

54854

1132

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1978. 18. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Baksa József (Győr), dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged),
Juhász Károly (Baja), dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),
dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Waldmann József (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A gyerekekkel való helyes bánás	1
DR. ZSOLNAI JÓZSEF: Beszédművelés – beszédfejlesztés kisiskoláskorban	7
SZALAY ANDRÁS: Korszerűsítések a geometriai számítások tanításában	11
BUDAI JÚLIA: Szótárhasználat az orosz nyelv oktatásában	18
DR. VEIDNER JÁNOS: A standardizált fizika témazáró tesztekkel végzett teljesítménymé- résekből levonható következtetések	23
DR. BERNÁTH JÓZSEF: A permanens nevelés – művelődés az általános iskola funkció- rendszerében	29
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
KELENDI GYULÁNÉ: Útban a nevelőiskola felé	36
DR. CSIKESZ ERZSÉBET: Irodalmi szöveg értelmezése az alsó tagozatban	38
MŰHELY	
TÓTH KÁROLYNÉ: Napközis csoportom kulturális nevelése	43
MOLNÁR JÁNOSNÉ: Komplex esztétikai nevelés irodalomórán	47
SZEMLÉ	
Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikáció-tanítás eredményei alapján (DR. SZÉPE GYÖRGY)	52
Köznevelésünk évkönyve 1974–1975 (DR. BERECKZI SÁNDOR)	54
Tanítványainknak ajánlhatjuk	56

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 6600 példányban
ISSN 0544-7224

77-5044 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Módszertani Közlemények

18. évfolyamának (1978) tartalomjegyzéke

CIKKEK, TANULMÁNYOK

BERENTEINÉ RUTTKAY JUDIT: A tehetségről, a tehetséges gyerekek személyiségének fejlesztési lehetőségeiről	4/208
BERNÁTH JÓZSEF: A permanens nevelés – művelődés az általános iskola funkciórendszerében	1/ 29
BUDAI JÚLIA: Szótárhasználat az orosz nyelv oktatásában	1/ 18
DOBÓNÉ BERENCZI MARGIT: Idegen szavak az általános iskolai nyelvhasználatban ...	3/137
FARKAS KATALIN: A motiválás mint „a pedagógiai tevékenység általános elve”	5/279
GÁCSEI JÓZSEF: A pedagógiai hatás jelentősége a személyiségfejlesztésben	4/204
KELENDI GYULÁNÉ: Napközi otthonaink korszerűsítése	4/211
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A gyerekekkel való helyes bánás	1/ 1
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A nevelés eszköze és eredményei: a fegyelem	2/ 57
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A viselkedés megváltoztatása	3/125
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Közvélemény és nevelés	4/197
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Unalom, közöny, cinizmus	5/257
KÖNYVES-TÓTH LILLA: A Kincskereső mint az általános iskolai tanulók könyv- és könyvtárhasználatra nevelésének motivációs bázisa	2/ 73
KUNOSS JUDIT: Korszerű törekvések a 3. osztályos fogalmazástanításban	2/ 82
MIKLÓSVÁRI SÁNDOR: Az általános iskola feladatai az 1978–79-es tanévtől kezdődően	4/193
PLESKÓ ANDRÁS: Rajprogram tervezése	2/ 91
PLESKÓ ANDRÁS: Felkészülés az osztályfőnöki órákra	3/150
PUSZTAI JÓZSEF: Észrevételek a szaktermi oktatás fáradtságot befolyásoló hatásáról egy vizsgálat alapján	3/132
RÓSA LÁSZLÓNÉ: Tapasztalatok, eredmények a tantervkisérleti matematikaoktatásban ...	2/ 63
SZALAY ANDRÁS: Korszerűsítések a geometriai számítások tanításában	1/ 11
SZELÉNDI GÁBOR: A családi életre nevelés megalapozásáról és az alsó tagozatos feladatokról	3/156
SZIRMAY ENDRE: Kreativitás az anyanyelvi nevelésben	5/274
VEIDNER JÁNOS: A standardizált fizika témazáró tesztekkel végzett teljesítménymérések- ből levonható következtetések	1/ 23
ZUKOVITS IMRE: Az iskolai oktató-nevelő tevékenység vezetésének, irányításának peda- gógiai és pszichológiai kérdései	2/ 99
ZUKOVITS IMRE: A feladatlapok kérdéseinek, feladatainak variációi a természettudomá- nyos tárgyak oktatásában	3/141
ZUKOVITS IMRE: A feladatlapok szerkezeti változatai, didaktikai és metodikai kapcsolatai	5/264
ZSOLNAI JÓZSEF: Beszédművelés – beszédfejlesztés kisiskoláskorban	1/ 7

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BONIFERT DOMOKOSNÉ–MISKOLCZI JÓZSEFNÉ: Munkáltatás, munkatankönyv a fizika 6. osztályos oktatásában	3/163
BONIFERT DOMOKOSNÉ–SZÁNTÓ LAJOS: Az energiafogalom kialakítása a 6. osz- tályos új fizika tankönyvben	5/292
CSIKESZ ERZSÉBET: Irodalmi szöveg értelmezése az alsó tagozatban	1/ 38
CSORBA JÓZSEFNÉ–LEŐVEY JENŐNÉ–MOLNÁR SÁNDOR: Tanmenet és óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	4/225
DÉVÉNYI ISTVÁNNÉ: Egy óramodell a 7. osztályos új kémia tantervi anyagból	2/107
KELENDI GYULÁNÉ: Útban a nevelőiskola felé	1/ 36
MISKOLCZI JÓZSEFNÉ–SZÁNTÓ LAJOS: Diasorozat és írásvetítő transzparens alkalmazása a 6. osztályos fizika tanításában	4/217
NAGY PÁLNÉ: A síkgeometria tanításáról az új tantervű 5. osztályban	3/173
ROMANKOVICS ANDRÁS–ROMANKOVICS ANDRÁSNÉ: Az első osztályos tankönyv- család szerkezete	5/283
SZENDREI JÁNOS: Új matematika az összevont osztályú tanulócsoporthoz I.	3/169
SZENDREI JÁNOS: Új matematika az összevont osztályú tanulócsoporthoz II.	4/214

MŰHELY

BÁLINT FERENC: Osztályfőnöki óra a családi életre való felkészítés témaköréből a 8. osztályban	4/249
BÁRON LÁSZLÓNÉ: Két csoportos foglalkozásra tervezett óra a 6. osztályos matemati- kából	5/307

BEZDÁN SÁNDORNÉ: Az orosz nyelvű diáklevelezés mint nevelési forma az általános iskolában	4/239
CSOMPILLA MÁRIA: Gondolatok az orosz nyelvű íráskészség kialakításáról, fejlesztéséről	3/180
CSORBA JOZSEFNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Óravázlat az 1. osztályos testneveléshez	5/310
ERDEI SÁNDOR: Korrepetálások orosz nyelvből	5/303
HOFFMAN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	3/176
HOFFMAN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	4/234
HOFFMAN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben	5/297
KERESZTES ÁRPÁDNÉ: A nyelvtani gyakorlatok és az életkori sajátosság	2/114
LŐRINCZNÉ SZABÓ MARGIT: Néma olvasás – ismeretszerzés	5/301
MOLNÁR JÁNOSNÉ: Komplex esztétikai nevelés irodalomórán	1/ 47
ÖRDÖGH GYÖZÖNÉ: Természetismereti kísérletezés a 2. osztályban	2/117
SOMFAI LÁSZLÓNÉ: Tevékenység és gondolkodás koordinálása a rajzórán	4/241
TÓTH KÁROLYNÉ: Napközis csoportom kulturális nevelése	1/ 43
VIDÉKI MÁTYÁS: A környezet- és természetvédelmi oktatást-nevelést segítő általános iskolai biológiaszakkör munkaterve	4/245
ZSOLNAI JÓZSEFNÉ: Szeretet-kapcsolatról gyerekszemmel	2/119

SZEMLE

BERECZKI SÁNDOR: Köznevelésünk évkönyve 1974–75 (Szerk. Jáki László)	1/ 54
BERECZKI SÁNDOR: A marxista pedagógia története dokumentumokban III.	2/122
BERECZKI SÁNDOR: <i>Zrinszky László</i> : A politikai képzés elméleti és módszertani kérdései	5/137
BÉKESINÉ FEJES KATALIN: <i>Sárosy Józsefné-Szabó Balázné</i> : Tanuljunk magyarul	4/255
BÉKESINÉ FEJES KATALIN: A korrepetálás – személyiségfejlesztés (Szerk. Pírisi Jánosné)	5/319
HAJZER LAJOS: <i>Je A. Brizgunova</i> : Zvuki intonacija russzkoj recsi	3/191
JUHÁSZ KÁROLY: Tanítók XIII. Nyári Akadémiája	3/185
KÁROSSY CSABA: <i>Köves József</i> : Csillagászati földrajz	3/190
KESZTHELYI GYÖRGY: Közelebb a klasszikusokhoz	5/313
KRÉKITS JÓZSEF: Az orosz nyelv oktatásának metodikája (Szerk. Banó István-Kosaras István)	5/318
LACZÓ KATALIN: Az általános iskola és a kulturális intézmények	3/187
MISKOLCZI JÓZSEF: <i>Lőrincz Pál</i> : Ábrázoló geometria	2/122
PÓSA LAJOS: LŐRINCZ ANDRÁS-VARAJTI KÁROLY: Földrajzi feladatgyűjtemény	5/319
SEBÉNÉ, MADÁCSY PIROSKA: <i>Németb Béla</i> : 11 vers. Verselemzések, versértelmezések	2/123
SIPOS SÁNDORNÉ: Tanárok VIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	3/186
SZABÓ G. MÁRIA: Tanácskoztak a napközi otthon vezető szakfelügyelői	3/186
SZENDREI JÁNOS: <i>Sain Márton</i> : Matematikatörténeti ABC	3/190
SZENDREI JÁNOS: <i>Szele Tibor</i> : Bevezetés az algebra	3/190
SZENDREI JÁNOS: Így tanítjuk a matematikát (Szerk. Pelle Béla)	4/254
SZÉPE GYÖRGY: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–75) (Szerk. Zsolnai József)	1/ 52
TÓTH BALÁZS: <i>Szikszai József</i> : Háromszöggel kapcsolatos feladatok koordináta-geometriai megoldása	2/123
WALDMANN JÓZSEF: <i>Nagy Andor</i> : A televízió és a pedagógia	3/189
Tanítványainknak ajánlhatjuk	1/ 56
Tanítványainknak ajánlhatjuk	2/124
Tanítványainknak ajánlhatjuk	3/192
Tanítványainknak ajánlhatjuk	4/256
Tanítványainknak ajánlhatjuk	5/320

Összeállította: VIDÉKI MÁTYÁS

[illegible]

100

[illegible]

A gyerekekkel való helyes bánás

„Katonának fegyverével, vargának az árral,
kovácsnak a pöröllyel, embernek az emberrel bánnia kell tudni.”

Czuczor Gergely-Fogarasi János (1862)

A nevelés a pedagógus *munkája* (A pedagógus munkája, MK. 1973:3.), amelynek legfőbb eszköze a *hatás* (Hatás, kölcsönhatás, hatékonyság. MK. 1976:1.). Ennek *törvényszerűségei* vannak (A pedagógiai hatás titkai. MK. 1973:1.), amelyeknek felhasználásával teremtheti meg a pedagógus „A szocialista tanár-diák *viszony*”-t (MK. 1973:5.).

VANNAK szavak, fogalmak, amelyek befonják egész életünket, éppen ezért oly természetesnek vesszük őket, hogy pontos jelentésük meghatározására nem fordítunk gondot. Csecsemőkorban az édesanya féltő szeretettel, kamaszkorban az apa kellő szigorral *bánik* gyermekével, aki fejlődése közben megtanulja környezetétől, miképpen kell *bánnia* dolgokkal, szerszámokkal, iskolai, iskolán kívüli feladataival, de más, köztük másnemű emberekkel is. Ebben a fejlődésben mindenki kialakít *egy órá jellemző bánásmódot*, amelyet a jelzők sokaságával különböztetünk meg másokétól. Ennek megfelelően beszélünk pl.: emberséges, gondos, kíméletes, tapintatos, meggyerő, igazságos vagy éppen embertelen, gondatlan, kíméletlen, tapintatlan, durva és kegyetlen bánásmódról. Kialakul ezzel párhuzamosan mindenkiben egy ugyancsak *sajátos igény* is, amely megfogalmazva vagy az esetek többségében megfogalmazatlanul azt tartalmazza, hogy másoktól milyen bánásmódot kíván. Életünk sok ellentmondása közül csupán az egyik, hogy ez a kettő *nincs mindig szinkronban*. Gyakran épp azok várják másoktól a legnagyobb tiszteletet, megértést, tapintatot, akik senkit sem képesek tisztelni, akikben másokkal szemben nyoma sincs a megértésnek, tapintatlanságuk pedig messze földön híres.

Természetesen a bánásmód *az ember viselkedésének egyik sajátosságaként* egész személyiségével együtt bontakozik ki, ami azt is jelenti, hogy benne műveltsége, világnézete, erkölcsisége, jelleme, magatartása is tükröződik, sokkal többet árul el ezekről általa mindenki, mint amennyit a környezet részére csiszolt szavaiból valaha is meg tudhatunk. Ha a bánásmód fogalmi köréből leválasztjuk a dolgokat, eszközöket, és csupán emberek *egymás közti érintkezésének* tartalmára és formájára korlátozzuk, segítségével világos képet kaphatunk arról, hogy valakit:

a) milyen viszony fűz *önmagához* (másképp bánik embertársaival a gögös, öntelt, nagyképű, és másképp a szerény, önzetlen ember);

b) milyen viszonyt alakított ki *környezetének embereivel* (szüleivel, ismerőseivel, munkatársaival);

c) hogyan változtat ezen a viszonyon a másik ember *státusa, pozíciója vagy presztízse* szerint (pl.: feleltetéseivel vagy beosztottjaival, kollegáival vagy tanítványaival);

d) illetve *a szituációhoz* alkalmazkodva (beszélgetésben vagy vitában, ha dicsérik vagy bírálják stb.);

e) és milyen *okok és célok* motiválják ezeket a változtatásokat (pl.: félelem, hízélgés, udvarlás).

Bánásmódon az ember bizonyos *cselekvési rendjét értjük* (Czuczor–Fogarasi: A magyar nyelv szótára, Pest, 1862.), amelyet másokkal kapcsolatban alkalmaz a mindennapi társas érintkezésekben; egy feladat közös megoldása közben; egy társadalmi (pl.: nevelés) vagy egyéni céljának (pl.: hódítás) elérése érdekében. A meghatározás magában foglalja, hogy bánásmódról csak olyan személyek között beszélhetünk, akik *társadalmi viszonyban* vannak egymással, tehát együttlétük nem véletlenszerű, esetleges és alkalmi. Más kérdés, hogy A viselkedése B-vel szemben ilyenkor is kifejezheti, hogy *általában* hogyan szokott A a vele tartós kapcsolatban álló emberekkel bánni, A és B viszonylatában mégis csak viselkedésről, s nem bánásmódról beszélhetünk. Ez a különbségtétel azért fontos, mert az a tény, hogy *valahol és valamikor* A gorombán viselkedett B-vel, még nem jelenti, hogy A-ra a goromba bánásmód a jellemző, lehet, hogy *aktuális viselkedésének* jól meghatározható kiváltó okai voltak.

Vannak pályák, társadalmi funkciók, amelyekben a helyes bánásmód kialakítása *a pálya nélkülözhetetlen feltételei* közé tartozik. Széles értelemben – amint ezt mottonk is mutatja – mindenkire érvényes, szűkebb tartalmában csak azokra, akik *közvetlenül* emberekkel foglalkoznak, és munkájuk eredményei is más emberekben jelentkeznek. (Ilyen az orvos és a pedagógus.) A pedagógus pályalélektan egyik jelentős kérdése ezért az emberekkel, s főleg a gyerekekkel való helyes bánásmód kialakítása még akkor is, ha a pedagógusokat épp a pszichológusok oldaláról éri ebben a legtöbb sokk.

Mindenki volt vagy lesz olyan szituációban, hogy valamelyik tanulóat pszichológiai (nevelési tanácsadó) vizsgálatra kellett irányítania. Sokkot akkor élt át, amikor a vizsgálat után hivatalos diagnózist mutatott fel az állandó rendbontó, asszociális viselkedésű gyerek: „Kiemelkedő tehetség, akivel megfelelően kell bánni.” A pszichológiai szakkönyvek ugyancsak gyakran emelnek vádat: a pedagógusok rossz bánásmódja sok ártalmat okoz a gyerekeknek. Mindezekben csak részgazságok fogalmazódnak meg. Az iskolában ugyanis nem kizárólag pszichés, individuális problémák vannak egyes tanulókkal. Sokkal jellemzőbb, hogy szociális viselkedésük (képtelenek önmagukat fegyelmezni, a közösségbe beilleszkedni, normák szerint viselkedni stb.) tűrhetetlen. Egyén és közösség konfliktusában szocialista pedagógusnak mindig *a közösség érdekeit* kell előnyben részesítenie, még akkor is, ha követelményei a deviáns magatartású gyerekekben „pszichés ártalmat” okoznak. Persze, ez nem mentesít senkit a szakszerűtlenségből okozott ártalmak felelőssége alól.

A BÁNÁSMÓD kölcsönhatás eredményeként alakul ki, tehát az, hogy A miképp bánt B-vel, nemcsak A emberi minőségétől, hanem B-étől is függ. Ha ugyanis elfogadjuk, hogy viselkedésével vagy másokból kíván *reagálást (választ) kiváltani* az ember, vagy éppen mások viselkedésére *reagál (válaszol)*, akkor el sem képzelhetjük, hogy A B-vel szemben kialakított és alkalmazott bánásmódjában figyelmen kívül hagyhatja B válaszait. Különösen érvényes ez pedagógusnak a gyerekekkel szemben alkalmazott bánásmódjára, mert a jó pedagógus nem azt tekinti *céljának*, hogy önmagának nyerje meg tanítványait. Társadalmi, közösségi normákat kíván interiorizálni (személyiségükbe beépíteni) bennük, ehhez egyik *eszköze* csupán, hogy rokonszenvüket megnyerje. Nem konformizálódhat hozzájuk, egyéni tetszésükhöz. A jó, a helyes bánásmód éppen ezért két dolgot igényel. Egyrészt a pedagógusnak el kell sajátítania a megfelelő bánásmód *általános törvényszerűségeit*, hogy másrészt képes legyen azokat rugalmasan a másik személy minőségéhez *egyedileg alkalmazni*. Itt csak megemlítjük, hogy ezért teszünk különbséget pl.: közösségi és egyéni bánásmód között.

Az általános törvényszerűségek ismerete teszi lehetővé, hogy a gyakorló pedagógusok legizgatőbb kérdésére, *a hogyanra* feleletet tudjunk adni. Ha pl.: tudjuk, hogy az emberi cselekvés legfőbb motívumai a *szükségletek*, akkor azzal is tisztában vagyunk, hogy viselkedésünkkel is ezek irányában szükséges hatnunk. Az emberek, így a gyerekek is, szívesen fogadnak minden tanítást, segítséget, amely szükségleteik kielégítéséhez *közelebb* viszi őket, és elutasítják azokat, amelyek ettől *eltávolítják*. A nevelés ezért mindig a gyermek aktuális (éppen meglevő) szükségleteiből indul ki, de azért,

hogy azok talaján újakat bontakoztathasson ki belőle. Marx szerint a szükségleteket éppúgy termelik az emberek, mint ahogy szerszámaikat: a meglevők alapján mindig újakat, korszerűbbeket.

Sok kudarc forrása lehet, ha valaki túlteszi magát ezen a törvényen. Az evés, de az önmegvalósítás is öröklött szükséglet. Nem ilyen azonban a szocialista erkölcsiség, az intellektuális igényesség, a human viselkedés vagy a kémia tanulásának az igénye. Ezeket csak az előbbiek segítségével tehetjük gyermeink szükségleteivé. Az a pedagógus, aki tanításával képtelen tantárgyát a tanulók szükségletévé tenni (jó, a gyerekekhez alkalmazkodó tanítási módszerekkel), máris helytelen bánásmódot alakít ki velük. Hiba, ha a tanulókon *tudásukat* kérjük számon, nekünk kell őket a tudatlanságtól a tudásig elvezetni. Hamis a panasz a gyerekek alapvető *rosszaságára*, nekünk kell jobbá tennünk őket. Helyes bánásmóddal, tehát mindenekelőtt azzal, hogy a tudás megszerzését, a szociális viselkedést szükségletükké tesszük. Részleteiben a hogyan kérdésére a tantárgyi módszertanok adhatnak feleletet.

Ha két pedagógus között munkájuk eredményessége szempontjából lényeges különbséget tapasztalunk, biztos, hogy a sikeresebb jobban bánik tanítványaival. Kielégíti szeretet, védettség, bizalom iránti szükségleteiket, türelmes fejlődésükkel szemben. Az ember ugyanis a másik emberben a *tükröt keresi, és látja*, amelyben önmagát szemlélheti. Nemcsak a Hófehérke mese mostohájára érvényes, hogy a tükröt tartja rossznak, aki nem a legkedvezőbb képet látja benne.

A legkedvezőbb ebben a vonatkozásban nem a legtökéletesebbet jelenti. Nem feltétlenül gondolja valaki, hogy legszebb, ha elutasítja, ha csúfnak minősítik. Még nem tartja magát lángésznek, aki szembefordul azzal, aki őt ostobának nyilvánítja. Hány pedagógus bizonyul a gyerekek szemében a Vidámpark torzító tükrének. Különös, ha panaszkodnak, hogy nincs semmilyen hatásuk a gyerekekre, képtelenek velük bántani.

Az emberi cselekvéseknek, a viselkedésnek döntő tényezőjük: *céljuk*. Érvényes ez a bánásmódra is. Nem közömbös, milyen céloknak rendelik alá a pedagógusok „cselekvésük rendjét”. Rendszerint a cél kiválasztásával eldöntötték bánásmódjuk eredményességét vagy kudarcát is. A *lehetőségek* körében mozogva cél lehet:

- hogy egymás életét szebbé, kellemesebbé, tartalmasabbá tegyék (a legnemezebb, leghumanistább cél),
- hogy Makarenkóval boldog gyerekkort szervezzünk a tanulóknak, mert ezzel alapozhatjuk meg legjobban jövő helytállásukat,
- hogy megnyerjük őket az általunk képviselt ügynek,
- hogy meghódítsuk őket, megnyerjük szubjektív tetszésüket (Ez vezeti azokat, akik az előbbiek helyett „udvarolnak” a gyerekeknek),
- hogy megszerezzük őket, céljaink eszközeivé degradáljuk őket (Persze ugyanezek a lehetőségek érvényesek az igazgató és a nevelőtestület viszonyára is!).

Célokról nem beszélhetünk *az eszközök* számbavétele nélkül. Előbb mégis egy másik általános törvényszerűséget figyeljünk meg. Minden *interakcióban* (találkozás, beszélgetés, séta stb.) számolnunk kell két törvénnyel:

a) A bánásmód kialakításában döntő szerepet játszik a *személypercepció*. A és B interakciójában A nem feltétlenül látja B-t olyannak, amilyen a valóságban. Az, hogy az egyik ember milyen képet alkot a másikról, függ attól, milyen *az implicit személyiség-elmélete* (Secord-Backman: Szociálpszichológia. Kossuth, 1972.). Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy mindenkiben élnek előzetes elképzelések, sőt előítéletek arra vonatkozólag, hogy mások milyenek. Érdekei, saját szükségletei szerint a másik észlelt tulajdonságait önkényesen összekapcsolja (pl.: aki okosabb nála, az csak ellenszenves lehet; a csinosabb rendbontó, a hízelgő rokonszenves).

Találkozunk ezzel a jelenséggel pedagógusok és gyerekek körében is. Helyes bánásmód nem jöhet létre olyan tanulóval, akit nevelője előítélettel kezel. Az is igaz, hogy a gyerekek is hajlandók pedagógusukat eleve elleneszenvesnek ítélni. Ilyenkor a gyerekek akadályozzák meg a megfelelő bánásmód kialakulását.

b) A bánásmód kialakításában ügyeljünk arra, hogy az interakciókban B *A-nak kedvező szerepet vehet fel*. Erre különböző célok vezethetik, mindegyikbe belefonódik: kedvezőbb bánásmódot biztosítson önmagának, mint amilyet érdemel. A választott bánásmódot ilyenkor a másik személy tudatos megfélemtetési szándéka teheti eredménytelenné.

Tévedés, hogy ilyesmi csak az „udvarlási szituációkban” fordulhat elő. Kétségtelenül azokban tipikus, mert különösen a Don Juanok minden szerepet zíziesen eljátszanak annak érdekében, hogy a kiszemelt nőt megszerezzék. Persze, a Lukréciaák sem járnak el másképpen. De a stréberek, karrieristák és az udvaroncok sem. Kedvesebbnek, megnyerőbbnek, vonzóbbnak mutatják magukat a valóságnál, s elhítetik a másikkal pl.: az igazgatóval vagy a nevelővel, hogy szükségleteik kielégítését csak velük érhetik el. Igen érdekes ebből a szempontból a népmesék álláspontja. Az ember igazi értékét csak azon mérheti le valaki, hogy *milyen áldozatokra képes egy ügyért, egy másik emberért*. Különösen sok veszélyt rejt magában, ha a másik embert *külső megjelenése* alapján percipálja valaki. Ez csak a szerelemben fontos, bár önmagában még ott is veszélyes. Sajnos, az iskolában sem ritka, hogy a jóképű gyerekek sok mindent elnéznek, ami a többieknek tilos.

A két törvény együtt érvényesül a *kongruenciában*. A bánásmód harmadik általános törvényszerűségét ismerhetjük fel benne. Minden ember természetes törekvése ez, amely abban nyilvánul meg, hogy *önmagáról alkotott képe* (autoképe), *önérzése* (elképzelése arról, miképp ítélik meg cselekvéseit, értékeit mások vö.: Cooley, 1902.) és *beteroképéről alkotott elképzelése* (milyennek látják őt mások) között harmóniát igyekezik teremteni. Saját szempontjából éppen ezért azt a bánásmódot tartja kedvezőnek, amely ezt a kongruenciát erősíti, pl.: azét a tanárét, akinél nincs ugyan jó osztályzata, de értékeli ügyességét, akiről tudja, hogy becsüli, szereti őt hibáival együtt. Azt a bánásmódot minősíti rossznak, amelyik gyengíti a kongruenciát (Azt hiszed, hogy okos vagy...), mert az nagy feszültséget kelt benne. Ugyanezért mondhatjuk ki törvényerővel, hogy *minden bánásmód gyilkosa a gúny*, a kinevetetés, a megalázás, az emberi méltóság bármilyen megsértése. Aki ezeket veszi igénybe, reményét is elveszti, hogy valaha a gyerekekkel bántani tudjon.

A kongruencia érvényesítése nem azt jelenti, hogy a pedagógus liberálissá váljék. Hibáinak, tévedéseinek szóvátételét a felnőtt is másképp fogadja, ha nem kell feltételeznie, hogy az irigységből, ellenszenvből vagy kárörömből fakad. Ha a gyerek tudja, hogy pl.: szülei szeretetből tiltanak valamit, könnyen engedelmeskedik. Lázongóvá akkor válik, amikor először érzi, hogy számára értelmetlen a tiltás, s az nem az ő érdekeiben született, hanem a szülői hatalom próbaköveként. Ezért eredményesebb ilyenkor az értelmes beszélgetés (Nem a prédikálás: Mi lesz belőled? Akasztófán végzed!), amellyel meggyőzzük a gyereket, hogy az ő érdekét szolgálja, ha nem dohányszik, ha nem kezdi meg korán a szexuális életet stb.

A BÁNÁSMÓD vastörvénye: az *egyenlőség*. A Szabó Lőrinc szerinti felemelést kívánja ez a gyerekekkel való érintkezésekben minden álpátosz, hamis leereszkedés helyett. Vannak emberek, akik még munkatársaikhoz is csak „leereszkedni” tudnak. Kár, hogy sohasem jut el tudatukig, milyen nevetségesek a mások szemében. Márpedig ez azért is törvényszerű, mert ilyesmi csak az képes, aki egyenrangúként semmiképp sem állhatná meg a helyét. Nevetséges az a pedagógus is, aki „Nem vitatkozom veled, te még gyerek vagy!” féle reagálásokat bátyáival védi magát. Az egyenlőség elve nem azonosítást igényel. Tudásban, élettapasztalatban aligha versenyezhet egy tanuló a pedagógussal. Nem cserélhetnek szerepet sem. Egyenlők azonban emberségükben. Nem véletlen ezért, hogy azok tudnak legeredményesebben bántani a gyerekekkel, akik

nem figyelmeztetik őket pillanatonként *gyerekségükre*, de minden gesztusukkal, viselkedésükkel, szavukkal tiszteletben tartják *emberségüket*. Komolyan veszik őket, és minden problémájukat, gondjukat. Megértik nehézségeiket. Óvakodnak *szuverenitásuk megsértésétől*, megalázásuktól, megszegényítésüktől. (Pl.: már az alsó tagozatban sem nyitnak rá az öltözködő másneműekre testneveléskor, mert tisztelik még meglevő szemérmüket.)

Az egyenlőség érvényesül *az egyenlő bánásmódban*. Vannak, akik az egyenlőt összetévesztik az azonossal, pedig ez utóbbi a legkirívóbb igazságtalanságok forrása lehet. Mert:

- a) azonos cselekvés, viselkedés *különböző jelentést* hordozhat;
- b) az azonos viselkedés értelmezését befolyásolják a hozzátapadó *előzetes emlékek*;
- c) minden viselkedés másképp váltja ki a másik emberből *a szuverenitásának védelmét* biztosító reflexeket;
- d) mindezek hatására azonos viselkedés *különböző reagálásokat* vált ki.

