

54854

163

54854/163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

1631



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1987. 27. ÉVFOLYAM

✓
1

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), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Zúkovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. SZELÉNDI GÁBOR: Az eredményes nevelés alapja: a tanulók megismerése	1
ZÉTÉNYI IMRÉNÉ: A tehetségek kibontakoztatásáért	6
DR. LENGYEL ZSOLT: A gyermeknyelvi kutatások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata	9
MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA: A kérdéskultúra szerepe a korrekciós osztályok tanítási óráin	13
DR. SZÉKELY ISTVÁNNÉ DR. TÓTH RÓZSA: A tanulók kollektív beállítódásának vizsgálata tanulmányi feladatok közös megoldása során	18
DR. FARKAS KATALIN-DR. KRIZSÁN JÁNOSNÉ: A nagyszülőkkel való együttműködés lehetőségéről	20

ÚJ TANTERVEINKRŐL

SASSNÉ DR. KISS GABRIELLA: Gondolatok az általános iskolai nevelési és oktatási terv megvalósításáról	25
DR. SZÉRÉNYI MÁRIA: Az orosz nyelvű olvasástanítás néhány problémája	28

MŰHELY

BOKOR ISTVÁNNÉ: Képességfejlesztő eljárások anyanyelvi órákon és korrepetálásokon	31
DR. FÖLDYNE DR. ASZTALOS ADRIENN: Esztétikai tudatformálás lehetőségei az alsó tagozatos ének-zene órákon	38
DR. BENE KÁLMÁN: Első lépések a lírai művek elemzésében	43
IVÁN ÁGNES: A dialógusok szerepe a nyelvfejlődésben	46

ÖRÖKSÉG

DR. BERECKZI SÁNDOR: A tehetség lélektani és pedagógiai kérdései Nagy László műveiben	53
---	----

SZEMLE

JAGUSZTINNÉ ÚJVÁRI KLÁRA: Hogyan hasznosíthatók egy asszociációs szótár eredményei a nevelésben és az oktatásban	58
DR. BERECKZI SÁNDOR: Kemény Gábor: A pedagógia tudat kialakulása Magyarországon	62

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: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6723 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 7400 példányban
ISSN 0144-7224
87-4844 - Szegedi Nyomda
Felelős vezető: Surányi Tibor

1987 FEB 23



DR. SZELÉNDI GÁBOR
Kaposvár

Az eredményes nevelés alapja: a tanulók megismerése

Az 1978-as tanterv hangsúlyozza, hogy a pedagógus a legfontosabb tényező a tanulók nevelésének folyamatában. Ez szükségessé teszi, hogy irányító tevékenysége tudatosabbá váljék. A pedagógus csak akkor képes az elérendő cél érdekében a tanulók egyéni sajátosságait figyelembe venni, ha ismeri és alkalmazza azokat a módszereket és eljárásokat, amelyek a tanulók előzetes ismereteinek és fejlettségi szintjének, a tanulást segítő és gátló tulajdonságainak és állapotainak feltárásához, a tanulási folyamatokat kedvezően befolyásoló tényezők megteremtéséhez szükségesek. Vagyis, ha magáévá teszi a korszerű pedagógiai szemléletet. (1) Ebben a folyamatban megkülönböztetett szerepe van az osztályvezetőknek, osztályfőnököknek. Feladataikat a Rendtartás (2) a következőkben határozza meg: „az osztályfőnök nevelőmunkáját folyamatosan tervezi, ennek írásos dokumentuma a foglalkozási terv, valamint a tanulók személyiségének alakulásáról készített egyéni feljegyzés. Feladata a tanulók személyiségének alapos, sokoldalú megismerése, differenciált fejlesztése.” „Személyiség- és közösségfejlesztő munkájának eredményessége érdekében együttműködik az osztályban tanító szaktanárokkal, ill. az osztály tanulóival kapcsolatba kerülő többi pedagógussal (napközis és diákotthoni nevelőkkel, szakkörvezetőkkel stb.).”

„Az osztályfőnök összehangolja az iskola és a család nevelőmunkáját, együttműködik növendékei szüleivel. Ennek során az osztályfőnök megbízásának első évében a tanulókat otthonukban meglátogatja, majd szükség szerint végez családlátogatásokat.” Az osztályfőnök által irányított nevelési folyamatban jelentős szerep hárul az osztályban tanító többi pedagógusra is, akiknek feladatairól a Rendtartás így szól: a pedagógus feladata, hogy a tanulók magatartásáról és tanulmányi munkájáról – szükség szerint – tájékoztatja az osztályfőnököt és a szülőket.

A tanulók nem ismeréséből vagy félreismeréséből súlyos pedagógiai hibák származhatnak. Ilyenkor nem vagyunk képesek az elérendő nevelési célhoz szükséges hatások, eljárások nyújtására, nem tudjuk megfelelően fejleszteni tanulóink személyiségét. A materialista pszichológia tétele, hogy az ember tudata és személyiségének pszichológiai sajátosságai tevékenységben alakulnak ki és jutnak kifejezésre. Ez a tény széles távlatokat nyit meg abban az irányban, hogy szükséges tulajdonságait tevékenységének helyes megszervezésével alakíthassuk, és hogy az embert cselekedetein át megismerhessük. Tanulóinkat tehát sokoldalúan, tevékenységük különböző formái alapján kell tanulmányoznunk. A játék mellett a legfontosabb tevékenységük a tanulás, ezért elsősorban a tanulás folyamatában kell a személyiséget vizsgálnunk. Ebben meghatározó szerepe van az iskolai munkának, benne a tanítási órának, ezért a következőkben a tanítási óra megfigyelési lehetőségeit vesszük számba.

A tanuló megismerése a tanítási órán

1. A tanórákon a tanulónak számos pszichológiai sajátossága bontakozik ki, többek között itt nyilvánul meg az érdeklődése. Tudnunk kell, hogy mennyire érdeklődik a tanulás iránt, és mennyire az egyes tantárgyak iránt. Az elméletibb tárgyak vagy a gyakorlati munka köti le inkább. Az érdeklődési körök mellett az érdeklődés tulajdonságainak a mértékét is ismernünk kellene: terjedelmét, mélységét, tartósságát és aktivitását. Egyrészt a tanuló tanulmányi munkájára gyakorolt hatása miatt, másrészt a továbbtanulás megfelelő segítése érdekében. Ugyanis ezt csak a tanuló érdeklődésének és hajlamainak ismeretében tudjuk munkánkkel megalapozni és hathatósan továbbfejleszteni.

2. Az ember életében az egyes lelki jelenségek, sajátosságok közötti elválaszthatatlan kapcsolatra jó példa az érdeklődés és a figyelem viszonya. Mélységesen igaz az a megállapítás, hogy arra figyelünk elsősorban, ami érdekel bennünket, s ez így van a tanítási órán is. A gyermek figyelmének a vizsgálatánál fontos annak megállapítása: milyen könnyen és mivel lehet figyelmét kiváltani, tud-e eléggé koncentrálni egy-egy problémára, részcsелеkésre. Van-e benne képesség arra, hogy elég gyorsan átkapcsoljon egyik tárgyról a másikra, és ami a legfontosabbak egyike: mennyire tartós, állandó a figyelve?

Az órán tanúsított figyelmetlenségnek több oka lehet. Az egyik tanuló azért figyelmetlen, mert másra gondol, arra, ami őt jobban érdekli, mint a hallottak. A másik azért, mert nagyon eleven, mozgékony, nem tud egy helyben ülni, a harmadik még az előző óra hatása alatt van, amikor pl. jó jegyet kapott, a negyedik nem érti a pedagógus magyarázatát, és természetesen nem tud figyelni arra, amit nem ért. Nehezíti vizsgálódásunkat az, hogy többnyire külső megnyilvánulások, jelek alapján alkothatunk ítéletet arról, figyel-e a tanuló. Egyes tanulóknál korán kialakul a figyelemmegosztás képessége, s a közös munkában való részvétel mellett mással is képesek foglalkozni. S ha ez a látszólagos odafigyelés szokássukká válik, elég sok nehézséget fog okozni későbbi tevékenységükben. Nem tudnak majd semmit sem igazán, teljes szívvvel csinálni.

A gyermeki érdeklődés és figyelem megismerése közben nem elég a tényeket felfedni, keresni kell a kiváltó okokat is, feleletet kell adnunk a miért kérdésre is. Gondosan kell mérlegelni azt a helyzetet, amelyben a tanuló sajátosságai előfordulnak. Ugyanis megeshik, hogy rendkívüli, szokatlan körülmények között nem a rá jellemző vonásokat mutatja. Valamely nagyon örömteli vagy nagyon szomorú esemény is figyelmetlenné, érdektelenné teheti az egyébként megfelelő figyelmű, érdeklődő tanulót.

3. Jó lenne mindig figyelembe vennünk a tanuló egészségi állapotát, közérzetét, kimerültségét. Ezek mind okai lehetnek a figyelem és érdeklődés változásának. Olykor testi fogyatékoság játszik meghatározó szerepet: gyenge látás, rossz hallás stb. A tanuló nem látja jól a táblát, a bemutatott eszközöket, vagy még nincs szemüvege vagy húzódozik viselésétől, mindez kihat figyelmére, egész tanulmányi munkájára. Az érzékszervi vagy más testi hiba, kisebb fogyatékoság mellett fel kell figyelni arra is, hogy mennyire fejlett a tanuló érzékenysége például a hangok és a színek megkülönböztetésében. Ismernünk kell egészségi állapotának adatait: volt-e vagy van-e olyan betegsége, amely befolyásolhatja iskolai munkáját, magatartását, mert ez minden órán szerepet játszhat, nemcsak a testnevelés-, rajz-, ének-zene órákon, hanem kezdve az alsó tagozatos olvasóórától a technika és a többi tantárgy óráin.

4. Világosan kitűnnek az órákon a tanuló intellektuális tulajdonságai és megismerő tevékenységének módjai. Arra a fő kérdésre keresve választ, hogy hogyan sajátítja el a tanuló az anyagot, a figyelem és érdeklődés mellett szükséges ismernünk a felfogóképességét. Gyorsan képes-e megérteni az új anyagot? Milyen anyagot ért meg

nehezen? Nem szokott-e hozzá a felületes megértéshez, jól megragadja-e a lényegét? Megmutatkozik-e az ismeretek megértésében önálló gondolkodása, vagy pedig a betanult sémákat igyekeznek használni? Ezzel kapcsolatban az emlékezet erősségét is lemérhetjük az órán. Hogyan tanul a gyermek, milyen emlékezeti típushoz tartozik: látási (vizuális), hallási (akusztikus) vagy mozgási (kinesztétikus). Emlékezeti tulajdonságai milyenek, gyors vagy lassú a bevésés nála, tartósan tud-e megőrizni ismereteket, hogyan képes azt felidézni, elmondani, pontosan vagy pontatlanul, lassan vagy gyorsan. Vajon igyekeznek-e iskolán kívül – olvasás, múzeum, színház, mozi látogatása vagy a tévé nézése révén – ismereteket szerezni és milyeneket?

5. Tanulóink képzeletének fejlettsége mind az ellenőrzések, mind az új anyag feldolgozása során, dolgozatok és más munkák elkészítése közben megmutatkozik. Különösen gazdagon nyilvánulhat meg a magyar- (olvasás, fogalmazás), a környezetismeret-, a rajz-, a technikaórákon, de a matematikában éppúgy, mint a történelemben. A képzelet működése mellett gondolkodásának fejlettsége is feltárul nemcsak az új anyag megértése során, hanem a feladatok, problémák megoldásában is. Ezekben mind a problémának, élethelyzetnek gyors, egy legjobb megoldásra törekvő módja is érvényesülhet, a konvergens gondolkodásmód, mind a több megoldásra, variációra törekvő divergens gondolkodásmód. Ez utóbbi alapja a kreatív gondolkodásnak, az alkotóképességnek, mely mind a gondolkodás, mind a képzelet működése során az eredeti, az újszerű megoldásokra való törekvésben és ezek megtalálásában, kidolgozásában alakulhat ki, fejlődhet tovább. A tanítási órákon megfigyelhető, hogy a tanuló képes-e önálló megoldásra, törekedik-e újszerű feleletekre a kérdésre válaszolva, tudja-e alkalmazni eddig megszerzett ismereteit. Megfigyelhetjük a tanuló beszédmódját, mely jól kifejezheti logikus gondolkodását, fejlett képzeletét. Képes-e világosan megfogalmazni gondolatait, vagyis amit gondol, azt érthetően ki tudja-e fejezni, s ezt szóban vagy írásban képes pontosabban megtenni?

6. Az órákon – a különböző tantárgyak meg az osztályfőnöki órák során – megfigyelhető a tanuló vilásképe, fejlődő világnézete is. Milyen világnézeti problémákkal foglalkozik, honnan származnak ezek, és milyen válaszok alakulnak ki benne? Vajon az iskola és a család hatására helyes irányban alakul-e vilásképe, nincs-e benne bizonytalanság, kétely az esetlegesen eltérő hatások eredményeként: például a materialista iskolai nevelés és a vallásos otthoni nevelés ellentétes hatásaira. Ez ma nálunk jelentős nevelési gond, mely teljesen eltérő súllyal jelentkezhet településenként, de egy-egy osztályban vagy családban is.

7. A tanórákon megmutatkoznak a tanulók jellemének különböző jegyei, így a munkához való viszony, a munka teljesítményének mértéke. Hogyan tanul, hogyan dolgozik a gyermek: örömmel, lelkiismeretesen? Saját adottságaihoz viszonyított követelményszintje van-e, mik motiválják, indítják ezek elérésére: a lelkiismeretesség, a munkaszeretet vagy más motívumok (szülői jutalmazás, büntetés)? Van-e kiemelkedő eredménye valamelyik tantárgyból, miből ered ez – hajlamból, adottságokból, szorgalomból? Valamelyik téren átlagon aluli teljesítményt mutat-e fel és miért? Utaljunk itt a koegzisztencia törvényére, amely szerint az emberek a különböző területeken, tárgyakból különböző fejlettségi szintet érnek el, így egyikük a természettudományok, másikuk az emberrel kapcsolatos ismeretek megszerzésében fogékonyabb, a harmadik az ismeretek alkalmazásában. Megismerve valakinek az „erős” oldalát, az ott elért eredményeit, sikereit fel tudjuk használni a gyenge oldalának fejlesztésében. Mindez fokozott mértékben érvényes a fejlődésben lévő tanulóra, a különböző tantárgyak tanulására.

8. A gyermek az iskolában, az órán társak között él, közösségben. Ez ad lehetőséget arra, hogy megismerjük viszonyát a közösséghez, társaihoz, tanítóihoz és önma-

gához. Fontos adat számunkra, hogy bizalommal közeledik-e a felnőttekhez, hogyan fogadja tanítója útmutatásait, megjegyzéseit, az ösztönzést, dorgálást egyaránt. A tanulást irányító motívumok egyike: hogyan viszonyul a tanuló saját előmenetelének és magatartásának értékeléséhez. Ebben az érdekel bennünket, hogy az osztályzatot mint tanulmányi munkájának helyes értékelését fogja-e fel, amely további munkára ösztönzi, vagy közömbös az osztályzat iránt, vagy éppen túlértékeli, szinte hajhássza a jó jegyet.

9. Különösen nagy a jelentősége a tanuló jellemzése szempontjából a társaihoz való viszonyának. Kikkel és miért barátkozik, és miben nyilvánul ez meg? Helyes hatással van-e vajon mindkét félre ez a kapcsolat? Van-e a tanulónak hatása, befolyása társaira, és ez milyen irányú? Megmutatkoznak-e a közösségben élés szabályai a tanuló magatartásában, tud-e fegyelmezetten, a kulturált együttélés szabályai, szokásai szerint mozogni az osztályban? Milyen jellemvonásai észlelhetők: udvarias, durva, sértődékeny, irigy vagy elnéző? Érez-e felelősséget az osztályáért, érdeklődik-e társai iránt, segíti-e őket tanulmányi és más jellegű problémáikban? Nem közömbös az sem, hogyan fogadja tanuló társainak sikereit vagy kudarcait. Az órákon felszínre kerülhetnek személyiségének olyan vonásai, mint a szerénység vagy önteltség, önbizalom vagy csüggedés, becsületesség, őszinteség, felelősségérzet saját tetteiért, a kötelességtudat vagy ezek hiánya.

10. Világosan lemerhetők az órákon a tanulói személyiség akarati tulajdonságai. Cselekedeteinek tudatossága és célirányossága milyen mérvű, mennyire önálló, nem nagyon befolyásolható-e? Milyen mértékben van meg benne a kitartás, a nehézségek leküzdésének a képessége, az erre való törekvés. Különösen az érdeklődési köreitől távolabb eső tevékenységek vagy a szükséges adottságok és előzetes ismeretek hiánya esetén. Mennyire rendelkezik kezdeményező képességgel és önuralommal. Ez utóbbi mind a társaihoz való viszonyában, mind a nehezebb problémák megoldása során vagy a sikertelenség esetén egyaránt megmutatkozik-e? Fontos annak megfigyelése, hogy cselekvéseiben hogyan nyilvánul meg a magatartást és cselekvést megkönnyítő szokásrendszer, amely nélkül nehezen tudunk az osztállyal megfelelően együtt dolgozni. Nemcsak a viselkedést szabályozó szokásrendszerrel van szó, hanem a munkához, a tanuláshoz szükséges szokásokról: a munka- és rendszeret, a pontosságra törekvés stb.

11. Valamivel bonyolultabb a tanulók érzelmi életének a megismerése a tanórán, mivel az emocionális vonások nehezebben bontakoznak ki itt. Mégis a gyermeki személyiségnek ezeket az oldalait is fel lehet tárni bizonyos mértékig. A jó megfigyelő képességgel rendelkező pedagógusok a tanuló érzelmi életének gazdagságát vagy szegénységét is felfedezik. Azt, hogy mit szeret és mit gyűlöl, s mi az oka ezeknek az érzelmeeknek. Kimutatja-e érzelmi állapotát vagy elrejtí, milyen a sajátos, az uralkodó alaphangulata, s ez mennyire befolyásolja tanulmányi munkáját vagy társaihoz való viszonyát? Vannak-e indulatai, s tud-e rajtuk uralkodni? Az egyes tantárgyak tanulásával kapcsolatban milyen érzelmeik vehetők észre a tanulóknak; a magasabb rendű érzelmeik közül utaljunk az erkölcsi érzelmeire, így a szeretet a társak iránt, a pedagógusokkal szemben, vagy az egyik legnemesebb emóciónk: a hazaszeretet, hol, milyen mértékben, milyen tartalommal jelentkezik. És még folytathatnánk a sort a tanulók érzelmi életének megismerésével kapcsolatos kérdésekről, feladatokról – így az intellektuális érzelmeik világát feltáró tennivalókról (tudásvágy, a nehéz feladatok legyűrésével kapcsolatos érzelmeik), a munkával kapcsolatos érzelmi sajátosságainak feltárása. Ezek a szempontok – úgy gondolom – azt is megmutatják: mennyire nem lehet elszigetelten szemlélni a tanulók egyes lelki jelenségeit, mert ezek állandóan és együtt hatnak cselekvéseikre, viselkedésükre. Az erkölcsi érzelmeik akkor jelentkeznek világosabban náluk, amikor világnézeti jelentőségű kérdések kerülnek szóba – magyarórán, olvasástanításban, környezetismeret- vagy történelemórán, amikor egyik vagy

másik történelmi személyiséghez, olvasmány, irodalmi mű hőséhez való viszonyban nyilvánulnak meg, nemcsak a tanuló erkölcsi érzelmei, hanem a meggyőződése is, azaz érzelmei, nézetei és az ezekkel kapcsolatos személyes állásfoglalásai is.

A tanuló tárgyra és személyre irányuló érzelmei közül már az órákon megmutatkoznak a pedagógusokhoz, a társakhoz fűződő érzelmek mellett a másik nem iránti érzelmek, amelyek konstataciója mellett mindig figyelembe kellene vennünk ezek hatását a tanulók cselekedeteire, tanulmányi munkájukra mind pozitív, mind negatív értelemben.

A tanórai megfigyelés néhány problémája

A tanulók megismerésére irányuló tevékenységgel kapcsolatban utalunk a következő problémákra, a megfigyelésben előforduló hibákra.

1. *A felületesség.* Olykor előfordul, hogy az első benyomás, mit a gyermek a pedagógusra tett, meghatározza kettejük viszonyát. A tanulónak egy-két megnyilatkozása néha megteremti azt a reputációt, mely megmarad akkor is, ha a gyermek további viselkedése ennek ellentmond. A tanuló alkott felületesebb és gyakran helytelen elképzelésnek az a magyarázata, hogy a pedagógus csak a feltűnő tulajdonságok alapján vonja le következtetéseit, anélkül, hogy a gyermeki személyiség minél teljesebb megismerésére törekedne.

2. *A tanuló fejlődéstörténetének nem ismerése.* A tanítónak, tanárnak nemcsak meg kell értenie a tanuló egyéniségét – bár ez sem kevés –, ahogy az adott időpontban mutatkozik, hanem ismernie kell a személyiségvonások eredetét is. Ez többször még elmarad. Pedig szükséges a tanuló fejlődéstörténetének finom megismerése, ezen belül a fejlődési tendenciának a megállapítása: mi növekszik, vagy mi hal el benne. Nem közömbös például, hogy most van kialakulóban vagy szűnőben olyan vonása, mint a durvaság vagy az önkritikai hajlam.

3. *A tanuló öncélú tanulmányozása.* A jó pedagógus a gyermekek megfigyelése közben soha nem feledkezik meg a pedagógiai célról. A tanulónak azokat a vonásait igyekszik megkeresni, amelyek nevelésének alapját képezik, vagy amelyeket át kell alakítani, meg kell szüntetnie. Elengedhetetlen a tanuló személyiségének aktív tanulmányozása, vagyis ne csak a tények pusztá konstatalására szorítkozunk, hanem szüntelenül törekedünk a pozitív tulajdonságok kifejlesztésére, a negatív vonások megszüntetésére.

4. *A sokoldalú és rendszeres tanulmányozás hiánya.* Fontos követelmény: a tanulókat tevékenységük legkülönbözőbb formáiban, rendszeresen kell megfigyelni. A megfigyelés adatait nem elszigetelten, hanem egymással összefüggésben kell felfognunk. Ugyanannak a személyiségvonásnak ugyanis más a szerepe, jelentősége két különböző személyiségnél. Az erős akarat például párosulhat durvasággal, egoizmussal, de lehet humanista, a közösségért élő ember (fiatal) vonása is. Éppen ezért helytelen lenne csupán arra szorítkozni, amit a pedagógus a tanórákon tapasztal. Nagyon gazdag lehetőségeket nyújt a tanulók megismerésére a tanítási órán kívül végzett munka – ifjúsági mozgalom, rendezvények, kirándulások, társadalmi munka –, de jelentősen segíthet a tanulók egymásról adott véleménye, és nem utolsósorban a családdal való kapcsolatok megfelelő kihasználása e téren. A szülőkkel otthon, az iskolában történő találkozások, beszélgetések, tapasztalatcserék. A szülőktől kapott szóbeli információkat néha kiegészíthetik az írásos információk arról, hogy ők milyenek ismerik saját gyermekeiket. Sajnos, az utóbbi időben kezd eluralkodni a szülőkkel való kapcsolattartásban az írásbeli mód, és háttérbe szorul a személyes kontaktus, az élő kapcsolat, a beszélgetés,

mely többet feltárhat a gyermeki személyiségből, az erre vonatkozó tapasztalatokból, mint bármely kérdőív.

Nevelőmunkánk fő feladata a közösségi ember kialakítása. Ebben a munkában szoros egységben kell megvalósítanunk a közösségi nevelés és az egyéni bánásmód elvét, az egész csoport, osztály fejlesztését, s benne az egyének nevelését. Úgy kell megválasztanunk a módszereket, hogy ezt a kettős célt szolgálják, az értékes közösségben élő fejlett személyiségek kinevelését. Ehhez adhat alapot a tanulók minél teljesebb megismerése a tanítási órákon.

FELHASZNÁLT MŰVEK

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 2. kiadás, 1983. Művelődési Minisztérium, főszerkesztő: dr. Szébenyi Péter.
[2] Rendtartás az általános iskolák számára, 1983. Művelődési Minisztérium, Bp. Tankönyvkiadó.

TOVÁBBI SZAKIRODALOM

1. Osztályfőnöki kézikönyv, az általános iskola 1-4. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp. 1973. szerk.: Majzik Lászlóné dr.
2. Osztályfőnöki kézikönyv, az ált. isk. 5-8. osztálya számára, Tankönyvkiadó, 1980, szerk.: Majzik Lászlóné dr.
3. Kardos Lajos: Általános pszichológia, Egyetemi tankönyv, Bp. 1970.
4. Nevelőmunka az ált. iskola 1-4. osztályában, Tankönyvkiadó, Bp. 1969, szerk.: dr. Pataki Ferenc-Majzik Lászlóné dr.

ZÉTÉNYI IMRÉNÉ
Debrecen

A tehetségek kibontakoztatásáért

„Tehetségtelenek sokan vannak, és védik egymást. Meg kell kímélnünk a tehetséges embert – ki egész energiáját szellemi és erkölcsi életének elmélyítésére és alkotó munkára fordítja – attól, hogy erejét a tehetségtelenek védőgyűrűjének áttörésére pazarolja.”

Nagyon mainak tűnő a mondás, pedig ezt 1918-ban fogalmazta meg *Révész Géza*: *A tehetség korai felismeréséről* írott munkájában.

A tehetség definícióját többen is meghatározták napjainkban, amikor már nem is a tehetség felismerésével foglalkozunk, hanem ezen túlhaladva, az elitképzéssel.

Míntha már itt sorakoznának képzésre várva a kiszűrt tehetségek.

Hol történik ez a szűrés, ha van ilyen? Az óvodában? Az általános iskolában? Vagy már a szülő belelát csemetéjébe, és közli, hogy a gyermekem ilyen és ilyen tehetséggel rendelkezik, kérem ezek szerint továbbképezni. Mikor és hány éves korban történjen a kiválasztás?

Gondolom – nincs határkő, amely jelölné, hogy itt és most, ettől az időtől mehet a gyermek a kiválasztottak közé.

És a szegény kis tehetségtelen (ha van ilyen), ő hol marad? Ki meri kijelenteni egy-fejlődő palántáról, hogy ez igenis mehet, ez pedig maradjon.

Ezt a szelekciót elvégzi maga a gyermek. De hogy hányan tehetségesek és hányan nem, az azért az iskolai neveléstől is függ.

A tehetség, a valamire való képesség minden gyerekben megnyilvánul. Rubinstein szerint a mindennapi szóhasználatban a tehetségen a képességek magas szintjét értjük. Ennek vannak fokozatai: általános, specifikus és a lángelme, a zseni.

„A tehetséget a nagy teljesítményekre való képesség jellemzi.” (Rubinstein.)

Lehet a gyermek tehetséges matematikai, zenei, technikai és még sorolhatnánk hányféle területen.

Aki tehetséges, akiben több van az átlagosnál, az megnyilvánul az iskolában. Az egyik gyermeket a matematikatanár emlegeti, a másikat a történelemtanárja. Nem biztos, hogy mindig csak dicséri. Míg ugyanazzal a gyermekkel matematikaórán semmi említésre méltó nem történik, a történelemórán állandóan kérdez, beleszól, nyüzsög. Nem lehet vele bírni. Más, mint a többi.

„Tanulási készenléte” állandóan ugrásra kész. A tanáért rajong, a sarkában van, szakkörre jár, kérdez, és véleménye van.

Ilyen volt Gábor az általánosban. Egyébként igen sokoldalú, gyors észjárású. Most gimnazista. Még olvassa a történelemlétkönyveket, izgatja, mi hír a világban, de már nem akar történész lenni. Nagyon „jó fej” a fizikatanára, most már ez a legérdekesebb tárgy – közel az érettségi –, Gábor fizikus lesz.

Mi történt? Az iskolaváltás miatt elvesztette ugyan egy jó tanárját, de talált – szerencséjére – egy másik nagyon jó tanárt, akinél (divatos kifejezéssel élve) megvalósíthatta önmagát.

Balzacckal szólva:

„Senki sem juthat el személyes kalauz nélkül a tiszta gondolat, az igaz szépség, a művészet kínálta szellemi gazdagság tartományaiba.”

– A tehetség felismeréséhez, annak neveléséhez, továbblandítéséhez, érzékenységének ápolásához elsősorban tehetséges felnőtt szükséges. Épp az a fajta, amilyen a tehetséges gyermek. Nekik kell egymásra rátalálniuk. Addig hiába beszélünk a tehetség korai felismeréséről, gondozásáról, míg valakinek nyugöt jelent az órán kérdező, beleszóló, az esetleg elmélyültségéből következően lassabban haladó „másféle” tanuló.

