

54822

M37

54822

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

20
ÉVES
A

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1

1981. 21. ÉVFOLYAM

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr),
dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Zukovics Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

| | |
|---|----|
| A 20 éves Módszertani Közleményeket méltatta: DR. VOKSÁN JÓZSEF, DR. TARNÓC MÁRTON, DR. SIMON GYULA, DR. SZÜCS LÁSZLÓ, SZABÓ G. LÁSZLÓ, KERÉNYI JÁNOSNÉ, TATÁR ISTVÁN | 1 |
| DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A barátság szerepe a személyiség fejlődésében | 17 |
| MATYÓ FERENCNÉ: Hogyan értékeli iskolájukat és a nevelő hatásokat a nyolcadik osztályos tanulók | 23 |
| HORVÁTH DÉNES: A formák sokfélesége | 28 |
| DR. NÁDORI LÁSZLÓ: A mozgástanulás néhány problémája | 37 |
| DR. BÓRA FERENC: Színházi élmény és példaképválasztás 10–11 éves korban | 41 |

ÚJ TANTERVEINKRŐL

| | |
|--|----|
| BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZERDAHELYI ÁGOTA: A fizikai feladatok funkciói az új fizikatanításban | 49 |
|--|----|

MŰHELY

| | |
|---|----|
| SZÍTÓ MÁRIA: A drámajátékok elemeinek alkalmazása 1. osztályban | 56 |
| DR. VARGHA LÁSZLÓ GYULA: Az oktatócsomagról | 58 |
| GÖNCZY TIBORNÉ-DR. ILLÉS ANDRÁS: Egy bemutatott tanítás megvalósulásának folyamata és tapasztalatai | 62 |
| KELENDI GYULÁNÉ: Napközi otthon és a gyermek szabad ideje | 66 |

SZEMLE

| | |
|--|----|
| MIKSA LAJOS: A kézikönyvek felhasználhatóságáról | 70 |
| DR. HAJZER LAJOS: <i>M. V. Panov</i> : Szovremennij russzkij jazik. Fonetyika | 73 |
| DR. FARKAS FERENC: <i>Fabricsius-Kovács Ferenc</i> : Kommunikáció és anyanyelvi nevelés Tanítványainknak ajánlhatjuk | 74 |
| DR. BAGDI SÁNDOR: Pósa Lajos (1926–1980) | 75 |

E számunk szerzői: dr. Bagdi Sándor főiskolai docens, *Bonifert Domonkosné* főiskolai adjunktus, *dr. Bóra Ferenc* főiskolai docens, *dr. Farkas Ferenc* főiskolai adjunktus, *Gönczy Tiborné* gyakorló iskolai szakvezető tanár, *dr. Hajzer Lajos* főiskolai docens, *Horváth Dénes* főiskolai docens, *dr. Illés András* főiskolai docens, *Kelendi Gyuláné* szaktelügyelő, *dr. Kerékgyártó Imre* vezető szakfelügyelő, *Matyó Ferencné* tanár, *Miksa Lajos* tanár, *dr. Nádori László* tanár, *Szító Mária* tanító, *Szerdabelyi Ágota* IV. éves tanárjelölt, *dr. Vargha László Gyula* gyakorló iskolai tanár.

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 7400 példányban

ISSN 0544-7224

81-133 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Két évtized az általános iskolai nevelés és oktatás szolgálatában

— A jubileumi emlékülés anyagából —
Szeged, 1980. XII. 1.

DR. VOKSÁN JÓZSEF,
a Pedagógusok Szakszervezete KV főtitkára

20 éves a Módszertani Közlemények

A Pedagógusok Szakszervezete központi vezetősége és elnöksége nevében tisztelettel köszöntöm a Módszertani Közlemények megjelenésének huszadik évfordulóján minden munkatársát és szerkesztőjét, s nemcsak a jelenlegieket, hanem mindazokat, akik részt vettek e rangos pedagógiai folyóirat életre hívásában, egyre gazdagodóbb eredményeket felmutató munkájában. Húsz év komoly idő, és bizonyíték arra, hogy a folyóirat életrevaló, mindig megújulni tudó, korszerű, kielégíti a hozzáfűzött igényeket, célkitűzései nem jelentenek átfedést, nem keresztezik a 36. évfolyamába lépett Pedagógusok Lapjának és a Köznevelésnek, a harmincadik éve megjelenő Pedagógiai Szemlének és a szakmódszertani lapoknak a célkitűzéseit. Az induláskor, 1961-ben kétezer, 1974-ben hatezeröttszáz és most a huszadik évfordulón már hétezerháromszáz példányban jut el a pályára készülő és a hivatásukat gyakorló pedagógusokhoz. A példányszám önmagában még nem mond sokat, de ha hozzátesszük azt, hogy 1979-ben 3678 általános iskola működött, akkor mutatkozik meg igazán a példányszámok ilyen mérvű emelkedésének jelentősége.

Mivel érte el ezt a népszerűséget a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága által életrehozott és kiadott folyóirat? Azzal, hogy következetesen vállalta az 1961-ben kitűzött feladat teljesítését. Hadd idézzem szó szerint az egykori szerkesztői szándékot. „Lapunk az általános iskola életével összefüggő időszzerű kérdések megvitatása kapcsán egyrészt a szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a leghaladóbb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánja összegyűjteni, ismertetni, továbbfejleszteni, másrészt előremutató módszertani törekvések kibontakozását segíti elő...” Az élet változásaihoz való rugalmas alkalmazkodásra jellemző, hogy a szerkesztői bizottság 1967-ben a következőkkel egészítette ki a folyóirat célját: „... valamennyi általános iskolai pedagógusképző intézmény közös lapjaként, új alapokon, szélesebb horizonton fejthesse ki tevékenységét ... tudatosan be akarja tölteni azt a hézagot, amely a pedagógusképző intézmények és az általános iskola kapcsolatában ma még fennáll..., cikkeivel, tanulmányaival segíteni kívánja a tanító- és tanárképzést. Minden számban olyan tanulmányokat szeretne közölni, amelyek az általános iskolai oktató-nevelő munka problémáit felvetve, a főiskolai, intézeti hallgatók szemináriumi foglalkozásához is konkrét anyagot nyújtanak.”

S ebben a gyors alkalmazkodásban lelhető fel a kiadvány egyik nagy értéke. A módszertani folyóirat mindenkori szerkesztőgárdája, közte a lapot 17 évig felelősen szerkesztő Németh Istvánnal, jó politikai érzékkel mindig megérezte a magyar oktatásügy fő problémáit, és így tehette meg, hogy egyre inkább az alkotó pedagógusok fórumává tegye a lapot.

A Módszertani Közlemények két évtizedes története egyben a magyar pedagógia és a magyar iskolai élet egyik legizgalmasabb és legtöbb változást hozó időszakának

históriája is. Az 1961-es iskolareform évében indult, vállalta a reformtantervek és tankönyvek népszerűsítését, szolgálta a reform végrehajtását, fórumot adott a nevelők pedagógiai kísérletezéseinek, bátorított az új eljárások és módszerek keresésére. A siker nem maradt el, az előfizetők többsége egyéni előfizető volt, és ez a népszerűség, az elismerés kifejezése. Az ekkor közölt cikkek írói közt a főiskolai „hivatásosok” mellett mind nagyobb számban lehetett találkozni városi, falusi, sőt a tanyákon élő pedagógusokkal is, valamint a művelődésirányítás szakembereivel. Törekedtek arra, hogy az elmélet és a gyakorlat mind szorosabban kapcsolódjon össze, de a szerkesztőség az arányok és a hangsúlyok révén ügyelt arra, hogy a sok-sok óravázlat, rajz, grafikon közlésével ne fojtsák meg az önálló alkotó pedagógiai törekvéseket az egyes pedagógusokban. Nem mondták, nem is sugallták, hogy a folyóiratban közölt eljárások az egyedül üdvözítőek. A szerkesztő bizottság mindig támogatta a pedagógusok újító és tapasztalatcsere-mozgalmát, jó műhelyévé lett a pedagógiai alkotó munkának.

Hosszú lenne felsorolni azokat az oktatási-nevelési kérdéseket, amelyre a lap folyamatosan felfigyelt. Közöltek cikket a többi közt az oktatáspolitikai elvi kérdéseiről, az erkölcsi, világnézeti-politikai nevelés, a hazafiságra és internacionalizmusra nevelés, az osztályozás és értékelés az anya- és idegennyelvi képzés, a feladatlapos felmérések, a tantárgyak oktatási-nevelési kérdéseiről. S színvonalas cikkekben foglalkoztak a pedagógus hivatással, a pedagógusképzés gondjaival, a tanár-diák viszsonnyal, az osztályfőnök személyiségével, a pedagóguspálya presztizsével, a vezetés és irányítás kérdéseivel, a nevelőközösség konfliktus helyzeteivel, a pedagógus továbbképzési rendszer elméleti problémáival, hogy csak a legjelentősebbeket említem.

A lapban megjelent írások fontos szerepet töltöttek be a pedagógusok továbbképzésében. Sajnos, a pedagógusok szervezett továbbképzése oktatásügyünk egyik igen régi megoldatlan kérdése, az oktatás-nevelés fejlesztésének egyik fontos, fejlesztésre váró tényezője. Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat óta több ízben intenzíven foglalkoztunk a korszerű pedagógus továbbképzés programjának kidolgozásával, de mindmáig nem sikerült a közoktatáspolitikai törekvéseinket hatékonyan segítő és a pedagógusok valós igényeihez, érdekeihez is igazodó továbbképzési rendszert létrehozni. Így még nagyobb felelősség nehezedik a pedagógusok önképzését segítő minden pedagógiai kiadványra, köztük a Módszertani Közleményekre is. A folyóirat felismerte ezt a tennivalót és az igényeket magas színvonalon igyekezett kielégíteni. Cikkei mind a gyakorló pedagógusok, mind a tanár- és tanítóképző intézmények hallgatói körében igen keresettek, olvasottak. Ez a népszerűségük egyik oka, és talán erre lehet a legbüszkébb a folyóirat szerkesztő gárdája. Nevezetesen, sikerült az általános iskolában tanító pedagógusok mindegyikének továbbképzéséhez hozzájárulnia.

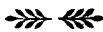
A pedagógusok segítése, felkészítésük az új dokumentumok bevezetése során jelentkező nem kevés feladatra vezette a Módszertani Közlemények szerkesztőit és kiadóit akkor is, amikor 1977-től kezdve minden számban foglalkoztak az új feladatok megoldásának hogyanjával. Magyaráltak és érveltek ezek szükségessége mellett, bemutatták a dokumentumok egymásra épülését, és módszertani ötleteket adtak a végzendő munkához. A megjelent cikkek mindig témái tudtak lenni a tanári szobák lyukasóráin folyó beszélgetéseknek, munkaközösségi foglalkozásoknak.

A tanulmányok, a „Műhely” és a „Szemle” rovatban megjelenő írások friss problémalátással, jó ötletekkel és elméleti megalapozottsággal segítették a megújulást kereső pedagógusok munkáját. Nincs és nem is volt könnyű dolga a szerkesztő bizottságnak, és hogy a bőség zavarával is okosan tudott megküzdeni, mutatják a külön kiadványok, mint például „Óraleírások és elemzések”, a „Hazaszeretetre nevelés”, az „Olvasó népért”, „Petőfi az iskolában”, „A korszerű matematika tanítása”,

a „Matematikai példatár” vagy akár a Módszertani Közleményekből kinövő, s ma már a Magyar Úttörőszövetség országos gyermekfolyóiratává lett, s havonta mintegy 80 ezer példányban megjelenő Kincskereső.

Az így felszabaduló erők lehetőséget teremtettek arra, hogy a folyóirat kitekinést nyújtson az olvasóknak a szocialista országok nevelési-oktatási helyzetére, problémáira. Teszi mindezt azért, hogy növelje, erősítse pályatársaink elkötelezettségét törekvéseink iránt, legyen mihez hasonlítaniok eddigi eredményeinket és mai gondjainkat.

Végezetül hadd szóljak a Módszertani Közlemények egyik nagy erényéről, arról, hogy indulásának pillanatától mindig pedagógusközpontú maradt, és ezért is adózik szakszervezeti mozgalmunk nagy elismeréssel a szerkesztőknek. Úgy véljük, a kiadó szakszervezeti bizottság és a sok munkát vállaló szerkesztő bizottság azzal, hogy következetesen törődik az alapozó képzés színvonalának szüntelen emelésével, a pedagógiai alkotó légkör kibontakoztatásával, mással nehezen pótolható szolgálatot tesz a szocialista nevelésügy fejlődésének. Nem kevés érdemet szerzett azzal is, hogy szüntelenül fáradozik oktatáspolitikai céljaink eléréseért, erősíti a pedagógus hivatást és elkötelezettséget. Kívánom, hogy ezt a nem kevés, de eredményeiben oly gazdagon kamatozó sok-sok feladatot vállaló szerkesztői gárda a jövőben is a tőle megszokott áldozatkészséggel, igényességgel dolgozzék. Érezzék, hogy a pályatársak figyelmé, elismerése nemcsak az ilyen évfordulókhoz kötött megemlékezések során sugárzik feléjük, hanem mindannyiszor, amikor a mindennapok pedagógiai gondjainak megszüntetéséhez kapnak tőlük segítséget. Munkájuknak ez az igazi dicsőrete s egyúttal érdeme. Ez készítse mindannyiukat vállalt szép feladatuk teljesítésére a jövőben is.



DR. TARNÓC MÁRTON,

a Művelődési Minisztérium főosztályvezető-helyettese

A szegedi Pedagógiai Főiskola és a szegedi Tanítóképző Intézet folyóirataként, a két intézmény szakszervezeti bizottságának gondozásában mindössze 2000 példányszámban jelent meg 20 éve először a Módszertani Közlemények.

Engedjék meg, hogy a folyóirat célkitűzéseiről szólva az első számot útjára bocsátó szerkesztőségi cikkből idézzek: „Bár a két felsőoktatási intézmény szervezetiileg független egymástól, munkájuk elválaszthatatlanul összekapcsolja őket. Ez a kapcsolat abból az objektív tényből következik, hogy az általános iskola egységes, két tagozata egymástól elválaszthatatlan. Az alsó és a felső tagozat tanulóinak életkori sajátosságai más-más nevelési és oktatási eljárásokat tesznek ugyan szükségessé, a közös cél és a szervezeti együvértartozás mégis azonos elvi és gyakorlati követelményeket támaszt az általános iskola minden nevelőjével szemben.”

Megjelenésekor kétségtől a legkorszerűbb, a nyolcosztályos általános iskola egységének elvét valló szemléletet tükröz az idézet. A szükséges és hasznos együttműködés jó példaként említhetjük a folyóirat megjelenését, hiszen a két intézmény a pedagógusképzés és továbbképzés érdekében mindmáig hasznos kezdeményezése előrevetítette azt a felismerést, hogy az azonos célra irányuló közös pedagógiai feladatok megoldása ésszerű és átgondolt együttes tevékenységet tételez fel.

Bár 1963-tól a Tanítóképző Intézet megszűnésével a folyóirat lényegében az általános iskola felső tagozatára előkészítő főiskolai kiadvány lett, mégis megőrizte eredeti

célkitűzéseit, és ennek megfelelően húsz év folyamatában differenciált, de sajátosságaival együtt mégis egységes és egymásra épülő módszertani továbbképzést nyújt elsősorban a gyakorló pedagógusok számára, de segíti a tanítóképzők és főiskolák tanárjelöltjeinek módszertani felkészítését is.

Talán nem érdektelen megjegyezni, hogy a folyóirat együtt, bizonyos értelemben előtte járt az általános iskolát érintő reformoknak.

Húsz év távlatában, az akkori iskolareform keretében születő új tanterv országos vitáinak közepette jelent meg a Módszertani Közlemények. Szerkesztésének alapelvei megfeleltek a reformtörekvéseknek:

1. A szocialista nevelés elveinek alkalmazásával a leghaladóbb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánta összegyűjteni, továbbfejleszteni és a pedagógusok minél szélesebb körében közzétenni, ezáltal is segítve a reformtörekvések megvalósulását, bővítve és elmélyítve az általános iskolai tanárok pedagógiai és pszichológiai műveltségét, módszertani felkészültségét.

2. Az általános iskola gyakorlata oldaláról a mindennapi életben kipróbált és bevált pedagógiai módszertani tapasztalat közzétételével kettős célt szolgált: egyrészt ösztönözte a gyakorlat szakembereit, hogy tanulmányokban tegyék közkinccsé nevelési és oktatási, módszertani eljárásaikat, ezáltal a tudományos igényű tanári munkára készítetve őket, másrészt a nevelőképzés céljait is kívánta szolgálni, közelebb vinni a pedagógusképző intézetek növendékeit leendő életpályájukhoz, az arra történő minél teljesebb elméleti és gyakorlati felkészüléshez, amely nélkülözhetetlen a pedagógushivatás eredményes gyakorlásához.

Ezen alapelveknek megfelelően a folyóirat kezdettől fogva a legközvetlenebb kapcsolatot kívánta biztosítani az általános iskolák és a pedagógusképző intézetek tanáraival.

Sok tekintetben a Cselekvés Iskolája hagyományai folytatójának tekinthetjük a Módszertani Közleményeket, különösen vonatkozik ez az első évek tanulmány szerzőinek munkáira, hiszen a publikációk döntő többsége a főiskola és a tanítóképző gyakorló iskolái nevelőinek tollából íródott. Azonban már kezdettől fogva egy országos szintű módszertani folyóirat perspektívájával fordult az általános iskolai pedagógusokhoz, igényelve véleményüket és tanulmányaikat a szocialista nevelésügy szolgálatában. Az ország különböző megyéiben tartott olvasói anketokon nemcsak a folyóirat szerkesztési elveiről és az iránta támasztott gyakorlati igényekről folytattak eszmecsere, hanem itt toborzódtak a későbbiekben megjelenő tanulmányok szerzői, alakult ki olvasótábora, amely ma már meghaladja a hétezer főt, akik rendszeres olvasói a folyóiratnak, de ennél jóval többre tehető azoknak a száma, akik ismerik és felhasználják munkájukban az egyes módszertani tanulmányokat.

A minisztérium kezdettől fogva nemcsak Szeged, hanem az ország valamennyi tanítóképző intézete és tanárképző főiskolája lapjának tekintette a Módszertani Közleményeket. Ez egyidőben azáltal is kifejezésre jutott, hogy a szerkesztő bizottságot a pedagógusképző intézmények igazgatói alkották, és annak elnöke a pedagógusképző osztály vezetője volt. Ez ugyan ma már formálisnak tűnhet, de a megjelenés első éveiben feltétlenül hozzájárult ahhoz, hogy valamennyi pedagógusképző intézmény, amely az általános iskolai tanárképzés ügyét szolgálja, a magáénak érezze a folyóiratot, segítse annak megjelenését és terjesztését. A jelenlegi szerkesztő bizottság megőrizte ezt a hagyományt. Szerkesztéséért és kiadásáért ugyan a főiskola szakszervezeti bizottsága a felelős, de a folyóirat szerkesztő bizottságában ott találjuk a társintézmények képviselőit, akik jelentős segítséget nyújtanak ahhoz, hogy a színvonalas módszertani lap országosan is ismert legyen.

A Pedagógusok Szakszervezete központi vezetőségének akkori főtítkára Péter Ernő elvtárs a Módszertani Közlemények 1962. évi első számában a következőket írta: „csak egyetértéssel és helyesléssel vehetjük tudomásul azt, hogy a szakszervezeti bizottságok a legjobb módszerek felkutatásával és terjesztésével kívánnak segíteni a gyakorló pedagógusok munkájának”, majd a továbbiakban az iskolareformra utalva: „szinte felbecsülhetetlen jelentősége van az alapelvek valóraváltásában az új, a »termékenyebb« pedagógiai módszereknek”. Véleményével a minisztérium akkor is és ma is teljesen egyetértett és egyetért. Ezért üdvözölte örömmel a folyóirat közkedveltté válását a pedagógusok körében, támogatta a minisztérium a Módszertani Közlemények külön köteteinek megjelenését, melyek közül elsőként a NOSZF 50. évfordulójára jelent meg az „Óraleírások és elemzések”, az oktató-nevelő munka tapasztalatainak terjesztésével szolgálva a szocialista nevelést, és ezáltal ünnepeelve a szocialista forradalom félévszázados évfordulóját. Kiemelhetnénk a hazafiságra nevelést szolgáló „Petőfi az iskolában” c. kötetet, amely a költő születésének 150. évfordulójára jelent meg, vagy „A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában”, amely többszöri utánnomással a matematikai „Feladatgyűjtemény” című kötettel együtt messzemenő segítséget jelentett az új matematikai tanterv bevezetésével együttjáró tanári feladatok elvégzéséhez az általános iskolában.

A Kincskereső c. ifjúsági irodalmi folyóirat a Módszertani Közlemények gondozásában indult útjára, majd országos lappá válva önállósult, napjainkban az általános iskolai tanulók közkedvelt olvasmánya.

A minisztérium a jövőben is elő kívánja segíteni az eddig már több tízezer példányban megjelent kötetek további gazdagítását az újabbak megjelentetésével. Ezáltal is támogatni kívánjuk azt a folyóiratot, amely a pedagógushivatás ügyszeretetétől indítva jelenik meg húsz év óta, jelenleg is olvasói megrendeléseiből fedezi anyagi költségeit minden egyéb pénzügyi dotáció nélkül. Ez talán a legnagyobb dicséret, amit elmondhatunk, hiszen egy folyóirat számára semmi nem lehet fontosabb annál, hogy olvasói szeretik és felhasználják munkájukhoz.

Kívánom, hogy a Módszertani Közlemények a jövőben is hasznosan szolgálja közös ügyünket a pedagógusképzés és továbbképzés terén. Ebben a reményben köszöntöm valamennyi munkatársát, kívánom, hogy erőben és egészségben végezzék továbbra is jelentős tevékenységüket.



DR. SIMON GYULA,
a Magyar Pedagógiai Társaság főtítkára

Pár perc áll csak rendelkezésre, hogy egy pedagógiai folyóiratot jellemezzünk és értékeljünk. Ám a neveléstörténelem szükségképpen vállalkozhat ilyenre. Van ebben valami célszerű és hasznos is: csak a lényeg ragadható meg; az, ami a jövőre nézve is tanulság. Egy bőbeszédűsége hajlamos kor így maga is tanulhat belőle.

A magyar neveléstörténelem feljegyez olyan korszakokat, amikor a pedagógiai gondolat haladó szellemű művelése nem föltétlenül kapcsolódott a magas főváros nevéhez. A nevelésnek olyan messzire világító szellemi központjai alakultak ki, mint Gyulafehérvár, Nagyszombat, Sárospatak, Debrecen, Szarvas és mások. A huszadik század 30-as éveiben a pedagógusok figyelő szemüket Szegedre vetették, és innen

várták a pedagógia megújódását. Tanúsíthatja ezt az én nemzedékem és valamennyi korabeli tantestületi jegyzőkönyv.

A haladó gondolattal a szocialista társadalom mindig folyamatosságot vállal. A szegedivel is. Ilyen gondolatok villanthatók fel a félévszázados szegedi Cselekvés Iskolájából, magából a folyóiratból és a gyakorló polgári iskola testületének pedagógiai munkásságából:

Kevesen merték ebben a korban azt leírni, hogy a német fasizmus „nyájszellelmű”, „terrorisztikus”, a Cselekvés Iskolája leírta és vallotta ezt a kiállást. Ma is szuggeratívén hat a tanári hivatás lelkes szeretete, és el lehet gondolkoznunk a tanuló tevékenységének, alkotó munkájának szegedi értelmezésén; a tanuló és a tárgy, a tanár és a diák közötti kapcsolat szorosra fűzésén; a derűs iskolát szolgáló módszereken; az egyoldalú intellektualizmus, a túlterhelés elleni harc eredményein; a didaktikai kultúra és tudatosság szerepén az oktatásban és a pedagógusönképzés felelőségén.

A gyakorló polgári iskola publikációinak áttekintése meggyőző arról is, hogy a cselekvés iskolájának propagálói nemcsak a cselekvés, a tevékenység gyakorlati oldalát nézték, és csupán módszertani feladatokat láttak maguk előtt, hanem szempontként tekintették a reformpedagógia „erős oldalát”, a didaktikai elgondolások lélektani alapozását, a gyermektanulmány, a fejlődéslelektan korszerű eredményeinek hasznosítását, azt a hagyományt is, melyet a magyar gyermektanulmány és európai szintű művelője, Nagy László képvisel neveléstörténetünkben.

Az oly annyira hangoztatott és megkívánt aktivitás elve a Cselekvés Iskolájában összefonódott a túlterhelés elleni harccal. Itt, ezen a helyen hangzott el *Kratofil Dezső* bölcs szavaiban a következő: egy háromórás tantárgy esetében csak 15–20 „munkáltató órával” számolhatunk, a többit, ha nem akarjuk túlterhelni a pedagógust, hagyományos módszerekkel kell vezetni.

És még néhány előremutató, eleven szó a szegedi Cselekvés Iskolája gyakorlatából: a tanárok felismerik, hogy a tanítási anyag mennyisége, a tantervi maximalizmus maga az egyik jelentős akadályozója a tanulói aktivitás kibontakozásának. *Matzók Gyula* ebből a szempontból is szembeállítja az új iskolát a régivel: a cselekvés iskolája kevesebb, de hézagatlan anyagot nyújt, míg a tanulóiskola a tanítási anyag nagy tömegére fekteti a fősúlyt. Megállapítja, hogy a cselekvés iskolája több időt igényel, mint a régi iskola, a tanulók kísérletei időt vesznek igénybe, ezért a *tanár szelektálhat fontos és kevésbé fontos ismeretek között. Udvarhelyi Károly* szerint a túlterhelés elleni harc miatt, egyben a Cselekvés Iskolájának új szemlélete alapján is a tanítási anyag, az adatközlés helyébe a *földrajzi szemlélet, látókör, műveltség*, „szintetikus kép” kialakítása lép. Ugyanő hangsúlyozza az ismeretanyag kiválasztásánál a gyermek életkorához való alkalmazkodás szükségességét. *Jeges Sándor* Humboldtra hivatkozva említi, hogy a természettudományokban *nem adatok ismerete, hanem az okok és tényezők kapcsolatának felismerése a lényeges*, s ezért a biológiatanításban is szakítani kell a herbartizmus „mindenből valamit” elvével.

E rövid kis emlékezés és felsorolás értelmét a kontinuitás fontossága és jelenléte adja meg. A ma 20 éves Módszertani Közlemények pedagógiai folyóiratot ugyanis e nemes hagyomány méltó folytatójának, egyben jelentős továbbfejlesztőjének tekinthetjük.

Húsz év már a felnőtté válás ideje, gazdag tapasztalatok felhalmozását tette lehetővé, amelyekkel a szerkesztők és a szerkesztő bizottság igen bölcsen és hasznosan gazdálkodhat. Az általános iskola számára egy egész pedagógus nemzedéket nevelt fel, mely magán viseli egy lap alkotó munkájának jegyeit. Nemes műhellyé vált, mert meggyőződéssel és hozzáértőn nevel hivatásra, és a fiatalok köréből újabb és újabb szerzőket toboroz a lap, a neveléstudomány számára. A szerény cím és szerény

külső mély pedagógiai igazságok hordozója lett azáltal is, hogy minden gondolata a *gyakorlatban fogan és csakis a pedagógiai valóság, a pedagógiai gyakorlat számára fogalmaz meg útmutatást*. Ennek köszönhető népszerűsége is, az a jó munkát igazoló körülmény, hogy országos lappá szerveződött és önálló kiadványokkal is jelentkezik: kezdetben 1200, ma közel 8 ezer a lap előfizetőinek száma. Ez önmagában is nagy eredmény, és az olykor könnyen, fásultsággal elmarasztalt gyakorlat eleven cáfolata.

Ha valaki a lap évfolyamait lapozza, meglepő, hogy a szerkesztés milyen vaskövetkezésséggel képviseli és hajtja végre a fenti elvet, a gyakorlattal összefonódó, azzá váló elméletet. Hadd idézzek a folyóirat 20 évvel ezelőtti célkitűzéseiből, amelyek kiállták az idő próbáját (megjegyzem, hogy akkor még két szegedi intézményben, a tanítóképzőben és a pedagógiai főiskolán képeztek általános iskolai pedagógusokat): „A Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet a folyóirattal elsősorban a két intézmény körzetébe tartozó általános iskolák mindennapi munkájával kíván közvetlen kapcsolatot létesíteni, nem hanyagolva el azonban az ország más tájainak oktatási és nevelési kérdéseit sem” – olvassuk. Majd folytatólag ez áll: „Lapunk az általános iskola életével összefüggő időszerű kérdések megvitatása kapcsán egyrészt a szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a leghaladóbb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánja összegyűjteni, ismertetni, továbbfejleszteni, másrészt az előre mutató módszertani törekvések kibontakozását segíti elő, egyben a két intézmény hallgatóit is közelebb viszi életpályáikhoz.”

Ha most perspektivikusan fő feladatot kellene a lap elé tűznünk, akkor is csak azt tudnánk mondani: *le ne térjen a gyakorlatnak a gyakorlatból eredő és a gyakorlathoz mindig visszatérő szolgálatáról*. Országosan kiváló elméleti megnyilatkozásokról és nagyon felkészült elméleti kutatókról tehetnék itt említést, akik sajnos, kisebb-nagyobb mértékben elszakadtak attól a valóságtól, amely ma az iskolai életet jellemzi, és ami ma az iskolákban történik. Napjaink legjobb törekvései és erői éppen ezért a nevelő munka műhelyeinek kívánnak közvetlen, kézzelfogható és beváltható segítséget nyújtani, hogy a gyakorló pedagógus és egy-egy testület sem érezhesse az egyre növekvő követelmények világában tanácstalannak és magányosnak magát.

Ezek sorában rangos helyen kell említenünk a *Módszertani Közleményeket* és mindenekelőtt a *Pedagógusok Szakszervezetét*, mely első pillanattól kezdve, a pedagógusok érdekvédelmét átfogóan, a totalitás jegyében értelmezve, szakmai, erkölcsi, politikai és anyagi segítséget nyújt a lapnak. Ennek értékét jól ismeri a Pedagógiai Társaság is, amely érdekvédelmi szervezetünk részéről ugyancsak jelentős támogatásban részesül. Örömmel mondhatom, hogy a segítségnek ez a közös forrása közelebb hozta és hozza a lap és a Pedagógiai Társaság munkáját, és a Csongrád megyei és Szeged városi tagozatunk is rendszeres és termékeny kapcsolatot tart fenn a Módszertani Közlemények szerkesztő bizottságával.

Amikor a lapot – ha vázlatosan is, de 20 év eredményei alapján – értékeljük, nem szeretnénk a prakticismus hibájába esni (bár a körülmények néha nagyon csábítanának erre is), és akarva-akaratlanul elvitatni a lap tudományos-szakmai színvonalát és szép teljesítményét. A lap szerény de szorgalmas olvasójaként mondhatom: a szerkesztő bizottságnak és szerkesztőknek átgondolt felvonulási stratégiája van: a hadrend szárnyait egyrészt a problématorténét, a nemzetközi összehasonlítás eredményei képezik, másrészt a tudományközi kapcsolatok útmutatásait is jó szemmel zsilipelí át a lap a mindennapi gyakorlatba. Gondoljunk csak a Módszertani Közlemények érzékenységére a pszichológia, a fejlődés- és a neveléslektan problémái iránt, és mindarra, amit fentebb a Nagy László nevével fémjelzett hagyományról mondtunk.

Mégis, egy didaktikai-módszertani lap általános értékelésénél szárnyszegettek

lehetnének, ha nem vetnénk fel, hogy ma, amikor annyi minden kavargó a didaktikában a módszer korszerűségének értelmezése körül, vajon a lap világosan látja-e a szocialista kor legfontosabb felismeréseit és előremutató tanulságait.

Úgy vélem: igen! A nevelésben és az oktatásban egyaránt. Van a mi nemzedékünknek egy vezérlő gondolata, amelyet a kiváló Eötvös-nemzedék fogalmazott meg számunkra: *Az oktatás legfontosabb feladata a nevelés!* Tehát a nevelés, amely nemcsak megismerteti egy társadalom legfontosabb értékeit, hanem fel is vértézi azok védelmére és továbbépítésére.

A lap ennek a fő feladatnak a kijelölésében sem vesztette el szemmértékét, nem szűkít, nem csökkent, nem egyszerűsít, hanem tudja a dolgát. Még abban is, hogy az ifjúság megítélésében a valóság, a szociológia tényeire támaszkodik. És abban is, hogy a modern didaktika alapjait – lévén a lap elsősorban didaktikai-metodikai jellegű – nem az eszközökben, technikákban, hanem átfogó elvekben keresi. Ilyen modern alapelvünk már Szókratész óta: a gyerekeknek nem készen nyújtjuk át a tudást, hanem mozgósítjuk szellemi erejüket a feladatok, a problémák megoldására; továbbá: meg kell teremtenünk az alaki és tárgyi képzés megfelelő egyensúlyát ahhoz, hogy a tanulók megtanuljanak gondolkodni, kifejezni és alkotni; továbbá: a szilárd ismeretek rendszerét kell nyújtanunk, de ezzel mindenkor egyenrangú a tudás megszerzése technikájának, módszereinek elsajátítása is; továbbá – s ezzel már be is fejezném a sort –: az új technikának, eszközöknek nem szabad éket verniök a tanár-diák kapcsolat közé, hanem azt kell erősíteniök és annak humán tartalmát, nevelő hatását kell szolgálniok.

Befejezésül ismét visszatérnék a lényegre: *a pedagógiai gyakorlatra*. Nem tudom kellő szavakkal méltatni és életismerőnek elismerni, hogy a lap külön rovatot nyitott az új tanterveknek. Rendszeresen, hozzáértően és használhatóan. Tudjuk, hogy van probléma éppen elég; az iskolai szakmai munkaközösségek soha még így és olyan gyakran nem ülészték (egyike-másika szinte hétről hétre). Okos fejek dugják össze sürgetetten a fejüket, hogy mitévők legyenek egy-egy tantervi probléma megoldása érdekében. A Módszertani Közlemények tantervgyakorlati következtetései ma óriási segítséget jelentenek. Ezt a segítséget a lap a továbbiakban is adja meg az iskoláknak, és keresse és vonja meg azt az átlagszínvonalat is, amely nemcsak a kiválóak, hanem mindenki számára elérhető mércét jelent.

A lap és munkatársai úgy és akkor dolgoznak jól, ha az eddigi nagyon szép teljesítmény, értékek, a jó tapasztalatok, elsősorban az elmélet és a gyakorlat szoros és színvonalas kapcsolatának eredményeit megőrzik, és az iskolai feladatok érzékeny követésével lépést tartanak az élettel, a fejlődéssel, a pedagógiai valósággal. Idevágóan Berzsenyi Dániel szavai jutnak eszünkbe: „Most szép partokra köthetünk!”



DR. SZÜCS LÁSZLÓ,
a Ho Si Minh Tanárképző Főiskola főigazgatója

Tisztelt Ünnepi Ülés!
Kedves Szegedi Kollégáim!

Nagyon kellemes kötelességemnek teszek eleget, amikor a Pedagógus Szakszervezet központi vezetősége és elnöksége, valamint a testvér tanárképző főiskolák nemrég alakult vezető testülete, a főigazgatói kollégium nevében köszöntöm a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Módszertani Közleményének 20 éves jubileumát.

Azért is örülök, hogy itt, Szegeden szólhatok e lapról, mert mi, tanárképzősök tényleg magunkénak éreztük és érezzük e lapot. Ezért úgy érzem, nem túlzok – és ez nem protokoll mondat –, ha azt mondom, hogy régi jó barátként köszönhetem a főiskola szakszervezeti bizottságának lapját.

Kedves Barátaim!

Azért is veszek részt örömmel e szép ünnepségen, mert jelen vannak azok a személyes barátaim, akik a lap kezdetén irányító munkatársai voltak e szép kiadványnak, s akiknek a kezét gondolatban most megszoríthatom. Sajnos, az élet kegyetlen rendje miatt már néhányan nincsenek az élők sorában, akiknek őszinte szívvel és tisztelettel fejezhetném ki sok-sok jókívánságomat.

Tisztelt Emlékezés!

Az előttem szólók jelesen és szépen méltatták e lap 20. születésnapját. S mindnyájan jól tudjuk, hogy a *születésnap* megünneplése az emberiség közös ősi hagyományaihoz tartozik. S e hétköznapi sodrásában ezek is az ünnepek légkörét teremtik meg számunkra. Megemlékezéseinket napokhoz kötjük, pedig jól tudjuk, hogy ezt jelképesen tesszük. Nem egyetlen nap, hanem az a folyamat vált emlékezetessé, amely azzal a nappal kezdődött meg, amikor lehetőségek bontakoztak ki számunkra. 20. születésnapján azt hiszem, mi is így gondolkodunk a szegedi tanárképző főiskola által indított lapról, a *Módszertani Közleményekről*.

Ebben a körben jól tudjuk, a nevelésről csak őszintén, hittel és meggyőződéssel szabad és érdemes írni és beszélni. Úgy érzem, hogy a Módszertani Közlemények szerkesztésének és cikkei tartalmának ez volt az alapelve, a hitvallása. Talán ez tesz e jeles jubileumi ünnepségen mindnyájunkat elfogulttá, ha róla beszélünk.

Soraival *szilárd elvi alapon* a gyakorlatot kívánja szolgálni. Sokan tudjuk, hogy íróit, olvasóit nem választja el szakadék.

Emellett a Módszertani Közlemények az elmúlt 20 év alatt, úgy érzem, többször vállalta az úttörők szerepét. Hogy csak néhány példát említek:

- először hívta fel a pedagógus közvélemény figyelmét a *korszerű műveltség* fogalmának tisztázására;
- elsők között egyengette az utat az új *matematika- és nyelvtanítási* módszerek, a mértéktartó programozás és a feladatlapok megfontolt használata számára;
- talán olyan is volt, hogy *idősebb laptestvérei* egyes területeken csak nyomdokaiban lépkedtek.

Presztízstől sem lehetne könnyen megfosztani a pedagógusok e kellemes folyóiratát, hisz egy lap tekintélyét *nemcsak szerzői*, hanem olvasói is adják. Azzal, hogy elfogadják, magukénak vallják, és megpróbálják megvalósítani gondolatait, és így elismert rangra emelni e folyóiratot.

Gondolom, egy születésnapi köszöntőben is szabad a hasonlatokkal értékelni. Értéktelen az *orvostudományban* minden, ami közvetlenül vagy közvetve *nem* a betegségek leküzdését szolgálja. A pedagógiára is illik ez, hisz *mindent* az ifjabb nemzedék eredményesebb oktatásáért, neveléséért szükséges csinálnunk. Igen ám, de ezt az azonos célt *többféle módon* érhetjük el, és a Módszertani Közlemények ezek összegyűjtésében, egyeztetésében és közreadásában jövőbe mutató szolgálatot is tett. Ezért is kell nemesnek és eredményesnek minősítenünk kellemes küldetését.