Látszólag azonos viselkedés, ha az orvos betegének, művész modelljének, testnevelő diákjainak, házigazda vendégeinek mondja: „Verközzék le!” A tartalmi különbség nyilvánvaló. Másképp hat a pedagógus a gyerekekre, ha bejelenti nekik: beszélni szeretne velük aszerint, hogy egyiküknek ez szidások, a másiknak barátságos beszélgetések emléket idézi fel ezzel. A szuverenitás védelme az ember egyik fontos *szükséglete*. Igényli, hogy maga dönthessen sorsa felett, ne legyen senkinek kiszolgáltatva; maga határozhassa meg a másik emberhez való közelségének a mértékét (ezt segítik az illemszabályok, a szemérem); elkülöníthesse külső és belső szféráit (vezetőjét, nevelőjét tisztelni kell, de szeretnie nem feltétlenül). A bánásmódnak mindezt figyelembe szükséges vennie.

Közösségi és egyéni bánásmód között éppen azért szükséges különbséget tenni, mert ugyanaz a bánásmód:

$S=S \text{ de } S$.

- A-t *lebénítja*, mert nincs az S-re adekvát válasza,
- B-t *bezárkóztatja*, mert negatív válaszát valamiért nem mondja ki,
- C-t *védekezésre* készíti, mert S-ben támadást lát,
- D-t *megfontolásra*,
- E-t *együtműködésre*,
- F-t *ellenállásra* vagy *támadásra* készítheti.

Mindebből könnyű lenne arra következtetni, hogy a pedagógustól lehetetlen a gyerekekkel való egyéni bánásmódot megkövetelni. Képtelenség ugyanis, hogy pillanatonként számot vessen *minden lehetőséggel*, és csak alapos mérlegelés után cselekedjék. Félő, hogy az ilyen követelmény cselekvőképtelenné tenné a legjobb pedagógusokat is. Tetszetős, de hamis az ilyen érvelés. Az orvosnak sem nehezíti meg *a diagnózis* megállapítását, majd *a terápia* meghatározását az a tény, hogy a betegség valamennyi lehetőségével megismerkedik. Ellenkezőleg, épp ez teszi lehetővé számára, hogy elkülönítse a beteg kezelésében (bánásmódjában) *az általánost* (a mindenkire egyaránt érvényeset) *a különöstől* (egyes típusaira vonatkozó igényeket) és *az egyedítől* (ami csak egy-egy személyre vonatkozik). Ugyanez érvényes a pedagógusra is, sőt hozzátehetjük, hogy pedagógus és tanuló együttléte folyamatosabb és tartósabb, mint a legnagyobb beteg és orvosának együttléte. Alaptörvény, hogy a rendszeres és gyakori interakciókban az emberek kölcsönösen kiismerik egymás reagálásait, és ez megkönnyíti érintkezéseiket.

A pedagógiát az teszi szakmává, hogy a pedagógus a szülő, a társadalmi környezet más tagjaival szemben *tudatosan viselkedik* a nevelés folyamatában. Ha erről lemond, maga hoz ítéletet arra vonatkozólag, hogy az iskola életébe *bárki* teljes joggal bele-

szólhat, aki az iskola tantervében szereplő ismeretanyagot (a történelmet, a kémiát stb.) legalább a tanárokkal azonos szinten birtokolja. Ilyen ember valóban elég sok van, nem kevés azoknak a száma sem, akik ezt a szintet egy-egy területen meghaladják. Azoké kevés, akik a nevelést *tervszerű, szakszerű, céltudatos társadalmi tevékenységgé tevő* szaktudással és gyakorlati alkalmazásuk képességével rendelkeznének. A biológiát sokan tudják, akik kertészkedésre éppúgy alkalmatlanok, mint a gyógyításra. *A bánásmód a pedagógia elméleti ismeretekből fakadó praxisa.* Aki nem ismeri törvényszerűségeit, és épp ezért nem is tud tanítványával bánni, lehet jó matematika tanár, de jó nevelő semmiképp.

A közösségi bánásmód jogosultsága azon a tényen nyugszik, amely szerint minden közösség más személyel, csoporttal vagy közösséggel szemben *totalitásként* viselkedik, tehát úgy, mintha egyetlen lény lenne. Aki tehát pl.: a közösség egyetlen tagjával szemben igazságtalan, goromba, az egész közösséget sérti meg, hacsak nem képes a közösség közvéleményét saját álláspontjának megnyerni. Nagyon sok pedagógus ezen a ponton vesztí el kontaktusát osztályával, szakkörének tagjaival stb., mert *csak* egyetlen tanulóval bánnak helytelenül, s nem gondolnak arra, hogy ezzel *egész* bánásmódjuk kudarcossá válik.

A BÁNÁSMÓD legfőbb eszköze: a pedagógus személyisége. Egyéb eszközei (módszerei) elsajátíthatók ugyan, eredményre azonban ezek is csak akkor vezethetnek, ha *interiorizálódnak*, tehát sohasem színészi szerepjátszásként, hanem a belső meggyőződés természetes megnyilvánulásaiként hatnak. Néhány követelményét már az eddigiekben is említettük, egészítsük ki sorukat!

a) Hatásosabb, ha *a még* meglevő hibák helyett *a már* meglevő erényekre építjük nevelésünket. (Tehát nem: Már megint rendetlen vagy! Helyesen: Látod, ez már milyen rendes!)

b) Szavunkkal, tetteinkkel a tanuló *önbizalmának* felkeltésére, megerősítésére törekedjünk, és ne letörésére. Nem mond ellent ennek az az igény, hogy a túlzott és hamis önbizalmat szeliden, de határozottan nyesegetni szükséges.

c) Ha követelményeket támasztunk a gyerekekkel szemben, kifejezésre kell juttatnunk azt is, hogy szerintünk azoknak *képes eleget tenni*. Makarenko szerint ez minden nevelés egyik alapkövetelménye.

d) Bánásmódunkkal a tanulók *negatív élményeinek* pozitív ellensúlyozására törekedjünk, pl.: az kapja tőlünk a legtöbb szeretetet, aki csak tőlünk 'kapja'; azt értsük meg legjobban még hibáival együtt is, aki csak tőlünk részesül megértésben; azt juttassuk szerepekhez, akit mindenki más mellőz. Az ilyen különbségtétel a közösség szemében sem fog *kivételezésnek* tűnni, sőt hozzájárul megerősítéséhez.

e) Az egyik legfontosabb követelmény: *a következetesség*, mert csak ez biztosíthatja, hogy a sokféle hatás közben a pedagógus bánásmódja viselkedési *renddé* váljék. Mind az egyén, mind a közösség életében érezni lehessen, hogy a nevelő reagálásai nem hangulatok függvényei. Tervszerűen és tudatosan él olyan eszközökkel, amilyenek:

- az észrevétel és a mellőzés; a gyerekek éreznie kell, hogy az előző jutalom, az utóbbi büntetés még akkor is, ha a pedagógus néha épp rosszságait nem veszi észre, és így jelzi vissza neki, hogy azzal képtelen magára irányítani a figyelmet;
- a *nonverbális* reagálás, köztük a metakommunikáció tudatosan alkalmazott eszközei, pl.: egy szemvillanás, egy összeráncolt homlok, egy rosszalló tekintet;
- a *dicserét és a dorgálás* ne váljék monotonná, mert értéküket veszítik a gyerek szemében, életében;
- szükség esetén a *szigor*, ha valamelyik gyerekre, közösségre szép szóval már semmiképp sem lehet hatni, de ilyenkor is éreztesse, hogy az elkövetett cselekedet nem kedves neki, és nem a gyermek.

SZOLNUNK KELL a bánásmód egyik fontos összetevőjéről: a *hangnemről* is, amelyet másokkal való beszélgetéseiben, egyéb interakcióiban tudatosan vagy spontánul megüt valaki. Ez a hangnem összetett nyelvi jelenség. Létrejöttében szerepet játszanak szavak és mondatok, beszédünk stílusa és csak ezek mellett kíséző jelenségeként a hangszín, hanghordozás és a hangerő. Ezek együtt teszik kellemessé vagy bántóvá, barátságossá vagy ellenségesé, rokon- vagy ellenszenvenné, rideggé vagy „bratyizóvá” partnerünk hangnemét. Sok tanár már ezen a ponton elveszti a csatát: képtelen megtalálni a megfelelő hangnemet a gyerekekkel, akik épp ezért már az első pillanatban kegyetlenül ellenszenvennek minősítik őket. Könnyű lenne szabályként rögzíteni, hogy a leghelyesebb a természetes társalgási nyelvet alkalmazni, vannak azonban, akik felnőttek között is képtelenek erre.

A munkáját tudatosan végző pedagógus hangnemére is érvényes, hogy egyszerre tükrözze saját személyiségét vele, de alkalmazkodjék a másik fél személyiségéhez is. Ez nem kevesebbet jelent, mint azt, hogy a jó pedagógus képes *hangnemet váltani*, mert tudja, hogy az egyik gyerekből, osztályból a szerető, megértő szó nem vált ki fegyelmezetlenséget, de a másikban keményebb szavakra van szükség. Nem elég tehát, ha tanmenetében, óravázlatában alkalmazkodik az egyes osztályok sajátosságaihoz, bánásmódja sem lehet azonos eltérő helyzetekben. Minden élethelyzetben, így az iskolaiakban is hangnemével akaratlanul is elárulja az ember, hogy *milyen viszonyt* alakít ki a másik személlyel vagy közösséggel. Mindenki tapasztalt már olyat, hogy vele is más hangot használtak egyesek, amíg nem tudták, hogy kivel beszélnek. Az ilyen váltás elárulja, hogy az illetőt elsősorban a másik ember státusa, kialakult presztízse érdekli. Vigyázzon tehát a pedagógus, ne így váltson hangot. Ne a tanulók szüleinek státusa határozza meg hangnemét, mindig a gyermek személyisége.

A bánásmód a pedagógus egyik munkaeszköze. Többé-kevésbé azt a szerepet tölti be az iskolában, amelyet a műhelyben a véső és a kalapács, a kertben az ásó és a gereblye. Eredményesen csak az képes dolgozni, aki jól kezeli őket. A nevelés is megköveteli a jó bánásmód ismeretét, ami nélkül „a szocialista tanár-diák viszony” (MK. 1973:5.) is csak üres szólam marad.



DR. ZSOLNAI JÓZSEF
Kaposvár

Beszédművelés — beszédfejlesztés kisiskoláskorban

II.

Kommunikációs figyelmet és figyelmet fejlesztő gyakorlatok

Az itt bemutatásra kerülő gyakorlatok végzetése rendkívül nehéz. Csak olyan osztályokban kísérhetjük meg, ahol a fegyelem jó, ahol a tanulók hozzászoktak egymás segítségéhez, ahol nincsenek „sztárok” és „kinézettek”, s ahol a tanító feltétlen tekintély. Már az 1. osztály második félévétől végeztethetünk ilyen gyakorlatokat, attól az időponttól, amikor a gyerekek már jól ismerik egymást. A sikeres fejlesztés alapvető követelménye még: 1. csak öt-hat fős kis csoportban végeztethetők a gyakorlatok oly

módon, hogy a gyerekek és a tanító körbeülnek; 2. arra a 10–15 percnyi időre, amíg a csoportkommunikáció tart, az osztály többi tanulója önállóan dolgozzon; 3. olyan gyerekek kerüljenek 1–1 „beszélgető csoportba”, akik kedvelik egymást.

Mi indokolja az ilyenféle gyakorlatot? Közismert, a hat-hét éves kisiskolások beszédcselekvéseik során, különösen, ha már 3–4-en vannak együtt, nehezen figyelnek egymásra. Gyakran egymás szavába vágna. Ezért szükséges a kommunikációs figyelmet fejleszteni. Tehát azt a magatartást, amely fékezi a szélsőséges spontaneitást, az azonnali élmény- és véleménynyilvánítást. Ez a fegyelem és figyelem a feltétele annak, hogy egymást meghallgassák, hogy egymás helyzetébe illeszkedjenek, hogy tudatosan képesek legyenek az empátia gyakorlására. Tehát társuk érzelmi állapotainak, késztetéseinek, céljainak a megértésére, az osztály- (a beszélgető-)társ helyzetébe való beleélésre. [8] Ha ez a fajta alapmagatartás megvan a kiscsoportban kommunikálók (beszélgetők) között, adottak a lehetőségek a spontán beszéd alábbi tényezőinek a fejlesztéséhez: *a)* a gyerekek gyakorolhatják az őket érintő és érdeklő témákról való beszélgetést, a témataartást és a témák fokozatos bővítését; *b)* gyakorolhatják az egymástól való kérdezést; *c)* a figyelmes hallgatást; *d)* a kapcsolattartást, a verbális és a nem verbális kommunikációt a tekintet, a mimika és a gesztus révén. A foglalkozások sikere a gyermek élményvilágát foglalkoztató témáktól függ. E témákat (ill. témakereteket) eleinte mi magunk ajánljuk nekik. Arra törekedjünk, hogy minden beszélgetésnek legyen egy meghatározott témája és két témafelelőse. Értendő ezen, legalább két gyerek előzetesen készüljön ugyanannak a témának a megbeszélésére. Ezekhez adunk segítséget a továbbiakban azáltal, hogy kerettémákat javasolunk. Ezeket a mindennapi beszédcselekvéseknek megfelelően tipizáljuk. Ilyeneket ajánlunk:

1. A *közlés*, az információcsere köréből pl.: „velem történt”, „ilyet láttam”, „ezt olvastam”, „ezt hallottam a rádióban”, „ezt láttam a tévében”, „kedvenc állatommal történt” stb.

2. A *megbeszélés* köréből: „nem sikerült”, „elmagyarázom”, „beszéljük meg”.

3. A *rábeszélések* köréből: „azt szeretném legjobban”, „kitaláltam”, „viccet mesélek”.

4. A *kibeszélés*, a „panasz” köréből pedig ilyeneket: „amit megbántam”, „amitől félek”, „amitől megijedtem”, „nagyon haragudtam”, „azt álmodtam”, „akit szeretek”, „ha én lennék a...” stb.

Amint látjuk, a beszédcselekvések témáit a gyermek mindennapi nyelvhasználatát tükröző nyelvi fordulatok szerint adtuk meg, alkalmazkodva ezzel is a gyerek mindennapjaihoz. Ezek bővíthetők tetszés szerint, egyéni leleményünk és tanítványaink leleménye szerint. Tapasztalataink alapján azt mondhatjuk, a hat-hétévesek a kibeszélésre és a közlésre érzékenyek, a nyolc-kilencévesek ezek mellett már a rábeszélésre és a megbeszélésre is. Ezek a gyakorlatok figyelmességet, halk tónust, s bizonyos értelemben intím, titoktartó helyzetet követelnek. A tanító nagy tapintattal korrigálja a szerteleneket. „Hallgassuk csak meg”, „gondoljuk végig”, „türelmes legyél”féle instrukciókat alkalmazzunk! A beszélgetést a következő időrendi menetben valósíthatjuk meg.

a) Közöljük, hogy miről lesz szó, kik fognak „szerepelni”, tehát kik készültek. Ezzel indítsuk el a beszélgetést. Ha a témafelelős bizonytalanodik, és ez az indulást nehézkessé teszi, azonnal „dobjunk be” mi egy témát. Ha az 1. osztály második félévétől kezdve gyakoroljuk ezt a fajta csoportkommunikációt, a gyerekek hozzászoknak a beszélgetéskezdéshez, a témanyitáshoz, ezért később tapintatosan fogjuk vissza magunkat.

b) Az elhangzó élmény vagy „sztori” figyelmes végighallgatása legyen a következő szakasz.

c) „Beszéljük meg”, „érdeklődjetek” instrukcióval indítsuk meg a hallgatók témára irányuló kérdéseit. Célszerű, ha a beszélgetés kezdetén mi kérdezőnk. Jelentkezni természetesen nem kell. Tekintetváltással vagy a kapcsolatfelvételre utaló nyelvi fordulattal kell a kérdezőnek a beszélgetésbe kapcsolódnia.

d) Ezután a „témafelelős” nagyon röviden – vagy egyenként, vagy kérdéseket összegyűjtve – válaszolhat.

e) Végül mi magunk is mondjuk el a beszélgetésről az élményünket, külön szólunk a beszélgetés érdekességéről. Igazoljuk a gyerekek előtt a témával és a témafelelőssel kapcsolatos empátiánkat. Feltétlenül értékeljük a gyerekek beszélgetésben való előrehaladását: figyelmét, érdeklődését, tapintatukat és kérdéseik fejlődését. Arra ügyeljünk, hogy a beszélgetés ne legyen iskolás. A gyerekek mintegy a kiiktatásunkkal beszélgessenek egymással. Ne ránk figyeljenek, hanem az éppen beszélőre. Célszerű, ha a beszélgetéseket magnón rögzítjük, később (ha több rendelkezésünkre áll) az osztályal együttesen visszahallgathatjuk. Végül megemlítjük, ez a fajta spontán beszédfelesztés már alig tekinthető játéknak. Tulajdonképp nem is az, mégis azért tárgyaljuk itt, mert míg az előzőekben bemutatott játékok a spontán beszédet a beszédkedv és a tömeges improvizáció előnyben részesítésével fejleszthetik, addig ezek a gyakorlatok a kommunikációhoz szükséges tapintatot a *belső* – a tudatban lejátszódó – *improvizáció* mozgósításával fejlesztik. A spontán beszédnek azt a nem lebecsülendő vonatkozását kívánják fejleszteni, amit jobb szó híján a kommunikáció felelősségének nevezünk. Mivel azt is tudatosítani kell, hogy „minél inkább bekerül egy vélemény vagy érzés a kommunikáció láncolatába, annál nagyobb az érte viselt egyéni felelősség”. [9]

A spontán (kommunikációs) beszéd tudatosítása

A spontán (kommunikációs) beszéd fejlődését *kép- és szövegelemzéssel* is segíthetjük. Az elemzés célja a kommunikáció tényezőinek a felismertetése és megnevezetése. A képelemzésre bármely eseményt ábrázoló kép alkalmas. A tanulók a kép alapján állapítsák meg a) az esemény *belyét*, b) *idejét*, c) az *1. személyt*, a *küldőt*, d) a *2. személyt*, a *címzettet*, e) a *szerepcserét*, ill. a képen ábrázolt *eseményt*, f) *előzményét* és g) *következményét*. Arra szoktassuk őket, hogy a képen felismerhető kommunikációs tényezőkről *állításokat* (mondatokat) mondjanak. Ezért a beszélgetést ne tág kérdéssel indítsuk! Ne azzal, hogy „Mit látsz a képen?” vagy: „Sorold föl a képen látható szereplőket!”, hanem: „Mondj állítást az esemény helyéről...”, „az esemény előzményéről”! Később (1–2 hetes elemzés után) már kérjük ezeknek az állításoknak az összekapcsolását is! Állapíttassuk meg a *közlemény* tárgyát, és fogalmazzák meg az adott kép alapján a lehetséges közleményvariánsokat. Ezeket a kommunikációs szempontú képelemzéseket 1–2. osztályban egyaránt alkalmazhatjuk. Arra törekedjünk, hogy ezek *rövidek* legyenek, ne váljanak unalmassá! Csak addig végeztessük, amíg nem ismerik föl kellő biztonsággal egy adott képen a kommunikáció tényezőit. Az osztálykeretben történő elemzéseket nem tartjuk célravezetőnek. Az azonos fejlettségűekből alakított csoportban folyó elemzés célravezetőbb.

Az írott elbeszélő szövegek ugyancsak alkalmasak a kommunikációs tényezők felismertetésére. Miután a tanulók (nyilván 2–3. osztályban) már írott szövegben is képesek felismerni a kommunikáció tényezőit, elemeztethetjük a tanulók elbeszélő fogalmazásait is. Ezeknek az elemzése azért tanulságos, mert rendszerint kimarad belőlük a kommunikáció valamelyik tényezője, mivel a fogalmazó gyerek nem képes ezeket hiánytalanul a szövegébe „sűríteni”. Jól tudjuk, s ezt a tanulóknak is mondjuk el, hogy a spontán beszédben, ahol a kommunikáló felek látják egymást, a kommunikáció valamennyi tényezőjét nem szükséges a keletkező szövegbe belefoglalni. Pl.: „De jó, hogy

ma 1978. jan. 12-én délelőtt a Lakat utca sarkán találkoztunk, amikor épp a boltból sietek haza, és így megkérdezhetem tőled, mi a lecke.” Hanem csak ennyit: „Mi a lecke?” Írásnál viszont, amikor a címzett nincs jelen, nem ismeri a szituációt, ezt meg kell tennie a fogalmazónak, hogy szövegéből olvasója (címzettje) rekonstruálni tudja a szituációt. A spontán beszédnek, a kommunikációnak az ún. *metanyelvi* (tehát a beszédről való beszélés) funkcióját fejleszthetjük az ilyen elemzésekkel. Ez rendkívül szükséges, mivel a kisiskolás éppen e funkció gyakorlásában nem kellően fejlett. Még akkor sem mondhatunk le róluk, ha tudjuk, hogy ezek korántsem olyan *beszédkedvcsinálók*, mint a mimetikus játékok. Azok ti. a spontaneitást, ezek a tudatosítást hívtak előtérbe fejleszteni. A kettőt együtt kell csinálnunk az igényes gyermeki nyelvhasználat fejlődésének a segítése végett.

A spontán beszédet közvetlenül fejlesztő gyakorlatok

A mimetikus játékoktól és a kommunikációs helyzetek elemzésétől eltérően ezek a gyakorlatok a spontán beszéd fejlesztésének egy-egy *kiemelt* oldalára, aspektusára irányulnak. Míg az előzőek – a spontán beszédfejlesztés szempontjából – közvetett gyakorlási módok, ezek direktek. Főbb típusaik a következők.

a) Érintkezési módokat, beszédcselekvéseket, nem verbális jellegű kommunikációs módokat kifejező *szavak gyűjtése*. Pl.: a gesztusra és a mimikára vonatkozóan: mutogat, integet, kacsint, bámul, fintorog stb. Ilyen szógyűjtésnek akkor van csak jelentősége, ha az szisztematikus, ha teljességre törekvő, és felhasználjuk őket a mimetikus játékoknál.

b) Fontos feladat a különféle kommunikációs helyzetekhez szükséges *beszédfordulatok begyakorlása*. Ezt ilyen típusú feladatok végeztetésével oldhatjuk meg. „Melyek azok a szavak, amelyeket feltétlenül kimondasz, ha a következő személyeket megszólítod az utcán: idősebb férfi, idősebb nő, veled egykorú, tanítód, édesapád.”

c) Az érkezéskor és a búcsúzáskor szokásos *köszönések nyelvi formáinak és akusztikumának* – hangereje, hangsúly, hangjelzés – begyakorlását kell megszerveznünk a legváltozatosabb helyzetekben. Pl.: Gyakoroljuk a köszönést, amikor a köszöntött az utcán velünk szemben jövő: nagyszülő, testvér, tanító vagy ismeretlen stb.

d) A pontos *információadás* gyakorlása is elengedhetetlenül fontos. Pl.: adott témáról, adott személynek épülethez vezető utat kell elmagyarázni azonos korú ismeretlen fiúnak.

e) Lehet gyakoroltatni azt is, hogy adott témára vonatkozóan *érvényes kérdéseket* fogalmazzanak meg.

f) Az egyértelműen fogalmazott kérdésre adandó *egyértelmű válaszadás* gyakorlását célszerű külön is végeztetni.

E gyakorlatok közül csak néhányat említettünk. Számuk szaporítható. Mindig tisztázzuk a tanulókkal, miért szükséges ezeket külön is megcsinálni! Ne feledkezzünk meg arról, ha a direkt gyakorlatokat rosszul végeztetjük, könnyen elidegeníthetjük a gyermekeket a kommunikációs minták, szokások tanulásától! Azt is méltányoljuk, hogy együttes – kiscsoportos – gyakorlás célravezetőbb az egyéni gyakorlástól. Ez utóbbit az önként jelentkezőkkel végeztessük elsősorban!

A spontán beszéd gyakorlási lehetőségeinek lezárásaképp arra hívjuk még föl a figyelmet, hogy ezek nemcsak az anyanyelvórán végeztethetők. Továbbá arra, hogy a spontán beszéd gyakorlása csak akkor eredményes, ha az *beszédtechnikailag hibátlan*, ha *igazodik a helyes kiejtés normarendszeréhez*. A beszédbiztonságot 8–9 éves korra csak akkor alapozhatjuk meg, ha a beszédművelésnek a beszédtechnikai és a kommunikációs eljárásait együttesen egymást erősítve fejlesztjük.

1. *Szépe György*: A kommunikáció és a nyelvművelés. = Anyanyelvi Örjárat. Bp., 1971. Gondolat K., 35–38. l.
2. *Szende Tamás*: A beszéd folyamat alaptényezői. Bp., 1976. Akadémiai K., 39–41. l.
3. *Heller Ágnes*: A mindennapi élet. Bp., 1970. Akadémiai K., 291–302. l.
4. *Buda Béla*: Gondolatok az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről a kommunikációkutatás, a szociálpszichológia és a személyiséglélektan alapján. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 82–87. l.
5. *Mérei Ferenc*: Spontaneitás és tudatosítás. Gyermeklélektani tapasztalatok felhasználása az anyanyelvi nevelésben. = Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Bp., 1976. Tankönyvkiadó, 177–197. l.
6. *Latman, J. M.*: Szöveg, modell, típus. Bp., 1973. Gondolat, 235–251. l.
7. *Szende Tamás* i. m. 136–138. l.
8. *Buda Béla*: Az empátia jelensége és jelentősége a pszichiátriában. = Magyar Pszichológiai Szemle, 1976. 2. sz., 113. l.
9. *Heller Ágnes*: i. m. 231. l.



SZALAY ANDRÁS
Cserkeszőlő

Korszerűsítések a geometriai számítások tanításában

Hagyományos geometriatanításunk problémái a terület-, felszín-, térfogatszámítási feladatok megoldásaiban tükröződnek legszembeszökőbben. Kiemeli ennek jelentőségét, hogy olyan ismeretkörrel van szó, amelyre a tsz állatgondozónak, vagy a kőműves segéd munkásnak éppen úgy szüksége van, mint az integrál-differenciál számítás tanuló egyetemi hallgatónak.

A 6 évi (3. osztálytól a 8-ig) tanulás hatékonyságára jellemző, hogy a különböző időpontokban végzett országos és megyei felmérések szerint az ilyen feladatokat sok iskolában a tanulók 2/3 része nem képes megoldani. A matematikatanítás hagyományos eljárásaival tanáraink ezen a területen nem tudnak gyökeres előrelépést elérni, ugyanakkor a KOMPLEX MATEMATIKATANÍTÁSI, az ÁTMENETI MATEMATIKA TANTERV kísérletei, valamint a MATEMATIKA TAGOZATOS OSZTÁLYOK eredményei azt bizonyítják, hogy korszerűbb eljárásokkal a geometriai számítások tanításának határfoka is nagymértékben emelhető.

A korszerűsítés tehát nem elméleti lehetőség, hanem gyakorlati szükségszerűség. Az említett kísérletek MUNKALAPJAI sok kitűnő ötletet, gyakorlatot tartalmaznak, amelyek útmutatást nyújtanak minden tanár számára munkájának korszerűsítéséhez.

A „fogalmak hosszú időn át tartó érlelése”, „több ismeret párhuzamos indítása”, annak az elvnek az alkalmazása, hogy egyes órákon „nem törekszünk befejezettségre” – azonban megnehezítik az egyes gyakorlatok matematikai háttérének, rendeltetésének megértését és annak elképzelését, hogyan vezetnek el a „korszerű” anyagrészekre végzett „felfedezések” olyan „hagyományos” fogalmak megértéséig, készségek alkalmazás-képes megszilárdításáig, mint a terület-, felszín- és térfogatszámítás. Az alábbiakban néhány gondolatkör összefoglalásával ehhez kívánok segítséget nyújtani.

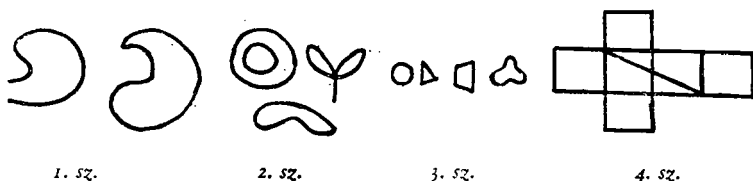
Többszöri konkrétizálás. Hagyományos geometriatanításunkban az első órán alkalmazott szemléltetés alapján megállapítottuk az adott *számítási eljárás műveleti szabályát*, és azt követően számítási feladatok gépies gyakoroltatásával igyekeztünk azt *készségszintre emelni*, de nem törődtünk azzal: *értik-e tanulóink azokat a fogalmakat*, amelyekkel a műveleteket végezniük kell.

Piaget hívta (Piaget: Válogatott tanulmányok) fel a figyelmet arra, hogy „A fogalom kialakulásának útja sokkal hosszabb időt vesz igénybe és sok – látszólag a fogalommal össze nem függő – tevékenységre is szükség van.” Ennek gyakorlati megvalósítása a készségképzés sorrendjének megfordítását kívánja meg. Tanulóinknak *éveken át* kell tevékenykedni, problémákat megoldani, amíg eljutnak a műveleti szabály és a benne szereplő fogalmak általánosított megértéséig, de ekkor már tudásuk alkalmazás-képes is lesz. Ehhez a tanulói tevékenységhez nagy területet felölölő, változatos gyakorlatokat kell végeztetnünk:

1. A geometriai számításos feladatok megoldásában a legtöbb hibát a „feladat meg nem értése” okozza. Ahhoz, hogy a gyermek képes legyen a valóságot objektíven meglátni, leírni és elképzelni – ami nélkül az ilyen feladatok matematikai modellje nem szerkeszthető meg –, ki kell alakítania a formáknak a helyzetüktől független fogalmát (formakonstancia), el kell sajátítania azoknak a szavaknak a pontos használatát, amelyekkel a geometriai alakzatok és viszonyok tulajdonságai jellemezhetők.

