveg üzenetének (= információjának) a közvetítéséhez.

Szerintünk a stílus és a stilisztika tudásának a fő mércéje a sokféle szövegnek a pontos értése és a helyes szövegalkotás.

A mindennapi kapcsolatteremtésben mindannyian használjuk a stílus eszközöket. Egy-egy új tárgy, jelenség elnevezésére alkotott köznyelvi képeket, alakzatokat többé-kevésbé elfogadja a társadalom. Esetleg elvetheti, sőt el is veti, ha a többséget sértő, vagy nem éri el azt a hatást, amit reméltek a létrehozói.

A költők és az írók gyakran nyúlnak a köznyelv formáihoz. Felhasználják úgy, hogy meghökkentik az olvasót, mivel a korábról ismert stilisztikai formát megújítottan, új szövegösszefüggésben alkalmazzák.

A **köznyelvi kép** egymáshoz közel álló fogalmakat fűz egybe (*hegyoldal, székláb, a kancsó szája* stb.)

A **költői szókép**, másképpen: **költői nyelvi kép** a szokatlan, egymástól távol álló dolgokat, jelenségeket kapcsolja össze hatásosan. Így tudja nyelvi merészségével meglepni az olvasót. A költői-írói nyelvi kép a képzelet által értelmezhető *asszociációkon*, ismertebb szóval: képzettársításokon alapul, érzelmi-hangulati hatása jelentős.

Az emberek közti kommunikáció alapjának is tekinthetjük a nyelvi képeket, mivel ezekkel érthetőbben, szemléletesebben tudjuk kifejezni gondolatainkat, érzéseinket, akaratunkat. A **nyelvi képek** többféleképpen csoportosíthatóak:

- a) *szerkezetük* alapján: egyszerűek, összetettek, komplexek stb.;
- b) *jelentésük* szerint: rokon jelentésűek, ellentétben állók stb.;
- c) *szófajuk* vonatkozásában: igei, névszói stb.;
- d) *stilisztikai rendeltetésüknek* megfelelően: többletjelentés elérésére törekvők, meghökkentés, érzelmi túlfűtés, sűrítés stb. szándékával alkotottak;
- e) az *eredetiségük fokát* tekintve a nyelvi képek lehetnek: eredetiek, újszerűek, egyéni leleményből fakadóak stb.

Az *eredeti nyelvi képek* kétségtelenül a képzeletre, emellett az érzelmekre is hatnak, mert elevenen tartják a beleélés, az átélés képességét, például: *holdkomp*; a felelősségérzet szempontjából motiválhatnak, jelesül: *a szellemi környezetszennyezés veszélyei*; a gondokat ironizáló, mégis nyomasztó képben tárják elének azokat, nevezetesen: *az iskolai feladatok úgy zúdulnak ránk, mint egy bányaomlás* stb.

Fokozatosan csökken a *köznyelvi, közismert nyelvi képek* említésekor a képzeletkeltő erő, ettől függetlenül hathat az olvasó és/vagy a hallgató érzelmeire, így az efféle tulajdonságok emlegetésekor, például: *nyúlászívű, rókamájú*; helyzetek bemutatásakor, mint: *fojtogatja a sírás, körmére égett a gyertya*; felrázó célzatú szónoki fordulatban, íme: *hazánk is kitarja a kapuit Európa s a világ értékei előtt*.

A megszokott, szokványos nyelvi képek (= exmetaforák) egykori képisége már feledésbe merült, ezáltal ma már az értelemre hatnak, gondoljunk különböző tárgyak, dolgok elnevezésére (hegyláb, cipőorr); jelenségek kifejezésére (az óra jár, dörög az ég), minősítő megállapításokra (a minőség az élet minden területén a fejlődés záloga).

A fentebb vázolt képtípusok között természetesen nincs és nem is lehet merev, átjárhatatlan határ, mivel mind a nyelv, mind a nyelvi képanyag állandó, folytonos változásban van. A nyelvi képek minősítése nagymértékben függ az olvasó egyéni ízlésétől, tájékozottságától, felfogásától, világlátásától is.

A nyelvi képek stílusa abból ered, hogy a szövegösszefüggésben egy előre nem várt mozzanat bukkan fel, ennek köszönhetően a szövegmű egésze, illetőleg annak részlete többletjelentéssel gazdagodik. Előfordul, hogy egy-egy, talán több kifejezést is idézőjelbe tesz az alkotó. Az idézőjel lényegében olvasási utasítás, ezt jelentheti: „Ne vedd szó szerint!” Értelmezzük ennek megfelelően ezt a mondatot: „Vallanak” az ujjlenyomatok! Egy-egy új nyelvi kép elfogadtatására, avagy éppen az exképek (= a megkopott metaforák) felfrissítésére is használhatjuk az idézőjelet.

A költők és az írók a meglepő stílushatás elérésére törekednek műveikben. Ennek kiváltása érdekében felfokozott alkotói érzékenységgel nyúlnak a stilisztika számtalan eszközához, így

- a) a festői képek megteremtéséhez,
- b) a névátvitelek létrehozásához,
- c) a szó- és mondatalakzatok különleges, vagyis nem mindennapi használatához,
- d) a látható nyelvnek, közelebbről az írásformának, ezen belül a központozásnak a szokványostól elütő alkalmazásához és így tovább.

Bármelyik stílustörténeti korszakot is vizsgáljuk, az alkotóknak ahhoz, hogy meglepetést, különös érzéseket, például: kellemeset, felfokozottat, magával ragadót, elutasítót stb. váltsanak ki a befogadóból, mindenképpen *stilisztikai kompetenciára* van szükségük, tehát birtokolniuk kell annak a nyelvnek a teljes létezését, amelyen megszólalnak.

Nem kerülhetjük meg ezt a követelményt, azaz a stilisztikai kompetencia elvárását, a művet birtokba vevők, a magunk vonatkozásában sem. Elfogadható az a nézet, amely szerint ez a képesség bizonyos mértékig, ösztönösen jelen van mindenkiben. Ám a befogadó iskolázott, nyelvi, irodalmi, stilisztikai és általános műveltsége kétségtelenül megemeli ezt az igény-szintet, másképpen ingerküszöböt, amelynek szüntelen fejlesztésével, konkrétan a szépirodalom olvasásával, az olvasottak többszintű, komplex értékelésével a magunk stilisztikai kompetenciája fejlődik, a stílusismeretünk tudatosabbá válik.

A továbbiakban a *képes vagy festői kifejezések* (= költői jelző és a hasonlat), majd a *nyelvi képek* (= a metafora és származékai valamint a metonímia és származékai) rövid áttekintéséhez gyűjtöttünk a tanításukat segítő, szemléltető példákat, továbbá szerkesztettünk néhány, ezeknek a fogalmaknak a megértését elmélyítő feladatot.

Alapvetésül: a képes, másképpen festői kifejezések, továbbá a névátvitelek, vagyis a trópusok, illetőleg nyelvi képek, valamint a szó- és mondatalakzatok, azaz figurák összefoglaló néven: *stílusesszközök, stilisztikai formák*.

A képes (= festői) kifejezések fajtái

A *költői*, illetőleg festői *jelző* a pontos ábrázolást, a stílus szemléletességét, a képszerűséget és az élenkséget biztosítja. Fajtái: a megkülönböztető, az állandósult és a festői (vagy költői) jelző.

Az állandó, díszítő jelzők egy-egy szereplő jellemével összefüggésben olyan vissza-visszatérő fordulatok, melyek rendkívül találóak, pontosak; formailag szinte változatlanok, az eposzi kellékek között *epitheton ornans* néven találhatók.

- a) Megkülönböztető jelző: nyári konyha, esti mese, tavaszi árvíz stb.
- b) Állandósult jelző: törökverő Hunyadi, igazságos Mátyás király, diadalmas tavaszi hadjárat stb.
- c) Költői (vagy festői) jelző

A te édös anyád őtet elvitette,
Feneketlen tóba belé vetette. (Ismeretlen szerző: *Kádár Kata*)

Holott náddal ringat,
holott csobogással,
ké kellő derűvel,
tavi csokolással. (József Attila: *Ringató*)

A költői (vagy festői) jelző stílushatása abból adódik, hogy ráirányítja a figyelmet egy-egy fontosnak vélt, fontosnak tartott jellemvonásra. Ezt növeli a képszerűség és gyakorta a zeneiség. Hatását befolyásolhatja az alkalmazott szófaj is.

A lomb között arany kard,
napfény zuhan át,
megsebzett egy fatörzset
s az halkán sírni kezdett
aranylófényű gyantát. (Radnóti Miklós: *Erdő*)

A *hasonlat* két különböző, de bizonyos pontban egymáshoz hasonló fogalom egybevetése a közös vonásaik alapján. Az összehasonlítás célja lehet az, hogy állítsuk párhuzamba az egyik fogalmat a másikkal. Szándékunk lehet a szemléltetés, az elképzeltetés a kiemelt közös vonással. A képzettársítások nyomán bizonyos hangulatot ébresztünk a hasonlítottal kapcsolatban. Ez biztosítja a hasonlat hangulati hatását.

A hasonlat köznyelvi és költői egyaránt lehet. A szépirodalomban leginkább az eposzokban fordul elő részletesen kifejtett hasonlat, ezt szokás *epikai* vagy *homéroszi hasonlat*nak is nevezni. Ezek elsősorban az olvasó hangulatára hatnak erőteljesen.

A hasonlat közismert nyelvi formája az összetett mondat, de előfordul ragos vagy névutós határozóként is.

- a) Köznyelvi hasonlatok

Úgy üvölt, mint a sakál. Ártatlan, mint a ma született bárány. Galamb módjára turbékol.
Vipera gyanánt viselkedett nemrég.

