

54854

165

1985



AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

25 ÉVES  
A

MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK

1985. 25. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság 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 (Jászberény), Nanszákné 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

A 25 éves Módszertani Közlemények jubileumi üléséről: DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA, DR. SZENDREI JÁNOS, DR. VOKSÁN JÓZSEF, SZABÓ G. LÁSZLÓ .....	145
MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA: A tanítási órák szerkezeti felépítése – tanóramodellek és -jel- legék .....	152
MÉSZÁROS LÁSZLÓNÉ: Önálló tanulásra nevelés az általános iskola felső tagozatában.....	158
L. MURAI TERÉZ: A magyar–orosz természetes kétnyelvűség kora gyermekkori kialakulásának néhány pedagógiai-módszertani tanulsága .....	165

### ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. BÉKEFI IRÉN–DR. SIKÓ ÁGNES: A szaktantárgyi olvasás helyzete és feladatai .....	170
DR. TÖRÖK GÁBOR: Kisdied lecke a lírai többértelműségről – meg a tankönyvi szómagyará- zatokról .....	173
DR. KÁNTOR SÁNDORNÉ: A szabályos és az archimédészi félig szabályos testek modelljeiről	176

### MŰHELY

SZILÁGYINÉ DR. HODOSI ZSUZSANNA: Az országismereti szempont érvényesülése a kis- iskolások orosznyelv-oktatási rendszerében .....	182
TÓTH JÓZSEFNÉ: Számítógép már az alsó tagozatban .....	185
MÉSZÁROS IMRE: Játékos ismeretmegőrzés .....	187
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Programjavaslatok a nyári napközis foglalkozásokhoz	192

### ÖRÖKSÉG

DR. OLÁH JÁNOS: Kosztolányi korának iskolájáról .....	195
---	-----

### SZEMLE

POLLÁK RICHÁRD: Tanítók XX. Nyári Akadémiája .....	199
DR. FARKAS KATALIN: „Élő pedagógiai problémák” – a Nevelésben .....	200
DR. BAGDI SÁNDOR: Dr. Molnár Béla: A föld és az élet fejlődése .....	201
DR. MADÁCSY PIROSKA: Szénássy Zoltán: Jókai nyomában .....	202
DR. HAJZER LAJOS: Osznovi kulturális recsi. Hresztomatyija .....	203
DR. BEREZCKI SÁNDOR: Nagy Júlia: A makói tanyai iskolák története .....	204
Kozma Tamás: Az oktatás fejlesztése. Esélyek és korlátok.....	206

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, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0344-7224

Felelős vezető: Dobó József

# A 25 éves Módszertani közlemények jubileumi üléséről

DR. SIPOSNÉ DR. KEDVES ÉVA,  
a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
szb-titkára

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága nevében, tisztelettel és szeretettel köszöntöm a Módszertani Közlemények 25 éves évfordulója alkalmából rendezett kibővített szerkesztőbizottsági ülés minden résztvevőjét, kedves vendégeinket, a szerkesztőség, a szerkesztőbizottság tagjait, a lap munkatársait, főiskolánk oktatóit és dolgozóit.

Megkülönböztetett tisztelettel és szeretettel köszöntöm

Dr. Voksán József elvtársat, a Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetősége főtitkárát,

Dr. Kelemen Elemér elvtársat, a Művelődési Minisztérium főosztályvezetőjét,

Dr. Kratochwill Ferenc elvtársat, a Művelődési Minisztérium főosztályvezetőjének helyettesét,

Dr. Szabó G. László elvtársat, a Csongrád Megyei Tanács elnökhelyettesét,

Garainé Csanádi Mária elvtársnőt, az MSZMP megyei bizottsága munkatársát,

Dr. Csanádi Géza elvtársat, a Szeged Városi Tanács Művelődésügyi Osztályának vezetőjét,

Dr. Simon Gyula elvtársat, a Pedagógiai Társaság társelnökét,

Fabula Andrásné elvtársnőt, a Pedagógus Szakszervezet Csongrád Megyei Bizottságának titkárát,

Ökrös János elvtársat, a Pedagógus Szakszervezet Csongrád Megyei Bizottságának elnökét,

Dobó József elvtársat, a Szegedi Nyomda igazgatóját.

Külön köszöntöm a mai ünnepi ülésen azokat a kollégáinkat, akiknek nevéhez fűződik a lap megindítása, akik fáradhatatlanul tevékenykedtek azért, hogy áthidalják a kezdeti nehézségeket.

Köszöntöm mindazokat az egykor és jelenleg munkában levő vezetőinket, akiknek egyetértése, figyelme, támogatása nélkülözhetetlen volt akkor is, és nélkülözhetetlen ma is munkánkban.

Tisztelettel emlékezem azokra a munkatársainkra, akik most nem lehetnek közöttünk, de nevük, munkásságuk, közzétett értékes gondolataik, tapasztalataik, tanácsaik a lap hasábjain fennmaradtak, utat mutatnak a napjainkban működő pedagógusoknak.

Sok szeretettel és nagyrabecsüléssel köszöntöm a lap minden olvasóját, kollégáinkat, akik érezve a társadalom egyre fokozódó igényét, gondot fordítanak önképzésükre, állandó továbbképzésükre, hogy az állami dokumentumokban lefektetett követelményeket minél magasabb szinten realizálhassák mindennapi gyakorlati munkájukban. Bizunk abban, hogy a lap a maga szerény lehetőségeivel hozzájárult korszerűsítési munkálatok megkönnyítéséhez, tevékenységük színvonalának emeléséhez.

Az ünnepi szerkesztőbizottsági ülést ezzel megnyitom.

DR. SZENDREI JÁNOS,  
a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
főigazgatója, a szerkesztőbizottság elnöke

A Módszertani Közlemények 25. kötetének első számait kapta, ill. kapja kézhez sok ezer pedagógus szerte az országban. A 25. kötet megjelenése alkalmából, rohanó hétköznapjaink sorában álljunk meg néhány órára, s emlékezzünk a megtett útra. 25 év egy lap életében – úgy vélem – már jelentős. A sajtótörténet lenne a megmondhatója, hány lap, hány kezdeményezés nem érte meg ezt az időt.

Lapozzuk végig a Módszertani Közlemények egyes füzetait, kötetait! Miről vallanának ezek? Meghatottsággal vettem a kezembe az első füzetet. Két intézmény neve szerepel rajta: a Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet, 1961-ben tehát két intézmény. Tudjuk, hogy Szegeden a tanítóképző tekinthetett vissza nagyobb múltra, de akkor senki sem gondolta, hogy a felsőfokúvá vált tanítóképzőnek csak két-éves jövője lesz. A későbbi kötetek belső borítólapjai arról is vallanak, hogy milyen utat járt végig a pedagógusképző intézmények minisztériumi irányítása.

A korabeli sajtó így köszönti a lapot:

„Új folyóiratot üdvözlünk Szegeden, a Pedagógiai Főiskola és a Tanítóképző Intézet közös kiadásában megjelenő „Módszertani Közlemények”. Az új szakfolyóirattal a két intézmény elsősorban a körzetébe tartozó általános iskolák munkájával kíván közvetlen kapcsolatot létesíteni, ugyanakkor foglalkozva az ország más tájainak oktatási és nevelési kérdéseivel is. „Lapunk – írja a szerkesztőbizottság a lap első számának bevezető soraiiban – az általános iskola életével összefüggő időszerű kérdések megvilágítása kapcsán egyrészt a szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a leghaladóbb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánja összegyűjteni, ismertetni, továbbfejleszteni, másrészt az előremutató módszertani törekvések kibontakoztatását segíti elő, egyben a két intézmény hallgatóit is közelebb viszi életpályájukhoz.”

Az alapvető célkitűzés ma is a lap előtt lebeg, egyszerre segíteni a már működő pedagógusokat, és elősegíteni a pedagógusjelöltek felkészítését leendő hivatásukra.

Azt is olvashatjuk a bevezető soraiiban: „Az iskolareform keretében most születik az új általános iskolai tanterv. Országos viták tüzeiben alakul. Ezek a viták, valamint az iskola és az élet kapcsolatának megszilárdítására irányuló reformtörekvések különösképpen időszerűvé teszik törekvéseinket.” Hozzátehetjük, az iskolai tantervek vitája azóta is tart, s legalább olyan éles viták közepette. Így a Módszertani Közlemények a permanens megújulást szolgálhatja a jelenben is, és meggyőződésünk, a jövőben is.

Az első füzetekben köszönti lapunkat a Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetőségének akkori főtájkára Péter Ernő elvtárs a következő szavakkal: „Szinte felbecsülhetetlen jelentősége van az alapelvek valóraváltásában az új, a termékenyebb pedagógiai módszereknek; . . . sikereket kívánok a Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet kezdeményezéséhez.”

Megható elismeréssel emlékezzünk az induló szerkesztőbizottság azon tagjaira, akik már nem lehetnek közöttünk: Gaál Géza tanítóképző intézeti igazgatóra, Forgách Géza tanszékvezetőre, Kelemen Jánosné gyakorló iskolai igazgatóra, Németh István felelős szerkesztőre.

Külön tisztelettel köszöntöm az induló szerkesztőbizottságból ünnepségünkre megjelenteket: dr. Csukás István egyetemi tanárt, a főiskola akkori igazgatóját és szerkesztőbizottságának elnökét; Drien Károly ny. főiskolai tanárt; dr. Riesz Béla, dr. Szörényi József szerkesztőbizottsági tagokat és dr. Zentai Károly elvtársat, a lap akkori műszaki szerkesztőjét. Az ő odaadó és úttörő munkájuknak köszönhető, hogy a lap ma

már valamennyi általános iskolai pedagógusképző intézmény összefogó, országos lapjává vált.

A lap azt a helyzeti előnyt is tükrözi, ami abból a tényből adódik, hogy pedagógusképző intézmények, tanító- és tanárképző főiskolák oktatói és gyakorló iskolai nevelők fontos szerepet játszanak az általános iskolai módszertani kultúra fejlesztésében. Az általános iskolai módszertani kutatások, kísérletek legfőbb helye éppen ezekben az intézményekben van. Ezek az intézmények nem csupán a pedagógusképzésen keresztül válnak kovászaivá az újnak, hanem a pedagógus-továbbképzéseken és nyári akadémiákon keresztül is. A pedagógusképző intézményekben kell azokat a kísérleteket, kutatásokat ellenőrzötten elvégezni, amelyek azután a mindennapi gyakorlatra átvihetők. S ez a helyzeti előny tette eddig is lehetővé a pedagógusok előre történő felkészítését a Módszertani Közleményeken keresztül is az új anyagrészek, új módszerek szerinti feldolgozására. A lap nem kötelezi el magát egy-egy módszer kizárólagos propagálására. Lehetővé kívánja tenni a gyakorlatban már alkalmazott és bevált különböző módszerek bemutatását is.

A Módszertani Közlemények vall az olvasó véleményéről is. Nem úgy, hogy az olvasó megírja a lapban a véleményét, hanem úgy, hogy megnézzük a lap példányszámát: 2000 példánnyal indult, 10 évvel ezelőtt hat-, most 7400 példányszámban jelenik meg. S ha meggondoljuk, hogy zömében egyéni előfizetőről van szó, akkor azt hiszem, nem kell szégyenkezniünk. A fokozódó igény azt mutatja, hogy a pedagógus segítőtársat lel a lapban.

Vall a lap arról is, hogy technikai lap is, gondos kezek munkálják. A Szegedi Nyomda gondos és pontos munkájának töretlenségét bizonyítja a 25 kötet.

S végül, mit vallunk mi a lapról? A szerkesztőbizottság büszkén vallja a lap múltját – az esetleges hibákkal együtt is –, és továbbra is elvi alapokon állva kívánja az általános iskolai nevelés és oktatás mindennapi gyakorlatát segíteni.

DR. VOKSÁN JÓZSEF,  
a Pedagógusok Szakszervezete  
főtírkára

Kedves Elvtársak, Kedves Kollégáim!

Jelentős és számomra nagyon kedves megbízatásom van: a Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetőségének nevében köszöntöm negyedszázados jubileumán a *Módszertani Közleményeket*, a folyóirat szerkesztőbizottságát, szakértőit és valamennyi olvasóját. Teszem és tehetem ezt ama indíték alapján is, hogy a lap címlapjának belső oldalán ez olvasható: „A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága látja el.” A Módszertani Közleményeket tehát magunkénak is valljuk, éppúgy mint régen az Embernevelést, vagy ma a Pedagógusok Lapját és még számos kiadványt, periodikát.

Huszonöt év visszapillantást és értékelést egyaránt kíván, mert negyedszázad már egy emberöltő. Feladatomban szép és egyértelmű, még akkor is, ha a lap a pedagógiai közélet fórumain vitákat és elemző kritikai véleményeket is kiváltott. Mindez természetes, ha egy folyóiratnak van érdemi mondanivalója, szakmai tartása.

A Módszertani Közlemények első számában a szerkesztőbizottság meghatározta a folyóirat funkcióját, célkitűzését és programját. Ezek helyeseknek, időtállóknak bizonyultak, az alapkoncepción semmit sem kellett változtatni. A lap a fundamentális iskolánk, az általános iskola nevelésügyét kívánja szolgálni, a gyakorlatot segíti a tudományos

népszerűsítés érhető és legjobb eszközeivel, és didaktikai-metodikai elgondolásait a *nevelésnek*, a szocialista nevelőiskola céljainak rendeli alá. Teszi ezt pedig az előfizetők és előfizetés által nyújtott anyagi lehetőségek keretein belül.

A lap célkitűzéseit, a nem könnyű feladatokat folyamatos és kitartó munkával, az olvasók számának évről évre történő gyarapításával sikerrel valósították meg a Módszertani Közlemények szerkesztői és kiadói, főiskolai és más munkatársai. Az *elmúlt 25 évben a folyóirat országosan is elismertté és népszerűvé vált*. A közölt tanulmányai tudományos értékűek, külön könyvtárának kötetei elméleti és gyakorlati téren egyaránt alkalmasak arra, hogy az iskolai élet gyakorlatában segítsék a tanítók és a tanárok módszertani felkészültségének színvonalasabbá tételét.

A folyóirat szerkesztésének és kiadásának alapvonása az új iránti fogékonyság. A magyar iskolaügy elmúlt évtizedeire gondolva – amelynek külön aktualitást ad hazánk felszabadulásának 40. évfordulója – a Módszertani Közlemények következetesen szolgálta a reformtervek bevezetését, majd iskolai megvalósítását. Teret adott arra, hogy a kísérletező pedagógusok az iskola mindennapi munkájában szerzett tapasztalataikat országosan is ismertté tegyék, és ezáltal egyrészt további ösztönzést kapjanak saját munkájukhoz, ugyanakkor bővítsék a pedagógusok didaktikai-módszertani felkészültségét.

Minden folyóiratnak, így a Módszertani Közleményeknek is sajátos szerkesztési elvei vannak, amelyek hasznosan illeszkednek a Pedagógiai Szemle, a Köznevelés és a több mint 60 folyóirat célkitűzéseéhez. Ám speciális arculatot is kialakított a lap: külön hangsúlyt adott a kísérletnek és a pedagógiai tapasztalatnak, visszaadva ezek nélkülözhetetlen fontosságát.

A Módszertani Közleményeknek ez a sajátos arcéle már csak azért is biztató, mert ellentmond egy nem kívánatos egyoldalúságnak, a „fővároscentrikusság” túlhajtásának, egyfajta monopolhelyzet konzerválásának. Mennél több fóruma, fókusza jön létre országszerte a pedagógiai gondolatnak, a nevelésügy elméletileg megalapozott gyakorlatának, annál gazdagabb és demokratikusabb lesz művelődésünk iskolai megalapozása. A Módszertani Közlemények példát mutat és kiemelkedő helyet foglal el ebben a biztató fejlődésben, a gyakorlatot vezérlő elméleti munkában. Bizonyít egy nagyon is régi pedagógiai igazságot: kutatni lehet bármilyen pedagógiai problémát (mert nagyon sok van belőlük!), *de megoldani őket csak a gyakorlatban lehet*.

Külön dicséretére válik a lapnak, hogy számos új s köztük fiatal és gyakorló pedagógusnak is nyilvánosságot biztosított, stabil szerzői gárdát és olvasótábort nevelt önmaga és a nevelésügy számára.

A főiskola oktatói és gyakorló iskoláinak tanárai folytatói annak a gazdag hagyománynak, amelyet a Cselekvés Iskolája című folyóirat képviselt a magyar neveléstörténelemben. A Cselekvés Iskolája – a szegedi gyakorló polgári iskola tanárainak publikációival – a reformpedagógia, a „munkáltató óra”, a tanulói aktivitás és önállóság, a korszerű tanár–diák viszony értelmezésével és módszereivel képviselt haladó szemléletet a korszak konzervatív pedagógiai nézeteivel szemben.

A Módszertani Közlemények fennállásának eddigi történetiségében sok tekintetben kontinuitás tapasztalható a két folyóirat között.

Ez a kapcsolat a legteljesebben abban nyilvánul meg, hogy a folyóirat nem csupán címében foglaltan, hanem valójában is módszertani segítséget kíván nyújtani olvasóinak. A pedagógiai valóság tapasztalati anyagából vonja le elméleti következtetéseit, és ezeket nem egyedüli üdvözítő, hanem ajánlott lehetőségként kínálja a gyakorlat szakemberei számára a továbbképzés szándékával is.

A folyóirat első számában megfogalmazott program ma is helytálló: „Lapunk az általános iskola életével összefüggő időszerű kérdések megvitatása kapcsán egyrészt a

szocialista nevelés elveinek alkalmazásában a leghaladóbb, tudományosan megalapozott eljárásokat kívánja összegyűjteni, ismertetni, továbbfejleszteni...” Ugyanakkor a két intézmény (a volt szegedi Tanítóképző Intézet és a Pedagógiai Főiskola) hallgatóit is közelebb kívánta vinni a választott életpályához, a pedagógus élethivatás gyakorlatához, amelyben a módszertani felkészültség alapvető jelentőségű.

Ezt a programot ma is megtaláljuk a folyóirat szerkesztési elvei sorában. Általános iskolai tanítók és tanárok, főiskolai és egyetemi oktatók, tudományos kutatók és közoktatáspolitikusok a folyóirat szerkesztési elveinek megfelelően készítik el tanulmányaikat, számolnak az általános iskolai gyakorlat szükségleteivel, de nem mondanak le a tudományos igényesség alapvető követelményeiről.

Ennek köszönhető, hogy az elmélet és a gyakorlat szakembereinek együttes munkája széles skálán, sokszínű gazdagságban ötvöződik a következetesen vállalt feladat teljesítése terén: teret adni az előremutató iskolai reformtörekvéseknek, segíteni azok megvalósítását az általános iskola minden területén.

De próbáljuk tettenérni és „leleplezni” a lap szerkesztésének egy nagyon fontos műhelytitkát. Figyelmet érdemel, ahogy a folyóirat a „módszertant” értelmezi, mert ebben rejlik ereje, eredetisége és hasznossága. A publikációkban voltaképpen az iskolai élet és a vele kapcsolatos valamennyi tevékenység, tehát a nevelés, az oktatás, a vezetés és a közéleti kapcsolatteremtés *módszeréről* van szó. A módszer tehát átfogó fogalom; a lap neve sugallja a gyakorlatból való indítást és az ahhoz való következetes visszatérést. Ez nem praktikizmus, hanem az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának egyetlen lehetséges útja-módja. Hivatkozhatunk pl. az „*Új tanterveinkről*” rovatra. A tanterveket, tankönyveket – természetesen – bírálni kell, de gyakorlati végrehajtásuk konkrét segítése ugyancsak fontos feladatunk. Manapság bizony kevés lapszerkesztés dicsekedhet az iskolai gyakorlat segítségének ilyen tudatos szolgálatával. Ha jól szemügyre vesszük a lap rovatait, akkor az „*Örökség*” és a „*Szemle*” rovatot leszámítva – melyek *közvetve* szolgálják az oktató-nevelő munkát – tulajdonképpen a szó szoros értelmében vett gyakorlat szempontjait érvényesítő „*Műhely*”-rovat alá kívánkozik valamennyi írás. És ez nagy dicséret, mert az egyetlen járható út a jövőben is, ugyanakkor a legjobb hagyományok követése is.

Tisztelt Jubileumi Ülész!

Az előzőekben elmondottak érthetővé teszik, hogy a Pedagógusok Szakszervezete Központi Vezetősége miért támogatta a Módszertani Közlemények megalapításának tervét, és miért kíséri ma is nagy figyelemmel a folyóirat munkáját.

Szakszervezetünk sajtójának tekinti a főiskolai szakszervezeti bizottság gondozásában megjelenő folyóiratot. Az állami és a szakszervezeti együttműködés hasznos és követendő példája, ahogyan a Művelődési Minisztérium és a felsőbb szakszervezeti vezetés, a helyi állami és szakszervezeti vezetés segít a folyóirat megjelentetését.

25 éve már, hogy a gazdag múltra visszatekintő volt szegedi Tanítóképző Főiskola és a Pedagógiai Főiskola állami és szakszervezeti vezetése elhatározta a folyóirat létrehozását, megtette a kezdeti lépéseket a pedagógusképző intézmények helyesen értelmezett integrációs törekvései terén. Az elmúlt években a szerkesztőbizottság, amelyben megfelelő képviseltele van más pedagógusképző intézményeknek is, közös együttműködéssel magas szintű, országosan is elismert példáját teremtette meg a módszertani képzés és továbbképzés sajátos integrációjának

Amikor a ma eredményeiről szólunk, tisztelettel emlékezünk meg mindazokra, akik sajnálatosan nem érthették meg munkájuk kiteljesedésének 25 éves jubileumát. Külön kiemelem Gaál Géza kiadó és Németh István főszerkesztő közismert és nagyon jelentős munkáját, akik országjáró író- és olvasótoborzó tevékenységükkel, lelkesedésükkel

és egyszerűségükkel példát mutattak a munkájukat folytató szerkesztőknek és kiadók-  
nak, a folyóirat külső és belső munkatársainak.

Végezetül hadd szóljunk arról, hogy ma is valljuk központi vezetőségünk akkori  
főtitkáranak, Péter Ernő elvtársnak a folyóirat megjelentetését helyeslő gondolatait:

„... csak egyetértéssel és helyesséssel vehetjük tudomásul azt, hogy a szakszerve-  
zeti bizottságok a legjobb módszerek felkutatásával és terjesztésével kívánják segíteni  
a gyakorló pedagógusok munkáját”. Majd az általános iskolai reformtörekvésekre utaló-  
an: „szinte felbecsülhetetlen jelentősége van az alapelvek valóraváltásában az új,  
»termékenyebb« pedagógiai módszereknek”.

Tanároknak és tanárjelölteknek egyaránt hasznos folyóirata a Módszertani Köz-  
lemények. A több tízezres példányszámban megjelent külön kötetek jelentős erkölcsi és  
anyagilag sikert jelentettek a folyóiratnak. Az „Óraleírások és -elemzések”, a „Hazaszere-  
tetre nevelés”, a „Korszerű matematika tanítása”, „Az osztályközösség megismerése”,  
„Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában”, más kötetekkel együtt  
a pedagógusok kézikönyveként segíti a magasabb módszertani kultúrára épülő általános  
iskolai nevelő-oktató munkát.

Külön szeretnék utalni az olvasó népért mozgalom népszerűsítése érdekében meg-  
jelentetett „*Olvasó népért*” c. kötetre, amelyet Darvas József, e mozgalom elindítója  
nagy elismeréssel üdvözölt, hasonlóan a *Kincskereső* című gyermekfolyóirat megjelen-  
tetésére, amely ma már országosan ismert, igényes és egyben szórakoztató olvasmánya  
a gyermekeknek.

Kedves Elvtársak!

A Módszertani Közlemények hét és fél ezres példányszámával, szerkesztési elveivel  
és programjával, tartalmas tanulmányaival nemcsak egy megyei – bár egyetemi – város  
kiadványa, hanem országosan is az egyik legjelentősebb pedagógiai folyóiratunkká vált.  
Semmi mást nem kívánunk e jubileum alkalmából, minthogy maradjon ezen a színvo-  
nalon a következő negyed században is, és őrizze meg kiérdemelt rangját és népszerű-  
ségét a magyar nevelésügy és szocialista pedagógiai gondolat gyarapítása érdekében.  
Szakszervezetünk e nagyon fontos feladat teljesítéséért, miként eddig is, ezután is, min-  
den segítséget megad.

SZABÓ G. LÁSZLÓ,  
a Csongrád Megyei Tanács  
elnökhelyettese

Tisztelt Ünnepi Ülés! Kedves Elvtársak!

A Csongrád Megyei Tanács nevében tisztelettel és nagybecsüléssel köszöntöm  
a megjelenésének 25. évfordulóját ünneplő általános iskolai tanítók és tanárok lapját,  
a Módszertani Közleményeket, személy szerint a szerkesztőbizottság tagjait, és jelképe-  
sen – hiszen nem lehetnek mindannyian jelen – azokat a pedagógusokat, akik publikál-  
tak az elmúlt két és fél évtizedben.

A lap eddig megjelent több mint 100 számában közel kétezer elméleti, nevelési,  
pályalélektani, módszertani és szaktárgyi írás, valamint a megjelent kötetek nagy értékei  
a magyar gyakorló pedagógiának. E rövid köszöntésben a legfőbb eredményeket sem  
lehet számba venni. Ezért csak arra vállalkozhatom, hogy három kérdés köré csoport-  
osítva elmondjam a közoktatással foglalkozó munkatársaim és a magam véleményét.

Visszatekintve az elmúlt esztendőkre, elsőként mint a legfontosabb tartalmi vonást  
emelhetem ki a folyóirat gyakorlatorientáltságát. A lapot pedagógusok írják pedagógu-  
soknak. Az elméleti kérdésekkel foglalkozó írások a neveléstudományi, pedagógiai ku-

tatások helyzetéről, az általános iskolában folyó munka fejlődésének fő irányairól, stratégiai feladatairól szólnak.

Másfelől a népes szerzőgárda azt bizonyítja, hogy igen sok gyakorló pedagógusnak van írásba foglalható véleménye. Az alkotó szellemű nevelőből kikíváncsoznak a tapasztalatok; segíteni akar, hogy eredményesebb legyen a pedagógiai folyamat.

E kettősségből jött létre a lapban az elmélet és a gyakorlat sajátos, bizonyos vagyok benne, hogy nagyon értékes kohéziója. Talán nem veszik udvarias szólamnak, ha azt mondom, hogy az elmélet így tanul a gyakorlatból, illetőleg így nyújthat használható útmutatásokat a gyakorlat számára. Ez az együttgondolkodás teszi frissé, nyitottá a Módszertani Közleményeket. A lap így segít összekapcsolni a társadalómépítő munka által napirendre tűzött feladatokkal az iskolát.

Végül itt említem meg azt is, hogy az élet minden területén, de különösképpen a pedagógiai munkában nélkülözhetetlenek a kreatív személyiségű emberek.

A lap népes szerzői gárdája, írásaik minősége jól bizonyítja, hogy az általános iskolában milyen sok az e típusba tartozó ember, aki nemcsak saját tudásának folyamatos megújítására törekszik, hanem a megszerzett, gyakran kikinlódott tapasztalatait szívesen bocsátja kollégái rendelkezésére.

Az utóbbi években egyre inkább tanúi lehetünk annak, hogy az iskola belső problémái kilépnek a szűkebb szakmai keretekből, és az egész társadalom ügyévé válnak. Ez egy bizonyos határig természetes, azt is mondhatnám, hogy mindkét részről különösen jó. De nagyon szeretném hangsúlyozni ezt a határt, mert az iskola világa egyúttal önálló világ is, amelybe az illetéktelen beavatkozás károkat okozhat.

Itt szeretnék rátérni a lap második nagyon fontos vonására. Folytatom az előbbi gondolatot: a szocialista iskola csak akkor tud kielégítő módon eleget tenni a társadalom által vele szemben támasztott követelményeknek, ha munkáját egyszerre jellemzi a folyamatosság és a megújulás. Ha a kor követelményei szerint értelmezi feladatait, és képes munkáját rugalmasan megújítani.

Visszapillantva csak a 20. éves jubileumtól eltelő esztendőkre, meg kell állapítanunk, hogy rendkívül sok változást – gyakran megrázkódtatást – éltünk át, megszapordtak a politikai, gazdasági gondjaink. Az iskolát újabb és újabb kihívások érték, érik. Anélkül, hogy társadalmunk, a szocialista országok közössége gondjait elemezném, vagy akár a nyugati világból hozzánk beáramló zavaró jelenségek követelményeit az iskola, a pedagógus társadalom „nyakába akasztanám”, szeretném hangsúlyozni, hogy iskoláinknak nem lehet figyelmen kívül hagyni az alábbi tényezőket:

– A kis népeknek, a természeti kincsekben szegény országoknak a politikai, gazdasági integrációk, együttműködések mellett legfőbb adottságaik az úgynevezett szürke állományban vannak. Nagyon sokat mulaszt az iskola, a pedagógus, ha önmagát és tanítványait nem készíti folyamatosan a szellemi erő kifejtésre, e nagyon gazdag energiaforrásunk minél teljesebb kamatoztatására.

– Tudjuk, tapasztaljuk, hogy korunk a tudományos és technikai fejlődés kibővülésének, elterjedésének a kora. E világfolyamatból minden ország, így hazánk is olyan mértékig képes részesedni, amilyen mértékig alkalmassá teszi fiait e folyamat megértésére, befogadására. (Jól tudom, nem hagyható figyelmen kívül ilyen szempontból az anyagi teljesítőképesség sem.) Én most mégis a hangsúlyt az új felismerésnek, felhasználásának képességére, illetve a képesség formálására helyezem.

E két gondolatkört azzal kapcsolnám egybe, hogy a sokoldalú személyiségformálást tartom ma az iskola egyik legnagyobb feladatának.

– Az eszményképként említett sokoldalú személyiségtől elszakadva hadd lépjek egy nagyot, utalást téve mindazokra a gyermeki személyiségben tapasztalható zavarokra,

amelyek előre nem látott, sajnos gyakran rosszul megoldott kísérőjelenségei mindennapi életünknek. Nem úgy említem ezt, mint különöst. Nincs most idő, és az alkalom sem megfelelő az okok elemzésére. Szabadjon úgy összegezmem e kérdést, hogy mi mindannyian a magyar szocialista társadalom felépítésének, „történelmi kísérletét” vállaltuk. Ezért gyakran járatlan útra kell lépnünk. Néha tévedünk is. Ebben a „kísérletben” az iskolának orozslánrésze van. A Módszertani Közleményekben megjelenő írások a helyes utak, módszerek megtalálásában jelentős segítséget nyújtottak a gyakorló pedagógusoknak. Ezt kívántam a lap második vonásaként kiemelni.

Az ünneplés számvetés, egyben előretékités is. Kérem Önöket, ne tekintsenek ünneprontónak, ha azt kérem, hogy a jövőben a szakmódszertani jellegű írások rovására a fentebb említett gondok iskolai megoldásának szenteljen a lap nagyobb teret. A szaktantárgyaknak megvannak az országos szaklapjai. A Közleményekben megjelent sok kitűnő írást bizonyára örömmel fogadták volna vagy fogadják a jövőben a szakfolyóiratok.

Harmadikként és befejezésül még egy folyamatosan követhető értékét kívánám megemlíteni folyóiratuknak.

Minden korszaknak, minden társadalomnak megvoltak a követelményei a tanár személyiségével szemben. Napjaink egyik legfontosabb követelménye a megújulni tudás. Ezt pedig csak a folyamatos továbbképzés, továbbtanulás, az elméleti – szaktárgyi és gyakorlati ismeretek bővítésével, kiegészítésével lehet megvalósítani. Ehhez is kitűnő segítséget adott a lap az elmúlt évtizedekben.

25 év alatt a Módszertani Közlemények egyre inkább tudományos, szakmai, szakmódszertani műhellyé lett. Az ünnep az önbecsülés és a felelősség kifejezője is. Önök azzal a jó érzéssel ünnepelhetnek, hogy a magyar általános iskolák munkájához alkotó módon járultak hozzá. Lapjuk lényege: az elméleti és gyakorlati összekapcsoltság és a nyitottság a garancia arra, hogy az elkövetkező években is a kor adott követelményeinek egyre inkább megfelelő munkát tudnak végezni. Az MSZMP XIII. kongresszusának határozata a kormány oktatáspolitikai dokumentumai megjelölik számunkra a hosszabb és rövidebb távon jelentkező nevelési, oktatási feladatokat.

Ehhez a korszerű szemléletű munkához kívánok ismételten a Módszertani Közlemények szerkesztőbizottságának nagyon sok sikert és kezdeményezőkézséget.

---

MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA  
Debrecen

## A tanítási órák szerkezeti felépítése — tanóramodellek és -jellegek

Az iskolai nevelő-oktató munka bázisát az oktatás tartalmának feldolgozása alkotja. A tananyagfeldolgozás domináns színtere a tanítási óra. A tanóra logikai felépítése az ismeretszerzés és -alkalmazás strukturális elemeinek tudatos elrendezését igényli.

