

54854

1985 APR 1 8

163



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1985. 25. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászbéreny), Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. HORVÁTH MÁRTON: Az általános iskola évtizedei	65
DR. RIESZ BÉLA: Értékelmélet és iskolai nevelés	76
KOCSIS JÓZSEFNÉ: A családi nevelés segítése a szülői értekezletek útján	78
DR. KLEININGER OTTÓ: Pszichológiai vizsgálatok nevelőotthonban élő 3., 4. osztályos általános iskolai cigány tanulóknál	84
DR. ESZIK ZOLTÁN: Az iskolaotthon funkcionális tervéhez	90
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. BALOGHNÉ DR. ZSOLDOS JULIANNA: A helyesírás megalapozásáról	98
MŰHELY	
BOKOR ISTVÁNNÉ: Móra-órák a 2. osztályban	103
DR. TARÓDI SÁNDORNÉ: Fantáziálás a fogalmazástanításról	110
TAKÁCS GÁBOR: Tantárgyon kívüli koncentráció a matematika új szemléletű tanításakor ...	117
KIS IBOLYA: Könyvtárhasználat: lehetőség a permanens művelődésre	123
CSILICS JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA: Fonás-szövés, textília rövid történeti áttekintése	127
BORBÁS ZOLTÁNNÉ: Úttörőmozaik napközis életünkéből	128
ÖRÖKSÉG	
DR. BERECKZI SÁNDOR: Lukács György közoktatáspolitikai, pedagógiai tevékenysége ...	131
SZEMLE	
DR. SÍPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA: Tanárok XV. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Ta- nárképző Főiskolán	135
B. FEJES KATALIN: Subosits István: Beszédakusztika	136
DR. MADÁCSY PIROSKA: Mész Lászlóné: Drámaértelmezések	137
DR. GALGÓCZI LÁSZLÓNÉ: Balogh Artúrné-Borsi Vincéné-Farkas Istvánné-Gaal Éva- dr. Rédeiné Szécsényi Dóra-Tarnai Ottóné-dr. Tóthné Molnár Sára-Tóth Péter-dr. Vörös Imréné: Útmutató a kisegítő iskola 4. osztályának tankönyveihez	138
DR. BERKES MIKLÓS: Barta Gábor-Hegyi Klára-Kertész István: Emberek és századok ...	140
TORDÁNÉ HAJABÁCS ILONA: Dr. Füle Sándor: A szülők és az iskola	140
DR. BERECKZI SÁNDOR: Dr. Péter Ágnes: Neurológia, neuropszichológia	142
DR. HAJZER LAJOS: V. P. Zsukov: Skolnij frazeologicseskij szlovár russzkovo jazika	143
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Dr. Papp János: Ökológiai rejtvények	144

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Háman Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0144-7224

85-701 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Az általános iskola évtizedei

Történelemformáló esztendő volt 1945 a közoktatás számára is. Egyrészt az eszmélés, az önvizsgálat esztendeje volt, másrészt elkezdődött a háború okozta rombolás helyreállítása és az új demokratikus társadalom, az új közoktatás alapjainak lerakása. A magyar társadalom élete nem folytatható ott, ahol 1944 őszén abbamaradt. A változtatás igényét, gondolatát még a magyar polgári progresszió képviselői is vallották. A korszak felvetett új kérdéseire választ keresve írja ezekben a hónapokban Révész Imre debreceni református püspök, aki ideiglenesen a tiszántúli tankerület főigazgatója is: „Tisztán kell látni azt is, hogy a letűnt, illetőleg az országnak még meg nem szállott részén is letűnőben levő magyar bel- és külpolitikai rendszer fölött már az eddigi események meghozták a lesújtó ítéletet.”

A változtatás nemcsak az új államrendszer igazgatási rendszerét, az alkotmányosság visszaállítását jelentette, újra kellett gondolni a művelődéspolitikai intézményes rendszerét is. Ma már közzismert, a köznevelés megújításának terve része volt évtizedekkel korábban is minden demokratikus mozgalom és párt programjának. Ez nem valami látványos választási ígéret volt, hanem annak az ötívösi gondolatnak a továbbélése, amely azt vallotta, hogy az ország felemelkedése elképzelhetetlen a népoktatás reformja nélkül. A felszabadulás első napjaiban ezért került napirendre a közoktatás reformja, az általános iskola megteremtése.

Az általános iskoláról negyven év alatt sokat vitatkoztak, sokat írtak – polcokat betöltő könyvek jelentek meg, fennkölt méltatásokkal és elmarasztaló kritikákkal. Gyakran visszatérő kérdés, érdemes volt-e akkor létrehozni, mások szerint még ma sem teljesítettük az 1945-ben elhatározott célkitűzéseket. Az elmúlt évtizedek sok kérdésre válaszoltak, történelmi adalékokkal és statisztikai adatokkal is szemléltethető az a folyamat, amelyben az általános iskola jóval meghaladta önmagát, s a fejlődés az örökölt és újraéledt ellentmondásokkal együtt pontosan követhető.

ÁLTALÁNOS
ISKOLÁK, OSZTÁLYTERMEK, TANULÓCSOPORTOK, TANERŐK ÉS TANULÓK SZÁMA

Tanév	Iskolák száma	Osztálytermek száma	Tanulócsoporthoz száma	Tanerők száma	Tanulók száma
1937/38	7 296	..	..	26 017	1 096 048
1945/46	7 440	17 442	20 655	24 724	1 096 650
1946/47	7 380	..	..	32 930	1 099 550
1947/48	7 497	21 559	..	33 142	1 126 624
1948/49	6 202	21 924	30 015	35 203	1 188 056
1949/50	6 205	22 451	30 234	35 041	1 202 057
1950/51	6 185	24 723	31 459	35 248	1 229 957
1951/52	6 156	24 896	32 277	38 089	1 205 173
1952/53	6 102	25 116	33 402	39 869	1 196 043
1953/54	6 108	25 434	34 764	43 108	1 203 346
1954/55	6 168	25 998	36 786	45 955	1 207 455
1955/56	6 220	26 905	38 404	50 259	1 226 200
1956/57	6 273	27 343	39 597	52 214	1 255 001

Tanév	Iskolák száma	Osztálytermek száma	Tanulócsoportok száma	Tanérők száma	Tanulók száma
1957/58	6 291	28 054	41 032	53 667	1 259 114
1958/59	6 314	28 690	41 616	55 056	1 268 650
1959/60	6 322	29 550	42 255	56 449	1 314 432
1960/61	6 307	30 155	42 763	57 290	1 392 369
1961/62	6 261	30 791	43 478	58 333	1 444 543
1962/63	6 220	31 147	44 109	59 921	1 472 743
1963/64	6 162	31 529	44 518	61 518	1 468 683
1964/65	6 105	31 570	44 473	62 108	1 445 124
1965/66	6 036	31 711	43 949	62 167	1 413 512
1966/67	5 954	31 680	43 323	62 241	1 380 286
1967/68	5 866	31 694	42 880	62 340	1 331 079
1968/69	5 771	31 652	42 315	62 523	1 254 745
1969/70	5 626	31 539	41 899	62 834	1 177 887
1970/71	5 480	31 520	41 527	63 125	1 115 993
1971/72	5 351	31 630	41 399	63 432	1 070 017
1972/73	5 197	31 955	41 286	64 004	1 043 596
1973/74	4 978	32 557	41 243	64 605	1 032 786
1974/75	4 736	32 243	41 310	65 687	1 039 586
1975/76	4 468	32 505	41 186	66 861	1 051 095
1976/77	4 214	32 949	41 192	68 425	1 072 423
1977/78	4 022	33 307	41 525	70 007	1 090 062
1978/79	3 856	33 816	42 133	71 925	1 106 744
1979/80	3 678	34 432	42 738	73 469	1 127 904

A táblázatból is látható, hogy az 1945. évi helyzethez hasonlítva milyen kedvező változások történtek az általános iskolák ellátásában. Egy tanulócsoportban az akkori 53 tanuló helyett ma csak 26 tanul, egy nevelő 44 tanuló helyett csak 15-öt tanít. Tudjuk, a statisztika gyakran nem fejezi ki azokat a valóságos ellentmondásokat, amelyek az oktatási intézmények tényleges működésében jelentkeznek. A tartalmat, a minőséget csak a művelődési anyag összehasonlításával lehet valójában kifejezni. Ezért választottuk azt a megoldást, hogy az általános iskola évtizedeit a tantervek változásán keresztül mutassuk be.

ÁLTALÁNOS ISKOLÁK FONTOSABB MUTATÓI

Tanév	Egy iskolára	Egy osztályteremre	Egy tanulócsoportra	Egy tanerőre	Egy osztályteremre jutó tanulócsoportok átlagos száma
	jutó tanulócsoportok átlagos száma				
1945/46	147,4	62,9	53,1	44,4	1,18
1950/51	198,9	50,5	39,7	34,9	1,27
1955/56	197,1	45,6	31,9	24,4	1,43
1960/61	220,7	46,2	32,6	24,5	1,42
1965/66	234,2	44,6	32,2	22,7	1,39
1970/71	203,6	35,4	26,9	17,7	1,32
1971/72	200,0	33,8	25,8	16,9	1,31
1972/73	200,8	32,7	25,3	16,3	1,29
1973/74	207,5	31,7	25,0	16,0	1,27
1974/75	219,5	32,2	25,2	15,8	1,28
1975/76	235,2	32,3	25,5	15,7	1,27
1976/77	254,5	32,5	26,0	15,7	1,25
1977/78	271,0	32,7	26,3	15,6	1,25
1978/79	287,0	32,7	26,3	15,4	1,25
1979/80	306,7	32,8	26,4	15,4	1,24

Már utaltunk rá, hogy egyes vélemények szerint az általános iskola létrehozásával addig kellett volna várni, amíg az országban az infláció véget ér, és elkezdődik a gazdasági fellendülés. Az oktatási kormányzat 1945-ben két lehetőség között választhatott. Az egyik: a kísérletezések, a viták folytatása, amelyek évekig is elhúzódhattak volna. A másik: az alapkérdésekben való állásfoglalás, a szervezeti keretek megteremtése s az oktatás tartalmi kérdéseinek a továbbiak során történő eldöntése. A sürgető, kényszerítő körülmények miatt a vallás- és közoktatásügyi kormányzat a másodikat választotta. A döntés – ha nem is volt problémamentes – végső soron találkozott a nevelők és a széles közvélemény egyetértésével, helyeslésével. Remélni lehetett, hogy az új iskolarendszer megteremtése ösztönzően hat – a súlyos gazdasági viszonyok ellenére – a tárgyi és személyi feltételek megteremtésére, folyamatos biztosítására.

Nem telt el egy esztendő sem az általános iskola megszületése óta, s elkészült az első új tanterv. Tíz hónap alatt, termékeny vita után adták ki. A tanterv készítői az „egység” és „minőség” követelményét támasztották a tantervekkel szemben. Az egység követelményét a tanterv meg is valósította annyiban, hogy az eddigi három iskolatípus eltérő tanterve helyett az általános iskolai tanulók számára egységes művelődési anyagot nyújtott.

A minőség követelményét már nehezebben teljesítette. A rövid idő nem tette lehetővé jól átgondolt, kísérletileg ellenőrzött, teljesen korszerű tanterv készítését. Az oktatás-nevelés céljában, a tananyag válogatásában és elrendezésében a „koalíciós neveléstudomány” szükségleteit és lehetőségeit követte, de mégis korszerűbb volt az előzőnél, és előrelépést jelentett az általános iskola megvalósításában.

A tanterv egy új iskola számára készült, első vállalkozásként, ezért jelentett nagy felelősséget kiadása. Készítése során olyan vélemény is elhangzott, hogy a tantervet egy évre ideiglenes jelleggel adják ki, és a tapasztalatok alapján dolgozzák át és véglegesítsék. Ezt az eljárást az is indokolta volna, hogy – különösen az új tárgyak esetében – előzményekre nem támaszkodhattak. Többszöri módosítás után mégis a tanterv végleges bevezetése mellett döntöttek. A Köznevelési Tanács elnöksége 1946. május 9-én már a harmadik változatot adta át a minisztériumnak, bár ez a változat sem felelt meg teljes mértékben az elképzeléseknek, mégis bevezetése mellett határoztak.

Az általános iskola első új tanterve 1946 júliusában jelent meg, s a művelődési anyag tartalma és szemlélete jobb lehetőséget biztosított a korszerű képzéshez. A tananyag sok új résszel egészült ki. Az irodalom tanterve is sok változást mutat az előzőhöz képest. Az általános iskolai irodalom tanításának célját korszerűen fogalmazta meg, feladatának 1. a helyes gondolkodásra nevelés igényét jelöli meg; 2. kiemeli a hazai és külföldi népköltészet oktatásának jelentőségét; 3. hangsúlyozza az olvasmányok művészi színvonalát. A hazai irodalom és a világirodalom remekeinek megismertetését is fontosnak tartja. Ezek a régi tantervekben sokkal kisebb arányban szerepeltek. A tanterv mellőzte a régi tankönyvekben bőven megtalálható „erkölcsnemesítő” olvasmányokat, irodalmi anyagot.

A történelem tanítása az 5. és 6. osztályok tantervében olvasmányokra és azok feldolgozására épült. Az olvasmányok feldolgozása készítette elő a tanulókat arra, hogy a 7. és 8. osztályban elmélyülten ismerkedjenek meg a magyar nemzet történetével és a világtörténelem eseményeivel.

A természettudományi tárgyak tantervi anyaga is korszerűbb lett. A matematika tantervébe számos új elem került, több témában túlhaladta a korábbi tantervek követelményeit. A koncentráció elvét is követte, s a tanterv megpróbált eleven kapcsolatot teremteni a többi tárgyakkal, hogy a matematikát életszerűbbé tegye. Az általános iskola matematika-tantervének követelménye a régi népiskola színvonala fölött, de a

polgári iskola és gimnázium alsó tagozatának anyaga alatt volt. A tanulók számára a tananyag korszerűbb ismeretek szerzésére biztosított lehetőséget, de a maximalizmus jelei már az első tantervben jelentkeztek. A tananyag mennyisége minden tárgyban növekedett. A tankönyvek terjedelmesebbé váltak. Ez megnehezítette a tananyag elmélyült feldolgozását és elsajátítását.

Az új tantervben nagyobb helyet kaptak a természettudományos tárgyak. A hetedik osztályban a fizika önálló tárgy lett. Az elemi iskola tantervében csak „természeti, gazdasági és egészségi ismeretek”-et tanítottak néhány fizika vonatkozású részlettel. Az általános iskola tanterve az igényes fizikatanítás megvalósítására tett kísérletet. A tanterv anyaga a fizika minden lényegesebb, a műveltség megalapozásához fontos témáját magában foglalta. Az első fizikatankönyv jórészt a gimnázium III. osztályának tananyagát vette át, de annál többet is adott. A túlzott követelmény maximalizmust eredményezett. A tananyag kellő feldolgozásához nem volt elegendő a szorgalmi idő.

Az általános iskola tanterve magas óraszámot biztosított a szabadon választható tárgyra. A tanterv megpróbálta követni a társadalmi szükségleteket. A tantervi célokról írja Kiss Árpád: „... az iskolát nem a társadalomtól elszakítottan gondoltuk el (ami tudománytalan is lett volna). Éppen az iskola és az élet olyan új kapcsolatának kialakításán dolgoztunk, amelyben a gyermek az eddiginél kevesebb kényszer és fokozatosan mind nagyobb önállóság alapján ismerheti meg és értékelheti a körülötte új fejlődésnek indult életet, abban mind nagyobb mértékben részesedik, és önkéntesen nagy aktivitással vállalhatja magára azt, aminek célszerűségéről és magasabbrendűségéről nem az iskola, a tekintély, a szavak, hanem a sokszor ellenőrzött valóság győzik meg.”

A felszabadulás után, tíz hónap alatt olyan tantervet készítettek, amely nagyjában egységes művelődési anyagot s azonos művelődési követelményeket írt elő 14 éves korig valamennyi tanuló számára. A tanterv művelődési anyaga válogatásban és felépítésben korszerűbb volt a korábbi tantervnél. Úttörő jelentőségű kezdeményezés a mezőgazdasági és ipari ismeretek bevezetése, amely lefektette a munkaoktatás alapjait.

A tanterv először valósította meg a szabadon választható tárgyak bevezetését. A felső tagozatban osztályonként 6 órát fordítottak a tanulók által választott tárgyak oktatására. A korábbi hazai tantervekben ilyen keretek között erre még nem volt példa. Az újszerűség miatt már eleve számolni kellett bizonyos idegenkedéssel, s könnyen érthette a tantervet a reformpedagógia szemléletének, hatásának vádjá.

A követelmények teljesítéséhez szükséges feltételeket sajnos nem tudták megteremteni. Nem voltak képesített tanárok, műhelyek, gyakorlókertek, kézikönyvek és egyéb taneszközök, így a tantervekben előírt követelmények teljesítését sem biztosíthatták.

II.

Az iskolák államosításával, a két munkáspárt egyesülésével lezárult a népi demokrácia első, alapvetően demokratikus feladatokat megvalósító szakasza, és megkezdődött a szocializmus építésének korszaka. Az egyesülési kongresszuson elfogadott program alapján tovább folytatódott a termelési eszközök szocialista tulajdonba vétele, a munkáshatalom gazdasági bázisának megerősítése, amelynek alapján a szocialista kultúra, a szocialista nevelés ügye is a fejlődés újabb szakaszába lépett.

Az oktatáspolitikai továbbfejlesztésének eszméi, ideológiai alapvetését a párt 1948-ban elfogadott programnyilatkozata adta, s ennek alapján kellett meghatározni a kulturális élet és a közoktatás területén megvalósítandó feladatokat s azok teljesítésének ütemét.

Az Országos Neveléstudományi Intézet 1949 áprilisában elkezdte az érvényben levő általános iskolai tantervnek elemzését s egy új tanterv kimunkálását. E munkára egy

esztendőt szántak, ez idő alatt kellett kidolgozni a tanterveket, a részletes útmutatókat, valamint azoknak a nevelőképzésben való alkalmazását.

Az általános iskola óratervét három kritérium alapján elemezték:

- A teljesítmény: ezen belül azt vizsgálták, hogy az óraterv biztosítja-e a tanulmányi idő helyes kihasználását, s biztosítja-e a jó teljesítmény alapját.

- Az elmélyülés: biztosítja-e az óraterv a gondolkodás fejlesztését, s kifejleszti-e az összefüggések látásának, értésének és elrendezésének képességét.

- A művelődési anyag arányai: megfelelőek-e, biztosítja-e az óraterv, hogy az általános iskola által nyújtott műveltség szerkezetileg harmonikus, és megfelelő-e az általános iskolával szemben támasztott társadalmi-képzési követelményeknek.

A művelődéspolitikai eme időszakának felfogása az volt, hogy az oktatásnak, a tudatformálásnak lemaradás nélkül kell követnie a szocializmus fejlődésének ütemét, ezt jórészt szubjektív tényezőktől, az akaratától tette függővé.

Ennek jegyében kezdték el az általános iskola új tantervének munkálatait. Az elkezdett munka azonban nem vált folyamatossá és elemzővé. Az ötéves terv közoktatáspolitikai programjának meghatározása viszonylag könnyebb feladat volt, mint annak pedagógiai „lebontása”. A nehézség jórészt abból eredt, hogy a marxista-leninista pedagógia hazánkban nem állt azon a fokon, hogy a sokszor vitatható helyzetekben megbízható döntések alapja legyen. A szocialista pedagógiát a polgári pedagógia helyett nem lehetett „bevezetni”, ez nem egyszerű változás és csere kérdése. Az oktatás és a nevelés tartalmát meghatározó ideológiai változás csak a réginek türelmes, elvi harcban való legyőzése, a szocialista pedagógia elveinek elfogadtatása alapján következhetett be.

A szocializmus építésének útján való gyorsabb haladás igénye alapján született meg a Magyar Dolgozók Pártjának 1950 márciusi közoktatás-politikai határozata. A határozat megfogalmazta a köznevelés szocialista fejlesztésének programját. Fellépett a közoktatás – a kor lehetőségeihez viszonyított – elmaradása ellen. Sürgette az iskola és a termelés elevenebb kapcsolatát, a polgári ideológia (pedagógia) és a klerikalizmus elleni harcot, felhívta a figyelmet az általános iskolás korú tanulók nagyfokú lemorzsolódására, és a tanulók számára arányos terheléssel számoló tantervet és tankönyvet írt elő.

A határozat útmutatásai közül alapvetően fontosnak kell értékelnünk a marxizmus-leninizmus elveinek alkotó alkalmazásáról, a szocialista pedagógia továbbfejlesztéséről szóló megállapításokat, a dolgozó osztályok gyermekei tanulmányainak fokozottabb segítésére vonatkozó felhívást, s ezen belül az általános iskola megkülönböztetett figyelemben részesítését. Valamennyi felsorolt feladat időszerű volt. Helyesen sorolta a legfontosabb feladatok közé az általános iskola fejlesztését, új, korszerű tantervek és tankönyvek kiadását s a szocialista pedagógia hatékonyabb elterjesztését, alkalmazását. A szocializmus építésének szakaszában ezek a legfontosabb közoktatás-politikai feladatok voltak. A határozat mondanivalója és szándéka iskola- és tanulócentrikus, de a lehetőség és a valóság, a tényleges és a vélt okok és szándékok már a határozat szövegében eltávolodtak egymástól.

A határozat a felsorolt hibák miatt a kívánt cél és eredmény ellen hatott. Bár helyesen határozta meg a következő évek feladatait, az ehhez szükséges feltételeket nem biztosította. Nem teremtette meg a nyugodt, kiegyensúlyozott munka feltételeit, ellenkezőleg, a közoktatásban a kapkodás, a látszatsikerek hajszolása kezdett eluralkodni. A határozat nemcsak új lehetőségek, de új konfliktusok forrásává is lett.

Az általános iskola tantervi munkálatai gyors ütemben folytatódtak, de az elmélyült összehasonlító, elemző munka helyett a kapkodás vált általánossá. A hosszabb távra szóló megoldás keresését a látszatintézkedések hajszolása, a gyors eredményvárás váltotta fel. Az 50-es évek elejével reformok sorozata kezdődött, a pedagógiai elhatáro-

zásokat évenként felülvizsgálták, mielőtt annak hatékonyságát mérni lehetett volna. Az évenként kiadott tanügyi intézkedések összességükben teljes reformot jelentettek.

Az 1950-ben kiadott általános iskolai tantervet az első hazai szocialista tantervnek szoktuk nevezni – és nem méltatlanul. Minden tantervben benne van az adott korszak kulturális politikája, legalábbis annak egyes elemei; pontosabban ez meghatározója a tananyag kiválasztásának. Amennyiben ez a politika fejlődőben, alakulóban van, amikor a kulturális forradalom kibontakozóban van, amikor az irodalomkritika még nem döntötte el, hogy melyek az irodalmi múlt iskolákban is tanítható, legértékesebb elemei, a tantervek készítőinek nagy nehézségekkel kell szembenéznük.

A tanügyigazgatás hagyományai szerint a tanügyi hatóság a tantervet bevezeti, s elrendeli annak alkalmazását. A kérdés azonban nem ilyen egyszerű.

Szocialista oktató-nevelő munkát kívántak olyan nevelőktől, akik csak az első lépéseket tették meg a szocialista pedagógia elsajátításában, akiktől a tanterv alkalmazása rendkívüli erőfeszítéseket kívánt. Az aprólékos előírások és a részletekig terjedő tanügyi utasítások lényegében ebből a helyzetből következtek. Kézikönyvek, színvonalas útmutatók helyett normatív előírások születtek, amelyekben a szocialista pedagógia értékorientációi a pedagógiai gyakorlat számára csak nehezen lefordítható, elvont elvekben voltak jelen. A szocialista tanterv valóságos „bevezetésére” 1950-ben tehát csak az első lépéseket tettük meg.

III.

Az 50-es évek eredményei az iskolákban mégis kiemelkedőek. Az általános iskolák nyolcadik osztályába az 1953/54. tanévben 110 420 tanuló iratkozott be, háromszor annyi, mint 1937/38-ban a népiskola, a polgári iskola és a gimnázium megfelelő korosztályokkal benépesülő osztályaiába. A középiskolákban 129 769 diák tanult, két és félszer több, mint 1938-ban. A létszámnövekedéssel párhuzamosan a munkás és paraszt származású tanulók aránya 8,9%-ról 67%-ra emelkedett, az egyetemen tanulók száma közel ötszörösére, a munkás és paraszt hallgatók aránya 5%-ról 55%-ra nőtt. Az 1950-től kiadott új tantervek és tankönyvek előrehaladást jelentettek a szocialista oktatás megvalósításában. Mindezzel emeltük népünk műveltségi színvonalát, biztosítottuk, hogy a népi demokrácia megteremtse saját értelmiségét.

Az eredmények mellett a közoktatás területén az 50-es évek elejétől komoly gondok és ellentmondások jelentkeztek, vagy a korábbi ellentmondások éleződtek. A problémák jelentkezése elsősorban a társadalmi, politikai életben kialakult helyzetre, a bekövetkezett hibákra vezethető vissza, amely az oktatáspolitikában is az eredeti célok torzulásához vezetett. A közoktatás fejlesztésének korábban elfogadott programja több területen nem valósult meg.

A közoktatás-politikánk végrehajtása során nem gondoskodtunk megfelelően az általános iskolákról, s a reális lehetőségekkel nem számolva fejlesztettük a közép- és felsőfokú oktatást. Az iskolafejlesztés nem állt arányban a nagyméretű tanulói létszámnövekedéssel. A közoktatás területén jelentkező gondok természetesen nem mindenben következtek automatikusan a gazdaságpolitikai hibákból. Több területen a hibák súlyossága csökkenthető lett volna, ha a párt- és állami szervek többet foglalkoztak volna az oktatás tartalmával, az új szocialista pedagógia kialakításával.

A hibás pedagógiai gyakorlat következtében közoktatásunkban nem kapott megfelelő helyet a magyar nyelv, helyesírás, a helyes beszéd, irodalmunk, történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése. Az iskolai tananyag kiválasztásakor és az oktató-nevelő munka gyakorlatában nem vették figyelembe eléggé a tanulók fejlettségi szintjét, életkori sajátosságait, a társadalmi körülményekből adódó eltérő előképzettséget, és a teherbíró képességüket meg-

haladó követelményeket támasztottak a tanulókkal szemben. A maximalizmus gyakran liberális értékeléshez, osztályozáshoz és az oktatás színvonalának csökkenéséhez vezetett.

Az oktatás fejlesztésének céljai az 50-es évek első harmadában a gazdasági és politikai életben jelentkező hibák és ellentmondások miatt nem teljesülhettek maradéktalanul. A társadalmi életben jelentkező politikai törekvések és ezek hatásának részletesebb elemzésére nem vállalkozhatunk; e folyamat elemzése megtörtént már. Az oktatási és ezen belül elsősorban képzési, tantervi oldalról próbáljuk feltárni a kor oktatáspolitikai, iskolapolitikai problémáit; s magyarázatot keresni arra, mi az oka annak, hogy lényegében ismét a régi gondokkal találjuk szembe magunkat az általános iskolákban. A kor egyes politikusai abban az időben ezt az időszakot „új szakasznak” nevezték, bár régi bajokról van itt szó, illetve arról, hogy az új helyzetben a régi hibák hatása érezhető. A közoktatásban esetenként kiadott felszínes látszatintézkedések egy idő után új ellentmondásokat hoztak magukkal, vagy a régieket súlyosbították. Jól érzékelhető ez az 1950-es tanterv elemzésével.

Nem kapott megfelelő helyet az elméleti munkában a közoktatásnak, a műveltségi színvonal emelésének jelentősége a szocialista építés időszakában. Nem végezték el közoktatási politikánk tudományos megalapozása érdekében az átmeneti korszak pedagógiai problémáinak tudományos elemzését. A túlméretezett iparosítás szakember-szükségleteiből kiindulva, egyoldalúan csak a továbbtanulás és a szociális összetétel megváltoztatásának biztosítása volt állandóan napirenden, s ezzel szemben nem részesült megfelelő figyelemben az alapozó iskola és annak a műveltséget és a közép- és felsőfokú továbbtanulást megalapozó funkciója.

A neveléstudomány ezekben az években alig létezett, s így nem foglalkozhatott azzal az alapvetően fontos kérdéssel, hogy mi az, amit a szocialista nevelés általános célkitűzéseiből a szocializmus felé való átmenet korszakában, az adott gazdasági-politikai feltételek között meg lehet vagy meg kell valósítani.

A közoktatás új fejlesztési programjának kidolgozása és megvalósítása ellentmondásos körülmények között folytatódott. A párt Központi Vezetőségének 1953. júniusi határozata helyesen tárta fel a szocializmus építésében elkövetett hibákat. A köznevelés, közelebbről az általános iskola fejlesztésének feladatait az 1954-ben elfogadott közoktatás-politikai határozat fogalmazta meg. Részletes utasításokat adott az általános iskolai hálózat fejlesztésére, a nevelés tartalmára és szellemére vonatkozóan. A határozat jó lehetőségeket teremtett a korábbi hibák kijavítására és az általános iskolák fokozott fejlesztésére. A határozatot s az abból következő feladatokat azonban a párt vezető szerveiben egyesek eltérően értelmezték és magyarázták, s elkezdődött a harc a dogmatikus és az egyre jobban jelentkező revizionista nézetek között. A kiéleződött vitákban a pedagógia frontján hol a revizionizmus, hol a dogmatizmus vonásai jelentkeztek. Megjelentek, újraéledtek a polgári pedagógia régi nézetei, annak kritikátlan elfogadására és alkalmazására, a központi irányítás, a pedagógusok továbbképzésének felszámolására való törekvések. A marxizmus pozíciói a pedagógiában is háttérbe szorultak, mivel nem folyt eredményes harc a két szélsőséges irányzat ellen. A tíz év alatt elért vívmányok értékelése is gyakran a szélsőséges hatások alá került.

A bizonytalan politikai helyzet ellenére az általános iskola alsó tagozata számára 1956 őszén új tantervet vezettek be. Az új tanterv az 1953-ban elkezdett munkálatok eredményeként született. A tantervkészítés során alkalmazott módszer különbözött a korábbiaktól. Segítséget és előnyt jelentett az, hogy több idő állt rendelkezésre, nem egy év vagy néhány hónap alatt kellett elkészíteni.

A tantervkészítést viták előzték meg, s így lehetőség volt a kérdések – legalábbis egy részének – elvi, pedagógiai tisztázására. A feladatok igényes teljesítéséhez adva volt a Tudományos Intézet, amely a szervezés kezdeti nehézségei s az adott viszonyok

között nehezen tisztázható és eldönthető kérdések ellenére, jelentős teljesítményt nyújtott ebben a munkában. Az intézet munkatársai maguk is formálódtak közben, és sajátították el a tantervelméletet, a tantervkészítés tudományát.

Először került sor a tanterv kísérleti kipróbálására, a tapasztalatok értékelésére és hasznosítására. Rendkívüli teljesítményként kell értékelnünk azért is, mert már az előbbiekben ismertetett társadalmi és politikai körülmények, az ideológiai közélet ellentmondásai nagymértékben akadályozták és késleltették a döntéseket, s befolyásolták azok hatását és értékét.

A tanterv készítői úgy ítélték meg, hogy olyan feladatokat kell megoldaniuk, amelyeket az ország különböző típusú általános iskoláiban tanító alsó tagozatos nevelők meghallgatása nélkül elvégezni nem tudnak. Ezért a tantervi tervezetről számos országos megbeszélést tartottak. A tanterv tervezetét megvitatták Győr, Sopron, Szeged, Eger, Miskolc, Hódmezővásárhely városokban. A szegedi ankéton részt vett Erdey-Grúz Tibor miniszter, valamint a tantervkészítő bizottság vezetője és tagjai. Az ankét résztvevői örömmel és meglelégedéssel fogadták a tervezetet. Hozzászólásukból a módosításra vonatkozó javaslatok mellett a várakozás és a bizakodás hangja érezhető.

A korábbi tantervekhez képest az 1956-ban bevezetett alsó tagozatos tanterv korszerű volt. Megszüntette a korábbi tantervekre jellemző címszavas jelleget, az általános iskolai oktató-nevelő munka céljának és feladatának megfelelően kiválasztott és elrendezett ismeretanyagot a mélység és szélesség pontosabb megjelölésével határolta körül. Százalékosan is csökkent az anyanyelvi fogalmak köre, s 10%-ról 7,7%-ra csökkent a társadalmi, történelmi ismeretek köre. Ugyanakkor növelték a kevésbé megterhelő készletgártyák arányát. Így akarta segíteni a tantervi elképzelések pontosabb végrehajtását, a maximalizmus hibájának elkerülését. Az elképzelések, a szándékok tehát vitathatatlanok. A vállalkozás értékeit és hibáit megbízhatóan csak az 1960-as évek mérlegén lehet minősíteni.

IV.

A Magyar Szocialista Munkáspárt már az ellenforradalom után, a konszolidáció első időszakában részletes politikai programot dolgozott ki a művelődés területére is. A program szerint az általános iskolai és középfokú oktatásban felül kell vizsgálni, és a követelményeknek megfelelően ki kell egészíteni, s át kell alakítani az általános műveltség hagyományos tartalmát. Különös gondot kell fordítani a tanulóifjúság életre való felkészítésére s a műszaki, gyakorlati oktatás bevezetésére. A gazdasági helyzet fokozatos javulásával el kell látni valamennyi iskolát a természettudományos, technikai ismeretek elsajátításához szükséges kísérleti és szemléltetőeszközökkel és felszerelésekkel. Meg kell szervezni az iskolák eleven kapcsolatát a szocialista ipar és mezőgazdaság üzemivel. Biztosítani kell, hogy – a törvény előírásainak megfelelően – minden tanköteles korú gyermek elvégezze az általános iskolát, s lehetőleg minél előbb szakrendszerű oktatásban részesüljön.

A felső tagozat tantervi és tankönyvi munkálatai – amelyeket 1954-ben kezdtek el – olyan szakaszban voltak, hogy 1958-ban sor kerülhetett bevezetésükre. Már a párt művelődéspolitikai irányelvei meghatározták egy hosszabb távra szóló és szilárdabb alapokra épülő oktatáspolitikai program főbb követelményeit és feltételeit. A párt VII. kongresszusa az irányelvekben foglaltakat határozattá emelte, s a tantervek, tankönyvek bevezetése mellett kimondta, hogy „köznevelésünk továbbfejlesztése gondosan előkészített iskolareformot tesz szükségessé”.

Az 1960-as évek tantervi munkálatai némely vonatkozásban kedvezőbb körülmények között folytatódtak. Részen támaszkodhattak a korábbi évek előzményeire, felhasználhatták a néhány évvel azelőtt bevezetett tantervek tapasztalatait. Ugyanakkor

a korábbi évektől eltérően, erőteljesebben jelentkezett a tantervi kérdések elméleti tisztázásának igénye és lehetősége is. Már 1959-ben felmerül, hogy iskoláinkban állandóan nő a feszültség a technika, a tudomány és a közélet fejlődése következtében az élet és az iskola között. A fő tendencia az utóbbi időkben a tantárgyak számának és anyagának állandó szaporodása, s azok újabb részekkel való kiegészítése. Ebből természetesen következik az ellentmondás az iskolai követelmények s a tanulók teljesítőképessége között is. A különböző tananyagcsökkentések mechanikusak, s egyoldalúan mennyiségi természetűek, így nem vezetnek a kívánt eredményekhez. A túlterhelés csökkentése során a társadalom igényeiből kell kiindulni. A tananyag kialakulásának tradicionális folyamatát fel kell váltani a perspektivikus társadalmi igények tudatos érvényesítésével, amelyhez szervezett kutatómunka szükséges.

A tantervkészítés során vallott és alkalmazott elvek közé tartozott az is, hogy az általános iskola alsó és felső tagozata jobban kapcsolódjék egymáshoz, a tananyagában valójában egységes, nyolcosztályos általános iskola legyen. A követelményrendszer a korábbi tantervekben gyakran indokolatlanul emelkedett, eltérő volt a rendszerben tanított tárgyak belépésének módja. Bizonyos alapvető képességek kialakítását gyakran kizárólag az alsó tagozatra hárították. Ez önmagában véve is a teljességre törekvés elvéből indult ki, amelynek gyakorlati megnyilvánulása az alsó és felső tagozat elkülönülése.

A tanulói túlterhelés megszüntetésének felfogása is új módon jelentkezett. A korábbi évek tapasztalatai mindenki számára világosan bizonyították, hogy a túlterhelés megszüntetésének az a módja, amely a problémát a tananyag ismételt és többszörös csökkentésével akarta megoldani, nem járható út, mert nem vezet eredményhez. A tananyagcsökkentések alkalomszerű, adminisztratív intézkedések voltak, az egyes tantárgyak anyagát külön-külön érintették, így az oktató-nevelő munka gyakorlatát nemhogy megbízható bázisokra helyezték volna, hanem összekuszálták, dezorganizálták. A túlterhelést csak úgy lehet megszüntetni, ha rendező elvek segítségével az általános iskola számára új tantárgyi koncepciókat alkotnak, s ennek alkalmazásával a túlterhelés okait próbálják felszámolni.

A változásokkal és azok indokolásával talán sikerült érzékeltetnünk, hogy 1961-ben egyszerűen nem tananyagcsökkentésről és nem néhány tárgy tantervi formába történő elhelyezéséről volt szó. Ennél sokkal több történt. Változott a tantárgyak belső aránya, a természettudományos elemek nagyobb helyet kaptak a tantervekben. Az irányelvekben levő alapelveknek megfelelően a tantárgyak jobban szolgálták a tanulók gondolkodásának és világnézetének fejlesztését.

A tantervek megfeleltek a tudomány akkori álláspontjának, figyelembe vették a társadalmi igényeket és lehetőségeket. Tudósok, gyakorló pedagógusok, szülők és mások véleményének meghallgatásával és feldolgozásával próbáltak válaszolni a tantervekben arra a kérdésre, hogy mit vár a társadalom az iskolától.

A 60-as évek első felében készült tankönyvek nagy részében eredményesen valósultak meg az oktatási rendszer továbbfejlesztésének gondolatai. Kiadásuk jól egyeztetett program alapján történt, amely lehetővé tette a különböző iskolafokokozatok képzési feladatainak jobb illeszkedését s a tananyagnak a korábbinál jobb elrendezését. Néhány év alatt valamennyi iskola tankönyvei, kézikönyvei, munkafüzetek kicserélődtek; ehhez hasonló vállalkozás az oktatási rendszerben még nem volt. A tankönyvek többsége az adható legjobbat és legújabbat nyújtotta magas színvonalon. A népi demokrácia 20 éve alatt első alkalommal fordult elő, hogy nem a végletekig feszített hajszoltságban kerültek a tankönyvek az iskolákba. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy e tankönyvek hibátlanok voltak. Akkor is látható volt, hogy sem a tanterv, sem a tankönyv nem a pedagógiai örökkévalóság számára készült. A tananyag változása,

a tanterv módosulása elkerülhetetlenné teszi időszakonként a tankönyvek változását, átdolgozását és újraírását is.

A reform évtizedének egyik legfőbb tanulsága: az oktatási rendszert, az oktatási folyamatot csak komplex módon lehet kellő hatékonysággal fejleszteni. A továbbfejlesztés minden feladatát tervszerű ütemezéssel kell megtervezni, s az egyes elemeknek illeszkedniük kell az egész rendszer logikájához. Az egymásra épülés hiánya, az eltolódások veszélyeztetik az egész vállalkozás sikerét. Kiemelt helyet kell kapniuk a korszerűsítés folyamatában a kísérleteknek, a tervezett változások kísérleti kipróbálásának, amely alapján arra is választ kell keresni, hogy a tanulók tervszerű, arányos megterhelése biztosítható-e a belépő változás során. Nem kisebb jelentőségű a nevelők előkészítése sem. Az előkészítés a tanügyi dokumentumok megismerésén túl ki kell hogy terjedjen a módszertani előkészítésre is. Korszerű tananyag hatékonyan csak korszerű módszerekkel tanítható. Ha e követelmény intézményesen nem biztosított, minden reformvállalkozás csak félsiker.

V.