Mit is mondhatnék én, a lap egyik olvasója és ismerője e szép és kellemes születésnap gratuláló gondolat befejező akkordjaiként? Talán egy kölcsönvett mondatot! A fiatal Eötvös írta Victor Hugoról: „Nem tetszeni, hanem használni vala Victor Hugó célja.”

Úgy érzem, és sokakkal együtt állíthatom, a Módszertani Közleményeké is ez volt. Szívből kívánom a Pedagógus Szakszervezet elnöksége és tanárképző főiskoláink nevében, mindig maradjon is ez igazi célja!



SZABÓ G. LÁSZLÓ,
a megyei tanács vb-elnökhelyettese

Tisztelt Ünnepi Ülés!

A Módszertani Közlemények két évtizedes megjelenésének évfordulóján tisztelettel köszöntöm a folyóirat szerkesztő bizottságát, munkatársait.

A folyóirat 20 éves munkájáról szólni felelősségteljes és megtisztelő feladat, hiszen ez alatt az idő alatt a magyar oktatásügy igen jelentős lépéseket tett előre a közoktatáspolitikai célok megvalósításában. Gondolok itt az átfogó iskolareformra 1961-ben, az 1972. évi oktatáspolitikai párthatározatra, illetve a határozat valóraváltásával összefüggő lépésekre. Mind megannyi jelentős állomása a magyar oktatásügynek.

A jubileumát ünneplő Módszertani Közlemények, gondolom, nem véletlenül éppen 1961-ben, az iskolareform évében indult útjára, így joggal elmondhatjuk, hogy e szakfolyóirat a magyar iskolarendszer mélyreható átalakulásának kortársa és segítője lett.

Induláskor célul tűzte ki, hogy az általános iskolák területén összegyűjti, ismereti, továbbfejleszti és terjeszti a szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a leghaladóbb, a tudományosan megalapozott pedagógiai eljárásokat.

Alap gondolata és célkitűzése megegyezik azokkal a szocialista nevelési-oktatási követelményekkel, amelyeket 1972-ben az oktatáspolitikai párthatározat így fogalmazott meg:

„... a közoktatás egész rendszerében erősíteni kell az oktatás és nevelés egységét. Nagyobb figyelmet kell fordítani a korszerű marxista műveltség elsajátítására, a közösségi életre való felkészítésre, a szocialista erkölcsi ember formálására, a művelődési igények és készségek kialakítására és fejlesztésére.”

Ennek megfelelően a Módszertani Közlemények megindulásától kezdve azon munkálkodott, hogy mind az elmélet, mind a gyakorlat területén segítséget nyújtson a pedagógusoknak az általános iskolai nevelő-oktató munkában. Részt vállalt a színvonalasabb pedagógusképzésben-továbbképzésben, és következetesen erősítette a pedagógusok hivatástudatát. Nem véletlen, hogy a folyóirat az eltelt 20 év során egyre ismertebbé vált.

Bátran állíthatjuk, hogy a hazánkban megjelenő pedagógiai folyóiratok között sajátos helyet foglal el, olvassák, ismerik és szeretik általános iskoláinkban, a pedagógusképző intézményekben.

A folyóirat népszerűségét elsődlegesen a reális célkitűzéseket magas színvonalon megvalósító szerkesztő gárda munkájának köszönheti. Köszönet és elismerés a peda-

gógusképző intézményeknek, amelyeknek oktatói a szerkesztő bizottság magját képezték. Elismeréssel szólok mindazokról a gyakorló pedagógusokról is, akik a lap célkitűzéseit megértették, elfogadták, nevelő-oktató munkájuk tapasztalatait leírták, és a Módszertani Közleményekben közkinccsé tették.

Külön kell szólnom a Juhász Gyula Tanárképző Főiskoláról és annak Szakszervezeti Bizottságáról, hiszen sokéves kitartó munkájuk nyomán válhatott a folyóirat a pedagógusok igényes, tartalmával országosan is elismert és olvasott szaklapjává. Ez a tény nemcsak a főiskola hírnevét, de az itt dolgozó oktatók szaktekintélyét is tovább növelte a pedagógusok széles körében.

A folyóirat a pedagógia számos kérdésével foglalkozik, tematikája igen sokszínű, gyorsan reagál az új követelményekre, igényekre, az oktatásügy változásaira. Sajátos módon foglalja egységbe az általános iskolák nevelési, didaktikai és metodikai problémáit, hatékony segítséget adva a pedagógusoknak. Valamennyi szaktárgy oktatója meríthet a közleményekből, útmutatást nyerhet óráinak előkészítéséhez, módszeres levezetéséhez és értékeléséhez. Mindez felbecsülhetetlen segítség a kezdő és a már gyakorlattal rendelkező pedagógusoknak egyaránt.

Tisztelt Emlékezés!

A pedagógus szerepe a nevelés-oktatás folyamatában ma egyre fontosabb. Jelenős feladatoknak kell eleget tennie, növekvő társadalmi elvárásnak kell megfelelnie. Ezt jelzi pártunk XII. kongresszusának beszámolója, amely az állami oktatás megnövekedett feladatairól így szól:

„Az állami oktatás minden szintjén változatlanul alapvető feladat a felnövekvő nemzedék általános és szakmai műveltségének megalapozása, a tehetségek kibontakozásának elősegítése, a világnézeti elkötelezettség kialakítása, a munkára és az állampolgári köteleességek teljesítésére való nevelés. Fontos társadalmi, politikai feladat a munkás- és parasztgyermekek tanulásának támogatása.”

Az idézett gondolatok alapján joggal mondhatom, hogy eredményeink legfontosabb tényezője a pedagógus sokoldalú személyisége.

Ezen személyiségjegyek formálásában, a szaktárgyi, a tantárgypedagógiai és metodikai ismeretek alakításában fontos szerepet vállalt és vállal ma is a Módszertani Közlemények. Cikkeiben, tanulmányaiban az óvónők számára éppúgy, mint az általános iskolai tanítók, tanárok, oktató-nevelő munkájához segítséget nyújtott, széleskörű elemzését végezte el egy-egy megoldandó pedagógiai problémának, vagy éppen az új kutatási eredmények tanulmányozására, alkalmazására ösztönzött.

A pedagógusnak, aki valóban hivatástudattal, magas szakmai igénnyel kíván a pályán tevékenykedni, fel kell ismernie az állandó megújulás szükségességét az elméleti és a gyakorlati munkában egyaránt. A megújulás gyakorlati lehetőségeit a pedagógus továbbképzés hordozza, szervezi és hatékonyan segíti. A továbbképzés több formája és többféle szervezeti kerete jól szolgálja ezt a pedagógusok százaiban. Valamennyinek alapja azonban a pedagógus belső világából, igényeiből fakadóan az önképzés szükségességének a felismerése, az a tudati állapot, hogy már a diploma megszerzése után folyamatosan képeznie kell magát, mert a potenciálisan megszerzett tudás rohanó világunkban állandó kiegészítésre szorul.

A Módszertani Közlemények szerepe tehát a pedagógus továbbképzésben, kiemelten az önképzésben igen jelentős. Ha gondolatban végiglapozzuk az eddig megjelent példányszámokat, hosszan sorolhatjuk a változatos témákat, amelyek között a politikai-világnézeti nevelő munka, az esztétikai nevelés, a mozgalmi tevékenység, a nap-

közi otthonos nevelőmunka, a tanulói tevékenység fejlesztésének elméleti és gyakorlati kérdései, az osztályfőnöki nevelőmunka mind, mind helyet kaptak, általánosabbá téve azt a felismerést, hogy az oktatást csak a neveléssel, az emberformálással együtt lehet eredménnyel megvalósítani.

A felsorolt nevelési területek közül kiemelten kívánok szólni a politikai-világnevezeti nevelő munka fontosságáról, amely a pedagógus tevékenységében minden tantárgy oktatásában meghatározó szerepet tölt be. A nevelő az iskolába lépéstől kezdve alakítója, formálója a tanuló világnézetének, érzelmi-akarati fejlődésének, egyszóval a szocialista embernek. E felelősségteljes munka csak a pedagógusok marxista-leninista gondolkodásának megszilárdításával, egymás tapasztalatainak átvételével és továbbfejlesztésével valósulhat meg eredményesen. Mindezt a szaklap az elmúlt években elismerésre méltóan szolgálta.

A közelmúlt és a jelen időszaknak is további kiemelkedő feladata a pedagógiában az új tantervek bevezetése. Erre a munkára a felkészítés elsődlegesen szervezett továbbképzés kereteiben történik, egyes tantárgyaknál több fokozatban is. A Módszertani Közlemények szakemberei folyamatosan jelentették meg az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó észrevételeiket, javaslataikat, illetve közölték a konkrét tapasztalatokat, ezzel segítve a pedagógusokat a legmegfelelőbb gyakorlat kialakításában.

A Módszertani Közlemények két munkás évtizedét értékelve eredményei között szólnunk kell még arról is, hogy a lap tudatosan formálta a pedagógiai munka nélkülözhetetlen alapját, a pedagógiai optimizmust. Következétesen erősítette ennek gyökerét, a pedagógushitet abban, hogy az emberek az eddigénél különbé nevelhetők és többre taníthatók. Ennek a hitnek, optimizmusnak megszilárdítását pedig a szocialista nevelésügy páratlan perspektívájának rendszeres bemutatásával, a pedagógiai alkotó munka aktivizálásával kiválóan szolgálta a szaklap.

Kedves Elvtársak!

A lap értékelésével összefüggésben szeretném legalább felsorolásszerűen megemlíteni azokat a „mellékletnek” nevezett kiadványokat, amelyek teljesebbé teszik a végzett munka értékelését.

- Óraleírások és elemzések (1967) szerk.: Németh István;
- Pedagógusképzés az olvasó népért (1969) szerk.: Németh István;
- Hazaszeretetre nevelés (1970) szerk.: Németh István;
- Petőfi az iskolában (1972) szerk.: Hegedűs András;
- Korszerű matematikatanítás az általános iskolában (1974) szerk.: Szendrei János;
- Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematikatanításhoz, szerk.: Szendrei János.

E többségében nagy példányszámban elfogyó kötetek elméleti igényességgel és gazdag gyakorlati tudnivalók közlésével tették értékeesebbé a szaklap munkáját, hatását.

Visszaemlékezve a múltra elmondhatjuk, hogy a Módszertani Közlemények megalkotásának időszakában még csak kis alkotó pedagógusbázis látott munkához, később a lapban munkálkodók köre egyre szélesedett. Ma már a Módszertani Közlemények a haladó, hasznos pedagógiai gondolatok terjesztésének elismert fóruma lett. A szerkesztők jelenleg is arra törekednek, hogy az újat kereső, tevékeny pedagógusok egyre többen kapcsolódjanak be a folyóirat munkájába, hogy tapasztalataik, tudásuk folyamatosan közkinccsé válhasson. Ennek a célkitűzésnek ma már igen

szép eredményei vannak, és minden bizonnyal szélesednek a kapcsolatok az újat kereső, a támogatást váró és a tapasztalatokat átadó pedagógusok között.

Tisztelt Ünnepi Ülés! Kedves Kollégák!

20 év munkájáról részletesen számot adni néhány percben szinte lehetetlen úgy, hogy a szerzteágazó tevékenység teljes skálájára akár utalni is tudnék. Megpróbáltam kiemelni azokat a témaköröket, amelyek meglátásom szerint a Módszertani Közlemények időszerűségét, jelentőségét adják és adják ma is. Minden tevékenységnek, így egy szakmai folyóirat munkájának is igazi mércéje azonban az, hogy a gyakorlatban mi valósul meg belőle. A Módszertani Közlemények igazi értékelői azok a pedagógusok, akik munkájukban támaszkodnak a szaklapra, és azok, akik a megjelenő cikkekkel szólnak kollégáikhoz.

Kívánom a lap szerkesztőinek, munkatársainak, hogy a kitűzött cél érdekében, a szocialista oktatás- és nevelésügy szolgálatában a jövőben is töretlen lelkesedéssel végezzék munkájukat.

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a továbbiakban is hasonló gondossággal támogassa a közlemények megjelenését, hogy az az elmúlt 20 évhez hasonlóan a permanens önnevelést, a képességek kibontását, a szakmai ismeretek bővítését és mind-ezekben keresztül az oktatáspolitikai határozat eredményes megvalósítását minél hatékonyabban segíthesse.

Ismételten köszöntöm a jubiláló szaklapot, és valamennyi munkatársának, a pedagógus kollégáknak oktató-nevelő munkájukhoz jó egészséget és sok sikert kívánok.



KERÉNYI JÁNOSNÉ,

A Tanító felelős szerkesztője

A Módszertani Közlemények testvérlapjának, A Tanító szerkesztőségének üdvözlését és köszöntését tolmácsolom a jubileumi évforduló, a 20. születésnap alkalmából.

Az évfordulókon szokás egy pillanatra megállni, visszatekinteni az eltelt időszak munkájára. E szokástól én sem tudok eltérni, mivel olyan értékes és szép múltra tekinthetünk vissza, amelyről elismeréssel kell szólni.

Nemes szándék hívta életre 20 évvel ezelőtt a Módszertani Közleményeket. Nagy sajnálattal vesszük, hogy éppen az nem lehet ma körünkben, aki a lap alapító főszerkesztője volt: Németh István elvtárs. A Módszertani Közlemények munkatársai a múltban és ma is azon munkálkodtak és munkálkodnak, hogy segítsék és támogassák az általános iskolában folyó nevelő és oktató munkát, és igyekezzenek megtenni mindent annak tudatosabb, színvonalasabb megvalósításáért.

A 20 év alatt megjelent lapokban tallózva nyomon követhetjük közoktatásunk főbb állomásait, de apró rezdüléseit is, amelyekből mindenkor kicsendül a szerkesztők közoktatáspolitikánk mellett való elkötelezettsége és a feladatok megvalósítását segítő szándéka. Példaként említhetem az 1963-as tanterv bevezetésével kapcsolatos cikkeket, tanulmányokat, a korszerűsítési törekvéseket tükröző írásokat, amelyek a képességek és készségek intenzív fejlesztését helyezték előtérbe. Ugyanilyen hangsúlyt

kaptak az 1972-es párthatározatból fakadó feladatok megvalósítását segítő anyagok, ezt követően pedig a tananyagcsökkentés, a tantervmódosítás eredményes végrehajtásához járult hozzá.

Ki kell emelni az utóbbi évek izgalmas és nagy feladatát segítő cikkek szerepét, melyek az 1978 óta fokozatosan bevezetésre kerülő új tantervi koncepció megértését és sikeres megvalósítását teszik lehetővé.

Szót érdemel az a törekvés, amelyet a matematikaoktatás és az anyanyelvi nevelés korszerűsítése a laptól kapott. E nagy fajsúlyú témák és feladatok mellett nem feledkezett meg és párhuzamosan gondozta azokat a tárgyakat is, amelyeket korábban nem soroltunk a fő tantárgyak közé – az ún. készségi tárgyra gondolok – holott a személyiség harmonikus fejlesztéséhez és kibontakoztatásához teret és lehetőséget nyújtanak.

A szemléletformáló elméleti cikkek, tanulmányok nemcsak a pedagógiai-pszichológiai ismeretek körének bővítését, elmélyítését szolgálják, hanem fórumot adnak a szakembereknek, fiatal tehetségeknek, hogy a tudomány közegében mélyebbre ássanak, és a felszínre hozott értékeket közkinccsé tegyék.

A Műhely rovat töretlenül szolgálta és szolgálja ma is a módszertani kultúra fejlesztését, lehetőséget adva a pedagógusoknak képességeik értékesítésére, személyiségük teljes kibontakoztatására. A gyakorló pedagógusoknak pedig lehetőséget nyújtanak arra, hogy az őket jobban érdeklő témákban elmélyedjenek, és ahhoz tudományos forrásmunkát kapjanak.

A Módszertani Közleményekben gyakran olvashatunk olyan tanulmányokat, amelyek a nevelőiskola előtérbe helyezésére, tudatosabbá, tervszerűbbé tételére ösztönöznek, segítik az osztályfőnök sokrétű munkáját, gazdagítják a tanulók tanórán kívüli tevékenységének körét.

Még tovább sorolhatnám az elismerést érdemlő példákat, amelyek a pedagógusok számára kiapadhatatlan forrást jelentenek ahhoz a munkához, amely az új nemzedék felkészítésében, az oktatás tökéletesítésében rájuk vár.

Ma, amikor a jubileum alkalmából a lap 20 éves munkájának mérlegét megvontuk, megállapíthatjuk, hogy küldetésének teljes egészében eleget téve mindenkor hiven szolgálta az olvasók szellemi gazdagodását, az elméleti tudás bővítését és a gyakorlati megvalósító munka színesítését. A napi gyakorlatot segítve ablakot nyit a jövő iskolája felé, s az ide vezető út kitaposásában is részt vállal.

Író-olvasó találkozókon, a tanítók körében rendezett ankétokon számtalanszor fejezték ki olvasóink elismerésüket a Módszertani Közleményekben megjelent cikkekkel kapcsolatosan. Az a véleményünk, hogy a két lap jól kiegészíti egymást, és az azonos témakörben megjelenő írások a téma más aspektusból való megvilágítására is módot adnak. Megelégedésüket mutatja a közlemények példányszámának fokozatos emelkedése.

A lap struktúrája olyan előnyt jelent számára, amellyel más lapok nem vetekedhetnek. Nevezetesen arra gondolok, hogy nem emel falakat a tantárgyak és a korhatár közé, s így az általános iskolában folyó munka nyitottságához járul hozzá.

Bár kölcsönösen figyelemmel kísérjük egymás munkáját, mégis úgy érzem, hogy a kapcsolatok szélesítésére és előbbé tételére még további lehetőségek vannak. A mi lapunk részéről készséggel állunk rendelkezésre, s amennyiben felvetésünkkel a Módszertani Közlemények szerkesztői is egyetértenek, úgy annak realizálására az ünnepi események után, a napi munka során a módot megtaláljuk.

Kívánom, hogy munkájukat a jövőben is az eddigiekhez hasonló siker és elismerés kísérje! Jó egészséget és töretlen munkakedvet az eljövendő esztendőben!

TATÁR ISTVÁN
vezető szakfelügyelő

Tisztelt Elnökség!
Tisztelt Kartársak!

Tisztelettel köszöntöm a Módszertani Közlemények szerkesztő bizottsága jubileumi ülésének minden résztvevőjét gyakorló pedagógustársaim és a magam nevében.

Mielőtt a megérdemelt elismerést, a szokásos jókívánásokat és a jövőre vonatkozó kéréseket tolmácsolnám, engedjék meg, hogy rövid visszatekintéssel kezdjem gondolataimat.

Magam még *palatáblán* kezdtem el írni, tanultam számolni. *Taneszközeim* bab-szemek, kukoricaszemek, gombok, pálcikák voltak. Ma is szeretettel emlékezem kedves tanítómra, tanáira, akik néhány tankönyv és egy-két módszertani kézikönyv alapján, illetve azok segítségével vezettek be a széles körű ismeretek rendszerébe, a természet általam nem ismert törvényeibe, a társadalom, az emberi közösség által meghatározott magatartási formák, tevékenységek szabályozóinak labirintusába.

Azóta sokat változott a világ!

Századunk utolsó évtizedeiben a politikai, társadalmi átalakulásokat követően hatalmas léptekkel tört előre a technika. Ezek következtében *emberiben, jobban, kényelmesebben, korszerűbben* élünk. Az anyag és a természet erői felett megnövelte hatalmát az EMBER. A termelés mennyisége és minősége ugrásszerűen megnőtt. A társadalom és életkörülményeink gyors és eredményes átalakulása mellett azonban messze elmaradt iskolarendszerünk fejlődése, mind tartalom, mind szerkezet vonatkozásában. Növekedtek az ellentmondások az iskola és az élet különböző szintjein.

Az ellentmondások feloldásának, a továbbhaladás útjának és módszereinek, a szerkezeti és tartalmi változtatásoknak reális lehetőségeit kívánta felmérni, meghatározni a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága. Ezért 1971. februárjában tudósokat, tudományos intézeteket és munkabizottságokat, gyakorló pedagógusokat kért fel az állami oktatás helyzetének elemzésére és fejlesztési feladatainak vizsgálatára, értékelésére, a továbblépést segítő javaslatok előkészítésére. Az elemző munkát követő vita alapján fogalmazódott meg az 1972. júniusi párthatározat, amelyet több fontos és gyors intézkedés követett. Elindult az *oktatás és nevelés* egységesebb megvalósítása, a *korszerűbb tantervek* kidolgozása és ezek többlépcsős bevezetése. Előtérbe került az anyanyelv, a matematika és a természettudományos világnézetet megalapozó tárgyak (biológia, fizika, kémia) anyagának és módszereinek reformja.

Szaktárgyaim közül a matematikában olyan nagymérvű, szinte forradalmi változásokat élünk át a reform során, amelyeket az iskolákban a *gyakorló pedagógusok önerőből meg sem oldhatnak!* A bevezetett tanterv, a megjelent tankönyvek, munkalapok, munkafüzetek újszerűségei sokrétű pedagógusi tevékenységet kívánnak. A tantervben rögzített „anyagterv” és „követelmények”, a megjelent tankönyvek és munkalapok a bevezetés éveinek során sok helyen nem illenek össze! A dokumentumok, tankönyvek és egyéb kiadványok értékeit és gyakorlat által felderített hibáit a nevelők csak sok fáradozás árán és önálló mérlegelés után tudják „felhasználni”. Ezek mind arra intenek, hogy a gyakorló pedagógusokat *hatékonyabban, konkrét módon, rendszeresen* kell segítenie felsőbb szerveinknek, a tudományos intézeteknek, a tanterv alkotóinak, a tankönyvíró csoportnak és az oktató-nevelő munkát irányító egyéb szerveknek is.

Ezen a ponton, a segítség vonalán érzem én elismerésre méltónak a Módszertani Közlemények eddigi tevékenységét. A megjelent és új tantervekkel foglalkozó cikkek,

a külön kiadványok eredményesen segítették nevelőink felkészítését, önképzését, eredményesebb nevelő-oktató munkájuk megtervezését.

Most, amikor őszinte elismeréssel adózunk e jubileum alkalmával a Módszertani Közlemények szerkesztő bizottsága eredményes tevékenységéért, engedjék meg, hogy a továbbiakban már ne dicsérjem munkájukat, hanem a gyakorló pedagógusok kéréseit tolmácsoljam.

Az ideiglenes tantervet követően az új tanterv bevezetése az ország iskoláiban már a 3. ütemnél tart. Ez azt jelenti, hogy az iskolákban az 5–6–7. osztályokban tanítanak nevelőink az új dokumentumok alapján, természetesen a bevezetés ütemének megfelelő százalékban. Magam is az új matematikatantervet tanítom. Emellett hivatásomból és megbízatásomból eredően látogatom az iskolákat, és a nem kis számban jelentkező oktatási és nevelési problémák megoldásában nyújtok segítséget. Több kérdésben keressük a nevelőkkel együtt a megoldást. Ezek közül csak néhányat említetek meg.

– Hogyan könnyíthetünk a nevelők túlterhelésén? Milyen új módszertani kiadványokkal és eszközökkel, ismerethordozókkal csökkenthetjük a nevelők felkészülésének – sokszor éjszakába nyúló – óráit?

– Milyen módszerek és új elképzelések alkalmazásával biztosítható a tanulók által való „felfedeztetés”, annak veszélye nélkül, hogy a tanítási órákból a felfedeztetésre fordított idő az egyes tanulók sajátos személyiségjegyeinek állandó fejlesztését, a nevelés fontos feladatát ne korlátozza?

– Milyen módszerekkel, óraszerkezettel és tartalommal biztosítható a módszertani útmutatókban és tankönyvekben leírt alapelvekben megkívánt, sokféle fejezetben való előrehaladás folyamatossága és az új ismereteknek az adott tanítási órán *minden tanuló által* – még a hátrányos helyzetű, gyenge képességű által – való *problémafelfogása, megértése és minimális megerősítése?*

– Miként és milyen módszerekkel érdemes a tanítási óráinkat szervezni annak érdekében, hogy megszűntessük az új matematikatanterv bevezetésével keletkező, figyelemre méltó jelenséget: a tanulók érdemjegy szerinti és tantervi követelmények ismerete tekintetében is *jelentős polarizációját?*

– Hogyan szervezzük és vezessük tanítási óráinkat, hogy az új módszerek alkalmazása mellett *tanulóink beszédképessége ne csökkenjen?*

– Milyen – a gyakorlatban bevált és az új tanterv ajánlott módszerei között is alkalmazható – eljárásokkal biztosítható az *ellenőrzés, értékelés, osztályozás?* (A *minden* tanulóra kiterjedő, de az *egyesre* is hasznos írásbeli és szóbeli ellenőrzés, és az azt követő tervszerű nevelői fejlesztés.)

A sok fontos és itt el nem mondott kérdés közül ezek foglalkoztatják leginkább szaktanárainkat, nevelőtársaimat. Ha majd a Módszertani Közlemények szerkesztő bizottsága a következő évek tervét állítja össze, gondoljon problémáinkra. A megjelenő cikkek, tanulmányok között legyenek majd ilyenek is. Bizonyos vagyok benne, hogy a korábbi helyes törekvésüket folytatva nemcsak az önképzésben nyújtanak jelentős segítséget, de a mindennapi gondok megoldásában továbbra is élő társa lesz a lap minden nevelőnek.

Ehhez a munkához kívánok sok sikert, és ígérem, hogy e cél elérésében pedagógus társaimmal együtt magam is közreműködöm.

A barátság szerepe a személyiség fejlődésében

„Egyes emberek, a végtelen egész egyes virágai vonzanak bennünket magukhoz; egyesekhez fűzzük hajlandóságunkat, érdekeinket, szerelmünket...”

AZ EGYIK LEGFONTOSABB interperszonális emberi kapcsolat a *barátság*, amelyről írtak már lírai költeményeket és drámákat, filozófiai, pszichológiai értekezéseket és nagy eposzokba (Homérosz, Vergiliusz, Zrínyi, Vörösmarty műveibe) illesztett epizódokat. Mindenki egyértelműen az élet rendkívüli adományai, *értékei* közé sorolja, amely csupán akkor okoz gondot mindannyiunknak, ha valaki jelentését fogalmilag pontosan meg szeretné határozni. *Czuczor-Fogarasi A magyar nyelv szótára* (Pest, 1862. I. k. 432. l.) négyféle értelmezését ismeri, bár a négy különböző jelentést úgy is tekinthetjük, mint egyetlen fogalom négy összefüggő kritériumát. Szerintük a barátság „1. *belső viszonzszeretet*, mely a választott félnek jó és rossz ügyében részvevőleg mutatkozik... 2. *pajtásosság, pajtáskodás, együtt nyájaskodás, mulatás* (ami viszont a barátság előiskolája csupán)... 3. *jószívűség, jóakarát*... 4. *baráti állapot vagy élet*.” Száz év különbséggel a *Magyar Nyelv Értelmező Szótára* (Bp. 1959. I. kötet, 417. l.) a barátságot így határozza meg: „két vagy több (rendszerint azonos nemű) személy közt baráti *érzelem*, lelki *vonzalom*, meleg *rokonszenv*, meghitt *kapcsolat*...” A nyelvi meghatározás a szociálpszichológiai lényegét igyekszik megközelíteni, amikor a barátság tartalmi jegyeit az egész személyiséget átható értelmi, érzelmi és akarati tényezőkben határozza meg, hiszen feltételezi, hogy az egyik ember *felismerje*, hogy számára a másik jelentősebb, értékesebb, hasznosabb a többiekénél, éppen ezért *érzelmileg* kötődjék hozzá, és *akarja*, hogy minél gyakrabban lehessenek együtt, kicserélhessék gondolataikat, megoszthassák örömeiket és bánataikat.

I. Kon Druzsba, magyarul Barátság címen (Kossuth, 1977., 29. l.) megjelent könyvében a barátság fogalmához még két lényeges jegyet kapcsol. Az egyik – szerinte – az a *tulajdonforma és termelési viszony*, amelynek talaján a barátságok létrejönnek. Meggyőződésünk azonban, hogy ez az értelmezés vulgáris, mert igaz, hogy a társadalmi rendszer és a történelmi kor szerepet játszik a barátságok körében és jellegében, mechanikus lenne azonban, ha automatikus különbségeket keresnénk a polgári és a szocialista, a feudális és a polgári barátságok között. A barátságok személyes jellegűek, ezért bennük a termelési viszonyok csak áttételek útján érvényesíthetik hatásukat. A másik ugyancsak túlhangsúlyozza az *osztályhoz való tartozást* a barátságokban, s ezzel megint abszolutizál egy lényeges tényezőt. Nem véletlen, hogy másutt szinte egyenlőségjelet tesz barátság és szerelem közé is, megfélekedezik arról, hogy sok dolog között találhatunk *közös vonásokat*, amelyek mégsem teszik lehetővé, indokolttá azonosításukat.

Fogalmaink absztrakciók, ezért nagyon gyakran az emberi kapcsolatok szélesebb skáláját ölelik fel, amelyek között megtalálhatjuk a szorosabb értelemben vett barátságot, amelynek etikai követelményei meglehetősen szigorúak:

- a) az emberi kapcsolatok, kölcsönös viszonyok egyik formája;
- b) amely feltételezi a kapcsolatok személyes jellegét;
- c) a gyakori interakciók (pl.: találkozások, beszélgetések, levelezések) talaján keletkezik, s ezért feltételezi a szoros érintkezést és a közös tevékenységet;
- d) igényli az érdekek, meggyőződések, hajlamok, a világszemlélet, később – fejlettebb fokon – a világnézet azonosságát;
- e) a személyiség mély szellemi érdekeit elégíti ki;
- f) és az ember legmagasabb rendű erkölcsi tulajdonságai (kölcsönös segítség,

egymás támogatása, kölcsönös megértés, együttérzés, empátia, kölcsönös tisztelet, bizalom stb.) jutnak kifejeződésre és fejlődnek általa.

Nyilvánvaló, hogy az ilyen barátságnak vajmi kevés köze van a haverkodáshoz, a cimborasághoz, a büntárs szerephez, bár gyakran ugyanezzel a szóval jelöljük ezeket is. Egy pillanatra vissza kell térnünk a *b)* pontra. Igaz, a barátság főleg személyes kapcsolatokban érvényesül (vö.: Etikai kislexikon. Bp., Kossuth 1967. 24. l.), tágabb értelemben mégis joggal beszélhetünk *népek, intézmények stb. barátságáról* is (pl. lengyel-magyar barátság; egy szegedi és egy moszkvai iskola barátságáról), ezekben ugyanis a személyes baráti kapcsolatok bonyolult hálózatát is megtalálhatjuk. Felismerhetjük a legfontosabb kritériumokat: a vonalmat, a rokonszenvet s többnyire még az érdekek, meggyőződések azonosságát is.

Cohen (Patterns of Friendship. New York, 1961.) szerint a barátság általános fogalmán belül megkülönböztethetünk:

- a) *elidegeníthetetlen* (pl.: a rokoni kötelékekkel összetartott);
- b) *szoros* (egyéni választással keletkező, személyes jellegű és intim tartalmú);
- c) *akalmi* (felületes, intimitást nem igénylő, pl.: munkahelyi)

d) és *funkcionális barátságokat*. Ez utóbbiakkal Ernst Fischer foglalkozott mélyebben, a XX. század sajátosan jellemző kapcsolatformáját látta bennük, amelyek pillanatnyi érdekeken alapulnak, mert épp ivócimborára, protektorra van szüksége valakinek, vagy éppen nincs más, aki az adott időben „vele járna”.

Természetesen minket elsősorban az érdekel, hogy környezeti minták hatására a barátságok és különböző formáik már az iskolában megjelennek, s ha a pedagógusok közömbösek velük szemben, spontánul „öntörvényeik” alapján fejlődnek, s válnak a felnöttek értékes barátságaivá, elvtelen haverkodásává, bűnös cinkosságává.

A barátságokat, azok egyéni és társadalmi értékeit legpontosabban aszerint ítéltjük meg, hogy partikulárisak-e vagy individuálisak. *Partikuláris barátságról* akkor beszélünk, ha a személyek kapcsolatukban is önmagukra irányulnak, saját világukkal azonosulnak, abból kilépni nem tudnak, de nem is óhajtanak. Az ilyen barátságokat már keletkezésükben az egyéni hasznosság keresése jellemzi. Érthető, hogy minden ilyen kapcsolat igen sérülékeny, gyorsan megromolhat, mert lényegileg csak addig tart, amíg alanyai úgy érezhetik, hogy ez a barátság nekik jó, nekik hasznos, a kiválasztott társ kizárólag az övék. Hatalmat gyakorolhatnak felettük, birtokukban tartatják.

Az iskolában gyakoriak az ilyen barátságok. Az egyik megcsinálja a feladatokat, a másik lemásolja róla. Az egyik rendetlenkedik, a másik hősi pózban átvállalja a felelősséget. Nem véletlenül bomlanak fel gyorsan az ilyen kapcsolatok, amelyeket a klasszikusok úgy jellemeztek: „Donec eris felix, multos numerabis amicos” – amíg jól megy sorsod, sok barátod lesz. Tulajdonképpen ebbe a kategóriába tartoznak a barátság és a rajongás határait súroló kapcsolatok is. Ezek néha ténylegesen megközelítik a szerelmet (l. Kon), ezért jellemzőjük a féltékenység (ha mással is szóba áll, már nem is barátom!), s az, hogy könnyen csapnak át ellentétükbe (ilyenkor találkozhatunk az ősi tacepaókkal, a falrafirkálás módozataival, amellyel a sértett kiírja sérelmét magából, hogy helyezőkkenntesse a világ egyensúlyát).

Az *individuális barátság* értékek alapján szelektál, társát meglevő értékeiért (becsületesség, tapintat, tudás stb.) tiszteli, szereti, azért, mert tiszteletre, szeretetre méltónak tartja akkor is, ha történetesen társának véleménye nem hízelgő rá, s adott esetben valamiben nem ad igazat neki. Barátságról természetesen ilyenkor is csak a bölcsesség feltételezésével beszélhetünk, az ún. egyoldalú érzelmek nem igazi emberi kapcsolatok, mert hiányzik belőlük az interakció, a kölcsönhatás. Az ilyen barátságok tartóság, rendszerint akkor bomlanak fel, ha valamelyik alany rádöbben, hogy hamis képet alkotott a másikról. Ezek egyébként azok a kapcsolatok, amelyek egész

személyiségében gazdagabbá, értékeesebbé teszik az embereket (Heller Ágnes: Az ösztönök. Az érzelmek elmélete, Bp., 1978. 310–320. l.).

Az iskolában ezeket a barátságokat szükséges megerősíteni. Fel kell számolni a személyi kultusz világának hamis szemléleti maradványait, amely antagonisztikus ellentétet keresett egyén és közösség, közösségi és baráti kapcsolatok között. Az utóbbiak tudatos szétrombolására törekedett, ezzel minden kapcsolat talaját ingatgá tette. Ezért születtek közösségek helyett klikkek, barátságok helyett érdektársulások. Ennek a szemléletnek váltak áldozataivá a nagy történelmi minták, az irodalom és a történelem nagy barátságai Akhilleusz és Patroklosz barátságától az úrtasok barátságáig, s ezzel mind az irodalmat, mind a történelmet a személyiségformálás egyik leghatásosabb eszközéből a nehéz és unalmas leckék tantárgyává tette.

AZ ISKOLÁBA A TANULÓK nem üres lappal érkeznek. Kialakult baráti kötelékeket hoznak magukkal, bennük *értékkitételeket*, amelyeket családjuk, a tömegkommunikációs eszközök és az utcai példák közösen alakítanak, fejlesztenek. Ifjúsá-gunk ebből a szempontból sokszor *interferenciák* áldozatává válik:

a) a régi eszmények kritikája elfogadtatja velük a régi eszmények tagadását, de ezzel egyidejűleg tagadják azt az eszményt is, amelyet mi szeretnénk eléjük állítani;

b) tömegkommunikációs eszközeink, mozgalmi akcióink rokonszenvük megszerzéséért zöld utat adnak a nekik tetsző anarchisztikus törekvéseknek, ami nem rokonszenvük megnyerését, csak anarchisztikus hajlamuk felfokozását eredményezi;

c) szocialista barátságra, közösségre vonatkozó eszményeink szólamszerűen, *a bandaszemlélettel* az érdekesség és izgalom vonzerejével találkoznak, nyilvánvaló, hogy az iskola amúgyis fellazuló (pl.: fakt, klub) keretei helyett bandákban keresik barátjaikat;

c) előfordulhat az is, hogy értékes kapcsolatait külső kritériumok (pl.: vagyoni helyzet, társadalmi státus) alapján szülei igyekeznek gátolni, sőt szétrombolni.

Iskoláinkban általában nem kedvezően alakulnak a gyermekek barátságai, legki-sebb szerepet épp az iskola játssza kibontakozásukban. Jellemző pl.: hogy különböző szociológiai, szociometriai vizsgálatok szerint iskolai osztályaink általában kétköz-pontúak:

– egyik, mégpedig *formális központjuk* az ifjúsági mozgalom vezetősége;

– a másik *az informális központ*, amelyben a hangadó baráti klikkeket, cimborá-kat, haverokat találhatjuk, s ezek lényegileg más gyakorlati szempontok alapján szerveződnek. Az interperszonális kapcsolatok szempontjából ennek felismerése azért fontos, mert az elsőnek különösebb szerepe, hatása nincs, ezzel szemben a tanulók mindenre vállalkoznak annak érdekében, hogy a második csoport tagjai barátságukba fogadják őket is. Így érthető, hogy rengeteg pedagógiai és pedagógusi energia megy veszendőbe, valahányszor az iskola a pedagógiai elmélkedők téziseihez és nem *a reális élet törvényszerűségeihez* igyekszik igazodni.

A meglévő és tartalmilag helyes barátságokat az iskolának meg kell erősíteni, még közöségteremtését is csak azokra tudja építeni. Különösen fontos ennek hangoztatása és felismerése napjainkban, amelyben a tanulók többsége életét az iskolán kívül és az iskolán belül is valóságos *érzelmi sivatagban* (Vance Packard kifejezése) tölti. Emberi kapcsolataikban elszemélytelene-dett és elszegényedett emberekre egy igazabb, boldogabb, emberibb *szocialista társadalom felépi-tését* rábizni irreális illúzió lenne. Éppen ezért a barátságok sem merőben pedagógiai problémák, minden ízükben társadalmi kérdések is. A kifejtés igénye nélkül szeretnék rámutatni arra, hogy a nevelés szempontjából döntő, *milyen barátságok szövődnek a tanári testületben*. A nevelői példa a nevelés egyik leghatékonyabb eszköze.