A mai iskolai gyakorlatban a tanóra-felépítések széles skálájával találkozunk, s talán éppen ez okoz a pedagógusok körében egyfajta elbizonytalanodást.

1983-ban egy vizsgálat kapcsán arra a kérdésünkre, hogy „Mi segítené legjobban a jelenlegi iskolai gyakorlatot?” – a megkérdezett tanítók többsége azt válaszolta, hogy

a segítséget a kézikönyvek megjelenése adná. Pontosabban olyan kézikönyveké, amelyek biztosítják a tananyag helyes értelmezését, és modellálják a tanórai feldolgozás szerkezetét.

Így merül fel a kérdés, hogy a tanórák szerkezeti felépítésének melyek a *meghatározó és befolyásoló tényezői*.

Az első ilyen meghatározó tényező a *tananyag*. Az oktatás tartalmát, az egyes iskolatípusnak megfelelően a tantervek foglalják magukba. A tantervi anyag kiválasztásának első és meghatározó szempontja: a nevelés szocialista célkitűzése és az ebből lebonított részletcélok, mert ezek együttesen behatárolják a perspektívát és a lehetőségeket. Tehát a kiválasztott tananyag feldolgozásában (vagyis az oktatásban) a nevelés általános célkitűzése szabályozó tényező.

A művelődési anyagnak a tantervben meghatározott ismeret- és tevékenységi köreit a *tanítási-tanulási folyamatban* dolgozzuk fel. A tágabb értelemben vett folyamat kiterjed az adott tárgy egész éves anyagának feldolgozására – ezt a *tanmenet* strukturálja –, mely fő vonalaiban meghatározza az új információk feldolgozására, az alkalmazásra, rendszerezésre és ellenőrzésre fordítandó óramennyiséget.

Az oktatási folyamat szűkebb értelmezése *egy tantervi téma* fenti szempontok szerinti felépülése és megtervezése. A tematikus tervezés elsősorban a törzsanyag oktatási folyamatá történő transzformálására irányul. (Nagy S. 1981.) A pedagógusok témában gondolkodnak és terveznek, akár van annak írásos nyoma, akár nincs. A tantervi anyag ilyen tematikus tervezése következtében a műveltség tartalom meghatározott, pedagógiai-lag indokolt részekben, tanítási egységekre bontva kerül a tanulókhöz.

A témafeldolgozás menetében meghatározott feladatok – ismeretszerzés, alkalmazás, rendszerezés és rögzítés, ellenőrzés – megfelelő egymásutánban és vissza-visszatérő módon válnak szükségessé. Ezek a didaktikai feladatok. Attól függően, hogy a tanítási óra anyaga az oktatási folyamatá transzformált témakörben hol helyezkedik el, a didaktikai feladatok valamelyike központi szerepet kap. Természetesen egy tanítási órán több didaktikai feladat nyer megvalósítást, de valamelyiknek (esetenként kettőnek) a tanítási anyagtól determináltan *centrális szerepe van*. Az ismeretszerzés, az alkalmazás, a rendszerezés és rögzítés, az ellenőrzés valamelyike centrális didaktikai feladattá válik egy tanítási egység feldolgozásakor; s ez a tanítási órának alapszerkezetét biztosít. Gondoljunk egy egyszerű példára:

- az ige fogalmával ismerkednek meg a tanulók (ismeretszerzés);
- az igeről szerzett ismereteiket alkalmazzák (alkalmazás);
- az igeről tanultakat a szófajta rendszerébe helyezzzük (rendszerezés és rögzítés);
- az igeről szerzett ismereteket és a vele végzett műveletek szintjét ellenőrizzzük (ellenőrzés).

Látjuk, hogy mind a négy tanítási egységben az igit tárgyaljuk. Az egyes tanítási egységnek az oktatási folyamatban betöltött szerepe mégis más-más – ezt a zárójelben lévő centrális didaktikai feladat jelzi –, amely egy-egy alapstruktúrát határoz meg.

A tanóra felépítésének tehát másik *meghatározó tényezője a centrális didaktikai feladat*.

A didaktikai feladatok hosszú időn keresztül a Ziller–Rein hagyatékként négy, egyértelműen behatárolt szerkezetet determináltak a tanórák felépítésében. E szűk típusrendszerből hosszú ideig azért nem lehetett kilépni, mert az ismeretfeldolgozásnak csak egyik módja, az induktív vált általánossá.

Ma már az iskolai gyakorlatban több tanítási-tanulási stratégia alkalmazása biztosítja az eredményesebb tananyag-feldolgozást.

Az általános iskolai gyakorlatnak megfelelően ezek közül az alábbi modelleket célszerű kiemelni:

1. Az *empirikus* ismeretfeldolgozás fő jellemzője, hogy a tárgyak, jelenségek, folyamatok feltárása és bemutatása alapvetően *induktív* úton történik. Természetesen ez nem egyszerű indukció, hanem a tények, elemzések és elsődleges rögzítések többször visszatérő folyamata. Egy tanórán belül az ismeretszerzés fázisának szakaszosságát a tananyag ismerettartama és az életkor határozza meg. Az alsó tagozatban – rövidebb tény – elemzés-absztrakció-rögzítés – többször megismétlődő szakaszai után történik az általánosítás és az elsődleges alkalmazás. Ugyanez magasabb életkorban nagyobb szakaszok ritkább váltakozásaival. Az induktív tananyag-feldolgozás: célkitűzés, tényfeltárás, elemzés és absztrahálás több hullámban lezajló menete – a helyenként közbeiktatott rögzítés, rendszerezés –, majd alkalmazás.

Ezt az ismeretfeldolgozási módot hagyományosnak is nevezik a korábban említett okok miatt. A mai iskolai gyakorlatban nélkülözhetetlen, de domináns előfordulása nem indokolt. Azért sem, mert ez a feldolgozási mód túlnyomóan a tanulói befogadásra épül, így minimális tanulói aktivitást kíván, és a visszacsatolásra is igen kevés lehetőséget ad.

2. A *cselekvésből kiinduló* ismeretfeldolgozási modell alapja az interiorizációt biztosító tanítási-tanulási stratégia.

„... – a különböző tárgyakban különböző módon – biztosítja azokat a tárgyi cselekvéseket, tanulói kísérleteket, manipulatív tevékenységeket, amelyek az új ismeret (új fogalom kialakítása, új összefüggések felismerése, szabályok megalkotása) szempontjából alapvető egyéni tapasztalást lehetővé teszik.” (Nagy Sándor: Az oktatásméлет alapkérdései. 1981.)

Pl.: Környezetismeret tantárgy 2. o.

Tananyag: A folyadékok térfogatának mérése.

1. Hat különböző alakú pohárban ugyanannyi térfogatú folyadék van.

A tanulók azt az utasítást kapják, hogy a poharakat a folyadék mennyisége szerint rakják növekvő sorrendbe. (Előre kerül a legöblösebb pohár, a sor végére a legszűkebb.)

2. A folyadékot a poharakból ugyanolyan alakú edénybe öntik át.

Megállapítják, hogy a poharakban lévő folyadék térfogata egyenlő.

3. Pontos mérés mérőhengerrel.

Általánosítás – mértékegység.

Ez az aktív ismeretszerzést eredményező modell a gondolkodás és a cselekvés egységét biztosítja.

A tárgyi cselekvéshez elemző munka kapcsolódik, s a tanulók megfigyelései és tapasztalataik segítségével jutnak el az általánosításhoz.

A jelenlegi iskolai gyakorlatban e tananyagfeldolgozási modell alkalmazási tere növekszik. A tanulók aktív ismeretszerző tevékenységet folytatnak, s ezzel önálló ismeretszerző képességük fejlődik.

3. A *probléma kiindulású ismeretfeldolgozási modell* jellegzetessége, hogy hipotéziseket, bizonyításokat, analitikus-szintetikus gondolkodási műveleteket igényel, és az intuitív gondolkodásra fókuszolt lehetőséget ad.

A problémafelvető célkitűzés aktualizálja a tanulók megfigyeléseiből és iskolán kívüli tapasztalataiból származó információit, hogy a tanulók feltevéseket alkothassanak. Ezt manipulatív tevékenység követi, amit a tanulók elemeznek, majd általánosítanak. Közbeiktatott rögzítések, a problémákra adott válasz, a tanultak gyakorlati alkalmazása, végül az összefoglalás zárja le az ismeretszerző folyamatot.

Pl.: Környezetismeret tantárgy 2. o.

Tananyag: Terület és felszín mérése eszközökkel.

Probléma-célkitűzés. Jancsi és Panni tóparton üdült. Mindketten azt állítják, hogy a nagyobbik tónál üdültek. Lerajzolták a tavak alaprajzát (egyik kerek forma, a másik nyújtott). Ki nyaralt a nagyobb tónál?

1. Feltevések: Jancsi a kerek tó partján nyaralt, az volt a nagyobb.

Panni nyaralt a nagyobb tónál, mert az hosszabb.

2. Bizonyítás: (Minden tanuló rendelkezik a két tó kicsinyített alaprajzával, és több: kör, háromszög, téglalap, négyzet síkidommal.)

a) Ráfedéssel nem állapítható meg, hogy melyik a nagyobb.

b) Mérés letakarással, a síkidomok közül a nagyobb méretével kezdik a befedést, és haladnak a kisebb felé.

c) Egységes mérőeszköz – négyzetrács.

3. Következtetés. Általánosítás.

Példáinkban az ismeretek a külső és belső cselekvésre épülnek.

E feldolgozási modellnek a motíváló ereje igen nagy. Fokozza az érdeklődést, növeli az ismeretszerzés hatékonyságát, s elindítja a tanulóknál az aktív keresést, kutatást. A feltevések vitára készítik a tanulókat, s a tananyag-feldolgozás ílymódon fontos személyiségjegyek kialakításához járulhat hozzá.

4. A *deduktív ismeretszerzési modell* a tanulók korábban szerzett, már meglévő ismereteiből kiindulva, azok felhasználása, alkalmazása útján dolgozza fel az új ismeretet. Olyan esetekben, amikor tanulónk már rendelkezik mindazokkal az előzetes ismeretekkel, fogalmakkal, amelyekből az új ismeret kikövetkeztethető, a deduktív gondolkodási folyamatok növelik a tanulói aktivitást.

Pl.: Környezetismeret tantárgy 1. osztály.

Tananyag: Az időjárás változása és annak hatása a növényekre, az állatokra és az emberre. (Az őszi tanulmányi séta tapasztalatainak feldolgozása.)

Írásvetítővel egy térkép-vázlat van kivetítve. Ezen az útvonalon haladtak a sétán.

A tapasztalatokat és megfigyeléseket a következő szempontok szerint rögzítik:

1. Az időjárás jellemzői ősszel.
2. A növények életében bekövetkezett változás.
3. Az állatok készülnek a télre.
4. Az emberek élete ősszel.

Az ismeretek feldolgozása közbeiktatott alkalmazásokkal történik.

Az alkalmazó ismeretszerzési modellnek abban van nagy jelentősége, hogy tanulónk az iskolai irányított ismeretszerzésen túl, önállóan tudnak új információkat szerezni és feldolgozni a meglévő ismeretek kombinatív felhasználásával.

A tanulásmódszertan alapuló s a tanítási-tanulási stratégiákra épülő, itt bemutatott modellek a didaktikai feladat megvalósításában meghatározók.

*Az eddigiekből kitérünk, hogy a tanórák felépítésének alapstruktúráját a centrális didaktikai feladat határozza meg, e feladatok rendjét pedig az oktatási folyamat, mely nem más, mint a tananyag belső logikája, s a didaktikai feladat megvalósulásában domináns szerepe a tanítási-tanulási stratégiának van.*

Az itt említett meghatározó tényezők a tanórák alapszerkezetét adják, természetesen az egyes tanóra jellegét több tényező befolyásolja.

A befolyásoló tényezők közül szükséges megemlítenünk:

- az ismeretfeldolgozás *irányítását*, amely lehet direkt vagy indirekt;
- a tananyag-feldolgozás *szervezeti formáját* (mely leggyakrabban a tanóra, de lehet: séta, kirándulás, szakkör, tv-óra, énekkar...);
- a *munkaformát*: frontális osztálymunka, csoportmunka, páros munka, egyéni munka, differenciált osztálymunka;
- a tanítói és tanulói *munkamódszereket*;
- az oktatás *eszközzeit*;
- a *pedagógus* személyi adottságait;
- az *osztály* neveltségi és tudásszintjét; a tanulók életkorát;
- az oktatás *időtartamát* (pl.: egy tantárgyon belüli páros órák, iskolaotthon tanórái stb.);
- a *tantárgyi* sajátosságokat.

Az eddig felsorolt meghatározó és befolyásoló tényezők sajátos *órajellegeket* hoznak létre. A mai iskolai gyakorlatban ennek széles skálájával találkozhatunk. A rokonjellegűeket a didaktikai feladatnak megfelelően lehet csoportosítani.

A következőkben az *alsó tagozatos oktatásban gyakoribb órajellegeket* mutatjuk be a centrális didaktikai feladatnak megfelelő csoportosításban.

#### 1. Centrális didaktikai feladat: *ismeretszerzés.*

Ezek a tanítási órákon a tanulók új ismeretek birtokába jutnak. A megismerési folyamatnak ez a szakasza nagy változatosságban tartalmazza a következő mozzanatokat:

- a tanulás *pszichikai* feltételeit biztosító tevékenység (célkitűzés, motiváció, érdeklődéskeltés stb...);
- a *tényanyag* különböző tanulási stratégiák szerinti feltárása;
- a tények *elemzése* (analitikus és szintetikus gondolkodási folyamatok);
- a következtetésekkel absztrakciók, *általánosítások*;
- elsődleges *rögzítések* (megszilárdítás, összefoglalás);
- *ellenőrzés* különböző változatai (főleg: folyamatos, indirekt ellenőrzés).

E mozzanatok sajátos kapcsolódása, ismétlődése, szakaszossága következtében különböztethetünk meg néhány új ismeretszerző órajelleget.

##### 1.1. A tantárgyat, a témakört bevezető óra.

- 1.2. Új ismereteket feldolgozó óra frontális osztálymunkában.
  - Az induktív vagy empirikus ismeretfeldolgozás.
  - A cselekvésből kiinduló ismeretfeldolgozás.
  - A problémából kiinduló ismeretfeldolgozás.
  - A deduktív ismeretfeldolgozás.
- 1.3. Új ismeret feldolgozása csoportmunkában.
  - A csoportok azonos feladatokkal dolgoznak.
  - A csoportok eltérő feladatokkal dolgoznak.
  - A csoportok speciális programozott tananyaggal dolgoznak.
- 1.4. Új ismeret feldolgozása páros munkában.
- 1.5. Új ismeret feldolgozása individualizált munkában.
  - Munkalap felhasználásával.
  - Program felhasználásával.
  - Munkatankönyv, nyomtatott szöveg és más segédanyag felhasználásával.
- 1.6. Tv-adáshoz kapcsolódó új ismereteket feldolgozó óra.
- 1.7. Új ismeret feldolgozása tanulmányi sétán vagy kiránduláson.
- 1.8. Könyvtári, múzeumi óra.
- 1.9. A termelés színhelyén lebonyolított (anyaggyűjtő, megfigyelő) óra.

2. Centrális didaktikai feladat: *alkalmazás*.

Ezekon az órákon a megszerzett ismereteket feladat- és problémamegoldásokban alkalmazzuk, gyakorlás révén az ismeretek felhasználásának jártasságát és készségét alakítjuk ki, ezáltal fejlesztjük a képességeket.

Ma már az alkalmazás komplex fázisa is igen differenciált. Bár lényegét a gyakorlás, megszilárdítás, ellenőrzés alkotja, mégis szólnunk kell sokrétűségéről. Így: a gyakorlás, ellenőrzés, rögzítés sok lehetőségén belül az alkalmazó rögzítésről, az alkalmazó ellenőrzésről; a problémacélkitűzésekről és megoldásokról; a helyzet- és feladatelemzésről és -megoldásról; a megoldással kapcsolatos hipotézisekről (pl. becslés) és azok bizonyításáról; a régi ismeretek kombinatív felhasználásáról; a következtetésekről, melyek eredményeképpen új felismerések, absztrakciók, új ismeretek létrehozása is lehetséges.

Alkalmazó órajellegek:

- 2.1. Az alkalmazó, feladatmegoldó óra.  
Itt az ismeretek konkretizálása dominál, az egyesben kell az általánost (szabály, törvény...) felismerni és alkalmazni.
- 2.2. A készségfejlesztő óra.  
A tanult szabály vezérfonal a jártasság és készség kialakulásának folyamatában.
- 2.3. A képességfejlesztő óra.  
Az alkalmazáshoz a meglévő jártasságokat és készségeket használják fel a tanulók valamely speciális képesség vagy a képességek komplex együttesének fejlesztése céljából.
- 2.4. A munkáltató óra.  
A cselekvésen alapszik. Manipulatív tevékenységek elvégzésével történik az ismeretek alkalmazása.
- 2.5. Az összefoglalás előtti gyakorló óra.  
Előkészíti a rendszerezést az ahhoz szükséges ismeretek gyakorlásával.
- 2.6. A komplex gyakorló óra.  
A fent felsorolt feladatok kombinációja alapján épül fel.
- 3. Centrális didaktikai feladat: *rendszerezés és rögzítés*.  
Ezekon az órákon az a cél, hogy a megszerzett ismeretek rendszerbe illeszkedjenek megőrzésük, megtartásuk, mobilitásuk, felidézhetőségük érdekében. A rendszerező és rögzítő órákon az ismeretek szélesebb, átfogóbb rendszerét alakítjuk ki az adott életkornak megfelelően.
- 3.1. Az ismétlő óra.  
A lényege az ismeretek felidézése. A témakör végén a rendszerezést készíti elő. A tanév elején vagy a témakört megelőzően az új ismeretek feldolgozását készíti elő.
- 3.2. Az összefoglaló, rendszerező óra.  
Az ismereteknek a tanórákon kialakult miniatűr rendszerét, a szélesebb, átfogóbb rendszerekbe illesztjük. A témakör lezárásakor és a tanévi anyag lezárásakor kerül sor ilyen órákra.
- 3.3. A termelés színhelyén (vagy múzeumban, vagy könyvtárban) bonyolított rendszerező óra.
- 4. Centrális didaktikai feladat: *ellenőrzés*.  
Bár az ellenőrzés mozzanata végigkíséri az oktatás teljes folyamatát, esetenként önálló didaktikai feladatként jelentkezik. Ilyenkor egy tantervi résztéma, téma vagy több témakör ismereteinek és az ismeretekkel végezhető műveletek szintjének szóbeli vagy írásbeli méréséről van szó, melyet minden esetben elemző értékelés követ.
- 4.1. A szóbeli ismereteket ellenőrző óra.  
Itt nagyon lényeges az ellenőrzendő tananyag főbb kérdések köré csoportosítása, amit a tanulók

önálló-összefüggő felelettel vagy beszélgetés módszerével válaszolnak meg.

4.2. Ismeretek ellenőrzése feladatlap felhasználásával.

A pedagógus által készített és a munkafüzetek feladatlapjai az ismeretek alkalmazási szintjét mérik gyakorlással összekapcsolva.

4.3. A tudásszintet mérő óra.

A témakörök lezárásakor a tantervi követelményekhez viszonyított tudásszint mérésére szolgálnak. A mérés központilag készített mérőlappal (témazáró, teljesítményteszt, tantárgyteszt) történik, melyeknek értékelésre alkalmas feladatsora van.

A tantervben kiválasztott és elrendezett tananyag feldolgozása a didaktikai feladatok elvszerű rendje. Ezt a rendet a tananyag logikája határozza meg. A négy didaktikai feladatot alapul véve alapstruktúrák körvonalazódnak. Egy tanítási egység feldolgozásakor, vagyis az oktatási folyamat mikrostruktúrájában a mozzanatok érvényesülési sorrendje hozza létre a különböző szerkezeteket.

A didaktikai feladatok alapján csoportosított órajellegetek az általános didaktika mutatja be. Felosztásunk egy-egy didaktikai feladat dominanciájára épül. Természetesen a tantárgyi sajátosságok, speciális jellegek feltárását teszik lehetővé. Pl. a matematika-tanterv lineáris tananyagfelépítése indokolja, hogy egy tanítási órán két vagy több témakör kevesebb ismeretből álló részegysége kerüljön feldolgozásra. Így meglehet, hogy a halmaz témakör soron következő tanítási egységben ismeretszerzés a centrális didaktikai feladat, míg a kombinatorikában az alkalmazás. Ezen az órán tehát két centrális didaktikai feladat van, amely ugyanúgy megadja a tananyag-feldolgozás alapszerkezetét.

A mai iskolai gyakorlatot a pedagógiai kultúra kiszélesedése és a pedagógiai szabadság érvényesülése jellemzi. Mindez a tananyag-feldolgozás lehetőségeinek széles skáláját eredményezi. Így még egyértelműbben szükséges a tanítási-tanulási folyamat átgondolt tervezése és a tanórák tudatos logikai felépítése. *A tanítási egységek feldolgozásának megtervezésében a pedagógusokat a tanóra szerkezetét meghatározó és befolyásoló tényezők alapos ismerete segítheti.*

Ily módon az iskolai ismeretszerző folyamat nem szűkül csak az információ átadására és átvételére, hanem a személyiség sokoldalú fejlesztésére bizonyul alkalmasnak – s ezzel egyre jobban érvényt adhatunk a nevelőközpontúságnak.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Bruner, J. S.: Új utak az oktatás elméletéhez. Bp. 1974.
- [2] Nagy Sándor: Az oktatáselmélet alapkérdései. TK. 1981. Bp.
- [3] Nagy Sándor: A lenini ismeretelmélet és a modern didaktikai koncepció. MP. 1970/1. 1–12. p.
- [4] Nagy Sándor: Új fejlemények az oktatás elméletében. PK. Bp. 1977.
- [5] Nagy Sándor: A szocialista és a polgári didaktikai felfogások metodológiai különbségei. Ped. Szemle, 1983/2.
- [6] A nevelőiskola. Szegedi nyári egyetem – 1980. Szeged.
- [7] Okon, W.: Az általános didaktika alapja. TK. 1976. Bp.
- [8] Orosz Sándor: Didaktika. Kézirat. Szombathely, 1978.
- [9] Skinner, B. F.: A tanítás technológiája. Bp. 1973.
- [10] Székely Endréné–Szokoloszy István: Didaktika. TK. 1975. Bp.
- [11] Törekvések a tanulás irányítására (szerk. Kiss Árpádné), Bp. 1975.

## Önálló tanulásra nevelés az általános iskola felső tagozatában

A tanulni tanítás, a permanens önművelés igényének, készségeinek és képességének kifejlesztése napjaink kiemelkedő pedagógiai kérdése. Abban mindenki egyetért, hogy e kérdés megoldása az iskola egyik alapvető feladata, de a konkrét gyakorlati megvalósításban igen sok a bizonytalanság, egyrészt a kérdés körül gyűrűző tisztázatlan problémák miatt, másrészt amiatt, hogy a tanuláslélektani kutatások eredményei még nem terjedtek el a pedagógiai gyakorlatban.

Nézzük, mit tehet a felső tagozatos (napköziben, klubnapköziben, tanulószobában) tanulást irányító pedagógus e rendkívül fontos kérdésben!

- Felfrissíti és kiegészíti a tanuláslélektani, tanulás-módszertani ismereteit (lásd: Ajánlott irodalom!).
- Részletesen tájékozódik a korcsoport tantervi anyagában és a követelményrendszerben, a tankönyvekben, munkafüzetekben.
- Tájékozódik a tanulókat ismerő pedagógusoktól, és közvetlen *egyéni* megfigyeléseket végez a következők érdekében: önállóság és eredményesség, a célszerű tanulási technikák ismeretének és alkalmazásának mértéke, a tanulás-művelődés iránti motiváltság, a munkafegyelem és munkatempó szintje, a tantárgyi és alapkészségbeli lemaradás mértéke.
- Rendszeres, élő kapcsolatot tart a szaktanárokkal, osztályfőnökökkel, hospitál, figyelemmel kíséri a tanulók teljesítményeit.

Mindezek alapján végiggondolja a rábizott tanulók fejlesztésének folyamatát (lásd: a Fejlesztő programrészleteket!), és napi munkáját ennek megfelelő tervszerűséggel, céltudatossággal végzi. Úgy megy be a tanulási foglalkozásra nap mint nap, hogy pontosan tudja

- milyen motiváló eljárást fog alkalmazni, főleg kiknél igyekszik felkelteni és fenntartani a tanulási kedvet;
- milyen tanulási technikát fog fejleszteni, kikkel mit gyakoroltat ennek érdekében;
- milyen irányú megfigyelést, ellenőrzést, korrigálást végez az önállóság fejlődése és a helyes tanulási szokások rögzítése érdekében;
- kikkel és milyen tantárgyi, ill. alapkészségbeli korrekciós gyakorlást végez felzárkózásuk érdekében;
- a tanórákra való felkészülés mértékét hogyan fogja ellenőrizni, kiknél mit és miért;
- milyen lehetőségeket teremt az adott napon az önművelő szokások és készségek fejlődéséhez.

*Milyen mozzanatokra és nevelői feladatokra tagolódik a napenkénti tanulási idő?*  
(Lásd: a Tanulási foglalkozás vezetésének folyamatvázlatait!)

### 1. Előkészület a tanulásához

- Motiválás a gyors és pontos feladatteljesítésre, önművelő tevékenység végzésére.
- Szükség szerint a leckével kapcsolatban felmerült problémák tisztázása.
- A feladatokhoz kapcsolódó helyes tanulási módszerek tudatosítása.
- A tanulók előkészületének figyelemmel kísérése (tanszerek, segédletek előkészítése, tanulási tervük elkészítése: sorrend, időkeret, ismétlés, önművelés megtervezése), szükség szerint beavatkozás, javítás.

## 2. Egyéni tanulás, azaz néma önálló munka

(A tanulók egyéni sorrendben haladva, időgazdálkodásukat óra segítségével önállóan kontrollálva felkészülnek a tanórákra. Aki minden feladatával és az önellenőrzéssel is elkészült, megkezdi szabad idejét, önművelő vagy egyéb kedvelt – némán végezhető – tevékenységet folytat úgy, hogy a többiek tanulását ne zavarja.)

A pedagógus közben végzi

- a *tervszerű megfigyeléseit*: a helyes tanulási szokások, módszerek, motiváltság, munkafegyelem, munkatempó, önállóság, önellenőrzés megbízhatósága, önművelési készségek és képességek egyéni szintje;
- a *fejlesztő munkát*: tanulási szokások, módszerek, speciális tanulástechnikák, készségek és képességek egyéni fejlesztése;
- a *rászoruló* napi leckéhez kapcsolódó *egyéni segítségét*: ügyel arra, hogy mindenkinek csak annyi segítséget nyújt, ami feltétlenül szükséges a sikeres és önálló munkához (a frontális magyarázat, a közös feladatmegoldás fékezheti a tanulók önálló gondolkodását és feladatmegoldó készségének fejlődését);
- folyamatosan *ellenőrzi, értékeli* a hamarabb elkészülő és ellenőrzésre szoruló tanulók munkáját.

## 3. A felkészülés ellenőrzése, értékelése

Meggyőződik az „önállóak” kivételével valamennyi gyermek maradéktalan felkészüléséről. Az ellenőrzésbe bevonja az adott időben vezetőként funkcionáló tanulókat (tanulmányi felelős, tantárgyfelelős, tanulócsoporthoz vezető stb.). Néhány mondattal értékeli a tanulók teljesítményét és a napi fejlesztési cél szerinti megfigyelés tapasztalatait. A teljesítmény értékelésébe bevonja a gyermekvezetőket is, velük együtt szükség szerint tanácsokat ad a sikeresebb munkához.

(„Önállóak”, akik segítség nélkül, képességeiknek megfelelő szinten teljesítenek, önellenőrzésük megbízható, így felmenthetők az ellenőrzés alól, és élvezhetik a csoportéletben meghonosított önállóak jogait.)

*Időkeret*: a 132/1982. (M. K. 22.) MM sz. utasítás szakmai irányelvei szerint *naponként* 5–6. osztályban 90, 7–8. osztályban max. 120 perc.

*Milyen tanulási technikák tudatosításával, gyakoroltatásával segíthetjük elő az önálló tanulási képesség fejlődését?*

1. *Eszközhasználat*: a tanuláshoz szükséges valamennyi eszköz (vázlatfüzet, munkafüzet, térkép, helyesírási és idegen nyelvi szótár, kísérleti és szemléltető eszközök-anyagok, a kötelező feladatok után használható felszerelések stb.) előkészítésének és helyes használatának szokássá fejlesztése.
2. A *célszerű tanulási sorrend* tudatosítása, szokássá fejlesztése
  - mindenki a *számára* legkönnyebb tantárggyal kezdi a munkát (ez belső motivációt jelent, segíti az intenzív szellemi munkára való ráhangolódást),
  - majd a számára legnehezebbel folytatja (hogy kellő idő jusson rá, és még ne legyen fáradt),
  - az írásbeli előtt megtanulja-átismétli a szöveget, szabályokat,
  - eltérő jellegű tantárgyakat tanul egymás után (mert a hasonló ismeretanyag tanulása közben homogén gátlás lép fel).
3. A tanulási *idő megtervezése és betartása*, naponkénti *önellenőrzése* óra segítségével.
4. A *verstanulás* módja: a sorokat-szakaszokat képi formában elképzeli, minden új sorhoz, versszakhoz hozzámondja az előzőket. Tanulását a feladás napján megkezdi, hogy maradjon idő az ismétlő gyakorlásra.
5. *Szöveg tanulási technika*:
  - felidézi, amit a témáról tud;

- visszaemlékezik a tanórára a vázlatfüzet, munkafüzet segítségével;
- végigolvassa a tankönyvi szöveget, megjelöli az ismeretlen vagy nem értett kifejezéseket (ezeknek utánanézi: lexikonban megnézi, megkérdezi);
- értelem szerint tagolja a hosszabb szöveget;
- a lényeget kiemeli;
- első ellenőrzés (felidézési próba);
- a teljes szöveg összefüggő, tömör elmondása;
- ellenőrző gyakorlasként a leckéhez kapcsolódó tankönyvi kérdések, feladatok végiggondolása.

6. Az *ismétlés* helyes módjának tudatosítása, szokássá fejlesztése.

7. *Kézikönyvek használata*: az életkornak megfelelő ismerettárolók (szótárak, lexikonok, kisenciklopédiák, zsebkönyvek, szakkönyvek és folyóiratok stb.) rendszeres használatának szokássá fejlesztése; alkalmazásukban, jegyzetek készítésében a kellő jártasság kialakítása.

8. *Önellentőrzés*: az írásbeli és szóbeli feladatok önellentőrzésének, a hibák javításának szokássá fejlesztése.

Természetesen nem kell átállítani a kialakult, egyéni tanulási módszereket (akkor sem, ha az lényegesen különbözik az általunk javasolttól), *ha a gyermek elfogadható időhatáron belül, megfelelő eredményességgel képes tanulni*. Alapvető feladatunk viszont a kudarcokkal küzdők, alacsony szinten teljesítők helyes tanulási módszerének ki- fejlesztése!

5-6. oszt. NAPKÖZIS CSOPORT FEJLESZTÉSI PROGRAMJA (részlet)  
*Szept. havi feladatok és tevékenységek terve*

(Jelölés: Cs – a teljes csoportra, D – differenciált, néhány tagra, E – egyénekre vonatkozik.)

*Feladatok*: 1. Információgyűjtés (Cs): a) a gyermekeket ismerő pedagógusoktól: motiváltság, önállóság, tanulási szokások és módszerek, munkafegyelm és munkatempó, egyéni fejlesztésre szoruló, – mindezek közvetlen megfigyelése (E), b) tanulói önvallomások: egyéni szokások, módszerek, gondok, önállóság, eredményesség, c) értékrendjükben hol van a tanulás-művelődés helye. 2. A sikeres tanulás feltételeinek tudatosítása. A helyes módszerekre vonatkozó ismereteik rendszerezése, folyamatos kiegészítése. 3. Az egyéni szint önértékelésének kezdeményezése.