Az ÓVODAI MATEMATIKAI FOGLALKOZÁSOK-hoz készült kitűnő ÚTMUTATÓ – nemcsak az óvodások, hanem még az 5. osztályos tanulók számára is – felhasználható gyakorlatokat ajánl annak a nagyon fontos, de eddig elhanyagolt feladatnak a megvalósítására, hogy a gyermek passzív szókincsének és intuitív ismereteinek tudatosításával miképpen vezethető rá: alapvető mértani formák: sík, gömbölyű, egyenes, görbe; a térbeli viszonyokat leíró névutók: alatta, fölötte, előtte, mögötte stb.; mennyiségi fogalmak: hosszabb, rövidebb, ugyanolyan hosszú, keskenyebb, szélesebb stb. tudatos használatára.

2. Piaget kísérletei alapján általánosan elfogadott, hogy a geometria tanulásában „Az önálló fejlődés a *topológiai képzetekkel* kezdődik.” Ezért találunk a MUNKALAPOKON ilyen feladatokat:



„Mi a különbség a két vonal között?” (Az egyik két részre osztja a síkot, a másik nem. Nyitott és zárt. 1. sz.)

„Hány helyen lehet elvágni ezeket az alakzatokat úgy, hogy összefüggők maradjanak?” (2. sz.)

„Milyen közös tulajdonsággal rendelkeznek ezek az alakzatok?” (3. sz. Mindenkinen van „belseje” és „külsője”, szomszédos pontok „egymásra következése” stb.)

„Mi a különbség egy üveg és egy labda között?” (Az üveget kívülről, belülről be tudja járni egy légy; a labdát nem.) „Melyik a legrövidebb út, amelyiken a pók eljuthat a szoba egyik sarkából a szemben levő sarokba?” (4. sz. A legrövidebb út a hálózaton a két pontot összekötő egyenes.)

3. A kerület és terület fogalmának megértését jobban segítjük, ha a vizsgálandó idomot nem készen adjuk a gyermek kezébe, hanem *maguk állítják azokat elő*: papírkivágással, huzalok hajlítgatásával, már ismert alakzatok átformálásával.

4. A mérés általánosított fogalmának kialakítását a nem szabványos egységekkel végzett mérésekkel készítjük elő. A gyermekek számára érdekes, játékos módja ennek a *parkettázás*. A síknak egybevágó idomokkal történő kirakására igen sok szép mintát találunk a MUNKALAPOKON, legegyszerűbben négyzetrácsos papíron, vagy „lyukas táblán” végezhető.



5. sz.



6. sz.

„Másoljátok le és folytassátok a parkettázást!” (5. sz.)

„Melyikkel lehet parkettázni?” (6. sz. Valamennyivel.)

Jól felhasználható a *négyzethálózat* más jellegű mérésekre is, legyen az négyzetrács, amire rajzolnak a gyerekek; átlátszó papír, amit ráillesztenek a mérendő idomra; vagy a lyukas tábla, amelynek szögein kifeszített gumival ábrázolják az idomot.



7. sz.

„Jelölj tetszés szerinti idomokat és mérd meg a kerületüket a különböző hosszúság-egységekkel!”

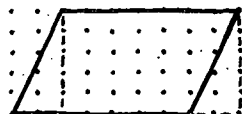
„Mérd meg a területüket a különböző területegységekkel!”

„Foglald táblázatba a különböző terület-

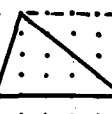
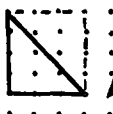
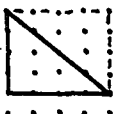
egységekkel végzett mérés adatait ugyanarra az idomra!”

„Rajzolj olyan rácssokszöveget, amelyiknek a területe 36 területegység! Hány ilyen idomot jelölhetünk? Mérd meg, ezek közül melyiknek legkisebb a kerülete!” Stb.

5. A különböző alakú idomok területmérési feladataiban felfedezhető közös elv megértéséhez vezetnek el a *területdarabolási feladatok*:



8. sz.

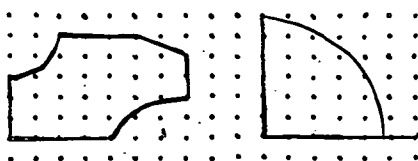


9. sz.

„Átdarabolható-e a paralelogramma az eredetivel egyenlő területű téglalappá? Hogyan győződhetünk meg eljárásunk helyességéről?” (A területegységek összeszámlálásával. 8. sz.)

Sokféleképpen felhasználható átdarabolási feladatok bemutatására és házilag is könnyen előállítható az NDK-ban használt „Flächen” modellkészlet, ami 4 fajta háromszögből áll. (9. sz.)

6. A valóság helyes szemléletének kialakítása megkívánja, hogy olyan alakzatokat is mérassunk, amelyeknek kerülete, illetve területe *nem fejezhető ki pontosan a rácsbeosztáson alapuló mértékegységekkel*.



10. sz.

Becsülés: $K =$ egys.
 $T =$ egys.
 $< K <$
 $< T <$
 \

„Előbb becsüld meg, azután számolással ellenőrizd, hány egység az ábrázolt idom területe!”

„Állapítsd meg a rajzon levő síkidomról, hány egységnél biztosan több és mennyinél biztosan kevesebb a területe!”

Érdekes és a gyakorlati életre nevelés szempontjából is hasznos annak bemutatása, hogy kisebb rácsbeosztás használatával a megközelítés pontosabbá tehető.

Felhasználható a kisebb, illetve nagyobb rácsbeosztású papír az idomok kicsinyítésére, illetve nagyítására is. Ezek később érdekes átszámítási feladatokhoz nyújtanak példákat.

7. A testekkel már az óvodától kezdve ismerkednek a gyermekek, a spontán kialakult globális szemléletmód felszámolásához az első lépés a begyűjtött dobozok *feldarabolása*, a hálózat előállítása.

Ennek megfordítását jelenti a *modellezés*. A síkmértani modellező készlet 4–6 darabjából cellulusszal hálózatot ragasztanak össze és vizsgálják, sikerül-e abból testet összeragasztani. Ennek során rájönnek nemcsak arra, hogy a testek hálózata milyen idomokból áll, hanem arra is, hogy ezeket az idomokat nem rakhatjuk egymás mellé önkényesen, és létezik az illesztésnek egy leggazdaságosabb módja, amelyik a legkevesebb ragasztást teszi szükségessé.

B)

Tantárgyon belüli integráció. Az általános iskolában egymástól elszigetelve tanítjuk a téglalap, négyzet, a háromszög területét, majd a téglatest, kočka stb. felszínét, térfogatát. A különbségeket emelve ki, sok esetben újként tanítjuk, ami azokban közös. Ennek következtében egy 8. osztályos tanulónak 20–25 – az ő szemében semmi kapcsolattal nem bíró – képletet kellene a fejében tartania. Ez sok gyermek számára még akkor is lexikális túlterhelést és alkalmazásbeli nehézségeket okozna, ha 5 vagy akár 10 ilyen képlet kimaradna a tantervből.

Megkönnyíthetjük gyermekeink munkáját, „ha átfogó összefüggéseket állapítunk meg a tananyagban, az általános alapgondolatok megértése következtében”. (N. A. Mencsinszkaja: A fejlesztő oktatás pszichológiai kérdései és az új tantervek.) Ezek a geometriai számítások három alapvető összefüggésre vezethetők vissza:

A terület: szélességet szorozzuk a hosszúsággal.

A felszín: az alaplapok területéhez hozzáadjuk a palást területét.

A térfogat: az alapterületet szorozzuk a magassággal.

Az általános elvek megértését és tudatos alkalmazását elő kell készítenünk:

a) Előbb a „mérés” *általános* fogalmát alakítjuk ki, csak azután mérünk a szabványos mértékegységekkel. Gyermekeink megelőző gyakorlataik során nemcsak a speciális, hanem a *legkülönbözőbb alakú idomokat* állítják elő, mérik meg adataikat. A számítási eljárás szabályait mérési tapasztalataik alapján maguk fogalmazzák meg.

b) A területdarabolások nemcsak arról győzik meg a gyermekeket, hogy az egyes vonalú idomok átdarabolhatók téglalappá, hanem arra is rávezetik őket, hogy az idomok mely adatait kell felhasználniuk a számításokhoz.

c) Nem közömbös *munkánk stílusa* sem, ezt egy példa világítja meg. A paralelogramma területének kiszámítási szabálya megállapításánál bizonyosan lesz olyan tanulóink, aki a téglalap analógiájára a két szomszédos oldal szorzatával akarja kiszámítani a területet.

Hiba volna, ha a tanár ezeket figyelmeztetné tévedésükre, még inkább, ha azonnal közölné a helyes megoldási módot.

Ehelyett megkérdezzük: „Van-e más vélemény?” Biztosan akad. Javasoljuk: „Döntsük el, kinek van igaza!” „Ábrázoljuk a paralelogrammát négyzetrácsos papíron, és számoljuk meg, hány rácsegyység a területe. Számítsuk is ki a javasolt számítási móddal paralelogrammánk területét!” Ha a két eredményt összehasonlítjuk, kitűnik, ki járt el helyesen. Bizonyosan többen meg is tudják indokolni, miért volt téves a korábbi elgondolás.

Az ismert marxi tétel: „a világ megismerése a világ megváltoztatását célzó gyakorlati tevékenység eredménye” – megvalósítása a gyermek önálló felfedező munkájában nemcsak a jobb megértést, hanem a tanulásra szükséges idő jobb kihasználását is segíti. Az a tevékenység, amelyet a gyermek az új ismeret megszerzése érdekében végez, egyúttal szükségessé teszi a korábbi ismeretek alkalmazását, gyakorlását, ismétlését. Az oktatási folyamatnak ezek a mozzanatai csak mesterségesen választhatók külön.

A készségképzés színvonalának emelését és az oktatási idő gazdaságosabb kihasználását biztosítja a geometria, aritmetika, algebra egységének következetes megvalósítása is oktató-nevelő munkánkban.

C)

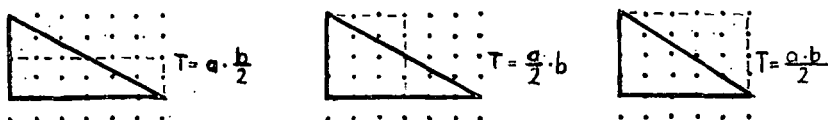
Az eredményes alkalmazás feltétele az ismeretek általánosíthatósága is. Ehhez a pusztá tevékenység kevés. Szükséges, hogy tanulóink a gyakorlat síkjáról áttérjenek az intellektuális szinten történő megoldásokra:

a) *A geometriai nyelv elsajátítása.* Gyermekeink már az első osztályban találkoznak a számokat helyettesítő jelekkel ($\square$, $\circ$ stb.), majd betűkkel. A betű azonban még az 5. osztályos gyermek számára sem bír azzal a jelentéssel, amit a 8. osztályban elvárhatunk. „Vannak – ugyanis – a gondolkodásnak szükségszerűen primitív mozzanatai, amelyeket nem lehet nélkülözni.” (Kárteszi Ferenc: A geometriatanítás korszerűsítéséről.) A betű, a képlet kezdetben konkrét mennyiségek, számítási eljárások rövidített lejegyzésére szolgál. *Csak fokozatosan vezethetjük el tanulóinkat az általánosításhoz, azért később is állandó visszakerdezéssel kell ellenőriznünk, tudják-e azokat konkrét mennyiségek behelyettesítésével értelmezni. Néhány példa:*

Ha a tanulóink megszokták, hogy javaslataikat figyelembe vesszük, a téglalap kerületének kiszámítására nyilván felmerül mindkét javaslat: $K = 2a + 2b$ és $K = (a + b) \cdot 2$. Ezekkel kapcsolatban ilyen kérdések adhatók: „Igazoljuk mérésrel, melyik a helyes!” „Mutasd meg, mit jelent az $(a + b)$ és a $2a$ és a $2b$ kifejezés!” „Fejezd ki ezek számértékét az adott téglalap esetében!”

A képletek verbális elsajátítása különösen a fordított szövegezésű feladatok megoldásaiban okoz sok tévesztést. Ennek megelőzése érdekében nagy súlyt kell helyez-

nünk a gondolkodás rugalmasságának fejlesztésére. A háromszög területének kiszámítására pl.: ilyen elgondolások születhetnek:



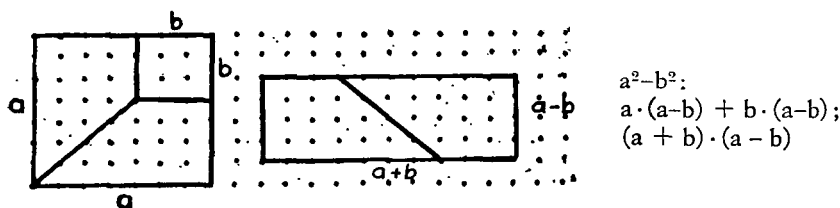
A feldolgozás lépései: 1. Papírtépés. 2. Lyukas tábla. 3. Rajz. 4. Számolás konkrét adatokkal. 5. Képlet. 6. Absztrakt verbális szint, megfogalmazása szavakkal: a) az a befogó szorozva a b befogó felével; b) az a befogó fele szorozva a b befogóval; c) a befogók szorzatát osztjuk 2-vel.

Sok gyermek azért nem érti a feladatot, mert nem a valóságot igyekszik felidézni, meglátni, amelyre vonatkozóan a számítást végeznie kell, hanem lázasan keresgél a betűk között. A felszínszámítási feladatok megoldásában általánosan tapasztalható gyenge eredményeket csak kevésbé tudjuk emelni, ha a képlet használatát erőltetjük. Ehelyett arra kell rászoktatnunk tanulóinkat, hogy előbb számadatok nélkül, fejben tervezzék meg a munkát. A téglatestet 3 különböző nagyságú téglalap határolja. Külön kiszámítjuk mindegyik területét, de ezek összege a felszínnek csak a felét adja, mert mindegyik téglalapból 2 van stb. A képlethasználatot meg kell előznie a „fejben való cselekvésnek” (Mencsinszkaja, Galperin), a „gondolati átélésnek” (Kárteszi).

b) *Egységes matematikai szemlélet.* Szakítanunk kell azzal a szemlélettel, amely szerint a geometria és az algebra kapcsolatának érvényesítésére csak egyetlen lehetőség van, ti. ha számtanórákon geometriai számításos feladatokat oldunk meg.

Az *algebrai kifejezések geometriai értelmezései* a legvilágosabb, legkönnyebben megvalósítható szemléltetési lehetőséget jelentik az algebrai kifejezések megértéséhez és a betűabsztrakció fejlesztéséhez egyaránt. Az $a \cdot b$ szorzat az a és b oldalú téglalap területe; az $a^2 - ab$ kifejezés egy négyzet és egy téglalap területének különbsége. („Mit jelent az, ha az utóbbi esetben negatív értéket kapunk különbségül?”) stb. Felhasználhatók a geometriai ábrázolások az összeadás és szorzás kommutatív és asszociatív, a szorzás disztributív tulajdonságának bemutatására és értelmezésére is. (5. és 6. osztályokban sokkal inkább ezt kell megkivánnunk tanulóinktól, mint a szabályok elmondását!)

A középiskolában sok nehézséget okozó összefüggések megértését is előkészíthetjük ilyen feladatokkal: „Írjuk fel két téglalap területének különbségét a lehető legtöbb alakban!”



A műveletekben szereplő mennyiségek közötti függvénykapcsolatokat ugyancsak a geometriai példák világítják meg legérthetőbben:

„Hány olyan téglalapot tudunk ábrázolni a lyukas táblán, amelyeknek a területe 24 részegység?” „Az adatokat foglaljuk táblázatba, és válaszoljunk azok alapján arra a kérdésre: Mikor nem változik a szorzat?”

„Jelöljünk tetszés szerinti idomot a táblánkon, és mérjük meg annak területét az A/7. sz. ábrán látható különböző területegységekkel!” Az adatokat foglaljuk táblázatba, és állapítsuk meg: „Hogyan változik a terület mérőszáma, ha a mértékegységet kétszeresére, háromszorosára, felére stb. változtatjuk?”

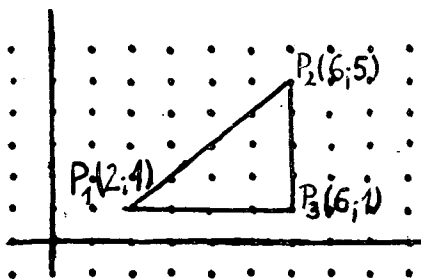
„Ábrázoljunk 36 rácsegység területű téglalapokat, és méréssel állapítsuk meg, melyik területe a legkisebb?” Stb.

Adhatunk geometriai tartalmat a szabályjátékoknak is:

$\square$	$\circ$	$\triangle$
3	5	45
0,5	4	1
8		32
	0,2	20

„Írd be a hiányzó számokat! Állapítsd meg a képzési szabályt! Írd fel képlettel a kiszámítási módot!”
 $(\square \cdot \square \cdot \circ = \triangle)$ „Ráismersz-e, mit fejez ki?” (A négyzetes oszlop térfogata.)

A koordináta-rendszerrel kapcsolatos feladatok:



„Ábrázoljuk szöges táblán a $P_1(2, 1)$; a $P_2(6, 5)$ és $P_3(6, 1)$ pontok által meghatározott háromszöget. Számítsuk ki a területét! (A trapéz területéből kivonjuk a téglalap területét.) Méréssel ellenőrizzük számításunkat!”

A halmazelmélet s a geometria fogalmai kölcsönösen segítik a megértést. Egyszerű feladat „Egyik halmaz tartalmazza a különböző területszámítási képleteket, a másik halmaz elemei a megfelelő síkidomok.” Feladat: „Kapcsoljuk össze az idomokat a nekik megfelelő képlettel!”

Alaposabb elmélyedést kívánó problémákat is vethetünk fel. Legyen M egy pont-halmaz és $A \in M$; K az M pontjainak az a részhalmaza, amelyek A -tól 5 cm távolságra vannak (körvonal); legyen F a K körvonal által bezárt pontok halmaza (nyitott körlap); G pedig a körlap a kerülettel együtt. Írjuk fel, milyen viszony van a G , F és K között! ($G = F \cup K$.) Legyen adott két egymást metsző kör K_1 és K_2 , a hozzájuk tartozó nyitott körlapok F_1 és F_2 , G_1 és G_2 pedig zárt körlapok. „Mit jelent K_1/K_2 ; $G_1 \cup G_2$; $G_1 \cup G_2/K_1 \cup K_2$?” ($F_1 \cup F_2$)



A matematika XX. századi szemléletét tükröző tartalmi és módszertani elveket kidolgozottaknak tekinthetjük. A különböző elméleti elgondolásokkal szemben elhangzó bírálatok azonban arra figyelmeztetnek, hogy a kísérletek nem tudnak minden megoldani, az iskolai gyakorlatot nem lehet a passzív átvevő szerepére szorítani.

Az „új” és „rég”, „a gondolkodásfejlesztés” és „kézségképzés” stb. közötti ellentmondásokat végeredményben a tanteremben kell megoldani. Mennél szélesebb tapasztalati alapot kell szerveznünk – miközben munkánk eredményesebbé tételén fáradozunk –, mert egyedül csak a gyakorlat képes összeegyeztetni az elmélet gondolatmelységében, ötletgazdagságában rejlő lehetőségeket a nevelők módszertani kultúrájából, a gyermekek fejlettségéből, a konkrét iskola körülményeiből összetevődő adottságokkal.



BUDAI JÚLIA
Szeged

Szótárhasználat az orosz nyelv oktatásában

Ha figyelemmel kísérjük az orosz nyelv oktatásának időszerű kérdéseit, azt tapasztalhatjuk, hogy a szakirodalomban egyre nagyobb teret kap a szótárhasználat szerepe a nyelvoktatásban. Csak utalni szeretnék a *Русский язык за рубежом* c. folyóiratban lezajló vitára, amelynek záró cikkében *Novikov* és *Barbudarov* kiemeli, hogy teljesen kidolgozatlan téma a szótárral való munka, a rendszeres szótárhasználat módszere a lexikatanításban. A szótárhasználat bonyolult tevékenység, amely cselekvések sorozatából áll. Ezek közül mindegyiknek megvan a maga célja, de természetesen alá van rendelve a tevékenység általános céljának. Milyen cselekvésekről lehet itt szó? Hogyan épülnek ezek egymásra? Hogyan igazodnak a tanulók erejéhez, ismereteihez, készségeihez, gyakorlottságához? Melyik osztályban kezdjük a szótármunkát? Ezekre a kérdésekre keresünk választ.

A szótármunkát meg kell alapoznunk már az 5. osztályban, nem lehet csak a 7.-ben kezdeni. A szótározáshoz elengedhetetlen az ábécé ismerete. Ha nem is egyfolytában az egészé, de jól felidézhető betűcsoportoké. Az ábécével való munka az 5. osztály feladata. Számptalan gyakorlási lehetőség van, köztük néhány játékos is. (Pl.: Az ábécé ismétlése betűkártyáról vagy fejből. Nevezd meg az általam felmutatott betű szomszédait! Keresd meg, milyen szakaszokban egyezik, ill. különbözik az orosz és a magyar ábécé! stb.) Az 5. osztály feladata lehet az ábécé kapcsán adott szavak laza vagy szoros ábécébe való rendezése. Ilyen gyakorlatokat magyar nyelvtanórán is végeznek a tanulók. Ez teszi lehetővé, hogy 7–8. osztályban a tanulók a szótározandó szavakat gyorsan ábécérendbe szedjék (esetleg csak gondolatban), hogy ezzel meggyorsítsák munkájukat. Az azonos kezdetű vagy azonos tövű szavak ábécébe szedése elősegíti azt, hogy később a szótárban az egymás közelében elhelyezett azonos tövű szavak között gyorsan eligazodjanak. Ez a fajta gyakorlat azt is elősegíti, hogy a keresett szó jelentését akkor is kikövetkeztessék, ha a szó éppen nem szerepel a szótárban, de szerepel néhány másik, vele azonos tövből képzett szó.

Az előkészítő gyakorlatok után sor kerülhet a valóságos szótárhasználatra is, természetesen csak kezdetleges szinten. A szótározás megkezdésére alkalmas az -e-soros igeragozás megtanítása után a főnévi igenév fogalmának kialakítása. Egy ismeretlen jelen időben ragozott ige jelentését keresve jutnak el a tanulók az ige szótári alakjának megtalálásához. Kikereshetik a már ismert igék szótári alakját is a tankönyvi szószedetből. A kikeresett igék szótári alakjainak összehasonlítása révén eljutnak az orosz

főnévi igenév jegyeinek megismeréséhez, bizonyos általánosításhoz. Egy nagyon egyszerű szótár kezelését, a szótárral kapcsolatos legelemibb műveleteket ismerik meg a tanulók. Azt is megtanulják, hogy mit és hogyan írjanak ki a szótárból a saját szövegüket.

Ugyancsak az 5. osztályban kell először rámutatnunk arra, hogy nem mindig egyezik meg a jelen időben ragozott ige töve a főnévi igenév tövével. Ennek szem előtt tartása a szótározásnál segítségére lesz a tanulóknak a szavak keresésekor. Egyáltalán ebben az osztályban kell rögzíteni a szótó fogalmát igénél, főnévnél és melléknévnél. (Természetesen ezzel nemcsak a szótárhasználatot készítjük elő.)

A 6. osztálynak is megvan a maga szerepe a szótárhasználat előkészítésében. Itt legfontosabb feladat a következő: a főnévragozás megtanulása során jusson el a tanuló oda, hogy egy ragozott főnévről meg tudja állapítani, hogy az milyen tövű főnévnek milyen esetű alakja. Hogy később, majd ha a feldolgozandó orosz szöveg kerül kezébe, meg tudja állapítani a szövegben szereplő ragozott alakokról is, hogy azok főnevek.

A felismerés gyakorlását érdemes ismert szövegen kezdeni. Lehet ez az olvasmány szövege is. Később az ismert szövegekről áttérhetünk 1–2 ismeretlen főnevet is tartalmazó szövegekre. A feladat a következő:

1. A tanuló emelje ki az új szót a szövegből.
2. Állapítsa meg a kiemelt szó szófaját vizsgálva a toldalékot.
3. Fossza meg a tövet a ragtól, találja meg a szótót. (Esetleg próbáljon következtetni a szótári alakra, de mivel a lényeg a tö, arra koncentráljon!)
4. Keresse meg a szót a szótárban!

(A szövegfeldolgozás, ill. az új szóval való munka további lépéseit most nem érintem.)

Tehát már a 6. osztályban érdemes bevezetni a szótárhasználatot. Leghelyesebb a keménytövéű főnevekkel kapcsolatban, hiszen ez képezi a hatodikos anyag gerincét. Azért is helyes a főnevekkel kezdeni a szótározást, mert a főnevek szócikke viszonylag egyszerűbb, áttekinthetőbb.

Fölvetődik a kérdés, melyek legyenek azok a szavak, amelyeket a tanulók szótárból ismernek meg. Érdemes a tanári munkát ilyen szempontból tudatosan és hosszú távra megtervezni. Alkalmasnak találom erre a célra azokat a szavakat, amelyek a tananyagcsökkentés során kimaradtak. Ilyenek a **школьник, мастер, машинист** stb. Vagy olyan szavakat, amelyek bár kifejezhetőek egy magyar szóval, jelentésük feltárása az órán mégis körülményes, nehézkes. Ilyen pl.: a **государство, мир** stb. Számításba jöhet még a receptív feldolgozásra szánt olvasmányok szóanyaga is. Pl.: a 6. osztályban a 12. olvasmány:

Как собака искала товарища?

A 6. osztályban a keménytövéű főnevek mellett a tanulók könnyedén megtalálják azokat az igéket is, amelyek a szövegben múlt idejű alakban szerepelnek. (Jelenlegi 6. osztályom tanulói szorgalmi feladatként lefordították **Сутеев: Цыплёнок и Утёнок** című orosz mesét önállóan, szótár segítségével. Felnőtt segítsége nélkül dolgoztak, és mindenki sikeresen megbirkózott a feladattal. Nagyon ügyes fordítások születtek. Az igényesebb tanulók még arra is ügyeltek, hogy az orosz szövegben állandóan ismétlődő **сказал** szót magyarul változatosabban fejezzék ki.)

A 7., 8. osztályban már tantervi követelmények írják elő a szótár használatát, ill. használni tudását. Az alsóbb évfolyamokon megkezdett munkánk itt teljesebbé válhat. Jó, ha a 7–8. osztályos tanulóknak már otthon is van szótáruk, korábban ez nem olyan lényeges. Iskolámban vásároltunk a szaktanterem részére 30 iskolai szótárat. Ez nagyon hasznos, és bizonyára más iskolákban is megvalósítható.

A 7–8. osztályban a szótárhasználat tantervi követelményének megvalósítását szolgálják bizonyos tankönyvi feladatok. A hetedik osztályban kevesebb, a nyolcadikban több tankönyvi feladatot szántak a szerzők szótárral való feldolgozásra. A nyolcadikos kis történetek jól megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak.

A hetedikes tankönyvben kevesebb feladat van. Legnagyobb ezek közül a 85. oldalon levő, amelyet az április 4-i évforduló környékén dolgozunk fel. Kétségtelen, hogy bonyolult nyelvtani alakot nem tartalmaz, nevelési szempontból is megfelel, mégsem tartom szerencsésnek, hogy ez a szöveg szerepel a tankönyvben. Ugyanazt a gondolatot mennyivel szebben fejezi ki például Jevgenyij Jevtusenکو verse **Хотят ли русские войны**. Mennyivel szívesebben dolgoznánk ezzel a verssel vagy ugyanennek a versnek nyelvtanilag még könnyebb dalszöveg-változatával!

Hetedik osztályban a munkafüzet is ad szótározási feladatokat. (Pl.: a 8. lecke szótározási feladatai.) A hetedik és nyolcadik osztályos munkafüzet egyaránt tartalmaz levélmintákat is. Ezekben új szavak is találhatók. Az új szavak magyar jelentését azonban a lap alján megadják a szerzők. Talán jobban elérné célját a levél, ha a tanulók maguk keresnék meg az ismeretlen szavak jelentését.

A hetedik osztályban a szócikkkel ismerkedünk meg tüzetesebben. Itt nagyon sok a tisztázandó probléma. Gondot jelent maga a címszó és a hozzá kapcsolódó rövidítések, jelzések. Ami ezeknél sokkal nehezebb és több gyakorlást kíván: keresés közben sok ismeretlen szót kell lehetőleg hibátlanul elolvasnia a tanulónak, hogy valóban megtalálja a keresett szót. Nem szabad, hogy átfusson a keresett szón, de az sem lehet, hogy egy hasonlónál megálljon. (Pl.: a hetedik osztályos tanuló a **смерть** szót keresi a tankönyv 85. lapján levő szöveg fordításához. Gyakori hiba, hogy helyette a **смерч** vagy a **сметь** szót találja meg.)