Az elemzések, értékelések és a közoktatás-politikai döntések során többször lehetett hallani, hogy „megoldottuk” az általános iskola legfőbb gondjait. A tények felsorolása is igazolja, hogy maradéktalan megoldásokat gyakran még alapvető kérdésekben sem sikerült találni. Az elmúlt évtizedek eseményeit követve tudjuk, hogy 1958-ban új tantervet vezettek be az általános iskola felső tagozata számára, 1960-ban tananyagát már csökkentették, majd 1962/63-tól folyamatosan új tanterv lépett életbe. Az új általános iskolai tantervek utolsó csoportja a 60-as évek végén került bevezetésre, s néhány év elteltével (1973-ban) a tantervi anyagot ismét csökkenteni kellett. Az 1972-ben hozott közoktatás-politikai döntések alapján 1978-tól új tanterv lépett életbe, de már megfogalmazódott a távlati elképzelés is, amely szerint az általános iskolában új tartalmi és strukturális változásokra van szükség.

Az 1972-ben elfogadott közoktatás-politikai határozat ugyan mértéktartóan foglalt állást. Nem kötelezi el magát, a még sokszor türelmetlen és sürgető vélemények ellenére sem, új tartalmi és szervezeti struktúra mellett. Arról döntött, hogy „... haladéktalanul el kell kezdeni, és néhány éven belül tudományos elemzésekre támaszkodva ki kell dolgozni a köznevelési rendszer távlati továbbfejlesztésének fő irányait, az ennek megfelelő iskolarendszer szerkezetét és tartalmát, valamint a helyességüket ellenőrző kísérleteket is le kell folytatni. A jelenlegi keretek között meginduló korszerűsítés minél előbb kapcsolódjék a köznevelés távlati fejlesztésének koncepciójához.”

Most a feladatok bonyolultabb, összetettebb formában jelentkeztek, mint a korábbi években. A tartalom és szervezet kölcsönös összefüggésben jelentkezik, a határozat az iskola tananyaga és az oktatás szervezete, struktúrája többféle kapcsolatára utal. A sorrend a korábbi években gyakran változott, felcserélődött, pedig a célszerű és szükséges megoldás az, hogy a tartalmi feladatokból kiindulva határozzuk meg az oktatás struktúráját, oktatási és iskolarendszerünket. A felszabadulás után az oktatási, képzési feladatok meghatározása, a művelődési anyag kiválasztása a szervezeti elhatározások után történt. A már korábban vázolt politikai helyzet miatt nem lehetett várni a döntéssel, vállalni kellett az ebből eredő minden kockázatot. Nagyon sok kitérővel jutotunk el egy olyan időszakhoz, amikor a tartalom, a tananyag az oktatás szervezetével összefüggésben vizsgálható.

Az oktatási rendszer fejlesztésének megtervezése. A „megtervezés” itt nem a szokott értelemben használatos kifejezés; csupán azt jelöli, hogy megkeressük a változás, fejlődés szempontjából kulcsfontosságú elemeket, és javaslatot teszünk megváltoztatásukra. Ez a fejlesztési koncepció kritikus szakasza. Egyrészt, mert számos kísérletet kell foly-

tatnunk, s ezek valamiképp mindig csak részei az egésznek, hiszen az oktatási rendszer egészével kísérletezni sem nem lehet, sem nem szabad. Másrészt: mert elképzeléseink, vágyaink és törekvéseink ezen a területen ejthetnek leginkább rabul, s téveszthetjük szem elől a valóságot. Harmadrészt: mert ez a legösszetettebb, legbonyolultabb feladat. Nemcsak az oktatási rendszer tárgyi feltételeit, személyi ellátottságát kell számba vennünk, hanem a tartalmakat is, amelyekkel oktatni-nevelni kívánunk, s az eszközöket, amelyeket hozzájuk kialakítunk, és a pedagógusoknak felkínálhatunk.

A jövő oktatási rendszere természetesen sokkal többet jelent, mint az iskolarendszer ún. alapszerkezetének tagolódását (vagyis azt, hogy hány éves korban kötelező az általános iskolába belépni, hány évig kell általános iskolába járni, milyen középfokú intézmények állnak azt követően a továbbtanulók rendelkezésére és így tovább). Az elmúlt esztendő vitái azonban éppen ebben csúcsosodtak ki; abban ugyanis, hogy szükséges-e, lehetséges-e a következő esztendőkből átalakítani köznevelési rendszerünk említett alapszerkezetét.

Az egyik elgondolás jelenlegi formájában őrizné meg szocialista köznevelésünk alapvető egységét, az általános iskolát. A legfontosabb érvek ezzel kapcsolatban nemcsak a további változások előkészítetlenségére utalnak, hanem a változást követő nagy meg rázkódtatásra és az ezzel kapcsolatos eddigi – néhányszor már egyenesen kudarcba forduló – tapasztalatokra. Az ilyen külsődleges változás – mint például a kötelező iskoláztatás évfolyamainak egyszerre való felemelése egy intézményen belül – nemcsak épület- és intézményhálózati problémákat vet fel, hanem általánosságban véve is olyan energiákat foglal le, amelyek évtizedekre hiányoznának további munkálatainkból. Ehelyett ez az elképzelés az általános iskola belső vitalitásának fejlesztését helyezi előtérbe. A tanulóknak mintegy 20 százaléka országosan és évente nem a kezdő évfolyamával együtt fejezi be az általános iskolát; az iskolák többségében a személyi feltételek és a tárgyi ellátottság színvonala még ingadozó. Az iskolai munkanap átszervezésével, az oktató-nevelő munka intenzívebb módszereivel, az általános iskola ún. belső tagolásának megváltoztatásával (például az alsó tagozat évfolyamainak csökkentésével, egy középső tagozat vagy egy orientáló szakasz kialakításával stb.) a jelenlegi rendszer teljesítménye még jelentősen fokozható.

Hadd oszlassunk el ezzel kapcsolatban néhány közkeletű félreértést. Mindaddig, ameddig a tudásnak olyan – növekvő – szerepe van, mint a szocialista társadalom felépítésének jelenlegi szakaszában, az iskola a tanítás-tanulás legfontosabb, bár nem egyetlen színtere marad. Ha „emberarcú” iskoláról és oldott, felszabadult alkotó légkörrel beszélünk, akkor csupán azt hangsúlyozzuk, hogy át kívánjuk alakítani, tovább szeretnénk fejleszteni az iskolát; mégpedig úgy, hogy minél jobban megfeleljen a tanítás-tanulás, az oktatás-nevelés folyamatainak és tevékenységeinek. De nem gondolhatjuk, hogy a szellemi erőfeszítés, az emberi teljesítmények intézménye helyett pusztán játéktérre vagy akár gyermekmegőrző és -gondozó intézménnyé fog változni. Inkább azt feltételezhetjük, hogy a jövő szocialista iskolája az értelmesebb tanulás színterévé válik, amelyben az örömet és a derűt a jól végzett munka okozza.

Az MSZMP 1982 áprilisában elfogadott állásfoglalásában a folyamatos fejlesztés mellett döntött, s ebben kifejeződik az elmúlt négy évtized minden értékes tapasztalata.

Értékelmélet és iskolai nevelés

„Az embert megszülni nehéz,
de jóra nevelni még nehezebb”
Maxim Gorkij

Az értékelmélet és a nevelés viszonyát, világnézeti tartalmát alapvetőnek tartjuk a szocialista értékeszményeknek megfelelő értéktudat és életmód formálásában, a társadalmi együttélés szocialista normáinak fejlesztésében.

Az elmúlt évtizedben lényegében a szocialista nevelőiskola koncepciójában összegezhettek mindazon törekvések, amelyek az iskola belső életének, az oktatás és a nevelés tartalmi és módszerbeli korszerűsítésének szerteágazó tennivalóit a nevelés fontosságának hangsúlyozásával tartalmazzák. Az iskola társadalmi nyitottsága fokozza a pedagógusok felelősségét a szocialista társadalom alapvető értékelvárásainak megfelelő személység- és közösségfejlesztés terén. A ma iskolájának alapvető feladata, hogy növelje értékmegőrző, értékszarmasztató és új értékeket teremtő jelentőségét. Ennek lehetséges elmélete és gyakorlata a pedagógiai hatásfolyamatban céltudatosan, tervszerűen és szervezeten beépülő, alapvető társadalmi és egyéni értékekre történő nevelés. A szocialista iskola feladatait a marxista értékelméletre alapotoztan kell megvalósítani. Ugyanakkor neveléstörténeti jelentőségében kellő kritikai értékeléssel hasznosítani kell azokat a nevelési koncepciókat, amelyek ma sem idegenek értékrendünkötől, és pedagógiai értékeként felhasználhatók felelősségteljes nevelői munkánkban. Amikor elhatározni kívánjuk a szocialista társadalmi rend feltételei között történő értékekre nevelést az eszményeinkkel és céljainkkal ellentétes pedagógiai nézetektől, valamint azok filozófiai, világnézeti és politikai tartalmától, akkor kerülni kell azokat a végleteket, amelyek a legszembetűnőbben a társadalom és az iskola erkölcsi értékorientációiban úgy nyilvánulnak meg, mint a folytonosság tagadása, mint a hirdetett és a gyakorlott erkölcs kettéválása.

A marxizmusnak alapvonása a valósággal való szembesítés követelménye, amelyben már „a tevőleges azonosulás”, az értelmi és az érzelmi egyetértés mértéke is kifejezésre jut. A pedagógiai hatásfolyamatban történő értékekre nevelés – figyelembe véve a szociális tanulás, az egyéni élettapasztalat szerepét – kellő nevelői céltudatossággal és módszerességgel hozzájárulhat a tanulók dinamikus értékorientációi kialakulásához, amelyek az egyén értéktudatának, értéktapasztalatának és értékmegvalósításának szintézisét alkotják, sajátosan kifejezésre juttatva a nevelés marxista értékelméleti megalapozottságát. Az értéktudatosultabb nevelés a tanulók értékelő tudatának és viszonyulásainak új minőségét eredményezheti. Az iskolának – amikor társadalmi kapcsolatainak bővítésére törekszik – számolnia kell azzal a ténnyel is, hogy a szocialista eszmerendszert képviselő értékek mellett, attól idegen értékrendszerek is léteznek, és sajátos értéktételezéseikkel a hétköznapi élet valóságában hatnak mindazokra, akikkel az iskola mint nevelési tényezőkkel számol.

Közhelynek tűnik, hogy az iskola a társadalom része, de mégis le kell vonni az ebből természetesen adódó következtetéseket:

a) egyrészt nem mondhatunk le az általános iskola céljainak és követelményeinek megfelelő, a szocialista értéktudatot, tevékenységet és magatartást formáló nevelésről;

b) másrészt – alapvető tantervi céljainknak és feladatainknak megfelelően – az iskolai nevelés folyamatában fel kell készíteni tanulóinkat az eltérő értéktételezésekből adódó konfliktusos helyzetek felismerésére, az iskola által közvetített értékek tudatos

elfogadására, a valójában értékes és a kevésbé vagy egyáltalán nem értékes külső környezeti hatások differenciálására, a megfelelő magatartási minták gyakorlására.

Annak hangsúlyozásával, hogy iskolarendszerünket és magát az általános iskolát a felszabadulás utáni 40 esztendő kultúrpolitikája és művelődéspolitikája nagyon jelentős vívmányának tekintjük, mégis fel kell figyelni arra, hogy a jelen iskolája nem mentes számos olyan problémától, amelyek kedvezőtlenül hatnak a nevelés eredményességére. Ezek sorában említhetjük, hogy az iskola a társadalmi valóság ellentmondásaitól a szükségesnél távolabb állva nevel a jövőre. A jelen és a jövő, a „van” és a „kellő” feszültségétől elvonatkoztat, amikor a nevelés elméletében és gyakorlatában „konfliktusmentességre” törekszik, vagy amikor a céltudatos értékekre nevelésről lemond, illetve azt jelentéktelen részkérdésekre redukálja. Az etikai neutralizmus akadályozza a tanulói személyiség és a közösség sokoldalú kibontakozását. A közömbösség vagy a személyiség rosszul értelmezett autonómiája látszatszabadságot tesz lehetővé a tanuló számára. Ennek káros következményei: a tanulás, a munka, a fegyelem, a kötelelősségtudat és számos más alapvető emberi érték, mint például az egymás iránti követelményekkel párosuló tisztelet és szeretet, a segítőkészség, összességében az emberi kapcsolatok humanizmusának hiánya vagy mellőzöttsége a nevelésben.

Az értékekre nevelés valóságos lehetőségeit tekintve, a fejlesztési folyamat és az elért nevelési eredmény vizsgálatának egységét elsősorban a tanár nevelő és vezető, szervező és irányító szerepe biztosítja. Az osztályközösség elsődleges színtere azoknak a tanári és tanulói kapcsolatoknak, amelyek az értékekre nevelés feltételének és eredményének is tekinthetők az iskola teljesebb értelemben vett nevelési rendszerében. Felfogásunk szerint a személyiségfejlesztés és a közösségformálás szempontjából alapvető értékek kiemelése és nevelési célzatú tudatosítása hatékonyabbá teszi a tanári munkát. Az iskolai tevékenységgel és magatartással, különösen a tanulással, a munkával és a társas-közösségi kapcsolatokkal összefüggő értékmutatók vizsgálata alapján egyúttal pontosabbá válik a nevelés tervezése és az eredmények összehasonlító elemzése.

A pedagógusok nevelő tevékenységét, a differenciált értéktudatosító tanári munkát az iskolaélet minden területén felerősíthetik vagy gyengíthetik a tanulói közösségek, az általuk elfogadott vagy elutasított értéktételezések. A pedagógusnak alapos felkészültséggel, a nevelési és oktatási módszerek kombinatív alkalmazásának képességével kell rendelkeznie ahhoz, hogy eleget tudjon tenni sokrétű munkája követelményeinek.

Ma már az eredményes nevelés feltétele, hogy a nevelő ismerje fel az alapvető társadalmi és egyéni értékek súlyát és fontosságát a személyiségformálásban. Ebben a kérdéskörben olyan interdiszciplináris alapfogalmakat találunk, mint: az értékfogalom; az érték és a társadalom; az értékek orientáló szerepének kérdései; az értékek orientatív és regulatív funkciója; az érték és az értékelés kategóriái; az érték, az attitűd és az értékorientáció fogalmai, összefüggései és mind ezek nevelési aspektusa. A pedagógiának a társtudományok eredményeinek ismeretében „alkalmazásképes” következtetéseket kell levonni, amelyek nevelési szempontból is felhasználhatók.

Ebben az értelemben – az értékorientáció ismerveit tekintve – az értékekre nevelés folyamatában „az értékek belsővé válásának” főbb szakaszai:

1. az elsajátítás (az értékismeret szintjén);
2. az identifikáció (érzelmi dominanciával);
3. az interiorizáció (belső késztetesként mint motivációs szint);
4. az exteriorizáció (az értékelsajátítás cselekvésben és magatartásban történő megnyilvánulása).

A 6–14 éves tanulók osztályközösségeiben – elsősorban a nevelő munka reális lehetőségeinek megfelelően – célszerű az értékekre nevelés főbb csomópontjainak a kiemelése:

- az értéktudat-formálás;
- a tevékenység- és magatartás-formálás;
- a szociális kapcsolatok fejlesztése.

Módszerét tekintve az értékekre nevelés mint tanévenkénti fejlesztési folyamat összekapcsolható olyan longitudinális vizsgálattal, amely évről évre követi és rögzíti a fejlesztési folyamat eredményeit. A pontosan megfogalmazott értékek olyan „iránytű” szerepét töltik be, amelyek nem korlátozzák, hanem segítik tudatosabbá tenni a pedagógusok munkáját. Meghatározott szempontokat adhat az osztályfőnökök számára, mind a tanári, mind a tanulói munka tekintetében annak érdekében, hogy összegezni, értékelni tudja a már elért nevelési eredményeket, évről évre valójában koordinálni és megvalósítani legyen képes az osztályközösségre és az egyes tanulókra lebontott nevelői munka feladatait.

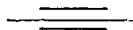
Befejezésül – az értékekre nevelés általános iskolai eredményességére utalóan – a következő egymással összefüggő kérdéskörök fontosságára hívom fel a figyelmet:

a) az iskola belső világa, közösségi viszonyainak jellege, értékrendszere a hatékony nevelés előfeltétele;

b) az iskolai nevelés teljes folyamatába történő értékátszármaztatás értékeinek sorában a tanulás, a munka, a műveltség, a közösség és a személyiség számos más értékei nem képzelhetők el olyan sajátos és a jövőbe mutató iskolai értékrend elemeiként, amelyek függetlenek lehetnének ugyanezen értékek valóságos társadalmi súlyától, megbecsülésétől, a családi, az iskolai és a társadalmi értékhierarchiában elfoglalt helyüktől;

c) a tanulók részéről, az életkoruknak megfelelő alapvető társadalmi értékek elfogadása, önmaguk értékmegvalósító cselekvései és magatartási formáikban történő gyakorlása.

Amennyiben a nevelési eszményeinkben foglalt értékeket az iskola tanári és tanulói értékrendjének valóságos, követésre méltó jó példáihoz kapcsoljuk, akkor lényeges felteteleit teremthük meg az iskola értékekre nevelő munkájának.



KOCSIS JÓZSEFNÉ

Győr

A családi nevelés segítése a szülői értekezletek útján

A jó pedagógusok tudják azt, hogy a szülői értekezletek nemcsak arra valók, hogy ismertessék a szülőkkel a nevelési-oktatási követelményeket, hanem arra is szükség van, hogy a szülők pedagógiai kultúrájának színvonalát emeljék.

A magam részéről ez utóbbi feladathoz szeretnék segítséget adni, hiszen napjainkban egyáltalán nem elhanyagolható szempont gyermekeink családi nevelése.

A család felelősségéről, nevelő szerepéről nagyon sok folyóiratban, tanulmányban sokféle nézet látott napvilágot. Ez nem csoda, hiszen a család az elmúlt időszakban nagymértékű változáson ment át. Változott összetételében, funkciójában, ennek ellenére azonban mind a mai napig a nevelés leghatékonyabb tényezője maradt.

Ma, amikor rohanó, felgyorsult életünkben az emberek állandóan időhiánnyal küszködnek, idegesek, fáradtak, amikor az egyre nehezebbé váló gazdasági helyzetben az anyagi javak előteremtése egyre több munkabefektetést igényel tőlünk, amikor a statisztikai kimutatások a válások és az alkoholizmus hatalmas méretűvé válását jelzik, úgy gondolom, szükséges a szülői értekezletek témái sorában beszélni a családi nevelés

néhány lényeges követelményéről. Hiszen az esetleg hibás családi nevelés szenvedő alanyai a gyermekek, akik gyakran ki vannak „szolgáltatva” a körülöttük élő felnőtteknek, akikre gyorsan, kellő mérlegelés híján ráfognak, hogy neveletlenek, hogy rosszak. Pedig csupán a rossz családi légkör, a velük való nemtörődés és a helytelen nevelési módszerek miatt váltak olyanokká.

Levelezős és nappali tagozatos hallgatóim segítségével 3 éve folytatok vizsgálódást a nevelési módszerek alkalmazásának terén. Először a konkrét nevelési helyzetek megoldásait elemeztük a nevelésmódszertan és a kommunikációs készségek alapján, különös tekintettel a metakommunikációs „vonalra”. Ennek eddigi eredményeire, valamint 460 alsó tagozatos gyermek és szülei által kitöltött kérdőív birtokában és magnószalagra rögzített riportokra, beszélgetésekre támaszkodva igyekszem gondolataimat konkrétumokkal is alátámasztani.

A család szerepe a gyermek viselkedési és magatartási „mintavételében”

Minden ember életében meghatározó jelentőséggel bír a család, melynek olyan kis közösségnek kell lennie, amelyben, mint Faragó László mondja: „... a legjobb és legnemesebb emberi érzéseknek kell kivirágozniuk”.¹

A családban létrejövő emberi kapcsolatok, amelyek gyermek-gyermek, gyermek-felnőtt, felnőtt-felnőtt között alakulnak ki, állandó beszéd- és jelkapcsolatot jelentenek a családtagok között. Az átélt tapasztalatok, reális módok és viszonyok gazdag lehetőséget kínálnak a gyermek viselkedési és magatartási mintavételéhez. Hogy a gyermekek milyen modelleket, mintákat sajátítanak el napjainkban, az a jövő számára döntően fontos, hiszen a ma gyermekeiből lesznek a jövő felnőttei. Ha erről a nevelés folyamatában nem feledkezünk meg, akkor mindannyiunk számára érthető, hogy a családi nevelés nem magánügy többé, hanem nagyon is jelentős társadalmi probléma.

A családon belül a nevelés hatékonysága döntően a családtagok egymáshoz való viszonyától függ, mely leginkább a családi légkörben tükröződik. A különféle magatartásformákat, viselkedési normákat, melyek a társadalmi beilleszkedéshez szükségesek, a gyermekek először a szülőktől, a környezetükben élő személyektől tanulják meg. A családban élő felnőttek normái, viselkedésük és tevékenységük elemei jelen vannak a gyermek magatartásában. Fontos, hogy a szülő, a felnőtt pozitív minta legyen, hogy szeresse a gyermek, és őt is viszont szeressék, mert ha nem kap szeretetet, megbecsülést a gyermek, akkor nem képes arra, hogy a zavartalan azonosulás útján átvegye a társadalmilag hasznos és kívánatos normákat, viselkedési szokásokat szülőjétől, nevelőjétől. Nagyon igaznak és találónak vélem Seneca szavait, aki a következőket mondta: „Hosszú az út a tanításon keresztül, de rövid és hathatós a példa által.” Kívánatos tehát a családi nevelésben is megszívlelni szavait, hiszen „a család a maga életmódjával, belső kapcsolataival és értékrendjével”² meghatározó az ember életében, a szocializációs folyamatban.

A szocializációs folyamatban az történik, hogy a környezetében élő személyek követelményeit jelzések, ill. jelek segítségével átveszik a gyermekek, már a csecsemőkortól kezdve. Az átvétel két „csatornán”, két „kódrendszerben” történik.

1. Van egy szándékos, meghatározott, átgondolt ismeretanyag átadás-átvétel, pl.: az együttélés szabályai, követelményei stb.

2. Másrészt ettől függetlenül létezik, ill. megtalálható az úgynevezett „affektív vonal”, a metakommunikációs csatorna. Itt már nem szóbeli, nem szándékos jelek megjelenésével közlünk információkat, tudnivalókat a másik emberrel. Kutatások eredményei bizonyítják, hogy ez utóbbi csatornán felfogott jelek sokkal erősebben hatnak az emberre, mint a szándékos és verbális (szóbeli) „vonal”, s általában viselkedésünket ehhez igazítjuk.

A legfontosabb metakommunikációs jelek dr. Buda Béla „Az empátia – a beleélés lélektana” című könyve alapján a következők:

- a mimika,
- a tekintet,
- a hangszín és hangerő,
- a beszéd formai jegyei,
- a kézmozgások – a gesztusok,
- a testmozdulatok,
- a távolságtartás.

A mimika és a tekintet a kapcsolatokban az arc és főleg a szem dominanciáját jelenti.

Pl.: szidja a szülő a gyereket, de a „szeme mosolyog”. Mintha azt mondaná: „Jól van fiam! Örülök, hogy nem hagytad magad, hanem visszaadrad, ami járt!”

Ebben és a hasonló esetekben is, a szóbeli információt kísérő és minősítő metakommunikáció azt jelzi a gyermek számára, hogy igazából nem is haragszik rá a szülő. S legközelebb, a szidás, dorgálás ellenére újra verekedni fog. A kíváncsi az lenne, hogy a két csatornán érkező jelek ne közöljenek ellentétes információt, hanem inkább erősítsék egymást.

A hangszínt és a hangerőt, valamint a beszéd formai jegyeit összefoglalóan vokális mimikának is nevezhetjük.

Pl.: Az előbbi példánál maradva: Ha a szülő mérges, veszekszik a gyerekekkel, szidja, akkor beszédtempója általában felgyorsul, szinte szóhoz sem engedi jutni a gyereket. Vagy mondanivalója közben „hatásos” szüneteket iktat azért, hogy nyomatékosabban éreztesse azt, amiért haragszik, ami nem tetszik neki. Megfigyelhetjük a hangerősséget is. Rendszerint jóval hangosabban beszélünk a szidáskor, viszont ha csendes hangot használunk, akkor feszültség, olykor szomorúság tükröződik hangszínünkben.

A kézmozgások, a gesztusok és a testmozdulatok szintén nagyon komoly információkat közölnek a másik emberrel.

Pl.: a megszidott, megdorgált gyermek általában lehajtja fejét, kissé összehúzza magát, „meghunyázkodik”. Viszont, aki szid, dorgál vagy kiabál, annak rendszerint feszesebb a testtartása, kar- mozdulatai intenzívebbek, fejét nem hajtja le.

Ha egy ilyen nevelési helyzetet képmagnón kimerevitünk, a hangot levesszük, akkor is egyértelműen meg tudjuk ítélni a látottak alapján, hogy a két egyén közül melyik van „uralkodó” helyzetben, s melyik a „szenvédő” fél.

A proxémika a térbeli viszonyokat jelenti az emberi kapcsolatoknál. „... az emberek közötti interakciós távolság nagysága fordítva arányos a köztük levő érzelmi kapcsolat szorosságával, vagyis minél közelebb érzik magukat egymáshoz a térben is”.³ Ha pl. a szülő szeretetét simogatással, puszival, ölebe vevéssel, megöleléssel is kifejezi, akkor evidens, hogy a közelség igen fontos. Ebben az esetben azonban a többi metakommunikációs jel is azt közvetíti a gyerek felé, hogy szeretik őt. Hiszen mosolyog a szülő, kedves a tekintete, ölelésre lendül a karja, meleg, lágy a hangszíne stb. Viszont azt is megfigyelhetjük, hogyha a gyereket pl. az apja felelősségre akarja vonni, akkor a következő szavakkal szólítja: „Gyere csak ide fiam, mondd csak el, miért nem fogadsz szót anyádnak?” A gyermek ilyenkor félszegen, szinte „araszolgatva” teszi meg a távolságot a szülő felé, mert a köztük levő jelenlegi érzelmi kapcsolat (szülő mérges, haragszik, a gyermek esetleg fél) inkább a nagyobb távolságot igényelné. Hiszen a szülő közlőről „veszélyessé” válhat, könnyen elcsatlanhat egy-két pofon is.

Ezek a metakommunikációs jelzések tehát kifejezik viszonyunkat ahhoz az emberhez, akivel kapcsolatba lépünk. Előfordul a többgyermekes családokban, hogy az egyik gyerek úgy érzi, testvérét jobban szeretik, mint őt. Miből következett a gyerek erre? Abból, hogy testvérehez másképp szólnak, mint hozzá, többször kap puszit, simogatást stb. A felnőttek ezt gyakran magukon észre sem veszik, vagy nagyon igyekeznek érzelmeiket eltitkolni, de a gyerekek pontosan érzik, „tudják”, hogy mi az igazság, hiszen elárulják a szülőt a metakommunikációs jelzései. Vagy a szülők egymás közötti udvariassága, kedvessége mögött a gyerekek megérik a feszültséget, a hamisságot, és „tudják” az igazságot a szülők egymáshoz fűződő érzelmi viszonyulásáról. Hiszen ezer apró jel közvetíti azt feléjük. Pl.: nem puszilják meg egymást a szülők, ha találkoznak, nem kedveskednek egymásnak apróságokkal, virággal, kedvenc étellel, segítséssel, apróbb meglepetésekkel stb.

Kifejezi ez a metakommunikatív vonal a közölt tartalomhoz való viszonyukat is. Gyakori eset, hogy a gyerek beírást visz haza az ellenőrzőjében. Miközben a szülő elolvassa és aláírja a „közleményt”, a gyerek „veszi” a szülő jelzéseit. Ha a szülőt valóban elszomorítja a beírás, ezt verbálisan (szavakkal) is és metakommunikációs jelzései is kifejezi. Hangszínnel, tekintetével stb. Megfelelő családi nevelés, kíváncsi szülő-gyermek kapcsolat esetén a gyermek is igyekezni fog, hogy legközelebb elkerülje a beírást, hogy ne okozzon a szeretett személynek szomorúságot. Azonban, ha szavaiból, tekintetéből a nemtörődömséget, közömbösséget érzi meg a gyermek, azt, hogy nem is érdekli a beírás tartalma, akkor nem fog arra törekedni, hogy változtasson iskolai magatartásán.

Minek változtasson, hiszen nincs kinek a kedvéért. A nevelésben a közömbösség igen nagy hiba! A családban nagyon fontosak a meleg emberi kapcsolatok, mert az empátia, a mások helyzetébe való beleélés képessége csak az érzelmes talaján tud működni, s alapul szolgálni az utánzásához, a minta követéséhez, a helyes és kívánatos magatartás szokásainak elsajátításához, a normák, szabályok tudomásul vételéhez, belátásához.

A gyermekkel szemben támasztott követelmények és a gyermek tevékenységét, magatartását követő értékelés szerepe a családi nevelésben

Minden ember életében létezik egy olyan csoport, amelynek véleményére nagyon sokat ad. Ezt nevezhetjük viszonyítási csoportnak is. Ilyen csoport a család, mely azonkívül, hogy gondoskodik szükségleteink kielégítéséről, hogy társakra találunk benne, ítéleti mércéül és véleményformálási mintául is szolgál. A család szinte meghatározza a gyerek számára, hogy mi a jó, a kívánatos, az erkölcsös vagy a rossz, elítélendő, erkölcstelen stb. Ezért sem mindegy tehát, hogy a gyerekkel szemben milyen követelményeket támasztunk, és cselekedeteit, magatartását hogyan értékeljük a családban. A gyermekkel szemben támasztott követelmények és az azoknak megfelelő, ill. nem megfelelő magatartást, tevékenységet követő értékelések nyomán keletkeznek azok a belső támaszpontok, amelyek a helyes önértékeléshez nélkülözhetetlenek. Ezért a szülők a követelménytámasztást és az azt követő értékelést tekintve feltétlenül legyenek azonos véleményen. Egyrészt a verbális (szóbeli) kommunikáció szintjén. Amit az egyik szülő követel, azt a másik is követelje meg. Ha a gyerek tevékenységét, magatartását (pl.: figyelmességét, segítő szándékát) az egyik szülő megdicsérte (pl.: elmosogatott a gyerek), azért a másik ne marasztalja el! Pl.: „Rendben van kislányom, de inkább tanultál volna, azzal többre mennél!” Ilyenkor a gyermek nehezen tudja eldönteni, melyik normához igazodjon. Legyen segítőkész, vagy ez egyáltalán nem fontos? Másrészt a metakommunikáció vonatkozásában is érvényes, hogy kifejezzük örömlünket. Elég egy mosoly, egy simogatás, egy kedves tekintet is. A szülők egyöntetű, szeretetteljes eljárásai nagyon fontosak a jó családi légkör kialakulásában, melyben a gyerek érzi a védeltséget, a biztonságot, a támaszkeresésében a segítséget, de azt is, hogy elvárások vannak vele szemben. Eredményesen nevelni tehát csak összehangolt nevelési módszerekkel lehet.

A nevelési módszerek alkalmazásához receptet adni persze nem lehet. Hiszen ahány gyermek van, az mind más és más. Különböző biológiai „kódokkal” jön a világra, s amint dr. Czeizel Endre mondja: „... fajunk, a Gondolkodó Ember biológiai gyökereit sem tagadhatja meg”.⁴ Más-más környezetben és családban nevelkedik, fejlődik, más-más emberek hatnak rá. Ez az oka annak, hogy minden ember egyszeri és teljes egészében utánozhatatlan személyiség. Ezért ugyanazon nevelési módszer vagy nevelési eszköz (pl. a büntetés) az egyik gyereknél félénkséget, gátlásosságot szülhet, a másiknál agressziót, alattomoságot is kiválthat. Kosztolányi szavaival élve: Ugyanaz a tűz a vasat megolvasztja, a tojást megkeményíti.

Minden szülőnek nagyon jól kell ismernie gyermeke személyiségét ahhoz, hogy a nevelési módszereket, eszközöket, eljárásokat „testreszabottan” tudja alkalmazni a kívánt cél érdekében. A jó nevelés mércéje a mértéktartás. A módszerek alkalmazásakor a végletek mindig károsak. Pl. a túlzott engedékenységgel nevelés vagy a rideg szigorúság egyaránt a személyiség nem kívánt irányú fejlődéséhez, torzulásához vezethet.

Tapasztalatom szerint a családi nevelésben a mértéktartást illetően a legtöbb gond és probléma a jutalmazással és a büntetéssel van. Ugyanis a kellően át nem gondolt jutalmazás és büntetés nemhogy feloldaná az adott konfliktust a szülő és a gyermek között, hanem újabb konfliktusokat szülhet, elmélyítheti a rossz kapcsolatot. Pl.: flegma vagy durva hangot használ a szülővel szemben, követelődzik vagy alakoskodik, hazudik, hogy elodázza a büntetést. Mind a jutalmazás, mind a büntetés érzelmekre erősen ható nevelési eszközök. Ezért, amikor a szülő dicsér, jutalmaz vagy

elmarasztal, büntet valamiért, netán eltilt valamitől, akkor abban sohase fejeződik ki egyéni hangulata, szeszélye, mert ilyenkor veszi el legkönnyebben a helyes mértéket. Pedagógiai igazság, hogy túl gyakran ne jutalmazunk és büntessünk, s lehetőleg a finomabb formákat részesítsük előnyben. Az elismerés és a jutalmazás enyhébb formái közül a teljesség igénye nélkül a következőkre hívnám fel a szülők figyelmét.

1. A megelégedés érzetése a gyerekekkel. Ezt kifejezhetjük egy gesztussal, simogatással is.

2. A büszkeség érzetése, kinyilvánítása. Pl.: Nagyon büszke vagyok rád! Vagy: Hogy nekem milyen szorgalmas kislányom van!

3. A köszönet, a szülő megköszöni a gyerekeknek, hogy valamit megtett, elvégzett. A gyermeknek jólesik, ha a szülő észreveszi szorgalmát, figyelmességét, segítő szándékát, s ezt kifejezésre is juttatja. Fontos a köszönet azért is, hogy majd a gyerek se feledje el a köszönő szót kimondani olyankor, amikor neki segít valaki, amikor vele szemben figyelmes vagy udvarias valaki.

4. A bizalom előlegezése és a megbízás. Pl.: Bizom benned, hogy azt elvégezd, amit ígértél! A bizalom szerintem a lelki élet egyik „vitaminja”. Élteni az akaratot, mert bár „jó lenne focizni, de az apu bízik benne, hogy bevásárolok”. Vagy egy másik gyermeket idézve a riportból: „Anyukám már bízik bennem, hogy képes vagyok vigyázni a kistestvéremre, azért küld el érte az oviba. Amíg kisebb voltam, még nem bízhatott bennem, mert mindig elbámultam az úton.” A bizalom érzetése nagyon fontos a felelősségtudat kialakulásához. „A gyermek akarja is vállalni a felelősséget tetteiért, akár jó, akár rossz, amit tett, s akár kellemes, akár kellemetlen következményt érdekel, és szűksége is van erre a következményvállalásra megfelelő fejlődéséhez.”⁴

5. A dicséret fontosságát, jelentőségét nagyon szépen fejezik ki azok a gyermeki válaszok, melyeket riport keretében rögzítettek magnetofonszalagra hallgatóm.

„Ha megdicsérnek, jobban érzem magam, mert ha adnak egy tábla csokit, és nem dicsérnek meg, akkor azt gondolom, hogy ezért dolgoztam annyit?”

„A dicséretet meg lehet jegyezni, a csoki pedig hamar elfogy!”

„En dicséretet adnék, mert az jobban esik a gyerekeknek!”

6. Különböző engedélyeket is tehetünk, ha gyermekünk megérdemli.

„Mikor jó jegyer vittem haza, akkor apu megengedte, hogy segíthetek neki a garázsban lemosni az autót.”

„Mikor az anyukámnak feltekertem a fonálát, akkor elmehettem a Zsuzsiékhoz játszani.”

„Egész héten jók voltunk az Öcsivel, és apukámmal oda mentünk kirándulni, ahová mi mondtuk.”

7. Az anyagi jutalmakkal csínján kell bánni, mert korán elültethetjük a gyermekben az anyagiasság csírait. Az említett riport keretében erről is véleményt mondtak az alsó tagozatos gyermekek.

„Jó jegyet vittem haza, és 20 forintot kaptam. De ezért ezt nem érdemeltem meg. Takarékbélyeget vettem, de már nem is tudom, melyik az a bélyeg, mert több húsas is van benne.” Az osztályban van egy gyerek, én tudok róla, aki pénzt kap a jó jegyekért. Most is 15 forintot kapott, mert négyest vitt haza. Ez nem jó, mert akkor a gyerek csak a pénzért erőlteti magát.”

A gyerekek többre becsülik a szép szót, a kedves hangot, a puszit, a dicséretet, tehát a szülői szeretetet kifejező „emberi formákat”, mint a pénzt. Érzik és tudják, hogy a pénzért sok mindent lehet vásárolni, de szülői szeretetet nem. A jutalom teljesítményhez kötődik. A szülői követelések és követelmények jó szintű teljesítéséért, valamint a kötelességen felüli plusz teljesítményért adható. Tehát azért, mert a gyermek jól tanul, nem kell pénzzel stb. jutalmazni. Az a kötelessége, hogy képességei szerint tanuljon. Viszont meg kell dicsérni, ha jó jegyet visz haza, érzetelni kell vele, hogy büszkéik rá, hogy örömet szerzett szüleinek, hogy bízni lehet benne.

Sokszor a szülők összetévesztik a jutalmat az ajándékkal. Pedig a kettő nem azonos! Az ajándékot nem kötjük teljesítményhez, hanem örömszerzésért, „viszontszolgáltatás” nélkül adjuk a gyerekeknek. Pl. névnapra, születésnapra, télapóra, karácsonyra stb.

Ha vét az együttélés normái ellen a gyermek, s ha rendetlen, ha kárt okoz, akkor elkerülhetetlen az elmarasztalás és a büntetés. Itt is érvényes az, hogy lehetőleg a finomabb formákat részesítsék előnyben a szülők. Nagyon fontosnak tartom, hogy az elmarasztalás, a büntetés jogosságát lássa be a gyerek. Tudja mindig azt, hogy miért büntették meg. Ez szükséges ahhoz, hogy tudja, legközelebb mit nem szabad csinálnia. Figyeljenek az arányosságra is. Álljon arányban a büntetés nagysága az elkövetett vétsséggel.

„A nevelő a maga helyén minden eszközt kell hogy alkalmazzon, ami a gyermek személyiségének fejlődéséhez szükséges. A jutalmazás és büntetés azonban általában is káros lehet, s kifejezetten külső kontroll kialakítását szolgálja, ha a nevelő hatalmának reprezentálása a célja...”

Amit a szakirodalom büntető jellegű nevelésként emleget s marasztal el, az nem a büntetés alkalmazására, hanem helytelen alkalmazására vonatkozik.”⁵

Szocialista pedagógiánk humanista pedagógia. Elítéli a testi fenytést, a megszégyenítést (testi-lelki fájdalom okozását), valamint az alapvető szükségletek megvonásával (étel, ital, mozgás stb.) való büntetést. Ezt hangsúlyozzuk már az iskolai nevelésben, a tv és a rádió műsoraiban, a különböző folyóiratokban, napilapokban egyaránt. Ennek ellenére azt tapasztaltuk, hogy a családok döntő többségében verik a gyermekeket. A 460 gyermeki kérdőívet értékelve 413 olyant találtunk, ahol

veréssel is szoktak büntetni. Ez a vizsgált sokaság 89%-át jelenti. Ezt a riport alkalmával megkérdezett gyermeki válaszok is alátámasztották.

Pl.: „Volt egy X lábú asztalunk, és véletlenül ráestem és összetörttem. Apu megvert, és hamarabb kellett lefeküdnöm.”

„Ha a testvéremmel játszom az ágyon, ugrálok, birkózok, akkor térdelnem kell, és kapok 1-2 pofont.”

„Amikor nagyon rossz vagyok, akkor anyukám megfog, az apu pedig megver. Azért fog az anyukám, nehogy elszaladjak a verés elől.”