- b) Költői hasonlatok

Ha eldobod egykor az özvegyi fátyolt,
Fejfámra sőtét lobogóul akaszd, (...) (Petőfi Sándor: *Szeptember végén*)

Az ő szemei, mint a vízfolyás mellett való galambok... Haja, mint a kecskének nyája..., az ő fogai hasonlóak a juhoknak nyájához..., arca úgy láttatik, mint a szép

hajnal, szép, mint a hold, tiszta, mint a nap... (Sütő András: *Egy lócsiszár virágvasárnapja*)

A hasonlat stílusértékét fokozza a szemléletesség. A hasonlat hatását erősíti a nyomatékosabbá válás, az érzelmekre hatás.

Fázol? Olyan vagy, mint
hóval teli bokron az árva
madárfütty. (Radnóti Miklós: *Hasonlat*)

A tanítást és a tanulást segítő feladatok

1. Milyen lehet az *arc*, a *szem*, a *homlok*, az *útbaigazítás*, a *figyelmeztetés*? Fejezd ki változatos festői jelzőkkel!
2. Alkoss hasonlatokat a *bunda*, *hal*, *szürke számár*, *oroszlán*, *piaci légy* szavakkal, kifejezésekkel!
3. Mi fokozza a stílusértéket a Petőfi Sándortól vett idézetekben? (Forrás: *János vitéz*)

*„Jancsi lelkem, mi lelt, mért vagy oly halovány,
Mint az elfogyó hold bús őszi éjszakán?”*

*Elváltak egymástól, mint ágtól a levél;
Mindkettejük szíve lett puszta, hideg tél.*

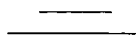
*Mikor a nap fölkel, s a holdat elküldte,
A puszta, mint tenger, feküdt körülötte; (...)*

Lapozd fel a fenti forrást, továbbá Arany János „Toldi”-ját is, majd keress további öt-öt festői (költői) jelzőt és hasonlatot! Mutass rá a versszövegben betöltött szerepükre!

4. Jelöld meg és értelmezd az alábbi versszakban fellelhető képes vagy festői kifejezéseket!

*A mélyben néma, hallgató világok,
üvölt a csönd fülemben s felkiáltok,
de nem felelhet senki rá a távol,
a háborúba ájult Szerbiából
s te messze vagy. Hangod befonja álmom, –
a szívemben nappal újra megtalálom, –
hát hallgatok, míg zsong körém felállván
sok hűvös érintésű büszke páfrány. (Radnóti Miklós: *Levél a hitveshez*)*

5. Beszélj Radnóti Miklós „Hasonlatok” című költeményéről a stilisztikai többletjelentés szempontjából!



Kulturális tartalmak közvetítése alsó tagozatos németórákon

1. Bevezetés

A tanulmány egy kvalitatív, feltáró jellegű kutatást ismertet, amelynek célja megtudni, hogy az alsó tagozatos németórákon milyen kulturális tartalmú témák fordulnak elő. A kutatás osztálytermi megfigyelésekre és tanítói kérdőívre épül.

2. Elméleti háttér

Az elmúlt évtizedben hazánkban az idegennyelvtudás rendkívüli módon felértékelődött, még soha nem volt akkora gazdasági, társadalmi és politikai jelentősége, mint napjainkban. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának elengedhetetlen feltételévé vált, a mindennapi életben is egyre gyakrabban van szükség nyelvismetre, melynek következtében az idegennyelv-oktatás fokozatosan, mindinkább a figyelem középpontjába került. A társadalmi nyomásnak engedve az iskolák egyre korábbi évekre teszik a nyelvtanulás kezdetét. A Nemzeti Alaptanterv 4. évfolyamtól teszi kötelezővé egy idegen nyelv tanulását, de lehetőséget ad a korábbi kezdésre is.

A kutatás abból a tényből indul ki, hogy a korai nyelvoktatás bevezetése mellett szóló érvek többek között a tanulók idegen nyelvi kompetenciájának megalapozása, a nyelvek iránti érdeklődés felkeltése, és hogy a gyerekek kapcsolatba kerüljenek egy idegen ország kultúrájával, lakóival, mindennapi életükkel, szokásaikkal, hagyományaikkal. Az idegen kultúrával való foglalkozás célja egy pozitív beállítódás kialakítása azzal szemben.

„Minél előbb kezdi meg az iskola az idegen nyelvvel – és ezáltal egy idegen kultúrával – való találkozás révén kiépíteni a tanulóban azt a tudatot, hogy az idegenséget, a másfélét olyan magától értetődő jelenségnek fogadják el, amivel meg kell és meg lehet tanulni együtt élni, annál nagyobb az esélye annak, hogy hosszú távon sikerül kialakítani a tanulóban az idegenséggel, a másfélével szembeni alapvetően pozitív beállítottságot. A tanulók kisiskolás korban lényegesen nyitottabbak más kultúrák irányában, mint bármikor a későbbiek során. Nem fenyegetést látnak benne, hanem olyasvalamit, ami felkelti érdeklődésüket, kíváncsivá teszi őket. Ösztönösen megpróbálják felderíteni mindazt, ami az idegenben a jól ismerthez képest hasonló vagy éppen egészen más. Az idegen nyelvvel való foglalkozás során tehát differenciálódik a világról alkotott képük és fokozatosan megtanulják saját világukat tágabb összefüggésekben és tudatosabban látni.” (Morvai 2006, 17).

Mit értünk a kultúra fogalmán? A kultúra szó hallatán a hétköznapi ember szépirodalmi, képzőművészeti, építészeti alkotásokra, berendezési tárgyakra gondol elsősorban. Ezt a nehezen megfogható és összetett fogalmat többen is megpróbálták definiálni. Dolgozatomban Hidas Juditot (2004, 11) szeretném idézni, szerinte a „kultúrát mint társadalmi, emberi alkotó folyamatot kell elképzelnünk. Egy-egy kultúra létrehoz és továbbörökít egy közös szimbólum-

rendszer, amely révén és által az adott kultúra tagjai érintkeznek, és a közösségi létüket szervezik.” Ennek a szimbólumrendszernek vannak látható és nem látható elemei. Ide sorolandók a nyelv, a nem verbális jelek, mint például a gesztusok, a mimika, továbbá a „tér- és időkezeléshez kötődő viselkedési szabályok, a döntéshozatali mechanizmusok, konfliktuskezelési stratégiák, a verbális és a nem verbális kommunikáció aránya és számos más belső norma. Ez az a hányada a kultúrának, amelynek nem vagyunk tudatában, mélyen a tudatalattiban működik, gondolkodás- és értékrendet képvisel. A gondolkodás és értékrend pedig az, ami meghatározza a társadalom működését, és ezen belül is az interperszonális és társas viselkedést”. (Hidasi 2004,11)

A nyelv nemcsak (Bárdos 2002) közvetíti a kultúrát, hanem annak szerves része is. Hisz gondolataink kifejezéséhez szavakra van szükségünk, melyek száma véges, „viszont a felhasználható helyek, a kontextusok száma végtelen. ... Ezek a szituációk, ezek a kontextusok mind meghatározott teridőben, meghatározott társadalmi miliőben játszódnak le, vagyis minden egyes helyzetnek kulturális összetevője is van. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelv képes egyfajta kulturális valóság közvetítésére. A jelentés megfejtéséhez persze egy szűkebb közösséghez kell tartoznunk, amelynek éppen ez a nyelv a közös birtoka, megtartó ereje.” (Bárdos 2002, 6).

Mit jelent ez a fogalom a gyakorlatban, a nyelvtanítás során? Holló Dorottya (2008) a kultúra három területének ismeretét emeli ki a sikeres kommunikáció elérése érdekében. Az országismereti háttértudás mellett fontos a célnyelvi országban élő emberek viselkedési szokásainak ismerete, ide tartozik a nyelvi funkciók helyes alkalmazása is. Végül a szöveggel és a szövegszerkesztéssel kapcsolatos tudnivalók.

Isabell Volmuth (2002) szerint interkulturális betekintést az alsó tagozatos diákok három területen szerezhetnek, először is a korosztálynak megfelelő országismereti tartalmak és irodalom segítségével, másodsor magá a nyelv, a nyelvvel való találkozás révén, harmadrészt pedig a nyelvi udvariasság szintjén. A nyelvi udvariassági formák kultúráról kultúrára változnak. Már a korai nyelvtanításban előforduló beszédszándékok használata is – pl. üdvözlés – okozhat a célnyelvnek nem megfelelő nyelvi magatartást. Lingvisztikai szinten interkulturális tanulásról csak akkor beszélhetünk, ha a diákoknak felébred a kíváncsisága, mikor összehasonlítják a saját nyelvüket az idegen nyelvvel, és kérdéseket tesznek fel a nyelvről, mit miért mondanak a célnyelvi beszélők. Mikor lassan felismerik, hogy egy másik nyelvben más eszközök állnak rendelkezésre ugyanannak a mondanivalónak a kifejezésére.

A kultúra tanítása (Klippel 2004) alsó tagozaton elsősorban nem ismertszerzés, nem országismereti tényhalmaz, hanem amennyire lehetséges az egész személyiséget, lehetőleg minél több érzékszervet bevonó, tapasztaláson alapuló nyelvtanulás. Interkulturális tanulás ebben a korban olyan eseményekhez, mindennapi szituációkhoz köthető, amelyek a gyerekekhez közel állnak. Egyrészt a célnyelvi országban élő gyerekek mindennapjai, életkörülményei, étkezési szokásai, tantárgyai, számukra írt irodalmi alkotások, másrészt a gyerekek számára fontos ünnepek és az ehhez kapcsolódó hagyományos ételek, dalok, mondókák, játékok.