A tanulónak el kell igazodnia a szótárban megadott nyelvtani alakok között, meg kell tanulnia, hogy melyik alak kell neki és melyik nem. Például általános iskolában nem anyag az igék felszólító módja, és valóban nagyon ritkán van rá szükség szótározásnál is. Hetedik osztályban még elsiklunk a „foly.” és „bef.” rövidítések fölött, de nyolcadik osztályban az igeszemlélet tárgyalása idején ez a két rövidítés nagyon fontosá válik. Elengedhetetlen, hogy a tanuló a szótár útmutatása alapján ragozni tudja az igéket, mert csak a ragozott alakok ismeretében tudja eldönteni, hogy az igepárból neki melyikre van szüksége.

A következő probléma a szavak jelentése. Gyakran több jelentés is tartozik a címszóhoz, ezeket számok jelölik. Arra kell szoktatnunk a tanulókat, hogy ezekre a vastagon szedett számokra támaszkodjanak a szó jelentésének megállapításakor. Közvetlen a szám után álló szót kell keresniük, hogy ne vesszenek el a kifejezések rengetegében. A tanulók hajlamosak arra, hogy az egész szócikket átfutva csak a magyar szavakat vegyék észre. Tehát arra kell szoktatnunk őket, hogy figyelmesen olvassák el a szócikket, a jelzéseket helyesen értelmezzék. Például a ~ jelzés helyén mindig mondják a szót, vagy a feltüntetett ragok elé mindig illesszék oda a szótöt. Az egész szócikket el kell olvasni, mert lehet, hogy nemcsak a szót, hanem a szintén szükséges kifejezést is megtalálják. (Például a fordítandó szöveg: „Я земной шар чуть не весь обошёл” **А земной** szótározásával megtaláltuk a **земной шар** szókapcsolatot, nem kell külön szótárazni a **шар** szót.)

Természetesen ez a munka nagyon fárasztó a tanulóknak. Érdekes téheti azonban a keresgélés öröme, a szinte biztos siker, a szó megtalálása, egy-egy érdekes felfedezés (magyarhoz hasonló vagy számukra humoros töltésű szó megtalálása). Jó hangulatot teremt a munka közben szinte magától kialakuló versengés. Örömet okoz a szépen vezetett szótárfüzet látványa is. Sokat jelent az is, hogy a tanár milyen szöveget vá-

laszt. A feladat megoldható, érdekes, vonzó legyen, örömet, esztétikai élményt támaszszon a szöveg megértése!

Az is természetes, hogy ez a munka a tanártól nagyon gondos előkészületeket kíván. A tanárnak végig kell csinálnia a felkészülés során a tanulók által elvégzendő szótározást, bármennyire ismertek is számára a kérdéses szavak, hogy munkája tudatos és jól szervezett legyen, eredményt is hozzon.

Gondot jelenthet a szótárhasználat feldolgozandó szöveg kiválasztása is. Honnan válogasson a tanár szótármunkához alkalmas szöveget? – A tanterv nem köti meg a kezünket. Válogathatunk az orosz közmondások kincsestárából. Úgy gondolom, nem kell mindig a tankönyvi szövegekhez ragaszkodnunk; kereshetünk részletet irodalmi művekből:

a) Gazdag lehetőséget kínálnak és a tanulók életkori sajátosságainak is megfelelőnek a színvonalas szovjet gyermeklapok *Пионерская правда, Колобок, Мурзилка, Весёлые картинки* stb.). Ráadásul ezek olcsók és könnyen beszerezhetőek. Jól válogathatunk a Szovjetunióban megjelenő, óvodás korú gyermekek számára írt könyvecskékből. Ezeket a gyerekek is szívesen megvásárolják, önállóan is képesek olvasni, ha az iskolában kialakítottuk az ehhez szükséges jártasságokat és készségeket.

b) Költői szövegek olvasása, megértése már önmagában is esztétikai élmény. Itt felcsillan a tanulók előtt a nyelv szépsége, gazdagsága. Ablakot nyit a mű az orosz nyelvű irodalom végtelen távlataira. Alkalom nyílik ilyenkor – ha csak néhány szóban is – bemutatni az orosz és a szovjet irodalom néhány jeles képviselőjét.

c) Az előbb példaként említett *обошёл* és *земной шар* egy Majakovszkij-versrészlet. Hetedikesek fordították már önállóan, dolgozatban: „/я земной шар/ чуть не весь/ обошёл/ и жизнь /хороша/ и жить /хорошо/”

Ilyen fordítások születtek:

„Én a földgömböt majdnem teljesen körbejártam –
és az élet jó, és élni jó.”

„Majdnem az egész földet bejártam –
s az élet szép, és élni jó.”

A tanulók szótár segítségével dolgoztak. Felhívtam a figyelmüket arra, hogy kapcsolják össze a *я* alanyt és az *обошёл* állítmányt, mert a szórend eltér a prózában megszokottaktól. Természetesen egy ilyen szöveg fordítását egész évi rendszeres és tervszerű szótármunka előzi meg.

Mikor adódik lehetőség szövegfeldolgozásra az iskolai szótár segítségével? – Gyakorló és ismétlő órákon, a receptív feldolgozásra kijelölt szövegekkel való munka során, a tantervben előírt egy-két rövid vers vagy dal megtanulásakor, kötetlen programú órák keretében. Tehát bőven van lehetőségünk.

A nyolcadik osztály újabb feladatokat és lehetőségeket kínál. A szótárhasználat megkönnyíti az igeszemlélet megtanítását is. A tanulók a szócikk elemzésekor megfigyelhetik azt a tényt, ami olyan fontos az igeszemlélet megértésében: hogy a két ige ugyanazt az *egy* cselekvést jelenti, csak annak különböző mozzanatait emeli ki egyik vagy másik alak. A szótárhasználat segít abban is, hogy a tanulók megfigyelhessék a szóelemeket, ezzel bizonyos ismeretekre tesznek szert a szóösszetétel, a szóképzés területén. Ezekre a tapasztalatokra biztosan támaszkodhatunk a nyolcadikos nyelvtani anyagok elvégzésekor.

Talán nem is kell hangsúlyoznom, hogy a szótárhasználat mennyire fejleszti a gondolkodást. Ugyanis arra készíti a tanulót, hogy figyeljen a szövegösszefüggésre, mert

csak annak alapján tudja eldönteni, hogy a szónak éppen melyik jelentése szükséges. Ha megszokta, hogy erre figyeljen, képessé válik arra, hogy egyre több szót értsen meg csak a szövegösszefüggésből. Ezen a ponton a szótárhasználat visszahat az anyanyelvi műveltségre is, hiszen a fordítás során, miközben a tanuló a jelentések között válogatva a szinonimák egész sorával találkozik, döntenie kell, melyiknek a jelentése fejezi ki legpontosabban az eredeti szöveg értelmét. A kiválasztott magyar szavakból pedig pontos, szabatos magyar mondatot kell alkotnia. A két nyelvet önkéntelenül is összehasonlítja, tapasztalja, hogy a nyelvek nem tükörképei egymásnak, hogy ugyanazt a tartalmat többféle eszközzel is ki lehet fejezni, egyaránt érzékeli az orosz és a magyar nyelv végtelen gazdagságát, és értékelni tudja mindkét nyelv szépségeit. Fontos általánosításokhoz juthat el, amelyek hasznára válnak az orosz nyelv további tanulásában vagy bármelyik idegen nyelv tanulásakor.

A nyolcadik osztályban el kell érniük, hogy a tanulók el tudjanak szakadni az iskolai szótártól. Meg kell ismerkedniük más szótárakkal is. Azért nagyon fontos ez, mert az iskolai szótár szerkesztési elvei bizonyos mértékben eltérnek a nagyobb szótárakétól. Sajnos más szótárak felhasználását korlátozzák a lehetőségeink. Elérhető, hogy minden tanuló kezében legyen iskolai szótár, de a régóta nem kapható Hadrovics-Gáldi féle kissoztárból már csak elvétve tudunk egyet-egyet kézbe adni. Olcsón beszerezhető viszont, és kapható is az egy kötetes Ozsegov-szótár. Ez a tanári munkának nélkülözhetetlen eszköze.

A nyolcadik osztályban érdemes úgy szervezni egy-egy órát, hogy a tanulók más szótárakkal is dolgozzanak. Példának hozom föl a 13. leckét. Ennek szavait megfelelően csoportosítva különböző szótárak használatára teremtünk lehetőséget. Például a ванна szó jelentését bármelyik értelmes nyolcadikos megmondja, ha elolvassa a Kossaras-Fenyvesiné-Konyajeva által összeállított Лексический минимум русского языка megfelelő szócikkét: Ванна, -ы, ж Предмет в квартире, в котором можно мыться, купаться... vagy a спички szó jelentését, esetleg a башня szó jelentését a По Москве című olvasmányból.

Szótárhasználatban jártas tanuló arra is képes, hogy bizonyos – jól megválasztott – szavakat az Ozsegov-szótárból értelmezzen. Pl.: „Мармелад: конфеты из фруктового сока, картофельной муки и сахара”. Tehát a kétnyelvű szótárak mellett be kell vezetnünk az egynyelvű szótárakat is. A kétnyelvű szótárak a nyelvtanításban megelőzik és bizonyos mértékben előkészítik az egynyelvű szótárak használatát, majd teljesen átengedik a terepet az egynyelvűeknek. A teljesség igényének ugyanis csak az egynyelvű szótárak felelnek meg, hiszen a fordítás soha nem lehet teljes.

Számtalan érdekes lehetőséget kínál még a szótármunka. A szótár segítségével végezhetünk különböző szempontú szógyűjtéseket. Felhasználhatjuk a szótárt arra is, hogy a tanulók szókincsét bővítsük olyan szavakkal, amelyeknek a megtanulása nem jelent külön gondot. Ilyenek a nemzetközi szavak a tudomány, a művészet, a technika és a kultúra témaköréből банк, драма, доктор, мотор, цирк, телефон и т. д. a magyar nyelv szláv jövevényszavai (répa, rozs, ebéd, galamb, szalma, dolog). Az ilyen munka lehetőséget ad a tanulók nyelvi szemléletének fejlesztésére. Betekintést nyerhetnek az egyes nyelvek fejlődésébe, a nyelvek és népek egymás közötti változó kapcsolataiba. Lehetőség kínálkozik a tantárgyi koncentráció megvalósítására az anyanyelvvél, földrajzzal, esetleg más tantárgyakkal.

Következetesen gyakorolt szótármunkával eljutunk oda, hogy minden tanuló megfelel a tantervben lefektetett szótárhasználattal kapcsolatos követelményeknek. A tehetségesebbek pedig könnyedén túl is szárnyalják ezeket. A szótárral pótolhatatlan eszközt adunk a tanulók kezébe. Főlkészítjük őket arra, hogy a középiskolákban sike-

resen folytassák orosz nyelvi tanulmányaikat. Lehetőséget nyújtunk a további önálló nyelvtanuláshoz azoknak is, akik szervezett nyelvvoktatásban a nyolcadik osztály elvégzése után nem vesznek részt. Érdemes tehát következetesen és jól végezniük a szótárhasználatot kapcsolatos munkát az általános iskolában.

JEGYZETEK

Leontyev A. A.: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás.

Tatár Béla: Az orosz lexikográfia egyes kérdései.

Tanterv és Utasítás az általános iskolák számára. (Orosz nyelv.) 1974.

Szabó Miklós: Orosz–magyar, magyar–orosz szótár iskolák számára.

Hadrovics–Gáldi: Orosz–magyar szótár. 1951., 1971.

Hadrovics–Gáldi: Orosz–magyar szótár (kisszótár), 1960.

C. T. Бархударов, Л. А. Новиков: Актуальные проблемы и задачи учебной лексикографии РЯ 1975/6.

A. М. Бабкин: Современная русская лексикография

В. Шарянс: Методические основы словарной работы и учебная лексикография РЯ 1973/2.

С. И. Ожегов: Словарь русского языка

Сутеев: Цыпленок и утенок

Kosaras—Fenyvesi—Konyajeva: Лексический минимум русского языка.



DR. VEIDNER JÁNOS

Szeged

A standardizált fizika témazáró tesztekkel végzett teljesítménymérésekből levonható következtetések

Az 1978-ban bevezetésre kerülő tantervi előkészítő munkában jelentősek azok a rövid távú pedagógiai jellegű kutatások, melyek hármas célzatúak voltak:

- nyújtsanak objektív képet a tanterv teljesítéséről;
- biztosítsák a tanterv fejlesztésének folytonosságát;
- készítsék elő a bevezetésre kerülő új tanterveket.

A szorosan összetartozó komplex feladatoknak jelentős fázisa volt a tanterv követelményszintjének pontosítása, s a követelményszint teljesítésének megállapítása. A felsorolt munkák minisztériumi, kutatócsoporti szinten folytak, megállapításai, pedagógiai következtetései segítik az oktatáspolitikai határozat végrehajtását, az új tantervi célkitűzések megvalósítását.

A cikkben a mérési eredmények alapján a jelenlegi általános iskolai fizikatanításra vonatkozóan kívánunk néhány következtetést levonni, s ennek alapján az új tanterv tartalmi, strukturális változtatásait kívánjuk támogatni.

1. Érdemes összevetni fizikatanításunk szintjét más tárgyak teljesítményszintjével. Az összehasonlításra a belépő, induló osztályok eredményei alkalmasak leginkább. (1. táblázat. JATE reprezentatív mérése azonos alapelvek szerint.)

1. táblázat

	osztály	évi átlag
Magyar nyelvtan	5.	52,9%
Matematika (a tananyag-módosítás miatt)	6.	39,5%
Fizika	6.	38,5%
Kémia	7.	62,7%

(Az egyes tantárgyakhoz a mérőteszteket és a méréseket sorrendben a következők készítették és végezték: dr. Orosz Sándor, dr. Gazsó István, dr. Veidner János, dr. Kun-sági Elemér.)

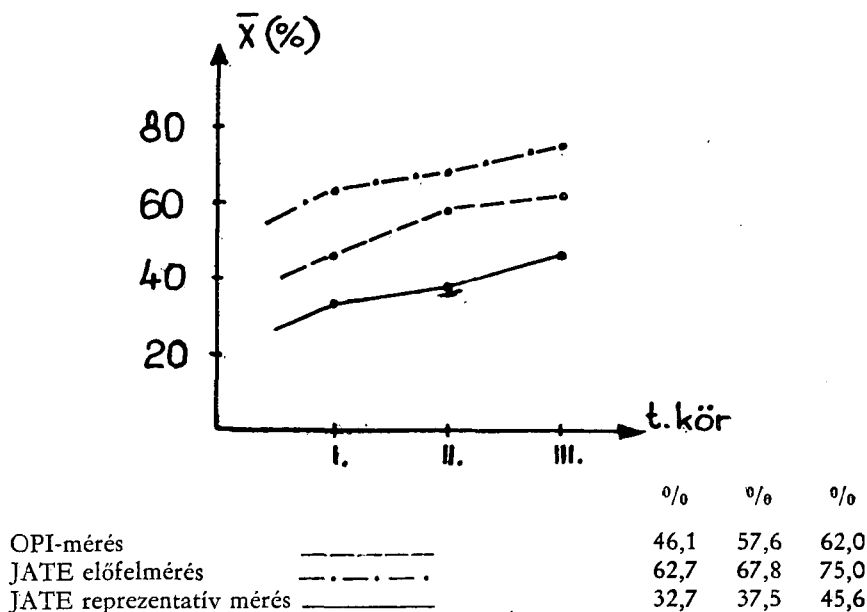
A teljesítmények azt tükrözik, hogy a fizika, mint belépő tárgy minden könnyítés ellenére *a tanulók számára egyike a legnehezebben teljesíthető tárgyaknak.*

Ebből az az általánosítás vonható le, hogy ügyelnünk kell az új tantervben arra, hogy a 6. osztályban mit és hogyan tanítunk.

2. Második konklúzió: *a tantervi anyagnak vannak könnyebben és vannak nehezebben teljesíthető témakörei.* Vessük egybe a 6. osztály témaköreit. (1. ábra.)

6. osztály

1. ábra



Mindhárom mérés egymástól függetlenül azt bizonyítja, hogy a tanulók számára a legnehezebben teljesíthető az első témakör.

Az ábrán látható teljesítmény-növekedések azt is bizonyítják, hogy a témakörök átlagai mindhárom mérésben *közel azonos szinten emelkedő tendenciájúak.* Ez azon a hipotézisen túl, hogy a későbbi témakörök az egyes osztályokban könnyebben tanulhatók, azt is igazolja, hogy *egy év alatt a gyermek minden vonatkozásban sokat fejlődik.*

Növekszik a 11 évesből 12 évesé váló gyermek szellemi befogadóképessége, fejlődik, finomodik absztrakciós képessége, így az elért eredmény is növekszik.

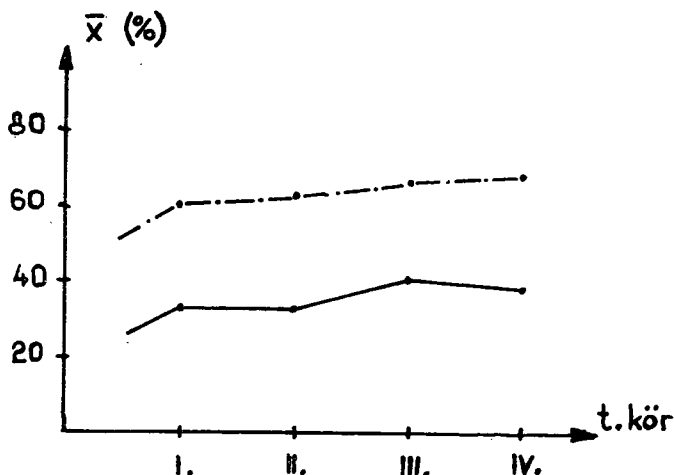
Természetes, más tényezők is szerepet játszanak itt. Az *alapfokú iskolában a fizika tanításának-tanulásának „mechanikai jellegű” anyaggal való kezdése megfontolandó!* Az alapfokú fizikatanításban azok a törekvések helyesek, melyek a tantervi anyag elrendezésében elszakadnak a klasszikus fizika tanítási anyagának sorrendjétől, s a gyerekekhez közelebb álló, könnyebben „feldolgozható” anyagrésszel indulnak. Erre ad példát a 75 éves polgári iskolai fizikatanítás és az általános iskolai tantervek egyike-másika is.

A fejlődésben szerepe van annak is, hogy megismerik a tanulók a fizika speciális tanulási módszerét, elsajátítják a fizika újszerű gondolkodásvilágát, nyelvezetét. A tantervszerkesztésnél – főként alapfokon – érdemes ezzel is számolni!

Ez a fejlődés nemcsak a 6. osztály fizikatanítását jellemzi, hanem a 7. és a 8. osztályét is. Ez mérhetően azt bizonyítja, hogy a pubertás korában levő gyermek nemcsak biológiailag, hanem szellemileg is állandó fejlődésben van. Ezt tükrözik a 2., 3. ábrán látható 7. és 8. osztályos eredményméréseink. (Az eredményméréseknél a 7. osztály III. témakörében a tantervi III. és IV. témakör, a 8. osztály II. témakörében a tantervi II. és III., a III. témakörben a tantervi IV. és V. témakör kis terjedelmük miatt az ismétlő-rendszerző és ellenőrző órák gyakorlatának megfelelően összevontan szerepel.)

7. osztály

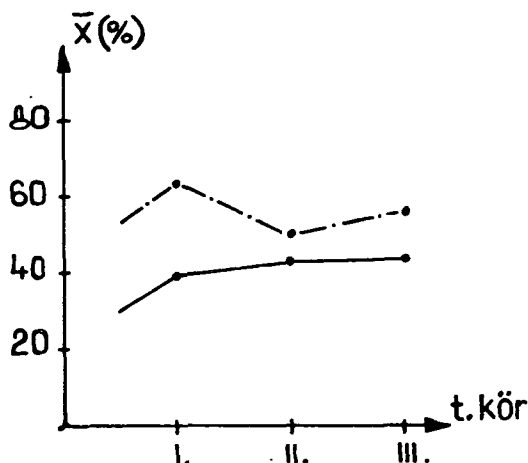
2. ábra



		%	%	%	%
JATE előfelmérés	— · — · — · — ·	60,0	61,4	65,6	67,7
JATE reprezentatív mérés	—————	31,8	31,8	40,3	38,3

A grafikonok szemléletekor azonnal felvetődik a kérdés: *mi az oka az előfelmérés és a reprezentatív mérések közötti mindhárom osztályban konzekvensen jelentkező különbségnek?*

A kérdés felvetése indokolt és egy olyan problémára ad világos, mérhető választ, amit az MSZMP Központi Bizottság az 1972. évi „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai”-ban így fogalmaz meg: „Sokan és jogosan panaszo-
lják, hogy a



	%	%	%
JATE előfelmérés	64,2	50,7	57,1
JATE reprezentatív mérés	39,5	43,7	43,4

mindenkire kötelező 8 osztályos általános iskolák között nagyok a színvonalbeli különbségek." (1.19.1.) Az elő- és a reprezentatív méréseink ezeket a különbségeket tükrözik! Míg ugyanis az előfelmérésben részt vevő iskolák (városi, falusi iskolák) kizárólag képesített, jól dogozó fizikatanár által tanított osztályok voltak, addig a reprezentatív mérésben az országos képnek megfelelően ott voltak:

- az osztatlan, részben osztott, osztott iskolák;
- a városi, a falusi iskolák mellett a tanyai iskolák;
- a képesített fizikatanárok mellett a képesítés nélküli, a tanítói képesítésű, vagy más szakosok által tanított osztályok is.

Ez, továbbá a szertárak felszerelése közötti egyenlőtlenség, különbség tükröződik az elő- és a reprezentatív mérés eredményei között tapasztalható, közel 15–20%-os differenciában.

A mérések világosan megerősítik a párthatározat által megjelölt feladatainkat. Az előterjesztés javasolja, hogy

- „... folyamatosan nagyobb részt juttassanak a nemzeti jövedelemből oktatási beruházásokra”. (1.46.1.)

- „Erőnket elsősorban a fiatalok szocialista személyiségét és alapvető műveltségét meghatározó *általános iskola* fejlesztésére, valamint a munkásosztály zömét nevelő *szakmunkásképzés* színvonalának emelésére kell fordítanunk.” (1.47.1.)

- „A pedagógiának arra is ügyelnie kell – éppen az életközelség követelménye alapján –, hogy ajánlásai kidolgozásában, az oktató-nevelő munka továbbfejlesztésére vonatkozó javaslataiban ne csak az „éliskolákat”, hanem az iskolák átlagát is tartsa szem előtt.” (1.46.1.)

3. A mérésekből levonható harmadik következtetésünk: *országosan nem szabad*

olyan elvárás támogatni a tantervi követelményekkel szemben, hogy azok 70–80%-ban teljesíthetők.

Az előbbi objektív mérések és az a számadat, hogy 1949 óta az iskolaköteles tanulók 30%-a nem végezte el az általános iskolát, egységesen erre figyelmeztetnek. Országosan az 50–55% közötti eredmények a fizikatanításban igen kedvező teljesítmények lennének.

A tanulókkal szemben támasztható követelmények gondos mérlegelésére hívják fel figyelmünket a lélektani vizsgálatok eredményei is, melyek szerint az általános iskolás korú tanulók 17–20%-a csak az átlag alatti teljesítményre képes, 5%-a pedig nem tud eleget tenni a követelményeknek. A lemaradás okát az említett tanulók ismeretelsajátítási, bevésési ritmusának lassúságában, az idegrendszer veleszületett sajátosságában, a fejlődésben elmaradt tanulóknak kell keresnünk. (5.)

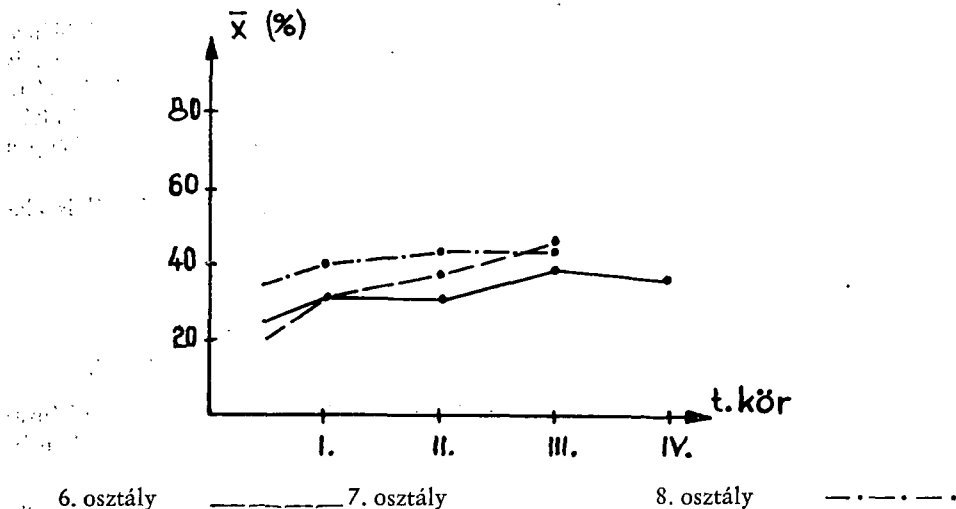
Az új tantervek készítésénél, a követelményrendszerek kialakításánál számolnunk kell ezzel az objektív ténnyel is.

4. A negyedik következtetésünk: *van könnyebb és van nehezebb osztály!*

A mérések előtt is bizonyított volt, hogy a 7. osztály fizika anyaga a legsúlyosabb. Érezték tanárok-tanulók egyaránt azt a „feszített hajtást”, ami a 7. osztály fizikatanításában mutatkozott. Mindig új és új anyagot, még hozzá nehéz anyagot kellett tanítani-tanulni. E jelzések eredményezték, hogy az MSZMP 1972. évi júniusi oktatáspolitikai határozata nyomán életbelépett 1973. évi tananyag-módosító rendelkezés legjobban a 7. osztály tantervi anyagát csökkentette.

Érdemes azonban megnézni a csökkentés utáni állapotot is. Méréseink erre is választ adnak. (4. ábra.)

4. ábra



A mérések jól reprezentálják, hogy a tananyag-módosítás után is még mindig a 7. osztály fizika anyaga a legnehezebben elsajátítható ismeretanyag a tanulók számára.

5. Az eredménymérések azt is bizonyítják, hogy *vannak ismeretek, melyeket sikerrel, a tanulók nagy százalékának sikerül magas hatásfokkal átadni, vannak viszont gyengé szinten teljesíthető ismeretek.*

Jól teljesíthető általában a *tényismeretek* átadása.

A súlyerő jelének ismerete	85,70%
A fajsúlyegység (1 kp/dm ³) felismerése	78,80%
Méretváltozás bekövetkezése melegítéskor, hűtéskor	88,80%
Halmazállapot-változások felismerése	81,50%
A lencsék felismerése rajz alapján	83,50%
Úszás, merülés, lebegés feltételei	83,80%
A munka kiszámításának módja	84,60%
A helyzeti energia jelentése	82,50%
Az egyszerű áramkör részei	92,60%
Sorosan kapcsolt fogyasztók kapcsolási rajzának elkészítése	80,00%

Alacsonyabb szinten taníthatók-tanulhatók a *tényösszefüggések*. Pl.:

Jártasság a mérőhenger leolvasásában	53,90%
Az olvasás hőtani értelmezése	56,30%
A domború tükörre párhuzamosan érkező fénysugár útjának berajzolása	65,20%
Adott km/h sebesség átszámítása m/s sebességre	53,70%
Adott perc átszámítása órára	51,10%
Az 1 kp/cm ² jelentése	59,20%
Adott LE átszámítása mkp/s teljesítményegységre	48,40%
Egyoldalú emelő ábrázolása	51,90%
Az 1 ohm ellenállás definíciója	59,70%

Legalacsonyabb szinten teljesíthetők a *tényösszefüggések alkalmazásai*.

Ide tartoznak a hányados jellegű fizikai mennyiségek, s e fogalmakhoz tartozó számításos feladatmegoldások: a fajsúly, a sebesség, a nyomás, a teljesítmény, az ellenállás. A matematikai apparátus, a matematika- és fizikatanítás koncentrációjának hiánya miatt a felsorolt fogalmak kialakítására – az ellenállást kivéve – tanításukkor nem is vállalkozhatunk. Csak a kiszámításukra tudjuk megtanítani a tanulókat. A kiszámításra való megtanításnak is egy sor súlyos következményei jönnek elő. Pl.: a fajsúlyszámításnál előbb ki kell számítani az 1 dm³ térfogatú anyag súlyát. Ez pedig tulajdonképpen súlyszámítás, mert súlyt osztunk egy puszta számmal.

Ez a nehéz módszertani eljárás vezet azután a következő alacsonyabbnál is alacsonyabb szintű teljesítményekhez.

A fajsúlyszámításnál a jó eredményhez	30,00%,
a sebességszámításnál a jó eredményhez	21,10%,
a nyomásszámításnál a jó eredményhez	38,40%,
a teljesítményszámításnál a jó eredményhez	36,10% jut el.

Az ellenállás-számításnál megváltozik a helyzet, ahol a fogalom bevezetése hányados jelleggel történik, és a tanulók némi algebrai ismeretekkel is rendelkeznek már. Itt 55,40%-ra ugrik fel a tanulók teljesítménye.

A számításos feladatmegoldásnál az elfogadhatatlanul rossz eredményeknek azonban vannak előzményei is.

A feladatmegoldást az adatok kiírásával

a 6. osztályban a tanulóknak csak	33,40%-a,
a 7. osztályban a tanulóknak csak	40,50%-a,
a 8. osztályban a tanulóknak csak	64,70%-a kezdi el.

Számítás közben mértékegységekkel

a 6. osztályos tanulónak csak	17,4 ⁰ /o-a,
a 7. osztályos tanulónak csak	29,8 ⁰ /o-a,
a 8. osztályos tanulónak csak	64,7 ⁰ /o-a dolgozik.