*Tevékenységek*:

Tanulási technika fejlődését célzó	Korrekciós (hiánypótlás, felzárkóztatás)	Önművelést ösztönző
1. Megfigyelések: tanulástechnikák alkalmazási szintje, önállóság mértéke, munkatempó, alapkészségbeli hiányok. (E) 2. Egyéni tanulási terv készítésének módja, gyakorlása, ellenőrzése. (Cs és E) 3. Az új tárgyak (Tö Fi) speciális tanulástechnikájának tanítása, gyakorlása. (Cs és D)	1. Olvasás és szövegértés felmérése, egyéni fejlesztési terv készítése szaktanárokkal közösen. 2. Figyelem- és emlékezetfejlesztő gyakorlatok. (E és D) 3. Logikus gondolkodást és megfigyelőképességet fejlesztő gyakorlatok. (E)	1. ITV-adás, diafilm, könyvajánlás a tananyag kiegészítéséhez: Afrikai képek, Erdőmező virágai és vadjai, Az óceán világa, Amiről a térkép mesél, Játékok zsebteleppel és mágnespatkóval, Fizika és haladás, Humor a gyermekirodalomban, Népek meséi sorozat, Aranyballadák. 2. Tájékozódó verseny világtérképen és földgömbön. 3. Kísérlet: mágneses jelenségek, hőmérőkészítés és mérésgyakorlat. 4. Kutató munka: a középkori technikai találmányokat hogyan hasznosítja a mai ember? 5. Hétvégi családi programhoz múzeum-, színház-, városnéző séta ajánlása.

## TANULÁSI FOGLALKOZÁS VEZETÉSÉNEK FOLYAMATVÁZLATA

5-6. oszt. napközis csoportban, IX. 20-án

Események és időkeretük	Nevelői (N) és gyermeki (Gy) tevékenységek
Motiválás érdekes tantárgyi tevékenységgel 5 perc	N: Tudatosítja a tanulás közbeni eszközhasználat és a különböző tananyaghoz kapcsolódó tevékenységek hasznát, ezek rendszeres alkalmazására indít. Ajánlásai: növényi részek kézi nagyítós és mikroszkópos vizsgálata, fizikai kísérletek; tájékozódó verseny térképen; böngészés a Helyesírás önképzőben és a Képes történelemben.
Előkészület a tanuláshoz 5 perc	N: Felidézeti a szöveg tanulási technika lépéseit. Tisztázza a felmerülő problémákat, tanulási gondokat. Gy: Tájékozódnak feladataikban, és ennek alapján megtervezik tanulásuk idejét és sorrendjét, kikészítik a szükséges felszerelést. Döntenek a tanulást követő önművelő vagy hobbitevékenységről, és előkészítik az ehhez szükséges eszközöket is.
Néma önálló munka. Szükséges idő:	N: Biztosítja a teljes csendet, nyugalmat, maga is zajmentesen közlekedik, és suttogva beszél. A foglalkoztatott tanulókat kiemeli helyükről, hogy a többiek önálló munkáját ne zavarják. Napi terve szerint.
5. o. kb. 50 perc (Kö, Tö, Ir) 6. o. kb. 65 perc (Fi, Fö, Tö, Nye)	- Megfigyeli, szükség szerint javíttatja az egyéni tanulás idő- és sorrendjét 5 gyermeknél. - Kiscsoportos formában gyakoroltatja a történelem (5. a) és fizika (6. b) tanulásának helyes módját. - Ellenőrzi az önellenőrzést és hibajavítást 4 gyermeknél. - Helyesírási korrekciót végez (j hang jelölése) 3 gyermekkel egyszerre, 5 percig. - Olvasástechnikát fejleszt 4 gyermeknél saját szöveges leckéjükön keresztül (igy nincs a tanulónak időkiesése), egyénenként 5 percig. - Segíti a megakadókát. - Folyamatosan ellenőrzi, értékeli a rossz helyesírók írásbeli munkáit, a rosszul és lassan olvasók szövegtudását. Gy: Egyéni sorrendben haladva elvégzik feladataikat, ha elkészülnek, önellenőrzést végeznek, és választanak az ajánlott önművelő tevékenységek közül, vagy folytatják kedvenc hobbiukat.
Szünet	Fáradtságtól függően néhány perces egyéni vagy csoportos szünetet tartanak.
Néma szabad idő tevékenység, amíg mindenki felkészül.	N: Folytatja a fejlesztő-segítő-ellenőrző munkáját. Gy: Folytatják a felkészülést vagy a választott tevékenységet úgy, hogy a többiek tanulását ne zavarják. A <i>tantárgyfelelősök</i> és <i>csoportvezetők</i> folyamatosan ellenőrzik (suttogva) társaikat, az „önállóak” kivételével.
Értékelés 5 perc	Munkafegyelemre és munkatempóra vonatkozó megfigyelések, javítási tanácsok. Az önművelő tevékenységben elmélyülők dicsérete.

### 7. oszt. KLUBNAPKÖZIS, INTENZÍV CSOPORT FEJLESZTÉSI PROGRAMJA (részlet)

*Okt.-nov. havi feladatok és tevékenységek terve a szept.-i tájékozódás alapján*

(*Megjegyzés:* a csoport tanulását heti 10 órában 3 pedagógus irányítja [humán, reál és nyelv- szakos]. A napi kötelező [differenciált!] házi feladatot 80-90 perc alatt teljesítik, így 30-40 perc jut naponként a felzárkóztatásra, önművelő tevékenységre. A tanulók egyéni - iskolai és otthoni - önfelkészítő munkáját a szaktanárok értékelik.)

*Cél* (egész tanévre): Az életkornak megfelelő tanulási önállóság kifejlesztése. A tantárgyi és alapkészségbeli hiányok pótlása, a felzárkózás iskolai és iskolán kívüli feltételeinek megszervezése, segítése. Fejlettségi szinthez igazodó, differenciált házi feladat biztosítása.

**Feladatok:** 1. A megismerési vágy felébresztése, a kísérletező, búvárkodó kedv felkeltése. Az érdeklődési kör kialakulásának-tágulásának segítése. 2. A tanulási rendszabályok tanulókkal közös megfogalmazása, a betartás szigorú megkövetelése. 3. Verseny indítása az egyéni munkatempó és eredményesség fokozására. 4. A tanulástechnikák ismertetése, gyakoroltatása, az alkalmazás egyéni ellenőrzése. 5. Tervszerű, egyéni fejlesztés a szaktanárok közreműködésével.

**Tevékenységek:**

Tanulási technika	Korrekció	Önművelés
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A helyes tanulási szokások tudatosítása, gyakorlása, ellenőrzése. (Cs és E)</li> <li>- Szöveg tanulási technika ismertetése, gyakorlása (D és E)</li> <li>- Vázlat- és jegyzetkészítés módja, gyakorlása (Cs és E)</li> <li>- Az ismétlés helyes módjának tanítása, szokássá fejlesztése. (D és E)</li> <li>- Eszközhasználat ellenőrzése (E)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alapkészségek (E és D) naponként leckével + 5-10 perces spec. gyakorlattal + isk. kiv. önfejlesztés megszervezésével.</li> <li>- Tantárgyi lemaradás naponként választható: kísérletező, mérő, megfigyelő, szakirodalomban böngésző gyakorlat, matematikai fejtörő, orosz magnetofonyak., Helyesírási önképző c. könyvből kijelölt feladatok. (E)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iskolában és otthon teljesíthető tantárgyi gyakorlatok. (E)</li> <li>- Művelődési lehetőségek igénybevétele: színház-, múzeum-, hétvégi városnéző, országjáró, műv. házi programok, rádió és tv stb. (Cs és E)</li> <li>- Beiratkozás könyvtárba, rendszeres olvasás (E). Könyv Fórumok szervezése. (Cs)</li> <li>- Ismerettárolók használata: szótárak, lexikonok. (E)</li> <li>- Szellemi vetélkedők a tudomány-technika-művészet köréből. (Cs)</li> </ul>

**TANULÁSI FOGLALKOZÁS VEZETÉSÉNEK FOLYAMATVÁZLATA**

7. oszt. klubnapközis, intenzív csoportban, X. 15-én

Események és időkeretek	Nevelői (N) és gyermeki (Gy) tevékenységek
Motiválás kísérlet- és búvárkodásajánlással 3 perc	N: Kedvet ébreszt az önálló biológiai és fizikai kísérletek végzéséhez, 1-2 érdekes probléma felvetésével. Néhány mondattal bemutatja: Öveges Fizikai kísérletek, Az élet titkai, A kémia nagy pillanatai c. könyveket, iskolai és otthoni búvárkodásra ajánlja.
Felkészülés a tanulásra 5 perc	N: Meghallgat néhány gyermeket, hogyan kezd a biológia- és orosz-feladataihoz, segítségükkel tudatosítja e két tantárgy helyes tanulásmódját. Felhívja a figyelmet a biológiai album-munkafüzet-tankönyv együttes használatára, az orosz szótár és magnetofon használatára. Gy: Megfigyelik a sikeres tanulásra vonatkozó tanácsokat. Előkészítik a szükséges felszereléseket, megtervezik tanulásuk sorrendjét és idejét.
Házi feladatok elkészítése, szükséges idő: kb. 80 perc (Bio, Ké, Mat, Or)	N: Napi terve szerint (sütögtova): - 3 gyermekkel gyakorolja a lényegkiemelést a biológialecke alapján. - Kiscsoportos formában (7. a) tudatosítja és gyakoroltatja a kémia tanulásának helyes módját. - 4 gyermekkel olvasástechnika- és kifejezőképesség-fejlesztést végez szöveges leckéjük alapján (így a tanuló számára nem jelent időkiésést), egyénenként 5-10 percig. - Figyeli a 7. a-nál az írásbeli, 7. b-nél a szóbeli leckék önellenőrzésének megvalósulását. - Segíti a megakadókat. - Folyamatosan ellenőrzi-értékeli a teljesítményt. Gy: Saját tervük szerint, egyéni sorrendben haladva, időfelhasználásukat figyelve készülnek a tanórákra. 7. a részt vesz a közös kémiatanulásban. Aki minden feladatával és az önellenőrzéssel is elkészült, kedve szerint választ az önfejlesztő tevékenységek közül.

Szünet 10 perc	Uzsonnáznak és zenét hallgatnak.
Néma önfejlesztő tevé- kenység	N: Folytatja a fejlesztő-segítő-ellenőrző munkáját. Gy: Folytatják a felkészülést vagy a választott tevékenységet. A <i>tan- tárgyfelelősök</i> bekapcsolódnak az ellenőrzésbe.
Értékelés 5 perc	N + <i>tantárgyfelelősök</i> elmondják az önellenőrzésre és teljesítményre vonatkozó tapasztalataikat, javítási tanácsaikat. Értékelik tanulócsopor- tonként egyéni munkatempóversenyük állását.

8. oszt. TANULÓSZOBAI CSOPORT FEJLESZTÉSI PROGRAMJA (részlet)  
*Az 1. félévi nevelési célok, feladatok, tevékenységek terve*

(A csoport tanulását heti 10 órában 3 pedagógus irányítja. A fennmaradó 5 órát étkezéssel, szabadtéri járákkal töltik a tanulók.)

*Tevékenységek:*

Tanulási technika	Korrekcó	Önművelés
<p>1. A helyes tanulási módról tanultak rendszerező összefoglalása. Az önálló tanulási képesség kritériumainak tisztázása. A tanulni tudás egyéni ellenőrzése, a rászoruló folyamatos segítése, fejlesztése.</p> <p>2. Önálló tanulási tervek folyamatos ellenőrzése, javíttatása.</p> <p>3. Az önellenőrzés megvalósulásának és megbízhatóságának folyamatos figyelemzése. A megbízhatóan önellenőrzők felmentése a naponkénti ellenőrzés alól.</p> <p>4. A napi szöveges feladatok vázlat szerinti tanulásának és tömör, lényegkiemelő tartalommondásának gyakorlása.</p> <p>5. Speciális tanulástechnikák tudatosítása, gyakorlása - irodalomtanulás módszerei, verstanulás, verselemzés gyakorlása, - földrajztanulás technikája, segédeszközök használati szokása, - fizika és kémia tanulástechnikája, tudatos megfigyelés, kísérletezés, mérés használata, a tapasztalatok célszerű feljegyzésének módja, - matematikai szöveges feladatok megoldási technikájának gyakorlása: szövegértelmezés, célszerű adatrögzítés, rajzkészítés, mellékszámítások ellenőrzése, az eredmény megbízhatóságának vizsgálata.</p> <p>6. Az ismétlés szokásszintjének megfigyelése, a helyes mód gyakoroltatása, az ismétlés rendszerességének egyéni ellenőrzése.</p>	<p>Speciális fejlesztésre szorulóknak és név. Egyénre szabott fejlesztő folyamat terve.</p>	<p>1. Móricz Zs. életéről készült diafilm közös megnézése alapján önálló bűvarkodás, vitasorozat, vetélkedő kezdeményezése - Móricz munkássága, - a korabeli társadalom életmódja, - kortárs tudós-művész megismerése.</p> <p>2. A fizikában tanultak elmélyítése: Érdekes fénytani kísérletek c. diafilm segítségével.</p> <p>3. Tallózás József A. verseskötetben, a legszebbnek talált versek megtanulása, elemzése.</p> <p>4. Bűvarkodás szakkönyvekben, folyóiratokban, az önálló jegyzetkészítés gyakorlása.</p> <p>5. Ismerettárolók használata: szaklexikonok, értelmező és idegen kifejezések szótára.</p> <p>6. Ásvány- és kőzetgyűjtemény tanulmányozása.</p> <p>7. Önálló olvasás gyakorlása: képről, térképről, grafikonról, ábráról - a tapasztalatokról feljegyzés készítése és kérdések megfogalmazása.</p> <p>8. Hazánk földrajzáról tanultak kiegészítése. Önálló kutatás: hazánk gazdasági kapcsolatai.</p> <p>9. „Fizika a háztartásban” c. diafilm alapján beszélgetéssorozat a tudomány-technika fejlődéséről. Önálló kutatás: világhírű magyar tudósok.</p>

**Cél:** A tanulás-művelődés iránti motiváltság elmélyítése. Az önálló ismeretszerzés készségeinek és képességeinek továbbfejlesztése. A pályaválasztás segítése.

**Feladatok:** 1. A motiváltság és az öntudatos fegyelem, elmélyülés fejlesztése iskolai és iskolán kívüli önművelő tevékenységek folyamatos ajánlásával, a megvalósítás figyelemmel kísérése, egyéni értékeléssel. 2. A tanulási önállóság továbbfejlesztése a célszerű módszerek egyéni gyakoroltatásával, az alkalmazás ellenőrzésével. 3. Az önismeret és önkontroll képességének fejlesztésével a pályaválasztás segítése. 4. A rászorulóktól tervszerű korrekciók fejlesztése. A korrekciós feladatok szétosztása: *magyartanár* a kommunikációs képességek, a *matematikatanár* a logikus gondolkodás, megfigyelő- és emlékezőképesség, *orosztanár* idegen nyelvi készség, *mindhárom tanár:* helyesírási készség, tanulási technika, önművelő szokások, készségek fejlesztését felelős. 5. Minden hónap végén a tanulók egyéni fejlődésének értékelése. Szempontok: önfegyelem, önállóság, teljesítmény, tempó, önművelés, tanulócsoporthoz való együttműködés, segítségnyújtás.

„Önálló” cím adományozása, az önállóak jogkörének bővítése.

## TANULÁSI FOGLALKOZÁS VEZETÉSÉNEK FOLYAMATVÁZLATA

8. oszt. tanulószobai csoportban, XI. 5-én

Események és időkeretek	Nevelői (N) és gyermeki (Gy) tevékenységek
Motiválás vetítéssel 2 perc	N: Érdeklődést kelt a film megtekintéséhez és majd a film alapján végezhető önálló kísérletezéshez, a filmben szereplő néhány fénytani eszköz bemutatásával.
Felkészülés a tanulásra 5 perc	N: Tudatosítja a fizika tantárgy helyes tanulásmódját, a kísérletek, megfigyelések, önálló bűvárkodás hasznát; az összefoglalás, rendszerező ismétlés jelentőségét, célszerű módját. Gy: Részt vesznek a tanulásmódszertani beszélgetésben. Előkészítik a szükséges felszereléseket. Tanulási tervet készítenek.
Néma önálló munka, szükséges idő kb. 8. a 65 perc 8. b 90 perc 8. c 80 perc (Fi, Fő, Mat, Nyc)	N: Napi terve szerint (suttogva, a foglalkoztatott tanulókkal félre vonulva, hogy a többi ne zavarják): – ellenőrzi 3 gyermek tanulástervét, – a 8. b segítségre szoruló tagjaival kiscsoportos formában gyakorolja a rendszerező ismétlés helyes módját, – a 8. a rászoruló tagjaival kiscsoportos formában gyakorolja a fizikai diagramok, táblázatok használatát, – 3 gyermekkel gondolkodás- és megfigyelőképesség-fejlesztést végez a fizikához, kémiához kapcsolódó képletek, táblázatok, ábrák, grafikonok segítségével (hogy közben a tananyag elmélyülését is segítse), egyénenként 5–8 perc, – figyeli a sikeres feladatteljesítéshez szükséges eszközök használatát (8. c helyesírási szótár, 8. b földrajzi eszközök), – segíti a megakadókát, – folyamatosan ellenőrzi a matematikából és helyesírásból gyenge tanulók írásbeli munkáit és a 8. b fizikatudását. Gy: Egyéni tanulási tervük szerint dolgoznak. A felkészülés és önellenőrzés után kedvük szerint választanak önművelő tevékenységet.
Szünet	Igény szerint egyéni vagy csoportos szünetet tartanak, szellőztetnek és uzsonnáznak.
Néma önművelés, amíg mindenki felkészül	N: Folytatja a fejlesztő-segítő-ellenőrző munkáját. Gy: Tanulnak még, vagy önműveléssel foglalkoznak. A <i>tanulócsoporthoz vezető, tantárgyfelelősök</i> ellenőrzik társaik munkáját, az „önállóak” kivételével (suttogva).
Értékelés 2 perc	N: Elmondja az eszközhasználatra, tanulási tervekre, az ellenőrzött tanulók teljesítményére vonatkozó észrevételeit, javítási tanácsait.
Szünet	Szellőztetés és zenés torna.
Vetítés és beszélgetés 20 perc	Részletek az „Érdekes fénytani kísérletek” c. diafilmből. Célja: a fizikában tanultak kiegészítése és az önálló kísérletező, szakkönyvekben bűvárkodó, fejtető kérdéseket összeállító (iskolai-otthoni) tevékenység motiválása.

*Barkóczi Ilona-Putnoky Jenő*: Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, 1980.

*Walter F. Kugemann*: Megtanulok tanulni. Gondolat, 1976.

*Rudnianski I.*: Hogyan tanuljak? Tankönyvkiadó, 1974.

*Dr. Bernáth József*: Iskola és önművelés. Tankönyvkiadó, 1982.

A tanulás irányítása, OPI, 1984. Az egésznapos nevelés útján. Továbbképzési füzetek 2. sz.

L. MURAI TERÉZ

Szeged

## A magyar—orosz természetes kétnyelvűség kora gyermekkori kialakulásának néhány pedagógiai—módszertani tanulsága

Dolgozatomban a kora gyerekkori természetes kétnyelvűség kialakulásának néhány vonását vizsgálom „vegyes” családban született, magyar nyelvű környezetben növő gyermekek esetében. A megfigyelt gyermekek az anyától magyarul, az apától oroszul tanulnak születésüktől fogva. Marina most hatéves, egyéves kora óta jár gyermekközösségbe (bölcsőde, óvoda), Péter hároméves, nem volt bölcsődés, óvodás. Azt remélve teszem közzé gyermekeink beszédfejlődésével kapcsolatban felmerült gondolataimat, hogy talán egy-két ötletet adhatok azoknak a pedagógusoknak, akik azon fáradoznak, hogy az idegen nyelv tanulása minél inkább közelítsen az anyanyelv elsajátításához.

Röviden ismertetném gyermekeink beszédfejlődésének körülményeit, mivel nyilvánvaló, hogy a kétnyelvűség kialakulása más feltételek mellett más sajátosságokat is felszínre hozhat. A két nyelv tanulásának körülményei közül talán csak a nyelvek bevezetésének időpontja az, amely teljesen megegyezik. A második nyelv – az orosz – a magyarral egy időben került bevezetésre, a két nyelv bevezetésének útjai és módjai eltérnek. A magyar nyelvet az anyától, az orosz az apától tanulják a gyermekek, innen ered (a nagyfokú intim kapcsolat miatt) az anya nyelvének szubjektív előtérbe helyezése. A magyar nyelv szociokulturális környezete is aktívabb, nemcsak a szülők egyike beszél magyarul, hanem az ismerős felnőttek többsége, a rádió és tv, valamint az egyik gyermek esetében a bölcsőde, óvoda gyermekközössége is.

A magyar nyelvű környezettel szorosan összefügg a magyar nyelvű beszédre fordított nagyobb időmennyiség is. Az orosz nyelv elsajátítása ily módon csak néhány tevékenységi formához kötődik: a mindennapi cselekvésekhez és egy személlyel – az apával – folytatott játékokhoz. Ezekben a szférákban természetes kétnyelvűség alakul ki, azaz a két nyelven való érintkezés és szabad kódváltás az egyik nyelvről a másikra a magyar nyelv túlsúlya mellett. A többi területen az orosz nyelvű beszédtevékenység hiánya miatt a magyar nyelv olyan túlsúlyban van, hogy teljesen kizárhatja az orosz nyelv használatát (például a gyermeknek nagyon nehéz oroszul elmondani azt, hogyan telt el a nap a bölcsődében vagy az óvodában). A nyelvhasználat közegeinek ilyen elkülönülése az általunk szigorúan betartott „egy személy – egy nyelv” elvéhez hasonlóan megy végbe. Ahogy a gyermek megszokta azt, hogy az apával csak oroszul, az anyával csak magyarul beszélhet, úgy vált számára természetessé az is, hogy egy meghatározott közegben meghatáro-

zott nyelven beszéljen. Marina, amikor apja magyarul szól hozzá, apja szájára teszi a kezét és ezt mondja:

— Не говори по-венгерски, ты не умеешь! — Почему не умею? Вот я же сказал. — Всё равно не говори!

Marina ekkor öt és fél éves. E kis párbeszéd is szemlélteti, mennyire megerősödött a gyermek tudatában az „egy személy – egy nyelv” elve. A nyelvi beállítódás még álmában is hat. Két feljegyzésem van arról, hogy kislányunk álmában beszélt, Apjának ezt mondta: „Папочка, я тебя люблю”. Négy nap múlva egy magyar barátjához szölt álmában: „Orsika, most úgy játszunk, hogy én leszek a farkas!” A nyelvi beállítódás hat akkor is, amikor az apa olyan dolgokról akar Marinával beszélni, amelyek nem tartoznak az orosz nyelv általa megszokott használati körébe. Marina kellenlenül, néhány szóban mondja csak el oroszul, mi történt az óvodában, mit játszottak, mire tanította az óvó néni, de még gyakoribb, hogy igyekszik kitérni az ilyen beszélgetések elől. Az efféle magatartást nem az idézi elő, hogy kicsi a szókészlete, hiszen a játékok, ételek nevei otthon is előkerülnek az apával folytatott beszélgetések során. Az igazi ok inkább az, hogy az „egy közeg – két nyelv” elve mellett a második nyelven folytatott beszédtevékenység hiánya következtében a gyermekben kialakult egy eléggé erősen berögződött elv, az „egy közeg – egy nyelv” elve. Természetesen ez az elv nem olyan szigorúan működik, mint az „egy személy – egy nyelv” elve. Ha a környezetet változtatjuk, az „egy közeg – egy nyelv” elve is csorbát szenved. Például Marina testvérével, Péterrel játék közben mindig magyarul beszél, még az apa jelenlétében is. Csak akkor szól testvéréhez oroszul, ha mondanivalóját apjának szánja, pl. „Петька, ты что сделал, нельзя брать эту книгу!” Egyébként játék közben csak akkor térnek át az orosz nyelvre, ha az apa is együtt játszik velük. De elegendő volt a két gyermeknek néhány hétig orosz környezetbe kerülni az orosz nagymamánál, orosz gyermekekkel találkozni, és játék közben néha oroszul kezdtek beszélgetni (még a hazatérés után is). A nyelvi környezet mintegy pótolta az egy bizonyos közegben gyakorolt beszédtevékenységben eddig meglévő hiányt.

A második nyelv szűk környezete és a második nyelven folytatott beszédtevékenység szegényes volta olyan hibákhoz vezet, hogy Péter például egy ismeretlen szót egy már ismerttel helyettesít hangzásuk hasonlósága alapján. A „пылесосить” szót „колесосить”-tal helyettesíti, mivel a „колесо” már ismert szó számára, a „пылесос”-t pedig nem ismeri. Ilyen szóalkotásokat az orosz gyermekeknél is találunk, de Péternél ezek olyan gyakoriak, hogy véleményünk szerint elsősorban a beszédtevékenység hiánya játszik közre keletkezésükben.

Más példa: Péter úszóversenyt néz a tv-ben, szókincséből még hiányzik a „плавать” szó, vagy csak passzívan fordul elő, ezért így szól: „Дяди в водичке катаются”. Péter kezét leukoplaszttal ragasztjuk le, ha elvágja vagy megkarcolja azt. Ezt a szót nehéz megjegyeznie, ezért egy alkalommal ilyen dialógus keletkezik apa és fia között:

- Пальчик бо-бо.
- Надо помазать чем-нибудь.
- Или заклеить, но нету клея, да?

Az orosz nyelvű kommunikáció hiányával magyarázhatók Marina és Péter jellemző hibái, pl. amikor a főnévi igenevet és más igealakokat a felszólító módból képezik. Mivel a második nyelvet a nyelvi anyag módszertani rendszerezése nélkül, az egyes cselekvések diktálta szükségszerűségnek megfelelően tanulják, az apa beszédében gyakori forma a felszólító mód, ezért a gyermekek gyakran alkotnak ilyen szóalakokat:

Надо закрыть дверь. Хочу иснуть. Я не буду снимать куртку. Я нарисула. Я не хочу сидеть.

A második nyelv anyanyelvvel együtt történő elsajátítása, azaz a természetes két-nyelvűség csak felületes szemlélő, kívülálló számára lehet pedagógiai-pszichológiai problémáktól mentes folyamat. Ha például a szülők nem tartják be az „egy személy – egy nyelv” beállítódás elvét, szinte helyrehozhatatlan hibát követnek el, ugyanis ha a gyermek a második nyelven beszélő szülőt is hallja az első nyelven beszélni, nem tartja majd szükségesnek, hogy éppen ő beszéljen a második nyelven hozzá. Más pedagógiai, módszertani tanulása is van a vegyes házasságokban született gyermekek nyelvsajátításának. E folyamat egyik jellemzője, hogy sem a felnőtt, sem a gyermek nem tűzi ki külön feladatként a nyelvtanítást vagy -tanulást. Az anyanyelv elsajátítása önkéntelenül, ösztönösen történik, a felnőtt és a gyermek figyelme nem meghatározott lexikai vagy grammatikai egységek átadására, hanem a viselkedésre irányul. A felnőtt a gyermektől egy adott helyzetben elvár egy adott viselkedést, cselekvést. A gyermeki tevékenység formái (nyelvi) oldala háttérben van, a nyelven kívüli, tartalmi oldal van a középpontban. Egész más a helyzet tudatos nyelvtanulásnál, ahol a felnőttek is, a gyermeknek is célja van: tanítani-tanulni. A nyelvsajátításban ez esetben a tudatos elem dominál. Két nyelv párhuzamos elsajátítása csak akkor lehetséges egyidejűleg, ha nemcsak a két nyelv bevezetésének ideje esik egybe, hanem körülbelül azonos az elsajátítandó szövegmennyiség, a két nyelv elsajátítására fordított idő, a nyelvek használatának közege és a kulturális környezet. Mind Ezeket a feltételeket együtt betartani többnyire képtelenség, mivel ezek nyelven kívüli tényezők. Magyarországon a túlsúlyban lévő magyar kultúra hatását úgy lehetne csak ellensúlyozni, ha a vegyes családok zárt kulturális köröket alkotnának, amelyekben a gyermek részesévé válhatna egy más kulturális környezetnek, ami aligha lenne megvalósítható. Ezért ha a második nyelv párhuzamos elsajátítása a második nyelven folyó beszédtevékenység hiányával és a második nyelv egy szűk alkalmazási közegekben történik, a nyelv tanulásának vegyes, ösztönös-tudatos formájáról beszélhetünk. Sajátossága, hogy a gyermek számára a tanulás formája látens, ösztönös marad, tevékenységében a motívum, a cél és az eredmény nem esik egybe. (Egy egyszerű példa: Az apa evés előtt kézmosásra szólítja fel a gyermeket. A motívum adott, a cél gyakorlati, az eredmény nemcsak viselkedésbeli, hanem nyelvi reakció is, tehát nyelvsajátítás is.) Amikor kevés alkalom nyílik a második nyelven folyó beszédtevékenységre, a felnőtt számára a helyzet, a cselekvés és a gyermek egész viselkedése nem maradhat látens szinten, hisz a tanárok rengeteg energiát és időt fordítanak éppen a beszédtevékenységet ösztönző természetes beszédhelyzetek kitalálására (9, 221–232. o.). A mi esetünkben feltétlenül tovább kell fejleszteni a természetes helyzetet, játékosá kell tenni, természetes szituativitással kell megtölteni, amely a gyermektől további reakciót követel meg, meghatározott viselkedést, következőképp új beszédtevékenységet is, ami ugyan nem kötelezően adódik a helyzet logikájából, de segít legalább részben kiküszöbölni a beszédtevékenység hiányát. Míg a gyermek számára az ilyen tanulás továbbra is látens marad, a felnőtt számára tudatos tevékenységgé válik. Például Marina fogat mos. Jól ismeri a „чистить зубы”, „паста”, „щетка” szavakat. Önmagában a helyzet nem igényel beszélgetést, de lehetőség kínálkozik játékosá vagy problematikussá tételére.

A : – Ты молодец, что не забыла почистить зубы.

M : – Я никогда не забыла. (A szituáció bővítése beszédreakciót hozott létre, és becsúszott egy

A : – Никогда – никогда не забывлень? (A hiba javítása helyett egy csodálkozó kérdés.)

M : – Никогда!

A : – Не забываешь?

M : – Не забываю. (Végre elhangzott a várt szóalak.)

A : – Ты детской пастой чистишь? (Új szókapcsolatot viszünk a dialógusba: детская паста).

M : – Да. (Nem ismétli meg a szókapcsolatot.)

A : – А это какая паста?

M : – Это тоже детская. (Megtörtént az ismétlés, csökken a beszédtevékenység hiánya.)

Egy másik példa. Marina lépcsőn megy fel apjával. A helyzet ismét nem igényel beszélgetést, de játékosá tehető.

A : – Тяжело подниматься по ступенькам?

M : – Тяжело

A : – Очень много ступенек, да? Слишком много, да?

M : – Да.

A : – Давай, посчитаем, сколько их?

M : – Один, два, три . . . е.т.д.

A : – Вот последняя ступенька. Это хорошая ступенька, потому что она последняя. Тебе нравится последняя ступенька?

M : – Нравится последняя ступенька.

A : – Потому что не надо выше подниматься?

M : – Не надо подниматься.

Ebben az esetben a szituáció játékosá válik, beszédtevékenységgel töltődik fel, új nyelvi egységeket tartalmaz. A nyelvtanulás a gyermek részéről látens, a felnőtt részéről tudatos irányított. Nagyon fontos, hogy a helyzet természetességét ne sértsük meg, azaz, ha a gyermek nem a nyelvi formára, hanem a cselekvésre figyel, helytelen lenne figyelmét a nyelvi hibákra terelni. Tovább fejleszthetjük a cselekvést és teljesítésének folyamatában ajánlhatjuk a helyes formát, majd olyan helyzetbe kell mintegy „kényszeríteni” a gyermeket, hogy kénytelen legyen beszédtevékenységébe bekapcsolni a helyes formát. A hiba javítása, a gyermek figyelmének a hibára terelése lélektani szempontból is helytelen lenne, hiszen egy bizonyos tevékenység realizálása és egy nyelvtani szabály elsajátítása a pszichológiai aktivitás különböző szintjeit követelik meg (4, 199–200. o.). Ezért, amikor bővítjük, gazdagítjuk a szituációt, beszédtevékenységre készítjük a gyermeket, lehetőséget teremtünk arra, hogy önállóan vonatkoztassa el a nyelvi anyagból a nyelvtani szabályt, azaz közelítjük a második nyelv tanulását az anyanyelv tanulásához, és a kérdés csupán az, elegendő mennyiségű helyzetet hozunk-e létre, elegendő-e az azonos nyelvi reagálást megkövetelő nyelvi anyag, amelynek alapján a gyermek el tudja vonatkoztatni a nyelvtani szabályt.

E. I. Nyegnyevickaja és A. M. Sahnarovics a következő tanácsokat adják a gyermeküket második nyelvre tanító szülőknél: „1. Soha ne magyarázzunk vagy ajánljunk a gyermeknek önmagában nyelvi anyagot: elő kell készíteni annak befogadását, át kell gondolni, hogy az adott nyelvi jelenségben mi váltja ki a gyermek érdeklődését. . . 2. Kerüljük következtetéseink erőszakos elfogadtatását és a közvetlen információátadást; érintkezünk a gyermekkel dialógusok formájában, keltsük fel érdeklődését, készítsük útkezesésre, ha nem a kívánt úton halad. . . 4. És a legfontosabb: gondolkozzunk, sokat gondolkozzunk magunk is az anyanyelv és az idegen nyelv sajátosságairól, hasonlítsunk, elemezzünk, keressük és oldjuk meg a problémákat, és csak azután tárjuk azokat a gyermek elé!” (7, 86. o.)