Amíg valaki nem tud gyönyörködni a szellem korai – ám az átlagostól mindig eltérően viselkedő – felcsillanásaiban, aki az órán csak haladni akar az aznapi anyaggal, aki nem ér rá néhány szép pillanattért „mássá lenni a mással”, addig nem lehet szó a tehetség ápolásáról.

– A tehetség érzi, hogy ő más. Izgatott lesz, ha az órán érdekesnek találja a témát, remegve fél, hogy kérdése, hozzátett ötletei talán nevetségesnek, talán butaságnak fognak minősülni. Félt a felsüléstől, de óriási készletet érez, hogy részt vegyen, hogy alkotó módon beleszólhasson. Többlete vagy hiányérzete van. Meg akarja osztani a felnőtten, és ha jó, amit gondolt, óriási megkönnyebbulést jelent a számára, és egyben újabb ötletek forrásává válik az élmény.

– A tehetség igen érzékeny. Miközben felemeli a kezét, hogy szólhasson, tudata alatt egyre kintőbben érzékeli – különösen serdülő- és ifjúkorban –, hogy csak ő az, aki stréber, míg a többiek esetleg közömbösen várják a csengetést. A tehetségnek ilyenkor csak egy elutasító gesztus kell, egy elhárító kézmozdulat, egy türelmetlen: mit akarsz? – és élménygést, szégyent érez, és másféleségéből következően oly riadtá válik, hogy már nem is tudja azt a gondolatsort végigmondani, ami még az előbb olyan csodálatosan világos volt.

– A tehetségnek partnerre van szüksége, aki segíti. A nagyon tehetségesnek is, annak pedig különösen, akiben még csak potenciálisan sejlik a tehetség. Ha egyedül marad, hiányérzettel küszködő, saját magát sem értő, elégedetlen emberke lesz. Az is

lehet, hogy olyan magatartásbeli zavarokkal fog küzdeni, ami miatt többször is baj lesz vele.

Ha azt kapja: „Ez most nem tartozik ide, légy szíves, figyelj!” – lehet, hogy a padot fogja firkálni, vagy bohóckodni fog – mert neki azzal lett volna kerek egész a téma, amivel ő kiegészíthette volna, ha végigmondhatja.

– Van ennél a visszautasításnál rosszabb is: mégpedig a végtelenül türelmes semmibevevés. Pl. Gimnázium II. oszt., osztályfőnöki óra. Világnézetű nevelés. A tanulók sziporkáznak, jobbnál jobb gondolataik politikai vitakörnek is beillenek. És az osztályfőnök következetesen mindegyikre csak azt mondja: Jó, menjünk tovább. Óra végére mindenki fáradt, kedvtelen. Jó, menjünk tovább, de fonjuk össze a szálakat a saját óravázlatunk célja és a tanulók gondolatözone gazdag anyagából. Lehet, hogy egyik-másik ötlet nem éppen beilleszthető; mondjuk azt, hogy erre még visszatérünk, és térjünk is vissza.

Számtalan jó gondolat, miért hagynánk egyet is elvetélni? Micsoda pazarlása a mentális értékeknek!

– Lehet még ennél is rosszabb? Lehet. Amikor az óra lépésekénti rávezető gondolatsora hézagos, a kérdések is figyelmen kívül hagyják a fokozatosság betartását, de a tanár természetesen veszi a lépéstartás lehetőségességét. Végül a néma csöndben arra szólítja fel az osztályt: „szégyelljétek magatokat” – és megmondja a feleletet.

Miért rossz ez? Mert nap nap után, akár hónapokig vagy egy tanéven át ilyen módszer mellett fogalma sincs, nem is lehet senkinek arról, van-e a gyermekek közt tehetséges. Sőt épp a gyermek tudja legkevésbé, hiszen ő csak szidást kap, és unatkozik egész órán.

Ezzel nem akarom azt mondani, hogy minden unatkozó gyermek zseni, hanem azt, hogy minden gyermek unatkozik, ha nem foglalkoztatjuk képességeinek megfelelő módon.

Selye János ezt így mondja:

„Ha a teknősbékát arra kényszerítik, hogy úgy fusson, mint a versenyló – belepusztul. És ha a versenylónak nem engedjük meg, hogy gyorsabban szaladjon, mint a teknős – ebbe a versenyló pusztul bele.”

Azt mondják, a tehetség eget kér – magától is megnyilvánul. Tegyük fel, hogy így van. Sokszoros energiával önmagát képezheti valaki, és lehet, hogy feltaláló lesz, lehet, hogy egy új Bolyai. De milyen lesz mint ember?

Ha közben tudása esetleg deviáns magatartással párosul, mint általában a magános, a kirekesztett meg nem értetteké.

Mert a feltaláló lehet karrierista is, és lehet, hogy az új Bolyai ügyes sikkasztóvá válik. Végül is a kasszafúró sem volt buta gyerek az iskolában. De nem akadt rá az ő tanárjára, aki empátiájával, odafigyelésével az önbizalom és a másokban bizás érényeit is kifejleszthette volna benne.

Talán túl messze mentem a jóslásokkal, de napjainkban az emberi értékek váltsága idején nem árt, ha értékek tekintjük azt a jó tanárt, aki nem sajnál időt, fáradságot, meleg bérést áldozni a nagyon és kevésbé tehetségekkel való gyöngéd bánásmódra.

Adassék néki tisztelet és megbecsülés,

- amiért van bátorsága úgy felépíteni az új ismeretanyagot, hogy könnyedén követhető legyen, és a tanuló azt hihesse, ő maga olyan okos, hogy egyedül jött rá a megoldásra;
- amiért olyan szerény, hogy ezért nem magának, hanem a diáknak tulajdonítja a sikert;

- amiért tanítás közben ő is jól érzi magát, ugyanis azzal „szórakoztatja magát a katedrán” (Németh L.), hogy mozgásba tudja hozni tanítványainak alkotó fantáziáját, intellektuális erőiket;
 - amiért megosztott figyelemre képes, és a gyermeki észjárás szavait be tudja építeni saját céljai gondolatmenetébe;
 - amiért olyan empátiás készséggel rendelkezik, hogy tanulóinak tudása fölött érzett örömét nem palástolja, bólint, mosolyog, még a pillantásával is bátorít, biztat, megkívántatja a tanulást;
 - amiért értékké teszi a gondolkodást, a tudást, az alkotást, s azt a biztos hitet ébreszti tanítványaiban, hogy az emberi szellem fejleszthető, még ha kudarcokat is kell leküzdeni;
 - amiért nemcsak azzal a gyerekekkel törődik, akinek érdekében valaki odaszólt;
 - amiért fel meri ismerni a tehetséget abban a gyermekben is, akinek magatartásbeli másféleségeért kollégái a családi nevelés hiányosságait okolják – sőt ezzel együtt fogadja el és bátorítja őt,
- mert a tehetségesek is sokan lesznek (lennének), ha védik (ha védenék) egymást.

DR. LENGYEL ZSOLT
Szeged

A gyermeknyelvi kutatások és az anyanyelvi nevelés kapcsolata

Az anyanyelvi nevelés elmélete – a jobb gyakorlat reményében – többféle háttértudomány segítségét veszi igénybe, ezek közül az egyik lehetséges, bár nem eléggé kiaknázott terület: a gyermek nyelvi fejlődésének kutatása. A kettő között ma kétségkívül meglévő szakadék áthidalásáért mindkét említett területnek meg kell tennie a „magáét”, ez az egymásra utaltság – mint alább egyik központi gondolatként igyekszünk rávilágítani – sürgető parancs.

1. A nyelvi fejlődés fogalmának értelmezése

A teljes történeti áttekintésre itt nem vállalkozunk, de nem is ez a célunk, ezért csak az utóbbi 15–20 esztendő néhány mozzanatára fogunk utalni: pontosabban a 70-es évek, valamint a 80-as évek legfontosabb jellemzőire.

1.1. A 70-es évek elején, közepén – elsősorban az ún. generatív nyelvelmélet hatására – megerősödött a gyermeknyelvi kutatásokban a nyelvi struktúrák (óvatosabb fogalmazásban: a nyelvi képességek) velünk születtségének munkahipotézise. A gyermeknyelvvvel foglalkozó nyelvészek, pszichológusok és pszicholingvisták egy része nem kis erőfeszítéseket tett e velünk született nyelvi képesség igazolására, miközben teljesen háttérbe szorult (ha egyáltalában illendő volt említeni) a nyelvelsajátításban a társadalom (család, anya) nyújtotta segítség.

Némi túlzással úgy fogalmazhatunk, hogy a gyermeknyelvi kutatások a gyereket „kis nyelvésznek” tekintették, és ebből az alapállásból kiindulva a legfontosabb kutatói törekvés az alábbi folyamat ilyen vagy olyan típusú bizonyítása volt.

A gyerek a környezet hozzá intézett beszéde alapján bizonyos feltevéseket, hipotéziseket hoz anyanyelve grammatikai rendszeréről, e hipotéziseket szabályokká formálja, majd igyekszik e szabályok szerint megszerkeszteni mondanivalóját, mondatait. Eközben egy sajátos „ellenőrző mechanizmus” is működésbe lép: amikor a gyerek „észreveszi”, hogy rossz mondatot hozott létre (pl. *Láttam egy lótot*, 'lovat'), akkor az ellenőrző mechanizmus segítségével javítja önmagát, és ez a folyamat – lévén a nyelv bonyolult szabályrendszer – addig tart, míg beszédének valamennyi eleme az adott nyelvközösségben elfogadott és használt szabályokat követi. E folyamat kb. az első négy-öt életévben zajlik.

Ez az alapállás a tudományos kutatásban azt eredményezte, hogy a nyelvi fejlődést nagyjából-egészében a 4-5 éves korra befejezettnek tekintették (ettől kezdve legfeljebb csekély mértékű változásokat feltételeztek, illetve meghatározott esetekben már csak a logopédus „kaphatott szót”).

Az anyanyelvi nevelésben ez az alapállás többféleképpen tükröződött.

Alapvetően az a felfogás uralkodott el, hogy a gyermek birtokában van anyanyelvének, az iskolai anyanyelvi oktatás fő (alighanem egyetlen) feladata – nem számítva természetesen az írás és olvasás elsajátítását – az, hogy ezt az „ösztönösen” megszerzett, a gyermekben „rejtve” (implicite), nem tudatosan meglévő ismereteket mintegy a felszínre hozza, a gyerek számára is tudatosítsa. A tudatosítás folyamata tulajdonképpen a szabályok világos megfogalmazásából (majd ennek „bemagoltatásából”), valamint különböző feladatok révén a szabály alkalmazásából, begyakoroltatásából állt.

Az anyanyelvi oktatás folyamatában még a legnagyobb autonómiát – éppen újdonsága miatt – az írás és olvasás megtanítása mondhatta magáénak, viszont ez a tevékenység meg éppen a tudományos kutatások fénycsóvjának inkább csak a peremére esett: egy-egy „érdekesebb” mozzanata a spontán anyanyelvi fejlődés ilyen vagy olyan oldalát érintő tétel egyik bizonyítékaként került a tudományos vizsgálat érdeklődési körébe (nem számítva természetesen az olvasás és írás technikai oldalát, melynek kutatása szép múltat mondhat magáénak, de még ez utóbbi is alig-alig talált kapcsolatot a gyermeknyelvi kutatásokkal).

1.2. A 80-as években fordulat állt be a gyermeknyelvi kutatásokban: egyre inkább előtérbe került az a kérdés, hogy a gyerek milyen segítséget kap a társadalomtól a nyelv elsajátításában. E kutatások során körvonalazódott a magzatnyelv, tehát a gyereket (pontosabban: a magzatot) még a méhben ért nyelvi hatások és a dajkanyelv.

Ésszerű volt feltételezni, hogy a magzat a beszéd egyes hangzós elemeit (beszéd-szünet, hangmagasság, hangerősség, intonáció) nem képes nem „érzékeltetni”, nem átélni, már pedig ha átéli, ha érzékeli, ezek a „beszédélmények” feltétlenül hagynak maguk után valamilyen nyomot, további következményekkel járnak. A következmények közül ma már bátran megemlíthetjük, hogy a magzati állapotnak (is) köszönhető, hogy a beszédértés és a beszéd létrehozása között – főleg kezdetben – olyan nagyfokú asszimetria van, vagy hogy éppen az intonáció, a hangvitel lehet az első grammatikai eszköz, amely segítségével a gyerek egy és ugyanazon jelentést modifikálni képes (pl. a „maci” jelentésű *ma* hangsor különböző hanglejtéssel ejtve különböző jelentéseket hordozhat, pl. *ott van a maci, add a macit stb.*).

A nyelvsajátítás folyamatában nyújtott társadalmi segítség intenzívebb kutatása (tehát a nyelvi fejlődés szociális, társadalmi aspektusa) irányította a figyelmet az anya-gyermek kommunikációra, az egyes nyelvi síkok fejlődésének viszonylagos lezá-

rudulásának kérdésére (tehát pl. arra, hogy a nyelv hangzós oldalának elsajátítása valóban bizonyos szempontból a 4–5 éves korra lezárul, de ez nem jelent további változatosságot, pl. azt, hogy az intonációnak, hangsúlynak szociális értéke lehet – az *igen* szó megfelelő hangsúly alatt éppen a ‚nem’ jelentést veheti fel – ezt csak a prepubertás korban sajátítja el a gyerek). A szociális aspektus helyezte éles megvilágításba azt, hogy a nyelvi fejlődésben az egyes életkorok sajátos minőségekkel gazdagítják az egyéni nyelvi rendszert. Ily módon – méltánylandó szempontok alapján – lényegében értelmetlenné vált a nyelvi fejlődés lezárulódásának kérdése. A nyelv társadalmi léte, társadalomban való használata komoly realitással avatta azt a gondolatot, hogy a nyelvi és a kommunikatív készségek a különböző életkorokban újabb és újabb vonásokkal gazdagodnak. A nyelvi fejlődésnek éppen ez a vonása teszi lehetővé, hogy az egyén évei számának szaporodása ütemében egyre sikeresebben vegyen részt a társadalmi szintű kommunikációban (kedvezőtlen helyzetben természetesen ennek ellenkezője játszódhat le, és ez az egyén számára komoly negatív következményekkel járhat a személyiségstruktúrát illetően).

Ez a fordulat természetesen az anyanyelvi nevelés gyakorlatában és elméletében is tükröződött. Háttérbe szorult pusztán a „rejtett és ösztönös” nyelvi ismeretek felszínre hozásának koncepciója. Előtérbe került a nyelvhasználat szociálisan és kommunikatív adekvát használati tudásának kérdése, nagy szolgáltatást téve így az ún. nyelvi hátrányos helyzet tisztázásának is.

2. Az ügynevezett spontán nyelvi fejlődésről

E ponton belül a fentiekben egy-egy tömörebb megjegyzést fogunk – ha nem is teljes részletességgel – kibontani.

2.1. A spontán nyelvi fejlődés leglátványosabb korszaka valóban az első 4 életév, így joggal alakul ki olyan benyomás, hogy a nyelvi fejlődést – mint olyant – elsősorban ebben az életkorban kövessük nyomon. Ennek gyakorlati, anyanyelvoktatási konzekvenciája az: mivel az iskolába lépő gyerek anyanyelvének majdnem minden vonatkozásban birtokában van, „kezdjük előlről”, és az ilyen vagy olyan módon nyelvi szintekre tagolt tudnivalók tételes megfogalmazásával és e szabályok begyakoroltatásával (volt) van anyanyelvi oktatásunk „elfoglalva”.

2.2. Az, hogy az egyes nyelvi szintek fejlődése és a különböző életkorok pozitív korrelációt mutathatnak, az inkább csak periférikus gondolat maradt, a dolog rendszerszerű végiggondolása, majd gyakorlati kivitelezése (tehát az osztályterembe „tananyagként” való bevitel – meglátásunk szerint – még várat magára).

Itt mindössze néhány példára szorítkozunk.

2.2.1. A szójelentés fejlődésének egyik mozzanata az ún. dekontextualizálódási folyamat, más szavakkal: a szó jelentéstani vonatkozásai egyre inkább megszabadulnak a konkrét nyelvi környezettől, egyre inkább „magába zárt” autonóm egység lesz (természetesen ez a „magabazártság” csak megfelelő határokon belül értendő!). Ez a folyamat párhuzamban áll és együttesen fejlődik a fogalmi gondolkodással, tehát elsősorban a prepubertás, pubertás kort jellemzi (ebben az életkorban a gyerekek számára a ‚fa’ már nem egyszerűen ‚az, ami a házunk előtt nő’, hanem olyan ‚növény, amely...’, és ezt követően általános és absztrakt jegyek felsorolása következik, nem pedig valamilyen konkrét hely, idő vagy egyéb ismérv megnevezése, amely csak az adott egyedre érvényes).

2.2.2. Volt róla szó, hogy az intonáció szociális értékét csak később sajátítja el a gyerek. A prepubertás, pubertás korban már nem feltétlenül kell durva szavakat hasz-

nálni ahhoz, hogy a beszédpartnert szándékosan megsértsék, ebben az életkorban, mondjuk akár az *asztal* szót is lehet olyan hanghordozással mondani, amelyből akár a tárgyra, akár a személyre irányuló becsmérő/elismerő vélemény (a beszélő hozzáállása) nem hagy a beszédpartnerben semmi kétséget.

2.2.3. Különösen fontos az életkorok és nyelvi fejlődés kapcsolatában a szövegalkotás képességét kiemelni. Egyfelől a különböző „szövegműfajok” sajátosságainak birtokba vétele, másfelől egy és ugyanazon „szövegműfaj” egyre biztosabb és hatékonyabb birtoklása – egy életre szóló „lecke”. Bizton állíthatjuk, hogy alaposan csökkenne a szociális és pszichés negatív interakció száma, ha a beszédpartnerek a szövegyszerkesztés szabályait egyforma minőségben uralnák, ha a verbális és az averbális tevékenység (szándékolt vagy nem szándékolt) harmóniája jobban megvalósulna..., és még sorolhatnánk az ide tartozó problémákat.

A nyelvi fejlődés egész életre szóló hatását ma még a nyelvészet (vagy rokontudományai: pszicholingvisztika, szociolingvisztika) nem képes a maga teljességében leírni. Ma még távol vagyunk – nem állnak megfelelő empirikus kutatások sem rendelkezésünkre – attól, hogy mondjuk pl. a kamaszok nyelvében ne csak az átlagostól (a normától?) való elütéseket és eltéréseket vegyük észre (jó, de olykor rossz szájizzal), hanem vegyük észre benne a személyiség kibontakozni akarását is, ami egyúttal rejtőzködéssel is jár (szóhasználatuk egy részét feltétlenül ez motiválja). Gondolkodásbeli, magatartásbeli „lázadozásuk” miért éppen a nyelvi megalapozottságot nélkülöznék? De az effajta lázadás nélkül, hogy menne előre a világ?

Idősebb embereknél igen gyakran tapasztalhatjuk a szókincs beszűkülését, a szavak keresgetését. Nem a korábbi gyermekkor köszön itt vissza?

És még sorolhatnánk az izgalmasabbnál izgalmasabb kérdéseket az életkor és a „nyelvi fejlődés” összefüggése kapcsán, de ez túlfeszítené e cikk kereteit.

Kanyarodjunk vissza még egy gondolat erejéig az iskolába lépő vagy annak első osztályait „nyűvő” gyerekekhez. Számomra – mint a gyermeknyelv kutatója számára – a tanítónő nem képzelhető el másként, mint a gyermek–anya-kommunikáció „meghosszabbításaként”.

3. Végül fogalmazunk meg néhány elvet az anyanyelvi fejlesztés- (nevelés)ről a gyermeknyelvi kísérletek tükrében.

3.1. Az anyanyelvi nevelésben kerüljön nagyobb hangsúly a „spontán nyelvi ismeretek” és az iskolai elvárások közötti egyensúlyra. Ez több alkérdést vet fel.

- Legyen az anyanyelvi oktatás jobban egyénre szabott, a jelenleginél legyen nagyobb differenciáltság a tananyagban, e differenciáltság tükrözze az egyéni nyelvi fejlettséget (ennek csak kezdeti lépésének tartjuk a törzs- és kiegészítő anyag felosztását, s különböző korrekciós tananyagokat). A jövőben empirikus kutatásokon alapuló többféle anyanyelvi tankönyv használata lenne célszerű (ilyen törekvések már vannak), ebben az esetben a tanító akár egy osztályon belül is más-más tankönyvet használhatna, ezek természetesen nem színvonalukban mutatnának fel különbségeket, hanem a tananyag elrendezésének, megválogatásának formájában és módszereiben.

- Tükrözzenek az anyanyelvi tananyagok (és ennek megfelelően: a tankönyvek) több szubkulturális sajátosságot, tehát azt a jelenséget – az empirikus és elméleti kutatásokból jól ismerünk ilyeneket –, hogy a magyar társadalom egyes osztályai, rétegei kulturális-szociális különbséget mutatnak fel, és ez feltétlenül tükröződik a nyelvhasználatban is. Ne egyetlen „normának” tekintett nyelvhasználatot sajátítsanak el a tanulók (amely természetesen: a tanulók jó részének nem is minden részletében ismert), hanem sokkal inkább párhuzamos ismeretek oktatásáról legyen szó. Tehát erősítsük meg a gyere-

ket saját szubkulturális értékeiben a nyelvhasználatot és más kérdéseket illetően, ugyanakkor ezzel párhuzamosan a „közmagyar” (normatív) nyelvhasználatot is sajátítsák el.

3.2. Segítsük elő a gyerekek jobb társadalmi beilleszkedését: játékos (vagy más) formában teremtünk alkalmat arra, hogy hadd ismerkedjenek meg minél több szociális szereppel és az e szerepekhez tartozó legtipikusabb nyelvi sajátságokkal. Kötelező tananyagnak kell lennie a megszólítás elsajátításának, feltétlenül javítani kell a kérdéskultúrát stb., stb.

3.3. Az anyanyelvi (de más órán is!) a kommunikatív beszédmagatartás elemeit is kell oktatni, tehát azt, hogy miként történik a beszélői jog átadása, milyen averbális jelzésekkel hozom ezt partnerem tudomására, mikor vehető át a beszédjog (hogyan „vághatnak” partnerem szavába, hogy lehetőleg ne tűnjek fel nagyon udvariatlannak, mi a szemkontaktus jelentősége és szerepe a dialógus során, milyen szabályok mérvadók, ha nem két, hanem több ember beszél stb., stb.). A gyerekek ne csak anyanyelvük grammatikai rendszerét ismerjék.

3.4. Végül igen fontos annak tudatosítása (és a tananyagban való tükröztetése), hogy a beszéd a szó fontos értelmében véve tevékenység, tehát ráhatás a partnerre. Hogy valóban fennállhasson a ráhatás, e célból válogatnunk kell a rendelkezésünkre álló nyelvi eszköztárból, képletesen szólva „stratégiát” kell kidolgoznunk, hogy beszédpartnerünket valóban meg tudjuk győzni, hogy mozgósítani tudjuk valamilyen cselekedetre, hogy részvétet keltsünk benne, hogy cáfolatunkat meggyőzőnek érezze, hogy szándékunkat jól értse, és még sorolhatnánk az emberi beszéd- (és általános) tevékenységben a legfontosabb, ám a hétköznapiakban nem kevés gondot okozó kérdéseit.

MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA
Debrecen

A kérdéskultúra szerepe a korrekciós osztályok tanítási óráin

A kérdezés a gondolkodó emberek természetes igénye. Az emberek ismeretszerzési szituációban, problémahelyzetben tudakozódás céljából tesznek fel kérdéseket. Ezek a kérdések általában a kérdező számára ismeretlen dolgok után kutatnak.

A pedagógusok tanórákon alkalmazott kérdései specifikusak. Nem az ismeretlent kutatják, hanem a tanulók meglévő ismereteire irányulnak. A tananyagfeldolgozás láncolatában a pedagógus közöl és kérdez.

Kérdez: – Amikor feltételezi, hogy a feldolgozásra váró ismeretet valamelyik tanítványa birtokolja;

– hogy bizonyosságot szerezzen arról, milyen ismeretekkel rendelkeznek tanítványai;

– hogy felkeltse a tanulók érdeklődését, és a tananyag-feldolgozás aktív részesevé tegye;

– hogy állásfoglalásra készítse a tanulót, és jobban megismerje személyiségét.

A pedagógus ismeri a válaszokat, így kérdése a tananyag-feldolgozás irányításának eszköze. Ez az eszköz ma nélkülözhetetlen a pedagógiai gyakorlatban.

A korrekciós osztályokban fokozott a tanítói kérdés szerepe. Ezt indokolja a tanulók életkora és fejlettségi szintje. Ezek a tanulók lassúbbak az ismeretszerzésben, több konkrétumot, szemléltetést, tárgyi cselekvést igényelnek. Az ehhez kapcsolódó jó kérdések nagy mértékben segíthetik a megértést, de a pontatlan, rossz kérdések annak akadályozójává válhatnak.

Vajon elgondolkodott-e már azon tisztelt kollégám, hogy mennyit és hogyan kérdez a tanítási órákon? A tanítók a kérdések mennyisége szempontjából sokat, átlagosan, keveset kérdezők csoportjába sorolhatók.

Ön melyik csoportba tartozik? Húzza alá a megfelelőt! Sokat kérdezek, átlagosan kérdezek, keveset kérdezek. Egy tanítási órán hány kérdést intéz a tanulókhoz?

Ha még nem vizsgálta ezt, nem tudja pontosan, de mégis gondolt valamennyire?

A tanárok és tanítók kérdéseit több kutató vizsgálta. Egy tanítói kérdésvizsgálat azt mutatta, hogy a pedagógiai elvárásoknak megfelelő, céljukat elérő tanítási órákon a kérdések átlaga negyvennyolc. A szélső értékek 76–26. Nagy Ferenc (1976) a tanárok kérdéskultúráját vizsgálva 50 tanórán gyűjtötte a kérdéseket, és 77,2 átlagot, 177–14 szélső értékekkel, regisztrált. A Tausch testvérek vizsgálatában óránként 60 kérdés hangzott el, 172–38 szélső értékek. A vizsgált tanórák 33%-ában 96 kérdés az átlag.

Ezek után könnyebb eldönteni, melyik csoportba tartozik.

A tapasztalatok azt mutatják, és ezt a vizsgálatok is alátámasztják, hogy a pedagógusok a tanítási órákon sok kérdést intéznek a tanulókhoz. A nagyszámú kérdés felprózza a tanítási órát, így megbomlik a logikai szerkezete, amit egyébként a tartalom optimális feldolgozása megkívánna.

A tanári/tanítói kérdésekre leginkább a jó tanulók adnak választ. Az időhiány miatt szívesen foglalkoztatják őket a pedagógusok, ők jobban biztosítják az elvárásnak megfelelő választ, ami a tananyag-feldolgozás értékes láncszemévé válhat. Az ilyen órákon természetesen a kérdés nem eredményezi minden tanuló számára az aktivitást.

Azokon az órákon, ahol a frontális osztálymunka dominál, magas a kérdések száma. A magas kérdésszámú tanítási órákon nagyobb a rossz kérdés esélye.

Ön a tanítási óráin tudja biztosítani a frontális, csoport- és egyéni munkaformák helyes arányát?

A kérdések optimális számát jó tervezéssel tudja biztosítani a tanító. Az a tapasztalat, hogy azoknál a tanítóknál – akik megtervezik a tananyag-feldolgozás logikai lépéseit, ennek kulcskérdéseit – több a jó kérdés, és kevesebb a rossz.

Jó kérdések azok, amelyek a megválaszoláshoz elegendő ismeretelemet tartalmaznak (ezáltal érthetők), de hiányzik egy elemük, mely valamely tény vagy összefüggés feltárására készíti a megválaszolót. A pedagógiailag helyes kérdés „annyi ismert elemet (információt) tartalmaz, amennyi feltétlenül szükséges a kérdés pontos megértéséhez (szabatosság), ugyanakkor elégséges teret biztosít a gondolkodásnak is, azaz kellő hézagokat hagy az önálló tanulói műveletvégzés számára”. (Kelemen László: A gondolkodás nevelése az általános iskolában. 1973. 233–234. p.)

A tanítási órákon a jó kérdések többsége a tananyaghoz kapcsolódik, értelmi tevékenységre mozgósít, és továbbviszi a tanulót az ismeretszerzésben és az ismeretek alkalmazásában. Ezek a kérdések emlékezteti vagy gondolkodási tevékenységet váltanak ki a tanulókból.

A korrekciós osztályokban az a tapasztalatunk, hogy magasabb az *emlékeztető* kérdések száma.

Nézzünk néhány példát az emlékeztető kérdésekre! (1. oszt. magyar nyelv és irodalom tananyag: a Vasárnap reggel című olvasmány gyakorlása.)

Mi a címe az olvasmányunknak?

Mit kérdezett apuka a kisfiától?

Mit válaszolt a kisfiú?

Kik tartoznak még a családba?

Az emlékeztető kérdések a tananyag-feldolgozás nélkülözhetetlen elemei. Segítséggükkel aktualizálják a tanulók tapasztalataikat, korábbi ismereteiket, ami az ismeret-feldolgozáshoz vagy alkalmazáshoz szükséges. Ezek a kérdések tényeket, adatokat, információkat hívnak elő, melyek az összefüggések látásának alapját képezik.