Sajnos, a szülőket gyermekkorukban ért hatások erős befolyásoló tényezőként jelentkeznek a testi fenyegetés esetében. Példaként a szülők által kitöltött kérdőívekből idézek kettőt:

„Áldom az apám kezét, amiért néhányszor jól elvert, mert így lett belőlem rendes ember.”

„Verés nélkül nem lehet nevelni, hiába magyaráznak róla annyit. Ha kap egy-kettőt a fenekére, attól még nem sántul meg, de biztos észhez tér. Én is kaptam, és nem haltam bele, meg a képességem sem romlott el.”

Az ilyen szemléletet adott esetben a gyerek előtt is hangoztatják a szülők. Így aztán nem csoda, hogy a gyermekek jelentős része – bár fél a veréstől – természetesnek tartja, hogy a szülő elveri a gyereket. Gyakran a szülő szavai is felismerhetőek a gyermeki válaszokban. Az előbb idézett szülő gyermeke a következőket írta:

„Én kaptam verést, és mégis tudok tanulni. Szerintem nem romlott el a képességem tőle.”

A verés jogosságát így indokolta egy negyedik osztályos kislány:

„Meg kell verni a gyereket, mert másként (a szülő) nem ösztönözheti a tanulásra, és a szülő úgy látja, jót tesz a gyerekeknek.”

Arra a kérdésre, hogy változik-e valami a szülő és a gyerek között a pofonok után, az előbbi kislány így válaszolt:

„Igen, a szeretet. Mert a gyerek úgy érzi, már nem szeretik, és minek tanul akkor? De később, mikor már elfelejtette a verést, akkor megint jó, mert örül, hogy most szeretik, és ha jó, akkor nem is kell megverni.”

Csodálatos, hogy ez a negyedik kislány milyen lényeglátó! Meglátta a szülő-gyermek kapcsolatban a legfontosabb motivációs tényezőt, a szeretetet, amikor úgy fogalmazott, hogy „minek tanulni akkor?”.

Gyakori jelenség a családi nevelésben, hogy nem is mindig a gyerek eleveisége, rosszassága, hanem a szülő idegállapota határozza meg, mikor és miért kap verést a gyermek. Ilyen esetben különösen baj lesz a mértéktartással. A munkahelyi bosszúságokat, a zsúfolt járművek, boltok és a házastársi veszekedések, nézeteltérések miatti kellemetlenségeket, bosszúságokat ne vigyük át a gyerekekre! Arról a gyermek nem tehet! Ne rajta vezessék le indulataikat, mérgüket azáltal, hogy ütik, ahol érik, hogy ordítanak vele, rángatják, idő előtt lefektetik, vagy nem kap vacsorát. Makarenkóra hivatkoznék, aki azt mondta, hogy a büntetéssel semmiféle fizikai vagy morális szenvedést nem szabad okozni. Figyelmeztetésül pedig álljanak itt dr. Tarkovác Ágnes szavai, aki a következőket írta: „Azoknak a szülőknek, akik testi fenyegetést alkalmaznak, számolniuk kell azzal, hogy gyermekük is brutális lesz a gyengébbekkel szemben.”⁶

A szülők jelentős része a megtorló büntetési formák mellett még a hosszabb időre szóló „bűnhődést” is előidézi a gyermekénél.

Pl.: „Látod, milyen rossz voltál, hogy felmérgettetél! Nem elég bajom van enélkül is! Tudod, hogy gyenge a szívem, de neked ez nem számít! Majd, ha beteg leszek, megnézheted magad!”

„Takarodj a szemem elől, nem vagyok rád kíváncsi!”

„Íthon maradsz, és megtanulod, hogy nem feleselsz állandóan!”

Ha a gyermek és a szülő között jó a kapcsolat, szeretik és becsülik egymást, akkor nincs szükség megtorló büntetési formákra.

Bőven elég pl. ha egy kis ideig nem beszélünk a gyermekkel. Ahol a családon belül a beszéd-kapcsolatok igen nagy jelentőséggel bírnak, ott ez már súlyos büntetésnek számít. Ahol a családtagok jóízű beszélgetésekkel is kifejezésre juttatják, hogy fontosak egymás számára, ott a rövidebb-hosszabb ideig tartó kommunikációhiány nagyon hatásos büntetési forma lehet. A gyermeknek hiányozni fog a beszélgetést, igényli a kapcsolatfelvételt, s mindent el fog követni azért, hogy helyreállítsa a régi, jó kapcsolatot.

Az elmarasztalás enyhe formái közül a szigorú tekintet is elegendő néha. Jó nevelés esetén a gyermek ebből is megérzi, hogy nincsenek vele megelégedve. A dorgálás, a szidás, a nehezítés, sőt a felháborodás, valamint a különböző megvonások is hasznos büntetési formák lehetnek. A családi nevelés során lehetőleg próbáljuk meg úgy megszervezni és irányítani mindennapi életünket, hogy amennyire csak lehet, csökkentsük le a vétségek elkövetésének lehetőségeit. Sokat segít ebben az, ha világosak a követelmények, ha a családban meleg, szeretetteljes, demokratikus légkör uralkodik, melyben a felelősség és a kötelességtudat kialakulhat, amelyben nincs helye a gyermeki félelemnek, szorongásnak. Ilyen légkörben a szülők saját példájukkal alakíthatják, formálhatják leg-

jobban gyermekeik jellemvonásait, hiszen ahogy dr. Haim Ginott mondja: "... személyiségvonásokat gyermekeink számára csupán a példa segítségével lehet közvetíteni, szavakkal nem".⁷

Társadalmunk fejlődése lehetővé tette az 5 napos munkahét bevezetését. Ezáltal növekedett az az időmennyiség is, amelyben a család együtt lehet, élheti saját, közösségi életét. Ez is indokolja azt, hogy a pedagógusok a szülői értekezleteken folyamatosan napirenden tartsák a családi nevelés pedagógiai tanácsokkal történő segítségét.

JEGYZETEK

1. A 6-10 éves gyerek nevelése a családban, Szülők könyvtára, Kossuth Kiadó, 1958. 111. o.
2. Pedagógia II. Szerkesztette: dr. Szántó Károly, Tk. Bp. 1980. 20. o.
3. Buda Béla: Empátia – a belcélús lélektana. Gondolat, 1978. 107. o.
4. Czeizel Endre: A képesség és tehetség biológiai értelmezése, a tehetséggondozás társadalmi szükségessége, Szegedi Nyári Egyetem, Pedagógia 1981. 17. o. TIT Csongrád megyei Szervezete.
5. Dr. Kozéki Béla: A fegyelmezett személyiség kialakítása. Tankönyvkiadó, Bp. 1983. 79. o.
6. Dr. Tarkovác Ágnes: Ne bánts! Családi lap 29. évf. 1979. II.
7. Dr. Haim Ginott: Szülők és gyermekek. Medicina Könyvkiadó, Bp. 1980. 72-73. o.

DR. KLEININGER OTTÓ
Szekszárd

Pszichológiai vizsgálatok nevelőotthonban élő 3., 4. osztályos általános iskolai cigány tanulóknál

Az általános iskolai tanulókkal szemben támasztott követelmény emelkedő tendenciát mutat. Ugyanakkor olyan problémákkal is küszködünk, mint a hátrányos helyzetűek iskolaerrettiségének kérdése, vagy például a sikeresen beiskolázottak közül hányan végzik el a 8 általánost. Ezekben a kérdésekben a szakirodalomban optimista és pesszimista vélemények egyaránt megtalálhatók.

Faragó (1975) azt írja: „az 1969/70-es tanévben sikertelenül végezte el az első osztályt a cigány tanulók 45%-a! Ez az arány az 1973/74-es tanévben 41,1%-ra módosult”. *Gulyás*nál (1976) az olvasható, „Csobánkán 1971-ben a 85 cigány tanulóból 28 járt kisegítőbe, több mint 25%-uk.” *Vadas* (1979) arról számol be, hogy a cigány tanulók közül az osztályismétlők aránya csökken Tolna megyében, mert amíg 1970/71-ben az osztályismétlők aránya 38,7% volt, addig 74/75-ben 24,8%, és 77/78-ban már csak 16,5% volt. – Ehhez azonban tudni kell, hogy Tolna megyében a sikeres beiskolázást (1978-ban az elsős cigánygyerekek 96%-a került iskolába) iskola-előkészítés előzte meg, azaz óvodában kezdték meg a hiányos szókincs fejlesztését, a beszédhibák javítását, a szocializált magatartás normáinak kialakítását stb.

A cigánygyerekekkel kapcsolatos irodalom ma már elég bő, azonban az alsó tagozatos nevelőotthonban nevelkedőknél kevesen végeztek méréseken alapuló pszichológiai vizsgálatokat. Célunk választ adni arra, milyen jellemző vonások mutathatók ki a vizsgált tanulók intelligencia-, személyiség-összetevőiben, és mik a kompenzálás lehetőségei.

Egy Tolna megyei nevelőotthonban élő cigánygyerekeknél végeztük az alábbi pszichológiai vizsgálatokat:

- a) RAVEN-féle nem verbális teszttel mértük mentális teljesítőképességüket.
- b) Tachisztoszkóppal figyelmük terjedelmét.
- c) Lüscher-féle színteszttel személyiségüket, elsősorban affektivitásukat.

A mérésekre használt tesztek rövid ismertetése:

A Raven-féle (1956) nem verbális teszt 36 táblából áll. Minden táblán nagy formátumú szőnyegminta látható, benne kerettel elhatárolva a hiányzó rész. Alatta a hiányzó résszel azonos nagyságban hat kis szőnyegminta látható, ebből a hatból egy a nagy szőnyegminta üres mezéjébe illik. A választható kis minták számozva vannak. A vizsgátnak azt az egy számot kell megmondani, megmutatni vagy leírni, amelyik véleménye szerint mintázatával beleillik az üres mezőbe. A feladat helyes megoldása a mintázat szabályosságának a megragadását, ill. a sorrendezési elvek felismerését és az egységeknek a mérlegelését igényli, komplex logikai műveleteket kíván. Ez a műveleti együttes az általános intelligenciának (g-faktor) felel meg.

A tachistoszkópos vizsgálat lényege: jel-, szám-, illetve betűcsoport jelenik meg a készülék képernyőjén különféle elrendezésben, a kísérletvezető által meghatározott időtartamig. Ezeket a különféle elrendezésben felvillanó képeket kell a vizsgátnak a megjelenésnek megfelelően regisztrálni. A Lüscher-féle szintesztel a személyiséget, annak affektív szerkezetét lehet egyszerűen és gyorsan vizsgálni. Lüscher (1974) úgy véli – az ember azt a színt választja, utasítja el, amelyiknek fiziológiai hatása számára kellemes vagy kellemetlen, s ezzel elárulja pszichés szükségletét, és megmagyarázza magatartását. – A vizsgálatához a 8 színből álló táblázatot használtuk, és ebből kellett a tanulóknak előbb azt a színt kiválasztaniuk, amelyik a legjobban tetszik, majd azt, amelyiket a második helyre tennék és így tovább, az ötödik szín választása után következik a legellenszenvesebb, majd egy másik ellenszenves szín megnevezése vagy megmutatása.

Eredmények, következtetések

A Raven-féle nonverbális tesztet azért választottuk, mivel az ingerszegény környezetben született és nevelkedett cigánygyerekeknél ez a vizsgálat inkább ad reális eredményt, mint a verbális kérdésekre épülő MAWI-teszt. A cigány tanulók száma 32 volt, 3., illetve 4. osztályosok. Életkoruk: 8–12 év közöttiek, mind lányok.

A mért eredmények az 1. táblázatból olvashatók le.

1. sz. táblázat

A vizsgált tanulók intelligenciaszintje

n:30

IQ (intelligenciahányados) értékek	megoszlása
130 fölött (kiemelkedő)	0
120–129 (nagyon jó)	1 (3, 33 ⁰ / ₀)
110–119 (jó)	2 (6, 66 ⁰ / ₀)
90–109 (átlagos)	9 (30 ⁰ / ₀)
80–89 (alacsony)	7 (23, 33 ⁰ / ₀)
70–79 (nagyon alacsony)	11 (36, 66 ⁰ / ₀)
69 alatt (értelmi fogyatékos)	0

A táblázaton a nemzetközi skálaértékek figyelembevételével történt az intelligenciahányados (IQ) bontása. Megnyugtató, hogy gyengeelméjűségre utaló (IQ:69 vagy ennél kevesebb) eredmény nem fordult elő. A nagyon alacsony értelmi szintre utaló (IQ:70–79) teljesítmény azonban már elgondolkodtató, ez a tanulók 36,66%-a. Az alacsony teljesítményt tükröző (IQ:80–89) lelet 23,33%-os előfordulása.

A nagyon alacsony és alacsony mentális szinten levő tanulók száma összesen: 18 (60%). Az ilyen alacsony teljesítőképességgel rendelkezők esetében nagyon kevés a remény a 8 általános sikeres elvégzésére.

Az átlagos teljesítményűek (IQ:90-109 közöttiek) mentális szintjét figyelembe véve, nagymértékben valószínűsíthető az általános iskola sikeres befejezése. Ezek száma: 9 (30%). A jó és nagyon jó képességűeknél (IQ:110-119 és 120-129) pedig mindent el kell követni, hogy továbbtanuljanak. Ennek előfordulása: 3 (10%).

Gulyás S. (1976) 14 második osztályos cigány és nem cigány tanuló intelligenciaszintjét vizsgálta Wechsler-féle teszttel, amelyik 5 verbális és 5 nem verbális részből áll. Úgy találta, hogy 2 cigány tanuló, jöllehet már egy éve iskolába jár, iskoláéretlen, az IQ-ja 69 alatti volt. 2 cigány tanuló ért el nagyon alacsony szintet (IQ:70-79 között). Tehát gyakorlatilag 4 cigány tanuló (28,5%) nem képes megbirkózni az általános iskolai követelménnyel. A továbbiakban alacsony intelligenciaszintet ért el 5 cigány tanuló (35,71%), akik csak ügyel-bajjal, ismételtgetésekkel végzik majd el az általánost. Átlagos eredményt kapott 5 cigány tanulótól (IQ:90-109), ennél jobb eredményt az általa vizsgált cigány tanulók közül egy sem ért el.

Gulyás mérési eredményei szerint a 14 cigány tanuló közül 9 (4,28%) nyújtott alacsony vagy ennél rosszabb teljesítményt, ez valamivel több, mint amit a mi mérésünk mutatnak, s csak 5 (35,71%) cigány tanuló érte el az átlagos (IQ:90-109) teljesítményt. A mi mérésünk szerint ezt a szintet 9 tanuló (30%) teljesítette.

A mérési eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy nevelőotthonban élő tanulók hátrányos helyzete nemcsak a nyelvi nehézségekkel, a szókincs alacsony voltával, egyáltalán a verbális kommunikáció alacsony színvonalával magyarázható, hanem azzal is, hogy a cigánycsaládok bizonyos csoportjánál kevés az olyan inger, amelyik a logikai összefüggések keresésére, elvont gondolkodásra inspirálna. Gondolunk itt a konstruktív játékok és egyáltalában a gondolkodást serkentő játékok hiányára, valamint a szociális fejlődés alacsony voltára. Gönczi (1979) idézte egy tanulmányban a Doll-féle skálát, mely szerint a szociális kvóciens az intelligenciakvócienssel korrelál. Ide kívánczok Allport, G. W. (1980) megjegyzése, mely szerint: „az intelligenciát nem kizárólag a központi idegrendszer szövetei határozzák meg, végső kialakulásában szerepet játszanak más személyiségjegyek és motívumok is. Kétségtelen, hogy az otthoni bánásmód, a környezet által nyújtott inger mennyiség, a jutalmazás, büntetés módszerei szintén befolyásolják az egyéni fejlődést.”

Nagyon fontos tehát annak megvalósítása, hogy a cigánygyerekek kivétel nélkül óvodai elhelyezésbe részesüljenek, mivel az ott meglevő játékarzenál és a szocializáló nevelés nagymértékben csökkenthetné hátrányos helyzetüket. Így első osztályba olyan cigánygyerekek kerülnének, akiknek már nem okoz nehézséget a magyar beszéd (mivel megfelelő szókincssel rendelkeznének), az osztályban való adekvát magatartás kialakítása sem okozna már nagy problémát, mert addigra a konvencionális viselkedési formák zömét elsajátítanák.

A figyelem terjedelmét tachistoszkóppal vizsgáltuk úgy, hogy 1 másodpercig láthatták a vizsgált tanulók a felvillanó számcsoportot (előbb egy, majd kettő és így tovább, hat-hét számból állót) miután leírták, akkor vetítettük a következő vagy azonos, csak térben másképpen elhelyezkedő vagy több számból álló számcsoportot.

A vizsgálat eredményei a 2. táblázaton láthatók.

2. sz. táblázat
(n:30)

A tachistoszkópos vizsgálat eredménye

számcsoport	tanulók száma
3 jegyűt regisztrált	5 (16, 67%)
4 jegyűt regisztrált	10 (33, 33%)
5 jegyűt regisztrált	15 (50%)
6 és ennél több jegyűt	0

Ezek szerint a figyelem terjedelmére jellemző, hogy a vizsgált tanulók 33,33%-a négy, illetve 50%-a öt számjegyből álló számcsoport regisztrálására képes.

Várnagy (1979) összehasonlító tachistoszkópos vizsgálatokat végzett cigány és nem cigány, 1. és 4. osztályos tanulóknál. Megemlíti, hogy a teljesítmény csúcsa a vízszintes pozícióban elhelyezkedő

betűsor regisztrálásánál következett be. A nem megszokott elhelyezkedés (pl. függőleges pozícióban levő betűsor regisztrálása) a cigánygyermeknél nehézséget okozott. Ezt a jelenséget mi is tapasztaltuk. Egyetértünk Várnagy Elemérrel abban is, hogy a jól begyakorolt vízszintes elhelyezkedő betű- vagy a mi esetünkben számcsoport regisztrálása a vizsgált tanulóknál sikeres volt.

A Lüscher-féle színteszttel a személyiségre és főleg annak egyik nagyon fontos összetevőjére, az érzelem-hangulat-indulat szférájára vonatkozó információt kapunk.

Ennek jelentőségéről Horváth S. (1979) azt írja: „az érzelem az a lelki jelenség, amely a leghevesebben tükrözi a személyiséget ért hatásokat. Ha a személyiség nem funkcionál harmonikusan, akkor az mindenekelőtt az érzelmi szférában mutatkozik meg. A nehezen nevelhetőség tünetei között épp azért igen gyakori az indulati-érzelmi élet zavara. A cigány tanulókkal kapcsolatos számos nevelési probléma – úgy véljük – az előbbieken alapján realisztikusabban magyarázható.”

Böszörményi-Bruckner (1979) pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy: „a gyermekek személyiség-alkulását minden tevékenysége befolyásolja, ezeket pedig az érzelmek széles skálája kíséri, alakítja, esetleg torzítja, de főleg motiválja”.

A Lüscher-féle színteszttel 32 3-4. osztályos cigányleány tanulóknál végeztünk vizsgálatot. Az egyes színek pszichológiai jelentését nem közöljük. Ez megtalálható Rókuszfalvy-Povácsay-Sípos-Halmi (1971) könyvében. Az eredmény a 3. táblázaton látható. A táblázaton a vízszintes első sorban a választott szín előfordulási számát, a második sorban pedig a súlyozott értékeket tüntettük fel. A függőleges sorban láthatók a választható színek egymásutániséga.

3. sz. táblázat

A tanulók 8 színválasztása, illetve súlyozott átlagsora

(n:32)

	1/8	2/7	3/6	4/5	5/4	6/3	7/2	8/1	Összes	Rangsor
szürke	0 0	1 7	0 0	4 20	2 8	7 21	11 22	7 7	85	7
kék	2 16	2 14	6 36	5 25	8 32	7 21	2 4	0 0	148	5
zöld	7 56	3 21	6 36	5 25	6 24	4 12	1 2	0 0	176	3
vörös	2 16	5 35	5 30	9 45	3 12	6 18	0 0	2 2	158	4
sárga	5 40	8 56	9 54	3 15	3 12	0 0	1 2	3 3	182	2
lila	15 120	10 70	2 12	2 10	1 4	1 3	1 2	0 0	221	1
barna	0 0	1 7	3 18	1 5	8 32	4 12	14 28	1 1	103	6
fekete	1 8	2 14	1 6	3 15	1 4	3 9	2 5	19 19	79	8

A vizsgált tanulók első-második helyen választották a lila színt (75%-ban). A lila színnek ilyen arányban történő választása elfogadható, mivel az érzelmi labilitás, éretlenség bizonyos fokú irracionalitás, ambivalencia életkori sajátosságuk, ettől igazán gyerekek ők. Erről a szintről írja Lüscher (1974): ez „az érzékeny azonosulás színe. Ezt

a szint első helyen 75%-ban azok a gyerekek választják, akik a nemi differenciátlan korban vannak."

Goldschmidt (1953), aki 7-10 éves tanulókat vizsgált, és úgy találta, hogy az e korban levő lányok első helyen a lila szintet választották (67,5%-ban). Leírja azután azt is, hogy az életkor előrehaladtával egyre kevesebb gyerek választja a lila szintet. A 8. osztályos lányoknak már csak 52,5%-a preferálja a lila szint első helyen.

Kleininger (1982) 149 leánytanulónál végzett vizsgálati eredménye: a lányok 63,08%-a választotta a lila szintet első helyen, s ez nagyon megközelíti *Goldschmidt* (1953) eredményeit.

A *zöld szint* első, második helyre választották a tanulók 31,25%-ban. Ennek a színnek a választása jelzi az akarati feszültséget, a védekezés állapotát, a presztízsigényt. A magyarázatban látjuk, hogy a cigánygyerekeknek állandóan bizonyítani, védekezni kell ahhoz, hogy befogadják.

A *sárga* szín preferálása érdekes. Ennek a színnek a választása jelenti: a boldogság igénylését, a szabadulást mindattól, ami fárasztó, nehéz, nyomasztó, gátló, a mindig újra, modernre vágyakozást és az elszakadást mindattól, ami régi, a leszakadás, elválás törekvését. Ezt a szintet a vizsgáltak 40,62%-a, a nem cigány tanulók pedig 60,41%-a választotta első, illetve második helyen. A cigány tanulókban a hagyományok, szokásokhoz való ragaszkodás erős, tehát konzervatívak, s ez adaptációjukat megnehezíti.

A *fekete* szín első, második helyen történő szerepeltetése (9,37%-os). A fekete az oppozíció, a kverulencia, a mindennek ellenzését jelenti, ha pozitív színeként választják. A vizsgált cigány csoport nevelői jeleztek is komolyabb magatartási problémát.

A *vörös és sárga* színnek az elutasítása jelzi annak az igényét, hogy az illető állandóan hatásos benyomást akar kelteni környezetében. A sikertelenségnek a lehetősége már negatív érzelmeket vált ki belőle, és ekkor a csalódott, felháborodott, becsapott ember szerepében tetszeleg. Úgy érzi, megszegyenült, és ennek érzése elsodorhatja a totális idegkimerültségig is.

A sárga szín elutasítása jelzi a labilis idegállapotot, ingerlékenységet, gyanakvást, a gyakori hangulatváltást. A felhangoltságtól (hypománia) a lehangoltsáig (depreszió). A vörös szín elutasítása pedig: az izgatottsági állapotot, a hajlamot a robbanékony indulati manifesztációra. Ez az érzés uralja a vizsgált tanulók 12,5%-át.

Két alapszín elutasítása a Lüscher-irodalom szerint személyiségproblémára hívja fel a figyelmet, ez a vizsgált tanulók esetében 21,95%-os előfordulású volt. Ez olyan magatartási problémát jelez, aminek háttérében szorongás húzódik meg, ha ezt kivetítik, akkor agresszivitásban manifesztálódik. Ennek a színnek az elutasítása jelenti a nyugtalan, feszült tevékenységigényt, a lehangoltságot, a közömbösség ellen aktivitással való védekezést, de jelenti a szülőkhöz, embertársakhoz való viszonyulást is, tehát az el- és leszakadási, függetlenedési igényt.

A Lüscher-tesztrel végzett vizsgálatok eredményei felhívják a figyelmet néhány, a cigány tanulók esetében alkalmazandó pedagógiai magatartásra.

Ezek:

1. A felfokozott szereplési igény levezetésére szocializált formát kell keresni. Erre az osztályban, iskolában számtalan lehetőség nyílik (pl.: tisztségekkel való megbízás, énekkarban, táncsoportban, ünnepélyeken való szerepeltetés stb.).

2. Presztízsigényüket dicsérettel, a jutalmazás különböző formáival lehet adekvátan levezetni.

3. Mivel rendkívül érzékenyek, könnyen kialakul náluk kudarc hatására a kisebbségi érzés, amire egyébként is hajlamosak. Ezért súlyt kell helyezni arra, hogy tűrőképességüket fokozatosan erősítsük. Ennek hatásos eszköze a testnevelés, a sport, a mozgásos társasjátékokba való bevonás, amivel egyben belső feszültségük, szorongásuk is csökken. Külön fel szeretnénk hívni a figyelmet a kisdobos- és úttörő-foglalkozások fontosságára, mert ez a forma nagyon alkalmas a közösségi érzés kialakításának elősegítésére.

4. A viszonyulási problémákra, az én és a külvilág találkozásainak felkészítésére nagy súlyt kell helyezni.

5. El kell sajátíttatni tanulóinkkal a *belyes önértékelés* formáit, hiszen csak így képes károsodás nélkül alkalmazkodni a mindenkori közösséghez, amelyekben él vagy élni fog.

Ez a preventív intézkedés azért nagyon fontos, mert ezzel némileg lehetne csökkenni a napjainkban oly gyakori gyermekkori neurózisok és magatartási anomáliák számát.

Összefoglalás: 32, nevelőotthonban élő 8–12 éves alsó tagozatos cigánygyereknél történt RAVEN-, TACHISZTOSZKÓPPAL, valamint LÜSCHER-féle teszttel intelligencia-, figyelem- és személyiségvizsgálat. Az eredmények felhívták a figyelmet arra, hogy a vizsgáltak térbeli gondolkodásfejlődésének üteme lassúbb, mint az ilyen korú gyerekeknél általában, valamint kimutathatók voltak azok a személyiségvonások, amelyek a sikeres adaptációt nehezítik. A vizsgálati eredmények alapján lehetőség nyílt a kompenzációt elősegítő pedagógiai attitűd megfogalmazására.

IRODALOM

- Allport, G. W.: A személyiség alakulása, Gondolat K. Bp., 1980. 78–81. o.
- Böszörményi, Z.–Brnczner, Gy.: A gyermekkor és az ifjúkor pszichiátriája. Medicina Könyvkiadó Bp., 1979. 156. o.
- Faragó, L.: A cigánygyerekek rendszeres nevelésének-oktatásának helyzetéről és feladatairól. Tapasztalatok a cigánygyerekek nevelésének és oktatásának köréből. O. M. Bp., 1975. 7–16.
- Goldschmidt, L.: Liblingsfarben bei Kindern. Zeitschrift f. Heilpädagogik. 1953. 3, 17.
- Gönczi, É.: Személyiségvizsgálatok fiatalkorú törvénytörő cigány származású fiúkról. A cigánygyerekek nevelése-oktatása. O. M. Kiadvány. 1979. 107–116. o.
- Gulyás, S.: Cigánygyerekek hátrányai és esélyei. Pedagógia Időszerű Kérdései Hazánkban. Tankönyvkiadó. Bp., 1976. 42–44. o.
- Horváth, S.: Az általános iskolai alsó tagozatos tanulók félelemérzései és szorongásai. A cigánygyerekek nevelése-oktatása. O. M. Kiadvány. 1979. 101–106. o.
- Kleininger, O.: Érzelmélet vizsgálata 8–10 éves általános iskolai tanulóknál. Módszertani Közlemények. 1982. 3. 144–151. o.
- Lüscher, M.: Anleitung und Farbtafeln. Klinische Test zur psychosomatischen Persönlichkeitsdiagnostik. Test Verlag. Basel. 1948.
- Lüscher, M.: Signale der Persönlichkeit. Rollen-Spiele und ihre Motive. Verlags Anstalt Gmb. H. Stuttgart, 1973.
- Lüscher, M.: Lüscher-Test. Test Verlag Basel. 1974. 2–50. o.
- Raven, J. C.: Progresszive Matrices. London. 1956.
- Rókusfalvy, P.–Povácsay, É.–Sipos, K.–Halmi, Gy.: Az affektivitás vizsgálata. A Lüscher-teszt alkalmazási lehetőségei és standardizálása. Akadémiai Kiadó. Budapest. 1971.
- Vadas, F.: A cigánygyerekek nevelése Tolna megyében. O. M. Kiadvány. 1979. 33–38. o.
- Várnagy, E.: A cigány tanulók megismerési folyamatainak néhány sajátossága. O. M. Kiadvány. 1979. 81–85. o.

Az iskolaotthon funkcionális tervéhez

- AJÁNLÁS EGY ÚJFAJTA ISKOLA ÉPÍTÉSZETI TERVÉHEZ -

Az „egésznaposság” térben, tárgyakban, tevékenységben

Darvas Imre (CSOMITERV) iskolaotthon terve (1. és 2. ábrák) alapkarakterisztikájában követi a miniszteri utasítás (Utasítás az általános iskolai tanulók egész napos foglalkoztatásáról, 132/1982. MK 22.) alapterületre, alapegységre (osztály) és instrumentáltásra (mosdók száma stb.) vonatkozó előírásait. Napjaink gazdasági helyzetére tekintettel figyelemmel van a bővítés, bővíthetőség és az ökonomikus használat szempontjaira. Célyszerűségét és értékeit az „iskola” és az „otthon” analógiájára építő alapelvek szellemében – a *használók közössége* (létszáma, mozgása, szerveződése stb.); – a *tevékenység* (jellegzetes munkaformák, eszközigény, manipuláció stb.); – a *tartalom* (a szociális és humán értelemben reveláns cselekvési módok) szempontjai szerint tárgyatjuk fel legjobban. (Természetesen ezek nem egymást kizáró, inkább „egymásban megmutatkozó” jellegzetességek!)

A *lakás* és az *otthon*, az *iskola* és például a *nevelőotthon* szavak jelentésbeli különbségei arra figyelmeztetnek, hogy az igények, a funkciók szimpla projekciójával, kivetítésével nem hatolhatunk a terv lényegéhez. Fizikai értelemben a lakásban és az iskolában is ki kell elégíteni a mozgás (találkozás és elkülönülés), a pihenés, az ülés, a raktározás, a látás és láthatás stb. elvárásait. Azonban ezeknek az igényeknek kulturális tartalma és belső arányai alapján többféle rangsort is felállíthatunk közöttük.

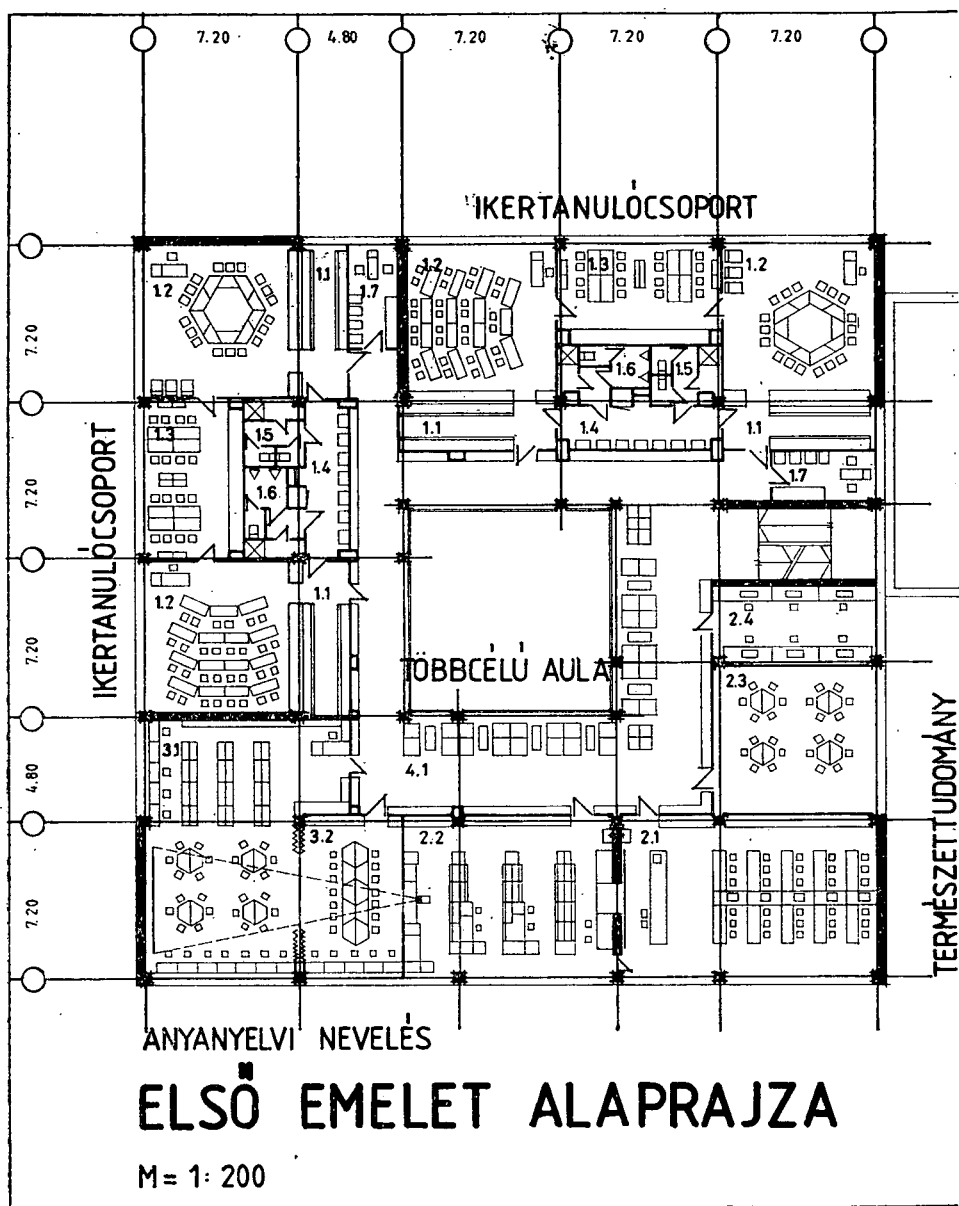
A tanulási (= ismeretszerző) tevékenységet egyoldalúan preferáló hagyományos iskolával szemben a „tanulás = szocializáció” elvére építő iskolaotthonban a legkonzervatívabb tanítási attitűd mellett is csupán az összetevékenység háromötödére lehet jellemző a frontális elrendezés gazdaságossága.

A használók közössége

A nevelés hatékonyságának több szinten tapasztalt beszűkülése, a tágabb társadalmi determinációk befolyásoló szerepének felismerése és a pedagógiai szociálpszichológia fejlődése nyomán a közeljövőben várható – a gyakran – ortodox módon közösségelvű pedagógia dogmáinak és a „személyiségfejlesztés vagy közösségi nevelés” tudathasadásának oldódása.

A szemlélet módosulására példának idézhetjük Inkei-Kozma nevelésprognosztikai tárgyú könyvét. (Célok és stratégiák a köznevelés fejlesztésében. Bp. 1977. Akad. 92. p.) „A nevelés-művelődés napjainkban mind teljesebben intézményes és szervezett társadalmi vállalkozássá válik. ... Komplexen felépült szervezetrendszer keretei között valósul meg.” – írják a 40. oldalon. A megállapítás azzal a konzekvenciával jár – és ezt a szerzők figyelembe veszik –, hogy a köznevelés rövid távú; nagy távú tervezése esetén el kell különíteni az interperszonális kapcsolatok szintjén és az intézményi szinten szükséges, kívánatos változásokat. Amíg a rövid távú tervezés és intézkedés szintjén az adott csoportszervezetben aktuális viselkedés-modifikáció a kitűzhető cél, addig a személyköziség távlatilag csoportléptékben, a közösségek épülésében vagy leépülésében érhető tetten. (A könyvük 34. oldalán levő táblázat alapján.)

Ezt a különbségtételt igazolja Nagy József az iskolát, mint szociológiai struktúrát feltáró modellje. (1. sz. melléklet.)



1. IKER TANULÓCSOPORT

1.1 öltöző előtér $2 \times 15 \text{ m}^2$; 1.2 tanterem foglalkoztató $2 \times 54 \text{ m}^2$; 1.3 csoportszoba 35 m^2
 1.4 mosdó 16 m^2 1.5 lányok 8 m^2 ; 1.6 Fiúk 9 m^2 ; 1.7 egyéni foglalkoztató 11 m^2

2. TERMÉSZETTUDOMÁNY

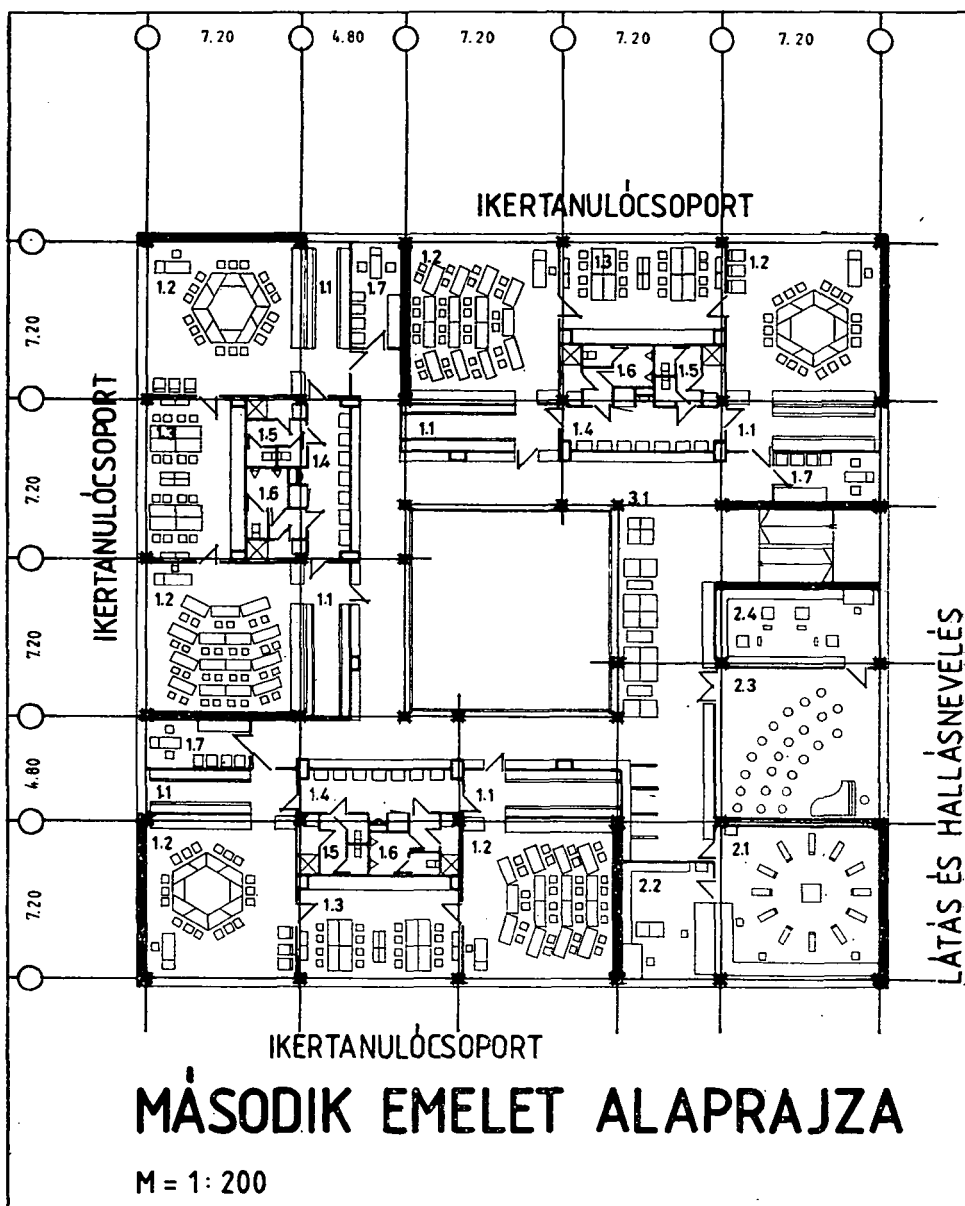
2.1 Természettudományi előadó és kísérletező 91 m^2 ; 2.2 központi Médiatár 70 m^2 ; 2.3 szakköri szoba 50 m^2 ; 2.4 számítástechnika 26 m^2 ;

3. ANYANYELVI NEVELÉS

3.1 könyvtár 94 m^2 3.2 úttörő szoba 34 m^2

4. TÖBBCÉLŰ AULA

4.1 galéria 174 m^2



1. IKER TANULÓCSOPORT;

1.1 öltöző előtér $2 \times 15 \text{ m}^2$; 1.2 tanterem-foglalkotató $2 \times 54 \text{ m}^2$; 1.3 csoportszoba 35 m^2 ; 1.4 mosdó 16 m^2 ; 1.5 lányok 8 m^2 ; 1.6 fiú 9 m^2 ; 1.7 egyéni foglalkoztató 11 m^2 ; 2.