A BARÁTSÁG az interperszonális kapcsolatok körébe tartozik annak ellenére, hogy egy személynek *egyszerre több barátja is lehet*. Ebben az esetben különböző variánsokkal számolhatunk:

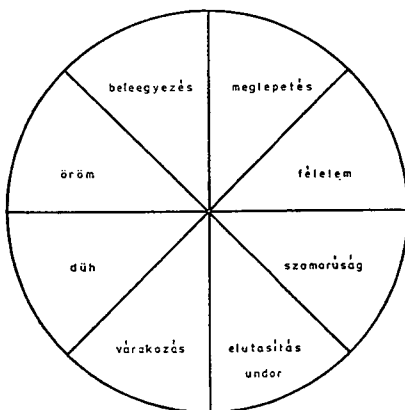
- a) A barátja B-nek, C-nek, D-nek és B-C-D is barátai egymásnak;
- b) A barátja B-nek, C-nek és D-nek, közülük B, C nem is ismeri D-t;
- c) A barátja B-nek, C-nek, B és C viszont nem szimpatikusak egymásnak;
- d) A barátja B-nek és C-nek, akik féltékenyek egymásra.

Természetesen ezekkel a változatok lehetőségeit nem merítettük ki, csak néhány alaptípusukat mutattuk be. Mindegyik esetben jellemző ugyanis, hogy miképp változik meg a barátok viselkedése, ha véletlenül A, B, C, D személyek egyidejűleg vannak (pl.: társaságban vagy értekezleten) jelen. Az esetek többségében ilyenkor a természetes viselkedést *manipulativ viselkedés* váltja fel, mert A-nak szerepet kell játszania annak érdekében, hogy egyik barátját se értse meg, el ne veszítse. Ez a szerepjátszás könnyen csaphat át *konform alakoskodásba*, amelyben A-nak már azt is mérlegelnie kell, vajon kinek a barátságát értékelje többre, s ezt rendszerint az dönti el, kinek a barátsága jelenti a nagyobb hasznot. Közismert, szerencsére már történeti jelenség, hogy az autokratizmus korszaka futószalagon termelte a *torzult személységeket*, akiknek egész viselkedésére hamrosan a konformizmus ütötte rá a bélyegét. Nem véletlen, hogy ebben a korszakban száműzetésbe kerültek az igazi barátságok, helyüket a *státus-összetartozás*, a társaságokba (vadász stb.) szerveződött klikkek, a kéz-kezet mos elvtelen kohéziója foglalták el. Minthogy közöttünk élnek még ma is képviselői, ez a viselkedésforma nem egészen a múlté, sőt gyermekeik révén belopódzott az iskola falai közé is, ahol megjelentek a szüleik ellen lázadó, de a szülők státusát bátyaként felhasználó „különleges helyzetű gyermekek”.

Az igazi barátság mindig erős *érzelmi töltésű* kapcsolat. Ennek megértéséhez két kérdésre kell választ keresnünk:

- a) *milyen* érzelmeket képes kiváltani egy személy a másiktól;
- b) és *melyek azok a tartalmak*, amelyek kiváltják azokat.

Az első kérdésre a válaszadást megkönnyítik Pagès, francia szociálpszichológus kutatásai, amelyek a kiváltható érzelmeket a következőképpen tipizálták, beleértve azt is, hogy ezek az érzelmek mindig *komplementerek*, ellentéteikkel alkotnak egységet, s épp ezért megfelelő külső hatásokra bármelyikük átcsaphat saját ellentétébe, sőt keletkezhet olyan állapot is, amikor az ellentétek egyidejűleg vannak jelen egy emberben, s mint a váltóláz hullámzanak szélső végpontjaik között:



Az átcsapás rendszerint akkor következik be, amikor az egyik fél már annyira biztosnak érzi magát, hogy – úgy véli – mindent megengedhet magának a másik rovására (tréfa, gúny, lejáratás, bosszantás, kijátszás stb.). Ebben kereshetjük annak okát is, hogy a Moreno (majd Mérei, Harsányi) elvein alapuló *szociometriai vizsgá-*

latok gyakran festenek hamis képet. Ezekben ugyanis a különböző választásokban meghatározó szerepet játszik, hogy a választó az adott szituációban érzelmi csúcson, nulla ponton vagy negatív mélységben van-e.

Különösen a 6–14 éves gyermekek érzelmi hullámzának széles skála mentén. Elegendő, ha a legjobb barát a tízpercben nem osztotta meg uzsonnját, hosszabban társalgott a másik fél számára unszimpatikus személlyel, s a soron következő szociometriában perifériára szorítja azt, akit nem sokkal előbb kölcsönös választással legjobb barátjának jelölt meg. Befolyásolja a választásokat még olyan egyébként jelentéktelen körülmény is, vajon a szociometria készítésekor kik hiányoztak a csoportból, az osztályból. Általános iskolás korú gyermekeknél még nagyon fontos tényező a barátságban a sűrű interakció. A távollevőt – az esetek többségében – könnyen kiszoríthatja a jelenlevő. Ez egyébként még idősebbekkel is előfordulhat.

Szerepet játszik mindebben az is, hogy a barátság igen széles terjedelmű fogalom a gyermekek körében. Egy vizsgálat igazolta, hogy 10–14 évesek tulajdonképpen mindenkit barátuknak tudnak tekinteni, aki *nem unszimpatikus* a szemükben. Még jellemzőbb, hogy ebből a körből igen könnyen rekesztenek ki egyeseket (barátom volt; már nem barátom), de épp oly könnyedén vonnak be másokat (A Pisti is barátom, mert játékaival engedett játszani.). Nagyon fontos tanulságként vonhatjuk le, hogy 6–14 éves gyermekek bármire vonatkozó véleménynyilvánítását *képtelenség következtetésre alkalmas anyagként kezelni*, mert azokban mindig jobban tükröződik a kérdezőskor érvényes szituáció, a situatív gondolkodás és viselkedés, mint a valódi meggyőződés. Különösen figyelemre méltóak a szélsőséges megnyilvánulások, amelyek szerint egyszer „nekem mindenki barátom”, máskor pedig – senki. A jó pedagógus figyelemmel képes kísérni a tanulók *érzelmi hullámzásait*, és megérzi, mikor van a kiegyenlítés érdekében beavatkozására szükség.

MINDEN TIPIZÁLÁS többé-kevésbé leegyszerűsíti a valóság bonyolult, ellentmondásokkal terhes képét. Ennek ellenére megállapíthatjuk, hogy a tanulók között különbséget kell tennünk:

a) *nyílt* – könnyen barátkozó és

b) *zárt természetű* – félrevonuló, zárkózott, nehezen barátkozó gyermekek között. Ugyanakkor vizsgálódások alapján kimondhatjuk: nincs olyan zárkózott gyermek, aki ne keresné, és ne találna meg mások barátságát. Erre az egyszerű tényre mégis fel kell figyelnie minden pedagógusnak, de különösen az osztályfőnököknek. Egy közösség, egy csoport perifériáján sokáig nem lehet bántatlanul élni. A közösség, a csoport viszont könyörtelenül kirekeszti soráiból azokat, akik nem hajlandók normáikat elfogadni. A *kirekesztés*, az *elmagányosodás* a legrosszabb tanácsadó, nagyon gyakran elvtelen konformizmusra, egyéni elveinek feladására készíti az embereket. Sajnos, ez a jelenség többnyire negatív tartalmú, a csoportok azoktól tagadják meg a barátkozást, akik a társadalmi, erkölcsi normák megsértésében nem tartanak velük.

Több tanulmányi kirándulást követ ez a jelenség. Az osztály kirekeszti azokat a lányokat, fiúkat, akik a kísérő tanár elalvása után nem hajlandók a másik neműek hálószobájába átvonulni. Már évekkel ezelőtt olvashattunk ilyen jelzéseket a Köznevelés hasábjain. Egy amerikai szociológus közölte New Yorkban a dolgozó nők körében végzett vizsgálatainak a tapasztalatait. Ezek szerint a nők többsége azért enged szexuális kalandot kergető kollégáinak, mert fél a kirekesztéstől, az elszigetelődéstől. Ha ilyen jelenségek ütnek fel fejüket egy tanulócsoporthoz, és az osztályfőnök nem avatkozik be, a közösség menthetetlenül szétesik, illetve bandává szerveződik át. (Természetesen ez nem jelenti, hogy bűnözőkké válnának.)

Tipikusnak tekinthetjük azt is, hogy ritka az *igazi* barátság a tanulók között, az előbb említett „bandábaverődés” sokkal gyakoribb. Jellemzőjük, hogy összetartó erejük a közös szórakozás (discóklub, lemezhallgatás, mozi, lödörgés, csövezés), mélyebb tartalmuk ritkán van.

A gyermeki barátságok között megkülönböztethetjük azokat, amelyek:

a) *gyermek és felnőtt között* jönnek létre, amelyeket éppen azért atyai barátságoknak is szoktunk nevezni;

Ezek a barátságok jótékony hatással lehetnek a tanulóra, akiknek imponál, ha egy felnőtt komolyan veszi őket, megosztja velük gondolatait, meghallgatja problémáikat, megérti őket. Ugyanakkor ezek a barátságok rendkívüli veszélyeket is hordozhatnak magukban, különösen akkor, ha a felnőtt csak manipulációs eszközként, más cél elérése érdekében játsza meg velük a barátságot. Móríc Zsigmond A légy jó mindhalálig c. regényében, Stefan Zweig pedig egyik novellájában festett az ilyen barátságokról hiteles művészi képet.

b) *gyermek és idősebb fiatalok között* szerveződnek;

Gyakori, hogy a kisebb osztályba járó tanuló eszményíti valamelyik idősebb iskolatársát. Rajong érte. Ha a másik fél ezt a rajongást tudomásul veszi, és elfogadja, a barátság különös formája alakulhat ki közöttük. Különös, mert rendszerint nem érvényesül bennük a kölcsönösség, inkább valamilyen modern lovag és csatlósa viszony alakul ki közöttük. A barátkozó felek személységétől függ, hogy hatásuk pozitív vagy negatív. A régi iskolákban akadályozni igyekeztek az ilyen barátságok kialakulását, és pl. különböző megkötésekkel engedélyezték csak az alsó és felső osztályokba járó gimnazisták érintkezését. Abból a feltételezésből indultak ki, hogy az életkori különbségek miatt az ilyen kapcsolatok többnyire káros hatásúak.

c) *osztálytársak között* szövődnek;

Ezek tartalmilag igen különbözőek lehetnek. Előnyük a gyakori interakció lehetősége és a közösen átélt élmények sokasága. Természetesen ezek közt is akadhatnak negatív tartalmú kapcsolatok, amelyeket lehetőleg minél hamarabb fel kell számoltatni.

d) és előfordulhat, hogy a barátságok *különböző neműek között* keletkeznek.

Érzelmait szégyenlő korunk szívesen devalválja, és vicclapok témájává züllesztí az ilyen barátságokat, amelyek a világtörténelemben jelentős szerepet játszottak (pl.: Goethe életében). Pedagógiánkban eddig már több közhelyszintű könyv jelent meg a *koedukáció* nevelési hatásairól, arról még keveset tudunk, vajon segítették-e, vagy inkább akadályozták az ilyen barátságok születését. Századunk a nemek kapcsolatában még érzelmek nélkül is a *szexualitást* állította a középpontba, ezzel az ilyen barátságok tartalmát is megváltoztatta, haversággá, partnersággá (akivel együtt járok) szűrítette. Ennek ellenére vizsgálódásaink során nagyon sok tartalmas leány-fiú barátságra bukkantunk, amelyeket a közös érdeklődés, hasonló életelvek forrasztottak össze és amelyek nélkülöztek a testi érintkezésre való irányultságot, annak igénylését. Őszintén el kell mondanunk, hogy minden esetben olyan gyermekek között találtunk az ilyen barátságok nyomaira:

a) akik rendezett, harmonikus családi környezetben nevelkedtek;

b) tanulásukban, önévelésükben önmagukkal szemben is igényesek;

c) és az életkoruknak megfelelő műveltségi szint birtokában voltak. Műveltségi szintről beszélünk, ezzel kifejeztük azt is, hogy nem voltak feltétlenül jeles vagy éppen kitűnő tanulók. Műveltségen mi sohasem a tudás mennyiségét, hanem az ember biológiai, fizikai, intellektuális, pszichés szférájának kiműveltségét, harmóniáját értjük.

Nagyon sokszor hangsúlyozni szoktuk, hogy a pedagógusnak is a tanuló barátjává kell válnia. Az elmondottak alapján – úgy véljük – egyértelmű, hogy ez kizárja a cimboraság, a haverkodás lehetőségét, és egy felnőtt kölcsönös megbecsülésen, tiszteleten alapuló érzelmi tartalmú kapcsolatát jelenti tanítványával. Az ideális atyai barátságot, amelyből egyébként az életben gyakran valódi barátságok is szövődnek később, amikor az iskolában még oly jelentősnek látszó életkori különbségek elvesztik jelentőségüket.

AZ EMBERI KAPCSOLATOK egyik jellemző sajátossága *dinamikus természetűek*. Minden kapcsolatnak, így az igazi barátságoknak is van *előtörténetük* (megismer-

kedés, egymás kölcsönös megismerése stb.), *jelenük* (ezekből szövődnek az emlékek színes szöttesei, amelyeket időnként, pl.: találkozáskor olyan édes felidézni) és *utóéletük* is. Ez utóbbi indíthat egyes kutatókat arra a megállapításra, amely szerint a barátságot szoros korreláció fűzi a szerelemhez (vö.: Kon idézett művét). Szilágyi Vilmos szerint a barátság „az erotika első megnyilvánulása, a szerelem iskolája” (Nemi nevelés a családban, Medicina, M.p., 1976. 240. l.), ezt a megállapítást azonban csak igen erős megszorításokkal fogadhatjuk el:

1. Elismerhetjük, hogy a barátságok épp intim jellegüknél és totalitásra való törekvésüknél fogva könnyen kaphatnak *szexuális tartalmat*. Erre különösen kamaszok életében szükséges nagyobb gondot fordítani, mert ez a szexuális tartalom hasonló neműek barátságában is kifejlődhet (homoszexualizmus), és károsan hathat.

2. Tényként fogadhatjuk el, hogy a barátságot éppúgy, mint gyermek és szülő kapcsolatát is, a szerelem előzményének is tekinthetjük. Lehetővé teszi ezt az a törvényszerűség, amely szerint *az egyes kapcsolatok egymással* is kölcsönhatásba lépnek, s akinek baráti kapcsolatait az önzés jellemzi, egocentrikus lesz szerelmében is. Ezért mondhatjuk ki kategorikusan, hogy képtelenség szülői szeretetre, barátságra, szerelemre, de hazaszeretetre vagy proletárinternacionalizmusra *elszigetelten* nevelni, ezek ugyanis áthatják egymást, Szilágyi és mások tételét épp ezért megfordíthatjuk és kijelenthetjük: a barátság, majd a *szerelem a proletárinternacionalizmus előiskolája is*, s a szerelemben tükröződik, vajon mély érzelmi töltésű, áldozatokra is képes barátságokra vagy csupán cimboraságok kötésére alkalmas-e egy egyén.

3. Minden személyes kapcsolatot *érzelmi tartalmuk* rokonít egymással. Ez nem zárja ki, hogy az egyiket ne a szeretet, a másikat az undor és ellenszenv jellemezze, de mindenképp kizárja, hogy az egyikre a lángoló szenvedély, a másokra a rideg közöny vagy cinizmus üsse rá bélyegét. A barátságok tartósságát épp tartalmuk határozza meg. Úgy hiszem, mégis leegyszerűsíti a problémát, aki a mai ember érzelmi elszegényesedésében keresi a *mély, tartós, rendszerint egy teljes emberi életet átszövő* barátságok hiányát körülunkban. Valószínűnek tarthatjuk, hogy ebben meghatározó szerepet játszhat napjaink *felgyorsult életritmusa* (Ezért mondják egyesek, hogy felgyorsult az idő!), *türelmetlensége* (azonnal eredményeket kíván elérni, mégpedig lehetőleg egyszerre minél több területen) és *mohósága* (a tizenéves úgy érzi: őt megilleti az autó, a huszonevest a balatoni villa, a kiemelt fizetés, a vezető beosztás). A mai embernek nincs ideje interakciókra, önzetlen barátkozásokra. Elfelejtje a költő intelmét, amelyet időben tanítványaink szívébe kellene vésnünk: ha a rohanó embernek arra sem marad ideje, hogy néha megálljon, és körülnézzen; gyönyörködjen a természet és a társadalom szépségeiben, kár élnie. Önmagát fosztja meg életének, személyiségének leglényegesebb tartalmától: a közösen átélt nagy élményektől.



MATYÓ FERENCNÉ

Siklós

Hogyan értékelik iskolájukat és a nevelő hatásokat a nyolcadik osztályos tanulók?

Nélkülözhetetlen tisztán látni minden pedagógusnak, hogy egy-egy nevelői ténykedése milyen határfokon formálja tanítványait. Ennek felmérése azonban nem könnyű. Ugyanis a hatások legtöbb esetben jóval később jelentkeznek tudati fokon. Évek telhetnek el, mire rájövünk arra, hogy tanítóink közül kinek volt legnagyobb

hatása személyiségünk formálásában, melyik az a tanév, mely felejthetetlen számunkra, *hol neveltek eredményesebben bennünket: a szülői házban, az iskolában avagy az úttörőmozgalomban.* Ahhoz is évek kellene, hogy ez vagy az a pozitív, ill. negatív felejtetheitlen emlékünkhöz mennyire befolyásolta személyiségünk formálódását. Ugyancsak évek távlatából látjuk tisztán, hogy mire lett volna még szükségünk, vagy mit kívántunk volna másképpen nevelőinktől ahhoz, hogy azt mondhassuk: mindent megkaptunk az életbe induláshoz.

Kérdéseim, melyek e problémát feszegették a siklósi 2. sz. Általános Iskola három nyolcadik osztályában, csak részben eredményesek a távlat szempontjából: mivel nyolc évre kellett visszaemlékezniük a tanulóknak. 14–15 éves koruk azonban még nem elég érett ahhoz, hogy tudatosodott volna bennük különböző nevelési tevékenységek hatásfoka. Viszont kamaszos nyíltságuk, őszinteségük sok mindenre engedett következtetni. S ezek a következtetések eredményezik az időigényes munkának azt a hasznát, hogy az iskola sokat profitálhat belőle további nevelési célkitűzéseikhez, ha figyelembe veszi a kapott válaszokat.

1. *Hanyadikos korodban szerettél leginkább iskolába járni, és mi volt ennek az oka?*

77 tanulóból 40 az 1. osztályra emlékszik legszívesebben vissza, azzal a megokolással, hogy nagy élményt jelentett számukra az iskola, a tanítójukkal, a pájtásokkal való ismerkedés. Izgalom, lelkesedés, tudásvágy teszi számukra felejthetlenné az első évet. Az óvoda után minden érdekes volt az új közösségben, vidáman teltek a napok, játékosan tanultak, semmi sem volt nehéz. Volt, aki arra hivatkozott, hogy akkor foglalkoztak a legtöbbet velük, állandóan biztatásban volt része, és édesanyja tanult vele. De elhangzott az az őszinte vallomás is, hogy akkor még nem tudta, mennyit kell „gürcölni” a 8. osztályig.

A 2. osztályt hat tanuló választotta, mivel számukra az 1. osztály még nehéznek bizonyult, és az osztályközösségben a második évben érezték legjobban magukat. Az egyik tanuló mint a legeredményesebb tanévre emlékszik vissza a 2. osztályra.

Egyetlen tanuló tartja a 3. osztályt kedvesnek azért, mert az számára könnyű volt.

A 4. osztályt már 8 tanuló választotta egyöntetűen azért, mert akkor érték el a legjobb tanulmányi eredményt.

Az 5. osztály 6 tanuló számára vált felejthetlenné, mivel felsős lett, sok újdonsággal találkozott – mint pl. a szakosodás –, úttörővé avatták.

Elgondolkodtató, hogy a 6. osztályt egy tanuló sem választotta, pedig éppen ez az osztály az, mely tanári közvélemény szerint a legszimpatikusabb, mivel túl vannak már a felső tagozatba kerülés nehézségein, nem tombolnak még bennük a kamasz indulatok, értelmesen, szorgalmasan, eredményesen dolgoznak, nem okoznak nagy problémát. Mi lehet akkor az oka annak, hogy ezt az osztályt 77 tanuló közül egy sem választotta?

Általános vagy helyi kérdés ez? E probléma is figyelemre méltó. A 7. osztály 3 tanuló számára felejthetetlen az alábbi megokolásokkal: tetszett a „téma”; a tanáraimmal „kijöttem”; már éreztem, hogy közeleg az életbe lépés ideje.

A 8. osztály 10 tanulóknak jelent felejthetetlen élményt, mert akkor már minden érdekelte őket, mindenre érzékenyen reagáltak. Izgalmas volt a pályaválasztás is, a befejezés közeledése, az új életkörülményekre való várakozás. De akadt egy meghökkentő, sokatmondó válasz is: mert 8. osztályban már nem engem vernek, hanem én verhetek.

A tanulók közül ketten több osztályt választottak. Egyik az 1–4., 8. osztályt, mert ezekben az osztályokban kedvvel tanult, a másik a 3. és 4. osztályt, mint a két legkönnyebbet.

Egy tanuló így válaszolt: soha nem szerettem iskolába járni.

A feleletekből kiderül tehát, hogy a 77 tanulóknak több mint 50 százalék az első évre emlékszik vissza legszívesebben. Megokolásaik nemcsak őszinték, hanem értelmesek is. Világosan láthatjuk, hogy az iskolába lépés nem mindennapi élmény a gyermek számára. Értelmi, érzelmi kitárlkozásuk figyelemre méltó. Összegezve: nagyon sokat várnak az iskolától.

A többi osztály már csak szórványosan fordul elő, főleg azzal a megokolással, hogy könnyű volt, eredményes volt. A kb. 12 százalékos arány a 8. osztályra a második helyezés. A megokolásokból azonban érezni lehet, hogy főleg a befejezés, az újra való várakozás foglalkoztatja őket. Mindezt tapasztalva, néhány komoly kérdés kínálkozik: Nem volna-e mód arra, hogy a *kezdeti lelkesedés továbbra is megmaradjon*, hogy a 8. osztályban ne főleg a befejezés érdekelje a tanulókat? Az oktatás rendszerén vagy egyéni bánásmódon múlik az? Módszertani

vagy nevelési probléma? Gondolom, minden együtt. Ezért folynak az állandó kísérletezések, és ezért lenne fontos, hogy *pedagógus pályára csakis rátermett, bivatástudattal rendelkező egyének lépjenek.*

2. Nevezd meg azt a nevelődet, akiről úgy érzed, hogy leginkább hatott rád! Próbáld azt is megokolni, hogy miért?

A tanulók 26 nevelőjük nevét említették meg a tantestületből. Legtöbb „szavazatot” kapott az iskola igazgatója, akit szigorú, de igazságos, gyermekszerető vezetőnek tartanak. Szeretik lelkes, színes, alapos magyarázatait. Tartanak, de nem félnék tőle. Az igazgató mellett áll egy tanárnőjük, aki elment tőlük, végtelenül sajnálják távozását, mert kitűnő szaktanárnak tartották, aki meg tudta szeretetni szaktárgyait, fáradhatatlanul sokat foglalkozott velük, szigorúan követelt, de mindenben megértette őket. Nem volt olyan problémájuk, melyben ne tudott volna tanácsot adni. Az osztályfőök közül kiugróan a 8. a osztályfőnöke szerepel, mint megértő, segíteni kész, vidám, jóbarát, aki sokat vitte őket kirándulni, megszeretette velük a természetet, a szépet.

A másik két osztályfő lényegesen kevesebb méltatásban részesült, de akik megnevezték őket, képet adtak arról, hogy mennyi értékes nevelőszóközzel dolgoztak, de „eszközeiket” nem fogadta el az osztályközösség nagyobb hányada.

A tanulók indokai e nevelőknél a következők: szigor, igazságosság, soha nem kivételezett, életre, munkára nevelt, szeretet, megértés, türelem, fegyelmező erő, önbizalmat adott, törődött a jövőnkkel, kifejlesztette közösségi érzésünket, meggyőző erővel hatott ránk, szeretetért viszonyszeretetet adott, *nagszerűen* tudott bánni velünk. Szép számmal sorakoznak azok a tanulók, akik a nevelő ráhatás mellett – vagy kizárólag – az oktató munka eredményes ráhatásáról nyilatkoznak: meg tudta szeretetni a tantárgyát, kitűnően magyaráz, odaadóan tanít, irodalom, olvasás-szeretetre nevelt, jól előkészítette az 5. osztályra stb.

E megokolások – akár nevelő, akár oktató vonatkozásúak – elsősorban bizonyítják, hogy a gyermek a hatást – esetleg még a hatásfokot is – érzi, de távol áll attól, hogy fel tudja mérni az önmagában jelentkező eredményeket. Ezért van az, hogy a miérte a nevelője pozitív tulajdonságait igyekszik összegyűjteni, melyekről annyit tud megállapítani, hogy szimpatikusak és hasznosak számára. Hosszú érési folyamat eredménye lesz az, amikor meg tudja majd állapítani, hogy ezt vagy azt a személyiségvonást csírájában ez vagy az a nevelőm alapozta meg bennem ilyen vagy olyan nevelő munkával.

De egyelőre ennyi is elég. Jó, ha tudja a gyermek, hogy a szigor, az igazságosság, a megértés, a fegyelmező erő, a türelem, a világos magyarázat, az olvasásra nevelés stb. számára hasznos, ő lesz több, értékesebb általuk, tehát aki ezt számára nyújtja, azt becsülni kell. Nincs azonban kizárva, hogy érettebben azt is meg fogja látni, hogy esetleg az a nevelője befolyásolta legdöntőbben egyéniségének alakulását, akiről most említést sem tett.

3. Szerinted a szüleid vagy nevelőd végeznek-e eredményesebb munkát értékes tulajdonságaid kialakításában?

Úgy vélem, nem meglepő, hogy 40 tanuló vallotta a szülői nevelő munka pozitív hatékonyságát, és csak 23 a nevelői szakképzett ráhatás eredményesebb voltát.

Egy tanuló rövid határozottsággal így okolt: „mert az övék vagyok és nem a tanároké”. Ez az indok látszólag nem sokat mond, mégis mindent kifejez. Érzékelteti, hogy a gyermek tudatában hol áll a szülő és hol a nevelő. Ezt igazolja az a megokolás is – mely különböző megfogalmazásban csaknem mind a 40 tanulónál szerepelt –, hogy a szülő nevel, a tanár tanít. Tehát a vizsgált tanulók többsége második helyre helyezi a szakképzett pedagógus nevelőmunkáját. Ezt teszi az a 10 tanuló is, akik úgy nyilatkoznak, hogy a szülő és nevelő együtt nevel. Első helyen azonban náluk is a szülő áll, mert többet vannak együtt, jobban megértik őket, jobban törődnek problémáikkal, jobban szeretik őket, ismerik tulajdonságaikat, már az iskolába járás előtt is nevelték őket. Különösen az édesanya nevelő szerepét emelik ki. Megjegyzem, ezek eszéhez hasonló megokolások a 40 tanulónál is szerepelnek, akik kizárólag szüleiket tartják nevelőiknek. Jó lenne tudni annak a 4 tanulónak a véleményét is, akik semmit sem válaszoltak, pedig valamilyen véleményük mégis csak lehet.

A 23 tanuló – akik tanáraik hatékonyabb nevelő munkája mellett vallanak – azzal indokolják véleményüket, hogy jobban értenek a neveléshez, mint a szülő, avagy a szülők nem érnek rá nevelni, tanáraikkal többet is vannak együtt. A 23 tanuló között is akadt egy, aki érdekesen kategorizált: A szüleim szeretnek, a tanárim nevelnek. Érett, intelligens választ adott az a tanuló, aki így mérlegelt: A szüleim adták az alapot, nevelőim építenek rá. Tulajdonképpen az lenne ideális, ha minden tanuló így látná, mert ez a valóság. Vagyis: ennek kellene lenni. Akkor mondhatnánk, hogy az iskolai nevelői munka rangjára emelkedett.

Ezt elérni nem is olyan nehéz, ha megvan az az őszinte, mély és hasznos kapcsolat az iskola és a szülő között, hogy egymás munkáját a nevelés hatékonysága céljából ki tudják egé-

szíteni. Amíg azonban csak egy tanuló vallja 77-ből, hogy a szülői ház alapozó tevékenységére épít az iskola, és amíg a többi – mindössze 22 tanuló – korunk nagy ártalmára, a szülők egyre fokozódó anyagiasságából eredő elfoglaltságára hivatkozva vallja az iskola hatékonyabb nevelő munkáját: addig be kell látnunk, hogy sok még a tennivaló. Meg kell szüntetni, hogy a tanulók az iskolában csak az oktató munkát lássák és csak kis hányada – javarészt azok, akiket otthon egyéb elfoglaltságok miatt egyáltalán nem nevelnek – vegye észre, hogy az iskolában nemcsak oktatás, hanem nevelés is folyik.

4. Melyek azok a kellemes vagy kellemetlen emlékeid a 8 év alatt, melyek felejtetelnek számadra?

Nyolc év elég idő ahhoz, hogy felejtetetlen élményben legyen része akár egy gyermeknek is. Mégis volt 6 tanuló, kik azt felelték: nincs felejtetetlen élményem. Velük szemben egy tanuló nem tudott a sok közül választani, így egyet sem írt, nyilván a felületes mérlegelés következménye ez. Az adott iskola pozitív értékelését növeli az, hogy 50 tanuló felejtetetlen élménye kellemes és csak 20 tanuló kellemetlen. Bár a húsz tanuló felejtetetlen kellemetlenségei között vannak olyan fájdalmasak is, melyek talán egy életre kihatnak a tanuló számára, és olyan személyiségi vonásokat alakítanak ki benne, mint a kisebbségi érzés, bizalmatlanság stb. Ilyen élmények: rágalmozgató, igazságtalanul lopással vádolták, vagy „ötödikes korom óta kiszűrt velem egy tanárom, fogalmam sincs miért”. De ez is elfogadható: „faluról jöttem be, és azt mondta az osztályfőnököm: maradtam volna ott, ahonnan jöttem”. Avagy egy pofon, mely nemcsak fáj, hanem igazságtalan is volt. Gondolom, az ilyen és hasonló gyermekélmények felrázák minden valamirevaló pedagógusnak a felelősségérzetét. Tudatosítja azt a pedagógus alaptörvényt, hogy minden szó, minden tett számít, nyomot hagy, esetleg döntően befolyásolja a rábízott gyermek személyiségének alakulását.

A kellemetlen emlékek között ilyen is található: jelentkezés az igazgatói irodában, igazgatói megrovásban részesültem. Ezeknél a megokolásoknál azonban kiderül, hogy bármennyire is kellemetlen élmények voltak, hatásuk pozitív lehet, mert megemelték ismerik el. Fejlettebb közösségi érzésre vall az a hiányérzetből fakadó kellemetlen emlék, hogy nincs békeség az osztályban, a fiúk állandóan marakodnak, bontják az osztály egységét..

Néhány tanuló tantárgyi vonatkozású kellemetlen emlékre emlékszik. Pl.: csak a matematika nem megy. Egyik tanuló pedig azzal – a számára legkellemetlenebb emlékekkel – búcsúzik az iskolától, hogy osztályfőjük soha nem vitte őket kirándulni azzal a megokolással, hogy rosszak, pedig tőlük rosszabb osztály is van, és azok minden évben részesültek a kirándulás örömeiben. Ez bizony keserű emlék! Súlyosbítja az, hogy a gyermek igazságérzete olyat fedezett fel, ami megkérdőjelezi benne annak a szavahihetőségét, akitől négy év folyamán a legtöbb és csakis jellemformáló értéket kellett volna kapnia. A kirándulás, mint feledhetetlen élmény, az 50 tanulóknak csaknem 50 százalékánál szerepel. Ennek megokolása igen értelmes a tanulók részéről: érdeklí őket a sok új ismeret, élmény, szeretnek együtt szótakozni, új ismeretségeket kötni. (Megjegyzendő, a kirándulás fogalma tágabb számukra. Ide sorolják a táborozást, üdülést, külföldi utat is.)

Figyelemre méltó azoknak a tanulóknak megokolása, akiket kiképző táborba küldtek: megbíztak bennem; érdemesnek tartottak rá; kitűntettek velem. Versenyek is szerepelnek feledhetetlen kellemes emlékként: úszóverseny, tűzoltóverseny, énekverseny, mivel jó helyezést értek el. Fokozottabb művészi érdeklődéssel bír az a tanuló, aki ujjongva emlékszik egy múzeumlátogatásra, ahol sok szép festményt látott, és háláját fejezi ki osztályfője iránt, aki „kinyitotta a szemét”, hogy lássa a szépet.

Több tanuló az úttörőavatásra emlékezik lelkesedve ilyen megokolásokkal: „nagy” lettem; fontosnak éreztem magam; először voltam életemben büszke.

Egy-két tanuló az első iskolai napot említi, mely nem jön vissza többé. Az a néhány tanuló, aki a szüretéről – mint társadalmi munkáról vall –, különbözőképpen okol: jó munka volt, győztünk; megtudhattuk, ki mennyit ér; nem volt tanítás. Mindegyik megokolás „árulkodik” a gyermekről, Sugallja, hogy mire építhet a nevelő nála, mit kell javítania. Teljesen egyéni élmény: akkor vesztettem el a napközidíjamat, 300 forintot, amikor otthon rosszul álltunk, a megtaláló visszaadta. Így válhat egy keserű élmény pozitívvá a becsületesség erkölcsi tükrében. De vannak olyan tanulók is, akik tanulmányi eredményükhöz kapcsolják legkellemesebb élményüket. Pl.: Nem rontottam, mikor az 5. osztályba léptem. 2. osztályban mindenből négyest kaptam. 3. osztályos koromban volt a legjobb tanulmányi eredményem. 7-es koromban élen jártam a matematikában.

Úgy vélem, hasznosak a pedagógus számára ezek a felejtetetlen emlékek, ha fontolóra veszi hatásfokát a gyermek személyiségének alakulására. Tanulságosak abból a szempontból is, hogy minden szavát, minden tettet, minden értékelését tegye először mérlegre, mert soha nem tudja, mi az az egyetlen szó vagy tett, mellyel döntően hat a gyermekre pozitív vagy negatív irányban.

5. Az úttörőfoglalkozások segítettek-e abban, hogy értékes tulajdonságok fejlődjenek ki benned?

E kérdés alapján képet kapunk arról, hogy az adott iskolában betölti-e az úttörőfoglalkozások sora azt a nevelői szerepet, mely fő feladata. A 77 tanulóból 35 igennel, 40 tanuló nemmel válaszolt, kettő pedig nem felelt. A több mint 50 százalékos tagadó válasz elgondolkodtató. Főleg akkor, ha visszaidézzük, hogy több tanuló az úttörőavatást tartja feledhetetlen, szép élményének. Csalódnak, mert a megokolásaik így hangzanak: nem hatnak rám; nincs kedvem „ilyen foglalkozásokra járni; ami volt, erőltetett volt; nem unalmasak; nem nevelti az egyént; hiányzott az aktivitás; csak játszottunk; nem készített elő a KISZ-re; 40-ből 31 tanuló röviden így válaszolt: miként nevelhetett volna, hiszen nagyon kevés foglalkozás volt a 4 év alatt.

Ezzel szemben az igenlő választ adó tanulók megokolásai rendkívül pozitívak: fejlesztette a közösségi érzésemet; sok barátot szereztem; sokat hallottunk a régi dolgokról, tudjuk, mi a küzdelem; közös munkára, alkalmazkodásra nevelt; sok ismeretet szereztem, szórakoztam, öröm volt együtt lenni; gyengébb segítségére és arra nevelt, hogy mindenki egyért, egy mindenkiért; sok jóra nevelt, de leginkább véleménynyilvánításra és a társadalmi munka becsületés elvégzésére; sport, vetélkedők, természetjárások, „ki mit tudok” mindegyike hasznos volt; céltudatosá, törvénytiszteletővé tett; a sok közös tett az életre nevelt stb. ehhez hasonló.

Nem kis probléma, hogy 40 tanuló elmarasztaló véleménye mellett 35 tanuló ennyire elismerő indokokat említ ugyanennek az úttörőcsapatnak nevelő munkájáról. Behatóbb vizsgálódás után azonban megoldódik a talány. A negatívan nyilatkozó tanulók egy osztályba tartoznak. Tehát az iskola egyik 8. osztályában felületes munkát végeztek az őrsvezetők és főleg a rajvezető. Erre főleg a 31 tanuló véleményéből – nagyon kevés foglalkozás volt – lehet következtetni. A másik osztályban eredményesebb úttörőmunka folyt. *Az úttörőszervezet értékekben gazdag, élménydús, nevelő hatásokban bővelkedő volt.*

Tehát lehet egy csapaton belül ilyen is, olyan is. A csapatvezető feladata, hogy átlássa, öszszefogja, méltánylással és elmarasztalással javítsa a rajok tevékenységét, mígmen az egész csapat betölti azt a hivatását, hogy *nevelő munkájának hatásfoka magas legyen.* Akkor majd a tanulók nem fognak csalódní az úttörőmozgalomban, mert mindvégig büszkén fogják érezni, hogy fontos, nemes próbákkal egyre „nagyobbak” lesznek.

6. Nevelőid részéről mit szerettél volna még kapni, vagy mit szerettél volna másképpen, hogy teljes mértékben érezd: mindent megkaptam ahhoz, hogy felkészülve lépjek az életbe?

A 77 tanulóból 14 nem felelt, 15 tanuló minden vonatkozásban teljes elégedettségét fejezi ki, 48 tanuló pedig nagyon nyíltan, erős kritikái érzékkel felel a kérdésre.

Több tanuló nagyon szerette volna, ha az osztályfőnöke többet törődik velük. Ugyancsak többen vannak, akik több megértést, jószágot, szeretetet igényeltek volna. Több türelmet szeretett volna az egyik tanuló számtan, fizika és kémia órán. De az alaposabb, türelmesebb magyarázatot, a több kísérletezést még jó néhány tanuló szerette volna. Több igazságosságra, jobb modorra is vágyott néhány tanuló. Mások több szóbeli feleltetésre vágyódtak, ismét mások több kirándulásra, élményre, változatosságra, harci túsára, úttörőrendezvényre, üzemlátogatásra. Akadt egy tanuló, aki több szigort igényelt volna. Igen komoly kívánságsort mutat az is, hogy mit szeretett volna másképp a tanulók.