A 8. osztályos javulás itt is az új módszernek tulajdonítható.

Gyenge pontjai fizikatanításunknak még

- a gondolkodtató jellegű kérdések, ahol gyakoriak a 20–30% körüli teljesítmények;
- a jelenségek, a megfigyelések magyarázatát igénylő feladatok, ahol szintén 30–40–50%⁰-os teljesítményekkel találkozunk.

A jelenlegi tanterv pozitív, de negatív tapasztalatai egyaránt figyelmeztetnek, hogy az új tanterv tanításánál fokozott, tudatos gondossággal járjunk el.

IRODALOM

1. Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Tankönyvkiadó, 1972.
2. Dr. Varga Lajos-Zátonyi Sándor: Az általános iskolai témazáró feladatlapokkal végzett vizsgálat eredményei. I–II–III. része. A Fizika Tanítása, 1974. 4–5. sz., 1975. 1. sz.
3. Dr. Veidner János: Standardizált témazáró mérőtesztek az alapfokú fizikatanításban. (6. osztály), I–II. rész. A Fizika Tanítása, 1976. 1–2. sz.
4. Dr. Veidner János: Standardizált témazáró tesztek. Fizika 6., 7., 8. osztály. Acta Sectio Paedagogica, 15., 16., 17. kötet. Szeged, 1975., 1976.
5. Molnár Károly: Csak a munkarítmusuk lassú. Köznevelés, 1976. 1. sz.



DR. BERNÁTH JÓZSEF
Pécs

A permanens nevelés — művelődés az általános iskola funkciórendszerében

A permanens nevelésről és képzésről egyre többször lehet hallani és olvasni az utóbbi időben. Joggal merül fel a gondolat, mit kezdjünk vele a ma és a holnap iskolájában. Nyilvánvaló az igény, hogy a permanens nevelés jelszószerű emlegetése helyett mélyebb s tágabb összefüggésben vizsgálódjunk. Már ma is nélkülözhetetlennek tűnik, hogy a permanens nevelés, képzés általános hangoztatásán túl megfogalmazzuk ennek legfőbb gyakorlati konzekvenciáit.

A *permanens nevelés* az egyén egész életén keresztül tartó, különböző formákban megvalósuló nevelése és önnévelése abból a célból, hogy az élete folyamán bekövetkező változásokhoz alkotó-teremtő módon alkalmazkodni tudjon.

A jelek azt mutatják, hogy elmúlt az az idő, amikor – nem kívánt következmények nélkül – az életet két részre lehetett hasítani: a klasszikus (gyermek- és ifjúkori) iskolázás időszakára és a felnőtt életperiódusra. Az elsőnek az volt a célja, hogy a majdani felnőttet ellássa mindazzal, amire felnőttként, életének nagyobb részében

különböző feladatainak ellátásához szüksége lesz. Így az egész nevelés – képzés arra irányult, hogy a gyermekek fejét a lehető legbősebben megtöltsék ismeretekkel. Életének egész következő részében ebből a felhalmozott tőkéből kellett merítenie mindazt, amire a hozzá illő életvitelhez szüksége volt.

A régi iskolát alapvetően ez a teljességre, befejezettségre való törekvés jellemezte, még akkor is, ha nem feledjük, hogy úgyszólván minden korban (kezdve az ókortól) akadtak gondolkodók, akik felvetették az élethosszig tartó tanulás gondolatát, és sokan közülük gyakorlatilag is, saját életvitelükben ehhez tartották magukat. Arról van szó, hogy az egész emberi életre kiterjedő nevelés-nevelődés, művelődés, tanulás társadalmi-gazdasági szükségletei és feltételei csak a legújabb korban, napjainkban alakulnak ki és teremtetnek meg. Nagy tömegek (s nem csupán néhány tudós elme) számára most kezd elvitathatatlanra lenni, hogy az iskola befejezése után sem lehet megállni testi-szellemi építkezésben, önfejlesztésben.

Ha az embert egész életén keresztül bevonják egy megszakíthatatlan nevelési folyamatba, akkor ez elkerülhetetlenül annyit jelent, hogy a nevelés eszményének és folyamatának lényegében módosulnia kell, a gyermek- és ifjúkori nevelést-képzést alapjaiban és működésében át kell alakítani.

Úgy gondolom, hogy ha a permanens nevelési koncepció szellemében következetesen végiggondoljuk az iskola tevékenységrendszerét és belső világát, oda lyukadunk ki, hogy az iskola társadalmi funkcióit ki kell bővíteni, a meglevőket pedig módosítani kell.

Az iskolai funkciók bővüléséről

Köztudott, hogy sokféle elképzelés van az iskola funkcióiról. Az elképzelések gyakran egybecsengenek, de nem mindig. Kiváltképpen izgalmassá válik a probléma, ha a funkciókat egy hierarchikus rendben akarjuk elrendezni. A permanens nevelés szempontjából az látszik nyilvánvalónak, hogy az iskola által ténylegesen, s nem csupán deklarativan vállalt funkciók közt helyet kell adni az *önnevelés* képessége kialakításának és a *szabad idő*s *szokások* megalapozásának.

Az *önnevelés* készségének és képességének kialakításán azt értem, hogy a diák a klasszikus iskolázás végére eljut oda (mert az iskola eljuttatja), hogy saját fejlődésének, személyiségalakulásának felelős gazdája; a nevelés tárgyából a nevelés alanyává válik. Elméletileg az úgy egyszerű: a nevelő alapvető feladatává kell tenni, hogy az iskolás évek végére (a szó szoros értelmében akár) feleslegessé legyen; gyakorlatilag pedig innen kell visszakövetkeztetni arra, hogy mikor, mennyire kell „jelen lennie” a nevelőnek a nevelés, képzés folyamatában. Az a rövid „póráz”, amely ma még eléggé általános, csekély lehetőséget ad az önálló és felelős gondolkodás kialakításához. Kevés a jó és jobb alternatívák közül való választási lehetőség, a valóságos (és nem alibi) döntési lehetőség, annál több a gyámkodás és indokolatlan patronálás. Az önkormányzó, önvezérlő képesség kialakításának megkönnyítése nem egyszerűen azt jelenti, hogy a nevelő, tágabban: a felnőtt társadalom megengedi az önálló gondolkodást, hanem azt, hogy megköveteli. Nem túl előkelő és eredeti hasonlattal élve: a fiatalokat meg kell tanítani úszni, de ehhez – kezdetben tartószíjjal és megkapaszkodásra bízva őket – vízbe kell ereszkedniök, vízbe kell engedni s küldeni őket. És mi történik akkor, ha úszni tudás nélkül érkezik el a fiatal a felnőtt kor kezdetére s az élet vízbe kényszeríti? Valahogy, bár nagy kerserek árán s jobbára segítség nélkül, de megtanul úszni, vagy belefullad a vízbe...

A *szabad idő* mennyisége és jelentősége korunkban egyenletesen növekszik. Egyes feltételezések szerint az ezredforduló tájékán hetente 4 napot dolgoznak csupán az

emberek. Ha ilyen mértékű szabad időhöz előkészületlenül érkeznek el a dolgozók, akkor méltán fog társulni a szabad idő – veszélyeit tekintve – a környezetszennyezéshez.

Ezt a fejleményt az iskola azért nem hagyhatja figyelmen kívül, mert a felnőtt korban végzett munka és a gyermek- és ifjúkorban folytatott tanulás, valamint szabadidő-felhasználás között erős összefüggés, kölcsönhatás figyelhető meg, másrészt a személyiség kiteljesedésében, önmegvalósításában különös szerepet játszik (már ma is) a szabad idő.

Több külföldi és hazai nevelésszociológiai vizsgálat tanúsága szerint a különböző értékű szabadidő-tevékenységek tanulói preferálása nagy mértékben függvénye annak, hogy az iskola mit vállal magára a hasznos szabadidő-tevékenységek szokássá fejlesztésében. Minél nagyobb jelentőséget tulajdonít az iskola a különböző művészeti és technikai köröknek, sportfoglalkozásoknak, értelmes hobbiknak, annál több a remény arra, hogy a közművelődés kínálta repertoárból a tanuló tudatosan képes kiemelni az értékeket s elvetni az értéktelent. És erre minél inkább képes a növendék, annál inkább teheti dolgát a képzés folyamatában. Ezzel zárul a kör.

Úgy tűnik, ma még sok helyen nem teljesen nyilvánvaló ez az összefüggéssor, de az is igaz, hogy ahol nyilvánvaló, ott sem egyszerű a gyakorlati végrehajtás sokféle (anyagi, technikai, tárgyi és személyi) feltétel hiányában.

Hangsúlyváltás az egyes funkciók realizálásában

Vannak bizonyos funkciók, amelyeket valamilyen formában régóta szem előtt tart az iskola. Ilyen a társadalomba való bevezetés (közéletiségre, közösségi magatartásra nevelés), a szakmai felkészítés (pályaválasztás előkészítése), a tanítás-tanulás stb. Ha azt akarjuk, hogy a közéleti-mozgalmi tevékenységben ne következzen be törés vagy visszalépés az iskola elvégzése után, nyilván nagyobb szerephez kell juttatnunk a belső motivációt; vagy ha lényegesnek tartjuk a szakmai képzettség rendszeres s egyáltalán nem kötelezőségekkel kipróbált s formális megújítását, akkor a szakmai tudás felfrissítéséhez vezető út egyáltalán nem lehet mellékes az alapozó képzés idején. Lényegi hangsúlyváltást kell végrehajtani a szakmai képzéssel nagyon is összefüggő, de önálló s általános funkcióként is értelmezendő *tanításban-tanulásban*. A váltás lényege: az ismeretek tanulóhoz vitele, kész tálalása, tanulóba gyömöszölése, nyögve nyelő befogadtatása, a tanítás „elszenvedése” helyett a tanuló energetizálása, mozgósítása, lendületbe hozása abból a célból, hogy kész és képes legyen ismeretek szerzésére, készségek és képességek kifejlesztésére, hogy újra meg újra végigjárja a tudós (történész, irodalmár, vegyész, geológus, mérnök stb.) felfedező útját, átélje ennek sok keservét és szép örömét. E tanulás-tanítás során a tanuló tartósan birtokba veszi a legalapvetőbb tényeket, adatokat, neveket, hiszen képességekre és tulajdonságokra nem lehet szert tenni légüres térben, formális elmecdedzés keretében. De a *sorrend* felcserélődik: először nem tényeket gyűjtünk, hogy aztán problémákat oldassunk meg, hanem problémák megoldásával kezdjük, s közben ismeretekre tétetünk szert. Kizárólag ez a fő feltétel: annak, hogy a tanulás – ahogyan Comenius megfogalmazta – ne mártírium, hanem igaz gyönyörűség legyen. Ebből következik az is, hogy az ősi didaktikai vitatéma (alaki vagy materiális képzés) salamoni kezelésén túl kell jutnunk, s vállalnunk kell a meghatározott tartalommal történő alaki (azaz jártasságokra, készségekre és képességekre, valamint beállítódásokra koncentráló) képzés primátusát. *Szent-Györgyi Albert* érdekes hasonlata: „... az adatok fontosak. Még érdekesek is lehetnek, de csak a hús, a lényeg elfogyasztása után. Ekkor még kíváncsiakká is válhatunk rájuk, és így megőrizzük őket. De ez előtt az adatok csak unalmasak és a szellemet elbutítják, ha meg nem ölik.”

Ha e témát tovább akarjuk vinni, s konkrét összefüggéseket kívánunk megragadni, akkor fel kell tennünk egy kérdést, mégpedig azt, hogy milyen az az iskolai nevelés és képzés, amely *nem lezár, hanem elindít*, nem kelti a *befejezettség* illúzióját, hanem *kinyitja a világ megismeréséhez vezető kapukat*, amely alkalmas a permanens művelődés megalapozására.

E kérdésre válaszolva főként a *tantervvel*, a *tankönyvekkel*, a *pedagógus személységével*, a *személyi és tárgyi feltételekkel*, a *tanulói értékelés, minősítés* problémájával és az iskolának a *közművelődéssel való együttműködéséről* kell szólni.

Kezdjük a *tantervvel*. Jól tudjuk, hogy tanítás-tanulás mikéntjét a tanterv különös módon befolyásolja. A holtig tartó tanulás alapjainak lerakása szempontjából nemcsak a tanterv által megszabott (előírt) tananyagmennyiség lényeges (ezt hozzuk ugyanis leggyakrabban szóba), hanem az is, hogy *mit választ ki* az emberiség szellemi kincsestárából, és azt miként rendezi el; *mennyit láttat meg* a világból: az egészet, vagy csak szeleteket, vagy mind a kettőt. Nem segíti, hanem nehezíti a valóság megismerését, majd megváltoztatását az, ha a tantárgyakat – Willmann közismert gondolatával – nem a diák feje, hanem a táska szíja fogja össze. Ezért érdemes nagy figyelmet a *komplex tárgy*, amely nem két korábbi tantárgy technikai egymás mellé illesztése, nem is élet-egységek (életösszefüggések) tanítása. A komplex tárgy – miként ez a szentlőrinci kísérleti általános iskolában ténylegesen tanulmányozható – nem szaktárgyakat egyesít, hanem tudományosan igazolt ismereteket, magyarázatokat integrál. Sajátsága, hogy komplex rendszereket és folyamatokat tükröz; problémacentrikus, és tudatosan-tervszerűen egyesíti az adott problémához tartozó szaktudományos ismereteket. A korszerű tanterv különös nyomatékot helyez a *problémákra*, mert ha ezeken nevelkedik a gyermek és az ifjú, nem fogja hinni, hogy a világ kész, amelybe neki csak be kell tagolódnia, ellenkezőleg: szakadatlanul tovább kell építenie azt.

Tantervi anyagként csak annyi tananyagot szabad *kiválasztani*, amennyit a tanulók *aktívan, öntevékenyen, intenzíven* dolgozva elsajátíthatnak, tanulmányozva megtanulhatnak, felfedeztetős módszerrel birtokba vehetnek. Ha a tananyag mennyisége akkora, hogy csak közölve, kinyilatkozva, „nyújtva” származtatható át, akkor a tanulókat kényszerű tétlenségre, passzív figyelésre kényszerítjük, s megfosztjuk őket minden élménytől, érzelmi feszültségtől, a problémamegoldás intellektuális varázsától, az önálló alkotás sikerének átélésétől, s végeredményben nem szellemi mohóságot, hanem étvágytalanságot keltünk bennük.

A tanterv készítésének problémája az is, hogy a kiszemelt tananyag mellett helyet kapjanak és megterveztesse azokat a *műveletek, eljárások, módszeres megoldások*, amelyek egyre tudatosabb, önállóbb és gazdaságosabb ismeretszerzést és képességfejlesztést tesznek lehetővé. A régi iskolát nem érdekelte az út, amelyen haladva (de inkább küszködve és botorkálva, sőt gyakran elbukva) történt a „lecke” megtanulása, csak a végeredményre volt kíváncsi. A szocialista iskola azt vallja, hogy *nem lehet korszerű a tudás, ha nem tartalmazza önnön megújításának lebetősségét*. A holnap diákjának és a holnapután felnőtt dolgozójának ismeretekre és intellektuális (ismeretszerző, alkalmazó és újat teremtő, alkotó) képességekre lesz szüksége. A jó tanterv tartalmazza ennek legfőbb garanciáját.

Egy olyan tanterv, mint amilyenről fentebb szó esett, nagy valószínűséggel nem készülhet az eddig megszokott módon, amikor azt kérdeztük, hogy „mit lehet elhagyni?” Az eddigi alapbeállítódáson gyökeresen fordítva azt kell majd kérdezni: „mit kell tanítani és miért?”

A *tankönyv* négy fő didaktikai funkciója: a *közlés*, a *gyakorlás*, az *irányítás* és az *öszönzés*. Az iskolával párhuzamos és az iskolán túl is folytatódó tanulásra-művelődésre figyelmet fordító tankönyv igen mértéktartó a közlésben, de erős a gyakorolta-

tásban, az irányításban és az ösztönzésben. Ha a tankönyv zárt, egyértelmű közlésekkel készen találja a tudnivalót, melyet emlékezetbe kell vésni, majd – lehetőleg szó szerint – fel kell mondani, akkor *egykönyvűsége* szoktatjuk használóikat. Emellett a lezárt, befejezett és ellentmondást nem ismerő (dogmatikus) tudás útjait egyengeti ahelyett, hogy az emberi megismerés nyitott és ezáltal izgalmas mezőire vezetné a tanulókat. Az iskolásokban eredendően meglevő kíváncsiság kielégítése csak úgy lehetséges, ha a tankönyv elsősorban az *önképzés vezérfonala, segédkönyve*. Ahogyan a pedagógusnak is kiváló Németh László jellemezte: a jó tankönyv negyvenoldalas „térkép”; antológia, amely százfelől csillantja fel az anyagot s teszi kíváncsossá az olvasást, a kutatást, a kísérletezést.

Ennek megfelelően a *tankönyvek* (munkafüzetek, feladatlapok) mellett egyre többször kell a tanítás-tanulás folyamatában a tanulók kezébe adni *kézikönyveket, lexikonokat, enciklopédiákat, szótárakat, ismeretterjesztő* – korukhoz illő – *szakkönyveket, folyóiratokat, újságokat*. A könyvek mindenképp tanórai használatában a gyökeres (s egyszerre mind nélkülözhetetlen) fordulatot akkor érjük el, ha az olvasnivalóra nem egyszerűen *bívatkozunk*, vagy szemelvényeket mutatunk be belőle (*szemléltetünk*), hanem *ba feladattá maga az olvasás lesz*. És elsődlegesen nem abból a célból vétetünk elő tankönyvön kívüli anyagokat, mert még több tényadattal, ismerettel akarjuk gazdagítani növendékeinket, hanem először azért, hogy az egymásnak ellentmondó (de legalább is nem teljesen egybevágó) információk közötti *elgazodás és értékelés* képességét kifejelessük, másodsor pedig azért, hogy *gyakoroljuk a gazdaságos ismeretszerzés útjait-módjait*.

Ha van jó tanterv, el van látva az iskola korszerű tankönyvvel, kézikönyvekkel, könyvekkel, folyóiratokkal és napilapokkal, talán eredményesen taníthat a *pedagógus* anélkül, hogy valami heroikus dolgot kellene csinálnia. Az intenzív, önművelést megalapozó tanári munka azonban nem ilyen egyszerű. A jó tanterv és korszerű tankönyv kínálta lehetőség valószínűleg veszendőbe megy, ha a nevelőnek enciklopédikus és statikus a *műveltségismérvénye*; tanítási gyakorlatában minden tudnivalót *önmagából* szeretne származtatni és kisugározni; tekintetét *csupán a következő iskolafokozat elejére*, az ott elérhető sikerekre, az onnan jövő kritikai észrevételekre függeszti; *szakmai sovénizmus* árnyékja be gondolkodását, amely minduntalan kiragadja tárgyát abból az egészből, és együttal elszigeteli attól az egésztől, amelynek korábban része volt. Rendkívül lényeges, hogy a tanár tanulásra-tanításra vonatkozó felfogásában ne a *tananyag reprodukálása* alkossa a fő célt, hanem a *személyiség értő fejlesztése*. Ennek témánk szempontjából fontos feltétele, hogy a nevelő *korszerű tanuláspszichológiai koncepcióval* rendelkezzen, s e koncepcióban a tanulás nem lehet egyéb, mint *problémamegoldás, felfedezés, alkotás*.

A legjobb alapadottságokkal rendelkező egyén sem születik pedagógusnak, hanem azzá lesz. Önnön erőfeszítésein kívül azzá teheti a *képző intézmény*, a *munkahely* (szellemével és követelményrendszerével) és a *továbbképzés*.

A képzés, a továbbképzés és a munkahelyi preferenciaskála sokfelé ágazó és el nem hanyagolható részletébe nem tudok belemenni. Ehelyütt csak néhány gondot villanthatok fel. Például azt, hogy a tanárképző főiskolára és egyetemre történő felvételknél a gyermekekkel, fiatalokkal, emberekkel való foglalkozás iránti kedv és hajlam lehetne a vezető szempont, s nem csupán az, hogy valaki egy-két tantárgyból valamivel többet tud, mint az átlag. Vagy azt, hogy a tanárjelölteknek nem egyszerűen hallaniok, olvasniok, vitatkozniok és vizsgázniok kellene az önművelés elméletéről és elméletéből (bár az is eredmény s több a semminél), hanem *tenniök, csinálniok, élniök* kellene, mert a követelmények, minősítések, értékelések, preferenciák erre adnak lehetőséget, ezt teszik mindennapi feladattá.

Ha így képzelnénk is a tanárjelöltek tömegeit, még mindig maradnának nagy tennivalók a gyakorlat legfőbb *műhelyére*, az iskolára: a nem csökkenő szolgáltató és adminisztrációs tennivalók helyett zöld utat biztosítani a pedagógiai feladatoknak, s a munka minőségi fejleményeit véve alapul javadalmazni, előléptetni, kitüntetni, általában méltányolni.

Szakadatlan szellemi megújulásra bajosan nevel az a tanár, aki az *elszürkülés* ilyen olyan útjait járja. Ezért életfontosságú a pedagógusok – nem szabad idejük terhére szervezett – továbbképzése, önművelése. Sokszor láthatjuk, mit ér a kívülről jött „fej-tágítás”, felülről ráaggatott tudomány, s mennyire jó lenne, ha a legtermészetesebb módon képezhetné magát a pedagógus: *saját terepét kutatva* – a hét egy-két napján.

Ha a jelenlegi tanító- és tanáriánnyal küszködve utópiának tűnik is, mégis azt kell mondani, a közeljövő iskolájából nem hiányozhatnak a pedagógust tehermentesítő ún. *középkáderek: technikusok, felügyelők* stb. és olyan – iskolai feladatokat ellátó – *szakemberek*, mint amilyen a függetlenített könyvtáros, pszichológus és szociológus.

Az előbbieket jól el tudják látni az iskolai élet rutinfadatait, technikai és adminisztratív teendőit. Az utóbbiak közül a könyvtáros az olvasásra nevelésnek legfőbb szakavatott szervezője; a pszichológus és szociológus pedig azokat a rejtett pszichikai mozzanatokot és szociológiai tényeket képesek felfedni, amelyeknek ismeretében még célirányosabbá tehető és felfokozható a pedagógiai hatásrendszer.

Amikor technikusokat, laboránsokat, könyvtárosokat emlegetünk, akkor ennek csak úgy van értelme, ha az évszázadokon át hallgatásra, passzív figyelésre, padokkal, székekkel, katedrával, táblával, néhány képpel berendezett tantermek helyett *klub*, szabadpolcos olvasóval rendelkező *könyvtár, szaktantermek, laboratóriumok, műtermek és műhelyek* kapnak helyet az iskolában. Ugyanis: modern oktatás, tömeges és rendszeres tanulói „munkáltatás”, képességfejlesztés nem képzelhető el másként, mint szakteremben, laboratóriumban, ahol mennyiségében többszörösére növekszik, egyben felhasználhatóbbá válik egy-egy tantárgy kísérleti-tanulási eszköztára a modern gépi berendezésektől a modelleken, makettekén, gyűjteményeken át az óráról órára kézbe kerülő, napról napra használt, forgatott kézikönyvekig.

Azt, hogy milyen kísérleti eszköz apparátus-többségre, szemléltető anyagnövelésre és berendezés-elrendezés módosulásra van szükség, ha a képzést intenzívebbé, a tanulást hatékonyabbá és ezáltal az iskolás éveket értelmesebbé és örömtelibbé kívánjuk tenni, jól mutatják az általános és középiskolai *tagozatos* osztályok képzési tapasztalatai.

Tételezzük fel, hogy egy-két évtized alatt oly mértékben továbbfejlesztjük az iskolát technikailag, tárgyi felszerelésben és elrendezésben, hogy lehetőséget tud adni növendékeinek a bábozástól kezdve a rádiószerelesten át a szabás-varrásig, fotózásig, színjátszásig, vagy a barkácsolástól kezdve a kiscsoportos idegennyelv tanuláson át a repülőmodellezésig. Ilyen „kánaáni” állapotok esetén sem veszít jelentőségéből a *közükkatás és közművelődés együttműködése*, mert a művelődés két fő tartományának, a közoktatásnak és közművelődésnek egymásra épülésében a vezető szempont: *ránévelni, rászoktatni a mai kis- és nagydiákokat és bolnapit állampolgárt, dolgozót és embert a közművelődés kínálta lebetősségvariációk értelmese, embert gazdagító használatára*. Ez az együttműködés nem kívánja (mert nem kívánhatja) az egyes tartományok viszonylagos önállóságának feláldozását, feladását. Hallható aggály, hogy a közoktatás a maga kialakult, megállapodott, szisztematikus rendszerével képtelen követni a közművelődés lazább, elasztikus, szétszórt kínálatát – az anarchia és áttekinthetetlenség leselkedő veszélye nélkül. Az aggodalom jogos, ha az iskola és közművelődés közeledését végtelenséggel értelmezzük. Az iskolának nem kell beolvadnia a közművelődésbe ahhoz, hogy a permanens művelődést megalapozza.

Végül még négy gondolatról szólunk, olyanról, mely feltétlenül ide kívánczik.

Mindenekelőtt arról, hogy – bár az ember élete végéig alakul, változik, mégis – a permanens nevelés pszichikus alapjainak lerakását nem az ifjúkorban vagy később kell elkezdni, hanem már a *legkisebb korban*, amikor mégiscsak a legfogékonyabb az ember, s természetes módon, viszonylag kevesebb energiával állítható rá a saját beállító-dása és szokásrendszere által megalapozott „kifutópályára”.

Ha kisgyermekkorról beszélünk, akkor nyilvánvaló a *család* szerepe. Ma már világosan látjuk, hogy a *család iskolázottsági, műveltségi színvonala, aspirációs szintje, kultúra iránti magatartása* a gyermek tanulmányi teljesítményének rendkívül erős differenciáló tényezője. A családi hatásmechanizmus befolyásolása jócskán túlmegy az iskola lehetőséghatárán és eszközállományán. Nem hihető azonban, hogy az iskola csupán egyet tehet: konstatálja a család ilyen vagy olyan szerepét, hatását, befolyását. Vagyis: részt vállalhat egy kívánt család szerep kialakításában.

A permanens nevelés, képzés, tanulás iskolai megalapozásában a tennivalók zöme *standard*: valamennyi tanulóra egyformán érvényesnek tekinthető. Mégsem lenne jó valamiféle *szabványnak* vélni e programot. Az *egyéni megoldásvariációk* és *sajátos megközelítési módok* nem zavarják, hanem gazdagítják, színesítik a teljes megvalósítást. Nem kell félni tőlük, mert nem szükségképpen nehezítik a célok megvalósítását.

A folytonos tanulás, művelődés, önnevelés igényének és képességének kialakításában is megkülönböztetett szerep illeti a *tanulói értékelést*. Ennek ma már kötetnyi az irodalma. A korszerű tanulói értékelésnek csupán egy, bár elsőrendű sajátosságát hangsúlyozzuk e helyen, és pedig azt, hogy főként a *tovább lépés lehetőségeit kell feltárnia, a jövőre kell koncentrálnia, s nem a múltra*; nemcsak azt kell kifejeznie, hogy mit nem sikerült a növendéknek elérnie, hanem azt is, hogy hová juthatott volna, ha bizonyos feltételeknek eleget tesz, s kiváltképpen hová juthat, ha meghatározott penzumokat rendre teljesít; röviden: a permanenciát egyengető pedagógiai értékelés *nem elutasít, hanem lehetőségeket tár fel*.

Annak ellenére, hogy azok a törekvések, amelyek a permanens nevelés és képzés realizálására irányulnak, részlemként legjobb iskoláinkban már ma is fellelhetők, mégis: egyértelmű, koncentrált és tömeges gyakorlattá tétele ezutáni feladat. Valószínűleg pokolian nehéz, de túl távolra el nem napolható feladat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakonyi Pál: Gondolatok az önművelési képesség alakításáról, 1977. (Kézirat.)
Baloghné Trócsányi Berta: Tanulás – egész életen át = Pedagógiai Szemle, 1973/10. sz.
T. Husén: Iskola az ezredfordulón. (A pedagógia időszzerű kérdései külföldön.) Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
Loránd Ferenc: Az önművelés igényének és képességének fejlesztéséről. = Kultúra és Közösség, 1975/2–3. sz.
Loránd Ferenc: Szocialista demokratizmus a közoktatásban. = Társadalmi Szemle, 1977/6. sz.
Marx György: Iskolák a tudományos-technikai forradalomban. = Társadalmi Szemle, 1972/2. sz.
Nagy Attila: A könyvtárhasználatra épülő oktatás hatása. 1975. (Kutatási Jelentés. Kézirat.)
Szabóky Györgyi: A permanens nevelés és az iskola. = Neveléstudomány és folyamatos korszerűsítés. Szerk.: Kiss Árpád. Akadémiai Kiadó, 1973.
Szent-Györgyi Albert: Az élet jellege. (Gyorsuló idő.) Magvető Kiadó Bp., 1975.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

KELENDI GYULÁNÉ

Budapest

Útban a nevelőiskola felé...

A NEVELŐTESTÜLETI értekezletek különböző szerepet játszhatnak az iskolák életében. Helyenként eleget tesznek egy központi előírásnak, megtartják, és minden marad a megszokott keretek között. Másutt arra használják fel őket, hogy a nevelőtestület előtt álló feladatokat *értelmezzék*, az általánosan érvényes megfogalmazásukból kiszűrjék a helyileg szükséges konkrét *tennivalókat*, közösen gondolkodjanak, hogy ezzel megteremtsék a közös, *összehangolt tevékenység* nélkülözhetetlen feltételeit.