LÁTÁS ÉS HALLÁSNEVELÉS;

2.1 rajzterem 54 m^2 ; 2.2 rajzszertár 24 m^2 ; 2.3 ének-zeneterem 50 m^2 ; 2.4 szertár és próbaszoba 26 m^2 ;

3. TÖBBCÉLÚ AULA; 3.1 galéria 165 m^2

ISKOLA

PEDAGÓGIAI KÖZÖSSÉGEK

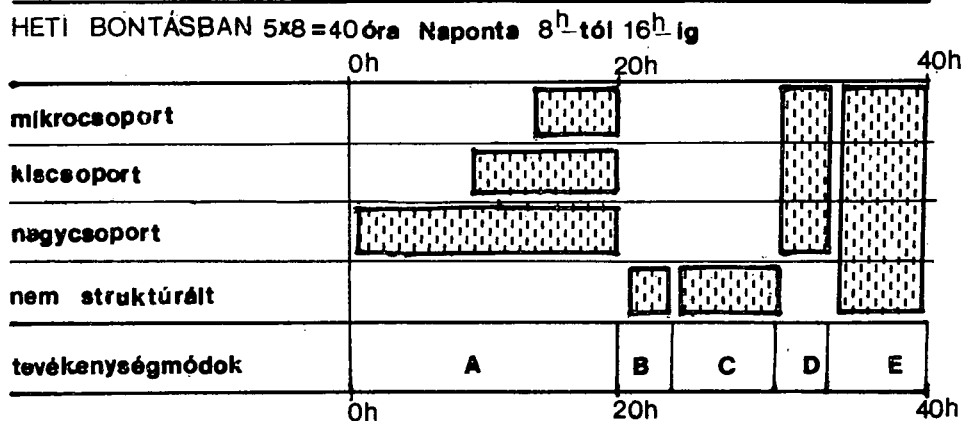
HÁTTÉRKÖZÖSSÉGEK

TANULÓ- CSOPORTOK	CSELEKVŐ CSOPORTOK	PEDAGÓGUS- KÖZÖSSÉGEK	VEZETŐI KÖZÖSSÉGEK	ELLÁTÓ CSOPORTOK
NCS ₁ NCS ₂ NCS ₃	POLITIKAI KÖZÖSSÉGEK gyermekszerv	TANTESTÜLET	Politikai szervezetek	
KCS ₁ KCS ₂ KCS ₃	MŰVELŐDÉSI KÖRÖK zenei, irodalmi	NEVELŐI MUNKAKÖZÖSSÉG	Vezetői testület	
MCS ₁ MCS ₂ MCS ₃	SPORTKÖRÖK	MUNKAKÖZÖSSÉG SZAKMAI		
NCS = nagycsoport KCS = kiscsoport MCS = mikrocsoport	HOBBIKÖRÖK EGYÉB	SZÜLŐI MUNKAKÖZÖSSÉGEK		

Ezeknek a csoportszerveződéseknek a hagyományos iskola rendszeresen azonos méretű és jellegű tereket biztosított, a csoport létszámától és szerveződési módjától tulajdonképpen teljesen függetlenül. Még a direkt tanítás szintere is egyre jobban áttevődik a KCS (kiscsoport) léptékébe; a politikai közösségek, a művelődési körök, a sport-, hobbi- és egyéb körök, közösségek, a nevelői és szakmai munkaközösségek programjait majdnem teljes egészében ebben a méretben bonyolítják; valamint ezen túl vannak olyan mikro méretű csoportok, amelyek igényeivel az iskolaépítés és -berendezés nemigen számolt eddig. (2. sz. melléklet.)

2. sz. melléklet

AZ ISKOLAI TEVÉKENYSÉG BELSŐ ARÁNYAI AZ ALKALMAZHATÓ CSOPORTMÉRETEK SZERINT (1. osztályos tanulók körében)



A (2-0 óra) = tantervi óra; B (2,5 óra) = ebéd; C (7,5 óra) = ebéd; C (7,5 óra) = játék a szabadban; D (2,5 óra) = egyéni tanulás; E (7,5 óra) = közeleti, művelődési és egyéb tevékenység.

Az ábrából kitűnik, hogy az iskolában töltendő időből a didaktikai korlátokkal nem strukturált tevékenységre 17,5 órája jut a gyerekeknek. Erre az időre is jellemző az összes többi csoportméret,

de az átrendezhetőség és átrendezés dinamikája nagymértékben épít a gyerek akaratára. Optimális szervezéssel legalább 15 órát mikrocsoport keretei között tölthet, amely a legkedvezőbb pszichoszociális megterhelést okozza.

Egy bizonyos méretű csoportban való részvétel természetesen nem zárja ki, hogy a tanuló ugyanabban az időben más szempont szerint rendezett együttes, csapat stb. tagjaként is megnyilvánuljon. Pl.: a 40 tagú iskolai énekkar próbáján a 10 tagú szólamok vezetői páros éneklési versenyt játszanak pájtásaikkal.

Gyakran szokták az emberi, társadalmi és kulturális életet anyag- és információcsere-képletre egyszerűsített modellben tárgyalni. Ebben az elvonatkoztatásban a művelődés, a tanulás az információhoz jutás, az információ megszerzésének módjaként fogható fel. Ez a felfogás gyakran visszaköszön a kibernetikai tanuláselméletekben, a programozott oktatás koncepcióiban. Ezek az elméletek azonban a köztük levő szélsőséges különbségek ellenére azonos eszmei „féloldalúság” betegségét nyögik. Az „információkinálat” és „információszerzés” előtérbe állításával nem tudnak kellő figyelmet fordítani az információkkal való élés mikéntjére. A „befogadni tudás” optimalizálása érdekében lemondanak az „alkotni tudás” fejlesztéséről.

Matematikailag értelmezve ezt a problémát, két vonatkoztatási tényezőt tekinthetünk: az időt és a befogadók létszámát. Ezek függvényében írható le egyik vagy másik eszköz, módszer hatékonysága.

$$\text{bit}_{\max} > N_{\max} > T_{\max}$$

ahol a $\text{bit}_{\max}$ = az entrópia, a csatornkapacitás jele, azaz az alkalmazott eszköz hatékonyságára utal; $N_{\max}$ = a résztvevők számát jelöli; a $T_{\max}$ = pedig a kreativitás, az alkotóképesség jele. Ez az összefüggés úgy értelmezhető, hogy a fogadók számának növelése segítheti az információátadás teljesítményét, viszont csökkenti az alkotó önkifejtést. Az időt és a teret azonosnak véve!

A tevékenység és az épület (3. sz. melléklet)

Ha felteszik valakinek azt a kérdést, hogy mit csinálnak a gyerekek az iskolában; a válasz a legtöbb esetben az lesz, hogy: tanulnak.

Ezen a formális szinten túl kell azonban elgondolkodni az iskolaotthon életének, életrendjének megszervezésén. Nagyon találó Gáspárnak a szentlőrinci iskolakísérlettel kapcsolatos gondolata: „Első tekintetre furcsa paradoxon, hogy egy olyan komplex pedagógiai kísérletben, amelynek legfőbb stratégiai célja a szocialista nevelőiskola kialakítása, a tanulás-tanítás tartalmának és módszereinek a megváltoztatását tartjuk az első és legfontosabb taktikai lépésnek.” (Gáspár László: Egységes világkép, komplex tananyag. Bp. 1981. Tank.)

Az oktatás tartalmi elavultsága és mennyiségi túlméretezettsége ellen több komponensből álló tevékenységrendszer kell kialakítani az iskolában az „oktatás egyeduralma” felszámolásával felszabaduló időben.

E tevékenységrendszer jelentőségét az adja, hogy bennük és általuk az osztálytársadalmi gyakorlat lényegi struktúrája, belső összefüggései, jellemző arányai pedagógiaiilag reprodukálhatók.

Hogy nem kizárólagos és egyedül üdvözítő – csak Szentlőrincen alkalmazható felfogásról van szó – bizonyíthatja a budapesti Bokányi Dezső Általános Iskola húszéves gyakorlata is. Ez arra az alapelve épül, hogy a viszonyok és kapcsolatok alakításával kell a gyereket fejleszteni. A tapasztalatokat nyújtó és gyermeki önkormányzattal szabályozott tevékenység az alábbi területeken folyik: 1. társadalmi (közéleti), 2. intellektuális, 3. gazdálkodó, termelő, 4. életmód, 5. alkotó kulturális tevékenység, 6. szabad idő programok, 7. családi kapcsolatok.

DARVAS IMRE iskolaotthonterve a tevékenységmodok ilyenfajta elkülönítéséhez

A TANULÓT DETERMINÁLÓ SZEMÉLYEK, KÖZÖSSÉGEK, INFORMÁCIÓHORDOZÓK ÉS TERBELI MEGJELENÉSÜK

NEVELŐ-MŰVELŐ KÖZEG

TÁRSADALMI KÖRNYEZET
INTEZMÉNYEIKULTURÁLIS KÖRNYEZET
INTEZMÉNYEINEVELÉSI OBJEKTUM
ISKOLAOTTHON

INFORMÁCIÓHORDOZÓK

tárgyak, modellek, nyomtatványok, eszközök, filmek, diák, kép- és hangszalagok, transzparenszek, komputerok stb.

család →

egyéb
csoportok →

szülő →

testvér →

rokon →

KÖZÖSSÉGEK

normák, értékek, szokások, hagyományok, versengés, vezetés, együttműködés

SZEMÉLYEK

viszonyulási modellek

tanár
TANULÓiskolatárs
barát
ismerős

INTIM TÉR

POLIFUNKCIONÁLIS ÉS KÖZPONTI TEREK

SZOLGÁLTATÓ ÖVEZETEK ÉS AZ OBJEKTUM EGÉSZE

kedvező feltételeket kínál. Részben az elkülönültség és önállóság tiszteletével, részben a különféle funkcionális övezetek szerencsés csatlakoztatásával. A két tanulócsoportnyi traktusokban a gazdagabb osztottság és az iderendelt kiszolgáló részek, valamint a kellő akusztikai szigetelést nyújtó megoldással gazdag variáltságú és nagy szabadságú programtervezést tesz lehetővé. (4. sz. melléklet.)

Tevékenység szabadban

Az iskolaotthonnak nem járulékos része, hanem fontos szerkezeti eleme az udvar, a kert. Magyarországon a normák szerint 16 m² az egy tanulóra jutó fajlagos telekterület, míg az NSZK-ban 25 m² + 25% tartalékterülettel számolnak. Pirk könyvében (Pirk Ambrus: Játékról komolyan. Bp. 1979.) felhívja a figyelmet arra, hogy az életmódváltozással és a fejlődéssel járó fokozottabb követelményrendszer differenciáltabb és sokoldalúbb környezetkialakítást követel az iskola kertjétől. Az iskola kertjének biztosítania kell a megfelelő külső környezetet az iskola zavartalan működéséhez, és olyan önálló funkciókat is be kell töltenie, amelyek a tartalmas elfoglaltságok és a gyerekek fejlődése szempontjából elengedhetetlenek.

INTIM TÉR céljaira alkalmas a	CSOPORTSZOBA és a TERASZ (kiegészítő használatra) (párhuzamosan)	max. 15 fő felzárkóztató csoport intenzív segítséget igénylő csoport önálló csoport részére
FÉLFUNKCIONÁLIS TÉR a	TANTEREM- FOGLALKOZTATÓ	max. 30 fő ellenőrzött és irányított foglalkozásokhoz
KÖZPONTI ÖVEZET a	KÖNYVTÁR-ÜTTÖRÖ- ELŐADÓ TECHNIKAI és REKREÁCIÓS TEREK AULA (FÓRUM) FÉLIG FEDETT JÁTSZÓTEREK ÉTTEREM	az egyéni használattól kezdve a közösségi manifesztációkig
SZOLGÁLTATÓ ÖVEZET az	IGAZGATÁS RAKTÁROZÁS TECHNIKAI ELŐKÉSZÍTÉS TERE	a működtetés feltételeit foglalja magában

A cél minden esetben természetesen a mind nagyobb választék kialakítása. A változatokban azonban érdemes a helyi sajátosságok és hagyományok, a meglevő adottságok fokozottabb igénybevételére gondot fordítani.

Az iskolatelken helyet kell biztosítani: – szüneti udvar, – sportudvar és ügyességi-gimnasztikai játéktér, – (az egész napos foglalkoztatás még felveti) – az építő-konstruktív játéktér, – vizes játéktér, – kaland játékhely, – gyermekek által gondozott gyümölcs- és zöldségeskert, – állatok őrzésére alkalmas hely kialakítását is.

A *szüneti udvar* számára a tervben a csoportszobákhoz kapcsolt terasz felelhet meg. Itt – a vázlattal ellentétben – kerülni kellene a közvetlen csatlakozást, és pázsitfolyosós megoldást kellene alkalmazni a tanulás helyeinek hővédelme szempontjából. A kisebb csoportok elkülönült udvarrészei között különböző funkciók szerinti feladatmegosztás is kialakítható. Például lépcsős tér csatlakoztatása az egyik oldalon; lengőteke, célbadobás, pingpong igényeinek kielégítése a másik oldalon.

A félig fedett, félig nyitott terek a tapasztalatszerzés életkori sajátosságoknak megfelelő igények kielégítésére használhatók. Ilyenek például az építőjáték, a mobil játék, szerepjátékok, kalandjátékok, állatgondozás, kertészkedés stb.

Az iskolaotthon tervének tartalmi megközelítése

Bármely építészeti terv a tervezés időszakában csak bizonyos számú ember bizonyos tevékenységeinek fizikai kereteiben gondolkozhat. Ezen túl architektúrájával, arányaival, alkalmazott anyagaival sugallhat bizonyos szellemet, de ennek tartalomba öntése, valóráváltása a használók feladata. Építésznek kettős megkötöttsége, hogy nemcsak az anyagok és fizikai törvények ellenállását kell legyőzni, de a várható használat dogmaival is meg kell küzdeni.

Az iskolai tevékenységek belső arányainak az iskolaotthon keretei között szükséges módosulásairól korábban már szoltunk. Azt, hogy ez a tevékenységszerkezeti átalakulás milyen stratégiai értelmű újragondolását igényli a nevelés, művelődés és legtagabb értelemben vett személyiségfejlődés gondozásának, irányításának – e terv kapcsán megpróbáljuk röviden jelezni; betartva a rendelkezésre álló tér, nevelő és segítő személyzet, valamint az időkeret adott paramétereit.

A HAGYOMÁNYOS ISKOLAI TÉNYEZŐK „FEJLESZTŐ” JELLEGE (F. Vankó–Talyigás nyomán)

Cél	Pedagógiai környezet	Személyiségtényezők
Korszerű műveltség	Tananyag „személyi-tárgyi feltételek” (normatív, személytelen)	Mechanikus tudás, erős perszerve-ráció (szavak, gondolatok, értelem nélküli ismételtetése)
Világnézeti szilárdság	Tananyag + deklaratív közlés (szentenciák)	Definitív tudás (nem konvergálható), belső aktivitás csökken
Erkölcsei értékrend	Tananyag + deklaratív közlés (moralizálás)	Emocionálisan irányított magatartás (spontaneitás túlteng) különböző clőjclű modellek tükröződése) fele-más értékrend

„Mindenoldalúan fej-
lett személyiség”

Eredmény: irreleváns tudás, labilis kapcsolatok, konfliktushelyzetek

A SZOCIÁLPEDAGÓGIAI JELLEGŰ FEJLESZTÉS TÉNYEZŐI (F. Vankó–Talyigás nyomán)

Cél	Pedagógiai környezet	Személyiségtényezők
Életmód és életkori adottságok egyensúlya	Játék, kommunikáció, differenciált mozgás	Pszichofizikai állóképesség
Valóságismeret növe- lése	Információgazdag, sok eszközű kör- nyezet (tárgyak, eszközök, problé- mák sokasága)	Releváns társadalom-, ill. valóság- ismeret (cselekvő gondolkodás, krea- tivitás)
Önismeret fokozása	Társas helyzetek sokfélesége: a társas viselkedés szituatív elsajátí- tásának a lehetősége	Empátiakészség, kooperációkészség
Alkotóképesség és belső aktivitás ösz- tönzése	Sokváltozós helyzetek, több meg- oldású problémák (fantázia stimu- lálása)	Tudatos, autonóm kommunikáció, manipuláció

„Harmonikus és dif-
ferenciált fejlesztés”

Eredmény: a belső függetlenség, a környezeti biztonság és a valóság-
ismeret növekedése

A két táblázat két irányt jelöl, világosan látszik azonban, hogy az iskolaotthon életének szervezésekor az utóbbi stratégiát kell követni!

DR. BALOGHNÉ DR. ZSOLDOS JULIANNA
Debrecen

A helyesírás megalapozásáról

Az 1978-as tanterv a helyesírás-tanításban az alapelvekre épülő rendszert tartja célravezetőnek. Az addigi szabálycentrikus tanítási gyakorlat eredménytelenségei készítették a szakembereket a változtatásra. A javasolt elvvel egyetértünk, de tapasztalataink szerint szükség van arra, hogy tüzetesebben megvizsgáljuk az új alapokra helyezett módszer gyakorlati megvalósításának összefüggéseit. Gondolatmenetünkben ezt kíséreljük meg.

A magyar helyesírás három alapelve: a kiejtés követése, a szóelemzés és a hagyomány tisztelete. Az alsó tagozatban a kiejtés elve szerint írandó szóképlet egy körülhatárolt metszetének (a helyesírási szójegyzék) a helyes rögzítése a követelmény. Ez a feladat egyszerűségének téves képzetét keltheti.

Mit jelent a kiejtést követő írásmód? Azt, hogy annyi betűt írunk, ahány hangot ejtünk, ugyanazt a hangot mindig ugyanazzal a betűvel jelöljük, valamint a rövid és hosszú hangokat következetesen ékezzettel, ill. betűkettőzéssel jelöljük. Ebből adódik, hogy az írásképp a helyes kiejtés. A tevékenységek integrációját érvényesítő tanulási folyamatban ez az alapot képező helyesejtés-tanítás intenzitásának növelését sürgeti. Tudjuk, hogy a helyesírás-tanításban nem csupán ennek van fontos szerepe (a vizualitás sem hanyagolható el, a szabályokra is szükség van), de mi most csak erről az oldalról kíséreljük meg elemezni a kérdést.

A beszédművelés tevékenységcsoport az iskolai gyakorlatban új elem, megvalósítása mindezekig nem kellőképp szakszerű, és korántsem tudatos. A rendelkezésre álló jó szakirodalom ellenére vagy funkciótlan sallang az órán, vagy teljes egészében elmarad. Ez különösen a helyesírás-tanításra értendő, mivel a beszédfejlesztésnek nagyobb hagyományai vannak. Helyesírást alapozni pedig csak következetes, folyamatos helyesejtés-tanítással lehet. (Állításunkat igazolni tudjuk a nyelvi-irodalmi kommunikációs nevelési program szerint működő osztályok eredményeivel.)

A kiejtés csiszolása részben a pongyola, rossz beidegzések korrekciója és a helyes ejtémód tudatosítása; részben a tájnyelvi szóalakok köznyelvi változatának elsajátítása végett szükséges. A hangsúlyt ezesetben az utóbbira tesszük. A tájnyelvi kiejtés, de sokszor a regionális köznyelvi is erősen eltérhet a köznyelvtől. Oly sokszor hangoztatott elv, hogy nem ennek ellenében, hanem emellett meg kell tanítani a normatív hangalakokat is. (Itt természetesen nem gondolunk olyan fonémaváltozatok kiküszöbölésére [ë, à stb.], amelyek nem zavarják az írásképet. Ámbár erről Király Lajos legutóbbi cikke igen elgondolkodtató felvetéseket tartalmaz.) Minthogy azonban maximalista törekvés lenne minden iskolai szóhasználatban előforduló nyelvi elemre kiterjeszteni ezt a gyakorlatot, megvalósíthatónak és célszerűnek tartjuk a tantervileg megadott szóképletben belül. Ezt a viszonylag csekély szót minden kisiskolás megtanulhatja helyesen ejteni és írni. Elemzésünk során ebből a szóanyagból válogattuk a példákat, illetve a helyesejtési gyakorlatsort a szóképlet által kínált csoportosításban taglaljuk.

Hogyan épül tehát egymásra helyesejtés és helyesírás?

A *hangadástechnikai gyakorlatok* segítik a hangsor tiszta artikulálását, vagyis korrigálják a hangnyelést, hangkiesést. Ezáltal várhatóan annyi hangot képez a gyerek, ahány betűt olvas és ír. Tehát a betűkihagyás nélküli írást alapozzuk. Az első osztályban még igen fontos szerepe van ennek a gyakorlatcsoportnak a tiszta ejtéssel beszélő gyerekek esetében is. Várható eredményük a tudatosítás. Később is gyakran tapasztaljuk a szóalak csonkítását (betűkihagyás, betűcsere) a hosszabb terjedelmű szavaknál: cigareta, mosolyog, petrezselyem. Az ezekből összeállított csoport gyakran szerepelhet még a harmadikos gyerekek hangadástechnikai gyakorlatai között is. Az utasításban megfogalmazandó, hogy minden hang tisztán hangozzék.

Artikulációs gyakorlatok. A szakirodalomban főleg a magánhangzók tiszta képzésére találunk gyakorlatsort. A helyesírásban ezek közül főleg a labiálisok (o-ö-u-ü) bizonytalan differenciálása eredményez hibákat. Különösen akkor, ha egyazon szóalakon belül váltakozva szerepelnek közeli képzésű magánhangzók. Ilyenek pl.: ujjongó, suttogó stb. Feldolgozandó szókészletünk lehetőségeket teremt olyan szósorok összeállítására, melyekben a jelentéskülönbséget megfigyeltetve tudatosíthatjuk a pontos ejtés jelentőségét. Pl.: dül-dül, túr-túr, gyúr-gyúr. De egész szöbokok is gyűjthetők:

Pl.: török-torok-tűrök-toruk-túrok,
ölöm-ölöm-ülöm-ölöm.

A 6-8 éves gyerekek a mássalhangzók zöngés-zöngétlen párait sokáig összetévesztik. Leggyakrabban az f-v elírása szerepel, de a t-d tévesztése sem ritka. Ehhez is lehet szócsoportokat szerkeszteni a Szójegyzékből:

por-bor	komoly-gomoly	roppan-dobban
fáj-váj	zökken-szökken	épen-ében
húz-húsz	ketten-kedden	szisszen-zissen
idd-itt	összel-özzel	mésszel-mézzel

Ennek a hibának a kiküszöbölése miatt nem tartjuk feleslegesnek a nyelvi-irodalmi-kommunikációs programban a mássalhangzók fonetikai jellemzőinek tanítását.

Időtartam-gyakorlatok. Úgy látjuk, ez a tevékenységcsoport a helyesírás szempontjából a leghatékonyabb. A szakirodalom és saját tapasztalatunk is azt igazolja, hogy a legtöbb hibát az időtartamok pontos jelölésében követik el a gyerekek. Valószínűleg nem hallják jól a különbségeket. Saját mérési eredményeink azt mutatják, hogy a következetesen helyesejtési tréninggel alapozott helyesírás-tanítás e vonatkozásban a leggyümölcsözőbb.

Ennek a jelenségnek a figyelembe vétele adott okot arra, hogy a teendőket finomítsuk. Kétségtelen előnyös az is, ha olyan nyelvi anyagot állítunk össze, amelyben sok hosszú hangot kell pontosan képezni; jó az a gyakorlatsor is, amelyben az időtartamok változtatása jelentésváltozást eredményez.

Úgy véljük azonban, hogy ezt az ejtési és hallási finomítást intenzívebbé tehetjük, ha az analógiaérzékre is építünk.

Elemmezve a helyesírási szójegyzék anyagát, jó lehetőséget látunk arra, hogy a helyes ejtést analógias szósor mondatásával tegyük az írásképp szilárdabb alapjává.

Az analógiát itt az azonos szótagszerkezetű szavak egy csoportba gyűjtésével célszerű érzékelteni. Ezáltal az azonos ritmikájú szavak megerősítik egymást az emlékezetben. A szósor egyes elemei asszociálják a továbbiakat.

Legpregnansabban ez a jelenség a magánhangzók időtartamára épülő szósorban van jelen. Már 1. osztályban tartalmaz a szócsoport ilyen analógiákat:

golyó	róka
folyó	rózsa
hajó	gólya
	pólya

2. osztályban:

győző	kettő	ők	szív	fűt	hús
szőlő	forró	öt	gyík	főz	húsz
gyűrű	lassú	öz	víz	tűz	húz
		ősz	sír	fűz	nyúl
			tíz		túl
					tyúk

3. osztályban:

suttogó	műlik	sós	erős	papír	dúl
csillogó	nyílik	szól	csős	radír	fúl
rekkenő	műsor	szór			húz
	hűvös	csőr			dúl
					szűk
					víg

4. osztályban:

ujjongó	erdős	ropogós	szivattyú	könnymű
villámló	felhős	levegős	dugattyú	tüsszentő
állandó	szeplős		csöngettyű	biggyentő

A mássalhangzók időtartam-különbségeit bizonytalanabban érzékelik a gyerekek. Eredményesebben dolgozhatunk, ha itt is építünk a fonetikai tudásunkra. Kezdetben csak réshangok hosszúságára építő szócsoportot gyakoroltassunk!

Pl.:	rossz	ujj
	gally	varr
	vall	kell

Ilyenkor lehetőleg ne zavarja a mássalhangzó hosszúságának érzékelését hosszú magánhangzó!

A zárhangok „hosszúságát” az erőteljesebb nyomaték adja, nem a kétszeres tartam. Ez szóközben könnyebben érzékelhető, mint szóvégen.

Pl.:	kedden	Anna	jobb	jött
	ketten	Emma	szebb	lett
			több	fütty
				meggy

Az előző példák az elsős szóanyagból valók. Másodikban már gazdagabbak a lehetőségek:

toil	reggel	lassan	kettő	csillagos
hall	nappal	tollas	lassú	villamos
mell	szappan	villany	forró	
forr	ketten	forral		

Harmadikban-negyedikben tovább bővül a válogatható szavak mennyisége.

Az analógiás szósorból álló helyesejtési feladatsor nemcsak a pontos ritmikai megfelelésre épülhet, hanem a szó szerkezetek analógiájára is.

Mivel az alapelvek szerinti írástanítás nem kizárólagos, hiszen időnként bizonyos szabályok rögzítésére is szükség van, olyan hasonlósági sorok is összeállíthatók időtartamgyakorlatként, melyek a morfémák szerkezeti típusaiban felelnek meg egymásnak.

Pl.:	-ul, -ül	-ít
	indul szépül	állít
	gyógyul örül	tanít
	rosszul	javit
	javul	újít

Nem soroltuk itt fel az összes szótípust, amire a szókészlet lehetőséget ad, már ebből is látható, hogy gazdag a választék.

Az így összeállított szósorok többször ismételve változtatatosan alkalmasak a helyesejtési képesség fejlesztésére. Szervezhetünk velük *utánmondásos gyakorlatokat*, azaz a mintaszerű tanítói vagy magános bemutatás után megismételtetjük a gyerekekkel. Ekkor a hallási érzékenységet és az artikuláció pontosságát finomítjuk. Felírhatjuk a szócsoportot fóliára, majd a helyesejtési normák szerint *hangosan olvastatjuk*. Így a vizuális szóemlékezet számára rögzítjük a betűsort, s a szabatosan ejtett hangalakkal motoros működtetéseket fejlesztünk. Harmadik változatban ugyanez a szósor *helytelenül írva* kerülhet a tanulók elé abból a célból, hogy a helyesen kiejtett hangalak szerint korrigálják. Ez a művelet próbára teszi látási és hallási emlékezetüket, s ezzel a megszilárdítást szolgálja. Ha ezeket után tollbamondjuk vagy emlékezetből íratjuk a szósor, bizonyos, hogy a helyesírási teljesítményen mutatkozni fog az előkészítés pozitív hatása.

Az előbbi szótípusok leírásakor következetesen érvényesült a kiejtés elve: ahány hang – annyi betű, amilyen a hang időtartama – olyan (annak megfelelő) a betűjele is.

Vannak azonban olyan szavaink az alsó tagozatos szókészletben is, amelyekben nem következetes az egybeesés. Két magánhangzó találkozásakor a beszélő betold egy -j hangot a hangűr megszüntetésére.

Ilyen szavak:

dió, fiú, miatt, fiók.

A helyesejtés és a helyesírás különbségének észrevétetésére szintén alkalmas a szótípus szerinti gyakorlás. Itt azonban nem célszerű utánmondással alapozni. Az írott alaknak mindig a gyerekek előtt kell lenni a kiejtéskor. Így tudatosíthatjuk az ejtés és írás ellentmondását.

Helyesírásunk másik meghatározó elve a szóelemzés. Az adott szókészletben kevés példát találunk rá, de ezek viszonylag gyakran előfordulnak.

Legtöbb esetben a mássalhangzók megrövidüléséből adódik az írás nehézsége:

jobb	- jobbra	hall	- hallgat
itt	- itthon	áll	- állvány
ott	- otthon		

A szótő és a származékszó effajta együtt hangoztatása és látása logikussá teszi az írásmódot. A szavak kimondásakor ügyelni kell arra is, hogy ne erőltessék a gyerekek a hosszan hangoztatást a találkozó mássalhangzóknál.

Van olyan szócsoporthoz is, amelyben az ejtés és írás ellentmondását nem tudjuk még ezen a szinten indokolni. Gyakran kellene olvastatni és íratni ezt a szósort:

kisebb
Attila
együtt
egyes
lesz

Semmiképp ne kívánjuk, hogy a betűsort híven ejtsék a tanulók, a normatív ejtés itt az egy betűvel jelölt hangok megnyújtását kívánja.

A teljes hasonulást eredményező mássalhangzócsoporthoz nem jelentenek külön fonetikai problémát. Az iskoláskorú gyerekek ezt már természetesen alkalmazzák.

Egyetlen olyan szó van a szókészletben, melyben a zöngésség szerinti részleges hasonulás nehezíti az írást: a *jégpálya*. Összeolvadás és hasonulás pedig két szóban okozhat nehézséget: *játszik, utca*. Úgy gondoljuk, ilyen tekintetben nem megnyugtató a szókészlet terjedelme. Néhány gyakran használt szót még feltétlen ide kellene sorolni, ha ezzel túl is lépünk a kiejtés szerinti elv határait. A gyerekek fogalmazásai igazolják, hogy szinte mindegyikben szerepel az *egyszer, mondta, aztán, mindjárt*. Többet ártunk azzal, ha hibás alakban rögzül egy szó, mintha valamelyest növeljük a követelményeket.

A helyesejtési gyakorlatok akkor lehetnének igazán hatékonyak, ha a nyelvjárási jellegzetességek tipikus eseteire koncentrálna valósítanánk meg őket. Az eltérések jellemző eseteit az adott tájegység nyelvhasználatára kínálja. Másként kellene alapozni a helyesírást Debrecenben, mint Veszprémben.

A magyar helyesírás harmadik alapelve a *bagyomány tisztelete*. Ennek esetei közül csak a -j-ly megkülönböztetése nehezíti az alsó tagozatosok írását. Mivel ennek a két betűnek ugyanaz a hang felel meg a mai magyar köznyelvben, a helyes íráskép nem alapozható a helyesejtéssel.

Ebben a csoportban a gyakori olvastatás-hibajavítás lehet a készségfejlesztés alapja. A típusok szerint rendszerbe szedett szavak természetesen itt is sokat segíthetnek a vizuális sablon memóriázásában.

Pl.:	-aj	-jt
ilyen	olaj	fejt
olyan	talaj	felejt
milyen		sajt

Az eddig felsorolt szótípusok az artikuláció és az időtartam pontos érzékeltetésével segítik a helyesírást. Nem jelenti ez azt, hogy a többi helyesejtési gyakorlatnak nincs szerepe a helyesírásban. A *bangsúly-* és *ritmusgyakorlatok* az egybeírás-különírás, valamint az elválasztás tanításában kamatoztathatók. A *banglejtés* tudatosítása a mondatírásban térül meg.

Nem kívántuk itt a szókészlet anyagát teljes egészében feldolgozni, csupán típusokat mutattunk be arra, hogyan lehet a helyesejtési gyakorlatokkal közvetlenül alapozni a helyesírást. Bizonyosak vagyunk benne, hogy az így gyakorolt nyelvi anyag sikeresebben elsajátítható, hisz a többszöri megerősítés a látási-hallási emlékezetben szilárdabb háttérrel ad az írásmozgáshoz. Sőt ennél terjedelmesebb szókészletet is begyakorolhatunk sikeresen.

Nem állítjuk, hogy a helyesírás csupán a helyesejtésre építve elsajátítható. Természetesen vannak nyelvtani fogalmakhoz és szabályokhoz köthető elemei is. Mivel azonban az alsó tagozatos követelmény a kiejtés elve szerint írandó szókészletben körvonalazza a begyakorlandó nyelvi egységeket, logikusnak látszik, hogy az eddiginél sokkal konzekvensebben épüljenek egymásra a helyesejtési-olvasási-helyesírási tevékenységek.

A fenti gondolatsorral kettős célunk volt: egyrészt a helyesírás megalapozásához fejlesztéséhez kívántunk konkrét feladatokat összegyűjteni; másrészt a helyesejtési gyakorlatok szerepét szándékoztunk világosan érzékeltetni a tanítókkal, hogy az eddigi idegenkedést, a fenntartásokat feloldjuk.

Valljuk, hogy az anyanyelvi képességek hierarchikus rendszert alkotnak, s a magasabb szintű képességek elsajátításához több oldalról vezet az út. Ha azt az utat választjuk, amely jól kiépített lépcsősorral visz feljebb, bizonyosabb a botorkálók feljutása is.

IRODALOM

- Hernádi Sándor*: A helyesírás tanításának problémái, Bp. 1973.
Király Lajos: Az anyanyelvi nevelés sajátosságai nyelvjárási és regionális köznyelvi környezetben, MNy. 1984/2. 163–171.
Zsolnai József: Beszédművelés kisiskoláskorban, Bp. 1983.
Zsolnai József: Nyelvi-irodalmi-kommunikációs nevelési kísérlet dokumentációi, OOK. Veszprém.

BOKOR ISTVÁNNÉ
Esztergom

Móra-órák a 2. osztályban

Az irodalmi szövegek szakszerű elemzésében a tanító tudása a perdöntő. Személyes példám nyomán és Móráról szerzett ismereteim segítségével megpróbálom érzéltetni, hogy mennyire szükséges az irodalomszeretet, az egyéni élmény, a fűtöttség ahhoz, hogy tanítványainkat jól tudjuk „ráhangolni”, „motiválni” egy-egy írásmű alapos feldolgozására.

Véleményem szerint a műalkotások élményszerű tolmácsolásához, illetve azok feldolgozásához elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanító jól ismerje a szerző életét, munkásságát, az író emberi arcát, írásának teljes üzenetét, azok mondanivalóját és esztétikai értékét. E fontos tényeken kívül, ismernie kell a szövegértő és -elemző tevékenység sokféleségét – metodikáját –, a mű formai elemeinek, értékeinek kibontását (tartalom és forma egysége), valamint az alkotások nyelvi-stilisztikai értékét. (A témára, az alkotóra jellemző jegyeket, kifejezéseket.)

A műelemzéshez a tanterv némi eligazítást ad. Megfogalmazza és hangsúlyozza, hogy a tevékenységek elválaszthatatlanul kapcsolatban állnak az olvasás, szövegelemzés, szövegértés, a beszéd- és az írásbeli szövegalkotás fejlesztésével.

Művein keresztül Móra Ferenc közel áll hozzám. Célom, hogy tanítványaim is ismerjék meg írásai kapcsán az író meseszövő fantáziáját, művészi stílusát, nagyszerű egyéniségét, igazi humanizmusát. Értsék meg, hogy meséiben, gyermekeknek szóló történeteiben kiről, miről, hogyan ír. Írásainak mi az eszmei és erkölcsi mondanivalója. Célom, hogy észrevétlenül kerüljenek közel az íróhoz, szívesen olvassák műveit, és azokon keresztül fejlődjön emberi magatartásuk, gazdagodjék személyiségük.

A közölt Móra-órák négy anyanyelvi órát vettek igénybe.

Az órák főbb feladatai:

Móra élete, munkássága. Ismert írásainak csoportosítása (műfajilag) Rövid összegzés: Kiről, miről, hogyan ír? A „Reggeli, ebéd, vacsora” c. írásának feldolgozása önálló munkával. Szöveg-elemzés, szövegértés, szöveghangulat, nyelvi-stilisztikai eszközei. Szókincsfejlesztés új szavak, fogalmak tisztázásával. Beszédfejlesztés a szöveg lényegének kiemelésével és szerepjáttékkal. Hangos és néma olvasás, írás- és helyesírás-fejlesztés.

Az órák tartalma és menete

1. Előzetes munka:

A könyvespolcra Móra-könyveket tettem. Móra Ferencnek és kislányának, Pankának a képét elhelyeztem a táblán. A képek alá néhány kérdést írtam fel, amelyek segítették az önálló beszámolást. (Előzetes kutatómunka Móráról.)

1.1. Ki mit tud Móra Ferencről?

A táblán levő kérdések:
Hol született?
Hány évet élt?

Hogyan írt gyermekhőseiről?
Mi a legsajátosabb műfaja?
Miért szereted olvasni írásait?
Mít olvastál tőle?

1.2. A tanulók a kutatómunka és az olvasottak alapján gazdag anyaggal mutatták be az íróit.

Jól jellemezték munkásságát. Szívesen beszéltek a gyermekeknek írt történeteiről, mesehőseiről. Megfogalmazták, hogy könnyen meg lehet érteni írásait. Szeret tréfálkozni. Hősei mindig találékonyságukkal, okosságukkal győznek.

Szintén előzetes munka volt az eddig tanult Móra-írások csoportosítása műfajilag (megosztott osztálymunka).

2. Szövegelemzés (új szempontok szerint):

(A feldolgozás során más szempontok szerint vizsgáltuk az írásművet.)

2.1. Az I. csoport beszámolója

Milyen meséket olvastatok Mórától?

Kik, mik a mesehősök? Milyennek ismertétek meg őket?

Az olvasott mesék felsorolása:

- A hatrongyosi kakasok
- A gólyafészek
- Az aranyszőrű bárány
- Fecskeiskola

A tanulók röviden összegezték, hogy a meséknek emberek és állatok a szereplői, akik az emberi életet példázzák. Néhány tanuló egy-egy főhőséről rövid jellemző részt olvasott fel. Majd közösen megfigyeltük a mesekezdést, befejezést és azt, hogy Móra Ferenc mire tanít bennünket meséivel (csattanó, tanulság).

2.2. A II. csoport beszámolója

Milyen elbeszéléseket olvastatok Mórától?

Az olvasott elbeszélések felsorolása:

- Hogyan tanultam meg írni?
- A kis bicebóca
- Nagyapó
- Szappanbuborékok
- A mi kis városunk

Kiről, miről, hogyan ír?

Jól állapították meg a tanulók, hogy Móra ezekben az írásokban saját és társai gyermekkorát tárja elénk. Saját környezetéről, családjáról (Nagyapóról, Pankáról) nagyon kedvesen ír. Egyik tanulóm így nyilvánult meg: „Szinte magam előtt látom azt, amit Móra történeteiben olvasok. Rajzoljunk le egy-egy részt!” (Jó ötlet, mondták társai.) Készítsünk rajzos vázlatot! – hangzottak a kérések. A tanulók már megsejtették, hogy Móra képekben ábrázol, képeket hoz elénk. Keresünk képeket a szövegben! Olvassuk el hangosan! Hány képpel tudnánk ábrázolni a történetet, eseménysort? (Lényeglátás.)

