

Egy iskolatípus és tantervi programjai

Magyar nyelvtan

Munkánk azokra a tanári tapasztalatokra épül, amelyeket részben az egyetemen (1), részben pedig a gyakorló tanításunktól máig eltelt idő alatt szereztünk. Nem kívánunk a magyar oktatási rendszer struktúrájával foglalkozni, annak vitatott tényeit a pályaválasztásunk óta ismerjük. Nem célunk annak megítélése sem, hogy a „12-es”, a „4+8-as”, a „6+6-os”, a „8+4-es”, vagy másmilyen elrendezés az „igazi”.

A következőkben csak arról szeretnénk szólni, hogy mit jelent a szege-di Deák Ferenc Gimnázium és Iskolaszövetség 6+6-os gimnáziuma, amelyet az iskola tantestülete Kovács László, Lajkó Lajos, Révész István és Szalai József javaslatára az 1991/92-es tanévben indított el.

Az iskolatípus jellemzése és kritikus pontjai

Az iskolatípus előnyei

A Deák Ferenc Gimnázium és Iskolaszövetség úgy jött létre, hogy a korabeli szabályozók és rendeletek függvényében a gimnázium és három általános iskola vezetői, illetve megbízottai kidolgozták az együttes munka kereteit. A hatosztályos gimnázium meghirdetésekor és elindításakor mind a szakmai, mind a pedagógiai kérdéseket figyelembe vették, az átvett tanítási programot pedig korrekcióval alkalmazták. Az elgondolás szerint az általános iskola 6. osztályának elvégzése után felvétellel (írásbeli és szóbeli: matematika, angol, magyar) kerülhetnek be a gyerekek a hatosztályos gimnáziumba, amely általános képzési ter-
vű tantervi programmal dolgozik.

Ez először is egyrészt arra ad lehetőséget, hogy bárholnan érkezhettek a tanulók: tanulhatták 6. osztályig a hagyományos általános képzési tantervű anyagot, vagy részt vehettek a *Bánréti Zoltán* vagy a *Tolnai Gyuláné*, netán a *Zsolnai József*, esetleg mások nevével fémjelzett oktatási formákban. A kifejlesztett és a Művelődési és Közoktatási Minisztérium által elfogadott

program az első két évben nyelvtanból a leíró magyar nyelvtani ismeretekre helyezi a hangsúlyt. Ennek kettős haszna van: a) közös szintre hozza az egyébként újonnan összekerülő tanulókat – gondoljunk ennek a pedagógiai jelentőségére; b) az általános iskolában tanító kollégák (erről majd a későbbiekben lesz szó) ezt a nyelvészeti területet ismerik a legjobban, tehát itt lesz számukra a legkönnyebb belépni a gimnáziumi oktatásba. Másrészt, mivel a tantervi programjavaslat az általános képzési terv kialakítására irányult, így sok lehetőség nyílik a különleges igények esetleges kielégítésére. A megkötés egyedül az, hogy a heti 4 magyar órából meg kell tartani a 2:2 arányt! (Ha szükséges, akkor inkább az irodalomra fordított idő csökkenjen!)

Másodsor: a hatosztályos gimnáziumi forma messzemenően figyelembe veszi a magyar oktatási rendszer területi tagolódását – ebben a tekintetben egyetlen az országban. A Deák Ferenc Gimnázium úgy indította el a hatosztályos képzést, hogy Iskolaszövetséget hozott létre három helyi általános iskolával, amelyhez a következő tanévtől még kettő csatlakozott. Ennek a formának szinte minden előnye abból a „hátrányból” származik, amelyet rovására írunk, ti. látszólag „2+4-es” felállású. Első ilyen előnye, hogy a kistéleplülések, a peremvárosok és a külvárosok gimnáziumainak ezzel a „szövetségi” rendszerrel a folyamatos tanulói utánpótlást biztosítja, tehát az iskola fönntartása rentábilisabb lesz a helyi önkormányzat számára. Második-