A természetes és mesterséges (iskolai) nyelvtanítás közös vonása, hogy gondosan meg kell válogatni azokat a helyzeteket, amikor kell, illetve amikor nem szabad a gyermekek beszéd közben elkövetett hibáit azonnal javítani. Amikor a gyermekeket magával ragadja a nyelvtanulás céljait szolgáló játék, a hibák azonnali javítása helyett a helyes nyelvi formának a beszédhelyzetbe való bekapcsolása a járható út. Ezért a nyelvet tanító pedagógusnak olyan szituációkat kell teremteni, amelyekben a nyelvi anyag lehető leg szélesebb körű variálására nyílik mód.

Ugyanakkor – mint példánkban is látható – természetes kétnyelvűségnél sem elégedhetünk meg az élet adta szituációkkal, ezeket tovább kell fejlesztenünk. A tudatos és ösztönös tanítás-tanulás helyes arányainak kialakítása a nyelvet gondolkodva tanító szülő és pedagógus feladata.

## IRODALOM

- [1] Weinreich U.: Jazükovüe kontaktü. Kiev, 1979.
- [2] Verescsagin E.-M.-Kosztomarov V. T.: Jazük i kultura. Moszkva, 1973.
- [3] Gyesev J. D.: Szocialnaja lingviztika. Moszkva, 1977.
- [4] Imedadze N. V.: Experimental'no-psichologicseszkie isszedovanyija ovladenyija i vladenyija vtorüm jazükom. Tbiliszi, 1979.
- [5] Kolsanszkij G. V.: Bilingvizm i obucsenyie jazüku „Putyi razvityija nacionalni-russzkogo dvujazücsija v nyerusszkih skóláh OSZSZSZK. Moszkva, 1979.
- [6] Leontyev A. A.: Meszto szemanticicseszkih problem v szovremennüih pszicholingvizticseszkih isszedovanyijah. „Teoria recsevoj gyejatyelnosztyi.” Moszkva, 1968.
- [7] Nyegnyevickaja E. I.-Sabnarovics A. M.: Jazük i gyetyi. Moszkva, 1981.
- [8] Szeliversztova O. N.: Znacsenyie szlova i informacija. „Teoria recsevoj gyejatyelnosztyi.” Moszkva, 1968.
- [9] Taraszov E. P.: Princip szituativnosztyi v obucsenyiivtoromu jazüku. „Putyi nacionalni russzkogo dvajazücsija v nyerusszkih skóláh OSZSZSZK.” Moszkva, 1979.

---

*Kellemes vakációt, jó pihenést, kíván minden*

*kedves Olvasójának, Munkatársának*

*a Módszertani Közlemények  
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. BÉKEFI IRÉN-DR. SIKÓ ÁGNES  
Pécs

## A szaktantárgyi olvasás helyzete és feladatai

Az 1978-as Nevelés és Oktatás Tervének cél- és feladatrendszere minden szaktárgy területén magába foglalja az önálló ismeretszerzés igényét és szükségességét. A tanterv feladatainak teljesítéséhez szükséges új taneszközrendszer megváltoztatja a tanítás és tanulás szerkezetét. Az önálló információszerzést és a rendszeres feladatmegoldást kívánó munkáltató módszereknek kell előtérbe kerülni, de ehhez az eddigieknél hosszabb időre lenne szükség. A tanulási idő (óraszám és a tanóra időtartama) nem változott. Az új tanterv feladatainak megoldása tehát intenzívebb, hatékonyabb módszerek és szervezési formák bevezetését igényli. Ehhez az alapképességek (beszéd, írás, olvasás) életkornak megfelelő koncentrációs szintje szükséges. Az alapképességek fejlődése egymás nélkül elképzelhetetlen. Mi ezek közül az olvasást mint az információszerzés egyik legfontosabb eszközt vizsgáltuk. Célunk az volt, hogy képet kapjunk a tanulók olvasási képességéről, s meggyőződjünk arról, hogy a meglévő képességek elegendőek-e a fentiekben megfogalmazott követelmények megvalósulásához.

Az 1983/84-es tanévben a PJPTE Tanárképző Karának két gyakorlóiskolájában mértük fel a tanulók szaktárgyi olvasási készségét. Hospitálásaink alkalmával megfigyeltük a szaktanárok és a IV. éves hallgatók olvasási képességet fejlesztő tevékenységét. Félév után a biológia és földrajz szaktárgyakban mértük a 8. osztályosok szöveg-megértő képességét. Mindkét szaktárgyból az ifjúság számára kiadott ismeretterjesztő irodalomból adtunk egy-egy 8-10 mondatos szemelvényrészletet, melynek anyagát a szakórákon már előzetesen feldolgozták. Ennek alapján csoportosítottuk a tanulók szöveg-megértő képességét jó – közepes – gyenge szintre.

1. táblázat: Szöveg-megértő képesség eredménye:

### I. Biológia tárgyból:

I. sz. Gyakorló	jó	közepes	gyenge
8. a	29%	20%	51%
8. b. (oroszl tag.)	52%	28%	20%
8. c (német tag.)	54%	20%	26%
II. sz. Gyakorló			
8. a (német tag.)	33%	37%	30%
8. b	10%	39%	47%
8. kc	15%	32%	53%

### II. Földrajz tárgyból:

I. sz. Gyakorló	jó	közepes	gyenge
8. a	39%	29%	32%
II. sz. Gyakorló			
8. a (angol tag.)	42%	46%	11%
8. b	16%	47%	37%
8. c	10%	36%	53%

A felmérés tapasztalatai elgondolkoztatóak, mert az olvasási készség fejlesztése érdekében végzett intenzív munka és a felmérés eredményei nem voltak szinkronban. Különösen szembetűnő a különbség a tagozatos (orosz, angol, német) és az általános tantervű osztályok teljesítménye között.

A tanulók igen nagy százalékánál az olvasással történő ismeretszerzés nem épült be megfelelő mértékben az információszerzési képességeik közé. Az alapozó iskolából való kibocsátás előtti állapot azt tükrözi, hogy nem fejlődött ki bennük a készség és az igény, hogy az olvasást önállóan felhasználják kulturálódásukra. Az órákon alkalmazott gyakorlat és az eredmények közötti ellentmondás váltotta ki belőlünk azt, hogy keressük az okokat és a megoldási módokat:

- Miért nem értik meg a szakszöveget ?
- Mely módszerek, szervezési formák gyakori alkalmazása fejlesztheti az olvasási képességet a tartalmi igényeknek megfelelő szintre?

Abból kell kiindulnunk, hogy az *olvasási képesség* több részképesség hierarchikus rendszere, amelynek a fejlesztése az általános iskolai nevelés és oktatás időtartama alatt tudatos feladata kell hogy legyen a tanítóknak és tanároknak egyaránt. Az olvasási képesség részképességei egymásra épülnek, egymást feltételezik, és visszahatnak a tanulásra. Lénárd szerint: „a jó olvasási képesség birtokában eredményesebben sajátítja el az új tananyagot a tanuló, szemben azzal, aki gyenge olvasási képességgel rendelkezik”. Alapvetőnek tekinthetjük a megértés szempontjából az *olvasástechnika* ismeretét, melyet általános szinten már az alsó tagozatban el kellene sajátítania minden tanulóknak. A felső tagozatban úgyszólván új problémaként jelentkezik a szaktárgyak nyelvének olvasástechnikai elsajátítása, ami viszont már a szaktanárok feladata.

Erre kellene épülnie a *megértő olvasás* képességének, amely az olvasott szövegben levő ismeretek és azok között levő tartalmi kapcsolatok megértését biztosítja. Az olvasási képesség további fejlődése – a *kritikai olvasás, alkotó (kreatív) olvasás, esztétikai olvasás* és a *világnézeti-ideológiai-politikai olvasás* – ezen az alapon nyugszik és fejleszthető tovább a középfokú oktatási intézményekben, sőt az egész élet folyamán, hisz az olvasási képesség fejlesztése az ember életének permanens feladata.

Az olvasóképesség hierarchiájának láncolatában a megértő olvasás képességét vizsgáltuk, mivel a felső tagozatban ez a fejlődés alapja. A tanulók által reprodukált szöveget elemezve a következő feltételezéseink alakultak ki. Azért nem értik meg a szakszöveget, mert:

- nincsenek birtokában az alapvető szaktárgyi ismereteknek;
- fogalmi rendszerük pontatlan, felületes; az összefüggéseket, törvényszerűségeket nem látják dialektikusan;
- nem ismerik a szavak és szókapcsolatok jelentését;
- figyelmük szétszórt, gondolkodásuk fegyelmezetlen;
- fantáziájuk fejletlen, beleélési képességük gyenge.

Ezek után kerestük a szöveg megértő képesség javításának lehetséges módjait. Mivel a tanórák száma és ideje nem növelhető, viszont a társadalom igényeinek megfelelően a tananyag mennyisége növekszik, az iskolán kívül szerzett információhalmaz rendezetlen, nem didaktikus, ezért az órán a nevelőre fokozottabb felelősség hárul. Az órák szerkezetének rugalmasabb kezelésével gazdaságosabban kell kihasználnia a rendelkezésre álló időt. A tanárnak joga és a módszertani szabadsága következtében lehetősége, hogy az osztály értelmi képességének megfelelően szelektálja a tananyagot. Így nagyobb teret biztosíthat a tanulmányozva tanulás módszereinek. Nem elégedhet meg a tantervi anyag általános ráismerési vagy reprodukciós szintjének elérésével, hanem a megértett törzsanyag gyakoroltatásával biztosítania kell a teljesítményképes tudást. Az ilyen jellegű tananyag szelekció lehetőséget nyújt azon metodikai megoldások alkalmazására,

amelyek biztosítják a tananyag befogadását, a megértést és a szövegek elemző feldolgozását. A tananyag lényegének kiemelésével csökkenhet az olyan órák száma, ahol csak feszített tempóban tudják elérni az óra célját, ezáltal a közepes és gyenge képességű tanulóknak is lesz sikerélményük, és ismereteik biztosabbá válnak. Ez kihat a tanulók fegyelmességére, a magatartás és a gondolkodás terén egyaránt. Az anyag feldolgozása során az önálló munka lehetőséget biztosít a differenciált foglalkoztatásra. Az órák rugalmas szervezésével kell lehetőséget biztosítani az olvasás gyakoroltatására és ezen keresztül a megértés elősegítésére.

A tanórán az írott szöveg alkalmazásának a következő lehetőségeit látjuk:

- A tankönyvek, munkatankönyvek, munkafüzetek szövegének elolvasása és értelmezése.
- Az ifjúság számára kiadott ismeretterjesztő irodalom felhasználása – motivációs és kiegészítő információszerzési céllal.
- A napi aktuális események feldolgozása az írásbeli kommunikációs eszközök segítségével (napilapok, folyóiratok, tv-képűjság, számítógép stb.).
- A tantárgyi segédanyagok (statisztikai kiadványok, növény- és állathatózóók) folyamatos és szakszerű használata.

Az ajánlott lehetőségek kihasználásakor van módunk az olvasás különböző módszereinek gyakoroltatására.

- A hangos olvasás: az olvasási technika javítására.
- A „láncolvasás”: a figyelem fejlesztésére.
- Az önálló néma olvasás: a tartalom szempontok szerinti visszaadására.
- A válogató olvasás: jellemző jegyek, tulajdonságok, jelzők gyűjtésére.
- A szómagyarázat.
- A szövegkiegészítés.
- Az önálló kiselőadás az olvasott szöveg alapján.

A tanórán végzett munka nem elegendő az olvasási képesség életkori szintnek megfelelő kialakításához. A 2. sz. Gyakorló Iskolában megvizsgáltuk, hogy az egyes osztályokban átlagban mennyit olvasnak a tanulók otthon.

Osztály	Naponta/óra	Hetente/óra	Osztály %-a
5. b	1,5		53
5. c	1		63
5. c		2	33
6. a	1		80
6. b	1,5		30
6. b		2	70
6. c	1		65
7. a	2		90
7. b	2		62
8. a	1		55
8. a		2	34
8. b	1,5		58
8. c	1		23
8. c		2	38

2. táblázat: A táblázatból leolvasható, hogy az angol tagozatos „a” osztályokban a legmagasabb az olvasásra fordított idő. A nem tagozatos „b” és „c” osztályokban ez az idő lényegesen kevesebb. Itt hozható összefüggésbe az 1. sz. táblázatban látható szöveg megértő képesség eredménye és az olvasásra fordított szabad idő mennyisége.

Azokban az osztályokban, ahol a tanulók keveset olvasnak, a szövegmegértő képesség is jóval gyengébb. Jól látszik az is, hogy a tanulók életkorának előrehaladtával az olvasásra fordított idő mennyisége csökken. Ezért szükséges, hogy a tanár figyelmé kiterjedjen az órán és az iskolán kívüli olvasási tevékenység szervezésére is. Ebbe a munkába be kell vonni a szülőket is, akiket meg kell győzni arról, hogy a szaktárgyakhoz kapcsolódó irodalom megvásárlásával és otthoni olvastatásával segíthetik gyermekeik eredményesebb munkáját. (Szülői értekezleteken, fogadóórákon az aktuális szakirodalom ajánlása.)

Az otthoni olvastatás szokássá válását segíteni lehet rendszeres ellenőrzéssel és értékeléssel, hisz így a tanulók sikerélménye is biztosított. (Kiselőadások tartása tanórán, tanulmányi kirándulásokon, szakkörökön.) A tehetséggondozás egyik legjobb lehetősége a tanulmányi versenyekre való felkészítés az olvastatás módszerével, amely ebben az esetben lehetővé teszi a szakirodalom önálló, kreatív feldolgozását. Az értékeléssel motivált szakirodalom otthoni olvastatásával kialakul a tanulóknál az az igény, hogy szabad idejüket értelmesen töltve szakismereteket szerezzenek. Ez a pályairányítást is szolgálhatja.

Összegezve: Tudjuk azt, hogy a tanárnak az órai és az órán kívüli lehetőségei korlátozottak. Mindig a tanulók értelmi képességeitől, neveltségi szintjétől, szociális körülményeitől függ egy tantárgy pedagógiai technológiája. Ezért kell mindig osztályra szabottan tervezni az óra didaktikai, nevelési feladatait és a módszerek kombinációját. Ha a tanárok mindezen szempontokat figyelembe veszik, akkor teljesíteni tudják a differenciált foglalkozás eredményeképpen azt, hogy a jó képességű tanulóknak tág perspektívákat nyitva megmutatják az életre való felkészülés optimális lehetőségeit; a gyengébb képességűeket felzárkóztatják arra a szintre, hogy az általános iskolai tanulmányaikat befejezve legalább az alapképességekkel rendelkezzenek.

#### IRODALOM

- Fábián Zoltán szerk.*: Az olvasástanítás összefüggő szakaszának tantárgypedagógiai vizsgálata. Jászberény, 1967.  
*Kádárné Fülöp Judit-Takács Etel*: Ki tud olvasni? Köznevelés, 1981. 3. sz. 17-19. old.  
*Lénárd Ferenc*: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 51-64. old.

DR. TÖRÖK GÁBOR  
Szeged

## Kisdéd lecke a lírai többértelműségről — meg a tankönyvi szómagyarázatokról

Nem vesztegetnénk rá szót, hogy a Ludas Matyi egy krokija [1] célba vette az általános iskola nyolcadikos irodalomkönyvét, közelebbről azokat a szómagyarázatok, amelyeket József Attila „Anyám” című verséhez fűzött a tankönyvíró. Azonban e humoreszknak – hogy úgy mondjam – tünet értéke van. Sem a panaszkodó soltvadkerti tanár és kollégái, sem Radványi Barna nem ismerkedhetett meg eddig kellőképpen a művészi többjelentésűség (poliszémia) jelenségével és működésével[2].

Szavaink jó része már a szótárban több jelentésű. A mindennapi életben is, elméleti szövegekben is általában olyan helyzetbe és szöveg-összefüggésekbe kerül a poliszém szó, hogy több jelentése közül csak egyetlen marad érvényben, a többi érvénytelenné válik. Megtörténik egyértelműsödés a költészetben is, nem is ritkán: de ott már korántsem mindig! Elvégre végül is az egész költeménynek mindig többjelentésűnek kell lennie: valamilyen sajátos valóság-, illetve életdarab ábrázolásával, kifejezésével olyan „határolt végtelenséget” (intenzív totalitást) kell jelentenie, amely egy további síkon vagy többön átad valamit nekünk abból az emberi lényegből, amely aztán ott munkál minden alkotó, változtató, szabadságra és tudatosságra törő emberben úgy, hogy működve: gazdagodik, fejlődik, kibontakozik.

Az egésznek ezt a különös-általános viszonyú többjelentésű voltát sejtethetik a részek is. Sejtethetik akár szójáték látszatában is. Provokatív példa rá Tandori Dezső „epigrammája”:

#### KOMOLYRA FORDÍTANDÓ SZÓ

*Max Ernst emlékére*

#### LYOMOK.

*Szót komolyra fordít:* 1. „komolyra változtatja a hangnemét”; 2. „visszajára fordítja (meg) az értelmetlen szót, s így értelmet kap; visszafelé olvasva az értelmetlen betűsort, az eredmény: komoly” [3].

Egy „komolyabbra fordított” példa:

Ha engem ezek itt feldarabolnak  
 – Ez az enyém! Ettől eddig nekem kell! –,  
*kimért* vagyok. Csak osztokdjatok,  
 de közben én hadd alszom.

*Kimért vagyok:* 1. „költészetem kiárusítva, részekre, parcellákra van kimérve”; 2. „feszese-  
 sen tartózkodó vagyok, nem avatkozom be kiméretegetembe, fölparcellázásomba (csak  
 hagyjatok aludni)” [4].

A lírai poliszémiának koránt sincs mindig játékos, groteszk hatása. Mélységesen komor Kányádi Sándor verse:

#### VANNAK VIDÉKEK

vannak vidékek ahol  
 a fölösleges  
 kutya- és macskakölyköket  
 vízbe ölik vagy elevenen  
 eltemetik  
 de mielőtt még *a szemük*  
*kinyílt* volna  
 de mielőtt még *a szemük*  
*kinyílt* volna

*Kinyílt a szeme:* 1. „szemét felnyitva már lát, érzékel”; 2. „egyszerre csak öntudatra ébredt, s öntudatra ébredve bátorra, követelőzővé vált”; 3. „megokosodott, tisztábban kezd látni” [5].

A tankönyv verseire térve, kell-e bizonygatnom, hogy József Attila híres „Favágó”-jában is ott a kétértelműség?

amott is vág egy s dörmög közben  
tövit töröm s a gallya jut.  
– Ejh, dönts d a *tökét*, ne sírátkozz . . .

*Tökét*: 1. „a fa *tövit*, tönkjét, rönkjét”; 2. „a tőkés, a kapitalista rendszert”. Termelő és forradalmi munka különbözik is, össze is függ, össze is forr a valóságban: a költői nyelv kohójában poliszém szó olvasztja egységgé a két munkát. Tudja ezt jól a humoreszk írója is, de épp csak megpendíti, sőt a humoros hatás kedvéért ellentétbe állítja ezt a többjelentésűséget az „Anyám” teljességgel azonos poliszémiájával:

Látom, megáll a vasalóval.  
Törékeny természetét a *tőke*  
megtörte, mindig keskenyebb lett –  
gondoljátok meg, proletárok – –

A tankönyv szerzője, Dobcsányi Ferenc ezt a lapalji jegyzetet fűzte a *töké*-hez: „Farönk, tőke, amelyre a mosóteknőt helyezik”. A magyar nyelv értelmező szótárában is ott a *tőke*<sup>1</sup> címszó ilyen jelentésárnyalata: „vastagabb fa törzséből levágott, rendszerint henger alakú, tömör rész, amelyen különféle munkafolyamatokat végeznek”, tönk’. Említi a szótár a *favágó*, *búsvágó tőkét*, a csizmadia, a mészáros tőkét. Ehhez fűzhetjük hozzá a *mosótőkét*, a *mosónő tőkét*. K ö z v e t l e n ü l azért tört meg az Anya törékeny termete, mert annyit kellett görnyednie a mosóteknő fölé.

Igaz, nem épp szerencsés a tankönyvnek ez a szómagyarázata. Hozzá kellett volna tenni az *is* kötőszót, valahogy így: „Jelenti a farönköt, tőkét is, amelyre ráhelyezik a mosóteknőt”. De lebecsülte volna a szerző a nyolcadikosok értelmezési képességét, ha e mellé a tárgyias jelentés mellé odabiggyesztette volna az átvitt-általánost (tőkés rendszer’). Aztán meg mi értelme maradt volna egy ilyen „szabatosabb” és „teljesebb” szómagyarázat után a tankönyv következő oldalán a 2. feladatnak: „Értelmezzétek ezt a sort: »Törékny természetét a tőke megtörte!«”? Hiszen épp itt kell fölmutatnia a tanulóknak a különönsben az általánost is, és épp a *tőke* többjelentésűségével a megoldás központjában.

Épp a vers címére hivatkozva is élesen vitáznék azzal a magyartanárral, aki kétségbe vonná a „Favágó” *töké*-jének kétértelműségét. És az „Anyám” kapcsán eretnokség-e, bűn-e, ha valaki a tanárok közül – esetleg épp a városi származásúak közül – c s a k í s a tőkés rendszert érzi a kérdéses sorban? Ha az ötvenes évek „durchpolitiseroló” tanai még ilyen megkésve is hatnak benne? Hát bűnnek éppen nem bűn: csak szegényítése ennek a csodálatosan gazdag versnek! Csak épp a csúcának a tompítása, kettős hatásának megfélemezése! (Más kérdés, hogy a feladat emlegette s o r persze n e m egyetlen vessor, hanem egy harmaddal több . . .)

A tapasztalt magyartanár jól tudja: az irodalmi tankönyvek szómagyarázatai, lapalji jegyzetei csakis a legszükségesebb értelmezéseket adják meg. Az ötödikes irodalomkönyvnek egy olyan egyszerű olvasmánya, mint Kassák „Tengerek” című írása h á r m a t : közepes-gyenge képességű osztályban még legalább tíz volna szükséges. A hetedikben Mikszáth karcolatához, „A korlátfá”-hoz sem csatolnak többet h á r o m n á l , pedig gyengébb osztályban elkelne tizenkettő is (pl. *községi bíró*, *szolgabíró*, *útbiztos*, *alispán*, *iktató*, *fogalmazó*, *számvetőség*, *kitűzi az árlejtést*, *folyóvá tétetik* vmilyen *összeg*, *curriculum*, *közgazgatási fórum*; *letárgyalás* ‚megvitatás, megtárgyalás’, *ha* ‚hogy vajon’).

A képzett tanár azt is jól tudja, hogyan fejlesztheti épp a teljesen kimerítő tankönyvi szómagyarázatok h é z a g a i b ó l , h i á n y a i b ó l húzva hasznót, gyümölcsöző módon a szótárhasználat igényét is, a tanulók szókincsét is; megkülönböztetve persze a csak passzív szókészletben szükséges elemeket az aktív szókincsbe építendőktől.

De ez mind nem elég. Hogy a tankönyv miért olyan, amilyen, arról tudni kellene egyet-mást a nagyközönségnek is; és ennél jóval többet a diákoknak is, szüleiknek is. Nem kötelességünk a mundér védelmében sem szentté avatni a tankönyvszerzőket (ha titkon sajnáljuk is őket), de a szidalmazás ellen megérdemlik támogatásunkat.

Sokan, sokszor elmondták: a tankönyv a l a p ! Ez a metafora akkor lesz eleveőbb, ha a tanuló ezen az alapon állva rászokik, hogy k é r d e z z e n . Ha a tankönyv jegyzeteit látva és a tanári magyarázatot meghallgatva is maradtak kételyei a szöveg értelmezésében, kérdezze a szaktanárt, a napközist, a szüleit – és a hozzáférhető szótárakat.

Kérdeztek azok a soltvadkerti kisdiaók is, akiknek nem tudott felelni a tanáruk, és rosszul felelt nekik Radványi Barna is. Talán most, hogy ezt elmondhattuk, a tanári felelet is jobban sikerül majd, s a humorista se képzelt hibákra lődöz.

Az irodalmi tankönyvek – legalábbis szándékuk szerint – nem véletlenszerűen magyaráznak meg ezt, hagynak megvilágítatlanul amazt, közlik a kérdéses szó egyik jelentését, hallgatják el – esetleg pedagógiai célzattal – a másikat, hanem szándékosan hagynak teret a tanári munkának is, a kisdiaók önálló szövegfeldolgozó tevékenységének is. Nemcsak más tárgyak taneszközeinek, hanem a magyar irodalmi tankönyveknek is megvan a sajátos használati módjuk, módszerük. Nem titok ez: tudni kell róla nemcsak a szaktanárnak, hanem a tanítványainak is, a nagyközönségnek is.

## JEGYZETEK

[1] *Radványi Barna*: Új Marseillaise. Ludas Matyi, 1985. máj. 1.

[2] *Roman Jakobson*: Hang – jel – vers. Bp., 1969. 257; *Galvano della Volpe*: Az ízlés kritikája. Bp., 1970. 156; *Miklós Pál*: Olvasás és értelem. Bp., 1971. 132–41; stb.

[3] A magyar nyelv értelmező szótára.

[4] Ugyanott.

[5] *O. Nagy Gábor*: Magyar szólások és közmondások. Bp., 1966. 628.

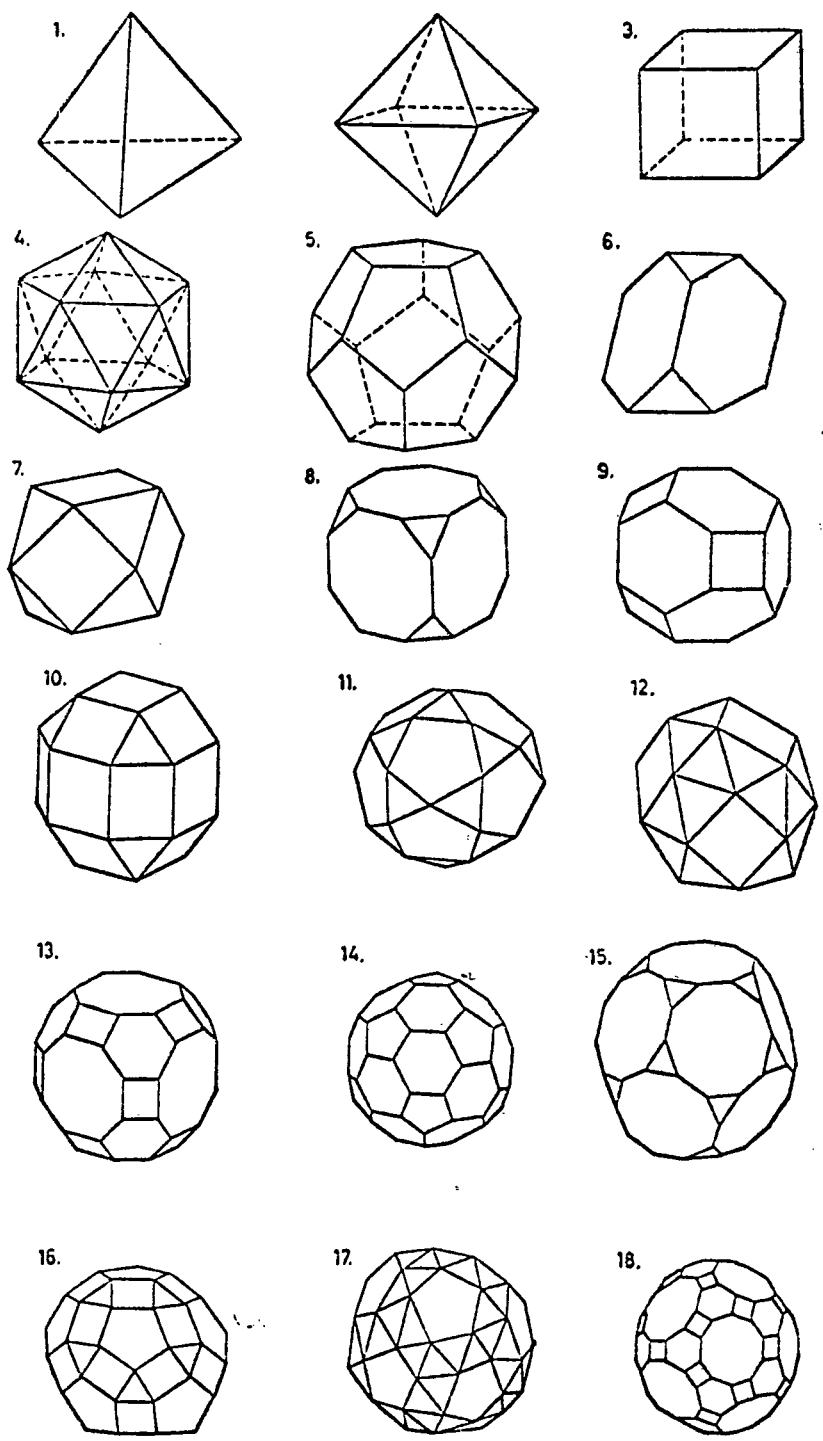
[6] *Vö. Békés István*: Napjaink szállóigéi. Bp., 1968. 312.

---

DR. KÁNTOR SÁNDORNÉ  
Debrecen

## A szabályos és az archimédészi félig szabályos testek modelljeiről

Az új általános iskolai matematika-tanterv szerint a 6. osztály 8. ciklusának anyagában a „Készítsünk építőjátékokat” c. fejezetben (Tk. 230–234. oldal) a tankönyvírók poliéderek építését javasolják. Feladatként tűzik ki, hogy a 233–234. oldalon lévő 1–18. sorszámmal jelölt testeket az 1. ábra alapján készítsék el a tanulók, és mondják meg előre, hogy melyik testhez hány lap szükséges, és milyen alakúak, ill. a megépített tes-



1. ábra

tek adatait – lapok (l), csúcok (c) és az élek (é) számát – foglalják táblázatba, és majd ebből olvassák le a poliéderekre vonatkozó Euler-tételt, azaz az  $l + c = e + 2$  összefüggést.

A fent említett 18 test közül 5 db tulajdonképpen az 5 szabályos test, a többi 13 db pedig az ún. archimédészi félig szabályos testek közül való. Ezek a testek igen szépek, tetszetősek szimmetriájuk miatt. Modelljeik tanulságosak, viszont mindegyiknek az elkészítése az 1. ábra alapján – további útmutatás nélkül – sem a tanulóktól, sem a tanároktól nem várható el, hiszen csak a szabályos testek tárgyalása tartozik bele a főiskolai, ill. az egyetemi tananyagba. Honnan tudhatnák, hogy a 12. és a 17. testnek ugyanazon oldallapok esetén két változata van, t. i. egy jobbsodrású és egy balsodrású test is készíthető. (Erre a tényre a tankönyv sem utal.)

Másrészt a technikai kivitelezés sem olyan könnyű, pl. a 16. testnek 62 lapja, 120 éle, 60 csúcsa, a 17. testnek 92 lapja, 150 éle, 60 csúcsa, a 18. testnek 62 lapja, 180 éle, 120 csúcsa van. Ezek az adatok azt mutatják, hogy nem reális a tankönyvíróknak az az elképzelése, hogy a tankönyvben közölt ábra alapján a tanulók – vagy azok szülei – el tudják készíteni ezeket a testeket. Elképzelésemet a matematika-ábrázoló geometria szakos hallgatók körében végzett kísérlet is igazolta.

A következőkben a saját munkám tapasztalata alapján ismertetem a 18 darab test megépítéséhez szükséges műszaki adatokat, elméleti ismereteket, a felhasznált anyagokat és gyártási technológiát.

*A testmodellekhez szükséges szabályos síkidomok száma és megoszlása:*

Test	Összesen Szabályos háromszög	Négyzet	Szabályos ötszög	Szabályos hatszög	Szabályos nyolcszög	Szabályos tízsög
1	4					
2		6				
3	8					
4			12			
5	20					
6	4			4		
7	8	6				
8	8				6	
9		6		8		
10	8	18				
11	20		12			
12*	32	6				
13		12		8	6	
14			12	20		
15	20					12
16	20	30	12			
17*	80		12			
18		30		20		12
	232	114	60	60	12	24

\* Ha a 12. és a 17. testnek mind a jobb-, mind a balsodrású változatát el akarjuk készíteni, akkor még 112 db szabályos háromszög, 6 db négyzet és 12 db szabályos ötszög elkészítése szükséges.

## A szabályos síkidomok méretezése

A testmodelleket kártya-, ill. cellkartonból készítettem. A 18 db testhez kb. 10 ív kártyakarton és 10–15 csomag kisméretű import befűző gumigyűrű szükséges. Ezekkel a gumigyűrűkkel kapcsolódnak egymáshoz a kilyukasztott szabályos síkidomok. A gumigyűrűket célszerű szín szerint szétválogatni és egy testen belül azonos szint használni. A gumigyűrűk száma a testek éleinek a számával egyezik meg. A síkidomok lyukasztásához egy régi típusú lyukasztógépet használtam, amely 5 mm-es lyukakat készít.