Szerették volna, ha nem lettek volna szomorú, rosszkedvű tanárok. Azt is szerették volna, ha korukhoz megfelelően bánának velük, ha mindenkit szeretnek, senkivel sem kivételeznek. A fiúkkal való szigorúbb bánásmódot követelnek a lányok. Komoly önbírálatra vall annak a tanulóknak a javaslata, akinek az a kívánsága, hogy ne szólják meg a tanárok a szegényebb diákokat. Van, aki azt kéri, ne beszéljenek le senkit a továbbtanulásról, hanem inkább biztassanak, készítsenek fel. De elhangzik az életre nevelés óhaja is. Javasolják azt is, hogy osztályfő csak az legyen, aki arra alkalmas, sőt azt is, hogy csak annak adjanak tanári diplomát, aki tud bánni a gyerekekkel, nem kényszerből tanít. De ilyen is található: szeretetet ne csak az osztályfőnök adjon. Végül – szocialista nevelésünk 35. esztendejében – furcsán hat, hogy több tanuló részéről hangzott el: ne verjenek bennünket, attól csak rosszabbak leszünk. Megértéssel, meggyőzéssel, szeretettel többre mennénk.

A tanulók meglepően őszinte válaszai alapján kiderült, hogy a 8. osztályos tanulók 50 százaléka az első tanévre emlékszik legszívesebben vissza nem csupán azért, mert az az újdonság erejével hatott, hanem mert akkor foglalkoztak legtöbbit velük, állandó biztatásban volt részük. Kiderült az is, hogy kik voltak azok a nevelők, akik megértő, mindig segíteni kész, fáradhatatlan munkával, igazságos szigorukkal a legtöbb tanulóra hatni tudtak.

Világosság derült arra is, hogy a tanulók java az iskolát oktatási intézménynek tartja, nevelő fórum számukra a szülői ház. A felejthetetlen kellemes és kellemetlen élmények összegezése sok-sok tanulsággal szolgálva mutat rá arra, hogy *milyen bánásmóddal lehet a gyermekhez hozzáérni, és milyen bánásmódokat kell kerülni, hogy személyiségére az pozitív irányba hasson*. Hasznosnak bizonyul az a meglátás is, hogy *az úttörőfoglalkozások nagy segítséget nyújtanak a nevelő munkához, ha azok rendszerezettek, színesek, sokoldalúak, megfelelnek a gyermek kezdeti elvárásainak*, nem okoz számukra csalódást az az idő, amit az avatástól a 8. osztály végéig eltöltöttek a mozgalomban.

Végül – de nem utolsósorban – a nevelő munka minőségi javítása érdekében igen hasznosak a tanulók őszinte bírálatai arról, hogy mit szerettek volna másképpen még nevelőik részéről. E kérdésnél kiderült az is, hogy mégiscsak tapasztalnak az oktatómunka mellett nevelési ráhatásokat is, sőt tisztán látják, hogy mi hatott rájuk előnytelenül, és mit igényeltek volna még ahhoz, hogy az iskolából való távozásuk küszöbén úgy érezzék, hogy nagyon sokat kaptak ettől az iskolától. Igen hasznos és izgalmas feladat lenne, ha mód kínálkoznék arra, hogy ugyanaz a 77 tanuló 10–15 év múlva ismét – immáron érett felnőttként – felelhetne a hat kérdésre összehasonlítás céljából. Feltétlen kiderülne, hogy *a pedagógus nevelő munkájának igazi hatása a maga valóságában jóval később tudatosodik annyira, hogy értékét a volt tanítvány tisztán lássa*. Ezt mérlegelve kell minden pedagógusnak nevelő munkáját végeznie, mert nem csekélyebb felelősség van rajtuk, mint az, hogy emberek életútját befolyásolják.



HORVÁTH DÉNES

Pécs

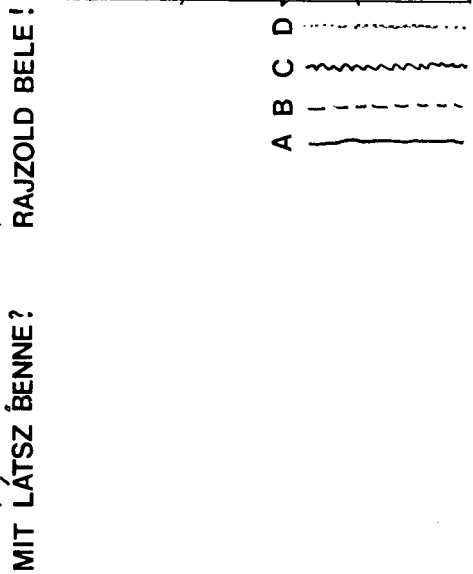
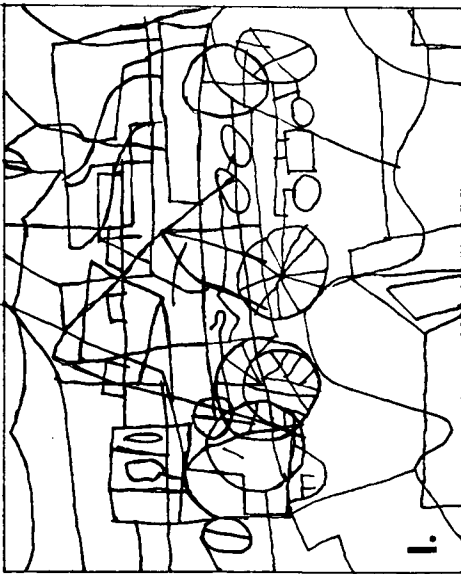
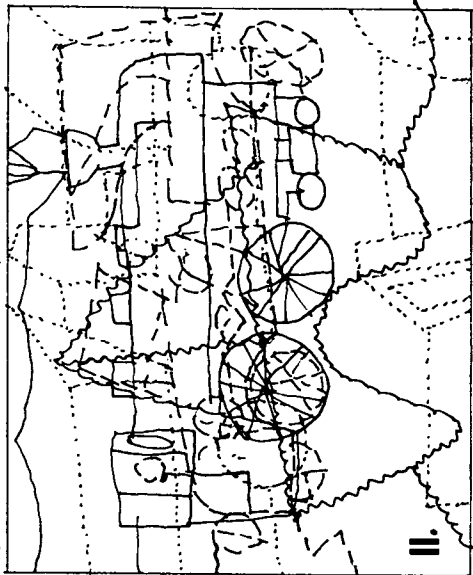
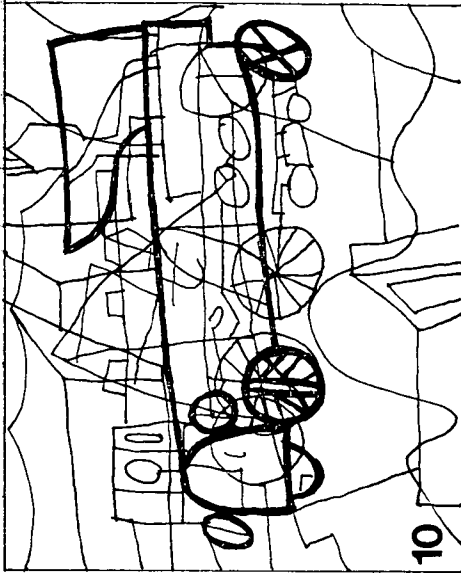
A formák sokfélesége

Rejtvényképünk (I.), amelyet 9–12 éves gyerekek részére készítettünk. „Milyen módon lehet egy képet elrejteni?” [1] egyszerű szisztéma helyett „Hogyan lehet a képet kölcsönösen egymásba elrejteni?” elgondolás alapján készült. De nem az értelmes pozitív (negatív) és a fennmaradt rész mint értelmes negatív (pozitív) egyensúlya, s nem is a kérdéses ábrák bizonyos kontúr-részeinek eltávolítása alapján. Hanem az összetevő képek egymást metsző–keresztelő–áttetsző (transzparens) hatására építve (II. A: mozdony, B: autó – kocsis, C: vitorlás, D: kiegészítő motívum = két teherautó részlet). Az összetevő képek gyermekrajz másolatok.

Az összetevő vonalábrákat, a belső és külső kontúrokkal meghatározott formákat, úgy építettük össze, hogy azok egyenként is teljesen expontáltak (I. és II.) legyenek, de ugyanakkor az elrejtett ábrák, ábrarészek legkülönbözőbb lehetséges kombinációi (például: 10.) is létrejöhessenek.

A rejtvényképhez „Mit látsz benne? Rajzold bele!” utasítás tartozott hozzá. Ez az utasítás tulajdonképpen magát a feladatot tüzte ki. Így a gyermekeknek (százhusz 5. és 6. osztályos tanulónak) a kölcsönösen egymással álcázott ábrák halmazából (a rejtvényképből) egy részletet, illetve több részletet kellett specifikus módon megmutatni (erőteljes vonallal láthatóvá tenni).

A rejtvénykép összeállításánál arra törekedtünk, hogy az álcázás ellenére háromféle jellegzetes forma, formakapcsolat (kerék – kerekék, kerék – kerekék és kémény,



vitorla és hullám) emelkedjék ki, vagyis az asszociációs válaszadást ingerképként irányítsák.

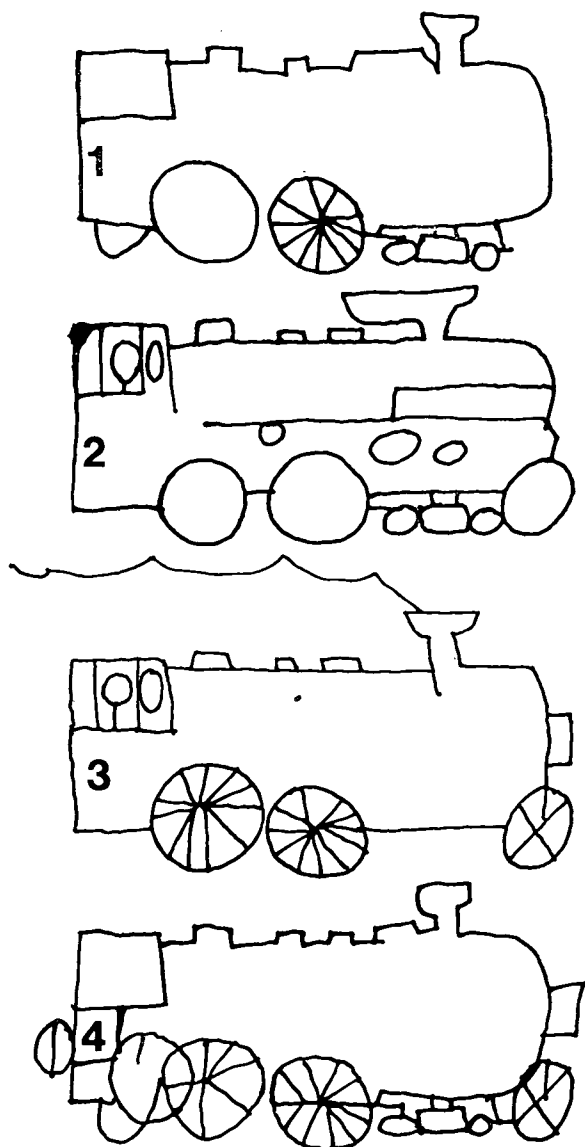
Tehát a feladatnál az egyedi irányított asszociáció, illetve a folyamatos irányított asszociáció [2] módszerét alkalmaztuk. De a rejtvényábrában az eredeti összetevő formák, a transzparencia miatt, darabokra hullottak, ezért „azt is mondhatjuk, hogy újólagos összekapcsolásuk kisebbfajta biszociatív aktusnak tekinthető”, [3] amelyhez bizonyos eredetiségre volt szükség, és amelyben a „normális körülmények között legátolt, tudat alatti folyamat” [4] is érvényesülhetett.

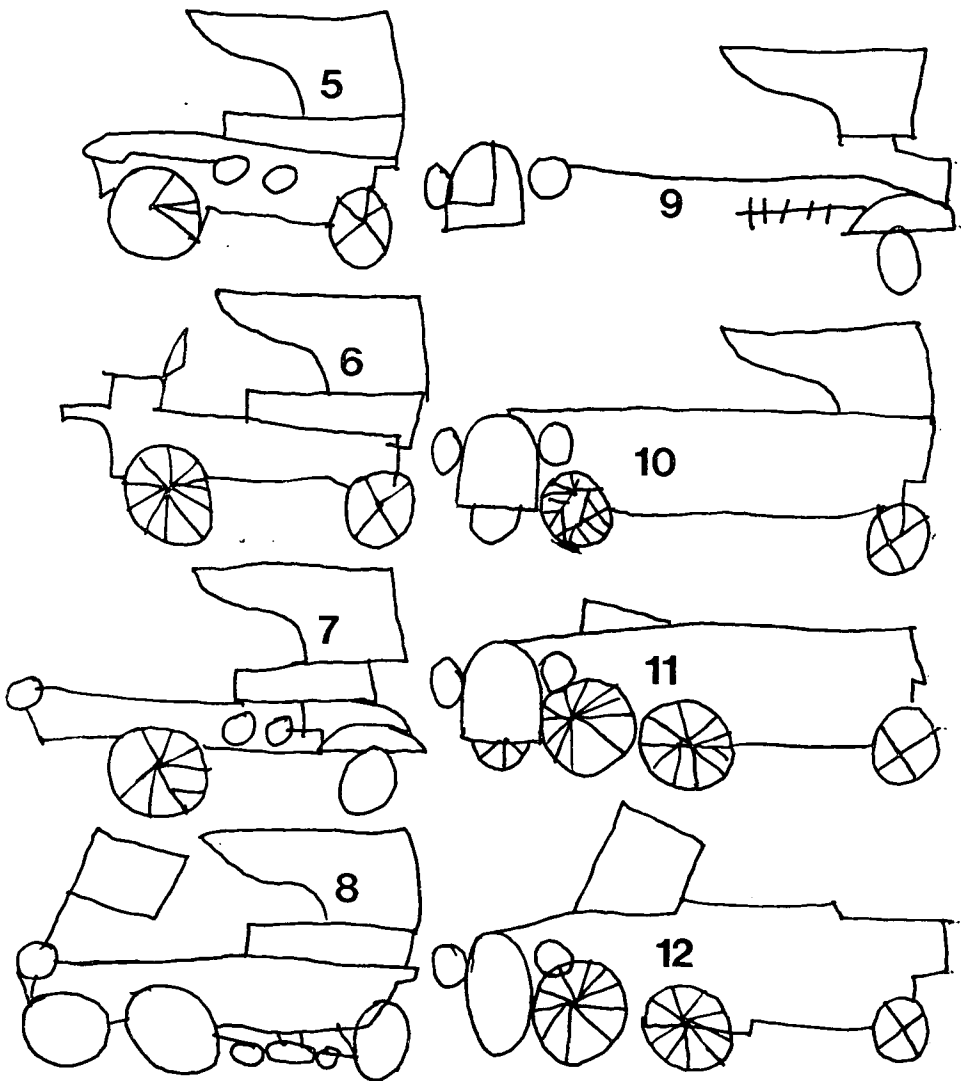
A gyermekek rajzos válaszait, a létrehozott kombinációkat a következő jellegzetes típusokba sorolhatjuk:

K₁

A, B és C formák változatai

- autó - kocsí változatok:
ezt a választ adta 18 rajz
képmelléklet: 5-12.



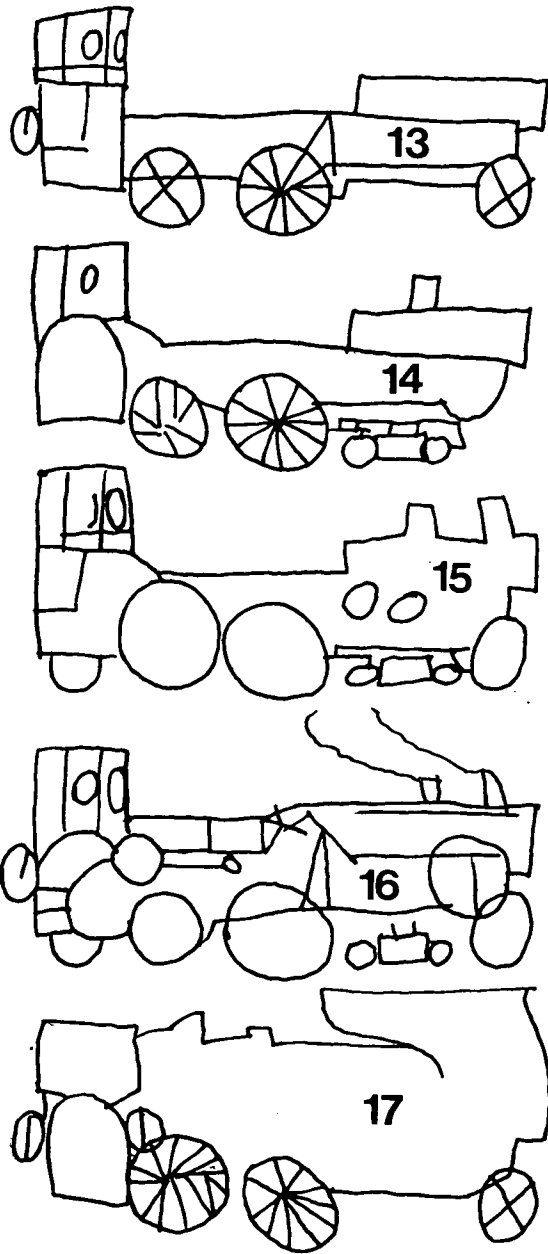


- mozdonyváltozatok:
ezt a választ adta 23 rajz
képmelléklet: 1-4.
- vitorlásváltozatok:
ezt a választ adta 6 rajz
képmelléklet: 18.

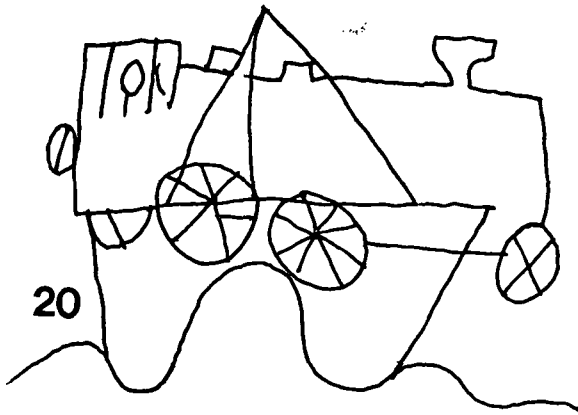
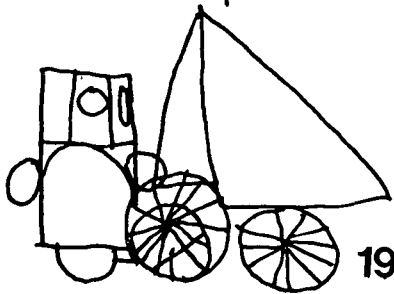
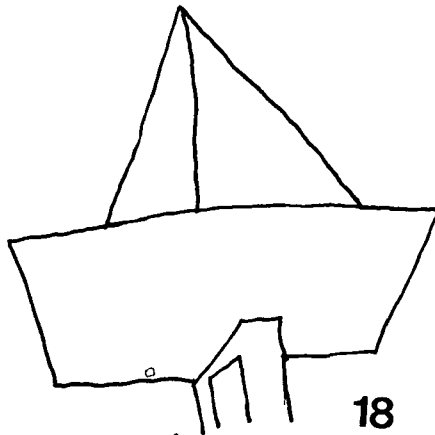
K₂

A, B és C formák egymáson áttetsző (transzparens) változatai

- mozdony és autó
- vitorlás és mozdony:
ezt a választ adta 8 rajz
képmelléklet: 20.



- vitorlás és autó:
ez a választ adta 2 rajz
- vitorlás és autó és mozdony:
ezt a választ adta 2 rajz



L

A, B és C formák kombinációinak változatai (egymás mellé rendelt ellentétes formák)

- mozdony - autó változatok:
ezt a választ adta 21 rajz
képmelléklet: 13-17.
- vitorlás - mozdony változatok:
ezt a választ adta 4 rajz

- vitorlás – autó változatok:
 ezt a választ adta 1 rajz
 képmelléklet: 19.
- vitorlás – autó – mozdony változatok

M

A, B és C formák önállóvá váló részeinek változatai (mozaikok)
 ezt a választ adta 25 rajz
 képmelléklet: 21–24.

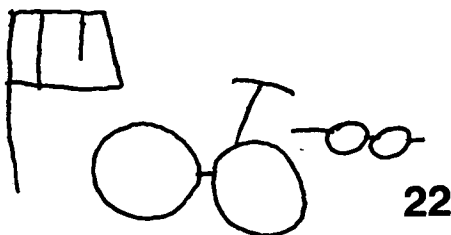
N

Eredeti integrálódás (új egészek)
 ezt a választ adta 10 rajz
 képmelléklet: 25–26.

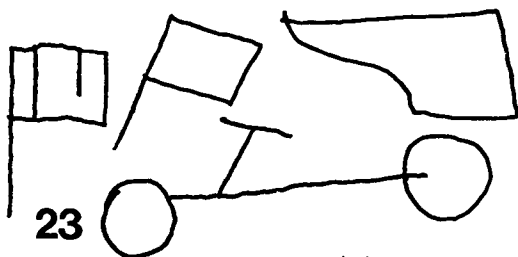
(A típusok összeállításánál némileg figyelembe vettük a kísérleti pszichológiának az asszociációs kísérletek tárgyalásához javasolt osztályozási rendszereit.) [5]



21



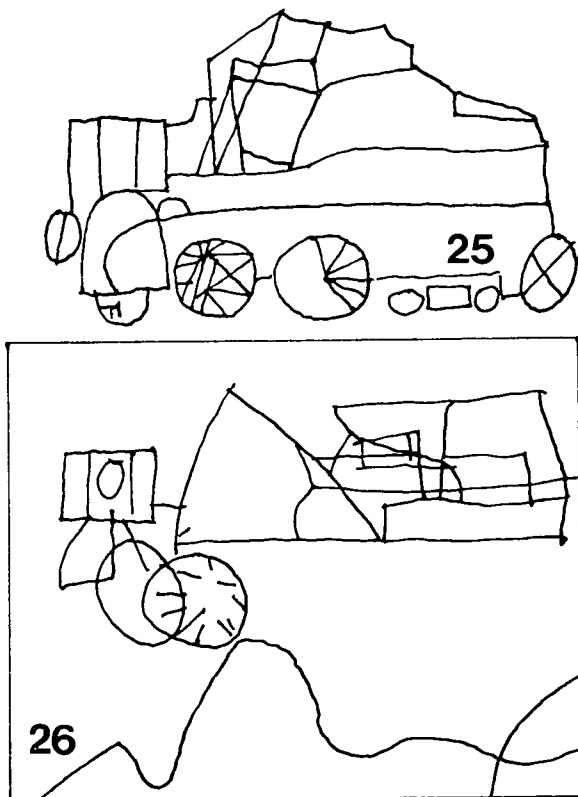
22



23



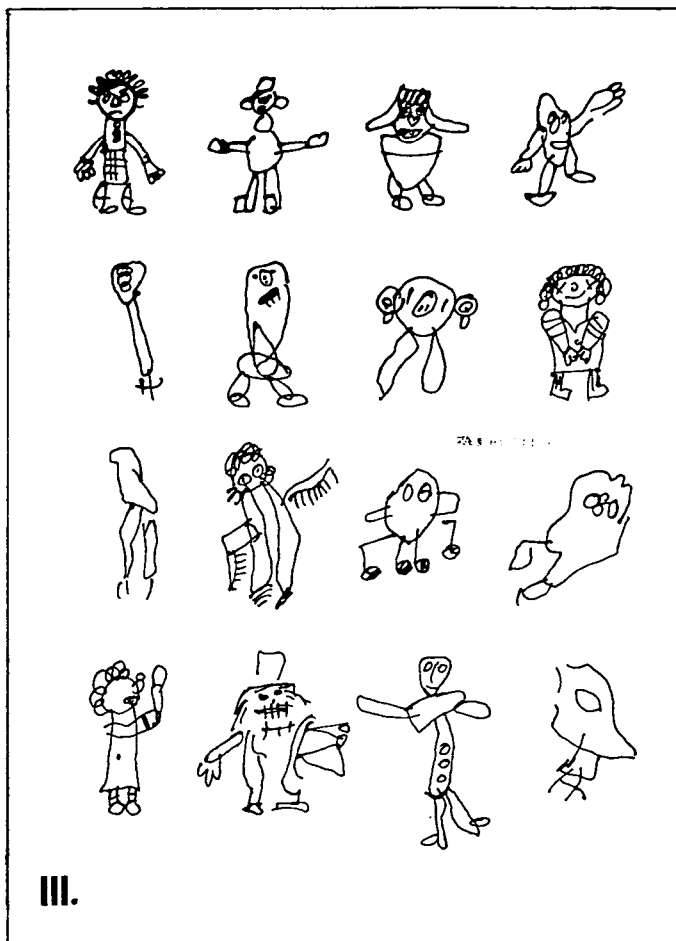
24



Az egyes típusokat megvalósító gyermekrajzok száma a típusok eltérő preferáltsági szintjére utalnak, de ennek esetleges okaival és következményeivel most nem foglalkozunk. Nem tárgyaljuk mélyebben az ingerkép és a rá adott válaszok jelentésbeli relációit sem, de a típusfelosztásunkkal (K_1 , K_2 , L, M, N) és a képmellékletünkkel (válogatott gyermekrajz másolatokkal = 1–26. képekkel) bemutatjuk azt.

Felhívjuk viszont a figyelmet a válaszok gazdag változatosságára, és ezen belül az egymás mellé rendelt ellentétes formák (L) valamint az eredeti megoldások (N) szép számú gyakoriságára.

Tudjuk, hogy a gyermekrajzokhoz az egyetemes jellemzők mellett a sokféleség is elválaszthatatlanul hozzátartozik. Rudolf Arnheim a gyermekek által papírra vetett emberábrázolásokat (III.) [6] vizsgálva megállapította, hogy „sok formai tényező esetében a változatok széles skálájára bukkanunk”. [7] Majd a test belső tagoltságának ábrázolásával kapcsolatban a következőket írja: „Nemcsak az alkotóelemek száma, hanem a határvonalak elhelyezkedése is más és más. Egyes rajzok sok részletet megkülönböztetnek, mások keveset. Kerek és szögletes alakok, vékony pálcák és szilárd tömegek, egymás mellé helyezések és átfedések mind ugyanannak a témának az ábrázolását szolgálják. Mi több, a mértani különbségek pusztá felsorolása nem fejezi ki ezeknek a rajzoknak az egyedi mivoltát, ami pedig az összbenyomásuk alapján nyilvánvaló. Egyes alakok szilárdnak és racionálisnak tűnnek, másokat elragad a gáttalan aktivitás. Vannak közöttük finomak és durvák, egyszerűek és rafináltan bonyolultak, esetlenek és törekenyek. Mindegyikük az életnek egy lehetőségét,



egy lehetséges személyiséget jelenít meg. A különbségek részint a kifejezési készség eltérő fejlettségi fokának, részint a gyermekek egyéniségének, részint a rajz céljának a következményei. Ezek a rajzok együttesen azt mutatják, milyen bőséges forrásai vannak egy átlagos gyermekben a képi fantáziának, amíg az elbátortalanodás, a meg nem felelő oktatás és a hozzájuk nem illő környezet – néhány szerencsés kivételtől eltekintve – egykettőre tönkre nem teszi bennük az egészet.” [8] Az elbátortalanodás a sokféleség gazdaságát szünteti meg, és rajzi sémákhoz vezet.

Kísérletünkben a háromféle jellegzetes formával, formakapcsolattal (kerék – kerek, kerék – kerek és kémény, vitorla és hullám), ingerképpel irányított asszociációs módszer alkalmazása mellett igen fontos szerepet kapott az álcázás módja (metszéssel – keresztezéssel – áttetszéssel álcázás), amely a változatok széles skálájának a megláttatásához éppen az álcázásban megvalósuló korlátozással vezetett el. Például ha a gyermek figyelmét a „kusza vonalhalmazból” a kerék-kerek rajzolata ragadta meg, és az autót asszociálta, akkor a játékszabályoknak megfelelően az autót a rejtvényábrát összetevő vonalakból építhette csak fel, illetve az autó mint összbemnyomás a rejtvényábra vonalaiból, a megfelelő kerékrajzolatokat is tartalmazó vona-

laktól, alakulhatott ki. De a gyermek a vonalak között többféle módon válogathatott, azaz bizonyos függetlenség is érvényesült, így az álcázás enyhe korlátozást [9] jelentett. (Mivel típusonként a lehetséges kombinációk száma eltérő, sőt a kísérlet során létrehozott különböző változatok a lehetséges kombinációk egy részét merítik ki csupán, ezért döntő lenne megvizsgálni a „miértet” is.)

Kevés a valószínűsége, hogy a gyermekek az autót, a mozdonyt, a vitorlást vagy kombinációikat e rejtvényábra nélkül is ugyanolyanra vagy közel hasonlóra rajzolták volna, mint a kísérletben tették azt. De a valószínűsége megvan, hiszen a rejtvényábra összetevő képei (A, B, C és D) gyermekrajzmások.

Az érvényesített korlátozás biztosította, hogy a típusokon belül sokféle változat jött létre, s így a gyermekcsoport tagjai közül a már egyébként rajzi sémákat használók is új változatot – változatokat tudtak találni.

A megtalált változatok összehasonlítása, értékelése pedig rádöbbenhetette a gyermekeket arra, illetve igazolhatta azt, hogy a formák világára, a rajzi formák világára is a sokféleség a jellemző. Kísérletünk közvetlen gyakorlati célja éppen ez volt.

Végül megjegyezzük, hogy korábbi tanulmányokban [10], [11], [12] is érintettünk már hasonló kérdéseket, noha más megközelítési eljárások alkalmazásával és más célból tettük azt.

IDÉZETT IRODALOM:

- [1] *Woodworth-Schlosberg*: Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. 506. o.
- [2] *Woodworth-Schlosberg*: Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966., 70–71. o.
- [3] *Arthur Koestler*: Szokás és eredetiség. Művészetpszichológia. Gondolat, Bp., 1973. 226. o.
- [4] Uo.: 228. o.
- [5] *Woodworth-Schlosberg*: Kísérleti pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966., 77–78. o.
- [6] *Rudolf Arnheim*: A vizuális élmény. Gondolat, Budapest, 1979., 163. o.
- [7] Uo.: 162. o.
- [8] Uo.: 164. o.
- [9] *W. Ross Ashby*: Bevezetés a kibernetikába. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972., 152. o.
- [10] *Horváth Dénes*: Bevezetés az elemi vizuális rendszerbe. Pécsi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 1974. Sorja 1. Paedagogica-Psychologica. Melléklet, 113–149. o.
- [11] *Horváth Dénes*: Az ösztönös gyermekrajz és a vizuális nevelés. Módszertani Közlemények, Szeged, 1975. 3. sz., 143–148. o.
- [12] *Horváth Dénes*: A kisgyermekrajzról. Módszertani Közlemények, Szeged, 1977. 2. sz., 115–117. o.



DR. NÁDORI LÁSZLÓ
Budapest

A mozgástanulás néhány problémája

A mozgástanulás – egyúttal a mozgásszerveződés – különböző, egymással nagyon szorosan összefüggő, szakaszokon történik. Ezt logikailag is fel kell tételeznünk, ha a tanulást folyamatként fogjuk fel, ha azt valljuk, hogy az ember – szemben az állattal – az életben felmerülő helyzetekre nem ösztönselekvéssel válaszol. Az ember tehát megtanulja a cselekvés válaszreakcióit.

Tanuláseméleti kutatások többsége lényegében három szakaszra redukálja a folyamatot:

- durva koordinációs szakaszra,
- finom koordinációs szakaszra,
- megerősítő, sokrétű alkalmazást kiváltó szakaszra.

A tanulást elősegítő feltételek közül ki kell emelnünk

- a feladat megértését,
- az első mozgáselképzelés sikerét,
- az első próbálkozás sikerét.

A mozgásimpulzusok koordináltságát érintik ezek a feltételek. Ha a gyermek a feladat lényegét megértette, és a feladatot kapcsolatba tudja hozni eddigi tapasztalataival, akkor a mozgásról alkotott elképzelése a tényleges feladat fő vonásait, a tényleges és az elképzelt mozgásszerkezet közeledését, hasonlóságát fogja eredményezni. Az esély tehát ilyenkor adott arra, hogy az első próbálkozás sikeres legyen. Ez utóbbi jelentőségét aláhúzza az, hogy a végrehajtásról befutó érzékszervi jelzések (információk), afferens ingerületi folyamatok az elképzelést erősítik, majd a további próbálkozások mind a feladat differenciáltabb megértéséhez, mind pedig a pontosabb elképzeléshez, mozgáscélhoz juttatják a gyakorlót. Ez a kör végülis a biomechanikai célszerűség irányába hatva erősíti meg a központi idegrendszerben kialakult mozgásprogramot.

A feladat megértése, főként a sikeres elképzelés és próbálkozás függ néhány tényezőtől, amelyet az októnak – már a feladat meghatározásakor – figyelembe kell venni.

Első követelményként említjük a tanuló motorikus kiinduló szintjének és a feladatnak az egyeztetését. A kiinduló szint ugyanis több, fontos feltételt egyesít, amelyek a tanulást elősegítik, egyáltalán lehetővé teszik. Ezek közül a leglényegesebbek:

- a fizikai képességek megfelelő fejlettsége,
- kellő pszichikai és
- értelmi feltételek.

Ha pl. nehéz labdával tanítunk – akár kézilabdázást, akár labdarúgást – akkor a szükséges és lehetséges mozgásszerkezetek nem alakulhatnak ki. Az így elsajátított dobó, illetve rúgó mozdulatok nem viselik magukon a sportág jellegzetes sajátosságait. Ilyen esetekben két megoldás lehetséges:

- várjunk, amíg a gyermek eléri a fizikai fejlettség megkívánt szintjét, vagy
- alkalmazzunk könnyebb labdát.

A megoldásmódok közötti választás nem lehet önkényes, mert a tanulásra kedvező életkori periódust figyelembe kell venni. Adódhat tehát az a lehetőség is, ha meg erősítjük a gyermeket olyan mértékig, hogy a mechanikailag (mozgástechnikailag) helyes végrehajtásmódot el tudja sajátítani.

Az értelmi, pszichikai feltételek különösen a sérülésveszélyes sportokban jutnak előtérbe: versenytorna, úszás, ökölvívás, vívás, birkózás, súlyemelés, lovaglás, lövészet stb. Fontos, hogy szorongás, félelem ne zavarja a tanuló figyelemösszpontosítását, a feladat gondolati végrehajtását. A megértett feladat egyúttal érzelmi töltést is kap a megértés (vállalás) révén. Ez lényeges feltétele az idegrendszeri folyamatok kedvező alakulásának, a szükséges izgalmi szint létrejöttének.

Lényeges tényező továbbá a feladattal szembeni beállítódás, állásfoglalás. Ez a tényező általában kedvezően alakul a feladat megértése, vállalása következtében. Ezt a viszonyt azonban nagyban befolyásolja a tanár, az oktató személyisége. Különösen kisgyermeknél van nagy jelentősége az oktató személyiségének, mert erősen függenek tőle, oktatójukban mintaképet látnak. Kedvezően befolyásolják továbbá a társak is. Alig lehet túlértékelni kisgyermeknél az októnak és a társaknak a szerepét a mozgásfeladatokkal, a tanulással szembeni kedvező viszony kialakulásában. A mozgástanulás első szakaszára jellemző hiányosságok elemzése révén kapnak megfelelő utalásokat az oktatási módszerek tökéletesítésére, a hibajavításon.

A felesleges, hibás ellentétes erőközlés az első jellemző vonása a kezdő mozgásának. Az erőközlés dinamikájában jelentkező egyenetlenség arra mutat, hogy a mozgásszerkezetet alkotó téri, idői és dinamikai (izomerőkifejtés) viszonyok nincsenek összhangban. Az összhang hiánya gazdaságtalanná teszi a mozgást, mert, ha az erő-kifejtés biomechanikailag célszerűtlen, akkor a mozgósított, felhasznált impulzusok hatékonysága alacsony. Ha pl. a gyorsuló vízfogás alkalmával nagy erőt fejt ki, akkor ez az erő nem hat – az erő-kifejtés nagyságával arányos módon – az előrehaladás irányában.

– A hibás, ellentétes, a mozgásszerkezetnek nem megfelelő erőközlés a mozgáskapcsolatok elégtelenségében is megnyilvánul. Az átmenetek, a mozgásirány változásai kifejezettek lesznek. Megállások – természetesen mikroidőközökre kell gondolni – következnek be, kifejezett lesz a folyamatosság hiánya. Mindez végülis az állandóság hiányával, ritmuszavarral jellemezhető. Az ismételten végrehajtott mozgás nem mutat állandóságot.

– Szubjektív értelemben ezt a szakaszt a tanuló bizonytalanságként éli át. A mozgásról nyert érzékszervi információit nem képes egységbe fogni. Hol a vizuális, hol a kinesztétikus érzetek uralkodnak a végrehajtott mozgásról alkotott elképzelésében. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy kisgyermeknél minél sokoldalúbb visszajelentésről gondoskodjunk. A bizonytalanság háttérében ugyanis szabályozási zavar kereshető. Ha ugyanis a cselekvéscél, a végrehajtásra kerülő mozgásprogram tökéletesedik, akkor az effektoros impulzusok célzottsága, rendezettsége is javul. A rosszul megértett feladat, rossz mozgásprogramot jelent, a rossz végrehajtás – ha a tanuló nem éli át rosszként, ha nem kap a végrehajtásról objektív jelzést – megerősíti a rossz programot. A fejlődés irányába akkor hat a gyakorlás, ha a megértett feladattól, a jól kialakult programtól való eltéréseket, a végrehajtásban előforduló hibákat hiányosságként éli át a tanuló. Ekkor jön létre az elképzelt jó és a végrehajtott tökéletlen program közti összehasonlítás, a különbség csökkentésére beinduló szabályozási folyamatok.

Mindezek alapján érdemes figyelmet szentelni néhány oktatásmódszertani szempontnak.

– Talán a legfontosabb az, hogy – főként kisgyermeknél – adjunk jó, érthető, vonzó vizuális mintát. A feladat jó bemutatása, a látásérzékelésre támaszkodó feladatközlés a leghatékonyabb formája a közlésnek, legbiztosabb feltétele a megértésnek. Lassú, nagy terjedelmű mozgások, a kritikus pontok, időperiódusok kiemelésével még a legkisebbek – négy-ötévesek – körében is képesek pontos mozgásképzet kiváltására.

– Kezdőknél, a tanulás durva koordinációs szakaszában a mozgásról alkotott elképzelés, a belső szabályozó kör zavart szenvedhet oktató, tanár változása esetén. Az egymástól eltérő oktatási módszerek, hangsúlyok, a végrehajtás eltérő értékelése bizonytalanná teheti a feladat megértését, a mozgásprogram kialakítását. Azt is számításba kell venni, hogy a gyermek erősen függ oktatójától, mintaképének tekinti, nehezen tud váltani, nehezen kapcsolódik más személyhez. Érzelmi problémát okoz esetleg az oktatóváltozás, ami zavaróan hat a mozgásvégrehajtásra.

– A kellően meg nem szilárdult mozgásprogram miatt a kezdő nem tudja kellően függetleníteni magát a külső, zavaró, változó körülményektől. Nincs megoldási mintája a változásra, a környezet feltételeiben beálló eltérésekre. Ebben a tanulási szakaszban ugyanis a külső – látási, hallási – szabályozó kör érvényesül.

– A kezdőknél tapasztalható görcsös, darabos, erősen tónusos mozgás, az ún. felesleges izomfeszülés a tanulás kezdeti szakaszára nagyon jellemző vonás. A gyakorlatban ezt a jelenséget egyértelműen hibaként kezelik, és ezen úgy próbálnak segíteni, hogy ilyen utasításokat adnak a gyermeknek: „Mozogj lazán!” A mozgástanulás

durva koordinációs szakaszában az ún. felesleges izomfeszülés bizonyos értelemben célszerű, hasznos történés. Segít abban, hogy a kezdeti próbálkozások egyáltalán sikerüljenek. A magasabb izomtónus ugyanis csökkenti az izületi mozgások szabadságfokát, leegyszerűsödik ezzel a mozgás szabályozhatósága. Figyelembe kell vennünk: tökéletlen programnak leegyszerűsített szabályozás felel meg. A magas izomtónusnak, járulékos, kompenzáló, látszólag parazita mozgásoknak, izomműködéseknek – úgy tűnik – biológiai megalapozottsága van. Ezek fokozatos megszűnése azt jelzi, hogy tökéletesedik a mozgásprogram, javul a szabályozás.

A mozgástanulás és -tanítás durva-koordinációs szakaszában érdemes szem előtt tartanunk néhány gyakorlati ajánlást, amelyek mind a tanulás, mind az oktató tevékenység számára hasznosak lehetnek.

Az oktatási feladatok meghatározásakor a rendelkezésre álló feltételekből induljanak ki. A motorikus kiindulásszintnek ugyanis döntő szerepe van a tanulás hatékonyságára. Az elégtelen fizikai feltételek gyakran okozhatnak testi-lelki sérüléseket.

A feladat ismertetésekor komplex-információs alapra támaszkodjunk. Ehhez tartozik az, hogy az „egészet”, az esetek többségében a teljes feladatot mutassuk be. A rész és egész összhangja így érvényesül. A részekre bontás már mozgáscsiszolási feladat, amelyet csak a jól megértett egész keretében lehet hatékonyan megoldani.

A figyelem hullámváza, terjedelme jelentősen befolyásolja a tanulást. Ezért mindig csak egy hibára hívjuk fel a kezdő figyelmét. Ha többféle hibára mutatunk rá egyidőben, akkor növeljük a koordinációs zavart, a mozgásprogram bizonytalanságát. Természetesen a meglévő hibák közül a koordináció szempontjából leglényegesebb hiba kijavítására kell összpontosítanunk.

A gyakorlás, próbálkozás feltételeit alakítsuk úgy, hogy néhány próbálkozás után sikeres kísérletet tehessen a tanuló. Ennek mozgásszabályozási funkciója az, hogy megerősíti a mozgásprogramot, lélektani előnye pedig nyilvánvaló: biztonság, önbizalom növelése.

A mozgástanulás előrehaladtával teremtsünk szokatlan, új feltételeket, nehezítsük a végrehajtást. Ezzel a szabályozás differenciáltságát növeljük, finomítjuk.

A mozgástanulás finom koordinációs szakasza folyamatos átmenet révén alakul ki. A folyamat jellemző vonásait a következőképpen lehet körvonalazni:

- a mozgásprogram közelít az állandóság felé, a megismételt végrehajtás során az eredeti mozgásprogramok és az egyénre jellemző vonásoknak a közeledése figyelhető meg;

- a mozgásokat az eddiginél jobban jellemzi a végrehajtás gazdaságossága, a mozgás folyamatossága, „olajozott” volta;

- a mozgás végrehajtása során a cselekvő egyénben és a szemlélőben esztétikai élmény, ill. annak elemei váltódnak ki.

Nem szabad azonban csak a pozitív vonások mentén keresni a finom koordinációs szakasz jellemzőit. Vannak nehézségek, amelyek azonban megfelelő módszertani eljárásokkal megszüntethetők,

Ebben a szakaszban előfordulhatnak visszaesések, átmeneti stagnálások, koordinációs zavarok, amelyek okáról nincs még tudomásunk. Azt kell feltételeznünk, hogy a szabályozás, az ideg-izomrendszer együttműködésének átmeneti működés-zavaráról van szó. Erre utal az a tapasztalat is, hogy a stagnálást, visszaesést követően a teljesítmény javulása, emelkedése következik be.

A hibák tehát a szenzomotorikus szabályozási folyamatok tökéletesedésével szüntethetők meg. Ez a szabályozás a rendszeres gyakorlás következtében tanulási, gyakorlati eredményként fogható fel, jóllehet ennek a folyamatnak változásaira külső jegyek nem utalnak. Bonyolult technikájú sportokban ez a jelenség jól ismert, pl. műkorcsó-

lyázásban, szertornában, vívásban, rúdugrásban, atlétikai dobásokban, labdajátékokban gyakran fordulnak elő stagnálások, sőt visszaesések. Ezeket az állapotokat átmeneti formahanyatlásként, letörésként fogjuk fel.

Az esetleges átmeneti teljesítmény-visszaesés vagy stagnálás ellenére az oktatásnak tehát tovább mélyülőnek kell lennie. Az elsajátításra kerülő mozgás lényegi vonásai megismertetésének, a mozgáselemek közötti kapcsolatok feltárásának nagy a jelentősége az átmeneti megtorpanások átsegítésében. Minden új ismeret, ami a jobb, a tökéletesebb, a differenciáltabb megértés felé irányítja a tanulónak a mozgásról alkotott elképzelését, egyúttal javítja a koordinációs folyamatokat, csiszolja a mozgást. A látszólagos teljesítménystagnálások ellenére sem lehet sokáig leállni, megtorpanni az oktató munkában. Különösen nagy segítséget adnak ebben az esetben a mozgásról készült vizuális információk (film, képsorozat, rajzok stb.).

Mivel a tanuló saját mozgásainak részleteiről egyre differenciáltabb, egyre inkább részletekbe menő képet tud magának alkotni, ezért megnő az önmegfigyelés lehetősége, egyúttal minőségi változás állhat elő a tanár-tanítvány együttműködésében is. A tanulónak saját mozgására vonatkozó, jól megfogalmazott megfigyelései nélkülözhetetlen segítséget adhatnak a mozgáshibák feltárásához, mozgásjavítást célzó utalások, módszerek megértéséhez és felhasználásához. Ehhez azonban fontos feltétel az, hogy a tanár és tanítvány közös fogalmi készlettel, szaknyelvvvel rendelkezzen. Alig lehet túlbecsülni a tanár-tanítvány együttműködésének jelentőségét a tanulási motiváció erősítésében is.

Oktatásmódszertani problémát okozhatnak azok a mozgások, amelyek formailag (téri értelemben) hasonlóak, dinamikai értelemben azonban eltérőek. Ez a dinamikai eltérés zavaróan hat. Ezzel tehát számolni kell. Ilyen tipikus formai egyezést és dinamikai eltérést mutat pl. az asztalitenisz, tenisz, tollaslabda alapvető mozgásanyaga.

Oktatási problémát okozhatnak továbbá részben adottsághoz kötött, részben pedig előzetes tanuláshoz kapcsolódó mozgás- és viselkedésreakciók. Szertornában pl. egyeseknél a lábfej reflektórikusan háti hajlítást vesz fel (dorzális flexió) a „spiccelés”, a lábfej leszorítása, nyújtása helyett. Ezzel jelentős tartáshibát követ el a tanuló, amit nagyon nehéz javítani. Főként akkor, ha az alapelemeket – így a helyes lábtartást is – viszonylag későn, 13–15 éves korban tanítják. Erre a kedvező, alkalmas életkori periódus 7–10 év.



DR. BÓRA FERENC
Kaposvár

Színházi élmény és példaképválasztás 10—11 éves korban

AZ ELMÉLETI HÁTTÉR FELVÁZOLÁSA

Az egyént a társadalommal erkölcsi normák, szabályok kötik össze. Betartásuk nem kényszerítésen és erőszakon alapszik, hanem a közvélemény szigorú követelményein és állandó ellenőrzésén. [1] „Az erkölcs az adott társadalomban érvényes emberi viszonylatokra jellemző szokásoknak, hagyományoknak, eszményeknek, alapelvek-

nek az összessége...” A társadalom alapvető érdeke, hogy tagjait az erkölcsi normákkal, szabályokkal megismertesse. A felnőttek intézményes oktatás és nevelés keretében igyekezzenek elfogadtatni a tanulókkal a szocialista társadalom erkölcsi követeléseit. Az erkölcsből, mint társadalmi külső tényezőtől az egyén cselekedetét erkölcsileg meghatározó belső indíték úgy válhat, ha „a társadalmi szükségletek az egyén belső szükségletévé válnak... [2] A tanulók erkölcsi nevelése a szükségletrendszer „minőségi jellemzőinek pedagógiai eszközökkel történő befolyásolását jelenti”. A gyerekek az erkölcsi követelményeket magukévá teszik, a normákat személyiségük szükségleteivé interiorizálják, ennek következtében ösztönzést kapnak a tevékenység végrehajtására. [3] Az erkölcsi nevelés a társadalom által megkövetelt erkölcsi magatartásmód kialakítására törekszik, „az egyén magatartásának állandó erkölcsi minőségét, értékes magatartásformáinak állandóságát próbálja elérni”. [4]

A színházi előadás sok tapasztalatot kínál az erkölcsi tudatosítás számára. „Ha a tanulókat magukra hagyjuk tapasztalataik értelmezésében, ez nem ritkán azzal a veszéllyel jár, hogy etikai szempontból esetleges lényegtelen vagy káros tapasztalat-együttesek is szükségletképző szerephez jutnak, zavarják az értékes tapasztalatok bizonyító erejének érvényesülését.” [5] Erkölcsi tapasztalatokra közvetett úton is szert lehet tenni a tanuló. Másokkal megtörtént helyzetek is alkalmasak a „belső átérésre” és „újraélésre”. A „közvetett tapasztalatszerzés” egyaránt tartalmazhat pozitív és negatív helyzeteket, magatartásmodelleket. A pozitív erkölcsi „modellek” azonban akkor kapnak igazi erkölcsi értéket, ha a gyerek viszonyítási alapot kap a negatív fogalmak, magatartásszituációk megítéléséhez. A negatív erkölcsi fogalmak kialakításához is szemléleti, tapasztalati, indukciós anyagra van szükség. „Ennek megszerzése azonban nem feltétlenül közvetlenül tapasztalati úton történhet, elegendő a reprodukív tapasztalás is. A pedagógus feladata, hogy a negatív erkölcsi fogalmak kialakításakor szükségtelessé tegye a tanulóknak közvetlen tapasztalati úton történő tényanyag gyűjtését. [6]

Az erkölcsi szituációk lényegüket tekintve sok hasonlóságot tartalmaznak, konkrét esetekben azonban eltérő vonásokkal is rendelkeznek. Azért szükséges a moralitás alakításában a tudatosítás, mert az eltérő „esetek” választás elé állítják a tanulókat. „Amikor az automatikus alkalmazkodás már nem képes az egyén és a külső világ között kapcsolatot teremteni, a szintézist, az ember helyes beillesztését a valóságba a gondolkodás segíti elő.” [7] Az erkölcsi tudatosítás ingadozásmentessé teszi az erkölcsi magatartást, kialakítja és megerősíti a szükségleteket, csökkenti az ellentétes irányba ösztönző külső tényezőket, „többféle cselekvési helyzetben is tartósan érvényesülő orientáltságot teremt” a pozitív tevékenység számára. [8]

A felvilágosításnak, tudatosításnak, meggyőződésnek vannak olyan módszerei „amelyben a személyre szóló közvetlen hatás játszik domináns szerepet”. Ezek között jelentős helyet tölt be a példa és a példakép. A „nem élő példák is” erőteljes hatást képesek gyakorolni a tanulókra, s követésre tudják készíteni őket. [9] Fejlődésünk jelenlegi szakaszában a személyes példa mellett a tömegkommunikáció – a „sokkönyvűség”, a film, a színház által „bemutatott” példa – hatásával is számolnunk kell. Iskoláink igyekezzenek példaképeket állítani a tanulók elé, ennek érdekében felhasználják a tanítási anyagot, s az órán kívüli nevelési lehetőségeket. Rendezik az élet különböző területein szerzett sokféle hatást, s a sok ellentmondó tapasztalatot. Igyekeznek eljuttatni a gyerekeket arra a fejlettségi fokra, hogy a „példaképül eléjük állított alakokból azokat az erkölcsi vonásokat emeljék ki, amelyekhez mindennapi életünkben alkalmazkodni tudnak; helytelen választásukat maguk is ismerjék fel”. [10] A színházi élmény során a gyerekek megelevenedni látják a társadalomért küzdő hősokeket, átéliük küzdelmeiket és erőfeszítéseiket, miközben kialakul bennük az

igazságos ügyért folytatott küzdésbe vetett hit. A hősök példáját követik, nagyobb feladatokat vállalnak magukra. [11] A gyermeknéző azonosul a társadalom értékrendszerének szellemében élő, gondolkodó, tevékenykedő – a „jót” képviselő hőssel –, a „rossz” szolgálatában álló szereplőket viszont elítéli, elutasítja. [12]

A VIZSGÁLAT MEGSZERVEZÉSE ÉS HIPOTÉZISE

A színházi előadás példát és példaképet alakító hatását vizsgáltuk a Csíky Gergely Színház – Olesa: A három kövér című darabját megtekintő tanulók körében. Alapsokaságnak vettük az előadást látogató összes gyereket, s közülük véletlen mintavétel formájában – 8 iskola 12 osztályából – választottuk ki a vizsgálatba bevont 289 negyedik és ötödik osztályos tanulót. Úgy véltük, hogy a színdarab a 10–11 éves korú tanulókhöz áll a legközelebb, s ezért tőlük kértük, hogy „Kit (kiket) tartok a darab hősei közül követésre méltónak? Miért?” – címmel írjanak lényegre törő, őszinte fogalmazványt. Nyolc osztály közvetlenül – színházlátogatást követő napon – közösségi szintű megbeszélés nélkül írta meg a dolgozatot. Két-két negyedik és ötödik osztály rajkeretben vitatta meg a színházi élményt, s aztán készítették el fogalmazványaikát. [13]

A mutatók kvantitatív adatai közül a tanulók választása által követésre méltó „hősök” (szereplők) számát, a legtöbbet választott erkölcsi tulajdonságokat vettük alapul. A minőségi mutatók felszínre hozása érdekében vizsgálat alá vettük, hogy milyen „paraméterek” figyelembevételével választanak a tanulók – a színházi élmény kapcsán – követésre méltó hőst, s a közösségi színterű beszélgetések és viták milyen mértékben befolyásolják a példaképválasztást.

Úgy véltük, hogy a negyedik és ötödik osztályos tanulók – a színházi élmény bekövetkezése után – nem kötődnek túl sok (5–10) példaképhez. A nagyszámú példakép nem tenné lehetővé, hogy alaposan átgondolják melyik hőst, miért érdemes követniük. A 2–3 „hőshöz való ragaszkodást” tartjuk optimálisnak. A gyerekeket befolyásoló hatások közül a hős valamelyik tulajdonsága (bátor, erős), vagy cselekedeteinek valamilyen jellemzője lehet döntő jelentőségű a választásban. Az érzékenyebb, értelmesebb fiatal színházlátogatók egy része a hős tulajdonsága és cselekedete közötti kölcsönhatást mérlegelve, másik részük pedig többféle indítékot figyelembe véve tartja követésre méltónak a gyermekdarab egy-egy alakját, hőseit. Feltételeztük, hogy a színházi élmény feldolgozásának elmaradása a példa- és példaképválasztás bizonytalanságát, a nevelési hatás kisebb érvényesülését jelenti. Az élmény közösségi szintű megbeszélése, megvitatása pedig tudatosabbá teszi a gyerekek erkölcsi magatartását.

A VIZSGÁLAT ADATAINAK ELEMZÉSE

Az első grafikonból kitérünk, hogy a vizsgálatba bevont összes 4. és 5. osztályos tanuló hány példaképet választott a darab „hősei” közül abban az esetben, ha az élményt feldolgozták, s hányat választottak akkor, ha a feldolgozás elmaradt:

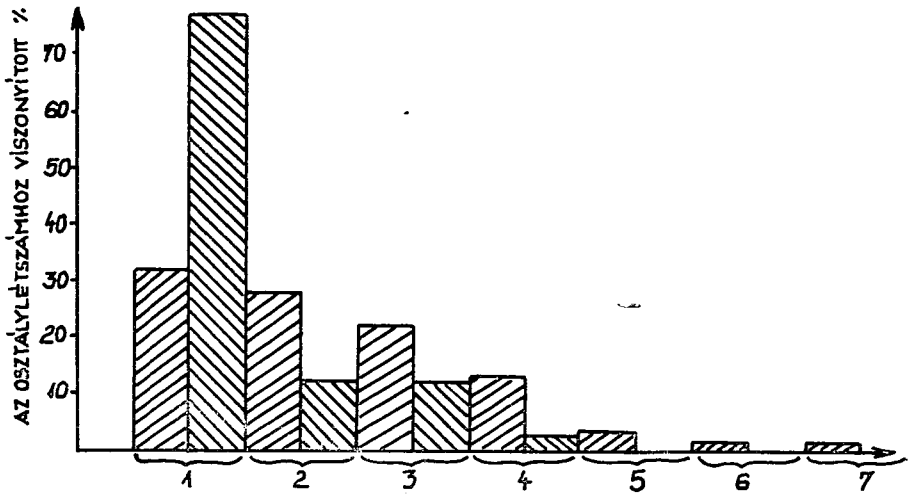
A grafikonról leolvasható, hogy az élményt közösségekben feldolgozó tanulókat az „egy példakép” jellemzi leginkább, hiszen 76,7%-uk csupán egyetlen követésre méltó „hőst” jelölt meg fogalmazványában. A kollektív feldolgozás hatására a gyerekeknek csupán 11,1%-a választott két példaképet, s elenyésző a 3–5 „választás” százalékaránya is.

Az élmény feldolgozásának elmaradása következtében a színmű jelentősebb alakjainak alaposabb megismerése nem következett be. Úgy tűnik, ezért jellemző e tanulók 27,6%-ára a két, s 21,6%-ára a három példakép egyidőben történő választása. A 4–7 „választás” is előfordul azokban az osztályokban, ahol az élményt a közösség fórumán nem dolgozták fel. A „sok példakép” a tudatosság alacsony fokáról ad számunkra visszajelzést.

A következő grafikon szemléletessé teszi azokat a különbségeket, melyek az egyes osztályok között – az élmény feldolgozása, s feldolgozás hiánya miatt – létrejöttek:

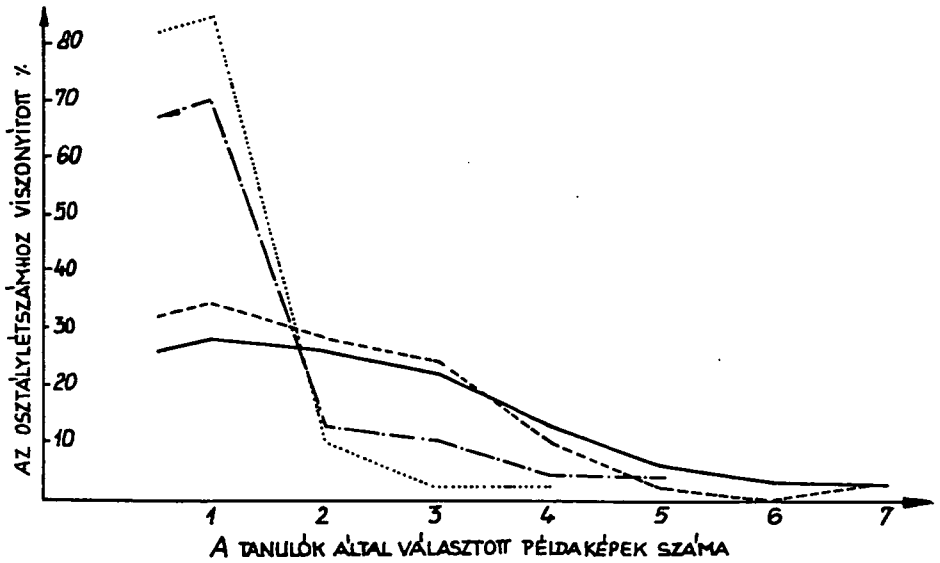
A feldolgozásban nem részesült osztályok közül az „érettebb” 5. osztály nagyobb tudatosságra lehet következtetni abból a tényből, hogy egy példaképhez 6,3%-kal, két példaképhez 2%-kal, három példaképhez 1,4%-kal nagyobb arányban kötődnek, mint a 4. osztályosok. A 11 éveseknél a négy példakép követése 3,4%-kal, az öt 3,5%-kal, a haté 2,9%-kal fordul elő kisebb százalékban, mint a 10 éveseknél.

A két 4. osztály közül az élményt feldolgozó tanulócsoporthoz példaképválasztása tudatosabb, mint a közösségi elemzésből kimaradt osztályoké. Ez megmutatkozik az „egy példaképre koncentrációjában”, s a „több példakép” alacsony arányában. A vizsgálatba bevont osztályok



A TANULÓK ÁLTAL VÁLASZTOTT PÉLDAKÉPEK SZÁMA

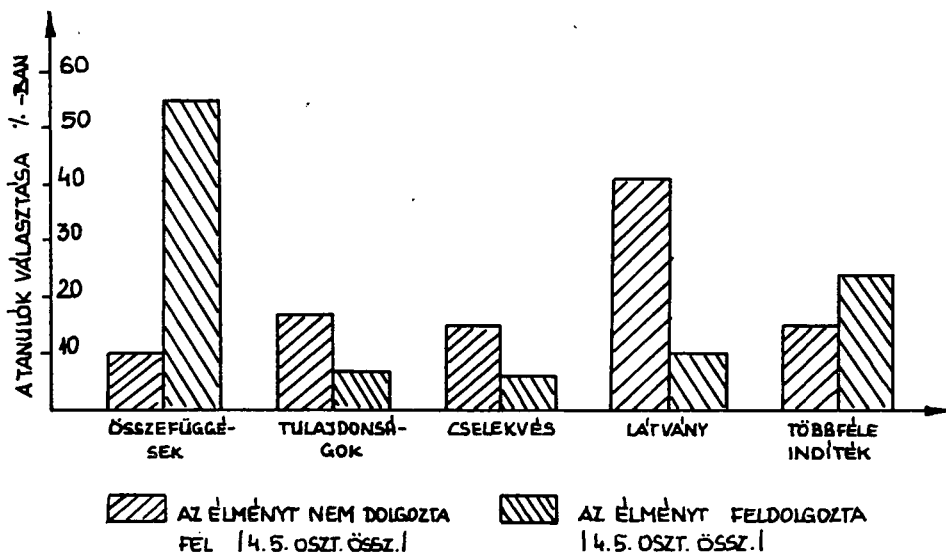
AZ ÉLMÉNYT NEM DOLGOZTA FEL /4,5 OSZT. ÖSSZESEN/
 AZ ÉLMÉNYT FELDOLGOZTA /4,5 OSZT. ÖSSZESEN/



— 4.OSZT. AZ ÉLMÉNYT NEM DOLGOZTA FEL - - - 4.OSZT. AZ ÉLMÉNYT FELDOLGOZTA
 - - - 5.OSZT. AZ ÉLMÉNYT NEM DOLGOZTA FEL ····· 5.OSZT. AZ ÉLMÉNYT FELDOLGOZTA

közül a feldolgozásban részesült 5. osztály „mennyiségi mutatói” bizonyultak a legelőnyösebbeknek. A kollektív elemzés a példaképek alapos megismerését, átgondolt kiválasztását és követését biztosította a tanulók számára.

A tanulók az összefüggések, a tulajdonságok, a cselekvések ismeretében, a látvány hatására, s többféle indítékból eredően választottak példaképet:



A grafikon alapján megállapítható, hogy a tanulók 10,6⁰/o-a volt képes példaképet választani közösségi szintű megbeszélés nélkül úgy, hogy az egyszerű összefüggéseket felismerték. A gyerekek másik csoportjának 55,6⁰/o-a választott követésre méltó példaképet az elnyomottak és az elnyomók ellentétén alapuló fegyveres harc és a népet szolgáló hősök magatartása közötti összefüggés felismerése következtében. Az összefüggés felismerése 45⁰/o-kal haladja meg az elemzésből kimaradt tanulók e kategóriában kinyilvánított választását. Ez a százalékarány egyértelművé teszi a közösségben megvitatott élmény eredményességét az ítéletalkotásban „magukra maradt” tanulókkal szemben.

Az alapvető összefüggések felismerését – s e felismerésre alapozott példa- és példaképválasztást – bizonyítják a gyerekek következő vallomásai: „Prosperó a követésre méltó. Szerette a népet. A pártjukra állt. Bátran szembeszállt a három kövérrel. A nép szerette. A gárdistákkal verekedett és győzött.” „A fegyverkovács az én példaképem, azért, mert harcolt, hogy a nép jobban éljen. És szabad legyen.” „Azért szerettem meg, mert az életét is feláldozta volna a szegény népért. Én a helyében ugyanezt tenném.” „A fegyverkovács arra használta fel az okosságát, hogy legyőzze a gárdistákat. Meg, hogy a kövérek ne uralkodjanak.” „Azt akarta, hogy ne sanyargassák a szegény népet.” „Azért tetszett Prosperó, mert az összes gárdista félt tőle. Szerette a népet és a pártjukon állt.” „Azért követésre méltó Prosperó és Tibullusz, mert mindkettő a nép igazságáért harcolt a kényeskedő királyok ellen. Barátjaik segítségével láncra verték a kövéreket. Megérdemelték. Sanyargatták a népet.” „Követni akarom Prosperót, Szuokot, Tibulluszt, Augusztot. Mert ők dolgoztak és a három kövérnek semmi dolga sem volt. Prosperó és társai nem akarták, hogy ezek a dologtalanok uralkodjanak az országban.” A gyerekesen naiv és őszinte vélemények a darab pozitív hőseinek példájából „táplálkoznak”. Valószínű, rövid ideig maradnak a színmű hősei példaképek, de a tanulók segítségük révén eljutottak a nép ügyének „képviselőitig”.

A gyerekdarab pozitív alakjait az elemzést nem végzett osztályok 17,1⁰/o-a, az élményt feldolgozó osztályok 5,6⁰/o-a erkölcsi tulajdonságaik miatt választotta követésre méltónak. A „tipikus” indokolások a következők: „Prosperót hősiessége és bátorsága miatt kedveltem meg.” „Doktor

Gáspár nagyon okos volt.” „Tibulluszt bátorságáért és áldozatkészségéért tartom követésre méltónak.” „Szuokot én ügyességéért és kitartásáért tartom példaképemnek.” „Nekem nagyon tetszett a léggömbárus. Félénknek látszott, de mégis bátor volt.” „Szuok és Tutti értelmesek voltak, és nem kapkodtak el semmit sem.”

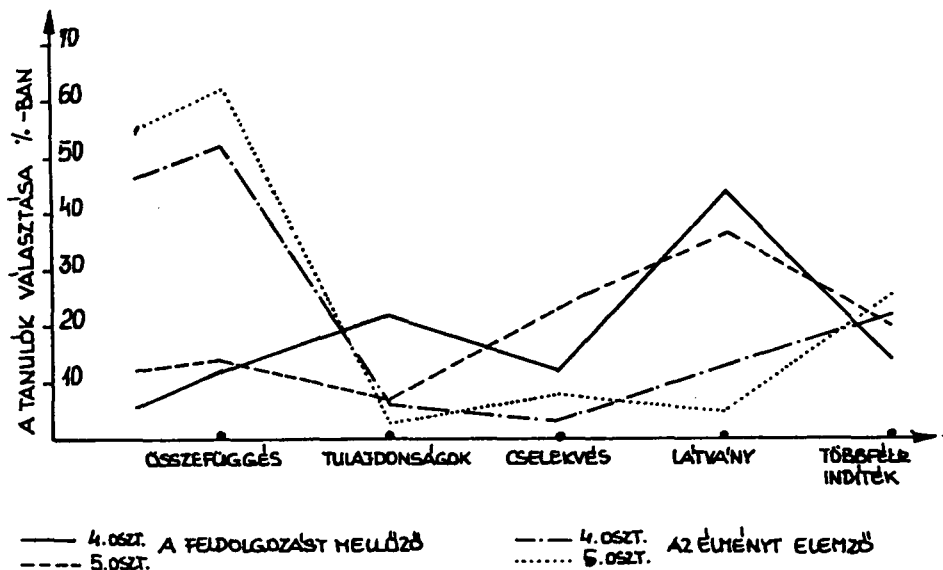
A színházi élmény nagy nevelőerejét bizonyítja, hogy a tanulók a szereplők sokfajta tulajdonságát tartják követésre méltónak. Az értékes erkölcsi tulajdonságokhoz való kötődés nem a cselekmény mozgatórugóinak és összefüggéseinek ismeretében jött létre a tanulóknban, hanem a „hamvas” élmény váltotta ki azokat. Örvedetes, hogy legtöbb gyerek bátor, ügyes, okos, erős, szeretne lenni. Feltételezhető, hogy a tanulók által választott többi tulajdonság (tiszteletudó, tehetségés, büszke, türelmes, merész, kitartó, áldozatkész, hősiés, humoros, furfangos, tréfáskedvű, mozgékony, megfontolt, népszerű, harcias, jószívű, kedves, értelmes, eszes, kíváncsi) is előnyös hatást gyakorolt a gyerekek magatartására. A színházi élmény osztálykeretben történő megbeszélése következtében a tanulók lehetőséget kaptak a színházi előadás szereplőinek alaposabb megismerésére. Társaik és névelőik segítségével az erkölcsi magatartás összefüggéseit ismerték fel. Ennek következtében a követésre méltó erkölcsi tulajdonságok száma, „a tulajdonságfajta” sokfélesége csökkent, de az összefüggések látását feltételező példa- és példaképválasztás százalékos aránya viszont – a tudatosítás következtében – növekedett.

Azokban az osztályokban, ahol a színházi élményt közösségi szinten nem beszélték meg, a gyerekek 14,6%-a a szereplők valamilyen cselekedetét tartotta követésre méltónak. Az előadás-látottak megbeszélésére sort kerített osztályközösségek tanulóinak csupán 5,6%-a választott utánzásra érdemes cselekvést. E két százalékarányból kitűnik, hogy az elemzés, a tudatosítás következtében a tanulók nem elégedtek meg egy-egy progresszív cselekvés indítékoktól független követelésével. Az összefüggések meglátására, a cselekvés mozgatórugóinak megkeresésére törekedtek. A szereplők követésre méltó cselekedeteinek választását a gyerekek így indokolták: „Prosperót és társát, Tibulluszt azért lehetne követni, mert még a legnagyobb bajban sem adták meg magukat.” „Szuok hűségesen kitartott társa mellett. Mindent elkövetett, hogy kiszabadítsa.” „Megmentette társait.” „Doktor Gáspár nagyszerű ember volt, mert segített Tibulluszt megszök-tetni.” „Szuok azért az én példaképem, mert a szegényeknek játszott. Azokat boldogította.” „Mert bevitte Szuokot a három kövér palotájába, hogy kiszabadíthassa Prosperót.” „Azért tetszett Tibulluszt, mert vérfagyasztó volt a mutatványa. Amikor a magas színpad fölött végigment a drókötélen.”

A szórakozást nyújtó, látványos megoldások felett érzett öröm hozzátartozik az alsó tagozatos tanulók színházi élményéhez. Élvezik a bravúros megoldásokat, a fényhatást, a külsődleges színészi eszközökre épült humort (a nagy eséseket és verekedéseket, a burleszkre épített helyzeteket), a harsányságot, a szokatlant. Mindez természetes, de az már kevésbé, hogy megrekednek a látványnál, s csak az „érdekesre” emlékeznek. A „felszínlátás” jellemzi a közös elemzést nem végzett tanulók 42,1%-át. Azok, akik beszélgetés és vita keretében feldolgozták a színházi élményt, a látványra épített példa- és példaképválasztásuk 10%-ban fordult elő. Néhány példa a látványon alapuló választások indokolásából: „Azért szerettem a bohócokat, mert bohóckodtak. A léggömbárust akkor bírtam, amikor a tortába ült. Tibulluszt azért tartottam jónak, mert amikor az ellen-ség rálött, azt hittem, hogy leesik. Mégse esett le, mert az ernyő tartotta.” „Tibulluszt szép mutatványáért tetszett nekem.” „Auguszt bohóc azért tetszett, mert abban a nagy gatyában olyan jó mutatványokat csinált.” „Tibulluszt abban követném, hogyha kötéláncos lennék, mielőtt közön-ség elé lépnék, gyakorolnám a kötéláncot, hogy jó tudjam.” „Az én példaképem Szuok, mert nagyon jól megjátszotta a baba szerepet. Hangosan beszélt, de nem ordított. Amikor kellett gyorsan átöltözött.” „Mert az övé volt a legtöbb szerep.” „Azért követném a példáját, mert meg-vert öt gárdistát.” „Doktor Gáspár a példaképem. Amikor sötét lett a teremben, a masinája olyan szép szikrákat csapkodott.”

A többféle indítékot tartalmazó válaszok összefüggést, erkölcsi tulajdonságot és cselekedetet, a látványra vonatkozó megállapítást tartalmaztak, s lehetővé tették a tanulók sokirányú „kötő-dészt”, az alapos átgondoltságot, a tudatos példa- és példaképválasztást. Az élményt közösségben fel nem dolgozó tanulók 15,6%-ának indoklását jellemzi ez a „vegyes inditék”, a feldolgozásban részesülteknek pedig 23,3%-a választott példaképet többféle indíték alapján. Érdemes elemző megállapításunk bizonyítására néhány jellemző indoklást bemutatni. „Tibulluszt azért választom példaképnek, mert bátor és erős. Azért is, mert nem esett le a kötélről, és olyan ügyes volt, hogy nem tudták lelőni. Prosperó merész volt, nem hagyta magát hamar elkapni.” „Tutit azért követném, mert nem akart örökös lenni. És átadta a várat a szegényeknek. Prosperó meg szem-beszállt az urakkal.” „A kötéláncos bátorságát és ügyességét megirigyeltem. A vékony kötélen ment és nem félt. Én is szeretnék olyan bátor lenni, mint ő. Merészségével verte le a gárdistákat.”

Grafikonunk további összehasonlításra teremt lehetőséget, s bemutatja azokat a különbségeket, melyek az élményt feldolgozó és a feldolgozást „mellőző” osztályok között fennállnak:



Az életkori sajátosságokból eredően mindkét 5. osztály nagyobb arányban ismerte fel a darabban rejlő összefüggéseket, mint a hasonló szituációban élményhez jutott 4. osztályokban. A „többféle indítékkal”, szilárdabb tapasztalattal rendelkező 5. osztályokra kisebb arányban jellemző a „tulajdonság, a cselekvés, a látvány” választása, mint a színházi élményt azonos körülmények között „asszimiláló” 4. osztályok esetében.

A grafikonból kitűnik, hogy az élményt feldolgozó 4. és 5. osztály minden minőségi paramétere jobb a feldolgozásból kimaradt azonos évfolyamú osztályokénál.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az elemző megállapítások bizonyítják, hogy a színmű az élet darabját mutatja be. Az előadáson a tanulók olyan élethelyzeteket élhetnek át, amelyek a valóságban is előfordulnak. A gyerekek követésre méltó példát és példaképet kaphatnak a szindarab megtekintése következtében, s az élmény az erkölcsi tudatukat és magatartásukat döntő módon befolyásolja. A példaképet – a mimézis eszközeivel – a szereplők nyújtják. Az általuk megmintázott személyek – a színmű pozitív hősei – nagyszerű tetteket hajtanak végre, s jellemük szilárdsága nehéz küzdelmek közben fejlődik és alakul. Az ő gondolkodásmódjuk, nézeteik, cselekedeteik nyernek elfogadást vagy elutasítást a tanulók részéről, s a darab művészi hatása felerősíti a gyermekben a vágyat a példa és példakép követésére.

A vizsgálat során egyértelművé vált, hogy a tudatos példaképválasztás akkor következett be, amikor a gyerekek osztályközösségekben elemezték a „megjelenített” hősök erkölcsi magatartását! Közülük csak azokat tartották követésre méltónak, akik értékes tulajdonságokkal rendelkeznek, s tetteikkel a közösség érdekeit szolgálják. Az alapos elemzés „lecsökkentette” a példaképek számát, s ezáltal alaposabbá, átgondoltabbá vált a példaképválasztás.

A vizsgálatból kitért, hogy a tanulók színházi élményeik során nem mindig jutnak el az egyszerű összefüggéseken alapuló példakép kialakításáig. Sokszor csak a látvány és a szembetűnő pozitív „magatartásséma” ragadja meg figyelmüket, s ez kedvezőtlenül befolyásolja a rejtettebb emberi erények, cselekedetek, tulajdonságok felismerését és követését. Ezért fontos, hogy a tanulók osztályközösségi szinten

megbeszéljék élményeiket. Itt kerülhet sor a félreértések és bizonytalanságok felszámolására, a szereplők magatartását befolyásoló okok feltárására, a visszahúzó és a felületes jellemzők kiszűrésére és elvetésére. A közös beszélgetések és viták segítségével biztosítható, hogy a tanulók már az alsó tagozatban szert tegyenek a színházi élmények kapcsán kialakítandó példaképek tudatos kiválasztásának jártasságára. Később egyre önállóbban és árnyaltabban – érzelmileg és értelmileg azonosulva – tudnak szocialista normáknak megfelelő példát és példaképet választani színházi élményeik felhasználásával.

JEGYZETEK

- [1] *L. N. Sztolovics*: Az esztétikai érték természete. Bp., 1977. Kossuth Könyvkiadó, 274. l.
- [2] *Bíró Katalin*: Erkölcsi tudatossági szintvizsgálatok. Bp., 1976. Akadémiai Kiadó, 7., 9. l.
- [3] *Dr. Bábosik István*: Az erkölcsi-politikai nevelés. Neveléstudományok. Bp., 1976. Tankönyvkiadó (szerkesztette: Nagy Sándor és Horváth Lajos) 165. l.
- [4] *Dr. Bábosik István*: Az erkölcsi tudatosság szerepe a magatartás szabályozásában. Bp., 1975. Akadémiai Kiadó, 39. l.
- [5] *Dr. Bábosik István*: i. m. 215. l.
- [6] *Bíró Katalin*: i. m. 131. l. Vö.: Bíró Katalin: Az erkölcsi nevelés folyamatának irányítása. – A Tanító, 1978. 3–4. sz. 56. l.
- [7] *Dr. Szébenyi Péterné*: Objektív és szubjektív tényezők az iskolai nevelésben, különös tekintettel az erkölcsi nevelésre. – Pedagógiai Szemle, 1972. 9. sz., 774. l.
- [8] *Dr. Bábosik István*: i. m. 87., 88., 210. l.
- [9] *Dr. Salamon Zoltán*: A nevelés módszerei. Neveléstudományok. Bp., 1976. Tankönyvkiadó. (Szerkesztette: Nagy Sándor és Horváth Lajos) 125. l.
- [10] *Bólyai Imréné*: Eseményképek, példaképek szerepe a nevelő munkában. – Köznevelés, 1961. november 8-i száma. 656. l.
- [11] *Almási Miklós*: Előítéletektől a művészi ítéletekig – Népművelés, 1966. 9. sz., 31. l.
- [12] *Józsa Péter*: Esztétikai alkotások társadalmi hatása. Bp., 1974. Propaganda Iroda, 178. l.
- [13] A vizsgálatba – 1978 januárjában – a következő iskolák vettek részt: II. Rákóczi Ferenc Ált. Isk., Kaposvár; József Attila Ált. Isk., Dombóvár; Lengyeltóti; Zákánytelep; Nagyberki; Szentbalázs; Kiskorpád; Kurd.

ÚJ TANTERVEINKRŐL

BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZERDAHELYI ÁGOTA

Szeged

A fizikai feladatok funkciói az új fizikatanításban

- 6. OSZTÁLY -

Az iskolai tanítási-tanulási folyamat közös célja a tanulók személyiségének fejlesztése. A személyiség fejlődése alapvetően képességek együttesének alakulása, gyarapodása útján megy végbe. A képességek tevékenységekben nyilvánulnak meg. (Tevékenység: az egyén akaratos, célirányos megnyilvánulása akár gyakorlati cselekvés, akár értelmi műveletek formájában.) Az iskolai tanulás eredményessége tehát a képességek és tevékenységek kapcsolatától függ. A képességek kialakulását, eredményes fejlődését adekvát tevékenységek gyakorlása eredményezheti. Mindezekből következik, hogy minden tanulónak módot kell adni a képességeket fejlesztő tevékenységekre.

Az általános iskolai új fizikatankönyvek tartalmukkal és struktúrájukkal egyaránt a tevékenységközpontúság körültekintő megszervezéséhez kívánnak segítséget nyújtani. Ennek egyik fő eszköze az órákon feldolgozandó spekulatív és manipulatív munkáltató feladatok rendszere, valamint a tankönyvben található egyéb feladatok. A tanulói tevékenység jó megtervezése sok nehézséget jelenthet. A problémák megoldásában segít, ha felmérjük, hogy a tankönyvben szereplő feladatok mennyiben szolgálják egy-egy témakör fogalmainak kialakulását, elmélyítését, s ezzel mennyiben járulnak hozzá a gondolkodás fejlesztéséhez.

A megtanítandó fizikai fogalmak között egyaránt található konkrét és absztrakt fogalmak, kialakítása már bonyolultabb feladat, mivel ezek kettős absztrakció útján jönnek létre. Mindkét esetben a fogalomalkotás legfőbb kritériuma a felosztás és a rendszerbe foglalás. Ahhoz, hogy erre a tanulók képesek legyenek, sok összetett gondolkodási műveletet kell végrehajtaniok. A feladatmegoldás fejleszti azokat a gondolkodási műveleteket, amelyek a fogalomalkotáshoz szükségesek. Az olyan feladatmegoldás eredményes, amely működésbe hozza a feladatmegoldó egész személyiségét, támaszkodik a megfigyelésre, az emlékezetre, a fantáziára is.

A fizikai feladatok megoldásának a természeti törvények megjelenítését kell szolgálnia oly módon, hogy segítsen a természettudományos gondolkodásmód kialakításában is. Ezt a funkciót csak úgy tölthetik be, ha szervesen illeszkednek a tantervi anyaghoz, beépülnek a fizikai jelenségek oktatásának sorába.

Fizikai feladatok szerepe az oktatásban sokrétű. Oldathatunk meg feladatokat a következő célok érdekében:

1. Fizikai fogalmak bevezetésének előkészítésére.
2. Fogalmak tartalmának bővebb kimunkálására.
3. Jelenségek megjelenítésére, elképzeltetésére.
4. Új törvények, jelenségek, összefüggések felfedeztetésének érdekében.
5. Nagyságrendek közötti tájékozódás végett.
6. A tanultak megerősítésére.
7. Tényanyagismereti hiányosságok, szemléletbeli hibák felszínrehozásának céljából.
8. Gondolkodásbeli, következtetésbeli hibák felderítésére.
9. A tanult elméleti anyag alkalmazása végett.

10. A tanultak ismétlésére.
11. A tanultak felidőzésére.
12. Ellenőrzés céljából.
13. Problémamegoldás általános és speciális módszereinek megismertetésére.
14. A tanulók kollektív és egyéni munkáltatására.
15. A tananyagfeldolgozás színesebbé tételének érdekében.
16. Motiváció céljából.
17. Sikerélmény-forrásként.

E célok megvalósítását a különböző típusú feladatok különböző szinteken szolgálják. Ahhoz, hogy a lehető legmegfelelőbb feladatot válasszuk ki az egyes oktatási szituációkhoz, szükséges az alkalmazandó feladatok tipizálása. Fizikai feladatok típusokba sorolásának egyik lehetséges módja a következő.

| | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| 1. A kérdés jellege szerint | kvalitatív |
| | kvantitatív |
| 2. A tartalom jellege szerint | gyakorlati |
| | elméleti |
| 3. A megfogalmazás szempontjából | konkrét |
| | absztrakt |
| 4. Az adatok megadása szempontjából | numerikus |
| | paraméteres |
| | egyéb |
| 5. Logikai szerkezet szerint | bizonyító |
| | meghatározó |
| 6. A válasz terjedelme szerint | eldöntendő |
| | kiegészítendő |
| 7. Didaktikai minőség szerint | alapfeladat |
| | gyakorló feladat |
| 8. Didaktikai szerep szerint | előkészítő feladat |
| | célfeladat |
| 9. Tantervi beilleszkedés szerint | törzssanyag |
| | kiegészítő anyag |
| | munkáltató rész feladatai |
| 10. Információ tartalom szerint | teljes |
| | hiányos |
| | túlhatározott |
| 11. Meghatározottság szerint | kötött |
| | kötetlen |
| 12. Szemlélet szerint | makroszkópikus |
| | mikroszkópikus |

| | |
|---------------------------------|--|
| 13. Volumen szerint | szóbeli |
| | rövid írásbeli |
| | dolgozat jellegű |
| | önálló feldolgozás alapján |
| | önálló kísérleti munka alapján |
| | gondolati kísérlet alapján |
| 14. Invenció igényesség szerint | tanári kísérlet alapján adott válaszok |
| | alkalmazó feladat |
| | kombinatív feladat |
| | egyéb |

A következőkben az új 6. osztályos fizikatankönyv feladatainak a fenti szempontok szerinti rendszerezéséről szólnak. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért a feladatok osztályozását témakörönként közöljük.

A témánként rendszerezett feladatokat áttekintve megállapítások sorozatát tehetjük.

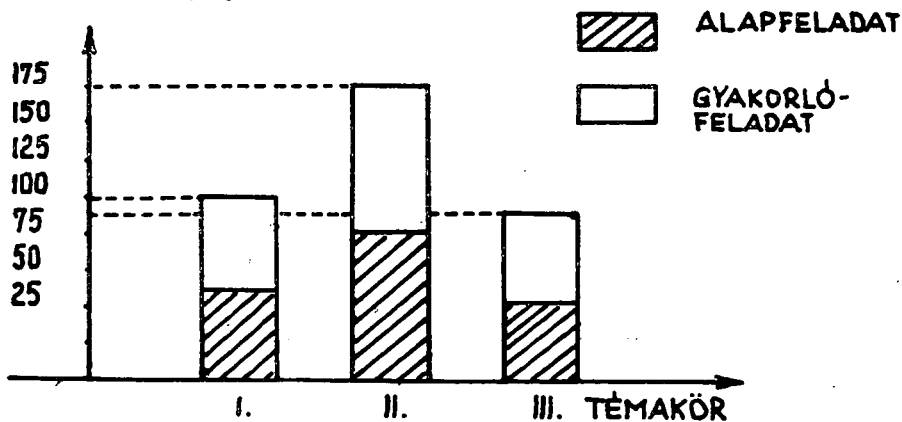
1. A kvalitatív és kvantitatív feladatok megoszlását tanulmányozva megállapíthatjuk, hogy sokkal több a kvalitatív feladat a tankönyvben (az összfeladatok 70%-a). Vagyis a tantervi követelmények értelmében a fizikai jelenségek leírása, magyarázata dominál, háttérbe szorítva a mennyiségi megfogalmazásokat. A kvantitatív feladatok többsége a II. témakörben található, ahol megismerkednek a tanulók a munka, a sűrűség, a belsőenergia-változás kiszámítási módjaival. Matematikai ismereteiknek, s életkori sajátosságaiknak megfelelően ezek egyszerű, numerikus, gyakorlati problémákat tartalmazó, információtartalom szerint teljes feladatok.

2. A táblázatokban található összesítések alapján azt is láthatjuk, hogy a tankönyvben szereplő minden feladat konkrét és gyakorlati. 12 éves tanulóink először tanulnak fizikát, tehát mindig konkrét esetekre kell támaszkodnunk, hogy megértsék a feladatok fizikai tartalmát, ezután képessé váljanak az elvonatkoztatásokra. A megismerés útjáról vallott nézeteink is ezt indokolják. A fentiekkel magyarázható a paraméteres feladatok elenyészően kis százaléka.

3. A tankönyvben található összes feladat kiegészítendő és nem eldöntendő. Ez a kívánatos, mert így a tanulót önálló gondolkodásra, az összefüggések megkeresésére, megállapításainak magyarázatára készítetik. Ezzel, a feladatok megoldása a fogalmak pontos kialakítását, a fogalmak közötti összefüggések meglátását segíti és logikus gondolkodásra nevel.

4. A gyakorló és alapfeladatok viszonyáról a diagram segítségével jól tájékozódhatunk.

Feladatok mennyisége



I. KÖLCSÖNHATÁS, ERŐ, MOZGÁS

| Tematikus egység | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | Össz. |
|------------------------|---|----|---|----|----|---|---|---|---|----|----|----|----|-------|
| Kvalitatív | 7 | 9 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | — | — | 5 | 9 | — | 72 |
| Kvantitatív | — | 5 | — | — | — | — | — | — | 2 | 2 | — | 3 | 1 | 13 |
| Kvalit. és Kvantitatív | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 | — | 4 | 5 |
| Konkrét | 7 | 14 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 90 |
| Gyakorlati | 7 | 14 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 90 |
| Numerikus | — | 6 | 1 | — | — | — | — | — | 2 | 2 | — | 1 | 5 | 17 |
| Egyéb | 7 | 8 | 6 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | — | — | 6 | 11 | 5 | 78 |
| Meghatározó | 6 | 12 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 87 |
| Bizonyító, meghatározó | 1 | 2 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 3 |
| Kiegészítendő | 7 | 14 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 90 |
| Alapfeladat | 3 | 6 | 5 | 6 | 5 | — | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | — | 36 |
| Gyakorló feladat | 4 | 8 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | — | — | 4 | 8 | 5 | 54 |
| Előkészítő feladat | 3 | 6 | 5 | 6 | 5 | — | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | — | 36 |
| Célfeladat | 4 | 8 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | — | — | 4 | 8 | 5 | 54 |
| Törzsanyag | 4 | 8 | 2 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | — | — | 4 | 8 | 5 | 54 |
| Kiegészítő anyag | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| Munkáltató rész | 3 | 6 | 5 | 6 | 5 | — | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 4 | — | 36 |
| Teljes | 7 | 14 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 90 |
| Kötött | 5 | 3 | 6 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 1 | 72 |
| Kötetlen | 2 | 11 | 1 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 4 | 18 |
| Makroszkopikus | 7 | 14 | 7 | 12 | 10 | 3 | 6 | 4 | 2 | 2 | 6 | 12 | 5 | 90 |
| Szóbeli | — | — | — | — | — | 3 | — | — | — | — | — | — | — | 3 |
| Rövid írásbeli | — | — | — | — | 1 | — | — | — | 2 | — | — | 1 | 1 | 5 |
| Önálló feldolgozás | — | 3 | 2 | 2 | 2 | — | 5 | 4 | — | — | 5 | 4 | — | 27 |
| Önálló kísérlet | 3 | 6 | 2 | 4 | 3 | — | 1 | — | 2 | 2 | 1 | 3 | 4 | 29 |
| Gondolati kísérlet | 4 | 5 | — | 4 | 1 | — | — | — | — | — | — | 2 | — | 16 |
| Tanári kísérlet | — | — | 3 | 2 | 3 | — | — | — | — | — | — | 2 | — | 10 |
| Alkalmazó | 2 | 6 | 1 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | — | — | 4 | 6 | 5 | 42 |
| Kombinatív | 5 | 7 | 2 | 6 | — | — | 1 | 1 | — | — | — | 1 | — | 23 |
| Egyéb | — | 1 | 4 | 3 | 6 | — | 2 | — | 2 | 2 | 2 | 5 | — | 25 |

II. ENERGIA, MUNKA, HŐ

| Tanítási egység | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | Össz. |
|-------------------------|---|----|---|---|----|---|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| kvalitatív | 9 | 13 | 9 | 7 | 3 | 4 | 12 | — | — | 6 | 2 | 8 | 9 | 4 | — | — | 1 | 8 | 95 |
| kvantitatív | — | 3 | — | — | 11 | 1 | 1 | 3 | 11 | 8 | 12 | — | 6 | 8 | 6 | 3 | 3 | — | 76 |
| kval. és kvan. | — | — | — | — | — | 2 | — | — | — | — | 1 | — | — | 1 | — | — | — | — | 4 |
| konkrét | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |
| gyakorlati | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |
| numerikus | 1 | 3 | — | — | 10 | 3 | — | 3 | 5 | 10 | 11 | 2 | 6 | 10 | 6 | 3 | 4 | — | 77 |
| paraméteres | — | 2 | — | — | 1 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 3 |
| egyéb | 8 | 11 | 9 | 7 | 3 | 4 | 13 | — | 6 | 4 | 4 | 6 | 15 | 3 | — | — | — | 8 | 101 |
| meghatározó | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |
| kiegészítő | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |
| alap | 5 | 5 | 3 | 3 | 1 | 4 | 6 | — | 5 | 5 | 8 | 5 | 4 | 7 | 2 | 3 | — | 2 | 68 |
| gyakorló | 4 | 11 | 6 | 4 | 13 | 3 | 7 | 3 | 6 | 9 | 7 | 3 | 11 | 6 | 4 | — | 4 | 6 | 107 |
| előkészítő | 5 | 5 | 3 | 3 | 1 | 4 | 6 | — | 5 | 5 | 6 | 5 | 4 | 7 | 2 | 3 | 8 | 2 | 66 |
| cél | 4 | 11 | 6 | 4 | 13 | 3 | 7 | 3 | 6 | 9 | 9 | 3 | 11 | 6 | 4 | — | 4 | 6 | 109 |
| törzsanyag | 4 | 11 | 6 | 4 | 1 | 3 | 7 | 3 | 11 | 9 | — | 3 | 11 | 6 | 4 | 3 | 4 | 6 | 96 |
| kiegészítő a. | — | — | — | — | 4 | — | — | — | — | — | 15 | 3 | — | — | — | — | — | — | 22 |
| munkátató | 5 | 5 | 3 | 3 | 9 | 4 | 6 | — | — | 5 | — | 2 | 4 | 7 | 2 | — | — | 2 | 57 |
| teljes | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |
| kötött | 8 | 14 | 6 | 6 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 14 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 167 |
| kötetlen | 1 | 2 | 3 | 1 | — | — | — | — | — | — | — | — | 1 | — | — | — | — | — | 8 |
| makroszk. | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 2 | 4 | 1 | 10 | 14 | 15 | 4 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 154 |
| mikroszk. | — | — | — | — | — | 3 | 6 | 2 | 1 | — | — | 4 | — | — | — | — | — | — | 16 |
| makr., mikr. | — | — | — | — | — | 2 | 3 | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 5 |
| röv. írásb. | — | — | — | — | 1 | — | — | — | — | — | 2 | — | — | — | — | — | — | — | 3 |
| önálló feld. | 2 | 8 | 3 | 4 | 13 | 1 | 6 | 3 | 1 | 9 | 10 | 1 | 8 | 11 | 6 | — | 4 | 4 | 94 |
| önálló kis. | 3 | 5 | — | — | — | 1 | 5 | — | 10 | 5 | — | — | — | — | — | 3 | — | 4 | 36 |
| gond, kísérli. | 4 | 3 | 6 | — | — | 1 | 1 | — | — | — | 3 | 5 | 4 | 1 | — | — | — | — | 28 |
| tanári kis. | — | — | — | 3 | 4 | 1 | — | — | — | — | — | 2 | 3 | 1 | — | — | — | — | 14 |
| alkalmazó | 1 | 10 | — | 4 | 8 | 1 | — | 6 | 4 | — | — | 1 | 5 | 6 | 3 | 2 | — | — | 52 |
| kombinatív | 2 | 5 | 9 | 3 | 6 | 4 | 8 | 3 | 5 | 9 | 13 | 7 | 14 | 8 | — | — | 2 | 4 | 102 |
| egyéb | 6 | 1 | — | — | — | 2 | 4 | — | — | 1 | 2 | 1 | — | — | — | — | — | 4 | 21 |
| egységenkénti fel. szám | 9 | 16 | 9 | 7 | 14 | 7 | 13 | 3 | 11 | 14 | 15 | 8 | 15 | 13 | 6 | 3 | 4 | 8 | 175 |

III. HŐJELENSÉGEK

| Tematikus egység | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Össz. |
|--------------------------|---|---|---|---|---|----|----|---|----|-------|
| kvalitatív | 7 | 6 | 6 | 7 | 2 | 12 | 23 | 5 | 1 | 69 |
| kvantitatív | 1 | — | — | 1 | — | — | — | 1 | 7 | 10 |
| kval. és kvant. | — | — | — | 1 | 1 | — | — | — | 2 | 4 |
| konkrét | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| gyakorlati | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| numerikus | 1 | — | — | 3 | 2 | 2 | — | 1 | 9 | 18 |
| egyéb | 7 | 6 | 6 | 6 | 1 | 10 | 23 | 5 | 1 | 65 |
| meghatározó | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| kiegészítendő | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| alapfeladat | 2 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 6 | 1 | 2 | 25 |
| gyakorló feladat | 6 | 2 | 3 | 6 | 1 | 10 | 17 | 5 | 8 | 58 |
| előkészítő | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 2 | 6 | 1 | 2 | 26 |
| célfeladat | 6 | 2 | 3 | 6 | — | 10 | 17 | 5 | 8 | 57 |
| törzsanyag | 6 | 2 | 3 | 6 | 3 | 10 | 17 | 5 | — | 52 |
| kiegészítő anyag | — | — | — | — | — | 2 | — | — | 10 | 12 |
| munkáltató rész | 2 | 4 | 3 | 3 | — | — | 6 | 1 | — | 19 |
| teljes | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| kötött | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| makroszkopikus | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |
| rövid írásbeli | — | — | — | — | — | — | — | — | 10 | 10 |
| önállóan megold. felad. | 6 | — | — | 3 | 1 | — | — | 5 | — | 15 |
| önálló kísérlet | — | 1 | — | — | — | 3 | 7 | — | — | 11 |
| gondolati kísérlet | — | 2 | 3 | 4 | — | 7 | 15 | — | — | 31 |
| tanári kísérlet | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | — | 16 |
| alkalmazó | 1 | — | — | 1 | 1 | 4 | 3 | — | 7 | 17 |
| kombinatív | 6 | 2 | 4 | 6 | — | 3 | 1 | 2 | 2 | 26 |
| egyéb | 1 | 4 | 2 | 2 | 2 | 5 | 19 | 4 | 1 | 40 |
| összfeladatok leckénként | 8 | 6 | 6 | 9 | 3 | 12 | 23 | 6 | 10 | 83 |

Mindhárom fejezetben lényegesen több a gyakorló feladat, mint az alapfeladat. Ez a tény biztosítja az egyes fogalmak megfelelő pontosítását, mélyítését, érlelését, segítve az alkalmazni kész tudás kialakítását.

5. Ha a tananyag feldolgozása során elvégzendő kísérletek milyensége szempontjából vizsgáljuk a fenti táblázatokat, megállapítható, hogy az elvégzendő kísérletek 2/3 része tanulói kísérlet: Erősítve az alkalmazni kész tudás kialakításában a munkáltatás jelentőségéről vallott nézeteinket.

6. Megállapíthatjuk, hogy a feladatok többsége logikai szerkezet szerint meghatározó, s csak egy százalékuuk bizonyító. Ezt is a gyerekek életkori sajátosságai kívánják meg, hiszen ebben az életkorban a precíz bizonyítás még túl nehéz feladat.

7. A numerikus feladatok mindegyike megfelelő információt tartalmaz ahhoz, hogy a tanulók eddigi ismereteik alapján meg tudják oldani őket.

8. Szemlélet szerint a feladatok zöme makroszkópikus, szemléletileg könnyen megközelíthető. A II. fejezetben található mikroszkópikus szemléletű feladatok is, ezek száma azonban elenyészően kevés a másik csoporthoz képest. Jelentőségük ennek ellenére nagy a fizikaoktatásban, hiszen hozzájárulnak a helyes szemléletmód kialakításához.

Összegzőképpen megállapíthatjuk, hogy a 6. osztályos fizikatankönyv feladatrendszere lehetőséget ad a nevelőknek, hogy a tanulói tevékenységet óráról órára színesen, nem spontán módon, hanem didaktikusan irányítva tervezzék meg, tudatosan formálva ezáltal a tanulói képességeket, tanulóink személyiségét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Holics László: Feladatmegoldások és fizikai tartalom, Fizikai Szemle, 1970/9.

Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában, Tankönyvkiadó, 1970.

Rubinstein: Gondolkodáslélektani vizsgálatok, Gondolat, 1960.

SZÍTÓ MÁRIA

Szada

A drámajátékok elemeinek alkalmazása 1. osztályban

A drámajátékok elemeit már az általános iskola kezdő évfolyamaiban is eredményesen alkalmazhatjuk tanórán és azon kívül is. Leírok egy foglalkozást, mélyet az 1. osztály Erdei-kórus (Bianchi nyomán) c. anyanyelvi olvasmány tárgyalásához, de bármely nyári tábori, olvasótábori, évközi klubfoglalkozáshoz felhasználhatunk.

A *foglalkozás kellékei*, amelyek természetesen bármely más, a foglalkozás célját segítő, kiszolgáló más eszközökkel, anyagokkal felcserélhetők. Magnófelvételen a sárgarigó és más madarak hangja, (madárhangok Az erdő és nádas madarai c. lemez vagy a körülöttünk élő madarak hangjáról készített felvétel), Mozart: Gyermekszimfóniája vagy Vivaldi: Négy évszak c. lemezéből a Tavasz; ritmusra megszólaltatható játékok; tárgyak, melyek összeütögetésre hangot adnak; zsírkréta vagy tempera, színes ragasztós papírok, ragasztó, olló, hullámpapír (csomagoló papír is jó).

1. Magnóról a sárgarigó hangjának meghallgatása.

Utánozzuk füttyel: beszéddel: Sárgarigó, hull a dió! vagy: Füttyül a rigó!

Hangosan-halkan, gyorsan-lassan, magasán-mélyen.

Ki melyik madár hangját tudja még utánozni? A többiek kitalálják, majd mindannyian utánozzák.

Most mindenki forogjon, és közben gondoljon egy madár hangjára és mozgására. Amikor tapsolok, akkor egyszerre legyetek azzá a madárrá, melyre gondoltatok!

Most ismét egy madárrá kell változnotok mozgással és hanggal, de csak akkor kell belépnetek a játékba, amikor megérintem külön-külön a vállatokat! (Így egy egymásután, sorban belépő, egyre erősödő, ébredő erdőt játszunk el!)

2. A költők is rácsodálkoztak a madarak énekére. Zelk Zoltán három versét mondja el a tanító, vagy egy-egy gyerek felolvassa, ha már előzőleg átnézhetette.

Nem úgy van az, te rigó!

Azt füttyüli a rigó:

„Fiú, fiú, milliő,
csak fiúnak lenni jó,
fiúnak jut a dió!”

Nem úgy van az, te rigó,

füttyülj más nótát is:
Ha a fiú milliő,
millió a lány is!

Ha nagyra nő a fiú,
eléri az ágot,
mind leveri a diót,
elviszi a lánynak!

A verset többször is elolvashatja más-más gyerek, és közben füttyöghetnek rigóhangon.

Gólya, gólya

Gólya, gólya hosszúláb,
hol kezdődik a világ?
– A tó szélén ring a nád,
ott kezdődik a világ...

Gólya, gólya, hosszúláb,
hol ér véget a világ?
– Ha az a tó enni ád,
egy tóból áll a világ.

A gólyakelepelést úgy is utánozhatjuk, hogy feszesen összeérintjük tenyerünk szélét, és ujjhegyünket összeverjük.

Párbeszéd:

- | | |
|-----------------------|---------------|
| – Honnét szomszéd? | – Hatot! |
| – Ahol voltam, onnét! | – Hát még? |
| – Mit evett? | – Legyet! |
| – Eleget! | – Hányat? |
| – Mi jót? | – Hetet! |
| – Hernyót! | – Mást még? |
| – Hány volt? | – Pondrót! |
| – Egy volt! | – Sok volt? |
| – És még? | – Nyolc volt! |
| – Kukacot! | – Jó volt? |
| – Mennyit? | – Jó volt! |

3. A madarak, amint hallottuk, párbeszédet is folytatnak. Egyszer hasonló hangú madarak, máskor másfélék. Előfordul, hogy egymás énekét is utánozzák. Magnóról hallgassuk meg a barátka és a fülemüle énekét! Közben hallható, hogy a madarak és a békák is bele-beleszólnak.

– Játsszuk el a Párbeszéd c. verset úgy, hogy ugyanolyan két madár beszélgesen! (Pl.: a cinege vagy a rigó stb.) Emberhanggal utánozva hangjukat, azaz a szöveget mondva.

– Különböző két madár beszélgessen, csak madárhanggal mondja el a Párbeszéd c. verset

– Madárhangon mesélj! Pl.: Nem találtál ennivalót, és siránkozol. Örülsz, mert a fiókáid felnöttek, és megtanultak repülni. Stb.

A fenti beszédeket a madárhoz illő mozgással is kísérijék!

4. Az embereket mindig foglalkoztatta, hogyan lehetne utánozni a madarak változatos, szép énekét. Hangszereket is készített. Mozart: Gyermekszimfóniájából részlet, vagy Vivaldi: Négy évszak c. oratóriumából részlet meghallgatása. Melyik hangszer, melyik madarat utánozhatja? Mit gondolnak a gyerekek?

5. Előttetek ritmushangszerek vannak. Válasszatok ki egyet-egyét, és próbálgassátok, hogy melyik madár hangját utánozhatjátok vele! Pl.: cserépsíp, csengő, fémháromszög, csörgő, két bot, fésűre tett papír stb.

Miután külön-külön megszólaltak a hangszerek, azután egymás után lépjenek be, hogy egyre élénkebb, hangosabb erdő legyen!

6. Egy-egy köralakú, 10 Ft-os nagyságú papírlapot kap mindenki! Szúrja át, és húzza fel a középső ujjára! Így a maradék négy ujj a madár szárnya lesz. Ezzel végezzen mozgásokat. Gyors, sietős, lassú, szomorkás mozdulatokat egyaránt. Nevezze el valamelyik madárnak, melynek a hangját is tudja utánozni!

Készítsünk ezeknek a madaraknak megfelelő környezetet! Kétfélet javaslok: erdőt és nádat.

A hullám- vagy csomagolópapírt fektessük a földre, és szabadon választható anyaggal és eszközzel készítsük el a környezetet! (Közben bekapcsolhatjuk a magnót, hogy tetszésük szerint választhassanak a madárhangok közül.)

7. Ha elkészült a rajz, akkor állítsuk függőlegesre! (Pl. székek segítségével is tehetjük.) Kis lyukakat vágjunk rajta, ahol átfér egy gyerek ökle. Felhúzzák a középső ujjukra a madárfejeket, és a választott madárhangokat utánozzák. Párbeszédet is folytathatnak a szomszédjukkal.

Később bekapcsolhatjuk a meghallgatott zeneszámot, és arra tavaszi örömeiket kifejező szalldogálásokat, táncokat, futkározásokat játszhatnak, helyüket is elhagyhatják természetesen. Próbáljanak a zene által diktált ütemre mozogni!

Felhasználható még a Cinege, cinege kismadár c. összeállítás, mely sok népi mondókát tartalmaz, köztük madárhangutánzókat is.

Ezt a foglalkozást első osztályos tanítványaim örömmel játszották végig, talán mások is eredményesen használják!



DR. VARGHA LÁSZLÓ GYULA
Budapest

Az oktatócsomagról

A pedagógia eszközszerébe egy új műfaj lépett be az oktatócsomaggal.

A kezdeti alkalmazása miatt talán nem szükségtelen az oktatócsomag fogalmának értelmezésére röviden kitérni. Mit is nevezhetünk oktatócsomagnak?

Sokan egy bizonyos összeállítást is ezzel az elnevezéssel illetnek, helytelenül.

Oktatócsomagnak nevezük „az audiovizuális nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok olyan rendszerét, amely egy téma (bármilyen tárgynál) pontosan megfogalmazott tanulási-tanítási céljainak elérésében a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti”. Ezt a meghatározást az Országos Oktatástechnikai Központ által elfogadott definícióból vettem.

Az oktatócsomag eltér a programtól, mert elsősorban nem az egyéni tanulásnak, hanem az osztályban folyó tanári irányításnak az eszköze, amely a tanulók és a tanár munkáját bizonyítottan segíti.

Egy kicsit elemezzük a fenti definíciót. Mit jelent a tanítási-tanulási anyagok rendszere? Az oktatócsomagban elhelyezett anyagok a célrendszer és tartalom kívánalmai szerint didaktikailag, pszichológiailag, a tapasztalatokat figyelembe véve, meghatározott sorrendiségben, a feladatoknak megfelelően – *egy jól átgondolt struktúrában* – kerülnek feldolgozásra. Tehát maximálisan elő kell segíteni a tantervben és a tematikában előírt célokat. *Felesleges elhelyezni az AV-technika minden korszerű használatát igénylő médiumokat*, ha az a cél elérését nem szolgálja. Csak olyan információhordozókat helyezzünk el, amikről bebizonyosodott, hogy hatékonyan szol-

gálják az anyag megértését. A rendszer egészének a hatékonyságát kell vizsgálni, és nem az egyes elemeket. Azt is mondtam, hogy az oktatócsomag az audiovizuális, nyomtatott és egyéb tanítási-tanulási anyagok rendszere. Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy a hagyományos és a korszerű technika minden eredményét figyelembe vesszük, mielőtt döntenénk az oktatócsomagban alkalmazott médiumokról. Itt is a célszerűsége kell törekedni. Pontosan meg kell fogalmazni a célokat. Tudnia kell a team minden tagjának, hogy milyen tevékenységet, milyen szinten, milyen feltételek között kell a tanulóknak végrehajtani. A meghatározás befejező része „a tanár és a tanulók munkáját segíti”, azt jelenti, hogy az oktatócsomag *a tanár és a tanulók közös munkáját feltételezi*, és ez eleve kizárja az annyira egyoldalúan jellemző tanári, előadói szóbeli közlést. Ez még akkor is így van, ha az oktatócsomagnak lesznek olyan részei, amelyek csak a tanárnak vagy csak a tanulóknak szólnak. Ugyanis az oktatócsomag módszere feltételezi a tanulók aktív tevékenységét és az irányításban a tanári önállóságot. Sohasem kell meghatározni szigorúan a feldolgozás menetét, hanem nagy teret lehet biztosítani a tanárnak az alkotáshoz.

A hagyományosan uralkodó előadói módszernél a tanár tekinthető az információ forrásának. Az oktatócsomag alkalmazásakor lényeges változás történik: *a tanár nem az információk forrásaként szerepel, hanem az információk szervezőjeként, a tanulási folyamat tervezőjeként és irányítójaként* tevékenykedik. Ez jelenti a korszerű pedagógiai módszerek bevezetését. Az oktatócsomagok hatékonyságát minden egyes csomag elkészítésénél a kísérleti kipróbálás alkalmával bizonyítani szükséges.

Olyan témákat válasszunk ki oktatócsomag készítésére az általános iskola bármely tárgyában, melynek elsajátításában nehézséget tapasztaltunk, és nem számíthatunk a tanulók tapasztalataira az élet hétköznapjaiból. Figyelmet érdemelnek még: a több tantárgy találkozásánál helyet foglaló anyagok. Az oktatócsomag nagyon alkalmas ezek integrálására.

A tanári útmutató a csomagnak igen fontos része. Feladata az, hogy az önálló tanári munkához megfelelő segítséget nyújtson. Ez segíti az egyes órák felépítésének megtervezésében, továbbá a módszerkombinációk korszerű használatában. Tematikus óratervezés is hasznos itt közölni. Esetleg bibliográfiát is mellékelhetünk.

A tanulói teljesítménymérő eszközök a témazáró ellenőrzésekre szolgáljanak. Itt kapunk visszajelzést, hogy a tanulók az oktatócsomag feldolgozása során a kitűzött célok melyikét, és azt milyen mértékben érték el. (Fel lehet használni az eddigi feladatlapjaink kérdéskészletét is.)

Most pedig rátérek a *médium-rendszer* tömör ismertetésére.

Magáról a kifejezésről annyit, hogy a „médium” szó összefoglaló elnevezése a tanítási-tanulási eszközöknek. Kicsit bővebben, definíciószerűen, így fogalmazhatunk: „A médium az oktatási folyamatba tervezett tananyagot hordozó és közvetítő eszköz – ez lehet személy vagy tárgy –, amelynek általános funkciója az, hogy egy előre meghatározott információt megfelelő módon és formában eljuttasson, közvetítsen a tanulóknak.”

Meg kell jegyezni, hogy *az oktatócsomag csak egy formája a médiumoknak*, pontosabban a tanulási és tanítási eszközök rendszerében mint „egy” médium foglal helyet. Az oktatócsomagot a többi közül feltétlenül kiemeli, hogy *nem egyféle* információhordozó, hanem *komplex jellege van*, mivel nem tulajdonít domináns szerepet egyiknek sem, hanem mindig a leghatékonyabb és legmegfelelőbb információhordozók (tehát többfélék) sorakoznak fel benne. Így megtalálhatók benne: audiovizuális, demonstrációs, nyomtatott anyagok és tanulói kísérleti eszközök, röviden úgynevezett multi-media rendszerek.

A médiumok rendszerét a következőképpen is összefoglalhatjuk

1. *Oktatástechnikai eszközök:* diavetítő, dianéző, filmvetítő, episzkép, epidiaszkóp, írásvetítő, magnetofon, lemezjátszó, televízió, rádió, feleltetőgép, oktatógép, számítógép, regisztráló eszközök, képmagnetofon (fekete-fehér, színes), szinkronizátor, zártlencsés televízió, sokszorosító eszközök, metszetvetítő, mikroszkóp és egyéb laboratóriumi eszközök.

2. *Nyomatott eszközök:* a) tanári segédletek: módszertani segédkönyvek, tantervek, tanári kézikönyvek, szakkönyvek, folyóiratok, feladatgyűjtemények, szakszótárak, lexikonok, vázlatok fólián, médiumjegyzékek, tantárgyi bibliográfiák; b) tanulói segédletek: jegyzet, tankönyvek, munkalap, programozott tananyag, szótárak, szöveggyűjtemény, cikktömörítvények, feladatlapok, kötelező irodalom, szakfolyóiratok, dolgozat-jegyzetfüzet és egyéb szükséges eszközök. Különböző atlaszok.

3. *Egyéb nyomtatott grafikai eszközök:* fényképek, táblázatok, faliképek, esetleg térképek (kartogramok).

4. *Auditív információ hordozók:* hanglemezek, hangszalagok (rádió vagy esetleg előadás rögzítése).

5. *Vizuális információhordozók:* vetített képek (diafilm, diakép), transzparensok (fóliakép), főbb fajtái: önálló, takarásos, kiegészítő, segéd, tömblapos (felmenő) és végül mozgás bemutatására alkalmas transzparensok, síkmodellek, némafilm, úgynevezett mozzanatfilmek.

6. *Audiovizuális információhordozók:* televízió, esetleg iskolatelevízió és annak rögzített adásai, képlemez, video-magnetofonszalag, hangosfilm, hangosított dia.

7. *Tanulói kísérleti eszközök:* laboratóriumi eszközök, különböző modellek, manipulációs eszközök, applikációs eszközök, mérlegek, mérőeszközök és egyéb kísérleti eszközök.

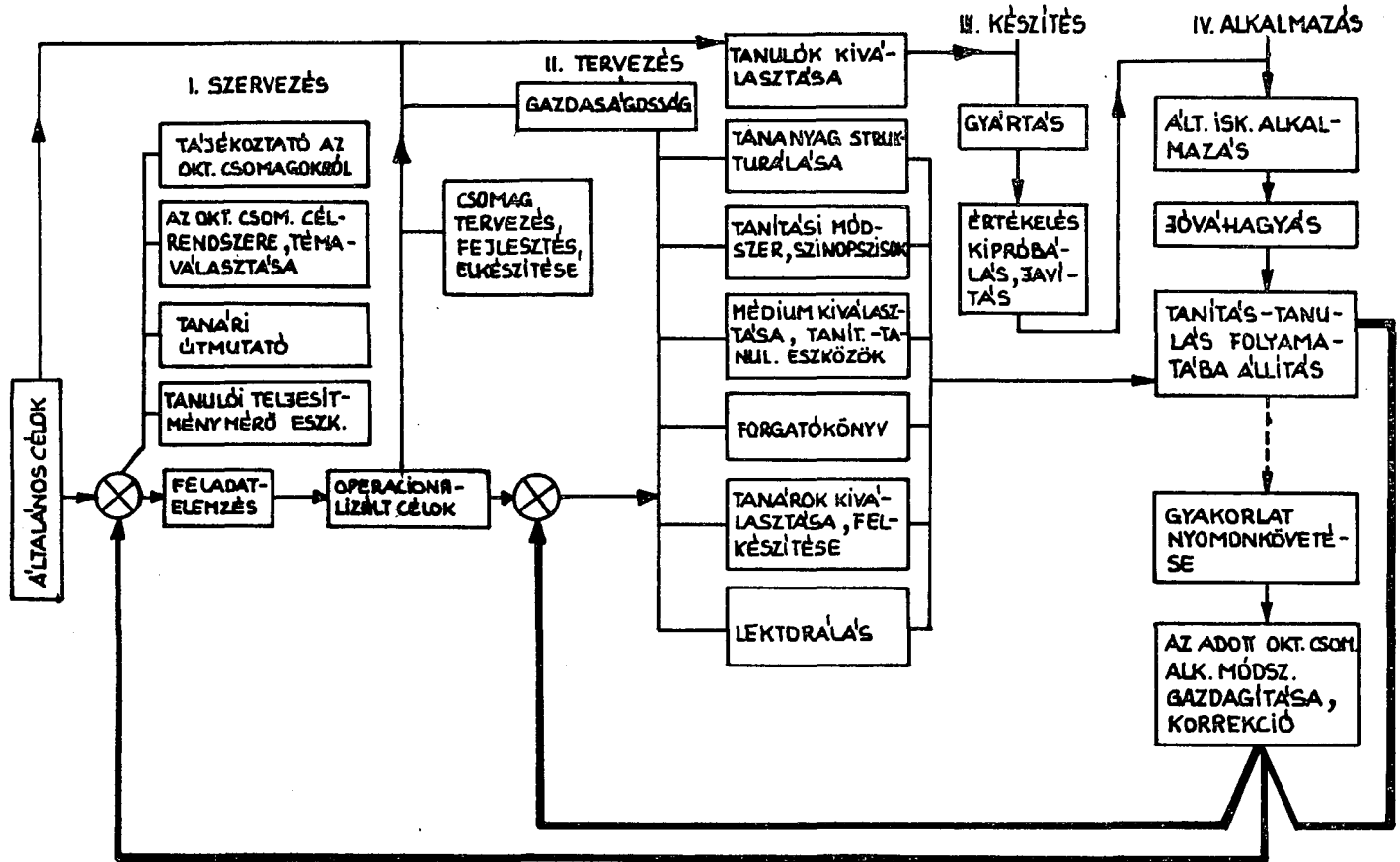
8. *Tanári demonstrációs eszközök:* különböző gyűjtemények, preparátumok, metszetek, természeti anyagok-tárgyak, utáztatok, applikációs eszközök, munkatermék, kísérleti eszközök, mérőeszközök és egyéb taneszközök.

9. *Oktatócsomagok: ezt végül említjük – de nem utolsósorban – azzal a céllal, hogy a fentiek közül bármelyik médium képezheti a csomag tartalmát, ha azok szervesen beleilleszkednek a tanár által irányított tanulási folyamatba, a célrendszer és a tartalom kívánalmainak megfelelnek. (Multi-media rendszer.)*

Az oktatócsomag és az általános iskolai tanítási-tanulási folyamat kapcsolatában fontos, hogy a tanárok és a tanulók nehézség nélkül úgy tudják megoldani a javasolt feladatokat, hogy azok eredményes tanuláshoz vezessenek. Az oktatócsomagok tartalmi és kiviteli kipróbálása a bevezetésük előtt elengedhetetlen. *A tanóra menetébe illesztését a tanárnak kell megtalálni.*

Remélem, hogy ezzel az ismertetéssel is közelebb jutottunk az oktatócsomag és a médiumok, vagyis a taneszközök fogalmához. Talán az általános iskola tanárainak az érdeklődését ezzel felkeltettem, és ha utalásszerűen is, de találunk benne a tanítási-tanulási folyamatban hasznosítható ismereteket. Ezek alkalmazásával sokszínűbb és ezáltal eredményesebbé tehetik tanóráikat, hatása pedig a tanár szerepének módosulásában is kifejezésre jut. Ha készíteni és országosan terjeszteni kívánják az oktatócsomagot, akkor azt a Tanszerjövähagyó Bizottsággal engedélyeztetni kell.

Az oktatócsomag szervezésére és alkalmazására szolgáló elemek:



Befejezésül megemlítem, hogy ezen írásom megjelenése közben kiadták a Tan-
könyvkiadónál: Falus-Hunyadiné-Takács-Tompa: Az oktatócsomag című könyvét.
Ha néhány kollégát bővebben érdekel e téma, ott részletesebb ismertetést kaphat az
ajánlott könyvből.



GÖNCZY TIBORNÉ-DR. ILLÉS ANDRÁS

Nyiregyháza

Egy bemutató tanítás megvalósulásának folyamata és tapasztalatai

I. A bemutató tanítás anyagához, a tanítás folyamatának vizsgálatához *megfigyelési és elemzési szempontokat* állítottunk össze. Elsősorban a nevelés célkitűzésére, a kapcsolódó óratípusra voltunk tekintettel, illetve ezek vizsgálati lehetőségeit mér-
tük fel. Tehát olyan megfigyelési és elemzési szempontkészlet ez, amelyre a mélyre-
ható elemzéshez teljes mértékben szükség van:

- Az ismétlő-rendszerező óratípus folyamatának legfőbb didaktikai feladatai.
- Melyek azok az összekötő „szálak”, amelyek az órán folyamattá szövik a különböző jel-
legű tevékenységi formákat?
- Az ismétlő és rendszerező pedagógiai tevékenység megvalósulási formái.
- A zenei nevelés fő területei, tevékenységi formái milyen mértékben érvényesültek? Jelen
vont-e mindhárom tevékenységi forma: a zenei befogadás, a reprodukció, az alkotó tevékenység.
- A művészi kifejezés tantárgyi sajátosságai a komplex esztétikai célkitűzés kapcsán. Az
esztétikai nevelés tárgyai között felfedezhető szerencsés találkozások.
- A különböző jellegű készségek fejlesztése mellett biztosított-e a tanár megfelelő teret a
korábban szerzett élmények újraéléséhez és elmélyítéséhez?
- A frontális, csoport-, individuális munka mértéke, megnyilvánulási formái.
- Milyen képességek szükségesek a bemutató tanítás anyagának megvalósításához, illetve
milyen képességeket fejleszt elsősorban?
- Milyen mértékű, jellegű felkészülést kíván meg a tanártól az ilyen típusú óra, és a be-
fektetett energia milyen mértékben térül meg?
- Megvalósíthatják-e a ma pedagógusai a komplex esztétikai nevelés eredményes vitelét,
vagy egyelőre csak az optimális személyi és tárgyi feltételek mellett dolgozó iskolákban valósul-
hat meg az ilyen jellegű zenei nevelőmunka?
- Hogyan érvényesült a tanulók önkifejező (alkotó) képessége ebben az elsősorban átél-
t élményeket felelevenítő, élményeket elmélyítő óratípusban?
- Van-e a tanítás folyamatában olyan szakasz, amely algoritmizálható?
- Nem jelent-e „erőltetett menetet” az órára betervezett zenei anyagnak és a komplex
esztétikai célkitűzésnek a megvalósítása?
- Az óra szervezetségének szintje és mértéke.
- A szemléltetés milyen mértékben segítette az eredményes munkavégzést?
- Az egyéni – nem irányított – megfigyelések értékelése.

Ajánlott irodalom:

Újfalussy József: A valóság zenei képei (102–119. o.)

Buda Béla: Az empátia – a beleélés lélektana (220–239. o.)

Szabó Helga: Énekes improvizáció az iskolában (73–90. o.)

B. M. Tyeplov: A zenei képességek pszichológiája (341–364. o.)

Az ajánlott irodalmi anyaggal a komplex esztétikai nevelést vettük célba. Az
ismétlő-rendszerező órában megvalósuló didaktikai tudatosságot elsősorban az óra
által nyújtott szemlélet tárja fel.

II. A bemutató tanítás vázlatja

Tanítási óra: ének-zene.

A tanítás anyaga: az évszakok dalai.

Az oktatás célja: őszi, téli, tavaszi dalok ismétlése, készségfejlesztés, dallamalkotás.

Nevelési cél: komplex esztétikai élménynyújtás.

Óratípus: ismétlő-rendszerező óra.

Didaktikai feladatok: alkalmazó rögzítés, alkalmazó ellenőrzés.

Célkitűzés: a mai órán megkezdjük a tanult dalok ismétlését! Az évszakokhoz kapcsolódó énekeket ismételjük.

I. Alkalmazó rögzítés és ellenőrzés:

A) Először annak az évszaknak a dalait ismételjük, amelyről a következő vers szól. A címe az egyik hónap neve. Nektek kell kitalálni az évszakot és a vers címét!

a) Jaj, ezek a homályos reggelek,

.....

(Áprily: Szeptember)

Ki tudná megmondani, melyik hónap lehet a vers címe? (Szeptember)

Válaszd ki az évszakhoz illő képet! (Zsukovszki: Aranylő őszi.)

Miért adta a festő ezt a címet művének? Milyen színeket használt? (A cím magyarázatot ad.)

b) Gyűjtsünk őszi dalokat!

(Hervad már..., Rózsa szirma harmatos..., Ettem szőlőt..., Szőlő érik..., Ködtől fátyolos...)

Az őszi két arca: vidám, szüreti: Ettem szőlőt... (éneklő az osztály), borongós: Ködtől fátyolos... (Az ének alatt őszi lomb kerül vízában az asztalra.)

Milyen őszi jelenségről énekeltünk a dalban? (Köd, levélhullás.)

Hogyan fejezzük ki éneklésünkben az őszi hangulatot? (Halk, nyugodt tempójú énekléssel.)

B) a) Zenei írás-olvasási készségfejlesztés:

Most az előbbi dalnak csak az első sorát énekeljük! (Szöveggel, lalázva, szolmizálva.)

Rakjuk ki posztótablára is!



Énekeljük el innen is! (A kirakott dallam visszaéneklése szolmizálva.)

Milyen a részlet dallamvonala? (Ereszkedő.)

Mit fejez ki ezzel? (Az őszi bánatos jellegét.)

b) Dallamalkotás: Legyünk zeneszerzők, alkossunk őszi dalt!

Előbb válasszatok ki, melyik ritmusábrák illik egy szomorkás őszi dalhoz!



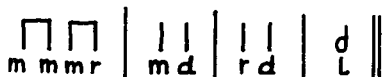
(A célkitűzés szándéka szerint az 1. táblát választják.) Segítségül el is tapsoljuk a ritmusokat.)

Miért ezt választottad? (Mert nyugodt ritmusú.)

Szerezzünk hozzá dallamot kérdés-felelet formában! A kezdőhang legyen „mi”! (Együttes munkával megszületik az 1. sor dallama.) Énekeljük el szolmizálva:



S most szerkesszük meg a választ hozzá! (Ez is közös munkával készül.)



Énekeljük az új sort, majd a két sort összekapcsolva. Az első sorhoz én adok szöveget, a másodikhoz ti találjatok ki hozzá illőt:

1. Csepereg az eső, fúj a szél,
2. Lepereg a fáról a levél.

(A szöveg szintén közös munkával jött létre.) Ezután ezzel a szöveggel is elénekeljük a dalunkat.

II. Alkalmazó rögzítés és ellenőrzés:

A) a) Az őszt melyik évszak váltja fel? (Tél.) A színes erdő kopárrá válik. (Néhány faág kerül a vázába.) Zelk Zoltán: Téli fák
Nem fáztok, ti téli fák,
.....

b) Nézzük meg, hogyan látja a telet a festő? Grabar: Februári kékség. (Nyugalom, kihalt táj, hideg színek.)

c) Énekeljünk mi is egy hasonló téli dalt!
„Szállongó szél” felismerése kottaképről:

The image shows five musical staves, each with a different rhythmic pattern. Staff (1.2.) is in 3/8 time and shows a sequence of eighth notes. Staff (6.) is in 2/4 time and shows a sequence of quarter notes. Staff (3.) is in 2/4 time and shows a sequence of quarter notes with a final measure containing a double bar line and a 'Z' symbol. Staff (4.) is in 2/4 time and shows a sequence of quarter notes. Staff (5.) is in 2/4 time and shows a sequence of quarter notes with a final measure containing a double bar line and a 'Z' symbol.

Rakjuk helyes sorrendbe a dallamkártyákat, és énekeljük szolmizálva!
Énekeljük szöveggel és ritmuskísérettel! (Ritmuskíséret a tk. 48. oldalán.)

d) Weöres Sándor: Száncsgö
Éj-mélyből fölzengő
.....

Hallgassunk meg egy kis részletet Mozart egyik művéből! (Mozart: Utazás szánon. Zenekari változat B-rész.) Milyen hasonlóságot találsz a vers és a hallott zene között? (Száncsgö.)

B) A tél sem tart örökké, hallgasd csak! (Weöres Sándor: Olvadás c. verse ritmuskísérettel, majd Vitai Ildikó megzenésítésében, lemezről.)

Csipp,
Csepp,
Egy csepp,
.....

(A vershez kép: Baksejev: Kék tavasz.) (Vázában friss barka.)

C) a) Az idő enyhülése már a tavasz érkezését jelzi. Közös ének: Pattan a rügyecske a fákön... (Közben Szőnyi: Virágzó fák c. kép vetítése.)

b) Az erdő is madárdaltól hangos, hallgassátok csak! L. Mozart: Menüett B-rész.

A folytatásban egy madár hangja külön is kiszól. Melyik lehet az? (A menüett visszatérének részlete.)

A kakukkról mi is tudunk egy dalt, énekeljük el!

c) A tavasz a munka kezdetét is jelenti. Erről énekel Simon gazda is Haydn egyik művében. Amíg meghallgatjuk, rajzoljátok le azt, ami közben eszetekbe jut erről a zenéről! (A rajzok értékelése, a szövegben sikerültek „kiállítása”.)

d) A jól végzett munka mindenki számára meghozza a jutalmat: a gazdának bő termést (Geraszimov: Termés c. képének bemutatása), számotokra a vidám vakációt.

III. Az órai munka értékelése, lezárása

Verseket hallottatok, képeket láttatok, ének-zene szólt. Mindegyik érzéseket árul el, s kifejezi, hogyan látja az évszakot a költő, a festő, a zeneszerző.

Óránkat vidám dallal zárjuk! Balázs: Hajnali köszöntő.

III. A bemutató tanítás elemzése és értékelése

A bemutatott óra legfontosabb didaktikai funkciója az alkalmazás, amelynek mindkét formája érvényesült: az alkalmazó rögzítés és az alkalmazó ellenőrzés. Ha az arányokat mérlegeljük, azt mondhatjuk, hogy a rögzítő funkció érvényesült nagyobb súllyal.

- A komplex esztétikai nevelés órai megvalósulása olyan összekötő szálnak bizonyult, aminek ilyen jellegű funkciója egyértelmű volt. Nyilvánvaló a természeti jelenségek háromoldalú esztétikai megvalósítása: irodalom, képzőművészet és zene, valamint a természet változása.

- Az ismétlés és rendszerezés tevékenységi formáit az ismétlendő dalok, zeneművek és zenei elemek jegyzéke bizonyítja:

Dalok:

Ködtől fátyolos...
Hervad már...
Szállongó szél...
Pattan a rügyecske...
Hajnali köszöntő...

Zenehallgatás:

W. A. Mozart:
Utazás szánon
W. A. Mozart:
Menüett
Haydn:
Évszakok c. oratóriumból
Simon gazda áriája

Dallami és ritmikai elemek:

l-sz-m-r-d-l

l □ d h γ z $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$

A rendezés legfőbb elve az évszakok és azok kronológiája.

- Bár az alkalmazás didaktikai tevékenysége dominált az órán, és ez inkább az alkotói tevékenységnek kedvezett, mégis elmondható, hogy a másik két fő terület tevékenységi formái is jelen voltak a munka folyamán: Új műveket fogadtak be a tanulók, valamint utószolmizáláskor, az alkotott ritmuskíséret és dallam megszólaltatásakor a reprodukció is megvalósult, amellyel feltétlenül eredményesen fejlesztették a zenei írás-olvasás készségét.

- A kialakult készségek manifesztációja mellett megfelelő szinten és mértékben valósult meg a régi élmények újraértékelése és más művészi területeken jelentkező új élmények átélése. Ilyen értelemben elsősorban a keletkező új élményekkel fejlesztettük a tanulók beleélő, értelmező képességét.

- Nagyobb részben a frontális munkaforma valósult meg az órán, de volt egyéni munkaformákra is alkalom pl.: dallamalkotás, ritmuskíséret komponálása. A csoportos munkaformára a megvalósult órátípus és annak anyaga nem szolgált tevékenységi formát.

- Szinte valamennyi képesség – amely az általános iskola zenei nevelésében kialakulhat – jelen volt az óra folyamatában befogadó (receptív) képesség, a beleélő (empátia) képesség, értelmi képesség, a reprodukív és alkotó képzelet képessége és az önkifejezés képessége. Éppen ilyen alapon nyit óriási távlatokat a komplex esztétikai nevelés már a megvalósulás kezdeti fázisában is.

- Az órai felkészülésre fordított energia jóval több, mint amit kíván bármilyen más órátípus, de a nevelés eredménye is felbecsülhetetlenül nagyobb. Az igazi felkészülés azonban nem a közvetlen felkészülésben rejlik, hanem a pedagógusok permanens önnevelésében. Már a ma pedagógusai is képesek az ilyen mélységű komplex esztétikai nevelőmunkára, de egyelőre a saját önerejükre támaszkodva, mert a megvalósulás módszerét még nem összegezte a pedagógia, a pszichológia és ebből következően a különböző tantárgypedagógiák sem. Egyelőre ott tartunk, hogy a pedagógus-továbbképzések vették programjukba a komplex esztétikai nevelés lehetőségei-

nek feltárását, és néhány helyen folyik kísérlet, amelynek részeredményeiről itt-ott tájékozódhatunk. Az eddigi tapasztalatok azt bizonyítják, hogy bárhol, ahol általános iskola működik, és a szükséges eszközökkel rendelkezik az ének-zene tanár, ott megvalósítható a komplex esztétikai nevelés.

- Az alkotó tevékenység a komplex esztétikai nevelésre alkalmas ismétlő, rendszerező órátípusban is remekül illeszkedik a tanítás céljaihoz. Az ősz hangulatának megfelelő ritmuskép kiválasztásával és ehhez dallam, szöveg alkotásával megmaradt a tanuló a komplex hatások keretében, de az alkotással saját maga is tevékeny részese volt a tanultak alkalmazásának, valamint e tevékenységen keresztül juthatnak el a zenei ábrázolás megértéséhez. Az ilyen jellegű munka csak emeli a szerzett élmények határfokát, és helyes irányba viszi a tanulók további élménybefogadását.

- A komplex esztétikai nevelésben állandó és következetesen azonos módon megvalósuló alkalmazási sorrend ez volt: az irodalmi alkotás bemutatása, a képzőművészeti alkotás reprodukciójának bemutatása, majd a zenei alkotást jelentő gyermekdal vagy népdal bemutatása. Az így megvalósuló sorrend nem jelent olyan pedagógiai folyamatot, amelyet a komplex esztétikai nevelés logikája minden esetben megkívánna. Az óra jellege, célja itt kialakíthatja az egy órára vonatkozó - „egy napi” - algoritmust, de általánossá valamennyi hasonló szituációban nem válhat.

- Az óra minden téren maximális szervezettséget mutatott: a szemléltető eszköz előkészítése, a tanterem levegőcseréjének biztosítása, az osztály fogadása, köszöntése, a lemezjátszó, magnetofon üzemképessége, a táblai feladatok esztétikus képe, a szemléltető képeknek a tanítás menete szerinti „programozott” sorrendi állapota stb. A szervezésbe fektetett energia maradéktalanul és igen hasznosan térül meg.

- Az óra eredményes voltának legfőbb alapja a sokoldalú szemléltetés volt. Képet nyújt az óra a szemléltetés megvalósulásának változatos módjáról: a tanulói, tanári bemutatásról, a bemutatás színvonala és a keletkező élmények összefüggéséről, a különböző kifejező eszközök tervezett találkozásairól, az élő és gépi bemutatás elfogadható arányairól, a hallási, látási és értelmi befogadás mértékéről, illetve az esetenként adódó szignalizáció határfokáról, az élményszerű és tudatos befogadás mértékéről stb.

- Az egyéni - nem irányított - megfigyelések és értékelések elsősorban a következőkre irányulhatnak. A pedagógus kérdéskultúrája, az osztályéneklés határozott, egyértelmű indítása és vezetése, a bemutatott művek meggyőző erejű, átélt, kifejező szép előadása, a pedagógus cselekvésre mozgósító képessége, a zenei nevelés területeinek optimális egysége és annak hatékonysága, a pedagógus irányító és értékelő munkájában érvényesülő finom reagálása, a tanár és tanulók kiegyensúlyozott összmunkája, a tanulók aktív befogadásának szintje, az alkotó tevékenységük megnövekedett tere stb. Összegezőképpen megállapítható, hogy a bemutató tanítás elérte célját.



KELENDI GYULÁNÉ

Budapest

Napközi otthon és a gyermek szabad ideje

MINDEN, AMI valamiképp összefügg a szabad idő fogalmával és valóságával, az érdeklődés középpontjába került, *kutatások* tárgyává és *divatkövetők* érvényesülést ígérő jelszavává vált. Természetes, hogy ennek a divatnak a hullámai behatoltak a napközi otthonba is, ahol a szabad idő programjával:

a) leplezhették egyesek *anarchista törekvéseiket*, amelyekkel a szocialista pedagógia tervszerűségét és tudatosságát zilálták szét;

b) mások kereshették mindazokat a lehetőségeket, amelyek az iskola megváltozott társadalmi funkcióit figyelembe véve a gyermekek *szabad idő kultúrájának* megalapozását és az ehhez kapcsolódó *szabad idős szokások* kibontakoztatását tehetik valósággá a napközi otthonban.

Hibásnak tekinthetünk minden olyan vizsgálatot, problémamegközelítést ezen a területen, amely nem a társadalmilag és történelmileg meghatározott *környezet* igényeiből indul ki, többek között azért is, mert az általános iskola valamennyi gyermek *kötelező* iskolája, szervezeti egysége: a napközi otthon viszont a társadalom által megteremtett *lehetőség* csupán, amelynek igénybevételét a szülők *kérhetik*, kérelmüket pedig az előírt szabályozók keretei között az iskola *teljesítheti*, meghatározott feltételek esetén pedig (veszélyeztetettség stb.) *köteles teljesíteni*. Ennek a ténynek felismerése vezetett arra, hogy a fővárosban, más városokban és nagyközségekben 254 napközis tanuló szüleitől választ kértem arra a kérdésre: „Mit várnak elsősorban gyermekük nevelésében a napközi otthontól?” A megkérdezettek különböző társadalmi rétegekből kerültek ki, gyerekeik tanulmányi eredményei is eltérőek voltak, egyetlen dologra ügyeltem csupán: ne kerüljenek közéjük olyanok, akik teljesen közömbösek gyerekeik tanulmányi eredményeivel és neveltségével szemben. A kapott válaszok a következő képet adták:

| | segédmunkás | szakmunkás | értelmiségi szülők | |
|---|-------------|------------|--------------------|-------|
| Segítse, hogy a gyerek eredményesen készüljön el iskolai feladataival | 87 | 75 | 36 | |
| Vigyázzon a gyerekre, ne történjék baja. | 31 | 24 | 1 | |
| Összesen: | 99 | 118 | 37 | = 254 |

Egyetlen válaszban sem találhattam utalást a gyermek szabad idejére vonatkozó igényre, azt viszont tudomásul kellett vennem, hogy a szülők elsősorban és érthetően azt igénylik a napközi otthontól: gyermekeik pedagógus segítséggel készítsék el írásbeli feladataikat, tanulják meg szóbeli leckéjüket, s ezzel tehermentesítsék a családot a gyermekkel való foglalkozás terhei alól. Természetesen a napközi otthon kettős arcúata:

a) egyrésztől *szolgáltatás*, s ezért a munkában levő szülők válláról leveszi a gyermekek étkeztetésének és felügyeletének a gondját, és hozzájárul egyéni tanulásuk megszervezésével tanulmányi eredményeik javításához is;

b) másrésztől mint az általános iskola szervező részé feladata a gyermeki személyiség sokoldalú fejlesztése, *nevelése*, meghatározza azt is, hogy tevékenységét nem a szülői szubjektív akaratok irányítják, hanem *közoktatáspolitikai, nevelési céljaink*. Ezeket azonban csak akkor tudjuk elérni, megvalósítani, ha figyelembe vesszük a környezeti szülői „elvárásokat”, többek között azt, hogy a napközi otthon egyik alapvető funkciója a tanítás-tanulás folyamata másik oldalának *a tanulásnak megszervezése, segítése*. Ez azt is jelenti, hogy a napközi otthonban és vele kapcsolatban

minden más csak *másodlagos szerepet* tölthet be, így pl. a klubszerű foglalkozás, illetve hagyományos nevén a szakköri tevékenység és a napköziben szervezendő kulturális, technikai tevékenység, játék, séta. A kétféle keret, forma között a lényeges különbséget a következőképp határozhatjuk meg:

a) a *szakkörök* az ifjúsági mozgalom keretében a különleges képességek kibontakoztatásának a fórumai; (Gondoljunk analógiáival a sportkörökre);

b) a napközi otthon *hagyományos foglalkozási formái* a sokoldalú foglalkoztatás színterei a tömegsport-foglalkozások analógiájára. Tulajdonképpen arra hivatottak, hogy sokféleségükkel és érdekességükkel olyan igényeket ébresszenek a tanulóknál (olvasási, barkácsolási stb.), amelyeknek kielégítésével később szabad idejüket emberibbé, tartalmasabbá tehetik, mint ahogy elődjeik teszik.

A KLUBSZERŰ FOGLALKOZÁSOK nem a napköziben, hanem a *napközi helyett* szerveződnek, nyíltan meg nem fogalmazott funkciójuk, hogy a férőhely hiányában ki nem elégíthető társadalmi igényeket *pótmegoldással* igyekezzék teljesíteni. Helyük valahol az *a-b között* jelölhető meg. Ebből következik, hogy ezen a területen ma nagyon bonyolult és differenciált helyzet alakult ki a fővárosban és másutt, olyan iskolákban, ahol a „fővárosi modellt” követni igyekeztek, tudniillik még az ún. „kísérleti iskolákban” is a látszólag egységes modell mögött alapelveiben és gyakorlatilag a legkülönbözőbb megoldásokat találjuk. A véleményalkotást épp az nehezíti meg erről a hivatalosan „*próbálkozásnak*” nevezett modellről, mert csak papíron létezik mint egységes modell, gyakorlatban a napközi otthon tartalmi korszerűsítésétől egészen a felszámolására irányuló törekvésekig a legeltérőbb igyekezeteket foglalhatjuk egybe ezzel a gyűjtőnévvel.

Érdekes képet kapunk, ha vizsgálódásainkat akár felmérés, akár interjú formájában a gyermekekre is kiterjesztjük. Vallomásaikból kiderül, hogy többségük számára a *szabad idő és az iskola* egymást kizáró fogalmak. Ez nem is hiba, minden félreértés a felnőtt okoskodás szüleménye. A saját gyermekkorát elfelejtő kutató hajlandó hamis képzettársításokra, mert olyan sorokat állít össze, amelyben egymás mellé kerül:

a) iskola, kínlódás, gyötrelem, szenvedés, unalom...

b) szabad idő, élvezet, öröm, boldogság...

Belső vizsgálattal kiderül, hogy gyermekeink másképp gondolkodnak. Szerintük a szabad időhöz nem ritkán kapcsolódik az *unalom*, s ezzel szemben a jó pedagógus által szervezett iskolai foglalkozáshoz az *élvezet* fogalma és ténye. Mindezt azért fontos vizsgálunk, feltárunk és felismernünk, hogy korszerűsítési törekvéseink sodrásában el ne kövessük azt a már joggal *konzervatívnak minősíthető hibánkat*, amelylyel a korszerűsítést szervezési feladatokkal, formák változtatásával azonosítjuk, holott a korszerűség meghatározó tényezői:

a) tevékenységeink *tartalma*,

b) az a sajátos és vagy konzervatív, vagy *korszerű viszony*, amely a tevékenység közben napközivezetők és gyermekek közt keletkezik.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy azt a rengeteg energiát, amelyet jelenleg a régi keretek szétrombolására fordítanak egyesek, az ilyen irányú korszerűsítésre kellene fordítani. Meg kell mondanunk őszintén, hogy az országban nagyon sok napközi otthoni nevelő ezt teszi eredményesen még akkor is, ha tudja, hogy mindig kevesebb port ver fel a *becsületes, szerény, eredményes munka*, mint a tetszetős, látványos, cselekedetek helyett reklámmal körülvelt nyüzsgés. Úgy hiszem, nem lehet véletlen, hogy több szovjet szociálpszichológus, pl. Levitov elmélyülten foglalkozik az igazi cselekedeteket beárnyékoló *pótcselekvésekkel*, a nevelésben is divattá vált te-

vékenységeknek látszó *áltevékenységgel*, amelyek nem eredményekre, hanem jól be rendezett kirakatokra, jól megszervezett látványosságra törekednek.

A NAPKÖZI OTTHON lényeges feladata, hogy megteremtse a gyermekek számára a különböző játékok lehetőségét, semmit sem mondunk azonban, ha nem tesszük hozzá, meg is kell tanítania a gyermekeket arra, hogy lehetőségeikkel élni tudjanak, *megtanuljanak játszani*. Nagyon fontos, hogy a barkácsolás, a kézimunka csinját-binját megismertesse, ha akarnak, alkossanak zománc tárgyakat, készítsenek repülő-, hajó- stb. modelleket. Mindezek nagyon jó nevelési eszközök lehetnek, hozzájárulhatnak a személyiség sokoldalú fejlesztéséhez. Csak éppen értéktelenné válnak, ha formákká sekélyesednek, és akarva-akaratlanul elterelik a figyelmet arról, hogy:

a) a veszélyeztetett tanulók kicsúsznak minden ellenőrzés és felügyelet alól, és a foglalkozások sokféleségében alkalmuk nyílik arra, hogy ők a *galeriben töltsék el szabad idejüket*;

b) a hátrányos helyzetű tanulóknak nem tud segítséget nyújtani ahhoz, hogy *hátrányaikat behozassák*,

c) a tudatosan, nehézségeivel együtt vállalt munka helyett korán tevékenykedéseiket sűrűn változtató *nyüzsgést* teszi a gyermekek eszményévé;

d) és nem alakítja ki bennük idejében azt a szemléletet, hogy életünkben csak *kötelességeink teljesítését követi szabad időnk*, sohasem helyettesítheti azt.

Meggyőződésem, hogy iskoláinkban ideje lenne komplex-vizsgálatot végezni, és a túlterhelés agyonpuffogatása helyett valóban szembenézni a tanulók otthoni és iskolai terhelésével. Képtelenségnek tartom ugyanis, hogy a szabad idővel kapcsolatos gondolataim logikai sorából kimaradjon az egyik leglényegesebb: *ideje lenne egyszer tudományos eszközökkel megvizsgálnunk*, vajon:

1. gyermekeink többségének egyáltalán van-e szabad ideje, ha van, mennyi;

2. véleményük szerint hol, kivel és mivel töltenék el legszívesebben ilyen idejüket;

3. vajon a kívánatosnál és szükségesnél nem lényegesen kevesebb-e az az idő, amelyet a gyermekek családi körben, otthon tölthetnek el, esetleg nem bűnös-e az a tény, hogy az utóbbi évtizedekben mind a pedagógusok, mind a gyermekek idejét egyesek *agyonprogramozták*, hogy se szabadságuk, se valódi szabad idejük ne legyen, s ezért bőven lehessen *beszélni róla*.

A kézikönyvek felhasználhatóságáról

Pedagógusok munkájának szakmai irányítása-segitése többféle módon is történhet. Közülük az egyiket a különböző nyomtatványok, kiadványok, kézikönyvek jelentik. A bennük megfogalmazott információk és az anyagi ráfordítás azt a reményt fejezik ki, hogy a deklarált gondolatok szervesen be is épülnek a gyakorlati oktató-nevelő munkába.

De így történik-e valójában? Miként értékelik a kiadványokban, kézikönyvekben kifejezett segítőkészséget a nevelők? Használják-e, és mennyire veszik hasznát egy-egy kézikönyvnek mindennapi munkájuk során? Ezek már olyan kérdések, melyekre a gyakorlati pedagógia szakmai irányítói sem ismerik minden esetben a valóságghú és egyértelmű választ. Ezt az állítást látszik igazolni több szervezet (az Oktatási Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya, megyék és Budapest Főváros Tanácsa V. B. Művelődésügyi Főosztálya, a Magyar Pedagógiai Társaság és az Országos Pedagógiai Intézet) közösen meghirdetett 1979. évi pedagógiai pályázata, melynek javasolt témái között a különböző információforrások felhasználása, használhatósága is szerepelt.

Az alább következő tanulmány a felvetett kérdésekre igyekszik részleges választ adni, azt vizsgálva, hogy az osztályfőnöki óraterv elkészítése milyen szaktudományos és pedagógiai szakmai segítséget igényel, de csak egyetlen területen: a családi életre nevelés témakörénél.

Az osztályfőnökök tennivalóiról mindenekelőtt a Rendtartás intézkedik. A 3. pa-

ragrafus alatt 12 pontban sorolja el a részfeladatokat, melyek közül csak egyik az *osztályfőnöki órák* megtervezése, szervezése és lebonyolítása. Ami kimondottan az osztályfőnöki órákra vonatkozó rendelkezéseket illeti, azokról 3. paragrafus (2) és (3) pontja a következőket mondja: Az osztályfőnök...

... (2) Munkáját a Rendtartás előírásai, az osztályfőnöki órák tanmenete, a Nevelési Terv, az iskola munkaterve, egyéb útmutatók és az igazgató útmutatásai alapján végzi.

(3) Az iskolai év elején elkészíti az osztályfőnöki foglalkozási tervét." [1]

Az osztályfőnöki munka tehát lényegében az *osztályfőnöki foglalkozási terv* elkészítésével kezdődik. De hogyan kezdünk a tervezet elkészítéséhez? Milyen rovatokat tartalmazzon? Mi kerüljön az egyes rubrikákba? Ezekre a kérdésekre a *Rendtartás* természetesen már nem ad választ, következésképpen egy újabb dokumentum után kell kutatnunk.

Ha pedánsak vagyunk, vagy ha szerencsénk van, meg fogjuk találni a *Módszertani levél* c. kiadványt, amely döntően az *általános iskolai osztályfőnöki foglalkozási terv* elkészítéséhez ad tanácsokat. [2] E tanácsok értelmében a tervezet 3 fő fejezetből álljon (helyzetelemzés és a feladatok meghatározása; az osztályfőnöki órák terve; rendezvényprogram), melyek közül itt csak az osztályfőnöki órák előzetes tervének lényegesebb szempontjait nézzük meg. Tehát a következő felosztásra kell figyelemmel lennünk:

| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
|------------------------|---|---|---|---|
| Hónap, nap, óra száma. | Téma megjelölése (ami az adott órán kerül feldolgozásra). | Nevelési feladatok, követelmények. Sajátos fogalmak, összefüggések. | Tervezett módszerek, koncentráció, megosztott feladatok. (Úttörő raj, SZM, napközi, testvérraj, pártoló kollektívák, közművelődésügyi intézmények stb.) | Az eredményes-ségre utaló megjegyzések. |

A fentiek alapján készíthetjük el a fejléccet, és utána kezdhetünk az egyes rovatok kitöltéséhez.

Az 1. rész kitöltése látszatra nem jelent gondot, csak egy naptár és egy órarend kell hozzá. Az órarend összeállításánál viszont célszerű az iskolarádió és -televízió adásnapjait is figyelembe venni.

A 2. pont, a *Témamegjelölés* már több gon-

dot okoz, hiszen fejből nem tudhatjuk, hogy mi kerül egy-egy adott órán feldolgozásra. Ugyanakkor a már előttünk levő két dokumentum az órák témáiról nem ad tájékoztatást, tehát egy újabb kiadványt, *Az általános iskolai nevelés és oktatás tervét* kell megkeresnünk. [3] Ebből az alapvetően fontos könyvből tudjuk meg például azt is, hogy egész évre 32 órát kell terveznünk, és azt is,

hogyan hány órát szánhatunk kötött órákra, *választható és aktuális* témákra.

A feldolgozandó anyagot Az általános iskolai nevelés és oktatás terve négy fő gondolat, négy nevelési terület köré csoportosítja. Ezek a következők: *Közösség és személyiség, Tanulás és munka, Szülőföldünk, hazánk, belyük a világban, Egészséges, kulturális életmód.* Bennt kapnak helyet a családi életre nevelés tematikus egységei is, de nem egymástól független részek felsorolásaképpen, hanem megtartva bizonyos fő gondolatok folytonosságát, egymással gondolatilag összefüggő „tematikus blokkok” formájában.

Az összefüggések felismerése már a tervezésnél is segítséget jelent. Nyilvánvaló, hogy egyes kötött témák bizonyos szabadon választható tárgyakat is maguk köré vonzanak és ha még az aktualitásokra és az Iskolatelevízió, -rádió adásidejére is figyelemmel vagyunk, a „tematikus blokkok” időbeli elrendezéséhez is kaptunk szempontokat.

Óratervünk 3. pontjában kell megterveznünk az egyes órák *nevelési feladatait, a követelményeket, az órán előforduló sajátos fogalmakat, és itt kell előre jeleznünk az alapvető, meghatározó összefüggéseket is.* A családi életre nevelés legáltalánosabb feladatát a *Nevelés és oktatás terve* megfogalmazza: A családi életre nevelés alapvető feladata, hogy a közösség és személyiség szocialista viszonyának fejlesztése érdekében előkészítsen a helyes családi életre, a szocialista családmódel elfogadtatására, felkészítsen az átalakuló családban folyó életre. [1]

Bár helyes, de igen általános érvényű megfogalmazás ez. Megválaszolja a legfontosabb elvi jelentőségű kérdést, de éppen általánosságával sok újabb kérdést nyit meg. Mit értünk „helyes” családi életet? Milyen jellemzőkkel rendelkezik a „szocialista családmódel”? Miképpen alakul át a család? Milyen okok miatt? Mi lesz a fejlődés iránya? És – ami a legfontosabb – hogyan tudnánk ezekre a változásokra tanítványainkat felkészíteni? Ezek főként a szaktudományok kérdései, de ilyen és ezekhez hasonló rész kérdések megválaszolására adja majd az egyes órák nevelési feladatait is.

Csak hogy ezekre a kérdésekre a *Nevelés és oktatás terve* már nem ad választ. Mégis van, mert a pedagógusok *szaktudományos felkészülését* egy újabb, eddig még nem említett kiadvány szolgálja, melynek címe: *Felkészítés a családi életre.* Ebben a könyvben van szó a család szociális tulajdonságairól és erkölcsi jellemzőiről, a pszichoszexuális fejlődés időszerű problémáiról, a nemi változások biológiai és pszichológiai folyamatáról vagy éppen az anyasággal és a gyermekszületéssel kapcsolatos egészségvédelmi ismeretekről... [5]

A fentiekben jelzett szaktudományos ismeretek természetesen nem a gyerekek, hanem a nevelők igényeit elégítik ki. Csak hogy a gyerekek

előtt is meg kell majd világitanunk a szexualitás és a párkapcsolatok, a szocialista házasság és család leegyszerűsített, nélkülözhetetlen *fogalmait.* Erre a célra viszont a *Felkészítés a családi életre* már csak átfogalmazások, leegyszerűsítések révén felel meg.

A *fogalmakat* leegyszerűsített módon a lexikonok magyarázzák. Témánk szempontjából a *Szexológia* ilyen szaklexikon, mely az osztályfőnöki órákon is használható. A gyermekkönyvek között is akad alkalmas kiadvány, például *A golya bozott?* Az igazság azonban az, hogy a megfelelő gyermekkönyvek még ma is fehér foltjai a családi életre nevelés témakörének.

Térjünk át azonban még mindig a 3. rovatba írandó *nevelési feladatokra és követelményekre,* de ehhez már egy újabb könyvre lesz szükségünk, egy gyakorlatias kézikönyvre. A *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán c. módszertani útmutató* jól áttekinthető módon rendezi el a családi életre nevelés témáit négy témakörben. A részletes tematikát egy táblázat követi, mely megadja a témák osztályok szerinti elosztását. Majd az egyes témák elméleti alapvetése következik, és ezt a gondolatort óratervezetek zárják. [8] Világos tehát, hogy a 3. rovat nevelési feladatait, követelményeit, fogalmait és összefüggéseit a *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán c.* kézikönyv segítségével a legkönnyebb meghatározni.

A 4. rovatba az alkalmazandó *módszereket, a koncentrációt,* más szerveretekkel és intézményekkel *közösen megoldandó feladatok* előzetes tervét kell beírunk.

Nézzük először a *módszerek* kérdését! Milyen módszereket alkalmazunk az egyes órákon? És mikor alkalmazzuk egyiket vagy másikat?

A *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán c.* kézikönyv, mint alcíme is jelzi, *módszertani útmutató,* tehát ha a megfelelő metódust akarjuk kiválasztani és megtervezni, ebben a könyvben kell tovább lapozgatnunk. Meg is fogjuk találni az *Ajánlott módszerek c.* részt, [9] mely négy alapvető eljárást mutat be viszonylag részletesen: az előadást, a vitát, az előzetes információszerzés különböző lehetőségeit és az érzelmi nevelést elősegítő módszereket. A sikeres meggyőzéshez azonban a fenti módszerek leíró ismerete még kevés lehet, ha nem tudjuk, hogy az egymástól különböző metódusok közül milyen feltételek mellett célszerű alkalmaznunk egyiket vagy másikat, az alkalmazott módszerek milyen körülmények között érik el a legnagyobb hatékonyságot, vagyis a közölt vagy megvitatt ismeretek hogyan válnak leginkább meggyőződéssé?

Ezekre és a belőlük következő további kérdésekre az eddig átnézett dokumentumok viszont nem válaszolnak. A felvetett problémák remek összefoglalóját éppenséggel egy egé-

szen más jellegű könyvben fedeztem fel, *Elliot Aronson* könyvében *A társas lényben*. [10] Itt a szerző leírja, hogy a meggyőzés pszichológiai lényege az *internalizáció*, és azt is, hogy ez miben különbözik az iskolákban is gyakori *bebódolástól* és *azonosulástól*. Megvilágítja a sikeres meggyőzés feltételeit az *előadó* felől (hitelesség, megbízhatóság, vonzerő), a *hallgatók* részéről (előzetes ismeretek, önértékelés) és a megfelelő módszerek kiválasztása érdekében részletesen leírja a kommunikáció „*ter-mészétét*”.

A 4. rovat anyagát képezi a *koncentráció* is. Iskolai nevelésről van szó, tehát *tantárgyi koncentrációra* kell először gondolnunk. Erre gondol a *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán* c. módszertani útmutató is, mert négy tantárgy esetében hívja fel az osztályfőnök figyelmét a koncentráció lehetőségeire. A családi életre nevelés azonban nemcsak az osztályfőnökök feladata, de a szaktanárokhhoz már a másik kiadvány a *Felkészítés a családi élet-re* c. segédkönyv szól. [11], [12]

A koncentráció után jöhetnek a *megosztott feladatok*. A *Rendtartásból* már idéztük, hogy az osztályfőnök munkáját az iskola munkaterve és egyéb dokumentumok alapján végzi, tehát az *úttörőcsapattal*, a *szülői munkaközösséggel*, különböző pártoló kollektívákkal (pl.: a KISZ-szel), közművelődési intézményekkel stb. kell a tervet előre egyeztetni. Megvalósításuk sikere pedig az osztályfőnök leleményén és szervező-készségén múlik.

Így jutottunk el az utolsó rovat kitöltéséhez.

A tervezet 5. rubrikájába az *eredményességre utaló megjegyzések* kerülnek. Az óraterv egyetlen rováta, melynek tartalmát nem olvarta, hanem menet közben, folyamatosan kell regisztrálnunk. A folyamatosság azonban nem teszi könnyebbé a rovat kitöltését.

Miért? Főként azért, mert itt az eredményességet igen nehéz mérni. Ha a családi életre nevelés *célja* az, hogy „a szocialista humanizmus szellemében felkészítse a felnővekvő nemzedéket a harmonikus, boldog családi élet-re, a házastársi és szülői feladatokra...”. [13] és ha a *cél* elérésének fő útvonala a *párválasztási szocializáció*, akkor „a párválasztási szocializáció eredménye végső soron a házasság sikerében, tartós bevalásában mutatkozik meg”. [14] Ezt azonban – mostani tanítványaink majdan lesz házasságainak sikerét vagy kudarcát – nyilvánvalóan nem mérhetjük. A végeredmény helyett meg kell elégednünk bizonyos részeredményekkel.

De most mit tekintünk eredménynek? A „lecke” jó felmondását? Elégedettek inkább akkor lehetnénk, ha nevelésünk eredményeként a gyerekekben kedvező *attitűdök* alakulnának ki, melyek meghatározói lesznek későbbi döntéseiknek.

Attitűdök vizsgálatára alkalmasak a különböző attitűdskálák. Ilyenekkel a *Családi életre*

nevelés az osztályfőnöki órán c. könyvben is találkozhatunk, de csak szórványosan és általában az óra előkészítésének ajánlott módszereként. Olyan anyagra lenne szükségünk, melynek kimondottan is célja a személyiség fejlődéslelektani vizsgálata. Nincs ugyan „rendszeresítve”, de hozzáférhető e tárgykörben egy összegező munka – a *Fejődéslelektani vizsgálatok* –, melynek alcíme: *Társas kapcsolatok és személyiség*. És ha most eszünkbe jut, hogy az iskolai nevelés egyik fő területe a *Közösség és személyiség*, feltételezhetjük, hogy e könyv forgatása szűkebb témánk szempontjából is hasznos tanácsokkal szolgálhat. Igaz ugyan, hogy az említett mű nem kimondottan a családi életre nevelés eredményességét vizsgálja, de ilyen fejezete is van, és a családi életre nevelésnek is fontos kérdései, hogy a gyerekek:

– milyen módon ítélik meg az erkölcsi vétésegeket;

– milyen a felnőtt életformáról való elképzelésük;

– milyen jogokat és kötelességeket képzelnek el egy ideálisnak tartott életformában;

– az egyéni tapasztalat mennyire válik náluk életrelvű stb. [15]

Ezzel a terv kész!

„A terv kész!” – mondtuk az imént, pedig csak az osztályfőnöki óraterv egy bizonyos részét készítettük el, pontosabban: csupán a családi életre neveléssel foglalkozó osztályfőnöki órák pedagógiai szakirodalmán rágunk át magunkat. Ehhez 9 könyvszerű dokumentumot (közülük 5 pedagógiai kiadvány) és ennél sokkal több különböző munkatervet, szemelvényt, tankönyvet, szöveggyűjteményt kellett (kellene) legalább átlapoznunk, képzőművészeti alkotások reprodukcióit végignézniük, zeneműveket hallgatnunk, megismerkedniük az Iskolatévízió és az Iskolatelevízió adásainak témáival..., és akkor még nem is beszéltünk a hazai tudományos *szakirodalomról* és az *ifjúsági irodalomról*, melyek ismerete a mélyebb tájékozódás és az ajánlások végett ugyancsak elengedhetetlen lenne. Feltehető, hogy az osztályfőnöki órák többi témájának, de a szaktantárgyaknak is ugyanilyen gazdag irodalma van, és az azokra való felkészülés hasonló elmélyültséget igényelne.

De mit szólnak hozzá a pedagógusok? A tapasztalat szerint kényelmetlen hallgatással, rossz érzésekkel válaszolnak, ha nem ismerik a szóban forgó könyveket. De gyakran akkor sem lesz jobb a közérzetük, ha lépést akarnak tartani a kiadványokban kifejezett elvárásokkal.

Mindezek alapján talán nem túlzás kijelenteni, hogy a közreadott nyomtatványok, kézikönyvek, segédkönyvek stb. nem érik el a kívánt és elvárt hatékonyságot. Az illusztrációként felhasznált óratervkészítés azt a következtetést sugallja, hogy a kevesebb sokkal több lenne, hiszen az információk parttalan áradása

már eleve megriasztja a pedagógust, és szinte folyamatos restanciaérzést kelt benne. Ugyanakkor az is kitűnt, hogy a könyvek között tartalmi átfedések is vannak, nincsenek utalások egymásra, mégis kimaradtak fontos információk az idézett művekből.

Nem lenne-e célszerűbb a nevelés vagy oktatás egy-egy nagyobb területét *egyetlen kézikönyvvel* összefogni? Még így is tekintélyes számú könyvből álló pedagógiai kézikönyvtárral rendelkezne minden pedagógus. De a tapasztalat alapján a leghatásosabb mégis az lenne, ha megfelelően szerkesztett könyvek révén közvetlenül a gyerekekhez szólánk. Ez jelentené a nevelők számára is a legnagyobb módszerbeli segítséget.

JEGYZETEK

[1] *Rendtartás* az általános iskolák számára, 12–14. oldal.

[2] *Módszertani levél az általános iskolai osztályfőnöki foglalkozási terv készítéséről*, Budapest, 1976.

[3] *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve* I. kötet, 1970.

[4] Uo.: 38. oldal.

[5] *Felkészítés a családi életre*, segédanyag a családi életre nevelés iskolai feladataihoz, Budapest, 1975.

[6] *Szexológia*, Gondolat, Budapest, 1975.

[7] *Jirina Strmenová: A gólya hozott?*, Mladé letá, Bratislava, 1971.

[8] *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán*, Módszertani útmutató..., Budapest, 1975.

[9] Uo. 42. oldal.

[10] *Elliot Aronson: A társas lény*, Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1978.

[11] *Családi életre nevelés az osztályfőnöki órán*, 37. oldal.

[12] *Felkészítés a családi életre*, 72. oldal.

[13] Uo.: 10. oldal.

[14] *Dr. Szilágyi Vilmos: Pszichoszexuális fejlődés – párválasztási szocializáció*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976., 146. oldal.

[15] *Kósáné Ormai Vera–Járó Katalin–Kalmár Magda: Fejlődéslélektani vizsgálatok*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

M. V. Panov:

SZOVREMENNIJ RUSSZKIJ JAZIK. FONETIKA (Moszkva, 1979)

Nemrég jutott el Magyarországra Mihail Viktorovics Panov legújabb fonetikája, ami az utóbbi évek egyik legalaposabb nyelvészeti munkája. Panov neve nem ismeretlen a hazai szlavisták körében, hiszen az 1967-ben megjelent „Orosz fonetika”-ja is eljutott hozzánk. De ő volt a szerkesztője Az orosz nyelv és a szovjet társadalom c. 4 kötetes munkának is,

ami a korábbi szociolingvisztikai kutatásokat is összegezte sok-sok nyelvtisztázati adattal.

Panov jelenlegi fonetikája a korábbi főiskolai – egyetemi előadásai során kikristályosodott elméleti anyagot tartalmazza, de rengeteg újat tartalmaz jó néhány vonatkozásban más fonetikához képest.

Panov az ún. moszkvai nyelvészeti iskola egyik jeles képviselője, aki a munkáját volt „tanítójának”, a neves Alekszandr Alekszandrovics Reformatszkij-nak ajánlja, ami nemes gesztus a szerző részéről.

A 13 fejezetből álló könyv a világos és precíz nyelvészeti gondolkodásra, szemléletre óhajtja nevelni a leendő orosz-tanulókat. Az elméleti anyag rendezett, logikus kifejtése közben gyakorlatokat is ad, amelyek részben a „vizszoacsatolást” is szolgálják amellét, hogy „dolgoztatják” a hallgatót és az olvasót.

A lapalji szakirodalmi utalások – az egyes fejezetek végén adott részletes bibliográfiákkal együtt – arra mutatnak, hogy a szerző az orosz és az európai fonetika egyik legjobb ismerője, akitől rengeteget lehet tanulni. A könyv egyik legnagyobb értéke az a színes és érdekesítő anyagkifejtés, amit Panov alkalmaz: szinte kötetlen beszélgetést folytat a hallgatóval, illetve olvasóval a fonetika-elmélet legbonyolultabb kérdéseiről is.

Panov fonetikájának a másik pozitívuma a rengeteg tudománytörténeti utalás, hivatkozás, ami állandó kapcsolatot is jelent a ma fonetikája és a múlt fonetikai eredményei között. Az olvasó így világosan látja a folytonosságot és az egyes részeredmények „súlyát” (Vö. pl. a 13. 18. 21. 41. stb. lapok érdekes kitérítéseit).

Egy rövid recenzió keretében egy 250 lapnyi terjedelmű munka legfontosabb kérdéseit is nehéz vázolni abban az esetben, ha ez a munka olyan kérdéseket is igyekszik tárgyalni – európai színvonalon –, amelyek eddig a legtöbb fonetikában helyet sem kaptak (pl. a szociofonetika: 207–218. lap; a beszélt nyelv fonetikája: 218–227. lap; a költői nyelv fonetikája: 227–244. lap stb.).

Panov a tiszta, világos fogalmak kialakításának a mestere. A fonetika egyik alapvető kérdésének – a hang és a betű pontos elhatárolása – tisztázásánál Baudouin de Courtenayre (1845–1929) hivatkozik: aki összekeveri a kettőt, az „csak nehezen szokik le, avagy le sem szokik arról sosem, hogy az embert megkülönböztesse az útlevelétől...”

Panov könyvében mind az orosz szegmentális elemek (magánhangzók; mássalhangzók; és kapcsolataik), mind a szupraszegmentális (elemek) (szóhangsúly, intonáció) tárgyalásakor egy sor új elképzeléssel, eredeti gondolattal találkozunk (pl. az orosz magánhangzó-fonémák és árnyalataik osztályozásának a fejlődése a XIX. századtól napjainkig: 32–45. lap stb.). Az orosz hangok artikulációs és akusztikai osztályozása

után a funkcionális vizsgálatra is sor kerül a fonéma-fogalom körüli több évtizedes viták részletes felvázolásával együtt (90–102. lap), amire még többször visszatér a szerző (pl. a 106–122. lapon). Mivel Oroszországot tekintették a fonológia szülőhazájának, Panov bemutatja részletesen a fonéma-fogalom fejlődését Baudouintól a kazanyi, a pétervári és a prágai iskolán át egészen napjainkig, hiszen ez a fonetikában és a fonológiában ma is kardinális kérdés.

A hazai orosztanárok számára Panov fonetikájának az ortoépiái normával kapcsolatos eligazítási és fejtegetései is sokat adhatnak (195–216. lap), mivel ezen a téren a hazai oroszoktatásban itt-ott a koncepció teljes hiányával lehet találkozni. A normát illetően Panov – a szinkronia-diakronia dialektikus viszonya helyes értelmezése folytán – nem dogmatikus; bizonyos esetekben „megengedi” a norma variánsokban való realizálódását, mert ez objektív, elvitathatatlan nyelvi tény számtalan esetben (pl. a „scs” betű helyén ejtendő hang vonatkozásában, pl. 205. lap). „Régebbi normá”-ról („sztsarsaja norma”) és „újabb normá”-ról („mladszaja proiznoszityelnaja norma”) beszél Panov, és világosan el is különíti ezeket a fogalmakat, bármily nehéz is ez néha, de a szociolingvisztikai eredmények alkotó felhasználása igen meggyőző az olvasó számára számtalan esetben. Panov a „nyelvi tolerancia” híve a norma (és vele együtt az „ortoépiái etika”) vonatkozásában, ami azt jelenti, hogy az ortoépiái norma nem épülhet csak a „helyes-helytelen” egyoldalú oppozíciójára, mert nem lehet kiküszöbölni a „megengedhető” fogalmát sem, ha az nem ellenkezik a nyelvfajlás alapvető belső törvényszerűségeivel.

Az utóbbi évek orosz kísérleti fonetikai eredményei sok újat adtak a nyelvtudománynak, amit azok a fonetikák is jeleztek az elmúlt években (R. I. Avanyeszové, L. L. Bulanyiné, L. V. Bondarkóé, M. I. Matuszevicse...), amelyeknek a sorában Panov orosz fonetikáját méltó hely illeti meg. Szeretném hinni, hogy Panov könyve mind a hazai orosztanárképzésben, mind a továbbképzésben megkapja azt a helyet, amelyet valóban megérdemel.

Dr. Hajzer Lajos

Fabricius-Kovács Ferenc:

KOMMUNIKÁCIÓ ÉS ANYANYELVI NEVELÉS

(Országos Pedagógiai Intézet.
Pedagógus Képzés Könyvtára.
Budapest, 1980. 96.)

Az anyanyelvi tantervek és tankönyvek megújítása csak akkor hozhatja meg a kívánt eredményt, ha az azokat használó és használtató

pedagógusok megfelelő elméleti felkészültséggel rendelkeznek. A megfelelő elméleti felkészültség megszerzése nem kis gondot okozhat, hiszen a szoros értelemben vett szakmunkák megértése nem könnyű, az új problémákat közhíttetően s egyszersmind szakszerűen tárgyaló munkák száma nem nagy. E tények következtében ellentmondás feszülhet a társadalmilag is megfogalmazott igény és a lehetőségek között.

Az említett ellentmondás feloldásához nyújt jelentős segítséget Fabricius-Kovács Ferenc munkája. A korán elhunyt jeles nyelvész hét tanulmányát tartalmazza a kötet. Különösen az első három tanulmány (Nyelvtudomány, kommunikációelmélet, társaslélektan; A nyelv szociális jellegéről; Jelentés és interakció) segíthet jelentékeny mértékben mindazoknak, akik az általános iskolában anyanyelvi neveléssel foglalkoznak, de talán azoknak is, akik most készülnek erre a pályára.

A szerző nagyon fontosnak véli az előbeszéd törvényszerűségeinek a feltárását, és a nyelv lényegét és funkcióját ennek megfelelően értelmezi: „A filológusok és a szűkebb értelemben vett nyelvészek nyelv-en főként *irott nyelvet, /szakszöveget/* értettek... Így a kommunikáció körülményei és komponensei a nyelvészeti vizsgálatokban nem részesülhettek az őket megillető figyelemben, s végső soron lényegileg el is sikkadtak... Pedig hát – s ez ma egyre világosabban látszik – a nyelv elsődleges funkciója az emberek közötti érintkezés és kooperáció lehetővé tétele.” (6.) Ahhoz rébát, hogy tanítványainkat eredményesen nevelhessük anyanyelvünk használatára, s ennek következtében elősegítsük társadalmi életben való eligazodásukat, a *nyelvbizsálat törvényszerűségeit* kell önmagunk számára tisztáznunk, és munkánkat ennek alapján célszerű megszerveznünk.

A tanulmány szerzője egyrészt diagnosztizál, másrészt viszont közérthetően közvetíti a megoldás néhány lehetőségét azzal, hogy megfelelő elméleti alapokat nyújt olvasói számára. Ezeknek a feladatoknak a megoldása ugyanis nem képzelhető el a kommunikációelmélet alapfogalmainak a tisztázása és a gyakorlatban való hasznosítása nélkül. Ezek az ismeretek adják – sok más egyéb mellett – a beszéd folyamat-értésének és értelmezésének az alapját, emeli lehetőségét. „A beszéd... értelmi síkon lezajló olyan interperszonális, társas tevékenység, amelynek a nyelv az eszköze is, az eredménye is. Más szóval: a nyelv a társas értelem funkciója és terméke.” – állapítja meg a szerző (22.). Sok szó esik természetesen az eddig elhanyagolt második személyről, régebbi kifejezéssel: a hallgatóról. A régebbi megnevezés is mutatja az értelmezés problematikussá voltát, hiszen a beszéd folyamatot éncentrikusan értelmezi. Ezt az ellentmondást a mű sokoldalúan feloldja, mivel a beszéd folyamatot egyszé-

ges egésznek, a második személy visszajelzéseiben, újrakezdéseiben egyensúlyt teremtő tevékenységnek tekintti.

A többi, részletesebben nem méltatott tanulmány az iskolai anyanyelvi nevelés egyéb összetevőit (irodalom, azon belül a verselemzés) is szem előtt tartó, vizsgáló, javítani, gazdagítani szándékozó szakembert állítja élénk (Nyelv és kultúra, nyelvtan és irodalom; Egy verselemző munkáról). Az előbbi tanulmány utolsó sorai nagyon meggyőzően mutatják, hogy a körülményekkel és az önmagával is vitatkozó szakember milyen következtetésre jutott, s mennyire fontosnak tartja a frontátörést az anyanyelvi nevelésben: „Az eddigi utak – úgy látszik – nem járhatók többé. Az idő szétfeszítette a régi grammatika érvényrendszerének kereteit, tehát annak a reformba való átmentésén meddő dolgoz volna fáradoznunk. *Felemás munkának nincs értelme és haszna.*” (72.)

A kiadvány utolsó tanulmánya (Grammatikaelmélet és iskolai nyelvtan) a nyelvészek által megalkotandó nyelvtan körvonalait megrajzolva, mutat utat a jövő anyanyelvi nevelése számá-

ra: „S a nyelvtudomány központi problémája ma (1977!) végső soron éppen az, hogy mi történik a beszédaktus során, miközben a kommunikáló partnerek megértik egymást... Ezt kell magyaráznia a grammatikának, melynek komplex – tehát nem csupán nyelvészeti – szemléletűnek kell lennie... S a nyelvtudomány az iskola válságán most azzal könnyíthet, hogy egy ilyen grammatikát kínál fel az iskolának, szintézisbe hozva saját eredményeit a többi érdekelt tudományok eredményeivel.” (80.)

Az új nyelvi és nyelvtani szemlélet kialakítását a fentiek szerint jelentékeny mértékben segítheti az ismertetett kiadvány. Az anyanyelvi nevelést végző pedagógus ismereteit elsősorban a nyelvi kommunikáció bemutatásával és értelmezésével alapozza meg, másodsorban ennek konzekvenciáit az irodalomtanítás szempontjából is érvényesíti, harmadsorban pedig az új tartalmú grammatika körvonalazásával erősíti a kibontakozó új szellemű és tartalmú munkát. A kiadvány végén található Glosszárium címszavai a tanulmányok könnyebb megértését szolgálják.

Dr. Farkas Ferenc

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK!

Erdődy János:

ÓRSÉGVÁLTÁS AZ ÓCEÁNON

Ezt a mindvégig színes, izgalmas történelmi események leírását tartalmazó könyvet felső tagozatos tanítványaink figyelmébe ajánljuk.

1588 nyárutóján az angol hajóhad súlyos vereséget mért a rettenthetetlen spanyol Armadára, és ezzel megkezdődött egy nagy világhíradalom hanyatlása. Hatalmi harcokkal, forrongásokkal, véres ütközetekkel, csatákkal teli korszak elevenedik meg Erdődy János kötetének lapjain. A főszerepet a II. Fülöp-korabeli Spanyolország és az Erzsébet királynő uralma alatt világhíradalomná növekvő Anglia játssza. A szerző az 1527-es esztendődtől vizsgálja fel könyvében azt a **történelmi drámát**, amely az Armada pusztulásával 1588 nyárutóján ér véget. A mű olvasása közben tanítványaink közelebből is megismerkedhetnek az események főbb színhelyeivel: a korabeli Itáliával, Franciaországgal, Németalfölddel, Máltával, Lepantoval, Spanyolországgal és Angliával.

Külön érdeme ennek az érdekes könyvnek, hogy a megrajzolt történelmi kor jobb megértését, elképzelését 1527-es esztendődtől vizsgálja fel könyvében azt a **történelmi drámát**, amely az Armada pusztulásával 1588 nyárutóján ér véget. A mű olvasása közben tanítványaink közelebből is megismerkedhetnek az események főbb színhelyeivel: a korabeli Itáliával, Franciaországgal, Németalfölddel, Máltával, Lepantoval, Spanyolországgal és Angliával.

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1979.

František Gel:

LÁTHATATLAN RAGADOZÓK LEGYŐZŐJE

Egy nagy tudós megfeszített munkában eltöltött, aszketikus élete tárul élénk a könyv lapjairól. František Gel könyve Louis Pasteur életével, küzdelmeivel és világraszóló felfedezéseivel ismert meg bennünket, de a történet középpontjában mindenkor a nagyszívű, csodálatra méltó, önzetlen ember áll, aki a világot soha le nem róható hálara kötelezte.

A szerző faktografikus riportsorozatnak nevezi könyve műfaját, ami azt jelenti, hogy csak az igazolható tényeket sorakoztatja fel. Annál meglepőbb aztán az a mód, ahogyan az olvasót egyik ámulatból a másikba ejti műfajával, s anyagát, a tárgyilagos valóságot izgalmas, élvezetes olvasmánnyá varázsolja. Éppen ezért nemcsak a szaktárgy iránt érdeklődő tanítványainknak ajánlhatjuk ezt a nagyszerű munkát, amelynek külön értéke az a hatás, amelyet az olvasóra tesz a kitartó emberi munka ábrázolásával, hanem mindenkinek.

Madách Könyvkiadó, 1979.

PÓSA LAJOS

1926—1980

Mély megrendüléssel fogadtuk a fájdalmas hírt, hogy Pósa Lajos főiskolai adjunktus, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Földrajz Tanszékének metodikusa váratlanul elhunyt.

Alkotó munkájának teljében, szakmai, pedagógiai törekvéseinek megvalósítása közben ragadta ki körünkből a halál. Sok éves gyakorlatával, fáradságot nem ismerő példamutatásával járult hozzá a földrajz szakos tanárjelöltek jobb felkészüléséhez, hivatástudatuk elmélyüléséhez, a földrajztanárok munkájának, szemléletformálásának fejlesztéséhez.

Önmaga a következetes és fegyelmezett tanárok közé tartozott. Szolgálatkészségével, figyelmességével, igényes és mindig megújulni tudó szaktanári, alkotói munkásságával méltán tekintették őt példaképnek hallgatói, munkatársai.

Két évtizedet töltött el a tanárképző főiskolán. Hat évig az I. sz. Gyakorló Általános Iskola szakvezetőjeként, tizennégy évig a földrajz tanszék metodikusaként tevékenykedett, hűséggel szolgálva a pedagógusképzés és a földrajztanítás korszerűsítésének ügyét. Munkásságát tankönyvek, útmutatók, módszertani cikkek fémjelzik. Lelkes kísérletezőként tanárok egész sorát vontta be a tantervelőkészítés, a tankönyvpótló jegyzetek és tankönyvek írásának munkálataiba. Az országos tankönyvírói pályazaton munkacsoportjával II. díjat nyert a 6–7–8. osztályos kísérleti földrajztankönyvek megírásával. Emellett földrajzi kislexikont szerkesztett a kísérletekben résztvevő általános iskolák tanulóinak számára. De egyik alkotója volt a 4. és 5. osztályos környezetismeret tankönyvnek is, és tevékenyen közreműködött a természettudományok egybehangolt oktatásának kutatásában is. Nagy hozzáértéssel szervezte és irányította a város több általános iskolájában a főiskolai hallgatók gyakorlati képzését irányító szakvezetők munkáját. Hivatástudata és lankadatlan úgyszeretete vezérelte, hogy az általános iskolai földrajztanárok továbbképzésében, a tanulók városi, megyei földrajzversenyeinek szervezésében és lebonyolításában rendszeresen részt vegyen.

Terveit, amelyeket a tanárképzés és a földrajztanítás korszerűsítése érdekében megálmodott, most már csak közvetlen munkatársai és tanítványai válthatják valóra.

Búcsúzunk Pósa Lajostól, a kiváló embertől, kartárstól és munkatárstól, akinek töretlen alkotóereje, hivatástudata, szerény, csendes magatartása, példamutató tanári egyénisége tovább él tanítványaiban, ismerőseiben egyaránt, mert munkássága, egész élettevékenysége tiszteletre, elismerésre és köszönetre kötelez mindannyiunkat.

Dr. Bagdi Sándor

Módszertani Közlemények
20. évfolyamának (1980) tartalomjegyzéke

CIKKEK, TANULMÁNYOK

| | |
|--|-------|
| D. GÖNDÖS SZILVIA-DOMJÁN JÓZSEF: Az iskolai munka látással-világítással összefüggő ergonomiai kérdései | 4/209 |
| DOBCSÁNYI FERENC: Búcsú Németh Istvántól, a Módszertani Közlemények alapító főszerkesztőjétől | 3/145 |
| DOBCSÁNYI FERENC: Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról I. | 4/225 |
| DOBCSÁNYI FERENC: Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról II. | 5/300 |
| DOBÓNÉ BERENCSI MARGIT: A 10-14 éves korúak anyanyelvi nevelése a családban | 3/171 |
| FÜLÖP LÁSZLÓ: A nyelvi jelrendszer kapcsolata más rendszerekkel | 4/216 |
| GÁCSEK JÓZSEFNÉ: Az építészet nyelve a képzőművészeti nevelésben .. | 1/ 22 |
| ISKY LÁSZLÓ-KATICS LÁSZLÓ: A sportmozgások formájának vizsgálata | 3/163 |
| JUHÁSZ GYULA TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA NEVELÉSTUDOMÁNYI TANSZÉKE: Gondolatok a fegyelmre nevelésről | 1/ 25 |
| KÁLMÁN JÁNOSNÉ: A SZÍN-HÉT helye a képzőművészeti nevelésben | 1/ 18 |
| KECZER TAMÁS: Továbbtanulással kapcsolatos félelmi motívumok vizsgálata általános iskolai tanulóknál | 3/175 |
| KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Az emberi kapcsolatok forradalma | 1/ 1 |
| KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A kapcsolatteremtés művészete | 2/ 81 |
| KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A bontakozó személyiség kapcsolata önmagával | 3/146 |
| KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Interperszonális kapcsolatok és a nevelés | 4/209 |
| KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Az anya és a gyermek kapcsolata | 5/269 |
| KRONSTEIN GÁBOR: Példaképek a pedagógiában | 1/ 14 |
| MAKK FERENCNÉ: Egy ötödik osztály közösséggé alakulásának problémái | 5/226 |
| RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései II. | 1/ 8 |
| RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás tanulói értékelése és önértékelése | 2/ 88 |
| VIDÉKI MÁTYÁS: A pedagógiai logika érvényesülése a felső tagozatos tanulók világnézetű nevelésében | 5/280 |
| ZUKOVITS IMRE: Az ismeretek gyakorlati alkalmazása és a feladatlapok | 1/ 30 |
| ZUKOVITS IMRE: A gondolkodásra nevelés problémái az általános iskola felső tagozatában egy felmérés alapján | 2/ 59 |
| ZUKOVITS IMRE: Különböző életkorú felső tagozatos tanulók összefüggés-felismeréseinek és feladatmegoldásainak összehasonlítása | 3/153 |

ÚJ TANTERVEINKRŐL

| | |
|---|-------|
| BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Az egyszerű gépek és hőerőgépek, a teljesítmény és a hatásfok tanítása a 7. osztályban | 1/ 43 |
| CSORBA GYÖZÖNÉ-LEÖVEY JENŐNÉ-MOLNÁR SÁNDOR: Az 5. osztály torna oktatási anyaga | 2/113 |
| FARKAS KATALIN-VARGA SÁNDORNÉ: Megjegyzések a „Közösség és személyiség” témakörű osztályfőnöki órák megtartásához | 2/109 |
| FÖLDY FERENC: Az alsó tagozatos tanulók személyiségfejlesztése az általános iskolai nevelés-oktatás tervének megvalósításával | 4/248 |
| FRANYÓ ISTVÁN: A biológia művelődési anyaga az 1978-as általános iskolai tantervben | 4/231 |
| GIRICZ BÉLA: Rajztanmenet az általános iskola 5. osztálya számára I. | 4/235 |
| GIRICZ BÉLA: Rajztanmenet az általános iskola 5. osztálya számára II. | 5/286 |
| NAGY ZSUZSANNA: A cél, feladat, követelmény értelmezése az általános iskolai kémia-tanításban | 1/ 38 |
| OLÁH EMÓD: Az általános iskola 1. osztályos ének-zenei követelményei az új tantervben - az óvoda aspektusából | 2/106 |
| SZANDI ÁGNES: Könyv- és könyvtárháznál | 3/185 |
| SZÉKELY ISTVÁNNÉ: A periódusos rendszer tanítása az általános iskola 7. osztályában | 3/178 |

MŰHELY

| | |
|--|-------|
| ABRUDBÁNYAY JÁNOS: Általános megfigyelési szempontok az egyes napközi otthoni foglalkozások elemzéséhez, ellenőrzéséhez, értékeléséhez | 4/522 |
| BERKES MIKLÓSNÉ: Gondolatok egy József Attila-vers komplex esztétikai elemzéséről | 3/193 |
| BUDAI JÚLIA: Kötetlen programú órák az orosz nyelv tanításában | 2/125 |
| DARAGÓ JÓZSEF: Játék és matematika | 3/197 |
| HEGEDŰS ANDRÁS NÉ: Kulturális foglalkozások a napközi otthonban | 1/ 63 |

| | |
|---|-------|
| HOFFMANN OTTÓ: Ütkeresés az anyanyelvi nevelésben | 1/ 51 |
| HOFFMANN OTTÓ: Ütkeresés az anyanyelvi nevelésben | 2/119 |
| HUNYADI JÁNOS ÁLTALÁNOS ISKOLA OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKAKÖZÖSSÉGE: Milyen legyen az osztályfőnöki munkaterv? | 4/259 |
| KELENDI GYULÁNÉ: Jellemnevelés a napközi otthonban | 2/130 |
| LAJKÓ LAJOS: Szituációs játékok az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon | 3/188 |
| NYILAS ISTVÁN-VASVÁRY ZOLTÁN: A rendszerek tanítása az általános iskola 3. osztályában | 5/307 |
| PAPP JÁNOS: Különböző szervezetek, szervrendszerek boncolása az élővilág szakkörön | 5/314 |
| RÉVÉSZ ISTVÁN: Néhány javaslat a 8. osztályos elektrotechnikai ismeretek és gya- korlatok tanításában | 2/133 |
| SARDI IMRENNÉ: Főiskolások tapasztalatgyűjtése egy általános iskolai matematikaórán | 5/320 |
| SOMFAI LÁSZLÓNÉ: Az alkotóképesség fejlesztése tervező feladatokon | 1/ 57 |
| SZALAI JÁNOSNÉ: A tájékoztató füzetéről | 5/318 |
| SZOMBATHY MIKLÓS-VASVÁRY ZOLTÁNNÉ: Helymeghatározás derékszögű koordiná- tákkal | 4/251 |

SZEMLE

| | |
|--|-------|
| BERECZKI SÁNDOR: <i>Vendégb Sándor: A didaktika alapjai a szakmai képzést nyújtó iskolák oktatói számára</i> | 1/ 76 |
| BERECZKI SÁNDOR: <i>A. V. Darinszkij-Csoma Gyula (szerk.): A felnőttnevelés prob- lémái</i> | 2/140 |
| BERECZKI SÁNDOR: <i>Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag</i> | 4/265 |
| BOKÁNYI DEZSÓNÉ-M. A. KORCSIC: <i>4000 Наиболее употребительных слов русс- кого языка. Учебный словарь для зарубежных школ.</i> | 1/ 75 |
| ELEKES MIHÁLY: Gyermkeink a tömegkommunikáció sodrában | 3/201 |
| HAJZER LAJOS: <i>R. Sz. Giljarevszkij-B. A. Sztarosztyin: Innosztrannije imena i nazva- nyija v russzkom tekstye</i> | 1/ 74 |
| HAJZER LAJOS: <i>A. I. Kajdalova-I. K. Kalinyina: Russzkij jazik</i> | 2/142 |
| HAJZER LAJOS: <i>K. Sz. Gorbacsevic: Normi szovremennovo russzkovo lityeraturnovo jazika</i> | 3/206 |
| H. TÓTH ERIKA: <i>Sz. V. Kologrivova: Vegyite urok po russzki</i> | 4/284 |
| JUHÁSZ KÁROLY: <i>A Tanítók XV. Nyári Akadémiája</i> | 2/139 |
| KREUTER VILMOSNÉ: <i>Bárdos Lajos: „Kicsinyek kórusa” I. elemzése a karvezető szem- szögéből</i> | 5/324 |
| M. A. KORCSIC: <i>Восточнославянские языковеды. Библиографический словарь</i> | 2/145 |
| M. A. KORCSIC-KRÉKITS JÓZSEF: <i>Pod red. P. N. Dyemiszova-V. V. Markovina: Ucsebnij szlovár' szocsetajemosztyi szlov russzkovo jazyka</i> | 5/328 |
| SÍPOS SÁNDORNÉ: <i>A Tanárok X. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Fő- iskolán</i> | 2/137 |
| MIHÁLY ENDRE: <i>Jósa Zoltán (1914-1980)</i> | 5/322 |
| SZEBENYI PÉTER: <i>Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában II.</i> | 1/ 69 |
| SZENDREY SÁNDOR: <i>I. I. Kotov: Nacsertátyelnája geometrija</i> | 3/205 |
| VESZPRÉMI LÁSZLÓ: <i>Horváth Márton: Közoktatáspolitikai és általános iskola</i> | 1/ 73 |
| Tanítványainknak ajánlhatjuk | 1/ 79 |
| Tanítványainknak ajánlhatjuk | 2/145 |
| Tanítványainknak ajánlhatjuk | 3/208 |
| Tanítványainknak ajánlhatjuk | 4/267 |
| Tanítványainknak ajánlhatjuk | 5/329 |

Összeállította: VIDÉKI MÁTYÁS