2.3. A III. csoport beszámolója

Hogyan ír a természetéről?

A levelek hullása című írásában az őszi természet pompázó színeit úgy hozza elénk, ahogyan azt a valóságban látjuk. Árnyalt, gazdag kifejezéseivel még szebbé teszi az írásművet.

Keressünk olyan mondatokat, amelyek eltérnek a köznap nyelvétől! „Aranyba, ezüstbe, bíborba öltöztek a fák.”

Fejezd ki köznap nyelven! (A fák levelei színesek!) Erre a játékra néhány percet fordítottunk.

Az írók, költők gondolataikat szebben, árnyaltabban, színesebben fejezik ki. Sokat tanulhatunk tőlük – egészítettem ki a megállapításokat.

A hulló pelyhek című írásában a tél szépségeit hozza elénk Móra Ferenc. Nyelvi eszközei jól megfigyelhetők: „A nap éppen lement...” „Nemsokára a búzamezők fölött kezdtek táncolni a hópihéek...” Csodálatos kép a hópihéek tánca (megszemélyesítés).

A hulló pelyhek című olvasmány feldolgozásakor a Móra-szöveg előhívta a tanulók „látomás-fantáziáját”. Kollektív képet készítettünk. Élmeny volt látni és hallani, ahogyan a tanulók meg-

vitatták, hogy milyen alapképet (természet iképet) kell először megteremteni. Újra és újra „visszakanyarodtak” a szöveghez. Igazolták, hogy az olvasmányban szereplő erdőt, mezőt, falut, a távoli várost lerajzolták. A táncoló hópelyhek lettek a főszereplők, akik beszélgettek, tréfálkoztak, csúfolkodtak egymással: – Ki, hova, merre szálljon? Végül mindent hó borított. Reggel jöttek a hómunkások (az ember és a természet), akik a hópelyheket megsemmisítették.

A tanulók arcán szomorúságot láttam. Szinte sajnálták a hófedte tájba való beavatkozást.

A város képe mozgalmas lett, és egyre sűrűbb, mert az emberek összeseperték és lapátolták a havat, úgy hordták ki a városból. Csak a háztetőkön, erdőn, mezőn ragyogott a hó sokáig. (Az oda hulló hópelyhek győzelme.)

A kollektív kép bebizonyította azt, hogy Móra Ferenc írását a tanulók tökéletesen megértették. Alkotásukat a szöveggel indokolták. Sokáig maradt a rajz az osztály legkedvesebb dekorációja. A csoport beszámolója részletes volt. A közös alkotás maradandó élményt hagyott a tanulóknak.

2.4. A IV. csoport beszámolója

Milyen verseket ismertek Mórától?

(Este című vers, amelyben apa és leánya bensőséges kapcsolatáról ír.)

Olvasátok fel azokat a verssorokat, amelyek legjobban jellemzik Móra és leánya bensőséges kapcsolatát!

A tanulók az alábbi verssorokat választották (a versszakokban aláhúzással jelölöm):

„Este van, este van,

Édesapa fáradt, –

Aranyhajú lányom,

Tc bonts nekem ágyat.”

„Homlokomon a bú

Nagyon elborongott,

Kicsi száddal róla

Leheld el a gondot.”

Pillangós papucsok című versében mit ír le Móra? Városának nevezetességeit dicséri (Szeged).

„Pillangós papucsok, legszebbek az egész

Szegedi vásárba,

Kék bársonyotokkal simuljatok lágyan

Két kis fehér lábra.”

Lányának is pillangós papucsot vásárolt a szegedi vásárbán. Honnan tudjuk? Móra írja: *Sétálni megy Panka* című versében.

Olvasd fel!

„Sétálni megy Panka a búzamezőbe,

Pillangós papucsba, hófehér kötőbe.

Dalolgatva ballag, egyes-egymagába, –

Virágtestvérekéi, vigyázzatok rája!

Simulj puha pázsit, lába alá lágyan,

Fütyülj neki szépet, te rigó a nádban!”

Milyen képeket látsz a vers elolvasása után? (Nagyon szép természeti képet.) (Nyár.) Benne búzatábla, körülötte puha pázsit, színes virágokkal. Pankát az apai szeretet látja így, ebben a mezőben, akinek szépet fütyül még a rigó is (a természet zenésze).

2.5. A versekről tanult ismeretek rövid felidézése

Keressünk a versben rímelő szavakat! (Mezőbe – kötőbe; magába – rája; lágyan – nádban.) A sorok végei összecsengenek, rímelnek. A szó belsejében is észrevettük az azonos magánhangzókat: ö – ö, á – á stb. A versnek ritmusa van. Versszakokból épül stb.

A tanult Móra-művek rövid összegezése után áttértek egy ismeretlen szöveg feldolgozásának részletes leírására.

3. Új anyag feldolgozása

3.1. Ma ismét Móra-írással ismerkedünk

Címe: Reggeli, ebéd, vacsora. Figyeljétek meg!

Kiről ír?

Hol játszódik a történet?

Olvasások el némán az olvasmányt, válaszoljatok írásban a kérdésekre!

– Jó olvasók füzetében a következő válaszokat láttam: „Móra kislányáról, Pankáról ír. A tanyára vitte, mert nem volt étvágya.”

– rövidebb válaszok is voltak: „Panka, Móra, doktor bácsi, tanya, mező, gyümölcsös.”

– Gyengébb, illetve lassú olvasók a szövegolvasás befejezése után, szóban válaszoltak a kérdésekre, majd később lemásolták az olvasmányban aláhúzott szavakat (Panka, édesapja, tudós doktor, tanya, gyümölcsös stb.).

3.2.1. Szövegelemzés

Ismerjük meg Móra írását! A továbbiakban önállóan csoportokban dolgoztok.

A csoportok kijelölése:

Az I. csoport (jó olvasók, jó rajzosok) feladata:

Olvasások el még egyszer az olvasmányt úgy, hogy a leglényegesebb képeket le tudjátok rajzolni! Az elkészült képekkel szeretnénk majd Móra: Reggeli, ebéd, vacsora c. írását összerakni. A feladatokon (rajzkészítésen) osztozzatok meg.

A II. csoport feladata:

Húzzátok alá azokat a szavakat, kifejezéseket, amelyekkel Móra a vidéki, tanyai, falusi környezetet mutatja be sajátos módon!

Segít a mi? kérdőszó.

A III. csoport feladata:

Húzzátok alá azokat a kifejezéseket, amelyek segítenek elképzelni, milyen az a természet, ahova édesapja Pankát vitte!

Kérdőszó: Mi? Milyen?

A IV. csoport feladata:

Húzzátok alá a szövegben a Mit csinál? kérdésre felelő szavakat!

Az önálló munkához a csoportok az utasításokat feladatlapon, a szükséges eszközöket borítékban kapták. A csoportvezetők társaikkal megbeszélték a feladatokat, és lázasan tevékenykedtek. Minimális segítséget igényeltek tőlem a tanulók, inkább egymás között vitatkoztak.

3.3.2. Az önálló munkák összegezése

I. csoport beszámolója

Milyen képeket rajzoltatok? (Rajzlapon, zsírkrétaival készültek a szép képek.)

Mutassátok meg társaitoknak! Az alkotókat megtapsoltuk. (Gondos munkájuk elismerése.)

Rakjuk sorrendbe a képeket! Melyik legyen az első kép? Mit ábrázol? Keressétek meg azt a szövegrészt, ami a képhez illik! Olvasd el hangosan is! Miért csak ennyit olvastál? (A képen azt látom, hogy a tudós doktor Pankát megvizsgálja. „Móra Ferenc figyel, arca szomorú, mert aggódik kislányaért.”) Az író szövegét idézte, és hozzáadta saját gondolatát is (produktív beszéd).

A tanulók hét képpel ábrázolták a teljes szöveget. A képeket időrendi sorrendbe állítottuk, a Móra szöveg segítségével.

Mindegyikhez kerestünk megfelelő szöveget, és hangosan el is olvasták a tanulók.

II. csoport beszámolója:

Soroljátok fel a Mi? kérdésre válaszoló szavakat! Utánozzuk hangjukat!

Mi?

rigófűtty fűtүүлés
tücsökhagedülés cirip-cirip
kolompszó kilimp-kolomp
Bimbó bú-bú

(Artikulációs gyakorlatok hangutánzással.)

Ki hallott már tücsökhegedülést? Hogyan mondjuk más szóval? Tudjátok-e, hogyan adja a tücsök ezt a hangot? (A tanulók tudták.)

Ki látott kolompot? Rajzold le! Hogyan lehet vele kolompolni?

III. csoport beszámolója

Mely szavakat húztátok alá a Mi? Milyen? kérdésekre?

Mi?

hajnal
rét
gyümölcsösök
búzaföldek

Milyen?

harmatos
virágos
árnyas
aranyos

Árnyalt kifejezésekkel szebbé, hangulatosabbá rajzolja az író a természeti képet.

A „harmatos hajnal” kifejezéssel alkoss mondatot!
(Harmatos hajnalon virágot szedtem a réten.)

Miért harmatos a fű korán reggel?
Szó- és gondolatmagyarázat szükségszerűen.

Mit csinál?
megállott
odaadnám
visszafütyült
beveredünk
nekiültünk

Mondjátok rövidebben! (Áll, ad, ül stb.)
Milyen különbséget vesztek észre? (Megáll – áll.)
(Régiés kifejezés és hosszabb, mint az áll szó.)

Móra ezekkel a kifejezésekkel (szavakkal) mondataiban pontosít. Keressünk erre egy példát a szövegből! („A kocsi megállott a fehér tanya előtt.”) Te hogyan mondanád? („A kocsi megállt a fehér tanya előtt.”)

A szövegtartalom és a forma

Figyeljük meg az első részt az olvasmányban!
Milyen képeket hoz elénk? (Szomorú.)

Miért? (Panka beteg volt, de semmije sem fájt.) Megjelenik a színen a „tudós doktor”, aki a „városi kisasszonyt” vizsgálja. (Finom csúfolkodás.) Melyik kifejezéssel csúfolkodik? („tudós kisasszony”). Milyen orvosságot rendelt a tudós doktor? („Reggelire rigófütyű, ebédre tücsökhegedülés, vacsorára kolompszó.”)

Mintha párbeszéd zajlana a doktor és Móra között, de az író nem szólt, mert mindent megértett. Lezárja a képet.

Milyen a második kép? (Élénk.) Miért?

(Sietősen csomagolnak.) Kik? (Apa és leánya.)

Melyik szóval érzékelteti az író a sietős csomagolást? (Szedtük-vettük a sátorfánkat. Összecsomagolták a holmijukat és elindultak.)

Indulás-érkezés. (Ellentét.) A megérkezés képében már ott vannak a sárgarigók, akik „köszöntötték” őket. (Megszemélyesítés.)

Mit tett Panka? (Örült.) Beugrott az eresz alá, és felkiáltott. „Jaj, apukám, odaadnám a törött lábú babámat egy pohár tejért.)

Hogyan tehetette? Mutasd meg X.! (Szerepjáték utánzással.)

X. játéka, mondata, örömet, lelkesedést fejezett ki.

Kellett a Bimbónak Panka babája?

(Nem. Adott nem egy, hanem két pohár tejet is.) Az író fokozza a bőséget, tanyára, falura ez jellemző. Mit tett örömeben Móra Ferenc? (Visszafütyült a sárgarigónak.) Az író kapcsolata a természetes élővilágával. Áldja a „tudós doktort” (finom ironia), akinek a javaslatához a természet, a tanyai élet hozzáteszi „orvosságát”.

A harmadik képnek adjunk címet!

(A kirándulás. Móra és kislánya. Pihenés a természetben.)

Sok jó ötlet született a címadásban. A tanulók lényeglátása jó. Hová kellett menniük ebédre? (Messzebbre, de gyalog.) Csodálatos természeti képet hoz elénk az író. (Aranyos búzaföldek, árnyas gyümölcsösök, vadvirágos rétek.) A gyermekrajzokon is láthatjuk. Az alkotók sikerélménye óriási volt. Újra és újra visszatértünk képeikhez. Ebben a gyönyörű természeti képben megszólal a tücsökmuzsika: „Ki-ri, ki-ri, ki-ri” –ez a finom zene teszi gazdaggá a képet. Móra megtöri ezt a csendet. Hogyan? (Mintha nem tudná, kérdezi: Ki-ri?) Hiszen tudja, csak örömében a tücsköt utánozza. Miért örült? (Panka olyan éhes volt, hogy megette édesapja ebédjét is.) Finom ellentét. („Én ugyan nem tudtam enni az örömtől, de ő megfelelt az én részemnek is” Korábban Panka nem evett, mert beteg volt, most édesapja az örömtől nem tudott enni.)

Negyedik kép fölé ez a cím került: Ebéd után.

Hol pihentek Pankaék? (Öreg diófa árnyékában pihentek, heveredtek.) Mutasd be X.! (Szőnyegen.)

Panka mit csinálhatott pihenés után? (Virágot szedett, tarka lepkét kergetett, játszott stb.)

Vajon édesapja mit csinált? (Gyönyörködött a természetben, kislányában, esetleg írt.)

Ötödik kép. Este felé.

Kolompolt a csorda. (Több szarvasmarha, a vezéren van kolomp.) Móra ezt a képet is meszerien hozza be. Egész falka háziállat a természetben. Talán Bimbó a vezér? (Lehetséges.) Pankaék a vonuló csordát végignézték, és „nekiültek” a vacsorához. A „nekiültek” szóval pontosít. Lekicsinylően írja az író, hogy „csak” húsos szalonna volt, meg friss túró... („de Panka megfelelt az én részemnek is”).

A *de* szóval Panka jó étvágát akarja fokozni, hiszen ennek nagyon örült.

Hatodik kép (befejező rész).

Az olvasóra bizza az író, hogy mi is történt. Azt elárulja, hogy két hét telt el, Panka arca olyan piros lett, mint a rózsza (hasonlat). Az egészséges életmód meggyógyította Pankát.

A tapasztalatokat Móra átadja minden sápadt városi gyermeknek. Ismétli a tudós doktor szavait (fontos, azért ismételi).

„Reggelire rigófűtty, ebédre tücsökbeledülés, vacsorára kolompszó.”

3.2.4. Tanulás: Egészséges életmód

A bölcs tanácsokat mi is megfogadhatjuk. Hogyan tudjuk megvalósítani? (Helyes időbeosztás. Hérvégi kirándulások. Séták. Játék a szabadban stb.)

3.2.5. Hangulati rokonság a két Móra-mű között

Móra Ferenc „Este” c. versét mondjuk el, és közben hallgassunk hozzá zenét. Mozart: Bűvös csengettyű részletét. A táblán ehhez a vershez készült illusztrációk láthatók.

„Este van, este van,
Édesapa fáradt, –
Aranyhajú lányom,
Te bonts nekem ágyat.”

„Szelíden...” stb.

A vershez készült képek a zene és a vers hangulata közös. A tanulók versmondáskor megéreztek a közös hangulatot, látták a képeket, hallották a halk zenét, és finoman, kedvesen adták elő a verset.

3.2.6. Szerepjátékok – dramatizálás (Beszédfejlesztés)

Képzeljétek el Móra Ferenc és Panka egyetlen napját! Játsszátok el! (Spontán szituáció.) Beszéljétek meg, mit adtok elő!

A tanulók jól kamatoztatták a Móra-írásokból és az életrajzból szerzett ismereteiket.

Gazdag szerepjátékokat láttunk, hallottunk megoldásban, kulturáltságban. A mórai hangulat, mórai stílus érezhető volt a szereplők előadásában. Apa és kislánya kölcsönös szeretete, gondoskodása, melegsége vonult végig az előadott párbeszédekben. (Szerepváltással.) Három „előadást” láttunk. A legügyesebbek a tanulságot így fogalmazták meg: „Panka, tanulj jól, mert hét végén kirándulni megyünk!” (Nem a kirándulásért kell jól tanulni. Megbeszéltük a problémát.) A kis előadókat tapssal jutalmaztuk teljesítményükért. A tanulók értékelték az előadásokat. Tanácsokat is adtak egymásnak.

Engem arra kértek, hogy több ilyen óra legyen, ahol az írók és hőseik ők alakíthatják. Megígértem, hogy irodalomórán sok hasonló játékot játszunk.

3.3. Koncentráció a nyelvtannal-belyesírással

A következő néhány percben a Móra-szövegből olyan mondatokat kerestünk ki, amelyek az író szándékát világosan kifejezik („Beteg volt a kislányom, pedig semmije sem fájt.”) Az író ebben a mondatban megállapításait közli. Milyen mondat? (Kijelentő mondat.)

Kerestek a szövegben kijelentő mondatokat! Sokat találtak. Megállapították, hogy a beszédben és írásban ez a leggyakoribb mondatfajta. Kérdő mondatot is kerestünk. Megvizsgáltuk, mit fejez ki. (Érdeklődést.) „Ki ri?” – kérdezte Móra.

Gyűjtöttünk felszólító, felkiáltó, óhajtó mondatokat a szövegből és a táblán látható képekről, gyermekrajzokról.

„Kérdezz – válaszolj!” c. játék (párbeszéd) jó alkalmat kínált a mondatok helyes hanglejtésének, hangsúlyozásának gyakorlására. A bánat, öröm, csodálkozás stb. jól tükröződött a szereplők beszédén, arcán (hangszín, arcimimika).

3.4. Tollbamondással zártuk a negyedik irodalomórát.

A tollbamondás szövege:

Panka beteg volt. A doktor bácsi megvizsgálta. Milyen orvosságot ajánlott gyógyulására? „Reggelire rigófüty, ebédre tücsökhegedülés, vacsorára kolompszó.” Vigyázzunk egészségünkre!

A tanulók írásbeli teljesítménye meglepően jól sikerült. Talán azért, mert sokat foglalkoztunk a Móra-szöveggel. Szívesen írtak a pozitív hősekről. Több gyermeknek okozott gondot az „egészségünkre”, „kolompszó” leírása. A mondat végi írásjeleket csak néhány tanuló tévesztette el. A helyesírási hibákat úgy korrigáltuk, hogy felidéztük a tanult ismereteket. (Mondatfajtaikat.)

A négy irodalomóra leírásában azért nem jelöltem külön egy-egy óra anyagát, mert ahol óra végén befejeztük a munkát, a következő órán ott folytatódott a tanulás-tanítás. Általában nem 45 percben gondolkodom, hanem az anyagtól függően, három-négy anyanyelvi órára tervezek előre. Így tudatosul nemcsak bennem, hanem tanítványaimban is az előzmény-következmény folyamatossága.

A Móra-órák nagy élményt nyújtottak tanítványaimnak. Lázasan tovább kutatták az író életét, munkásságát, tízpercekben is. Móra írásait olvasgatták. A jó olvasók közül néhányan Móra: Kincskereső kisködmön c. ifjúsági regény olvasását kezdték el.

Úgy érzem, hogy a befektetett munka többszörösen megtérült. Örültem, hogy céljaim lassan megvalósulnak. Tanulóim igazi olvasókká válnak, és önművelődésükhöz a nyelvi anyag legjavát választják. Mórától a mai klasszikusokig, a műköltészeti alkotásoktól a népköltészeti alkotásokig.

Hoffmann Ottó írja: „A korszerű nyelvi és irodalmi műveltség a személyiség szerves része.” „Az irodalmi és nyelvi nevelésnek egyaránt feladata, hogy az önművelés igényét a gyerekekben meggyökereztesse, s ezzel párhuzamosan nyelvhasználatát oly mértékben bontakoztassa, hogy anyanyelvét bármilyen helyzetben – szóban, írásban, rajzban stb. – eredményesen használhassa!”

E felelősségteljes feladatok elvégzéséhez olyan alkotó pedagógusokra van szükség, akik magas pedagógiai – metodikai – műveltséggel és a szaktudományok alapos ismeretével rendelkeznek.

Véleményem szerint a tanító az irodalmi nyelv és a köznapi nyelv megfelelő ismerője kell hogy legyen azért, hogy oktató-nevelő munkája során bátran és eredményesen végezze az anyanyelvi kultúra terjesztésében előírt feladatokat. Órán és órán kívül

adjon lehetőséget arra, hogy tanítványai ismerjék meg anyanyelvünk rejtelmait, hajlékonyságát, gazdagságát, szépségét. A mondatok, szavak, szójátékok nyelvi fortélyait, szabályait úgy, hogy a napi tevékenységük során alkalmazzák a kifejezési mód sokféleségét. (Beszéd, írás, rajz, különböző nyelvi játék, párbeszéd különböző élethelyzetekben.)

Úgy érzem, hogy a leírtakhoz Pólya György tízparancsolatának gondolatát kapcsolhatom, amelyek valamennyiőnkre vonatkoznak, akik magyar nyelv és irodalmat tanítunk az alsó tagozatban.

„Ismered-e a tárgyat eléggé, amelyet tanítasz vagy tanulsz?”

„A tanulás legjobb módja, ha magunk jövünk rá valamire. Ez úgy vonatkozik rád, mint tanítványaidra.”

„Ne csak ismereteket adj át, hanem gondolkodásmódot és alkalmat is!”

Befejezésül még csak annyit, hogy az eredményes és élményszerű anyanyelvi órák tervezéséhez, azok sokszínű kivitelezéséhez, élményszerű átadásához a pedagógus folyamatos önművelése és továbbképzése szükséges.

Írásomat azzal a szándékkal teszem közzé, hogy ifjú kollégáimban gondolatokat ébresszek, és bátran keressék ők is azokat az eljárásokat, módszereket, eszközöket, amelyek az anyanyelvi nevelést és képzést a legeredményesebben szolgálják.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Az általános iskola nevelési és oktatási terve: 1–4. osztály.

Tanítóképző főiskolák: Anyanyelvi tantárgypedagógia egységes jegyzet (1982.).

Nagy József: A szövegelemzés tantárgypedagógiai kérdései. Tantárgyped. 173–209.

Hoffmann Ottó. Mondatszerkesztés, szövegalkotás.

Rácz Endre és Takács Etel: Kis magyar nyelvtan.

Pedagógiai lexikon 1. kötet.

Olvasókönyv, Anyanyelvünk 2. oszt.

DR. TARÓDI SÁNDORNÉ

Dunaújváros

Fantáziálás a fogalmazástanításról

A kisgyermek boldogan nyúl a színes ceruzákhoz, tollakhoz, hogy kifejezze magát; de hová lesz aztán ez a képi látásmód, mely többet is, kevesebbet is mond a szavaknál. Az iskola – és főleg az általános iskola felső tagozata – nem tart igényt erre szabályszerűségében, hibának minősíti „a ló ötödik lábát”, ellenben rengeteg kíváncsiságot – követelményt támaszt a gyermek fogalmazásaival szemben: „Legyen legalább... mondat ne legyen hosszabb, mint... vázlat, hármas tagoltság, ne feledkezz el az új bekezdésről, ...használd a szemléletesség eszközeit... legyen benne párbeszéd, leírás, jellemezd a szereplőket így és így...”

Míg a gyerek minderre figyel, és mindezt megpróbálja megvalósítani, megfigyeljük saját gondolatairól, elveszti önmagát. Ennyi korlát között nincs helye a rajznak, fantáziának, vagy éppen energia nem jut már rá. A fogalmazás alkotó munka, megrendelésre pedig ritkán születtek jó alkotások. Az alkotáshoz belső indítatás kell min-

denképpen, az önkifejezés lehetősége, amelyet nem lehet feltétlenül egy más kívánságnak alávetni.

Az egyik gúzsba kötő elem a cím vagy címek, melyekről köteles a nebuló remekművet, de legalábbis jó fogalmazást írni. Itt van például a tanterem leírása. Kecsgtető téma! Úgyis többet tartózkodik ott, mint szeretné, ráadásul még a szaktantermek dekorációja sem sokat változik évekig, annyira nem, hogy a megszokás következtében már nem is tudja emlékezetből, mi látható a falakon. Az útirány felvázolása, „Otthonról az iskoláig” vagy fordítva, megírása elkerülhetetlen. Még térképet is rajzolhat pedig, s valahogy mégsem az igazi! Miért? Hazafelé a szörnyűségesen szürke utcákon elgondolom, én mit tudnék erről írni? Legyen színes a leírás! De itt legfeljebb az erkélyrácsok és – ha vannak – a neonfeliratok színesek este. Én erről semmiképp sem szívesen írnék! Másoknak sem túl jól sikerülhet, mert Hoffmann Ottó: Útkeresés a fogalmazástanításban c. könyvében – gyűjteményében, miután: „A szabatos közlés-mód érdekében szükségesnek tartottuk a tematikus szókincsgyűjtést is. Pl.: ... ház-tömb, ikerház, szalagház, tévéház, pizsamaház, tubusház; négyszintes, tízemeletes; lépcsőház, lift stb.” – izgalmas munkáját elvégeztette, következők: „Íme egy falusi tanuló megoldása.”

„Mit látok a szobám ablakából? – jól bevált kerettéma.” – írja. De diófás udvarra néz az ablak. Mit írhat ezen a címen egy lakótelepi gyerek?

Mivel a környezet nélkülözi a színeket, ezek megjelenése a fogalmazásban erőszakolt lesz. Kapaszkodó lehetne a kátyúból való kimászásra pl. a következő, előkészítő jellegű gyakorlat:

Milyen hangulatot ébresztenek benned a színek? Írd le a színek nevét, s mindegyik után írd le azokat a szavakat és kifejezéseket, melyek elmondják, mire gondolsz, ha felidézed őket! A leíráshoz pedig: Fess színesre szavaiddal egy számodra érdekes fekete-fehér képet! Adj neki címet!

Rettenetes formabontás volna, ha a képet maga választhatná időben, és celluxszal beragaszthatná a dolgozatfüzetbe? Felhívhatnánk figyelmét, hogy az elképzeltől érezhető illatokról, szagokról és a hangokról se feledkezzék meg.

Korlátot szabhat, felesleges és áthágthatlan korlátokat állíthat az irodalmi szemelvénnyel, kötelező olvasmány, mely kényszerpályára utasítja a tanulót. A régi tantervvel kapcsolatos néhány példa: Írd le Toldiék konyháját! (XIV. századi konyha, s a mai gyerek még igazi tüzet sem lát a konyhájukban.) A mosónők sorsa József Attila: Anyám című verse alapján jellemzőként (s neki fogalma sincs a mosóteknőről, mert csak mosógépet látott). Jellemezd Nyilas Misit! (Vagy akárki mást az olvasott művekből.) – Ha ezt Móricz Zsigmond nem tette volna meg kielégítően, hiba volna a művet olvasatni. De tehet-e hozzá valaki igazán fontosat, jót? Az egész reprodukció lesz, s nem alkotó munka. A gyerekeknek nincs személyes kapcsolata a művek szereplőivel. Sokan el sem olvassák a kötelező olvasmányt, s ha igen, nem élvezik, mert olyan rosszul olvasnak. S azt meg végképp furcsa dolog megkívánni, hogy a mű szavait, kifejezéseit használja (pl. XIX. századi művek). Mi végre? Furcsa, anakronisztikus visszakanyarodást kívánunk meg tőle ilyenkor. S mit kezd majd ezzel a szókincssel, ha elsajátítja? Éppen ezért sikerülnek jobban a kis állataikról írt jellemzések, mert személyes a kapcsolat, a megfigyelés magától értetődő, és őszinte érdeklődés ösztönzi. Az állásfoglalás is őszinte lesz.

Mert az állásfoglalás őszinte, igaz kell hogy legyen, és belülről fakadjon. Mikor azt írja, amit várunk tőle, képmutatás, amit művel. Mennyiben lehet majd az ilyenféle meggyőződésre építeni? Nem célszerű a magyar prózairodalmat újra íratni.

De ne írassuk le velük a családi tragédiákat sem, és ne kényszerítsük hazugságra őket! Hivatalos adatok szerint minden munkanapon átlagosan 140 válást mondanak ki jogerősen. S miről írna az állami gondozott, mikor a többi levelet ír anyák napjára,

vagy jellemzési feladatként bemutatja nagyanyját, testvérét? Egész jól elviseljük a meleget, fáradságot, míg valaki azt nem mondja: Rémes, milyen meleg van! Ilyenkor mindjárt nyomasztóbbá válik minden.

Egyik-másik dolgozat témája szociológiai felmérésnek is beválna: Az én családom. Karácsony este, Hol voltam a nyáron? – Esetleg engedményként: Egy érdekes élményem – és a gyerek az iskolai karneválról, múlt évi osztálykirándulásról ír, mert nincs másról írni valójára! Minek kellene kifecsegnie fájó titkokat? S minek tudatosítani ezeket? Inkább fantáziájának színeit kellene elmélyíteni, mielőtt teljesen elsűrűsülnek.

A műszaki-természettudományos érdeklődésű tanulóknak, úgy tűnik, mai napig is cleve elveszett ügye van a fogalmazás terén. Pedig őt is meg lehetne hódítani. Nem írónak készül, de az nem biztos, hogy nem fog műszaki irodalmat írni. Ha beszélhet kedvenc hobbijáról, mindjárt más képet kapunk fogalmazási készségéről. Adjunk rá lehetőséget, hogy érdeklődésének megfelelően művelje az irodalmat! Fantáziára neki is szüksége van. Sok tudományos felfedezés, találmány ötlete látott napvilágot először a tudományos-fantasztikus irodalomban.

A fantáziadolgozatokhoz időt kell adni, lehetőséget a kutatásra és némi útmutatást. Így majd nem születnek öncélúan csapongó, túlzó fogalmazások. Nem kellene annyira tartanunk attól, hogy másolnak, ötleteket kapnak. Biztosan előfordul ilyesmi is. De ezért ne adjunk lehetőséget az arra érdemeseknek, hogy valami jót alkossanak, mert félünk a gyengék, középserűek visszaéléseitől? Meg aztán mindenki tanul valakitől. Még fel is hívjuk a figyelmet arra, hogyan hatottak nagy íróink, költőink a fiatalabb nemzedékre, egymásra.

A zene és a képzőművészet ne legyen csak illusztráció, melynek sokszor alapos félremagyarázást-belemagyarázást kell elszenvednie, és néhol az irodalom „szolgálólányaivá” degradálódni. Ihletet is adhatnának, például így:

A magnón a Kraft-werk: Trans-Europe Express c. zenéje szólt. Valóban serkentette a fantáziát.

Először meghallgattuk a zenét, arra biztatva őket, próbálják meg elképzelni, miről szól, mit fejez ki. Nem ismerték a zenét, a címet sem tudták. Néhány szóval feljegyezték a gondolataikat, vagy éppen csak elkezdtek rajzolni. Különböző művek keletkeztek téma, színek, hangulat tekintetében, egy volt közös a képeken: a ritmus. A sivatag hullámmzó homokjában lépkedő tevék vagy zöld hegyek vonulata stb. adta. Volt, aki nem tudott és nem kívánt rajzolni, hanem megrázó mondatokkal óvta az emberiséget a végső katasztrófától. A képeket, gondolatokat csak a zene sugallta, s mindenki önmagát adta a képekben, mondatokban.

Többek között Tangerine Dream: Phaedra című művével is próbálkoztunk. Ennek hatására még absztrakt kép is született, mert alkotója, mint mondta, színes kövekre gondolt, míg a zenét hallotta. Más elektronikus zene űrbeli fantasztikus események papírra vetését segítette elő. A képek egy része az iskolai ebédlő falát díszíti.

A szavakkal való alkotásra mindig ezután került sor. A képek még azokat is segítették a szereplők megformálásában, történetalkotásban, akiknek nem erősségük a fogalmazás. A rajzolás, festés lehetőségét – nem csupán illusztrációként – meg kellene adni mindaddig, amíg erre igényt tartanak, nem pedig leszoktatni őket róla.

A dolgozat-előkészítés ilyenformán hosszabb időszakra terjedne ki, több elemből állna. A rajzokat nem kellene szakszerűen megbírálni, hiszen a szakszerűségnek itt semmi szerepe nincs. Fontosabb ennél az, hogy élvezettel csinálja, bátran, s hogy a különböző művészetek egymásra hatása elősegítse az alkotást. Éppen ezért kényszeríteni sem kell őket.

Az egyik legsikeresebb próbálkozás Eötvös Péter: Mese c. művének alkalmazása volt, aki így ír alkotásáról: „Alapanyagául az Ortutay-féle magyar népmesék gyűjteményé szolgált. Mintegy száz mese elolvasása után kialakult bennem egy hangvilág, amelyben a mesék legjellegzetesebb

elemei keveredtek, zsbongtak, rendeződtek. Az újonnan kialakult mese követi a magyar népmesék általános dramaturgiáját: a helyszínek és a szereplők szám szerinti megnevezése – konfliktusok – harc – további bonyodalmak – feloldások, vigasság, bolondozás – záróformulák. Ugyanazt a mesét háromszor egymás fölé helyeztem, és a három réteget kánonszerűen eltoltam. Az eltolódás aránya 5:4:3, tehát az első mesélő 5:3 arányban gyorsabban és magasabban mesél, mint a harmadik. Így létrejön egy dramaturgiai eltolódás, amelyben a különben egymás után következő jelencetek most egyidejűleg is megszólalnak.

A Mese... ilyen értelemben nem is elektronikus zene, hanem inkább hangjáték.”

Taródi Tamás könyvtáros ötlete volt a mű bevezetése a meseírás megkönnyítésére. Azért volt szerencsésebb, mint ismert meseelemeknek vázlat- vagy gondolatmenetként való felsorolása, mert mindenki mást-mást „hallott”, és a történet sokkal inkább tükrözte a gyerekek lelkivilágát, mint az ismert elemek kezét és fantáziát megkötő konkrét sora. Először „belehallgattunk”, közben jegyezgethettek, rajzolhattak. Újra meghallgattuk, s csak ezután következett az írás. Addig szólt a – kétségkívül nem a bécsi klasszikusokhoz szokott fülnek való – „zene”, amíg igényt tartottak rá. A gyerekeknek különben tetszett.

Néhány egyéb gyakorlat:

1. *Miről beszélhetnek? Min tűnődnek? (Párbeszéd, monológ.)* Sok, szép, színes képeslapot kapni, melyek állatokat ábrázolnak. Válassz ki egyet, és írd le (mondd el), miről beszélhetnek a rajta látható állatok, vagy ha egyedül van, min tűnődhet kedvenced. Miért vidám, szomorú vagy hargagos?

2. A gyerekek többsége elsősorban azt várja a barátjától, hogy titoktartó legyen, s amit bizalmasan mondtak el neki, azt ne kürtölje szét a világban. Figyeld meg a gyerekeket a folyosón, udvaron, az embereket az utcán, parkban, képzeld el, miről beszélhetnek.

3. Sokan járnak rádiós klubba. Megtanulnak morézni, az adó-vevőt használni. Te már mestere vagy mindennek, van azonosítási számod, és a rádióhullámokon keresztül-kasul beszáguldozhatod a földet. Kapcsolatkeresés közben érdekes párbeszédnek vagy tanúja. Természetesen nem hallgatózol, jelentkezel. Az is lehet, hogy a segítségedre lesz szükségük. Előfordulhat, hogy közben meghibásodik a készüléked, meg kell javítanod, s a közlemény-párbeszéd egy fontos részéről lemaradnál. Valami módon meg kell tudnod minden fontos adatot...

Jellemzés – leírás

Kedvenc állataid legfontosabbnak tartott tulajdonságai alapján alkoss egy új, soha nem volt, keverék állatot, és írd le egy napját! Rajzold is le, ha úgy érzed, hogy úgy könnyebb beszélni róla!

Elbeszélés

Olvastál-e már „kísértethajókról”? Magányosan bolyonganak a tengereken, óceánokon, s ha valamely más hajónak sikerül megközelítenie őket, fedélzetükön a legénység csontvázait találja csupán, vagy egyáltalán senkit. Képzeld el, hogy te vagy az, aki egy ilyen hajó fedélzetére lépsz, s ott mégis találsz egy élőlényt, egy papagájt. Segítségével próbáld megfejteni a hajó rejtélyét! Napló formájában is megírhatod a történeteket.

Tömörítés

Képzeld el, hogy tv-bemondó vagy! Öt perc múlva megjelenysz a kamerák előtt. Váratlanul megszólal a telefon, és egy riporter rendkívül fontos hírt közöl. Neked kell rögzítened, megfogalmaznod a hírt, melyet a riporternek nem volt ideje szabatos, összefüggő, jól érthető mondatokba szedni. Fogod a tollat és írod: ki/kik, mit, hol, mikor, miért és hogyan csinált/csináltak.

(Vázlatként használható.)

A Hét műsorában alkalmad van az előzőleg röviden közölt eseményről részletesebben beszámolni, operatőröd segítségével remek képeket közölni, embereket megszólaltatni.

(Dolgozat.) (Adjunk gondolkodási időt!)

Út a világűrbe

Tizenegy évvel ezelőtt indult történelmi útjára egy kicsi, utas nélküli űrhajó, a Pioneer 10. Építői csak két-három évi küldetésre tervezték, és ma már primitívnek mondható elektronikus szemeikkel és más műszerekkel látták el. A meglepően időtálló robot kihasználva a Jupiter gravitációs erejét, elhagyta a Naprendszeret. Ötmilliárd év óta ez az első olyan dolog, amely távozik. Lehet,

hogy értelmes lényekkel találkozok, lehet, hogy bolygókat fedez fel. Távozásakor 4 óra 20 perc alatt értek a Földre „üzenetci”, s ez az időtartam egyre növekszik. Képzeld el, hogy te veszed tömör, csak a lényegest közlő üzeneteit!

Nakonxipánban bull a bó... (Elbeszélés leírással)

Hol van Nakonxipán? Nem létezik. Csak Gulácsy Lajos festőművész képzeletében élt. Egyszer meg is festette. Képzeld el, milyen ország lehetett, kik voltak a lakói, hogy éltek! Más évszokban is elképzelheted, sőt, más nevet is adhatsz az országnak. Most indulj el magad teremtette birodalmad útjain!

Mit susognak a fák? (Elbeszélés párbeszéddel)

A Kertész és Szőlész c. folyóiratban olvashattunk egy cikket arról, hogy egyes tudományos kutatóintézetek azt állítják, hogy bizonyos fák vegyi anyagok kibocsátásával híreket közvetítenek egymásnak. Mikor egyes fákat rovarkártevők támadtak meg, akkor szomszédjaik szintén védekezni kezdtek. A levelek olyan vegyi anyagokat választottak ki, amelyek szinte „elvettek a kártevők étvágyát”. (Kertész és Szőlész 1983. július 28. 30. sz.) Elképesztő, ugye? Képzeld el, hogy a lakóhelyed közelében vagy kedvenc kirándulóhelyeden miről beszélhetnek a fák?

(Levél jellemzéssel)

Olvastad-e Fekete István elbeszélését Csőről, a fecskéről és feleségéről, Vitről? Vit szárnyát megdobták kövel, és ezért nem repülhet át a nagy vízen Magyarországra, pedig: „már az úton járt gondolatban, és kis szemei előtt sokszor megjelent a békés ereszalja, a takaros fészek, melyben sárga torkú fecskéfiak várják az eleséget”.

De Hu, a bagoly sem részesül jobb bánásmódban, mert egy barna ember egy darab fát dob felé. Az ember nem tudja, milyen ostobaságot követ el, mert: „Hu a nagy rovarokat fogdosta össze, melyek a víz felett hangos zúgással szálltak, és a hajóra is csak azért szállt, mert azt hitte, Kiz, a patkány utálatos népéből talál egyet.”

Az emberi tudatlanság és felelőtlenség sok állatfajra hozott már veszedelmet, egyeseket teljesen kiirtott a föld színéről.

Képzeld magad egy olyan állat helyébe, mely a kipusztulás veszélyével néz szembe! Írj egy levelet a nagyvilágnak az ő nevében, s kérd a segítséget! Írd le, hol élsz, milyen szép és érdekes vagy, s mit tegyenek az érdekedben, a megmentésedért! Kedves Nagyvilág!...

Akiért a harang szól: tigris, leopárd, jaguár, ocelot, óriás teknőc, antilop, ragadozó madarak, foka, delfin, jegesmedve, elefánt, bálna, teknőc, krokodil, rozmár stb.