### Anyagszükséglet

Lényeges dolog a különböző oldalszámú szabályos síkidomok méretezése. Mivel a testek élénél különböző oldalszámú szabályos sokszögek csatlakoznak egymáshoz, ezért a jó illeszkedés biztosításához azt kell elérni, hogy a lyukak távolsága azonos legyen minden esetben.

Ez a következő méretek esetén következik be (mm-es pontossággal):

	oldala	körülírt körének sugara
A szabályos háromszög	8 cm	–
A négyzet	7,4 cm	–
A szabályos ötszög	7,3 cm	6,2 cm
A szabályos hatszög	6,9 cm	6,9 cm
A szabályos nyolcszög	6,9 cm	9 cm
A szabályos tizszög	6,6 cm	10,7 cm

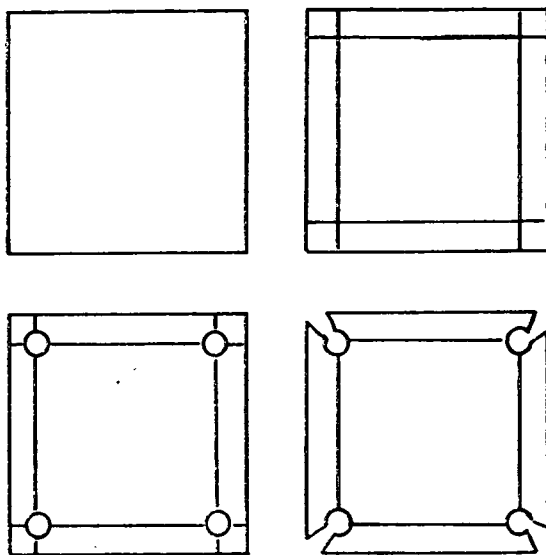
### Az elkészítés menete

A megszerkesztett minták után előrajzoljuk a kártyapapírra a síkidomokat, majd kiszabjuk őket. A megadott méretezés esetén az oldalaktól kb. 7 mm távolságban velük párhuzamosokat karcolunk a síkidomokra. A karcolás történhet pl. az olló tompa részével vagy tűvel. A párhuzamosok metszéspontja lesz a lyukak középpontja, ekkor kb. 6 cm-re lesznek egymástól a lyukak középpontjai minden síkidom esetében. A lyukasztás után a gumigyűrűk befűzésének biztosítására a lyukakhoz az idom csúcsából kis bemetszést készítünk, majd a karcolt rész mentén behajtjuk a lapok széleit. Az így előkészített síkidomokat a gumigyűrűk segítségével fűzzük össze (lásd a mellékelt mintasorozatot a 2. ábrán). A testek megépítését – a 12. és 17. test kivételével – a testszöglek egybevágósága miatt az egy csúcsban találkozó szabályos sokszögek egymáshoz való fűzésével több-kevesebb idő (5 perc–30 perc) alatt végrehajthatjuk és munkánkat siker koronázza.

A 12. és 17. testeket csak a hálózatum alapján lehet elkészíteni (kb. 1–1,5 óra szükséges hozzá). Iskolai tanóra keretébe a kész elemekből való felépítés sem fér bele.

### A testmodellek felhasználása

A szabályos testek 1–5. testek) és az archimédeszi félig szabályos testek közül a 6–12. testek méretei aránylag kicsik, testmagasságuk 5–15 cm. Így tanulói munkához kiválóan alkalmasak, és az előre elkészített készletből való felépítésük egy tanítási órán belül reális.



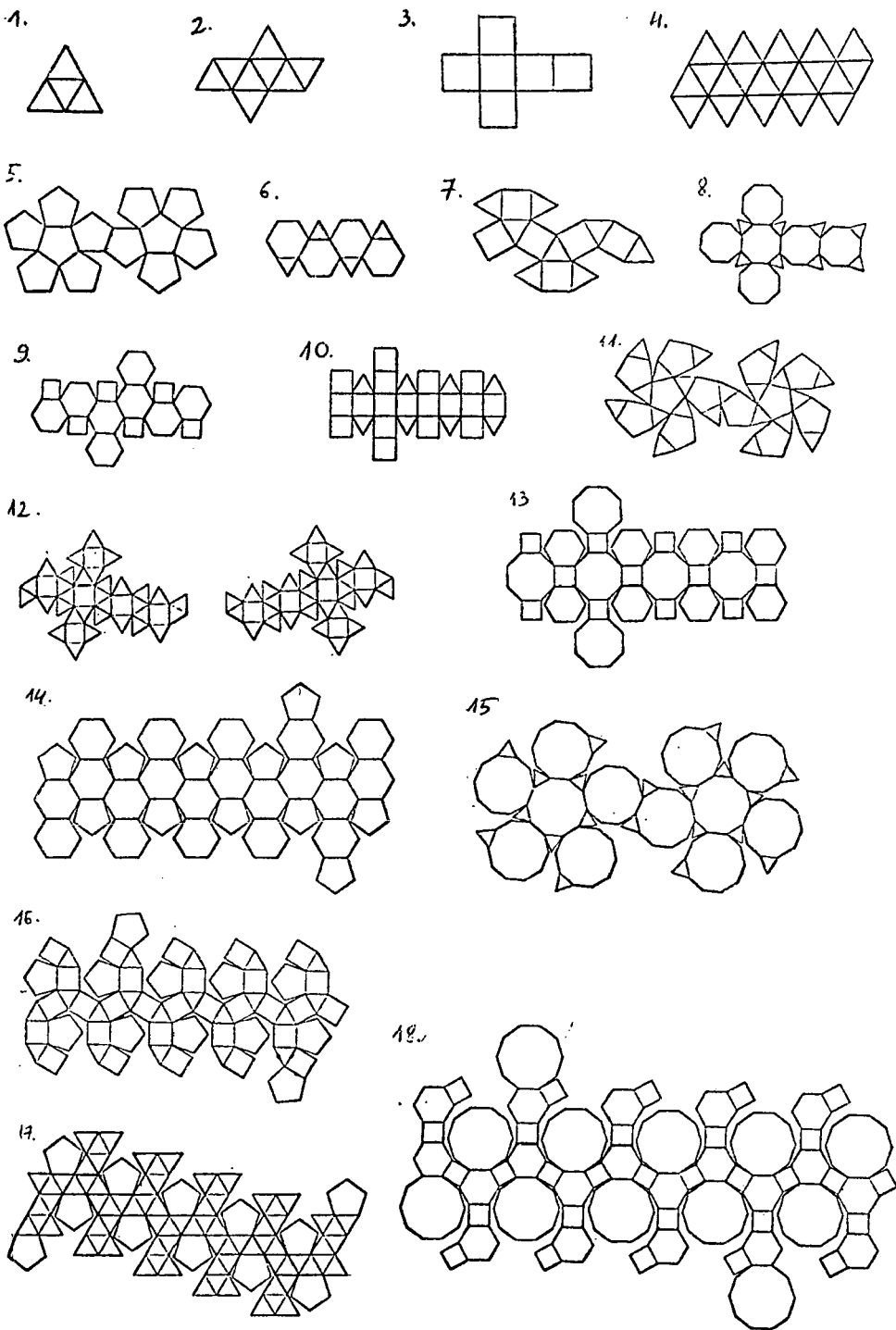
2. ábra

A többi archimédészi félig szabályos test (13–18. test) méretei már nagyobbak, testmagasságuk 25–50 cm között van, így inkább tanári szemléltetésre, bemutatásra alkalmasak. A 10., a 11., a 13. és 14. test a tanítási órán kívül – pl. szakköri foglalkozás, fakultáció, otthoni munka – még elkészíthető megfelelő tanári irányítással.

A 12., a 16., a 17. és 18. test megépítése már csak a testek hálózatának ismeretében végezhető el. A 18. test hálózatát a 3. ábra tartalmazza.

A testsorozat minden iskolatípus – általános iskola, középiskola, főiskola, tudományegyetem – matematika-szertárának része lehetne, a diákok bármilyen szintű matematika-, ill. ábrázológeometria-oktatása és a szakmódszertani képzés is hasznát tudná venni.

A szabályos testek és a 13 db archimédészi félig szabályos test modelljének a házi elkészítése nem költséges, viszont munkaigényes. A szabályos síkidomok méretre való szabása pontosságot igényel, de a kisebb eltéréseket a gumigyűrűk feszítőercje kompenzálja. A megépített testek igen stabilak, szétszedhetők, ill. újra építhetők.



## Az országismereti szempont érvényesülése a kisiskolások orosznyelv-oktatási rendszerében

### 1. Országismeret és nyelvoktatás

A nyelv kommunikatív funkciója a beszédben, a szövegben realizálódik, amely nem nélkülözheti az adott nyelvi kultúra ismeretét. A különböző idegen nyelvek oktatása területén sokféle nézet alakult ki az országismeret helyéről, de valamennyien egyet értenek abban, hogy az idegen nyelv elsajátításának elengedhetetlen feltétele az adott idegen nyelvű ország kultúrájának az ismerete. Minden orosznyelv-oktatással foglalkozó szakember előtt ismert Verescsegin és Kosztomárov meghatározása, amely szerint „Országismeretnek hívjuk a külföldiek orosz nyelv oktatásában az orosz nyelvet tanulók megismertetésének a módszerét a mai szovjet valósággal a nyelv segítségével, annak tanulásának folyamatában.” Azt hiszem, mindnyájunk előtt egyértelmű, hogy ezek a szavak az országismeret metodikai feldolgozását sürgetik az orosz nyelv oktatása területén.

A Szovjetunióban az idegen nyelvek oktatásának metodikájában új terület fejlődött ki, amely az országismeret tanításának kérdéseivel foglalkozik, segíti a nyelvtanárt abban, hogyan kell feldolgozni az indukciós szövegeket vagy az egyes országismereti fogalmakat.

A szovjet tudósok hangsúlyozzák, hogy az országismeretet úgy kell tekinteni, mint az idegen nyelvek oktatása metodikájának egyik aspektusát, és az oktatási folyamatban egyenrangú helyet foglal el a fonetika, a nyelvtan, a lexika és a beszéd tanításával. Ehhez talán annyi kívánczik még, hogy nem mindezek mellett foglal el egyenrangú helyet, hanem a fonetika, a nyelvtan, a lexika, a beszéd tanításától az országismeret elszakíthatatlan, szervesen beépül az oktatási folyamatba, és mert metodikai kérdés, a *hogyan* kérdésre is válaszol.

Az országismereti szempontot nem lehet mellőzni az orosz nyelv oktatási folyamatában, a tananyag szerves része kell hogy legyen. Egy idegen nyelv gyakorlati elsajá-

tható. Emellett az országismereti szempont érvényesülése a tanítási folyamatban motíválja a tanulókat, felkelti és fenntartja érdeklődésüket az adott ország iránt, növeli munkakedvüket.

Különösen érvényes mindez a kisiskoláskorú tanulók esetében, ahol az emocionális vonzerő dominál. Éppen ezért vált napjainkban sürgetően aktuálissá az országismeret szerves beépítése az orosznyelv-oktatási folyamatba, amikor általánossá vált a kisiskoláskorúak orosznyelv-oktatása. Mikor, mit és hogyan, ez az orosznyelv-oktatásunkban mindmáig megválaszolatlan kérdés. Nem tartalmazza az új tanterv sem, a gyakorló nyelvtanárok kevés segítséget kapnak ebben a kérdésben a metodikai szakirodalomtól is.

Szentiványi Ágnes pl. a Korszerű Nyelvoktatás III. kötetében három szintre graduálja az országismereti anyagot, de nem az iskolai orosznyelv-oktatás területén, hanem az állami nyelvvizsga kezdő, középfokú és felsőfokú tudásszintjének megfelelően. Több tanulmánnyal találkozhatunk erről a kérdésről a Russzkiĵ jazik za rubazsom c. folyóiratban, nemcsak szovjet szakemberektől. Külön szekció foglalkozik majd ezzel a kérdéssel a Budapesten rendezésre kerülő MAPRJÁL-konferencián. Az biztos, hogy a gyakorlat oldaláról nagy az igény a kérdés módszertani feldolgozására, az iskolai orosznyelv-oktatás területén. Különösen lényegesnek tartjuk az országismeret állandó szem előtt tartását a kisiskolások orosznyelv-oktatásában.

## 2. Az alsó tagozatos szakosított tantervű orosznyelv-oktatás vizsgálata országismereti szempontból

Mivel az országismeret az orosznyelv-oktatás szerves része, a nyelvtanárnak a kisiskolások orosznyelv-tanítási folyamatában az a gondja, hogyan dolgozza fel metodikailag az indukciós szövegeket vagy különálló fogalmakat. Ehhez országismereti tantervre lenne szükség.

Ha megvizsgáljuk az új tanterv 3-4. osztályos témáinak szókincsét, akkor a szavakat három csoportra oszthatjuk országismereti szempontból:

1. A szó olyan jelentéssel bír, amelynek nincs magyar megfelelője, pl.: *Matroska, Sznyegurocska, szamovár* stb. Ezek a szavak a legértékesebbek a kisiskolások számára, szívesen hallgatják és vésik emlékezetükbe értelmezésüket. Értelmezésük mellett fontos ezeknek a szavaknak a szemléltetése is.

2. Vannak szavak, amelyeknél az orosz nyelvi és a magyar nyelvi jelentéstartalom nem ekvivalens; *konfeti, jolka* (fenyőünnep), *skola, pionyér, kino, ucsenyik* stb.

Ezeknél a szavaknál nem elég csak a szemantizálás, a nyelvtanár feladata az, hogy az adott lexikai egységet a tanulóknak eredeti jelentésének és tartalmának megfelelően tanítsa meg. Pl.: a *skola* szó sem azonos az iskola szóval, mert olyan ismereteket foglal magában a Szovjetunióról, hogy a tanulás 7 éves kortól kezdődik, az általános középiskola tízosztályos, hogy 6-7 éves korig iskola-előkészítő játékos tanfolyamokra járnak a szovjet gyerekek. Mindezek az információk érdeklik a tanulókat, és hozzájárulnak ahhoz, hogy megismerjék a szovjet gyerekek életét, szokásait. Sok országismereti információt tartalmaznak a *kino*, a *zimá* és *Gyed Moroz* szavak 4. osztályban.

3. A szavak jelentésének látható képe is eltérhet országismereti szempontból: *bilet, dom, gyerevnya, magazin, knyiga* stb. Ezért a szemléltetőeszközök kiválasztásakor is szem előtt kell tartani az országismereti szempontot.

Az új tanterv által előírt témák gyakorlati feldolgozása sok lehetőséget ad az országismereti szempont megvalósításához, ha az indukciós szövegek is erre ösztönöznek majd. Ilyen témákra gondolunk, mint a számlálás 1-20-ig, mesefigurák. Természetesen lehetne több ilyen téma is, amelyek feldolgozása készítené a nyelvtanárt a gyakorlatban a kisiskolások ismereteinek bővítésére a Szovjetunióról, életkoruknak megfelelő tananyag alapján.

Különösen jó módjai lesznek a gyerekek ismereteinek a bővítésére a szovjet gyerekek életéről, játékaikról, szokásairól, dalairól, ünnepeiről a szerepjátékok, dalok, mondókák, versikék (reméljük, ez utóbbiak valódi gyermekirodalmi alkotásokat jelölnek), amelyek a tanterv 3. osztályos tananyagának témáit zárják.

Kár, hogy 3. osztályban kimaradtak a témák közül a mesék, és csak a 4. osztályos témák között szerepelnek, hiszen a mesefigurák megtanítására legalkalmasabb lenne indukciós szöveggént egy orosz népmese. Itt kell megemlíteni a gyermekirodalmi alkotások indukciós anyagként való kiválasztásának fontos szempontját. Csak eredeti, iro-

dalmi szempontból is értékes alkotásokat válogassunk – annyi ilyen van a szovjet gyermekirodalomban –, országismereti szempontból is csak ezek igazán értékesek. A magyarról oroszra fordított „Tancevála repka” típusú dalok és játékok semmiféle országismeretet nem nyújtanak a gyermekek számára. Érvényesülnie kell ennek a szempontnak a játékok kiválasztásában is. Pl.: Kedves játéka a Szovjetunióban élő gyermekeknek a Fantí című, amely Krupszkaja legkedvesebb játéka is volt, és különösen jó módja a beszédképesség fejlesztésének a kisiskolások orosz nyelvi óráin. A körjátékok változatos tárából építhetjük be a kisiskolások orosz nyelvi óráiba a legmegfelelőbbet, amely mindig valamilyen népi játék, és a magyar gyermekek is szívesen játsszák. Az lenne a nagyon hasznos a kisgyermekek orosznyelv-oktatásában, ha ezek a gyermekirodalmi alkotások gyakrabban szerepelnének indukciós anyagként, így a tananyag szerves részeként lehetőséget nyújtanának a játékos módszerek alkalmazása mellett az országismereti szempont érvényesítésére a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelő módon, mert a tankönyv végén, a szöveggyűjteményben ritkán kerülnek feldolgozásra a gyakorlatban. Az új 4–5. osztályos tankönyvben már jó példáit találjuk ennek.

Nemcsak a tananyag, de a tanítási óra szervezése és vezetése is sok lehetőséget nyújt az országismereti szempont érvényesítésére. A szaktanterem berendezése bizonyos eredeti orosz nyelvi környezet kialakításában segít: Szovjetunió térképe, szovjet címer, babák, bábok, játékok, szamovár, képek, folyóiratok, lemezek, könyvek stb. Mindezek természetesen akkor érik el hatásukat, ha aktív környezetként vesznek részt a tanítási órában.

A tanuló órai viselkedési szokásait is lehet közelíteni a szovjet gyerekek viselkedési szokásaihoz. Mindez a kisiskolások számára érdekes szerepjáték, s szerepükbe beleélik magukat, és természetes nyelvi környezetben is képesekké válnak a kialakult, a különböző beszédhelyzetekben produktívvá vált ismereteiket alkalmazni. A gyakorlati nyelvhasználat számára nagyon fontos, de a magyar nyelvhasználatól eltérő megszólítás, köszönési módok is produktív szintre emelhetők ilyen módon. Ha szovjet tanulók szerepébe élik bele magukat, akkor természetes a nyelvtanár megszólítása kereszt- és apai néven, a különböző köszönési árnyalatok begyakorlása, hogy a „zdravstvujte” és „do szvidányija”-n kívül a találkozáskor használatos többi kifejezés se maradjon ismeretlen a tanulók előtt.

A tanítási órán a szóbeli megnyilatkozással együtt kell megtanulni a gesztust, amely szintén része az országismeretnek a gyakorlati célú idegen nyelv oktatásában. Nem célozom most kitérni az orosz és a magyar nyelv gesztusnyelvi eltéréseire, de pontosan meg kell határozni, hogy az alsó tagozatos szakosított tantervű orosz nyelvi órákon mennyit kell ebből megtanítani. Az azonban bizonyos, hogy a gyakorlati nyelvoktatási cél megvalósításához szükség van a gesztus tanítására, és rögtön az első tanítási órán kell elkezdni megtanítását, szerves kölcsönhatásban a tananyaggal, annál is inkább, mert a kisiskolások életkori sajátosságai is stimulálják ezt. Érdekessé, élményszerűvé válik számukra a tanulási folyamat.

A fentiekben a kisiskolások orosznyelv-oktatásában megvalósítható országismereti lehetőségeket akartam vázolni a teljesség igénye nélkül, annak bizonyítására, hogy az új tanterv gyakorlati célja megvalósításának fontos feltétele az országismeret szerves beépítése az orosznyelv-oktatás metodikájába és folyamatába.

## IRODALOM

- Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Szakosított orosz nyelvi tanterv 3–8. osztály. Művelődési Minisztérium, 1983.
- Szentiványi Ágnes: Az országismeret oktatása különböző szinteken és célok szerint. Korszerű nyelvoktatás III. Budapest, 1978. Felsőoktatási pedagógiai tanulmányok.
- Verescsagin E. M.–Kosztomarov V. G.: Jazik i kultura. Moszkva, 1973. Nauka.
- Zajer B.: Lingvosztranovegyenija v prepodobanyii russzkovo jazika. Russzkij jazik za rubezsom 1983. 3. sz.

## Számítógép már az alsó tagozatban

Iskolánk – a Drávafoki Általános Iskola – vásárolt egy COMMODORE VC 20-as számítógépet. A programírás alapjainak megtanítása, feladatok megoldása mellett gyakorlásra használjuk. Használata egyfajta lehetőség a differenciált foglalkozás megvalósítására. Ezt szeretném bemutatni a matematika tanításában. Amíg a tehetséges tanulókkal más feladatokon dolgozunk, a gyengébbek gyakorolnak a számítógép segítségével.

Órakezdő feladatokként, a szóbeli számolási készség fejlesztését szolgálhatja az alábbi program, pl. 3. osztályban. Véletlenszerűen kiválasztva ad feladatokat a négy alapműveletre, 100-as számkörben. A szöveg (140-es sortól) mindenkor kiírása az elnevezések gyakorlását, a helyes eredmény kiírása az osztály többi tanulója eredményének ellenőrzését szolgálja.

```
1  REM PROGRAM A NÉGY ALAPMŰVELETRE
5  PRINT "VÉGEZD EL A KÖVETKEZŐ FELADATOKAT!" : PRINT
7  PRINT „GÉPELD BE AZ EREDMÉNYT!” : PRINT
9  PRINT "OSZTÁSNÁL ELŐSZÖR A HÁNYADOST,
    UTÁNA A MARADÉKOT GÉPELD BE!"
10 PRINT
20 X=INT (RND (1) * 100) + 1
25 Y=INT (RND (1) * 100) + 1
30 Z=INT (RND (1) * 10) + 1
35 B=INT (RND (1) * 4) + 1
40 IF B=1 THEN 60
45 IF B=2 THEN 80
50 IF B=3 THEN 100
55 IF B=4 THEN 120
60 PRINT X ; "*" ; Z ; "="
65 INPUT J
70 IF J=X*Z THEN 140
75 IF J<>X*Z THEN 150
80 PRINT X ; "-" ; Y ; "="
85 INPUT J
90 IF J=X-Y THEN 160
95 IF J<>X-Y THEN 170
100 PRINT X ; "+" ; Y ; "="
105 INPUT J
110 IF J=X+Y THEN 180
115 IF J<>X+Y THEN 190
120 PRINT X ; "/" ; Z ; "="
125 INPUT J,M
130 IF J=INT (X/Z) AND M=X-Z*INT (X/Z) THEN 200
135 IF J<>INT (X/Z) OR
M<>X-Z*INT (X/Z) THEN 210
140 PRINT "A SZORZAT JÓ=" ; X*Z : GOTO 10
```

```

150 PRINT "ROSSZ, A JÓ SZORZAT =" ; X * Z : GOTO 10
160 PRINT "A KÜLÖNBség JÓ =" ; X - Y : GOTO 10
170 PRINT "ROSSZ, A JÓ KÜLÖNBség =" ; X - Y : GOTO 10
180 PRINT "AZ ÖSSZEG JÓ =" ; X + Y : GOTO 10
190 PRINT "ROSSZ, A JÓ ÖSSZEG =" ; X + Y : GOTO 10
200 PRINT "A HÁNYADOS JÓ =" ; INT (X/Z) : PRINT "A MARADÉK
    JÓ =" ; X - Z * INT (X/Z) : GOTO 10
210 PRINT "ROSSZ, A JÓ HÁNYADOS =" ; INT (X/Z) : PRINT
    "A JÓ MARADÉK =" ; X - Z * INT (X/Z) : GOTO 10

```

A 20, 25, 30-as sorok más számkörre való megváltoztatásával bármilyen számkörben végezethetünk hasonló feladatokat – és gyakoroltathatjuk a négy alapművelet írásbeli elvégzését is, pl. 4. osztályban.

Ha egy tanulóval kívánunk számoltatni, beépítjük a fenti programba az értékelést. Az értékelő program %-osan értékkel (30% alatt, 31-50%, 51-70%, 71-90%, 91%-tól), 10 feladat esetén. A 11 N = 10 megváltoztatásával tetszőleges számú feladat értékelésére alkalmas. A hibátlanul dolgozókat jutalmazhatjuk kiírt dicsérettel vagy zenével. Megfelelő számú feladat esetén osztályozhatjuk is.

Az alábbi sorokat be kell építeni az előző programba:

```

11 N = 10
14 H = 0
16 FOR I = 1 TO N
220 PRINT
225 H = H + 1
230 PRINT
235 NEXT I
245 REM
250 S = H * 100/N
255 IF S > 90 THEN GOTO 340
260 IF S > 70 THEN GOTO 325
265 IF S > 50 THEN GOTO 310
270 IF S > 30 THEN GOTO 295
275 IF S > 0 THEN GOTO 280
280 PRINT
285 PRINT "MÉG SOKAT KELL GYAKOROLNOD!" : GOTO 360
295 PRINT
300 PRINT "GYAKOROLJ SOKAT!" : GOTO 360
310 PRINT
315 PRINT "AZ EREDMÉNYED KÖZEPES." : GOTO 360
325 PRINT
330 PRINT "AZ EREDMÉNYED JÓ." : GOTO 360
340 PRINT
345 PRINT "AZ EREDMÉNYED JELES!" : GOTO 360
360 END

```

Az alapműveletek programban jó válasz esetén: GOTO 220, rossz válasz esetén: GOTO 230 változtatást kell végrehajtani. Az értékelő program más feladatsorba is beépíthető.

Az alábbi sorok megváltoztatásával vesszős tört számokkal felírt műveleteket ad a gép, és a program pl. 6. osztályban alkalmazható gyakorlásra. A hányadost két tizedesjegy pontosságig azonosítja a gép, a több tizedesjegyet kiszámolókat is ellenőrizhetik eredményüket a kiírásnál.

```

9 PRINT "OSZTÁSNÁL 2 TIZEDESJEGY PONTOSSÁGIG SZÁMOLJ!"
20 X = (INT (RND (1) * 1000) + 1) * 0.1
25 Y = (INT (RND (1) * 100) + 1) * 0.1
30 Z = (INT (RND (1) * 1000) + 1) * 0.1
125 INPUT J
126 Q = X/Z - J
127 IF Q < 0 THEN 210
130 IF Q < 0.01 THEN 200
135 IF Q > 0.01 THEN 210
200 PRINT "A HÁNYADOS JÓ =" ; X/Z
205 GOTO 10
210 PRINT "ROSSZ, A JÓ HÁNYADOS =" ; X/Z : GOTO 10

```

Ez a program a 20-35 sorok átírásával az iskolai számítógépen is futtatható.

MÉSZÁROS IMRE  
Kunfehértó

## Játékos ismeretmegőrzés

Az 1978-79-es tanévtől érvényben lévő tantervben az irodalomtanítás módszertani alapelvei között a következőket olvashatjuk:

„A tanítási órán folyó nevelést a tanórán kívüli nevelési alkalmak rendszere veszi körül. Ilyenek a művészeti szakkörök, a szavalóversenyek, a könyvtári tagság, a színházlátogatás, az irodalmi kirándulások stb. Az irodalmi faliújság és az alkalmi kiállítások szintén hatékony nevelési alkalmak.”

E módszertani munka ezen alkalmak sorát egy társasjátékkal szeretné gazdagítani. Az irodalmi társasjáték fogalma nem újkeletű. Számos módszertani tanulmányban találkozhatunk valamely formájával, ám széles körű elterjedéséről mégsem beszélhetünk, pedig mind a tanítási órán, mind azon kívül egyaránt hasznosítható.

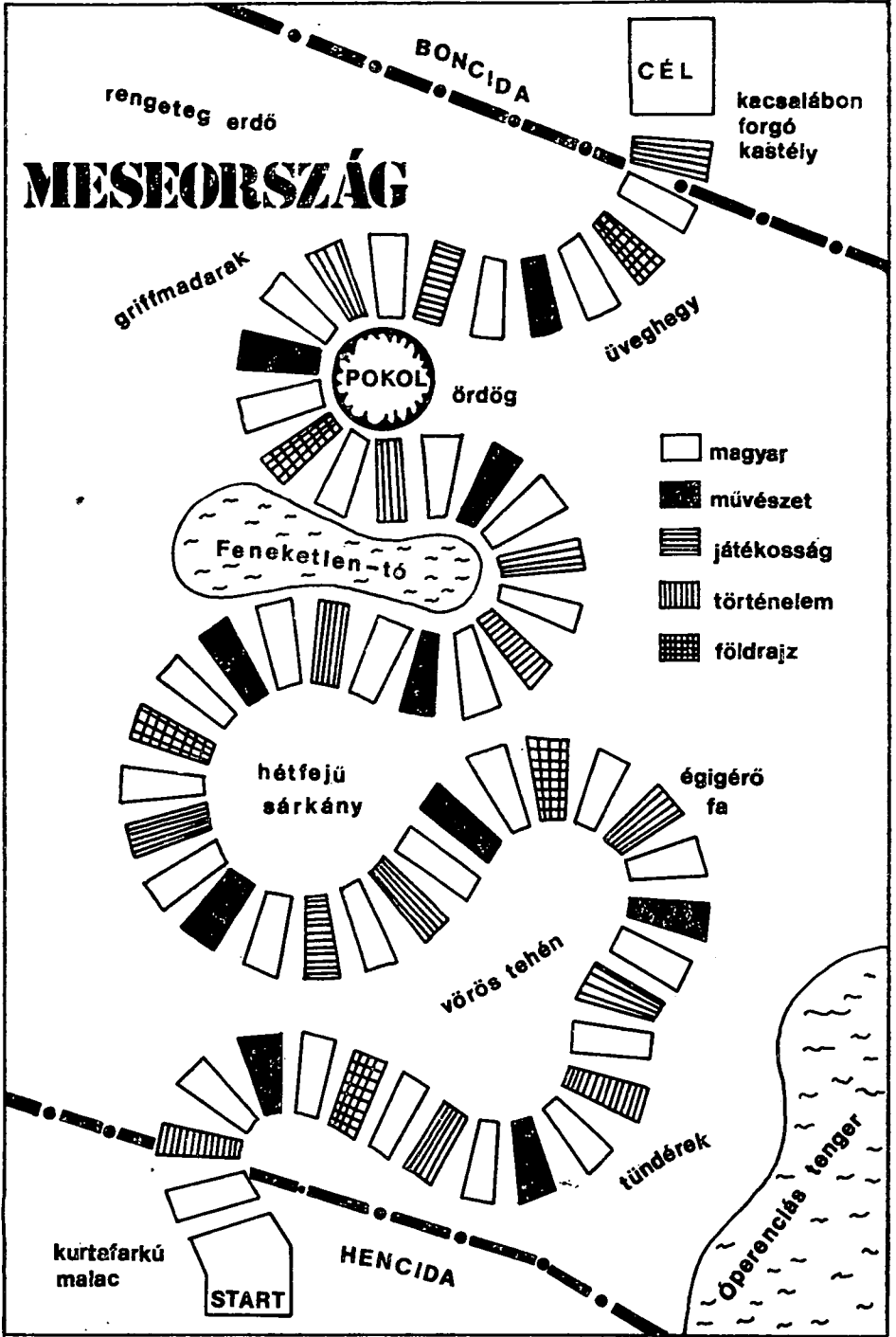
Az ötlet az 1984. június 19-től június 28-ig tartó 9. Országos Kincskereső-táborban született Szegeden, ahol az olvasni szerető és értő pájtások s a szaktanári munkát nyáron is szívükön viselő tanáraik bizonyították: a tanítási-tanulási folyamat nem fejeződik be szükségszerűen a tanévzáró ünnepséggel.

Minden magyartanár vágya, hogy az év folyamán elsajátított irodalomelméleti ismeretek, valamint a már kialakított készségek és képességek az új tanévben is lehetővé tegyék a tantervben előírt feladatok teljesítését. Ez azonban csak az ismeretek kondicionálásával, szintentartásával érhető el. Szem előtt tartva, hogy a nyár elsősorban a pihenésé, sort keríthetünk olyan alkalmakra, amikor direkter módon ismét barátkozhatunk az irodalommal, a próza, a versek, íróink, költőink világával.

A társasjáték szempontjából kiválóan alkalmasak e cél elérésére az életkor és a nemek tekintetében is heterogén összetételű úttörőtáborok, napközi táborok s az örvendetesen szaporodó olvasó-, Kincskereső- és könyvtári klubok.

### *A játék leírása, szabályai, értékelése*

A játéktér 60 számozott mezőből áll, melyen a részt vevő csapatok jelképei (Jégyvándor, Furu-lyás Palkó stb.) haladnak, kockadobással. Minden mező egy-egy feladatmegoldással van egybekötve. Számítva arra, hogy minden csapat minden mezőre eljut, a csapatok száma öt, összesen 300



kérdésre, illetve feladatra van szükség. (A játék során ennek természetesen csak lényegesen kisebb hányada kerül megoldásra.)