Ennek az évnek a tavaszán valamennyi iskolában az „Útban a nevelőiskola felé” témát vitatják meg a nevelőtestületek. Mindenütt, ahol azt akarják, hogy ez az értekezlet ne az első, hanem a második funkciót töltsse be, alaposan előkészítik az értekezletet. Nem azt jelenti ez az igény, hogy már jó korán kiosztják a szerepeket, kijelölik, *ki miről szóljon hozzá*, hiszen csak azok a hozzászólások értékesek, amelyek egymásba kapcsolódnak, egymás véleményét meghallgatva fejtik ki egyetértésüket vagy nézetkülönbségeiket. Az előkészítés azt követeli, hogy valamennyi testületi tag felkészülten kapcsolódjék *a vitába*, tehát ne hozzászólását készítse el előre, hanem alaposan *tanulmányozza át* „Az általános iskolai oktatás és nevelés tervét”, és az abban megfogalmazott követelményeket vesse össze eddigi eredményeivel, *elemezze* saját gyakorlatát, s vonja le következtetéseket, mi az, amit 1978 szeptemberétől *másképp kell csinálnia* neki, illetve az egész testületnek.

Az értekezlet témája és címe senkit ne tévesszen meg, ne vonja le belőle azt a következtetést, hogy az iskolák most teszik meg az első lépéseket a nevelőiskola megvalósítása felé. Ha az általános iskola tanterveit (1946, 54, 57.) összehasonlítva megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy legállandóbb elemük *a célok meghatározása*. Természetesen ebből következik az abból, hogy iskoláink a nevelés *társadalmi szervezetei*, és ha a társadalom a célját a szocializmus teljes felépítésében határozta meg, akkor az általános iskolának e cél megvalósítására felkészült, személyiségük sokoldalú fejlődésében szilárdan megalapozott nemzedéket szükséges nevelni. Nevelése nem elvonatkoztatott, hanem mindig az adott társadalmi helyzettől és a társadalmi céloktól meghatározott nevelés. Új, magasabb célokat a társadalom és benne az iskola is csak az előzőleg már *kültözött és elért célok* talaján tűzhet maga elé. Eddigi nevelési eredményeink teszik tehát lehetővé, hogy kissé magasabbra emeljük a mércét, és minden eddiginél határozottabban fogalmazzuk meg, hogy az általános iskola elsőrendű feladata *a nevelés*. Ennek előzményeként már közel egy évtizede foglalkoztunk meg *a nevelésközpontú iskolának* a programját, de az általános iskolák legelső tanterve is a sokoldalúan fejlett szocialista személyiség kibontakoztatását tűzte célul. Az értekezlet egyik alapfeladata éppen ezért, hogy reálisan mérlegelje a nevelőtestület *saját eddigi eredményeit*, amelyet a tanulóifjúság nevelésében elért.

Nem kevésbé fontos annak a tisztázása sem, hogy a nevelés és a nevelés eredményeinek előtérbe állítása nem jelentheti *a tanítás-tanulás folyamatának* háttérbe szorítását, jelentőségének csökkentését. Lényeges azonban, hogy az új dokumentum a tanulók tudásának gyarapítása helyett az „egységes, korszerű, továbbépíthető alpműveltség”

(1. kötet, 13. l.) szilárd megalapozását igényli, majd meghatározza, hogy ezen „az ismeretek, képességek, világnézet, magatartás” együttes fejlesztését érti (uo. 31. l.). Az iskolának éppen ezért nem abban kell keresnie munkájának eredményességét, hogy tanulói közül *ki mit tud*, hanem abban, hogy valamennyien tudásuk és meggyőződésük alapján *mit vallanak*, és ezek birtokában *mit és hogyan cselekednek*. Nagyon fontos ezért, hogy sehol se sikkadjon el az új dokumentum egyik lényeges vonása. Míg a régi tantervek a tantárgyi feladatok között utolsó helyen csak megemlítették, hogy „járuljon hozzá a tantárgy tanítása a maga sajátos eszközeivel a nevelés feladatainak teljesítéséhez is”, addig az új dokumentum minden tantárgy tervét a „célok és feladatok” (vö. 2. kötet 15–18., 83–86. sit.) meghatározásával vezeti be, s ezen belül *konkretizálja* a tantárgy sajátos nevelési feladatait is.

Az oktatási és nevelési feladatok együttes megvalósításához tanulmányozzák a pedagógusok *dr. Kerékgyártó Imre: A nevelés-meggyőzés* (Budapest Nevelő, 1976:3. 3–11.); *A meggyőzés eszközei, módszerei* (uo. 1977:1. 20–30. l.); Az értékelés mint a meggyőzés eszköze (uo. 1977:3. 30–41. l.) c. tanulmányait. Ezekben a szerző rámutat, hogy a nevelés érdekében összhangot kell teremteni a tanulók termelési, társadalmi tapasztalatai és tanult ismeretei között, mert ezek együttesen alakítják ki *meggyőződésüket*. Ha a tanult ismeretek elszakadnak az előbbiektől, az eredmény verbalizmus lesz csupán. Rámutat, hogy minden ember tudatában élnek vélt tudások, előítéletek és hamis tudattartalmak is, amelyekből együttesen *hitük* szerveződik. A nevelőiskola éppen ezért a nevelés változatlanul legfontosabb eszközét, a tanítás-tanulást úgy szervezi, hogy az ismereteken és tapasztalatokon alapuló meggyőzések egyre nagyobb, a vélt tudáson, előítéleteken, hamis tudattartalmakon alapuló hiten egyre kisebb helyet foglaljanak el a tanulók tudatában. Ügyelni kell azonban, hogy hitüket ki ne oltuk, csak addigi alapjaikról leválasztva ötvözzük egybe meggyőződésükkel. Olyan emberekre van ugyanis szükségünk, akik *hittel és meggyőzéssel* építik szocialista társadalmunkat, végzik munkájukat és együttműködnek munkatársaikkal.

A MÁSIK NAGYON fontos tisztázandó kérdés a tanítási órák és az egyre nagyobb teret elfoglaló *tanítási órán kívüli foglalkozások* összhangjának a kérdése. Társadalmi szükséglet teszi az iskolák feladatává, hogy a tanulók tanítási órán kívüli idejét is megszervezze. Jelentős lépés ebből a szempontból, hogy az új dokumentum először tartalmazza *a tanítási órán, sőt az iskolán kívüli nevelés* programjának alapelveit is (1. kötet 117–151. l.). Ezt fogja majd kiegészíteni az OM napközi otthoni Útmutatója, amelyet minden valószínűség szerint az értekezletig minden érdekelt nevelő kezébe fog kapni. Az alapelvek nyomatékosan hangsúlyozzák az iskola egyre szélesedő *nyitottságát*. Világosan kell látnunk azonban, hogy ez nemcsak *befelé* érvényesül, *kifelé* is erősíteni kell az eddigi kezdeményezések, de elsősorban a közművelődési törvény alapján. Így érthető, hogy az új tanterv a napközi otthon, az úttörőmozgalom és a család mellett kiemelten foglalkozik a termelőüzemekkel, valamint a közművelődési, kulturális és sportintézményekkel kiépítendő kapcsolatokkal (145–151. l.) is. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ezek a kapcsolatok nem merülhetnek ki abban, hogy a nevelők esetenként elviszik tanítványaikat a könyvtárba, színházba, művelődési házi rendezvényekre. Igényükké tegyék, hogy nevelői kíséret nélkül is felkeressék ezeket, szokjanak hozzá, hogy nélkülük nem lehet teljes felnőtt életük sem.

Megszívlelendő az új programnak az a megállapítása, hogy *a napközi otthonok* változatos foglalkozásokkal, a gyermekek nyugalmát biztosító körülmények és az aktivitáspihenés megfelelő ritmusának biztosításával vonzóvá kell válniuk a tanulók számára (1. kötet 132. l.). Az országban egyre inkább gyarapodik a jó napközi otthonok száma, mégis úgy érzem, az adott helyzetet az elérendő céllal összevetve majdnem mindenütt

megjelölhetnek még az iskolák megvalósítandó feladatokat. Célszerűnek tartanám egyébként, ha az értekezleten az egész nevelőtestület tájékoztatására az *alsó tagozatos, az osztályfőnöki és a napközi otthoni* munkaközösség vezetője röviden ismertetné azokat a változtatásokat, amelyeket saját területükön kell megvalósítaniuk. Ügyeljenek azonban arra, hogy olyan részletekbe ne bocsátkozzanak tájékoztatásukban, amelyek már csak a munkaközösségre tartoznak.

VÁRHATÓ, hogy a legtöbb problémát az értékelés-osztályozás új követelményei fogják előidézni. Jelentős ebből a szempontból, hogy a tanterv kísérletet tesz a *követelmények* pontosabb, konkrétabb meghatározására, és elkülöníti a kötelező törzsanyagot és a lehetséges kiegészítőt. Lényeges azonban, hogy az értékelés kérdésében megszülessék a nevelőtestületi egység. Mindenekelőtt tisztázódjék, hogy az *értékelés* sokkal szélesebb körű, átfogóbb fogalom, mint az *osztályozás*, amely sohasem vállalkozhatott többre, mint a pillanatnyi tudás minősítésére. Az általános iskolában, amelyben potenciálisan helyet foglal a jövő államférfia és segédmunkása, írója és olvasója a *gyermek értékét nem határozhatják meg tantárgyi osztályzatai*. (Ajánlott olvasmány ehhez Móra Ferenc: A másik csaló, benne kis Pétör alakja.) Azt mindenképpen el kell érni, hogy valamennyi tanuló a saját képességeinek, lehetőségeinek mértékében, de eredményesen és szilárdan sajátítsa el az alapműveltséget (jeleltől-elégésesen). Meggyőződésem szerint ezen a ponton az értekezletnek ki kell lépnie a tantervi keretből. A nevelőtestületeknek fel kell ismerniük, hogy egyetlen tantervi változás sem vezethet célhoz, ha nem változik vele párhuzamosan a *nevelők magatartása* is. Túl kell lépniük régi beidegződéseiken, megszokásaikon, meg kell változtatniuk a tantárgyi anyaggal, azoknak követelményeivel és nem utolsósorban tanítványaikkal gyakran évtizedes gyakorlat alatt kialakult viszonyukat. Ehhez a dokumentumok csak az *irányítói* szerepét tölthetik be.

Gondolatokat kívántam felvetni a közeledő nevelési értekezlettel kapcsolatban. Szociológiai, pszichológiai felmérések szerint a pedagógus egyik legnélkülözhetetlenebb tulajdonsága a *tapasztalatcsere fogékonyság*. Ehhez elengedhetetlen, hogy gondolatainkat közöljük, és belőlük a megszívlelendőket el is fogadjuk.



DR. CSIKESZ ERZSÉBET

Esztergom

Irodalmi szöveg értelmezése az alsó tagozatban

A gyermek óvodáskorban benne él a művészi szemiotika világában, él a zene, a költészet, a tánc közegeiben. Az alsó tagozatos anyanyelvi oktatásnak ennek az egységes énnak a megtartásában kell jelentős szerepet vállalnia. Ez többek között az oktatás-nevelés szempontjából jelenti az irodalmi alkotások befogadásában a spontaneitás érvényesülését és a mű befogadásának vezérlését – a reflexszerű benyomások lehetőség és mennyiség körének tanítás útján való bővítését.

Minden emberi dialógus szituációban zajlik. Dialógus az irodalmi alkotás is a kommunikációelmélet értelmében. A feladó üzenetét csak szövegértelmezéssel tehetjük magunkévá, szövegértés nélkül nincs művészi recepció. A szövegértelmezés látszólag a grammatikai szint feladata, de az irodalom eszközével, a nyelvvel a képiség közegeiben

az érzelem és értelem korrelatív viszonyát hozza létre, a mű szerkesztettségében a logikai rend dominál. Szövegértelmezésünk fő elve a logika és a játék összekapcsolása, nem a tantárgyakban való gondolkodás, de integrálás a szöveg kínálta lehetőségek szerint. Az irodalmi alkotás művészi közegének és minél teljesebb egészének befogadása érdekében irodalomelméleti ismereteket is kell adnunk, melyet I–IV. osztályig vertikálisan nyitott, mélységében bővülő rendszerbe foglaltunk, de fogalmi szintű meghatározásokra nem törekszünk.

Gondolatainkat az alábbiakban az első osztályra vonatkozó tervezetünk már ki-próbált páldaanyagával egészítjük ki.

1. Szövegértelmezések.

EGYSZER VOLT EGY EMBER

(Magyar népköltés)

*Egyszer volt egy ember,
szakállá volt kender,
elégett a kender,
megmaradt az ember.*

1. A szerző és a cím kapcsolatára utalás. A szövegnek több variánsa is létezik. A népköltészet fogalmának alakítása.

2. Mondom a verset, számláld meg, hány sorból áll!

3. Rakd ki, egy-egy sor hány szóból áll! (1 szó = 1 pálc.) (A pálcákkal így a vers formája kialakul, látható lesz.)

4. Hány szó van egy sorban? Írjuk le számmal! Tegyük ki a jelet!

5. ($4 > 3 = 3 = 3$) Hányadik sor a leghosszabb? Csoportosítsd a vers szavait:

a) van „e” nincs „e”

b) elején „e” végén „e”

6. Keresd ki a vesszorok utolsó szavát! Írd le! Hányszor írtál azonos szót? Mely szavak felelnek az „ember” hívószóra? Miért? (Teljes szó azonos, magánhangzók azonosak – rímkeresés.)

7. A sorvégi szavak közül melyikben van „d” betű? Mit jelent a „kender” szó? (Lexikonhasználat.)

8. A kender könnyen meggyullad. Lehetséges-e:

a) „elégett a kender, megmaradt az ember”?

b) „elégett az ember, megmaradt a kender”?

9. Olvasd el az első sort! Cseréld fel a szavakat úgy, hogy értelmes maradjon az állításod! Hol találkoztunk már ilyen kezdéssel? Mondj még mesekezdéseket!

10. Ezzel a kezdéssel igaz-e a vers vége? Lehetséges-e: „elégett az ember, megmaradt a kender”? (A mesében nincs lehetetlen – Ablak Zsiráf 99. oldal.)

11. Milyen lehet a „kender-ember”? Rajzold le!

KAKASNÓTA

(Vietnami népköltés)

*Fürge lábú kiskakas,
éles csőrű, tarajos,
talpra szökken, baja-hopp,
ébreszti már a napot:*

„Meghasadt az éjszaka,
piros az ég taraja,
itt a hajnal, itt a fény,
csordul a bérc tetején,
ág alatt és ég alatt,
kukurikú, kél a nap!”

1. Hallottál-e már Vietnamból? Keressük meg a térképen. (A hazánktól való nagy távolság észrevétele. *Más népek népköltészetének a léte.*)

2. Mi a vers címe? Mondj más szót a „nóta” helyett! A „kakasnóta” szó tartalmát fejezd ki másként, lehet hosszabb állítással is. (*A cím és a tartalom kapcsolata.*)

3. Csak azt olvasd fel a versből, ami a kakaska nótája. Egy szóval próbáld az olvasottat kifejezni (pl.: napébresztő stb.).

4. Benne van-e a kakasra jellemző megszólalás a versben? Utánozzuk más állatok hangját is!

5. Most nem az állat hangját utánozzuk, hanem azt mondjuk meg, mit csinál, ha megszólal. Egér cincog. Dobom a labdát, folytasd: kutya...; ...kukorékol stb. (*Hangutánzó szavak.*)

6. Írd le a füzetedbe a kiskakasra jellemző szavakat!

7. A gyorsaságot miként fejezi ki a vers? (Fürge lábú = gyors.) Milyen a kakas kedve? Igazold a versből az állításod! (Szóhangulat, hangszimbolika – *hangulatfestés*, hangutánzó szavak.)

8. Nézzük meg, mit ír a lexikonunk a kakasról. Nevezzünk meg még baromfit.

9. Mi a „taréj”? Milyen színű? A kakas nótájában szerepel-e ez a szó: „taréj”? (Pl.: piros az ég taraja = napfelkelte stb.) (*Hasonlat, megszemélyesítés.*)

10. A „bérc” szó helyett mondj hasonlót! (*Szóhangulat – rokonértelmű szavak.*)

11. Illusztráld a verset! Írd ki a versből a munkádhoz legjobban illő sort!

ESS, ESŐ, ESS...
(Magyar népi mondóka)

*Ess, eső, ess, eső!
Búza bokrosodjék,
zab szaporodjék,
olyan legyen az én hajam,
mint a csikó farka,
még annál is hosszabb,
mint a Duna hossza.*

1. Melyik évszakban mondhatták ezt a mondókát az emberek? Milyen körülmények között? Falun vagy városban?

2. Figyeld meg a vers első sorát! Hány szó van benne? Mit fejez ki a *szóismétlés*? (Erős kívánság, óhaj.)

3. Tehetnél-e egy halmazba az egész első sort? Indokold a véleményed! Keress még azonos hangzóval kezdődő szavakat! Alkoss azonos hangzóval kezdődő szópárokat! (A szavak szóeleji összecsengése – *alliteráció.*)

4. Mihez hasonlítják a mondókában a haj hosszát? Tedd ki a megfelelő jelet:
az én hajam = csikó farka
Duna hossza

5. Igaz-e az alábbi állítás a valóságban? Melyik lehetetlen? Miért van ez a *túlzás* a versben? Gondolj az első sorra!

Weöres Sándor:
MACKÓ BRUMMOG

*Mackó brummog:
– Irgum-burgum,
bundám rongyos,
ez abszurdum!*

1. A szerző és a cím kapcsolata – *műköltészet, népköltészet*. A szerzőről kép, a kor valószínűsítése, a gyerekek által ismert versek meghallgatása. „Ha a világ rigó lenne” kötet alapján a verseskötet, a kiadó fogalma. (Könyvtári órákon, osztály-könyvespolc használata közben tovább bővíthető, mélyíthető.)

2. A vers szavai a kezekben vannak. Rakj össze *egy* verset belőlük! (A versteremtésnél irányt adó: a szavak értéséből értelmes szöveg szerkesztése; a kompozíciót meghatározza, ha megadjuk az írásjeleket is, a rím, a sorok hosszúsága stb.)

3. Milyen a vers hangulata? Gyűjtsd össze a hangulatra jellemző szavakat! (Szóhangulat – *hangulatfestő, hangutánzó szavak*.)

4. Csoportosítsd a szavakat: *a)* magas magánhangzó; *b)* mély magánhangzó van benne. Miért van több mély magánhangzós szó a versben? (*Hangszimbolika*.)

5. Emeljük ki a versből a csak együtt használható szópárt. Mondj hozzá hasonlót! Tedd mondatba, szövegbe! (*Hangszimbolika – ikerszavak*.)

6. Miért haragszik a mackó? Miért lehetett rongyos a bundája? Meséld el. (Szövegszerkesztés – ok-okozati összefüggés alapján adott szöveg előzményének megalkotása.)

7. „Mackó, medve...” folytatd a sort írásban. Rajzold le a medvecsaladot, és jelöld az irányt a kicsitől a nagy felé! (*Hangszimbolika – becézés, kicsinyítés*.)

Weöres Sándor:
KACSA-ÜSZTATÓ

*Tó vize, tó vize csupa nádszál,
egy kacs, két kacs oda-császál,
sárban ezer kacs bogarászik,
reszket a tó vize, ki se látszik.*

(Tanmenetünk szerint a verssel először szeptember 3. hetében foglalkozunk. A betűelemek tanítására használjuk: a szó felidézte forma, jel lehetőségére építünk. Például: a kacs fejé és hasa a csészevonal, a nádszál [a csupa nádszál] függőleges egyenesek, a tó a kör stb. vázolására ad lehetőséget.)

1. A vers első sorát így is megértenénk: a tó vize csupa nádszál. Miért ismétli a „tó vize” szavakat a költő? Gondolj a tó formájára, a nádra! (A *szóismétlés* tartalmi és alaki erősítésére szolgál.)

2. Írd ki a számokat jelölő szavakat! Jelöld köztük a viszonyt! (*Fokozás*.) A vers utolsó sora milyen mennyiséget fejez ki? (*Fokozás, túlzás*.)

3. A kacsák mozgására, cselekvésére vonatkozó szavakat írd le külön-külön sorba! Fejezd ki más szóval azt a cselekvést! Írd mellé! (Bogarászik – eszik, táplálkozik; császál – megy, totyog stb.) Alkossunk mondatokat ezekkel a szavakkal. (Szóhangulat – *hangulatfestő szavak*. A szavak stílushatása – *képesség*.)

4. Olvassuk el a vers első sorát hosszan ejtve a hosszú és röviden a rövid magánhangzókat! Tapsoljunk is hozzá! Írjuk le a sor ritmusát! (A hosszú és a rövid magánhangzókból fakadó *ritmus*.) (A pontos zenei ritmus lejegyzése a sorvégi szünet jelzését is megkívánja.)

5. Dallammal, énekelve mondd el a verset!

2. Irodalomismeret (irodalomelméleti ismeretek) az első osztályban

Hangszimbolika – hangutánzás, hangulatfestés, magas és mély magánhangzók, más-salhangzók (zár- és réshangok), ikerszavak, kicsinyítés.

Szóismétlés, fokozás, túlzás – alaki és tartalmi erősítés.

Rokonértelmű szavak – érzelmi-hangulati szinonimák; értelmi szinonimák – fokozati különbség. Antonimák.

A szavak sor végi összecsengése – a rím.

A szavak szóeleji összecsengése – az alliteráció.

A vers ritmusa – hangsúly, szótagszám, hosszú és rövid magánhangzók.

Tárgy cselekszik, állat cselekszik; tulajdonságok átvitele – megszemélyesítés, hasonlat.

A mese. A mese kezdése és befejezése – sajátos szófordulatok. Szituációteremtés – ok-okozati összefüggés megtalálása, előzmény és befejezés szerkesztése, kezdéshez és befejezéshez szituáció történéseinek szerkesztése.

A szövegmegértésben a kompozíció és az architektonika egységének keresése.

A népköltészet és műköltészet – szerző és cím kapcsolata.

Magyar irodalom, más népek irodalma – világirodalom.

A vers és a próza legfeltűnőbb jegyeinek észrevétele – sor, versszak, terjedelem, rím, ritmus.

Szerző, cím, kötet, kiadó.

3. A feldolgozásra kerülő irodalomanyagot az alábbi kötetekből válogattuk:

Az iskolára előkészítő foglalkozások vezetése. (Kézikönyv.) (TK. Bp., 1974.)

Szó, fon, nem takács. (Találós kérdések gyermekeknek. Móra, Bp., 1969.)

Antanténusz. (Mondókák és tréfás versek. Móra, Bp., 1968.)

Bóbita álmos. (Gyermekversek, altatódalok. Móra, Bp., 1971.)

Bújj, bújj zöld ág... (Népi gyermekjátékok. Móra, Bp., 1976.)

Cini-cini muzsika. (Óvodások verseskönyve. Móra, Bp., 1969.)

Icinke-picinke. (Népmesék óvodásoknak. Móra, Bp., 1971.)

Nefelejcs. (Szép magyar versek kisiskolásoknak. Móra, Bp., 1975.)

Fecskeköszöntő. (Gyermekversek a világirodalomból. Móra, Bp., 1971.)

Minden napra egy mese. (Móra, Bp., 1976.)

Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne. (Móra, Bp., 1976.)

Zelk Zoltán: Tolláskodik a tavasz. (Móra, Bp., 1976.)

Simai Mihály: Égre pingált kiscsikó. (Móra, Bp., 1976.)

Kiss Dénes: Tiki-taki fateke. (Móra, Bp., 1974.)

Tamkó Sirató Károly: Tengerecki hazaszáll. (Móra, Bp., 1975.)

Lázár Ervin: A Hétfejű Tündér. (Móra, Bp., 1973.)

A. A. Milne: Micimackó – Micimackó kuckója. (Móra, Bp., 1975.)



TÓTH KÁROLYNÉ

Gávavencsellő

Napközi csoportom kulturális nevelése

Falun élek. Napközi csoportomban harmadik és negyedik osztályos tanulókkal foglalkozom, többségükben olyan gyermekekkel, akiknek szülei kétkezi munkával keresik kenyerüket. A családlátogatásaim során végzett környezettanulmány és a szülőkkel folytatott beszélgetéseim arról győzték meg, hogy a szülők nagy része nem tudja gyermekei szellemi fejlődését úgy segíteni, hogy az megfelelően szocialista társadalmunk mai igényeinek.

A sokrétű, nehéz napközi otthoni munkában ezért kiemelt területként foglalkozom a kulturális neveléssel.

A napközi otthonnak ezért minden olyan kínálózó lehetőséget meg kell ragadnia, amely a rábízott gyermekek kulturálódását elősegíti. A kulturális neveléssel felkeltjük bennük az önművelés igényét, s eközben formálhatjuk környezetükhöz való esztétikai viszonyulásukat is. A napközi otthoni munka egész folyamatát átszövi a kulturális nevelés. Nincs olyan kötött vagy kötetlen foglalkozás, amely során ne tehetnénk e nemes cél érdekében valamit.

A *Kincskereső* a kulturális nevelés kincsháza, hiszen a gyermekek számára készült irodalmi, művészeti, kulturális folyóirat. Ha felhasználjuk munkánkban, valóban kincset, a szellemi gazdagságot nyújthatjuk tanulóinknak.

Hogyan használom a napközi otthoni munka egész folyamatát átszövő kulturális nevelésben, azt az alábbi alcímek köré csoportosítottam:

I. A gyülekezési idő alatti tevékenység során

II. A tanulás folyamatában

III. A tanuláson kívüli szervezett foglalkozásokon

I. A napközi otthonba a gyermekek különböző időben érkeznek. A tanulás kezdetéig nem ülhetnek tétlenül. Az unalom, a semmittevés fárasztó, fegyelmezetlenséghez vezet. A gyülekező gyerekek számára életkoruknak megfelelő játékokat, könyveket, folyóiratokat biztosítunk. A gyermekek szívesen *kézbe veszik* a *Kincskeresőt* is. Vonzza őket az esztétikus borító, megnézik a hátoldalt, amely mindig más, mindig újat tartalmaz, *átlapozzák*, hiszen annyi kép van benne, *elolvasnak belőle* egy rövidebb verset, vagy éppen *rajzolásra ibletli őket*.

II. *Motiváló hatást érhetünk el vele* a tanulás megkezdése előtt: „Aki a leghamarabb sikeresen végzett feladataival, annak odaadom, és olvashat belőle egy érdekes történetet!” Ez az indíték fokozza a gyermekek munkakedvét és tanulási készségét.

A *tanulás során* mindig felhívom a figyelmet azokra a *segédeszközökre*, melyek a leckék sikeres elvégzéséhez feltétlenül szükségesek (térkép, mértékegység-táblázat, helyesírási szótár stb.), de ha a megtanulandó anyaghoz kiegészítő irodalom található a *Kincskeresőben*, vagy könyvekben, úgy azt is ajánlom. Pl.: Az Eger ostroma című olvasmányhoz, a *Kincskeresőből* Lengyel Dénes: „Az Egri csillagok nyomában...” című írására hívtam fel a tanulók figyelmét. Így nevelhetem őket arra, hogy a könyvben vagy folyóiratban ne csak a szórakozás pusztá eszközét lássák, hanem a kulturálódás legegyetemesebb forrását.

Ezzel *fejlesztjük* egyrészt a *gyermekek önművelési készségét*, másrészt, *megakadályozzuk vele a verbális tanulást*, mert a „plusz” ismeret be kell építeniük eddigi ismereteik rendszerébe. Felbecsülhetetlen támogatást jelent ez a gyermekek iskolai előrehaladásához, és segíti szellemi életük sokirányú kibontakozását.

Tanulás közben egy bizonyos idő elteltével a gyermekek összpontosító képessége csökken, nyug-

talánok, izegnek-mozognak. Ilyenkor *aktív pihenésként* – mely lehet frissítő torna, éneklés stb. (esetenként más és más) – szoktam néha egy érdekes mondókat, vagy egy mulatságos verset felolvasni. Pl.: a Kincskereső januári számából a következőt:

*„Ha bemegyek a bableves csárdába,
Ott mulat a krumplives bújába,
Túrós csusza összeveri bokáját,
Mákos csusza megöleli babáját.
Krumplicsuspajz lipity-loty;
Kelkáposzta kapaszkodj!
Csirkepörkölt a legjobb a világon.”*

Jót neveltünk, el is mondtuk néhányszor, s a gyermekek frissebben tanulhattak tovább.

Számonkéréskor azok a gyermekek (továbbadják egymásnak a folyóiratot, vagy saját példányukat olvassák) mondják fel az anyagot először az egész csoport előtt, akik az ajánlott irodalomból is hozzáolvastak (jó időbeosztással tanultak és volt idejük átböngészni), így a többi gyermek is kiegészítheti ismereteit, s ugyanakkor kedvet kaphat hozzá, hogy szabad idejében ő is elolvassa. Nagy gondot fordítok arra, hogy a felmondott tananyag (és minden alkalommal, amikor a gyermek beszél, ír), vagy az elkészült fogalmazás nemcsak tartalmas, de nyelviileg is helyes és szép legyen. Mindig hivatkozom és hivatkoznak a gyermekek is *Illyés Gyula* következő mondatára, melyet a Kincskereső Édes anyanyelvünk című rovatában olvastunk: „Szépen az ír és beszél, akinek sikerül még a bonyolult gondolatait is egyszerűen és világosan előadni.” (Ez az *idezet betekintig olvasható volt a faliújságon is.*)

III. Heti értékelés

A nevelői beszélgetésekkel egybekötött heti értékelések is lehetőséget nyújtanak kulturális nevelésre. A heti célkitűzéseket tanév elején a munkaterv készítésekor konkrétan meg kell tervezni. Nagyon sokszor találom ebben a folyóiratban *kulturális tevékenységre serkentő*, vagy az *erkölcsi normák tisztázásához* használható *tényanyagot*. Az egyik tervezett heti cél: „Olvasni jó!” A tanulás, magatartás eredményeinek, hiányosságainak és a múlt heti cél megvalósításának megbeszélése után *Szabó Lőrinc: Könyvek között* című versét olvastam fel.

A vers teljes elolvasása és megbeszélése után elmondták a gyermekek egyéni élményeiket is a könyvekkel kapcsolatban és megfogalmazták a következő heti célkitűzést: „Olvasni jó!”

Mások a gyermekek mondanak a Kincskeresőből irodalmi példát. Napi tervünk egyik rovata a „megfigyelő értékelés”, melyben többek között a gyermekek egész heti tevékenységével kapcsolatos feljegyzéseket is vezetni kell. Ha ez tartalmas, nagy segítséget nyújt a nevelőnek. Az egyik héten probléma volt a játék során tanúsított magatartással (ezt feljegyeztem magamnak). Hétfőn a heti értékelés alkalmával úgy irányítottam a beszélgetést, hogy ez a probléma felszínre kerüljön. Az egyik gyermek így fogalmazott: „Béni is majdnem úgy játszott, mint Jóska a könyvben!” (Korábban olvastuk Csukás István: Itt a kezem nem disznólab című könyvének Játsszani is komolyan lehet című részletét.) A miért kérdés után így folytatta: „Rudival akart együtt lenni, pedig akkor erősebbek lettek volna, mint a másik csapat, mindig ő akart gölt rúgni s mikor vesztésre fordult az eredmény – kiállt a játékból.” A gyermekek a következő heti célkitűzést így fogalmazták meg: „Úgy játszom, hogy más is jól érezze magát!” A magatartási problémák megbeszéléséhez egyébként Janikovszky Éva: Az úgy volt című sorozata is kiválóan alkalmas.

Manuális tevékenység

A manuális tevékenység is összekapcsolható kulturális neveléssel. A gyermekek nagyon szeretik ezt a foglalkozást. Sok-sok munkadarab összegyűlt már az évek során. Ezek között van az album-sorozatunk („Lenin”, „Petőfi”, „Rákóczi”, „A gyermekek élete régen és ma”, az „Ismerd meg hazádat”-sorozat hat darabja, „Montreal: 1976” stb.) Községünk hatalmas parkjában egy kastély helyezkedik el, mely 1945 előtt Gróf Desseffy Aurél birtokában volt. Régen ebbe a parkba a falu gyermekei nem léphettek be, kapuit vérebekek őrizték. Ma a parkban levő kastély adott helyet napközinknek. Mikor „A gyermekek élete régen és ma” című albumot készítettük, és összehasonlítottuk a múltat a jellel, *párbuzamot vontunk* a park birtokbavétele, a kastély előtt boldogan játszó gyermekek (ezt le is rajzolták és beragasztottuk az albumba) és Krúdy Gyula: Szegény gyermekek a szigeten (Kincskereső közölte) című elbeszélés között, természetesen kitérve arra is, hogy Krúdy írása 1919-ben játszódott.

Az *állandó rovatok* (Könyvek között, Édes anyanyelvünk stb.) *két oldalán levő figurák* ötletek, egyszerűek, egy alsós gyermek is könnyedén le tudja rajzolni. Ritmikus változtatással használtuk már *díszítőelemként* órarendkészítéshez. A népművészet megismerése és megszerettetése is nagyon

fontos láncszemét képezi a kulturális nevelésnek, ezzel párhuzamosan esztétikai ízlésük kialakításának és fejlesztésének kiváló eszköze. A Kincskereső Néphagyomány – Népművészet című rovata ehhez a munkához is segítséget nyújt. A versekhez kapcsolódó egyszerűbb *népművészeti elemek mintáit másolják* rajzoláshoz, batikoláshoz, papírkivágáshoz.

Kulturális foglalkozás

Valóságos kincsebányója a nevelő által irányított kulturális foglalkozásoknak, melyek során az irodalom, ének-zene, képzőművészet, filmművészet, népművészet stb. területén az iskolában szerzett ismereteket kell elmélyíteni, kiegészíteni, illetve szintetizálni, valamint esztétikai élményeket nyújtani.

Általános szempontom az éves szintű és napokra lebontott munkám során, hogy *ne ugyanazt, vagy ne ugyanolyan módszerrel, mint az órán!* Amikor az iskolában Zelk Zoltán: Anyu, végy egy hegyet nekem című költeményét tanulták – én a napköziben Egy falusi futballpályán című versével ismerttettem meg őket, vagy Móra Ferenc: Kincskereső kisködmön című regényét vetélkedő formában mélyítettük el. *A kulturális foglalkozások témája kapcsolódjon a tananyaghoz, de nem zárja ki azt, hogy ettől eltérő nem lehet választani.* Az úttörőprogramok, az évfordulók kapcsán más témájú anyagot is választhatunk. Fontos szempont az is, hogy *a gyermekek érdeklődési körét megismerve alkalmazkodjunk kívánságaikhoz.* A folyóiratot (nekem is jár) amikor megjelenik, *azonnal elolvasom*, hogy kiválasszam belőle a megfelelőt, *mielőtt a kezükbe adom*, hiszen napközis tanulóim 9–10 évesek, és ha a téma vagy a nyelvezet érthetetlen számukra, nem felel meg az életkori sajátosságaiknak, nem érem el a célotam. Fel kell készülnöm különböző kérdésekre is. Pl.: Ki volt Herman Ottó? (Az iskolában nem hallanak róla, de a folyóirat közölte írását.) Ezt a kérdést vagy megválaszolom, vagy *kutatásra serkentem* az érdeklődő tanulót: „Menj át a könyvtárba, és keresd ki a lexikonból!” (A községi könyvtár is a kastély épületében van.) A rejtvények is alkalmat nyújtanak ilyen jellegű tevékenységre.

Míg nem ismertem a Kincskeresőt, a mit és hogyan kérdés állandóan foglalkoztatott. Mióta ismerem és használom, problémáim nagyrésze megoldást nyert, hiszen a foglalkozások tartalmát és módszereit szinte készen nyújtja számomra. Ezek a következők:

1. *Írók, költők életrajza.* Birtokomban van a harmadik és negyedik osztályos nevelők központi tanmenete, mely nagyon sok segítséget nyújt ahhoz, hogy az iskolai tananyag és a nevelő által irányított kulturális foglalkozások témái között megfelelő szinkront teremtsenek. Így ugyanabban az időben foglalkozhatunk a napköziben is egy-egy íróval, költővel, mint az iskolában. Az olvasás-órákon az életrajzok ismertetésére kevés idő jut, éppen ezért fontos feladatomnak tartom, hogy ezt a napköziben pótoljam, hiszen érdekli a gyermekeket, hogy az olvasmányaik, a tanult versek írói, költői hol töltötték gyermekkorukat, milyen volt az a környezet, melyben éltek, mi készítette őket írásra. Az ilyen jellegű kulturális foglalkozásokhoz való felkészüléshez az Írók-képek című könyv anyagát nagyszerűen kiegészíthetem a Kincskeresőben közölt riportok (a legújabb vagy későbbi levél művekről is tudomást szerezhetünk), az Irodalmi séták, a Testvérműzák anyagából merített mondanivalókkal. Pl.: A Kincskereső Nemes Nagy Ágnesnél, Egy falu, mely csupa lány, Jókai, a festő. A gyermekek nagyon közlékenyek. Az iskolai nevelők meglepődve tapasztalják ilyenkor, hogy a gyermekeknek mennyi mondanivalójuk van azon felül is, amit az iskolában hallottak.

2. *Irodalmi mű, vagy dal teljes bemutatása.* Például: József Attila: Mikor az utcán átment a kedves című verse, Jókai: Előőrs című elbeszélése. A bemutatás után megbeszélés következik, ha rövidebb a vers megtanulják szavalni, a dalt pedig énekelni.

Az életrajz kapcsán mindig a mű is, a mű kapcsán az életrajzi vonatkozás is szóba kerül.

3. *Irodalmi művek olvasása folytatásokban.* Ez a forma nagyon izgalmas, érdekfeszítő számukra, sóvárorgva várják a következő részt. A felolvasást a nevelő végzi, de jutalomként olvashatja egy szépen olvasó gyermek is. Ilyen volt Tóth Béla: Török malom című sorozata, melyet folytatásokban közölt a Kincskereső. Itt is a felolvasást megbeszélés követi, mely a következő kérdéssel zárul. Hogyan folytatnád a történetet? Újabb résznél összevetjük „fantáziájuk születtét” a valóságos cselekménnyel.

4. *Irodalmi művekből részletek olvasása az érdeklődés felkeltésére.* A felolvasás célja: ösztönzés a mű teljes elolvasására. Pl.: Török Sándor: Az állatkertben. (Részlet a Kőköjszi és Bobojsza újabb kalandjai című regényből.)

5. *Könyvismertetések.* Célja, hogy felhívjam a figyelmet az újonnan megjelent olvasmányra, tájékoztassam őket tartalmukról, ösztönözzem a gyermekeket a mű elolvasására. Pl.: Tatay Sándor: Meglepetésem könyve. (Egy kisfiú története, aki mindent látni és tudni akar.) Különösen érdekelte őket, mert korábban már folytatásokban olvastuk az írónak a Puskák és galambok című ifjúsági regényét.

6. *Történelmi korszakkal kapcsolatos könyvajánlások.* Széles körű választási lehetőséget nyújt a gyermekek számára. Pl.: A Könyvek között című rovatban: „Szétszórt máglyáink míg ki nem huny-

nak" címmel. A folyóirat – mely ezt közölte – megjelenése előtt Rákóczi vetélkedőre készültünk, és folytatásokban olvastuk Szántó György: Esze Tamás talpasaí című ifjúsági regényét. A gyermekek örömmujongással fogadták, hogy ez a könyv is szerepelt a Trencsényi László által javasolt irodalmi művek között.

7. *Ismeretterjesztés irodalmi élménnyel.* Az Irodalmi séták című rovat bő anyagot szolgáltat hozzá. (Az Ismerd meg hazádat című albumok készítéséhez is segítséget nyújtott.) Segíti a topográfiai ismeretek gyakorlását (megkeressük a térképen a várost), ösztönöztet nyújt kirándulásra, segítséget ad a kirándulásra való felkészüléshez. Pl.: „... itt leled Vitéz Mihályt is!”, vagy Sárospatak az irodalomban, az irodalom Sárospatakon. (Különösen hálás vagyok ezért az írásért, mert felolvasása közben hozzáfűzhettem diákkorom élményeit is, hiszen Sárospatakon végeztem a gimnáziumot és a tanítóképzőt, a cikkíró Dobay Bélát pedig személyesen ismertem.)

8. *Filmszínházban, tv-ben látottak megbeszélése, értékelése.* A napközis nevelő hívja fel a figyelmet a tv, a filmszínház gyermekeknek szóló adásaira! Megfordítva is érvényes. Gondot fordítson a tv-ben, filmszínházban látottak megbeszélésére, értékelésére, kibővítésére. A Vitéz László, Bubó és a János vitéz című alkotások megbeszélésekor „pluszt” nyújthattam a Testvérműzsházból szerzett ismeretekkel. (Pl.: Nekem is új volt, hogyan készül a rajzfilm.)

Az eddig felsorolt módszerekben a vezető szerep a nevelőé (elmondja, vagy felolvassa, magyarázatot fűz hozzá, irányítja a megbeszélést), a gyermekeknek elsősorban (de nem kizárólag) a befogadó, műélvező szerep jut. (Csak azokról a formákról szoltam, amelyeket szinte készen nyújt a folyóirat.) A további formákban a gyermekeknek reprodukáló, alkotó szerep jut. Itt a nevelő szintén irányít, de a gyermek aktívabban dolgozik.

9. *A kulturális foglalkozásokon megismert mese, történet előadása, elszavalása, a dal éneklése.* Az előadást a bírálati szempontok közlése előzi meg és követi a gyermekek és a nevelő értékelése.

10. *Mesék, elbeszélések, versek, dalok dramatizálása.* A mesét, a verset, a dalt eljátsszák. Az előzőhöz hasonlóan kell végezni.

11. *A megismert történetekhez, versekhez, dalokhoz rajzos illusztráció készítése.* Vagy másolja a Kincskereső illusztrációját, vagy fantáziáját működtetve készít újat. A munkát értékelés követi, a legsikerültebb munkákból házi kiállítást készítünk.

12. *Történet, vers, dal, rajz, képgyűjtemények készítése.* Nem írtam külön példákat, mert mindig az a legjobb, ha a reprodukciót alkotó változatokat a műélvezőhöz kapcsoljuk. Pl.: A Bubót a gyermekek a tv-ben megnézték, a napköziben megbeszéltük, utána megtanultuk a dalt énekelni (a dal szövegét közölte a Kincskereső is) és elkészítettük a Bubó-figurák láncát.

13. *Versengések, vetélkedők.* A gyermek szívesen méri össze szellemi teljesítőképességét, tudását társaival. Minél maradandóbb élményeket nyújtottunk számukra a befogadó, alkotó változatok során, annál jobb eredmények születnek. Aktivizáló, önművelést serkentő hatásuk igen nagy. Sok változatát kipróbáltam, anyagát a Kincskereső biztosította. Ezek közül felsorolok néhányat:

a) Szavaló, prózamondó, éneklési verseny a Kincskeresőből megismert versekből, prózákból, dalokból és ezek illusztrációiból.

b) Ki tud többet? Ki tud több Kincskeresőből megismert költőt, író (műveikkel együtt), dalt felsorolni?

c) Mit tudsz róla? Író, költő arcképét felmutatom. Kérdésem a következő: – Kit ábrázol a kép? További kérdések: Mit tudsz az életéről elmondani? Mi a címe annak a versnek, prózának, amiből részletet olvasok fel? Folytasd a történetet! Melyik műve illusztrációját látod? Sorold fel az író, költő általad ismert összes műveit! A versengés történhet egyének vagy csoportok között.

d) Ugyanez történhet több íróval, költővel kapcsolatban is. Napokkal előre közlöm a verseny témájául szolgáló írók, költők nevét. Ilyenkor a gyermekek böngészik a folyóiratot és „kutatnak” a könyvtárban.

14. *Sokirányú tevékenységsorozattal felkészülés ünnepélyes megemlékezésre.* Így készültünk fel a Rákóczi-évforduló megünneplésére (a Kincskeresőben található anyagot is felhasználtuk).

a) Rákóczival és a kuruc korról kapcsolatos képek, reprodukciók, újságcikkek, irodalmi alkotások és dalok gyűjtése.

b) Rákóczi-album készítése.

c) Rákóczi életének megismerése (a Kincskeresőből olvastuk Mocsár Gábor: A fejedelem gyermekora című írását).

d) Ifjúsági regény olvasása a kuruc korról folytatásokban (Szántó György: Esze Tamás talpasaí).

e) Zenehallgatás: Berlioz: Rákóczi-induló.

f) Versek, dalok bemutatása, tanulása. (Megjártam a hadak útját, Csinom Palkó stb.)

g) A sorozat záróakkordja: Rákóczi születése 300. évfordulójának megünneplése vetélkedővel.

Szabad idő tevékenység

Ha a nevelő által irányított korábbi foglalkozások tartalmasak voltak, és a gyermekeknek maradandó élményeket nyújtottunk, szabad idejükben is szívesen választják az ott megismert lehetőségeket. A gyermek itt maga dönti el, hogy olvas, rajzol, rejtvényt fejt, tévét néz, rádiózik, zenét hallgat, olvasónaplót készít, őrsi naplóba aktuális verset keres, kedvtelésből verset tanul, előad, dramatizál, kézimunkázik, megbeszéli olvasmányait társaival, vagy nevelőjével játszik stb. Ha a gyermek tétovázik, ötletekkel segíti a nevelő. A Kincskereső itt is jelen van.

Így érzük el, hogy a tartalmas időtöltés szokásukká váljon, a gyermekek sokoldalú, színes egyéniséggé fejlődjenek.

A kulturális nevelés minden mozzanatában szeretném elérni, hogy tanulóim jól érezzék magukat a napközi otthonban, a napközi otthoni nevelés a családi otthonban is éreztesse hatását, személyiségük sokoldalú fejlesztésével színes, örömteli gyermekkort biztosítsak számukra, hogy boldog gyermekekből, boldog felnőttekké váljanak.

Azon fáradozom, hogy a „Szívemben élt, ami tetszett” tartalmát magukévá tegyék, a szellemi kincsek keresése belső igényük legyen, nemcsak most, később is, s ha ez sikerül, akkor elértem célomat.



MOLNÁR JÁNOSNÉ

Veszprém

Komplex esztétikai nevelés irodalomórán

Pedagógiai szempontból alapvetően fontos, hogy a nevelő-oktató munka segítse elő a világ jelenségeinek esztétikai elsajátítását az élet minden területén, de különösen a leglényegesebbeken: a magatartásban, a művészetekben és a természetben egyaránt.

Az iskolai élet minden területén lehetőség van az esztétikummal való találkozásra. Ennek a lehetőségnek a ki nem aknázása súlyos hiba lenne. Már a legkisebb korban meg kell kezdeni ezen a téren is a személyiség formálását, képessé kell tenni az esztétikum befogadására. Alapokat kell adnunk, hogy majd felnőttkorban is meg tudja érteni az „esztétikai üzenetet”. Segítenünk kell, hogy a „rácsodálkozástól” eljusson a mű megértéséig, a műélvezetig. Ismereteket kell adnunk; hogyan kell egy műalkotást megérteni és a benne levő szépet felismerni. „A megértés elvezeti az egyént az esztétikum ösztönös felfedezésétől annak tudatos kereséséig. Az esztétikumnak az intellektuális megismerési folyamat nyomán vagy azzal párhuzamosan történő befogadása azt eredményezi, hogy a visszatükröződött valóságnak több oldala és összefüggése tárul fel az ember előtt; ez a tény pedig gazdagabb élménylehetőséget rejt magában.”

A művészi alkotásokkal való bensőséges találkozások szervezeti formája a különböző művészetekkel foglalkozó tantárgyak órái. A szó művészete az irodalom. Az irodalmi alkotások elemzése során az objektív valósággal ismerkednek meg, mégpedig esztétikai úton, de mély érzelmi ráhatással. Hogy az élmény minél erősebb s maradandóbb legyen, az irodalomórát – a művészetek testvérisége okán – képzőművészeti és zenei alkotásokkal színesítjük. Ez nem öncélú hangulatteremtés, a művészeti ágak erőszakolt összekapcsolása, hanem az esztétikai nevelés érdekében élünk azzal a lehetőséggel, melyet a többi esztétikai értékű tárgyval való kapcsolat kínál. Ugyanakkor lehetőséget adunk, hogy tanítványaink az adott kor művészeti vetületével megismerkedjenek,

elemzés során keressenek választ arra, hogy milyen eszközökkel fejezik ki a társadalmi problémákat a különböző művészetek.

Az irodalomórán folyó esztétikai nevelés megvalósításának egy próbálkozását írjuk le.

A tanítás anyaga: Juhász Gyula: Tiszai csönd.

Az óra feladata:

- a) „A tiszai táj szépségének képei a költeményben.” (Tanterv.)
- b) A vers hangulati elemeinek megkeresése, forrása.
- c) Kapcsolatteremtés a festészettel.

Szemléltetéshez szükséges eszközök: Juhász Gyuláról kép, diafilm, Írók, képek I. kötet. Juhász verseskötet, térkép, Mednyánszky: Tiszai halászat (reprodukció).

Az óra előkészítése: Felkértem egy tanulót a századforduló történelmi eseményeinek rövid vázolására, két tanulót pedig az Írók, képek I. kötetének a költővel kapcsolatos néhány részletének ismertetésére.

AZ ÓRA LEFOLYÁSA

Az óra menete

1. Milyen volt a helyzet Magyarországon a századfordulón?

Hogyan kiált fel József Attila?

„Jöjj el, szabadság!”

Mit jelent a fejezetcím?

Kik tartoznak ide?

Bizonyítsd be, hogy Ady, Móricz életművük folytán idetartoznak!

2. A kortárs költő, Juhász Gyula bemutatása.

Életéből a fontosabb eseményeket emeljük ki.

(Szeged–Budapest

tanár: Máramaros-sziget–Léva–Nagyvárad–Szakolca–Makó–Szeged)

Milyen volt a külseje?

Hogyan tanított?

3. Néhány órán keresztül Juhász Gyula költészetével foglalkozunk. Szomorúságra, melankóliára hajlamos, alkati gyengeség jellemző rá. Magányos, zárkózott. A csöndet szerette. S ha csak tehetette, kiment a Tisza-partra, és órákon át sétálgatott – egyedül.

Ezekből az élményekből, a természet szépsége iránti rajongásból született a Tiszai csönd c. verse.

4. a) A vers bemutatása.

b) Megnyilatkozások a következő kérdésekre:

Milyen kép tárul eléd?

Milyen a vers hangulata?

Mit fejez ki a költő lelkiállapotából?

c) Részletes elemzés.

– A tájleíró rész elemzése.

Mikor van a Tisza-parton csönd?

Mi mutatja, hogy este van?

Milyennek írja le a tájat?

Elmosódott, derengésszerű szürkületi homályban van a táj.

Kifejezőeszközök gyűjtése ennek bizonyítására. (jelző, megszemélyesítés, szín-, hang-, fényhatások)

Módszerek, eszközök, eljárások

N. L. önálló beszámolója, a többiek kiegészítik.

Frontális munka.

A tanultak alkalmazása bizonyítással.

A képet kitesszük a táblához.

Verseskötet az asztalon.

Színes, rövid tanári előadás.

Egy tanuló a térképen mutatja az állomáshelyeket.

A diafilmből a megfelelő képek ki-
vetítése.

V. G. ismertetése az Írók, képek I. köt., 170. old. alapján.

K. L. elmondja az Írók, képek I. köt., 171. old. alapján.

A tanári közlés célja a hangulati elő-
készítés.

Tanári bemutatás.

Tanulói beszámolók a vers első be-
nyomása alapján.

Beszélgetés módszere.

Önálló gyűjtés, indoklás.

Részösszefoglalás: Milyennek mutatja be a költő a tájat?

– Hol jelenik meg a költő a versben? Idézd!

Mivel fejezi ki egyedüliségét?

Mihez hasonlítja magát? Miért?

Érezzük, nem tekinti véglegesnek ezt az életformát, ezt a tétlen életet. Miből érezzük a sóvárgó vágyat a messzeségek felé, a teljesebb élet után?

Hol helyezkednek el ezek a kifejezések? Mi a szerepük?

– A vers hangulata.

Milyennek érzed a vers hangulatát? A csend rokon értelmű kifejezéseinek megkeresése.

Mitől függ a vers hangulata gondolati és szemléleti (képszerű) tartalmán kívül?

Feleljetek a következő kérdésekre!

f
ú
é
ő
e
a
ő
ó

Melyik a vidámabb?

Melyik a fiatalabb?

Melyik a sötétebb?

Melyik a súlyosabb?

Mit lehet kifejezni a magánhangzókkal?

Számoljuk meg a versben előforduló magas és mély magánhangzókat!

Több a mély magánhangzó a versben.

Melyik a leglágyabb sor?

„Hallgatják balkan a harmonikát.”

Mi növeli a költői szó erejét? (Betűírím.)

Miből érzed a vers kellemes hullámságát?

5. A vers újbóli elolvasása.

Milyen érzések kifejezésére használta fel a költő az esti képet? Magány, szomorúság.

Milyen érzések kifejezésére is lehetett volna felhasználni? Vidámság, öröm, béke, nyugalom.

6. Önálló munka.

Néhány mondatban hasonlítsd össze a verset a festménnyel!

Felolvasunk néhányat az elkészült munkákból.

7. H. f.: Tanulni: a vers elemzése.

Írni: (szorgalmi) Hasonlítsd össze Petőfi: A Tisza című versét a Juhász-verssel!

Több mondatos tanulói beszámoló.

Az 5. versszak felolvasása. Beszélgetés.

Tanári közlés.

A keretszavak megkeresése: nem mozdulnak – kikötöttünk, valahol – távol.

Beszélgetés.

Önálló munka.

Koncentráció az 5. osztályos hangtani anyaggal.

(A bekeretezett betű a helyes válasz.)

Általánosítás levonása.

Két csoportban történik.

Általánosítás levonása.

A rimelés közös megfigyelése.

Egy jól olvasó tanuló kifejezően olvassa fel.

Tanulói véleménymondás bizonyítással.

Eljűk teszem a Mednyánszky-képet.
4–5 perces csendes munka.

Bírálat.

Irodalomórán a műelemzés során nyújtott élmény erősségétől, fokától függ a befogadóképesség és ízlésfejlesztő céljaink megvalósulásának mértéke, valamint az is, hogy tanítványaink milyen műélvezőkké válnak.

A műalkotás megértése, befogadása tanulóként változik. Közrejátsszik a befo-

gadó felkészültsége, ismeretei, érzelmi érzékenysége, fogékonysága, hangulata. Ezért fontos, hogy az esztétikai élménynyújtás során mindezt figyelembe vegyük, és a lehető legnagyobb élményt biztosítsuk az alapos előkészítéssel. Így is nagy a szóródás: mást mond mindenki számára a mű, sőt mást mond minden korban.

A mű befogadásakor, megértésekor a tanulók ítéletalkotással, értékeléssel élnek. Ezekből a véleményekből állapíthatjuk meg a gyerekek fejlődő ízlését. Az ízlésfejlesztő munkánknak két összetevője van: egyik az érzelmi élmény, másik a gondolkodási műveletek (észlelés + tudás). Egyik tényező sem elhanyagolható. Hiba lenne azonban valamelyiknek is a dominanciáját hangoztatni. A műélvezet fokával azonban összefüggésben van. Az a tanuló, aki a művek megértésekor az első érzelmi átéléssel megelégszik, nem „hatol be” a műbe, az megállt az élvezet fokán. Nekünk azonban el kell juttatni a tanulókat a tudatosság fokáig. Az esztétikai ismeretek alapjait kell elemzések során elsajátíttatnunk. Így lesznek képesek a művek lényegébe behatolni, így tudják feltárni a részek összefüggéseit, így tudják megmagyarázni a kifejezőeszközök miéttjeit, tartalmi és formai elemeit így látják meg. Így érik el a műélvezet magasabb fokát: a kritikai, ítélező szintet. Szerintünk erre a fokra való eljutást segíti, ha az irodalmi alkotásokkal együttesen elemzünk képzőművészeti vagy zenei művet. A tanulók ilyenkor a gondolkodás különböző formáit alkalmazzák (analízis, szintézis, összehasonlítás, azonosság, ítéletalkotás). Elmondott véleményük különböző szintű. Megmutatja az ízlésüket, a mű megértésének és a műélvezetnek a fokát.

A részletes óraleírásban közölt feladat (Juhász: Tiszai csönd – Mednyánszky: Tiszai halászat egybevetése) tanulói megoldásából leírunk néhányat.

A két mű egy-egy részletét veti egybe, lényegtelen dolgot emel ki, analízis fókán áll:

„Juhász Gyula is az esti Tiszát mutatja be. Így írja: Az égi rónán ballag már a hold. Ez a képen is látható, a felhők mögött ballag a hold.” (T. U.)

Az azonosság keresésére példa:

„A kép is kifejezi azt a magányt, csöndet, amit az író is leír versében.” (T. U.)
Az azonosság mellett megjelenik a különbség észrevétele is:

„A festmény és a vers között a hasonlóság a táj, a csönd, a hangulat ábrázolásában, a különbség pedig a mondanivalóban van.” (Cs. Z.)

Részletesen nem fejtette ki, de egy másik tanuló így fogalmazta meg:

„A versben Juhász Gyula a magányát írja le, a képen pedig a halászok élete elevenedik meg.” (T. H.)

Néhány tanuló utal a kifejezőeszköz és a mondanivaló kapcsolatára:

„A festmény sötét színekkel érzékelteti a magányt, a csöndet.” (P. E.) „Komor egyszerűséggel ábrázol mindent a festő, ezért hangulatilag megegyezik a kép a verssel.” (R. I.)

A részletek mellett leírunk két teljes munkát is.

„A vers a festménynek tulajdonképpen a megénekelt mása. A festő ecsetvonásaival a költő szavaival valóította meg ugyanazt a képet. Mind a két művész este ábrázolja a tájat azért, mert ilyenkor a legszebb, s a cél a táj szépségének leírása volt. Juhász Gyula költői szépségű szavakkal teszi csodássá a verset, mint pl.: ezüstösök a tiszai hajók. Mednyánszky ezt a színek keverésével tette meg.” (P. G.)

„A kép és a vers hasonló hangulatot áraszt. Mindkét helyen esteledik, a hold már előbújt az égen. A Tiszai csönd című versben a költő egymaga áll a parton gondolataiba merülve, míg a képen egy halász éppen a hálót szedi fel. Talán most fejezi be

egész napos nehéz munkáját, vagy éppen most kezdi az éjjeli halászatot. Azonosság a két mű között, hogy mindegyiken egy ember található. Mindkét »kép« csendet, nyugalmat, magányt ábrázol. A vers talán hangjelenségekkel nyújt többet.” (Cs. Z.)

Már fentebb szoltunk arról, hogy mennyire fontos a tanulók hangulati előkészítése az elemzett műre. Ezt mutatták az óra végén feltett kérdésre adott válaszok is. (Milyen érzések kifejezésére lehet felhasználni az esti képet?) Sokan a vidámság, jókedv, öröm érzéseket mondták. Ezért kell tanulóink hangulatát, érzelmi beállítottságát ismerni, mert ez szabja meg, hogy milyen mély legyen az előkészítés. Vidám társaság előtt többet kell beszélni a költő magányosságáról, szomorúságáról, annak okáról. Így tudjuk a tanulók érzelmi élményét befolyásolni.

Megfigyelésünk szerint az az irodalomóra, melyen az esztétikai nevelés komplex formájával élünk, eredményesebb, a tanulóktól nagyobb aktivitást kíván. A többféle művészi hatás az élmény szuggesztivitását növeli és tartósítja. A tanulók esztétikai érdeklődését szélesítjük. Új ismereteket adunk, melyek szintén fejlesztik a tanulók esztétikai fogékonyságát. Jobban „látóvá”, „hallóvá” tesszük a tanulókat. S így egyre inkább észreveszi a szépet, az esztétikum több változata válik számára megközelíthetővé.

JEGYZETEK

Ligetiné Verebély Anna: Tanulmányok az esztétikai nevelés témaköréből. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1975., 13. old.

Dr. Verebély Anna: Az esztétikum felfedezésének útjain. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973., 58. old.

Tuskés Tibor: Irodalmi nevelés a tanórán kívül. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.

Nevelőmunka az általános iskola 5–8. osztályaiban. Tankönyvkiadó, Budapest, 1967.



ANYANYELVTANÍTÁSI KÍSÉRLET A KOMMUNIKÁCIÓ-KUTATÁS EREDMÉNYEI ALAPJÁN (1971-1975)*

(A Kaposvári Tanítóképző Főiskola
kiadványa, 1976.)

Szerkesztette: Zsolnai József

A kötet szerkesztője és legnagyobb részben szerzője – Zsolnai József – írja, hogy kollektívájukat a hátrányos helyzetű kísérletezők közé számítja. Ez valószínűleg így is van; talán nem is lehet egyelőre másként az ország egyik legfiatalabb nevelőképző intézményében: a Kaposvári Tanítóképző Főiskolán. Minden reményük megvan azonban arra, hogy ez nem lesz mindig így.

A kézirat átolvasása után nem tudtam megállni, hogy kézbe ne vegyem Csokonai Vitéz Mihálynak Jövendölés az első oskoláról Somogyban című költeményét. Csokonai Vitéz Mihály utópiája ma már nem utópia, hanem egyre inkább valóság. Talán a komplex neveléstudomány keretében már kifejlődött olyan mérőeszköz, olyan mutatórendszer, amelynek segítségével az előző mondat nem pusztán szóbeli fordulat, hanem bizonyítható állítás.

Én csak mint nyelvész, a köznevelés iránt is felelősséget érző kutató, tudnék néhány bizonyítékot hozni az előbbi állítással kapcsolatban. Somogy megye természetesen osztozik az egész Magyar Népköztársasággal az elmúlt harmincegy év minden vívmányában a közoktatás területén. A tudomány mezején ehhez képest eléggé későn történtek figyelemre méltó események a megyében. A magyar nyelvterület valamennyi nyelvésze (és egyéb érdekelt szakembere) felfigyelt a Somogy megye földrajzi nevei (Bp., 1974. Akadémiai Kiadó) című több mint ezer lapos névgyűjteményére. Hasonlóképpen esemény számba megy a nemrég megjelent első magyar speciális táji nyelvatlász: Balogh Lajos és Király Lajos munkája. A Magyar Nyelvtudományi Társaság pedig a következő években Kaposvárott rendezte meg első szövegelméleti konferenciáját.

Ezeknek alapján lassanként Kaposvár is ugyanolyan súlyú bázisa lesz a magyarországi nyelvészetnek, mint a legtöbb nevelőképző intézettel rendelkező vidéki nagyváros. A kísérletező

csoport hátrányos helyzete azonban a kísérletek megkezdése idején kétségtelenül megvolt. S ha nem hunyjuk be a szemünket, akkor még erre továbbra is számítani kell; – annak ellenére, hogy munkájuk eredménye bizonyos mértékig áttörésnek fogható fel.

Kaposvár természetesen nem áll egymagában. A kollektíva vezetője Szegeden végzett, azóta is megvan a kapcsolata a bizonyos szempontból országosan kiemelkedő szegedi pedagógiai iskolával. Tantervi tervezetüket pedig Temesi Mihály professzor, a Pécsi Tanárképző Főiskola iskolateremtő egyénisége terjesztette elő az Anyanyelvi Oktatási Bizottságban. S épp a kísérlet folytán máris kezdenek kialakulni a kollektívának olyan együttműködési lehetőségei, amelyekre tíz évvel ezelőtt még senki sem mert volna gondolni.

Az egyenlőtlen fejlődés törvénye – úgy látszik – itt is érvényesül. A kaposváriak jó néhány ütemmel később kezdték a neveléstudományi, azon belül elsősorban az anyanyelvi nevelés fejlesztésére irányuló kísérleteiket, mint sokan másutt az országban. Talán ezért kötődtek kevésbé a hagyományokhoz; bár nagyon jól ismerik azokat s jól tudják, hogy egyelőre Szegeden és Kaposvárott, hogy csak két példát mondjak, jobban kell dokumentálni a kutatásokat, mint Budapesten vagy Prágában.

A későbbben indulóknak megvan az az előnye, hogy a meglevő oktatási rendszer kritikus pontjaira összpontosíthatják a figyelmüket. Ilyen értelemben tekinthető minden egyes kísérlet a jelen gyakorlat és az alapjául szolgáló elmélet kritikájának is. A tudomány kettős funkciója: a megismerő és társadalomalakító funkciója, elválaszthatatlanul érvényesül az ilyen kutatásokban.

A könyvet összeállító és a kísérleteket végző kollektíva úgy őrzi meg az általános iskola értékeit, hogy tagadja annak gyenge pontjait. Eredményük alapján nyilvánvaló, hogy a holnap iskolája az anyanyelvi nevelésben a mainál jobb eredményekre képes: mind a tananyag, mind a nevelők és a tanulók vonatkozásában. Ez az új ugyanakkor épp Somogyban évszázados program. Csokonai Vitéz Mihály így írt erről: „... azon törekedem, hogy ahhoz szoktassam növendékeimet mi a régi mechanikus, mi a mai gondolkodó és gondolkoztató tanítás: ... mi a valóságos emberi formáló tudás.” (Vargha Balázs: Csokonai Vitéz Mihály. Bp., 1974. Szépirodalmi Könyvkiadó, 238.) Bár nem vagyok neveléstörténész, de azt hiszem, nem alaptalan az a föltevés, hogy Zsolnaiék ugyanahhoz a pedagógiai vonalhoz tartoznak, amelyhez Rousseau, Pestalozzi, majd épp az utolsó évtizedekben az

* Ez a kötet különösen gazdag lehetőségeket kínál az iskolai anyanyelvi fejlesztéshez. A szerkesztőség ezért a kötet előszavaként megjelent szakmai értékelő bemutatást közli – Szépe György hozzájárulásával – a szokásos recenzió helyett.

anyanyelvi nevelés területén Piaget, Vigotszkij és iskoláik; szemben állva, élesen eltérő irányban haladva a herbarti vagy skinneri irányzatokkal.

A kaposvári kollektíva kísérletének előkészítéseként nyilvánvalóan katalógust készített a problémákról: neveléstudományi, alkalmazott nyelvészeti és kutatómódszertani problémákról a hetvenes évek magyarországi összefüggéseinek rendszerezésén.

A kutatómódszertani igényük és végrehajtott tervük bizonyos mértékig új szakaszt nyit a magyarországi anyanyelvi nevelés kutatásában. (Ismét szoros előzményként tekinthető néhány példamutató szegedi munka, valamint a Nemzetközi Oktatási Intézet felméréseiben résztvevő OPI-munkatársak eredményei.) Amennyire én tudom, idáig nem volt szokásban Magyarországon, hogy egy oktatási kísérletet – az anyanyelvi nevelés területén – ilyen körülmények között terveztek volna meg: hogy ahhoz a pedagógiai pszichológia apparátusát ilyen nagy mértékben igénybe vették volna; hogy a kutatás első négy évének anyagát ennyire ellenőrizhető módon publikálták volna. (Igaz, arról viszont tudok, hogy mások hasonló jellegű kísérleti terve is folyamatban van.)

A kutatómetodika bizonyos fókáig meg is haladja a szokásos pedagógiai kutatásokat: ez elsősorban annak tulajdonítható, hogy a kollektíva a komplex feladat megoldásában szinte kényszerítve érezte magát a rendszerszerű szemléletre, illetőleg az interdiszciplináris megközelítésre.

A nyelvészeti szál is erre utal. Azon már általában túlmént a magyarországi oktatásban alkalmazott nyelvészet, hogy eleve idegenkedjen az elmúlt huszonöt-ötven év nyelvészetének igénybevételétől az oktatásban. Ma már ez egészen kivételesen fordul elő. A kaposvári kollektíva, itt-ott olyan feladatokban is felhasználta a modern nyelvészet eredményeit, például a Dezső László-féle mondattipológiát, amelyet eddig senki sem próbált meg az oktatásban Magyarországon.

Mégsem ebben látom fő érdemét, hanem abban, hogy bátran túlmént ez a kaposvári koncepció a „nyelvészet + didaktika” felfogáson. Már a kísérlet címében is kommunikáció-kutatás szerepel; ez – egy-két láncszem közébejöttével – visszaült ismét arra a pedagógiai vonalra, amelyhez Piaget, Vigotszkij és tegyük hozzá Karácsony Sándor tartozott. S ugyanakkor arra a nyelvészeti vonalra, amely a nyelvet az emberi kommunikáció eszközeként tanulmányozta. Ebben a felfogásban a szociálpszichológia hidat ver a nyelvészet és a nevelés közé. Olyan hidat, amely lehetetlen volt a grammatizáló és merev sémákban gondolkodó didaktizáló felfogás esetében.

Egy ilyen felfogás keretében egészen természetes törekvés az anyanyelvi nevelés egységének helyreállítása az alsó tagozatban. Ebben

természetesen nem állnak egyedül, hiszen nagyon sokan rájöttek arra, hogy a nyelvi készségek tantárgyasítása korrekcióra szorul. De igen kevesen voltak olyanok, akik mindezt úgy próbálták volna elvégezni, hogy az egyes készségekre külön-külön irányuló – de egységes felfogásban elhelyezkedő – részkísérletek által vizsgálták volna meg az anyanyelvi nevelési terület egységének problémáját. (Ebben, véleményem szerint, a kollektíva még tovább is mehetett volna: például az egyes hagyományosan fölített különálló nyelvi készségek létezésének megkérdőjelezésében.)

A kaposvári kollektíva, igen szerényen, alternatívaként ajánlja fel négy éves munkája eredményét. Egy folyamatban levő kutatással kapcsolatban nem is lehet szó többről. Ők azonban tudatában vannak annak is, hogy majd a későbbiek folyamán külön „bevezetésre irányuló kutatásokra” lesz szükség, akár ezt az alternatívát, akár másikat, akár egy új szintézist kell majd bevezetni, úgy ahogy azt a komplex matematikaoktatás esetében kellett. S ezzel kapcsolatban felhívják a figyelmet a nevelőképzés és továbbképzés fontosságára, illetőleg – ha jól értem – a képzés, továbbképzés és esetleg átképzés feladatainak a kutatással való összefüggéseire.

Ez már csak azért is jelentős gondolat, mivel a szocialista iskola fejlődésének egyik fő formája éppen az, hogy a praxisban dolgozókat bekapcsolják, bekapcsoljuk a fejlesztésbe: azt nem külső („felső”) reformként, hanem az önmaga iránt igényes, kritikus oktatási rendszer, pedagógus társadalom állandó és normális funkciójaként fogjuk fel. Talán ez is olyan utópia, amely csak most hallatszik annak.

Ahogy a kutatás sokoldalúan a nevelés, oktatás felé fordul, úgy tűnik elő fokozatosan az az igazság, hogy a magyarországi iskolának és nevelőtársadalomnak nagyon sok tartaléka van; sok olyan lehetőség kínálkozik, amely lassanként le fogja bontani a falat az oktatók, illetőleg a kutatók között.

Ilyen szempontból a kaposvári munkaközösség hátrányos helyzete másként ítélendő meg. Az induláskor ez még érvényes volt; s talán még jó ideig nehezebb lesz az ő dolguk, mint nagyobb városban, nagyobb múltú intézményekben dolgozó kollegáiké. Kutatásuk jellege azonban előre mutató. S könnyen megeshet, hogy ez a fajta komplex, több szintű kutatás lesz a példamutatónak tekintett forma, szemben a bezárt intézeti vagy tanszéki kutatással, vagy rövidtávú didaktikai korszerűsítéssel.

A fenti gondolatmenet leírásával nem szerettem volna olyan benyomást kelteni, mintha minden részletben egyetértenék a kaposvári kollektíva munkájával (akár nyelvészeti, akár azon kívül eső kérdésekben). Nagy véletlen volna egy ilyen teljes véleményazonosság; nincs is rá szükség. S ők is nyilván vitát kívánnak kelteni

publikációjokkal, nem pedig észrevétlen egyetértést.

Ha már megkértek erre a zavarba ejtő feladatra, akkor olyan dolgokat próbálok szövé tenni, amelyek kiegészíthetők, bizonyos másfajta keretbe is elhelyezhetik munkájukat. Így például hadd említsem meg, hogy ez a kutatás is mutatja, hogy mennyire jogos az Oktatási Minisztériumnak az a fejlesztési irányvonala, amelyik viszonylagosan előnyben kívánja részesíteni a nevelő intézményeket, a főiskolákat és a vidéki intézményeket. Én még egy negyedik prioritást is javasolnék: az alsó tagozatra irányuló kutatások és fejlesztés ügyét. A kaposvári kollektíva – Zsolnai József vezetésével Csik Endre, Csizmazia Sándor, Csizmazia Sándorné, Gondos Piroska, Hangyál Rózsa, Kiss Éva, Mátyási Mária, Sárdi Edit és Szabó Margit – valamennyi kiemelésre jogosult. Munkájuk már csak ezért is – négyeszeres – támogatást és jóindulatot érdemel.

A kötet egyúttal a Várkonyi Imre szerkesztésben most meginduló új sorozat első tagja. A sorozat várhatóan különféle területekről származó monográfiák gyűjteménye lesz. Remélhetőleg a nyelvészet is képviselve lesz benne az eddigi kaposvári specialitások által: a nyelvjáráskutatás, a földrajzinév-kutatás, a szövegnyelvészet és nem utolsósorban a nevelésben alkalmazott nyelvészet (anyanyelvi és idegen nyelvi, elsősorban orosz nyelvi oktatásban alkalmazott nyelvészet) által. Az első kötet méltó kezdet.

(A Kaposvári Tanítóképző Főiskola kiadványa, 1976.)

Dr. Szépe György

KÖZNEVELÉSÜNK ÉVKÖNYVE 1974–1975

(Tankönyvkiadó Budapest, 1977.)
Szerkesztette: dr. Jáki László

A köznevelés évkönyve – mint ezt Polinszky Károly az előszóban hangsúlyozza – kezdeményező jellegű. Valóban hiányt pótol, mivel sem a felszabadulás előtt, sem a felszabadulás óta közoktatásunk területén nem adtak ki évkönyvet. Talán éppen a most megjelent kötet tanulmányozása után sajnálhatjuk, hogy a korábbi években nem került sor hasonló évkönyv kiadására. Nem jelentene megoldhatatlan feladatot köznevelésünk néhány területének – pl.: statisztikai adatainak – pótlólagos közreadása. Reméljük, hogy ezt a kötetet majd évről évre követi az újabb. Az is remélhető – éppen az évkönyv nagyobb hatásfoka érdekében –, hogy az egyes évek anyagát tartalmazó évkönyvek nem több éves késéssel jelennek meg.

Az évkönyv nagy pozitívumaként elsősorban tájékoztató jellegét emelhetjük ki, mivel közoktatásunk széles területéről ad összefogó képet, egyben jól szemlélteti köznevelési rend-

szerünk bonyolultságát, összetettségét. A kötet elolvasása feltétlenül azzal a haszonnal jár, hogy eléggé széleskörű tájékozottságot szerzünk az egyes területekről és alapos betekintést kapunk a sokszor olvasott, hallott cím, rövidítés (OP, MPT, OPKM, OM stb.) belső életébe, tevékenységébe.

Tekintettel arra, hogy az évkönyv első alkalommal került kiadásra, a legtöbb tanulmány szerzője tömören összegezi az adott terület 1974 előtti fejlődési menetét. Más tanulmányok szerzője viszont felvillantja az 1975 utáni időszak várható távlati feladatait is. Az egyes tanulmányok tehát nem azonos módon tartalmazzák a vizsgált problémát. Ezek az eltérések természetes módon szünek meg az évkönyv rendszeres megjelentetésével.

A kötet 18 tanulmányt tartalmaz. Ezek mindegyike részletes elemzést és bemutatást igényelne. A jelenlegi keretek között azonban csak egy-két mondatos utalást tehetünk azzal a megfontolással is; hogy inkább a kötet egészének elolvasására ösztönözzünk.

Horváth Márton: Közoktatásunk három évtizedes fejlődésének főbb szakaszai. A szerző nagyon lényeglátóan emeli ki közoktatásunk fejlődésének eddigi állomásait, a hangsúlyt az egyes intézkedések, határozatok belső tartalmára, a fejlődés elvi, ideológiai meghatározóira helyezi. Ugyanakkor az eddigi fejlődést szoros összefüggésben vizsgálja társadalmunk egészének alakulásával. Kár, hogy az 1972-es párthatározat utáni időszak elemzéséről nem olvashatunk bővebben.

Voksán József: A Pedagógusok Szakszervezete tevékenysége 1974–75-ben. Széles körű tájékoztatást kapunk a szakszervezet kiterjedt tevékenységéről: az elnökségi ülések napirendi pontjairól; a jogszabályok, rendeletek kidolgozásának menetéről; a közoktatáspolitikai kérdések megvitatásáról; a sport- és propagandamunka megoldott feladatairól; az üdültetés, gazdálkodás adatairól; a szakszervezet nemzetközi tevékenységéről. Ez az összegezés is igazolja a szerző megállapítását: „...mozgalmunk egyre nagyobb szerepet játszik az ország oktatáspolitikájának alakításában”.

Klement Tamás: Az Oktatási Minisztérium 1974–75-ös tanévben végzett tevékenységéről. Megismerhetjük az OM szervezeti felépítését, s azzal, hogy a szerző közli az egyes intézmények vezetőit is, megszünteti az OM „személytelenségét” is. Az OM irányító funkciója, a legfontosabb területeken hozott intézkedések mellett sok részletkérdésben is tájékozódhatunk (pl.: a gépkocsikártya adatai stb.).

Kardos József: A pedagógusképzés helyzete 1974–75-ben. A szerző az óvónő-, tanító- és tanárképzés fejlődési menetét ismerteti. Az 1945-től megtett út tömör áttekintése nagy segítséget ad az egyébként bonyolult fejlődési menet megértéséhez. Egy adat helyesbítését kell kérnünk: a pedagógiai főiskolákat (Budapesten és

Szegeden) 1947-ben szervezték meg, s nem 1948-ban. Az adatokban gazdag tanulmányt a szerző figyelemre méltó gondolata zárja: a pedagógusképzés tartalmi összehangolása érdekében meg kell valósítani az intézmények rendszeres és tervszerű kooperációját. Helyesen írja: „A különböző intézményekben képzett pedagógusoknak alaposabban, jobban kell ismerniük egymás munkáját...”

Fekete József: A műszaki pedagógusképzés helyzete és feladatai az 1974–75-ös tanévben. Egy eddig eléggé kevés figyelemmel kísért pedagógusképzés sajátosságait ismerhetjük meg a tanulmány alapján. Erdemes a közölt tanterv tanulmányozása is, mivel így a képzés tartalmába tekinthetünk be.

Szűcs Istvánné: A Magyar Úttörők Szövetségének tevékenysége az 1974–75-ös tanévben. Olvasva is élményszerűen hat ránk annak a sokféle feladatnak, programnak megismerése, felidézése, amelyet az úttörők két év alatt oldottak meg.

Kecsmár Ilona: A KISZ szervezeteinek munkája a középiskolákban és a szakmunkásképző intézetekben az 1974–75-ös tanévben. A szerző a teljesített négy követelmény köré csoportosítja a KISZ sokirányú tevékenységét, kiszélesítve a tanulás fogalmát a végzett feladatok rendszerével.

Simon Gyula: A Magyar Pedagógiai Társaság tevékenysége az 1974–75-ös tanévben. A szervezeti felépítés mellett a tartalmi munkáról: a munkabizottságok és a szakosztályok, tagozatok tevékenységéről, kutatási témáiról is olvashatunk. Megismerhetjük a társaság publikációs tevékenységét, eredményeit is.

Kiss Árpád: Neveléstudományi kutatás és céltudatos fejlesztés. A cím után ítélve valami nagyon teoretizáló fejtegetést várhatnánk. Ezzel szemben azonban inkább izgalmas problémafelvétellel találkozunk, elemezve Piaget érdekes következtetését, illetve azt a mára alkalmazva: „Lényeges újítást nem a tanítóktól és tanároktól, hanem nem hivatásos pedagógusok szerencsés kezdeményezéseitől lehet remélni.” A szerző azt vizsgálja, hogy milyen lehetőségek és milyen akadályok vannak a továbbfejlődés tekintetében.

Bodó László-Nagy Katalin-Kontra György: Az Országos Pedagógiai Intézet tevékenysége 1974–75-ben. A szerző az elemzett időszak legfontosabb feladataként az 1978-ban életbelépő új iskolai tantervek kidolgozásának szakaszait ismerteti. A tanulmány befejezéseként olvashatunk az egyes megyék továbbképzési intézeteinek adatairól is.

Palovecz János: A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont tevékenysége 1974–75-ben. Részletes ismertetést találunk a kutatásra elfogadott témákról, a kutatóközpont szervezeti felépítéséről és a megjelent kiadványokról.

Füle Sándor: Az Országos Oktatástechnikai

Központ eddigi működése és továbbfejlesztése. Az 1973-ban megszervezett központ lendülettel, jól szervezett és az eddigi lemaradást gyors ütemben felszámolni törekvő tevékenységéről kapunk képet. A rövid múlttra tekintő központ esetében különösen indokolt inkább a jövő feladatainak megjelölése és a megoldási módok felvázolása. A megjelölt tervek indokoltak, szükségesekek és lelkesítőek. Jó lenne valamennyi maradéktalan megvalósítása.

Arató Ferenc: Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tevékenysége 1974–75-ben. Látványos egy jól szervezett és irányított könyvtár belső munkájáról, életéről olvashatunk a tanulmányban. Valóban impozáns a könyvtár sokágú és nagyfokú tudományos igényű végzett tevékenysége. Felvetődhet azonban a kérdés, hogy a gyakorló pedagógusok milyen mértékben ismerik és főleg használják fel ezt a lehetőséget pedagógiai, pszichológiai ismeretek további gazdagítására? A tanulmány informáló jellege mellett – remélhetően – kedvet is kelt a gazdag lehetőség felhasználására. Jó lett volna olvasni arról, hogy a pedagógusok – vidéken is – milyen mértékben veszik igénybe a könyvtár értékes állományát, a könyvtár munkatársainak szakmai kincsestárát, mivel a közölt adatok döntően a most tanuló hallgatókra vonatkoznak.

Rét Rózsa: Az MTA Elnökségi Közoktatási Bizottságának munkája. A közvélemény előtt kevésbé ismert bizottság munkáját ismerteti a szerző. A néhány éve működő bizottság már érezteti hatását közoktatásunk egészében és éppen ezért tarthat érdeklődésre számot a bizottság eddigi tevékenysége, szervezeti élete, a további kutatásra kijelölt témák ismertetése.

Kurucz Dezső: Iskolaügyünk főbb statisztikai adatai 1974–75-ben. Érdekes és izgalmas az 1970-től közölt statisztikai adatok összevetése és az összefüggések feltárása. Kár, hogy ezt itt nem lehet még utalásszerűen sem elvégezni. A könyv olvasója azonban az öt érdeklő iskolatípus adataiban sok vizsgálódásra alkalmas adatot találhat, s ezek ismeretében jobban meg is értheti közoktatásunk fejlődési tendenciáit és a felvetődő problémákat.

Nagyhegyi Zoltán: Az 1974–75-ös tanévben kiadott oktatási vonatkozású jogszabályok jegyzéke. Az évkönyv nem kevésbé érdekes fejezetét jelenti ez. A jogi ismeretek tekintetében sok még a pótolni való, s ezért ajánlatos két év jogszabályainak tanulmányozása.

Sándor Ernőné: Magyar pedagógiai szakkönyvek az 1974–75. tanévben. Hasznos tájékoztató bibliográfia, már a címek elolvasása is jó tájékozódást nyújt a magyar pedagógia tudományos eredményeiről a könyvkiadás tükrében.

Sándor Ernőné: Magyar pedagógiai periodikák és folyóiratok az 1974–75. tanévben. Hasonlóan a fent mondottakhoz, ez az összeállítás is tájékoztatást ad, s egyben a magyar pedagógia fejlettségét is tükrözi.

A 3000-es példányszám, a statisztikai adatok-
ban 1974/75-ös évben feltüntetett 113 059 pe-
dagógus létszámhoz viszonyítva is kevés. Az
lenne természetesen a legideálisabb, ha mint év-

könyv minden évben a legtöbb pedagógushoz el-
jutna, s tartalmának tanulmányozása az önképzés
szerves részét képezné.

Dr. Bereczki Sándor

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK

A „Mit mesél a természet” sorozatban há-
rom remek ismeretterjesztő könyv jelent meg a
közelmúltban. Mindhárom kötet a mese csodá-
latos hangján csalogatja kis olvasóit a ter-
mészet rejtett titkainak a megismerésére, felfe-
dezésére.

Kiss Dénes:

MESÉLNEK A FÁK

Az olvasni éppen hogy csak megtanult kis-
diákok számára készült könyv csodálatos mese.
A félhomályos szobában álomra szenderedő kis-
fiút suttogó hangon szólítják meg esténként a
különböző bútorokban rejlő fák. Amit elmon-
danak, már nem mese. Észrevétlenül ismerteti
meg kisdíjakainkat ez a könyv a legjobban hasz-
nosítható fák fajtaival, s a belőlük készíthető
tárgyakkal. Úgy „beszéli el” életét a nyír-, a
fűz-, a hársfa, a dió-, a gesztenye- és a fenyőfa,
hogy meséjükből az ember és a természet elvá-
laszthatatlanságának szép tanulsága hangzik ki.
Kiss Dénes költői szépségű sorait a természet
megbecsülésének, védelmének és szeretetének
tisztá hangjai fűtik. S ezt a gyermek is meg-
érzi, nemcsak a könyvben szereplő kisfiú, ha-
nem a fák meséit olvasók is.

Balogh Péter szép illusztrációi pedig hozzá-
segítik a gyermekeket a sokféle fa és a belőlük
készülő tárgyak felismeréséhez és megszereté-
séhez.

M. Prisvin:

AZ ERDŐ EMELETEI

Egy kerek esztendeig, tavasztól tavaszig ve-
zeti az író kis olvasóit a könyv lapjain a messzi
szibériai erdők csodálatos világában. A gyer-

mek figyelőképességéhez jól alkalmazkodó rö-
vid epizódokból álló kötet gazdag ismeretanyaga
mellett közvetlen hangú, művészi stílusával is
elbűvöli az olvasót. Noha tanításunkban első-
sorban a környezetismereti tantárgyban haszno-
síthatjuk az évszakok váltakozásáról, a termé-
szet élőlényeiének soha nem szűnő, nyüzsgő éle-
téről szóló ismereteket, ne feledkezzünk meg
varázslatos stílusának kiaknázásáról sem anya-
nyelvi óráinkon.

A természet apró csodáinak megfigyeléseit
Gyáros László fordításában ismerhetik meg az
olvasók; a szibériai erdők szingazdag, varázsos
világát pedig Szecső Péter illusztrációi keltik
éltre.

Tasnádi Kubacska András:

HANGYÁCSKA

„Egyáltalán álmodnak-e az okos kis hangyák
a föld alatti sötét kazamatájukban?” – kérdezi
az író a könyv befejező soraiban. Mindenestre
a kis olvasók számára olyan ez a kötet, mint
egy meseszerű álom, sok-sok értékes és érdekes
ismerettel a növények, az állatok életéről – a
parányi Hangyácska szemével.

A legszebb, amire ez a könyv diákjainkat ta-
nítja – a csodálatos stílus és a hasznos ismeretek
mellett – így fogalmazódik meg a műben: „Az
összertartozás érzése, a közös cél elérésének aka-
rata szinte csodát művelt. Pedig csak szorgosan
tették, amit kellett...”

Szép keretet biztosít a kötetnek az indító
(József Attila: Hangya) és a befejező (Kormos
István: Sirdogálás) vers. A tartalomhoz méltóan
kifejezőek Szecső Péter művészi illusztrációi is.

Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5-8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető. csak kérjük, írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-
lájára.”

*

Hasonlóképpen rendelhető meg a *Petőfi az iskolában* című kiadványunk (20 Ft), amely Petőfi korszerű tanításához nyújt hathatós segítséget. Csak egy-két tanulmánycím a 10 ívnyi kötet tartalmából: Petőfi tanítása és az újabb kutatások; Milyen zenei alkotásokat mutathatunk be Petőfi költeményeinek tanításakor?; A verselemzéshez felhasználható képzőművészeti illusztrációk; A Petőfi-kép gazdagításának lehetőségei a szakköri munkában; Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában.

Előfizetőinkhez

Tisztelettel kérjük azokat az előfizetőinket, akik a Módszertani Közlemények 1978. évi előfizetési díját (60 Ft) még nem fizették be, azt az 1977. évi 5. számban mellékelt csekklaapon befizetni szíveskedjenek.