Írjon néhány emlékeztető kérdést Ön is a saját gyakorlatából!

Vizsgálataink szerint az optimális hatásfokú órákon a kérdések $\frac{1}{3}$ -a irányul az emlékezet fejlesztésére. A tananyag-feldolgozáshoz kapcsolódó emlékeztető kérdések száma függ az életkortól. Így a korábban említett okok miatt a korrekciós osztályokban magasabb. Ez indokolt is, hiszen ezeknek a gyerekeknek nincs olyan tartós a figyelme, és a lassúbb fejlődés miatt az ismeretek többszöri felidézése, ismétlése szükséges ahhoz, hogy a gondolkodási folyamatok realizálódjanak.

A kérdésvizsgálatok azonban azt mutatják, hogy az iskolai gyakorlatban túlsúlyban az emlékeztető kérdések fordulnak elő (még felső tagozatban is). Ez azt jelenti, hogy a tananyag-elsajátításban a reprodukív tevékenység válik dominánssá.

Az oktatás tartalmához kapcsolódó kérdések másik nagy csoportja a *gondolkodás* pszichikus folyamatára irányul. Ilyenek: Mi az azonos ezekben a szavakban? Miben különböznek ezek a számok? Milyen helyesírási tudnivalóra hívnád fel a figyelmet? Ezek a kérdések egy-egy gondolkodási műveletet hívnak elő. (Azonosság, megkülönböztetés, általánosítás.)

A gondolkodtató kérdések a tények közötti összefüggések felismerését kívánják. A hatéveseknél az elemi műveletvégzés gyakoribb. Ezek a műveletek előkészítői a magasabb életkorban jelentkező bonyolultabb műveleteknek. Nagyon lényeges, hogy a korrekciós osztályban a kérdéseivel készítse a tanító műveletvégzésre a tanulókat. A gondolkodásnevelésre minden életkorban van lehetőség.

Gondolkodtató kérdések lehetnek:

- elemi műveletvégzést kívánó kérdések,
- fogalmak, törvények megértését vizsgáló kérdések,
- összefüggésen alapuló következtető kérdések,
- elemző, értékelő kérdések,
- variálásra felszólító kérdések,
- problémafelvető kérdések.

Ön is írjon néhány gondolkodtató kérdést a saját gyakorlatából vagy tapasztalatából!

A mi vizsgálataink azt mutatják, hogy a tananyag-feldolgozás jó tervezéssel és logikai felépítéssel lehetőséget ad arra, hogy a tanító kérdéseinek 50-60%-a gondolkodási tevékenységre inspirálja a tanulókat. A kérdésnek nagyobb szerepe van a gondolkodás, mint az emlékezet képességének fejlesztésében. Igaz, hogy az általános gyakorlat ezt még nem igazolja. Nagy Ferenc (1976) vizsgálatai alapján azt állapította meg, hogy a kérdések $\frac{1}{5}$ -e kíván csak a tanulóktól gondolkodási tevékenységet. A tanítóknak törekedniük kell a kedvezőbb arány kialakítására. Ezt segíti a kérdések tervezése és a tudatos órávezetés.

A tanítási órákon nemcsak az oktatás tartalmához szorosan kapcsolódó kérdések hangzanak el. Igaz, hogy a kérdések többsége a megismerő folyamatok aktivizálását

biztosítja, de vannak olyan kérdések, amelyek az érzelmi nevelésre irányulnak. Ezek a kérdések közvetlen vagy közvetve segítik a tanulók személyiségének megismerését, a neveltségi szint emelését.

Ilyenek: az *állásfoglalásra* készítő kérdések, amelyek a tanulókat nézetük, álláspontjuk, véleményük kifejtésére buzdítják.

Pl.: Mi erről a véleményed?

Ki gondolja ezt másképp?

A *motiváló kérdések*, amelyek a tantárgy, a munka iránti érdeklődésre, az iskolai munka megszerettetésére irányulnak.

Pl.: Csináljuk? Van kedvetek hozzá?

Mi ebben az érdekes? Sikerült?

A *személyes kérdések*, főleg a tanórán spontán pedagógiai szituációban segítik a tanulók nevelését.

Pl.: Kész a feladatod?

Miért vagy ma olyan hallgató?

Eddig a jó kérdésekkel foglalkoztunk. Bizonyára a saját gyakorlatából gyűjtött kérdéseknél érvényesülnek a kritériumok. A kérdés pontos, világos, rövid, egyértelmű, és megfelel a tanulók fejlettségi szintjének. Ha a tananyag úgy kívánja, tények, fogalmak, szabályok reprodukálásával foglalkoztatja az emlékezetet, de az alkalmazott kérdések nagy része gondolkodási tevékenységet kíván, és fejleszti a tanulók gondolkodását. A korrekciós osztályokban fokozottan kell érvényesítenünk a jó kérdés kritériumait. A tömör, pontos, rövid, egyértelmű kérdések segítik a tanulók ütemes felzárkóztatását.

A tanítási órákon a kérdés elhangzása után *gondolkodási időt* is biztosítunk, így a kérdésre nemcsak a leggyorsabbak (a jó tanulók), hanem a lassabban gondolkodók is tudnak válaszolni. 3–5 másodpercnyi időre van szükségük a tanulóknak a helyes válasz megalkotásához. A korrekciós gyerekeknél bizonyára még hosszabb időre. Az ilyen tanóra látszatra talán nem olyan pergő, de jobban biztosítja a tanulók aktivitását.

Sajnos, az iskolai gyakorlatban, ha nem is nagy számmal, de hibás (rossz) kérdések is előfordulnak.

Azok a tanítói kérdések, melyek nem felelnek meg valamelyik kritériumnak, nem segítői, előrevívői, hanem akadályozói lesznek a tananyag-feldolgozásnak.

Gyakran tapasztalható, hogy a pedagógusok *újráfogalmazták* kérdéseiket. Ennek egyik oka, hogy a nyelvtani követelményeknek vagy az életkori sajátosságoknak nem felel meg a kérdés, és a tanulók nem válaszolnak rá. Újráfogalmazásra kényszerül a tanító akkor is, ha a tanulók nem rendelkeznek azzal az ismerettel, ami után a kérdése kutat. Általános tapasztalat, hogy ilyen esetben nem a közlést választják megoldásként, hanem a kérdést ismétlik.

A másik oka az újráfogalmazásnak a tananyag kezelésében rejlik. Azok a tanítók, akik nem birtokolják kellő szinten a tananyagot, nem tudják a tanulói válaszokkal támasztott elvárásaikat pontosan megfogalmazni, így a kérdések alakításával is gondjuk van. A tanórák logikai lépéseinek pontos megtervezése segíthet ezen.

Külön gond az, amikor az újráfogalmazott kérdések tartalma változik, vagy egy más után, válasz nélkül, 2–3 kérdést tesz fel a tanító.

Pl.: Mit tanultunk a tavaszról? Milyen az időjárás? Milyenek a növények?

Ha a tanító 2 vagy több kérdést intéz a tanulókhöz, csak a legutolsó kérdésre kap választ. A kisiskolások nem képesek a válaszaikban több ténnyel, információval,

összefüggéssel dolgozni. A kérdések újrafogalmazása nem a legjobb módja az idővel való takarékoságnak.

Sugalmazó kérdésekre akkor kényszerül a tanító, ha nem ismeri pontosan a tanulók ismereteit. Tart attól, hogy a várt válasz nem érkezik, így azt segíti a kérdésbe fogalmazott információval.

Pl.: Négygel kezdődne a szám, ugye?
Végre megígéred, hogy máskor figyelsz?

Gyakran a *megválaszolatlan kérdéseket* követi a sugalmazó. Ilyenkor ismét a közlés segít, mert bárhogy fogalmaz is a tanító, kérdésével nem tud olyan információt előhívni, amelyik hiányzik a tanulók ismereteiből. A sugalmazó kérdések álnaktivitást eredményeznek.

A rossz kérdések csoportjába tartoznak az *eldöntendő kérdések*. Ezekre a tanulók jó szerencsájükre hagyatkozva adnak *igen* vagy *nem* választ. Ha belenyugszik a tanító a szerencsétől függő válaszba, akkor a tanórának ez a momentuma valóban nem mozdit előre. A formailag eldöntendő kérdés értékessé válhat, ha a „miért” kérdés követi. Ilyenkor a tanulóknak szabályok, törvények alkalmazásával kell igazolnia állítását.

A tanítói kérdésvizsgálatunk lehetőséget adott a kérdések tipizálására. Következeteinkkel az iskolai gyakorlatnak kívántunk segítséget nyújtani.

A tanítási órán elhangzott tanítói kérdések többsége jó kérdés, de tanítónként nagy eltérést mutat a fejlesztő hatása.

Azok a tanítók, akik az oktatás feldolgozásra váró tartalmát jól ismerik, a tananyag-feldolgozást biztosító metodikai eljárások birtokában vannak, a tanítási óráikat cél és feladat összefüggésében tervezik – jó kérdéseikkel a tanulói személyiség fejlesztését segítik.

Ma a tanítók sokat panaszkodnak az időhiány miatt. A rossz és felesleges kérdések kiiktatásával értékes időt nyerhetnek a tanítási órákon.

Ha a tanítói kérdés problematikája felkeltette érdeklődését, készítsen egy korrekciós osztályban egy tanítási óráról magnetofonfelvételt. Bizom abban, hogy együttgondolkodásunk megerősíti a jó kérdések fejlesztő hatásában, és a rossz kérdések elkerülésére inspirálja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. *Barabás Klára-Lénárd Ferenc* (1957): A tanárok kérdései – P. Sz. 2. sz.
2. *Kelemen László* (1970): A gondolkodás nevelése az általános iskolában – TK, Bp.
3. *Lénárd Ferenc-S. Molnár Edit* (1962): A tanári kérdések vizsgálata a gondolkodás fejlesztése szempontjából – Magyar Pedagógia 1. sz.
4. *Miruné Kittler Júlia* (1977): A kérdés gondolkodásfejlesztő hatása a tanítóképzésben – Felsőoktatási Szemle 3. sz.
5. *Miruné Kittler Júlia* (1982): A beszélgetés módszere mint a tanítási óra szabályozásának eszköze – TKFK XVI. sz. Debrecen.
6. *Nagy Ferenc* (1976): A tanárok kérdéskultúrája. Oktatáslélektani kísérlet – AK, Bp.
7. *Barak, Rosenzbine* (1975): A megismerést segítő pedagógusviselkedések. – TNK 1972–1974. AK, Bp.

A tanulók kollektív beállítódásának vizsgálata tanulmányi feladatok közös megoldása során

A hazai szakirodalomban az utóbbi évtizedben több elemzést olvastunk a kollektívizmusról. A fogalom tartalmát legteljesebben talán a nevelési programok bontották ki. Ezek tettek kísérletet a kollektívizmus életkoronként változó tartalmának leírására.

„A kollektivitás lényege – írja Hunyadyné – a közösséghez való viszonyulás és az a tevékenység, amelyben a viszonyulás kifejeződik.”⁷

„Kollektívizmuson a személyiség viszonylag tartós beállítódását értjük, amely különböző szituációkban változatos viselkedésre vezet” – írja ugyanott.⁷

A kollektivitás fogalma így meglehetősen tág. Pedig egyáltalán nem közömbös, amikor a kollektívizmusról mint a nevelés céljáról szólnak, hogy milyen az egyén közösséghez való viszonyulásának, tartós beállítódásának minősége. A szociálpszichológia sokat foglalkozott a kérdéssel. A kollektívizmus lényeges alkotó elemei azok az értékelő jellegű ismeretek, amelyeket a gyermek a közösségről és annak tagjairól szerez. Ezért beszélünk a közösséghez való viszonyulás formálásakor a közös dolgokról, közösen kitűzött célokról, amelyek alakítják a hagyományokat, mert ebben az összefüggésben válik rendkívül jelentőssé a társak magatartásának együttes értékelése. Ugyanis a kollektív beállítódásnak és az értékeléssel átszőtt ismereteknek ez a szoros összefüggése felhívja a figyelmet a közösségi nevelés egyik lényeges kérdésére: a közösségi életfolyamatok *tudatosításának* fontosságára.¹¹ Ennek fokozatai: 1. a verbális szint (mondja, de nem tudatosan teszi), 2. amikor az egyén képes magát a viszonyulást tudatosítani. Tehát nemcsak ismeri és értékeli a közösséget, és nemcsak részt vesz a kollektív tevékenységében, hanem azt *tudatosan* is teszi. Azaz képes kritikusan szemlélni társai, sőt saját maga viszonyát is a közösséghez, és ezt a helyes irányban változtatni. A tanulók magatartásváltozásainak beállítódásformáló hatását vizsgáltam, a tanulmányi feladat közös megoldása során.

A vizsgálat két csoportban folyt:

A *kísérleti csoportban* olyan cselekvésszituációt szerveztem, amelynek során a tanulók kis csoportokban kollektívan oldottak meg tanulmányi feladatokat, vagyis csoportmunkában dolgoztak. *Minden alkalommal a feladat elvégzéséhez, a közösségi szempontokat kiemelő tanári tudatosítás csatlakozott.* Kiemeltem a közösségi szempontból értékes tapasztalatszerzési lehetőségeket, az együttműködéshez szükséges tulajdonságokra, a közös munka során kívánatos magatartásra irányítottam a figyelmet.

A *kontrollcsoportban a közösségi szempontból értékes tapasztalatokhoz nem párosult tanári tudatosítás.* Ebben a csoportban a tudatosító tevékenység teljesítményközpontú volt, az egész vizsgálat folyamán csak a *feladatmegoldás eredményességét állítottam a középpontba.* A csoport tevékenységét is csak a feladat eredményessége alapján értékeltem, a csoporton belül az egyes csoporttagok magatartását a feladatmegoldáshoz való hozzáállás alapján minősítettem.

A tanulók kollektív beállítódásának alakulását azon mértem le, hogyan változik a közös feladatok megoldásában a tanulók részvételi színvonala. Ezt a kollektivitás egyik leglényegesebb mutatójának tekintettem.

A vizsgálat lényege az volt, hogy a csoportok együttműködése konfliktusos vagy konfliktusmentes-e?

Azon belül vizsgáltam, hogy a csoporttagok magatartására az alkalmazkodás, ellenállás vagy elszigetelődés jellemző-e. Továbbá kontrollként alkalmaztam a kérdőíves felmérést és a szociometriai vizsgálatot.

Az elemzés során az együttműködés és a közös feladat megoldásában való részvétel színvonala szerint, a munkacsoportok különböző kategóriáit lehetett megállapítani:

- a) *Voltak konfliktusmentes, eredményesen működő csoportok.* Ezekre jellemző, hogy a csoporttagok ellenállás nélkül elfogadták a kooperáció követelményeit, alkalmazkodtak hozzá, és maximális intenzitással kapcsolódtak be a közös feladatok megoldásába.
- b) *Volt konfliktusos, eredményesen működő csoport is.* Ebben a csoportban a csoporttagok nem tudtak kellően alkalmazkodni egymáshoz, ebből következően konfliktusok keletkeztek. Ez megmutatkozott a közös feladat megoldásában való részvétel színvonalának változásában.
- c) *A konfliktusos, eredménytelennek nevezhető csoportban* az egyes tanulók nem tudták, de nem is törekedtek elfogadni a kooperáció eredményeit. A kiobbant konfliktusok nyomán érezhető volt, hogy az itt szereshető tapasztalatok nevelőhatása olyan csekély volt, hogy az egyes tagok ellenállása nem szűnt meg, sőt tapasztalható volt az elszigetelődés is. A csoporttagok nagy része nem vett részt a közös feladatok megoldásában, a többiek részvétele sem volt egyenletes.
- d) *A konfliktusmentes, eredménytelenül működő csoportokban* az együttműködés során a konfliktusok nem robbantak ki, de a közös feladattal szemben a csoport közömbös maradt. A feladatot csak egy tanuló végezte el, a többiek nem vettek részt a munkában.

A csoportok összehasonlítva a következő képet mutatták:

Csoportosítás	A csoportmunka kollektív szempontú tudatosítással: Kísérleti osztály	A csoportmunka teljesítményközpontú tudatosítással: Kontrollosztály
Konfliktusmentes, eredményes csoport aránya:	65%	0%
Konfliktusos, eredményes csoport aránya:	23%	27%
Konfliktusos, eredménytelen csoport aránya:	12%	27%
Konfliktusmentes, eredménytelen csoport aránya:	0%	46%

Az adatok azt igazolták – amelyhez a szakirodalomban is megtalálható az erre vonatkozó hipotézis –, hogy a tudatosításnak jelentős szerepe van a meghatározott erkölcsi szükségletek és az ezeknek megfelelő cselekvési készenlét, vagyis a beállítódás kialakításában.

Ezt igazolják a kísérleti csoport adatai is, melyek szerint a tapasztalatszerzési folyamatokat adekvátan kiegészítő tanári tudatosítás észrevehetően meggyorsíthatja

a beállítódásképződést. Ez kitűnik abból is, hogy szembevetően magas annak a munkacsoportnak a %-aránya, amely minden ellenállás és zökkenő nélkül fogadta a kooperáció követelményeit, és annak alapján vette ki részét a feladat megoldásából.

A kontrollcsoport negatív oldalról bizonyította, hogy a kollektivitás irányába mutató tapasztalatok nem kaptak megfelelő támogatást tudatosítás formájában, hanem csak egyoldalú teljesítményközpontú tudatosítás folyt, amely nem segítette elő a kollektív beállítódás kialakulását. A kontrollcsoport csoporttagjainak nagy többsége csak kisebb-nagyobb konfliktusok árán volt hajlandó eleget tenni az együttműködés követelményeinek, és részt venni a feladatvégzésben. Voltak, akik közömbösek maradtak a követelményekkel szemben. A kísérlet azt igazolta, hogy az ilyen jellegű tudatosítás hiánya akadály a kollektivitás szempontjából értékes tapasztalatok helyes értelmezésének.

SZAKIRODALOM

- [1] *Ágoston György*: Az emberi sokoldalúság marxista eszménye. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. A Magyar Pedagógiai Társaság Kiadványa, Bp. 1970.
- [2] *Bábosik István-M. Nádasi Mária*: A tanulók kollektív magatartási sajátosságainak vizsgálata a természetes pedagógiai situációban. Magyar Pedagógia 1971. 1-2.
- [3] *Bábosik István-M. Nádasi Mária*: A tapasztalatszerzés és a tudatosítás szerepe a kollektív beállítódás formálásában. A szocialista személyiség nevelése és a közösség. A Magyar Pedagógiai Társaság kiadványa. Bp. 1970.
- [4] A beállítódás pszichológiája. Szerk.: dr. Molnár István. Akadémiai Kiadó, Bp. 1971.
- [5] *Dorst, Werner*: A beállítódásra való nevelés néhány aktuális pedagógiai problémája. A beállítódás időszerű kérdése. Acta Pedagogica Debrecina sorozat 48, Debrecen, 1973.
- [6] *Duró Lajos*: A személyiség erkölcsi tulajdonságainak és interperszonális kapcsolatainak néhány összefüggése. Magyar Pszichológiai Szemle, 1972/2. sz.
- [7] *Hunyady Györgyné*: A közösségek empirikus vizsgálata a nevelésméleti kutatásban. Pedagógiai Szemle, 1972/2. sz.
- [8] *Hunyady Györgyné*: Attitűdskála a közösségi beállítódás mérésére, Pedagógiai Szemle, 1973/6. sz.
- [9] *Hunyady Györgyné*: Az osztályközösség szerkezete és a közösségi beállítódás összefüggése. Bp. 1973. (Kandidátusi értekezés.)
- [10] *Kelemen László*: Pedagógiai pszichológia. Tk., Bp. 1981.
- [11] *Mérei Ferenc*: A közösségek rejtett hálózata. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1971.
- [12] *Pataki Ferenc-Solymosi M.*: A csoportjelenségek pszichológiája. Szöveggyűjtemény. Tk., Bp. 1974.
- [13] *Rubinstein Sz.*: Az általános pszichológia alapjai I-II. Akadémiai Kiadó, Bp. 1961.
- [14] *Vorwerg M.*: A közösség szociálpszichológiai vizsgálata. Tk., Bp. 1973.

DR. FARKAS KATALIN-DR. KRIZSÁN JÁNOSNÉ
Szeged-Békéscsaba

A nagyszülőkkel való együttműködés lehetőségéről

„Én nagyon szeretem a nagymamát. Ő már 71 éves. Nekem mindig főz ebédet. Segít a háztartásban, az almaszedésben, a takarításban, az elmosogatásban. Nagyon szerény. Ha anyuéknak kevés a pénzük, mindig ad kölcsön. Soha nem unatkozik, mindig segít valamit. A nyugdíja nem sok, de megvan vele. Soha nem panaszkodik... Attól függetlenül, hogy hány éves, nem látszik rajta, hogy öreg. Sokkal fiatalabbnak látszik, mint valójában... Ő is nagyon szeret engem. Esténként elbeszélgetünk. Apu nem nagyon kedveli, de azért megvan vele... Nagymamám férje már régen meghalt.

Özvegy szegény. Öt évig egyedül élt, azután odaköltöztünk hozzá, azóta ő is sokkal vidámabb . . ." – írja P. Csaba 6. osztályos tanuló. Ilyen és hasonló vélekedések, kimondott és kimondatlan gyermeki gondolatok és mindennapos pedagógiai tapasztalataink készítették bennünket arra, hogy megfogalmazzuk és értékesítsük: a mai nagyszülők a mai társadalom nélkülözhetetlen láncszemei, a fiatalabb nemzedék támaszai. Ismeretes, hogy a nagyszülők más „nevelési közeget” jelentenek, mint a szülők. Erre a sajátos „nevelési közege” szüksége is van minden unokának, de valljuk be őszintén, minden nagyszülőnek is. Aligha van olyan nagyszülő, akinek nem az unokája, unokái lennének a legféltebb kincsei.

A nagyszülőknek, nagymamának többek között van ideje unokájával énekelni, játszani; olyan érzelmek birtokában törődni, foglalkozni az új generációval, amilyennel annak idején a „nagy rohanásban”, a saját gyermekével nem volt módja. A nagymamánál mindig finomakat lehet enni, a nagymamával sok mindenben „egyezséget lehet kötni”, a nagymama fontos kiegészítője – sokszor meghatározója – a boldog gyermekéletnek.

Ezért határoztuk el, hogy lehetőséget teremtünk a „nagymamai szeretet” hihetetlen tartalékainak feltárására, „felhasználására”, az idősebb korosztály társadalmi kapcsolatainak szélesítésére.

Abból indultunk ki, hogy a család és az iskola optimális együttműködésének meghatározó szerepét nemcsak a legutóbbi párt- és oktatáspolitikai dokumentumok hangsúlyozzák, hanem a mindennapi pedagógiai gyakorlat is ezt igazolja. Az iskola csak úgy érhet el tartós eredményeket, ha nevelési törekvéseiben a szülői ház tudatosan támogatja, ugyanakkor *az iskola is következetesen épít a szülőkkel, a nagyszülőkkel való együttműködésre.*

Az együttműködés, az együttnevelés egyik formája lehet, ha a Szülői Munkaközösség az iskolavezetéssel közösen megszervezi a **NAGYMAMÁK KLUBJÁT**.

Kezdeményezésünkre több iskolában elindult a Nagymamák Klubja-mozgalom.

A *klub célját* az alábbiakban fogalmaztuk meg:

- nyújtson segítséget a nagymamáknak unokájuk megismeréséhez, neveléséhez;
- biztosítson beszélgetési, kapcsolattartási, „tapasztalatcsere”-lehetőséget az érdeklődőknek;
- teremtsen alkalmat arra, hogy a nagymamák jobban megismerve unokájuk iskoláját, bekapcsolódhassanak az ott folyó munkába.

Mi magunk a *Békéscsabai 9. Számú Általános Iskolában* szervezett klub tapasztalatairól szeretnénk beszámolni.

Először egy Beköszöntő levelet (1. sz. melléklet) és egy jelentkezési lapot (2. sz. melléklet) küldtünk minden gyermek nagymamájának. Javaslatunk nagyon tetszett, mert 51 nagymama jelezte, hogy szeretne a klub tagja lenni, majd újabb 12 nagymama jelentkezett, így minden korábbi elképzelésünket felülmúlóan 63 tagja lett a klubnak.

Az első foglalkozásra az alábbi tervet állítottuk össze, amit most az ötletadás igé-nyével bemutatunk:

A Nagymamák Klubjának programjait az alábbi munkaformákban tervezzük:

1. *Előadás:*

- Pl.: – Öregedés és személyiség,
– Sikeres és sikertelen öregedés.

2. *Beszélgetések, viták:*

- Pl.: – Mit tegyen és mit ne tegyen a nagymama?
– Mit kell tudni a nagyszülőknek az iskoláról?

3. *Bezzeg az én időmben . . .* élménybeszámolók nevelési módszerekről, a családi élet szervezéséről.
4. *Filmvetítések* az iskoláról, gyerekekről, nevelési kérdésekről, az idős emberek életéről.
5. *Játék- és daltanulás*: Mit és hogyan játszunk az unokával?
6. *Barkácsolás, kézimunka*, háztartási ismeretek tanítása az unokának.
Ötletvásár: Én erre tanítottam meg az unokámat.
7. Az unokák *iskolai munkájának* megismerése, nyílt órák, részvétel az iskolai rendezvényeken.
8. Mit olvas, mit olvasson az unokám? *Az iskolai könyvtár* megismerése.
9. *Unokámmal közösen készítettük . . . kiállítások szervezése.*
10. *Főzőcske*, de az unoka kedvéért . . . Sütési, főzési tapasztalatcsere, kedvenc receptek cseréje.

A klubvezető e sorok egyik szerzője, dr. Krizsán Jánosné lett, akinek a naplójából néhány részletet idézünk:

„Az első összejövetel 1984. december 10-én volt. Nagyon izgultam. Ez az alkalom az ismerkedés jegyében telt el, amelyet egy nagyon kedves helyen, a csapatotthonban töltöttünk el. Az igazgatónő is ott volt ezen az alakuló összejövetelen, aki azóta is a klub aktív tagja. Eredetileg csak egyórásra terveztük az együttlétet, de a beszélgetés alaposan elhúzódott. Külön örömünkre szolgál, hogy van egy dédmamánk is . . .”

„A következő foglalkozást már januárban tartottuk. Mindenki fényképet hozott az unokájáról. Rövidesen kiderült, hogy minden gyermek szép, mint egy tündér, jó, mint egy angyal és okos, mint Einstein.”

„Az összejövetel napja ugyancsak „fagyos” volt, ugyanis Békéscsabán ekkor a hőmérő higanyszála –24 fokot mutatott. Hogy „melegebb” legyen a hangulat, teát főztünk a napközi konyháján. Az igazgatónő egy meglepetést tartogatott a nagymamák számára: egy fotóalbummal lepte meg őket, amelyben a nagymamák fiatalkori fényképei szerepeltek, amiket anyukakorukban készítettek róluk . . .”

„A következő alkalommal még színesebb foglalkozásunk volt. A nagymamák elhozták kedvenc kézimunkájukat: makramét, kötést, horgolást, hímzést. A foglalkozás színfoltja a tantestületi nagymamák „beíratkozása” volt a klubba. Volt itt nosztalgia-show, zenehallgatás, minden. Mondanom se kell, hogy ez a foglalkozás is tovább tartott egy óránál, hisz több mint két órát töltöttünk együtt . . .”

„A márciusi klubnapra előre megbeszéltük, hogy recepteket fogunk cserélni. Magammal vittem egy magnót, hogy felvételt készítek az elhangzottakról. A magnó nagyon feszélyezte a nagyikat. Eltelt húsz perc, és még csak 3 receptet mondtak. Ültünk és csak néztünk egymásra, mindenki hallgatott. Ekkor azonban a technika ördöge sietett segítségemre. Kiderült ugyanis, hogy rossz a mikrofon, és a felvételtől semmi se lett. Gyorsan döntöttünk, hogy két tanító néivel lejegyeztetjük, amit a nagyiktól hallunk. Ekkor megtört a jég. Szinte egymás szavába vágva mesélték, mondták a sok finom ételt, sütemény receptjét. Mondanom se kell –azt hiszem –, hogy ez volt a leg-hosszabb foglalkozás.”

A sok finom sütemény- és ételreceptet sokszorosítottuk, és összefűzve közreadtuk. A receptek végén megtalálható a kisunoka, valamint a nagymama neve .

„Áprilisban filmvetítés és beszélgetés szerepelt a programban az idős emberekről, egészségükről, életmódjukról. Ennek is nagy sikere volt.”

Jól sikerült az anyák napi ünnepség, az „ötletvásár a nyári unokaprogramokhoz”, a húsvéti szokásokat felelevenítő foglalkozás, a könyvtárlátogatás, a nőnap ünnepség is.

„Legfontosabb tapasztalatom?