Hogy a célnyelvi kultúrával való találkozás hogyan valósul meg, függ egyrészt a tanító rendelkezésére álló anyagoktól, taneszközöktől, médiumoktól, másrészt a pedagógus ismereteitől, tapasztalataitól. A pedagógus fontos szerepet játszik az interkulturális tanulásban, hiszen ha egyéni élményekkel, tapasztalatokkal rendelkezik, meggyőzőbben, szemléletesebben ismertetheti meg diákjait a célnyelvi országgal. A gyermek a pedagógus személyében modellt lát, amit utánozni fog. A gyermek számára a megcélzott beállítódást a pedagógus személye testesíti meg. Isabell Vollmuth (2002) szerint a tanító feladata a gyerekek motivációja, a természetes kíváncsiság, nyitottság fenntartása és szélesítése. A kisgyerekek sokkal toleránsabbak, mint a felnőttek, hiszen nem rendelkeznek előítéletekkel. A nyelvtanítás során meg kell akadályozni az előítéletek kialakulását. Az interkulturális tanuláshoz sohasem szabad félelmet ébreszteni, örömteljes tevékenységeknek kell ezt kíséreni.

3. A vizsgálat

3.1. A vizsgálat célja

A tanulmány célja, hogy megvizsgálja, hogyan valósul meg 1-4. évfolyamon németórán a korai nyelvoktatás egyik célja: a célnyelvi kultúra megismerése, az iránta való érdeklődés felkeltése, az idegen kultúrák iránti nyitottság kialakítása. Osztálytermi megfigyelésekre támaszkodva szeretném felmérni, hogy az alsó tagozatos németórán előfordulnak-e kulturális tartalmú feladatok, ha igen, konkrétan milyen témákat érintenek. Jelen dolgozatomnak nem célja megvizsgálni, hogy az órán előforduló párbeszédtek mennyire autentikusak.

A következő kutatási kérdésekre keresem a választ:

- Milyen témák fordulnak elő az alsó tagozatos németórán, és ezek milyen kulturális vonatkozásban jelennek meg?
- Milyen autentikus anyagokat visz be a tanító az órára?
- Milyen ünnepeket tartanak meg németórákon?
- Vers, dal előfordul-e az órán?
- Olvasnak-e mesét németórán?

3.2. Az adatgyűjtés eszközei

Az adatgyűjtés kétféle eszközre, egy megfigyelőlapra és kérdőívre támaszkodik, amely a megfigyelt pedagógusok számára készült. A megfigyelőlap két részből áll, egy óravázlatból és a megfigyelt órára vonatkozó kérdőívből. Az eszközök magyar nyelvűek, kitöltésük szintén magyarul történt. Mindkét kérdőív nyitott kérdéseket tartalmazott, és kulturális tartalmú témák, autentikus anyagok, ünnepek, játékok, versek, dalok, mesék nyelvőrai előfordulására kérdezett rá.

3.3. Az adatgyűjtés menete

Az adatgyűjtő eszközök kidolgozása, kipróbálása és véglegesítése 2008 szeptemberében történt meg. Az adatgyűjtést 2008/09-es tanévben 15 harmad- és negyedéves német műveltségterületes hallgató végezte kéthetes, illetve kéthónapos kötelező tanítási gyakorlatuk során. Egyenként 4-5 órát figyeltek meg abban az iskolában, ahol a hallgatók a kötelező tanítási gyakorlatukat töltötték. A kutatásba a hallgatók lakóhelyén vagy annak közelében található 15, elsősorban vidéki, kisvárosi, illetve falusi iskola került be. A megfigyelni kívánt nyelvtanítókat az adatgyűjtők választották ki. 3 hallgató 2 pedagógus megfigyelésére is vállalkozott, illetve volt lehetősége. Az óramegfigyelés előtt a hallgatók általánosságban tájékoztatták a pedagógusokat a kutatás céljáról, de a konkrét megfigyelési szempontokat nem ismertették. A hallgatók feladatul azt kapták, hogy a megfigyelés alatt jegyezzék le a nyelvóra rövid vázlatát, amely tartalmazza a feladatok, tevékenységek ismertetését, hosszát, valamint a megvalósítás munkaformáit és a felhasznált eszközöket, illetve írjanak fel mindent, amit említésre érdemesnek tartanak. Az óramegfigyelést követően a hallgatók kitöltötték a megfigyelési kérdőívet. A tanári kérdőívet a megfigyelt tanárok az óramegfigyelést követően otthon töltötték ki. Összeségében 15 hallgató 15 iskolában 18 pedagógus közreműködésével 80 németórát figyelt meg.

| | 1. évfolyam | 2. évfolyam | 3. évfolyam | 4. évfolyam |
|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| órák száma | 7 | 7 | 12 | 54 |

A megfigyelt órák évfolyamok szerinti eloszlása

A fenti táblázat a megfigyelt órák évfolyamok szerinti megoszlását mutatja. Mivel sok helyen az iskola 4. osztálytól indítja a nyelvi programot, ezért kimagasló az ott megfigyelt órák száma.

4. Eredmények

A táblázatba azok a témák kerültek, amelyek az óramegfigyelések során előfordultak.

| A mindennapi élet témakörei | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ színek ➤ számok ➤ német nyelvű országban élő gyerekek szabadidős tevékenysége ➤ család, családi kapcsolatok megnevezése ➤ napirend, egy német család mindennapi programja | <ul style="list-style-type: none"> ➤ időjárás ➤ évszakok és azokra jellemző tevékenységek, ünnepek ➤ napok, hónapok, idő kifejezése ➤ öltözködés ➤ ételek, étkezés ➤ német gyerekek nevei ➤ órarend, tantárgyak, iskolaszerek |

A megfigyelt órák témái

Megfigyelhető, hogy a témák szorosan kapcsolódnak a gyerekek hétköznapi életéhez, az adott korosztály számára érdekesek lehetnek, megfelelnek szükségleteinek, életkori sajátosságaiknak, és a célnyelv országaira vonatkozó országismereti és a mindennapi életben szokásos életmódbeli jellegzetességeiről informálnak. Bár a magyar és a német gyerekek mindennapjaiban több hasonlóság fedezhető fel, mint különbség, a gyerekek számára a hasonlóságok megerősítése ugyanolyan fontos, mint a különbségek felfedezése. A megfigyelők arra a kérdésre, hogy a két kultúra közti különbségre és azonosságra milyen információ hangzott el az órán, a téma kapcsán 80 órából 63-nál írták azt, hogy semmilyen.

A megfigyelt órákon a megfigyelők *autentikus anyagok* használatára nem láttak példát. A megfigyeléseket követően a kérdőívben 4 tanár írta, hogy visz be az órára német nyelvű országból származó képeket, fotókat, plakátokat, mert motiváló hatásúnak tartja, könnyen fel tudja az érdeklődést kelteni, és a gyerekek szeme rendszerint felcsillan, ha saját élményről is mesél az adott kép, tárgy kapcsán. A többség semmilyen autentikus anyagot nem használ, és ezt azzal indokolja, hogy nem jut ilyen anyaghoz, illetve nem tartja szükségesnek, elég anyag áll rendelkezésre a tankönyvekben. Az autentikus anyagok azáltal, hogy német nyelvterületről származnak, behozzák az ismeretlen kultúrát az osztályterembe, kapcsolatot teremtenek a gyerekek és a célnyelvi kultúra között, motiváló hatásúak, felkeltik az érdeklődést. Nemcsak az illusztráció szerepét tölthetik be, hanem jól használhatók a dialógusokban, a beszéd- és szövegértés fejlesztésében is.

Ének vagy mondóka a megfigyelt első és második osztályos németórákon kivétel nélkül hallható volt, sok esetben mind a kettő, és nem egy, hanem több is. Volt, aki dallal kezdte az órát, ráhangolódásként vagy óra közben frissítésként, egy-egy téma bevezetéseként, esetleg szókins felelevenítéseként énekeltette meg a gyerekeket. A dalokat, mondókákat gyakran kísérték mozgással. Harmadik és negyedik évfolyamon ezzel ellentétben lecsökkent a számuk, az 54 megfigyelt óra közül összesen 6 alkalommal csendült fel ének, és 3-szor mondtak a gyerekek versikét annak ellenére, hogy sok helyen negyedik osztályban kezdték a nyelvet tanulni.

| | 1. évfolyam | 2. évfolyam | 3. évfolyam | 4. évfolyam |
|---------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| ének | 9 | 10 | 4 | 6 |
| vers, mondóka | 10 | 8 | 3 | 3 |
| nyelvtörő | 4 | 2 | 0 | 0 |

Énekek, versek, dalok, mondókák, nyelvtörők előfordulása évfolyamok szerint

A daloknak és mondókáknak kiemelt szerep jut az alsó tagozatos nyelvoktatás során, hiszen segítségével szokják meg a kisdíákok az idegen nyelvet, az idegen kiejtést, hangsúlyt, hanglejtést, és rögzülnek az új szavak. A szöveg megértését képek, mimika, arckifejezés, mozgás segíti.

A megfigyelők *mesék, történetek* olvasására, feldolgozására nem láttak példát. A kérdőívek alapján 4 nyelvtanító azt írta, hogy ha a tankönyvben szerepel mese vagy történet, azt a gyerekekkel elolvassák. 4-en egyáltalán nem válaszoltak a kérdésre, és a többiek időhiányra, a kevés óraszámra hivatkozva nemmel válaszoltak. 'Még a tananyagra sincs idő, nemhogy meséket olvassunk.'

Ünnepek, események megünneplésére nem került sor a megfigyelt órákon. A kérdőív eredménye szerint a karácsony és a Mikulás fordul elő leggyakrabban németórán, és dallal, mondókával, az ünnephez kapcsolódó szókinccs felelevenítésével, esetleg szórejtvénnyel teszik ünnepivé a hangulatot. A következő táblázat megmutatja, hogy a kérdőívben melyik ünnepet hányan említették, és a pedagógusok – saját bevallásuk szerint – milyen módon ünnepelik meg. A táblázatban csak azokat az ünnepeket, eseményeket soroltam fel, amelyeket a pedagógusok a válaszaikban megemlítettek.

| | Anyák napja | Farsang | Húsvét | Karácsony | Mikulás | Születésnap |
|-------------|-------------|---------|--------|-----------|---------|-------------|
| Összesen | 1 | 10 | 15 | 18 | 18 | 5 |
| dal | 1 | 4 | 2 | 18 | 10 | 5 |
| mondóka | 1 | 4 | 10 | 18 | 8 | 0 |
| szórejtvény | 0 | 4 | 8 | 18 | 12 | 0 |
| szókinccs | 0 | 8 | 9 | 18 | 13 | 2 |
| műsor | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |

2 pedagógus írta, hogy minden évben megrendezik a Christmas-Partyt, amire minden csoport készül egy-egy angol vagy német nyelvű dallal, rövid jelenettel. Az egyikük az anyák napi műsorba is be szokott csempészni német dalt vagy mondókát, ami mindig nagy sikert arat az anyukák körében, illetve figyelemmel kíséri, hogy kinek mikor van a születésnapja, és az ünnepeltet egy születésnapi dalocskával köszöntik fel.

Az *osztálytermi környezet* jellemzésekor a megfigyelők hiányolták a célnyelvi dekorációt. A falakon egyrészt a diákok munkái, másrészt alsó tagozatos anyanyelvi dekoráció volt látható, amely a matematika, az anyanyelv és a környezet tanításához kapcsolódik. A célnyelvi dekoráció hiányát a nyelvtanítók abban látják, hogy nincs szaktermük, osztályteremről osztályteremre vándorolnak, illetve nincs anyaguk, amit kithetnének. A két kivétel: Egy hallgató az iskola folyosóin fedezett fel Németországban készült fényképeket és német gyerekek rajzait. Az iskolának (kifejezetten az alsó tagozatosoknak) van testvériskolája, és a falakon látható képek egy közös projekt termékei voltak. Egy másik hallgató pedig az egyik első osztályos teremben egy érdekes plakátra figyelt fel, amelyet a tanító saját maga készített, és olyan kis képeket vágott ki, majd ragasztott össze, amelyek Németországgal, Ausztriával kapcsolatosak, és a gyerekek számára is ismertek voltak. A pedagógus elmondása szerint ezzel az volt a célja, hogy felkeltse a gyerekek érdeklődését, valamint megmutassa nekik, hogy mennyi mindent tudnak már ezekről az országokról, és milyen sok szót tudnak már németül. A képen láthatók voltak többek között autómárkák, focisták, énekesek, kidercsoki...

Testvériskolája 5 iskolának van Németországban, de ebből csak egyetlen egynél vesznek részt elsősorban az alsó tagozatosak a csereprogramban, a projektekben. A másik 4 csak felsősöket von be a közös programba, az alsósoktól félnek, mert még kicsik, és nyelviileg sem tud-

nak elboldogulni. Bár annak az egy iskolának a példája azt mutatja, hogy működőképes lehet, és a gyerekek nagy örömmel készülnek mind az utazásra, mind a német vendégek fogadására.

Összegzés

Összességében megállapítható, hogy bár az órán előforduló témák alkalmasak interkulturális ismeretek átadására, de kevesen használják ki ezt a lehetőséget. A kutatás nem tekinthető reprezentatívnak, hiszen összesen 15 vidéki iskolát érint, és az iskolák kiválasztásában az elérhetőség játszott szerepet. Azt gondolom, a korlátok ellenére is az 54 megfigyelt óra némi bepillantást nyújt az alsó tagozatos német nyelvoktatásba. Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelvtanítóknak olyan programokat, tankönyveket, kiegészítő anyagokat kell kínálni, amelyek ötleteket adnak versek, dalok, mesék órai felhasználásához.

IRODALOM

- Bárdos, Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern nyelvoktatás* VIII/1:5-18.
- Hidasi, Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar Könyvkiadó
- Holló, Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Klippel, F. (2004): *Englisch in der Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag
- Morvai, Edit & Poór, Zoltán (2006): *Korai nyelvoktatás a magyar intézményekben*. http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200610/korai_nyelvoktatás_061010.pdf
- Vollmuth, Isabell (2002): Möglichkeiten der Initiation interkultureller Lernprozesse im Englischunterricht an der Grundschule. In: Volkman, Laurenz; Stierstorfer Klaus, & Gehring, Wolfgang *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag

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 „gépelte”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettős sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét, valamint irányítószám és lakcíümüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrünk meg és nem is küldünk vissza.

VASVÁRI ZOLTÁN

középiskolai tanár

Bókay János Humán Kéttannyelvű Szakközépiskola, Szakiskola és Gimnázium
Budapest

Száz éve született Nemes György

Tanúvallomások regény formájában:
műveinek lehetséges felhasználása a középiskolában

Nemes György 1910. március 26-án született Debrecenben. 16 éves korában közölte első írásait a helyi napilap, 1935-től budapesti lapok is megjelentették cikkeit, novelláit. A Közgazdaságtudományi Egyetemen szerzett oklevelet 1937-ben. 1932–1942-ig közgazdasági hetilapok szerkesztőségi titkára volt. 1942-ben munkaszolgálatra hívták be. 1944-ig volt a keleti fronton, többek között Örkény Istvánnal. A Műegyetemen doktorált 1948-ban, majd 1954-ben szerzőtársával, Dezsényi Bélával közösen sajtótörténeti munkát adott közre. 1945 után több mint negyven éven át újságíróként és szerkesztőként dolgozott, volt riporter, publicista, külföldi tudósító, napilap- és folyóirat-szerkesztő. 1951–1955-ig a békemozgalom hazai tisztviselőjeként tevékenykedett. 1960-tól az Élet és Irodalom munkatársa, szerkesztője, majd 1963–1975-ig a hetilap főszerkesztője volt. Első regénye 51 éves korában, 1961-ben jelent meg (*Kilenc hónap*), ebben az évben novelláskötete is napvilágot látott (*Júliusi utazás*). Összesen huszonöt kötetet publikált. Tárcaikon, novellákon, regényeken kívül tudományos-fantasztikus regényt, karcolatokat, kritikákat is írt, több hangjátékát sugározta a rádió. Utolsó kötete nyolcvanéves korában jelent meg. 1966-ban József Attila-díjat, 1972-ben Rózsa Ferenc-díjat, 1978-ban MÚOSZ Aranytoll-díjat kapott.

I. (receptió)

A száz esztendeje született, tizenkét éve halott szerző életműve is – úgy tűnik föl – *ma halott*. Nemes György soha sem tartozott irodalmunk legelső vonalába, de művei mégis beható figyelmet érdemelnének.

Pomogáts Béla az 1945 utáni magyar irodalomról készített kézikönyvében *A valóság krónikásai* fejezetben tárgyalja Nemes munkásságát, Cseres Tibor, Mesterházi Lajos, Dobozy Imre és mások életműve mellett, után. Pomogáts szerint Nemet: „*Az emberi magatartások értéke foglalkoztatta, szívesen használta fel a modern próza vívmányait.*”¹

1990-ben megjelent, újabb irodalomtörténeti monográfiánk így jellemezte Nemes Györgyöt: „*Tudatos író. Ez a meghatározás nemcsak azt rejti magában, hogy érzékenyen figyeli a modern prózai törekvéseket, s ha azokat mondanivalójával adekvátaknak érzi, szívesen él is velük, hanem azt is, hogy nem kételkedik az irodalom eszközeiben, soha, egyetlen pillanatra sem lett számára kétséges a kimondott vagy leírt szó hitele, feltéve, ha az a szó pontos, s mások számára is ad valamit.*”²

Mezei András 1975-ben készített interjút Nemes Györggyel. Beszélgetésükből az alábbi kép született a szerző írói, szerkesztői morális alapállásáról:

¹ Pomogáts 1982:470.

² *A magyar irodalom története* 1990:866.

„– Te tizenegy évig szerkesztője voltál annak a lapnak, melyben ez a sorozat elindult. Tizenegy évig egyszer sem nyilatkoztál az ÉS-ben. Hatvanadik születésed napján téged nem köszöntöttek. Ez alatt a tizenegy év alatt egyetlenegy könyvedről sem írtak, és elbeszélésed is egyetlenegy jelent meg az általad szerkesztett Élet és Irodalom tizenegy évében...

– Ez önkéntes dolog volt...

– Igen. De most utólag sem tartod sérelmesnek?

– Hogy haragszom-e magamra érte?!

– Nem sajnálod, hogy főszerkesztő voltál és nem használtad ki ezt a lehetőséget?...

– Ha sajnálnám is – jobban esik, hogy volt erőm önmagamnak nemet mondani.”³

Nemes György halála pillanatában már elfelejtett szerző, életműve kívül került a hivatalos kánonon.⁴ Életműkiadást a rendszerváltozás előtti szocialista korszakban nem kapott, csak kevés műve élt meg második kiadást, pl. a *Dávid és Klotild* (1971, a *Siessünk* c. kisregénnyel egy kötetben, majd 1986), a jó barát Szántó Tibor születésnapjára ajándékként, háromszáz példányban, az író barátai és tisztelői részére.

Halála után fél évtizeddel furcsa, ironikus, szatirikus portré idézi meg (méltó?!) feledésre ítélt emlékét: „Az *Élet és Irodalom* hajóját Nemes György kormányozta. Vidéki magyartanárnak látszó, alacsony emberke volt, egy kíváncsi óvodás tekintetével. Neves munkatársi gárdát gyűjtött maga köré. Ha hitt a hajbókoló kritikáknak, saját magát jelentős prózairónak tarthatta. Szerzőinek nem csak mondanóján, stílusán is rajta hagyta vasmarka nyomát. Purista nyelvi rögeszméihez a magyar irodalom nagyjai is alkalmazkodtak.”⁵

II. (módszertan)

Jelen írásomban arra szeretném föl hívni a magyartanárokat, és nemcsak őket, hanem a történelemtanárokat, osztályfőnökök figyelmét, miként lehet fölhasználni Nemes György életművének egyes darabjait irodalomelméleti, poétikai, irodalom- és művelődéstörténeti, történelmi kérdések bemutatására, továbbá hogyan segíthet néhány Nemes György-szöveg pedagógiai-didaktikai, módszertani feladatok megoldásában olyan témakörök esetében, mint a Rákosi- és Kádár-korszak mentalitás- és életmódtörténete, az ébredő kamaszkori szexualitás, az öregség és a halál, vagy a ma bizonyos körökben nem éppen népszerű nyelvművelés.

Ha valaki kedvet kapna jelen írás olvastán a Nemes-szövegekkel foglalkozni, azokat a tanterembe is bevinni, munkáját egy dolog fogja nehezíteni: a szövegekhez való hozzáférés, illetve azok kényyszerű sokszorosítása. Nemes könyvei könyvesboltban már nem kaphatók, a könyvtárak legtöbbszörében is folyamatosan lekerülnek a polcokról, jó esetben a raktárak mélyére, de inkább selejtezésre. Viszont internetes antikváriumokban (*Antikvárium.hu*, *Bookline.hu*, *Hunbook.hu*) néhány száz forintos áron beszerezhetők!

Nemes életművéből az alábbi szövegeket fogom bemutatni a fent említett szempontokból: *Kánaán* (regény, 1963), *Tettenérés* (regény, 1968), *Siessünk* (regény, 1971), *Dávid és Klotild* (kisregény, 1971), *Danse macabre* (esszé-elbeszélés az 1985-ös *Kilincs nélkül* c. kötetben, Nemes összes írása közül ezt tartotta a legfontosabbnak) és *A morgás joga* (glosszák, publicisztika, 1987).

Az első három regényt kiválóan alkalmasnak találom arra, hogy példázza, miként tudja tükrözni az irodalom a magyar félmúlt (a II. világháború időszaka, a Rákosi- és Kádár-korszak) világát, mentalitás-, művelődés- és életmódtörténetét.

³ Mezei 1975.

⁴ L. E. Fehér 1998.

⁵ Vámos 2004.

A *Dávid és Klotild*, amely a Daphnisz és Kloé mitológiai történetét értelmezi újra, és részben a *Tettenérés* a '60-as évek, több nemzedékkel idősebb kamaszainak érzelmvilágáról, szexualitással kapcsolatos viszonyulásáról, életérzéséről adhat képet a ma középiskolásainak.

Különösen érzékeny, kényes téma középiskolai tárgyalására nyújthat segítséget a *Danse macabre* nem könnyű, ám szép, meggondolkodtató szövege: a középiskolás fiataloktól még oly távoli öregedés és elmúlás témájához.

Végül fel szeretném hívni a figyelmet Nemes György Kosztolányi szellemében született nyelvművelő, nyelvapoló publicisztikáira. Úgy gondolom, ennek a témakörnek mindig is ott a helye a magyarórakon, és jó, ha olyan lappangó, izgalmas szövegek állnak rendelkezésre, mint Nemes írásai.

Azért merek olyan kánonon kívüli szövegeket ajánlani a középiskolai oktató-nevelő munka számára, mert a 2000-es évekre alapvetően átalakult az irodalomoktatás. A még mindig jelen lévő és ható kronologikus és kánon-szemléletet egyre inkább szétfeszíti a kompetenciák fejlesztésére irányuló közelítésmód. Ez megnyilvánul a mindennapos órai munkában, a témakörök kezelésében, az érettségire való felkészítésben és magában az érettségiben is. Mindennek természetesen megvannak az irodalomelméleti előzményei.

Középiskolai irodalomtanításunkban a legutóbbi időkig érezte erős hatását az életrajzi szemlélet, a szellemtudományi és a strukturalista iskolák befolyása. A nemzetközi irodalomtudományban viszont már az utolsó tizenöt-húsz esztendőben jól érzékelhető történeti fordulat állt be: a hetvenes-nyolcvanas években meghatározó strukturalizmust, posztstrukturalizmust, majd az oly' divatos dekonstrukciós iskolát erős inter- és transzdiszciplináris érdeklődés és tájékozódás váltotta föl. Ez a *cultural turn* jegyében történő elméleti és gyakorlati tájékozódás vezetett el az irodalomtudományok kultúratudományként való újraértelmezéséhez.

Takáts József tanulmányában így ír erről a folyamatról: „Nagy általánosságban úgy lehetne fogalmazni, hogy az irodalomtudományok kultúratudományokká (*cultural studies*, *Kulturwissenschaften*) tágulása a szakma belső és külső meghatározottságainak (válságának) egyik következménye. Új hang ez az irodalomtudományról szóló hazai beszédben.”⁶

A folyamatnak lassan el kell érnie a középiskolai irodalomoktatáshoz is. Ennek első jelei, mint említettem, már jelen is vannak. A Nemes György-szövegek iskolai használata ennek a folyamatnak lehet a része.

III. (pénz)

Nemes György számos írásának központi vagy fontos motívuma a pénz, az anyagi jólét és az erkölcs viszonya.

Az 1963-ban megjelent *Kánaán*⁷ korának néhány, nagyon is jellemző embertípusának sorsán keresztül alapvető élet- és erkölcsi kérdéseket boncol. A regénybeli magatartások egyik fontos mozgatója a pénz, a szerzés, az anyagi gyarapodás hajszolása. Másik fontos tanulság lehet napjaink kapitalista Magyarországa létező értékszempontjainak szembesítése a '60-as évekével.

A regény, témánk szempontjából talán legjellemzőbb párbeszéde az első fejezetben, a Kelei Párizsból hazafelé tartó vonatútját elbeszélő részben olvasható. Keleihez egy Bécsből hazautazó fiatal külkereskedő csatlakozik. Párbeszédükből kitűnik, hogy a Keleinél eggyel fiatalabb nemzedék számára már minden szorongástól és büntudattól mentesen, magától értetődő az anyagi javak elsődlegessége az életben.

⁶ Takáts 2007:337.

⁷ L. Hegedüs 1963., Timár 1963., Ungvári 1963.

- „– Ön mérnök, ugye?
 – Igen, de a külkereskedelemben dolgozom.
 – Ne haragudjék... ne vegye bizalmaskodásnak, de ha már így beszélgetünk, megkérdezném: autója van?
 – Még nincs.
 – De lesz?
 – Hogyhogy lesz? Már be van ütemezve másfél év múlva.
 – Természetesen Wartburg. Vagy Skoda?
 – Ne tréfáljon. Opel Rekordról vagy Fiat 1100-ról lehet csak szó elsőnek.
 – Hány éves ön?
 – Huszonhat leszek.
 – Nős?... már megbocsásson, hogy kérdezem.
 – Nem ettem meszet. – A fiatalember felnevetett. – A nő az csak a cikk, amit sehonnan nem érdemes hozni.

Az mindenütt kapható.

- Irigylem önt.
 – Miért? Nem értem.
 – A magabiztosságáért.
 – Ne azért irigyeljen, kedves elvtárs. Van egy stereo hanglemezejátszóm meg egy Philips-magnóm, ez, jellem, egyedülálló, képzelje, mindössze három és fél kiló, négy és háromnegyed fordulattal működik, csuda guszta külsejű, ezekért irigyeljen.”⁸

Nemes 1971-ben megjelent, *Siessünk*⁹ című regényében folytatja a szocialista viszonyok között az előző korszak örökségeként továbbélő, illetve újjáéledő tudati viszonyok vizsgálatát.

A *Siessünk* maszek (ezt a fogalmat talán magyarázni kell napjaink középiskolásainak!) autószerelő-műhely tulajdonosa nem törődik egyébbel, már nem érdekli más, csak a pénz. Önmagát, családját, környezetét pusztítva és mérgezve rohan a nagyobb kereset, nagyobb autó és nagyobb villa után. Abban a mikrovilágban, amit maga körül kialakított, nincs más értékmérő, mint a pénz.

Főhőse a lelke mélyén tudja, hogy választott életmódja és értékrendje tulajdonképpen életkudarchoz vezet, de már nem képes rajtuk változtatni. Túlságosan elkényelmesedett már ehhez, ráadásul azzal csapja be magát, hogy a társadalom egy része elismerő csodálattal adózik „ügyességért”, anyagi gyarapodásáért.

IV. (hatalom)

Nemes György másik nagy témája a társadalomban élő emberek közötti alá-fölrendeltségi viszonyok vizsgálata. A szocializmusban is hatalmi hálók szövevénye determinálja az emberi kapcsolatokat és sorsokat. A meghatározó természetesen a hatalmi pozícióban lévő fél attitűdje, de az alárendelt fél magatartása is alakítja a kapcsolatot.

Nemes nagy sikert aratott, több kiadást megélt regénye, a *Tettenérés*¹⁰ ezt a kérdéskört járja körül. Szó szerint, hiszen a regény szerkezeti fölépítése ezt a *szereplőről szereplőre körbejár* – *visszatér* sémát követi, az egyes fejezetek utolsó néhány mondata megegyezik a következő fejezet nyitó mondataival, míg a regény utolsó mondata a kezdő mondatdal.

Nemes kiindulópontja: „...a közösségi élet alá-fölrendeltségi viszonyt feltételez, a fölöttes hatalma – az élet legkülönbözőbb szintjén – emberek sorsát szabja meg. Ez a hatalom kísértésekkel, csábításokkal jár, a pozícióban levő ember főnökünk, apánk, urunk és parancsolónk, s a hatalom képviselője nem mindig tud ellenállni ennek a csábításnak. Ha nem tud, elsorvad körülötte a jókedv, eltűnik az életöröm; a hatalom minden rangú képviselője felelős azért, hogy elviselhetővé teszi-e másoknak az amúgy is rövidre szabott életet vagy elviselhetetlenné.”¹¹

⁸ Kánaán. Magvető, Budapest, 1963:159-160.

⁹ L. Borbély 1972., Pályi 1972.

¹⁰ L. Bor 1969., Farkas 1968., Szalai 1968.

¹¹ *Tettenérés*. Szépirodalmi, Budapest, 1971. 2. kiadás. A hátsó borító szövege.

Nemes György e regényében meggyőzően bizonyítja, hogy az élet zártsága, hamissága tragédiát okoz, olyanok sérülését eredményezi, akik tiszták voltak, s akik készségesen, hittel, várakozással fordulnak a „felnőttek” világa felé.

A regény kitűnő lehetőséget biztosít az irodalomórai feldolgozásán túl osztályfőnöki órák fontos témáinak felvezetéséhez, közös megtárgyalásához, akár a drámapedagógia eszközzel való, élményszerű megjelenítéséhez.

V. (szexualitás)

A tizenéves korosztály alapvető élménye, nagy misztériuma a szexualitás felfedezése, ízlelgetése, a vele kapcsolatos tapasztalatok megszerzése. Tudjuk, az utóbbi fél évszázadban nagyot változott a világ. A mai tizenévesek többsége bizonytalansággal megmosolyogja a '60-as évek szexuális forradalmának eredményeit. Mégis, a szerelem és a szexualitás, minden elszomorító profanizálása mellett, a mai napig megőrizte a fiatalság (és az idősebbek) számára felemelő, izgató, a személyiséget és az emberi létezést kiteljesítő titokzatos, alig megfeyjthetőnek tetsző magasztosságát.

Az irodalomtanítás, a szépirodalmi alkotások remek lehetőséget jelenthetnek a fogékony középiskolás korosztály szexualitással kapcsolatos érzelmi-erkölcsi nevelésében. Tapasztalatom szerint azonban csak ritkán és kevesen élnek ezzel a fantasztikus lehetőséggel.

Nemes György *Dávid és Klotild*¹² című kisregénye e lehetőségek tárházát bővítheti szokatlanul őszinte, szókimondó, a kamaszkori szexualitást kendőzetlenül bemutató történetével. Nemes Daphnisz és Chloé mitologikus történetét meséli újra az 1960-as évek végének Magyarországon egy tizenöt éves fiú és egy tizenhárom éves lány vakációs szerelmében.

Nemes a korszakban teljesen szokatlan, merész hangon ír a két kamaszgyerek szerelméről, egymás testének, saját testiségüknek, a szexualitásnak a felfedezéséről. Mai középiskolás tanítványaink egy része – a többsége? – nyilván ennél sokkal többet tud a szexről, és valószínűleg, sajnos, komolyabb és vadabb testi élményeken is túl van már. Mégis, érdemes lehet a kisregény szövegével foglalkoznunk, nemcsak nyelvi megfogalmazásának tisztasága, szépsége okán, de a benne rejlő nevelési lehetőségek miatt is.

Minden bizonnyal számos 9.-es középiskolás és sok felső tagozatos általános iskolás diák is túl van már a regényben leírthoz hasonló élményeken, mosolyogva hallgatná, olvasná szexuális „mindentudása” fensőbbiségével Klot és Dávid történetét. A szexuális és érzelmi nevelés tekintetében azonban a tizenéves diákjaival szót érteni képes pedagógus számára kiváló lehetőségeket rejt a kisregény.

Nemes György írói világának meghatározó jellemzője az a mód, ahogy a fiatalokat szemléli, s újra meg újra megkísérli megértő azonosulással átvilágítani őket.

VI. (halál)

A *Háló* c. regényről írottak pedig már átvezetnek a következő, nem könnyű és vidám, a tizenévesektől oly távoli témához: a öregedés, az elmúlás, a halál kérdésköréhez. Napjaink embere számára a halál az élet tragikus, ám természetes, szükségszerűen bekövetkező eseményből szégyellni, elrejtteni való orvosi-egészségügyi aktussá vált. Tizenéves gyerekek ritkán élhetik át szeretett hozzátartozóik elmúlását. A szülők meg akarják kímélni őket ettől az élménytől, de maguk is, amennyire lehet, általában menekülnek tőle.

Maga az öregedés is bosszantó, szégyenletes jelenséggé vált sokak szemében. Fiatalnak kell maradni, de legalábbis látszani mindenáron.

¹² L. Borbély 1972., Pályi 1972.

Mégis érdemes és fontos nevelői feladatnak gondolom, hogy tizenévesekkel is beszéljünk az öregedésről és a halálról. A fiatalság ugyanis csak múlt állapot. Ebben a nevelési munkában szintén kiváló segítségünk a világ- és magyar irodalomnak a témáról szóló alkotásai.

Ezek sorában kaphat helyet Nemes György *Danse macabre* című írása.

Nemesnek hosszú életében sokszor kellett szembenéznie a halállal. Öregedését, testi romlását napról napra megélve is ezért fogja el a halálfélelem. És ez felfoghatatlan, rettenetes és kikerülhetetlen.

A halállal minden odavesz, ami eddig volt, és többé semmi sem pótolható.

VII. (anyanyelv)

Végül Nemes György nyelv művelő, anyanyelvűpoló tevékenységére szeretném föl hívni a figyelmet. Nemes mint újságíró, publicista, szerkesztő és szépíró egyaránt szívén viseli a szép magyar beszéd és nyelv ügyét.

„*Ha valaki íróságra adja a fejét, tanuljon meg jól írni; tudja, hol a szavak helye a mondatban, milyen jelentésváltozást okoz a szórend föl-kavarása, s mi a szerepe a központozásnak abban, hogy megértsék leírt szövegünket. S főként, hogy csak egyféleképpen értsék. A pontosvesszőt jelképeként érzem. A fegyelmezett írás jelképeként. A gondos stílus jelképeként. Egy magasabb rendű írói stílusigény jelképeként. A stíluslélegzés csodálatossága jelképeként. Évtizedek óta gyakorolom ezt a lélegzést. Sajnos, még mindig nem megy jól. És úgy látom, nem csak nekem.*”¹³ – fogalmazza meg írói ars poeticáját.

Egyesek szemében Nemes purista rögeszmékhez kényszeresen ragaszkodó, hatalommániás, „vidéki” magyartanárként bukkan föl a feledés jótékony homályából.¹⁴

Magam, a szerzőt életében nem ismerve, csak szövegeire és a róla írtakra hagyatkozhatom, amikor véleményt formálok róla.

Nyelv művelő, az anyanyelv állapotával foglalkozó glosszái *A morgás joga* (1987) című kötetében olvashatók. *Üzletférfi* c. glosszájában így ír – ironikus, sőt, szarkasztikus szerénységgel – anyanyelvünk állapotához fűződő viszonyáról: „*Nálunk tudvalevően mindenki nyelvész; néhányan profik, a többség műkedvelő. Mint jómagam. Mi, utóbbiak mindenféle nyelvi csacsiságot védelmezzünk lovagi hévvel.*”¹⁵

A kötet számos rövid írása sajnos ma is aktuális nyelvi, nyelvhelyességi kérdésekre hívja fel a figyelmet, a szerző sajátos, szarkasztikus stílusában. Lásd: *Anyanyelv*, 23.; *Bo-dza*, 50.; *Borzalmasan jó*, 51.; *Kétezer szó*, 161.; *Mesterszó*, 180.; *Régi motorosok*, 240.; *Show-beszéd*, 246.; *Sanzon vagy sanszon?*, 248.; *Szerelmi szótár*, 251.; *Te*, 263.; *Tulajdonképpen*, 266.; *Üzletférfi*, 276.). Ezek a szövegek, véleményem szerint, kiválóan hasznosíthatók a magyarórakon, termékeny viták kiindulópontjai lehetnek a nyelv állapotáról szóló tanári-tanulói diskurzusokban. Különösen érdekes és megszívlelendő az a nyitott, megengedő és befogadó álláspont, amit a *lepurifikátorozott Nemes a Sanzon vagy sanszon?* c. glosszájában fejt ki a nyelv változását szemlélve: „*Hiába – a nyelvben több nemzedék kialakult véleményét nem lehet saját elhatározásunkból megváltoztatni. Ezért – Züzünek tett ígéretem ellenére – negyedszázad után én is a sanzon mellé állok.*”¹⁶

Természetesen lehet bírálni és megítélni Nemes György írói, szépírói munkásságát. De talán hihetünk egyik első, értő kritikusa, Hegedüs Géza véleményének, és nem kell annak őszinteségében sem kételkednünk, amikor így írt *Kánaán* című regénye nyelvi érdemeiről:

¹³ *Pontosvessző*. Szépirodalmi, Budapest, 1973:7.

¹⁴ L. Vámos 2004.

¹⁵ *A morgás joga*. Kozmosz Könyvek, Budapest, 1987:276.

¹⁶ *A morgás joga*. Kozmosz Könyvek, Budapest, 1987:249.

„Bravúros négy jellemrajz, mindegyik egy-egy kis meglevő szöveget mutatja a mi világunknak. Nem monológ enteriőrök ezek, a szerző harmadik személyben meséli el az élettörténeteket, de úgy, hogy valamennyi nőről a saját stílusukban beszél. [...] Formailag kitűnően megoldott a kompozíció, a motívumok úgy szövődnek össze, úgy bujkálnak át egymástól eltérő jellegű fejezetekbe, úgy készítik elő egymást, mint egy szimfonikus zenei építményben. A különböző fejezetek stílusváltásai Mimi muzikus-képzetektől Juli vagány-idiómáján át Erzsi mozgalmi fogalomrendszeréig sajátos művészi izgalmat adó nyelvi és fogalmi gazdagsággal csillognak.”¹⁷

* * *

Nemes György száz esztendeje született és tizenkét éve halott. Életműve szintén – úgy tűnik föl – halott. De talán csak tetszhalál ez. Ez az írás azért született, hogy bizonyítsa, érdemes élesztgetni a tetszhalottat.

Nemes György művei

- | | |
|--|---------------------------------------|
| 1. A sajtó műhelyitkai. 1948. | 15. Pontosvessző. 1973. |
| 2. Dezsényi Béla–Nemes György: A magyar sajtó 250 éve. 1954. | 16. Behajtani tilos! 1974. |
| 3. „Munkatársunk jelenti Genfből ...”. 1955. | 17. Véleményem szerint. 1975. |
| 4. Júliusi utazás. 1961. | 18. Tiszteletlenül jelentem. 1978. |
| 5. Kilenc hónap. 1961. | 19. Utazás varázslattal. 1978. |
| 6. Kánaán. 1963. | 20. A fél múlt. 1979. |
| 7. Egyetlen pillanat. 1965. | 21. A királyság nyolcadik jele. 1980. |
| 8. Háló. 1967. | 22. Hogy is van ez? 1981. |
| 9. Tettenérés. 1968. | 23. Bal-jobb, bal-jobb. 1983. |
| 10. Tizenkét elbeszélés. 1969. | 24. Elefánt a könyvesboltban. 1984. |
| 11. Életünk tükörben. 1970. | 25. Kilincs nélkül. 1985. |
| 12. Nincs titok. 1970. | 26. Dávid és Klotild. 1986. |
| 13. Rossz egyedül. 1970. | 27. A morgás joga. 1987. |
| 14. Siessünk. 1971. (Siessünk, Dávid és Klotild) | 28. Ráadás. 1989. |
| | 29. Támár. 1990. |

IRODALOM

- Agárdi Péter (1971): Publicista a hatvanas években. *Népszabadság*, XXIX. évf. 1971. január 12.
- Bányai Gábor (1974): Műhelybeszélgetés Nemes Györggyel. *Népszabadság*, XXXII. évf. 1974. szeptember 29.
- Bor Ambrus (1969): Megaláztatások tükre. *Magyar Nemzet*, XXXII. évf. 1969. augusztus 24.
- (1970): Nemes György: Nincs titok. *Magyar Nemzet*, XXXIII. évf. 1970. június 21.
- Borbély Sándor (1972): Nemes György: Siessünk. *Kortárs*, XVI. évf. 1972. 4. sz. 657–658.
- E. Fehér Pál (1970): Földérinti az igazságot. *Élet és Irodalom*, XIV. évf. 1970. 18. sz.
- (1998): Nemes György. *Népszabadság*, LVI. évf. 1998. október 2.
- Erki Edit (1990): Hogy is volt ez? *Élet és Irodalom*, XXXIV. évf. 1990. 12. sz.
- Farkas Miklós (1968): Nemes György: Tettenérés. *Napjaink*, VII. évf. 1968. 12. sz. 10.
- Hegedüs Géza (1963): Nemes György: Kánaán. *Kortárs*, VII. évf. 1963. 11. sz. 1746–1748.
- A magyar irodalom története* (1966): *A magyar irodalom története 1919-től napjainkig. A magyar irodalom története VI. kötet*. Szerk.: Szabolcsi Miklós. Akadémiai, Budapest
- (1990): Nemes György. In: *A magyar irodalom története. 1945-1975. III./1-2. A próza*. Szerk.: Béládi Miklós és Rónay László. Akadémiai, Budapest, 1990. 866-869.
- Mezei András (1975): Megkérdeztük Nemes Györgyöt: miért szarkasztikus? *Élet és Irodalom*, XIX. évf. 1975. 32. sz.
- (1976): *Megkérdeztük*. Gondolat, Budapest, 119–123.
- Pályi András (1972): Nemes György: Siessünk. *Magyar Hírlap*, V. évf. 1972. febr. 12.
- Pomogáts Béla (1982): *Az újabb magyar irodalom 1945-1981*. Gondolat, Budapest

¹⁷ Hegedüs 1963:1747-1748.

- Szabó Magda (1979): Magyar táj, csaták után. *Élet és Irodalom*, XXIII. évf. 1979. 38. sz.
- Szalai Anna (1968): Nemes György: Tettezés. *Társadalmi Szemle*, XXIV. évf. 1969. 2. sz. 97.
- Takáts József (2007): A Kulcsár Szabó-iskola és a „kulturális fordulat”. In: Takáts József: *Ismerős idegen terep*. Kijárat Kiadó, Budapest, 326-351.
- Tamás István (1976): Felelős gondolkodó. *Népszabadság*, XXXIV. évf. 1976. június 3.
- Tímár György (1963): Nemes György: Kánaán. *Új Írás*, III. évf. 1963. 11. sz. 1400–1402.
- Ungvári Tamás (1963): Nemes György: Kánaán. *Magyar Nemzet*, XXVI. évf. 1963. május 18.
- Vámos Miklós (2004): Lábát ne szagold. *Élet és Irodalom*, XLVIII. évf. 2004. 20. sz.
- (2005): Lábát ne szagold (Élet és Irodalom, Nemes György, Varjas Endre). In: Vámos Miklós: *Hogy volt*. Ab Ovo, Budapest, 47-51.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2010. évi előfizetési díjat, amely 2000 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DR. NAGY ANDOR
főiskolai magántanár
Eger

Dr. Kállai Ernő–Dr. Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás

Pedagógiai kihívások és roma közösségek a XXI. század iskolájában

Tartalmas és terjedelmes kötet, amely a fenti címmel összefüggő témákkal foglalkozó tanulmányokat tartalmazza.

A *Sirály Dóri* tervezte borítón egy mosolygós roma gyermek néz rá az olvasóra sajátos milióból. A mosoly, a derű a szerkesztők és a szerzők szándékát is tükrözi. Perspektívát ígér a sok évszázadon át szerény változásokat mutató roma világ számára.

A szerkesztők előszava ismerteti az olvasóval, hogy a váci Apor Vilmos Katolikus Főiskola hazánk felsőoktatásában egyedülálló módon foglalkozik a kisebbségek kutatásával és oktatásával. A Romológia Tanszék keretében folyik a cigány/roma nemzetiségi tanító- és óvodapedagógusképzés is.

A kötet megjelenésének alapjául szolgál a 2008-ban megrendezett konferencia, amelyen a köztársaság elnöke is személyes szerepet vállalt.

A multidiszciplináris felépítésű könyvet szerkesztők három nagy fejezetbe rendezték a rendkívül tartalmas, a további kutatásokat segítő tanulmányokat. Az első két fejezet általános pedagógiai problémákról, ill. a hátrányos helyzetről, a kirekesztésről, az óvoda és a család kapcsolatáról szól, a harmadik kifejezetten a romológiáról.

A megismerés – a címben szereplő kulcsszó – fontosságával, a nevelés-oktatás hatékonyságának megalapozásával foglalkozik számos jól ismert tudós tanulmánya. *Dr. Varga László* bemutatja a gyermeklételet a XXI. században, *Bábosik* professzor a személyiségismeret és kapcsolatteremtésről fejti ki gondolatait, *dr. Balázs Sándor* az erkölcsi nevelés aktuális problémáit tárja fel, *dr. Mészáros Ilona* a család változó szerepéről ír a szerzőtől megszokott tudományos alapossgal. E fejezetben olvashatunk még *Ádám Anettől*, *Csontos Évától*, *Torgyik Judittól*, *Villányi Györgynétől* értékes dolgozatokat.

Az iskola szerepének leértékelődési folyamatában jóleső olvasni a klasszikussá vált megállapítást, hogy a holnap alakulása az iskolától függ.

A második fejezetben szereplő tanulmányok közül az egyik szerkesztő, *dr. Kovács László* munkája ébreszt figyelmet. A család és az óvoda fontosságát tartalmazó írás a cigány gyermekek vonatkozásában, már a romológiáról szóló fejezetet készíti elő.

Nehéz feladat a kötetet ismertető számára a válogatás a második fejezet dolgozatai közül. *Bakonyi Anna*, *Fülöpné Fehér Ágota*, *Szombathelyiné* és szerzőtársai írásai elméletileg megalapozottak, gondolkodtatni képesek, érett alkotások. Ami kiemelését kíván: *dr. Rostár Rita* és *Skrabki Árpád* professzor tanulmánya a veszélyeztetett gyermekekről, ill. a társadalmi azonoságtudatról és a nevelésről.

A harmadik fejezet – amint már említettük – a romológiáról szól, az elfogadásról – a kötet cím második szaváról – *dr. Kállai Ernő* nemcsak kiváló szerkesztő, de tanulmánya is dicséretes. A nemzeti és etnikai kisebbségi jogok országgyűlési biztosa, a több diplomás főiskolai

tanár, a romológia egyik meghatározó személyisége, ez esetben a magyarországi cigányokról/romákról társadalomtörténeti „vázlatot” készített, bár az lényegesen több a vázlatnál.

E fejezetben szerepel Kállai Gabriella is empirikus vizsgálatának tapasztalataival, amelyek a felsőoktatásban tanulók cigányságképeréről szólnak.

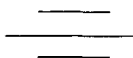
Élete utolsó tanulmányát olvashatjuk Kemény Istvánnak, a XX. század második fele egyik legjelentősebb romakutatójának, aki e kötet megjelenését már nem élhette meg.

Szerepel még dolgozatával dr. Bábosik Zoltán oktatástörténeti tanulmányával és Zóka Katalin Hagymány és identitás az óvodai irodalmi nevelésben c. munkájával.

„Ez a megközelítésében és a tárgyalt módszerek szempontjából is újszerű kötet kisebb-ségben élő gyerekek oktatásának nehézségeire és lehetőségeire hívja fel a figyelmet” – olvasható a fülszövegben. A minősítés egyértelmű. Az újszerűséghez sem férhet kétség.

A Nyitott Könyvműhely kiadásában megjelent kötet – köszönhető az Apor Vilmos Katolikus Főiskolának – akár tankönyv is lehet a felsőoktatásban, de minden bizonnyal jó szolgálatot tesz a romológia iránti további érdeklődés felkeltésének, és fontos forrásul szolgál a kutatóknak.

Elismerés a szerkesztőknek és a szerzőknek.



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Pomogáts Béla: Magyar tájak – magyar irodalom Szöveggyűjtemény

Ismét szenzáció született Pomogáts tollából. Színvonalas olvasnivalót kínál. Frissen (2008-ban) megjelent kötete egyfajta számadás: vallomás a hazáról, belső világról és a modern korról.

Pomogáts Béla (1934-) irodalomtörténész, kritikus 1953-ban érettségizett a budapesti piarista gimnáziumban, 1958-ban végzett a budapesti egyetem magyar szakán. Részt vett az 1956-os forradalomban a Magyar Egyetemisták és Főiskolások Egységes Szövetségének országos intézőbizottságának tagjaként. 1959-60-ban internálták.

Irodalomkritikusként állandóan figyelemmel kíséri az irodalmi életet. A 20. századi magyar irodalom történetével, jelentős mértékben az erdélyi és a nyugati magyar irodalommal foglalkozik. 1965-től az MTA Irodalomtudományi Intézete munkatársa, 1992-től igazgatóhelyettese. Az irodalomtudományok legrangosabb fokozatai tulajdonosa. 1990-ben Akadémiai Díjat, 1991-ben József Attila-díjat, 1992-ben Az Év Könyve jutalmat érdemelte ki. A Történelmi Igazságtétel Bizottsága alapító tagja, 1991-92-ben alelnöke. Könyveiben a magyar nemzet hagyományait és lelkiségét mutatja be, napjainkban pedig a Somogy c. irodalmi folyóirat főszerkesztőjeként kultúránkat emeli fel.

Ebben a nemesveretű kötetében Pomogáts Béla a magyar kultúra, a magyar irodalom nagyobb tájegységeit – Budapest, a Dunántúl, a Balaton, az Alföld, Erdély, a Felvidék, Kárpátalja és a Délvidék – történelmi sajtóságos arculatát jeleníti meg kitűnő magyar írók és tudósok tanulmányainak nyomán.

A könyv anyaga az irodalom teljesebb megértéséhez és népszerűségéhez járul hozzá. Régi hiányt pótol a kiváló irodalomtudós, Pomogáts Béla könyve. Szöveggyűjteménye itt újszerűen világít arra, hogy a magyar kultúrának, irodalomnak ugyan vannak táji-regionális hagyományai, de ez a kultúra ugyanakkor egységes, egész: egy nemzet, a magyarság hagyományait és lelkeségét tükrözi. Létre jött irodalmunk „trianoni” rendszere. Az anyaországi irodalom mellett – az első és a második világháborút lezáró „békeszerződések” kényszerű következményeként a szomszédos országokban magyar nemzeti kisebbségek élnek, és ezek nemzeti identitásuk fenntartásáért – létre hozták saját irodalmukat. Az emigrációs irodalom – a nyugat-európai és tengerentúli magyar írók – is a magyar nemzet tagjának tudja magát. A magyar kisebbségi irodalmak, s a nyugati magyar irodalom műhelyei is mindig igyekeznek szorosan együtt dolgozni az „anyaország” irodalmával. Ezért nemzeti irodalmunkat egymással összefüggésben kell tárgyalnunk.

LILIUM AURUM Kiadó, Dunaszerdahely, 2008.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Dr. Bábosik István szerk.: Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül Valóság – térkép – 4.

A kötet tizenkét hazai és négy külföldi szerző tanulmányán keresztül mutatja be az iskola (lényegében minden képzési szint) optimalizálásának, hatékony működésének legfontosabb pedagógiai feltételeit.

Ezek között a feltételek között elemzésre kerülnek a nemzetközileg elterjedt, elismert iskolamodellek eredményesnek bizonyult személyiségfejlesztő eljárásai, a pedagógusok felkészítése ezeknek az eljárásoknak az alkalmazására, továbbá a tehetséggondozás és a felzárkóztatás kérdései.

Ugyancsak elemzés tárgya az iskola cél- és feladatrendszerének összehangolása a modern társadalom és gazdaság elvárásaival, s ezzel együtt a tanulók szociális életképességének megalapozását szolgáló teendők és eljárások együttese, közelebbről a munka világára, az élet-hosszig tartó tanulásra és az egészséges életmódra történő felkészítés folyamata.

A pedagógusok egyes része azt igényli, hogy ne változtassanak az oktatási rendszeren, inkább minden feltételt teremtsenek meg a tanulók fejlesztéséért. A kötet címe ennek az elvárásnak való megfelelés igényével született. A Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület a Valóság – térkép sorozata 4. köteteként a legnagyobb értékteremtő rendszer, az iskola – struktúraváltás nélküli optimalizálásának – tudományos lehetőségeit villantja fel.

A tanulmányok a lehetőségek jelzését nem az iskolai előmenetel hagyományos személyiségvonásaihoz, hanem az életben való beszélés képességeihez kötik, s az oktatásban és a módosuló pedagógusszerepben elvárható tendenciákat s ezek megvalósíthatóságának valószínűségét körvonalazzák. E sokszerzős kötet minden részletében perspektívát adó töke jelenik meg, akár a pedagógiáról, a kompetenciákról, tehetséggondozásról vagy a tanárképzésről van is szó.

E kötet pregnánsan jelzi a pedagógusok nemzeti értékteremtő erejét, a hatalomhoz, az oktatásirányításhoz köthető elvárásait és azon struktúrákat, mechanizmusokat, tartalmakat, amelyekkel az egészséges önjárású készségeket gyűjtögető tanulók szociális életképességeit megalapozhatjuk, felkészítve őket az élethosszig tartó tanulásra.

A PEM a 4. kötet közrebecsálásával vitát kíván inspirálni, tudományos háttérrel kíván felvillantani az oktatásirányítás terveire, lehetőségeire, s hozzá akar járulni a személyiségközpontú iskolairányítás, tanári tevékenység megvalósíthatóságához, a tanulói önfejlesztési alapokat megadó optimális iskolamodell gyakorlati megteremtéséhez.

A téma kifejtéséhez a következő tanulmányokat olvashatjuk: Az iskola optimalizálásának feltételei (Bábosik István), Az iskola optimalizálása a struktúra módosítása nélkül (Bábosik István), Dilemmák az alapfokú iskolával kapcsolatban – az iskolafejlesztés lehetséges útjai és akadályai (Richard Olecharuski–Marianna Wilhelm), Az iskola jelene és lehetséges jövőképe – az optimális iskola főbb jellemzői (Edward Johannes Brunner–Martin Schuster), Szülők elvárásai az iskolával szemben (Hunyadi Györgyné).

Kitüntetett helyet kap a pedagógusok szerepe az iskola optimalizálásában: Értékpedagógia és a mai nevelésvalóság (Schaffhauser Franz), Neveléssel kapcsolatos nézetek – fejlesztendő kompetenciák (Lénárd Sándor), Pedagógusok számára irányuló vélekedési nézetei és azok befolyásolási lehetőségei (Réthy Endréné), Tanár-továbbképzési modellek, mint a fejlesztési lehetőségek elméleti keretei (Ollé János–Perjés István).

A tanulók szociális életképességének megalapozását segítik azok a tanulmányok, amelyek rávilágítanak a kérdés főbb összetevőire. Így: A tehetség perspektívái (Rancz István), Az iskola optimalizálása a leszakadó rétegek számára a struktúra változtatása nélkül (Torgyik Judit), Egy feladatcentrikus iskolamodell személyiségfejlesztő hatásrendszere (Bábosik István).

Lényeges kérdéskör a felkészítés a munka világára és az élethosszig tartó tanulásra: Az optimális iskolamodell és a szakképzési funkciók a munka világa szempontjából (Benedek András), Felkészülés a munka világára – változtatási kényszerek és lehetőségek a szakképzés megalapozása érdekében (Bábosik Zoltán).

Pedagógiai munkánk jelentős részét képezi a felkészítés az egészséges életmódra: Az egészségre és az egészséges életmódra nevelés az iskolában (M. Nádasi Mária), Testnevelés és sport az EU tükrében (Andrásné Dr. Teleki Judit).

Az Európai Unió közoktatáspolitikai, gazdaságpolitikai, valamint társadalmi-gazdasági praxisa jól kirajzolják azokat a humán sajátosságokat, amelyek fejlesztését az iskolának célul kell kitűznie, kiemelt feladatként kell kezelnie.



TÁMOGATÓINK:



**Oktatásért Közalapítvány és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara**

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgypk.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2000 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 1200 példányban
Juhász Nyomda Kft. Szeged
Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Frick Mária (Baja);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger);
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen); Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged);
Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány és a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

| | |
|--|---|
| Dr. Karikó Sándor: A jóra valószínűségben létezni? | 1 |
| Szolnoky Kálmán: A képzés, a szakképzés dimenziói | 4 |

MŰHELY

| | |
|--|----|
| Dr. Szalay István: Hogyan mutatja meg a tanító a kisiskolásoknak a matematika hasznosságát? | 6 |
| Dr. H. Tóth István–Radek Patloka: Bevezetés a nyelvi képek sokszínű világába | 20 |
| Sebestyenné Keresztshidi Ágnes: Kulturális tartalmak közvetítése alsó tagozatos németórákon | 26 |

ÖRÖKSÉG

| | |
|---|----|
| Vasvári Zoltán: Száz éve született Nemes György | 32 |
|---|----|

SZEMLE

| | |
|--|----|
| Dr. Nagy Andor: Dr. Kállai Ernő–Dr. Kovács László (szerk.): Megismerés és elfogadás | 40 |
| Dr. Domonkos János: Pomogáts Béla: Magyar tájak – magyar irodalom | 41 |
| Nanszákne Dr. Cserfalvi Ilona: Dr. Bábosik István szerk.: Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül | 42 |

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 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

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

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>