A 60 mező ötféle színt tartalmaz, melyek mindegyike az irodalommal mint művészettel, s a nyelvvel mint az írott és költött művészet eszközeivel tart rokonságot. Ennek megfelelően a 60 mezőből 30 irodalmi, 5-5 földrajzi és történelmi, 10 művészeti, a fennmaradó 10 pedig egyéb (tréfás) kérdéscsoportot ölel fel.

Fontos ügyelnünk arra, hogy a gyermekek körében szervezett programok – főként a nagyobb szabadságot, a százféle egyéb szórakozási lehetőséget kínáló nyári szünetben – gyakran nehezen indulnak. Ezért szükséges a pártások körében a gondolatébresztés, a játékra hangolás. Ezt társasjátékunk esetében korábbi szakköri munkához kapcsolódó, úgynevezett mesekerettel érhetjük el. (Ezt mutatják a csapatok jelképei is.)

Első teendőnk a játékasztal (vagy tábla) felállítását: Meseország benépesítése. A különféle – például szakkörön készült mesealakokat (kurtafarkú malac, hétfejű sárkány, vörös tehén, griff, kacsalábbon forgó kastély, feneketlen tó, pokol stb.) egy-egy mesecímmel egybekötve a játék valamennyi részese közösen helyezheti el a Hencidától Boncidáig tartó vándorút mentén.

Ezt követően a részt vevő csapatok mindegyike kap egy-egy bábót, jelképet (Kiskondás, Sárkányölő stb.), amellyel akkor kezdheti meg a játékot, ha az anagrammába rejtett nevét megfejti. A bábokkal egy időben a csapatok kapnak 5-5 kulcsfogalmat is, melyek felhasználásával a játék végéig (a célba érkezésig) mesét kell alkotniuk. A vetélkedőt az a csapat nyeri, amely a legtöbb pontot gyűjti. A gyűjthető pontszám összege négy forrásból tevődik össze.

Nevezetesen:

- az anagramma megfejtése,
- a mese megírása,
- a célba érkezések sorrendje,
- A pontok legjelentősebb hányadát pedig az út során érintett mezők kérdéseire adott válaszok pontszámai teszik ki. Ez utóbbi esetben a pontszám mindig a kérdés vagy feladat nehézségi fokával arányos. Ezért az előre közölt pontszám már izgalmat, érdeklődést kelthet.

*Mit rejtenek az egyes mezők?*

A vetélkedő jellegéből adódóan először a legtöbb mezőt felölelő irodalmi és nyelvi kérdések csoportjaival ismerkedjünk meg:

1. Melyik költőtől (írótól) való az alábbi idézet?

Mi a költemény (regény, novella, elbeszélés) címe?

E kérdések kapcsán lehetőség nyílik valamennyi – a tanév során – megismert prózai és lírai alkotás felidézésére. A szemelvények válogatásakor a kötelező olvasmányokból, a törzs- és kiegészítő anyagból egyaránt meríthetünk.

2. Írók, költők életútján.

Ez a kérdéscsoport az egyes évfolyamokon megismert írók, költők életrajzáinak, pályaképének felidézéséhez nyújthat segítséget. Íme két példa:

A) Melyik költővel állt kapcsolatban a következő személy? Röviden foglaljátok össze e kapcsolat lényegét!

1. Csinszka – (Bocza Berta) – Ady felesége
2. Lilla – (Vajda Júlia) – Csokonai Vitéz Mihály szerelme
3. Léda – (Diósyne Brüll Adél) – Ady szerelme
4. Szendrey Júlia – Petőfi felesége
5. Csajághy Laura – Vörösmarty felesége

B) Költőink neve mellé miért írhatjuk a következő városokat, helységneveket?

1. Ady Endre – Erdmindszent, Nagykároly, Zilah, Nagyvárad, Párizs
2. Petőfi Sándor – Kiskőrös, Aszód, Sopron, Pest, Debrecen
3. Arany János – Nagyszalonta, Kisújszállás, Debrecen, Margitsziget
4. Csokonai Vitéz Mihály – Debrecen, Komárom, Csurgó
5. József Attila – Szeged, Bécs, Párizs, Budapest, Balatonszárszó

3. Melyik művet mutatja be a következő versike?

Ha tudod, a szerzőt is nevezd meg!

Egy példasor:

1. Szigetét a hajótörött egyedül lakta,  
Addig, míg társát pénteken megtalálta.  
Daniel Defoe: Robinson
2. Az égből jött, s az összes bolygót bejárta,  
Míg végül otthonát egy kígyó miatt megtalálta.  
Antoine de Saint-Exupéry: A kis herceg

3. Libákát tenyésztett, s vásárra hajtotta,  
Az uraság elvette, ő meg ezért háromszor jól „megrakta”.  
Fazekas Mihály: Lúdas Matyi
4. Iluskához húzta mindig is a szíve,  
Kalandos élete Tündérországba vetette.  
Petőfi Sándor: János vitéz
5. Küzdött ő farkasokkal, bikával meg csehvel,  
• Am legtöbb bosszúsága bátyjával volt – Györggyel.  
Arany János: Toldi

Ilyen és hasonló versikéket magunk is írhatunk, például a következő témákban: Fehérlófia, Kádár Kata, Kőműves Kelemenné stb.

#### 4. Tudod-e?

A legizgalmasabbnak az e csoportba tartozó kérdések ígérkeznek. A pajtásoknak ekkor nyílik alkalomuk, hogy egyéni olvasmányélményeiket felelevenítsék, s talán e kérdések kapcsán nyilatkozhat meg leg sokoldalúbban az irodalom és a társelművészetek kapcsolata is. Ízléltől álljon itt két feladatsor:

- A) 1. Ki írta A két Lotti és az Emil és a detektívek című könnvet?  
2. Ki szerezte a Szózat zenéjét?  
3. Milyen állatneveket ismerünk Fekete István regényeiből?  
4. Ki írta meg Robinson kalandjait?  
5. Ismertek-e olyan Jókai-regényt, amelyből film is készült? Soroljatok fel minél többet!
- B) 1. Mondjatok öt Verne Gyula-regénycímet!  
2. Milyen közlekedési eszközöket ismerünk a mesékből?  
3. Melyik regény hőse Timár Mihály?  
4. Milne Micimackó című meséjében milyen állatokat ismerhetünk meg?  
5. Soroljatok fel meseköteteket, mesegyűjteményeket!

#### 5. Szófejtés

Ezen feladatok összeállításához Tótfalusi Istvánnak a szellemi kalandozók, az olvasó fiatalok számára készített útikalauza: a *Vademecum* (Móra Ferenc Könyvkiadó, 1983.) című kötet nyújthat segítséget, amelyben a köznyelvünkből kiszorult vagy már csak egyes jelentésárnyalatokban ismert szavaknak kívánja visszaadni jelentésük teljes gazdagságát. Természetesen nem szükséges csak erre az egy kötetre támaszkodnunk, hiszen Fazekas Mihály Lúdas Matyija, Arany János költészete, Mikszáth Kálmán novellái s Jókai Mór egy-egy regénye is gazdag példaanyagot szolgáltat nyelvünk porosodó világából:

1. apród (a XVI. századtól fegyverhordozó vagy főúri udvarban nevelkedő nemesifjú)
2. meccnás (műpártoló, a művészek és művészetek támogatója)
3. tóga (ókori, szabad római polgárok felső ruhája)
4. martalóc (fosztogató katona, haramia, útonálló, rabló)
5. pendely (régí viselet, hosszú ing)

#### 6. Hogyan írjuk helyesen?

Írásbeli megnyilatkozásaink egyik sarkalatos pontja: hogyan írjuk le földrajzi neveinket, valamint a hagyomány alapján íródó személyneveket? A játék során erről is meggyőződhetünk:

Miben egyezik meg a következő tulajdonnevek írása?

1. Csontváry Kosztka Tivadar – Körösi Csoma Sándor
2. Gellérthegy – Margitsziget
3. Szabadság-hegy – Csepel-sziget
4. Madách Imre – Zách Felicián
5. Szamuely Tibor – Reguly Antal

#### 7. Furfangos népi bölcsességeink

A köznyelvi beszédben gyakran lehetünk tanúi a szólások, közmondások keveredésének. Egy-egy ilyen mondas helyreigazítása is izgalmas feladat lehet:

Milyen szólások, közmondások keveredtek össze? Mi a jelentésük?

1. Sokat akar a szarka, keveset fog.
2. Ki mint veti ágyát, maga esik bele.
3. Túlló a lovon.
4. Nem enged a 21-ből.
5. Pálcát tör mellette.

#### *Történelmi, művészeti és földrajzi kérdések a társasjátékban*

A tanterv az irodalmi, nyelvi tanítási anyagnak más tárgyakkal és művészeti ágakkal való koncentrációjának tág lehetőségét biztosítja.

A kapcsolatteremtésben a különféle módszeres eljárások s az oktatástechnikai és szemléltetőeszközök is segítségünkre vannak. Az életrajzok tanításakor földrajzi és történelmi ismereteinket hasznosíthatjuk, a hangulatteremtés, az egyes stílusok és korszokok kialakításakor pedig a társelművészetek

alkotásaira támaszkodhatunk. Lássunk ezekre is egy-egy példasort:

Történelem:

1. Nevezd meg a honfoglaló magyarok hét törzsét! Milyen irodalmi alkotásokból, írott forrásokból tudunk a létezésükről?
2. Mi a magyarság eredetmondája? Ki írt regét róla?
3. Melyik nép uralkodójához fűződik az Isten kardja című népmonda?
4. Mikor és hol hangzott el először Petőfi Sándor Nemzeti dal című költeménye?
5. Milyen népmondáink maradtak fenn a kalandozások korából? (Lehel, Botond.)

Művészet:

1. Ki volt Déryné?
2. Milyen népi játékot ismertek? Mutassátok be!
3. Hol építették Magyarországon első állandó magyar nyelvű közínházát?
4. Énekeljétek el egy Balatonról szóló magyar népdalt!
5. Kép: Notre Dame – Melyik európai fővárosban található? Milyen stílusú épület?

Földrajz:

1. Ma melyik ország területén található Érdmindszent, Ady Endre szülőhelye?
2. Melyik nyugat-európai ország fővárosát látogatták nagy szeretettel a magyar írók és költők?
3. Petőfi, Csokonai és Fazekas Mihály egyaránt járt Debrecenben. Melyik híres tájegységünk közelében található ez a város?
4. Magyarországon mely területen található az Őrség?
5. Ma melyik ország területén van Nagyszalonta? Melyik költőnkkel hozható kapcsolatba?

Játékosság

Már dolgozatomban bevezető részében említettem, hogy e társasjáték vegyes összetételű csoportoknak és elsősorban nyári foglalkozásra készült. Ezért a feladatsorok összeállításakor gondot kell fordítanunk arra, hogy valamennyi korosztály találjon tudásszintjének, életkori sajátosságainak és érdeklődésének megfelelő feladatokat. Játékos kérdéseinkkel, feladatainkkal ennek a követelménynek is eleget tudunk tenni:

1. A kosárban található kellékek (textil, kréta, karton, színes) segítségével egyik társatokat varázsoljátok rút boszorkánnyá!
2. Csak akkor kapcsolódhattok be ismét a játékba, ha valamelyik csapat kérdésére helyesen választotok.
3. Kinek a nevét rejti a Pesti Főnádor anagramma?
4. Öregapó négy lábon áll,  
Mióta él, mindig pipál.  
Mi az? (tűzhely)
5. Csacsipacsi:  
Ha erdőben él, lompos farkával henceg,  
ha a vízben, akkor uszonya van.

Melyik ez a két állat? (róka – foka)

A játékosságot s magát a társasjátékot eddig mint iskolán kívüli nevelési módszert mutattam be. Ugyanakkor azonban a feladatsorok jelentős része az iskolai ismeretanyag fokozott figyelembevételéről tanúskodik. Az ellentmondás látszólagos.

A játékosságnak az iskolai, sőt a tanórai nevelésben is helye van. Év eleji ismétlődő vagy év végi összefoglaló-rendszerező óráinkon talán éppen e társasjáték felhasználásával teremthetünk hangulatot, s akár egy-egy napközis vagy úttörő-foglalkozást is maradandóvá varázsolhatunk a segítségével.

## Programjavaslatok a nyári napközis foglalkozásokhoz

Köztudott, hogy a nyári napközi otthoni nevelőmunkánk nem kellő hatékonyságú. Ennek többek között az az oka, hogy nevelési módszertanunk szegényes, nincs meg e terület minden igényt kielégítő objektív és szubjektív feltétele, nem vesszük figyelembe a nevelési szintér determinánsainak és hatásmechanizmusainak összességét. Tisztában vagyunk azzal is, hogy meglehetősen gyér irodalom foglalkozik az olyan típusú kötetlen gyermekprogramokkal, amelyeken egyfelől nagyon különböző életkorú gyerekek vesznek részt, másfelől alig van irodalma annak, amikor a szülők és a gyerekek együttesen látogatnak alkalmanként valamilyen rendezvényt a napközi otthonban. Elsősorban tehát azoknak a pedagógusoknak, népművelőknek, de esetleg olyan patronálást vállaló ifjúsági vezetőknek szeretnénk módszereket ajánlani, akik eddig más keretek között gyermekekkel foglalkoztak. Ötleteket kapnak az együtt töltött idő tartalmának megtervezéséhez, lebonyolításához és a gyermekfoglalkozások szervezéséhez is.

A foglalkozásokat természetesen igyekeztünk úgy tervezni, hogy csak módszerükben különböznek minden iskolai és iskolán kívüli foglalkozástól, de céljuk és feladatuk meghatározott legyen. Így szeretnénk: gyarapítani az ismereteket a tudomány, a művészet, a technika és a sport különböző ágaiban; segíteni a gyerekeket az ismeretek megszerzésében, fejleszteni az ismeretszerző tevékenységet, valamint felbreszteni az igényt a folyamatos művelődésre. Gyakorolni azokat a tevékenységi formákat, melyek a különböző életkorú gyerekeknél egy adott közösségen belül a fentiek megvalósítását, a kitűzött célokat szolgálják. Megkeresni azokat a lehetőségeket, melyek a személyiség kialakulásánál és alakításánál a különböző életkorokban azonos mértékben hatnak. Megtalálni azokat a témákat, melyek a különböző életkorú gyermekek figyelmét lekötik egy foglalkozás idejéig. Ezeknek a feladatoknak a megoldásához ismerni kell a gyereket, annak személyiségét, fejlődésképességét.

### A FOGLALKOZÁSOK SIKERÉNEK FELTÉTELEI

#### 1. *Objektív feltételek, szervezési feladatok*

Ahhoz, hogy a gyermekfoglalkozás jól sikerüljön, szükséges egy hangulatos, kész és félkész játékokkal (pl. levél, gesztenye, toboz, makk, dugó stb.) felszerelt helyiség. A tárgyi feltételek biztosítása mellett azonban a legfontosabb egy megfelelő, rátermett vezető és előre kidolgozott, meghatározott, a résztvevők életkorának megfelelő program. A foglalkozás sikere körültekintő, gondos felkészülést igényel a vezetőtől, és azt, hogy ne befolyásolja a gyermeklétszám, a kor szerinti megoszlás.

A gyermekfoglalkozásokon döntő a játék, de emellett helyt kell adni a pedagógiai beszélgetéseknek is. Ennek több formája lehetséges. Két játék közt pihentetőnek vagy rajzolás közben, ha a rajz témája megengedi, beszélgetni velük szereplőként, pl. mesekönyvbe bújtatva a témát. Hasznosnak bizonyult irányított játéokra megnyerni a gyerekeket. Ha a vezető előre elkészített, munka jellegű foglalkozáshoz megnyer egy-két gyereket, azokkal dolgozni kezd, s a munka csábító, egyre több gyerek foglal helyet körülötte és olvad bele a munkába.

Beszélgetés, munka, dal, játék hangulatossá és hasznossá teheti a foglalkozásokat, s ezeket kell kiegészíteni film- és diavetítésekkel, meselovással, magnózással, lemez-hallgatással. Javasoljuk a több alcsoportban történő foglalkozást, mert nem biztos, hogy minden gyereket egyformán érdekel, amit mi előre eltervezünk s elkezdünk. Játshatunk rögtönzött „Ki mit tud?”-ot, dramatizálhatunk mesét, elővehetjük a bábokat, s szereplőkké és nézőközönséggé alakulva mindenki lehet győztes és vesztes, és mindenki megkaphatja a megérdemelt jutalmát.

## 2. Pszichés feltételek

A gyermekfoglalkozásoknál nagyon fontos a tagok érdeklődési körének figyelembevétele. „Az érdeklődés nem a gyermek állítólag önmagába zárt természetének a produktuma, hanem a környezettel való érintkezésből keletkezik, fejlődésére különleges hatást gyakorolnak a környezetében levő emberek. Szükséges, hogy ezek a hatások ne csupán spontán módon jöjjenek létre.” (Rubinstein.) A gyermekprogramok szervezésénél, tervezésénél mindig figyelembe kell vennünk azt a ténytet, hogy nem azonos korosztályt kell foglalkoztatni. Ez egyrészt gondot okoz, másrészt viszont egyfajta segítséget nyújt. A 10–12 éves gyermekek szívesen vállalnak csoportjukon belül játékvezetést, kellő segítségnyújtással. Természetesen ez a besegítés csak rövid alkalmakra korlátozódik.

Tudjuk azt, hogy a kicsik rövidebb, a nagyobbak huzamosabb ideig tudják összpontosítani figyelmüket. Kifáradás ellen a legfőbb segítség az örömmel végzett foglalkozás, a vezető szeretetteljes egyénisége, rugalmas megértése. Lényeges a helyes módszerek alkalmazása, valamint a jól megszervezett, átgondolt, változtatott foglalkozás.

Igyekezünk a programjavaslatot úgy összeállítani, hogy azok mindenhol felhasználhatók legyenek, vagy legalább, mint ötletek, segítséget tudjanak adni több napos foglalkozási tematika kialakításához.

### 1. Téma: Ismerkedés.

*Cím:* Kikkel járunk egy csoportba?

*Feldolgozás:* a tanulók alaposabb megismerése, érdeklődési körök felszínre hozása, szélesítése, illetve irányítása. Programalakítás.

*Megfigyelés:* a tanulók aktivitása, szabadidős szokásai, érdeklődése.

### 2. Téma: Településfejlesztés.

*Cím:* Milyen lesz lakóhelyünk a századfordulón?

*Feldolgozás:* Séta a lakóhelyen, megfigyelési szempontok alapján. Visszatérve a sétából szabadon választás alapján lerajzolják, építőköckéből kirakják, elemekből megtervezik a jövő lakóhelyét.

*Megfigyelés:* Séta közben mire figyelnek fel, milyen élénk a fantáziájuk munka közben.

### 3. Téma: Beszélgetés a családról, iskoláról.

*Cím:* Mi lenne, ha én lennék az . . . . . (a család tagjai, az iskola dolgozói)?

*Feldolgozás:* Szituációjátékok.

*Megfigyelés:* a család és az iskola szerepe a gyerekek életében, egymáshoz való viszonyuk.

### 4. Téma: Hogyan készül egy-egy család az ünnepi étkezésre?

*Cím:* „Vendégváró”.

*Feldolgozás:* Családi események, ünnepek bemutatása, ajándékozási szokások. Terítés az ünnepi asztalon (közös tervező, szervező munka alapján a csoportban). Egyszerű édességreceptek ajánlása.

*Megfigyelés:* Családok, gyermekek ünnepi szokásai, az ünnepek jelentősége a gyerekek életében.

### 5. Téma: Ismerkedés a közlekedés alapvető tudnivalóival.

*Cím:* Légy óvatos az utcán!

*Feldolgozás:* Játék a KRESZ-parkban, vagy a Polikresz I–II., vagy a különböző, játékboltokban kapható KRESZ-játékokkal.

*Megfigyelés:* a KRESZ-szabályok ismerete, és azok alkalmazása.

### 6. Téma: A testkultúra, a sport jelentősége.

*Cím:* „Mozdulj!”

*Feldolgozás:* Játékos ügyességi feladatok megoldása több csoportban.

*Megfigyelés:* A gyermekek játék- és mozgáskultúrája.

7. **Téma:** A nyelvtanulás fortélyai.  
**Cím:** A „Játékos nyelvtan”.  
**Feldolgozás:** Csoportokban, érdeklődési körök alapján nyelvi játékok, a „Képes nyelvmester” feladatainak megoldása, idegenvezető játék.  
**Megfigyelés:** a gyerekek anyanyelvismerete, az idegen nyelv hasznosítása.
8. **Téma:** Szomszédaink szokásai.  
**Cím:** „Utazz velünk!”  
**Feldolgozás:** Filmek, diaképek alapján szomszédaink életének bemutatása; történetük és kultúrájuk. Baráti beszélgetések, élménybeszámolók.  
**Megfigyelés:** A gyerekek attitűdrendszere más népekkel szemben.
9. **Téma:** A könyvekről, könyvtárról és annak használatáról.  
**Cím:** „Könyvről, könyvtérről”.  
**Feldolgozás:** könyvtárlátogatás foglalkozással egybekapcsolva; vetélkedő irodalmi ismeretekre építve.  
**Megfigyelés:** a gyermekek érdeklődése, vonzódása a könyv iránt.
10. **Téma:** A táncgyománnyok felelevenítése.  
**Cím:** Aprók tánca.  
**Feldolgozás:** népi játékok, népi táncok megtanítása (népdal, népzene).  
**Megfigyelés:** Népzene iránti érdeklődés, a népi játékok ismerete.
11. **Téma:** Hol volt, hol nem volt.  
**Cím:** Barangolás a mesék birodalmában.  
**Feldolgozás:** Mesék dramatizálása, bábozása.  
**Megfigyelés:** Olvasottságuk, fantáziájuk, beszédkészségük megismerése, fejlesztése.
12. **Téma:** Lakáskultúra, kulturált lakás.  
**Cím:** Hogyan rendeznéd be szobádat, sarkodat?  
**Feldolgozás:** Csoportokban berendezik saját kuckójukat, ötleteket gyűjtünk a „Lakáskultúra” című folyóiratból, és bemutatják munkájukat; csoportonkénti értékelés.  
**Megfigyelés:** A gyermekek ízlésszintje s lakáskultúrával kapcsolatos szemlélete, gyakorlata.
13. **Téma:** Egészséges életmódra nevelés.  
**Cím:** Egészséges, mint a makk.  
**Feldolgozás:** a gyermekek higiéniai szokásainak ismerete, fejlesztése, egészségügyi filmek vetítése, rejtvények, játékok.  
**Megfigyelés:** az egészséges életmód szabályainak ismerete.
14. **Téma:** A zenei ismeretek bővítése.  
**Cím:** „Zene, zene, zene”.  
**Feldolgozás:** A gyermekek hangszerismerete és saját hangszereik bemutatása (furulya, hegedű, ütőhangszerek, xilofon stb.), zenekar alakítása, önálló művek előadása.  
**Megfigyelés:** a zene iránti fogékonyság, érdeklődés. Ritmusérzék és hallásfejlesztés.

Néhány napot, délutánt vagy hét végét tervezhetünk szülőkkel együtt. Ekkor rendezzünk sportversenyeket, barkácsköröket, honvédelmi napot, túrákat (gyalog, kerékpáron), főzőversenyt, találkozót a patronáló vállalatok képviselőivel. Jó, ha a szülők érdeklődési köre vagy sajátos tevékenysége meghatározza a gyermekcsoportok programját, így több szintéren változatos, élményszerű eseményeket tudunk biztosítani.

Ha hosszabb időre tervezzük a napközis csoportok nyári foglalkozásait, akkor érdeklődésre tarthatnak számot az alábbi témák is: „közéleti vitafórum”, pályaválasztási tanácsadás, okosan gazdálkodjunk, viselkedéskultúra, életmód, szabad idő (hobby), társadalmi munka (környezetvédelem), „Pajtás”- vagy „Íránytű”-ankét, látogatás szülei kertjébe, találkozók népművészekkel (technikák bemutatása).

A gyermekek nyári foglalkozása akkor vezet eredményre, ha eltekintünk a sablonoktól; ha a gyermekekben él a társkeresés, szórakozás, kikapcsolódás vágya; ha építünk a csoportunk korábbi ismeret- és élményanyagára, s egyes témákat komplex megközelítésben dolgozunk fel, a gyerekek cselekvő részvételével.

DR. OLÁH JÁNOS  
Szeged

## Kosztolányi korának iskolájáról

Száz éve, 1885. március 29-én született Szabadkán Kosztolányi Dezső, századunk egyik legnagyobb költője és írója. Őt is vonzotta a pedagógushivatás, mint nagy barátait: Juhász Gyulát és Babits Mihályt. Nem véletlenül. Édesapja a szabadkai gimnázium igazgatója volt, aki fizikát tanított, és egyetemista korában egy ideig Helmholtzot, a zseniális német természettudóst is hallgatta. Kosztolányi Dezső édesapja nyomdokain haladva tanár akart lenni. 1903-ban iratkozott be a budapesti egyetem magyar–német szakára. A II. évet Bécsben folytatta, de egyetemi tanulmányait végül nem fejezte be. Lélekben azonban mindig pedagógus maradt, a szegények védelmezője, az igazságtalanság, méltánytalanság leleplezője, tan-árasztó (az utóbbi szavak összevonásából született a nyelvújításkor a tanár szó, Kosztolányi erre is felfigyelt). A magyar irodalom egyik leg-szebb versét írta édesapjához, a pedagógushoz.

### TANÁR AZ ÉN APÁM

Tanár az én apám. Ha jár a vidéki  
városban, gyermekek köszöntik ősz fejét,  
kicsinyek és nagyok, régi tanítványok,  
elmúlt életükre emlékezve, lassan  
leveszik kalapjuk. Mint az alvajárók,  
kik másfelé néznek. Hentesek, ügyvédek,  
írnokok, katonák s olykor egy országos  
képviselő is. Mert nagy az én családom.  
Nagy az én családom. Kelettől nyugatig,  
nyugattól keletig. Nagy a mi családuknk.  
Mikor vele megyek, fogva öreg karját,  
vezetve az úton, a szívem kitágul,  
s szívek között énekel elhagyott szívem.  
Az én édesapám az emberek apja,  
s én az embereknek testvére vagyok.

19

Az évforduló alkalmából idézzük meg Kosztolányi egyik regényét, az Aranysárkányt. Aki olvasta a könyvet, nem tud másra gondolni sokáig, a mű a ma olvasóját is állásfoglalásra kényszeríti. A ma pedagógusának is lehetnek hasonló problémái. Ma is van vidékiség (gondolkodásban, életmódban), ma is előfordul, hogy kiemelkedő tehetségek nem képességeiknek megfelelő állást kapnak, néhány pedagógusnak ma is gondot okoz, hogy tanítványaival nem tud kapcsolatot teremteni, más nyelven beszélnek, így nem érthetik meg egymást, konzekvens nyíltsággal nem szembesülhetnek. Végül talán több mai pedagógus saját gyermekével sem tud boldogulni. A pedagógus szülő és gyermek nem ismeri egymást. Feltehető a kérdés, hogy igazán jó pedagógusnak tarthatja-e magát az, aki elméletben ismeri ugyan szakmája minden titkát, de ennek gyakorlati megvalósítására saját családjában sem képes.

Mi is történik az Aranysárkányban? Térjünk vissza magára a műre! Sárszezen egy gimnáziumi tanár, Novák Antal élete válságba került. Volt tanítványai megverték, lánya elhagyta, Novák Antal tanár úr öngyilkosságba menekült (holott korábban ezt a megoldást mindig elítélte), halálát azonban nem a külső körülmények váltották ki, hanem meghasonlása, értékrendjének belső összeomlása.

Kosztolányi anyaga egy részét otthonról, Szabadkáról hozta, mint Rónai László írja egy helyen: „... a mű fogalmazása közben ott kísérthettek lelkében a szabadkai nyarak, a felhőtlen édességű diákszerelmek s a szeretetét szemérmesen rejtegető, kísérletei közé húzódo apa alakja”; azonban az író nem elégedett meg csak az emlékekkel, komolyan készült a regény megírására. „Az emlékek, az irónia fölött meg-megcsillanó könnycsepp, a szeretet és a részvét avatta olyan emberivé, ma is élővé az Aranysárkányt.”

Az író mesterien vázolta fel a különböző (talán ma is létező) tanártípusokat, egyéniségeket. Főris, a korlátolt, gyűlölködő tanár, akit jól jellemeznek „pedagógiai” elvei: „Kesztyűs kézzel, barátom, nem lehet nevelni. Vagy van hatalmam, vagy nincs. Füttyülök a modern pedagógiára, azokra a buta álszent elvekre, amelyeket be kellett magolnunk a pedagógiai vizsgán. Mit ér az ilyesmi? Szenteltvíz. Én bizony az órákon is pofozni fogok. Ha nem tetszik... A főigazgató meg a miniszter pedig jöjjön ide személyesen, és maga próbálgjon rendet teremteni.” Nyerge Lázár tanár úr sunyi és haszonleső, arról ábrándozik, hogy majd egyszer szőlőt fog venni, semmi más nem érdeklí, kosztosokat tart (csak jómódú diákokat), „mindenkire irigykedik, ki valami anyagi sikerről számolt be”. Bíró Gyurka tanár úr a vidéken elsikkadó, tehetségét alkoholba, mulatozásba fojtó tanár típusa, aki beszélt a rokon népek nyelvein. Tálás Bélát elnyűtte az élet, szó nélkül tűri a mindennapos megaláztatásokat főnöke, kollégái, diákjai részéről.

Mesteriek a diákportrék is. Ebeczky Dezső a stréber eminens: „Jól tanulni elvégre lehet. De olyan jól tanulni, mint ő, az már undorító.” Jelenléte társai között olyan nyomasztóan hatott, „mintha legalábbis egy tanár jött volna közéjük, a gimnázium minden borzalmát magával hozva.” Jámbor, aki „a szóról szóra magolók, a rejtve biflázók közé tartozott, kik beszedik magukba a mondatokat, tankönyveket nyelnek le, és ha kérdezik őket, a tanárok elé okádják.” Latky Aladár, ki nagy számár. Urbán Elemér, ki csak arról nevezetes, hogy minden lyukba belefér. Oláh Gyuszi, a nyolcadik osztály bohóca, hősszerelmes, ál-rossztanuló, kinek csak a szája jár, s úgy „fújta” a leckét, mint a „vízfolyás”. Huszár Bandi, a nőbolond sportember. Zöldy, ki mindig „röhögött”. Elgondolkodtató, hogy az antiszemita világban az író Glück Lacit, a rokonszenves zsidó fiút tette pozitív hőssé.

A tanítási napok egyhangúan teltek. A diákok ültek a padokban. „Fölöttük a klasszikusok mellszobrai sorakoztak, kiket személyes ellenségüknek tekintettek, latin és görög remekírók... fakó, zöldesszürke arccal...” Gergely, az iskolaszolga a csengőt rázta, majd több helyről kihallatszott: „Szentlélek Úristen, emeld föl hozzád szíveinket..., hogy a szépet és nemeset megérthessük...” A tanulók a tankönyveket lapozgatták, majd hamarosan feleltek, mindenről: „annyi tudásról tanúskodva, amennyit egyszerre a világ legelső tudósai és lángelméi sem tudnak. De a szegény diákok tudnak.”

A tanárok néha összejöveteleket tartottak. A nők több-kevesebb változtatással lemá-solták az előző heti vendégség étrendjét. Az idők során kialakult egy kötelező menü. A vendégségeket „kedélyes összejöveteleknek nevezték, de nem voltak azok. Az ellentétek, melyek a tantestület tagjait elválasztották, itt sem szűntek meg.” A tanárok az iskolán kívül gyermekesek voltak. „A gyermekek, kikkel foglalkoztak, mintegy megfertőzték őket... s félszezen mozogtak talán mert többet gondolkoztak, és jobban elfáradtak, mint mások...” Az asszonyok a társaságban néha jót derültek rajtuk.

Látható tehát, hogy Kosztolányi Sárszeget milyen nagy nyelvi leleménnyel ábrázolta, nem a városról írt, hanem a szellemi sárbaragadtság állapotáról. Itt él Novák

Antal tanár úr, a mű főhőse, akit az író sokoldalúan, belülről is, kívülről is jellemez. Három kalapja volt, ha a szalmakalapot vette fel, diákjai ebből arra következtettek, hogy jó idő lesz. Nyakkendőit is ismerték tanítványai. Egyszer vörösbabos nyakkendőt vett fel, diákjai rögtön megrézték levelezőlapra: „Tónikám . . . Tisztelettel közöljük, hogy nagyon rosszul áll neked, s veszélyeztetni tanári komolyságod. Kérünk, ne vedd fel többet . . .” Kabátzsebeit lehúzták a belerakott holmik. Diákjai „jópofának” tartották. Néha „teadclutánokat” tartott „fiainak”, de nem tudott bizalmas kapcsolatba kerülni tanítványjaival (akik szüleikkel sem kerülhettek bizalmas kapcsolatba, a „jobb” családból való gyerekek[lányok is] a monarchia szokásai szerint kezecskéztak ekkor édesapjuknak is). A folyosón néha belekarolt valamelyik tanítványába, az meghatódott, de amint tanára elfordult, savanyúan vigyorgott társai felé. „Az ő kritikusaiknak, a diákoknak a szeme kegyetlen volt, agya friss, ösztöne szüziessen ősi.” „. . . részekre bontották őt, akár a játékkukat, . . . hogy megnézzék, hogy mi van benne. Közélebe férköztek . . . szinte testi közelségbe kerülve a folytonos együttlétek alatt, s azt hitték, hogy az tiszteletlenség vagy pimaszság, pedig csak mélységes érdeklődés volt, testvéri mosolygás, a humor, a legnagyobb emberi szeretet.” „A legrosszabb diákok is kissé barátjuknak tartották, a legjobbak is kissé ellenségüknek.” A tanár úr tudatosan alkalmazta a kor legmodernebb pedagógiai elveit: „a tanulóifjúságnak az egymásra való ügyelés önértet ad”, bizonyos esetekben feltétlenül keresztülvitte akarátát, érezte hatalmát a nevelés érdekében, a diákok sárkányeregetését derűs bölcsességgel figyelte, a játék és a munka egységét hirdette.

Novák Antal az első csapást lányától kapta, akinek csak az a lehetőség maradt (a saját apja hagyta csak ezt a megoldást), hogy megszökjön a jószándékú, rokonszenves és gazdag fiúval. Ezt megboszolhatatlan vétkeknek csak a régi vágású családfői érzékenység minősíthette. Kosztolányi a lány jellemzésével is véleményt mondott: „Hilda megvetette az embereket, lenézte a felnőttek megfigyelőképességét, és úgy látszik, neki volt igaza.”

A második, a döntő csapást volt tanítványaitól kapta. Liszner Vili és Novák afférja, mint Kiss Ferenc írta, nem két, egymás iránt ellenszenvvel viseltető ember ellentétéből és nem is Vili gonoszságából credt (egyébként az életben abból is megbukott), hanem abból, hogy Vili számára a matematika logikája teljesen megközelíthetetlen maradt. Ő a példák olvasása közben nem a lényegre, az általánosra, a szabályosra gondolt, hanem arra, hogy milyen színű lehet a posztó, mely a példában szerepel. A tanár pedig el sem tudta képzelni, hogy az ő tudományát valaki ennyire nem érti. A tanár–diák kapcsolat révén egymásba kellett ütközniük, holott Novák kerülte diákja provokálását, s a boszszuállástól Vili is vonakodott.

A ma tanárának is érdemes elemezni azt a pedagógiai szituációt, amely ily tragikusan, jóvátehetetlenül szembállította a diákot a tanárával, aki ezért maga is hibás volt. Ezt példázza Heller Ágnes idézete is Kosztolányitól: „. . . azt tapasztaltam, hogy még sose sikerült előidézniem egy eseményt, a legkisebbet sem, egészen úgy, amint kívántam volna. Mindig kissé másképp történt, vagy nagyon másként.” A tragikus feleletésnél is ez következett be. Novák lánya fényképét látta meg hirtelen a padok között sétálva (kire mérges volt, s aki elárulta tanítványainak titkát: az érdemjegyek jeleit), majd trágár rajzokat a padokon. Hirtelen nagyon mérges lett. Dúhe a felelő felé fordult, azt kigúnyolta, megalázta, holott mindig tisztelte tanítványai emberi méltóságát.

Sajnos, Novák önérzete nem engedte meg, hogy Vilivel idejében találkozzon. Az érettségén a szakadék még tovább nőtt. Novák az érettségén odasúgott a főigazgatónak (Vili érdekében) tanítványa azonban ezt félreértelmezte. Ez is Kosztolányi elmélete: az egyik ember úgysem értheti meg a másikat.

Az érettségi elnök maga a tankerületi főigazgató volt. Szikár, magas, szigorú pap volt, ismert tudós, kitűnő pedagógus. A plébánián szállt meg. Az igazgatóval is alig bé-

szélt, a tanárokkal nem fogott kezét. A regény érdekes színfoltja az érettségi vizsgálat leírása.

Eljött a bankett ideje is. Elvetemült senkiházik, a tanár egykori tanítványai Vilit nagy nehezen az inzultusba heccelték. Egy éjszaka végül hárman megverték Novák tanár urat, aki ezt nem tudta feldolgozni magában, öngyilkos lett.

Mi lehetett tragédiájának az oka? Derüvel és megértéssel szemlélte az embereket, törekedett esendőségeik megértésére, ennek azonban már a lenéző fölény volt az alapja sokszor. Jellemében is vidéki tanár volt, szigorúan ragaszkodott városa kispolgári érték-ítéleteihez. Finomabb volt, kényesebb, mint környezete. Része volt a kisvárosi világnak, de csak azért, hogy áldozattá nőhessen. Szemérme nem a sértésekhez hozzáédződött modern emberé, hanem a köztisztületben álló régi tanaré. Moralista volt, ki mással nem tudott vitatkozni, mert nem volt kapcsolata, köze máséhoz. Az önmagával folytatott vita volt lételeme. A verés után is meg akarta érteni Vilit, azonban a találkozó nem jött létre, tanítványa elutazott. Novák Antal más megoldást is választhatott volna, ekkor is szerették néhányan: Barabás, az orvos; Pepike, a rokon vénkisasszony; az öreg Tálás, kollégája.

Láthattuk tehát, hogy az Aranysárkány elgondolkoztat, állásfoglalásra készítet. Kosztolányira emlékezve minden pedagógusnak figyelmébe ajánljuk e művet, az író csodálatosan ábrázolt különböző pedagógiai szituációkat. Jó lenne, ha ezt a regényt minden középiskolás olvasná, aki e néhez, rögös, de szép hivatást szeretné vállalni. Az Aranysárkányt 1983-ban adta ki az Olcsó Könyvtár, bizonyára néhol még hozzá lehet jutni. Aki elolvassa, feltehetően más Kosztolányi-művet is kezébe vesz majd.

A Furcsa dolgokban (próza) is ír egy vidéki nyugalmazott tanárról, aki feleségével először utazik a tengerpartra nyaralni. A vonatban a kalauz büntetést fizettet vele. Az öreg összeomlik: „Megbüntették őt, aki egy életet élt le becsületesen. Megbüntették, mint hajdan a rossz diákjait.”

A magyartanárok talán elolvassák újból Kosztolányi kis tanulmányait az írásról (Ábécé a versről és költőről, Ábécé a prózáról és a regényről, A rím elemzése, Kis nyelvtan, Szavak értéktözséje, Ábécé a fordításról és a ferdtésről).

Jó lenne, ha az évforduló kapcsán a tv is bemutatná az Aranysárkányról készült filmet. Novák tanár úr szerepét Mensáros László játszotta, élete egyik legnagyobb alakítása volt.

Kosztolányira emlékezve mindig jussanak eszünkbe hozzánk – az utókorhoz is – intézett sorai (Vigyázz c. költeményéből):

„Légy őszinte, tiszta, bátor.  
Adj példát!”

## IRODALOM

- [1] *Kosztolányi Dezső*: Aranysárkány. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1983.
- [2] *Kosztolányi Dezső*: A lámpagyújtó énekel. Válogatta és az előszót írta Szűcs István. Ifjúsági Könyvkiadó, Bukarest, 1964.
- [3] *Kosztolányi Dezsőné*: Kosztolányi Dezső. Révai kiad., Bp., 1938.
- [4] *Devecseri Gábor*: Az élő Kosztolányi. Budapest, 1945.
- [5] *Heller Ágnes*: Az erkölcsi normák fölbomlása. Kossuth, Bu., 1957.
- [6] *Rónay László*: Kosztolányi Dezső. Gondolat, Bp., 1977.
- [7] *Kiss Ferenc*: Az érett Kosztolányi. Akadémiai Kiadó, Bp., 1979.

## Tanítók XX. Nyári Akadémiája

Immár két évtizede annak, hogy Baján első ízben megnyílt a Bajai Tanítóképző Intézetben az alsó tagozatos pedagógusok színvonalas továbbképzési fóruma, a Tanítók Nyári Akadémiája. Lelkes, a tanító sorsáért aggódó és felelősséget érző vezetők – élükön Hege-düs András igazgatóval – álmodták meg az akadémia gondolatát a hatvanas évek derekán, amely ma is a tanítók továbbképzésének egyik formája.

Az akadémia szervezői jó együttműködéssel tervezték meg, alakították ki az idő-szerű és távlati célokat szolgáló tanfolyamokat, a részt vevő hallgatók és az általános iskola alsó tagozata érdekei szerint.

Az elmúlt 19 év alatt mintegy 150 előadás hangzott el több mint 2500 résztvevő előtt. Neves közoktatáspolitikusok, nevelési szakemberek, pedagógusok tartották az előadásokat, Programjaiban mindig aktuális, tudományos igényű pedagógiai, pszichológiai tantárgyak, tantárgypedagógiai témák szerepeltek, szorosan kapcsolódtak az új általános iskolai nevelési-oktatási terv feladataihoz.

Az általános iskola új tanterve a nevelést helyezte központba, ezért az utóbbi 4 év programját úgy tervezte meg a nyári akadémia vezetősége, hogy a nevelés fő területeivel foglalkozzon, vagy azok egy kisebb részterületével. Így eddig a világnézeti, értelmi, a szocialista hazaszeretetre és nemzetköziségre, az esztétikai nevelés területeivel foglalkozott.

Az idei évben július 1-től 5-ig kerül megrendezésre az általános iskola 1-4. osztályaiban tanító nevelők három megyére kiterjedő szakmai-módszertani továbbképzése.

A Bács-Kiskun megyei Továbbképző Intézet, a Csongrád megyei Továbbképző Intézet és az Eötvös József Tanítóképző Főiskola, amelyekhez néhány éve a Békés megyei Pedagógiai Intézet is csatlakozott, immár 20. alkalommal szervezik, rendezik meg a tanítók – dicsekvés nélkül mondhatom – színvonalas fórumát. Ezt bizonyítja a részt vevő tanítók sokasága, akik évről évre szívesen térnek vissza az akadémia rendezvénysorozataira, és elismeréssel nyilatkoznak az előadásokról, a hallottakról. Az 1985. évi 20. Nyári Akadémia előadássorozata, bemutatói és gyakorlatai is szervesen kapcsolódnak az előző évi hagyományokhoz, és illeszkednek azok tematikájához. A most megszervezésre kerülő tanfolyam a fő nevelési területek még fennmaradt témájával foglalkozik, a testi neveléssel. A téma fontosságát – hogy gyermekeink egészségesen alkalmasak legyenek az szocializmus építésére, hazánk védelmére – nem kell ecsetelni. Napjainkban igen aktuális, sokat vitatott téma. Néhány előadás a változatos programból:

- A testi nevelés és a testnevelés helyzete és szerepe az iskolai nevelésben, feltételei, fejlesztésének irányai.
- A testi nevelés és a nevelés fő területeinek kapcsolata.
- 6-10 éves gyerekek testi és pszichológiai sajátosságai.
- A képességfejlesztés lehetőségei 6-10 éves korban.
- Mentálhigiéné nevelés.
- Az egészséges életmódra nevelés az iskolaotthonban.
- A testi nevelés és testnevelés összefüggésének kérdései.
- A mindennapos testnevelés Csongrád megyei tapasztalatai.
- Testnevelési órák felépítése.

Az előadásokat a szakma kiváló ismerői tartják, mint Gyenge József, az MM osztályvezetője, Keresztúri Zsuzsa, az OPI munkatársa, dr. Nádori László, a Testnevelési Főiskola Kutató Intézetének igazgatója, dr. Gombocz János, a Testnevelési Főiskola egyetemi adjunktusa, Keczer Tamás Csongrád megyei művelődési osztályvezető és főiskolánk oktatói. A megnyitót dr. Juhász Károly, a főiskola főigazgatója tartja.

A ZTV segítségével mikrotanítások bemutatóira és elemzésére kerül sor. Az akadémia szervezői szabadidős programról, szórakoztató rendezvényekről is gondoskodnak.

A résztvevők azt remélik, hogy a 80 Bács-Kiskun, 30 Békés, 40 Csongrád megyei tanító, akik az akadémia hallgatói lesznek, olyan feltöltéssel távoznak a festői környezetben fekvő Duna-parti városból, hogy ősszel új lendülettel, a nyáron hallottakat sokszorosán kamatoztatják tanítványaiknál.

A pedagógusok továbbképzése, állandó permanens „újjászületése” örök téma. Csak az a nevelő vívhatja ki tanítványai maradéktalan megbecsülését, aki képes magát állandóan megújítani. A Tanítók Nyári Akadémiája – így véljük – jól segíti ezt a célkitűzést. Rugalmasan változtatja, az igényeknek megfelelően, kereteit és a jövőben is szolgálni kívánja a tanító megújulásra való törekvését, a mindig többet tudás vágyát. Ennek megfelelően a következő években is működtetni kívánjuk a nyári akadémiát – reméljük, az eddigi évekhez hasonló sikerrel. Várjuk az érdeklődő pedagógus kollégák jelentkezését és részvételét.

POLLÁK RICHÁRD  
főigazgató-helyettes

#### „ÉLŐ PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁK” – A NEVELÉSBEN

„A gyermek fejlődésének minden szakaszában élő pedagógiai probléma: hogyan segítse a nevelő a fiatalt abban, hogy megtalálja a társadalmi munkamegosztásban azt a helyet, amelyet méltóképpen betölthet” – írja Novodomszki Pálné a Békés Megyei Pedagógiai Intézet egyik új kiadványában, a NEVELÉS első számában. Ez a tetszetős kötet Apró Tibor és Kincses László szerkesztésében a közelmúltban kerülhetett – sajnos csak – 400 pedagógus könyvespolcára.

Apró Tibor bevezető sorából megtudjuk, hogy a Pedagógiai Intézet egységes kiadványozási gyakorlat kialakítását tervezi. A korábbi, elszigetelt, egymástól függetlenül létrejött kiadványok helyett kialakították a többszintű megyei kiadványozás elvét. Ez azt jelenti, hogy a publikációk közreadásában differenciálni szeretnének a pedagógusok szakmai rétegei, az ellátandó feladatok, funkciók alapján.

A szaktárgyi-metodikai jellegű tanulmányok, cikkek a TANTÁRGYPEDAGÓGIA; a neveléstudomány, neveléstudományi tárgyú munkák a NEVELÉS; az iskolavezetéssel, szakfelügyelettel foglalkozó anyagok pedig a PEDAGÓGIAI VEZETŐ című sorozatban kapnak helyet. Szerzőknek az adott tudományág jeles művelőit, gyakorlati tapasztalattal, értékes mondanivalóval rendelkező pedagógusokat szeretnének megnyerni.

Két vonatkozásban is rokonszenves ez a vállalkozás. Egyrészt azért, mert a neveléstudományi kutatások helyzetéről, fejlesztési feladatairól

szóló legfontosabb dokumentumok, viták, eszmecserek alapján a szerkesztők úgy vélik, hogy dinamikusabbá kell tenni azt a folyamatot, amelyben a gyakorlati tapasztalatok hatnak az elmélet fejlesztésére. Másrészt: aligha van olyan gyakorló pedagógus, akinek nem lenne mit összegezni, „továbbadni”. Egy ilyen kiadványsorozat ösztönzést is ad a legértékesebb eredmények írásba foglalásához, a helyi, iskolai tapasztalatok feltárásához, összegyűjtéséhez és elterjesztéséhez.

A NEVELÉS első kötetének *Tanulmányok, cikkek* című fejezete három alfejezetre tagolódik. Kozéki Béla és Sári Ferencné fegyellemmel kapcsolatos írásához Balogh Zsuzsanna készítette az ajánló bibliográfiát. Novodomszki Pálné pedig a – már idézett – tanulmányában kollégiumi csoportja pályára nevelésével foglalkozik.

Az egésznapos nevelés tartalmi megújítására, gazdagítására tett kísérleteket bemutató tanulmányokat az „Egésznapos nevelés” című alfejezetbe csoportosították a szerkesztők. Gondosan ügyelve arra, hogy az egyes írások ne fedjék, hanem a lehető legjobban kiegészítsék egymás mondanivalóját.

Ezt a témakört Becsei Józsefné vezette be a következő gondolatokkal: „Indokoltnak tartjuk, hogy megyénkben fokozott gonddal segítsük azokat a kezdeményezéseket, amelyek egy-egy iskola belső megújulási törekvésének eredményeképpen kibontakoztak, és fontos feladatunk, hogy az eredményes pedagógiai eljárások, módszerek terjesztését elősegítsük, mintát szolgáltatva megyénk valamennyi iskolája számára.”

Az Egésznapos nevelés című – egyébként a jelen kötet törzsanyagát kitevő – alfejezet nem kisebb feladatra vállalkozik, mint két iskola több

éves nagyszerű próbálkozásairól, eredményeiről hírt adni.

Az egyes tanulmányok valamennyi mondani-valóját, adatát és következtetését teljes alapos-sággal ismertetni lehetetlen, de talán szükségtelen is. Ezek értékei a felhasználhatóságban, az ötetadásban vannak – amiről csak elolvasásukor győződhetünk meg.

Elsőként a Békéscsabai 11. Számú Általános Iskolában működő blokkrendszerű foglalkozások programját, tapasztalatait ismertetik a szerzők. (Szabó G. Mária, Kőkenyesi Tibor, Kárpáti Andrea, Gajdács Mária, Salamon Györgyné, Kocsodi Sándorné, Csiborné Szauer Éva, Krajcsóvic Mihalyné.) Majd a József Attila Lakótelepi Általános Iskola iskolaotthonának eredményes munkáját Gátszegi Ferencné, Angyal Imréné, Lapatiné Gizella, Kováts Tiborné, Sipos Józsefné és Varga Sándorné mutatják be. Meggyőződésünk, hogy ez a blokkrendszeres-iskolaotthonos tapasztalatgyűjtemény, az itt leírt eredmények jól használhatóak, adaptálhatók és újszerűségükkel értékes alapiradalmként fognak szerepelni.

A *Tallózó* című rovatban Apró Tibor, Kukla Mária, Böke Gyula ad rövid ismertetést a Magyar Pedagógia, a Magyar Pszichológiai Szemle és a Pszichológia című folyóiratokban megjelent néhány tanulmányból.

A *Hírekben* Kincses László beszámol az újjáalakult Pedagógiai Társaság működéséről, majd a pedagógiai pályázati kiírást ismerhetjük meg. Az írások közös vonása, hogy közérthetők, végig érdekesen színesek, őszinte hangvételűek. A 22 szerző között van tudományos kutató, főiskolai docens, de többségük gyakorló pedagógus. A tanulmányokat a szerkesztőknek és a szerzőknek az a mély meggyőződése kapcsolja össze, hogy az „élő pedagógiai problémák” megoldásáért közös a pedagógia elméletének és gyakorlatának a felelőssége.

Végezetül még egy megjegyzés. Közismert, hogy egy ilyen kötet megjelenése csak kollektív munka eredménye lehet. Ezért külön örömmel olvastuk, hogy feltűntették a számok szerzői mellett a „kivitelezőket” is. Nevezetesen: a kiadvány anyagát Fábian Györgyné gépelte, a grafikai feladatokat Nikula Györgyné látta el, a sokszorosítást Hrabovszki János végezte. Nevelés 1. szám, Békés Megyei Pedagógiai Intézet, 1984. 134 l.

DR. FARKAS KATALIN

Dr. Molnár Béla

## A FÖLD ÉS AZ ÉLET FEJLŐDÉSE

Az elmúlt negyedszázadban a földtudomány kiszélesedett nemzetközi kutatásainak és mérés-scinek eredményei új szemléletet formáltak a szilárd kéreg és a földi élet fejlődésfolyamatának alakulásában. A könyv írója a legmodernebb rétegtani vizsgálatok alapján elfogadott földtörténeti, időrétegtani besorolásokat ismerteti. A be-

osztás tartalmazza a rádiometrikus korokat millió években, a kezdeti és végidőszakokat, valamint idő-, időszakok időtartamát és az abszolút időt is.

A földrajzi burokból lejtésződő fejlődési folyamatokat a legújabb elméletek alapján mutatja be minden összetevőjével. A földtörténeti események egymásutánosságát rajzosan, táblázatszerűen a legújabb beosztásban, az új elemzésekkel alkalmazza. Feltűnteti az orogénfázisokat, a hegységképződési ciklusokat szintén millió években.

Szép, tetszetős rajzokkal illusztrálva ismerteti – amely iskolai szemléltetésre is nagyon alkalmas – az őslények fosszilizációjának és életképrekonstrukciójának jelentőségét a földtörténeti múlt egymásutánosságának vizsgálatában.

A földtörténet tagolódásában a fontosabb hegységképződési szakaszokat és jelentősebb formációkat új táblázat alkalmazásával mutatja be. Esztétikus formában és új módon használható térképeket, keresztmetszeteket, rétegtani szemelvényeket, diagramokat mutat be, amely jól segíti a szemléltetést és a fogalmak helyes kialakítását, megértését.

Az új lemeztectonikai elmélet kialakításával, a Föld és az élet fejlődésének újraértékelése válhat valóra. A szerző ezt az újszerű értékelést végzi el, így új módon adja szintézisét a szilárd kéreg és a földtani folyamatok alakulásának, rajta az élővilág korok szerinti fejlődésének. Mindezzért dicséret illeti a könyv íróját.

A kontinenstáblákat és a különböző hegységrendszereket az új lemeztectonikai szemlélet szerint értelmezi, mivel a kéregben lejtésződő folyamatokat ma egészen másként látjuk, mint 15-20 esztendővel ezelőtt.

A kontinentális és óceániai lemezek egymáshoz viszonyított mozgásmechanizmusát és hatásviszonyait logikusan és könnyen érthetően tárgyalja a geoszinklinálisok fajtáival és annak üledékképződésével együtt.

A szerző egy-egy korszak tárgyalásánál keresztmetszetet adja a tárgyalt korszak ősföldrajzi viszonyainak, éghajlatának, valamint élővilágának, amelyeket külön fejezetként részletesen is elemez a legújabb ismeretek és irodalmak alapján. Modern felfogásban foglalkozik Magyarország idős kristályos és paleozoos képződményeivel, amelyeknek helyét, helyzetét, kialakulását már nem lehet magyarázni egyszerűen az ún. Prinz-féle „Tisia”-elmélettel.

Új formában értékes ábrákat találunk a borító belső oldalain. Az egyik az élővilág törzsfájának módosított a másik az életfejlődési szakaszokat és ősmaradványokat tartalmazó földtani óra.

Úgy gondolom e nagyszerű mű értékét növeli a felhasznált szakirodalom nagy száma, újszerűsége és mennyisége. Néhány számadat a felhasznált irodalom bemutatására: a szerző 134 irodalmat említ, amelyet felhasznált, ebből 62 1970 után jelent meg. (46,2%). Ezek elsősorban a legújabb nemzetközi és hazai kutatások eredményeit

tartalmazzák. Külföldi szerzőktől 48 különböző értékű munkát használt fel.

Ezt a könyvet új megállapításokat tartalmazó értéke, módszeres felépítése, jól érthető nyelvezete alapján ösztönien ajánlom – elsősorban geográfus és biológus szakos – kollégáimnak részben a régebben írott tankönyvek, segédkönyvek kiegészítésére, másrészt továbbképzés és a meglévő ismeretanyag gyarapítása céljából.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 351 l.

DR. BAGDI SÁNDOR

*Szénássy Zoltán*

## JÓKAI NYOMÁBAN

A pozsonyi Madách Könyvkiadó 1969-es megalkulása óta több mint 500 kötet könyvet (évente kb. felszázát) jelentetett meg, főleg csehszlovákiai magyar írók szépirodalmi és ismeretterjesztő munkáit. Sárkány Árpád igazgató a kiadó legfontosabb feladatának a csehszlovákiai élő magyar irodalom bemutatását tartja, de betölti a Madách kiadó a „hid” szerepét is, amikor eljuttatja a magyarországi olvasókhöz a legkiválóbb cseh és szlovák írók munkáinak magyar fordításait.

Ezt bizonyítja egyik legutóbb megjelent kötetük is, mely a szlovákiai és a magyarországi ifjúság számára készült, közös könyvkiadási egyezményeinek keretében. Szénássy Zoltán: Jókai útja című kis könyve (összpéldányszáma 8700, ugyanakkor elég alacsony számú, 3400 példány jutott csak a magyarországi olvasóknak) látszólag csupán egy a Jókairól írt számtalan életrajz, portré, méltatás sorában, hacsak a legutóbbiakat említjük: Lengyel Dénes: Jókai Mór, Bp., 1968; Lengyel Dénes: Így élt Jókai Mór, Bp., 1975; Nagy Miklós: Jókai Mór, Bp., 1975 stb. Hangsúlyozom, látszólag egy a sok Jókai-portré közül, mégis egészen más Szénássy Zoltán írói szándékát tekintve. Nemcsak filológiai pontosságú, ismert adatokat sorra vevő, részletes életrajz közlésére törekszik, hanem az író romantikus életének állomásait, hazai tájegységekhez való kötődését villantja fel – a bölcsőtől a koporsóig – Jókai-ízű és fordulatos történetet adva a fiataloknak vagy azoknak, akik már nem olvassák Jókait. Szénássy Zoltán figyelemfelkeltő és ismeretterjesztő kedvvel készült Jókai portréja azért is tűnhet különösen jól időzítettnek, mert sajnos, a mai ifjúság nem ismeri, s éppen ezért nem is szereti Jókai regényeit.

Lengyel Dénes 1968-ban még így írhatott Jókai című kötetének bevezetőjében: „Jókai még ma is az egyik legolvasottabb magyar író. Műveit a könyvkiadás mellett a rádió, a film és a televízió népszerűsíti. Mi az oka ennek a népszerűségnek, amely több mint száz év óta tart?” (Lengyel Dénes: Jókai Mór, Bp., 1968. 5. l.). Most, 1983-ban, igazat kell adnunk Sütő Andrásnak: „De van-e Jókai a könyvesboltokban? Nincs már – hiába keressük. Könyvkiadóink dolga, hogy e helyzetet változtassunk.” (Tiszatáj, 1983. március, 46. l.)

Jókai valahogy kiment a divatból, a krimik és az olcsó westernek világa, a „szennyes források” megfertőzték a tizenéveseket, nem kell, mert nem mutatnak fel nekik Jókai csodálatos világát, nem fedezték fel nyelvének ízét, nyelvi csodáját „Nyelvében él a nemzet – s Jókai nyelvi kútforrás dolgában száz esztendő múlva is fölfrissít bennünket, rádöbent mesés gazdagságunkra...” (Sütő András, Tiszatáj, 1983. március, 46. l.) Sütő András és egyben Szénássy Zoltán figyelmeztető üzenete minden magyar olvasónak szól. Egy Jókai nélkül felnőtt nemzedék, szegényebb lesz, nélkülözi az „Anyanyelv Csodaországát”.

Szénássy egy percig sem feledkezik el arról, hogy kiknek írja könyvét (ajánlása: Tamás unokámnak), s ahogyan a nagypapa mesél rácsodálkozó unokáinak gyermekkoráról, az iskolás évekről, a legmélyebb benyomásokról, amelyek végigkísérik életünket, úgy meséli el Szénássy olvasóinak Jókai indulását, különös tekintettel Komáromra, a szárnypórbálgató évekre. Az akkori komáromi élér: a család éltető melege, az ifjú Jókait körülvevő művelt, jellemes emberek, kik példaképei lehettek. tanárai, kikre felnézhetett, köztük a tudós Vály Ferenc, aki „úgy tudott tanítani, hogy az gyönyörűség volt, és lélekműveléssel is foglalkozott” – a kötet egészéhez viszonyítva nagyobb terjedelmet és fontosságot kap.

A kálvinista kollégium tanáranak emberformáló munkája – vallja Jókai is – egész életére kihatott, milyen fontos tehát – tanítja Szénássy –, hogy a tanár igazi eszményképe, példaképe legyen az ifjúságnak. A diákoké bemutatását Szénássy általában Jókai-idézetek felhasználásával, de a legjellemzőbbekkel és a legérdekesebbekkel színesíti. Sokszor olyan varázslatoson építi be Jókai vallomását saját elbeszélésebe, hogy az olvasó úgy érzi, végig Jókai mesél. Szénássy csak közvetít. Ezért is tűnik számunkra az egész könyv hangulatilag egységesnek, a fejezetek nem különállóak, nem követik darabosan egymást. Jókai útjának fonalát egy pillanatra sem engedi ki kezéből, Szénássy elbeszélése tömör és magával ragadó. A komáromi kálvinista kollégium életét pl. Jókai egyik visszaemlékező anekdotájával illusztrálja, a vándorló szatyorról és a medikus diákokról szólóval, és ez az egyetlen kiragadott mozzanat igazán felejthetetlen történet.

Milyen, Jókai útját meghatározó állomásokat, tájegységeket emel ki Szénássy? Komárom bizonyára a legfontosabb, hiszen vissza-visszatér más fejezetekben is a komáromi emlékekhez. (A rajziskola, a dunai Erzsébet-sziget, a Jókai család patriális légköre, amely Petőfit is befogadja stb.) Lengyel Dénes: Így élt Jókai című könyvével összehasonlítva Szénássy sokkal többet írt Komáromról, hiszen maga is komáromi lévén, jobban ismeri a bölcsőt ringató táj hangulatát. Elidőzik a pápai időszaknál is, ez adja Petőfi barátságát, és itt lesz, testben-lélekben felfrissülve, megerősödve a magyar Alföld megismerésével igazán íróvá. A további magyar tájak közül Szénássy különösen Erdélyt, Erdély Jókaira gyakorolt hatá-

sát hangsúlyozza, amely nem véletlen. „Erdély valóságos kincsébányája a népballadái és népmesei történeteknek.” (50. l.)

Kolozsvár, Nagenyecd, az egész Székelyföld, majd Marosvásárhely is meglevendik Jókai regényeiben, amerre járt, akikkel találkozott, a hazai táj, a hazai emberek kimeríthetetlen élményanyagot adnak számára. A szülőváros emléke mellett a felvidéki tájai jelennek meg újra és újra regényeiben – a Vág völgye, Pozsony, majd a Tatra vagy a kuructémák helyei – Lőcse, Késmárk, Krasznahorka, Kassa. A komáromi rajziskolában tanultakat itt is hasznosítja, mindent lejegyez és lerajzol. (Legkedvesebb regényeink, a Lőcsei fehér asszony címűnk alap gondolatát is a felvidéki adta.) Megemlíti még Szénássy a Balaton és a Sváb-hegy tájállomásait, ahol azonban mindig Komárom emlékei kísértik újra és újra. A híres komáromi tulipános láda van a balatonai fejezet középpontjában, amelyben elküldik számára Komárom városának díszpolgári oklevelét. A sváb-hegyi villájában élő Jókainak pedig az a legfontosabb, hogy az elhagyott kőbánya terméketlen földjéből olyan csodálatos kertet varázsoi-jon, mint amilyen a komáromi tündérszigeten körülvette.

Könyve befejezésében nem titkolja Szénássy Zoltán, hogy főleg a komáromi Jókairól akar szólni, ő, ki vele egy tőről fakadt, egy város szülte, és megihlette a „génus loci”. Elsősorban tehát a komáromi vonatkozásokkal mond újat Jókairól, de kiegészíti a róla adott portrét különölegesen szép és gazdag képanyaggal, amelyekből a mai olvasó számára a legérdekesebbek és általában ismeretlenek a Komáromi Duna menti Múzeum anyagából valók, vagy a szerző felvételei. (Családi fotók, komáromi és pozsonyi vonatkozású emlékek, Jókai kéziratai, rajzai stb.) A könyv másik újdonsága, Jókai időszzerűsége való figyelmeztetés – Jókai velünk van, bennünk lakozik, ha egy kicsit elfelejtkeztünk is róla. „Ami bennem lélek, veletek meg, ott fog köztetek lenni mindig. Megtalálsz virágaid között, mikor elhervadnak, megtalálsz a falevelben, mikor lehull, meghallasz az esti harangszóban, mikor elenyésczik...” Madách Könyv- és Lapkiadó, 1982. 120 l.

DR. MADÁCSY PIROSKA

OSZNOVI KULTURI RECSI.  
HRESZTOMATIJA

(Izd-vo „Viszsaja skola”, Moszkva, 1984)

Remkívül érdekes és hasznos könyvet jelentett meg nemrég a Viszsaja skola Kiadó 70 000 példányban – egy viszonylag fiatal diszciplína, a nyelv művelés alapjait összefoglaló, annak történetét és vajúását is felvázoló szöveggyűjteményt. A munka összeállítója az a Lev Ivanovics Szkvorcov, aki 1980-ban külön könyvben összegezte a nyelv művelésnek, ennek a dinamikus fejlődő diszciplínának az elméleti alapjait („Tyeoreticeszkije osznovi kulturí recsi” Moszkva, 1980).