Az, hogy nagyon megszerettük egymást, szívesen vagyunk együtt. Nagy boldogság a nagymamáknak, hogy fontosak, hogy számítanak rájuk. Örömmel készülnek a találkozásokra: előtte fodrászhoz mennek, csinosan felöltöznek.

Elképzelésem a jövőről?

Szeretném, ha nyitottabb lenne a klub. Ehhez azonban kellene egy megfelelő helyiség! Hiszen sokan szeretnének klubtagok lenni, olyanok is, akiknek nem itt él az unokája, de szeretnének barátokat, ismerősöket szerezni. De nem kívánhatom az iskolától sem, hogy ilyen terheket vállaljon magára.

Magamnak több időt kívánnék, hogy szívvel-lélekkel tudjak készülni az egyes programokra, a találkozásokra. Szeretném jövőre is csinálni folytatni ezt a munkát. Keresem a módját, hogy mivel tudnám még szívesebbé, gazdagabbá tenni a foglalkozásokat, hogy a nagymamák még jobban érezzék magukat. . .”

Nagyon örülünk, hogy ilyen nagy az érdeklődés klubunk iránt. Egyre több nagyapa is jelentkezik: velük miért bánunk ilyen mostohán? És igazuk is van. Át kell szerveznünk a klubot: NAGYSZÜLŐK KLUBJÁVÁ. (Bár eddig is szívesen láttunk egy-egy érdeklődő nagypapát.)

Sokszor elmondjuk, hogy az iskola és a család együttesen felelős a gyermekért. Azt már ritkábban fogalmazzuk meg, hogy az iskola, a gyermekek, a fiatalok felelősek az idősekért, a nagyszülőkért.

Pedig a nagyszülőknek, az idő embereknek is életszükséglete, hogy a családhoz, az unokákhoz tartozzanak. Elismerhetjük: egyedül nekik van még idejük mindenre. Nélkülük nem lehetnénk meg.

A Nagymama Klub – a Nagyszülők Klubja – sok örömforrása lehet nagyszülőknek, gyermeknek és rajta keresztül az iskolának is.

Örülünk, ha minél több helyen kedvet kapnának hozzá!

1. sz. melléklet

BEKÖSZÖNTŐ

Kedves Nagymama!

Aligha van olyan Nagyszülő, akinek nem az unokája, unokái lennének a legföltettebb kincsei. A Nagyszülőknek mindig van idejük az unokával játszani, mesélni; a nagymamánál mindig finomakat lehet enni, a nagymamával sok mindenben „egyezséget lehet kötni”, a nagymama boldog „kiegészítője” a gyermekéletnek.

Az iskola vezetősége a Szülői Munkaközosséggel arra gondolt, hogy alkalmat teremt a Nagymamáknak arra, hogy jobban megismerjék unokájuk iskoláját, az ott folyó munkát, és találkozhassanak más gyerekek nagymamáival is. Úgy tervezzük, hogy elegendő számú jelentkező esetén megszerezzük a *Nagymamák Klubját*.

A klub tagjai rendszeresen találkoznának, és őket érdeklő kérdésekről beszélgetnének.

Szeretnénk Önt is, Kedves Nagymama, meghívni! Küldünk egy jelentkezési lapot, ha el tetszik tudni jönni, tessék kitölteni, és az unokájával az iskolába visszaküldeni.

Sok szeretettel várjuk, jó egészséget kívánva!

Dátum:.....

.....
klubvezető vagy a Szülői Munkaközösség
elnöke

2. sz. melléklet

J E L E N T K E Z É S I L A P

Név:

Lakcím:

Az unoka neve:

osztálya:

A tervezett programok közül az alábbiak érdekelnek a legjobban (legyen szíves aláhúzni!).

1. Beszélgetések az alábbi témákban:

- Mit tegyen és mit ne tegyen a nagymama?
- Elkényeztetni? ... egy kicsit igen!
- Mit kell tudni az iskoláról a nagyszülőknek?
- Egyszerre több unoka a nagyszülőnél. Stb.

2. Filmvetítés gyerekekről, nevelési kérdésekről.

3. Mit játszunk az unokával? Játéktanulás, játékkismertetések.

4. Barkácsolás, kézimunka, sütés-főzés.

5. Előadás az idős emberek problémáiról.

6. Az unokák iskolai munkájának megismerése, nyílt órák, részvétel az iskolai rendezvényeken.

7. Egyéb javaslatom:

A Nagymamák Klubjába szeretnék belépni:

.....
a nagymama aláírása

Nagyon örülök, hogy nagymamám belépett a Nagymamák Klubjába.

.....
az unoka aláírása

SASSNÉ DR. KISS GABRIELLA
Debrecen

Gondolatok az általános iskolai nevelési és oktatási terv megvalósításáról

Az általános iskola nevelési és oktatási programja szemléletében és tartalmában egyaránt olyan újszerű dokumentumként került bevezetésre, melynek megvalósításán újra és újra célszerű elgondolkoznunk. A bevezetés gondokkal terhes éveit után indokolt áttekintenünk az elmúlt időszakban bekövetkezett változásokat is, amelyek új feladat- és problémahelyzetet hoztak létre. Utalnék itt az ötnapos munkahét bevezetéséből következő zsúfoltabb, feszítettebb tempójú oktatási munkára, amely viszonylag behatárolta a tanórán kívüli tevékenységi formák megszervezésére fordítható időt. Másik lényeges jelenség a demográfiai hullám, amelynek következtében kedvezőtlenül megemelkedett az osztályok létszáma, különösen a városok sűrűn lakott kerületeinek iskoláiban.

Visszatérve a nevelési és oktatási program bevezetésének első éveire, az oktatáscentrikus pedagógiai gyakorlattól mindenekelőtt a pedagógiai és pszichológiai alapok újbóli rendszerezését igényelte a nevelésközpontú iskola modellje. A nevelési feladatok megvalósításához a személyiség fogalmának teljesebb, korszerűbb értelmezése vált szükségessé. A személyiségfogalom korszerű értelmezése a pedagógusok nagyobb gyakorlattal bíró rétege számára sokirányú pszichológiai önképzést igényelt. Azok a tanítók és tanárok, akik a 60-as évek előtt szerezték végzettségüket, viszonylag leegyszerűsített pedagógiai és pszichológiai ismeret birtokában dolgozhattak. Kérdés, hogy az egyébként gazdag, új pedagógiai és pszichológiai szakirodalom mennyire hozzáférhető, és mennyire dolgozható fel önképzés formájában. Ezért találkoztunk gyakran azzal az igényvel, hogy szervezett továbbképzés keretében értelmezzük újra a személyiségfejlesztés alapvető összefüggéseit. Az oktatási folyamat nevelő hatásának fokozása iránti elvárás szükségessé tette a pszichikus folyamatok, hatásmechanizmusok értőbb elemzését is. Nem véletlenül került az érdeklődés előterébe a motivációs folyamatok, szociálpszichológiai jelenségek mélyebb megismerése, valamint a családi hatások értelmezése és a nehezen nevelhetőség problémaköre. Mivel a pedagógus-továbbképzés hivatalos formái elsődlegesen a tananyag tartalmával és a tanítás módszerével kapcsolatos problémákra koncentráltak, így tapasztalataink szerint a pedagógusok tömegesen jelentkeznek olyan nem hivatalos továbbképzési formákban – TIT-szabadegyetem –, ahol elméleti pedagógiai és pszichológiai ismeretek rendszerezéséhez és aktualizálásához kaptak segítséget. Az új tananyagstruktúra természetesen szükségessé tette a tananyag tartalmának és a feldolgozás módszerének megvitatását is, közvetlen, konkrét feladatként, s kevésbé a szemléletformálás közvetett, átfogó igényével.

A szemléletváltás folyamata

Az új tanterv központi gondolata a művelődési anyag feldolgozása által nevelési feladatok megoldása, a tanítási órán a gyermeki személyiség sokoldalú fejlesztése. „Az egyes tantárgycsoportok, tantárgyak művelődési tartalmának feldolgozása úgy illeszkedik be a nevelési folyamat egészébe, hogy sajátos lehetőségeivel hozzájárul a harmonikus személyiség fejlesztéséhez, a szocialista emberre jellemző vonások megalapozásához...” (Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 29. o.)

A fenti koncepció megvalósítása a tényleges pedagógiai gyakorlathoz képest alapvető, lényeges szemléletváltást igényel. Az oktatáscentrikus szemlélet a feldolgozandó ismerétrendszer tekinteti alapnak, s ehhez rendeli hozzá a nevelés lehetőségeit és a feldolgozás módszereit, s a folyamat eredményességét az elsajátított ismeret és a kialakított készségek és képességek mennyiségében és minőségében méri. A nevelésközpontú megközelítés a tanulási folyamat belső logikájának átstrukturálását igényli. A tanítás-tanulás folyamata itt alárendelődik a nevelési folyamat komplexitásának. A tervezés perspektíváját, tendenciáját az elérendő neveltségi szint, a nevelési célrendszer egésze adja, s a megvalósítás eszközévé válik az a műveltségtartalom, amelynek feldolgozása által a tanulók személyiségét értékrendszerében, műveltségében, szemléletében, képességeiben és készségeiben gazdagítani kívánjuk.

A feldolgozás módja olyan eszközrendszer megválasztása, amely az adott művelődési anyag nevelő hatásának kifejtéséhez a legcélszerűbbnek tűnik, amely az adott tanulói csoporthoz, annak életkorához, fejlettségéhez képest hatékony formát jelenthet. Ebben a logikai rendszerben a tanítás-tanulás folyamata az eszköz és cél funkcióját egyaránt betölti. Végül maga az ellenőrzés és értékelés végső célja sem szűkül le a tanult ismeretek számonkérésére, hanem szükségessé teszi a személyiség fejlődésének regisztrálását.

Mai pedagógiai gyakorlatunk egyik kritikus kérdése, hogy mennyiben sikerült megtenni ezt a szemléletváltást? Nem rendelkezem olyan összefüggő vizsgálati vagy tapasztalati anyaggal, hogy a kérdésre válaszolhassak. Inkább utalni szeretnék a szemléletváltást segítő, illetve gátló tényezőkre. Azt megállapíthatjuk, hogy a tantervi program alkotó érdeklődést váltott ki a pedagógus társadalomban, s valóban tudatosította a személyiségfejlesztés feladatrendszerét. A megváltozott művelődési tartalom intenzív önművelést igényelt, ami elsősorban a tananyag értelmezésének szükségességéből eredt, s a korszerű ismeretanyag feldolgozhatóságát célozta. Ehhez a folyamathoz szorosan kapcsolódó legközvetlenebb feladatok egyrészt elbizonytalanították a pedagógusok egy részét, másrészt olyan problémahelyzetet eredményeztek, amelyben az alapvető cél, a gyermeki személyiség hatékonyabb fejlesztésének koncepciója viszonylag háttérbe került. Különösen érintette az alsó tagozatos tanítókat ez a problémakör, akiknek több tantárgy anyagát kellett újraértelmezniük. A többrétű bizonytalansági helyzetből kiutat az iskolaotthonos és tantárgycsoportos bontásban keresték több iskola vezetői.

A tantárgycsoportos oktatás bizonyos határok és pedagógiai feltételek mellett elmélyültebb oktató munkát tesz lehetővé. Szükséges esetekben – a megengedettnél nagyobb bontásnál már szinte lehetetlenné teszi az osztályvezető tanító koordináló tevékenységét, s megkérdőjelezhető, hogy megfelel-e a 9–10 éves tanulók életkori sajátosságainak.

A metodikai útkeresés a nyitott, kreatív személyiségű tanítók munkájának differenciálódásához vezetett. Ugyanakkor a pedagógusok bizonyos csoportja fenntartásokkal fogadta a módszerjavaslatokat. Előítélettel közeledtek például a csoportos foglalkozási formához, mondván, hogy az sokkal intenzívebb előkészületeket igényel a tanártól, s jobban kedvez a fegyelmezetlen tanulói magatartásnak. Ezen túl gyakran tapasztal-

talható a logikusan, a nevelési feladatrendszer egészében tervező, célszerű alkalmazás mellett a formális, az egyéni feladatmegoldásra alkalmas feladatok csoportmunkában történő megszervezése. Ugyanúgy torzulhatott a differenciált foglalkozás a tanulókat kategorizáló, 1–2. osztályban az osztályozást helyettesítő visszajelzési formává – megbélyegezve mintegy a koegzisztencia elve szerint különböző ütemben haladó tanulókat. A fenti negatív jelenségek mellett utálnék a közművelődési intézmények által nyújtott nevelési lehetőségeket optimálisan kihasználó tanítók munkájára, a nevelési szint mérési módszerei iránt megnövekedett érdeklődésre. Ez utóbbi feladat megoldásához még mindig több elméleti metodikai segítséget vár a pedagógiai gyakorlat.

A fenti ellentmondásokkal teljes helyzet ellenére megfogalmazhatjuk, hogy a tartalmi és metodikai útkeresés éveit után jelenleg viszonylag kedvezőbbek a feltételei a nevelésközpontú pedagógiai munkának. Azok a pedagógusok, akik évről évre újragondolták a művelődési anyag közvetítésében, a feldolgozás módszerében rejlő nevelési lehetőségeket, képessé váltak a nevelési-oktatási program biztosabb kezelésére. Ebből következően érdemes újra és újra visszatérnünk a program alapkoncepciójához, hogy az adott fejlesztendő tanulócsoporthoz fejlettségi szintjével koordinálva értelmezzük újra a személyiségfejlesztés nevelési programját.

A továbbhaladás feltételei

Az eredményes pedagógiai tevékenység kulcsa minden korban a pedagógus személyisége, annak közvetítő ereje volt és marad. A pedagóguspálya presztízse a társadalmi tényezők függvénye. A pedagógustársadalom nagy mértékű heterogenitását, a képzés nélküli tanítók jelentős hányadának a felvételi vizsgák alkalmával mutatott alacsony általános műveltségi szintjét mint a nevelőmunka gátló tényezőit értelmezhetjük. A pedagóguspálya presztízsnövekedése segíthetné a pedagógusképző intézményeket a kedvezőbb kiválasztásban. A nevelési és oktatási program megvalósításához szükséges szemléletváltás belső szubjektív feltétele, hogy a pedagógus tisztában legyen saját személyiségének a nevelési folyamatot befolyásoló szerepével. Ehhez az önértékelés és önelemzés képessége mellett olyan demokratikus vezetési légkör kívántatik, amely teret nyit az útkeresésnek, próbálkozásnak, s toleráns az esetleges tévedésekkel szemben. A tehetséges pedagógus rövid távon belül az autokratikus vezetési légkörben is képes jól teljesíteni, eredményesen dolgozni, de perspektivikusan alkotó képessége megtörik, a munkája beszabályozottá, rutinossá válik, s ez nem kedvez a nevelés és oktatás hatékonyságának, sem a tehetséges pedagógusok pályán maradásának.

A nevelésközpontúság érvényesülését gyakran gátolja a vagy csak közhelyekben gondolkodó pedagógiai szemlélet, vagy az egysíkú, a problémákat, ellentmondásokat leegyszerűsítő pedagógiai közgondolkodás. Az eredményes nevelőmunka feltétele azoknak a tágabb és szűkebb társadalmi, környezeti hatásoknak a folyamatos elemzése, amelyek egy-egy adott nevelőtestület munkáját közvetve és közvetlenül befolyásolják. A társadalmi hatások elemzésére fogékony nevelői és vezetési attitűd nehezen alakulhat ki a nevelésszociológiai elmélet ismerete nélkül. A nevelési program megvalósításának kedvezne a nevelési folyamat komplexitásának aspektusából eredő tervező és irányító munka. Az iskolavezetés által nyújtott modellnek jelentős szerepe van a pedagógiai szemléletváltás folyamatában. A nevelőtestület munkájának színvonalát meghatározza, hogy az iskolavezetés milyen helyzetelemző képességgel bír, mennyire képes a komplex nevelési folyamat cél- és feladatrendszerének megtervezésére és irányítására. Mai pedagógiai gyakorlatunk a nevelő-oktató munka irányításában igen heterogén képet nyújt. Az iskola nevelőtevékenységét átfogni képes, perspektivikusan gondolkodó

vezetés mellett, gyakori a közvetlen, konkrét feladategyüttesben történő tervezés éppúgy, mint a formális, sztereotíp feladatkört ismétlő tervezés.

A nevelési feladatok hatékonyabb megoldását segítené a pedagógus-továbbképzésnek az elmélet és gyakorlat fejlődését és fejlesztését átfogóbban koordináló rendszere. A szűk praktikumra redukáló továbbképzés éppúgy hiányérzetet kelt az igényes pedagógusokban, mint a pusztán elvont, elméleti képzés. A nevelés- és oktatáselmélet időszerű tudományos eredményeinek ismertetése mellett egyre szükségsebb a határ-tudományok új kutatási területeinek, szemléletformáló hatásának közvetítése. Ezért vált egyre sürgetőbb igénnyé a pedagógusképző intézmények szerepének megnövelése a továbbképzés hivatalos rendszerében. Ma is aktuális részfeladat a közvetítendő tananyag tartalmának további tisztázása, hiszen még ma is találkozunk vitás kérdésekkel e területen. Ugyanúgy maradtak teendőink a módszertani kulturáltság fejlesztésében. Az ötnapos munkahét bevezetése óta eltelt időszak talán már lehetővé tenné az új szervezeti keret és a nevelőmunka hatékonyságára gyakorolt hatásának átfogóbb elemzését.

Az új nevelési és oktatási program bevezetése óta eltelt időszak eredményei mellett a feladatok egész sora vár további megoldásra. Ezek megvalósításának feltétele a pedagógiai munka szubjektív és objektív feltételeinek reális, átfogó, folyamatos elemzése.

DR. SZERÉNYI MÁRIA
Budapest

Az orosz nyelvű olvasástanítás néhány problémája

Mindenki, aki már tanított 4. osztályban orosz, tudja, hogy a szóbeli kezdőszakasz idején a tanulók szívesen tanulják ezt a tantárgyat. Szívesen ismételtetik az új szavakat és kifejezéseket, örömmel adnak elő rövid párbeszédet.

Nagyon kevés az a gyerek, aki ebben az időszakban nem tud a többiekkel együtt haladni. Még ők is egész kevés külön foglalkozással felfejleszthetők a többiek színvonalára.

Az első igazi nehézségek akkor jelennek meg, amikor elkezdődik az olvasás tanulása.

Milyen típusú problémákkal kell számolnunk?

1. Pszicholingvisztikai probléma

Azt hiszem, az olvasástanítás során nem vesszük eléggé figyelembe azt a tényt, hogy teljesen más, sőt éppen ellentétes folyamat anyanyelven és idegen nyelven olvasni. Mi ugyanolyan módszerrel kísérünk meg oroszul olvasni tanítani, mint magyarul, pedig a tanulók tudatában lejátszódó folyamatok éppen ellentétesek. Hiszen amikor a gyerek anyanyelvén tanul olvasni, beszélni már tud, a nyelvet ismeri, tudja a szavak, kifejezések, mondatok jelentését. „Mindössze” az a feladata, hogy elsajátítsa az olvasás technikáját, azaz a betűknek mint sajátos jeleknek a szerepét felismerje. Az anyanyelvi olvasástanulás során a gyerek rögtön sikerélményhez jut, amint sikerül egy jelsort

megfejténie. Hiszen ha kibetűz egy szót, azonnal tudja, van-e értelme a kimondott hangsornak vagy nincs, jól olvasott-e vagy nem. (Most nem tekintve azt az esetet, ha téves olvasás révén is értelmes szót kap a gyerek, az ugyanis más probléma.)

Ellentétes a folyamat akkor, ha idegen nyelven tanul valaki olvasni. Most már az olvasás technikáját ismeri a gyerek, de nem ismeri a nyelvet, legalábbis nem eléggé ismeri. Pontosan az a sikerélmény hiányzik neki, ami az anyanyelvi olvasástanulás során azonnal jelentkezik. Ez pedig a kiejtett hangsornak a megfelelő fogalommal való kapcsolata. Az olvasást próbálgató gyerek nem tudja, a kislabilizált és összeillesztett betű-, illetve hangsor tartalmaz-e jelentést vagy nem, azaz létezik-e ilyen szó az idegen nyelvben vagy nem.

Ellenérvként felhozhatná bárki, hogy az olvasástanítás előtt mi szinte félévig csak beszélgetünk a tanulókkal, és ez alatt az idő alatt sok szót és kifejezést megtanulnak. Ezért fel kell ismerniük azokat a szavakat, amelyeket elolvasnak.

Ez igaz. De egyrészt magától értetődően félév alatt az idegen szónak a megfelelő fogalommal történő kapcsolata távolról sem szilárdul meg annyira, mint az anyanyelvi szóé; másrészt komoly problémát jelent a fent említettek miatt az, hogy nálunk az orosz nyelvi olvasástanítás olyan szövegekben történik, amelyekben szép számmal akad a gyerekek számára ismeretlen szó is. Ez nagyon megnehezíti az olvasni tanuló gyerekek helyzetét.

2. A második probléma az alap- és célnyelv közti különbségekből ered

Komoly különbség van az orosz és a magyar írás-olvasás területén a betű-hang összefüggésben. Mint tudjuk, a magyarban minden magánhangzót mindenféle helyzetben egyformán kell ejteni. Az *a* betűt, akár a szó elején, akár a közepén, akár a végén van, mindig *a* hangnak ejtjük, az *i* mindig *i* és így tovább. Az orosz nyelvben a magánhangzó kiejtése a szóban elfoglalt helyzetétől és a szó hangsúlyától függ. Ezt elsajátítani nagyon nehéz dolog, hiszen a gyerekek számára teljesen szokatlan jelenség, hogy ugyanazt a betűt egyszer így, másszor úgy ejtjük. A gyerek „magyar módon”, tehát betűzve próbál olvasni, de ennek az a következménye, hogy a kibetűzött szót nem tudja azonosítani egy esetleg sokszor hallott szóval sem, mert a betűkből összerakott szó nem azonos a helyesen kiejtett szóval, ahogyan ő eddig hallotta, sőt ki is mondta. Ezt a problémát lenne hivatott kiküszöbölni a szóképes olvasástanítás. E módszerrel kapcsolatban az anyanyelvi olvasástanításban is van némi fenntartásom; az idegen nyelvi olvasástanításban azért érzem még kevésbé célravezetőnek, mert még anyanyelvi környezetben a gyerek körül van véve szóképekkel (üzletek, újságok feliratai stb.), addig az idegen nyelvi írást csak a tankönyvekben lát; íráskép és szó, íráskép és fogalom nem kapcsolódhat olyan szorosan össze, mint az anyanyelvben.

További nehézséget jelent, hogy a magyarban a hangsúly mindig a szó első tagján van; az oroszban a hangsúly helye nem állandó, sőt toldalékolás esetén egyazon szónak különböző toldalékok mellett különböző helyen lehet a hangsúlya. Ezenkívül a magyar hangsúly a szó magánhangzóinak kiejtésében sem minőségi, sem mennyiségi változást nem okoz, ellentétben az orosz szóhangsúllyal.

Harmadik nehézség, hogy vannak olyan grafémák a két nyelvben, amelyek mindkét írásban teljesen egyformák, de különböző hangokat jelölnek a két nyelvben. Pl.: c, u, x.

Nem soroltunk fel minden interferencia-forrást, csak azokat emeltük ki, amelyek a legtöbb nehézséget okozzák a negyedik osztályosoknak.

Hogyan lehet számukra megkönnyíteni az olvasástanulás folyamatát?

Fel kell készítenünk a gyerekeket a várható nehézségekre.

Mint már említettük, a szóbeli kezdőszakasz során a gyerekek legnagyobb részének úgy tűnik, hogy az orosz nyelvet könnyű megtanulni. Amikor olvasni kezdünk, a nyelvtanulás hirtelen és váratlanul nehézzé válik. Ezért a tanulók elkedvetlenednek, egyre kevesebbet foglalkoznak az orosz feladatokkal, mert úgy érzik, hiába küszködnek, „nekik ez úgysem megy”, így fokozatosan valóban lemaradnak, és már-már behozhatatlan lesz a lemaradásuk.

Csökkenthető ez az elkedvetlenedés, ha a gyerekeket előkészítjük arra, hogy az olvasásban nem fognak annyira gyorsan előrehaladni, mint a beszélgetésben. Nem szabad engednünk, hogy tanulóink elveszítsék a kedvüket, állandóan biztatni kell őket, és ami nagyon fontos, az olvasást folyamatosan gyakoroltatni kell végig az egész orosz-tanítás során, még a középiskolában is.

Tisztában kell lennünk azzal is, hogy tanulóink már rendelkeznek egy optikai – fonomotorikus asszociációs bázissal néhány graféma és hang vonatkozásában. Azokról a betűkről van szó, amelyek mind a magyar, mind az orosz írásban megtalálhatók. Ezek a már kialakult asszociációs bázisok egyes esetekben segítik, más esetekben gátolják az új asszociációs bázis kialakulását. Ha a betű mindkét nyelvben ugyanazt a hangot jelöli, pl.: M, K, O, akkor fellép a nyelvi transzfer jelensége, azaz az anyanyelv segíti az idegen nyelv elsajátítását.

Azoknál a betűknél azonban, amelyek mindkét nyelvben megvannak ugyan, de a két nyelvben a betűk hangmegfelelője különböző, a régi asszociációk erősen zavarják, lassítják az új asszociációk kialakulását. Pl.: p, c, u. (Negatív transzfer vagy interferencia.)

Tapasztalatom szerint az orosz tanárok egy része nem hívja fel a tanulók figyelmét nyomatékosan azokra a betűkre, amelyeknek olvasása a két nyelvben különböző, mert attól fél, hogy megzavarja a tanulókat. Pedig nagyon hasznos, ha az olvasni kezdő gyerekek világosan látják, mely betűkre kell fokozottabban figyelniük, melyeket ejtünk másképpen az oroszban, mint a magyarban.

A mi feladatunk az, hogy amennyire lehet, csökkentsük az interferencia negatív hatását. Ehhez olyan feladatokat kell felhasználnunk, amelyek segítik megerősíteni az új asszociációkat. Gyakran kell olvastatnunk és íratnunk olyan betűkapcsolatokat és szavakat, amelyekben a kritikus betűk szerepelnek. Különösen hasznosnak találom olyan szavak íratását és olvastatását, ahol egymás mellett láthatja a gyerek ugyanazt a hangsort magyar és orosz betűkkel leírva. Erre elsősorban a helység- és személynevek alkalmasak, de a nemzetközi szavak között is találunk ilyeneket (pl.: metró).

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

Bárczi Géza: Fonetika. Tankönyvkiadó, Bp. 1960.

Az orosz nyelv oktatásának metodikája. Tankönyvkiadó, Bp. 1972.

BOKOR ISTVÁNNÉ
Esztergom

Képességfejlesztő eljárások anyanyelvi órákon és korrepetálásokon

Képességek az emberben megfelelő tevékenységek célszerű gyakorlásával alakulnak ki. A tanulók képességfejlesztése, személyiségformálása az oktatás, nevelés egy-egyében valósul meg. Az emberrel vele született adottságok jelentős mértékben meghatározzák a képességek kialakulását, kifejlését. Azonban adottságokból tanulás nélkül sohasem lesz képesség.

A képességek fejlesztését már első osztályban meg kell kezdenünk. Olvasás, írás elsajátításával a gyermekek kommunikációs lehetősége megnő, ezzel azonos időben jelentkezik a munkában az önállóságra való törekvés. Jó pedagógiai módszerekkel, fejlesztő eljárásokkal, ezeknek az igényeknek kibontakozását segítenünk kell. Oktató-nevelő munkánk során arra törekedjünk, hogy a tanulók ne pusztán ismeretbefogadók, ismeretátvevők legyenek, hanem olyan lehetőségeket biztosítsunk órákon (korrepetálásokon), hogy legyen alkalmuk az ismeretek megszerzése során: önálló aktivitásra, megismerő és cselekvő tevékenységre – képességeik sokoldalú fejlesztésére.

Galilei így vall: „Nem lehet valakit mindenre megtanítani, csak hozzásegíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzé meg.”

Az úgynevezett „jó” tanulók nem speciális képességek birtokában tudják a problémacentrikus feladatokat önállóan megoldani, hanem azért, mert képesek alkalmazkodni azokhoz, amelyekben őket a pedagógus részesítette. Az úgynevezett „gyenge” tanulók is teljes mértékben képesek elsajátítani a tananyagot, ha ugyanazokat vagy hasonló feladatokat kell megoldaniuk, mint jobb képességű társaiknak, csak több gyakorlást (játékos módszereket) és több segítséget igényelnek.

A sikerélmény fontos szerepet tölt be képességeik fejlődésében. Bolyai írja: „Igazán nem a tudás, hanem a tanulás, nem a birtoklás, hanem a szerzés, nem a lét, hanem a hozzájárulás az, ami a legnagyobb örömet okozza.”

Az iskoláskor kezdeti szakaszán első, második osztályban az ismeretanyag elsajátítása, gyakorlása, a szóbeli kifejezőkészség, az alkotó fantázia, a gondolkodási képesség változatos fejlesztő eljárásokkal, játékos módszerekkel, munkaformákkal, nyelvi játékokkal fejleszthetők.

A játékos feldolgozási forma közel áll az elsős és másodikos gyermekhez. Úgy kell a képességfejlesztő tevékenységeket megválasztanunk, hogy komoly szellemi munkát igényeljenek a tanulóktól, és a tananyag előkészítését, alkalmazását szolgálják. Meg kell éreztetnünk a tanulókkal, hogy a munka és a játék összefügg. A tanulás is munka, ha játékosan végezzük, nem unalmas, nem fárasztó. Játsszunk a betűkkel, szavakkal, mondatokkal (sokféle változatban)! Így a tanulók megismerik a mondatok szerkezetét, a szavak színét, hangulatát, a szójátékok fortélyait.

A jól felépített anyanyelvi órákon és korrepetálásokon a színes, változatos nyelvi játékok, a problémacentrikus feladatsorozatok, a célravezető játékos tevékenységek még a leggyengébb tanulókat is „lázba hozzák”, munkába lendítik.

Anyanyelvi órákon és korrepetálásokon sikeresen alkalmazott képességfejlesztő eljárásokat, nyelvi játékokat adok most közre 2. osztályos tanulók számára.

A magyar nyelv gazdagságát, hajlékonyságát és sokféleségét bizonyítják a következő játékos gyakorlatok. Feltétlen tudatosítani kell a tanulókkal, hogy érdemes kívülről is megtanulni, mert társasjátéknak is felhasználhatják, egyúttal szókincsük is gazdagodik.

1. *Magánbangzók cseréje*

Cseréld a magánhangzókat úgy, hogy új értelmes szavak keletkezzenek!

- a) Fejtorna – Fáj tűrni
- b) Süt a nap – Suta nép
- c) A maláta sör édes – A mulatós úr adós
- d) Hű szíveket remélek – Ha szavakat rímelek

2. *Olvass visszafelé!*

Keress olyan szavakat vagy mondatokat, amelyeknek visszafelé is van értelmük!

- a) mozi – izom
 - b) kép – pék
 - c) nyávogni – ingovány
 - d) kard éle –eléd rak
 - e) Indul a kutya sa tyúk aludni (Mire kell ügyelned?)
- A tanulók is jó néhány példát gyűjtöttek:

Pl.: „Géza, kék az ég.”

„Ah, tán nátha.”

„kar – rak” stb.

Miközben keresték a megoldást, versenyeztek – önfeledten játszottak, tanultak.

3. *A nevek játéka*

Egy név valamennyi betűjét felhasználva új értelmes szót kapsz.

- a) Szita – Tisza
- b) Pesti főnádor – Petőfi Sándor
- c) Jó árnyason – Arany János
- d) Jó órák, mi? – Jókai Mór
- e) Józsa fia lett – József Attila
- f) Őszinte csilleőr – Lőrincze Lajos
- g) Zsellérkedő – Kellér Dezső

A megoldás után bőven kínálkozott lehetőség az ismert költőkről, írókról, nyelvészünkről, kedves színészünkről beszélgetni. Beszélni életükről, munkásságukról stb. (Összefüggő beszéd.)

4. *Szólánc összetett szavakkal*

a) Folytasd a megkezdett sort!

Könyvszekrény, szekrényajtó, ajtózár, zárszó, szótag, tagdíj, díjbeszedő, szedőgép stb.

Szókincsfejlesztésre és helyesírás gyakorlására is alkalmasak a gyűjtött szavak. (Az összetett szavakat egybeírjuk.)

b) *Szólánc – szótaglánc*

Nyíregyháza	heten	baka
<u>Za</u> márdi	tenger	kabát
Diósgyőr	gerlék	bátor
<u>Győr</u> újfalu	lékkel	torma
stb.	kelme	majom
	meleg	stb.

Folytasd!

Nevek lánc

- Ignác Rózsa – írónő
- Rózsa Sándor – betyár
- Sándor Móricz – az „ördöglovas”
- Móricz Zsigmond – író

5. *Fűzzünk betűláncot!*

Építsd tovább a szavakat!

a) új új ság, újság os, újságosnál

b) Fogyasszuk el a szavakat!

Pl.: bőszi, őszit, szit

6. *Magánhangzós gyakorlatok*

Célja: a magánhangzók színének és hosszúságának együttes gyakorlása és kapcsolata különböző mássalhangzókhoz. Ritmus- és artikulációs gyakorlatokra is jó anyag.

a) Keress olyan mássalhangzót, amelyekkel értelmes szavakat alkothatsz!

<p>a — á</p> <p>cs — a — l — á — d</p> <p style="text-align: center;">család határ kabát</p>	<p>á — a</p> <p>bá — l — na</p> <p style="text-align: center;">bálna cápa csárda hátra</p>
<p>é — e</p> <p>hé — t — en</p>	<p>a — á — a</p> <p>ba — rát — ja</p> <p style="text-align: center;">barátja sapkája mamája kabátja</p>

Más helyzetben is kiejtjük, megfigyeljük ugyanazokat a magánhangzókat!

c) vártam rá	<p>á — a — á</p>	hátha már
kértem én	<p>é — e — é</p>	vételét
hajónak	<p>a — ó — a</p>	valóban
többet ésszel	<p>ö — e — é — e</p>	könnyen érhet

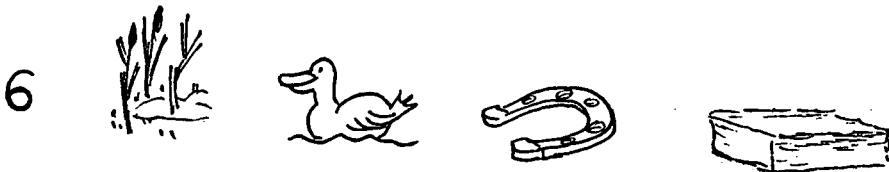
Olvasd el mindkét oszlop szavait!

Mit vesztek észre? Készíthetsz ilyen példákat te is. (Kreativitás.)

7. *Eltűnt szavak láncában*

a) Rajzold egymás mellé a következő szavakat!

hat sás kacsa patkó vályog



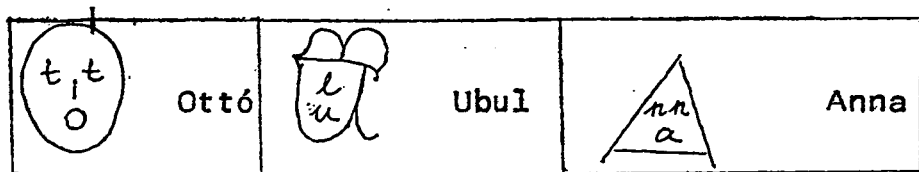
b) Írd le a szavakat egymás mellé szóhatárok jelölése nélkül!
hatsáskacsapatkóvályog

c) Keress új szóhatárokat úgy, hogy értelmes mondatokat kapj!

Megoldás: Hat sáskacsa patkó vályog.

8. Képrejtvény

Készítsetek képrejtvényt! Próbálkozz a saját nevedet rejtélyesen közölni!



9. Játsszunk egy kicsit a szavakkal! Hogyan keletkezik a szél?

- Milyen kifejezéseket ismersz a szélre?
szellő, fuvallat, orkán, tájfun, tornádó
- Utánozzuk a hangját!
lengedez, fúj, zúg, üvölt, süvit, tombol, nyargal, beszél stb.
- Egészítsd ki a mondatokat a megfelelő szavakkal!

A vad orkán *süvit*
 A tavaszi szél *lengedez*
 Az enyhe nyáresti fuvallat *tombol*

..... a fákkal a bús őszi szél.”

10. Milyen kifejezéseket ismersz az esőre?

- csepeg, szitál, szemereg, esik, ömlik, szakad stb.
 Figyeld a verssorokat! A szerzők hogyan írnak az esőről?
 „Vasárnapi csendes eső
 mélán hull a házereszről” (Babits)
 „Esik eső csendesen,
 Lepereg az ereszen, az ereszen:” (népköltés)
 „Jeges eső verdesi
 a legényszobám ablakát” (népköltés)

Ábrázoljátok a versidézeteket! Ügyeljetek a megfelelő kifejezésre!

11. Játsszunk közmondásokkal és szólásmondásokkal!

A *közmondások* tömören és találóan fogalmazott mondatok, amelyek igazságokat, intelmeket, a nép bölcsességét fejezik ki.

Szólásmondások a beszédben sajátos nyelvi rejtvényként jelentkeznek. Magvas gondolatokat, megismert igazságokat, tréfás megfogalmazásokat tartalmaznak. (Pl.: Nesze semmi, fogd meg jól.) Éppen ezért a gyermekek nagy kedvvel gyűjtik, és próbálják meghatározni az értelmét. Szívesen gyűjtik és használják a köznap beszédben is. Tanulásként sokszor fogalmazzák meg egy-egy mese, esemény csattanójaként.

Melyik közmondás, szólás jut eszedbe a következő strófaról?

- Jól jár, ha a tyúkkal kel,
mert biztosan valamit lel.
– Ki korán kel, aranyat lel.
- Apám ősszel vígan vetett,
s aratáskor is nevetett.
– Ki mint vet, úgy arat.
- Itt marad egy fecske nálunk,
mégis egész télen fázunk.
– Egy fecske nem csinál nyarat.
- Ez az út az egyenesebb,
ezen menj hát, legyen eszed!
– Legjobb az egyenes út.

12. *Nyitott mondatok*

Egészítsétek ki a szólásokat!

a) Piros, mint a

b) Fehér, mint a

c) Egészséges, mint a

d) Gyáva, mint a

13. *Hasonlat*

Próbáld egy fogalommal kifejezni a következő szólásmondásokat!

a) Fehér, mint a hó == hófehér

b) Kék, mint a szilva == szilvakék

c) Piros, mint a vér == vérpiros

d) == kőkemény

d) == villámgyors

14. *Találás kérdések:* Népünk játékos képzelete, jó megfigyelőképessége és tréfálkozó kedve nyilatkozik meg bennük. A gyerekek próbára teszik egymás tudását, megfigyelőképességét, nagyokat kacagnak, ha valamelyiküknek sok találgatás után sem sikerül megfejteni a tréfás szőrejtvényeket. Órákon szívesen oldják meg az ilyen jellegű feladatokat.

Mi az?

Ha vele vagy, az idődet
nem fecsérled hasztalan,
mesél, regél, tanít, oktat,
megnevettet, szórakoztat,
de ő mindig hangtalan. (könyv)

Mi az?

Tű vagyok, de sosem varrnak velem, újságokban, könyvekben a helyem. Ilyen túból vannak kicsik, nagyok. Mondd meg, hogy milyen tű vagyok? (betű)

Tudod-e hogy?

Melyik sás a leghasznosabb az iskolában? (olvasás)

Mi az?

Fúr-farag, de mégse ács.
Kopog, mint a kalapács.
Fák doktora, orvosa,
Erdőben az otthona. (harkály)

Mi az?

Olyan, mint a tűpárna,
görögdinnye, tövises,
gondolkozz, csak
ne siess! (sündisznó)

15. *Játékos kiolvasók*

Szerepek kiválasztásánál alkalmazzuk. Népi és műalkotások köréből egyaránt vegyünk kiolvasókat! A gyerekek nagyon kedvelik. Szívesen tanulják meg és játszanak vele.

a) Esztergomban volt egy bolt,
abban mindenféle volt.
Tinta, penna, papíros,
Eredj ki, te kis piros! (népköltészet)

b) Levendula ágastul,
ugorj egyet párostul,
Azért adtam egyszer meggyet,
hogy velem is ugorj egyet. (népköltészet)

Javaslom: Bornemissza G. Kiolvasóit, Ténagy S. Kiszámolóit.

16. Rímkeresési gyakorlat

Sok-sok játékos rímkeresési gyakorlat kapcsán megérzik a tanulók, majd meg is határozzák, hogy a rím verssorok végeinek összecsengése. A rím dallamosabbá teszi a verset.

Ha a következő sorokat elolvassuk, nemcsak a ritmus szabályos lüktetését, hanem azt is érezzük, hogy a sorok egymással összecsendülnek.

Pl.: „Már a nap is lemenőben
Tüzet rakott a felhőben.”

Az összecsendülést a sorok végén a három utolsó hang eredményezi. Rím keletkezik akkor is, ha csak magánhangzók vagy mássalhangzók ismétlődnek.

Erre egy példa: (találós kérdés)

Mi az?

Kerek életfája,
szép tizenkét ága,
szép tizenkét ágán
ötvenkét virága.

Ötvenkét virágán
hét gyöngy levelecske,
gyöngy levelecskén
huszonnégy erecske.

Megfejtés: év, hónapok, hetek, napok, órák.

17. Keress rímelő szavakat!

a) Egy – haza megy,
Kettő – megnő az erdő,
Három – hátamon a zsákom,
Négy – te boldog légy,
Öt – nézd meg a tőköt,
Hat – halat kapbat,
Hét – ne bánts a lepkét!
Nyolc – miért nincs polc?
Kilenc – elment a Ferenc,
Tíz – tiszta még a víz.

A tanulók válaszait, rímelő szavait jegyeztem le. Olyan tanulók is akadtak, akik egy szóval keresték a megoldást.

b) Egy – hegy
Kettő – ernő, erdő, teknő
három – várom, károm stb.

18. Kecskerímek – kírímek

Az erőltetett szótagos rímeket szokták kírímnek nevezni. A kecskerím szigorú szabályok szerint összeszerkesztett dupla rím. Két rímelő szópár kell hozzá.

a) Azt kérdi a kaján halász,
Mért van az ön haján kalász?

b) Jó ebédben részesültem,
Volt kitűnő récesültem.

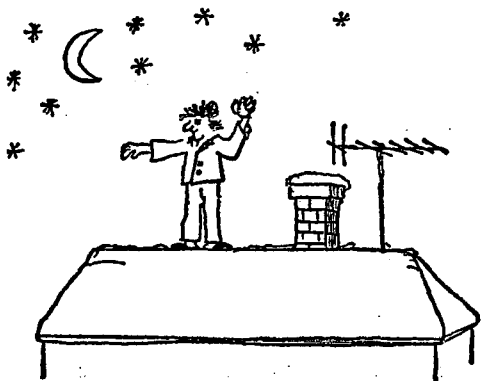
c) Bejött a nagy zajra Julcsa,
S nála volt a kamra kulcsa.

d) Olyanok a kecskerímek,
Mint mikor a kecske rí-mek.

A verssorok szavait összekevertem. A tanulók úgy válogatták szét, hogy értelmileg összetartozók legyenek, és a verssorok végei összecsengjenek, rímeljenek. Próbálkozzatok ti is! Sikeredt. Közös szerzemény, kisdobos foglalkozásokon született az alábbi csatakiáltás:

Özikének ugrása
kecsesebb, mint járása,
Erdő mélye elrejtí,
ellenségtől megvédi.
Hurrá! Hurrá! Hurrá!

19. Mondóka kép segítségével



A kép segítségével próbáljunk olyan mondókát összeállítani, amelyben csak ó – o betűs szavak vannak! Segítenek a táblán lévő mássalhangzók és a kérdőszavak.

Táblán

T. rz . nb . rz

h . ldk . r . s

Mit? o-ó-val

Mit csinál? o-val

Megoldás

Torzonborz

Holdkörös

hógolyót

dob

A mondóka nagyon tetszett a tanulóknak, szinte naponta alakították, bővítették. Értelemszerűen cserélgették a szavakat, kifejezéseket. Később annyira sajátjuknak érezték a mondókát, hogy dalt is szereztek hozzá. Sokféleképpen énekelgették.

A mondóka kibővített szövege

Torzonborz

holdkörös

fogorvos

Dorogon

olykor

bolondos

módon

hógolyót

dob.

Játékkincsünk bőséges forrásából a képességek fejlesztésére egy csokrot kötöttem össze, s első sorban a korrepetálások színésítésére ajánlom. Megoldásuk nemcsak tanítványaimnak, hanem nekem is sok örömet szerzett. Nyelvíleg sokat gazdagodtunk, művelődtünk.

A FELHASZNÁLT IRODALOM JEGYZÉKE

- [1] Hoffmann Ottó: Az anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiai kérdései.
- [2] Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Korszerű nevelés.
- [3] Vargha Balázs: Játsszunk a szóval!
- [4] Grétsy László: Anyanyelvünk játéka.
- [5] O. Nagy Gábor: Magyar szólások könyve.
- [6] Szabó Kálmán: Játékos nyelvtan, játékos helyesírás.
- [7] Varga Katalin: Én, te, ő
- [8] Szó, fon, nem takács.
- [9] Vakáció: 2. osztályt végzett tanulók számára.
- [10] Dr. Ligeti Róbert–Kutiné: Globális program.

Esztétikai tudatformálás lehetőségei az alsó tagozatos ének-zene órákon

Az esztétikai neveléssel foglalkozó tudományos kísérletek azt mutatják, hogy többet kell foglalkoznunk a tanulók személyiségének fejlesztésével. Ma a technika világában a felhalmozódott ismeretanyag megismerése, elsajátítása kevésbé segít az érzelmek fejlesztésének, pedig az embernek természetes igénye az öröm és a boldogság utáni vágy. Makarenko szerint is az emberi élet legnagyobb ösztönzője: a holnap öröme.¹

Kodály Zoltán pedig ezt mondja:

„Nem lehet egészen boldog ember, akinek nem öröm a zene. Erre az örömrre azonban tanítani kell az emberiséget, mert magától nem jut el odáig.”²

Vajon milyen mértékben lehetséges esztétikai tudatformálás ének-zenei órákon az általános iskola alsó tagozatában? A következőkben erre próbálok választ adni.

A zenei nevelésnek sajátos feladata van a nevelés egészében. A dal, a zene érzelmi hatásában szétágazóbb, sokoldalúbb, mint az esztétikai nevelés többi területei.

A zenei élmény a hangzó zene értelmi, érzelmi, akarat, esztétikai hatásai folytán keletkezik. Ezek a hatások különböző közérzeteket, lelkiállapotokat váltanak ki. A zene élményhatásainak felkeltését és érvényesülését a szép és kifejező énekléssel, valamint a zenehallgatással valósíthatjuk meg.

A zenei ábrázolás hatására a tanulók a dalban kifejeződő hangulatot, érzelmi állapotot átéli. A dalban foglalt tartalommal, esztétikummal való azonosulás az ének-zene tárgy sajátos eszköze és módja a gyermek személyiségének formálásában, az erkölcsi nevelési feladatok megoldásában.

A zene egyik legalapvetőbb eleme: a *ritmus*. A *ritmus* a zenei hangok egymásutánjának időbeli elrendezését és tagolását végző egyik legfontosabb kifejezőeszközünk. A ritmus nemcsak a zenének a sajátossága. Életünk ezernyi megnyilvánulásának kísérője.

A zenei ritmus első rétege a *metrum*. A *metrum* az a mérték, amely állandó egyenletes belső lüktetésével az időt tagolja, az idő észlelését lehetővé teszi. (Állandó „láthatatlan” jelenléte az aktív zenélésnek, és a zene észlelésének egyaránt elengedhetetlen feltétele.)

A zenei lüktetés megfigyeltetését és tudatosítását már az általános iskola 1. osztályában végezzük. Megfigyeltetjük az emberi tevékenységnek és az életjelenségeknek egyenletes mozgását, a történések periodicitását.

A ritmikus mozgások – kiszámolás, karlendítés, hajladozás, a játékdalok cselekményéből adódó utánzások (fésülködés, mosakodás, törülközés stb.) képezik a zene lüktetésének megéreztetését. Máskor az élet ritmikus jelenségeiből vett egyenletes mozgásokat kapcsoljuk az énekelt dallamhoz (kalapálás, fűrészelés, kaszálás). A dalokat kísérhetjük még tapssal, dobolással, kopogással, lépegetéssel. Később éneklés közben mutatóujjakkal halkán ütnek a tanulók a padon. Ez a „mérőlitmus”.

A lüktetés megéreztetése, tudatosítása után a dalok ritmusán keresztül a ritmusértékeket tudatosítjuk. \downarrow , \uparrow , \downarrow , \uparrow , \downarrow , \uparrow A sok dalritmus hangoztatása után kitapsoltatjuk a tanulókkal nevük ritmusát. A ritmusnévjegyjáték igen tetszik a gyermekeknek. A begyakorlást és rögzítést a környező világ ritmusjelenségeinek improvizáló megfogalmazása is szerencsésen segíti.

Pl.: Órásboltban: tik-tak, ti-ki - tak.
Dobol a kisbíró: Tram - tram tra-ta - tam.
Kovácsműhelyben: Kip-kop ka-la-pács.

A 2. osztályban új ritmusértékkel ismerkednek meg a tanulóink: a félértékkel



Ebben az osztályban már összekapcsoljuk az egyenletes - és a dalritmust; egyszerre szólaltatjuk meg. Növeli a ritmusok gyakorlásának élményét, ha a kétféle ritmus hangszerekkel is megszólaltatjuk, ritmushangszerek kísérik a dalokat. A 3. osztályban a ritmusértékek ismertetését az egész érték tudatosításával bővíthetjük /o/.

Megismerkednek az egyedül álló nyolcaddal és szinkópával. Észrevétetjük tanulóinkkal, hogy némely szavunknak más a ritmusa, mint az eddigi ritmusok. Ez a ritmus tulajdonképpen az eddig tanult ritmusértékekből tevődik össze.

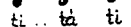
Pl.: ko - sár - ba, le - á - nya, pi - ac - ra stb.

A szavak ritmusának kitapsolása után megállapítjuk a szótágok hosszúságát:

ko - sár - ba



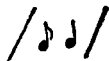
Az első szótág rövid: ti.



A második szótág hosszú: tá.

A ritmusképlet neve: szinkópa, hangsúlyeltolódást jelent. A 4. osztályban a tanulók további ritmusérzékkel, a pontozott fél kottával /d./, az éles és nyújtott ritmussal ismerkednek meg.

Ebben az osztályban a szöveg és ritmus kapcsolatára hívjuk fel a tanulók figyelmét. Így magyarázzuk meg az alkalmazkodó ritmus lényegét, pl.: huszár



Hasznos játék versek ritmizálása is, amit az általános iskola nevelési és oktatási terve az anyanyelvi tantárgyban is előír. Pl.: Weöres Sándor verseit jól lehet ritmizálni:

„Olcso az alma

Itt van halomba.”

„Kürtös pogácsa, füstölt szalonna . . .”

Nevek ritmusában is kereshetünk szinkópát, éles és nyújtott ritmust. Ilyen feladatokat hallgatóimmal is szoktam végeztetni. A lüktetés szaporaságának abszolút meghatározásával eljutunk a t e m p ó fogalmához. A metrumnak a zenei kifejezésben jelentkező szerepe a tempóban realizálódik.

A tempó kifejezésbeli szerepének tudatosítása szintén az általános iskola 1. osztályában megkezdődik. A „mérsékelt” tempó érzékeltetését, megfigyeltetését, tudatosítását írja elő a tanterv. Tanítványaink megállapítják, hogy a vidám hangulatú dalok tempója élénkebb, a szomorú hangulatú dalok mérsékelt tempót igényelnek.

A 2. osztályban a tempókülönbségek megfigyeltetése tovább differenciálódik a „gyors” és „lassú” mozgás érzékeltetésével. Észrevétetjük, hogy a fiatalos lendületnek a gyors tempóvétel felel meg, a nehezkesebb mozgást viszont a tempó lassulása érzékelteti. Az ünnepélyesség, a gyász, a csendes fájdalom, a bánat, szelíd hangulat, a komorság, az elerőtlenedés, a természet békés csendje lassú tempóval fejezhető ki; a tréfás hangulat, a vidámság, a játékoság, táncosság, a túlaradó öröm gyors tempóval érzékeltethető. A 3. és 4. osztályban már azt is megfigyeltetjük, hogy olykor a tempó a lépések egyenletességével mérhető. Ez a tempó; „Lépésben”.

Máskor viszont a tánclépések egyenletes lüktetése a viszonyítás alapja. Ez a tempó a „tánclepésben”. Ezekben az osztályokban az eddigi mozgások további finomodását is megfigyelhetjük. Beszélünk „gyorsacsckán”, „lassacsckán” tempókról. Megismerkednek az induló tempóval is. A tempó megjelenési formája igen változatos, hangulatteremtő erejével az élet számtalan megnyilvánulásának felidézését elősegítheti.

A zeneművek tempóját nemcsak énekes anyagon, gyermek-, illetve népdalokon figyeltetjük meg, hanem zenehallgatási anyagon is.

Pl.: Járdányi Pál „Gergő nótái” c. gyermekkarában 2 öszi dalt dolgoz fel, melyet a tanulók a 2. osztályban tanulnak. Az öszi szomorú hangulatot szépen fejezi ki a dal tempója, ami a felidőzésben érvényesül.

A hosszú és rövid hangok azonban bizonyos részenként elkülönülnek egymástól, az egyenlő hosszú és egyenlő erejű impulzusokat periodikusan rendezzük. Ez a megkülönböztetés dinamikai úton történik, a visszatérő részeknél nagyobb nyomatékkaal ének-lünk. Ez a h a n g s ú l y . A magyar nyelvben és zenében egyaránt elől van a hangsúly, tehát a magyar gyerekeknek nem nehéz a hangsúlyt megtanítani. A súlyos részt nagyobb nyomatékkaal énekeltjük, esetleg dobbantással vagy tapssal kiemeljük. Ezután jutunk el az ü t e m fogalmához. Az ütem a ritmusnak hangsúly által elhatárolt része.

Az általános iskola 1. osztályában kezdjük meg a periodikus mozgás érzékeltetését a *kettes ütem* tudatosításával. A megfigyeltetés legalkalmasabb eszköze az egyenletes járás, a jellegzetes munkamozdulatok visszatérő hangsúlyos és hangsúlytalan részének megéreztetése, ezek megkülönböztetése.

A 3. osztályban a *négyes ütem* tudatosításánál megfigyelik a tanulók, hogy az ütemforma megváltoztatásának dallami okai is vannak. Összevetjük a Cickom, cickom kezdetű és a Hopp Juliska című dalokat. Itt a fő hangsúly az első negyedre esik, a második negyed súlytalan, a harmadik az első súlyát visszhangozza, de már nem olyan erősen, s a negyedik ismét súlytalan.

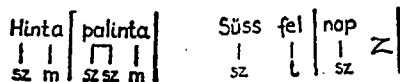
A 4. osztályban megfigyelhetjük a *bármás ütem* feltűnően előtű jellegét. Ez az ütemforma nem nagyon gyakori a magyar népzeneben, ezek a dalaink idegen hatást mutatnak. (Pl.: Ábécédé – me-nüett hatást mutat.) Megfigyelhetjük, hogy a hármas ütemben mindig az első negyed a leghangsúlyosabb, lüktetése táncos jellegű.

A zenei kifejezés másik fontos eszköze a ritmus mellett: a *dallam*.

Érdekes végigkövetni a dallam kialakulásának útját, hogyan fejlődött a 2 hangú sz – m hangokból a dallam. Ha megfigyeljük a dallamokat, észrevehetjük, hogy a dallam vonala miképpen fejezi ki a dal, a mű mondanivalóját.

A vidám, bizakodó hangulatú dalnak mennyivel másabb a dallama, mint a lefelé hajló, szomorúságot kifejező dalé.

A dallamok felfogását, megértését a relatív szolmizációval segítjük. A dallamhangok ismertetését fokozatosan végezzük, végigjárva a dallam kialakulásának útját. Előbb a két elemi hanggal, a legegyszerűbb hangviszonnal, az sz–m-vel ismerkednek a tanulók. Ezután fokozatosan ismerik meg (a tanulók) az egyes hangokat, alsó tagozatban a diatónikus hangsor minden hangját. A dalok megértéséhez, átéléséhez a kezdeti időszakban a dalok szövege nyújt segítséget. Pl.: a Hinta mozgása fel-le, a dallam is követi magasabb és mélyebb hanggal.



A 3. osztályban pedig Szabó Ferenc: Lent, hol a tölgyek kezdetű úttörő dalon meg lehet figyelteni „Ott a mélyben” szövegrésznél a dallam is lefelé ugrik. A gyermekek eleinte megfigyelik és utánozzák a dalok kifejező, átélt előadását. Később fokozatosan tudatosítják a helyes előadásmód egy-egy jellegzetességét. A dallam hangulatának és a szöveg tartalmának egybevetelével fokozatosan kialakul a gyermekekben, miképpen tükröződik a szöveg hangulata a zene tempójában, ritmusában, dallami mozgásában. Pl.: Parlando – rubato népdalaink. Később a szöveg nélküli zene hangzásviszonyait figyeltetjük meg a tanulókkal. Pl.: Händel: Vízizene szvit, Bartók: Elvesztettem páromat zongoradarab kíséretében sóhajmotívum.

A zenei tartalom kifejezésében fontos szerepet játszik a formai megjelenítés. Az előbb említett ritmuson és dallamon kívül a zenei kifejezést szolgálja a zeneművek hangerőviszonya is, a *dinamika*.

A dal hangulatának tartalma kifejezésre jut a feszültségrendnek megfelelő árnyalt hangerőben és a szöveg kifejezőmódjában, amely konkretizálja a dal alaphangulatát, tárgyakra, személyekre, helyzetekre irányított tanulói érzelmeket. Itt is igen fontos szerepet kap a szép bemutatás, mely azonnal esztétikai érzelmeket kelt.

Először a dalok szövege által állapíttatjuk meg tanulóinkkal a dalok hangulatát, azok hangerejét. Pl.: 2. osztályban a Hervad már a lombnak című dalban az ős elmúlását, a szomorúságot a halk énekkel fejezzük ki. Vagy a 3. osztályban énekelt Szőnyi Erzsébet: Bölcsődal is a puha, lágy éneklést kívánja meg. Az általános iskola 1. osztályában az életkori sajátosságokat figyelembe véve még nem kívánunk erős hangokat, inkább középerősen és halkán énekelnek, de már itt is megfigyelik a két hangerő közti különbséget. Észrevétetjük tanítványainkkal, hogy a vidám hangulatú dalokat erősebben énekeljük, mint a lágyabb, borongóssabb, szomorú hangulatú dalokat. A harag kifejezésére erős hangokat használunk, síráskor a hangunk halk.

A 3. osztályban már három különböző dinamikai fokozatot ismernek a tanulók: a halk, a közép-erős, erős. Ezeket a dalok kifejező jellegének a szöveg és a dallam hangulati egységének megfelelően figyelik meg. 4. osztályban a tanulók tudatosan alkalmazzák a dalok hangulati kifejezéséhez megfelelő hangerőt.

A szöveges zene megfigyeltetésén keresztül lassan haladunk a szöveg nélküli zene hangulatának felismerése felé. Ez azonban hosszú fejlődés eredménye. Megfigyeltetjük tanulóinkkal, hogy a felfelé haladás a dallamban energiafokozódással jár együtt, a dallam pozitív mozgása vágyat, kívánságot, törekvést fejez ki. A dallam ereszkedése energiacsökkenéssel, halkítással jár, a negatív mozgás lemondást, megnyugvást, önmagunkba merülést érzékeltet. Ezt nevezzük zenei nyelven „természetes dinamikának”.

A zenei tartalom másik kifejezőeszköze a dinamika mellett a hangszín. Előbb a közvetlen környezet hangszínét figyeltetjük meg, tehát az emberi hangot, állatok hangját, később hangszerek hangját.

Más hangszínnel énekelnek, beszélnek a gyerekek és a felnőttek. Ezt előbb élő bemutatásban (tanító, tanulók), majd hanglemezzel is bemutatjuk. Az új tanterv alapján már 1. osztályban bemutatjuk a primitív és magyar népi hangszerek hangszínét, a természeti hangforrások, hangkeltő eszközök hangját. Megismerik ezenkívül 1. osztályban a gyermek-, női és férfihangot, az énekkar és zenekar hangzását, a zongora, furulya, metallofon hangját. 2. osztályban tovább bővül a hegedű, fuvola, fagott hangjával, 3. osztályban a kürt, üstdob, 4. osztályban pedig a cselló és oboa hangszínét ismerik meg. Prokofjev: Péter és a farkas című szimfonikus meséje igen alkalmas az előbb említett hangszerek hangjának megismertetéséhez.

A zenehallgatásnál fontos szerepe van a megfigyeltetésnek. Mindig konkrét megfigyeléseket adunk az elhangzó művel kapcsolatban.

Először a szöveges zenén keresztül: Miről, kiről szól a dal? Mit mond, mit tartalmaz a szöveg?

A zenemű tartalmán keresztül kérdéseket tehetünk a formai megjelenítésre: Milyen hangulatot fejez ki, milyen érzelmeket kelt a dallam? Hogyan fejezi ki a dallam a szöveg mondanivalóját? Milyen tempóban, milyen dinamikával és hangszínnel énekeljük a dalt? (Természetesen ezeket a kérdéseket nem egyszeri bemutatás alkalmával tesszük fel, hanem minden bemutatás előtt újabb kérdéseket adunk.)

A dallamépítkezést figyelve igen sok érdekességre bukkanhatunk. Itt elsősorban a hangok egymáshoz való viszonyát kell megfigyelni.

Két hang távolságát hangközökben, intervallumokon mérjük. A nép ösztönszerűen érzi a kisebb hangközök szerepeltetésének jelentőségét a dallamalkotásban. A nehezen intonálható hangközöket, nagy ugrásokat kerüli. Ha mégis előfordulnak nagy ugrások, azt vagy előkészíti hangismétléssel (Hej, Vargáné, Által mennék én a Tiszán), vagy kisebb lépésekkel egyenlíti ki (Sej, Nagyabonyban).

A zeneszerzők alkotásaiban viszont a dallamot felépítő hangközök már bizonyos jelentés hordozójává válnak. Az általános iskolában a tanulók nem ismerik meg a hangközöket, csak mint a dallam alkotó részeivel foglalkoznak. Pl.: a kakukk hangja jellegzetes kis terc hangközökben szól. L. Mozart: Gyermekszimfóniájában a kakukk hangját megfigyelhetjük.

Ha a dallamokat alkotó hangokat sorba rakjuk, megkapjuk azok hangsorát.

A legegyszerűbb dallammenet a hangsor, amellyel a hangkészlet, hangrendszer és hangnem hangjai magassági sorrendben ábrázolhatók.

A különböző zenei stílusok a fejlődés folyamán igen sok hangrendszert használtak. Az őskultúrák és egyes mai népzenei sajátos hangrendszere a pentatónia, az ötfokúság. Az általános iskola alsó tagozatában a pentaton hangsorral ismerkednek meg a tanulók. Már 3. osztályban megfigyelhetjük egyes pentaton dallamok zárlatát.

A történelmi fejlődéshez hasonlóan a tanulók is a zenei élmények megismerésénél az egyszólamúságtól eljutnak a többszólamú zene megszólaltatásig.

A többszólamú zene megszólaltatása újfajta élményben részesíti a tanulókat. A többszólamúság bevezetését először kánonok éneklésével kezdjük el.

Már 1. osztályban is meg lehet próbálni arra alkalmas (sz - m, sz - m - d) dalokat kánonban énekelteni. A ritmushangszerekkel kísért dalok megszólaltatása is a többszólamúság élményében részesíti a gyermekeket. A hallás utáni daltanítás, valamint a zenei kifejezés alapvető feladataival való megismerkedés közben fejlődik a gyermekek zenei átélési képessége. A dalok tanulása közben, érzelmi és esztétikai hatások, élménynyújtások érik a tanulókat.

E hatás akkor érvényesül igazán, ha ezek várható eredményeivel, feltételeivel tisztában vagyunk, ennek alapján aktivizálhatjuk tanulóinkat ezek megfigyelésére, megértésére, megérezésére.

A dalok hangulati előkészítése, az élményteli bemutatás, a tanulók aktivitásának biztosítása, a különböző szempontok szerinti megfigyeltetés mind fejlesztik értelmi képességeik kibontakozását. Így jutunk el a zeneművek szerkezetének vizsgálatához.

A gyermekek azonnal érzékelik az azonosságot, hasonlóságot, különbözőséget, megfigyelik a dalokban a sorok ismétlődését, a visszatérést, tehát az alapvető formai tagolódást. A tanulók örömmel végzik ezeket a „felfedezéseket”, s ezáltal a zeneművek szerkezetébe is bepillanthatnak. Ezek után felső tagozatban könnyű lesz a népdalok, műdalok, zenei formák szerkezetére rámutatni.

Miután éneklés során a közepes zenén keresztül elsajátítják a tanulók a legalapvetőbb zenesztétikai alapfogalmakat, alkalmuk van zeneművekben megfigyelni a tanultakat.

Pl.: 2. osztályban a kakukk hangja L. Mozart: Gyermekszimfóniájában. Miért választotta Prokofjev a fuvalát a madár megszemélyesítőjének? Hogyan ábrázolja a fagott hangja nagyapó egyéniségét? Miért a fagott személyesíti meg a nagyapát?

3. osztály pl.: Hogyan fejezi ki Bartók Béla a fabáb táncát a Fából faragott táncjátékban? Miért játszanak a hegedűk staccato hangokat? Zenehallgatás során rajzoltathatjuk is tanulóinkat, milyen érzelmeket váltott ki belőlük a zene, vagy mozgással is kifejezhetik élményeiket.

4. osztályban szabadabb teret adhatunk a tanulók gondolatainak kifejezésére. Pl.: milyen érzelmeket váltott ki bennük a zenemű? Az elmondottakkal azt szerettem volna alátámasztani, hogy a zenei alapfogalmak tudatosítását, a zenehallgatásra nevelést az esztétikai nevelés szolgálatába állítsuk, és a zenei kifejezés miértjére, hogyanjára mutassunk rá.

Ádám Jenő szavaival élve a tanítónak kell megtalálni az utat-módot, amellyel esztétikai élményekben részesítheti tanítványait, „megnyitván szemüket, hogy lássanak, lelküket, hogy érezzenek, rá kell nevelje őket, hogy a művészi szépben gyönyörködni tudjanak.”⁴

JEGYZETEK

- [1] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Bp., Tankönyvkiadó, 1981. 114. old.
[2] Kodály Zoltán: Gyermeknap beszéd. Visszatekintés, I. kötet 247. old. Bp., Zeneműkiadó, 1982.
[3] Csillag Lászlóné-Kerecsényi László: Az ének-zene tanítás módszertana, Tankönyvkiadó, 1966. 33. old.
[4] Ádám Jenő: Módszeres énektanítás, Bp. Turul kiadás, 1944. 262. old.

DR. BENE KÁLMÁN
Szeged

Első lépések a lírai művek elemzésében

Az egyik első olyan lírai mű, amelyet alaposan, részletesen elemezhetünk az általános iskolában, Csokonai verse. A ritmussal, rímekkel, líraisággal már ismerkedünk az elelőtt tanult elbeszélő költeményekben is, lírai alkotásokat is tanulunk már korábban, pl.: Balassi, Bornemisza vagy Janus Pannonius verseit. De amíg ezeknél a verseknél a szövegmagyarázat, a téma, a művek történelmi aspektusai alapján közeledünk az értelmezéshez, addig Csokonai lírája már komplex verselemzésekre is alkalmat ad.

A líra alapműfaja, a *dal* kétszer is szerepel a tanított Csokonai-művek között. A Tartózkodó kérelem a Csokonai-líra egyik legtöbbet kommentált verse, a másik viszont a szegényebb rokon szerepét tölti be. Csakugyan olyan egyszerű a helyzet, olyan egyszerű *helyzetdal* a Szegény Zsuzsi, a táborozáskor? A népies Csokonai és Petőfi kisebb versei valóban olyan magától értetődő, a gyerekektől semmiféle erőfeszítést nem igénylő alkotások? Valóban nem lehet vagy nem érdemes ezzel a verssel 45 percet eltölteni? A három kérdésre egyértelműen nemmel felelhetünk. A nem indoklására számos érv sorakoztatható fel – az itt következő sorokat is ez a szándék élteti.

Az óra bevezetésében Csokonai népiességéről szólunk. Az előző órán a Csurgó c. életrajzi olvasmányt tárgyalva megismerkedhetünk egy kissé a Tempefőiével is. Az első Csokonai-dramában a klasszicizmus ízlésének megfelelően még az alantas szórakozást testesíti meg a népmesét hallgató grófkisasszony, Éva – de ebben a jelenetben jegyzetek le először Magyarországon népmesét. A Szuszmir-mese egy részének tanulói bemutatása hangulatos indítása lehet a „Szegény Zsuzsi”-órának.

Az első számú motivációt kiegészítheti még egy részlet: az 1792-es Tempefői után 1802-ben a Szegény Zsuzsi mellett még egy nagyszerű dalt írt Csokonai, a Szerelemdalt a csikóbőrös kulacshoz c. verset. Ennek két-három versszaka Jankó János: Csokonai a csikóbőrös kulacssal c. festményének bemutatásával kiegészítve szintén szerepelhet a bevezetőben. (1)

A vers bemutatása előtt egy-két nagyon egyszerű kérdéssel indíthatunk: figyeljük meg, miről szól a költemény (téma); ki „mesél” a versben (vershelyzet, költői szerepjátszás).

A felolvasott mű megbeszélését a téma meghatározásával kezdjük tehát. A tartalom két fontos eleme: Jancsit elviszik katonának, és elbúcsúzik szerelmesétől. A legtöbb katonadal hangulata hasonlóan szomorú. Ezt a hangulatot a katonafogdosás, erőszakos toborzás, a hosszú évekig tartó katonáskodás történelmi „tapasztalatai” teremteték; utalhatnak Csokonai költőtársának, Fazekasnak életére is itt. Vagy felidézhetjük Arany: Nemzetőr dalának sorait:

„Nem kerestek engemet kötéllel,
Zászló alá magam csaptam én fel:”

Miért megy önként, szívesen katonának 48/49-ben a magyar paraszt, és miért fél ugyanettől más korokban? A válasz illusztrálására meghallgathatjuk Kodály Hány Jánosából a „Fölszántom a császár udvarát”. Ez újabb kérdést vet fel: vajon Csokonai dalában miért a török ellen, s nem az osztrákok, labancok ellen indul Jancsi. A felelet az életrajz ismeretében könnyen megadják a tanulók: Csokonai egész életében küzdött versei kiadásáért, hadakozott a cenzorral, kétségbeesetten kutatta a mecénást – nem írhatott nyíltan abban a korban, amikor a poétasorsot a Tempefői szállóigévé vált alcímével jellemezhetjük.

A téma másik alkotóeleme a szerelmesek elválása – itt is érdemes az analógiára hivatkozni. Ötödikben sokan könyv nélkül is számon kérjük Jancsi és Iluska búcsúját. Elmondhatjuk a két szerelmes búcsúszavait és az azt követő versszakot, majd összehasonlíthatjuk a Szegény Zsuzsi utolsó három szakaszával.

A témát vizsgálva megfigyelhetjük a vers felépítését is. A szerkesztés arányos: két egyenlő részre bontható a mű. Az elsőben a katonadaljelleg, a második részben a szerelmi búcsú dominál, természetesen a helyzetből adódóan a két elem az egész műben össze is fonódik, ez a műalkotás egységes, kerek egész.

A Szegény Zsuzsi, a táborozáskor műfaja dal. A műfajról a Tartózkodó kérelem elemzése idején már volt szó, most csak fel kell elevenítenünk az ott tanultakat. Ugyanakkor ez a vers a népdalokhoz is igen közel áll, ezt bizonyítja az is, hogy a tanult népdalok dallamára nagyszerűen énekelhető. Ki is próbálható két szomorú hangulatú, ismert népdal dallamára Csokonai verse. A „Felülről fúj az őszi szél” és a „Vidróczki híres nyája” ötödik, illetve hatodik osztályos énektananyag, elénekeltetésük nem jelent gondot – az „új” szövegváltozat pedig határozottan élményt nyújt.

Itt kell beszélnünk a helyzetdallról is. A Szegény Zsuzsi is ilyen epikus jellegű, eseményt elmondó dal, olyan alfaja a daloknak, amelyekkel Petőfi költészetében is gyakran találkozhatunk. (A gyerekek is ismerik pl. a Falu végén kurta kocsmá vagy a Befordultam a konyhára c. verseket.) Ráadásul a költő itt nem saját maga, hanem egy parasztlány nevében mondja el érzéseit. A „szerepjátszás”, a lány érzelmeinek megélevenítése nagyobb hatású, mintha a költő mesélné el a szerelmi búcsút, vagy ha Jancsi szerepét választaná.

Persze nemcsak a népdalok témáival való rokonsága és énekelhetősége miatt került közel Csokonai ebben a versében a népköltészethez. Figyeltsük meg azért a népies szókinccset (parancsolat, kártély, csákó, trombitászó, kertek alja, pántlika stb.) és a népdalképeket is (gerlice, rózsa)!

Érdekes kiegészítése lehet a verselemzésnek, ha összehasonlítjuk a Szegény Zsuzsi 1802-es végleges szövegét az 1791-es, még cím nélküli első változatával. (2) A tanulónak külön kiosztott, sokszorosított első változat kilenc versszakos, a végső szövegből a

költő elhagyta az utolsó három szakaszt. Miért maradhatott el ez a három versszak? Költői szépségek, remek, népdalba illő sorok vannak benne, miért nem „kegyelmezett” meg Csokonai ilyen soroknak:

„Fekete föld, gyászos pallag,
Az én kincsem azon ballag”?

A válasz a végső változat teljességében, arányos felépítésében van – felesleges minden további versszak.

Még tanulságosabb az egymással megegyező versszakok megvizsgálása: hogyan fejlődött Csokonai költői ízlése, közelebb került-e a népköltészethez a tíz év alatt?

Az első szakaszban az utolsó sor változott meg, a *kincsem* metafora helyébe a *Jancsim* név lépett. Egy költői kép elveszett, de a cimadással és ezzel a változtatással közelebb került hozzánk, nevet kapott a vers szerelmespárja: Zsuzsi és Jancsi. A további változtatások is előnyére váltak a versnek: az *ó* indulatszót a fájdalmasabb, közvetlenebb *jaj* váltotta fel, a német Quartierből keletkezett *kvártély* szavunkból a ritkább, de a magyar kiejtéshez jobban idomuló *kártély* lett, a *süveg* szót a daliásabb, férfiasabb, hiszen a huszáröltözékhez tartozó *csákóra* cserélte a költő, a szólás elterjedt formája jelent meg a hatodik versszakban: a *szivem* helyett „*A lelkem is sírt belőlem*”. Kimondottan nagy nyeresége a versnek a negyedik és ötödik versszak záró sorainak megváltoztatása. Az első változatban még a *város kapujáig* kíséri Zsuzsi kedvesét, a másodikban már a népdalok jellegzetes helyszínéig, a *kertek aljáig*. Az ötödik szakaszban a szintelen *Meg annyi csókot* helyére egy nagyszerű fokozás lép: *Száz annyi csókot...*

A klasszicista költőre jellemző műveinek állandó javítgatása, csiszolása. A Csokonai összes művei kiadásokban is jelentős részt töltenek ki a szövegváltozatok. Mivel ezekre a Zsugori uram-nál a tankönyv is utal (sajnos szemelvények nélkül), így nem lehet haszontalan a Szegény Zsuzsi, a táborozáskor keletkezésének, kialakulásának vizsgálata sem. A két szövegváltozat rövid összevetése egyúttal alkalmat ad a vers költői eszközeinek, mondanivalójának, esztétikai értékelésének ismétlésére is.

Ahhoz, hogy a verselemző óra ne végződjön a részletek, apróságok boncolgatásával, ki kell vennünk a mikroszkóp alól a művet, újra vissza kell térni az egészhez, az eredeti élményhez a maga természetes közegében. Felolvastathatjuk az osztály egy jó szavalójával is – de meghallgathatjuk művészi tolmácsolásban lemezzel, magnóról is. És igen hatásos befejezés lehet, a mai gyerekekhez különösen közel hozhatja Csokonai versét, ha Koncz Zsuzsa előadásában a megzenésített vers hangzik el az óra végén.

JEGYZETEK

[1] Jankó János festménye és hozzá Csokonai Csikóbőrös kulacsának egy részlete bemutatható a Csokonai-anyaghoz készített hangosított diáról is. A szemléltetőanyagot M. Boda Edit állította össze és rendezte.

[2] Csokonai Vitéz Mihály minden munkája – Versek, Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1981. 43. l.

A dialógusok szerepe a nyelvfejlődésben

Új általános iskolai orosz nyelvkönyveink szöveganyagai a nyelvoktatás kommunikatív céljainak megfelelően, főként dialógusokra épített beszédgyakorlatok. 4. osztálytól folyamatosan tanítok az új tanterv szerint, s eddigi gyakorlati tapasztalataimnak megfelelően, szeretnék szólni a dialógusok használhatóságáról az orosz nyelvi órán mint a kommunikációs készség fejlesztésének egyik, de véleményem szerint legmagasabb nyelvi műveltséget igénylő eszközéről.

Elfogadott tétel, hogy az idegen nyelvi nevelés sikere érdekében olyan feltételeket kell teremteni, melyek mindenféle kényszerítés nélkül serkentik a tanulókat az idegen nyelven való beszélésre. A feltételek egyike a szubjektum, a beszélő, a másika az objektum, az a beszédhelyzetszituáció, amelyben a beszéd végbemegy. Közismert Leontyev megfogalmazása, amely szerint a beszédhelyzetszituáció a verbális és nem verbális eszközök azon összessége, amelyek szükségesek és elegendők ahhoz, hogy egy meghatározott terv szerint a beszédaktus végbemenjen.

Beljajev szerint, a beszélés folyamata olyan alkotó tevékenység, amely során gondolataink kifejezése céljából nyelvi eszközök kombinációjával élünk. A beszéd verbális komponenseit nonverbális komponensek kísérik: cselekvés, gesztusok, arckifejezés, megfelelő intonáció, nyelvi etikett. A tanulókat tehát nem mechanikusan becsomagolt idegen nyelvi folyamatok pusztá felidézésére kell képessé tenni, hanem igazi beszédtevékenységre, olyan idegen nyelvi mondatok alkotó létrehozására kell őket megtanítani, melyekben saját gondolataik fognak tükröződni.

Felvetődik a kérdés: Hogyan szolgálgják ezt a célt orosz nyelvi tankönyveink lexikai és nyelvi anyagai? Megfelelnek-e a dialógusmodellek azon követelményeknek, hogy a tanulók képesek legyenek a számukra kívánatos megnyilatkozást használni? Érdekelte tudjuk-e őket tenni abban, hogy reális szituáció jöjjön létre, tudjon a tanuló megfelelően cselekedni. De érvényesüljön a dialógussal szemben támasztott követelmény is, az egy helyen, egy perc alatt, egy cselekmény elve.

Tankönyveink dialógusainak lexikai anyaga a mindennapi élet témáiról szól, életszerűek (születésnap, ismerkedés, vásárlás, öltözködés, iskolai élet, posta). Így a beszélgetések könnyen felhasználhatók a konkrét beszédhelyzeteknek megfelelően. Társas, társadalmi kapcsolatok: köszönés, üdvözlés, köszönetmondás, búcsúzás tükröződnek a következő dialógusban:

- Здравствуйте;
- Здравствуйте.
- Скажите, пожалуйста, какой автобус идёт на Шошто?
- На Шошто? Автобус номер 8.
- Где остановка автобуса?
- Здесь, налево.
- Спасибо.
- Пожалуйста;
- До свидания;
- До свидания.

A szituáció a cselekvés és beszéd összekapcsolása. A beszédtevékenység nonverbális eszközei: arckifejezés, intonáció, emóciókat kifejező szavak. Közlés és állásfoglalás: konkrét tényre vonatkozó kérdés, kételkedés, ellenvélemény formájában jut kifejezésre a beszédszándék, a következő dialógusban:

2. — Эдит, что ты делаешь?
— Рисую.
— Что ты рисуешь?
— Дом и парк.
— Какой это парк? Жёлтый?!
— Что ты! Парк зелёный.
— А на доме ворона сидит?
— Да, она.
— Какая ворона? Синяя?!
— Что ты! Ворона чёрная.
— А это кто?
— Это я.
— Ого! Ты сидишь и читаешь.

Problémaszituációt tartalmaz a következő dialógus, amely a beszédszándék eddig ismertetett körének elemei mellett útbaigazítást is tartalmaz.

3. — Давид, ты не знаешь, где школа номер 9?
Скажи, пожалуйста! Там сегодня будет концерт. Я иду на концерт
— Смотри! Вот улица Шоштой, а это улица Осёлё.
Школа здесь, налево.
— Спасибо.
— Пожалуйста.

A beszédszándékot kifejező érzelmek, hangulatok: csodálkozás, meglepetés, melyek nonverbális eszközökkel válnak nyomatékosabbakká a beszéd során.

4. — Мама! Что ты делаешь?
— Я делаю торт.
— Что?! Сегодня праздник?
— Да, у бабушки день рождения.
— Придут гости?
— Да.
— Кто ещё придёт?
— Дедушка, Вова и Наташа.
— Ой! — Я иду в магазин за шоколадом.

A társalgási fordulatok, a nyelvtani mintamondatok nagyon jól szolgálják a beszéd-készség fejlesztését. Korábbi tankönyveink leckéinek szöveganyaga a monologikus beszédre épült, több verbalitást, nagyobb mechanikus gondolkodási képességet igényelt tanulóinktól. Jelen koncepciónkban lényeges változás az, hogy a központi feladat nemcsak a nyelvtan gyakorlása, hanem a kezdetben lexikálisan elsajátított nyelvtani lexikai anyag együtt egyéni munkában való gyakoroltatása. Aktív beszéddel kezdünk tehát már a 4. osztályban. A fokozatosság elvét szem előtt tartva bővül az egyes társalgási témák lexikai anyaga, s nem zárul le évfolyamonként a tanterv adta minimummal. Sőt, ha a nyelvi kontrasztivitás szempontjait is figyelembe vesszük, akkor nem rekedhetünk meg egy-egy magyar szó vagy kifejezés egy orosz megfelelőjének tanításán. Már a nyelvok-

tatás kezdetén meg kell tanítani a lexikai kontrasztivitás gyakorlati szempontból leggyakoribb jelenségeit.

Melyek ezek?

1. Azok az anyanyelvben meglevő, összefoglaló fogalmat jelölő szavak, amelyek hiányoznak a tanított nyelvből, pl.: сад, сумка. Fennáll annak veszélye is, hogy a tanult nyelv egyik szavának összefoglaló jelentést tulajdonítanak: сад-, – kert, de konyhakert – огород, vagy сумка mindenféle táska, aktatáska is.

2. Az orosz és magyar szókincsnek azok az elemei, amelyeknek a jelentésterjedelme nem fedi egymást, pl.: az orosz знать magyarul tudni, de ismerni is. A magyar tudni megfelelője viszont nemcsak знать, hanem уметь vagy мочь is lehet.

3. Az életszerű szituációk létrehozásánál tisztázni kell azt, hogy a két nyelvben azonos hangalakú szavak más jelentenek. Фамилия (vezetéknév, a magyar familia mint közhasznú idegen szó családot jelent).

4. A hangsúly eltérése a megértést is zavarhatja: kakaó – какао, múzeum – музей

5. Az anyanyelv és a célnyelv közötti transzferjelenség is befolyásolhatja a megértést, pl.: делать экскурсию igei-főnévi kapcsolatot az orosz irodalmi nyelv nem használja, s mégis sokáig ezt tanítottuk a совершать, проводить экскурсию helyett.

Hogyan és mikor tisztázzuk a lexikai munka során ezeket a kontrasztív jelenségeket!

A szavak bemutatása, szemantizációja mondatmodellekben történik. Az ismeretszerzés első fázisában a mintamondatokat tanulják meg a tanulók. A dialógusok társalgási fordulóit, mintamondatokat aztán elemekre bontjuk, módosítjuk. Az elemekre bontás folyamatát új párbeszéd alkotása követi, amelyhez ötleteket a párbeszéd variációja ad.

Mivel a dialógus két személy beszélgetésén alapul, kétirányú tevékenységet kíván: a beszélő partner közlendőinek felfogását vagy megértését, valamint az arra való reagálást. A reagálásra nem készülünk fel, mert nem tudjuk, mit mond majd partnerünk. S mert reagálásunk rögtönzött, mondataink rövidebbek, egyszerűbbek kell hogy legyenek. A gondolatok, érzelmek kifejezése gyakran hiányos mondatokkal, egy-két szóval vagy felkiáltással történik. Pl.:

— Берца, что ты будешь делать сегодня?

— Сегодня? Я пойду на концерт.

А ты?

— Я буду делать уроки.

— Завтра суббота, уроки не надо делать.

Пойдём сегодня на концерт!

— Ну, ладно. Пойдём.

Meggyőződésem, hogy a tanult társalgási fordulatok egy része – főleg az érzelmi- leg kevésbé kötődtek – csak passzív szóképletet alkotnak, vagy az előzőleg megismert nyelvi környezetből tudják reprodukálni a tanulók. Az aktív beszéd nagyfokú kreativitást igényel a beszélgetőtől. A szituatív beszéd terjedelme a beszélő szándékától függ. Beszédshituáció jön létre akkor is, ha a beszélő partnere kérdésére valóságos nyelvi stílussal válaszol. A beszédaktus úgy szélesedik, ha a szituációnak megfelelően további kérdések, visszakérdések vagy éppen a kérdések mellett közlések is szerepelnek a beszélgetésben. Pl.:

— Пойдём со мной в магазин!

— Хорошо. Что ты хочешь купить?

— Блузку.

- Какой цвет ты хочешь? Белый?
- Мне идёт и белый цвет и красный.
- Купи белую блузку!
- Я не хочу белую.
- Ну тогда купи то, что тебе нравится!

Nyelvi adottságra van szükség, hogy megfelelő intonációval a beszéd érthetővé és élővé váljék. A tapasztalat azt mutatja, hogy nem mindig a kiejtés vagy az intonáció szabálytalansága zavarja a kommunikációt. A nehézség ott kezdődik, hogy a tanuló egyszerre nem tud figyelni arra, amit mond, meg arra, hogyan mondja. Gondot jelent számára a gondolatok lexikális hordozójának nyelvi formában való kifejezése, az, hogy a kétnyelvűség kikerülésével gyorsan és hibátlanul szerkesszék meg a mondatokat. Gyakran esnek abba a hibába, hogy az anyanyelv szórendi szabályait alkalmazzák az idegen nyelvre is. Azt szeretnénk elérni, hogy automatizált komponensévé válna a beszédnek a nyelvtan. Ne szakadjon meg a beszélgetés azért, mert a tanuló egy szó mondatbeli szerepének megformálásánál azon medítál, hogy milyen végződést kapjon a szó. Magas szintű idegen nyelven való gondolkodást igénylő munka ez a tanuló részéről. Természetes, hogy más pszicholingvisztikai tényezők is befolyásolják a kommunikáció sikerét: mennyire érzelm- és képzeletgazdag avagy szegény a beszédpartner, hajlandó-e a beszédtevékenységre, problémaérzékeny-e a tanuló, van-e beleélési képessége az adott helyzetbe.

A beszédmechanizmus minden embernél a vele született pszichológiai, fiziológiai sajátosságok alapján és a beszédérintkezés hatása alatt formálódik. A tanulók beszéd-készségének fejlesztése szempontjából rendszeresen kell alkalmazni a nyelvi órán a beszédhelyzeteket. A hibáktól és sikerektől függően kell és tudjuk változtatni azokat, hogy rögzüljön az adott nyelven történő beszédre való beállítódás.

A dialógusok feldolgozásának menete a 7. oszt.-ban orosz nyelvi órán

A tanítás ideje: 1985. nov. 29.

Helye: Nyíregyháza, 2. Sz. Gyak. Ált. Isk. 7. a osztály.

Tantárgy: Orosz.

Téma: 3. урок.

A tanítás anyaga: Названия профессий

Okt. cél: Кем быть? Кто вы по специальности? Какая у вас профессия?

társalgási fordulatok, valamint az инженер, рабочий, работница, строитель, стройка, завод, предприятие

kifejezések megtanítása, rögzítése. A tanult társalgási fordulatok és kifejezések életszerű helyzetekben való alkalmazása.

Képzési cél: Hallás utáni megértés fejlesztése.

A tanulók problémamegoldó képességének fejlesztése szituációs helyzetek teremtésével.

A beszéd-készség fejlesztése a kifejezések használhatóságának variálásával, dialógusok szerkesztésével.

Didaktikai feladat: Alkalmazó ellenőrzés.

Új ismeretek feldolgozása.

Alkalmazó rögzítés.

Szemléltetés: vizuális: képek, rajzok, játék, írásvetítő.

Módszer: bemutatás, közlés.

Tanít: Iván Ágnes tanár.

I. Szervezési feladatok

(5' óra eleji beszélgetés.)

A nyelvi légkör megteremtése:

Послушайте, потом угадайте! Где мы?

На стенах картины и рисунки.

В шкафу много разных предметов.

На столе магнитофон. Мы сидим и записываем сказки на родные песни. (Мы занимаемся в кружке истории.)

II. Alkalmazó ellenőrzés

a. Ответьте на вопросы!

1. Как можно проводить свободное время?
2. Где работают кружки?
3. Кто из вас занимается в кружках?

б. Ситуации:

1. Ты собираешь марки и занимаешься в кружке филателистов. Поговорите об этом.

— Давид, что ты делаешь?

— Я рассматриваю марки.

— Сколько марок! Покажи, пожалуйста!

— Пожалуйста, смотри!

— А как ты собираешь?

— Знаешь, я член кружка филателистов.

— Потом я покупаю марки. И я переписываюсь с школьником из Москвы, он присылает красивые марки.

2. Один из вас занимается в кружке литературы, а другой — в кружке «Умелые руки.» Идёт спор о том, где интереснее.

— Эдит, ты член кружка?

— Конечно, я занимаюсь в кружке литературы.

— Да? Ты любишь стихи?

— Очень люблю и умею хорошо читать стихи.

— А ты занимаешься в кружке?

— Да, я член кружка «Умелые руки.»

— Кружок «Умелые руки»? Что вы там делаете?

— В этом кружке очень интересно заниматься.

Мы делаем маски и декорации.

— Ты умеешь хорошо рисовать?!

— Ещё бы! У меня пятёрка по рисованию!

— А где работает кружок? В школе?

— Нет. Не в школе. В Доме пионеров.

- с. О чём мы говорили на прошлом уроке?*

Какие профессии вы знаете?

д. Упражнение: работать кем? Дополните предложения!

1. Я буду работать ..., потому что я люблю школу.
2. Я хочу работать ..., потому что мне нравится эта профессия.
3. Я люблю поле, поэтому я буду работать

III. Új ismeretek feldolgozása

Célkitűzés:

На уроке мы говорили о том, кем вы будете.

— Ты хочешь быть писателем, потому что хочешь писать романы и сказки.

Rögzítés:

кем быть?

— Ты будешь писателем?

- Нет, я буду космонавтом.
- Кем ты хочешь быть?
- Я хочу быть шофёром.
- Почему?
- Потому что я хочу водить машину.
- Ты будешь трактористом или агроном?
- Я буду агроном.

Учительница называет разные профессии, разные специальности.

- Берци! Кем работает твой отец?
- Он работает доктором.
- Кто он по специальности?
- По специальности он доктор.
- Аги! Кем работает твоя мама?
- Она работает инженером.
- Кто она по специальности?
- Она инженер.

Мама Аги инженер на предприятии КЭМЭВ.

Отец Тибора работает на предприятии ВОЛАН номер 5. Он рабочий.

Работает — рабочий.

Сестра работает на заводе.

Она рабочая.

Петя очень любит играть. Когда он играет, он всегда строит домики.

Он хочет быть строителем.

строит — строитель

Он будет работать на стройке.

IV. Alkalmazó rögzítés

1. Keressétek a dialóguspartnert!

-?
- Да, я уже думал о том, кем я буду.
-?
- Нет, я буду работать шофёром.
-?
- Конечно, я люблю водить машину.

2. Ситуации

- а. Ты новая ученица в классе.
Учительница спрашивает о твоей семье.
- б. Скоро ты закончишь восьмилетнюю школу. Пора выбирать профессию.
Ты обсуждаешь этот вопрос в своей семье.

Домашнее задание

Напишите диалог!

Ситуация: Когда на уроке классного руководителя учительница спрашивала вас кем вы хотите быть, многие не могли ответить на этом вопрос.

Почему?

VI. Értékelés

A tábla képe

Кем быть?

Кто вы по специальности?

Какая у вас профессия?

специальность
инженер
рабочий
рабочая
строитель
стройка
завод
предприятие

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. OPI, 1981.
- [2] *Banó István*: A lexikai kontrasztivitás problémái. – INYT, 1971. 2. sz.
- [3] *Béký Lóránd*: A társalgási fordulatok és nyelvtani mintamondatok szerepe a beszéd tanításában. – INYT, 1980. 1. sz.
- [4] *Damó Eleménné*: Orosz nyelvkönyv. Ált. iskola 7. osztály. Tankönyvkiadó, Bp. 1985.
- [5] *Éva Erzsébet*: A kreatív gondolkodás fejlesztésének lehetőségei az alsó tagozatos orosz nyelvi órán. – INYT, 1980. 3. sz.
- [6] *Fülöp József*: A dialógusok szerepe és tanításuk metodikája az orosz nyelvoktatásban. – INYT, 1981. 3. sz.
- [7] *Leontyev, A. A.*: Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, Bp. 1973.
- [8] *Nádudvari Lidia*: A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen, 1980.
- [9] *Vjatyutnyev, Ny. M.*: A tanítás technikája mint a tanulás stratégiájának a függvénye, különös tekintettel a tankönyvekre. 1978. 2. sz.
Русский язык за рубежом.
-

A Módszertani Közlemények újabb kiadványáról

Folyóiratunk kiadásában megjelenő újabb kötetünkkel – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A kötet *Számítógép az általános iskolában* címmel ez év januárjában jelent meg. A szerzők – *Mágoriné Hubn Ágnes, dr. Puskás Albert* – munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteink további bővítésében.

A kötet ára: 60,- Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

DR. BERCZKI SÁNDOR
Szeged

A tehetség lélektani és pedagógiai kérdései Nagy László műveiben

Nagy László (1857–1931) halálának 50. évfordulóján, 1981-ben emlékkiállítás és tudományos ülések megrendezésével tekintették át és értékelték a magyar pszichológia- és pedagógiatörténet kiemelkedő egyéniségének tevékenységét. A budapesti tanítóképző tanára élete során nagyon széleskörű munkásságot végzett. Szerkesztője a Magyar Tanítóképző című folyóiratnak, majd a Gyermek című folyóiratnak. Szervezője 1896-ban a II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszusnak. Megszervezi a Magyar Gyermektanulmányi Társaságot és a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriumát. Jelentősek a magyar tanítóképzés és a magyar közoktatás korszerűsítésére tett javaslatai, s fontos szerepet vállal a Magyar Tanácsköztársaság időszakában is.

Tudományos munkásságában a kísérleti pszichológia és pedagógia egyik magyar úttörője, a magyar gyermektanulmányi mozgalom szervezője, irányítója. Művei közül mindenekelőtt a „Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából”, „A gyermek érdeklődésének lélektana”, a „Didaktika gyermekfejlődéstani alapon” címűek említendők meg.

Nagy László széles körű tevékenységéből most csak a tehetséges gyermekek pszichológiájával és pedagógiájával kapcsolatos megállapításokat emeljük ki. E gondolatok időszerűségét nem kell különösebben hangsúlyozni. Az MSZMP KB 1972-es határozata óta ismét megelégnült a tehetséges tanulókkal való foglalkozás, s ennek eredményeként gazdag az e kérdést tárgyaló pszichológiai és pedagógiai irodalom. Nem érdektelen tehát annak a jelentős személyiségnek idevonatkozó véleményét elemezni, aki különösen tudományos tevékenységének utolsó szakaszában fordult e kérdés intenzív vizsgálatához.

A tehetség kérdései Magyarországon az I. világháború éveiben, majd legintenzívebben a Horthy-korszak időszakában kerültek előtérbe. Kevés olyan pszichológiai és pedagógiai probléma váltott ki akkora érdeklődést, mint a tehetség értelmezése. Politikusok, írók, művészek s a pszichológia és pedagógia képviselőin kívül a legkülönbözőbb tudományok művelői fejtették ki véleményüket. Nagyon sok javaslat hangzott el a tehetséges tanulók felkutatása, fejlesztése, védelme tekintetében, s kidolgozták a tehetséges tanulók oktatásának-nevelésének néhány tételét is. E javaslatok realizálását azonban alapvetően az tette lehetetlenné, hogy sem a pszichológia, sem a pedagógia nem tisztázta egyértelműen a tehetség fogalmát, kritériumait. E kérdésben nemcsak Magyarországon, de Európa-szerte élénk viták bontakoztak ki. A fogalmak és tételek tudományos kidolgozásához nagy segítséget nyújtott a kísérleti pszichológia módszereinek elterjedése. Nagy László ebből a munkából jelentős szerepet vállalt, s így nagy érdeme, hogy megfogalmazódott, kitisztult e fontos pszichológiai és pedagógiai probléma legalapvetőbb elmélete. Nagy László tehetségfelfogásával azért is érdemes foglalkozni, mivel e kérdésben is egyéni utakon jár, s így a tehetségelméletnek egyik irányzatát képviseli. Jó lenne, ha felfogása valóban élő hagyománnyá válna ma, amikor a tehetséggúváltásnak és -gondozásnak elméleti kérdéseiben és gyakorlati megvalósí-

tem közöttük, s nem éreztem a jelen komorságát, hanem csak a messze derengő szép jövő nagyságát.”

A tehetséges gyermekek rajzkiállításának megszervezése ad alkalmat Nagy Lászlónak arra, hogy a tehetséges gyermekek gondozásának néhány problémáját megfogalmazza. A kiállítás jelentőségét több szempontból is aláhúzza.

1. A kiállítás bebizonyította az ifjú nemzedékben rejlő képességeket, szellemi értékeket, erkölcsi erőt s komoly törekvéseket. Igazolást nyert, hogy az ifjúságot új eszmék, új törekvések, új formák lelkesítik, s nem helyes, ha a felnőttek rájuk diktálják felfogásukat. Sokkal helyesebb, ha a felnőttek pedagógiája igazodik a fiatalok szerint.

2. A kiállítás felszínre hozta a művészi nevelés problémáit is: mekkora legyen a külső befolyás a művész meginduló egyéni fejlődésére? Milyen legyen a művészi oktatás módszere?

3. A kiállítás hozzájárult a rajzoktatás hagyományos eljárásainak lazításához, amelyek elsősorban az értelmi munkára, a mértani, távlattani, stílustani tudásra alapítottak, s talán a jövőben nagyobb teret juttatnak az oktatásban az érzelmeknek, a fantáziának, a szellemnek, az egyéniségnek. A kiállítás arról is meggyőzte a pedagógusokat, hogy mennyire helytelen a rajzot alsóbb rendű tantárgynak nézni, és hogy a rajzolás milyen fontos eszköze a képzésnek.

4. A kiállításnak nagy volt a társadalmi hatása. „Belátta a közönség, hogy a rajzoló talentum nem jelenti csupán a művészi talentumot. Láta a rajzolóképeség sokoldalú alkalmazhatóságát a technikában, egyszóval a közgazdasági élet s a szellemi termelőmunka minden ágában. Belátta, hogy azon szellemi kincsek között, amelyeket gyermekeinkben elraktározni törekszünk, a rajz nem foglalja el az utolsó helyet, sőt a többivel legalább egyenlő értékű. Belátta, hogy a rajzolóképeség általános tulajdonsága az embernek. Ez minden normális emberben kifejleszthető az alkalmazhatóságnak bizonyos fokáig.”

Nagy László a kiállításnak tulajdonítja azt is, hogy felhívta a társadalom figyelmét a tehetségek nagy jelentőségére. „Talán sikerült rámutatnunk a mai kor azon feladatára, hogy céltudatosan kell törekednünk nemzetünk vezető egyéniségeinek kiképezetésére, természetesen, itt mi nem csupán a politikai vezetőkre, hanem a termelőmunka vezetőire is gondolunk.” Figyelemreméltóan fogalmazza meg Nagy László a tehetséges tanulókkal foglalkozás nemzeti értékét is: „A tehetségeket mi ne azért termeljük, hogy látszólagos nagy kultúránk tudatában büszkén verhessük mellünket, hanem, hogy hazánkat ellássuk olyan tehetségekkel, akik az itteni termelőmunkát vezetni, irányítani tudják. Fontos kötelességünk arról gondoskodni, hogy a termelt tehetségek itt maradjanak Magyarországon.”

Nagy László mindenekelőtt a gyermekrajzokat választotta a tehetségvizsgálatok eszközeként, mivel véleménye szerint ezek nyújthatják legvilágosabban az általánosítható szempontokat, s kiválóan alkalmasak a tehetség fokának megállapítására. Elemzéseiben rámutatott arra, hogy a rajzbeli kifejezőképesség csak a legritkább esetekben állott magában, hanem más művészi kifejezőképességekkel együtt működött, például a zeneivel. A jó rajzolóban igen gyakran mutatkozik meg a technikai hajlam, az alkotó ügyesség, a lányokban a tánc, a művészi kézimunka. A legtöbb jól rajzoló gyermek tanulási eredménye is jó volt, s a tehetséges rajzoló intelligenciája is magas fokon állt.

Nagy László több alkalommal is megfogalmazza a tehetség fogalmát. Egyik definíciója így hangzik: „Tehetségen értjük általában a normális átlagon felül álló képességet. A tehetségek többféle fokozata van: 1. amit közönségesen »tehetségnek« szoktunk minősíteni; 2. a talentum, 3. a lángész.” Más helyen így ír: „Tehetség az összes biológiai és pszichológiai erők magasabb fejlettségi foka s alkotásra törekvő iránya.”

Következő meghatározása még jobban differenciál: „Így is határozhatjuk meg a

tehetséget: a tehetség csak addig marad meg tehetségnek, amíg pszichéjének és biológiai alkatának ezen harmonikus együttműködését belső vagy külső okok miatt el nem veszíti. A tehetség fogalmának nem lényeges kelléke az abnormalitás.” Ismét más oldalról közelíti meg a tehetség fogalmát következő definíciója: „Tehetségről csak ott lehet szó, ahol az egyén a tudaterő nagyfokú kifejezésével a képzelet szervesen területéről eljut az egybefoglaló erő magaslatáig. A tehetség kritériumai közé tartozik a magasabb fokú értelmi és akarati erő.” Egészen új elemeket iktat be a tehetség fogalmi jegyei közé a következő megállapítása: „Magasabb fokú intelligencia, szociális érzés, akaraterő, testi ügyesség, gyakorlati érzék nélkül nincs tehetség. A képességek egysége, harmonikus kialakultsága éppúgy jellemzi a tehetséget, mint az egyes képességek magasabb fokú talentumos tevékenysége.”

A gyermekrajzok pszichológiai vizsgálata tette lehetővé Nagy László számára, hogy megállapítsa az eltéréseket a tehetséges és az átlagos képességekkel rendelkező tanulók között. E különbségeket a következő pontokba foglalta össze.

1. A tehetséges gyermekek valamennyien keresztülmennek azokon a fokozatokon, amelyeket az átlagos képességük fejlődésében is tapasztalunk. A különbség abban van, hogy a tehetséges gyermekek gyorsabban fejlődnek az átlagos képességükénél.

2. A tehetséges gyermekek elég korán olyan magas fokot érik el a képességeknek, ahová az átlagos gyermekek sohasem jutnak el.

3. A tehetséges gyermekek jellemző sajátossága a művészi beleélés. Ők nem elégednek meg a külső benyomások vagy a belső átélések objektív reprodukciójával, hanem igyekeznek kifejezni saját képzeletük eredményét is, s így önmagukat is belevetítik ábrázolásukba.

4. A tehetséges tanulóknál megfelelő összhang alakul ki az ösztönszerű és tudatos alkotóerő között. Ez utóbbi segítségével válogat impressziói között, tervez és kivitelez, és folytonos önkritikával dolgozik.

5. A tehetséges gyermekek rajzai feltűnően egyéni jellegűek, mivel semmiféle sablont nem tartanak magukra nézve irányadónak.

Külön veszi vizsgálat alá Nagy László az alkotóerő fejlődésének eszközeit. Ezek: az önképzés, a környezet és az oktatás. Mindegyikkel kapcsolatban rámutat szerepükre és jelentkezésükre a tehetséges gyermekeknél. Így megállapítja, hogy a tehetséges gyermekekben sokkal inkább feltalálható az önképzésre való törekvés, mint az átlagos képességűeknél, mivel önkéntelenül az önképzéssel biztosítják fejlődésük gyorsaságát. A környezettel összefüggésben azt húzza alá, hogy a környezet hatása a tehetséges gyermekekre sokkal mélyrehatóbb, mint az átlagos gyermekekre. A tehetséges gyermek érzékenyebb a benyomásokra, s rövid idő alatt világos és érzelmileg tartalmasabb benyomásokat képes szerezni olyan dolgokról, amelyek mellett az átlagos képességű gyermek észrevétlenül halad el. Az oktatásról Nagy Lászlónak az a véleménye, hogy a nem megfelelő időben végzett oktatás veszélyezteti a művészi önállóság kifejlődését. Ezért a művészi oktatással semmiestre sem siessünk, helyette engedjük a gyermek alkotó erőit szabadon kibontakozni.

Lényegesek azok a megállapítások is, amelyeket Nagy László a tehetség struktúrájáról mondott.

1. A tehetségben az összes értelmi, érzelmi és akarati erők magasabb fokon és harmonikusan vannak kifejlődve. Hogy ezek közül melyik a vezető szerep, az a tehetség individuális berendezésétől, a talentumtól függ. E három tényező harmonikus együttműködése nélkül azonban a tehetség nem tud eljutni az alkotásig.

2. A képzelet fontos eleme a tehetségnek, mivel ez foglalja magában az érzelmeket, s egyben ez szabaddítja fel az értelmet megkötöttségétől.

3. Az értelem fontos funkciója Nagy László szerint az, hogy képes a részeket egy-

ségbe foglalni. „Azáltal, hogy az egésztől, mint akarati céltól nem tér el, biztosítja a tehetségben az uralmat a fantázia részletmunkája felett.”

4. Ugyancsak fontos szerepet szán a tehetségben Nagy az akaraterőnek is, amely biztosítja a kezdeményezés bátorságát és a meggyőződés nagyságát. Hangsúlyozza Nagy László a magasfokú lelkiismeret és a kötelességérzet jelentőségét is a tehetség szerkezetében.

Tehetséglélektani vizsgálatai alapján dolgozza ki Nagy László a különböző tehetségfokozatokat is, amelyek/együttal a tehetség fejlődésének különböző fokozatait is jelentik. Véleménye szerint a legmagasabb fokozatot a zseni, újító jelenti, aki képes az emberi haladást, társadalmat, tudományt, technikát, művészetet új irányba terelni. Alsóbb fokon vannak azok a tehetségek, akik újat nem alkotnak, de továbbfejlesztik a meglévő tudományt, művészetet, s főleg részletmunka végzésére hivatottak. A harmadik fokot jelentik azok a tehetségek, akik nem az újításban, hanem az alkalmazásban képesek eredeti tevékenységre, de munkájuk éppen ezért nem nevezhető alkotásnak. S végül nem tartoznak a tehetségek közé a tisztán reprodukzív elmék, akik ügyesek ugyan, de eredeti munkásságra nem képesek.

Lényeges Nagy Lászlónak az a megállapítása, amely szerint a tehetségek közé nem egyes kiváltságosak, hanem az emberek sokasága tartozik. Véleménye szerint az emberek 20%-a sorolható a tehetségesek közé. „A zsenik fokozata alatt az átlagtehetségek egész társadalma sorakozik fel; valamennyiök közös munkájának sajátja az alkotás és eredménye a szakadatlan előrehaladás. Ezek az átlagtehetségek azok, akikről különösen gondoskodni kell, mert ezek vannak leginkább kitéve az elzüllés veszélyének.”

Nagy László komplex szemléletmódja a tehetség kérdésében abban is megmutatkozik, hogy a tehetség elméleti és gyakorlati elveit a pályaválasztás szoros összefüggését „A tanulók pályaválasztása” címmel 1924-ben megjelent tanulmányában külön is vizsgálja. Itt ismét felhívja a figyelmet arra, hogy a tehetségprobléma megoldása összefügg a társadalom demokratikus átalakítását szolgáló közoktatási reformmal. Lezögezi: „Az iskolai politika fontos feladata, hogy megértse a kor közgazdasági jelszavát, s minden egyes tanulóban az egyéni munkára való képességet fokozza. Minden egyes tanulóban fejlesszük azt az egyéni értéket, ami benne van, s a lehető legtökéletesebb munka előállítására képesíti.” Azért bírálja a fennálló iskolarendszert, mert akkor kívánja a gyermek pályájának megválasztását, amikor annak egyénisége még nem alakult ki. Aláhúzza: „Az egész pályaválasztás súlypontja a gyermek egyéniségének ismeretére esik.” Ennek érdekében dolgozza ki az egyéni megfigyelési lapok szempontjait, amelyek között ott vannak a tehetségre vonatkozó kérdések is. Ezek a megfigyelési szempontok a mai nevelési gyakorlatban is jól hasznosíthatók lehetnének.

HOGYAN HASZNOSÍTHATÓK EGY ASSZOCIÁCIÓS SZÓTÁR EREDMÉNYEI A NEVELÉSBEN ÉS AZ OKTATÁSBAN

1.0. *Nagyon sok mindenre hasznosíthatók*

– Ha ismerjük az egyes szavak kiváltotta gyakori reakciókat, jobban láthatjuk szemantikai vonzástérüket, és jobban meg tudjuk érteni a szavak közötti legfontosabb szemantikai kapcsolatok irányait, készletnagyságát, értékeit (Zalevszkaja 1977).

A Papp Ferenc által irányított asszociációs szótárkészítések törekvése megegyezik *köznevelésünk, tantárgyi reformjaink koncepciójával*.

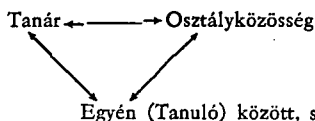
A sorozat első része 1983-ban jelent meg *Magyar verbális asszociációk 1.* címmel (Balló 1983). A könyv Balló Károlyné kísérletének leírását és szótárát tartalmazza, amelyben 384 főiskolai és egyetemi hallgató vett részt.

1985-ben megjelent a sorozat második tagja *Magyar verbális asszociációk 2.* címmel (Jagusztinné 1985), amely pedig Jagusztinné Újvári Klára kísérletének leírását és szótárát tartalmazza. E kísérlet is 188 magyar szó elsődleges, verbális asszociációinak felmérését célozta, de más populációban: 11–14 éves felső tagozatos tanulók körében. E kísérletben 318 fő vett részt. A 188 szót írásban adtuk meg a kísérleti személyek elé, 24–20 szóval egymás alatt egy-egy lapon.

„Meg kell ismernünk a gyerekek nyelvhasználatának tényeit, jellemzőit... – hívja fel Nagy József is a figyelmet –, mert szükségyszerű az anyanyelvi nevelés megújításához.” Vannak már némi adatok, de nem a mai gyerekekről (itt biztosan az 1939-ben megjelent Cser János-féle munkára utal). „Ki kell dolgoznunk egy új anyanyelvi tantárgypedagógia rendszerét. Ez pedig a tanítók jó kezdeményeseinek, eljárásainak a megfigyelésén, összegyűjtésén túl elsősorban a tanulók nyelvhasználati valóságának a kutatását, tudományos feltárását igényli” (Nagy 1981, 32).

Felmérésünk pszicholingvisztikai eredményei mind az oktatási, mind a nevelési feladatok elvégzéséhez segítséget nyújtanak.

A nevelési helyzetekben kommunikáció megy végbe a



Egyén (Tanuló) között, s ebben a kommunikációs inter-

akcióban mintegy az újtjelző táblák szerepét játsszák azok a fogalmak, amelyek beállítódást, motivációt hívnak elő, hoznak létre a résztvevőkben. Ennek a folyamatnak a feltárásához, megismeréséhez segíthet közelebb kerülni az asszociációs szótár, amely az egyéni (és közösségi) válaszok összegyűjtése révén mintegy kirajzolja a stimulus (hívó) szavakat, az adott pillanatban körülvevő szemantikai mezőt-értékmezőt.

A szemantikai és az értékstruktúra a nevelő számára az interpretálás és a feladatkitűzés, a neveléstervezés kimeríthetetlen forrását jelenti.

A tanulók alapvetően *megtanult, eltanult* információkkal és beállítódással rendelkeznek. Tudásuk ellenőrzését elsősorban a tanári viselkedés (a válaszra adott válasz) jelenti elsősorban, ezért fontos az asszociációkban felvillantható fogalmi (érték) kommunikáció megismerése a nevelő számára is.

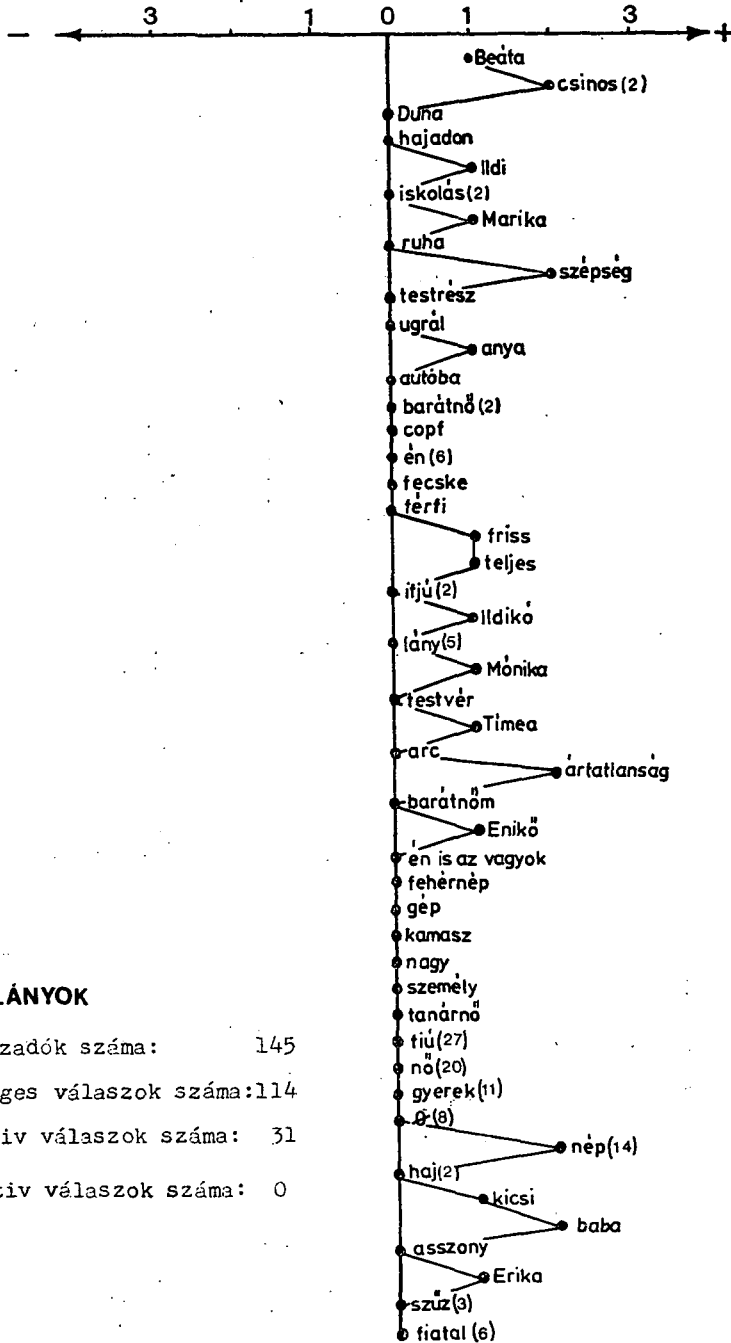
Az asszociációs szótár anyagára épülő vizsgálódásunk kombinált eljárás, amely egyéb híján részben a szótárt veszi *normának*, részben pedig a normát keresi, tehát nevelési szempontból egyfajta szótártesztnek is tekinthető (Vincze 1967). A hívószavak válaszaiból kiépíthető értéktérben (lásd a grafikusokat) igen markánsan elkülönülnek a tanulók pszichológiai reakcióit, neveltségét közvetítő felszíni és mélystruktúra értékpontjai, amelyek a nevelő számára orientált realitással rendelkeznek (Pléh 1980).

1.1. *A fiúk és lányok asszociációinak eltérő vonásai*

A hívószavak alkalmasak arra is, hogy a fiú–lány attitűd eltéréseit, szocializálódásuk fáziskülönbségeit is vizsgálhassuk. A sok lehetőség közül a LEÁNY és a GYEREK hívószókra adott asszociációkat vizsgáltuk meg.

Hívószó:

LEÁNY



LÁNYOK

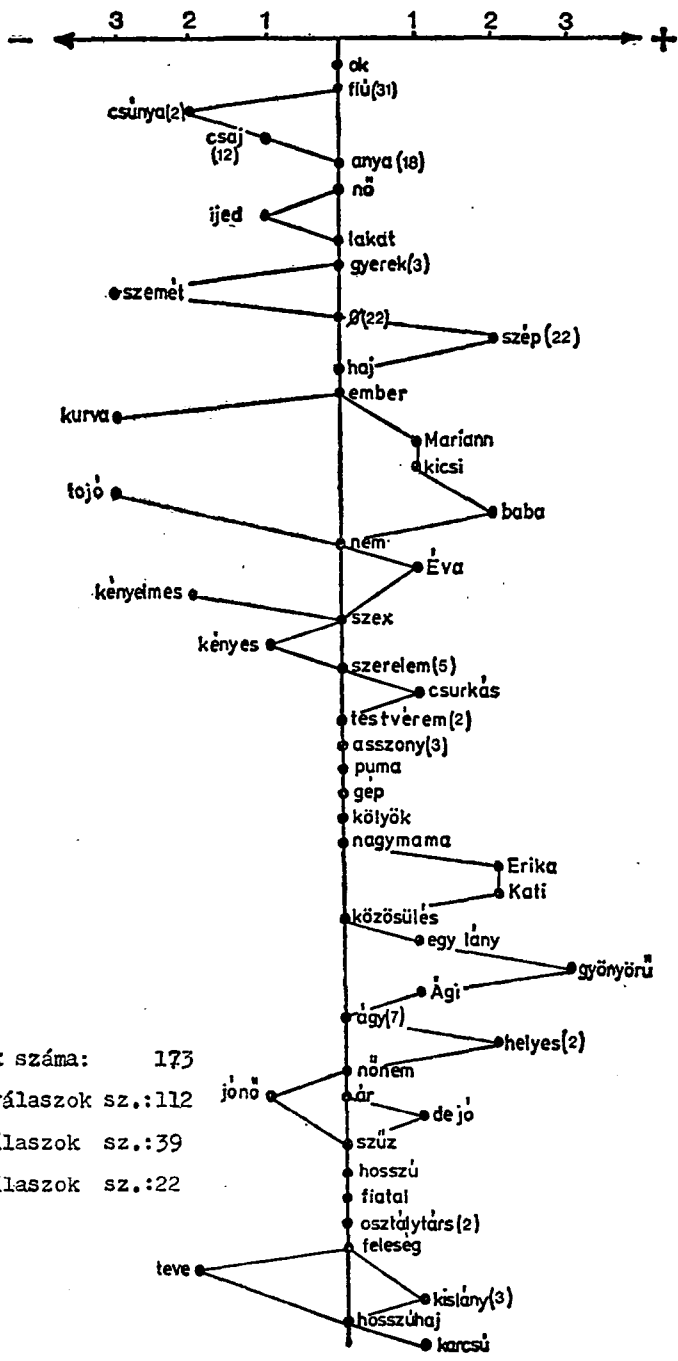
Válaszadók száma: 145

Semleges válaszok száma: 114

Pozitív válaszok száma: 31

Negatív válaszok száma: 0

Hívószó: **LEÁNY**



FIÚK

Válaszadók száma: 173
 Semleges válaszok sz.: 112
 Pozitív válaszok sz.: 39
 Negatív válaszok sz.: 22

A fiúk és a lányok válaszainak összességét külön-külön vizsgálva valószínűleg ki lehetne alakítani tisztán matematikai eszközökkel azokat a válaszcsoportokat, ahol nincs, és ahol van szignifikáns eltérés a nemek képviselői között; továbbá az egész ASZ-2 anyagot összevetve az ASZ-1-gyel: hasonló egyezésre és eltérésre lehetne rámutatni a 11-14 éves és a huszoneves populáció között.

„A szókincs nemek szerinti aránya kialakulásában fontosabb szerepe lehet a fiúk vállalkozó kedvének, beszédbátorságának, mint képességeinek” – mondja Nagy J. József is, aki a 8-10 éves gyerekek szókincsének gyakorisági jellemzőit vizsgálta meg (Nagy 1981, 52/53). A LEÁNY stimuluszóra adott válaszokat egy-egy 3-3 fokú, fokozatú pozitív (+) – negatív (–) értéktartományban helyeztük el. A válaszok értéktartományi szóródása a pozitív és negatív oldal felé jól mutatja a két nem érzelmi, etikai viszonyulását a másik nemhez, illetve önmagához. A fiúk és a lányok megnyilatkozásainak összehasonlítása igen érdekes képet mutat. A fiúk érzelmi, értelmi, etikai asszociálása a LEÁNY hívószóra erősen kilendíti az értékskála pontjait jobbra és balra egyaránt.

A válaszadók 22%-a (173 válaszadóból 39-en) válaszolt a pozitív értékskálára kerülő fogalommal.

1. A lányok esztétikai megközelítését jelzők: *szép* (22), *belyes* (2), *gyönyörű*, (+2).

2. Konkrét személyre utalók: *Mariann*, *Éva*, *egy lány*, (+3).

3. Kedveskedő, kicsinyítő értelműek: *kicsi*, *baba*, *csurkás*, (+3).

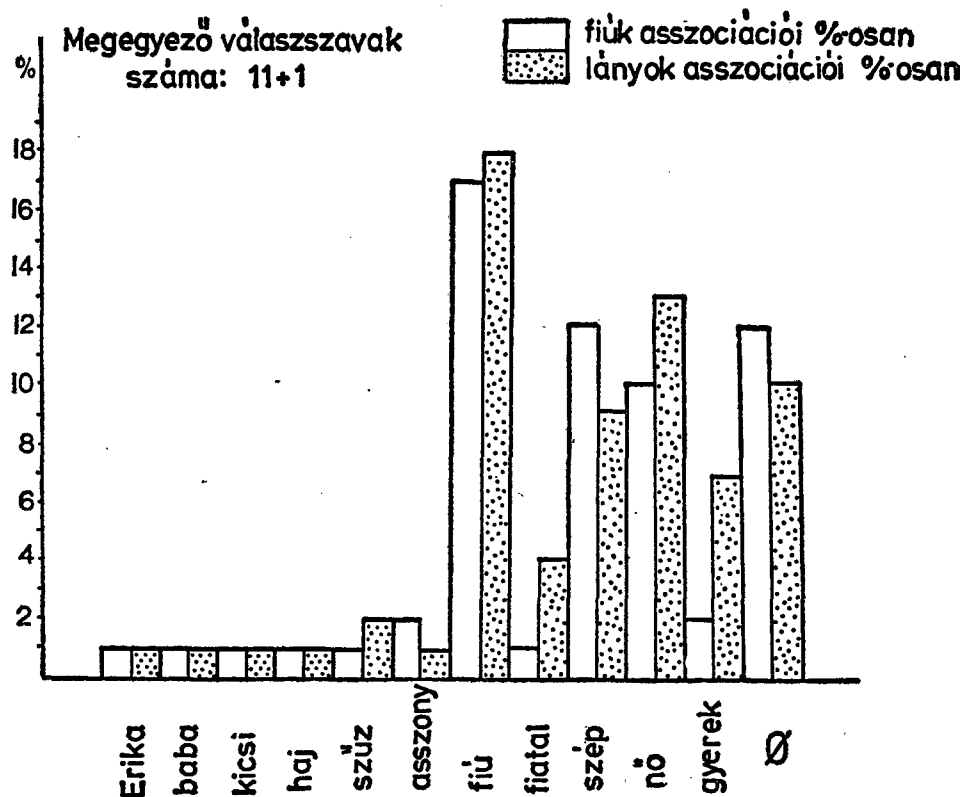
A negatív oldal is változatos képet mutat. A válaszadók 12%-a (173-ból 22-en) válaszolt a negatív értékskálára kerülő fogalommal.

1. Szelidebb értékítéletek: *csúnya* (2), *kényes*, *csaj* (12), (+3).

2. Erős, elítélő véleményt nyilvánítók: *szemét*, *kurva*, *tojó*, *teve*.

A „semleges” szavak a válaszcikkek 64%-át adják (173-ból 112) (lásd 1. sz. ábra).

Hívószó: LEÁNY



Az expresszív szemantikájú válaszok mögött egy kimutatható kommunikációs szándék is jelen van, az adott szóval mondani akarnak valamit a válaszolók, az „association as statements” (érték-ítélet) jelenik meg (Szalay-Deese 1978).

Ez a mindkét oldalra erősen kilengő érzelmenyilvánítás a *lányoknál* egészen lecsillapodik, megszelidül.

A válaszadók 21%-a (145-ből 31) asszociált a pozitív értékskálára kerülő fogalommal.

1. Esztétikai megközelítést jelzők: *szép* (14), *csinos* (2), *belyes*, (+4).

2. Kicsinyítő értelműek: *kicsi*, *baba*.

3. Konkrét személyre utalók: *Beáta*, *Ildi*, *Marika*, (+5).

A negatív oldalra egyetlen válasz sem került.

A „semleges” szavak a válaszcikkek 78%-át adják (145-ből 114) (lásd 2. sz. ábra).

A fiúk és lányok asszociációiban 11 válaszcikket megegyezik (a 12. megegyezőséget az adja, hogy mind a két csoportnál van 0 asszociáció).

A fiúk és a lányok 4 esetben adtak azonos százalékból megegyező választ, 7 esetben 1–5%-ig terjed az eltérés, 1 esetben 7% ez a különbség (lásd 3. sz. ábra).

Nagy Katalin a tizennégy éves gyerekek erkölcsi ítéletének vizsgálatok szintén a pozitív és a negatív kategóriákat használta a tanulók erkölcsi fogalomkincsében (Nagy 1973).

A válaszcikkek érték tartománybeli (értékmezőbeli) szóródása, illetve intenzitása (a válaszcikkek gyakorisága) megbízhatóan közvetíti az egyes osztályok, illetve az osztályokon belüli fiú–lány polarizáció értékorientációját. Fontos kiindulópontot ad a nevelési terv konkrét teendőinek, a nevelési céloknak a meghatározásához, mivel egy olyan szemantikus differenciaskálát kapunk, amelyen a denotatív és az emociális jelentések viszonya leírható, s oktatáselméleti kiindulásként használható.

IRODALOM

Balló 1983 – Balló Károlyné: *Magyar verbális asszociációk* 1. Szeged, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Nagy 1973 – Nagy Katalin: *Igazságos, becsületes, bátor*. Bp., Tankönyvkiadó.

Nagy 1981 – Nagy J. József: *Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében*. Jászberény, 32, 52, 53.

Pléh 1980 – Pléh Csaba: *A pszicholingvisztika horizontja*. Akadémiai Kiadó, 147–151.

Szalay-Deese 1978 – Szalay, L. B.–Deese, J.: *Subjective Meaning and Culture*. New Jersey.

Vincze 1967 – Vincze László: *Vizsgálati módszerek a lélektanban*. (A teszt.) Bp., Tankönyvkiadó, 156–161.

Zalevszkaja 1977 – Zalevszkaja, A. A.: *Problémi organizácii vnutrennyego lekszikona cselovéka*. Kalinyin, Unyiversz.

JAGUSZTINNÉ ÚJVÁRI KLÁRA

Kemény Gábor:

A PEDAGÓGIA TUDAT KIALAKULÁSA MAGYARORSZÁGON

Neveléstörténeti tanulmányok

Nagy adósságot törlesztett a Tankönyvkiadó Kemény Gábor neveléstörténeti munkáinak kiadásával. A könyv anyaga – Kemény Gábor valómása szerint – már 1939-ben készen volt, megjelenésére azonban akkor nem került sor. A könyvnek csupán néhány fejezete jelent meg a Nevelésügyi Szemle 1939. évfolyamában „Régiek mai szemmel” címen. A könyv előszavát Kemény Gábor 1948 februárjában írta, azonban a könyv akkor sem jelent meg. A könyv mostani megjelentetése tehát ezért fontos eseménye a magyar neveléstörténeti irodalomnak. Ez annál is jelentékenyebb, mert Kemény Gáborról van szó, aki a magyar nevelésügy kiemelkedő személyisége volt, s akinek írásai ennek ellenére sem váltak közismertté. Művének megjelenése így ismét fel-

hívhatja a figyelmet gondolatainak fontosságára, a pedagógiai szemléletmód formálására.

Felvetődhet a kérdés, hogy ennyi idő elteltével aktuálisak-e még az 1939-ben megfogalmazott gondolatok, elfogadhatók-e még ma is azok az értékelések, amelyeket Kemény Gábor csaknem 50 évvel ezelőtt papírra vetett? Különösen érvényesek lehetnek ezek a kérdések egy neveléstörténeti mű kapcsán, amikor a neveléstörténeti elemzések és értékelések szempontjai nagyon gyorsan módosulnak? Végigolvassa Kemény Gábor írásait, nyugodtan állapíthatjuk meg, hogy megállapításait és az ezek alapjául szolgáló elveket nem haladta túl az idő, s ezért ma is van számunkra felhasználható mondanivalója.

A kötetet gondozó és az előszót író Kemény Katalin a könyv tanulmányaiban fellelhető közös alapgondolatot – ahogyan ez a mű címében is szerepel – a tudatosságban találja meg. Ezt írja: „A tudatosság mint szociális áthatottság elválaszthatatlan szinonimája a fejlődésnek. Kemény Gábor lényeges megállapítása, hogy a kollektív kul-

túrtudat nem érelődik egyik napról a másikra, ellentétben az egyénnel, aki alakulásában váratlan megvilágosodásra is képes." A könyv tanulmányaiban Kemény Gábor ezt a nemzeti tudatosodás fejlődéstörténetét, a nemzeti tudat koronkénti változásait, eltéréseit és megegyezőseit igyekszik feltárni. Így válik művének egésze olyan magyar neveléstörténeti alkotássá, amely először próbálja meg a magyar nemzeti tudat fejlődésének problémátörténetén keresztül ábrázolni nemzetünk nevelésügyének, nevelési gondolatainak alakulását. E megközelítésből következik, hogy tanulmányai nélkülözik a neveléstörténeti adatok bőségét, s nagyon a lényeges fejlődési folyamatra koncentrálnak olvasmányos, érdekes s továbbítható gondolkodásra készítő elemzéseket nyújt át számunkra. A könyv előszavában Kemény Gábor maga szól arról, hogy miben látja művének aktualitását. Így fogalmaz: „Az azt hiszem, hogy a demokratikus Magyarországon komoly fajsúlyra lett a nevelésügynek. Nem akarok példákat felsorolni: a nevelési gondolatok milyen gazdag forrása nyílt meg a felszabadulás óta. Ebben a folyamatban szükség van a múlt és közelmúlt nevelésügyének kritikai ismeretére. A mi időnk a leszámolás ideje. Nem mondhatunk le a mérleg felállításáról. Az utolsó negyedszázad alatt ugyan – a reakciós nevelési és kultúrpolitika ellenére – láttunk időálló műveket is, de a kritikai szempontokat nem tudták érvényesíteni. A nevelés jobb jövőjének pedig a kritikai belátás és magartartás a kezdete." Más helyen: „A magyar demokrácia követelményei szokatlanul nagy feladatokra a magyar nevelőkre és a magyar társadalomra. Alighanem lélekcserélő évek következnek. A régi és közelmúlt embereinek és tényeinek újraértékelése talán megvilágítja az utat, melyet követnünk kell."

Érdekes ezeket a sorokat többször is elolvasni, mivel a magyar neveléstörténeti szakirodalomban nem nagyon találunk szebb és értékállóbb megfogalmazást a neveléstörténet s ezen belül a magyar neveléstörténet aktuális voltáról, mint Kemény Gábor szavait.

Kemény Gábor könyve előszavában a magyar nemzeti tudat alakulásának problémái közül néhányat maga is kritikai elemzés alá vesz. Az egyikről például ezt írja: „Eddig – okkal vagy ok nélkül – hivatkozhattunk Kelet és Nyugat közti helyzetünkre. Ma ezt a káros és elavult szellemi hintázást a jelenségek reális megméréssel kell felváltanunk. Bizonyos, hogy külső körülmények is – elsősorban az idegen dinasztia-nak a magyarsággal ellentétes érdekei – állandóan éreztették gátló hatásaikat. De ez csak egy-egy több ok arra, hogy a múltat szigorúan felmérjük."

Ugyancsak a nemzeti tudat fejlődésének jellegzetessége érdekében tesz Kemény Gábor összehasonlítást a külföldi neveléstörténet alakulásával, s így egy lényeges magyar sajátosságra mutat rá: „Szerencsésebb nemzeteknél a gazdasági

és szociális élet feltételei úgy alakultak, hogy azok nyomában vagy azokkal párhuzamosan általános szellemi fejlődés állott be. A nyugati országok egész szellemi életén lehetett érezni, hogy nagy politikusai, nagy írói voltak. Nálunk a szellem emberei több-kevesebbet elszigeteltségben éltek. A magyar szellem vezetői mindig fájdalmasan egyedül érezhették magukat." A magyar neveléstörténeti korok nagy egyéniségeinél Kemény Gábor ezt a szellemi egyedülállót külön ki is hangsúlyozza mint egyik problémátörténeti megközelítési lehetőséget.

A nemzeti öntudat alakítása érdekében említ meg Kemény Gábor még egy másik problémát is: „A német befolyás régebbi évszázadai, az abszolútizmus két évtizedes »történelmi kihagyása«, az első világháborút követő szellemi elnyomás, mind hozzájárultak, hogy elveszítsük igazi önünket. De éppen ezen a bénultságon kell komoly önkritikával segítenünk." E mondattal és az elemzéseiben található többi megállapításával együtt észrevehetjük, hogy Kemény Gábor azok közé tartozik, akik a magyar neveléstörténet szinte kizárólagos német befolyásolásával szemben elsősorban a francia pedagógia hatását kívánják hangsúlyozni.

Tekintettel arra, hogy Kemény Gábor a magyar neveléstörténet fejlődésében a nemzeti tudatosodás különböző szintjeit, tartalmát vizsgálja, ő sem tudta kivonni magát korának divatos jelszavától és irányzatától, amely a magyar nép és nemzet sorskérdéseinek okait és összefüggéseit kívánta feltárni. Pozitív és optimista szemléletmódja ellenére Kemény Gábor is hajlamos arra, hogy a magyar neveléstörténet kiemelkedő egyéniségeinek életében, törekvésében elsősorban az elbukást, a sikertelenséget, a meg nem értettséget hangsúlyozza ki. Ezt az alapvető beállítottságot ellensúlyozza azzal, hogy kiemeli a nagy gondolkodók észrevételeinek mindmáig ható egyenységét és értékét. Könyve elején mindjárt meg is fogalmazza ezt a pedagógiai optimizmusát és a nevelésről vallott felfogását: „Válságos időben megnő a nevelési munka jelentősége. Ez természetes. Valahányszor a társadalmi fejlődést más elvek szerint akarják irányítani, mindannyiszor kiderül, hogy az első lépés nem lehet más, mint magának a gyermeknevelésnek az átalakítása. Az alapokat kell újraindítani. Ilyenkor a nevelést sorskérdésnek nézik, ilyenkor fedezik fel a nevelés munkájában a régi közönyös korokkal ellentétben az örök értékek fenntartóját és továbbfejlesztőjét." Ezt a felfogást érvényesíti akkor, amikor kiválasztja azokat, akiket a magyar neveléstörténet fejlődésében jelentős személyeknek ítél. „Válogatásunk elve nem a kizárólagos szakszerűség, hanem az, hogy kik igyekeztek a magyar nevelés problémáit mint sajátos sorsproblémát tudatosítani."

E megfogalmazás is mutatja, hogy Kemény Gábor könyve nem tartalmazza a magyar neveléstörténelem teljes fejlődési menetét, hiszen ez

nem is volt szándékában. Így kimaradtak korok, iskolarendszereket létrehozó és meghatározó rendelkezések, törvények, s olyan személyek, akik nem illettek bele a Kemény Gábor által elfogadott szempontokba. Könyvét elolvasva mégis a teljességet érezzük. Ez talán mindenekelőtt abból az egységes elemzési módszerből következik, amelyet Kemény Gábor következetesen alkalmaz. Oka természetesen az is, hogy az újfajta megközelítési mód az eddig ismerteket is új élménnyel tudja megtölteni, s éppen a végigvitt vizsgálati szempont miatt olyanokról is szó van, akik eddig a magyar neveléstörténeti elemzésekből, ismertetésekből kimaradtak.

Tekintsük át a könyv szerkezeti felépítését! Kemény Katalin „Folytonosság és megújulás Kemény Gábor pedagógiájában” címmel ad áttekintést a legfontosabb elemzési szempontokról, amelyeket Kemény Gábor követett.

Kemény Gábor a könyvének címében jelzett történeti alakulást 13 fejezetben dolgozza fel.

Az I. fejezetben („A nevelés és a neveléstudomány jelentőségének tudatosodása”) mintegy előtanulmányként Kemény Gábor kifejti az elemzés alapjául szolgáló általános elveket. Ilyen címeket olvashatunk: a nevelés mint sorsprobléma tudatosodik; szociálpedagógiai vizsgálódások; a magyar sors és a magyar kultúra az európai szellem tükrében; a fajközösség és a kultúrközösség lázalma; a magyar észjárás elmékedői; a pedagógiai alapkérdés egyetemes szemlélete; a nevelési válság az osztályharcok tükrében; nevelés, nevelés tan és szellemtörténet; a múlt és a jelen tudatos kapcsolata. E fejezetben található gondolatokat egy-egy magyar neveléstörténeti személyn, irányzaton keresztül mutatja be Kemény Gábor.

A II. fejezetben („A magyar nevelés útirányai a XVIII. század végéig”) a magyar társadalom és a magyar nevelés kezdeteitől vizsgálja a nevelés ügyének alakulását.

A III. fejezetben („Az európai szellemmel való kapcsolatok”) azokról ír, akik a magyar művelődéstörténet alakulását a külföldi hatásokkal hasonlították össze, és kezdeményezték a szellemi élet megpezsdülését. Így szól a szerző Comeniusról, Pázmány Péterről, Bethlen Gáborról, Zrínyi Miklósról.

A IV. fejezetben („Apáczai Csere János és a magyar pedagógia kezdete”) érezhetően nagy szeretettel vizsgálja Apáczai életét és munkásságának jelentőségét a magyar művelődésügy fejlődésében.

Az V. fejezetben („Dávid Ferenc, a vallásalapító, Az unitárius iskolaügy”) olyan, kevésbé kidolgozott témáról szól, amelyet a magyar neveléstörténeti vizsgálódások még ma sem tekintenek jelentősnek.

A VI. fejezetben („Az Alföld nevelője, Tessedik Sámuel”) ismét új megközelítésben tárgyalja a magyar neveléstörténet nagy egyéniségének gyakorlati tevékenységét és elméleti munkásságát.

A VII. fejezetben („A nagy reformok előfu-

tárai”) ismét olyanokról szól, akikről a neveléstörténeti elemzések elég periférikusan emlékeznek meg. Itt kap helyet ugyanis Bessenyei, Kazinczy, Berzsenyi és Berzeviczy Gergely gondolatainak bemutatása.

A VIII. fejezetben („Közelebb Európához, Széchenyi”) ismerteti Széchenyi és Wesselényi munkásságát a magyar művelődésügy szempontjából.

A IX. fejezetben („A szív és az értelem politikusa, Eötvös József”) értékelését olvashatjuk.

A X. fejezetben („Az Eötvös-hagyományok sorsa, Schneller István életműve”) egy kevésbé feldolgozott és értékelte pedagógiai gondolkodó, Schneller István életművét elemzi, középpontba helyezve Schneller személyiségelméletét.

A XI. fejezetben („A magyar kultúrpolitika a világháború után”) egy lényegében kevésbé vizsgált korszak pedagógiai törekvéseit ábrázolja a magyar társadalom életében. Az alcímek is mutatják a téma megközelítését: a kétféle út, a középosztály nevelésügye, a logikus szelekció hiánya, Apáczai ma is útmutató.

A XII. fejezetben Kemény Gábor a másik nagy példakép, Nagy László életművét és jelentőségét dolgozza fel („Nagy László és az új magyar pedagógia”). A könyv záró, XIII. fejezetében Kemény Gábor eljut a könyv megírását (1939) közvetlenül megelőző évig, 1938-ig. [„Pillanatfelvételek húsz év nevelésügyéről, A határon innen és a határon túl (1918–1938)]. E fejezetben belül tárgyalja a nevelési mozgalmakat a háború végén, a Jövő Útjain című folyóirat pedagógiai vonatkoztatását, az Új Iskola fejlődését a háború után, s végül az utódállamok közoktatásügyének alakulását. Ez utóbbi fejezetben szól Kemény Gábor Erdélyről, Csehszlovákiáról, Jugoszláviáról. E fejezet könyvébe történt felvételét így indokolja: „Az úgynevezett »utódállamok« magyar pedagógiáját sem lehetett érintetlenül hagyni. Nemcsak azért, mert a népszellemek sűrűlódása folytán vált ez jelentőssé, de azért is, mert a két világháború közt ránk nehezedő német nyomás idején az egyetemes magyar nevelési eszmények demokratikus ereje az utódállamokban jobban érvényesülhetett, mint az anyaországban.”

A könyvét záró epilógusban Kemény Gábor így összegzi a tanulságokat: „Neveléstörténetünk tulajdonképpen nem más, mint a tudatosság bizonyos magas fokára emelkedett személyeinek küzdelme a tudatosodás első lépésétől is visszariadó köztudattal. A magyar nevelő tragikumára ez a tény vet világot.” Ugyanakkor meggyőződésével emeli ki azt, hogy „megnyugtató az a tudat, hogy a magyar szellem teljes kifejtésére olyan szellemek adtak útmutatást, akik embernek a legjobbak voltak. Lehet bennük bizni.”

A könyvet a Kemény Katalin által nagy gondal összeállított irodalom, jegyzetek, idegen szavak, kifejezések és címek jegyzéke, valamint a névmagyarázat és -mutató teszi teljessé.

Tankönyvkiadó, Bp. 1986. 364 p.

DR. BERCZKI SÁNDOR

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1987. évi előfizetési díjat (100 Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98 029-666. sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.

Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beindult nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit:

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja. Kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A kötet ára: 39, Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe Gácsér Józsefnek, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat-sorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat nemcsak megbízható, objektív képet ad a neveléstudományi demokrácia helyzetéről, minőségéről, hanem egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a neveléstudományi közösségek minőségének megállapítására, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a neveléstudományi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára: 40-, Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).