Tükkörszág – képsország (Elbeszélés – leírás)

Olvastad-e Alice történetét, aki Csodaországban járt, máskor pedig belépve a tükkörbe egy másik világba jutott? Többen megírták ezt az ötletet már Lewis Carroll óta. Válassz magadnak egy képeslapot vagy újságból, folyóiratból kivágott képet, mely olyan tájat, várost ábrázol, ahol szívesen kalandoznál. Képzeld magad a képbe, elevenedjen meg az azon ábrázolt világ. Figyeld minden érzékedre, ne csak láss, hanem hallj, és illatokat, esetleg ízeket is érezz! Úgy írd le mindent, hogy mi is ott érezhessük magunkat, mikor felolvasod. A képet ragaszd a füzetedbe!

Azok számára, akik kedvet éreznek a versfaragáshoz, szerintem célszerű előbb egyszerű formákat javasolni, mert a torzszülöttek kijavítása képtelen és kínos feladat. Ha pedig meghagyjuk a tanulót abban a hitében, hogy verse jó, az egész egyszerűen káros.

A haiku japán vers. Három rímtelen sorból áll; egy 5, egy 7 és ismét egy 5 szótagúból. Érzelmekről, a természetről alkotott befejezetlen gondolatot fejez ki. Próbáld meg te is!

Segítségül néhány példa:

Aki azt mondja:
„Elég a gyerekekből!” –
virágot se lát.

Némul a harang.
Virágok illatától
kondul az este.

Kivágják a fát?
Nem tudja azt a madár,
csak odafészkel.

A 6. osztályban tanítandó a riport, dolgozati téma is, de ehhez úgy tűnik, a tankönyv kevés segítséget ad. A hangsúly főleg a helyszíni riportra helyeződik, pedig kérdéses, mennyire lesz a tanulók számára használható ez a műfaj. Viszont beszámolót, jelentést valószínűleg nagy részüknek írniuk kell. Ez pedig nagyon sokféle témáról szólhat aszerint, hogy milyen pályára mennek. Lenne is mód gyakorlásukra, hiszen nem egyszer kapnak feladatot „kíselőadások” megtartására különböző tantárgyakból. A lelkes vállalkozás aztán többnyire másolásba fullad, mert nem tudják, mihez kezdjenek az információözzennel, lexikonokkal.

1. Témaválasztás

Írj egy listát arról, mi érdekel vagy kiről írnál szívesen! (Pl. egy személyről, helyről, dologról, tevékenységről, állatokról, madarakról stb.) A sok közül most csak egyről írhat, a legkedvesebb témát válaszd! Segíthet a döntésben, ha társad, barátod kérdéseket tesz fel a témával kapcsolatban. A téma nem lehet túl széles körű, mert nem tudnál megbirkózni a feladattal.

2. Gyűjts információkat, adatokat a választott témával kapcsolatban!

Nem írhat, le mindent, amit vele kapcsolatban a lexikonokban, szakirodalomban talál. Készíts jegyzeteket. Csak a legfontosabb gondolatokat és részleteket írd le feljegyzések és nem teljes mondatok formájában.

3. Most a formába öntés módját kell megtervezni. Sorold fel a legfontosabb gondolatokat és tényeket, adatokat olyan sorrendben, amelyben írni akarsz róluk. A legfontosabb gondolatok a bekezdések élén állnak, a legfontosabb tények, adatok felsorolása követi őket. Így:

A vadlovakról

I. Miért írok róluk?

II. 1. Erkezésük a kontinensre

- a) A spanyolok vitték be 400 évvel ezelőtt
- b) Néhány megszökött, és vad ménesekben élt
- c) Az indiánok lovai lettek a musztángok
- d) 3 000 000 a nyugati államokban

2. Későbbi csemények

- a) A telepesek farmokat építettek
- b) Termőföldek, legelők kellettek
- c) A musztángok teret foglaltak el, termést, legelőt pusztítottak.

III. A musztángok helyzete ma. Mi lesz a sorsuk?

Ezeket az állításokat megerősíthetik vagy cáfolhatják. Légy tárgyilagos! Az igazság nem egyikű. A befejezésben fogd össze fejtegetésed fonalait a legjobbnak, legfontosabbnak tartott gondolatoddal, s ez legyen szellemes és meggyőző!

4. Ha kedved tartja, rajzolj vagy fess egy képet a riportoddal, beszámolóddal kapcsolatosan! Adj neki címet is! Azután ellenőrizd írásod a következő szempontok szerint:

1. helyesírási hibák
2. hiányzó írásjelek
3. félbemaradt, hibás mondatok
4. hiányzó nagybetűk
5. értelmetlen, fölösleges, össze nem függő bekezdések
6. minden fontos gondolat kifejtésének új bekezdést szántál-e?

Ha személyekkel (írók, költők, tudósok, politikusok stb.) kapcsolatos kutatómunkára vállalkoztál, akkor se másold ki a lexikon szövegét! Ilyenkor is készíts feljegyzéseket szóbeli vagy írásbeli beszámolóhoz. Őt kérdés segíthet: ki?, mikor?, hol?, mit?, miért?

Ki az, akiről írsz, *mikor* és *hol* élt/él, *mit* csinált, *miért* lett híres, miért foglalkozol éppen vele? Végül sorold fel a felhasznált irodalmat.

A segítségnyújtás nem lehet általános jellegű. (Keressétek a riport jellemzőit az újságcikkekben, rádió-, tv-riportokban! Amit nem ismer, annak jellemzőit aligha fogja felfedezni.) Szerencsésebb egy érdekes és aktuális beszámolót, riportot választani, a formai, szerkezeti jellemzőket aláhúzni, feljegyezni.

A különböző bevezetések-befejezések is valószínűleg jobban sikerülnének, ha nem egy „láthatatlan riport” megjelölését, megtalpalását jelentenék. Szerencsésebb volna a napi sajtóból egy, a gyerekekhez közelálló, számukra érdekes cikk bemutatása annak bevezetése-befejezése nélkül.

A dolgozat-előkészítés hasznos momentuma lehet az önálló kutatómunka és vázlatkészítés után az eredmény közös megvitatása, a különböző vázlatok, ill. fogalmazástervek összehasonlítása, kijavítása, módosítása. Nem kell feltétlenül azonos álláspontra jutniuk, egyetlen „egyedül helyes” vázlatot létrehozniuk, mely aztán „egyengondolatok” születéséhez vezet.

A rendszerezés gyakorlására tréfás gyakorlat is szolgálhat. Két-három témát, akár újságokból vett anyagot a felismerhetőség határáig szétvágunk, illetve széttepünk aszerint, hogy „övodás kistestvér vágta szét ollóval”, vagy „kiskutyánk tépte szét játékos kedvében”.

Meggyőződésem, hogy élvezetesebb lenne a riport, beszámoló, ismertetés írása és javítása is, ha nem kötnénk meg a gyerekek kezét a témaválasztással. Ehhez ismét csak több időt kell adnunk a témaválasztáshoz, önálló anyaggyűjtéshez és az írás megtervezéséhez, amely a vázlaton kívül képek gyűjtéséből, rajzok készítéséből, térképszerkesztésből stb. állhat. Mindezeket használhassák a dolgozatírás óráján.

Segítségképpen általános témákat javasolhatnánk, melyek körét magukban kellene a használhatóság határáig leszűkíteniük. Ez sem kis feladat. Pl.: híres emberek, művészek, események, növények, állatok, utazás, hobbi, sport, foglalkozás stb.

Az interjú készítéséhez adhatnánk néhány jó tanácsot azonkívül, hogy feladatukká tesszük, és azt mondjuk: Gondoskodjatok táskamagnetofonról! Így pl.: Beszélj meg egy időpontot az illetővel! A megbeszélésen pontosan jelenj meg! Ügyelj külsődre! Megfelelő öltözkéssel is fejezd ki tiszteletedet riportalanyod iránt! Jó, ha előre közlöd, mi célból készül az interjúd, s mik lesznek a legfőbb kérdéseid. A kérdéseket készítsd el előre! Ha nincs magnód, készíts a helyszínen feljegyzéseket! Végezetül köszönd meg az interjút!

Tanácsainkat tréfás feladat formájában is adhatjuk úgy, hogy helyes és nyilvánvalóan helytelen eljárásokat keverve felsorolunk, felírunk a táblára; levetitünk írásvetitőn, és csak a jókat íratjuk le.

Pl.: Néhány jó és helytelen ötletet látsz az interjú készítéséhez:

Beszélj meg egy időpontot!

Ne közöld, mikor érkezel!

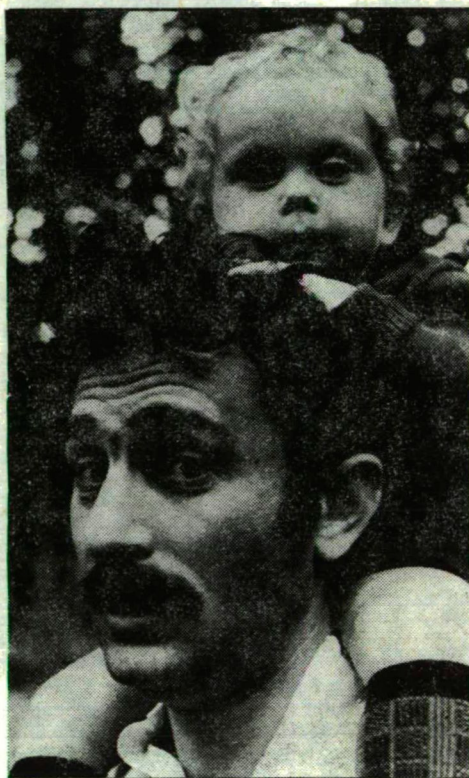
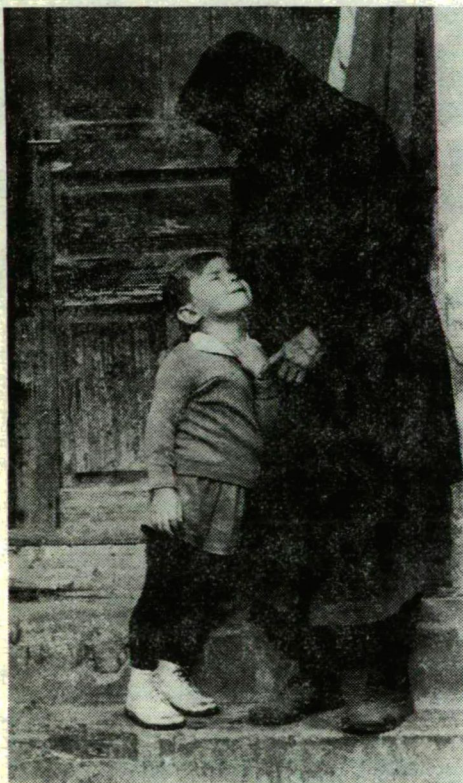
Elegáns dolog elkészni az interjúról.

Ne ess hasra a tekintélynek!

Egy foltos farmer is megteszi.

Ügyelj öltözködésre! stb.

Hasznos volna egy állandó – de nem örökös! – fogalmazási munkafüzet, mely azonban csak a feladatokat, fotókat tartalmazná, s a feladatok megoldása a hagyományos vonalas füzetbe kerülne. A tankönyvek fejezeteinek megfelelő egységekben



jelenhetnének meg, így nem kellene az egész évi anyagot cipelnie a gyerekeknek. Hogy ne okozzon évről évre nyomdai problémát, csak használatra adnánk ki őket, és használati díjat szednénk értük, csak akkor fizetnénk meg a teljes árat, ha rongálás történt. S hogy épségét biztosítsuk, a füzet elején egy táblázat lenne, mely feltüntetné évről évre a füzet használójának nevét, évszámot, osztályt, a füzet állapotát átvételkor-visszaadásakor. Főleg a fotók miatt lenne jó egy ilyen füzet, mert egy sematikus rajzról nem lehet jó leírást, jellemzést, monológot, párbeszédet írni, de egy jó arcképről igen. Mint például ezekről, melyeket Bárándy István MTI-fotóriporter készített, és így:

Az embereknek vannak titkos gondolataik, el nem árult érzéseik. Képzeld el, hogy olvasni tudsz a gondolataikban. Nézd meg figyelmesen ezeket a fotókat, válassz ki egyet, és írd le, mit gondolhat, mit érezhet az ábrázolt személy! Adhatsz neki nevet is.

Talán némi szemléletváltásra is szükség lenne: nem ellenőrző-számonkérő jellegű, hanem „alkotó óra” kellene hogy legyen a dolgozatírás órája. Talán jobb „művek” születnének, ha nem azért íratnánk meg azokat, hogy megtudjuk, mindaz az ismeretanyag, irodalomelméleti, fogalmazási ismeret, s főleg állásfoglalás, melyet megpróbáltunk a fejükbe tölteni, valóban mind ott van-e, hanem inkább egyéni látásmódjukra lennének kíváncsiak.

Nem volna szabad megrekedni egy bizonyos rutinnál, melyben a gyakorlatrendszer, címek állandósulnak, évről évre ismétlődnek. Az állandó iskolai „készlet” helyett az információözonban kellene állandóan készletben állni, ismerni legálább némiképp a tudomány és a technika legújabb vívmányait, hogy ismeretükben új és új feladatokat adhassunk tanítványainknak. Ehhez pedig adassék nekünk némi idő!

TAKACS GABOR
Budapest

Tantárgyon kívüli koncentráció a matematika új szemléletű tanításakor

Iskolai oktatásunk tantárgyrendszere szinte egy az egyben azt a tudományrendszert tükrözi, amely napjainkra kialakult. Iskoláinkban oktatott tantárgyak anyaga általában több-kevesebb mértékben szűkített változata egy-egy tudományág tárgykörének. Közoktatás-politikai célkitűzéseink megvalósítása a tanulói személyiség sokoldalú komplex fejlesztését igényli. A különféle irányokban könnyen továbbfejleszthető ismeretek, képességek, készségek alkalmazására legtöbbször nem elszigetelt szaktárgyi vonatkozásban lesz szüksége tanítványainknak. Ezért a jelenlegi oktatási struktúrában különös jelentősége van a tantervi koordinációból, valamint a tantárgyi koncentrációból fakadó lehetőségek kihasználásának.

A matematika új szemléletű tanítási és tanulási módszereinek elterjedésével bővültek a tantárgyi koncentráció lehetőségei. Hangsúlyozottan igaz ez a matematika általános iskolai tanításában, ahol fontos, hogy az egyes témákat-témarészleteket a valóságból merített példák alapján, megfelelően szemléltetve dolgozzuk fel. A matematika

anyagába bekerült (általános iskolában) újszerű témakörök szemléletformáló hatása jobban érvényesül, ha tantárgyi koncentrációval kötjük össze feldolgozásukat. Ezeknek a témaköröknek (halmazok, logika – relációk, függvények, sorozatok – kombinatorika, valószínűségszámítás, statisztika) feladatanyagát alkalmasan válogatva sok koncentrációs lehetőség kínálkozik, amelyeket az eredményes tanítás érdekében célszerű jól kihasználni. Hiszen, ha a feldolgozott ismeretanyag más tantárgy anyagában is szerepel, akkor a kölcsönös erősítésen, kiegészítésen túl, nyilván az oktatás (nevelés) végső céljának elérését is elősegítjük. Az ismeretanyag illetően való kezelése összhangban van azzal a tantervi koncepcióval, hogy a matematika tananyagát, a feldolgozásra kijelölt témák anyagát egymással kölcsönhatásban, a témarészek összekapcsolásának lehetőségeit kihasználva kell feldolgozni. Természetesen a koncentráció lehetőségét nemcsak a matematika anyagán belül szükséges keresnünk-alkalmaznunk, hanem más tantárgyak vonatkozásában is. Ugyanis különböző tantárgyak ismeretanyagának egymáshoz való közelítése, a koncentrációs lehetőségek kitapintása, a tudatos koordinálás kihasználása a tantárgyi célkitűzések megvalósításához is hozzájárul.

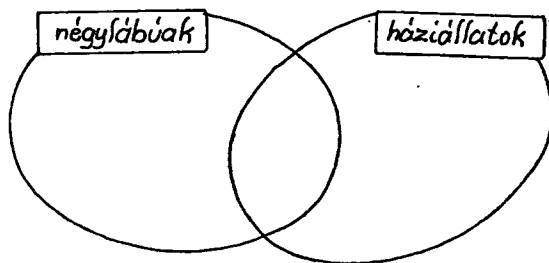
Megnyugtató, hogy ma már nem csak a matematikát tanító kollegák többsége, hanem munkájukat minősítő (esetleg más szakos) közvetlen vezetőik is tudják: a matematika-tantervi célkitűzések megvalósítása nem csupán számokkal, geometriai alakzatokkal kapcsolatos tevékenységhez köthető. Szerencsére napjainkban már elfogadott nézet, hogy akkor is matematikával foglalkozunk, amikor dolgok, tárgyak, kijelentések közötti összefüggéseket keresünk, ítéleteket alkotunk, igaz vagy hamis állításokat mondunk, következtetéseket vonunk le, azaz logikai úton problémákat oldunk meg. Gondoljunk például arra, hogy a logikai gondolkodásmód kialakításában milyen jelentős szerepet tölt be a halmazelméleti összefüggések felhasználásával történő problémamegoldás gyakorlása.

A gyakorló pedagógus szemszögéből nézve az általános fejtegetéseknél használhatóbbnak tartván a konkrét alkalmazások ismertetését: a következőkben néhány példát ismertetünk az új szemléletű matematikatanítás tantárgyon kívüli ismeretekkel kapcsolatos koncentrációs lehetőségeiből.

1. Halmazok metszetének képzése (Környezetismeret, Biológia)

Írd be a halmazábra megfelelő részébe a következő állatok nevének kezdőbetűjét!

Oroszlán, róka, liba, kutya, vaddisznó, sertés, pulyka, szarvasmarha, házityúk, macska.



2. Halmazok kapcsolata (Magyar nyelv)

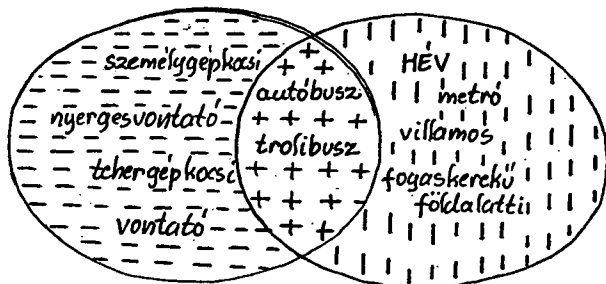
Ábrázold kördiagrammal a következő halmazok kapcsolatát!

A = cimbalom, csap, cső, dob, fal, férfi, fűz, nő, padló, platán

B = csap, dob, fal, fűz, eszik, hajít, nő, üt, varr, zsugorodik

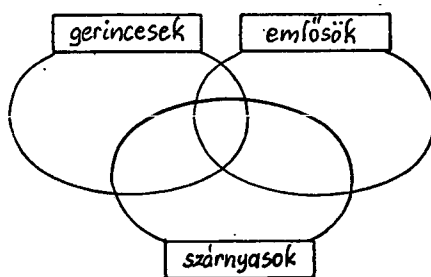
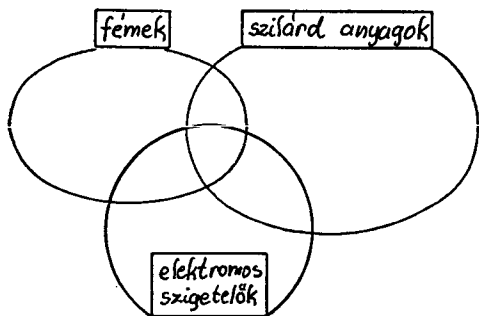
3. Halmazok jellemzése, állítások (Közlekedési ismeretek, Technika)

Írj igaz állításokat az ábra különböző részeiben levő járművekről!



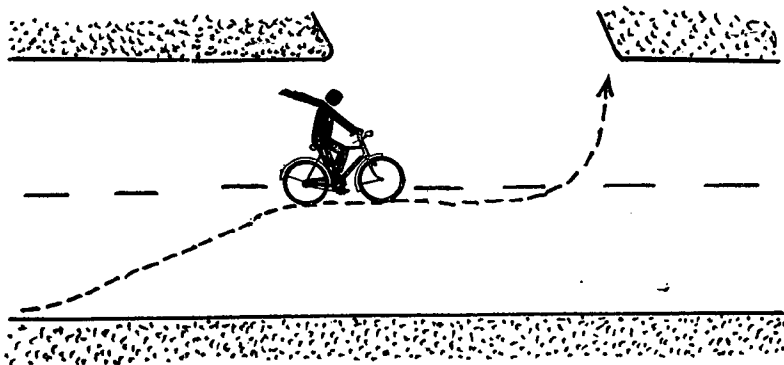
4. Halmazok kapcsolatai (Fizika, Biológia)

Vonalkázd be a halmazábrákon azokat a részeket, amelyekben semmi sem kerülhet!



5. Folyamatábrák készítése (Közlekedési ismeretek)

Hogyan kell kerékpárral biztonságosan balra bekanyarodni?



Állapítsd meg a helyes cselekvési sorrendet!

- (a) : megkezdem az irányjelzést
- (b) : bekanyarodok
- (c) : abbahagyom az irányjelzést
- (d) : behúzódok az úttest felezővonalára mellé
- (e) : hátratekintek és meggyőződöm az irányváltoztatás veszélytelenségéről

A helyes cselekvési sorrend:-.....-.....-.....-.....

6. Időtartam-számítások (Földrajz)

Budapesten, 1983 néhány napján a Nap keltének és nyugtának időpontja:

március 21-én:	5.46	17.57
június 21-én:	4.46	20.45
szeptember 23-án:	6.31	18.41
december 21-én:	7.29	15.55

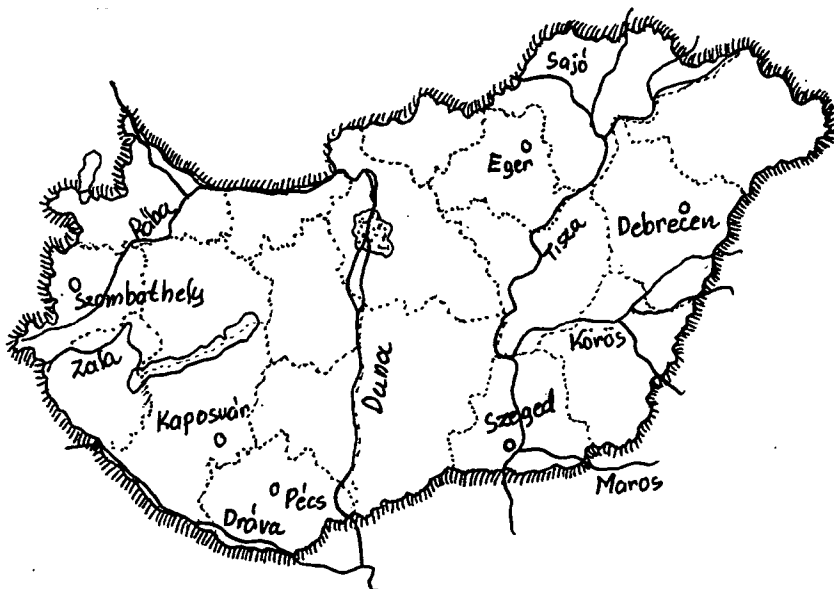
Számítsd ki e napokon a nappalok időtartamát!

március 21-én:	 óra	 perc
június 21-én:	 óra	 perc
szeptember 23-án:	 óra	 perc
december 21-én:	 óra	 perc

7. Kapcsolatok felfedezése, szabály megfogalmazása (Környezetismeret, Földrajz)

Egészítsd ki!

A Tisza egyik	a Sajó.
A Duna egyik	a Dráva.
A Tisza egyik	a Körös.
A Duna egyik	a Rába.
A Duna egyik	a Tisza.



Heves megye		Eger.
Somogy megye		Kaposvár
Baranya megye		Pécs.
Vas megye		Szombathely.
Hajdú-Bihar megye		Debrecen.

8. Kapcsolatok felismerése, megfogalmazása (Környezetismeret)
Milyen kapcsolatra utalnak a nyílak?



- 6 h → kelet
- 9 h → délkelet
- 12 h → dél
- 15 h → délnyugat
- 18 h → nyugat

Az összefüggés:
.....

9. Kapcsolatok keresése, megfogalmazása (Környezetismeret, Biológia)
Milyen kapcsolatban állnak egymással a következő élőlények?.....
.....

káposzta	→	nyúl	→	róka
árpa	→	sertés	→	ember

Írj hasonló kapcsolatban álló élőlényeket!
..... → →
..... → →

10. Szabály felismerése, adott-felismert törvényszerűségnek megfelelő sorozatok képzése –
hiányzó elemeinek pótlása (Környezetismeret, Földrajz)

Figyeld meg a szabályt! Írj hasonló sorozatokat!

ér	→	patak	→	folyó	→	folyam
Vadvíz	→	Gyöngyös	→	Rába	→	Duna
.....	→		→		→	
.....	→		→		→	

11. Összefüggések felismerése, hiányzó elemek pótlása (Magyar nyelv)
Keresd a szabályt! Ha rájöttél, folytatd!

pince	férfi	vég	kár	előny	cső
padlás	nő	kezdet			
sötét	gyenge	magas	szép	lassú	kedves
világos	erős	alacsony			
megy	segít	fúj	lazít	csiszol	erősít
jön	akadályoz	szív			
hat	öt	nyel	vad		
hát	őt	nyél	vád		
fékez	mond	evez	véd		
fékezz	mondd	evezz	védd		
ál	megy	lak	ép		
áll	meggy	lakk	épp		

Foglald mondatba a megtalált szavakat!

12. Térképvázlat készítése, használata (Környezetismeret, Közlekedési ismeretek)

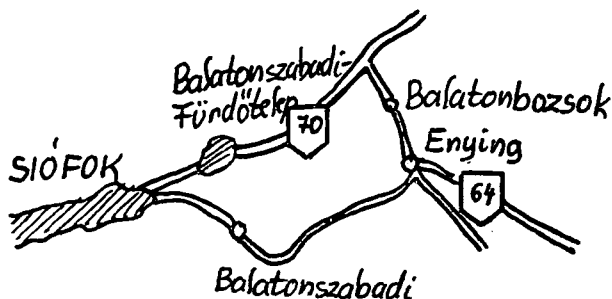
Hányas számú úton haladunk, ha ezt az útirányjelző táblát látjuk?



Hogyan haladjunk át a kereszteződésen, ha Szekszárdra igyekszünk?

.....

Jelöld be a térképvázlaton azt a helyet, ahol szerinted ez a jelzőtábla található!



13. Statisztikai adatgyűjtés, a modusz. A feltételezett valószínűség és a relatív gyakoriság összehasonlítása (Magyar nyelv)

Számold meg valamely újság egyik hasábjának 20 sorában a magánhangzók számát! Készíts a füzetedbe táblázatot!

Melyik magánhangzó fordul elő legtöbbször?.....

Melyik magánhangzó fordul elő legkevesebbszer?

Mit gondolsz? Egy másik szövegben melyik magánhangzó fog legtöbbször előfordulni?

Ellenőrizd!

14. A „biztos”, „lehetetlen”, „lehet, de nem biztos” kifejezések használata (Környezetismeret)

Ha Medárd napján éjfélkor esett az eső, akkor 72 óra múlva –

	biztos	lehet	lehetetlen
– is esik az eső	☐	☐	☐
– felhős az égbolt	☐	☐	☐
– süt a Nap	☐	☐	☐

KIS IBOLYA

Hódmezővásárhely

Könyvtárhasználat: lehetőség a permanens művelődésre

A könyvtárhasználati ismeretek évekkel ezelőtt a tantervi anyag szintjére emelkedtek. Az ország számos iskolájában nincs meg a lehetőség, hogy az említett ismereteket iskolai könyvtári szinttel lehessen elsajátítani, elsajátíttatni. Az objektív feltételek hiánya: iskolai könyvtár teljes hiánya, szűkös helyisége, a könyvtárosi szakismeretekkel rendelkező pedagógus nemléte, mint személyi feltétel – a közművelődési gyermekkönyvtárakat kettős funkció betöltésére kényszeríti. A foglalkozás forgatókönyvét módszertani segítségül kívánom kollégáimnak közreadni. (Az 1984-es TTUSZ természetkutatóinak az Energia volt a témája.)

A 6. osztályos fizika tanterv második témaköre az energia.

Törzsanyag: Az energia fajtái

Az energia megmaradásának törvénye

A követelményekben így fogalmaz a tanterv:

„Ismerjék az energiamegmaradás törvényét. Tudják ismereteiket feladat- és problémamegoldásokban alkalmazni. Ismerjék az energiagazdálkodás alapvető problémáit, a szocialista országok együttműködését az energiaellátásban. Legyenek képesek egyszerű, számukra kevés új fogalmat tartalmazó fizikai témájú szöveget – a kapott útmutatás alapján – önállóan feldolgozni, megérteni.” (Kiegészítő anyag.)

A 6. osztályos tanulónak az alábbi könyvtárhasználati ismerettel már kell rendelkeznie: Új Magyar Lexikon, szaklexikon, értelmező szótár, szakkatalógus, tárgy- és névmutató rendeltetésszerű használata, fizikai témájú szöveg önálló megértése.

A könyvtári foglalkozást úgy építettem fel, hogy az adott témát nem elsősorban mint tananyagot tárgyaltuk, hanem a könyvtár adta lehetőségeket figyelembe véve, mint „kutatási témát” dolgoztuk fel.

AZ ENERGIA

Könyvtárhasználatra épülő természettudományos foglalkozás (fizika, kémia, biológia) a Németh László Városi Könyvtár Gyermekkönyvtárában.

Célok:

1. a tanulók egységes természettudományos világképének fejlesztése; a természettudomány iránti érdeklődés felkeltése;
2. a tanulók iskolában szerzett fizikai, kémiai, biológiai (földrajzi) ismereteinek elmélyítése, kiégyesítése;
3. az önművelés igényének növelése, az önművelés képességének fejlesztése, a könyvből történő ismeretszerzés elmélyítése.

A FOGLALKOZÁS VÁZLATA

TEVÉKENYSÉGI FORMÁK

I. Bevezető beszélgetés

A foglalkozás tárgya, célja

- II. A 6. osztályos fizika tanterv anyagából az energia téma feldolgozása komplexitásában a témához köthető könyvtári segédanyagok használatának gyakorlásával

szakszótárak

lexikonok

szakkönyvek

katalógus önálló használata

jegyzetelés, rövid beszámoló önállóan

feldolgozott fizikai szöveg alapján

alapján

tájékozódás a szabadpolcon

III. A szakkönyvek rendje

A foglalkozást vezeti:

KIS IBOLYA

gyermekkönyvtáros

„Kinck van erre energiája?”

„Rengeteg energiát (életenergiát) pocskolnak el az emberek bosszankodásra, haragra, dühkitőzésre és sok mindenféle, amit itt Európában idegességnek neveznek, az indus jógi azonban csak úgy hívja, hogy fegyelmetlenség.”

(Selva Raja Qesudian)

„Az energia nem keletkezik és nemvész el, csak átalakul másféle energiává.”

(Az energiamegmaradás törvénye)

MUNKALAP

Kutatásunk tárgya az emberiség egyik legnagyobb kincse, az energia lesz. Mind az élettelen, mind az élő természet vizsgálható energetikai szempontból. Bizonyára ez nektek is sikerülni fog.

1. A tudományok egyik fő csoportja a természettudományok.

Mely tudományágak sorolhatók ide?

Mi a száma ezeknek a tudományoknak?

(Segítenek a polcokon az eligazító táblák!)

(V.: Matematika 510; Csillagászat 520; Fizika 530; Biológia 570; Vegytan-kémia 540; Növénytan 580; Állattan 59.)

Az energiamegmaradás törvényéről már hallottál az iskolában, mégis nehéz megmondani, mit nevezünk energiának. Az energia nagyon sokféle formában jelenik meg a természetben, s ezt az ember mindig igyekezett felhasználni életének könnyebbé tételére.

Mostanában viszont egyre többet hallunk az energiaválságról. Mi az igazság az energia körül?

2. Kutatásodat a szaklexikonnal kezd: Határozd meg az energia fogalmát!

(500 – T46 Természettudományi kislexikon, 291. old.)

(V.: Az anyag munkavégző képességének mértéke.)

3. Nézd meg a szinonimaszótárban az energia szó rokonértelmű kifejezéseit.

(809 – N19 Magyar szinonimaszótár, 108. old.)

(V.: erő kifejtés: tevékenység végzéséhez szükséges,

tetterő: tettekre képessé tevő erő,

életerő: képességek kibontakozását lehetővé tevő erő,

munkaerő: ahogyan a munkavégzésben megnyilatkozik,

erőforrás: valakinek az aktivitását lehetővé tevő erő.)

4. A szinonimaszótár rokonértelmű szavai mind az ember energiájára vonatkoznak. Ha rólad valaki azt állítja, hogy olyan erős vagy, mint Sámson, megsértődés-e? Ki volt Sámson? Miben „hordta” az erejét? Mi erről a véleményed?

(200 – G33 Bibliai kislexikon, 200. old.)

(V.: Sámson nagy erejű ember volt, aki elsősorban a filiszteusok ellen harcolt. Egy alkalommal ezer filiszteust vert agyon egy számárállkapoccsal. Delilah, a felesége megtudta, hogy erejének titka a hajában van, ezért éjszaka levágta a haját. Mikor Sámson haja újra kinőtt, Dágon templomának tartóoszlopait kidöntötte, így ölte meg a filiszteusokat.)

5. Melyek a természetben levő energiaforrások?

(500 – T46 Természettudományi kislexikon 291. o.)

(V.: A természetben létező energiaforrások: nap, szél, víz, gőz, hőforrások, emberi és állati izomerő, földrengések, fény, elektromos áram, mágneses, gravitációs erő.)

6. Milyen fajtái vannak az energiának?

(500 – T46 Természettudományi kislexikon 291. o.)

- (V.: 1. helyzeti v. potenciális energia,
2. mozgási v. kinetikus energia,
3. hőenergia,
4. elektromos és mágneses energia,
5. kémiai energia,
6. fényenergia,
7. atomenergia.)

7. A versidézetek melyik energiafajtákat juttatják eszedbe?

„Fesz az íj, scbes a nyíl,
Harckalandon zsákmány a díj.”

(Arany J.: Buda halála)

„S melyen ült, a malomkődarabot fogta,
Toldi György bosszantó népe közé dobta.
Repül a nehéz kő: ki tudja, hol áll meg?
Ki tudja, hol áll meg, s kit hogyan talál meg?

(Arany J.: Toldi)

(V.: Rugalmassági energia, mozgási energia.)

8. Nézd meg Szundy Gizella: Az elrejtőzött kémia c. művének tartalomjegyzékét! Ez a könyv az energiatermelés területén vezeti „felfedező útra” olvasóit. Mi a tárgya az V. fejezetnek? Ezt a korszakot a fejezetben tárgyalt energiáról-nak szokták nevezni.

(V.: atomenergia, atomkorszak.)

9. Hogyan szól az energiatétel? (Energiamegmaradás törvénye?)

(500 – T46 Természettudományi kislexikon 293. o.)

(V.: Az energia nem semmisülhet meg és nem keletkezhet a semmiből, de átalakulhat.)

10. Milyen energiaátalakulási folyamatokat ismerünk?

(500 – T46 Természettudományi kislexikon 292. o.)

- (V.: a) szabadeséskor a helyzeti energia mozgási energiává alakul,
b) gőzgépekben a hőenergiából mechanikai energiát nyerünk,
c) elektromos áramfejlesztőkben hőenergiából elektromos energiát,
d) elektromos motorokban elektromos energiából mechanikus energiát.)

11. Hogyan hasznosították a szél energiáját a történelem során?

(620 – V24 Vajda György: Energia és társadalom, 34. o.)

(V.: bronzkorszak – vitorla, új világrészek felfedezése, szélkerék, szélmalmok.)

12. A vízi energia milyen energiáknak az összessége?

(500 – N94 Nyilasi János: A víz, 94. o.)

(V.: álló víz: helyzeti, nyomási,
áramló víz: mozgási, kinetikai.)

13. Hogyan hasznosították a vízi energiát a történelem során?

(620 – V20 Vajda György: Energia és társadalom, 38. o.)

(V.: középkor – vízikerek, vízimalmok,
XX. század – vízi erőmű.)

14. A napfény energiája a fotoszintézis során milyen energiává alakul át?
(Biológiai lexikon 747. o. I. köt.)
(V.: A napfény energiája a fotoszintézis során kémiai energiává alakul át.)
15. A fotoszintézis során megkötött energia hogyan hasznosul az élőlények szervezetében?
(Biológiai lexikon 747. o. I. köt.)
(V.: Kémiai energia formájában tárolják, melyet az életfolyamataik során más és más energiává alakítanak.)
16. Elő áramforrásokról olvashatsz Lukács-Péter-Tarján: Tarkabarka fizika című művében. Vannak ilyenek az élővilágban?
(530 – 591 Lukács-Péter-Tarján: Tarkabarka fizika 279. o.)
(V.: Igen. Óriás zsiszbasztó rája, villamos harcsa, villamos angolna. Az izomszövetek kicsiny galvánelemekké alakulnak. A galvánelemek párhuzamos kapcsolódása miatt a hal nagy feszültséget és áramerősséget ér el.)
17. A szakkatalógusban a mechanika (620) tárgyköréből keress olyan könyveket, melyek az energiával foglalkoznak.
(V.: Dalton, R.: Kincsünk az energia. 1978. Móra,
Az energia. 1978. Műszaki Kiadó,
Lapp, R.: Az anyag. 1979. Műszaki Kiadó,
Pátkó A.–Várnai I.: Energiaválság. 1975. Kossuth Kvk.,
Vajda Gy.: Energia és társadalom. 1975. Akadémiai Kiadó.)
18. Korunk energetikájának alapja az éghető ásványi fűtőanyag. Milyen hátrányai vannak?
(008 – G2 Gorbovszkij, Alekszandr: 2000-ben és azután. 67. o.)
(V.: A készletek előbb-utóbb kimerülnek. Az égéstermék szennyezi a környezetet (az energia-termelés megkéttszereződésével a szennyeződés nyolcszorosára nő!)
19. Végül próbálj választ adni erre a mindannyiunkat színgató kérdésre: vajon elfognak-e a Föld jelenlegi energiatartalékai, s ha igen, mivel próbálják meg pótolni ezeket?
(800 – 952 Gorbovszkij, A.: 2000-ben és azután. 61. o.)
(549 – J87 Juhász Á.: A köölaj nyomában. 119. o.)
(V.: Napenergia, hasadó energia, fúziós energia, a Föld belsejében levő hőenergia, a tengerek árapálya és a csillagok energiája még mind hasznosításra vár.)
Kutass tovább!
Igyekezz a könyvek segítségével minél többet megtudni a téged érdeklő témákról.
Mindig vár és segít a Németh László Városi Könyvtár!

A FELHASZNÁLT MŰVEK JEGYZÉKE

- [1] Alekszandr Gorbovszkij: 2000-ben és azután. Bp. Kozmosz Kv., 1983.
- [2] Gecse-Horváth: Bibliái kislexikon. Bp. Kossuth Kiadó, 1978.
- [3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Bp. Tankönyvkiadó.
- [4] Nyílt János: A víz. Bp. Gondolat, 1976.
- [5] Természettudományi kislexikon. Bp. Akadémiai Kiadó, 1971.
- [6] Karácsonyi Rezső: Egy a valóság, s ezer a ruhája. Bp. Tankönyvkiadó, 1980.
- [7] Lukács-Péter-Tarján: Tarkabarka fizika. Bp. Móra Kiadó, 1972.
- [8] Szundy Gizella: Az elrejtőzött kémia. Bp. Gondolat Kiadó, 1979.
- [9] Juhász Árpád: A köölaj nyomában. Bp. Gondolat Kiadó, 1979.
- [10] Biológiai lexikon I. köt. Bp. Akadémiai Kiadó, 1979.
- [11] Az energia. Bp. Műszaki Kiadó, 1977.
- [12] Vajda György: Energia és társadalom. Bp. Akadémiai Kiadó, 1975.
- [13] Nagy Gábor, O.: Magyar szinonimaszótár. Bp. Akadémiai Kiadó, 1983.
- [14] Az ember feje nem lexikon! Szeged, Somogyi Könyvtár, 1983.