ként nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy az alkalmazható felvételi szűrőjével (amely az elbeszélgetéstől a különböző kombinált vizsgákig terjedhet) jó képességű tanulókat nyerhet, akikre – pontosabban eredményeikre – az iskolának az intézmény későbbi jó híre érdekében szüksége van. Ezzel már elérhetik azt, hogy a nagyobb és fejlettebb városok „elszívó” hatását gyöngítsék – hosszabb távon a település szellemi utánpótlását biztosítsák. Harmadszor arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az első két gimnáziumi osztálynak az ún. anyaiskolában hagyása megoldja a rendelkezésre álló „tanítási tér” problémáját is. Negyedszer a munkaerő kérdése sem lesz kérdés, hiszen az ismeretek egy bizonyos szintje minden tantárgyból alapozónak számít, sőt ezeket az ismereteket hozzá is lehet igazítani az életkori sajátosságokhoz. Ebben pedig az általános iskolában tanító kollégák a leggyakorlottabbak. Ötödiknek említjük meg az „új oktatási törvény” varázsszavát, az átjárhatóságot. Különbözeti vizsgákkal igaz, de a legkevesebb tanulási „befektetéssel” lehet a második osztály végén más középiskolai típusba bekapcsolódni. Ami még mindig hátrány, az emberi és anyagi ráfordítással kiküszöbölhető. Azt viszont elengedhetetlennek tartjuk, hogy az egységes nevelés és oktatás jegyében szoros kapcsolatnak kell lennie a hatosztályos iskola tantestületének minden tagja között (telefon-, telex- és számítógépes hálózat, valamint különböző szinteken rendszeres megbeszélések, ülések, konferenciák szükségeselek.)

Végül ez a forma áll a legközelebb a két világháború közötti *főgimnáziumi* formához, amelyhez véleményünk szerint akár az elitiskolák létrejöttével, akár a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok elszaporodásával el fogunk érkezni. Ennek minősítésére nem kívánunk kitérni, csak azt jeleznénk, hogy innen már csak egy lépés lenne a college-rendszer átvétele.

Hangsúlyozzuk, hogy az alábbiakban nem a hatosztályos gimnázium történetét és tagolódását mutatjuk be, hanem csak azért térünk ki minderre részletesebben, mert ez adja a keretet ahhoz, hogy a tan-

tervi programokat születésüktől kezdve figyelemmel kísérhessük. Minden tanuló számára biztosítsuk szövegértő és szövegszerkesztő képességeinek kibontakoztatását, készségeinek gyakoroltatását, adottságainak bővítését. A kérdés iránt érdeklődő forduljon a Deák Ferenc Gimnázium igazgatóságához, a részletező bemutatást, az adatok ismertetését innen várhatja.

Az iskolatípus hátrányai és problémái

Az első ilyen hátráltató körülmény az intézmény és az oktatási rendszer kialakításánál léphet fel: a különböző szabályzók érvényességét igen nehéz kideríteni, s nincs semmilyen biztos módszer annak elérésére, hogy az iskola fenntartóját rávegyük a „profilváltásra”, „profilmódosításra”. Az iskolaszövetség természetesen szívesen nyújt segítséget, de az adott helyzetet nem ismerheti. Remélhető, hogy ez a nehézség az oktatási törvény végrehajtására vonatkozó rendeletekkel többé-kevésbé megszüntethető.

A második hátráltató körülmény az, hogy ez a program az 1994/95-ös tanévben még csak a negyedik évébe lépett. Ezért általánosítható tapasztalatokról nem szólhatunk, az OKTV-ben, más helyi és országos versenyeken, az érettségi vizsgák eredményeiben és a felvételi arányszámokban még nem „testesült meg” a hatosztályos oktatás előnye.