Hazánkban azért érdemes felfigyelni erre a munkára, mert a hazai oroszoktatás hétköznapijai – az oktatás minden szintjén – tele vannak azokkal a problémákkal, amelyek – így vagy úgy – a „dinamikus” értelmezendő nyelvi norma tárgykörébe tartoznak.

Orosztanáraink jelentős részéhez vajmi kevés jutott el azokból az elvi vitákból, amelyek az utóbbi évtizedekben (de főképp a 60-as évek elején) folytak a szovjet sajtó, valamint a különféle könyvek lapjain a nyelv művelés és a nyelv i norma kardinális kérdései körül.

A nyelvi normával kapcsolatos nihilista álláspont (pl. A. A. Sahmatovnál), a purizmus, a ma is létező és ható iskolák nézetével való megismerkedés, az azokban való eligazodás – nézetünk szerint – hozzátartozik az átgondolt, tervszerű, eredményes és színvonalas napi munka végzéséhez. Ugyanis az orosz nyelvi norma (amit pl. a tanárnak illik képviselnie az órán legtöbbször) nálunk egyesek „parttalanul”, mások viszont dogmatikusan értelmezik; az utóbbiak nem hajlandók tudomást venni a variánsok objektív létezéséről, a nyelv dialektikus fejlődésének tényéről stb.

A szöveggyűjtemény összeállítója – s egyben a kötet igen színvonalas „Bevezető”-jének a szerzője, L. I. Skvorcov – elsősorban az ún. Prágai Nyelvész kör pozitív szellemi inspirációját említi ki a XX. századi orosz nyelv művelés (ném. „Sprachflege”; ang. „culture of speech”) létrejöttében.

M. V. Lomonoszov (1711–1765) után jelentős úr keletkezett az orosz nyelv művelés területén, amit lényegében csak V. I. Csernisov (1867–1949) két kiadást megért (1909, 1913) munkája, Az orosz nyelv helyessége és tisztasága igyekezett megszüntetni. Nem véletlen, hogy az ismertetendő szöveggyűjtemény épp ebből a munkából ad a legtöbbet (44–161. lap), hiszen ez a mű a Szovjetunióban is „bibliográfiái” ritkaság és „unikum”. Csernisov példaanyaga meggyőzően bizonyítja, hogy az orosz nyelv nem statikus valami (s következőképpen a norma sem lehet az!). Ez a mű hatással volt arra az elméletre és gyakorlatra, mely az orosz nyelv normalizációs folyamata lelket jelentette.

A szöveggyűjtemény második része A nyelv művelés általános problémái címet viseli (162–236. lap). Itt az 1917-es forradalom után napirendre került akut nyelv művelési kérdések (a neologizmusok, a csoportnyelvek, a jövevény szavak, az idegen szavak stb.) felvetése, ilyen vagy olyan megoldása kerül felvázolásra 3–4 évtized kitűnő nyelvészegyeiségei (G. O. Vinokur, Sz. P. Obnorszkij, L. V. Scserba, Sz. II. Ozsegov, F. P. Filin) remekműveiből készült részletek megidézésével.

Vinokurnál a nyelvi purizmus. Obnorszkijnál az 1917 után megingott „forradalom előtti” norma és a variánsok kérdése kerül a középpontba, míg a nálunk is jól ismert Sz. I. Ozsegov (1900–1964) bemutatott munkájában („A nyelv művelés soron következő kérdései”, 213–231. lap) a nyelvi

*norma* körültekintő meghatározására kerül sor (219–220. lap).

A nemrég elhunyt F. P. Filin (1908–1982) idézett munkájából kiemelésre kerül a gondolat, hogy a nyelvi norma meghatározásában a statisztikai módszerek (felmérések) nem lehetnek perdöntők bizonyos esetekben. Nagy előfordulási indexek ugyanis a nyelvi hibáknak is lehet a nyelvi rendszer különféle síkjain (a kiejtésben, a morfológiában stb.).

A kötet harmadik része a nyelvművelés speciális kérdéseit tárgyalja (237–308. lap) a szovjet időszak jeles nyelvészei (A. M. Peskovszkij, Sz. P. Obnorszkij, V. V. Vinogradov, Sz. I. Ozsegov, R. A. Budagov, F. P. Filin) munkáiból vett részletek bemutatásával. A közölt anyagok a szovjet nyelvtudomány új eredményeit tartalmazzák a vizsgált területen, s egyben a legkompetensebb képviselők foglalnak állást az olyan fajsúlyos kérdésekben, mint pl. a nyelvpolitika, a nyelvművelők harca a nyelvtudományban laikusnak számító írók (pl. A. Jugov) ellentmondásos „nyelvművelői nézetei” kapcsán.

A kötet két recenziójának a neve (M. Ny. Kozsina; V. D. Bondaletov) is garancia arra, hogy olyan munkát kap kézbe az olvasó (esetünkben a hazai orosz tanár), ami az egyéni továbbképzés szempontjából nálunk pótolhatatlannak mondható.

DR. HAJZER LAJOS

*Nagy Júlia*

## A MAKÓI TANYAI ISKOLÁK TÖRTÉNETE

Örömmel lehet megállapítani, hogy továbbra is nagy az érdeklődés a helytörténeti kutatásokon belül egyes iskolák évfordulóinak megünneplése, iskolai múzeumok létesítése s iskolatörténeti kutatások iránt. Ez utóbbiak eredményeként egyre gyakrabban jelennek meg iskolatörténeti tanulmányok, füzetek, könyvek is. Kár, hogy ezek eléggé szűk körben válnak ismertté, valószínűleg azért, mert egyes iskolák múltjának feltárását nem tekintjük olyannak, amelyik lényegesen gazdagíthatja a magyar neveléstörténet, a magyar művelődéstörténet egészét. E felfogás helytelenségével itt most nem lenne érdemes vitatkozni, de említés nélkül sem hagyhatjuk. A több évi aprólékos s szorgalmas munkával összegyűjtött és feldolgozott anyag közzététele csaknem minden esetben attól függ, hogy a szerző milyen ügyesen tud kiadóra találni. Mivel a kisebb iskolák történetének megírása, megírása és kiadása elsősorban a szűkebb pártia számára jelentős, így a kiadók is a helyi szervek helyesen gondolkodó vezetőinek köréből kerülnek ki. A megyei, városi tanácsok, a Hazafias Népfront segítőkészen vállalják a tanulmányok megjelenését. Igaz, kis példányszámban, s arra sem tudnak vállalkozni, hogy a megjelentetett iskolatörténeteknek nagyobb hírverést csapjanak. Ennek következtében ezek nem is válnak széleskörűen ismertté, s így nem épülnek be a magyar művelődés és közoktatástör-

ténet teljességébe. Ezzel úgy látszik, hogy a kutatók fáradozása hiábavalóvá vált, legfeljebb saját maguknak jelent sikerélményt a nyomtatásban is megjelent anyag.

Az iskolatörténetek legtöbbször az adott iskola érdeklődő, kutatással is foglalkozó tanára vagy tanárai írják. A jelen munka szerzője pedagógia szakos tanári diplomával könyvtárosként dolgozik. Ezt azért kell megemlíteni, mivel ez nyilvánvalóan meghatározta egyrészt a témaválasztást, másrészt a kutatás szélesebb lehetőségeit. A témaválasztást illetően is dicséretet érdemel a szerző. Nem egy iskola, hanem egy települési típus iskoláinak történeti feldolgozására vállalkozott. A tanyai iskolák története más megyékben sem feltárt még, s így a szerző meglehetősen új utakon jár, s meg kellett küzdenie a kutatásmetodika, a tanulmány megszerkesztésének, felépítésének kérdéseivel is. Ezt nem elmarasztaló szándékkal kell megállapítani, de azt is észrevehetjük a könyv elolvasásakor, hogy a szerző nem tudott ilyen jellegű munkákra támaszkodni. Ez nyilván nehezítette az amúgy sem könnyű munkáját.

Egy iskola történetét megírni sem könnyű feladat. Látszólag annak tűnik, de csak az tudja, hogy milyen kutatási nehézségekkel kell a szerzőnek megküzdenie, aki maga is bújta a levéltárak legtöbbször hiányos anyagát, a sokszor felelőtlenül kezelt, elveszett, tönkrement értékes dokumentumokat. Fokozódnak a nehézségek akkor, ha a tanyai iskolák egy körzetének feldolgozására vállalkozik valaki. A tanyarendszer iskoláinak történeti feldolgozása azonban megérdemli a nehézségek leküzdését.

A makói múzeum füzeteinek sorában már 1973-ban megjelent egy átfogó iskolatörténeti tanulmány: Vida Zoltán: Makó iskolatörténete a város felszabadulásától az államosításig (1944–1948). Nagy Júlia munkája ezt a kutatási területet szélesíti ki.

Iskolatörténetet nemcsak megírni nehéz, de olvasni is. Érdekességei ellenére is nagy figyelmet követel, mivel nyomon kell követni az egyes fejlődési korszakok adatait, tényeit. A recenzius sem lustaságból készt a munka ismertetésével, hanem azért, mert igyekezett minél alaposabban tájékozódni a számára ismeretlen területen. A jelenlévő munka értékes új ismeretekkel szélesítette a neveléstörténeti tájékozottságot.

A munka elemzése előtt azonban nézzük meg, hogy milyen alapvető elvi kérdések merülnek fel az iskolatörténeti kutatásokkal kapcsolatban. Ezek közül leglényegesebb az, hogy a megírt tanulmánynak olyannak kell lenni, ami egyrészt figyelembe veszi a magyar közoktatásügy általános fejlődését, s ezeket vonatkoztatja egy szűkebb területre: másrészt olyan sajátos, egyedi adatokat tartalmaz, amelyek éppen helyi jellegűknél fogva az adott iskola egyéni arculatát, hagyományait, légkörét alakíthatják ki. Minden iskola az általánosan jellemző vonások mellett egyéni vonásokat is magán hordoz, ami az „én iskolám”-hoz való kötődést is biztosítja. Ez a megállapítás vonatkoztat-

ható természetesen a tanyai iskolákra, pontosabban a makói tanyai iskolákra is. Csak emlékeztetni szeretnék azokra az irodalmi alkotásokra – regényekre, novellákra –, amelyekben a tanyai iskolák életéről, tanítóirol, tanulóiról kapunk nagyon életteli, szemléletes ábrázolásokat. Természetesen más egy irodalmi mű és más egy tudományos munka követelményrendszere. Meglátásom szerint azonban a szerzőnek nem sikerült viszszaadni a tanyai iskolák sajátos oktatási-nevelési folyamatának, feladatainak, módszerének tudományos szintű, általánosított, elméleti sajátosságait.

A további elemzés előtt szeretném leszögezni, hogy Nagy Júlia munkáját úgy tekintem, mint egy téma első nagyszabású feldolgozását, a nagy kontúrok vázolását, a további kutatás feladatainak megjelölését. Ezt ismét nem elmarasztalón kell megállapítani, hanem inkább úgy, hogy feltétlenül szükséges és érdemes a részletek, a jelen munkában nem teljesen kidolgozott részek, területek további elmélyültebb kutatása. Így az arányok is helyreállnának, amelyek a jelenlegi könyvben az egyes fejezetek, témakörök között nem érvényesülnek. Ezzel arra is utalni szeretném, hogy fontos lenne ezt az érdekes témát elmélyültebben továbbra is vizsgálni.

A szerző időben is nagy kutatási területet ölelt fel: a makói tanyai iskolák történetét a kezdetektől vizsgálja 1979-ig. A könyv fő fejezetei a következők:

1. A makói tanyavilág és iskolái 1867 előtt;
2. A tanyai iskolák helyzete a dualizmus korában;
3. A polgári demokratikus forradalom és a proletárdiktatúra iskolapolitikájának hatása a tanyai iskolák életére;
4. A Horthy-korszak művelődéspolitikája és a tanyai iskolák;
5. A tanyai iskolák a felszabadulástól az államosításig;
6. A szocialista iskolarendszer megvalósulásának útja;
7. Összegezés.

A szerző tehát követi a magyar neveléstörténet főbb korszakait. Ami az egyes fejezetek tartalmát illeti, véleményem szerint „legmakóibb” és „legtanyaiabb” az első fejezet, vagyis az 1867 előtti állapot megrajzolása. Itt viszont hiányolni lehet a magyarországi állapotok egészének felvázolását, vagyis azt, hogy milyen tendenciák érvényesültek a magyar népoktatásügy egészében, milyen központi intézkedések határozták meg az oktatás tartalmát, a nevelési feladatokat és módszereket; s főleg milyen volt az iskolaügy szervezete, iskolatípusai. Ezek ismeretében lehetne elhelyezni a makói tanyai iskolák létrejöttének feltételeit. Feltehetően erre a levéltári anyag hiánya miatt nem kerülhetett sor, bár a korszak jelentős intézkedései, törvényei hozzáférhetők.

A második fejezet – a dualizmus kora – véleményem szerint aránytalanul rövid és tartalmában kevésbé kidolgozott. Ez a korszak pedig nagyon meghatározó a magyar nevelés történetében, s do-

kumentációban is gazdag. Az 1867-től 1920-ig terjedő 53 évre a szerző 20 oldalt szán, ami nemcsak az évek számát illetően kevés, de a közoktatási, pedagógiai tartalom szempontjából is. A szerzőnek ebből a szempontból gazdag forrásanyag állhatott volna rendelkezésére a korabeli sajtó – politikai és pedagógiai – felhasználásával, amit sajnos teljesen mellőzött. Mind a Néptanítók Lapjában, mind a Népevelők Lapjában, mind a helyi vonatkozású sajtóban bizonyára sok értékelhető adatot találhatott volna. Említsük meg még a népevelési egyesület dél-magyarországi körének kiadványait, jegyzőkönyveit. Ebben a fejezetben viszont – szemben az első fejezettel – nagyon sok az országos érvényű tételek ismertetése – pl. az 1868. XXXVIII. t. c. jelentősége –, ugyanakkor aránytalanul kevés annak elemzése, hogy ezek az intézkedések hogyan érvényesültek a makói tanyai iskolákban. S itt kell megemlíteni a szerzőnek azt a metodikai eljárását, hogy egy-egy példával illusztrál közoktatási, pedagógiai helyi sajátosságot, de ezekből a kiragadott példákban nem von le a makói tanyai iskolákra vonatkozó általános érvényű megállapítást, ami az előbb már említett jellegzetességet megadhatná. Ugyancsak e fejezettel kapcsolatban említeném meg, de ez az egész könyvre is vonatkozik, hogy a szerző nem mélyedt el az oktatás tartalmának, a nevelési, oktatási módszerek, feladatok vizsgálatában. Mondani sem kell, hogy minden iskola lényege, hogy mit és hogyan tanítanak, hogyan nevelnek. A tartalom és módszer tehát a lényeg. Különösen érvényes ez a megállapítás a tanyai iskolákra, amelyek éppen jellegükénél fogva, saját társadalmi, gazdasági helyzetük miatt tértek el a nem tanyai iskoláktól.

A dualizmus korában is külön tankönyvek alapján a különleges szervezeti keretek között dolgoztak ezekben az iskolákban. A nevelés légköre és metodikája is más volt ezekben a kis létszámú, egy-két tanítós iskolákban. Kár, hogy ezekre a kérdésekre a vizsgálat során nem tért ki a szerző. Tegyük hozzá, hogy az iskolatörténeti kutatásoknak ez a legnéhezebb része, s itt kell a szerzőnek nagyon ismernie a művelődés anyagát tartalmazó tanterveket, tankönyveket, kézikönyveket, tanmeneteket, órarendeket, s az osztatlan, illetve részben osztatlan iskolák sajátos szervezeti formáit, a tanyai gyerekek és a tanítók, szülők és tanítók kapcsolatának „tanyai” jellegzetességeit. Az iskolai oktató-nevelő munka tartalmának és módszereinek fejlődését, változásait lényegesebben, konkrétan, teljesebben kell feltárni, mint ahogyan azt a szerző teszi.

A harmadik fejezet a polgári demokratikus forradalom és a proletárdiktatúra időszakával foglalkozik. A történeti események miatt itt nagyon sok tényfeltárási lehetősége a szerzőnek nem volt. Ezt a hiányt nem kellett volna a korszak országos intézkedéseinek ismertetésével kitélni.

Lényegében ugyanezt mondhatjuk a Horthy-korszakot tárgyaló negyedik fejezetre is. Arányai-  
ban itt is túlzottnak látom az országos érvényű közoktatási állapotok leírását a helyi sajátosságok-

kal szemben. Így nem kapunk képet arról: hogyan tanítottak, oktattak, neveltek a makói tanyai iskolákban, s az egyes közoktatáspolitikai, sőt pedagógiai irányzatok hogyan jelentkeztek a makói tanyai iskolák életében. Minden bizonnyal tévedésből került a fejezetbe – 43. oldalra – a makói tanyai iskolákba járó tanulók létszámának alakulása 1900/1901-től 1979/1980-ig. Ezt a könyv végén lett volna jobb elhelyezni. A statisztikai adatok ilyen közlése nem tölti be funkcióját: egyrészt jobban kellene differenciálni (osztályok szerinti megoszlás, életkor, fiú-leány, lemorzsolódás, tanulmányi eredmény stb.); másrészt a statisztikai adatokat elemezni is kellene. Milyen társadalmi, gazdasági tényezők húzódnak meg a tanulók összetételében, a létszámok alakulásában, az életkorban stb. Úgy gondolom, hogy ugyanilyen szempontból kellett volna megvizsgálni a tanítók számának, összetételének, végzettségének, fluktuációjának stb. alakulását is. Nagyon lényeges kérdésnek érzem annak tisztázását és statisztikai adatokkal történő bizonyítását, hogy kikből tevődött össze a makói tanyai iskolák tanítóinak létszáma, hogyan éltek és dolgoztak.

Az utolsó két fejezetben a szerző a felszabadulás utáni fejlődést összegzi. Nem a szerző telt róla, hogy a fejlődés kezdetén az iskolák egyéni jellegét elnyomták az egységesítésre vonatkozó törekvések, amelyek viszont történetileg szükségszerűek és indokoltak voltak. Ugyanakkor az egységesítés mellett is jelentkeztek egyedi vonások az iskolák életében. E fejezeten belül is az arány inkább az országos helyzetkép ismertetésére tolódik el, és ismét kevés sajtóosan helyi vonatkozású elemzést találunk. Itt nyilvánvalóan szerepet játszott az egyes tanyai iskolák elnéptelenedése és megszüntetése, azonban e folyamat kibontása sok érdekes részletkérdés elemzését tette volna lehetővé. Egyébként érdemes megemlíteni, hogy a könyv végén közölt jegyzetekben található olyan fontos helyi vonatkozású anyagot, aminek a tanulmányban lenne a helye.

A könyv szerzőjével való ismeretség felment az alól a mentegetőzés alól, hogy a fenti megjegyzések a jószándékú segítség céljából íródtak. Nagy Júlia valóban jelentős téma kutatására vállalkozott. A feldolgozásra vállalt anyag nagysága azonban szemmel láthatóan akadályozta a szerzőt abban, hogy az egyes közoktatáspolitikai, pedagógiai problémákat mélyrehatóbban vizsgálja. Érdemes lenne a téma további kutatását most már az érdekes részletek és a jellegzetes összefüggések feltárásának irányában folytatni.

Makó, 1983. 87 l. A Makói Múzeum Füzetei, 31.

DR. BERCZKI SÁNDOR

*Kozma Tamás:*

#### AZ OKTATÁS FEJLESZTÉSE, ESÉLYEK ÉS KORLÁTOK

A Kossuth Könyvkiadó új sorozatának, a „Távlatok”-nak egyik köteteként jelent meg

Kozma Tamás könyve. Kozma Tamás sokoldalú tudományos és irodalmi tevékenységének összegezését olvashatjuk e könyvben, elsősorban a magyar iskolarendszerrel kapcsolatos kérdésekről. Természetesen, hogy e problémákat Kozma Tamás legfőbb kutatási területének, a nevelés-szociológiának szempontjából közelíti meg. Kozma Tamás eddigi irodalmi tevékenységéből azt is tapasztalhattuk, hogy a pedagógiai kérdéseket mindig a nagyobb, teljesebb összefüggésekben ragadja meg. Ez a megközelítés érvényes jelenlegi kötetére is, mivel az általános aktuális iskolapolitikai kérdések elemzése után sorban megvizsgálja az általános iskola, a középfokú oktatás és szakképzés, a főiskolák, egyetemek közoktatáspolitikai, pedagógiai, szociológiai problémáit, majd a zárófejezetben összefoglalóan tekint át a nyolcvanas évek magyar közoktatásügyének legalapvetőbb kérdéseit.

Kétségtelen, hogy napjainkban mind a tudományos kutatás, mind az oktatáspolitikai tervezés és ennek következtében a közérdeklődés előterében a jövőndő magyar iskolarendszerének elméleti és gyakorlati kérdései állanak. Ez úgy látszik, hogy a nevelés és oktatás részletkérdéseit háttérbe is szorítja, annak ellenére, hogy az iskolák gyakorlati tevékenységében ezek a legfontosabbak. Kozma Tamás könyvének nagy érdeme, hogy nem a távlati tervezés oldaláról nyúl a közoktatás-politikai kérdésekhez, hanem – erről sem feledkezve meg – az egyes iskolatípusok jelenlegi s nagyon is gyakorlati gondjaival foglalkozik. Ez a realitás-igény mutatkozik meg abban is, hogy a szerző összeveti a távlati tervezésben megfogalmazott elképzeléseket a gyakorlatban megvalósultakkal, illetve a meg nem valósultakkal. Elemzéseinek éppen ezért központi elve az, hogy mit lehet és mennyiben lehet tervezni úgy, hogy ne feledkezzünk meg lehetőségeinkről iskolapolitikánk fejlesztésében. Érdemes idézni a szerző gondolatait ezzel kapcsolatban: „Kiábrándultak vagyunk-e ma, vagy racionálisabban, kevesebb illúzióval terhelten látjuk-e a jövőt? Ha igen, részben azért, mert mindinkább nyilvánvaló, hogy a hatvanas és hetvenes évek fölbuzdulási nyomán megálmodott és kiharcolt elképzelésekből alig valami valósult meg. Mindenesetre ma már jobban kiszámítható, mint bármikor ezelőtt, hogy mennyi válik, egyáltalán mennyi válhat valóra. Oka a nagyobb realizmusnak részben az is, hogy egyre világosabb, mennyi utópiát melengettünk: s hogy ezeknek mozgósító hatása lehetett ugyan, valóságátartalma azonban vajmi kevés volt. Egy szárazabb realizmus fő oka azonban, azt hisszük, mégsem ez. A hetvenes évekkel elmúlt... a nagy átszervezések, a méreteiben gigantikus vállalkozások kora.”

A szerző az egyes részletkérdéseket is abból a szempontból vizsgálja, hogy ezek szorosan

összefüggnek az átfogóbb társadalmi mozgásokkal. „Vagyis az oktatás és az iskola jövője egyben társadalmunk jövője” – hangsúlyozza Kozma Tamás.

A könyv bevezető fejezete „Az oktatáspolitikai mozgásteret” címet viseli. Ebben a szerző azokat az alapvető változásokat tekinti át, amelyek a magyar társadalomban az elmúlt évtizedekben végbementek. Hangsúlyozza, hogy az oktatásügy továbbfejlesztése érdekében a következő tényezőket kell megvizsgálni: 1. a lakosság létszámának várható alakulását, iskolázottságának színvonalát, a munkavállalók foglalkoztatottságát; 2. a lakosság létszámának, iskolázottságának és foglalkoztatottságának területileg eltérő változásait; 3. a korábbi oktatáspolitikai döntések jövőben sugárzó hatásait. E fejezeten belül foglalkozik részletesen a következő kérdésekkel: a demográfiai hullámmal, a továbbtanulási igényekkel, a munkacső tervezhetőségével, az alulképzés-túlképzés problémájával, az egyes iskolatípusokba való jelentkezés és bekerülés mögött meghúzódó érdekviszonyokkal, az urbanizáció kérdőjeleivel és ennek kihatásaival a magyar közoktatásügyre. Ezzel kapcsolatban veti fel a kérdést: „A mai decentralizáltabb irányítási, szervezési és pénzügyi rendszer milyen változásokat fog hozni a jelenlegi településpolitikában, ami természetesen maga után vonja majd az intézményekkel való ellátottságot is.” Utal ugyanakkor a faluhálózat rekonstrukciójával összefüggő újabb törekvésekre is, amelyek a közoktatásügy fejlesztésének sajátos tendenciáját hozzák magukkal.

A könyv második fejezete az általános iskola néhány kérdésével foglalkozik. Érdekesek az egyes alfejezetek címei. Így pl. „Hová ültessük le őket?” – kérdezi, és ezzel kapcsolatban vizsgálja az általános iskolai tanulólétszám megnövekedésével járó gondokat. A túlszűfolt-ságnak a következő pedagógiai veszélyeit sejteti: a lemorzsolódás lehetséges megnövekedése, vagy a tanulmányi színvonal kényszerű csökkenése; a túlszűfoltosság időhatárának nem pontos feltérképezése és így a túl rövid, vagy túl hosszú időre való tervezése; a gyerekek alapellátásának (egészségügyi, szociális és kulturális) romlása; a különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel történő foglalkozás háttérbe szorulása, főleg ha az ő létszámuk is nő a demográfiai hullámmal együtt. Foglalkozik a szerző a tanulói létszám és a tantervi célkitűzések összefüggésével is. A „tani-tani” című alfejezetben az általános iskola pedagógusainak gondjait veszi sorba. Lesz-e elég pedagógus?, milyenek lesznek a pedagógusközösségek?, hogyan lehet biztosítani az egyéni és a kollektív munka alkotóbb, hatékonyabb jellegét?, hogyan alakul és alakítható a pedagógusok életkörülményei, lakás és kulturálódási lehetőségei? s hogyan lehetne a pedagógusok létszámtervezését értelmiségpolitikánk szervezésévé ten-

ni? Az általános iskola következő részletkérdését a szerző a „Körzetesítsünk-e, vagy ne körzetesítsünk?” cím alatt tárgyalja. E kérdéssel kapcsolatos álláspontja: „olyan szemléletű iskolakörzetesítés szükséges, amely nem az iskolákat szünteti meg, hanem megbízhatóan, jól utatztatja a gyermekeket. Hogy egyikük se nőjön föl a városias élettől elszigetelten – pusztán néhány kilométernyi távolság miatt”. A nevelési központok pénzügyi, szervezési, művelődéspolitikai problémáiról olvashatunk „Művelődésünk jövő intézményei” címen. A „Kinek az érdeke?” című fejezet a sok vitát kiváltó kapcsolatrendszerrel foglalkozik az iskola és a helyi irányító szervek között, főleg e kapcsolat pénzügyi vonatkozásaival. Megállapítja: „A települések eddigi rangsora laposan átalakul, s ez bizonyára számottevően módosítani fogja a településeken megkeresett pénzeszközök elvonását, újraelosztását is.” Az általános iskolával foglalkozó fejezet befejező kérdését a „Demokrácia iskolában és iskolán túl” cím alatt olvashatjuk. A szerző e sokat emlegetett problémát valóban egészen újszerűen közelíti meg, mivel az iskolát és az iskolában folyó munkát közvetlen társadalmi környezetének hatásával, kapcsolatrendszerével vizsgálja. Utal a szerző a társadalmi fejlődés két alternatívájával (a vertikális és a horizontális integráció) összefüggő közoktatáspolitikai tendenciákra és lehetőségekre.

A második fejezetben a szerző a középfokú oktatás és a szakképzés kérdéseivel foglalkozik. Mindenekelőtt „Tömeges? Általános?” címen e fontos problémát elemzi. Történelmi fejlődésében is megvilágítja ennek az iskolatípusnak jelenlegi gondjait, s statisztikai adatokkal bizonyítja, hogy a középfokú oktatásba való belépés Magyarországon az utóbbi húsz év alatt gyakorlatilag általánossá vált. Tisztázza a szakmunkásképző iskolákkal kapcsolatban kialakult félreértést. Miután bemutatja a középfokú iskolák fejlődési tendenciáit az európai szocialista országokban, megfogalmazza álláspontját a magyarországi megoldás lehetőségeiben. Nézete szerint a középfokú oktatás első éveit általánossá és kötelezővé kellene tenni, a szakképzést a középfokú oktatás befejező szakaszára helyezni, a meglévő középiskolákat minél kevesebb átszervezéssel megtartani, s végül a meglévő középfokú iskolákat úgy továbbfejlesztetni, hogy mindenki számára elérhető legyen mind a szakmai képzés, mind pedig a felsőoktatásra történő előkészítés. Részletesen foglalkozik a szerző a „Szakképzés jövője” címen az e kérdés körül kialakult vitákkal és a továbbfejlesztés három alternatívájával. „Közös középiskolák” címmel bemutatja ennek az iskolatípusnak európai változásait, vizsgálja e fogalom tartalmát, szervezési és pedagógiai sajátosságait. A „Művelődési városközpontok” című fejezetben is mindenekelőtt fogalmi értelmezést végez (a település, a város egy meg-

határozott övezete), majd vizsgálja ennek létrehozására vonatkozó szükségleteket, valamint a létesítésükkel összefüggő feladatokat. A középfokú oktatással foglalkozó fejezetet a szerző „A fejlesztés realitásai” címmel zárja be.

A következő fejezetet a szerző az egyetemek, főiskolák elemzésére szánja. Kiinduló tétele az, hogy a felsőoktatás tömegessé válásának milyen hatása van az elhelyezkedésre, a jövőendő értelmiség társadalmi szerepére. „Szükség lesz-e rájuk?” – kérdezi elsősorban, s vizsgálja a felsőoktatásra pályázók, a keretszámok, a felvételizők és felvettek, valamint a munkaerőszükséglet összefüggéseit. A „tervezői logikatársadalmi realitás” című részben bemutatja a felsőoktatás területén mutatkozó aránytalanságokat (területi, férfi- női összetétel, felsőoktatási intézménytípusok között.) Foglalkozik azzal a kérdéssel is, hogy sokan vagy kevesen vannak-e nálunk az egyetemisták, főiskolások? Vizsgálja „a jövő egyeteme” címen a szervezeti és tartalmi átalakítások lehetőségeit, az egységes tanárképzés problémáját, a felsőoktatás „regionalizálásának” elveit. A „Szellemi életünk központjai” című részben rámutat arra, hogy a magyar felsőoktatás hálózata elaprózott, s ennek milyen káros következményei vannak. Az „értelmiségpolitika” című fejezet a regionális szellemi központok koncepciójával foglalkozik, amelyek a szerző szerint „összefogják a felsőoktatás, a művelődés és a művészetek, valamint a tudományos kutatás fejlesztési törekvéseit.” E fejezet befejező részét „Döntési alternatívák” címen olvashatjuk, melyben Kozma Tamás differenciáltan vizsgálja Budapest, valamint a vidéki kulturális központok sajátosságait, lehetőségeit, feladatait. Utal az egyes megyék vezetési metodikájára, s felveti a politechnikumok létesítésének gondolatát.

A könyvet a szerző „A nyolcvanas évek” című résszel zárja be. Mint a cím is mutatja, a jelenleg aktuális kérdések kerülnek előtérbe. Véleménye szerint a jelen évtized legalapvetőbb feladata az iskolai kezdőszakasz – az óvoda és az alsó tagozat – mennyiségi és minőségi fejlesztése. Fontosnak tartja az általános iskola általánossá tételét, a gyógypedagógiai intézményhálózat fejlesztését, a középfokú iskolákban a közös tanulmányi törzsanyag kimunkálását, a pedagógusképzés korszerűsítését. Az 1987–1990-es évekkel kapcsolatosan úgy vélekedik, hogy a fejlesztés súlypontja a középfokú oktatásra tevődik át. Meglátása szerint sor kerülhet az általános iskolák belső szervezetének megújítására. Az 1990-es évektől viszont a fejlesztési tendencia a felsőoktatásra helyeződik át.

Mindezek a feladatok magukkal hozzák egyrészt a közoktatással foglalkozó kutatók és tervezők felelősségének megnövekedését, másrészt a közoktatás irányításának átszervezését. Érdemes idézni a szerző zárómondatát: „... a jövőben jobban kell támaszkodnunk a lakosság részvételére mind a művelődési tevékenységek kiválasztásában, mind pedig a feltételek megteremtésében. Ez egyben fontos lépés a szocialista demokrácia felé a művelődés területén.”

Illúzióktól és utópiáktól mentes Kozma Tamás elemzése közoktatásunk jelenlegi és távlati feladataival kapcsolatban. Érdemes elolvasni ezeket a nagyon átgondolt észrevételeket, mivel segít a mindennapi problémák nagyobb összefüggésben való elhelyezésében és megértésében. A könyv elolvasója úgy érzi, hogy a szerző fontos elvi kérdésekbe avatja be, teszi társává, és egyben a problémák továbbgondolására készíti.

Kossuth Kiadó, 1983. Budapest. 129. l.

DR. BEREZKI SÁNDOR