AJÁNLÓ BIBLIOGRÁFIA AZ ENERGIA TÉMÁHOZ

PAP János: Kis történetek tudósokról, feltalálókra. Bp. Móra, 1973. 180. p.; BITÓ János-SINKA József: Jövnök kulcsa az energia. Bp. Kossuth, 1973. 302. p.; DALTON, Richard: Kincsünk, az energia. Ford.: Brüll Mária. Bp. Móra, 1978; ENDREI Walter: A középkor technikai forradalma. Bp. Magvető, 1978. 108. p. (Gyorsuló idő); Az energia. Bp. Műszaki Kiadó, 1977. 203. p.; GAL Pál-

CSERGEZÁN Pál: Érdekes gépek. Bp. Móra, 1966; MAGYARI Béla: Elektrotechnika mindenkinek. 2. kiad. Bp. Műszaki Könyvkiadó, 1974. 425. p.; KOVAL, Václav-KÓPECZI BÓCZ István: Huszonöt csoda a házukban. 2. kiad. Bp. Móra, 1977 (Bölcs bagoly); WOJCIECHOWSKI: Elektronikai játékok építése. Bp. Műszaki Könyvkiadó, 1980.

CSILICS JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA

Baja

Fonás-szövés, textília rövid történeti áttekintése

A technika tantárgy keretén belül az alsó tagozatos anyagban fontos szerepet szánunk a textilanyagok megmunkálásának. Itt is törekszünk a fokozatosság elvének a megtartására, és így először a tanulók a fonallal ismerkednek meg. Konkrétan annak elemi megmunkálásával, majd a varrás műveletét ismerik meg. Tudjuk, hogy az emberiség történetében hosszú út vezetett az ősi formában készült „fonaltól” a „műszálak” megjelenéséig és általánossá válásáig, a kézi rokkától a gépi szériatermelésig. Oktatási, nevelési, képzési szempontból fontosnak tartjuk a történeti áttekintést. Az anyag megmunkálása keretén belül már a 2. osztályban javasoljuk a történeti anyag bemutatását, ismertetés szintjén. Így érzékeltetni tudjuk, hogy az emberiség az anyagokat képes átalakítani és formálni céljának megfelelően.

A fonal- és a textiliakészítés eredete az emberiség őskoraig nyúlik vissza. A jégkorszakok idején a hideg ellen az elejtett vadak prémjével védekezett az ősember. A prémet később hegyes kővel kilyukasztotta, és állati bőrdarabokkal erősítette össze. Később szerszámot is készített ehhez a művelethez: hosszú, vékony csontpálcikát. Egyik végén lyukat fúrt, abba fűzte a ma varrásnak nevezett művelethez alkalmas állati belet.

A természetben talált hosszabb indák, rostok, fűszálak önként kínálkoztak az ősembernek a vadászathoz, halászathoz és földműveléshez szükséges eszközök, alkatrészek elkészítéséhez. Hálót, csapdát, íjat készített belőlük, csónakját a parthoz kötötte, később aztán gyeplőt, istrángot, fekvéshez, tartózkodáshoz alkalmas gyékénypokrócféléket is készített. Barlangjának bejáratát is ilyenekből szőtt szövettel fedte be és díszítette. Nem sok idő telt el, amíg rájött arra, hogy ha két vagy annál több hosszú szálát összefog, és azokat – nehogy szétesessenek – össze is csavarja, akkor erősebb fonalat, kötelet kap, mint az egy ágból készült eszköze. Az ilyen eljárással azonban nem mindig sikerült – hacsak csomózással nem – az éppen szükséges hosszúságú fonal előállítás.

E lépés jelentősége azonban nemcsak abban mutatkozott meg, hogy most már – elvileg – végtelen hosszú fonalak voltak fonhatók, hanem legfőképpen abban, hogy így módon gyakorlati értelemben vett bármilyen indák, rostok, *elemi szálak* is alkalmassá váltak a fonalkészítésre. A len, kender, juta rostjaiból, a juh gyapjából, a kecske szőréből, a pamutmag elemi szálaiból stb., vagyis a természetes nyersanyagokból készült fonalat használják fel legnagyobb mértékben ma is különböző szövetek gyártására.

A gyapjűszálak vagy a len- és kenderrostok kóciát *guzsálynak* nevezett botra tűzték. Innen húzták a szálát, amelyet kézzel sodortak fonallá, és a kézzel pergetett orsóra tekercselték. A középkorban rokkán és fonókeréken készítették a fonalat, a rostanyagokat csak kézi jellegű megmunkálással készítették elő. Indiában, i. sz. 1200

körül találták fel a teljesítményt növelő *fonókereket*. A rokka, a már csaknem folyamatosan működő fonóeszköz feltalálója állítólag Jürgen braunschweigi fafaragó volt (1530).

Az első fennmaradt textildarab 7 ezer éves gyapjúfoszlány. Egyiptomi sírban i. e. 5500-ból való lenfoszlányokat találtak. Az első selyemmaradvány i. e. 3300-ból Kínából származik. Dán régészeti lelet i. e. 2700 körül készült gyapjú horgolt sapkák, szövött szoknyák, köpenyek i. e. 1200-ban. Peruban 190 színárnyalatú pamutfonalat tudtak festeni a régészeti leletek szerint. A fonás és szövés műveletéről is több ezer éves falfestmények és festett agyagvázak maradtak ránk. Ekkor már fából készült a fonóorsó, alsó részére agyag- vagy fémkarikát erősítettek, amittől könnyebben perdült.

Az idő múlásával az ember ezektől a természeti adottságoktól befolyásolt minőségű és mennyiségű szálanyagoktól is függetleníteni igyekszik magát. Olyan elemi szálakat – véges, sőt végtelen hosszúakat is – gyárt, amelyeknek tulajdonságait, minőségét előre megtervezi, mennyiségét pedig a mindenkori szükségletnek megfelelően szabja meg. Ezek a mesterséges – regenerált és szintetikus – szálak önmagukban vagy a természetesekkel keverve adják aztán a kívánt célnak legjobban megfelelő fonalat. A XVIII. sz. második felében kezdődő ipari forradalom az európai kézi ipar átszervezését, a gyári tőkés rendszer kifejlődését idézte elő. E korszakban jelentek meg azok a technikai találmányok, amelyek a kézműipart gépi nagyiparrá változtatták, és ezzel a polgári társadalom egész alapját forradalmasították.

A fonó- és szövőipart egyéb iparágakkal szemben az első között gépesítették.

A textilipar fejlődésének főbb állomásai:

- 1589 William Lee: az első harisnyakötő gép;
- 1725 Flacone: nyüstös szövőgép elve;
- 1768 Hargreaves angol takács feltalálja a *fonógépet*;
- 1787 Cartwright szövőgépet épített;
- 1793 Wintney megoldotta a gyapot géppel történő magtalanítását;
- 1805 J. M. Jacquard tökéletesítette a húzós szövőszéket, majd megépítette a róla elnevezett lyukkártyás szövőgépet.

BORBÁS ZOLTÁNNÉ

Baja

Úttörőmozaik napközis életünkben

A nevelés a felgyorsult szocializációs folyamatban össztársadalmi érdeké szélesedett. Az együttműködési területek – iskolán belül és iskolán kívül – széles körűek, szükségeseek, élők. Ezek közül az iskolán belüli kapcsolatunkból az úttörőmozgalommal való segítő együttműködést exponálom a foglalkozások tervezésében. Cél: a szabad idő szocialista módon történő felhasználása az együttműködés elvén, mely „az egyenlőség és a kölcsönös tisztelet nagy iskolája”.

A szabadidős foglalkozások és a tanulási tevékenység célmeghatározásukban nem választhatók el egymástól – egységes pedagógiai folyamatot alkotnak –, melyben a tanulás – művelődés, a közelet, a munka – szórakozás, mint strukturált, fejlesztő, pihentető-regeneráló rendszer szerepel. Az úttörő-tevékenységeket a BARÁTAINK elnevezésű szabadidős tevékenységi sorba építjük be.

Barátaink: – a kultúra,
– a játék és sport,
– a természet és
– a technika.

Ezek éves terve tematikus, melyben az életkori sajátosságokat, a tantervi követelményeket, helyi lehetőségeinket, adottságainkat, az aktualitásokat vesszük alapul, és a részletes havi tervezés a tanulókkal közösen történik a következő módon.

Az alábbi beosztású, egész éves műszaki kartont teszem – előzetes megbeszélés után – a tanulók elé.

Mit tartalmaz az előzetes megbeszélés?

Ismertetem az általam összeállított tematikus tervből a hónapra vonatkozó kulturális programokat, a havi tantervi irodalmi, rajz, ének-zene anyagot, játékokban elsősorban szabadidős, mozgásos versenyfeladatokat, új játékok tanításához adok ötleteket, szakirodalmat – a jelentkező pártások ezekből állítanak össze programot. Technikából – részben a tanult munkafogásokkal – aktuális eseményekhez készítünk ajándékokat és új technikákat tanulunk (montázs, linó, kollázs, szalmacsuhé fonása, formálása). A természet barátai növény-állat meghatározást vezetnek, vadászatot, üzem-intézmény látogatást szerveznek, és még számtalan lehetőség konkretizálására ad lehetőséget egy-egy hónap tervezőmunkája.

Időszakos megbízások	BARÁTAINK				Értékelés hó
	kultúra	játék	technika	természet	
H: M: T:					
H: M: T:					
H: M: T:					
H: M: T:					

H: hetesek, M: mosdófelelősök, T: pihentető tornát irányító pártások.

A konkrét tervezés előtt a gyerekeknek egy hét áll rendelkezésükre, hogy beírják a megfelelő rovatba: mit szeretnének tevékenykedni, ki melyik foglalkozás barátja, mit vállal ezért a barátságért, mit javasolnak saját elképzelésük, kedvük, kívánságuk szerint. Beírják a foglalkozás vezetésének, értékelésének vállalását. Ezekre az alkalmaikra meglepetést, ajándékot készítenek azoknak a pártasoknak, akik ügyesen részt vettek a foglalkozás sikerében. Csoportommal – 6. és 8. párhuzamos osztályú tanulókkal – két éve dolgozom együtt. Tervezőmunkánkat több módszerrel irányítottam, de ez utóbbi lett a legeredményesebb.

Hogy miben látom a módszer előnyeit?

- Az intellektuális tevékenység mellett a mozgás, a játék, az igazi szabad idő pontos, fontos helyet kap a gyerekek igénye szerint.

- A programokat nem „készen kapják”, hanem – öntevékenységre, önállóságukra apellálva – maguknak állítják össze válogatva több lehetőség, ötlet közül.

- Érvényesül a gyermekek érdeklődésétől, képességeiktől, pszichés állapotuktól függő foglalkoztatás, nagyobb jelentőséget kap az aktualitás.

- Magában hordozza az önfejlesztő élményszerűséget;

- meglepő módon segíti az önkormányzó képességet, fejleszti a gyerekek közéletiségét;

- a feladatteljesítés minősége, eredménye a tervezőlapra kerül igazolásra, értékelésre – tanulói, majd az én szóbeli véleményem alapján;

- a korszerű pedagógiai irányítás módja valósul meg: indirekt és demokratikus;

- oldja a pedagógustúlterhelést ez a fajta tanár–diák partnerkapcsolat.

A vázolt módszerrel – előnyeit értékelve – gyakorlati segítséget kívánok nyújtani a napközis munkában kezdő, a többféle lehetőségekkel kísérletező, az új iránt érdeklődő kollégák számára.

DR. BERECKZI SÁNDOR
Szeged

Lukács György közoktatáspolitikai, pedagógiai tevékenysége

Az MSZMP KB mellett működő Művelődéspolitikai Munkaközösség 1983 augusztusában tette közzé állásfoglalását Lukács György születésének 100. évfordulója alkalmára kidolgozott irányelveiben. Az ebben lefektetett elvek lényeges segítséget adnak ahhoz, hogy 1985-ben helyes elméleti alapokból kiindulva Lukács György jelentőségéhez méltóan emlékezzünk meg születésének 100. évfordulójáról. Közismertek azok az ideológiai, politikai viták, amelyek Lukács György körül kialakultak életében és halála után is, s így feltétlenül szükséges volt egy olyan dokumentum megjelenítése, amelyik segítségével egyértelműbben értékelhetjük Lukács György szerepét a magyar művelődés történetében. Egyúttal ez az állásfoglalás arra is felhívja figyelmünket, hogy elmélyültebben foglalkozunk tevékenységével, hatásával a magyar művelődés különböző területein.

Mielőtt Lukács György művelődéspolitikai, pedagógiai gondolataival és tevékenységével foglalkoznánk, röviden emeljük ki néhány gondolatot a munkaközösség irányelveiből, hogy ezek segítségével tudjunk közeledni munkásságának ehhez a területéhez is.

Az irányelvekben leszögezik: „Lukács György a 20. század nagy egyénisége, a marxista-leninista gondolkodás egyik kiemelkedő képviselője volt. A társadalom objektív törvényszerűségeinek és a szubjektum történelmi szerepének, a történelmi fejlődés szükségszerű menetének és az egyén forradalmi cselekvésének dialektikus egységét, a történelemben önmagát teremtő ember lehetőségeit, kiküzdendő alternatíváit kereste. Lukács György sorsa és életműve elválaszthatatlan századunk magyar történetétől, szerves része a magyar kultúra 20. századi fejlődésének. A marxizmust olyan élő elméletként és módszerként értelmezte, amely alkotó alkalmazást igényel, s amely csak ezáltal adhat kulcsot a valóságban jelentkező problémák megválaszolásához. Elméleti munkássága eredményeinek, életútja tanulságainak hasznosítása segíti mai harcainkat, örökségének elsajátítása, értékeinek felmutatása az egész haladó emberiség számára: megítéző kötelességünk.”

Tudom, hogy Lukács György filozófiai, kultúrpolitikai munkásságának nemcsak értékelése, de még ismertetése sem könnyű feladat. Ez a nagyon gazdag életmű az első pillanatra a mindennapi gyakorlati pedagógiai tevékenységtől távolállónak látszik. De csak látszik, s az, hogy most még ilyen nehéz feladatot jelent a lukácsi gondolatrendszert hasznosítani a neveléstudomány területén, abból is következik, hogy szélesebb körben nem kielégítő műveinek ismerete, tudományos kutatása és feldolgozása. Nem lenne helyes azonban az, ha ezek a nehézségek elriasztanának bennünket gondolatainak vizsgálatától, s eleve elutasítanánk filozófiai nézeteinek megismerését s felhasználását.

Lukács György tevékenységével azért is érdemes foglalkozni, mert nemcsak elméleti tevékenysége jelentős, hanem mert gyakorlati közoktatáspolitikai, pedagógiai tevékenységet is végzett. Kétszer töltött be fontos pozíciót a magyar művelődés történetében.

Először a Magyar Tanácsköztársaság idején, 1919. március 21-től közoktatásügyi népbiztoshelyettes, április 4-től a közoktatásügyi népbiztosságot vezető népbiztosi testület tagja, június 24-től népbiztoshelyettes a közoktatásügyi népbiztos helyett. E tisztségeiben a Tanácsköztársaság közoktatás-politikájának egyik lefőbb irányítója. Másodszor 1956. október 25-től 31-ig népművelési miniszterként vett részt a kormány munkájában. Mint egyetemi tanár 1946-tól 1950-ig, majd 1954-től 1956-ig tanított az akkori Pázmány Péter (a mai Eötvös Loránd) Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. Így mind a közoktatás-politika irányításában, mind a gyakorlati pedagógiai tevékenységben is részt vett. Mindkét területen végzett munkássága jelentős. Köpeczi Béla állapítja meg róla: „Kevés értelmiséginek adatik meg az, hogy gondolatainak megvalósításával foglalkozzék: Lukács ezt különleges helyzetben tehette meg, a legélesebb osztályharc idején. Mégis erőltetett lenne azt állítani, hogy ekkori elméleti felfogása és gyakorlati tevékenysége között teljes egység alakulhatott volna ki: az elmélet nem volt felkészülve a forradalmi változásra, a valóság pedig gyakran ellentmondott az elméleti követelményeknek.” Valóban kevés olyan kultúrpolitikusunk volt, akinek módjában állt az, hogy elveit, elméletét a gyakorlatba ültesse át. Tegyük ehhez hozzá mindjárt azt is, hogy kultúrpolitikusunk, sőt kultúrfilozófusunk sem sok volt, legalábbis olyan jelentős, mint Lukács György. Személyiségével éppen ezért szükséges a neveléstudomány keretei között is foglalkozni.

Lukács György 1948-ban tartott előadásában (A Magyar Kommunista Párt és a magyar kultúra) éppen azt fejtegeti, hogy „A magyar kultúrára jellemző, hogy egyáltalában nincs magyar filozófia. Olyan magyar gondolkodó még nem volt, akit – határainkon kívül – akárcsak tisztos másodrangúnak is lehetne számítani.” Előadásában azt bizonyítja, hogy a magyar filozófia hiánya milyen módon akadályozta a magyar nemzeti kultúra kialakulását. Lukács Györggyel kapcsolatban mindenekelőtt épp azt tartom legfontosabbnak leszögezni, hogy személyében végre jelentkezett egy olyan filozófus, akinek elméleti nézeteit feltétlenül fel kell használnunk a magyar pedagógiai gondolkodás továbbfejlesztésére.

Nagyon jelentősnek tartom Lukács György gondolatait, visszaemlékezéseit a Magyar Tanácsköztársaság közoktatás- és kultúrpolitikájával kapcsolatban. Olyan ember megnyilatkozásai ezek, aki közvetlen közelről látta és irányította a magyar történelemnek e fontos korszakának politikáját. Igaz, ő maga is nagyon röviden említi meg ekkori tevékenységét életrajzaiban, visszaemlékezéseiben. A „Megélt gondolkodás” című önéletrajzában pl. ezeket olvashatjuk: „Kommunistává fejlődésem életem kétségtelenül legnagyobb fordulata, fejlődési eredménye. Ahol eladdig legjobb esetben laza ideológiai együttműködésre volt lehetőség, most szövetség jött létre, melyben a proletárdiktatúra gyakorlati előkészítése, a demokratikus reformok által kitűzött követelések megvalósítása alkotta a proletárdiktatúra kulturális reformmozgalommal. A feudalizmus összes maradványának elsöprése: a reformok magától értetődő feltétele.” 1952-ben írt tanulmányában („A Tanácsköztársaság kultúrpolitikája”) ezeket a gondolatokat fogalmazza meg: „A dicsőséges proletárdiktatúra mindössze 4 és fél hónapig állt fenn. Ez a kultúrpolitika területén azt jelenti; inkább tervezni lehetett, mint megvalósítani. Hiszen nem kell szakembernek lenni, hogy belássuk: egy iskolareform végrehajtásához évekre van szükség. Mégis elmondhatjuk: a diktatúra kultúrpolitikája komoly kísérlet volt a kommunista vonal érvényesítésére és ez tekintetben bizonyos eredményekre is hivatkozhatott.” Nagyon érdekes Lukács Györgynek az az elemzése, amelyet a Magyar Tanácsköztársaság pedagógiai törekvéseiről mondott 1975-ben. A következőket állapítja meg: „A diktatúrában a Közoktatásügyi Népbiztosságból mi eltávolítottunk úgyszólván minden miniszteri tanácsost, és az új pedagógiai mozgalom vezetői kerültek a megfelelő osztályok élére. Úgy, hogy a diktatúrának természetesen még csak előkészítő programként kialakuló pedagógiai tendenciát, illetőleg ezekkel a

már a diktatúra előtt létező pedagógiai forradalmi mozgalmakkal karöltve velük együtt intézkedtünk. Épp azt tartom én a diktatúra fontos vonásának, hogy nem egy felső réteg hozott dogmatikus jellegű határozatokat, mint ahogy 1950 után a Rákosi-korszakban, hanem egy valóságos nagy mozgalomnak a képviselői kerültek együtt működésbe a Népbiztossággal, és kezdtek kidolgozni egy pedagógiai programot.” Közismert Lukács György közvetlen részvétele a Tanácsköztársaság idején a tanoncügylek törvényes rendezésében, az ifjómunkássággal összefüggő jóléti, ideológiai, kulturális ügyekben; a gyermekek balatoni üdültetésében, a tüdőbeteg gyerekekről hozott intézkedésben; a kötelező nyolcosztályos általános iskola megszervezésében; a középiskolai oktatás gyökercs újjáalakításában; az egyetemi, főiskolai oktatás reformjában; a kulturális propaganda munkájának szervezésében.

Lukács György felszabadulás utáni életének pedagógiai tevékenységéből említsük meg Makarenko tanulmányát, amelyet Az új ember kovácsa című munka elemzésével kapcsolatban írt. Ez a tanulmány az első magyar nyelvű marxista Makarenko-értékelés és -ismertetés. Megállapítja: „Makarenko gondolatainak ebben a regényben túlnyomóan költői, dinamikus funkciójuk van: megvilágítják azt az utat, amelyen a makarenkói közösség halad, annak életéből nőnek ki, befolyásolják az új ember kialakulását, tehát e közösség életének egyszerre létrehozói és produktumai”.

Nincs itt helyünk azt a jelentős tanári munkát értékelni, amellyel Lukács György mint egyetemi oktató egy új filozófus nemzedéket nevelt fel. Hermann István így írja le egyetemi tanári tevékenységét, oktatói, nevelői módszerét „Lukács György a katedrán” című írásában: „Rendkívül nagyra becsülte a hallgatóit, és nem feltételezte róluk, hogy általános műveltségbeli hiányaik vannak. Sőt szubjektíve meg volt győződve ennek az ellenkezőjéről. De ez a meggyőződés egyúttal hajtóerő is volt a hallgatók számára, mert ha Lukács feltételezte azt, hogy tudják, akkor tudniuk is kellett. Vagyis utána kellett nézniök, el kellett olvasniök azokat a műveket, amelyekre Lukács utalt. Ez a maximalizmus jelentette a legnagyobb hajtóerőt a valóban tanulni vágyó hallgatók számára. Tanulmányi teljesítményt csakis a legmagasabb mércével volt hajlandó mérni, s ebben véleményem szerint mind tudományosan, mind pedagógiailag igaza volt.” Lukács György közoktatás-politikai, pedagógiai tevékenységének bemutatása után emeljük ki filozófiai nézeteinek néhány pedagógiai összefüggését.

Lukács György élete, munkássága meggyőzhet bennünket arról, hogy milyen jelentős szerepet tölt be az ember életében a világnézeti állásfoglalás, elkötelezettség. Példájaként adja annak, hogy milyen nehéz, küzdelmes világnézeti elveink kialakítása, módosítása, továbbfejlesztése. Ő maga polgári gondolkodóként kezdte pályáját, s hosszú szellemi fejlődés után jutott el a marxizmus-leninizmushoz. Filozófusként vált kommunistává és kommunistaként érett olyan társadalomtudóssá, ideológussá, aki saját tévedéseivel is megküzdve harcolt a marxista-leninista eszmeiségért – állapítja meg róla a Munkaközösség állásfoglalása. Ez a megállapítás eredményesen használható fel világnézeti nevelőmunkánkban.

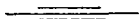
Lukács György filozófiájának egyik központi kérdése volt a filozófia, a kultúrfilozófia ember- és társadalomformáló szerepe és ereje. 1948-ban tartott beszédében mondta: „A marxizmus-leninizmus az egészség világnézete, mert az emberiség magáralálásának, meggyógyulásának útját mutatja. Társadalomszemléletének egyik alaptétele, hogy amint az ember önmagát teremtette munkája által emberré, úgy teremti meg magát a társadalmi fejlődés folyamán, társadalmi cselekvésük, mindig tudatosabbá való öntevékenységük révén osztályok, nemzetek, sőt maga az emberiség.”

Lukács György nagyon sokat foglalkozott a kultúra kérdéseivel is. Köpeczi Béla állapítja meg róla, hogy a Tanácsköztársaságot megelőző években a kultúrát tekintette az egyedüli kiútnak a kapitalista társadalom intellektuális és morális válságából. Kultúrafelfogásából következik, hogy Lukács György mindenkor nagy figyelmet for-

dított a kultúra demokratizálására. Pedagógiai szempontból nagyon jelentős az, hogy az ember átalakításának eszközeként tekintette a kultúrát és az ezt szolgáló nevelést. Érdemes idézni 1946-ban írt tanulmányából („Lenin és a kultúra kérdései”) az ezzel kapcsolatos részt: „Az új embert kereste Lenin egész életében. Azért küzdött, hogy kialakuljanak az új ember létrejöttének objektív gazdasági, társadalmi és ezzel együtt morális, intellektuális alapjai. Ez az új ember majdan egyesíteni fogja magában azokat a nagy kulturális energiákat, amelyeket a régi virágkorok kitermeltek: a világ befogadásának szélességét és átfogó jellegét a megértés és az ábrázolás mélységével, a harmonikus, kifejlett egyéniséget a társadalmi szolidaritással, a munka öncélúságát a sokoldalúan kifejlett szellemiséggel és érzelmi, morális kultúrával. Az új és nagy egyéniségek ilyen virágkora csak akkor lesz lehetséges, ha a kultúra felé vezető út – objektíve – mindenki számára nyitva áll.”

Lukács György filozófiájának különösen értékes része esztétikája. 1965-ben jelent fontos munkája, Az esztétikum sajátossága I–II. nagy hatást gyakorolt az esztétikai nevelés hazai irodalmának fejlődésére. E mű bevezetésében olvashatjuk: „Szükséges annak tisztázása, hogy mi az esztétikai magatartás helye az emberi tevékenységek totalitásában, azon módok között, ahogyan az ember a külvilágra visszahat... Elsődleges az emberek magatartása a mindennapi életben, tehát olyan területen, amelyen – noha központi fontosságú a magasabb rendű és bonyolultabb reagálási módok szempontjából – a kutatás eddig még nagymértékben elhanyagolt... Az esztétikum, alkotói és befogadói értelemben egyaránt, az ember »lényegéhez« tartozik.”

Talán ez a megállapítás is meggyőzhet bennünket arról, hogy Lukács György filozófiai gondolatainak milyen összefüggései vannak pedagógiai gyakorlati tevékenységünkkel.



Tanárok XV. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Szegeden 1985. június 17–21. között kerül megrendezésre a Tanárok XV. Nyári Akadémiája ének és testnevelés tagozaton. A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megyék és Szeged Városi Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya és a megyei pedagógiai intézetekkel együttműködve 15. alkalommal szervez továbbképzést az általános iskolák felső tagozatában működő tanárok számára.

Főiskolánk, e továbbképzési forma hagyományainak megfelelően, évről évre más-más szakok tanárai számára rendez nyári akadémiát. Az egyes szakok kiválasztása – a pedagógiai intézetek vezetőivel egyetértve – az oktatási reform szükségessége és a területi igény alapján történik.

A nyári akadémiák célja, hogy az iskolai tevékenység tartalmának fejlesztésére irányuló feladatok ellátásában segítse a működő pedagógusokat az egyes tudományterületeken elért, az általános iskolai oktatás szempontjából jelentős, legújabb szakmai és módszertani eredmények bemutatásával. Az előadók a témakörök feldolgozása során elsősorban a változó elemekre hívják fel a figyelmet, kiemelve azt az igényt, hogy napjainkban a szilárd alapismeretek birtoklása mellett növekszik a tendenciák, az összefüggések felismerésének szükségessége, a készségek, a képességek – ezen belül a problémamegoldó, rugalmas gondolkodás – fejlesztésének igénye, erősödik a világnézeti-politikai nevelés szerepe is. A továbbképzés során biztosítani kívánjuk azt, hogy szoros kapcsolat legyen a korszerű pedagógiai kultúra és a szaktárgyi ismeretek között, a témák tartalmukban és módszereikben a pedagógusok valóságos munkaproblémáiból induljon ki, építeni kívánunk a szakirodalomra és a résztvevők tapasztalataira. A megyei pedagógiai intézetek javaslatai biztosítják a szükséges nyitottságot, problémaérzékenységet, közoktatáspolitikánk igényeire való gyors reagálást, a társadalmi igényekkel való állandó szinkront. A legfontosabbnak ítélt konkrét ismeretek nyújtásán túl szeretnénk a kollégák érdeklődését további témakörök iránt felkelteni, irodalom megjelölésével irányítani önképzésüket.

A nyári akadémia programjában mindkét tagozaton szakmai, elméleti jellegű, módszertani témakörbe tartozó előadások és gyakorlati foglalkozások szerepelnek. A továbbképzési hét bevezető és záró előadásai időszerű közoktatás-politikai kérdésekről szólnak.

Néhány téma az ének tagozat programjából:

- J. S. Bach és G. F. Händel,
- kitekintés a barokk irodalomra, a barokk kor vizuális művészete,
- a zenepedagógia időszerű kérdései, legújabb kutatási eredményei, az általános iskolai énektanítás helyzete, külföldi eredmények,
- az ősi magyar hitvilág és világkép a népdalok tükrében,
- a melodikus, a harmonikus és belső hallás fejlesztése, a zenei írás-olvasás gyakorlása, dallami, harmóniai elemek, ill. ritmikai struktúrák reprodukív és produktív alkalmazása.

- kóruszemelvények komplex elemzése, összehasonlítása, betanítása, vezénylés-technikai elsajátítása és dirigálása.

Néhány téma a testnevelés tagozat programjából:

- az iskolai testnevelés korszerűsítésének kérdései,
- az emberi mozgások kialakulása, fejlődése,
- a teljesítőképesség és a teljesítőkészség viszonyainak optimalizálási lehetőségei az iskolai testnevelésben,
- az élettani terhelés aktuális kérdései és az új tanterv követelményei az iskolai testnevelésben,
- korszerűség az edzésméletben,
- az iskolai sport helyzete és legfontosabb feladatai a sportmozgalomban és az iskolai sportéletben,
- a gyakorlati képzés jelentősége a testnevelőtanár-képzésben.

Az előadásokat a tudományterület és szakterület kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói tartják. Számos előadást konzultáció követ.

A nyári akadémia igazgatósága mindkét tagozat számára fakultatív programokról, kirándulásokról is gondoskodik. Az előző évek gyakorlatának megfelelően a kollégák a több napos együttlétet felhasználják aktuális oktatási-nevelési problémák megvitatására, kölcsönös tapasztalatcserére.

A jelentkezés lehetőségeiről a nyári akadémia igazgatósága ad felvilágosítást. (Címe: Tanárok-Nyári Akadémiája, Szeged, április 4. útja 6. 6701.)

Jelentkezési határidő: 1985. május 30.

Minden érdeklődőt szeretettel vár a nyári akadémia igazgatósága!

DR. SÍPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA

Subosits István:

BESZÉDAKUSZTIKA

A Gyógypedagógiai Főiskola hallgatói számára készült főiskolai tankönyvvel ismerkedhet meg az olvasó, ha kézbe veszi Subosits István *Beszédakusztika* című munkáját. S aki ismeri a szerzőnek 1982-ben *A beszédpedagógia alapjai* címen megjelent főiskolai tankönyvét, most szerves folytatásként bővítheti ismereteit a beszéd jelenségéről. E jelen tankönyv ugyanis azokat az akusztikai ismereteket tartalmazza, amelyek a beszéd folyamatán ún. szenzoros és motoros oldalának a jobb megértését szolgálják. Ezek ismeretére pedig nemcsak a gyógypedagógiai szakembereknek, hanem minden gyakorló pedagógusnak szüksége van. Különösen azok számára lenne fontos megismerni a könyv ismeretanyagát, akiknek nincs módjuk az arra rászoruló tanítványaikat szakemberhez irányítani, hanem maguknak kell gondoskodniuk a megfelelő beszédfejlesztő eljárásokról.

E tömör előrebocsátás után nézzük meg, milyen témákkal találkozunk a műben az érdeklődő olvasó.

Az első fejezet célszerű bevezető rész, amelyben a szerző a *beszédakusztika általános kérdé-*

seit veszi sorra. Az akusztika tárgyának és feladatának tágabb értelmezésében, más tudományokkal való érintkezésében világosan jelöli ki a beszédakusztika helyét. Szükség van erre a pontos hely kijelölésre, az elkülönítésre és kapcsolódásokra; hiszen e szaktudomány sokirányú kapcsolata már vizsgálati anyagának természetéből is következik: „a beszédakusztika a beszéd folyamat, illetve a folyamatot felépítő hangok akusztikai szerkezetével és jellemzőivel, terjedésével, élettani és lélektani hatásaival foglalkozó tudomány”. Jól és hasznosan egészíti ki a szerző e bevezető részt a tudományág történeti előzményeinek és jelenlegi helyzetének ismertetésével.

A könyv második nagy fejezete a *rezgő mozgással* foglalkozik. Ebben a részben is az első fejezet szerkezeti felépítését követi: az általánosan belül helyezi el az egyest, azaz a rezgő mozgás meghatározott fajtájaként tér rá a beszédhangnak mint rezgésnek a tárgyalására. A fejezetben bemutatott fizikai jelenségek mechanizmusának pontos magyarázata alapján könnyen megérthetjük, hogy az emberi hang keletkezésében is azonos mechanizmus szerepel. Bizony jó lenne, ha nemcsak a fizikában jártas pedagógusok értenék, hogy pl. hogyan függ a

hangrés nagysága és a hangrésen kiáramló levegőmennyiség a tüdőből feltörő és a hangszalagok zárt állása alatt felgyülemelő levegő nyomásától, a szubglottikus nyomástól.

A *hangtér* című fejezetben a hangforrások és a hangot terjesztő közeg törvényszerűségeivel ismerkedhetünk meg. A beszéd folyamat szempontjából érdemes különös figyelemmel tanulmányoznunk ezt a részt is. A hangnyomásnak, a hangforrások hangintenzitásának, változtathatóságuk törvényszerűségeinek ismerete sok segítséget adhat környezetünk hangforrásainak célszerűbb, körültekintőbb megtervezéséhez, sőt az emberi hallás védelméhez is. Lényegében ez utóbbi megállapításunk konkrét bemutatását, elemzését kapjuk a könyv következő nagy fejezetében: A *hangérzetek jellemzői* című részben, amelyben a szerző részletesen beszél a hallás folyamatáról, ennek idegi szerveződéséről, a hangosság kérdéséről, a hallásküszöbről; s szól olyan sajátos témákról is, mint a hangszín, a hangmagasság, a zenei hallás (konszonancia, disszonancia), a hangtisztaság és a zajok fiziológiai kérdései. E témafelsorolásból is kitűnik, hogy nemcsak magyar szakos pedagógusoknak, hanem az ének-zenét tanítóknak is hasznos ismereteket frissít fel, esetleg fedeztet fel ez a tankönyv. E fejezet befejező részében (mint már utaltunk is rá) a napjainkban oly sok gondot okozó zajártalomról és az ellene való védekezésről olvashatunk.

Az ötödik fejezet (*Hangok a zárt térben*) problematikájának érzékeltetésére és hasznosságára a szerző gondolatmenetének indítását idézzük: „A hallószervbe kerülő hang jellegét jelentősen befolyásolja annak a helyiségnek a viselkedése, amelyben a hangforrás működik, és a hallgató tartózkodik. A beszéd megértése nagymértékben függ a tantermek, előadótérmelek alakjától, térfogatától, a bennük elhelyezett tárgyak anyagától, formájától és elhelyezésük hogyanjától.” Vajon ezek következetesebb figyelembevételével nem csökkenne-e a (sajnos, inkább növekvő számú) kiabáló beszélő pedagógusok és tanítványok száma?

A hatodik fejezet a *beszéd folyamat akusztikai jellemzőivel* foglalkozik. Ismét nem mondhatjuk, hogy csak az anyanyelvet, idegen nyelvet oktató pedagógusok figyelmébe ajánljuk, hiszen az lenne a jó, ha minden pedagógus tudatosan (tudatosabban) használná fel ismeretátadásra ezeket a szupraszegmentális eszközöket a mindennapi tanítás során. A beszéd eredményes műveléséhez, műveltetéséhez elengedhetlenül fontos, hogy pontos ismereteink legyenek a beszéd összetevőinek megfelelő percepciók kategóriákról (a hangosságról, a magasságról, az időtartamról), a beszéd dinamikájáról, a beszéddallamról, a beszédhallásról és a beszédérthetőség mibenlétéről, befolyásolhatóságáról. Külön is fel kell hívni a figyelmet a fonematikus hallással foglalkozó részre, amelyben a szerző logikusan érvelve mutat rá arra, hogy milyen nagy szerepe van a beszédkörnyezet ál-

tal kialakított fonematikus differenciációnak a fonematikus hallás kialakulásában.

E, hatodik fejezettel kapcsolatosan két dolog azonban eszébe juthat az olvasónak. Jó lett volna, ha a szerző gondosabban ügyel a *jel* és a *jelzés* terminus használatára. A másik megjegyzés: valószínűleg terjedelmi okok kényszerítették a könyv íróját arra, hogy erősebben leegyszerűsítse, sokszor nagyon is csak általában érvényesülő megállapításokat említsen a beszéddallam, a hangmagasság kérdéseivel kapcsolatban. Bizonyos, hogy a szerző épített arra: ha valakit mélyebben érdekel az adott kérdés, akkor az (általa is felhasználta) eredeti forráshoz nyúlhat: Fónagy Iván–Magdics Klára: A magyar beszéd dallama. Akad. K. Bp. 1967.

Az utolsó fejezet A *beszédhangok akusztikai jellemzői* címet viseli. A hangképző üregrendszer pontos bemutatása és alakjának hatása a formánsokra elemzése után az egyes beszédhangok akusztikai szerkezetével ismerkedhetünk meg. A fejezetnek dicsérendő törekvése, hogy a modern kutatás módszereivel segít egyre pontosabb képet rajzolni az egyes hangzók akusztikai szerkezetéről. Valóban jó szemléltetve is látni a hangzókat (ezt a hangzók oszcillogramja és hangszíne segítségével láthatjuk). Tudjuk, hogy a szerző nem térhetett ki minden részkérdésre; de bizonyosan sok olvasót érdekelt volna: miért tartotta fontosnak, hogy a *ty/gy* affrikáták(?) minősítését így kezdje: „felpattanó zárréshang”, szemben a többi affrikátával, amelyeknél nem hangsúlyozza, nem emeli ki (a *ty/gy*-hez hasonló nyomatékkal a felpattanó jel-leget.

Végül a legfontosabbat emelnénk ki. Hézagpótlónak tekintjük ezt a tankönyvet abból a szempontból, hogy a már régebben végzett pedagógusoknak (és nem csak a gyógypedagógusoknak) nyújt önképző munkájukhoz lehetőséget. Eredményesen követhetik nyomon e szakterület (és a vele kapcsolatos más tudományok) fejlődését, megismerve a legjobb, legcélravezetőbb beszédfejlesztő és -gyógyító módszereket.

A könyv végén elhelyezett gazdag irodalomjegyzék segítségével ki-ki érdeklődésének megfelelően tovább mélyítheti tudását az egyes részkérdésekben is.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

B. FEJES KATALIN

Mész Lászlóné:

DRÁMAÉRTELMEZÉSEK

Ibsen, Csehov, Beckett

Az egyes műfajokról szólva mindig az egész irodalomra kell gondolnunk. Az irodalom emberformáló szerepére, esztétikai élményt adó erejére, pozitív vagy negatív értékeket kínáló rendszerére. Az irodalom tanítása napjainkban egyre bonyolultabb feladatmegoldásokat követel. Az alapvető pedagógiai célkitűzés, a neve-

lész azonban nem változik. A drámanak ebből a szempontból kitüntetett szerepe van. „Minden más műfajnál inkább irányul ugyanis az emberi viszonyok, a kapcsolatrendszer, annak a viselkedésben megnyilvánuló és arra ható ábrázolásra, sőt, benne az ábrázolt világ éppen erre az összefüggésrendszerre redukálódik.” (Mész Lászlóné.) A dráma az irodalmat az élettől köti össze. Mész Lászlóné Hét komédia című kis könyvében (OPI kiadása) már részletesen foglalkozott a drámai művek személyiségformáló hatásával, kitért a drámai közlésmód sajátosságaira, a drámaelemzés néhány szempontjára. Vizsgálódási módszere elsősorban a megjelölt drámai világ, az azt benépesítő alakok, s e világ sajátos törvényeinek feltárására irányul, s az írói világképet, művészi üzenetet tolmácsolja.