Harmadszor még nem történt, s nem is történhetett meg a különböző tanítási módszerek elméleti anyagának összehangolása. Tantervi programunk kidolgozásakor egyedül a „normál” általános iskolai tantervi körülményeket tekintettük alapnak, viszont meghatároztuk a harmadik, negyedik, ötödik és hatodik osztályok alapfogalmait és készségismereteit.

Negyedszer igen nehéz az Iskolaszövetséghez tartozó általános és középiskolák eltérő pedagógiai és didaktikai nézeteinek összehangolása – sajnos, ezen nem sokat lehet változtatni, mert ennek fő oka nem a diákok életkorához kapcsolódik, hanem a felsőoktatási intézmények eltérő oktatási, képzési gyakorlatához. Csak az igen jó

munkakapcsolat képes az állandó „kis-konfliktusokat” konszenzussá formálni.

Az ötödik figyelemre méltó probléma az eddigiekből következik: immár harmadik éve küszködünk azzal, hogy az épület és a teljes tanári kar váltása jelentős tanulmányi visszaeséssel járt. A szülők és a négyosztályos képzési formában is résztvevő kollégák figyelmeztettek erre a visszatérő jelenségre, amelyen éppen az iskolakoncepció miatt nem tudunk segíteni. Ugyanakkor úgy véljük, hogy a negyedik, de inkább az ötödik és hatodik osztályoktól be kell következnie annak az ellenhatásnak (az eredményeknek legalább olyannak kell lenniük, mint a kontroll-évfolyamokon), amely a tananyagok szerkezetéből, a tantárgyi terhelés jobb elosztásából és az arányosabb időfelhasználásból adódik.

A magyar nyelv tantervi programja

A tantervi program háttéréről

Egy tantervi program elsősorban hipotetikus. Másodsorban azonban pragmatikus is, hiszen a gyakorlatban létezik igazán – s mint ilyen, tényszerűségében írható le (azaz a megkötéssel, hogy mindig egyedi – bár általánosító szándékkal). A társadalomtudományi és a humán jellegű középiskolai tantárgyak közül a legkevésbé hálás tantárgy a nyelvészet. Az anyanyelvűség „egészséges” mértékű beszédszintet tételez fel, hiszen már a közoktatás kezdetén a tanuló kezébe kerül az önképzés egyik – ha nem a legfontosabb – eszköze: az olvasni és írni tudás. Ezek után nem csoda, ha ösztönösen és öntudatlanul elvárjuk a diáktól, hogy használja is ezt a képességét. A jelenlegi különleges tanítási programok alapján arra épülnek, hogy ezt az „esz-köz”-t minél tudatosabban alkalmazzák a tanulók. Hosszú ideig tartott, amíg magunk is eljutottunk annak gyakorlati felismeréséig, hogy ezt tekintsük meghatározónak! Hogy ebben mennyi szerepe volt a diákok megismerésének, mennyi a különféle önképzőköröknek és mennyi az irodalmi színpadnak, színjátszócsoporthoz – azt nem tudjuk megmondani. Az eredmény azonban az, hogy meggyőződésünkkel vált: napjaink diákjai csak akkor végzik el ered-

ményesen az iskolát (legyen az gimnázium vagy szakközépiskola, szakmunkásképző vagy általános iskola), ha képesek pontosan és helyesen kifejezni önmagukat. Csakis akkor van esélyük valamilyen idegen nyelv igazi elsajátítására, csak így tudnak önképzés vagy felsőbb oktatási intézmény segítségével ismereteket szerezni, s csakis az anyanyelv teljes birtokában lehetnek a (makro- és/vagy mikro-) közösség tagjai, ahogy már *Kölcsey Ferenc* is megfogalmazta *Parainesis*-ben. Ha pedig ez a cél, akkor minden erőnkkel azon kell lenni, hogy úgy formáljuk a kereteket és az eszközöket, hogy ezt a célt a lehető legjobban megközelítsük. Abban a reményben fogunk hozzá az összegezéshez, hogy mássokkal is megoszthatjuk a tapasztalatainkat, hogy olyanokhoz szólhatunk, akik velünk egy véleményen vannak – s olyanokhoz is, akik a munka megismerése után elfogadják vagy bírálják az álláspontunkat.

Miért a magyar nyelvtan került az előtérbe? Jogos a kérdés, hiszen a középiskolai oktatásban a magyar nyelvtan tanítása elválaszthatatlan az irodalom tanításától (bár a felsőoktatásban mintha lehetőség nyílna a szétválasztására). A kérdésre részben *Árpás Károly* korábbi, röpiratnak is felfogható írása felel (2), részben pedig a pályázatának címe (3) is: e tantárgy keretében nemcsak a szövegalkotást, a szövegértést lehet megtanítani, hanem arra is lehetőségünk van (a feladatunk is ez), hogy a készségi szintet folyamatosan „mérjük” és alakítsuk. A hatosztályos program magyar tantárgy tantervjavaslatára összességében is az *önkifejezés* és a *szövegalkotás* fontosságának jegyében készült. Elméleti ismereteinkből és tapasztalatainkból (4) adódik az a következtetés, hogy nemcsak a magyarságtudat áll vagy bukik ezen, hanem az emberré nevelés is: értve ez alatt az olyan ismeretek tanítását, amelyek a jövő ezredévben is konvertálhatók, mégsem szegényülnek el holmi pragmatizmus miatt.

Miért nem az irodalomra helyeztük a hangsúlyt, hiszen a diákok itt találkozhatnak a szövegekkel, sőt a művészi módon megteremtett szövegekkel? Arról nem is beszélve, hogy a művészi szövegekkel való

foglalkozás már önmagában is „emelheti” a létrehozott interpretációk színvonalát. Hiszen mióta szövegértelmezést tanítunk, az irodalom volt e tekintetben a jelentősebb tantárgy. Viszont éppen a kreativitás került így a háttérbe! A szövegértelmező diákok – ha értettek is hozzá, s nem csak „felmondták” az anyagot – eltávolodtak a valóságtól. A programunk szerinti hatosztályos nyelvtanítást ezt szeretné megváltoztatni. Az irodalmat azért is mellőznünk kellett, mert nem tudtuk megoldani az egyeztetést a történelemmel. Ezért aztán félre kellett tenni az általános műveltséget megalapozó programjavaslatokat is. (5) Ekkor és ezért merült fel egy szövegközpontú nyelvtanítást gondolata.

A kiindulópont egyszerű állítás: a szövegértelmezés is szövegalkotás. Aki a társadalmi kommunikációban képes értelmezni közleményeket – legyenek azok irodalmiak vagy nem irodalmiak –, részei lesznek a „beszélgetésnek”. (6) A szövegértelmezés természetesen szövegformában valósulhat meg, tehát minél inkább közeledünk egy „eszményinek” tekinthető interpretációhoz, annál inkább megtanulunk szöveget alkotni. A képzésben nem a művészi szövegre kerül a hangsúly (bár annak dominanciáját nem kérdőjelezzük meg), hanem a köz- és tudományos életben használható, hasznosítható szövegfajtákra. Az irodalom tanítása így rendelődik alá a nyelvtan tanításának – az ennek megfelelő tananyagbeosztás és ütemtervi feladatok igazolják feltevésünk végrehajthatóságát.

Hogyan tanítsuk a magyar nyelvtant? – a kérdés banális, ám a következőkben szükséges erre is felelnünk. Örülnénk, ha három év munkáját sikerülne rendszerszerűen összefoglalnunk. Amikor a hatosztályos gimnáziumi program kialakítását megkezdjük, akkor részben az adott feltételek ismeretében dolgoztunk – heti két nyelvtanóra, az irodalom tanítása nem lehet szinkronban a történelem, a művelődés- és a művészettörténet (műalkotások elemzése, ének-zene) és a filozófia alakulásával –, részben pedig megismerkedtünk a szakmai véleményvel is. Mindez arra

készített bennünket, hogy tantárgypedagógiai elképzelésünket az önkifejezés elősegítésére, a szövegértelmezés és szövegalkotás középpontba állítására alapozzuk. Ehhez felhasználtuk a különböző szövegelméleti és a nyelvfilozófiai rendszerek tanulmányozása, s azok problémáinak megbeszélése során leszűrt gondolatokat, melyeket a pszicholingvisztikai és a szociolingvisztikai irányzat nézeteivel is összevetettünk. A következőkben nem a konkrét feladatok és gyakorlatok ismertetésére vállalkozunk, inkább a rendszer egészének a bemutatására törekszünk.

A hatosztályos gimnáziumi képzés I-II. osztályának anyagában hagyományos nyelvtani alapozásra törekedtünk. Ez biztosítja a lehetőséget a különböző iskolatípusból érkezők tudásának összehangolására, megalapozza a továbbiakat – miközben a jól kipróbált didaktikai módszereket gyakorolhatjuk, s ami a legfontosabb: az esetleges „lemorzsolódás” az „átjárhatóság” figyelembevételével alig, vagy egyáltalán nem érinti hátrányosan a diákot. Az életkori sajátosságokat is figyelembe vettük, hiszen mióta középfokú oktatás létezik, erre az életkorra esik a „grammatika” megtanítása. A III. osztály anyagát úgy kellett összeállítani, hogy részben kellő ismerettel rendelkezzenek diákjaink, másrészt az oktatási rendszer újabb „összetartást” követelt: tanulóink most érkeznek a „főgimnáziumba”. Itt jegyezzük meg, hogy ha a jövőben a belső 2/4-es osztás valamilyen okból elmozdulna, akkor is föltétlenül meg kell alapozni az új osztályok koordinációját! Erre már csak azért is szükség van, mert a kamaszkor problémái is megkövetelik a tananyag általi terhelés csökkentését – ugyanakkor mind a diakron, mind a szinkron nyelvtudományág szorosan kapcsolódik az I-II. tanév anyagához. A hatosztályos képzésben a IV–VI. osztályban következik be az, amiért ezt a típust választottuk: a készségkialakítás és annak elmélyítése, az öntevékeny fejlesztés megalapozása. A tervezet harmonikusan kapcsolódik a kialakuló személyiséghez, arról nem is szólva, hogy a tananyag súlya a IV–V. osztályban je-

lentékeny, a VI.-ban már gyakorlatilag csak élni kell a tanult ismeretekkel.

A tantárgyelméleti alapvetés során az ember, az egyéniség társadalmi meghatározottságából indultunk ki, s abból, hogy a társadalmi létet egy állandó kommunikációs léthelyzetnek tartjuk. A dialógus léte, ha nem is határozza meg az egyed életét, de minősíti azt. Ezt a kommunikációs helyzetet tekintettük alapvetőnek – amikor az iskola szociokulturális feladattá válik, akkor ehhez mérünk mindent. Ebben a sajátságos szocializációban legalább akkora – ha nem nagyobb – szerepe van a információátadás „hogyan”-jának, mint az információnak magának. Az anyanyelvoktatás egyszerre képes megoldani azokat a pszichológiai, morál- filozófiai és a nemzeti identitáshoz kapcsolódó feladatokat, amelyekért a közösségi oktatást létrehozták. Miként jelenik meg ez a hatosztályos oktatás tantervének koncepciójában?

Az I–III. osztályban a hagyományos nyelvszemléletet erősítjük. Ez – ha némi változással is – standard anyagot kínál. Az anyag segítséget nyújt az önismerethez: elhelyezi a tanulót az emberek között (nemzet – család). Olyan ismereteket ad, amelyek további ismeretek megszerzését teszik lehetővé. Az idegen nyelvek tanulása ebben az időszakban nem korlátozódik pusztán az élőbeszédre. Ha a diák megismerkedik saját anyanyelvének rendszerével és megérti azt, akkor könnyebben sajátja el más nyelvek nyelvtanát is. (Ez a hatás visszafelé is jobban érvényesül, s nem fog fellépni a „kioltás”: a nyelvtani ismeretek kaotikus kavarodása.) A magyar nyelvtan megtanulása más tantárgyak tanulását is megkönnyíti. Az értő szövegolvassás feltétele a leíró nyelvtani ismeretekben való jártasság. Diákjainkat ezzel is felkészítjük a felsőbb osztályokban megnövekedő terhelésre. S végül ez az elméleti alapozás egyúttal megismerkedés is egy, aránylag jól áttekinthető rendszerrel. Ennek analógiai jelentőségét nem kívánjuk részletezni. A IV. osztály anyaga az informatika, a szemiotika, a szövegelmélet és az elméleti szövegelemzés – elsősorban

Petőfi S. János és a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén folyó kutatások alapján. Az egész hatosztályos középiskolai képzésnek ez az arkhimédészi pontja. Az V. osztályban stilisztika és stílustörténet a tananyag. Szabó Zoltán munkássága és Bernáth Árpád–Csúri Károly–Kanyó Zoltán nevével fémjelzett szegedi iskola eredményei bizonyítják, hogy az értő szövegolvassástól hogyan vezet az út az értelmezői szövegalkotáshoz. Ebben a tanévben inkább „szakmai” jellegű szövegekkel foglalkozunk. A VI. osztályban tanítandó retorika mint szövegalkotás és szöveghasználat került előtérbe. Természetesen a retorika már „tananyagon kívüli”, sőt iskolán kívüli, túli feladatokra is felkészít.

A tantervi program

Az Iskolaszövetség hatosztályos programjának összeállításakor az *Útmutató az általános iskolai magyar nyelv és irodalom tananyagának korrekciójához 5–8. osztály* (Budapest, 1987) és *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Magyar irodalom – az 1979-ben bevezetett tanterv korrekciója* (Budapest, 1988) anyagokat, a NAT különböző vitaanyagait és az elfogadott alapelveket vettük figyelembe, tekintettel a kísérleti csoport és a hatosztályos munkaközösség megbeszéléseire. A program folyamatos ellenőrzése során fölhasználtuk az 1991/92-es, 1992/93-as és az 1993/94-es tanév tapasztalatait is. A javasolt összeállítás az 1991/1992-es tanévben került bevezetésre.

Az érvényben lévő rendeletek alapján heti 2 órával, valamint 37 munkahétet számolva 74 óra áll a rendelkezésünkre. (Mindenesetében figyelembe vesszük, hogy ténylegesen hány órával számolhatunk, s a gyakorlatok és egyéb órák arányát ennek megfelelően módosítjuk.) A tantervi program tanításához ajánljuk a tantárgyi tanári kézikönyvet, Árpás Károly munkáját (*Segédkönyv a hatosztályos általános képzési tervű gimnázium magyar nyelv és irodalom tantárgyának tanításához*. Szeged, 1994).

Árpás Károly–Varga Magdolna

Jegyzet

(1) Varga Magdolna történelem–magyar–általános és alkalmazott nyelvészet szakon végzett a szegedi JATE-n, Árpás Károly történelem–magyar–finnugor szakon ugyanott.

(2) Árpás Károly: *Gondolatok a magyar nyelvtan tanításáról*. Előadás a Magyartanárok III. Országos Konferenciáján. Csongrád, 1993.10.22.; az előadás pontos szövegét lásd: *Irodalomismeret*, 1993. 3. sz.

(3) Árpás Károly: *A képességek fejlesztése egy iskolai tantárgy keretében. A magyar nyelvtan tanításának képességfejlesztő lehetőségei a hatosztályos általános képzési tervű gimnáziumban*. (Az MTA Szegedi Területi Bizottsága által II. díjjal jutalmazott pályamű.) Szeged, 1994.

(4) Árpás Károly – Varga Magdolna: *Mire taníthat az irodalom?* Előadás az Irodalomelméleti Konferencián: Szeged, 1990. Az előadás szövegváltozatát

lásd: *Studia Poetica* 9., Szeged, 1991; az előadás módosított változatát pedig: *Módszertani Közlemények*, 1990/2.; Árpás Károly – Varga Magdolna: *Jogra szeretnék menni! Felvételre előkészítő feladatok és megoldásaik magyarból*. Szeged, 1993; Árpás Károly–Varga Magdolna: *Jogra szeretnék menni! Felvételre előkészítő feladatok és megoldásaik történelemből*. Szeged, 1993.; Árpás Károly – Varga Magdolna: *Cseppkő és forgács* (válogatott tanulmányok). Kézirat, Szeged, 1994.

(5) *Tantervek, programok a magyar nyelv és irodalom tanításához*. Szerk.: Sípos Lajos. Budapest, 1991.

(6) A „beszélgetés” jelentésén és jelentőségén értve azt, amit *Martin Buber* fogalmazott meg filozófiájában – lásd *Én és te* című esszéjét (Budapest, 1994). Nézeteivel kapcsolatban tágabb összefüggésben *Bíró Dániel* tanulmányának köszönhetünk sokat (utószó, uo.)

A közmondások szerepe az általános iskolai tankönyvekben

Annak megállapítására felmérést végeztem 1991–93-ban, hogy milyen és hány közmondás, milyen formában és változatban él a köztudatban, s ezeket az ismereteket mennyiben befolyásolja a nem, életkor, lakóhely, végzettség stb.

(1) A vizsgálat során minden résztvevő 378 csonka közmondásból álló listát kapott (pl. Addig jár a korszó a kútra...). A csonkán közölt közmondásokat mindenkinek ki kellett egészítenie. A felmérésben 460 adatközlő vett részt, köztük hetven 7–17 éves tanuló. (A felmérésben résztvevő 7–9 éves gyerekek átlagosan 49 közmondást tudtak helyesen kitölteni, a 10–14 évesek 160-at, a 15–17 évesek 258-at. Az érdeklőség kedvéért megadom az idősebbekre vonatkozó adataimat: a 18–23 évesek 278, a 24–40 évesek 306, és a 41 éven felüliek 332 közmondást tudtak egészíteni.) A vizsgálat során az a kérdés vetődött fel bennem, hogy mi az iskola szerepe a közmondások elsajátításában.

Jelen tanulmányomban leginkább az foglalkoztatott, hány közmondás található az általános iskolai tankönyvekben, hogyan oszlik meg a közmondások száma az egyes évfolyamok szerint, melyek a tan-

könyvek leggyakoribb közmondásai, illetve mennyi található meg közülük a 10–14 évesek által legjobban kiegészített közmondások között. Végül, de nem utolsósorban arra is választ kívántam kapni, melyek azok a leggyakoribb feladat típusok, amelyekben közmondások szerepelnek.

A közmondások előfordulása a tankönyvekben

A kitzűzött céloknak megfelelően át tanulmányoztam az általános iskola 1–8. osztályai számára készült nyelvi, illetve irodalmi olvasókönyveket. Csak azokat a könyveket vetettem vizsgálat alá, amelyekből a nyolcvanas években, illetve a kilencvenes évek elején tanulhattak az általános iskolások.

A 25 tankönyvben összesen 140 közmondást találtam, köztük 111 közmondás egyszer, 18 kétszer, 7 háromszor, 3 ötször, 1 pedig hat-szor szerepel. (Nem tartom azonban kizárt-nak, hogy az olvasmányokba elhelyezett egy-egy közmondás elkerülhette a figyelmemet, de remélem, hogy ezen szám csekély.)

A közmondások nem egyenletesen fordulnak elő a fent említett tankönyvekben, így *T. Aszódi Éva* és társai *Olvasókönyv*.