Nemrég megjelent könyvének érdekes és elemlyült elemzéseiben is ezt a módszert követi, sajátosan alkalmazva Ibsen, Csehov és Beckett drámáira. Míg előző könyvében csupán a „komédia” műfajisága kapcsolta egybe az egyébként egymástól korban és minőségben is távol álló műveket, most bonyolultabb feladatra vállalkozik: az európai dráma fejlődéstörténetének egy fejezetét elemzi, összefüggéseiben.

G. B. Shaw szerint új korszak vette kezdetét a dráma történetében, amikor Ibsen Nórája kimondja azt a szót: „Beszéljessünk.” Mert ettől kezdve a dráma egyre inkább a mindennapi lét problémáinak realista, naturalista megközelítése, és a hétköznapi életéről szól. Ibsen a köztudatban a szimbolista dráma képviselőjeként emlegetik, Csehov neve a naturalista tragikomédia, Becketté pedig az abszurd drámával kapcsolódik össze. Hogy mennyire nem lehet ilyen egysíkúan értelmezni akár Ibsen, akár Csehov műveit – erre keresi a választ Mész Lászlóné. Mindkét író két-két dráma részletes vizsgálatával közelíti meg. Már Ibsen drámái esetében is a szerző „szellemi-művelődéstörténeti” közegéből indul ki, Csehovról pedig a róla szóló sok-sok ellentmondásos kritika tükrében részletes portrét ad. Személyiségének, írói magatartásának, világképének körvonalazása nélkül Csehov drámáit sem érthetjük meg. Levelei, vallomásai sok mindenre fényt derítenek. Művészeszményét pl. így fogalmazza meg egy 1888-ban írott levelében: „Nem vagyok sem liberális, sem konzervatív, nem vagyok evolúcionista, nem vagyok szerzetes, nem vagyok közömbös. Szabad művész-író akartam lenni, semmi több, és sajnálom, hogy isten nem adott erőt, hogy azzá legyek. A hazugságot és az erőszakot gyűlölöm minden formájában... Számomra a szentek szentélye – az emberi test, az egészség, az ész, a tehetség, az ihlet, a szerelem és az abszolút szabadság, szabadság az erővel és a hazugsággal szemben...” Ebből az idézetből világosan kirajzolódik számunkra a csehovi drámák értékrendje is. Mész Lászlóné Csehovot állítja könyvének fókuszába, a két kiválasztott dráma (Ványa bácsi, Sirály) elemzé-

sén túl teljes drámaírói munkásságát, annak fejlődését is megpróbálja bemutatni. Izgalmas megközelítési szempontokat emel ki fejezetekként: pl. „a szerkezet kettőssége”; „párhuzamos sorsok szembesítése”; „a legfőbb érték” (amely egyébként Csehovnál: a részvét); „a dráma atmoszférája” (amelyt a szöveg és a megtervezett látvány, hanghatások együttese hoz létre); „művészetfelfogások”; „az emberi kapcsolatok reménytelensége” stb. A részvét és ironia kettős nézőpontjával Csehov az elidegenítést gyakorolta Brecht előtt, s a hétköznapi abszurditását ábrázolta az abszurd drámát megelőzően. (A Sirály végső konklúziója: az élet értékvesztett létezése mindenütt.) Így értjük csak meg a könyv végén az „abszurd” Beckett csatlakoztatását, ám a „Godot-ra várva” elemzése az előző széles ívű, újszerű drámaértelmezésekhez képest kissé elcsúsztattnak tűnik. Megtudjuk – mi az abszurd és az abszurd dráma jelentése, de Beckettől már alig olvashatunk valamit. A „Godot-ra várva” summája az abszurd dráma feladatáról szól: „Abszurd drámában a néző az emberi állapot tébolyultságával kerül szembe, és láthatja a maga helyzetét, annak minden komorságával és kétségbeesésével... Szorongásait a színpad megfogalmazza, és így meg tud szabadulni azoktól.” (221. l.)

Vitatom ezt a katarzist. S vitatom Beckett aktualitását a mai középiskolai irodalomtanításban. (Valószínűleg innen adódik Mész Lászlóné tartózkodása is Beckett-től: nihilizmus, emberiség perspektíva nélkül, zűrzavar a létben...) E helyett a mai magyar drámák irodalmi tantervébe illesztését várom: Németh László, Illyés Gyula, Sütő András műveit. Mész Lászlóné drámaértelmezései hiátuspótlóak és igényesek. De szeretnénk olvasni végre a Drámaértelmezések sorozatban magyar drámaelemzéseket, amelyekkel még eddig adósunk maradt a Műelemzések Kiskönyvtára.

Műelemzések Kiskönyvtára, Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. MADÁCSY PIROSKA

Balogh Artúrné-Borsi Vincéné-Farkas Istvánné-Gaál Éva-dr. Rédeiné Szécsényi Dóra-Tarnai Ottóné-dr. Tóthné Molnár Sára-Tóth Péter-dr. Vörös Imréné:

ÚTMUTATÓ A KISEGÍTŐ ISKOLA 4. OSZTÁLYÁNAK TANKÖNYVEIHEZ

Oktató munkánk során mi, gyakorló pedagógusok tapasztalhatjuk, hogy egyre kevesebb módszertani útmutató lát napvilágot, a pedagógus nagyobb szabadságot kapott. Mégis, hogy a munkáltató tankönyvek használatában sikeresen eligazodjunk, szükséges, hogy tankönyvhasználati útmutatók jelenjenek meg, átveve a korábbi kézikönyvek szerepét. Ezért örömmel üdvözölhetjük a most megjelent Útmutató a kisegítő iskola 4. osztályának tankönyveihez című kiadványt.

A kötetben együtt kapnak helyet a magyar nyelv és irodalom, a környezetismeret, a matematika, az ének-zene és a technika tantárgy tankönyveihez írott javaslatok, tanári segédletek. Szerencsés megoldás ez, mert a pedagógus együtt tekintheti át a tanítandó tantárgyak feladatait, s a napi felkészülést is megkönnyíti, hogy egyetlen kötetben megtalálja a szükséges segítséget. Az Útmutató minden egyes fejezetében először a tárgy általános feladatait jelöli meg, ezután tananyag-beosztási javaslatokat közöl, majd óraleírásokat, óratervezési javaslatokat, illetve a tananyag feldolgozásához részletes útmutatót ad. Ez útmutatók fő része a tankönyv egyes feladatainak magyarázata, a felmérések pontszámai.

A magyar nyelv és irodalomhoz – a tantárgynak megfelelően – két módszertani segédlet készült. Dr. Vörös Imréné a Képes olvasókönyv használatához ad értékes tanácsokat, a Nyelvi ismeretek című tankönyv alkalmazásának lehetőségeit, módszereit dr. Rédeiné Szécsényi Dóra tárja előnk. Mindketten a témakörök feldolgozásának során, az egyes órák feladatainak megoldásakor a didaktikai eljárások egész sorát alkalmazzák, a tanulói tevékenység több variációját tervezik. Dr. Vörös Imréné óraleírásai nagy segítséget adhatnak a kezdő és a gyakorló tanítóknak egyaránt. A szépirodalmi, verselemző, mesefeldolgozó és ismerettartalmú szövegek elemzésére több óravázlatot is közöl, megjelölve a fogalmazási ismeretekre és írásra szolgáló órák feladatait is. A szépirodalmi szemelvények feldolgozási módjait a Három Matyi című olvasmány szövegelemző mintája adja, megvilágítva azt, hogy a nyelvhasználati módok egységben, együtt fejleszthetők és fejleszthetők: írás, olvasás és beszédfejlesztés csak komplex módon történhet. Nagyszerű a témakört lezáró könyvtári óra, ez az ismeretek bővítésének egyik lehetséges eszközeire mutat rá, a lexikonhasználatra, s megismerteti a tanulókat Móra Ferenc életével, munkásságával, s a rendszerezés mellett már az új irodalomelméleti ismeret – a monda – fogalmi előkészítése is megtörténik. A verselemzés klasszikus példájával jelentkezik a szerző József Attila Altató című versét emelve ki. A mese-feldolgozás menetét a Lúdas Matyi szemlélteti. Az óra kiemelt íráshasználati feladata a szereplők és a jellemző tulajdonságaik kiválasztása. Az ismeretközlő szöveg feldolgozását a Hájóval a Dunán című olvasmány értelmezése szemlélteti. Az órák láncolatában világossá válik, hogy a fogalmazási ismeretekre mindenütt utal: megfigyelteti a leírás jellegzetességeit, a sorrend szerepét, a pontos bemutatást. A fejezetnek érdemévé válik, hogy a szerző nem a tankönyv egyes feladataihoz fűz magyarázatot.

A nyelvi-nyelvtani ismeretekről szóló fejezetben a szerző, dr. Rédeiné Szécsényi Dóra is óraleírásokat közöl. Minden egyes órához több-kevesebb részletességgel meghatározza a feladatot, s inkább az egyes órákhoz kapcsolódó

munkatankönyvi feladatok elvégzéséhez ad módszertani segítséget. Tapasztalatból tudjuk, erre nagy szükség van. A második órát – A szavakról tanultak ismétlése – részletesen közli, hisz év eleje van, így a frontális és önálló munka megtervezése nagyon lényeges. A munkatankönyv feladatait: kérdések szerinti csoportosítást, a szavak ennek alapján történő halmazokba rendezését csak akkor tudják jól elvégezni, ha megelőzi a közös munka. Az 5. feladatban önállóan kéri a metszethalmaz megoldását. Célszerű lenne ezt is közösen végezni, hisz a 3. osztályban matematikából csak kiegészítő anyag a halmazok metszete. Szembetűnő a szótani ismeretekre fordított kevés óra, és a szó szerkezetének tanításakor a helyesírás számára megjelölt óraszámok. Ez a tankönyv felépítéséből adódik, de nem lenne-e szerencsésebb a szótani ismeretekkel egy időben tanítani a szótőre, a toldalékokra vonatkozó helyesírási ismereteket? A szerző egységben kezeli a magyar nyelv és irodalom tárgyat, óraleírásai a két tárgy egymáshoz kötődését is mutatják. Dicsérendő, hogy a tankönyvi szövegeken kívül merít máshonnan is: a Mosó Masa mosodájából, a Képes olvasókönyvből és a Tanuljunk magyarul-ból.

Borsi Vincénének a környezetismeret tantárgyhoz készült részletes útmutatója minden egyes lapszámhoz megadja az utasításokat, a nevelő számára a feladatokat.

A matematika fejezetben a szerzők – Balogh Artúrné, Tarnai Ottóné és dr. Tóthné Molnár Sára – a témák feladatainak bemutatását nem teljes részletességgel közlik. Inkább azoknak a feladat típusoknak a kiemelésével igyekeznek segíteni a gyakorló pedagógusoknak, amelyek gondot okozhatnak. Lehetőségeket közölnek a tananyag elvégzéséhez, feladat típusokat adnak, és jelzik a tantervi követelményt is. A törzsanyag bemutatásában a teljességre törekednek, a kiegészítő anyag feldolgozásához kevesebb segítséget adnak. De ezt ki is mondják a szerzők. Az értékelőlapokkal kapcsolatban differenciáltságot javasolnak, ismertetik a minimumot és az optimumot, pontszámokat közölnek.

Farkas Istvánné-Gaál Éva szerzőpáros az ének-zenei tankönyv lapszámainak megfelelően ad tanácsokat, és dalanyaggal egészíti ki az útmutatót.

Elengedhetetlen egy, a manuális készséget igénybe vevő tárgynál az anyagok ismerete. Ennek szellemében Tóth Péter a technika útmutatóban először ezeket ismerteti: a papírt, a ragasztókat, a textilt, a fát és az alumíniumot. A különböző munkanemeknél óraszám szerint közli a célt, a feladatot, a készíthető munkadarabot. A sorszámok helyes használatát rajzokkal mutatja be. A fejezet hiányossága, hogy óravázlatokat, leírásokat nem közöl, csak a feladatokat jelöli ki. Így nem derül ki, hogyan lehet, kell a gyakorlatban a tankönyvet munkáltató jelleggel használni. Szerencsés lenne a szerelő- (építő-) gyakorlatokhoz a módszer-

tani lépések ismertetése. Nem valószínű, hogy a tanulók geometriai kivetítéssel megértenék a nézeti ábrázolást. Írásvetítővel vagy diavetítővel bemutatott szemléltető példa hatásosabb lehet. A fejezet javaslatokat közöl tanulmányi sémákra is.

Az Útmutató – kisebb hiányosságai ellenére is – jól szolgálja feladatát, az órák megtervezésekor kiindulásként szolgál minden kisegítő iskolában tanító pedagógus számára. A magyar nyelv és irodalom tantárgy útmutatója pedig értékes tanácsokat, megszívlelendő javaslatokat ad minden alsó tagozatban tanító pedagógusnak, hisz hasonló munka a második, harmadik és negyedik osztályos anyanyelvi nevelés köréből nem jelent meg.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. GALGÓCZI LÁSZLÓNÉ

Barta Gábor–Hegyi Klára–Kertész István:

EMBEREK ÉS SZÁZADOK

Történelmi források a kezdetektől 1711-ig
A szakmunkásképző iskolák 1. osztálya számára

Régmúlt századok szólnak meg a történelmi olvasókönyv lapjain. Az óskor és az ókor történetéből, a magyarok életének legrégebb emlékeiből, a középkori magyar állam és az európai feudalizmus történetéből válogatott források gyűjteményét veszi kézbe az olvasó. Az egykor élt emberek mindennapi élete, szokásai, települési viszonyai, kultúrája, békés hétköznapi és a háborúk borzalmait elevenednek meg a kötet lapjain a kortársak tollából, építők műveiből és történészek munkáiból válogatott írások nyomán.

A szakmunkásképző iskolák számára annyira hiányt pótló forrásgyűjtemény három részre tagolható:

Az ősközösségi társadalomról, az első osztálytársadalmak koráról, a görög és római rabszolgatartó társadalmak életéről, valamint a feudális társadalom koráról szóló forrásszemelvényeket Kertész István állította össze;

A magyarok eredetéről, a honfoglalásról, az államalapítás koráról és a magyar feudalizmus évszázadairól szóló forrásokat 1526-ig Barta Gábor válogatta;

A feudalizmus felbomlása, a tőkés gazdaság kialakulása korának és a magyar történelem 1526–1711 közötti korszakának forrásszemelvényeit Hegyi Klára rendszerezte.

Jól tudjuk, hogy az ősközösség történetéből igen kevés forrás áll rendelkezésünkre. Ezek közül válogatta a forrásszemelvények közreadója a leglényegesebbeket, a 14–18 éves tanulók számára érdeklődésre számotartó érdekes részleteket. Munkájában támaszkodott a régészeti kutatások eredményeire, igyekezett életközelségre hozni az elvont tényeket.

Az első osztálytársadalmakról szóló rész a szemelvények gyűjteményében talán a legjobban olvasható, élvezhető irodalom. A jól sikerült válogatás mellett a képanyag is szemléletesen szolgálja a könnyebb és jobb megértést, az irodalmi élvezetet.

A görög és római történelemből válogatott szemelvények legfőbb erénye az igényesség. A korszak legmarkánsabb, legjellemzőbb részleteinek, ún. kulisszatitkainak közreadása – történelmi és irodalmi telitalálat! Szolgálja mind az érdeklődés felkeltését, mind a tudományosabb szemlélet kialakítását.

Jól illeszkedik a gyűjteménybe a „Pillantás a középkor évszázadaiba” – című válogatás. Valóságos fogalommagyarázatot ad laikusnak, szakértőnek egyaránt.

A forrásszemelvények legnagyobb részét – szerencsésen – a magyar történelemből vett képek, rajzok, idézetek, részletek teszik ki. Mind a kronológiai elrendezés, mind a lényeges részek kiemelése, mind a képek és táblázatok alkalmazása igen jó, módszeres. A közölt szemelvények nemcsak oktatnak, NEVELNEK is!! Bepillantást engednek a magyarság évszázados küzdelmeibe, példát mutatnak a hősiesség, a hazaszeretet terén.

Külön kell szólni a művelődéstörténeti szemelvényekről. Mind időrendi elhelyezésük, mind nagyszerűen válogatott tartalmuk alkalmas arra, hogy az olvasó ne tankönyvként forogassa, hanem izgalmas olvasmányként élvezze valamennyit.

A történeti szemelvényeket a magyar királyokról szóló időrendi táblázat zárja. Évszámait olvasva nosztalgiával gondolok középiskolás koromra azzal a megállapítással: talán nem is volt olyan hiábavaló!! Ma sem az!!

A forrásszemelvények kép- és illusztrációanyaga jól illeszkedik a közölt részekhez, a jobb és könnyebb megértést segíti elő.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. BERKES MIKLÓS

Dr. Füle Sándor:

A SZÜLŐK ÉS AZ ISKOLA

Az utóbbi időben a társadalmi feladatok megoldásában egyre nagyobb hangsúlyt kap a család, a családdal való együttműködés. Így történt ez a fiatal nemzedék formálásában, a nevelésben is. Tekintettel arra, hogy a gyermekek, a fiatalok gondozását, védelmét, nevelését ma is döntő mértékben a családok látják el, a társadalom szempontjából a családok magatartása nem „magánügy”, és a családi nevelés segítése napjaink egyik fontos pedagógiai feladata. Ugyanakkor egy korszerű közoktatás-nevelési rendszer megkívánja, hogy az iskola és a család, a pedagógusok és a szülők rendszeresen és harmonikusan dolgozzanak

együtt. Szükségessé vált, hogy a család jobban megértse a pedagógusok tevékenységét, gondjaikat és problémáikat, ismerje az iskola belső struktúráját, munkáját, cél- és eszközszerkezetét, követelményeit.

A nagy tapasztalattal rendelkező szerző erre a nem könnyű beavatató feladatra vállalkozott. A szülőket valódi nevelési partnernek tekintve pedagógiai kézikönyvet írt a szülők, a szülői munkaközösségek számára. A gondosan szerkesztett munka a legkorszerűbb pedagógiai tudnivalókat foglalja össze és érteti meg: a család funkcióiról, a szülők feladatairól, az iskola és a szülők kapcsolatáról, a szülői munkaközösség tevékenységéről és szervezeti működéséről. Stílusa szakszerű és közérthető – nem száll le a pedagógiai „fecssegés” szintjére, ugyanakkor nem csak a szakemberek által érthető. Rendszerint zárójelben közli a pedagógiában és a pszichológiában gyakrabban használt szakkifejezéseket – ezzel is partnernek tekintve olvasóját, ugyanakkor hozzájárulva a pedagógiai kultúra növeléséhez.

Először a család legfontosabb feladatait foglalja össze. Az ebből a fejezetből kicsengő család-tisztelet és a szülők iránti feltétlen bizalom az egész könyv alaphangját és hitelét megadja. Ez a hangnem teszi lehetővé, hogy a család és a szülők által elkövethető hibákról is írjon a szerző, anélkül, hogy olvasóját megsértené. Sőt még azt is megteheti, hogy nevelési gyakorlatok időnkénti tudatos végiggondolására, felülvizsgálatára szólítja fel a szülőket. Ehhez pontokba foglalt segítséget is ad. Az együttműködésnek, az együttgondolkodásnak ezt a módszerét a továbbiakban is megtalálhatjuk. Ugyanigy szempontokat ad a család és az iskola kapcsolatának elemzéséhez, a szülői munkaközösség tevékenységének fejlesztéséhez, a pályaválasztási és továbbtanulási lehetőségek feltárásához.

A következő fejezetben azokat a pedagógiai ismereteket foglalja össze, amelyeket minden szülőnek tudnia kell az iskolai oktatásról-nevelésről. Beszél a különböző intézmények céljáról és feladatairól (iskolatispusonként), tájékoztatja a szülőket olyan sokat emlegetett kérdésekről, mint a törzsanyag és kiegészítő anyag, az iskolai nevelő tevékenység alapelvei, az osztályfőnöki órák funkciói, az egyes tantárgyak követelményei, a fakultáció lehetőségei. Összintén feltárja a mai iskola problémáit, és vázolja a fejlődés-fejlesztés tendenciáit, az iskolai oktatás-nevelés jövőjét. Mindezeknek, korábban csak a pedagógusok belügyeként kezelt kérdéseknek a megértésére azért van szükség, mert „pedagógiai céljainkat és feladatainkat csak a szülőkkel és a szülői munkaközösségekkel szoros együttműködve és ésszerű munkamegosztással valósíthatjuk meg”.

Az együttműködés és az ésszerű munkamegosztás különböző feladatait, tartalmi kérdéseit elemzi a III. rész. Az iskolai munkával, a neveléssel-oktatással kapcsolatos fontosabb tenni-

valók: a tanulás segítése, a szabad idő hasznos eltöltése, az egészséges életmód megalapozása, a családi életre nevelés, az egyenlőtlen esélyek kiegyenlítése, a tehetséges gyermekek támogatása, a továbbtanulás és a pályaválasztás, az ifjúsági mozgalom és a gyermek- és ifjúságvédelem feladatainak hatékony megoldása egyaránt meg kívánja a szülői munkaközösség tervszerű és tudatos közreműködését. Ahhoz, hogy az iskola nevelőmunkájában az iskolára jellemző helyi nevelési rendszer megalkotásában a szülők ne csak végrehajtóként, hanem javaslattevőként vegyenek részt – a gazdag tapasztalati anyaggal rendelkező szerző sok-sok gyakorlati tanácsot ad. A tevékenységekre és életkorokra lebontott tennivalók és ajánlások a szülői munkaközösségek és a szülők számára igen kézzelfogható segítséget jelenthetnek.

A szülői munkaközösségek szervezeti működését tárgyaló fejezet több általános és középfokú oktatási intézmény tapasztalatainak elemzése alapján arra igyekszik választ adni, hogy hogyan működjék a szülői munkaközösség, a munkaközösség választmánya, milyen tisztségviselőket érdemes választani – és milyen feladatokat láthatnak el. Kitér a szülői munkaközösségek tevékenységének irányítására, a szülők és a pedagógusok együttműködésének bevált formáira és módszereire, e tevékenység tervezésére. Ez a fejezet különösen értékes azoknak a szülőeknek, akik a munkaközösségekben aktívabb szerepet vállalnak, de általános érdeklődésre tarthat számot mindaz, amit a fogadóóráról, a családlátogatásokról (nem hallgatva el a látogatások „megfigyelési szempontjait” sem), a szülői értekezletekről és a nyílt napokról, órákról mint a család és az iskola kapcsolatának legfontosabb alkalmairól elmond. Sokoldalúan vizsgálja a szülők és a pedagógusok közötti ellentétek okait és megkísérel megoldási módokat is felvázolni. Ném elfogult: a pedagógusok és a szülők szemszögéből egyaránt áttekinti a problémákat. A szülői munkaközösség munkájának tervezését néhány konkrét munkaterv és a Hazafias Népfront évenkénti ajánlásainak rövid közlésével kívánja még támogatni.

Külön említést érdemel a könyv gazdag melléklete. A témához kapcsolódó irodalom mellett az érdeklődő szülők megtalálhatják a 6–18 évesek nevelésével foglalkozó legfontosabb és számukra is felhasználható szakirodalmat, a munkaközösségek tisztségviselői pedig pontosan tájékozódhatnak a rendtartások szövegéről, a nevelési tanácsadók és az úttörőházak címjegyzékéről.

Befejezésül talán annyit: dr. Füle Sándor könyve elismerésre méltó lépés a nyitott iskola valóságos megvalósítása ügyében. Példamutatóan kísérelte meg, hogy pedagógiai kérdésekről szakszerűen, világosan és nyíltan beszéljen a pedagógiai szakember – nem pedagógusoknak. Könyvét azonban nemcsak a szülőknek ajánlom, a gyakorló pedagógus is haszonnal forgathatja:

számukra ez a mű a szülők és az iskola kapcsolatának valamennyi fontos kérdését követésre méltó szülő- és pedagógustiszteltetéssel tárgyaló, világosan fogalmazó kézikönyv.

Hazafias Népfront – Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

TORDÁNE HAJABÁCS ILONA

Dr. Péter Ágnes:

NEUROLÓGIA. NEUROPSZICHOLÓGIA

Azzal kell kezdenem, hogy olyan könyv (tankönyv) ismertetésére vállalkoztam, amely előreláthatólag – sajnos – nem jut el pedagógusaink zömének kezeihez. Már a példányszám is ezt sejteti: mindössze 2500 példányban jelent meg 1984 júniusában. A szerző sem gondolt a pedagógusokra, amikor a könyv rendeltetését megfogalmazta. Az előszóban ugyanis ezeket írja: „E könyv elsősorban pszichológia szakos hallgatók részére készült. A tárgyalt adatok egy része azonban túllép a pszichológusoktatás általános igényein... A könyv ezenkívül a végzett pszichológusoknak a posztgraduális képzéshez kíván segítséget nyújtani. Úgy gondolom, hogy bizonyos fejezetek az orvostanhallgatók, más fejezetek pedig a neurológusok és a pszichiáterek számára is hasznosak lehetnek.” Tegyük hozzá, hogy nemcsak bizonyos fejezetek, hanem az egész könyv anyaga a pedagógusok, pedagógusjelöltek, továbbképzések számára is hasznosak lehetnének. Eltekintve a könyv orvosi, neurológiai, neuropszichológiai – tehát szakkönyvi – terminológiájától –, amelyek laikusok számára nehezen érthetőek –, a könyv legtöbb fejezetében közölt tudományos tételeket minden pedagógusnak meg kellene ismernie. Ezt annál is inkább merem javasolni, mivel magam is laikus lévén, a könyvben tárgyalt tudományos témákban nagyon sok új ismeretre tettem szert, nemegyszer az „ahá”-élménnyel kapcsolatos felkiáltásokkal, s azzal a megállapítással, hogy mik vannak, amikről még nem is hallottam, pedig ezekről kellett volna tudni valamit. Érdemes összevetni a tanárképzésben használt pszichológiai, pedagógiai tankönyvek e témát tárgyaló fejezeteit a jelenleg ismertett könyv anyagával, s rögtön megállapíthatjuk, lenne mit átdolgozni ahhoz, hogy a végzett tanárok valóban korszerű műveltséget vigyenek magukkal.

Természetesen nem arról van szó, hogy az általános iskolai tanárok neuropszichológiai szakemberek legyenek. Érdekes ellentmondást fedezhetünk fel azonban abban, hogy amikor az élet egész területén már a legfiatalabb, gyermekeknél is idegrendszeri problémákkal találkozunk, vagy legalábbis ilyenekről szokás és illő beszélni, akkor azok, akiknek nagyon fontos szerepük van a gyermeki személyiség formálásában, nagyon keveset tudnak az idegrendszer ép és abnormális működéséről. Erre pedig két okból is nagy szükség lenne. Egy-

részt azért, mert több kutató bizonyította már be az iskola pszichés klímájának személyiség-torzító hatását a gyermekekre. Ezek a pszichés zavarok azonban nem szűnnek meg önmaguktól, ha a pedagógusok nem ismerik a neurológia és a neuropszichológia oldaláról oktató-nevelő tevékenységük veszélyeit. Meggyőződésem, hogy ha elolvassák Péter Ágnes könyvét, nagyobb mérvű önvizsgálatot tartanának. Másrészt jóhietségün tétellezzük fel, hogy a gyermeki személyiségzavarok forrásai nem az iskolában kezdődnek, legalábbis többségükben. Akkor is fennáll az a kérdés, hogy a pedagógus hogyan ismeri fel a személyiségzavar típusát, amennyiben tájékozott ezek keletkezésének okaiban, illetve ezek megszüntetésének vagy legalábbis korrigálásának lehetőségeiben, módjaiban. Sokszor emlegetett probléma, hogy az oktatás-nevelés folyamatában a gyermeket egyoldalúan intellektuális lényként kezeljük, megfedlekvezve a gyermeki személyiség teljességéről, vagyis annak érzelmi, akarati összetevőiről. Az emberi idegrendszer felépítésének, működésének ismertetése nagyon perifériális a tanárképzés folyamatában, nyilvánvaló tehát, hogy az idegrendszeri károsodásokról még kevesebb szó esik.

Összegezve: olyan tankönyv Péter Ágnes könyve, amelynek helyet kellene kapni a tanárok képzésében és továbbképzésében is.

Nézzük meg a könyv fő fejezeteit!

Az általános rész első fejezetében az idegrendszer működését lokalizálhatóságáról olvashatunk. A szerző ismerteti a mozgatórendszeren belül a piramis- és extrapiramidális rendszer működését, valamint a kisagy részeit és működését. A második fejezet a frontális lebennyel foglalkozik. E fejezetben belül – a pedagógiai szempontból is említésre méltó rész – a prefrontális működészavarokat tárgyalja. A harmadik fejezet témája az érrendszer: érőpályák, a szenzibilitás zavarai, a fájdalom, a talafusz, az érzőkéreg. A negyedik fejezet a parietális lebenyt tárgyalja. Itt olvashatunk többek között az apraxiákról, az agráfiákról, az akalkuliákról, a testsémazavarokról. Az ötödik fejezet pedagógiai szempontból is nagyon jelentős: a szerző itt tárgyalja a beszédet, beszédzavarokat, kezességet. Így olvashatunk a beszéd fejlődéséről, az afáziákról, az afáziás és a nem afáziás beszédzavarokról, a kezesség (jobb- és balkezesség) és beszédműködés kapcsolatáról. A hatodik fejezetben a temporális lebennyel kapcsolatban a hallórendszerrel (a hangingerek feldolgozása), a hallókéreg károsodásának tüneteiről, valamint a vizuális asszociációról, a vestibuláris rendszerről, az ízézésről, a szaglásról olvashatunk. A hetedik fejezet témája a limbikus rendszerrel kapcsolatban az emlékezés (az ismeretanyag-tárolás mechanizmusának hipotézisei), a memóriazavarok, az emóciók neurális alapjai, az agresszió mechanizmusa és gátló struktúrái. A következő két fejezet a látópálya anatómiájával és a látókéreg szerkezetével és működésével foglalkozik. A következő fejezetre ismét peda-

gógiai szempontból is felhívnom a figyelmet: témája: a tudat és a figyelem (a tudat tartalmi zavarai, illetve a passzív és aktív figyelem, valamint a féldoldali figyelemzavarok). Az utolsó fejezetben a féltekei lateralizációval foglalkozik a szerző.

A könyv második fő részében, amelyik a részletes rész elnevezést viseli, elsősorban orvosoknak írt tanulmányokat találunk. Így a neurológiai betegek vizsgálata és kóriszmézése, az epilepszia, az extrapiramidális rendszer megbetegedései, az agydaganatok, a degeneratív megbetegedések, a koponya és az agy sérülései, az agyi érbetegségek, az idegrendszer gyulladásos megbetegedései, a sclerosis multiplex. Úgy gondolom, hogy a két utolsó fejezet ismét szélesebb körű érdeklődésre tarthat számot: a fejfájások (a migrén, a nem migrénes fejfájások, pszichogén fejfájások), valamint a pszichogén eredetű neurológiai tünetek (a klasszikus hisztéria).

A könyv szerkezeti felépítése és stílusa egyaránt tükrözi azt, hogy a szerző mögött 30 év oktatási tapasztalata áll. A legnehezebbnek tűnő kérdések is nagyon érthetően vannak megfogalmazva. Igaz, nem szakembereknek gyakran kell kézbe venni az idegen szavak és az orvosi szakkifejezések szótárát, de a lassabb olvasást kárpótolja a szerzett ismeretek hasznossága.

A könyv tartalmához méltó külső formája is. Sok és szép ábra segíti a szöveg megértését. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.

DR. BEREZKI SÁNDOR

V. P. Zsukov.

SKOLNIJ FRAZEOLÓGICSESZKIJ SZLOVAR RUSSZKOVO JAZIKA

(Izd-vo „Proszvescsenyije”, M., 1980)

13 évvel Az orosz nyelv frazeológiai szótára után jelent meg a Szovjetunióban Vlasz Platonovics Zsukov összeállításában az a házagpótló munka, amely nélkül színvonalas és igényes iskolai frazeológia-oktatás aligha képzelhető el – Az orosz nyelv iskolai frazeológiai szótára.

V. P. Zsukov neve nem ismeretlen azok előtt, akik valaha is belelapoztak az orosz frazeológiai szakirodalomba. A Molotkov szerkesztésében megjelent, már említett nagy frazeológiai szótár 4 összeállítójának (L. A. Vojnova, V. P. Zsukov, A. I. Molotkov, A. I. Fjodorov) egyike ő; Az orosz közmondások és szólások szótárának összeállítója (M., 1967), valamint számos komoly frazeológiai tanulmány és cikk szerzője.

V. I. Zimin Az orosz nyelv rövid frazeológiai szótára (M., 1968) után bizonyára V. P. Zsukov iskolai frazeológiai szótára ad majd legtöbbet azoknak is, akik elsősorban iskolai

szinten tanulmányozzák az orosz nyelvet és az orosz frazeológiát.

Zsukov szótára a gyakoribb orosz frazeológizmusokat tartalmazza (kb. 1800-at). Ezek közül is elsősorban azok kaptak helyet a könyvben, amelyekkel az orosz iskolás az irodalmi nyelvben, a szépirodalmi művekben, a publicisztikában és a tudományos-népszerűsítő munkákban találkozhat.

Az orosz iskolákban a frazeológiai fordulatokkal való tervszerű foglalkozás az 5. osztályban kezdődik, s a V. V. Vinogradov (1895–1969) nevéhez kapcsolódó orosz frazeológia mint nyelvészeti diszciplína számos jeles kutatót nyert meg magának az elmúlt három és fél évtized alatt (pl. Ny. M. Sanszkij, A. M. Babkin, B. A. Larin, L. I. Rojzenzon és sokan mások).

Zsukov iskolai frazeológiai szótára – minden eddigi lexikográfiai kiadványoktól eltérően – komplex jellemzését adja a köztölt frazeológizmusoknak, ami azt jelenti, hogy sokoldalúan mutatja be azokat: értelmezi a jelentésüket (poliszémia esetén bemutatja az egyes jelentéseket), stilisztikai és egyéb jellemzést is ad hozzájuk (ironikus, humoros; beszélt nyelvi, nem irodalmi; archaikus; pejoratív stb.).

A hazai kétnyelvű szótárak frazeológiai anyaga felszínes és itt-ott elnagyolt lexikográfiai feldolgozásához képest Zsukov szótára lehetővé teszi az olvasó számára, hogy behatóan tanulmányozhassa az adott frazeológizmus nyelvi funkcionálását, amit a 19. és a 20. század irodalmából gyűjtött gazdag példaanyag tesz lehetővé, de gyakran még a 18. századi irodalom illusztráló példái is segítenek ebben, ha az adott frazeológizmus természete és etimológiája ezt igényli (pl. „nye rojvon csasz”, 228. lap; „(i) konci v vodu”, 135. lap).

A lexikai variánsok közlése mellett a szótár adja az egyes frazeológizmusok kapcsolódási lehetőségeit, kontextuális kapcsolódási jellemzőit is, valamint azt, hogy milyen mondatrész funkcióját képesek általában betölteni azokban a tipikus kontextusokban, amelyekben a vizsgált frazeológizmusok szemantikai, szintaktikai és stilisztikai komponensei a kutató számára megragadhatók.

Íme egy példa: „*nyi daty nyi vzjaty*”

1. Beszélt nyelvi. Jelző. Főnevek előtt. „Ugyanolyan, mint valaki v. valami”

2. Határozó.

„Pontosan úgy; ugyanúgy” (233. lap).

A szótárhoz írt bevezetőben V. P. Zsukov vázolja, hogy mit ért frazeológián (III. lap), mivel a frazeológia határait illetően többféle értelmezéssel lehet találkozni. Ez az egész szótár tartalmát illetően is kardinális kérdésnek számít. A szállóigék, a szólások és a közmondások – a zsukovi frazeológia-fogalomnak megfelelően – kimaradtak a szótárból; ezek viszont

feldolgozásra kerültek lényegében a már említett Zsukov-munkában („Az orosz szólások és közmondások szótára”, Moszkva, 1967).

Zsukov iskolai frazeológiai szótára értékét növelik azok a magyarázatok, amelyek egyes frazeologizmusok etimológiájával, történetével foglalkoznak (pl. „jabloko razdora”, 426.; „nye v szvojej tarelke”, 220–221.; „damoklov mecs”, 101–102. lap).

A szótár értékét az is emeli, hogy a közölt frazeologizmusok egyes komponenseinek a hangsúlyát is közli a szerző, jóllehet a könyv elsődlegesen az orosz anyanyelvűek számára készült. Egy sor frazeologizmus viszont archaikus elemeket is tartalmaz, amelyeknek a hangsúlya korántsem ismert minden orosz számára (pl. „pritsa vo jaziceh”, 304.; „turuszi na koljoszah”, 394. lap).

Zsukov iskolai frazeológiai szótára az orosz iskolák felsőbb osztályaiba járó tanulók számára készült eredetileg, de a munka tudományos igényessége és színvonala arra „predestinálja”, hogy a külföldön orosz tanulók számára is segédkönyvvé váljék – elsősorban a haladók számára. Igényes orosz nyelvtudásról ugyanis a frazeológia ismerete nélkül aligha lehet beszélni.

Nem véletlen, hogy Zsukov munkája lektorai között is jeles szovjet nyelvészek nevével találkozunk: pl. Ny. M. Sanszkijéval, Sz. G. Iljenkoéval, V. V. Babajceváéval.

DR. HAJZER LAJOS

Dr. Papp János:

ÖKOLÓGIAI REJTVÉNYEK

A tudatformálást, képességfejlesztést és szórakozást szolgálja a Hajdú-Bihar megyei Haza-fias Népfront gondozásában megjelent kiadvány dr. Papp János tollából. Az ökológiai rejtvények az általános iskolák hatodik osztályosainak segít szórakoztató módon elsajátítani a biológiai ismereteket. Mint ahogy dr. Jakus Pál akadémikus a kiadvány előszavában is ajánlja: „A felnőtteknek éppoly élvezetes és hasznos lehet ez a kötet, mint a tanulóknak. A biológiatanároknak és a rajvezetőknek en-

nél is több: vetélkedőket szervező-segítő társ. Használatával az ökológiai szemlélet kialakítását, a tanórák nyitottságát, a különböző képességek fejlesztését és a szabad idő hasznos elöltését segítheti elő.”

Pedagógiai evidencia, hogy a tanulók a megvilágított, a megértett, az átélt, a feldolgozott ismereteket képesek megjegyezni. A megjegyzett ismeretek pedig akkor válhatnak személyiségformálónak, ha ezt a tanulók minél inkább önálló feladatok megoldásával dolgozhatják fel. A biológiai ismeretek elsajátításának folyamata: a rögzítés (a megjegyzés), a belső struktúra megragadása (a megértés), a belső struktúra átalakítása, az alkalmazás. A belső struktúra átalakítását az egyre inkább önállóan megoldott alkalmazási feladatok sokaságával érhetjük csúszón el. A korszerű biológiaórán a tanulói tevékenység számtalan formája kap szerepet. A tanulók önálló munkája, tevékenysége lehet gyakorlati, csoportos vagy önálló, irányított, reprodukív vagy produktív. A tanulói munka azonban valóságos nevelési tényezővé csak akkor válhat, ha hasznat hajt a közösségnek, ha az eredmény hasznos produktum, ha a munkának van kollektív jellege, ha alkotó a tevékenység, ha a végrehajtás során mód nyílik az öntevékenységre, az önálló munka szervezésére, a munka a tanulók számára érdekes, ha képességeik, ismereteik színvonalának megfelelő, ha kapcsolódik egyéb iskolai tevékenységhez. A témához kapcsolódó didaktikai játékgyűjtemény a fentieket kitűnően segíti.

A tanulók önállóságát folyamatnak tekintsük, amely áthatja az egész személyiséget. Szorosan kapcsolódik az értelemhez, érzelmekhez, akarat-hoz. Az iskolai biológiatanítás során az önállóságot az ismeretszerző tevékenység területén kívánatos elsősorban fejleszteni. Az ökológiai rejtvények fejlesztik a tanulók önálló munkájának megnyilvánulását az órán: a jelenségek önálló elemzését, a kész ismeretek átalakítását, az új ismeretek kiegészítését önálló munkával, a gyűjtőmunkát.

A rejtvények megfejtését a „Búvár” című folyóirat számai folyamatosan közreadják, s ez a tanulók további ismereteinek gyarapítását jelentheti.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA