

54584
54854

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1988. 28. ÉVFOLYAM

1



A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gábor (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Zukovics Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

R. I. HMELJUK: A. Sz. Makarenko pedagógiai örökségének alkalmazása az együttműködés pedagógiájának fejlesztésében	1
GARAI ISTVÁNNÉ: A fegyelmező intézkedésekhez vezető úton	3
PÉNZES MIKLÓSNÉ: Az erkölcsi nevelés helyzete, feladatai iskolánkban	7
DR. CSEH BÉLA: Szóbeliség és írásosság a tanulók foglalkoztatásában	13
ZÉTENYI IMRÉNÉ: Meditáció az egyes érdemjegyről	17
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
FRANK CSABÁNÉ: Ünnepeink a hazafias nevelés szolgálatában — az alsó tagozatos tankönyvek tükrében	20
TÓTH SZERGEJ: Mi a foglalkozása? — oroszul	26
MŰHELY	
DR. DÁNOS KORNÉLNÉ: Egy anyanyelvi beszédművelő óra leírása	34
LERCHNÉ DR. EGRI ZSUZSA: Irodalomóra a 7. osztályban a hatékonyság és tanári szabadság jegyében	39
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Gondolkodást irányító kérdések a matematikafeladatokat tartalmazó munkalapokon	42
BÍRÓ ÉVA: A hazaszeretet szép tettek forrása — Osztályfőnöki óra a 4. osztályban	45
DR. DOBOSS ISTVÁN: Javaslatok az elnéptelenedő általános iskolai diákonthonok pedagógiai célú hasznosítására	50
ÖRÖKSÉG	
Egy néptanító-miniszter életútjáról — Beszélgetés Horváth Márton neveléstörténéssel II. rész....	54
SZEMLE	
DR. KLEIN SÁNDOR—DR. FARKAS KATALIN: Egy könyv ismertetése „űrügén” a foku-szólásról	60
SZILÁGYINÉ DR. HODOSI ZSUZSANNA: Szakirodalmi áttekintés a játék és a játékos elemek felhasználásáról az orosz nyelv oktatásában	65

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

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544—7224

87-5488 — Szegedi Nyomda

Felölős vezető: Surányi Tibor

MAKARENKO SZÜLETÉSÉNEK 100. ÉVFORDULÓJÁRA EMLÉKEZÜNK

R. I. HMELJUK,
az Odesszai K. D. Usinszkij Tanárképző Főiskola
Neveléstudományi Tanszékének tanszékvezető tanára

A. Sz. Makarenko pedagógiai örökségének alkalmazása az együttműködés pedagógiájának fejlesztésében

Napjainkban, amikor a tanár—diák viszonyban lévő együttműködés az egész iskolarendszert érintő demokratizálódási folyamat alapelvevé válik, igen nehéz A. Sz. Makarenko pedagógiai rendszerének jelentőségét értékelni. Minden gyermek nevelhetőségébe vetett határtalan hit, személyiségjegyeinek tanulmányozása iránti szükségesség, a közösséghez, a tanár—diák viszonyban rejlő kapcsolat, a tudományág különböző funkciói korántsem ölelik fel ama kérdéskört, amelyet Makarenko kísérletei során célul tűzött és valósított meg.

Kiinduló alaptételül A. Sz. Makarenko a diákkal szembeni minél nagyobb követelménytámasztás és személyisége iránti minél nagyobb tisztelet elvét tette. A makarenkói elv forrása az ember iránti túlzott figyelemben, az emberi személyiség kibontakoztatásának — korábban alig képzelhető — korlátlan lehetőségében vetett hitben keresendő, amely a 20-as évek elején jellemezte társadalmukat. Ez a fajta személyiségkibontakoztatás az emberi tehetség feltárásának fejlesztése igazi termőtalajt jelentettek az új pedagógia számára. A. Sz. Makarenko a személyiség új magatartásmódszerének megteremtésére törekedett. Éppen ez a fajta magatartási viszonyrendszer jelentette számára a nevelés igazi tárgyát. Ő fejtette ki azt a tételt, hogy a viszonykapcsolatok képezik a pedagógiai kutatómunka tárgyát. A gyermeknek a nevelő részéről történő irányítása különböző kapcsolatok szervezésének rendszerét tételezi fel. Ebben rejlik a nevelésnek mint tudatos folyamatnak az egyik funkciója, amely formálja az új ember személyiségének tulajdonságait. Feltétlenül meg kell szervezni ezeket a viszonyokat a gyermekközösségek egész életében, amelyek meghatározott élethelyzetbe hoznának minden egyes iskolásgyereket, ösztönöznék a közösség javára végzett aktív tevékenységre, a szocialista közösség normáinak és szabályainak betartására.

A. Sz. Makarenko nevéhez fűződik „a nevelő közösség” kifejezés, amely ma általánosan elismert a szocialista pedagógiában. A. Sz. Makarenko a nevelő közösség olyan aspektusait vizsgálta, mint a külső és belső kapcsolatok egysége, a közösség viszonya az elemi kollektívához, a közösségen belüli viszonyok típusai, a közösség szervezeti felépítése, annak hagyományai, stílusa és viselkedése. A nevelő kollektíva életébe be-

iktatott valamennyi, a szocialista társadalomra jellemző tipikus tevékenységi formát. Ma rendkívül aktuális jelentősége van a kollektíva átalakításáról vallott elgondolásainak. A közösség a pedagógusok nevelőhatásának tárgyából alakul át a magánélet megszervezésének, a személyiség erkölcsi-eszmei alakításának aktívan cselekvő szubjektumává.

Az együttműködés fő pedagógiai elveinek egyike a növendékek egyéni adottságainak figyelembevétele. A. Sz. Makarenko írta: „Az egyik legveszélyesebb momentum még sokáig az emberek különféleségétől való félelem lesz, mert nem vagyunk képesek felépíteni annak különböző hatású elemeiből az egységes egészet. Ezért megbélyegezni valamennyit egyetlen számmal, az embert egy állandó sablonba beszorítani, az emberi típusok egy szűk sorozatát nevelni — ez könnyebb dolognak tűnik, mint a differenciált nevelés.” [1]

Avagy hasonlóan: „Korunkhoz méltó szervezési feladat csak olyan módszer létrehozása lehet, amely közösségi és egyéni lévén, ugyanakkor lehetőséget ad minden egyes személyiségnek, hogy fejlessze képességeit, megőrizze egyéniségét.” [1]

A. Sz. Makarenko növendékeiről csodálatos, sokoldalú, hatékony és alapos ismeretet formált, mindegyiket úgy ismerte, „mint a tenyerét”. Éppen A. M. Gorkij emelte ki A. Sz. Makarenko e rendkívüli képességét, amikor a következőket írta: „Ő, vitathatatlanul, tehetséges pedagógus. A gyermekkolóniában lakók valóban szeretik, és úgy beszélnek róla, mintha ők maguk teremtték volna.” [2]

Maga A. Sz. Makarenko e tulajdonságát pedagógiai tapintatnak nevezte, ez alatt azt a képességet értette, amely első pillantásra külső jegyek, az arckifejezések megfoghatatlan grimaszai alapján, a hang, a járás és még több ilyen-olyan megnyilvánulásból a személyiség legfontosabb megnyilatkozásait ki tudta találni, és képes volt meghatározni. Kiemelendő továbbá, hogy A. Sz. Makarenko minden növendékéből azt az értéket törekedett kiemelni, amellyel az kollektíváját gazdagíthatja, és személyisége ezen oldalának továbbfejlesztését különös figyelemmel kísérte. A növendékek tanulmányozása és személyiségük iránti figyelem — ez A. Sz. Makarenko állandó és szilárd irányvonala. Az ilyen jellegű tanulmányozás programját a „A nevelési folyamat szervezésének módszeréről” című munkájában fogalmazta meg. A „Nevelők munkája” című fejezetben a következőket írta: „a nevelőnek minden növendéke életét és jellemvonásait, törekvéseit, kétségeit, gyöngeségeit és erőnyeit ismernie kell.” [3]

A kiváló, megismételhetetlen emberek nevelése során, akiknek jelleme, képességei különbözőek, A. Sz. Makarenko előtt nyilvánvaló volt, hogy: a nevelés általános programjában „ez az egyénre szabott korrekció” különösen összetett probléma. Így az „ügynevezett törés hasznának és kárának”, az emberi személyiség átalakításának és tökéletesítésének kérdését tárgyalva arról ír, hogy „milyen törekény és finom a pedagógus előtt álló egyénre szabott nevelés feladata.” [4]

IRODALOM

[1] A. Sz. Makarenko: Művei 5. kötet 466—467. o.

[2] A. M. Gorkij: Összes műve 17. kötet 166. o.

[3] A. Sz. Makarenko: Művei 5. kötet 89. o.

[4] U.i.: 475. o.

A fegyelmező intézkedésekhez vezető úton...

Természetes igénynek tartjuk, hogy az eredményes nevelő-oktató munkánk végzéséhez az iskolában rendnek kell lenni. Azzal is tisztában vagyunk, hogy a szükséges rendet nekünk, az iskola falain belül dolgozóknak kell megteremtelnünk.

Rendet az intézmény külső képében, belső terében, szervezetében, működésében, rendet a gyermekek és nevelők fejében és lelkében éppen úgy, mint a tevékenységükben, magatartásukban.

Ez lenne tehát az ideális.

Sajnos, a valóság, a mindennapok gyakorlata gyakran mást mutat, s ez nem is új jelenség. Az elvárástól eltérő viselkedési formák, tanulási problémák minden időben megtalálhatók voltak az iskolák életében. Ilyen példákat őriznek irodalmi művek is, de gyakran hallunk és olvasunk olyan ismert közéleti, tudós emberről is, aki az iskolában a problémás — némelyikük renitens — viselkedésével tűnt ki, s ki ne emlékezne diákévei csínytevéseire, lazításaira. Tehát nem kortünet. Amiről most szólok, az néhány olyan jelenség, ami a korábbi évektől eltér, ami kimondva vagy kimondatlanul is riasztó jelzéseként van jelen az intézmények életében. Statisztikai adat nélkül is érzékeljük, hogy félelmetesen növekszik a nehezen nevelhető, a hátrányos helyzetű, a veszélyeztetett gyermekeink száma. Egy-egy gyereknél gyakran halmozottan vannak jelen ezek a problémák. Tudom, hogy nem törvényszerű, de sajnos, az a tapasztalat, hogy ezeknél a gyerekeknél előbb-utóbb viselkedési, tanulási problémák jelentkeznek.

Hogy ez a káros folyamat mikor indul el, nem is sejtjük talán, azt viszont tudjuk, hogy a gyermekeink életére ható negatív attitűdök felmérhetetlen, és később talán már helyrehozhatatlan károkat okoznak. Pszichés zavarok, beilleszkedési problémák, értékrendek nem ismerete vagy tagadása, vandalizmus . . ., sokszor ezek együttese is jellemző már egy-egy kamaszra, felnőttre. Ekkor már a segítség késő és eredménytelen.

Tudjuk, hogy ezek ellen tenni nagyon korán kellene, s a legcélszerűbb lenne kivédeni, megelőzni a később már kórossá váló folyamatokat. Ez az, amire még igazán nem vagyunk felkészülve, és talán ezt nem is lehet felróni nekünk, hiszen a munkánkban még most is számos olyan elem van, ami elveszi az energiánkat, időnket, esetenként a kedvünket is.

A pedagógus viszont nem mondhat le, de nem is mond le semmilyen okból a legfontosabb feladatáról, a reábizott gyermekek neveléséről. (A szándék biztosan mindig pozitív.) A gyakorlatban számos próbálkozás, módszer, útkeresés, megoldás található.

Gyakorló kollégáimmal szemben nekem — pedagógiai tanácsadónak — kivételes helyzetem van, hiszen több lehetőségem van látni, tapasztalni, összevetni az intézmények nevelőmunkáját, megismerni a pedagógusok és intézményvezetők próbálkozásait a kisebb-nagyobb fegyelmi, tanulmányi problémák megoldásában. Ezen a területen eltöltött éveimet én kitűnő tapasztalatszerzési lehetőségnek, valós és nagyon hasznos továbbképzésnek is tekintettem. Eddig is nagyon direkt módon gyűjtöttem és gyűjtöm a továbbiakban is azokat a „pedagógiai morzsákat”, amelyek bizonyos esetekben hasznosnak bizonyultak.

Azért ragadtam tollat, hogy néhány — talán aprónak tűnő, de a hivatalos büntetést még nélkülöző — módszerrel, megoldásról szóljak. Nem lehet vitás, hogy követelésre, tiltásra, büntetésre szükség van. Hogy mikor, milyen formában és milyen szinten tegyük ezt, nem lehet általánosan meghatározni. Mindig az adott helyzet, életkor, a probléma mélysége és súlyossága kell hogy döntson.

A problémák esetenként már az iskoláskor előtt is jelentkeznek, tudjuk, hogy az óvodának is vannak már úgynevezett „rémei”. Az iskolában aztán újabb követelmény, más szokás, más életritmus, elvárás várja a gyerekeket (nevelők és szülők részéről is). Ha a szülő elvárása reális, ha a nevelő pedagógiailag felkészült, ha az iskolai miliő nyugalmat, biztonságot nyújtó, ha... és sorolhatnám tovább. De mi van, ha egyik feltétel, esetleg több tényező is hiányzik (otthon és iskolában is), akkor jönnek a problémák. Ha baj van az alkalmazkodási készséggel, az engedelmisséggel, a figyelemmel, az akarással, kezdődnek a konfliktusok.

A szokástól eltérő — esetleg már deviáns — viselkedés oka tehát nagyon összetett is lehet. Úgy gondolom, nem túlzok, ha azt mondom, hogy az okok mélyebb keresésében, esetleg megszüntetésében 'nem sok eredménnyel büszkélkedhetünk. Nagyobb gyakorisággal keressük viszont a „sérült, károsult” gyermekek büntetésének a fokozatait, amivel talán csak időszakos, tűzoltó munkát végzünk. Talán felállítjuk a „diagnózist, de nincs hatásos gyógymódunk”, és nemcsak a prevencióban vagyunk gyakorlatlanok, hanem az utókezelésben, a későbbi kontrollban is.

Korábban a Rendtartás s az iskolákban helyileg kialakult rendszer, „hagyomány” szerint büntettük a kötelezettségeiket, a rendszabályokat megszegőket. Nem merném leírni azt, hogy eredménnyel.

Ma az oktatási törvény és a miniszteri rendeletben foglalt fegyelmező intézkedések és fegyelmi büntetések fokozatait értelmezzük, mérlegeljük. Az elmúlt tanévben a vezetők és a kollégák körében eszmecsere, vita folyt arról, hogy a gyakorlatban elég-e a biztosított eszköz, célszerű-e egy-egy konkrét esetben. Mint minden nagyobb változás esetén ezek a meditatálások érthetők, sőt szükségszerűek. A hangos gondolkodás segíti, finomítja a gyakorlati problémamegoldó képességet.

„A fegyelmi intézkedések és fegyelmi büntetések a pedagógiai eszköztár kényszerű tartozékai. Az értelmes rendet és fegyelmet nevelési ráhatással kell elérni” — válaszolta a minisztérium munkatársa a Köznevelésben.

Azonosulva ezzel az igazsággal, azon töprengtem, hogy vajon ilyen egyszerű ez a gyakorlatban? Hogyan állunk a mindennapokban a „nevelési ráhatásokkal”? Mérlegelünk-e kellően minden esetben? Biztos, hogy mindig a legcélszerűbb megoldást választjuk?

Annyi bizonyos, hogy kevesebb fegyelmező és fegyelmi intézkedésre kerül sor, ha az odáig vezető úton nem tétlenkedünk.

15 intézmény tartozik területemhez már 5 éve. Elmondhatom, hogy ismerem tanulói összetételüket, eredményeiket, gondolataikat, fegyelmi helyzetüket. A naplókban, ellenőrzőkben található fegyelmező és fegyelmi intézkedéseket nem vitatom, de nem is vitathatom. Hiszem, hogy „nevelési eszközként”, ha szükségét érzik, átgondoltan, felelősséggel teszik.

Iskoláim mindegyikének van — bár még nem mindig tudatosan alakított — egyéni arculata, olyan sajátossága, ami csak rájuk, közösségeikre, nevelési stratégiájukra jellemző.

Jó érzéssel írom le, hogy minden testületben van „pedagógus egyéniség”, akinek a megjelenése, tudása, intelligenciája, műveltsége, a gyerekekkel való kapcsolata olyan, hogy kizárja a fegyelmezési gondot, akitől idegen az írásos büntetés. Velük beszélgetni is jó. Nem szidják a nebulóikat, szavaikból sugárzik az optimizmus, a gyermekszeretet. Nekik vannak konkrét terveik, az útkeresésben is céltudatosak. Úgy gondolom, hogy ezek a kollégák értékek a testületben, de értékeiket növelni lehet és kell. Ha titkaikat, módszereiket felfedik, átadják, terjesztik, ha a teljes iskolai fegyelem és fegyelmezés alakulásában nő a felelősségük. Legyen igényük erre a jövőben, érezzék köteleességüknek.

Munkám során azt tapasztaltam, hogy ahol vannak problémaérzékeny pedagógusok, és ahol az iskolavezetés is ilyen — és ez problémamegoldó képességgel is párosul —, abban az iskolában sokkal kevesebb büntetésre, intézkedésre kerül sor. Ebben a munkában meghatározó szerepe van az iskolavezetésnek, az igazgató pedagógiai tevékenységének s a tanulókkal való kapcsolatának. Az igazgatókkal szembeni követelmények többsége (és én most nem gondolok a hagyományos hármas követelményre) tanulható, elsajátítható. Kiemelt fontosságot tulajdonítok viszont a gyermekszeretethez, a kapcsolatteremtés képességének, az empátia készségének, az egészséges szigor és következetes törődés jelenlétének. Ezek hiánya az iskola pedagógiai elszegényedéséhez vezet. Szerencsére az általam ismert vezetők között is sok a kitünő, pedagógiai vénával rendelkező, igényes igazgató. Ők az iskoláikban a problémák közvetlen megoldásából is jelentős részt vállalnak. Több az idejük? Szó sincs róla! Más a módszerük s természetesen a belső igényük.

Egyik lakótelepi iskolám programjában — éppen a társadalmi környezet, életvitel, tanulói összetétel miatt — jelentős helyet foglal el, és sok időt és energiát igényel a negatív hatások ellensúlyozására törekvés, az egyéni foglalkozás, s nem utolsósorban a preventív munka.

Ezeknek a tevékenységeknek a fő mozgatója az intézmény igazgatója, aki gyakran találkozik a gyerekekkel, a problémás esetekkel nemcsak akkor foglalkozik, amikor már a nevelő tehetetlen. Eszköztárában a személyes beszélgetés a domináns, s az esetek többségében eredménnyel. Bár sokszor beszélget a tanulókkal, az írásbeli fegyelmező büntetésekkel ritkán él. Vajon mi a titka?

- Akár az iskolai, akár az osztályközösségekhez szól, mindig érződik gyermekszeretete, humanitása. A gyerekek mindig megérik az ügy fontosságát is.
- Minden iskolai és iskolán kívüli eredményre érdeklődéssel figyel, vetélkedőn, versenyeken jelen van, elismer, dicsér, ha szükséges korhol, de mindig következetes.

Pedagógiai tevékenységéből összegyűjtöttem néhány konkrét szituációt, például, eredményesnek bizonyuló megoldást. Szeretném ezekkel is érzékeltetni, hogy gyermekeink tanulmányi és viselkedési szokásait nem feltétlenül a fegyelmi intézkedések változtatják meg.

- Az iskola nagy, de nem használnak hangszórót, nem hirdetnek az iskolarádió. Szerintük a személyes találkozást — amire az iskola aulája kitűnő lehetőség — semmi nem pótolja. Ezzel a lehetőséggel ők gyakran élnek. Az iskola egészét érintő kérdésekről, eredményekről, problémákról a teljes közösség jelenlétében szólnak. Itt szót kapnak a gyermekvezetők, a nevelők, s gyakorta az iskola vezetője. A gyerekek ide érdeklődéssel, várakozással jönnek, és fontosnak tartják ezeket a találkozásokat.
- Az elmúlt tanév osztályozó konferenciáján több problémás eset került felszínre. Minden évfolyamon jelzett tennivalót a magatartás és szorgalom minősítése is. Az igazgató kolléga a félév után 1—8. osztályig az összes problémás tanulót egy külön tanteremben elbeszélgetett. Véleményt mondott és kért, feladatot adott, és felajánlotta a segítségét. Talán a legfontosabb, hogy megbeszélték a későbbi találkozás idejét és módját is. A találkozások eredménye az év végén számokban is érződött, és lélektani hatása is — ami számokban nem mérhető — rendkívül pozitív volt. A gyerekek megérezték, hogy a jobbításra mindig van lehetőség, és ebben hisz a vezető, és segít a pedagógus. Ez biztonságérzetet adott, bizalmat keltett, amire ma olyan sok gyereknek szüksége van.
- Szülői értekezleteiken hagyomány az igazgató megjelenése. Nemcsak tájékoztatást és tanácsot ad ezeken az alkalmakon a szülőknek, hanem igényli a kér-

déseiket, a véleményeiket, kíváncsi egy-egy pedagógiai kérdéssel kapcsolatos gondolataikra is. Ha valamelyik osztályba az értekezlet befejezéséig nem ért el az igazgató, a szülők nem mennek el, várják őt, hiszen megszokták, igénylik a párbeszédet.

A szülők, a családok szemléletének alakításában, úgy gondolom, ez a forma követendő, hiszen a család és iskola kapcsolatának a milyensége a munkánk meghatározója.

- Érdekes példákkal találkoztam az egyéni ráhatás területén is. Egyik alsós fiúcska magatartásával gyakran volt gond az iskolában, de probléma volt vele otthon is. A szülőkkel való tanácskozás után az igazgató bácsi az irodájába hívta a gyermeket, leültette, és megbeszélték a problémákat, az okokat, a változtatás módját. A beszélgetés végén így szólt a gyerekhez: „Írd be az ellenőrződbe, hogy 2 hétig nem szeretlek, ezt én is bejegyzem a naptáramba, 2 hét után újra várlak az irodámba.” A hatás — a szülők szerint is — meglepő volt. A fiúcska minden igyekezetével bizonyítani akarta, hogy méltó lesz az igazgató bácsi szeretetére. Azóta nincs komoly probléma vele.
- Előfordult, hogy néhány szülő erőszakos, goromba, esetenként drasztikus magatartásával az ügyeletes tanulóknak is gondjuk akadt. Sajnos, arra is volt példa, hogy az ügyeletes a felnőtt stílusával azonosult. Ekkor volt nehéz a helyzet. Az igazgató megoldotta. Elítélte az ügyeletes hangnemét, ugyanakkor mintát, modellt adott a hasonló helyzetekben való viselkedési formákra. A gyerekek érezték a vezető megértését, de az elvárását is.

Úgy gondolom, hogy mindannyian tudnánk a napi gyakorlatunkból számos példát hozni, tovább tudnánk sorolni az aprónak tűnő, de fontos pedagógiai helyzetek, szituációk megoldásainak módját. Vehettem volna más intézmény életéből is sok-sok pedagógiai „morzsát”, de talán ez a néhány megoldás is további gondolatokra késztet bennünket.

A fegyelmező és fegyelmi intézkedések előtt, s talán az ellenőrzők „pofoncsekkai” helyett is találunk megoldást. Gyakorlati példák sora bizonyítja, hogy a személyes meggyőzés, a következetesség, a követelés, a bizalom, a gyermekszeretet, s nem utolsósorban a példamutatás, mind célravezetőbb eszközök. Ezek időigényesebbek ugyan, de emberközelibbek, és iskolánk életében nélkülözhetetlenek.

Pedagógiai eszköztárunk tehát gazdag, s ha ezzel a gazdagsággal megfelelő időben és megfelelő formában jól sáfárkodunk, eredményesebb nevelési eszköznek bizonyulnak, mint a gyorsan és indulatoktól vezérelt fegyelmi intézkedések és fegyelmi büntetések sora. (Ráadásul ezek is időigényesek, és esetenként öncélúak.)

Én vallom, hogy ha a pedagógiai eszköztár „leggazdagabbja” az iskola vezetője, akkor a kollégái követésre méltó mintát, módszert, ötletet kapnak a legkülönbözőbb szituációk, helyzetek megoldására, a nevelőközösség problémamegoldó képessége gazdagodik.

Erre minden közösségnek szüksége van.

Az erkölcsi nevelés helyzete, feladatai iskolánkban

Mindenekelőtt az általános iskola nevelési és oktatási tervéből kell kiindulnunk, amely világosan meghatározza feladatunkat az erkölcsi nevelés területén is. Ennek értelmében feladatunk az erkölcsi érzelmek kifejlesztése, a közösségi erkölcsnek megfelelő magatartási formák gyakoroltatása. Irányt mutatnak a feladat végrehajtásában az új dokumentumok, pártunk XIII. kongresszusának határozatai, a Magyar Úttörők Szövetsége konferenciájának határozatai.

Erkölcsi nevelésünk nevelőmunkánk egyik legösszetettebb területe. Alkotórészei a hazafiságra, internacionalizmusra nevelés, a munkához, a társadalmi tulajdonhoz való szocialista viszony kialakítása, a fegyelemre nevelés.

E bevezető után vizsgáljuk meg egyes területek helyzetét iskolánkban.

Hazafiságra, internacionalizmusra nevelés

E területen nevelőink élnek a rendelkezésre álló lehetőségekkel. Felhasználják a tantárgyak, különösképpen a magyar irodalom, történelem, földrajz, környezetismeret sajátos eszközeit, melyek hozzájárulhatnak a szocialista nemzeti tudat és nemzeti érzés kialakulásához és fejlődéséhez. Nem tévesztik szem elől azt a fontos elvet, hogy hazaszeretetre nevelésünk során maradandó ismereteket, élményeket kell nyújtanunk. Jól szolgálják ezt az iskolánkban már hagyománnyá váló séták, kirándulások, országjárások és a fellendülőben lévő túrazsálgalom is.

Az előttünk álló feladatokat e területen a következőkben foglalmaztuk meg:

- Alakítsunk ki pontos képet arról, mit jelent számunkra a hazaszeretet.
- Ismertessük meg tanulóinkat városrészünk, városunk, megyénk, hazánk életével. Világítsuk meg a tanulóink előtt hazánk szerepét, felelősségét az egyre bonyolultabb nemzetközi életben.

Tevékenységi formaként javasoljuk e feladatokhoz, hogy tegyük hagyománnyá iskolánkban a „Kecskeméti sétát”, évfolyamonként koncentrikusan bővítve anyagát. Nevelési célunk legyen e séták alkalmával városunk szeretetére nevelni lakóhelyünk nagyjai (Kodály Zoltán, Tóth László, Molnár Erik és mások) tevékenységének, jelentőségének megismertetésével. Kapcsolódhat ez városunk felszabadulásához, a noszf évfordulójához, vagy a fin rendezvényeihez. Támaszkodjunk ezeknél a vállalatok KISZ-szervezeteire.

Az eredményesség érdekében kövesse ezt azonnal vetélkedő a látottakból, hallottakból.

- Városrészünk, a Hunyadiváros életének megismertetésekor történelme, jelene mellett irányítsuk tanulóink figyelmét városrészünk munkásmozgalmi életének megismerésére, munkásmozgalmi veteránok felkutatására.

A Helytörténeti Múzeum megismerését is tekintjük feladatunknak.

- Feltétlenül ismerjék meg tanulóink a Hunyadiváros fontosabb közéleti személyiségeit, kapjanak képet tevékenységükről. Ismerjék meg városunk, megyénk vezetőit, hazánk fontosabb politikai személyiségeit.
- Haladó hagyományaink ápolása során helyezzünk nagy hangsúlyt arra, hogy iskolánk minden tanulója jól ismerje névadónk, Hunyadi János életét, tevékenységét, szerepét hazánk történelmében. Humanizmusát, internacionalizmusát követendő példaként állítsuk tanulóink elé.

Tevékenységi formaként ajánljuk ehhez a következőket:

- Az alsó tagozatban ismerjenek meg mondákat, történeteket Hunyadiról. Rendezzenek belőle őrök, rajok közötti versenyt.
- Felső tagozatban bővítsük ezt kutató-gyűjtő munkával.
- Dolgozzunk ki egy versenyt 5—8. osztályos tanulók számára névadónkkal kapcsolatban, s legyen ez hagyomány a későbbiekben.

Elképzelhetetlen hazafiságra nevelni népünk életének, kultúrájának ismerete nélkül.

- Ismertessük meg tanulóinkat népi hagyományainkkal, népmeséinkkel, népdalainkkal. Ez utóbbit ne csupán az énekórák az ének szakos kolléga feladataként kezeljük. A népmesék, népi hagyományok tevékenységi formájaként ajánljuk az „Egyszer volt, hol nem volt” közösségi játékot életkori sajátosságoknak megfelelően.

Hogy mekkora fejlődést tett meg népünk, csak akkor értik meg igazán, ha tudják, honnan vezetett az út idáig.

- Ezért jusson el valamennyi tanulócsoport a helyi Népi Iparművészeti Múzeumba.

Hazafias nevelésünk elengedhetetlen része, hogy tanulóink ismerjék nemzeti Himnuszunkat és a Szózatot.

- Tekintsük feladatunknak a tudatos magatartásformálást ezen énekek alatt. Személyes példamutatásunkkal járuljunk hozzá, hogy ne csupán fegyelmezett hallgatói legyenek tanítványaink nemzeti énekeinknek. Érjük el azt, hogy a szülők is énekeljék velünk nemzeti énekeinket!
- Hazafias nevelésünkben kapjon még nagyobb hangsúlyt a honvédelmi nevelés, az, hogy a haza védelme minden állampolgár legszentebb kötelessége. Támaszkodjunk a munkában jobban a fegyveres testületekkel kialakult jó kapcsolatainkra. A következő tevékenységi formákat tartjuk e munkához célszerűeknek:
- Az alaki formások elsajátíttatása, gyakoroltatása (testnevelési órákon, úttörőfoglalkozásokon).
- Kísérjük figyelemmel a szakalegységek munkáját, és működtessük még hatékonyabban azokat.
- Találkozók katonafiatalokkal.
- A katonai pályára irányítás javítása érdekében 7—8. osztályban szervezzünk látogatást a szolnoki vagy a szabadszállási katonai kollégiumba.

Hazafias nevelésünkről szólva ne feledkezzünk meg arról sem, hogy tanítványaink hazafogalma összekapcsolódik a vidám, gondtalan úttörőélettel is.

- Fordítsunk gondot arra, hogy ismerjék gyerekeink az úttörőélet jelképeit! Kisdobos- és úttörőéletre készülve erre sor kerül, aztán feledésbe megy. Tartsuk felszínen ezeket!

A szocialista hazafiság ápolása elengedhetetlenül összekapcsolódik más népek tiszteletével, a népek közötti barátság és szolidaritás ápolásával.

- Jusson ez kifejezésre nevelőmunkánk során úgy, hogy gyerekeinket ismertessük meg más népek kultúrájával, művészetével (mesék, játékok, dalok).
- Az orosz nyelv tanulásából adódó lehetőségeket is használjuk fel arra, hogy tanítványaink megismerkedjenek más gyermekek, gyermekszervezetek életével, munkájával. Tevékenységi formája lehet ennek a diáklevelezés kiszélesítése és a megkezdett úttörő—pionír találkozó rendszeressé tétele. (A Kecskeméti állomásozó alakulatok pionírjaival, Krím—Bács-Kiskun megye kapcsolataiban.)

Szocialista hazafiság, humanizmus, béke. Napjainkban e fogalmak szorosan összetartoznak. A humanizmus a pedagógus személyiségének legfontosabb jellemzője kell hogy legyen. A nevelő valóban legyen valamennyi rászoruló gyermeknek lelki pártfogója, vezetője.

Tágabb értelemben a humanizmus körébe tartozik a tisztesség.

- Feladatunk tisztességre nevelni tanulóinkat.
- Igazmondásra, az ígéretek megtartására.
- Tisztelet, tapintat, jóindulat, kölcsönös szolidaritás minden társunk iránt. Ezek a szocialista humanista ember fontos jellemzői. Törekedjünk arra, hogy ezek a jellemvonások szokássá váljanak, mert csak ami szokássá vált, az lesz biztos pillére az erkölcsi kultúránknak. Ellentétekkel terhes világunkban tudjuk, milyen drága kincs a béke.
- Ezért feltétlenül ismertessük meg tanítványainkkal a béke szó jelentőségét, azt, hogy a fejlődés, az építő munka nélkülözhetetlen feltétele.
- Béke és igazság összetartozó fogalmak, ezért a kettőt együtt kell mindig látni. Az iskola minden közösségében törekedjünk az igazságosságra, mely a közösség belső békéjének alapfeltétele. Ez pedig eredményes nevelőmunkánk elengedhetetlen része.

A tanulás mint munka

Erkölcsi nevelésünk másik területe a munkához, a társadalmi tulajdonhoz való helyes viszony kialakítása. Bár a kettő összefügg, nézzük mégis elsőként a tanulást mint munkát.

Alsó tagozatban tanító kollégáink erről a következőképpen vélekednek. „Az óvodával kialakított jó kapcsolat hatására az iskolai célnak megfelelő, jól felkészített gyerekeket kapunk az óvodákból.”

A tennivalókat a következőkben látják:

- Arra nevelni a gyerekeket, hogy legfontosabb munkájuk a tanulás, a tanítási órákon való aktív részvétel.
- Az iskolába lépő gyermeket meg kell tanítani a tanulás valamennyi lépésére, folyamatosan vezetni, irányítani kell a munkában őket.
- Arra szoktatjuk tanulóinkat, hogy a szükséges tanszerekkel felszerelten jelenjenek meg az iskolában. S úgy vélik, ennek elsajátíttatása az első-második osztályban állandó útmutatást, de mind a 4 osztályban folyamatos ellenőrzést követel.
- A figyelem felkeltését és ébren tartását változatos módszerek, szemléltetés, tervszerű foglalkoztatás biztosítja.

E munkát úgy is jellemezhetnénk, hogy a „kis lépések” elve. Egyenes folytatása ennek délután a napközi, ez azonban több is, mint egyszerű tanulás; a közösségi munka gyakorlásának is színtere. Pl.: terítés, virágápolás, rendteremtés az osztályban. Napközi kollégánk úgy látja, hogy mindig kevesebb a munka, mint a jelentkező, mert a kisgyerek még kitüntetésnek tartja, ha dolgozhat, boldogan végzi munkáját. Ez a precíz, gondos munka jó alapokat jelent, amire felső tagozatban mi alapozhatunk. Ebben megerősítenek az iskolavezetés felmérései és az a kialakulni látszó szokás, hogy az átvevő nevelő az átadó nevelővel együtt végzi 4. osztály év végén a felmérést.

S mégis mit tapasztalunk? Sok az el nem készített házi feladat. Ez különösen 5. osztályban volt jellemző, de nem ritka felsőbb osztályokban sem. Most a napközi jelentett némi enyhülést, de félő, hogy jövőre az ő szoktatásuk jelent majd gondot,

hisz megszűnik a napközi segítsége a 6. osztályban. „Nem tanulnak képességüknek megfelelően. Úgy kell noszogatni őket az órán.” Ilyen és ehhez hasonló megjegyzés önkéntelenül is kicsúszik a szánkon, ha úgy érezzük, hogy óránk kevésbé volt sikeres.

Vajon milyen a másik fél, a tanulók véleménye erről. Véleménykutatást végeztünk 5—8. osztályig. Ezekből az tűnik ki, hogy a tanulók nagy többsége napi átlagban 2 óránál többet fordít a tanulásra. Néhány érdekesebb véleményt idézek.

5. osztályosok írják:

„Szerintem egy kicsit sok a tanulnivaló.”

„Ha egy órán nem vennénk annyi anyagot, akkor lehet, hogy jobban tanulnánk.”

A 8. osztályosok erről a következőképpen vélekednek:

„Napi átlagban 1 vagy másfél órát tanulok, ami szerintem kevés, de nincs több időm (szakkör, angol, ház körüli munka).” Másik vélemény: „Napi átlagban másfél órát tanulok, de van, amikor kettő és felet. Én túlterheltnak érzem magam, mert vannak különböző foglalkozások, amelyek a délutánból elvesznek 2 órát, a tanulás 2 óra, az már 4. Ha valaki hazaér 2 órára, megebédel, pihen is kicsit, akkor 3-tól 7-ig tulajdonképpen elfoglalt. A család? És a többi...?

A következő szinte egyféle választ is ad a problémára.

„Van, amikor 3—4 órát is tanulok, de sokszor van, hogy csak másfél órát tudok ráfordítani egyéb programok miatt. Ezért szerintem csökkenteni kellene a tanítási órákon kívüli, de iskolai szervezésű programokat.”

A problémák azonosak, csupán megfogalmazásuk különböző, de nem újak előttünk sem. Különösen érezzük ezt a bevezetésre kerülő új tantervek óta.

Mi a feladatunk ezzel kapcsolatban?

- Az adott tantárgyra legjobban alkalmazható tanulási módszerek elsajátításával az adott tantárgy megkedveltetése.
- Az alsóban kialakított munkakeszközök, szokások rendjének megőrzése, továbbfejlesztése.
- Az egyéni képességek figyelembevételével, differenciált feladatok adásával sikerélményhez juttatni a szerényebb képességűeket is.
- Értékelésünkkel feltétlenül vegyük figyelembe, hogy egy-egy szerényebb képességű tanulónak mennyi erőfeszítésbe kerül az a gyengébb jegy is!!

Munkára nevelésünknek csak egyik része a tanulás. Véleménykutatásom arra is kiterjed, kinek, milyen rendszeres feladata van a családban, s mi a véleménye a közösségi munkáról. Az megnyugtató volt, hogy a megkérdezett 115 tanuló közül mind-egyiknek van feladata a családi munkamegosztásban. Közösségi munka tekintetében nem ilyen megnyugtató a helyzet. A vélemények megoszlanak. Van, aki hülyeségnek tartja. (Szerencsére ők vannak kevesebben.)

Van, aki végzi, mert ilyet is kell csinálni. (A többség véleménye.) Kisebbség az, aki lelkesedéssel végzi. Mélyreható vizsgálatot folytatni e kérdésben nincs időnk.

Csupán néhány kérdés.

- Kellően odafigyelünk-e erre a területre? (Kertgondozás, hulladékgyűjtés.)
- Értékeljük-e megfelelően az ilyenfajta tevékenységet?

Vagy úgy vagyunk vele valóban, ahogy egy nyolcadikos tanuló megfogalmazta: „A szorgalmasabbakra azt is rásózzák.”

- Mi magunk jó példával járunk-e tanítványaink előtt?

Erkölcsei nevelésünk másik területét alkotja a *fegyelemre nevelés*. Amennyire összetett maga az erkölcsi nevelés, legalább annyira sokrétű a fegyelemre nevelés kérdése is. Címzavakban ilyeneket említhetnék: felnőttekkel, társakkal való viszony, segítőkészség, figyelmesség, durvaság, tiszteletlen magatartás stb.

Elegendő-e ezek kialakítására csupán az iskola? A válasz, úgy vélem, egyértelműen nem, mert az első indítást e területen is a családból hozzák magukkal a tanulók. Ezzel kapcsolatban alsó tagozatos kollégáink véleménykutatást végeztek. Ez 88 gyereket érintett. Kérdéseik közül néhány az érdekesebbek közül.

— Hogyan szólítják szüleiket:

59 tanuló: apu-anyu	személytelenség az anyukám-
5 tanuló: apa-anyá	apukám helyett
17 tanuló: apuci-anyuci	
5 tanuló: édesanya-édesapa	
2 állami gondozott	

— Hogyan ünnepelnek születésnapot?

Vendég jön:	60 fő
Család:	27 fő
Nem ünnepel:	1 fő

— Mikor mehetnek hozzád a pajtásaid?

Gyakran:	11 fő
Ritkán:	45 fő
Nem járnak:	32 fő

— Ki segít neked, ha nem értesz valamit?

Anyá:	42 fő
Apa:	15 fő
Egyformán:	9 fő
Testvér, nagyszülő:	15 fő
Senki:	4 fő
Nev. otth.:	3 fő

— Teljes családban él:	59 tanuló
Megváltozott szerkezetű családban él:	26 tanuló
Intézetben:	3 tanuló

Miért érdekesek ezek az adatok?

Rávilágítanak arra, hogy az egyes családok struktúrájában bekövetkező torzulások miatt a család nem alkot pedagógiai értelemben vett kollektívát, melyet a szocialista humanizmus erkölcsi normái szabályoznak.

A szülők nem tudnak példát mutatni a szocialista humanizmust megvalósító emberi kapcsolatokra. Életüknek e korai szakaszában több gyűlölködést látnak, mint szeretetet ezek a gyerekek. Az igazi szeretet helyébe nemegyszer a kényeztetés vagy a nemtörődömség lép.

Ebből adódóan feladataink a következők:

— Olyan tulajdonságokat, érzelmeket, szokásokat próbáljunk fejleszteni, amelyek előmozdítják a családi kapcsolatok alakulását.

- A gyermek nevelésével a szülőkre is hatást gyakorolhatunk, hogy családjukban a szocialista humanizmus elveinek megfelelő emberi kapcsolatok létrehozására törekedjenek.
- Családlátogatásokon, fogadóórákon, szülői érekeztetéseken segítsük a szülőket abban, hogy nevelési módszereiket tapintattal, a követelés és tisztelet elvének alkalmazásával válasszák meg.

Ezt ajánlatos nem csupán alsó tagozatban, de felsőben is megfogadni.

Felső tagozatban e területen más iránt érdeklődtem. Kíváncsi voltam, mi a tanulóink véleménye ügyeleti rendünkről. Valamennyi vélemény megegyezett abban, hogy szükség van az ügyeletre. Most csak néhányat említek azok közül, amelyek problémákra világítanak rá.

„... akinél nem fontos, ne használjanak fizikai segítséget a kitessékelésben.”

„Ne legyen kivételezés, hogy a barátot felengedik, mást nem. Ne vánszorogjanak egyik helyről a másikra az ügyeletesek.”

„Nagyjából a kijelölt helyen kellene tartózkodniuk.”

„Az ügyeletnek nincs tekintélye. Van olyan gyerek, aki semmibe veszi az ügyeletet, és csak „röhög rajta”. Az ilyen gyereknek valami büntetést kellene kapnia.

De hiába jelentjük az ügyeletes tanárnak.”

— Nem engedik fel a felelősöket sem, ezért ők kapnak szidást.

Javaslat: embléma viselése a felelősöknek.

Problémák ezek, nem is újak. Mit tehetünk?

— Szerezzünk tekintélyt az ügyeleteseknek! Legyenek kevesebben, de hatékonyaságuk legyen nagyobb. Ha valóban komolyan vennénk és betartanánk azt, amit évekkorábban már határozatban is elfogadtunk, hogy a nevelő hagyja el utoljára a termet, kevesebb ügyeletes is elég lenne. Így unatkoznak, számukra nem megtiszteltetés, inkább nyűg az ügyelet.

— Lehessenek 7. osztályosok is ügyeletesek, ha megérdemlik. Ez sem egészen új dolog, éljünk vele.

A tanulók fegyelmezettségéről megoszlanak a vélemények. A legtöbben a problémát a le- és felvonulásoknál látják. Problémaként merült fel az ötödik osztályosok részéről az öltözők rendje.

— Ha a nagyokat váltják, azok nem engedik be őket az öltözőbe. Ezért nem készülnek el időre.

— Ha őket váltják a nagyok, kizavarják, nem engedik felöltözni őket rendesen.

— Nem tűnt el teljesen iskolánkból a durvaság, a trágár beszéd sem.

— Tevékenységi formaként a következőkből válasszunk:

— Alsó tagozatban hívjunk meg a párhuzamos osztályból örsöket vagy párhuzamos rajt. Így gyakorolják a vendégvárást, a társasági viselkedés legalapvetőbb formáit!

— Még szélesebb körben éljünk az „Illik, nem illik klub” adta lehetőségekkel. Szervezzünk mi magunk is ilyen klubot.

— A klub foglalkozásain elsajátított legáltalánosabb viselkedési formákból a rátermett, vállalkozó szellemű pártások tartsanak bemutatót a tesvérrajokban vagy -örsökben.

— Van javítanivalónk a tisztelet kérdésében. Egymás iránt, a felnőttekkel. Új helyzetet, feladatokat jelent e tekintetben a hozzánk került intézeti gyerekek helyzete. Ha csak fele igaz annak, amit mesélnek, akkor is tennünk kell értük.

- Azaz, tűzzük célul magunk elé, hogy eredményes nevelésünk érdekében iskolánkban teremtsük meg a szocialista közösséget, melyekben a személyes kapcsolatokon át, hasznos tevékenységekben érvényesül a közösség érdeke, lehetőséget biztosít a személyiség maximális kibontakoztatására.
- Elégítsük ki a gyerekek romantikus játékigényét, fejlesztve játékkultúrájukat.
- Tevékenységi formaként tartalmas, változatos őrsi és rajfoglalkozásokat ajánlunk, ahol érvényesüljön a rajvezető irányító munkája, s valósuljon meg a gyerekek igénye.
- Támasszunk határozott, de elérhető, megvalósítható követelményeket gyerekeinkkel szemben, és értékeljük azokat biztatást adva a lemaradóknak.
- Havi értékeléseinkkor kapjanak dicséretet azok, akik élen jártak a tanulásban, magatartásban, közösségi munkában, de ne menjünk el szórtanul a mulasztók mellett sem. Itt javasoljuk, hogy legyen magatartási füzet azokban az osztályokban is, ahol eddig nem volt. Működtessük még hatékonyabban ezeket a füzeteket. Szolgálja ez az ellenőrző rangjának emelését.

Sok-sok feladat elhangzott a helyzetelemzés mellett, amiből vagy lesz valami, vagy a feledés homályába merül. Hogy ez hogyan alakul, rajtunk, pedagógusokon múlik, hisz a pedagógus legfontosabb munkaeszköze: tulajdon személyisége. Kónya Lajos ezt sokkal szebben fogalmazta meg, befejezésül az ő sorait idézem:

„Nemcsak olvasni — oly szűkös a szó,
nem írni csak — az írás elmosódik —
tanítani a lét megmaradó örömeit, a dolog
dárídóit,
a töltekező szellem bő vigalmát,
a lélek beleélő örömet,
megőrizni a gyermeki szabadság
önfeledtségét...
... ki nem fogyó
kíváncsisággal merülni a fölvert
vizek alá — ilyen útravaló
volt tarsolyomban, míg elébük álltam.
Látom ma is szemükben azt a fényt.
S nem tudom, bennük
fölvillanok-e olykor — fáklyaként!”

DR. CSEH BÉLA
Baja

Szóbeliség és írásosság a tanulók foglalkoztatásában

Iskolánkban* egy korábbi időpontban vizsgáltuk a címben szereplő témát. Ezzel kapcsolatos tapasztalatainkat közreadjuk, feltételezvé: gondjaink e területen másokéhoz hasonlóak.

* Eötvös József Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolája.

A vizsgálatot az indokolta, hogy

- több tanulónk beszédét gondozatlannak találtuk. Megállapítottuk: sok a beszédhibás, felületesen artikuláló gyermek. Gyakori a pongyola fogalmazás, az igénytelenség a szóbeli megnyilatkozásban.
- Az írásos munkák külalakja gyakran gondtalanságra vall. Nem tapasztalható igyekezet sem a helyes betűformák, sem a helyesírás szabályainak következetes betartásában.

Az okokról az alábbi feltevéseink voltak:

1. Jelentősen megnőtt az írásosság aránya. A sok ismeret feldolgozása közben kevés alkalom és idő jut a szóbeli megnyilatkozásokra.
2. Az idő rövidsége miatt engedékeny nevelői magatartás alakult ki helytelen beszéd hallatán is.
3. Az írásos munkának csak az értékelése megoldott, a javíttatása nem. Ez önmagában kevésnek látszik a tanulói beállítódás megváltoztatásához. Az irányított (szabályozott) önellenőrzés sok esetben helyettesíteni próbálja a nevelői közvetlen ellenőrzést.
4. Az iskolán kívüli környezetben is csökkent a beszédalkalmak száma. Az érdemjegy-központú szülői érdeklődés másodlagosnak tekinti a szóbeli és írásbeli megnyilatkozások mikéntjét.

A vizsgálat anyaga és módszerei:

1. Szóbeliség-írásosság arányának megállapítása
Feladatok száma (szóbeli, írásbeli).
Írásbeli munkák időtartamának mérése.
2. Nevelői magatartás beszédhibák tapasztalása esetén
Jellemző beszédhibák feljegyzése, nevelői reakciók száma, azok minősége (eredményessége).
3. A tanulók írásbeli munkájának elemzése
Az elemzés szempontjai:

egységes füzetvezetés az osztályban (iskolában),
az írás olvashatósága, igényessége,
a nevelői ellenőrzés rendszeressége, minősége (csak „láttam” vagy tartalmi is),
a nevelői javítás utáni javíttatás.

4. Otthoni beszélgetések időtartamának és témájának megismerése szülőkkel folytatott beszélgetések alapján, az esetleges változás irányának megállapítása (az időtartam növekedése vagy csökkenése).

Rendelkeztünk a vizsgálatban részt vevő személyekről is. A vizsgálat vezetője és összegezője az igazgató volt.

A részterületek vizsgálatát végezték:

1. 2. pont: igazgató
3. pont: igazgatóhelyettes
4. pont: alsó- és felsőtagozatos munkaközösség-vezetők

A részterületek vizsgálata befejezésének határidejét, az anyag összeállításának végső időpontját is meghatároztuk.

A vizsgálat tapasztalatainak összegezése

A megállapításokhoz az alábbiak adták az anyagot:

- 17 tanítási óra látogatása és elemzése (10 az alsó, 7 a felső tagozaton; ebből 5 magyar, 5 matematika, 7 más tantárgy),

- 8 napközis csoport tanulmányi munkájának elemzése 1 héten át,
- 64 tanuló írásos munkáinak elemzése,
- fogadóórán szülőkkel folytatott beszélgetések.

A vizsgálat tapasztalatai alapján tanulóink beszédét a következők jellemzik *hangképzésben*:

- a légzéstechnika általában megfelelő,
- a hangképzésben részt vevő szervek renyhe működése, ennek következtében motyogás, nehezen érthetőség, elmaszatolt szókezdés, elnyújtott hangzók;
- a hangzóképzés hibái miatt alkalmanként pöszeség, enyhe dadogás, nazális képzés;
- a hangerő nem megfelelő szabályozottsága (túl erős vagy halk).

Nyelvhelyesség vonatkozásában:

- következetlenség a mondatokra tagolásban (szerkezetben és dallamvonalban egyaránt), kötőszavak gyakori, indokolatlan használata (mondatkezdés „és”-sel, „hogy”-gyal);
- a pontos megértést segítő hangsúlyozás helytelen volta, alkalmanként hiánya;
- a túlságosan gyakori nevelői-tanulói párbeszéd közben a tanulók a kérdésre csupán kiegészítő válaszokat adnak (a teljes nyelvi szerkezet összeállítására és megszólaltatására így kevés a lehetőségük);
- a kifejezés változatosságára törekvés (rokon értelmű szavak, kifejezések használata) nem általános.

Tanulóink elemzett írásos munkáinak mindegyike olvasható volt, de ennek mértéke igen nagy eltéréseket mutat. Sok gyereknek nincs törekvés a helyes betűalakításra, kapcsolásra. Gyakori az igénytelenség, amely megmutatkozik az írószerek gondozatlanságában (tompá ceruza, maszatoló radír), téves szöveg leírásakor többszöri áthúzásban, átírásban, a füzetek gyakori firkálásában (különösen a borítókön és az utolsó lapokon), az indokolatlan helykihagyásokban. Bár tanulóink jelentős részének elfogadható a helyesírása, még így is sok közülük az, aki nem kevés hibával ír, aki különböző normákhoz alkalmazkodik a helyesírást is vizsgáló feladatok megoldásakor, valamint egyéb írásos munkáiban.

A hiányosságok feltételezett indokait vizsgálva a következő megállapításokhoz jutottunk:

1. Az írásság arányának feltételezett jelentős növekedését nem tapasztaltuk a látogatott órákon. (El kell mondanunk, hogy a viszonyításhoz a korábbi időkben létező arányokra vonatkozó szakirodalmi tájékoztatást nem találtunk). A magyar nyelv és irodalom órákon átlag 7,5, a matematikán 12, más órákon 3 percet töltöttek a tanulók írással.

Ez szükségesnek és elfogadhatónak látszik. A szóbeli megnyilatkozásra megmaradt idő tehát elegendő, a beszédalkalmak száma sem kevés.

A házi feladatok teljesítése során is elfogadható arány tapasztalható szóbeliség-írásság vonatkozásában. Napközis tanulóink a vizsgált héten az egyes napokon átlagosan az alábbi időt fordították szóbeli, ill. írásbeli feladataikra: hétfő: 25:19 perc, kedd: 25:13 perc, szerda: 26:17 perc, csütörtök: 23:13 perc, péntek: 25:15 perc.

A szóbeli feladatmegoldások túlsúlya biztosítja a lehetőséget a beszédképesség fejlesztésére. A számok állandósága — csak kis változása — a gyakorlat egyességére, a terhelés viszonylagos egyenletességére is utal.)

2. A tanórákon feldolgozott és megoldott feladatok száma igen magas. Ebből következik, hogy az a törekvés, amely az adott végeredmény elérését tartja alap-

vető céljának, kényszerűségből lemond a feldolgozás során tapasztalható egyéb hiányosságok javításáról. A vizsgálat 2. feltételezése igazolódott: az idő szorítása az általános, alapvető képességek rendszeres gondozását igen megnehezíti. A korábban felsorolt beszédhibák előfordulása során csak minden 7. váltott ki korrekcióra felszólító nevelői megnyilatkozást. A javításra vonatkozó tanácsok megfelelő szakmai felkészültségről árulkodnak, a javulás azonban nem következik be a szükséges mértékben, mert a tanulói alkalmazás ellenőrzésére — az idő gyakori hiánya miatt — ritkán kerül sor.

3. A füzetek vezetésével kapcsolatos normákat az egyes nevelők kialakították. Az azonos évfolyamon tanító gyakorlatában tapasztalható az egységesítésre törekvés. Iskolánk egészét tekintve azonban a jelenleginél nagyobb szabályozottság, valamint a szabályok alkalmazásának következetesebb ellenőrzése szükséges.

Az alsó tagozaton az írásórák anyagát, a tollbamondást és a fogalmazást a nevelők ellenőrzik, javítják, értékelik osztályzattal.

Alkalmanként szöveges értékelés is van. Hasonló a helyzet magyar nyelv és irodalomból a felső tagozaton. A matematikai feladatok megoldásának ellenőrzése rendszeres (általában önellenőrzés), a nevelői javítás, láttamozás szórányos.

A többi tárgynál a szükségesnél ritkább az írásos munkák közvetlen ellenőrzése, javítása. A nevelői javítás utáni javíttatás még azoknál a tárgyaknál sem megoldott, ahol a javítás rendszeres. Részint erre vezethető vissza a helyesírási készség fejlődési ütemének lassulása az osztályfokokon felfelé haladva.

4. Az otthoni beszédalkalmakat vizsgálva 71 szülő véleményét kértük ki egy fogadóórán. Tekintettel arra, hogy ekkor a leginkább érdeklődők szoktak megjelenni, az adatokból levont következtetések nem általánosíthatók, de más mérések elvégzéséhez kiindulási alapnak felhasználhatók. A tapasztaltak:

- a) A megkérdezettek mindegyike szerint a gyermekével naponta folytatott beszélgetései rendszeresek, de ezek időtartama különböző.
- b) A gyermekek legtöbbször édesanyjukkal beszélnek, majd a teljes családdal, legkevésbé csak az édesapával.
- c) A beszélgetés témája leggyakrabban az iskola. Ezt a családi gondok, a család életének szervezése követik. Gyakori még a gyermek érdeklődése által meghatározott beszélgetés, ritkán téma egy-egy könyv, film.

A gyermek növekedésével együtt járó lényeges változást a beszélgetések időtartamában és a témák előfordulási arányaiban nem találunk.

A vizsgálat tapasztalatai alapján az alábbi feladatok megoldásáról döntöttünk:

1. Szükséges a tanulók hangképzési vizsgálata osztályonként. Az eredmény és a korrekció módjának megbeszélése az osztályban tanító nevelők feladata. Szükség szerint egyéb intézkedés (pl. logopédiai kezelés kezdeményezése is kell).
2. A nyelvhelyesség körébe tartozó hibák folyamatos, állandó javítása és javíttatása minden nevelő feladata.
3. Gyarapítani kell az olyan beszédhelyzetek számát, amelyekben folyamatos, többmondatos gondolatközlésre van lehetőség.
4. Szükséges a tanulók írásos munkájának egységes normák szerinti elbírálása. Ehhez kell a normák rendszerének kidolgozása.
5. A tanulók helyesírási készségének fejlesztése valamennyi nevelő feladata.
6. A helyesírási hibák javításának és a javíttatás módjának kidolgozása, ennek megismertetése a tantestülettel.

7. Tájékoztassuk a szülőket a tanulók beszédének és írásának állapotáról! Javító szándék tapasztalása esetén adjunk szaktanácsot az otthoni segítség módjáról.
A feladatok megvalósításán dolgozunk. Kezdeti eredmények már megállapíthatók. A mérés megismétlésére később kerül sor.

ZÉTÉNYI IMRÉNÉ
Debrecen

Meditáció az egyes érdemjegyről

Egy kollegáról beszélgetnek a tanáriban — fél füllel hallom —: ... és képzeld, ma az 5. b-ben 14 egyest adott, nagyon szigorú...

Sietek, nem velcm beszélgetnek, nem kapcsolódom be, de egész nap nem hagy nyugodni, gondolataimban újra meg újra visszatér ez a tizennégy egyes dolgozat. Meg, hogy nagyon szigorú.

Először is, mi az, hogy szigorú?

Mi, akik régen végeztük el a tanítóképzőt, igen fogékony életkorunkban 15-től 18 éves korunkig, minket megtanítottak arra, mi az, hogy szigorúság. De nem így neveztek tanáraink, hanem így: következetesség. Hogyan is volt? Izgatottan és kíváncsian lapozom fel régi tervezet-vázlat füzeiteimet. Nézem a gondosan ellenőrzött tervezetek alatt az aláírásokat, és látom magam előtt (ki ne emlékezne régi debreceni diákként rájuk): Béberné Gergely Ilus nénit, Sas Pista bácsit, Szűcs János bácsit, felejtethetlen gyakorlóiskolai tanítóinkat.

Szigorúak voltak? Nem — sugárzó átadóerő, példamutatás, következetesség, a pálya iránti felelősségérzet és alázat, nagyfokú gyermekcentrikusság jellemezte őket.

Olvasom a füzetek széljegyzeteit, amit a bírálati órákon lejegyeztem:

— Kedvesem — mondta Ilus néni halkán, hűvösen és határozottan —: ne feledd, hogy csak azt kérheted számon, amit nem „feladtál”, hanem „átadtál”.

Sas Pista bácsi legyintett, mint aki unja a sok beszédet, és azt mondta: — A tananyagot úgy kell tálni, hogy szívesen befogadja a gyermek. „Semmi sincs az értelem-ben, ami nem volt az érzékekben” — idézte a régi igazságot. (Ma ezt tevékenykedetésnek nevezzük.)

— Hát jányom, ezt elkapkodtad, ezt nekem újra kell tanítanom, már pedig semmi nincs nehezebb a világon, mint áttanítani! — csóválta a fejét Szűcs János bácsi.

Elfogadtuk, befogadtuk és alkalmazzuk, amit mondtak, mert olyan órákat látunk tőlük, hogy — nem tűzok — lélegzet-visszafojtva lestük a varázst, mi történik egy-egy órájukon „lélektől lélekig”.

Olyan egyszerű: ismertből az ismeretlenhez, közelitől a távolihoz, konkrétól az absztrakthoz, gyakorlattól az elmélethez és vissza a gyakorlathoz, minél több érzékszervet foglalkoztatva — megtanítani a gyermeket. (Ugye, Pista bácsi, jól mondom. Nem gyereket, hanem gyermeket. A tanár úr mindig kijavított bennünket, miszerint a gyerek szónak olyan pejoratív kicsengése van, mintha azt mondanánk: bagatell.)

Lám csak, azt hittem régi emlékeket idézek, és mindezt ma is hordom magamban — a velem együtt végzettekkel — talán a véremben.

Azt is tőlük tanultuk, hogy csak alapos felkészülés ajándékoz meg bennünket a biztos fellépés könnyedségével. Hogy egy kicsit mai is legyek, Murphytól ezt így olvassuk: A pillanat varázsát nem lehet egyetlen pillanat alatt elérni.

Hát ennyit a szigorúságról, és most nézzük a 14 egyest.

Szigorúság, következetesség, értékelés. Kutatok az emlékeimben, támpontokat keresek, miért nem osztogatták az egyeseket? Mi volt a titkuk? Miért volt boldogító az ötös, és miért volt kétségbeejtő az egyes?

Miért nem tud ma felhőtlenül örülni a többiek előtt, aki ötöst kapott, és miért mosolyognak össze azok a tizennégyek, akik egyest kaptak?

És most beugrik egy élmény: 12 éves lehettem, amikor — csupa lányokat — az egész osztályt kitérdepeltették szünetben az udvarra a fal mellé — nem tudom, miért.

Előbb keserves volt, aztán apró hullámokban kezdett terjedni a kuncogás: — de hiszen az nem is rossz, ha mindenki kikap, ez nem is büntetés. Mikor már mindenki nevetett kinjában, a tanár elzavart bennünket, ő is kinban lehetett.

Valahol valami nincs rendjén. Mindent összekeresgélek az új irodalomban, kezdve a tantervi útmutatóktól a szakmai lapokig. Tanulok, tanulok — hogyan értékeljek jól?

Találok egy mondatot a Köznevelésben (85. dec. 20.) „A gyermek nem úgy tanul, ahogy tanítják, hanem ahogy értékelik.” Persze tudom, ez nem zárja ki a jó tanítást, de dialektikus kapcsolatba hozza az értékeléssel. Tehát: jól kell értékelni. A tanári visszajelzést József Attilától így tanulhatjuk: „Hiába fűrösztöd önmagadban, csak másban moshatód meg arcodat.” Hiába tud valaki az iskolában, ha a tanár nem veszi észre, és nem értékeli, vagy ha kicsi hibáért nagy büntetést ad, vagy ha kevés teljesítményt bőven jutalmaz — tehát ha rosszul értékeli.

Rossz beidegződéseink, kudarcaink, a nagy létszámú osztályok, a javításra váró füzetek ... nagyon sokat dolgozunk, de valahol elfelejtettünk jól értékelni. Pedig ezek az egyes dolgozatok, ha ráadásul 14 van belőlük, vagy 8, vagy 20 — akárhány —, ezek visszaütnek.

Ha én 14 egyest adok, azt kapom is, mert valahol én is benne vagyok, mint Molnár Ferenc újságírója a kabátlopásban.

(Röviden és szabadon: Az újságíró bement a szerkesztőhöz, tenné bele a hirdetésbe, hogy a kávéházból ellopták a kabátját. A szerkesztő azt mondta: Nem jó. A kabát nem lesz meg, ellenben a neveddel kapcsolatban mindenki emlékezni fog, hogy benne voltál valami kabátlopási ügyben.)

Már pedig, ha benne vagyok, akkor a továbbiakban tőlem függ, hogy mit teszek. Kell keresni egy reális igazságot, ami a kuszált indulatokat helyes irányba tereli. Ki kell tekintenem a szűken vett pedagógiai beállítottságomból, az anyagi világ megismerhetőségét kutató nagy elmék gondolatvilágába.

Max Plancktól, a modern fizika, a kvantumelmélet egyik megteremtőjétől olvashatjuk: „... sohasem szabad elfelejteni, hogy minden gondolatkísérletnek kivétel nélkül csak heurisztikus értékre szabad igényt tartania, és hogy jelentőségük végső fokon abban áll, hogy értelmes kérdéseket fogalmaznak meg a természethez, de véglegesen mindig csak akkor tekinthetők helyesnek, ha *mérésekkel* igazolást nyernek.” (Válogatott tanulmányok, 238. o. Gondolat Kiadó, 1982.)

Az értékelés mérésének módszerét önvizsgálattal kezdem: Mérlegelem saját értékelő szokásaimat (magamról beszélek — „lányomnak mondom, menyem értsen róla” — alapon) — főleg az egyeseket illetően. Szándékosan használom az „egyes” kifejezést, az elégtelen helyett.

A mérle° egyik oldalán:

Mikor, miért dobálózom az egyesekkel?

— mert ma rosszkedvű vagyok ...

- mert már régen megígértem...
- mert írt ugyan valamit, de alig lehet kiolvasni...
- mert jót írt, de tele helyesírási hibával...
- mert a gondolatmenete jó, de az összeadást több helyen is eltévesztette...
- mert biztos, hogy lesett, másolt...
- mert csak 5 percet késtem, már ordítottak, és ilyenkor elfelejtem, hogy a fegyelem nem kezdete, hanem következménye a munkámnak...
- mert úgy néz rám, olyan konokul, hogy legszívesebben fölpofoznám...
- mert meg akarom mutatni!...
- mert ma nem készültem én sem...
-

A mérleg másik oldalán:

Miért nem adok egyest?

- mert alaposan felkészültem, és kiegyensúlyozott vagyok...
- mert csak a magyarázatból lehet tanulni, az egyesből nem, a gyermek arra emlékezik csak, kitől kapta, de arra már nem, hogy miért...
- mert azt mondta egyik igazgatóm egy indulatos félévi értekezleten: kérem, Önök nem azért lettek pedagógusok, hogy regisztrálják, mit nem tud a gyermek, hanem azért, hogy megtanítsák...
- mert van bennem annyi humorérzék, hogy a dacosságát gúnyolódás nélkül föl tudom oldani...
- mert tudom, hogy az első, második egyes után kudarcszériába kerülhet...
- mert látom, hogy bosszantani akar, „rászokott a veszekedés édességére” (Németh L.)
- mert hiába akar egykedvűnek látszani a többiek előtt, átlátok rajta, tudom, hogy fél, hogy utálja az iskolát, a megkötöttséget, a kötelességet, és nem akarom, hogy föladjon...

Sorolhatnám, de hirtelen most megállok.

Ez nem jó. Rossz, rossz mérlegelés, hiszen ez az adok-nem adok, mind a mérleg egyik oldala. Csupa szubjektivitás.

Következtetésem nagyon didaktikusan fog hangzani: az értékelés és főleg az osztályozás: megmérettetés, nem hangulat vagy rutin kérdése — bár domináljon a humán —, legyen az órán:

- világos magyarázat, célszerű okfejtés, gondolkodás,
- az „aha” élmények tiszta öröme,
- feldolgozhatóan átadott és számonkért követelmények,
- az értékelés és osztályozás ne rajtaütésszerű támadásként — mint ellenséget — érje a tanulót,
- pontozható, előre megbeszélt dolgozatok és feleltetés,
-

Kevésbé didaktikusan: épp úgy, ahogyan én is szeretném, hogy velem bánjanak.

Ha tanácsot kérhetnék Pista bácsitól, Ilus nénitől, János bácsitól, talán így felelénének: Magaddal légy szigorú, a gyermekkel következetes, és fordítsunk egyet azon a mostanában szívesen alkalmazott mondáson, ami így hangzik: Csak az van, ami mérhető! — így: Tedd mérhetővé, ami van — mielőtt az első egyest bevésed a naplóba.

FRANK CSABÁNÉ
Mohács

Ünnepeink a hazafias nevelés szolgálatában az alsó tagozatos tankönyvek tükrében

Hazafias nevelésünk eredményességének vizsgálatára napjainkban jónevű történészek, tudós politikusok sem szívesen vállalkoznak, hiszen „hétköznapi hazafiságunkról”, amely mentes a nagy történelmi fordulatoktól, érdemben szólni talán nem is lehet. Én a magam szerény módján tanítványaimmal és nevelőtársaimmal együtt élve, éppen ezt a hétköznapi hazafiságot félttem, s ezért bátorkodtam — konzulens tanárom biztatására — vállalkozni e tartalmában bonyolult és gazdag téma megírására. Törekedni szeretnék objektivitásra, de érzelmi telítettség és jogos nemzeti büszkeség nélkül valamire való pedagógus nem beszélhet hazaszeretetről, nem teljesítheti társadalmi, erkölcsi értékek magvainak elültetését a 6—10 éves korú gyermekek gondolatvilágába. Bár a pedagógus feladata a tények reális bemutatása, az igazság feltárása, óhatatlanul történik érzelmi ráhatás is.

„Hogy mi a különbség, ha az ember nemcsak a tudatával, de érzelmeivel is felfogja a világot? Amennyire más, amennyivel több a természet a valóságban, mint a földrajz-könyvekben; a háború a valóságban, mint a történelem-könyvekben; a szerelem a valóságban, mint a biológiakönyvben.

Érzelmeinkkel tanulni — ez a vitaminja az emberi kiteljesedésnek, s ez a felejtés antitoxinja is.”¹

I.

HAZA ÉS EMBERISÉG

A két fogalom, haza és emberiség csak fokozatosan alakul ki az emberben. Ezernyi szállal kötődünk a közvetlen környező valósághoz, családhoz, rokonokhoz, földrajzi, történelmi ismereteink kiszélesedésével hazai tájakhoz, a velünk együtt dolgozó emberekhez, míg először ösztönösen, majd tudatosan gyökeret eresztünk.

Egészséges gyökerekkel ragaszkodunk, és jóban--rosszban felelősséggel vállaljuk sorsunkat, egy olyan értelmes életet, amelyben a hovatartozás egészséges nemzeti öntudatban fejeződik ki. Ez az öntudat helytállásra, bizonyításra kötelez bennünket.

„A hazaszeretettel — hacsak nem vak és lusta ez a szeretet — együtt kell járnia a megkülönböztetésnek a haza mai helyzete és a benne rejlő ideál között; ezzel a megkülönböztetéssel viszont együtt jár a változás és erőfeszítés megkövetelése.” (Santayana: Bölcsességek könyve 309. o. 15. p.) Nemzeti öntudat nem alakulhat ki a nemzeti múlt alapos ismerete nélkül.

Köpeczi Béla akadémikus egy 1979 őszén sugárzott Tudósklub-adásban a televízióban úgy összegezte: nem jó a véleménye az ifjúság történelmi nemzeti tudatáról, és fontos teendőként jelölte meg a történelem alapos, pontos megismerését.

* A Kaposvári Tanítóképző Főiskolán a Tanítók Intenzív Továbbképzésének keretében készült záródolgozatnak egy rövidített változata. A dolgozat konzulens tanára: *Tóth Istvánné* adjunktus.

ÜNNEPEK ÉS ÜNNEPÉLYEK

- „— Mi az, hogy szertartás? — kérdezte a kis herceg.
 — Az is olyasvalami, amit alaposan elfelejtettek — mondta a róka.
 — Attól lesz az egyik nap más, mint a másik, az egyik óra különböző a másiktól.”
 (Antoine de Saint Exupery)

A felnőtt számára a munka — a pihenő — és az ünnepnap között határozott különbség van. A gyermek esetében a háromféle nap tevékenységtartalmára inkább az egység jellemző, hisz a gyermek nevelődése, szocializációs folyamata munkanapon, pihenőnapon, ünnepnapon egységesen folyik. A formában viszont határozott elkülönülést kívánnak a gyermekek. Fő tevékenységük az iskoláskorban a tanulás. Ezt is folyamatosan végzik, a tapasztalatszerzést állandóan gyakorolják, de a tanulásnak azt a speciális formáját, amelyek a tananyaghoz, a tanítási órákhoz, az iskolában kapott feladatokhoz kötődik, nem jó összekeverni, egybemosni a pihenőnapokon, vagy az ünnepnapokon szerzett tapasztalatszerzéssel.

Ne öljük ki gyermekeinkből a kötelességteljesítés vágyát azzal, hogy az ünnepélyekre készülés címén órák sora marad el. A pihenőnap viszont legyen a pihenés: a gyermek azt tehesse, ami neki és éppen neki jólesik. Az ünnep viszont legyen valóban ünnep, de ne csupán a pihenés ideje, hanem a szellemi fejlődése is. A gyermeknek arra van szüksége, hogy számára világosan és érthetően mutassák be annak a jelentőségét, amit ünnepelünk. Számára tehát csak akkor van értelme az ünnepnek, ha azt megfelelő módon készítették elő, a neki megfelelő módon készülhetett rá, élhette át, s vonhatott le belőle tanulságokat. Bár azt tapasztaljuk, hogy az alsó tagozatosok lelkesen készülnek az ünnepre, ünnepségekre, a felsősök egyre kevésbé, a hetedik-nyolcadikosok pedig sokszor kifejezetten közömbösnek mutatkoznak, ez mégsem életkori sajátosság, hanem nevelési hiba. Amennyiben ezt elfogadjuk, meg kell vizsgálnunk mennyire vagyunk vétkesek mi, pedagógusok, illetve mit tudunk tenni mi, alsós nevelők e „nevelési hiba” elkerülésének érdekében. (Most a szülői ház, a család felelősségéről, elsődleges emocionális alapozó szerepéről nem szólok, bár a dolgozat előbbi fejezetében erre is utaltam.)

1. Az ünnepre készülés jelenlegi feltételei az alsó tagozatos tanítók számára

A „tanító” legszebb magyar szavaink közé tartozik. Azt az embert jelenti, akitől szüleink után a legtöbbet tanulunk. A tanító funkciói a szocializációs folyamatban meghatározottak: oktatási és nevelési feladatai nem választhatók szét, gondozó-nevelő és „tanár” egy személyben, és mindenképpen olyan ember, aki a társadalom követeléseit a saját személyiségén átszűrve közvetíti a kisiskolásoknak. A tanító pedagógiai tevékenysége abban tér el a tanárétól, hogy a szaktárgyi felkészülés mellett a személyiség- és közösségfejlesztés komplex feladatait is el kell végeznie. A tanítónak mindig tudnia kell minden tanítványáról, hogy hol tart a személyiségfejlődés során, hiszen az általános iskola 1—4. osztályában folyó *alapozó* jellegű oktató-nevelő munka iránya, célja nem a szaktárgyi ismeretek elmélyítése, hanem annál összetettebb, teljesebb pedagógiai tevékenység. Vajon a szó klasszikus értelmében van-e a mai kisiskolásoknak „tanítója”?

2. Az 1—4. osztályos olvasókönyvek elemzése a hazafias nevelés érzelmi-értelmi lehetőségeinek számbavételével

„A gyermek szeme a jövő tükre. Jaj annak, aki elhomályosítja.” (Juhász Gyula.)

Meggyőződésem, hogy nincs nagyobb felelősség, mint tankönyveket írni kisiskolások számára. Annyiféle — társadalmi, erkölcsi, politikai, esztétikai, pszichikai — elvárásnak kell megfelelnie, hogy nem csoda, ha a tankönyvírásra vállalkozók száma egyre kevesebb, míg a kritikusok tábora egyre nő. Mindenesetre tökéletes, minden igényt kielégítő tankönyvünk mindeddig nem születhetett, hiszen az újabb átdolgozások mindenkor a korábban megjelentetett tankönyvek hibáit igyekeznek elsősorban kiküszöbölni, s így óhatatlanul előfordul, hogy a régi értékes elemeiből valami kimarad, vagy azért nem kerül bele, mert még mindig hiszünk abban, hogy az iskola nem tanulási célú tevékenységeit ki tudjuk vinni az iskola falain túlra. Konkrétan: a hazafiságra való nevelés egyik lényeges tanórán kívüli színterére, a mozgalmi életre gondolok. Már az úttörővezetők VIII. országos konferenciájának határozata is leszögezte, hogy „Az úttörőmozgalom legfontosabb partnere továbbra is az általános iskola.”

Az úttörőcsapatok az iskola keretei között működnek, nevelési céljai azonosak, és bár az iskola kötelező, a mozgalmi élet önkéntes, a gyakorlat azt bizonyítja, hogy szinte minden általános iskolás tagja a gyermekszervezetnek is. Bár *elméletben* külön lehetne választani az osztályfőnök és a rajvezető személyét, az alsó tagozatos tanító számára ez az osztályfőnökséggel együttjáró megbízatás. Éppen ezért a hazafiságra való nevelés lehetőségeit, az ünnepekre készülést feltételeit, érvényben lévő olvasókönyveinknek is céltudatosabban kellene segítenie.

Az első osztályosok zöme — ha bármilyen módszerrel is tanult meg írni-olvasni — a második félévben a nevelő kérdéseinek segítségével már képes rövidebb szövegek önálló feldolgozására, értelmezésére, de csak néhányan jutnak el a Dörmögő Dörmötör vagy a Kisdobos újság olvasásáig. Tudom, hogy a tanterv csak 2. osztálytói javasolja gyermekfolyóiratok olvasását, de Romankovics András—Romankovicsné Tóth Júlia—Meixner Ildikó első olvasókönyvében egyetlen mondat sem utal arra, hogy tanév végére „kisdobosok leszünk”. A tankönyvírók ünnepeink közül április 4-ét és május 1-jét tartották fontosnak:

az olvasókönyv 62. oldalán — Benjamin László Béke c. versének 2. versszaka;
az olvasókönyv 82. oldalán — Mária Durcikova Májusi léggömbök c. története;
és a 83. oldalon — Weöres Sándor Május elsején c. verse jelzi csak az ünnepeket.

Az iskolai munkában az *értelemre* hatás dominál, és a megfelelő oktatási anyag tartalmaz értékeket, mintákat kell hogy közvetítsen nevelési céljaink elérése érdekében.

A *mozgalmi* munkát a *cselekvés*, a tettek jellemzik. Ahhoz, hogy a *cselekvő hazafiságra* nevelés megvalósulhasson, az iskola és a mozgalom *valódi szövetségére* lenne szükség. A pedagógus-rajvezető munkáját az elsősök kisdoboséletre való felkészítésében éppen az egyik legfontosabb „segédeszköz” a tankönyv nem segíti. Nem véletlen, hogy az úttörővezetők IX. konferenciáján többek között a „Mikor avassunk?” kérdés merült fel sürgető válasza várva. Valamennyien tudjuk, érezzük, hogy a jelenlegi feltételek között, enyhén szólva „elhamarkodott” lépés az első osztályosok év végi avatása.

Dr. Kozéki Bélával, az MTA Pszichológiai Intézetének tudományos főmunkatársával folytatott beszélgetésből egyértelműen kiderül, hogy az avatások idejének megválasztásának szempontjai közül csak egy szempont, hogy mikor, hány éves korban avassunk.

„Tizenhat éves kor előtt az ember semmilyen filozófiát, ideológiát sem képes teljesen megérteni. Ha a mozgalom politikai tartalmait a mi felnőtt fogalmainknak meg-

felelőcn szeretnénk visszahallani, kudarcot vallunk. Ám, ha megnézzük a vallásos nevelés módszereit, ott sem érti a gyermek a dogmát, mégis az óvodást is megragadja, *mély érzelmi batást* gyakorol rá a ceremóniák ünnepélyessége... Nem jelenti ez azt, hogy színházat rendezünk lila füsttel, de azt igen, hogy gondosak legyünk a rendezésben."

Itt a pszichológus az avatási ünnepély gondos megrendezéséről szól, de véleményem szerint a gondos, tudatos, érzelmi ráhatásokkal átszőtt felkészítés garantálja csak igazán az avatás ünnepélyességét éppúgy, mint bármely más ünnepet. Miután az első osztályos tankönyv nem segíti a pedagógus-rajvezető ez irányú hazafias nevelésre való tanórai lehetőségét, sem az ünnepre készülés motivációját, a következő fejezetben szeretném kifejezni miként próbálkozik az úttörőcsapat.

„Pályakezdőként — az új 2. osztályos olvasókönyvről” címmel Krajcsó Judit értékes elemző munkáját a Módszertani Közlemények 1983. XXIII. évf. 2. számában olvastam. Méltatja pozitívumait, és rámutat a legszembetűnőbb hibákra, amiért gyakorlati pedagógus kollégáimmal együtt hálásak vagyunk. Gondolataihoz ott szeretnék kapcsolódni, ahol az öncélú tankönyvi szövegek helyett olyan olvasmányok beépítését javasolja, amelyek eredményesen alkalmazható ismereteket tartalmaznak. Ő elsősorban a tantárgyi koncentráció megvalósulása érdekében szorgalmazza ezt, amellyel teljesen egyetértve, kiegészítő véleményemet kívánom ismertetni.

Az ismeretközlő olvasmányok nem csupán ismeretet közvetítenek, hanem megismert fogalmakhoz fűződő gondolatokat, érzelmeket is ébresztenek.

A dolgozat Szocialista hazafiság című fejezetében már említettem, hogy részben a hagyományokhoz tartozik a szimbólumok megismerése is. A gyermekek már óvodás korukban „azonosulnak” egy jellel, s ennek az óvodai nevelés során megvan a maga gyakorlati, praktikus haszna, amelyet nem szükséges, hogy különösebb érzelem kísérjen. Ám, hogy honnan ered a kisdobos elnevezés, hogy mit jelképez a kisdobosnyakkendő kék színe, már egyáltalán nem közömbös, hogy ébreszt-e érzelmeket a kisiskolásokban. Arról nem is beszélve, hogy a kisdobos elnevezés jelentéstartalma — mint szimbólum — nem változtatható meg, mert olyan értéket képvisel, amely a magyar történelem legszebb korszakára emlékeztet. Csak azt szerethetjük igazán, csak ahhoz ragaszkodhatunk foggal-körömmel, csak azt védelmezhetjük szóban és tettben, amit ismerünk.

Reméltem, hogy legalább a második olvasókönyv összeállítói néhány ismeretközlő olvasmányban gondolnak majd erre is. A hazafias nevelést szolgáló szépirodalmi szövegek, versek — az első osztályos tankönyvhöz képest — mennyiségében és minőségében a gyerekek életkori sajátosságainak általában megfelelnek.

Március 15-ére, nemzeti ünnepünk megemlékezésére való készülésünket az olvasókönyvben található alábbi szemelvények segítik:

Petőfi Sándor: Nemzeti dal (első versszak) 123. o.

Csanádi Imre: Március ünnepére c. verse 125. o.

Jókai Mór: Márciusi fiatalok (próza) 124. o.

Asztalos István: A kisdobos (próza) 127. o.

Itt, a 126. oldalon „közbeékelődött” Asztalos István Petőfiről szóló A bátor fiú című története, amelynek azért is örülünk, mert emberközelbe hozta a segesvári csatában életét vesztett költőt. Az egyik legtermékenyebb, cselekvő hazafiságot sürgető magyar költőt, akinek életművéből az *első*s olvasókönyvbe — 12 Weöres Sándor-verssel szemben — mindössze a következő *három* jutott:

Verscímek: A tavaszhoz (részlet) Megtanulandó!

Mi kék az ég (részlet)

A Nap

A második olvasókönyvben — 11 Weöres Sándor-vers mellett — az alábbi Petőfi Sándor-versek találhatók:

Verscímek: Itt van az ős, itt van újra... (részlet)	Megtanulandó!
Anyám tyúkjá	Megtanulandó!
Tied vagyok, tied hazám...	
Nemzeti dal (egy versszak)	
Arany Lacinak	
Bolond Istók (részlet)	

Nem vitatom Weöres Sándor gyermekek részére írt verseinek kép gazdagságát, zeneiségét, amelyek az óvodás és kisdobos korban fontos didaktikai funkciót töltenek be, de — a dolgozat témájának szemszögéből — aránytalanul sok a Weöres-versek száma.

Petőfi „népies-magyaros” verseiből már az elsők könyvébe is csempészhetnénk néhányat, második osztályban pedig kapcsolódva március 15-höz, Petőfi cselekvő hazafiságot követelő költészetéből bátran meríthetnénk, megkönnyítve így az ünnepre készülést, és megismerve — megszerettetnénk a költőt.

Május 1-jét, a nemzetközi munkásmozgalom ünnepét az *első és a második olvasókönyv* is Weöres Sándor: Május elsején c. versével köszönti. A fokozati különbség annyi, hogy a vers megtanulása első osztályban ajánlott, másodikban viszont kötelező.

A második olvasókönyv összeállítói a „magyar feltámadás” ünnepét, április 4-ét az alábbiak szerint mutatják be a kicsiknek:

Darvas József: Felszabadulás (próza) 140. o.

Csokonai Vitéz Mihály: A szabadság (versrészlet) 141. o.

Simon István: Április 4. (vers) 141. o.

Jankovich Ferenc: Sej, a mi lobogónkat... 141. o.

Benjamin László: Béke (vers) 143. o.

Varga Domokos: Édes hazánk c. írása a 142. oldalon „áthajlik” egész Magyarországon és *ez, így*, a másodikok korú gyerekek számára idegen, sok. Szerencsére az ugyan ezen az oldalon található „Tied vagyok, tied hazám...” (Petőfi) négy sora, és József Attila felemelően szép idézete: „Édes hazám, fogadj szívedbe, hadd legyek hűséges fiad!” kulcsot ad a tanító kezébe, aki — mindenekelőtt bemutatja az idézett költőket, hazánk szebbnél szebb tájairól évek óta gyűjtött színes képeslapjait feltűzi Magyarország térképére, és együtt „utazik” tanítványaival. (Másodikos lányom azóta gyűjti szorgosan a képeslapokat, és akkor tanulta meg önként szavalni, énekelni Zelk Zoltán: Anyu, végy egy hegyet nékem c. versét, amelynek igencsak helye lehetne a második olvasókönyvben.)

Miután a tanítók általában a javasolt tanmenet metodikáját követik, egyáltalán nem biztos, hogy év végéig eljutnak a tankönyv utolsó, 186. oldalán szerényen meghúzódo Hazám, hazám... című népköltésig, és ugyanitt Vörösmarty Mihály Szózatának két versszakáig. Ez alkalommal két jelentős szimbólum — a nemzetiszínű zászló és címerünk — értelmezésére is sor kerülhetne, melynek *képe* ezen az oldalon található.

A Horvátországi Magyarok Szövetsége 1979-ben Eszéken megjelentetett ANYANYELVÁPOLÁS az általános iskolák 1—4. osztálya számára c. 300 oldalas tankönyvének összeállítói több társadalmi, iskolai, családi ünnepkel kapcsolatos szemelvényt gyűjtöttek össze, mint amennyi nálunk az 1—4. osztályos olvasókönyvekben (955 oldalon) van. Ebben az 1—4. osztályos ANYANYELVÁPOLÁS c. tankönyvben még vannak „tanmesék” is, igaz, de hazafisága és internacionalizmusa nem támadható meg.

Nem tudom, van-e hazánkban kisiskolás, aki tudna válaszolni a kérdésre „MI

A KÖZTÁRSASÁG?" Az említett ANYANYELVÁPOLÁS szerzői *fontosnak tartották* az i. m. 239. oldalán a Jugoszláviában élő magyar kisdobosokkal az alábbi módon *ismertetni*:

MI A KÖZTÁRSASÁG?

1. A köztársaság a mi hazánk: termőföldjeink, hegyeink, folyóink, tavaink és a tenger.
2. A köztársaság mi vagyunk: édesapák, édesanyák és a gyerekek.
3. A köztársaság a mi munkánk: az öntödében gyártott acél, a mezőn elcsépeelt gabona és a boldog, gondtalan családi élet.
4. A köztársaság az első tudásmorzsa, amit az iskolában kapunk, a leendő mester bizonyítványa a kitanult szakmáról s a kenyér is, amit az első fizetésből veszünk.

E kiragadott példával csak azt szeretném illusztrálni, hogy nem kimondottan tanulási célú ismereteket, pl. a mozgalmi munka cselekvő hazafisághoz vezető útját előkészítő ismereteket — természetesen módjával! — be lehet vinni tankönyv segítségével a tanítási órára.

Régi panasz, hogy iskoláink túlságosan is a tanításra koncentrálnak, ugyanakkor a tudás becsülete egyre kisebb. Pedig nagyon igazak Selye János szavai korunkra vonatkozóan: „Gyermekeinknek meg kell tanulniuk, hogy ezután az ember nagy harcait — békében és háborúban egyaránt — újfajta hősök fogják megnyerni, az intellektus erejével, szívós bátorsággal és azzal a józan elhatározással, hogy egész életüket annak szenteljék, amiért szerintük élni érdemes.”

A *harmadik osztályos* olvasókönyv egyik figyelemre méltó érdeme éppen az, hogy a tudás, az iskolázottság fokozott megbecsüléséhez hozzájárul. (Iskola a kolostorban, A könyv útja hazánkban, Géza fejedelem oktatja fiát c. olvasmányok.) Másik érdeme, hogy a 9—10 éves korú gyerekek történelemszemléletét megalapozó olvasmányok témája és sorrendje lehetővé teszi annak bemutatását, hogy a történelem során különböző népek együtt éltek, hatottak egymásra, sokszor harcoltak is egymással. A történelmi tárgyú olvasmányok a magyar haza, a magyar nép fejlődésének bemutatásával bizonyítják, hogy *mindenkor az emberi munka, az erőfeszítés, a leleményesség, a tudás* vitte előre az egész emberiség fejlődését. A szövegek feldolgozása kapcsán nem az ismeretek elsajátítása az elsődleges feladat, de miután önmagában vett nevelés nincs, így hazafiságra nevelés sincs, végre a 3—4. osztályos olvasókönyvek oktatási anyagának tartalma *értékeket, mintákat* közvetít, amelyek a hazafias nevelés szolgálatában állnak. Bár a harmadikos olvasókönyv egyáltalán nem tartja számon társadalmi jelentőségű ünnepeinket, közvetve — emocionálisan feltétlenül — segíti az ünnepekre késztetést, kitárja a tudatos, folyamatos ráhangolás, az érzelmi és értelmi előkészítés lehetőségének kapuit.

A hazafiságra való nevelés szinterei közül az iskolai gyakorlatunkban legfontosabbnak:

- a tanórai lehetőségeket
- és az ünnepélyeket, megemlékezéseket

tartjuk. A kettő egymást leginkább kölcsönösen feltételező, kiegészítő értelmi-érzelmi egységet a *negyedik osztályos* irodalmi olvasókönyv szolgálja híven. Ebben az évfolyamban a magyar irodalmat tanító nevelő „erőlködés és erőltetés nélkül” juttatja el tanítványait március 15. méltó megünnepléséhez. Nem véletlen, hogy a legértékesebb, legfigyelmesebb és leginkább átértézt ünnepi megemlékezéseket a negyedik osztályos kisgyermek adja. Ez a hazafias érzületű, eredményes ünneplés nemcsak

annak tulajdonítható, hogy a 9. életév után a gyermekek értelmi fejlődésében a konkrét műveltség lezárul (Piaget kognitív fejlődésméleteiben), és megindul a konvergens gondolkodás. Gondoljunk a dolgozatban már említett ugyancsak pszichológiai megállapításra, amely szerint: „Tizenhat éves kor előtt az ember semmilyen filozófiát, ideológiát sem képes teljesen megérteni...”

Az alsó osztályokban nemcsak az ismeretszerzés szempontjából alapvető készségeket, jártasságokat alakítunk ki, hanem alakítjuk az ünnepre készülést, maga az ünnepelés helyes vagy helytelen szokásrendszerét is. Negyedik osztályban először és igazán lesz az ünnep mindenkié, hiszen a *tananyag* (az olvasókönyv) *garantálja az aktív gyermeki részvételt az ünnepélyen*, mert a gyermek követni tudja az eseményeket, mert „személyes érdeke” fűződik ahhoz, hogy a megismert értékeket ünnepélyes keretek között megossza a közösséggel, amellyel együtt *készült* a nagy napra úgy, mint „A kis herceg” rókája: — „Ha például négykor érkezel majd, én már háromkor elkezdek örülni. Minél előrébb halad az idő, annál boldogabb leszek. Négykor már tele leszek izgalommal: fölfedezem, milyen drága kincs a boldogság. De ha csak úgy, akármikor jössz, sose fogom tudni, hány órára öltöztessenem díszbe a szívemet.

Szükség van bizonyos szertartásokra is.”

TÓTH SZERGEJ

Szeged

Mi a foglalkozása? — oroszul

1. Miért nem tudják megmondani tanulóink oroszul szüleik foglalkozását?

Vajon melyik nyelvtanár nem találkozott már azzal a problémával, hogy jó néhány *foglalkozás és beosztás megnevezését* (a továbbiakban FBM), orosz ekvivalensét nem tudta megmondani tanítványainak, sőt azokat a szótárakban sem találta meg. Pedig a tanárnak az FBM-ek ismeretére — ha nem kell is mindegyiket tudnia — már csak azért is szüksége lenne, mert a tankönyvekben igen kis számban szerepel ilyen lexikai korpusz, ugyanakkor a legelemibb információk közé tartozik, hogy a tanuló képes legyen megmondani, mivel foglalkoznak a szülei, testvérei stb.

Azt sem kell bizonyítanunk, hogy emocionális okokból a tanulók sokkal szívesebben és gyorsabban megtanulják ezeket a szavakat.

Az általános iskolai tankönyvek is tartalmaznak olyan gyakorlatokat, melyek az FBM-ek ismerete híján a tanulókat és tanárokat egyaránt szinte megoldhatatlan feladat elé állítják.

Az 1978-as tanterv (1) alapján készült 7. osztályos orosz nyelvkönyvben (2) a szerző egy egész leckét szentel a *Foglalkozások* című témának. A kapcsolódó feladatokban a tanulóknak dialógust kell szerkeszteniük szüleik foglalkozásáról.

A 8. osztályos tankönyv (3) az ilyen jellegű feladatokon kívül ((Задавайте друг другу вопросы о том, где работают ваши родители и кто они по профессии.) (3; 44 p) kiegészítő anyagként még fogalmazási témát is megad. Ugyanott ilyen kérdések is szerepelnek, mint például: Кем ты хочешь быть? Почему тебе нравится эта профессия? Какие профессии нравятся тебе и почему? stb.

Az FBM-téma fontosságára példa az is, hogy a középiskola első orosz nyelvi óráinak éppen az a kezdő momentuma, hogy a tanulók bemutatkoznak, magukról és családjukról beszélnek. Természetes, hogy eközben szüleikről és azok foglalkozásáról is szólnak. Ennek az elsajátíttatása is az általános iskola feladata.

Tapasztalatunk szerint a tanulóknak az jelenti a legfőbb nehézséget, hogy nem tudják megmondani szüleik foglalkozását, beosztását, hacsak a szükséges szó az általános iskolai tananyagban elő nem fordult; ezeknek a szavaknak a száma viszont roppant kevés.

Tehát ha feltesszük azt a kérdést, hogy az általános iskolai orosz nyelvkönyvek biztosítják-e a fentebb felsorolt feladatok sikeres megoldásához szükséges lexikát, nemmel kell válaszolnunk. Igaz, ezeknek a könyveknek nem lehet sem célja, sem feladata a több ezer FBM ismertetése.

Az öt általános iskolai orosz nyelvkönyvben (4—8. oszt.) összesen 35 FBM fordul elő, ezek közül azonban több inkább országismereti, mintsem gyakorlati céllal került be a tankönyvekbe (pl. А. С. Пушкин — поэт; Л. Н. Толстой — писатель; П. И. Чайковский — композитор), a beosztást jelölő nevek viszont csaknem teljesen hiányoznak (pl. a kevesek egyike a председатель).

Tehát megállapítható, hogy a tankönyvekben szereplő kisszámú FBM-nek — tekintettel a foglalkozások és beosztások sokféleségére — az egyes tanulókra vonatkozó kommunikatív értéke nem túl nagy.

A fentiekén kívül még a következők is indokolták egy könnyen kezelhető FBM szógyűjtemény összeállítását.

a) A tartalomban és terjedelemben legnagyobb és egyben a nyelvtanárok számára is leginkább hozzáférhető HADROVICS—GÁLDI (4), valamint KATONA (5) által szerkesztett szótárak a Magyarországon ténylegesen meglévő foglalkozások és beosztások közül igen sokat nem tartalmaznak.

Ennek az az egyik oka, hogy egyrészt a technikai-műszaki haladás következtében, másrészt a szolgáltatások fejlődésével sok új szakma, foglalkozás és beosztás jött létre. Például: *kiskomputer kezelő* — оператор микрозвм; *gépi fejő* — оператор машинного доения; *traktor- és kombájnvezető* (összefoglaló neve) — механизатор; *ABC-áruházban dolgozó pénztáros* — контролёр-кассир магазинов самообслуживания; *számjegyzérlésű esztergagép-kezelő* — оператор станков с числовым программным управлением.

b) Sok FBM megtalálható a különféle szakmai szótárakban (Vö. 6., 7., 8.) vagy egyes intézmények, vállalatok megbízásából, illetve önerőből összeállított szótárakban. Vö. (9)

Ezek a belső használatra és többnyire kis példányszámban megjelent szótárak még a könyvtárak többségében is alig hozzáférhetők, és — természetesen — az oktatási feladatokat és célokat sem mindenben elégítik ki.

2. A szógyűjteményben szereplő FBM-ek kiválasztásának szempontjai

2.1. Fontos szempont volt, hogy a tanulók szüleinek foglalkozása, illetve beosztása milyen gyakorisággal fordul elő. Ennek megállapítását az nehezítette meg, hogy egyrészt ilyen jellegű hivatalos statisztika nincs, másrészt pedig a tanulóktól szerzett információk — szubjektív okokból — általában hiányosak és pontatlanok voltak. Ugyanis több elsős gimnazista még magyarul sincs tisztában szüleinek szakmájával és beosztásával.

2.2. Olyan szavakat is felvettünk a szógyűjteménybe, amelyek előfordulása ugyan gyakori, és a tanulók többsége a szót is tudja, de a szakma pontos ismerete és megnevezése oroszul már problémát jelent a számukra. Például:

a) *mérnök* — инженер (a továbbiakban m., i.), de: *atomerőmű-m.* — и.-атомщик; *épületgépész m.* — и. сантехник; *üzembiztonsági m.* — и. по технике безопасности; *üzemgazdasági főmérnök* — старший/главный и.-экономист; *üzemmérnök* — и. производственник; *vasúti m.* — путейский и.; *vízépítőmérnök* — и. гидротехник.

b) *orvos* — врач, de az *alkoholelvonó szakrendelés orvosa* — врач нарколога; *bőrgyógyász* — дерматолог; *fül-orr-gégész* — отоларинголог; *magánpraxist folytató orvos* — врач занимающийся индивидуальной практикой; *szájsebész* — стоматолог; *tüdő szakorvos* — пневматолог; *üzemorvos* — заводской врач.

Olyan FBM-ek is szerepelnek, amelyek előfordulása nem túl gyakori. Pl.: *anesthesiológus (nővér)* — сестра анестезист; *birdsági orvosszakértő* — судебно-медицинский эксперт; *felvonószerező* — механик-сборщик подъёмочных механизмов; *címfestő* — маляр по художественной отделке (альфрейщик); — *belsőépítész* — художник по проектированию интерьера; *szakoktató szakmunkásképző intézetben* — мастер производственного обучения профтехучилища. (Az ilyen jellegű FBM-ek előfordulásánál szokott előfordulni az, hogy a tanár „kitalál” egy foglalkozást a tanulóknak.)

2.3. Azt is figyelembe kellett vennünk, hogy a szógyűjtemény alapját képező magyar vonatkozású FBM-ek gyűjtésének helye Szeged, illetve annak közvetlen környéke volt. Ezért természetesen nagyobb számban kerültek be a szógyűjteménybe a Szegedre, valamint környékére jellemző foglalkozások (pl. a gyufagyárban: *gyufa doboztöltőgép-kezelő* — автоматчик набивщик коробок; *gyufaipari gépkezelő automata gépen* — оператор автоматической линии по изготовлению спичек; *gyufa szállkavágógép-kezelő* — станочник штамповального станка, szemben pl. a Szegeden teljesen hiányzó alumíniumkoháshoz kapcsolódó szakmákkal. (Ez a szempont tulajdonképpen a szógyűjtemény későbbi — ha igény lesz rá — bővítésének egyik lehetséges irányát is megadja.)

Sok FBM-et, annak ellenére, hogy a Foglalkozások egységes osztályozási rendszere (10) tartalmazza, nem vettünk fel a szógyűjteménybe. Például olyan foglalkozásokat, amelyek

— nem igényelnek különleges szakképzettséget: (pl. *dróthúzó gépen dolgozó munkás* — тянульщик),

— a mindennapi nyelvhasználatban igen ritkán fordulnak elő: (pl. *halottasházi munkás* — рабочий морга, *halottszállító* — санитар похоронного обслуживания),

— más-más végzettségű és beosztású személyek által is elvégezhetők (pl. гипно-психотерапевт — hipnózissal gyógyító és ennek szakmai fogásait ismerő szakember).

2.4. A szógyűjtemény összeállításában — érthetően — többször jelentett problémát egy-egy FBM oroszra fordítása. Ennek az az oka, hogy a két országban a termelési kultúra és a tulajdonviszonyok aránya eltérő. Az a jelenség is szerepet játszik, hogy egyes szavak elavulnak, és azokat más szavakkal helyettesítik, vagy pedig a különböző okokból kompromittált szavak a mai körülmények között nem elfogadhatók. Mivel ez főleg a társadalmi-politikai szférához tartozó lexikára jellemző, ezért az FBM-eket is érinti.

Természetesen ha a negatív asszociációk — a nyelv hordozói számára — meggyengülnek, a jelenség lehet viziontrányú is. Erre példák a 40-es évek előtt a passzív szókinshez tartozó és a régi cári rezsimmel asszociálódó szavak (pl. лейтенант, адвокат, офицер, министр, прапорщик), melyek ma teljes jogú tagjai a szókinsnek.

Az utóbbi időben a Szovjetunióban felgyorsult változások következtében a különböző munkaterületeken magántevékenységet megengedő törvény létrehozásával

(Закон об индивидуальной трудовой деятельности) felmerült az a kérdés, hogy milyen szavak szolgáljanak e tevékenységek megnevezésére.

Mivel a legtöbb ilyen jellegű munkakörnek vagy beosztásnak régen is volt már neve, a probléma nem csak nyelvészeti eredetű.

A mezőgazdaságban, a falu gyökeres szociális átalakulása idején, még mindenki számára ismert volt a единоличник — *magángazdálkodó* fogalma, ma viszont a szó igazi tartalma már nem érthető. (V. ö. 11; 119 p.)

A kereskedelemben, kisiparban stb. használatos szavak pl. предприниматель — *vállalkozó*; частник — *maszek* egészen a közelmúltig negatív asszociációkat keltettek. Pl. «Заметьте: слово-то какое — предпринимательство. Дескать, не наш человек — предприниматель, частник. Работает исключительно на себя.» (Неделя» № 7, 1987 г.)

Az utóbbi hónapokban a Szovjetunióban megjelent sajtótermékekre hivatkozva a magánszektorban tevékenykedők megnevezésére egyelőre az индивидуальщик (aki magántevékenységet folytat) megnevezést javasoljuk. Ugyanis jelenleg a Szovjetunióban a tanácsi apparátusban is ezt a megjelölést használják. Vö. «Исполкомовские комиссии, регистрирующие индивидуальщиков, им конечно, не отказывая, ют...» (Неделя» № 19, 1987 г.)

Más ilyen jellegű FBM-mel kapcsolatban a nonekvivalens lexika fordításának javasolt módjai közül a magyarázó körülírást alkalmaztuk. Pl. pecsenyesütő — частник-колбасник; *primás* — первая скрипка в цыганском оркестре (V. ö. 12; 267 p); *fizető parkoló pénzbeszedője* — кассир-сторож на платных стоянках личного автотранспорта.

Tapasztalatunk szerint igen sok félreértésnek és hibának lehet a forrása, hogy a különböző munkahelyeken ugyanabban a beosztásban dolgozókat a magyarban azonos FBM-mel jelöljük, míg az oroszban más-más FBM-et használnak ekvivalensként. Például:

A magyar felsőoktatásban a főiskolák vezetőinek megnevezése: *főigazgató*, szemben az egyetemek élén álló *rektor* megnevezésével. Az oroszban mindkét beosztást a ректор szóval jelölik. Az iparban a *főigazgató* vagy *vezérigazgató* megnevezése a Szovjetunióban egyaránt генеральных директор.

Az alsó- és középfokú oktatási intézményeknél az *igazgatóhelyettes* megnevezése: завуч (заведующий учебной частью.) *Máshol* (pl. az iparban) az *igazgatóhelyettes* megnevezése: заместитель директора (замдиректора).

A különböző üzemek és hivatalok alkalmazásában álló *portások* megnevezése: вахтёр, de a *szállodai portásé* портье.

Az *államtitkár*, amennyiben valamelyik országos hatáskörű szerv vezetője: государственный секретарь, ha viszont a *miniszter első helyettesének* megfelelő tisztséget tölti be: первый заместитель министра.

A Magyarországon meglevő FBM-ek orosz megfelelőinek kiválasztásában tehát különös óvatossággal kellett eljárunk.

3. A szógyűjtemény összeállítását általános iskolai és gimnáziumi tanulók körében végzett felmérés előzte meg. Az adatok értékelésekor fellelt hibák arra ösztönöztek bennünket, hogy olyan szemantikai, grammatikai és szintaktikai kérdéseket is érintsünk, amelyek kapcsolatban vannak az FBM-ekkel.

3.1. Különböző kontextusban a „dolgozni” igének az oroszban több ekvivalense is lehetséges, pl. а работать, трудиться, заниматься és а служить. Ezzel kapcsolatban a következőkre hívjuk fel a figyelmet.

Igaz, hogy a „Mi a foglalkozása...?” kérdésben az oroszok leggyakrabban а работать igét használják, de teljes értékű а заниматься is, pl. Чем *занимается* твой отец? — Он хирурґ.

А заниматься igét „dolgozni” jelentésben akkor is használjuk, ha valaki szellemi munkát végez, pl. könyvtárban vagy lakása konyhájában cikket ír. Tehát a „Sokat dolgozik a könyvtárban” mondatot fordíthatjuk úgy is, hogy Он много занимается в библиотеке.

Ha valaki fegyveres testületben vagy a tengerészetnél *szolgál* a *служить*, de néhány esetben a *работать*, igét is használhatjuk, pl. *служить /работать* во флоте в армии, в милиции (ebben az esetben többnyire polgári alkalmazottakról van szó).

Helytelen viszont a *работает* офицером vagy *работает* доцентом használata, ugyanis helyette az он офицер, он военный hivatásos katona, он служит в армии, illetve az он доцент kifejezést használjuk.

A *трудиться* igét akkor használjuk, ha valakinek a munkavégzését jellemezzük. Pl. Он *трудится* хорошо — Jól végzi munkáját. Ugyanakkor az Он *трудится* на заводе mondat már helytelen, mert ezzel az igével (*трудиться*) nem fejezhetjük ki azt a ténylet, hogy valaki „gyárban dolgozik”.

A valamit „vezetni, irányítani” jelentésben az oroszban a következő igék egyaránt előfordulhatnak: *заведовать*, *руководить*, *управлять*, *командовать*.

A *заведовать* igét akkor használjuk, ha a személy által betöltött beosztáson van a hangsúly, pl. Он *заведует* кафедрой — Ő a tanszékvezető. Ebben az esetben ritkább a *руководить* ige használata, illetve csak néhány esetben lehetséges, pl. *руководить* делегацией — delegációt vezetni, *руководить* хором, *руководить* ансамблем — az énekkart, illetve az együttest vezetni, azaz *игányítani* azok munkáját.

Az *управлять* elsősorban az irányítás állami-adminisztratív vagy technikai nézőpontjára utal, szemben a *руководить* igével, amely az irányításnak pl. a politikai szempontjait is magában foglalja. V. ö. Ботаническим садом *управлял* отличный учёный директор и не допускал никакого беспорядка (Гаршин, *Attelea princeps*). Нашей страной *руководят* те, кто сами вышли из рабочих и крестьян (речь Кирова).

A *командовать* igét akkor használjuk, ha valamilyen fegyveres alakulat parancsnoklásáról van szó, pl. Он *командует* ротой — Ő a századparancsnok.

3.2. Az orosz nyelvben igen nagy számban fordulnak elő a névszóból -и(ть) szuffixummal képzett igék. Ha összevetjük a képzett szó alapjául szolgáló névszó jelentését a belőle képzett ige jelentésével, olyan szemantikai csoportot találunk, amelyből a fent említett szuffixummal igét képezhetünk.

Az igék ар/яр (слесарь — *слесарить*); -ак/як (рыбак — *рыбачить*); -ор/ер/ёр (шофёр — *шофёрить*, инженер — *инженерить*); -тух (пастух — *пастушить*) képzős hímnemű főnevekből képezhetők.

Ugyanakkor nem képezhetünk а-щик (взрыщик); -тель (воспитатель) képzős igékből képzett főnevekből és pl. а-ник (глазник); -щик (барабанщик); -тор (директор) képzős főnevekből, illetve melléknevekből képzett névszókából. (Vö. 13.)

Az -и(ть) szuffixummal képzett igék két jelentésben használatosak. Az első jelentésük azt a tevékenységet jelöli, amely közvetlen kapcsolatban van a szakmával. Az ilyen igék második jelentése — általában az elsővel párhuzamosan — arra utalhat, hogy valaki vagy ideiglenesen, vagy minden különösebb szakmai felkészültség nélkül, esetleg csak hobbiszerűen gyakorol valamely szakmát. A képző sok esetben az ige lekezelő, bizalmas stílusát is kifejezi, pl. «Подучусь практически — дело не великое — и стану *шофёрить*» (Ю. Герман, Один год.)

A fentiek szerint a Я хочу стать шофёром és a Я хочу шофёрить mondatok sem szemantikailag, sem stilisztikailag nem egyenértékűek.

Az általunk tanulmányozott lexikai korpuszban sok olyan szóösszetételből keletkezett FBM is van, amelyeknek a második tagja a -вед vagy a -вод bázis-komponens.

A -вед azokban a szóösszetételekben szerepel, melyeknek jelentése az, hogy az illető valamilyen tudományág művelője, kutatója; tehát rendszerint szellemi foglalkozásról van szó. Például: *iszlámkutató* — исламовед, *irodalomkutató* — литературовед, *művészettörténész* — искусствовед, *színházkutató* — театровед, *zenetudós* — музыковед.

A -вод azokban a szóösszetételekben fordul elő, amelyek valaminek a természetével vagy tenyésztésével hivatásszerűen foglalkozó egyén tevékenységét jelölik meg. Például: *haltenyésztő* — рыбовод, *prémállattenyésztő* — зверовод, *galambtenyésztő* — голубевод, *tyúktenyésztő* — куровод.

Reméljük, hogy ennek tisztázása után már kevésbé lesznek összetéveszthetők az olyan szavak, mint például a *собаковод* és a *собаковед*. Ugyanis az első *kutyatenyésztőt*, az utóbbi *ebszakértőt* jelent.

3.3. A grammatikai nem kategóriájából is adódnak nehézségek. Lássunk ezekre is példát!

Kévszó esik azokról az FBM-ekről, amelyek hímnemű főnevek, de nők foglalkozását, szakmáját vagy beosztását is jelölhetik. A tanítási órákon legtöbbször a *врач* példáját hozzák fel, mivel ezzel a szóval nő és férfi orvost egyaránt megnevezhetünk. Van viszont egy *врачиха* alak is, amelyik régebben az orvos feleségét jelentette, jelenleg viszont az orvosi beosztásban levő nőhöz való negatív, lekezelő viszonyulást jelöli.

Tehát vannak olyan FBM-ek, amelyek — annak ellenére, hogy hímneműek — nők foglalkozását is jelölhetik. Ezek között találunk olyant, amelyből

- grammatikailag képezhető nőnemű alak, de a szó nem része az orosz szókészletnek, pl. *доцент* — *доцентка*,

- képezhető ugyan nőnemű forma, de annak negatív stiláris árnyalata van (Vö. *врачиха*),

- a -ка, -иха, -есса, -исса képzőkkel vagy a -чик/чица, -ец/ица képzőváltással női foglalkozást jelentő nőnemű alakok képezhetők, pl. *ткач* — *ткачиха*, *поэт* — *поэтесса*, *буфетчик* — *буфетчица*, *певец* — *певица*, melyek női foglalkozás megnevezéseként használatosak a mai orosz nyelvben,

- semmiféle nőnemű ekvivalens nem képezhető, pl. *судья*, *следователь*.

A mai nyelvhasználatban igen nehéz elválasztani egymástól azt a kétféle tendenciát, hogy a nő foglalkozásának megnevezésére mikor használjunk hímnemű, illetőleg nőnemű alakot.

Az alábbiakban olyan szavakat sorolunk fel, amelyek között nagy számban fordulnak elő nőkre is alkalmazható FBM-ek.

a) Nők által régebben nem űzött szakmák megnevezése, pl. *адвокат*, *геолог*, *мясник*, *часовщик*.

b) Olyan szakmák, amelyek megjelölésére vagy idegen eredetű szót, vagy pedig mozaikszót használunk. Pl. *биолог*, *шофёр*, *фотограф*, *электрик*.

c) Vannak olyan hímnemű foglalkozásnevek, amelyeknek azért nincs nőnemű változata, mert az analóg mintára képezhető nőnemű alak jelentése már „foglalt”. Pl. *пилот* — *пилотка* (katonai, ellenző nélküli vagy nyári, tábori sapka); *матрос* — *матроска* (matrózblúz); *машинист* (*моздонувеztő*) — *машинистка* (*gépírónő*).

d) Olyan főnevek esetében, amelyekből a megfelelő képzőkkel képzett nőnemű szónak lebecsmérlő árnyalata van, pl. *техничка*, *медичка*, *историчка*.

Természetesen azokban az esetekben, amelyekben a hímnemű FBM-ből a nőnemű képzése nem ütközik nehézségbe, nőnemű FBM-et használunk.

A foglalkozást, szakmát, beosztást jelölő főnevesült hímnemű szavakból majdnem mindig képezhetünk adekvát nőnemű alakot. Az így képzett FBM-ek — mivel stilisztikai töltésük semleges — az irodalmi normáknak is megfelelnek. Pl. дежурный — дежурная, заведующий — заведующая, ведущий — ведущая.

Bizonyos szakmákban, ahol túlnyomórészt nők dolgoznak (textilipar stb.) nagy számban találhatók nőnemű FBM-ek, pl. намотчица, чесальщица, мотальщица, перемотчица.

Itt kell megjegyeznünk, hogy az utóbbi időben, főleg a sportéletben — a nők egyre nagyobb és eredményesebb szerepvállalásával — megnőtt a nőnemű szavak aránya. Pl. спортсменка шахматистка, футболистка.. Ezen a területen egyre kevesebb azoknak a hímnemű FBM-eknek a száma, amelyeket nőkre alkalmaznak. Pl. инструктор, тренер.

3.4. Mivel, ha nőről van szó, és több esetben hímn- és nőnemű szavakat egyaránt használhatunk, felmerül az egyeztetés kérdése. Néhány tanács ezzel kapcsolatban:

Az a legsemlegesebb megoldás, hogy különböző kiegészítő szavakat használunk az FBM-ekhez kapcsolva. Pl. девушка фотограф, женщина-врач. Ilyenkor a nőnemű szóval egyeztetünk. Ennek az az előnye, hogy kizárja a kétértelműséget, ba eszédfolyamatot viszont ezzel lelassítjuk és nehézkessé tesszük.

Egy másik lehetséges változat az, hogy a grammatikai egyeztetés szabályait szigorúan betartjuk. Ez azonban sokszor kétértelműséget eredményez. Pl. врач пришёл — ugyanakkor esetleg éppen nőről van szó. Ezek a lehetőségek a beszélt nyelvre jellemzőek.

REFREMOVA és KOSZTOMAROV (14) szerint a minket leginkább érdeklő állítmány egyeztetésének a következő — az irodalmi normához tartozó — lehetséges variációi lehetnek.

a) Hímnemben akkor egyeztetünk, hogy ha nem szerepel tulajdonnév vagy az FBM-et megelőzi az állítmány, pl. Автор статьи изложил интересные наблюдения. (nőről van szó), vagy Увлекательные заметки предложил редакции известный автор Н. Петрова.

b) Nőnemben viszont akkor egyeztetünk, ha a tulajdonnév megelőzi az állítmányt, pl. Автор Н. Петрова предложила редакции увлекательные заметки.

Az előzőekben felvázolt problémák megoldásához szeretnénk segítséget nyújtani egy szógyűjtemény összeállításával. A foglalkozásneveket tartalmazó szógyűjtemény elsősorban az általános iskolai orosz nyelvtanárok számára készült, de bízunk abban, hogy az a középiskolákban, idegennyelvi lektorátusokon tanító nyelvtanárok, továbbá a fordítók és nem utolsósorban az orosz szakos hallgatók számára is hasznos lesz.

A szógyűjteménynek az az elsőrendű rendeltetése, hogy olyan segédanyagot adjon a tanárok kezébe, amelynek segítségével megtaníthatják mindazokat az FBM-eket, amelyekre a mindennapi életben tanítványaiknak valóban szükségük lehet.

JEGYZETEK

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. 2. kiadás 1983. MM., főszerkesztő: dr. Szebenyi Péter.
2. DAMÓ ELEMÉRNÉ: Orosz nyelvkönyv az általános iskola 7. osztálya számára. TK, Bp., 1985.
3. DR. KECSKÉS ISTVÁN: Orosz nyelvkönyv az általános iskola 8. osztálya számára. TK, Bp., 1986.
4. Magyar—orosz szótár. Szerkesztette: HADROVICS LÁSZLÓ, GÁLDI LÁSZLÓ AK., Bp., 1974.

5. Magyar—orosz műszaki szótár. Szerkesztette: KATONA LÓRÁNT AK., Bp., 1975.
6. Orosz—magyar állattenyésztési szakszótár. Szerkesztette: DR. POLONYNÉ REMICZKY ERZSÉBET DR. Bp., 1983.
7. Négy nyelvű közgazdasági szótár. Szerkesztette: DR. BALÁZS BÉLÁNÉ DR. KELEN ZSUZSA Bp., 1974.
8. Öt nyelvű vízgazdálkodási szógyűjtemény. Összeállította: CSABOK VERONIKA és mások VIZDOK, Bp., 1973.
9. Alumíniumipari műszaki szótár Összeállította: SZABADI JÓZSEFNÉ Aluker-FKI, 1976.
10. Foglalkozások egységes osztályozási rendszere Bp., 1975.
11. ПРОТЧЕНКО, И. П.: Лексика и словообразование русского языка советской эпохи М., 1975.
12. VUJOVITS—KÖLLŐ—HOLLÓS: A Szovjetunióról és Magyarországról oroszul. TK., Bp., 1986.
13. БАХТУРИНА, Р. В.: Значение и образование отыменных глаголов с суффиксом —0—// —и(ть). В кн.: Развитие словообразования современного русского языка. М., 1975a
14. БАХТУРИНА, Р. В.: Морфонологические условия образования отыменных глаголов с суффиксом —0—// —и(ть). Там же, 1975b.
15. ЕФРОМОВА Т. Ф., КОСТОМАРОВ, В. Г.: Словарь грамматических трудностей русского языка. М., «Русский язык», 1986.
16. Словарь русского языка: В 4-х т. АН СССР. М.: «Русский язык», 1981.



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 nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről, hanem egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi 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.).

Egy anyanyelvi beszédművelő óra leírása

Az anyanyelvi kultúra fejlesztése a közoktatás tartalmi korszerűsítéséhez tartozik. Műveltségünknek továbbra is alapja az anyanyelv.

Az anyanyelv fejlesztésének fontosságáról a szakirodalom a következőket írja: „A gyerekek az anyanyelv elsajátításával együtt tanulják meg a társadalmi érintkezés nyelvi és magatartásbeli elemeit. A nyelvi és szociális képességek fejlődése kölcsönösen összefügg egymással. E tanulás végeredménye a társadalmasodás (szocializáció).”¹

„A szociológusok szerint az iskolai anyanyelvi nevelés egyik legfontosabb feladata az, hogy a gyerekeket felkészítse a társadalomban rájuk váró szerepek konfliktusmentes megoldására, szerepeik sikeres teljesítésére.”²

„Az alacsony színvonalú anyanyelvi tudás gátolja az emberi kapcsolatokat, ezáltal pedig a viszonyulás fejlődését. Ugyanakkor a fejletlen viszonyulás nehezíti a kapcsolatteremtést, a kommunikációt.”³

„Az alacsony fejlettségi szintről induló tanulók többsége az általános iskola végén is alacsony szinten teljesít. Ezeknek a tanulóknak a sorsa már iskolába lépéskor eldőlt. Így újratermelődnek az iskoláztatási különbségek, az esélyegyenlőtlenségek.”⁴

A beszéd elsajátítása és fejlesztése tehát rendkívül fontos pedagógiai feladat a gondolkodás és az egész személyiség nevelése szempontjából, feltétele a társas kapcsolatok alakulásának, a tanulás eredményességének.

A beszéd gondozását és fejlesztését két nagy területen végezzük. Tartalmi vonatkozásban tervszerűen és tudatosan gazdagítjuk, használtatjuk, esetenként helyesbítjük a tanulók szó- és szókapcsolatkészletét, tökéletesítjük mondatalkotási képességüket, észrevétetjük és gyakoroltatjuk a mondatok kapcsolásának célszerű és tartalmi mondanivaló kifejezésének legjobban megfelelő mondatkapcsolási módjait, hogy mindezek ismeretében szóbeli kifejezésük során a gyerekek bátran éljenek a nyelvi funkciókkal: gyakran közöljenek, kérdezzenek, határozottan szólítsanak fel cselekvésre, ill. azok megszüntetésére. Gyakran létesítsenek szóbeli kapcsolatot szüleikkel, testvéreikkel, nevelőikkel, pajtásaikkal és a megindult kommunikációs kapcsolatot tartsák fenn.

Formai vonatkozásokban a beszédművelés foglalkozik azzal, hogy helyesen és tisztán megy-e végbe a hangképzés és hangoztatás, megfelelő-e a hangerő, érvényesül-e a magyar nyelvnek megfelelő hangsúly, hanglejtés, a rövid és hosszú szünettartás igazodik-e a beszéd tartalmához, mentes-e a beszédhibáktól?

A tanterv a beszédműveléssel és feladataival kiemelten foglalkozik, mert a beszédművelést, a nyelv eszközeinek és használatuknak fejlesztését az iskolázás egyik szintjén sem hanyagolhatjuk el.

Ezért került sor arra a beszédművelő órára, amelyet a Szolnok Megyei Továbbképző Intézet kérésére tartottunk, és amelyben összesűrítettük azokat a gyakorlatokat, amelyeket a helyesejtés normáinak kialakítása érdekében naponta 4–5 percben végezteni kell.

A tanítási óra színbélye: A Szolnoki Tallin Általános Iskola iskolaorthonos első osztálya.

Az óra anyaga: A helyesejtés gyakorlatrendszeréből a beszédképzés, hangadás, artikuláció, időtartam, ritmus és gyorsasági gyakorlatok végeztetése; a hangsúly, hanglejtés gyakorlása.

Az óra típusa: Gyakorlóóra.

Nevelési feladata: Esztétikus, szép beszédre nevelés, a beszédszervek fegyelmezett részvétele a beszéd alakításában, a gondolkodás fejlesztése az analízis, szintézis, következtetés műveleteivel.

Oktatási-képzési feladata: A megfelelő beszédlégzés, helyes hangképzés és hangoztatás, hangsúly, hangléjtés gyakorlása, rövid és hosszú magán- és mássalhangzók helyes ejtése; az anyanyelvi kultúra fejlesztése.

Gyakorlati célja: A beszédművelés változatos formáinak bemutatása.

A feldolgozás módszere: Bemutatás, szemléltetés, magyarázat, didaktikus játékok.

A szemléltetés eszközei: Táblai rajzok, applikációs képek, szavak táblán, írásvetítőn.

A BESZÉDMŰVELŐ ÓRA LEÍRÁSA

1. Az óránkat légzőgyakorlatokkal kezdjük. Tegyük a kezünket a hasunkra!

Szívjuk be a levegőt, tartsuk bent, majd engedjük ki először szájon, majd szájon és orron át! Közben megfigyeljük, emelkedik-e a hasunk. Akinnek emelkedik, az jól csinálja. Vigyázz, a válladat ne emeld!

2. Ha mutatom, gyorsan nagy levegőt veszünk, kicsit bent tartjuk, majd 5-ig számolva kiengedjük

Most „sz” hanggal engedjük ki a levegőt!

Most „á” hangot mondunk.

3. Mondjuk el egy levegővel az Antanténusz mondókát!
4. Az á-a, á-a, á-a hangsort mondjuk el hatszor pótlevegővel! Vegyünk nagy levegőt, kicsit tartsuk: á-a, á-a, á-a pótlevegő á-a, á-a, á-a, pótlevegő — stb.

Most halkan mondjuk kezdetben, majd erősítünk.

Nagy levegőt veszel, közben pótolasz.

Ugyanezt a gyakorlatot csináljuk meg a má-ma, má-ma, má-ma hangkapcsolatokkal.

5. Üljetek le! Játsszani fogunk. Vegyetek elő tükröt! Figyeljétek meg a tükörben a szájmozgásokat és azt, hogy milyen hangot tudtok kimondani, amikor ásítunk — á
csodálkozunk — ó
ráléptek a lábunkra — ú
erőlködünk — ü
mekegünk — e
sírunk — í

Milyen hangot mond a képen látható kisfiú? (a, á, e, i, u)

Kösd össze a kisfiúfejeket a szavakkal!

Olvassuk el a szavakat, és nézzük meg a tükörben a szájtartásunkat!

Álljatok fel!

Élettani légzés nyitott ablaknál: lassú, nyugodt, mély belégzés, levegőkilégzés hosszan. A belégzés és kilégzés időtartama megközelítően azonos.

Beszédlégzés: gyors belégzés (nem mélylégzés), rövid levegővisszatartás, lassú kilégzés számolással.

Lassú kilégzés egy hang folyamatos hangoztatásával.

A kilégzés szabályozása mondókával.

Hangadás-technikai gyakorlatok légzés-technikai gyakorlatokkal.

A gyakorlat menete:

1. Laza álltartás, a nyelv a szájüreg alapján helyezkedjen el.

2. Belégzés.

3. Egy mp.-nyi visszatartás.

4. Középerős hangon á-a, á-a, á-a magánhangzópár ejtése.

5. Fél mp.-nyi pótlevegővétel.

6. Ismét a három egymás után következő magánhangzópár. Harszor, nyolcszor ismételhető meg pótlevegővétellel.

A hangterőt a középerőstől a hangosig fokozhatjuk.

A gyakorlat továbbfejleszthető: má-ma, má-ma, má-ma. A bővítésnél mindig csak á-a mgh.-t mondatunk. Naponta célszerű végezteni.

A bangadástechnikai gyakorlat következetes végeztetése szájüregtágulást eredményez. Ez a feltétele annak, hogy a beszédhang mindig jól szóljon.

Artikulációs gyakorlatok:

Osztálykeretben az ajakartikulációt fejlesztő gyakorlatok valósíthatók meg.

vár
kert
ír
kút
sas

Artikulációs és légzéstechnikai gyakorlatok

6. Most az á-a-é, á-a-é, á-a-é hangsort mondjuk el pótlevegővel. Levegőt veszünk, kicsit tartjuk: á-a-é, á-a-é, á-a-é, pótlevegő stb.

Most némán, nagy szájnýtással csináljuk ugyanezt.

Most némán, nagyon lassan!

Gyorsabban, nagyon gyorsan!

Mondjuk el az á-a-o-u-o-a-á hangsort hangosan. Némán. Nagyon lassan, némán. Gyorsabban! Nagyon gyorsan!

A pótlevegővételre nagyon vigyázzunk!

Mondjuk el az e-é-i-ü-ö-ü-i-é-e hangsort hangosan. Némán. Majd némán nagyon lassan, gyorsabban, nagyon gyorsan.

Most egy nyelvtörő következik.

Először lassan mondjuk el, majd gyorsítunk.

Jó nyár jár rája — vigyázzunk a hangok pontos ejtésére!

7. Ez a nyelvtörő a nyarat idézte.

Képzeliük el, hogy erdőben vagyunk.

Fúj a szél. (-s-s-s...)

Sziszeg a kígyó. (sz-sz-sz...)

A faodúban méhek zümmögnek. (z-z...)

Itt repül egy darázs. (zs-zs-zs...)

Jön a medve morogva. (m-m-m...)

A medvét megcsípték a méhek, amikor torkoskodott.

Patakot keres. Hol csobog a kis patak? (cs-cs-cs...)

Csipp,

csepp,

egy csepp,

öt csepp,

meg tíz,

Olvad a jégcsap,

lecsepeg a víz.

Mondjuk el lassan, gyorsabban! Még gyorsabban!

Azt mondtuk a versben: olvad a jégcsap.

Melyik évszak jut eszünkbe a jégcsapról? (tél)

Idézzük fel a telet dallal.

Xilofonzenekarunk eljátssza a Hull a pelyhes fehér hó kezdetű dalt.

Megérkezett a Télapó. Nézzük meg, mi van a puttonyában?

Egy játék! Megjött a kis hajó. Mondjuk el a verset.

Te kék hajó,

te szép, te jó.

De jó,

Ha jó

hajó.

Szinte érezzük a rövid és hosszú magánhangzók változásából, ahogyan ring a hajó a vízen. A kis hajó „R”-rel hozott szavakat. Ki tud mondani ilyen szót? Most egy másik játékot játszunk.

Szavakat mondok, és megkeressük az „r” hang helyét a szóban.

Ha elől hallod, felállsz,

ha a közepén: tapsolsz,

ha a végén: leguggolsz.

verem

méter

Az ajakartikulációt fejlesztő gyakorlatok sorrendje:

1. Az á-a-é, á-a-é, á-a-é hangsor bemutatása.

2. Ugyanebben a sorrendben utánmondás.

3. Hang nélkül, néma utánmondás az ajkak eltűzött formában történő hatalmas nyitásával.

4. Néma ejtés, többszöri tempóváltás. Artikulációs és gyorsasági gyakorlat.

Hangutánzó és gyorsasági gyakorlatok:

A gyorsasági gyakorlatok a szervek gyors mozgását fejlesztik, a zöngés és zöngétlen msh.-k hallás utáni jól elkülönítését. Erős ritmusú mondókékon jól gyakorolhatók.

retek

korán

motor

rádió stb.

Nézzétek, a Téliapó még képeket is hozott.

A feladatot T. Krisztinának és T. Lászlónak hozta.

Írjátok a képek alatti vonalakra az „r” betűket!

A többieknek a Téliapó nyelvtörőket hozott.

Amíg Kriszti és Laci az írásvetítőnél dolgoznak, mondjuk el.

Sárga bögre, görbe bögre.

Répa, retek, mogyoró.

Mit sütsz kis szűcs?

Nézzük meg az írásvetítőt, jól dolgoztak-e!

8. Tegyétek a torkotokra a kezetekeket! Amikor zöngés hangot észlelték, jelentkeztek!

s, m, v, f, h, z, zs, sz, k.

9. A Téliapó játékos gyakorlatokat is hozott nekünk. Az a feladat, hogy először lassan, majd egyre gyorsabban, tiszta kiejtéssel elmondjuk. Kezdjük közösen, azután egy kis versenyt rendezünk: Ki tudja a leggyorsabban, a hangokat pontosan képezve elmondani?

be-de-be-de-bá

be-de-be-de-ba

be-de-be-de-bo

be-de-be-de-bu

ká-ga-ká-ga-lá

ká-ga-ká-ga-la

ká-ga-ká-ga-lo

ká-ga-ká-ga-lu

10. Vegyük ki a Téliapó gúttányából a következő feladatot! Ez egy visszhangjáték.

Mondjátok utánam:

irat — irat

kor — kór

tör — tör

örül — örül

kötök — kötök

hurok — húrok

irt — irt

ágyuk — ágyúk

fűzet — fűzet

tűzet — tűzet

Olvassuk el a szavakat az írásvetítőről!

Kössük össze a képeket a hozzá illő szavakkal!

(fűzet, tör, hurok)

Figyeljétek meg írásunkban az ékezeteket!

Kikapcsolom az írásvetítőt.

Írjátok le: fűzet

tör

hurok

(Ellenőrzés.)

Mondjunk egy-egy mondatot a táblán látható szavakkal!

Egy kicsit játszunk. Ha hosszú magánhangzót hallasz, tapsolj! Figyeld a szavakat!

kés, mer, kár, szív, mos, sós stb.

Gyűjtsünk szavakat a télről! Mondjátok olyan szót, amelyben „a” van! (e, i, e, u stb.)

a télapó

e hópihe

i jégvirág

o hógolyó

u hull

á jégtábla

é fehérség

i síkos

ó hólé

ú zúzmará

Gyorsasági gyakorlatok:

Célja: fölfokozott szövegmondásban is minden egyes szótag jól hallható legyen. Értelmetlen szótagsorokon is gyakoroltathatunk. A gyakorlatokat közepes hangerővel, fokozatosan gyorsítva végeztetjük.

Fonémaballás fejlesztése

Időtartam-gyakorlatok:

A rövid és hosszú magánhangzók megkülönböztetése, jelentést módosító szerepe.

A magánhangzók helyes időtartamának gyakorlása.

Tapsoljuk el a szavakat titi-távall!

tá ti-ti	tá ti-tá	tá tá tá
hópihe	télapó	hőmérő
zúzmará	jégvirág	jégtáblán
	hógolyó	

Kísérjük ritmustappsal a Paripám csodaszép pejkó kezdetű verset!

Paripám csodaszép pejkó

ti-ti tá, ti-ti tá tá tá

Ide lép, oda lép, hejhó!

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá

Hegyen át, vizen át vágat,

ti-ti tá, ti-ti tá tá tá

Nem adom, ha ígérsz százat.

ti-ti tá, ti-ti tá, tá tá

Nézzetek meg a képeket, és olvassátok el az alattuk lévő szavakat!

Visszhangjátékot játszunk!

Mondjátok utánam!

kel kell

varr varr

hal hall

toll toll

Mondjunk velük egy-egy mondatot!

Figyeljük meg az írásukat!

Még egyszer mondjuk ki, és figyeljük meg a helyes ejtésüket!

Tollbamondással írjátok le:

varr

hal

toll

(Ellenőrzés.)

11. Nézzük meg, mi van még Télapó puttonyában!

N. Emesének és K. Andreának..

Mondjátok el a verset!

Miért teve a teve? (ereszkedő) (rövid légzés) Mivel ez a vers neve? (ereszkedő) (rövid légzés) Ha más neve volna, már nem teve volna? (ereszkedő) (emelkedő-eső)

12. Mondjátok utánam egy levegővel:

Esik a hó.

Szítálva esik a hó.

Lassan szítálva esik a hó.

Lassan pelyhekben szítálva esik a hó.

Lassan fehér pelyhekben szítálva esik a hó.

13. Fejezd be a mondatot!

Ha elesem, akkor piszkos leszek, ha pedig piszkos leszek, akkor kikapok. Tehát, ha elesem, akkor ... (kikapok).

Ha nem vagyok ügyes, akkor az anyukám nem dicsér meg. Most megdicsért, tehát ... (ügyes voltam) stb.

14. Mondjátok együtt, milyen tulajdonságot láttok a képen!

Mutatom: kicsi — nagy

alacsony — magas

keskeny — széles

rövid — hosszú

egyenes — görbe

kör alakú — szögletes

Mondd az ellenkezőjét!

egyenes —

vékony —

Ritmusgyakorlatok:

Mássalhangzók helyes időtartamának gyakorlása:

Rövid és hosszú egyjegyű mássalhangzók, jelentést módosító szerepük.

Mondatfonetikai sajátosságok:

Hangsúly, hanglejtés, beszédtempó, szünet.

A magyar beszéd alapvető hanglejtésformája: ereszkedő. A hanglejtéstanítás sikere érdekében nem célszerű 1. osztályban a kérdő mondatok hanglejtésére felhívni a tanulók figyelmét.

Utánmondás:

Következtetés:

Relációs szavak:

Az iskolakészültség szempontjából figyelemre méltó az *egyenes — görbe, kör*

szögletes —
 magas —
 széles — stb.
 Alkossunk ezekkel a szavakkal mondatokat!

alakú — *szögletes* megnevezésének tudásszintje. Akik nem rendelkeznek az ilyen szókincssel, azokkal igen súlyos problémák adódnak a feladatértésben, tanulmányi előrehaladásban, ezért a re-lációszókin-cs fejlesztésére nagy gondot fordítunk.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] Nagy J. József: Az anyanyelvi nevelés átfogó elvei. Anyanyelvi tantárgypedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 19. o.
- [2] Nagy J. József: uo. 21. o.
- [3] Nagy József: 5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. 206. o.
- [4] Kelemen László: Pedagógiai pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- [5] Zsolnai József: Beszédművelés kisiskolás korban. Budapest, 1979. — Dr. Csoma Vilmos: Nyelvfejlés az 1. osztályban. Tanító 1978/79. — Anyanyelvi tantárgypedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. — Hernádi Sándor: Beszédművelés. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. — Nagy József: 5—6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980. — Mérei Ferencné: Beszédhiba-javítás. Tanító, 1971. 9—10. sz. — Montágh Imre: A gyakori beszédhibák. Tankönyvkiadó, Budapest.

LERCHNÉ DR. EGRI ZSUZSA
 Komló

Irodalomóra a 7. osztályban a hatékonyság és tanári szabadság jegyében

Reform és gazdaság, reform és hatékonyság, reform és oktatás — hangzik naponta megszokott és új összefüggésben. Persze nem a jelszó, hanem az eredmény a lényeg.

De mit jelent mindez az iskolai gyakorlatban, a tanórán és azon kívül?

Évek óta forgatjuk az új tantervet, melynek korrekciós munkálataira is megérett már az idő. Ugyanakkor (mekkora ellentmondás!) miközben a tanulók tehetségének gondozásáról, kreativitásának kibontakoztatásáról beszélünk sürgetőleg, a nevelők egy része segédanyagként a kiadott központi tanmenetet használja, figyelmen kívül hagyva a mindig változót, az osztály összetételét és az ebből, no meg sok másból keletkező örökké sajátos módon alakuló pedagógiai szituációt. Ez az a tanár, aki permanens önképzés és aktuális felkészülés címén évekkal ezelőtt kiizzadt vázlatát „egészíti ki”, melyhez szükség esetén — hiába, az emlékezet véges! —, a 100 híres regény című izmos munkát forgatja. Ilyen körülmények miatt aztán rendre buktat vagy még azt sem vállalja, hiszen tehetetlen, amikor „romlik a gyerekanyag” unalomig ismételtgetett dörmögéssel igyekszik megértő táborot szervezni maga köré a tantestületi egység — jelen esetben — hamis, sőt káros hiányolásával... Szerencsére kevés követője akad, mert a többség sehol sem ilyen!

Ellenkezőleg!

Azt kutatja, hol tart a többkönyvűséggel, mit tehet az olvasóvá nevelés érdekében a tanórán, a szakkörön, az olvasótáborban, a közművelődési játékokban való részvételre történő felkészülés alkalmain, azt keresi, hogyan építheti be folyamatos munkájába a könyvtárat, a színházat, hogyan érheti el, hogy tanítványai tudjanak válo-

gatni a tévé és rádió műsorai között, hogy megtakarított zsebpénzükből könyvet vásároljanak, hogy igényeljék az olvasottakról való beszámolás lehetőségét... Az alábbiakban az utóbbira szeretnénk egy példát bemutatni.

Hetedik osztályom összetétele átlagos, de olvasásra a gyengébb tanulók is jól motiválhatók, fogalmazni pedig kimondottan szeretnek. Náluk az átlagnál is jobban sürget a „szárnyas idő”. Mégis igyekszünk az ajánlott olvasmányokra is önálló órát szánni. Ezek azonban különböznek a többitől, mert nyitottabbak. Azzá tesszük őket.

A most bemutatandó órán Mikszáth novellafüzéreivel foglalkoztunk, középpontban Az a fekete folt... címével.

Előzetes feladat volt a kötet elolvasása, mely éppen decemberre jelent meg a Diákkönyvtárban. (Az én Karácsonyi ajándékom ezért az volt, hogy vegyék meg maguknak.) A feldolgozáskor tehát mindenki előtt volt könyv. — Tudom, az iskola ingyenes, ahol az előírt taneszközökön kívül mást nem lehet követelni. Na, de kérni, javasolni?!

Az óra folyamatos ismétlésként a műnemek és műfajok áttekintésével kezdődött. Egy kicsit elidőztünk a novella tanult típusainál, majd a romantika és a realizmus legfontosabb jegyeit elevenítettük föl azzal a megjegyzéssel, hogy bár ellentétesek, gyakran mégis egy művön belül keverednek egymással.

Ezután — bemelegítésként — a következő fiktív levelet olvastam föl nekik:

Kedves Tanár Néni!

Sajnálattal hallottam, hogy megbetegedett. Bizony most én is ebbe a helyzetbe kerültem, szánkózáskor eltört a lábam. Így most bőven van időm egy hosszabb levélre.

Azt tetszik tudni, hogy szeretek olvasni. A kényszerpihenőm alatt egy egyszerű könyv akadt a kezembe. Erről szeretnék most beszámolni.

A főhőse a falu árva, aki szereti a pap leányát, Arankát. Egyik alkalommal, amíg találkozott a kedvesével, a nyája elszéledt. Ebből később nagy baj kerekedett.

A legény erejét így jellemzi az író: „Hárman se bírnátok súlyos buzogányát, parittyaköveit, öklelő szablyáját, elhűlnétek látva rettenetes kardját és kit a csizmáján viselt, sarkantyúját.”

A fiú — bár szelíd természetű, jóra való ember volt — akarata ellenére gyilkosságba esett, majd felgyújtott egy aklot, ezért menekülnie kellett. Sok kalandja közben beállt egy huszárezredbe, amely hazafelé tartott. Járt a grundon, a Hét toronyban. A Királyerdőben megvívott régi ellenfelével, Palvicz Ottóval. Jutalmul a pesti polgárok csak egy darab májat vetettek oda neki. De ő nem hagyta magát, mindenképpen győzni akart, jóvá tenni bűnét.

Bátorságát mi sem bizonyítja jobban, mint hogy kiszabadította Vicuskát a törökök rabságából, és visszaszerezte a zászlót a vörösingesektől. Mindehhez nemcsak erejét és eszét használta fel, hanem szívét-lelkét is. Így lehetett aztán, hogy a regény végén igazi hőssé vált: feláldozta magát egy nagy eszméért a bátyja helyett, akinek csupa kisbeteivel írták le a nevét.

Utolsó perceit azzal töltötte, hogy búcsúlevelet írt egy egyszerű asszonynak, aki meg merte szegni haldokló férje végakarát hazája érdekében. Emléklül elküldte neki azt a bundát, aminek a belsejében egy fekete folt volt, a híres paraplóját és annak a libának féltve őrzött tollát, amely nem kelt el a dóbrógi vásárbán.

Tanár néni kérem, a könyv nagyon-nagyon tetszett nekem, János vitézt igen megszerettem. Csak az a baj, hogy a címet és az író nevét elfelejtettem. Ha tetszik tudni, a válaszevélben tessék szíves lenni megírni! Mikor meggyógyulok, amit Tanár néninek is kívánok, szeretném ajánlani a többieknek is.

Szeretettel üdvözlö: S. Marika

Komló, 1986. III. 4.

A levél hatása leírhatatlan volt. A szöveg azonban nem önmagáért, nem is csupán a hangulat kedvéért készült, hanem csoportmunkában az alábbi feladatokat kellett vele kapcsolatban megoldani:

1. Jó vagy rossz tanuló írta a levelet? Bizonyítsatok állításotokat. Segítségül használjátok fel Honffy—Szabolcs „Levelezési tanácsadó”-ját.

2. Mi a véleményetek a tartalom és a forma egységéről? Melyik ellen vétett Marika? Mi itt a humor forrása? A humor fogalmát határozzátok is meg a saját, majd a lexikon szavaival!
3. Adjátok meg a lehetséges választ vagy válaszokat! Keressetek a Marika által alkotott hősrre jellemző közmondásokat!

Alig telt el az óra negyede, máris benne voltunk a munkában, nyakig, mégse érezték a gyerekek tehernek.

Ezután az író születésének közelgő kerek évfordulójára tekintettel egy kislány ünnepi beszéd keretében Mikszáth életét és munkásságát méltatta, majd megint csoportmunka következett:

1. Szerkessztek egy ún. kishírt az újság számára az elhangzottakról legfeljebb 5 sorban!
2. Készítetek ajánlást az Így élt... sorozat Mikszáth-darabjáról egy rövid részlet kifejező felolvasásával kiegészítve!
3. Allitsatok össze a két kötet novelláiból egy antológiát, amelyben csak hat mű szerepelhet! Válasszatok neki címet és fogalmazzatok hozzá fülszöveget is!

Természetesen a harmadik feladat második részét a csoporton belül is a legjobbak kapták. Egyébként a kis csapatok összetétele ebben az osztályban állandó: jobb és gyengébb tanulók dolgoznak együtt többnyire sajátos munkamegosztásban a közöttük meglévő szorosabb baráti kötődések alapján.

Az óra felénél tartunk, amikor az előzőleg közösen kiválasztott novella (Az a fekete folt...) feldolgozása következett, válogató újraolvasással. Majd frontális szervezéssel folytattuk, miközben két fiú közös feladatot kapott: fíliára meg kellett rajzolniuk a történet szerkezetét az expozíciótól a megoldásig, lépcsőzetesen", de azt is érzékeltetniük kellett, hogy a mű egésze „kört ír le” a fekete folt nyitó és záró motívumával. Ehhez persze kaptak egy néhányszavas tanári segítséget is — feladatlapra, írásban.

A megbeszélés legfontosabb csomópontjai ezek voltak:

1. A kor és a mű viszonya. Azonos-e a cselekmény ideje a megírásával? Melyik részlet segít a kormeghatározásban? Mire következtethetünk ebből?
2. A történet és a novella szerkezete, azonos és eltérő kompozíciós vonások. Ehhez már fel tudtuk használni a közben elkészült ábrát.
3. Mit tudunk meg Mikszáthtól a szereplők további sorsát illetően? Fejezzük be Olej Tamás, Alinka és a herceg élettörténetét.

Az utolsó kérdéssel kapcsolatban nagy vitára számítottam: a koruknak és az olvasottaktól merőben különböző életviszonyaiból következően boldog beteljesülést involváló, falvédőszöveg-hamisságú szépségideálra, világnézeti és erkölcsi labilitásra, az adott kor mély társadalmi ellentéteinek teljes meg nem értésére. Tulajdonképpen ezt akartam tisztázni, ezért irányítottam a választást erre az írásra.

Nehéz és káros az egymással összezsapó véleményeket hatalmi szóval egy mederbe terelni, egyébként is ritkán lehetséges egyetlen helyes választ találni ilyen kérdésekre. A tizenévesekre kívülről, tekintély alapján kényszerített vélemény legfeljebb elhallgattatja őket. Ellenkezőleg.

Viszont van segítség. Egy fiúval — akkor indoklás nélkül — korábban elolvastattam Puskin A postamester című novelláját. Most ő következett tömörítő cselekménymondással, a megoldás felolvasásával. — De miért? — hangzott innen is, onnan is. ... Egy másik országban egy másik író ennyire hasonló problémát vet fel? ... És az hogy lehet? ... Most ők kérdeztek. De nem én válaszoltam, hanem megszólalt

Verdi Traviátájának híres Germont-áriája kitűnő szövegejtéssel, szerencsére: ... „Jöjj vissza hát, oh, jöjj, fiam...” A romantikus muzsika kis tanítványaimra nagy hatással volt. Csalódottak és szomorúak lettek. És dacosak, most szerencsére. S bár kicsöngettek, folytattuk a témát, mert egy igen fontos kérdés még megoldásra várt: hogyan értékeli a két novella (az operára nem tudunk kitérni) megoldását? Megoldás-e a pusztítás: az akol felgyújtása, az önpusztítás: az alkohol? Mondanom sem kell, nagyon értékes véleményeket hallottam.

Akkor ennyi fért az órába, szűken. Különleges alkalmakkor (ezt ilyennek éreztem) az óra megnyújtását, a szünet megkurtítását nem tartom nagy hibának. (Ha ennek a rossz szervezés, készületlenség vagy más, a tanárnak felróható negatívum az oka, akkor természetesen igen. (Ahogy az sem fontos, hogy mindig mindenki jelentkezzen, beszéljen. Nélkülözhetetlen viszont irodalomórán az elmélyült együttgondolkodás, az örülni és szenvedni tudás, az élmények befogadásának képessége, a személyiség nyitottságából adódó könyvtári és másféle bűvárkodás, ahogy megengedhető az ellenvélemény is. Hiszem, hogy az előzők ezt az attitűdöt bizonyítják mind a gyerekek, mind a tanár oldaláról.

És miért szerepel dolgozatom címében a tanári szabadság? Mert egyrészt sem dokumentumaink, sem a módszertani irodalom nem tiltja a tanulók egészséges terhelését, ha az indokolt és lehetséges. Magam azt tapasztaltam, hogy egy ilyen típusú óra a gyengébb képességű osztályokat is jobban motiválja, mint az imamalom.

Másrészt azért jogos a cím, mert mindez nagyon tudatosan meghatározott oktatási, képzési és nevelési céllal született a tanári szabadság nagyon sok kötelezettséget (is) ránk róvó jegyében. Mint vállalkozás és mint vállalás.



TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

Gondolkodást irányító kérdések a matematika feladatokat tartalmazó munkalapokon

A matematika tanításának-tanulásának differenciált szervezésével kapcsolatban a közelmúltban (Módszertani Közlemények, 1987. 5. sz.) megjelent írásunk célszerű terjedelme nem tette lehetővé, hogy abban a feladatokat teljesen hiánytalanul, a ténylegesen használt változatban adjuk közre. Ugyanis az előkészített válasz helyek, a motiválásra, a problémamegoldás irányítására használt rajzok, képek közlése igencsak helyigényes. Pedig az előre elkészített válasz helyeknek irányító, orientáló szerepe vitathatatlan. A válasz helyek gyakran sugallják a megoldás menetét. Így még az előkészített válasz helyek számának orientáló szerepe is differenciálásra biztosít lehetőséget. Nehézségi fokozatként ugyanazon típusú feladatokból (pl.: a kombinatorika anyagánál) készíthetők olyanok, ahol az előkészített válasz helyek száma egyenlő a helyes esetek számával és olyanok, ahol több válasz hely van előkészítve, mint ahány helyes megoldása létezik a feladatnak. A feladatokat munkalapon kitűzve az előkészített válasz helyek, a segítő kérdések száma, típusa alapvetően attól függ, hogy milyen célra szándékozunk használni a munkalapokat.

Nyilván differenciált foglalkoztatás céljaira tervezve, a feladatok között előfordulhatnak:

- ismerethiányok miatt szükséges ismeretpótló,
- egyes ismeretekben bizonytalan tanulók megerősítését célzó,
- az alkalmazásban járatlanok számára gyakorlást biztosító,
- az önállótanabbak részére tanulási módszereket alakító,
- a tehetségesebbek részére továbbfejlesztő hatást biztosító változatok.

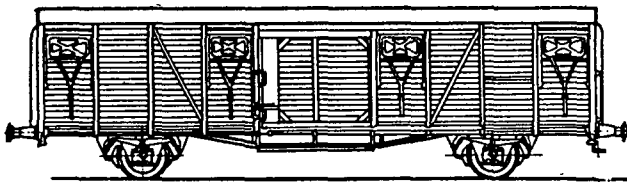
A célszerűen tervezett továbbfejlesztő feladatok egy része korrekciós célú differenciált foglalkoztatásra is felhasználható. Ugyanis ezek segíthetnek felderíteni a gondolkodási nehézségek forrásait, alkalmasak lehetnek egy-egy téma-témarészlet minimum követelményeinek teljesítésében mutatkozó elmaradások pótlására, előkészíthetik vagy segíthetik a törzsanyag feldolgozását. Ilyen feladatokat azokkal a tanulókkal célszerű megoldatnunk, akik valamilyen okból elmaradtak, lassabban haladtak az adott típusú problémák megértésében, megoldásában. Ezeknek a tanulónak így lehetőséget biztosíthatunk a más irányú tapasztalatszerzésre, egy-egy fogalom, összefüggés felismeréséhez esetlegesen szükséges többletsegítségre. A tanulók előismereteihez, készség szintjéhez történő igazodás, az egyéni bánásmód biztosítása, az igazi differenciált foglalkoztatás természetesen nem csak gondolkodást irányító kérdéseket tartalmazó munkalapok alkalmazását jelenti. A matematika tanításának-tanulásának differenciált szervezéséhez olyan feladatsorok összeállítása is hozzátartozik, amelyeknél előkészített válasz helyeknek, gondolkodást irányító kérdéseknek semmi szerepe nincs. Például a teljes (az egyesek helyiértékénél és nullától különböző számjegy áll) ötjegyű számok.

Összeadáskor és kivonáskor szóba jöhető nehézségi fokozatok:

- Tízesátlépést nem igénylő feladatok.
- Feladatonként csak egy-egy helyen van tízesátlépés.
- Feladatonként két-két, de nem szomszédos helyen van tízesátlépés.
- Feladatonként két-két szomszédos helyen van tízesátlépés.
- Feladatonként három helyiértéknél van tízesátlépés, amelyek közül kettő szomszédos.
- Feladatonként három-három szomszédos helyen van tízesátlépés.
- Valamennyi feladatnál az összes helyiértéknél (mind a négy helyen) van tízesátlépés.

Az előkészített válasz helyek, a gondolkodást irányító kérdések alkalmazását három különböző nehézségű feladat megoldását irányító munkalap közreadásával szemlétetjük.

1. Három munkás három óra alatt három vagont tud kirakni. Hat munkás hat óra alatt hány vagont tud kirakni?



- 3 munkás 3 óra alatt 3 vagont tud kirakni.
- 3 munkás 1 óra alatt ... vagont tud kirakni.
- 6 munkás 1 óra alatt ... vagont tud kirakni.
- 6 munkás 6 óra alatt ... vagont tud kirakni.



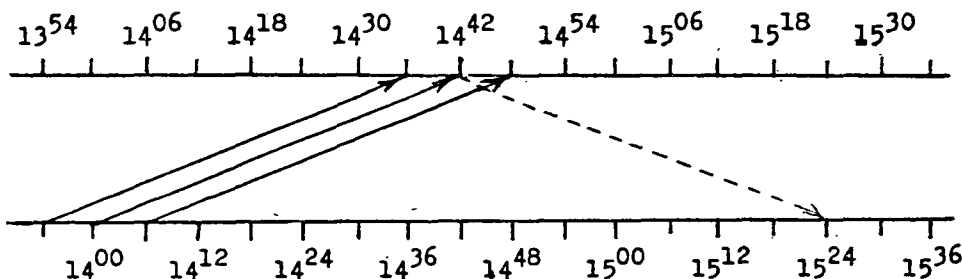
2. Budapesten a Batthyány tértől a Kelenföldi pályaudvarig a 19-es villamossal 42 percig tart az út.

Egy 19-es villamos hány darab 19-essel találkozik, amíg megteszi a két végállomás közötti utat, ha a kérdéses napszakban 6 percenként indítják a szerelvényeket?

Fejezd be a villamosok mozgását megadó nyíldiagramot!

- A Batthyány térről 14.42-kor induló villamost szaggatott nyíllal jelöltük.
- A megkezdett nyíldiagramon a Kelenföldi pályaudvartól 13.54-kor, 14.00-kor, 14.06-kor induló villamosokat is feltüntettük.

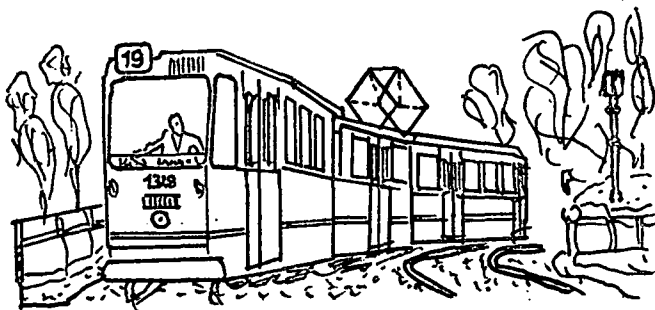
Batthyányi tér



Kelenföldi pu.

Amikor a Batthyány térről a 14.42-es villamos elindul, akkor éppen megérkezik a Batthyány térre az a villamos, amelyik Kelenföldről óra perckor indult. FIGYELJ! A Batthyány térről például 14.42-kor induló villamos olyan villamosokkal is találkozik, amelyek 14.42 előtt indultak Kelenföldről.

14.00, 14.06, 15.18, 15.24.



Egy-egy 19-es villamos a két végállomás között 19-es villamossal találkozik.

3. Egy angyalföldi falu postása munkanapokon mindig ugyanakkor indul az autóbussz-megállóhoz a küldeményekért. A busszal egy időben szokott odaérni, és rögtön indul vissza a postászákkal. Egy alkalommal a busz korábban érkezett, ezért a posta felé tartó egyik utas szíveségből magával vitte a postászákat. Az utas és a postás az autóbusz érkezése után 4 perccel találkozott. A postás átvette a küldeményeket,

azzal visszafordult, így a szokásoshoz képest 10 perccel előbb érkezett a postához.

Hány perccel érkezett korábban a szokásosnál ezen a napon az autóbusz?

TEGYÜK FEL, hogy a postás és az utas az Állj! Elsőbbségadás kötelező (STOP) jelzőtáblával védett útkereszteződésnél találkozott.

A szokásoshoz képest miért ért 10 perccel előbb vissza a postára a postás?



.....
A postás mennyi idő alatt tette volna meg az utat a STOP-tábla és az autóbusz-megálló között? perc.

A postás mennyi idő alatt tette volna meg az utat az autóbusz-megálló és a STOP-tábla között? perc.

TEGYÜK FEL, hogy az autóbusz éppen akkor érkezik, amikor a postás a STOP-táblához érkezik. Ebben az esetben mennyivel érkezett volna korábban a szokásosnál az autóbusz? perc.

DE NEM EKKOR JÖTT! Ehhez az időponthoz viszonyítva már perce megérkezett az autóbusz.

Tehát a szokásoshoz képest perccel érkezett korábban az autóbusz.

BÍRÓ ÉVA
Vásárosnamény

A hazaszeretet szép tettek forrása

OSZTÁLYFÖNÖKI ÓRA A 4. OSZTÁLYBAN *

A nevelés egységes folyamat, alapelvei a nevelőtevékenységben szorosan össze-függenek, egymással kölcsönhatásban valósulnak meg. Az alapelvek megvalósítására az általános iskola minden tantárgya gazdag lehetőséget nyújt. A hazafias nevelés egyik tantárgytól sem különül el, a tantervi anyaggal szerves kapcsolatban van, abból adó-dik, s azt alapozza meg.

A hazafiságon hazaszeretetet értünk, ez a szó a fogalom érzelmi oldalát emeli ki.

A szocialista hazafiság jelenti: a szülőföld szeretetét, a dolgozó nép szeretetét és tiszteletét, kultúránk, haladó hagyományaink, nyelvünk megbecsülését, népművésze-

tünk ápolását, nemzeti büszkeséget — a múlt és a jelen helytállására vonatkoztatva —, a szocialista társadalmi rendszer védelmét, erősítését és fejlesztését, nemzetköziséget. A szocialista hazafiság ismereteken alapul, melyekhez érzelmek fűződnek, majd tettekben jut kifejezésre. Ezekből következnek a szocialista hazafiságra nevelés feladatai:

- a szocialista hazafiság gondolati tartalmának kialakítása,
- a hazafias érzelmek fejlesztése,
- a hazafias tettek és magatartás készségeinek, szokásainak kialakítása és fejlesztése.

A hazafias nevelés eredményét a szülők, az iskola, az iskolán kívüli nevelési tényezők tervszerű összehatása biztosíthatja. A tervszerűen szervezett nevelés legfőbb tényezője az iskola.

A hazaszeretetre való nevelés lehetőségeit egy osztályfőnöki óra anyagához kapcsolódóan mutatom be. Ezt az órát a „Szülőföldünk, hazánk, helyünk a világban” című témakörben tartottam 4. osztályban.

3. osztályban a témában szűkebb hazánkat, Vásárosnaményt és környékét ismerjük meg, mutattuk be szülőföldünkhöz kapcsolódó sok élménnyel.

A tanulók bemutatták a lakóhely természeti szépségeit, beszélgettünk a múlt emlékeiről, a jelen eredményeiről. A gyerekek megfogalmazták: mit jelent számukra a lakóhely, a szülőföld, az anyanyelv szeretete, s azt, hogy mit tehetnek ezek értékeinek megóvása érdekében.

4. osztályban az óra megszervezésében, felépítésében főként a tanulók élményeire alapoztam. A gyerekek többsége a szülőkkel már nagyon sok helyen járt az országban. Több közös kirándulást mi is szerveztünk: Debrecen, Nyíregyháza, Tokaj, Sárospatak, Boldogkőváralja, Szatmár-Bereg. Az egyes tantárgyak tananyaga révén bővült földrajzi, történelmi ismeretük. Órámon igyekeztem kibővíteni ismereteiket, illetve a fogalmak tartalmát elmélyíteni.

Téma: Szülőföldünk, hazánk helye a világban.

Tananyag: Magyarország az én hazám.

A tanítási óra feladatai:

- Erkölcsei tudatformálás: aki szereti hazáját, igyekszik megismerni múltját, jelenét, hogy el tudja képzelni jövőjét.
- Erkölcsei magatartásformálás: kisdobostettek a hazáért.

Tanulói tevékenység: Egy-egy tájegység bemutatása kirándulási élmények, könyvek-ből, versekből szerzett ismeretek alapján. Tablókészítés: túraútvonal összeállítása. Népi hagyományok, játékok bemutatása.

Szemléltetés: Magyarország domborzati térképe. Szabolcs-Szatmár megye térképe. Diákképzés a 3. és 4. oszt. környezeti sorozatból, s a városunkról készítették. Újságcikkek, versek, dalok. Gyárak termékeinek bemutatása. Népművészeti alkotások: keresztszemek, szőttek, cserépedények, fafaragások. A tájegységekről, megyékről kiadott könyvek, térképek.

Felhasznált irodalom: Nevelés és oktatás terve. Osztályfőnöki kézikönyv ált. iskola 1—4. osztály.

Antalfy Gyula: Édes hazánk.

Halász Zoltán: Magyarország.

Mesterházi Lajos: Budapest.

Makoldi Mihályné: Szülőföldünk Budapest.

Egri Margit—Markovits Ferenc: Országház.

Merényi József: Szülőföldünk Észak-Magyarország.

Mező András: Találkozás Bereggel.

Szabolcs-Szatmár (Magyarország megyéi sorozat).

Nyíregyháza (megyei kiadvány).
Petőfi Sándor összes versei.
A világirodalom legszebb versei (Radnóti Miklós).
Váci Mihály: Értelmes terhek alatt.

AZ ÓRA MENETE

Motiváció: Hallgassátok meg Katona József Bánk bán című operájából a nagy ária 4 sorát Simándy József előadásában. (Hazám, hazám...)

(Közben diát vetíték be: Környezetismeret 3—4. osztály 31. sz., 42. sz., Budapesti képek: 5. sz., 13. sz.)

Célkitűzés: A mai órán hazánkról, Magyarországról, kisebb tájegységről Szabolcs-Szatmár megyéről és városunkról beszélgetünk.

Nyelvészeink a legszebb magyar szavak között emlegetik: a haza, anya és csillag szavakat.

I. Mit jelent számotokra a haza?

Tanulói vélemények meghallgatása.

— Hallgassuk meg, hogy határozták meg ezt a tudósok!

(Új Magyar Lexikon 3. kötet 227., 228. o.)

— Kikre gondolsz, ha ezt hallod: kék nyakkendő, kis dob?

— Mi jelképezi hazánkat a világban?

(Zászló, címer, Himnusz.)

— Mit érzel, ha hallod a Himnusz zenéjét?

(Meghallgatunk egy részletet.)

Tanulói tevékenység: helyes viselkedés zenehallgatás közben.

— A haza, az otthon sokféle érzést jelent számunkra. Hallgassátok meg Radnóti Miklós: Nem tudhatom című versének egy részletét. (A vers első 14 sora.)

— Hol helyezkedik el hazánk földrajzilag?

(Térkép előtt a tanuló megfogalmazza.)

II. Aki szereti hazáját, igyekszik megismerni

Mutassátok be hazánk tájait, ahol jártatok, jelöljétek egy-egy képeslapkivágással! (Vaktérképre rakják fel.)

— 1. csoport a *Dunántúlt* mutatja be. Míg elfoglalják helyüket a térkép előtt, hallgassátok meg a „Dunántúli táncok” zenéjéből egy részletet.

A tanulók bemutatják a tájegység népművészetét, híres pásztorművészetét, fafaragásait, a maszkkészítést. Történelmi nevezetességeit, nagyjait.

Kisalföld—Alpokalja:

Nagycenk: Széchenyi István.

Fertőd: Esterházy-kastély.

Szigetköz madárvilága.

Győr bemutatása: A Radnóti Általános Iskola 4. a osztályától kapott tabló és a „Győr” város című kiadvány felhasználásával.

Szombathely: „Savária” romkert.

Kőszeg: Jurisics Miklós védte várát a törökök ellen.

Dunántúli-középhegység: Részei: Bakony, Vértes, Dunazug-hegység.

Balaton: földrajzi adatai, nevezetességei: Tihany, Füred, Badacsony, Zánka, Siófok. (Dia. Környezetismeret 3—4. osztály 41. sz.)

Velencei-hegység — Pákozd az 1848-as szabadságharc első győztes csatájának helyszíne.

Dunántúli-dombság: Mohács 1526 — Történelmi emlékhely — busójárás.

Szigetvár: Zrínyi Miklós várkapitány védte.

- Mecsek-hegység ásványkincsei.
Pécs: Zsolnay porcelángyár.
(A tájegységeket egy-egy tanuló mutatta be az előre összegyűjtött anyagok bemutatásaival.)
- 2. csoport: *Budapestet* mutatja be az első csoporthoz hasonlóan.
(Felhasználják Szabó Lőrinc: Kilátón Budapest fölött c. versét, Gellért-hegyen — Dutka Ákos verse.
(Diák: Budapesti képek 17. sz. Környezetismeret 3—4. osztály 1. sz. Budapesti képek 5. sz., 17. sz., 11. sz., 13. sz., 15. sz., 50. sz.)
Figyelmetekbe ajánlom Mesterházi Lajos: Budapest című könyvét.
- 3. csoport: *Az Északi-középhegység* vidékével ismertet meg bennünket.
(Amíg a csoport tagjai felsorakoznak a térkép előtt, Kodály Zoltán: Mátrai képek c. zenéjéből játszom be egy részletet.)
Herman Ottó vallomása a Bükk fájáról.
Kékes: hazánk legmagasabb pontja.
Borsodi medence — Miskolc.
Lillafüred: Környezetismeret 3—4. osztály 47. sz.
Aggtelek. (Dia. Környezetismeret 3—4. osztály 47. sz.)
Zempléni-hegység: Sárospatak, Boldogkőváralja, Tokaj: kilátó, tv-adó.
Eger — Dobó István — Dobó esküje: „A falak ereje nem a kőben vagy, hanem a védők lelkében.”
A Bodroghköz népművészete. Hollóháza, porcelángyár.
Hallgassatok meg egy részletet Kossuth Lajos leveléből, melyben a szülőföldjéről (Monok) vall. E levelét már a száműzetésből írta.
- 4. csoport: Petőfi Sándor: *Alföld* c. versével indítja a táj bemutatását. (3 versszak.) Tisza. Petőfi Sándor verse (részletek).
Az Alföld városai, népművészete, nevezetességei, történelmi eseményei, történelmi nagyjai.
Szeged, Ópusztaszer, Makó, Hódmezővásárhely, Debrecen, Hortobágy.
— Petőfi Sándor a szülőföld szeretetét több versében megfogalmazta. Hallgassatok meg a Szülőföldemen című verséből egy részletet.
- 5. csoport: *Bemutatja megyénket*.
Váci Mihály, megyénk szülötte így ír a tájról a „Gyalog szerettem volna jönni” című versében (részlet).
Szabolcs-Szatmár megye helye az országban földrajzilag. Nevezetességei, gyárai, városai.
Nyíregyháza: múzeum, könyvtár, főiskolák.
Vaja: úttörőtörténeti kiállítás.
Megyénk szülöttei: Esze Tamás, Kölcsey Ferenc, Móricz Zsigmond, Krúdy Gyula, Váci Mihály.
- 6. csoport *Vásárosnaménnyal* ismertet meg.
A város múltja, jelene, jövője.
Bereg központja, ipari üzei a körzet dolgozóit is foglalkoztatják. (A gyárak termékeinek bemutatása.)
A vidék népművészeti alkotásainak megismerése.
Várnai Zseni verse a keresztesekről.
Rákóczi Ferenc és Vásárosnamény kapcsolata — úttörőcsapat névadója.
Tisza-part — úttörőtábor.
Ismerkedés a város nevezetességeivel — riport a városról készült diáképek bemutatásával.
Találkozás Bereggel c. könyv bemutatása.

Túraajánlatok Beregbe, Szatmár-Beregbe.

— Hallgassátok meg, Burget Lajos újságíró hogyan vélekedik a tájról. (Kelet-Magyarországról.)

— Osváth Miklós akvarellje — városunk központja.

— Ha táborba indulnál, s ajándékokkal szeretnél kedveskedni a pajtásoknak, mit tennél az úticsomagba, melyekről felismernék, hogy Szabolcs-Szatmárból érkeztl?

— Mit vinnél, ha városunkból indulnál?

(Bemutatják a tanulók válogatás alapján.)

A csoportok munkájának értékelése.

— Valamennyi csoport jutalma, hogy a Dancs Lajos főiskolai tanár által gyűjtött népi játékot mutatják be a „Kör-kör, ki játszik” című kiadványból.

III. *Ha elhagyjuk otthonunkat, visszavágyódunk*

Milyen érzéseket fejez ki ez a népdalfeldolgozás?

(Bartók Béla: Elindultam szép hazámból . . .)

— Éreztetek-e már ti is hasonlót?

— Kiről olvastatok, akit gyötört a honvágy, és úgy halt meg, hogy nem láthatta viszont hazáját? (II. Rákóczi Ferenc.)

IV. *Ti mit tesztek, mit tehettek a hazáért?*

Válaszok meghallgatása.

— Hallgassátok meg Juhász Ferenc: Kinek karja van című versét!

— Mikor vállaltátok, hogy ti is hűséges gyermekei lesztek a magyar hazának? Mit tettetek?

— Minden igaz magyar ember feladata: tanuljon képessége szerint, dolgozzon becsületesen, védje a hazát, soha ne hagyja el!

Váci Mihály szavait idézem. (Részlet a Sarkcsillagom! című versből.)

— Hazánk építése, fejlesztése természetesen csak békében lehetséges. Őrizzétek legdrágább kincsünket, a békét!

Énekeljünk el közösen a Béke-dalt! (Gyere, új dal hangja kél.)

— A hazaszeretet szép tettek forrása, ösztönözzön benneteket a tanulásban, munkában. Legyetek mindig igaz hívei a hazának, ahogyan Vörösmarty Mihály írta a Szózat című versében! (Meghallgatás magnóról.)

V. *A következő óra anyagának előkészítése*

Kik azok, akik életüket áldozták hazánkért, a békéért?

(A csoportok munkájának előkészítése.)



Javaslatok az elnéptelenedő általános iskolai diákotthonok pedagógiai célú hasznosítására

I.

A megye 15 általános iskolai diákotthonából 5 megszűnt. Egy intézményt kivéve, nem sikerült a még működő diákotthonoknak olyan új szerepet betölteni, melyek az alapvető oktatáspolitikai, társadalompolitikai kérdések megoldását segítenék elő. (Az eredeti funkció túl.) Ennek ellenére részlegesen vagy csak gondolatban sok elképzelés érinti a diákotthonokat, melyeket érdemes összegyűjteni, közreadni, majd tudatosan megcélózni, hogy az egyre sokasodó gondokkal egy időben ötlettelenség, lebecsülés miatt ne haljon el egy elfogadhatóan kialakított intézményrendszer a megyében.

A következőkben ilyen ötletek, elképzelések felsorolására kerül sor. A csoportosítások gyakran átfedik egymást, nemegyszer ugyanannak a kérdéskörnek a többoldalú megközelítését jelentik.

II.

1. *Esélyegyenlőséget* segítő diákotthonok (családi, településbeli)

- a) Jó képességű cigány tanulókat foglalkoztató otthonok. Ennek az intézménytípusnak olyan helyen kell lennie, ahol megközelíthető a cigány tanulók számára. A foglalkoztatás tartalmát tekintve a higiéniai szokások és a művelődés kérdéseinek kell előtérbe kerülnie. A funkció betöltése ott remélhető eredményesen, ahol a középfokú iskoláztatás is megoldható a diákotthon elhagyása nélkül.
- b) Cigány tanulók szociális hátrányait csökkentő diákotthonok. A felvételnek minél fiatalabb korban kell megtörténnie. Az előző csoportban megjelölt tartalmi kérdések a fontosak. Mindkét csoportnál lényeges lehet a magyar nyelv használatára törekvés, valamint a cigány etnikum hagyományainak ápolása, a sajátosságok (impulzivitás, zenei érzék, csökkent mértékű szocializáltság stb.) figyelembevétele.
- c) Pályaorientációt elősegítő otthonok. Olyan otthonokban célszerű ilyen irányú sajátosságot választani, ahol a településen a fakultációs foglalkozásoknak széles skálája (iskolaközi) van, a helyi lehetőségek (leggyakrabban művelődési házi szervezésben) széles körűek. A tanulók felvételének időzítése minél korábbi időpontra — alsó tagozatra — célszerű. A fakultációs irányok szempontjából természetesen később.
- d) A képességek fejlesztését iskolán kívüli (zeneiskola, balett) vagy iskolán belüli (tagozat, fakultáció) formában megoldó otthonok. Ezek felvételi szempontjai, az intézmény kiválasztása az előzőekhez hasonló.
- e) Középiskolára előkészítő otthonok. A tanulók felvételét hetedik-nyolcadik osztályból érdemes szervezni. A foglalkoztatásban a tanulási képességek fejlesztésének, valamint tantárgyi felzárkóztatásnak kell érvényesülni (amelyekből a küldő iskola szerény tárgyi-személyi feltételekkel rendelkezik). Nagy valószínűséggel ezek a diákotthonok a középfokú kollégiumi életre való felkészítésben is szerepet kapnak. Erre a funkcióra többnyire a középiskolával rendelkező városok diákotthonai vállalkozhatnak.

2. *Szociális funkciót* betöltő otthonok (részben az előző csoportba tartozó szerepekkel átfedésben)

- a) Valamilyen szempontból nem megfelelően élő családok gyermekeit elhelyező otthonok. Ide azok a gyermekek kerülnek, akiknek körülményei még nem feltétlenül igényelnek állami gondozást, de a család nem tölti be kellően szerepét. (Alkoholista, bűnöző, elmebeteg szülők. Anyagilag veszélyeztetett gyermekek. Szoros felügyeletet igénylő gyermekek. Tanulmányi ellenőrzést igénylő gyermekek. Átmenetileg kórházban, szanatóriumban, külföldön tartózkodó szülők gyermekei stb.) Itt jegyzem meg, hogy tíz év alatt számottevően emelkedett a környezeti okok miatt veszélyeztetettek száma.
 - b) Kedvezőtlen munkarendben dolgozó szülők gyermekeit nevelő otthonok. (Éjjeli műszak, hajnalban és este dolgozó állatgondozók, ingázók stb.) Ezek az intézmények megnyújtott egész napos nevelést, felügyeletet, gondoskodást kell hogy biztosítsanak. Ahol ilyen igények jelentkeznek, ott nem feltétlenül szükséges az otthonban történő alvás, a vacsora után a gyerekek hazajárhatnak aludni, ha helyben laknak.
 - c) Egyszeri intenzív tantárgyi felzárkóztatást biztosító otthonok. Működése turnusos szervezésű. Ezen intézményi szolgáltatásokat azok a gyermekek vennék igénybe néhány hónapos időtartamban, akik intenzív felzárkóztatást igényelnek. (Pl. külföldön tartózkodás, szanatóriumi elhelyezés, huzamos betegség miatt stb.) Az intézmény életében az alapellátáson túl a korrepetáló-felzárkóztató tevékenység dominál.
 - d) A retardált képességek fejlesztése terén felzárkóztató diákotthonok. Működésükre szintén a 1—2 éves turnusos foglalkoztatás jellemző. Főleg a kreativitás, az intellektuális teljesítményekhez szükséges képességek intenzív kifejlesztésére összpontosulna a diákotthoni felzárkóztatás.
3. *Tehetséggondozó* diákotthonok. (Itt már ténylegesen bizonyított tehetségek fejlesztése a cél, nem pedig igényesebb szülők jó képességű, szorgalmas gyermekeinek a fejlesztése, mint az 1/c és 1/d pontban.) A tehetségek fontosságából adódóan itt nagy felelősségről van szó, melynek a tehetségek szakszerű kiválasztásában és további fejlesztési lehetőségeik hosszú távú biztosításában egyaránt jelentkeznie kell. Itt is többnyire a kapcsolatos iskolán kívüli (diákotthoni vagy városi) fejlesztési lehetőségekkel kell számolni, mielőtt ilyen irányú foglalkoztatásra szánja magát a diákotthon vezetője.
4. *Speciális képességeket pótló, sajátos bánásmódot* biztosító intézmények. (A kategóriába tartozó funkciók szorosan kapcsolódnak az esélyegyenlőséget szolgáló intézmények csoportjához.)
- a) Az értelmi, kommunikációs képességeket speciális foglalkoztatással kompenzáló otthonok. Ide tartoznak a „korrekciós” lehetőséget, kiegészítő iskolába járást, logopédiai, ideggondozói foglalkoztatást biztosító otthonok, illetve azok az intézmények, ahol az ilyen foglalkozást igénylőket néhány hónapra, esetleg több évre elhelyezik. Az utóbbi esetben a gyermekfelügyelői, gyermekgondozói ellátottságuk van kiemelt fontossága.
 - b) Speciális egészségügyi ellátást igénylők otthona. Itt a skála szélessége miatt (mozgásfejlesztő, fogyókúrás, gyógytornász, környezetváltoztatás stb.) nemigen lehet általános elvárásokat megfogalmazni. Mindenesetre az egészségügyi ágazat szakmai támogatására az intézménynek folyamatosan szüksége van.
5. *Kísérleti* jellegű (szervezeti forma, tartalmi-módszertani megoldások stb.) otthonok. Ide tartoznak az előzőekkel részben átfedésben a tehetséggondozó, pályorientáló otthonok. Sajátos formára ad lehetőséget a diákotthoni elhelyezés az oktatás és termelők munká összekapcsolása terén is.

III.

A specializáció megválasztásakor betartandó általános szempontok. (Itt olyan körülményekről lesz szó, melyek betartása, megfontolása természetesnek tűnik, a tapasztalatok szerint viszont ezek lépten-nyomon a figyelem periferiájára kerülnek!)

1. A kiválasztott speciális funkció érvényesítését fokozatosan célszerű bevezetni, anélkül, hogy az eredeti diákonthoni szerep sérülne. Vagyis ahogyan csökken az eredeti létszám, úgy kell szélesíteni az új célkitűzés szerinti felvételi létszámot, úgy kell fokozatosan módosítani a feltételeket.
2. Az eredeti szerepkör mellett több új funkció együttes megvalósulása is lehetséges, sőt valószínű, hogy több rokon funkció vállalása célszerű egyidejűleg. Számítani kell azonban arra, hogy egyes szerepkörök megférnek, mások pedig nem férnek meg egymással. Nem célszerű pl. a pszichés sérülések miatt felvenni gyerekeket a gyakorló iskolához csatolt diákonthonba, hiszen ott nehezen biztosítható az annyira fontos stabilitás a gyermek-felnőtt kapcsolatban. Nem valószínű az sem, hogy a tehetséggondozást igénylő szülők olyan intézménybe adják gyermekeiket, ahol kisebbségek vagy cigány gyermekek is tömegesen vannak.
3. Az előzőekhez kapcsolódóan arra is számítani kell, hogy az igényes szülők nem fogják szerény feltételekkel (vaságyakkal felszerelt zsúfolt hálók, salétromos falak) működő otthonba adni gyermekeiket, akik otthon külön szobához szoktak.
4. Szem előtt kell tartani a település környezetét, földrajzi fekvését (nincsenek-e hasonló célt kitzűző diákonthonok a közelben?), közlekedési lehetőségeit.
5. Alapvető fontosságú az új szerep vállalása szempontjából felülvizsgálni, többnyire javítani a diákonthon személyi-tárgyi feltételeit és egyéb körülményeit. Ellenkező esetben előfordulhat, hogy csak a hangzatos cél kitzűzése és a gyerekek eredeti környezetéből való lelketlen kiragadása, energiák befektetése történik meg minden kézzel fogható eredmény nélkül. Ennek igen nagy a kockázata, hiszen egyre többször tapasztalhatjuk, hogy a mélyebb tartalmi munkát újítások bevezetése helyettesíti, vagy előnyösebb tanulói összetételt eredményező pedagógiai manipulációk biztosítják az iskola presztízsét.
6. A döntés előtt át kell gondolni, hogy a meglévő feltételek hosszan biztosíthatók lesznek-e. (Lesz-e belátható ideig nyelvtanár, zenetanár? Biztosított-e hosszú távon a felzárkóztatás anyagi fedezete stb.)
7. A feltételek felmérésekor elengedhetetlen egyes sajátosságoknál, hogy tanfolyami levelező oktatás, esetleg egyéb formában a nevelőket fel kell készíteni az új feladatokra. Ez a tennivaló a legtöbb specialitásnál felmerül.
8. Előzetesen meg kell fontolni, hogy a személyi feltételek elégségesek-e a vállalt cél eléréséhez! Átlagos személyi feltételekre képes diákonthon ne vállaljon korlátlan számban veszélyeztetett, nehezen nevelhető gyermekeket, hiszen feltételek híján éppen a nehezen nevelhetőség fog uralkodóvá válni a többi gyerek körében is, nem-hogy a kedvező hatás érvényesülne.
9. Az előző szempont iskolai vetületeként azt is meg kell vizsgálni, hogy az iskolai tanulói összetétel hogyan fér össze a diákonthon tervezett új tanulói összetételével. A képességfejlesztő specializáció jobban összefér pl. a kedvezőtlen iskolai gyermek-állománnyal, mint a felzárkóztató, gyermekvédő szerepű szakosodás. (Ebben az esetben ugyanis számítani lehet arra, hogy a jövevények húzóerőt jelentenek majd az iskolában.) Az arányokat itt is jól meg kell gondolni! Másrészt viszont egy kedvező szociális összetételű iskola a gyerekek egymásra hatása révén is kedvezően befolyásolhatja a gyengébb szociális, tanulmányi sajátosságú diákonthoni gyerekeket.
10. Egyes esetekben sor kerülhet arra, hogy a diákonthon új funkciója folytán a település másik iskolájához kell hogy kerüljön, mert tartalmi munkája révén másikkal

kapcsolódik, mint korábban. Előfordulhat, hogy a gyermekek szociális összetétele, a specialitás jellege indokoltta teszi két vagy több iskola látogatását is a diákotthon tanulói részéről.

11. Néhány funkció akkor tölthető be eredményesen, ha a tanulók tovább az otthon lakói, mint ameddig általános iskolások. A jó képességű cigány gyermekek pl. feltehetőleg csak akkor végzik el sikeresen a középiskolát, ha nem szűnik meg a kedvező szemléletű általános iskolai diákotthon általi védettség.
12. Nem szabad egyetlen személyre alapozni az új szerep kiválasztását, hiszen ebben az esetben egyetlen személyi változás — melynek lehetősége igen nagy — több év munkáját, befektetéseket teszi semmivé.
13. A korábbiakban vázolt potenciális funkciók csak akkor érvényesülnek, ha az érintettek körében (iskolákban, szülők körében, más érdekelt intézményekben) ismertté válnak a széles körű lehetőségek. Kellő propaganda kifejtése esetén a diákotthon saját érdekei, lehetőségei szem előtt tartásával kézben tarthatja a specializáció irányát. Ellenkező esetben pedig spontán folyamatok, külső — esetleg saját érdekeivel ellentétes, körülményeit mellőző — nyomás hatására lesz kénytelen az intézmény saját kapacitását felhasználni. Az érdekek ilyen ütköztetése pedig kérdésessé teszi az eredményességet.

Végző soron tehát a diákotthonok funkcióváltása tudatos, rendkívül átgondolt, összehangolt, előrelátó tervezést, szervezést igényel, melyben a feltételeket és a várható változásokat messzemenően figyelembe kell venni!

Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők 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 ismereteinek további bővítésében.

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

Egy néptanító-miniszter életútjáról

II.

Voltak-e akkor is viták a tudományos körökkel tankönyvkérdésekben?

A tantervek készítése, a tankönyvek megírása körül akkor is voltak viták, bár némileg az akkori helyzet ebben is eltér a jelenlegitől. Először sikerült megvalósítani, hogy a kiadott irányelvek alapján minden tankönyvet munkaközösség írjon vagy bíráljon. Ma már lehet, hogy vitatható, de az volt az akkori felfogás, hogy a tankönyv első sorban a tanuló számára készüljön, és minden egyéb érdeket ennek kell alárendelni. A pályázat elvének érvényesítése, a kollektív bírálat a szocialista demokrácia útján való megindulást, az 50-es évek kötöttségeiből való elmozdulást jelentette.

Akkor is volt ezzel némi szembenállás. A szaktudományok részéről is voltak kezdeményezések a korábbi tankönyvírási gyakorlat felülvizsgálatára. A Magyar Tudományos Akadémia Biológiai Osztálya azt javasolta, hogy a tankönyvek szakmai nyersanyagát szaktudósok írják, mégpedig minden fejezetet a téma szaktekintélye, s azt gyakorló tanár írja át a megfelelő didaktikai szabályok érvényesítésével. Az így elkészült szöveget aztán ismét szaktudósok bírálják, és ellenőrizték, hogy a tudományos követelményeknek megfelel-e. Ezt az eljárást a művelődési kormányzat nagyon benyolultnak találta, s azt az elvet követte, hogy a tudományos követelmények elvének érvényesítése mellett az iskolai érdekek az elsődlegesek, illetve a kettőt nem szabad szembeállítani egymással. Amikor a fizika országosan elismert és tisztelt professzora a minisztert személyesen is elmarasztalta a fizikaoktatás színvonaláért, azért, hogy nem az egyetemi igényeknek megfelelő fizikát tanítanak a középiskolákban, a miniszter nem vállalta a vitát e szakkérdésben. Azt javasolta, hogy a fizika professzora véleményét ismertesse az ország 30 fizikatanárával és szakfelügyelőjével, és álláspontját azokkal szemben védje meg. A minisztérium csak olyan állásponttal tudja azonosítani magát, amelyet az iskolákban tanító fizikatanárok is elfogadnak és helyesnek tartanak. Mi, mint minisztériumi hivatalnokok, a miniszter megbízásából csak hallgatóként figyelhettük a vitát, s egyik felet sem volt jogunk befolyásolni, de még az Országos Pedagógiai Intézet vezetőinek sem. Talán nem felesleges megemlíteni, hogy akkor az OPI-ban alig 70-en dolgoztak (a mai létszámuk $\frac{1}{6}$ -a), legtöbben a szakma elismert művelői, hosszú iskolai gyakorlattal mögöttük. Lehet, hogy mai szemmel túl pragmatikus ez a gyakorlat, és a tudománynak nagyobb szerepe van a művelődési anyag kialakításában, de a gyakorlat ellenőrző és visszaigazoló szerepe sem elhanyagolható.

Azután mégis viták keletkeztek a reform körül, a sikertelenségről mintha több szó esnék?

Amikor az 1961-ben elkezdett reform értékeléséről beszélünk, gyakran csak néhány kezdeményezésének sikertelenségéről vagy az eredeti elhatározások módosulásáról mondunk elmarasztaló véleményt. A társadalmi változások folyamatából nem lehet elszakítani az iskolarendszert; közhelyként hangzik, de alapigazság, hogy olyan az iskola, amilyen a társadalom. A reform elhatározásainak megvalósításáról folyó vita során nem lehet figyelmen kívül hagyni azokat a társadalmi mértékű változásokat, amelyek közvetlen vagy közvetett formában kihatottak az egész oktatási-nevelési rendszerre. Nem vettük számításba, hogy a teljes foglalkoztatás megvalósításával akaratunk ellenére is csökken a család szerepe, amely azóta is megállíthatatlan, s ez ked-

vezőtlenül befolyásolja az iskola és a család kapcsolatát. A 60-as években terjedt el tömegméretekben a televízió, amely több vonatkozásban kihatással volt az iskolai tanulók életmódjára, a tv-nézésre fordított órák valahol közvetlenül is befolyásolták a tanulásra fordított időt. Természetesen ne legyünk egyoldalúak, a tv elterjedése a műveltség növelésének egyben eléggé nem becsülhető új eszköze is lett, de hát végső soron mégis egy új életmód összetevője lett. A szocialista mezőgazdaság szintén ezekben az években valósult meg, ez sem hagyta érintetlenül az iskolai tanulást, egymás után létesültek az új mezőgazdasági közép- és felsőfokú tanintézetek, az iskolai hiányzások soha nem látott mértékben csökkentek. A szülők többsége úgy vélekedett, hogy ha a házkörüli munkában nincs szükség a tanulóra, akkor menjen iskolába. A növekvő számú külföldi utazások számos iskolai tanuló életmódjára és ismereteinek bővülésére is kihatással voltak.

Csak azt akartam jelezni, hogy a társadalmi viszonyok a 60-as évek első felében lényegesen megváltoztak. A mezőgazdaság szocialista átszervezése jelentős gazdasági ráfordítást igényelt. Ma úgy ítélem meg, akkor nem mérték fel tárgyilagosan, hogy a két jelentős terület fejlesztéséhez lesz-e elégséges anyagi alap. Tudjuk, hogy az oktatási reform végül is nem kapta meg a szükséges anyagi eszközöket. Ezzel nem állítom, hogy ha több pénz jut az oktatásra, akkor minden rendben lenne, de egy biztos, hogy akkor nem általános iskolákból kellett volna gimnáziumot csinálni.

Hogyan módosultak 1965 után a reform célkitűzései?

Az oktatási reform eredményeit és hibáit 1964 őszétől folyamatos tanácskozáson értékelték. Az oktatási törvény végrehajtásának tapasztalatait az országgyűlés is megtárgyalta. Nagyon nehéz röviden az akkori viszonyokról tárgyilagos képet festeni; a neveléstörténet nem tárta még fel teljes egészében a kor viszonyainak összetevőit s az eredmények mögött lévő tényleges ellentmondásokat. Biztos, hogy ezekben az években jelentős mértékben nőtt a középiskolai tanulók száma. Egy olyan — ma már illuzorikus — törekvés fogalmazódott meg, hogy belátható közelségben minden tanuló középiskolába iratkozhat. A felsőoktatási intézmények száma is csaknem kétszeresére emelkedett. Ezek a reform kétségbevonhatatlan eredményei.

Rövid idő alatt a közoktatás fejlesztésének ellentmondásai is jelentkeztek, első sorban anyagi-technikai szempontból. A reform végrehajtásához szükséges anyagi feltételeket nem sikerült megteremtteni. Bár ezekben az években is jelentősen nőtt az oktatásra fordítható költségek aránya, mégsem álltak rendelkezésre azok az anyagi források, amelyek egy ilyen nagy formátumú reformhoz szükségesek lettek volna. A vártnál lényegesen nagyobb terheket hárított a reform a pedagógusokra is. Az új tantervekkel és tankönyvekkel való azonosulás, azok befogadása a vártnál ellentmondásosabb helyzetet teremtett. Olyan jelenségek ezek, amelyeket a folyamat kezdetén nem vettek számításba.

A társadalmi közvélemény egyre kritikusabb lett, a pedagógiai problémák is egyre érzékelhetőbben jelentkeztek. A 60-as évek közepén Kiss Árpád már szóvá teszi, hogy az oktatási intézmények vesznek át folyamatosan olyan feladatokat, amelyeket a családok már nem vagy csak hiányosan látnak el. Megemlíti, hogy ideológiánk és társadalmi berendezkedésünk ellenére nem értük el a társadalmilag hasznos munka egyenlő megbecsülését. Szarka József már 1965-ben reális veszélynek tartja, hogy az oktatás korszerűsítése iránt megnövekedett érdeklődés gyengíti a nevelésközpontúság elvét.

A 60-as évek közepén a kifáradás bizonyos jelei mutatkoztak. Növelte a nehézséget az 5+1-es oktatás sikertelensége is. A fejlesztési lehetőségek szűkös volta miatt nem valósult meg a szakközépiskolák fejlesztésének programja, maximalistának bizonyult eme intézmény kettős funkciója, s rövid idő alatt kiderült, hogy a népgazdaság munkaerő-szükségletét a szakközépiskola nem tudja kielégíteni, s továbbra is szükség

van a szakmunkástanuló-iskolákra. Az elmondott körülmények miatt 1965-ben politikai bizottsági határozat alapján módosult néhány fontos korábbi intézkedés. Ezeknek részletes elemzésébe nem megyek bele, mert az elmúlt időszakban számos alkalommal vitattuk, s az újabb vita elkerülhetetlenül a mai problémák értelmezéséhez vezetne.

Ismeretes, hogy a 60-as évek közepén módosulások következtek be a technikusképzés rendszerében is. Az utóbbi időben is gyakran hallani, hogy helytelen volt az 1961-es törvénnyel megszüntetni a középfokú technikusképzést. Az igazság bizonyára összetettebb és ellentmondásosabb annál, hogy néhány mondatban erre válaszolni lehessen. De azt megemlítem, hogy eredetileg az 1961-es törvény előkészítése során nem volt szó a középfokú technikusképzés megszüntetéséről, illetve a kezdeményezés nem az akkori minisztériumból indult el. Az MTESZ már 1958-ban szóvá tette, hogy a középfokú technikusképzés nem szolgálja a műszaki haladást, és napirendre kell tűzni a technikusképzés továbbfejlesztését és a képzés fokozatainak megemelését. A reform eredeti elhatározásainak módosítását több körülmény idézte elő, de amikor az egyes területeken jelentkező sikertelenségeket állapították meg, akkor a felelős természetesen csak az akkori minisztérium lehetett. A döntési folyamatok elemzése nem lenne tanulság nélküli a ma számára sem.

A reform problémái annál figyelemre méltóbbak, mert közismert, hogy Ilku Pál elsősorban oktatáspolitikus volt...

Gyakran mondták róla, hogy néptanító miniszter, s ezt ő szívesen vállalta, büszke is volt rá. Valószínű ezzel magyarázható, hogy különös felelősséggel foglalkozott mindig az iskolai gyakorlattal, azzal, hogy mi történik a megyékben, hogyan valósulnak meg a központi célkitűzések. Munkatársait is ilyen igények alapján választotta ki. Közismert, hogy a 60-as években, az akkori Művelődésügyi Minisztériumban egy országosan elismert szakmai testület dolgozott. Az Egyetemi Főosztályt olyan szakember vezette, aki később több évig volt a Műszaki Egyetem közmegbecsülésnek örvendő, sikeres rektora. A Középiskolai Főosztály vezetését az ország legjobb gimnáziumi igazgatójára bízta. A szakemberekkel szívesen folytatott vitákat, s mindaddig, amíg meg nem győzték, fenntartotta álláspontját. Ha a szakmai érvek a korábbi álláspontot bizonytalanná tették, nem volt számára megalázó a visszavonulás és álláspontjának módosítása. A döntések után viszont ragaszkodott azok megvalósításához, és szigorúan érvényt szerzett a minisztériumi álláspontoknak.

Minden körülmények között biztosította az állami irányító munka tisztaságát és a személyes felelősség vállalását. Ma, amikor oly sokat beszélünk a főiskolai, egyetemi felvételi rendszerről, az esetenkénti protekciózásról, nem árt megemlíteni, hogy minisztersége idején történt meg, hogy az egyetemi osztály vezetőjének fiát nem vették fel egyetemre, mert nem sikerült a felvételi vizsgája. Azokban az években kialakult gyakorlat volt, hogy a felvételi ügyekben interveniáló levelekre csak a fellebbezések után válaszolt; s a döntések előtt nem is adta a bizottságok kezébe, hogy a nevek ne befolyásolják őket. Ezzel nem akarom azt mondani, hogy ezen a területen minden a legnagyobb rendben folyt, a felvételi szabályok többszöri változtatása akkor sem biztosította maradéktalanul, hogy a legalkalmasabbak kerüljenek a felsőoktatási intézményekbe. A vitáknál maradványként nemcsak munkatársaival szemben vállalta, hanem országos fórumokon is. Az ő minisztersége idején fordult egyedül elő, hogy a parlament egy kérdésben leszavazta, s nem vette tudomásul álláspontját. A vitában arról volt szó, hogy milyen oklevél birtokában lehet tanítani középiskolában a világnézetünk alapjai című tárgyat. Válaszában az egyetemi oklevél megszerzését tartotta fontosnak, s nem tartotta elégségesnek a tanfolyami rendszerben szerzett bizonyítványokat. Álláspontjának elutasítása az alapvető felfogásán nem változtatott.

Már említettem, hogy szívesen látogatta minisztersége idején a vidéki oktatási intézményeket is. Halála előtt két hónappal járt Szegeden is, a pedagógusjelöltek II. országos találkozóján, amely 1973. május 6-án volt. Ha az elmondott beszédét elolvassuk, üzenetet találunk benne a ma számára is. Érezhető, hogy tanítóként gondolkodott a miniszteri tisztségben is. El is marasztalták néha, hogy nem foglalkozik elég a kultúrával. Igaz, volt olyan budapesti színház, amelyben minisztersége alatt egyszer sem járt, de hát ezek a kérdések külön is megvizsgálandók lennének. A párt egyértelmű marxista művelődéspolitikája a kultúra területén is biztosította a konszolidációt.

De nemzetközi tekintélyünk növekedéséhez kulturális politikánk és annak eredményei is hozzájárultak...

Helytelen lenne azt hinni, hogy mint miniszter, csak a közoktatással foglalkozott. E helyen nincs módunk arra, hogy részletesen szóljunk a korszak kulturális politikájáról, annak vívmányairól, ellentmondásairól, de meg kell említeni, hogy minisztersége idején a kulturális kormányzat jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy hazánk nemzetközi tekintélye tovább növekedjen. A szocialista országok minisztereinek értekezletein megkülönböztetett tisztelet övezte, és a már akkor is jelentkező viták közepette számos alkalommal közvetítő szerepe volt. Munkásmozgalmi tapasztalata és marxista meggyőződése nagymértékben hozzájárult, hogy álláspontját vitapartnerei is tolerálták.

De nemcsak a szocialista országokban képviselte sikeresen hazánkat, és öregbítette a magyar kultúra tekintélyét. Fáradságot nem ismerve népszerűsítette a magyar kultúrát és művészetet Európa nagyvárosaiban. A francia miniszterelnök jelenlétében nyitotta meg a Szépművészeti Múzeum kiállítását Bordeaux-ban. Bemutatta a londoni Viktória Múzeumban a legszebb magyar képzőművészeti alkotásokat, s új barátokat szerzett hazánknak a művészeti pártolók között. Helsinkiben neves közéleti személyiségek előtt méltatta a finn—magyar barátságot. A magyar kultúra sikereiről számolt be az UNESCO Végrehajtó Tanácsának párizsi ülésén. Ott volt Velencében, ahol az UNESCO tagállamai a világhírű műkincsek megmentéséről tárgyaltak.

Számtalan alkalommal képviselte hazánkat a szocialista országok minisztereinek értekezletén. A nemzetközi tanácskozásokon különös megbecsülésben volt része. Még vitapartnerei is elismerték és tisztelték következetességét, elvi szilárdságát s magatartásának egyértelműségét. Beszédei, felszólalásai meghatározták a tanácskozások egész légkörét és tárgyalási stílusát. Ha a helyzet úgy kívánta, az előre elkészített beszéd visszakerült a diplomatafáskába, és közvetlen hangú, kötetlen beszédben próbálta keresni a mindenki számára elfogadható megoldást.

*Még életében elkezdődött az 1961-es reform felülvizsgálata, az 1972-es határozat előkészítése.
Hogyan vett részt ebben a munkában?*

Már az 1965-ös politikai bizottsági határozat számos változtatást hajtott végre az 1961-ben elkezdett reformon. Ma már közzismert a szakközépiskola képzési céljának megváltozása, a szakmunkásképzés hosszú távon való fenntartásának elhatározása, az 5+1-es oktatás megszüntetése s a reform szülötteként létrejött felsőfokú technikumokból üzemmérnöki képesítést adó főiskolák szervezése. A 60-es évtized végén még jobban halmozódtak a megoldatlan gondok, többek között az általános iskola fejlődésének elmaradása, amelynek következtében a középfokú képzés általánossá tétele illuzórikussá vált.

Ezekben az években nem utolsósorban az 1968. évi európai ifjúsági mozgalmak hatására csaknem valamennyi országban újabb reformmozgalom kezdődött. De az 1970-ben tanácskozó V. Nevelésügyi Kongresszus is számos területen elmarasztalta közoktatásunk fejlődését, de hozzáteszem: a kívánatos fejlesztés irányait és ütemét nem egy újabb reform megindításában látta. Ezekben az években egyre több szó esett a tudományos-technikai forradalom iskolára háruló követelményeiről is, amelyet ugyan nem sikerült iskolaközelségbe vinni, de mint igény — vagy talán azt is mondhatjuk: jelszó — állandóan visszatérő gondolat volt a vitákban. Nem szabad azt sem elhallgatnunk, hogy a középiskolák nagyméretű fejlesztése szinte törvényszerűen színvonalcsökkenéshez vezetett, s az egyre romló színvonal sokféle következtetésre adott alapot.

A korabeli kritika a színvonalcsökkenést jórészt a 61-es reform törekvéseinek sikertelenségére hárította. Tudjuk, hogy ez az álláspont egyoldalú, mert a lefelé nivelálás folyamata azóta is tart, pedig közben két újabb határozat és egy oktatási törvény próbál új irányt szabni az oktatás fejlesztésének.

A 70-es évtized fordulóján az oktatástervezőket az új gazdasági mechanizmus oktatásra várható kihatása is foglalkoztatta. Az oktatási kormányzat már 1967-ben tárgyalta az új gazdasági irányítás elveinek érvényesítését az oktatás területén, de azon túl, hogy megállapították: az oktatás a gazdasági fejlődés egyik emelője, nem jutottak, és éveken keresztül arról folyt a vita, hogy mennyiben áru a kultúra. Az iskolai oktatás lényegében kiesett a gondolkodás középpontjából. Felmerül a kérdés, hogy emiatt milyen arányú idővesztesség következett be az oktatás fejlődésében? A gondokat első sorban abban látom, hogy a 60-as évtizedben a szükséges anyagi eszközök felét kapta csak meg az oktatás, amely már eleve lehetetlenné tette a reformcélkitűzések megvalósítását. Ez a mulasztás még jobban érvényes a 70-es évtizedre, amikor az úgynevezett „gazdasági aranykorban” lényegesen többet kellett volna fordítani az oktatás fejlesztésére annál, mint amennyit biztosítottunk az iskoláknak. De hát ez a kérdés már elvezet az 1972-ben hozott központi elhatározások értelmezéséhez.

Ma már könnyű véleményt mondani és értékelést adni az 1972-ben elfogadott párt- és állami határozatokról, de az igazság kedvéért azt is meg kell mondanunk, hogy akkor sem volt minden egyértelmű. Ilku Pál 1972. június 9-én — tehát néhány nappal az említett központi bizottsági állásfoglalás előtt — Szolnokon, a vegyipari és műszeripari szakközépiskola új épületének felavatásán arról beszélt, hogy az oktatásban „nem lesznek látványos fordulatok”. A neveléstörténészek feladata annak értékelése és megítélése, hogy 1972 mennyiben jelentett vagy jelenthetett volna fordulatot a magyar oktatás számára. Annyi bizonyos, hogy 1972-ben nehéz volt tényekre épülő véleményt alkotni közoktatási rendszerünk valamennyi területéről, mert a korábbi reform során bevezetett tantervek, tankönyvek még nem is kerültek használatba valamennyi osztályban, s így nem volt lehetőség azokról szakmailag hitelesen véleményt alkotni, tehát itt két reform egymásba kapcsolódásáról beszélhetünk; egyik reform a másik reform sarkába lépett. Úgy látom, hogy 1968-tól kiesett a kezdeményezés a művelődési kormányzat kezéből, a 70-es évtizedről és az utána jövő évekről pedig már nagyon nehéz véleményt mondani, mivel majd egy évtizedig arról folyt a vita, hogy 8 vagy 10 osztályos legyen-e az iskola, közben pedig a készülő új tantervekre és tankönyvekre nem figyeltünk.

Úgy tudjuk, hogy sokáig együtt dolgoztál Ilku Pállal?

Az egyetemi oktatók, kutatók, akik egykor államigazgatási területen dolgoztak, gyakran szívesen elfelejténék azokat az éveket, amelyeket eredeti szakmájuktól távol töltöttek. Én ma is szívesen emlékszem vissza azokra az évekre, amelyeket a minisztériumban töltöttem. Túlzás nélkül állítom, hogy a minisztériumban eltöltött 12 év érté-

kes időszaka életemnek. Az utolsó év kivételével soha nem tartottam értelmetlennek azt, amit végeztem kellett. Mindennap valami érdekes, értelmes és új feladat várt, éreztük, hogy valami rajtunk is múlik. Nem szeretnék igazságtalan lenni; akkor az állami irányításban erőteljes centralizáció érvényesült, még azt is ott döntötték el, amit az iskolákban kellett volna. A minisztériumban például egy előadó jelölte ki az egész ország középiskoláiba az érettségi elnököket, amely gyakorlat eredetileg még a múlt században alakult ki. Az e területért felelős előadó szobája hetekig egy háborús vezérkari irodához hasonlított, mert gyakran voltak lemondások, vagy közben az iskolát átszervezték, s még a neve is megváltozott. A kialakult helyzet miatt döntött úgy a miniszter, hogy az érettségi elnökök megbízását a művelődési osztályok végezzék a megyékben és a fővárosban.

De visszatérök az eredeti kérdésre. A legteljesebb bizalom légkörében dolgoztunk ezekben az években. Még 30 éves sem voltam, amikor kineveztek az egyik legfontosabb főosztály vezetőjévé. Nem volt nehéz dolgom, mert biztos voltam benne, hogy ha egy oktatáspolitikai kérdésben döntött a miniszter, akkor azt az álláspontot bátran képviselhetjük. A döntések előtt bőven volt lehetőség a vitákra. A miniszter a vitákat igényelte is. Nem egyszer fordult elő miniszteri értekezleten, hogy felszólította a jelenlevő szakembereket, hogy ellenvéleményüket is mondják el, a döntés után viszont megkövetelte az álláspont következetes végrehajtását, s nem engedte meg a bizonytalanság eluralkodását. Munkastílusa arra kényszerített valamennyiünket, hogy a tanácskozásokra jól készüljünk fel. Többször előfordult, hogy rövid idő alatt befejezett miniszteri értekezletet azért, mert a tárgyalat kérdésben a szakterület képviselőinek nem volt világos álláspontjuk.

Néha igazságtalan egyoldalúsággal vélekednek kritikusok erről a korszakról, gyakran úgy tűnik, hogy a 60-as évtizedet is eléri az 50-es éveket elmarasztaló kritika hulláma. A 60-as évtized nagy lehetőségeit csak a történelmi feltételek rendszerében lehet igazán megítélni. Az általános iskolai körzetek kialakításának rendszerét nem lehet megítélés szerint a család mai szerepének értelmezéséből levezetni. Biztos, hogy nevelési, érzelmi szempontból az a legjobb, ha a lehető leghosszabb ideig van a gyermek a család kötelékében, de arról sem szabad megfeledkezni, hogy az egytanítós kisiskolák nem szolgálják a társadalmi mobilitást, a továbbtanulás szempontjából behozhatatlan hátrányt jelent. Amikor a kisiskolákat istenítyük, az alacsony oktatási színvonalat vesszük tudomásul. Ezek a viták akkor is folytak, s a ma már annyit emlegetett túlzott körzetesítés ellentmondásos vélemények között alakult.

Mint aki naponta találkoztam és tárgyaltam Ilku Pállal, jól tudom, hogy ő sem volt elégedett ezzel a megoldással, de más területek eredményeivel sem. Ilku Pál a számadást, a szembesítést maga is el akarta végezni. Nem sokkal halála előtt, 1973. július 6-án késő este, egy forró kánikulai, fárasztó nap után kanyargott gépkocsink a Bükk serpentinjén lefelé. Ifjúsági vezetők nyári táborába látogattunk, ahol középiskolások és egyetemisták jövőjéről beszélgettünk, s a felvételi rendszer továbbfejlesztésének lehetőségeit vitattuk meg. Nagyon érdekelte a minisztert a fiatalok véleménye. Hazafelé már nem folytattuk a hivatalos beszélgetést. A pozsonyi évekre, a Czában Samuval együtt szerkesztett Új Korszakra tereltem a szót. Megkérdeztem, hogy mit valósított meg abból a miniszter, Ilku Pál tizenkét év alatt, amit fiatal íróként, tanítóként, politikusként felvállalt. Elgondolkodva válaszolt: a történelmi és a társadalmi feltételek mindig elsődleges meghatározói az ember cselekedeteinek. Kimondta a szigorú ítéletet: többet szeretett volna tenni a magyar köznevelésért, mint amennyit elért. A számvetést nem végezte el, mert egy hét múlva távozott az élők sorából. Nekünk, akik vele együtt dolgoztunk, még hátralevő kötelességünk, hogy a történelmi valóságnak megfelelően megírjuk azt a korszakot minden sikerével és tévedésével együtt, amelyben Ilku Pál oly fáradhatatlanul dolgozott.

DR. KLEIN SÁNDOR—DR. FARKAS KATALIN
Szeged

Egy könyv ismertetése „űrügén” a fókuszolásról

Az emberek a „könyvismertetéshez való viszonyulás” tekintetében is két csoportba oszthatók: vannak akik *szeretik, igénylik*, hogy egy könyvről készüljön recenzió (mely segíti az olvasót, eligazít, értelmez, kiemel stb.), mások feleslegesnek, sőt esetleg károsnak tartják („ha az írás nem beszél önmagáról...”, „előítéletek nélkül szeretnénk az olvasáshoz fogni”, „ne gondolkodjon senki helyettem” stb.). Mint sok minden másban, ebben is a választás lehetőségét tartjuk fontosnak. Esetünkben: akit érdekel, kaphasson némi információt arról, hogy a szerkesztők miért éppen ezt a kéziratot tartották alkalmasnak arra, hogy sorozatukba [2] felvegyék (miért gondolják, hogy elősegíti a tanárrá válást, hogy segítségével a tanárok szemlélete személyiségközpontúbbá válhat, hogy hozzájárulhat ahhoz, hogy munkájukat jobban tudják végezni), mit jelentett az ő számukra a kézirat elolvasása.

Különösen szükségét érezzük az ajánló könyvismertetésnek ott, ahol a kötet valami nálunk *újszerűt* akar meghonosítani. Nem azért, mintha bármilyen ajánlással meg lehetne előzni azt, hogy a rosszindulatú értetlenség félremagyarázzon, de azért, hogy segítsen eloszlatni a minden *szokatlannal* kapcsolatos természetes *idegenkedést*.

Eugen Gendlin amerikai professzor világszerte népszerű könyvének lefordítása mindenki számára fontos, de különösen ajánljuk azoknak — így például tanároknak és pszichológusoknak —, akik más emberekkel foglalkozva saját személyiségüket használják legfőbb „munkaeszközükként”.

Gendlin egy sajátos módszert dolgozott ki, mely az embereket hozzásegítheti ahhoz, hogy jobban megértsék tisztázatlan érzéseiket, egyértelműbben a saját kezükbe vegyék életük irányítását, felszabadítsa a gátlás alá került energiákat. Agyunk és testünk sokkal többet „tud”, mint amennyi ebből általában hozzáférhető a számunkra. A fókuszolás részletesen kidolgozott lépései segítségével aktivizálhatjuk ezt a rejtett tudást, túllendülhetünk a gondolkodásunk, érzelmeink útjában álló akadályokon, viselkedésünk a környezethez jobban alkalmazkodóvá és egyben kreatívabbá is válhat.

Mi is tebát a „fókuszolás”? A könyv kifejező alcíme szerint olyan eszköz, amelynek a segítségével könnyebb lehet a „személyi problémák megoldása önerőből”.

„A folyamat, amit e könyvben megtanítok neked — írja a szerző a 20. oldalon —, a belső aktus, tökéletesen természetes dolog. De mivel nyelvünkben nincsenek szavak ennek leírására, magamnak kellett a szükséges szavakat kitalálnom. A folyamatot *fókuszolásnak* neveztem el. Olyan folyamat ez, melyben kapcsolatot veszünk fel egy sajátos belső tudatunkkal. Ezt a tudatosságot felt-sense-nek (*átélt érzetnek vagy érzett jelentésnek*) neveztem el. Az átélt érzet általában nincs adva, úgy kell kialakítani. Meg kell tanulnunk, hogyan segítsük formálódni azáltal, hogy befelé figyelünk a testünkbe. Ha jön, először homályos, elmosódó. Néhány lépéssel azonban a *fókuszba* kerülhet és meg is változhat. Az átélt érzet egy bizonyos probléma vagy helyzet testileg érzett jelentése.”

Egy-egy új eszköz bemutatásakor mindig érdemes felhívni a figyelmet az *egyoldalúságból* eredő veszélyekre: csodaszerek az emberi problémák megoldása terén sincsenek, s azért, mert ez a könyv a fókuszolásról szól, senki se gondolja, hogy *egyedül* a fókuszolás megoldhatja minden problémánkat.

Gendlin egyik példája igen szemléletes ebből a szempontból is:

„Mondjuk, repülőútra indulsz, hogy rokonokat vagy barátokat látogass meg. Mikor felülsz a gépre, van egy kis mocorgó, kényelmetlen érzésed: valamit elfelejtettél. A gép felemelkedik. Nézel ki az ablakon. Gondolatban végigmész egy csomó dolgon és keresed azt az apró, elmosódó ismeretfoszlányt. Mi a csudát is felejtettem el? ... (különböző erőfeszítések után ...)

Végre eltaláltad, és ez a találat a hirtelen fizikai megkönnyebbülés érzését hozza. Valahol a testedben valami feloldódik, valami szoros dolog kitágul. Egész valódon előmlik az érzés: Hűű...!

Jó érzés. A képek miatt szomorkodhatsz, de maga ez a rájövés kimondottan jó érzés.” (46—47. o.)

Vagyis: semmiféle „fókusz-pókusz”-szal (elnézést a szójátékért!) sem tudjuk a repülőgépre varázsolni az otthonhagyott képeket, de talán legalább ennyire fontos, hogy segítségével befolyásolhatjuk lelki állapotunkat.

Gendlin a fókuszolás folyamatát 6 részre osztja:

1. *Csinálj egy kis szabad teret magadnak*

(Ehhez egy kis nyugalomra van szükség: vonulj vissza önmagadba, relaxálj. Majd figyelj befelé, keresd a választ arra a kérdésre: „Mi most a legfontosabb a számodra?”)

2. *Próbáld bomályosan megérezni egy kiválasztott probléma egészét*
(Keresd meg az „érett jelentés”-t.)

3. *Keresd, mi a minősége ennek az elmosódott érzetnek!*

Engedd, hogy ebből az érzett jelentésből jöjjön fel egy szó, mondat vagy kép.

4. *Rezonáldtasd az átélt értelmet és az ennek minőségét kifejező szót, mondatot vagy képet.*

Ellenőrizd, rezonál-e egyik a másikkal. Kutass magadban egy halvány testi érzés után, amely jelzi neked, hogy létrejött a rezonancia.

5. *Tedd fel a kérdést: Mi is van ezzel az egész problémával, ami belőlem ezt az érzést kiváltotta?*

Várd, hogy az érzés maga mocorogjon és adj meg a választ.

6. *Fogadd el, ami jött.*

Ami az átváltással érkezett, fogadd barátságosan, kedves módon. Akármilyen csekély megkönnyebbülés is az, barátkozz vele egy kis ideig. Ez persze csak egyetlen átváltás. Jönni fognak még hasonlók.

„Ha tehát feszültek vagyunk, nem érezzük jól magunkat, szorongás kínoz bennünket, keresni kell lelkiállapotunk értelmét. A fókuszolás e 'keresés' egyfajta útja ... A módszer szerencsés alap gondolata, hogy a 'testben', az ember zsigereiben megvan a lelki helyzetmegértés kulcsa, csak tudni kell figyelni a belső jelzésekre ... A fókuszolás ... azt képviseli, hogy a *bajban levő embernek magának kell önmagán segíteni*, és hogy ő erre képes is” — írja Buda Béla a kötet előszavában.

A fókuszolás „A személyt *folyamatként* fogja fel, aki állandó változásra és előrehaladásra képes. A benned lévő 'problémák' a folyamatnak csak azokat a részeit képezik, ahol valami megállás, leragadás történt. A fókuszolás az e pontokon történő újraindítás, a folyamat újból való mozgásba lendítése.” (73. o.)

Egyelőre inkább csak reméljük, hogy a fókuszolás el fog terjedni tanáraink körében. Az első jelek azonban biztatóak: azok közül a tanárok közül, akik kéziratban ismerkedtek meg Gendlin könyvének fordításával, többen megpróbálkoztak a módszer gyakorlati alkalmazásával. Egy ilyen tanár beszámolójából idézünk néhány sort:

„A fókuszolásban én egy olyan módszert látok, amely hozzásegítheti a tanárokat ahhoz, hogy személyközpontú pedagógussá váljanak... Persze ehhez fogékonyság kell... Felületes és elmélyedésre képtelen ember ne vegye kezébe ezt a könyvet! Ez nem olvasható kalandregény módjára, mert olykor egy-egy sort többször is el kell olvasni, hogy érthetővé váljék.

... A módszer megtanulását be lehetne építeni a tanárképzésbe, a gyakorló pedagógusok érdeklődőiből pedig lehetne egy csoportot indítani, hogy elsajátítsák a fókuszolást.

... Meggyőződésem, hogy ha csak kevesen is, de legalább lennének olyanok, akik elsajátítva a fókuszolást, valóban személyközpontúvá tudnának válni, s minél több embernek (tanítványnak) átadva ezt a módszert, el lehetne odáig jutni, hogy „csak” figyelni tudjunk egymásra, hogy társként, s ne pedig ellenséggént viseltessünk egymás iránt...

Én megpróbáltam fókuszoltatni a gyerekekkel (7. osztályosokkal). Na, persze nem személyes problémát, hanem irodalomórán egy verssel kapcsolatban. (Juhász Gyula: Milyen volt... című versének egy motívumára.) Előzőleg „felkészítettem” őket ebből a módszerből. Persze nem mindenkinél jött be az eredmény, de azoknál a gyerekeknél, akik egyébként is fogékonyabbak, érzékenyebbek, sikerült. Ilyeneket mondtak: „Melegség járt át, és utána fokozódott az izgalmam, majd szinte megkönnyebbültem...” (B. T.) „Én mindig azt hittem, a költők csak kitalálják azokat az érzéseket, amikről írnak, de most volt valami, valamit éreztem, és azt hiszem, én is írni fogok saját érzéseimről.” (J. P.) Nem mondom, hogy ez tökéletes fókuszolás volt, csak próbálkozás. Probálkozás, hogy talán a saját külön kis élményeiket is fel tudják dolgozni, ha nem tudják (akarják) megosztani, megbeszélni mással...” [3]

Buda Béla pedig az előszóban így fogalmaz:

„Voltaképpen a fókuszolás olyan módszer, amit növekvő gyerekeknek már az iskolában tanítani lehetne és kellene. Tudunk is arról, hogy a fókuszolást a gyerekek is elkezdhetik tanulni, mint ahogyan egy sor önismereti és személyiségfejlesztő gyakorlat hasznos elsajátítására is képesek a gyerekek... Legalább a problémás, fejlődésükben megzavart gyerekeknek lenne érdemes tanítani a módszert. Igen fontos tehát, hogy a fókuszolással megismerkedjenek a tanárok és pedagógiai szakemberek. Nagyon helyénvaló ezért, hogy Gendlin könyve magyar nyelven először neveléssel foglalkozó szakemberek számára váljék hozzáférhetővé, nekik van rá leginkább szükségük.” (10. o.)

Úgy gondoljuk tehát: A tanároknak nemcsak azért kellene megtanulni fókuszolni, hogy „valamit tudjanak kezdeni saját bajaikkal”, hogy „fel tudják dolgozni napi konfliktusaikat”, hanem azért, hogy erre tanítványaikat, sőt a szülőket is megtanítsák.

Hasonló célok — más módszerek

Bár a fókuszolás lényegében új *gondolatrendszer* és első pillanatban talán mehökkentő is, másrészt természetesen nem a semmiből kipattant mesterséges képződmény. Gendlinnek személyes problémák tőle függetlenül eddig is végbemenő megoldási folyamataiban sikerült felfedeznie bizonyos szabályszerűséget, az eredményes problémamegoldás *technikáját* ajánlja mindazoknak, akik úgy érzik, eddig meglehetősen gyakran tehetetlenül álltak saját életük problémái előtt.

Egyikünk (F. K.) többek között ezt írta jegyzetfüzetébe a „Fókuszolás” kéziratának elolvasása után:

„Szerintem én gyakran „majdnem” fókuszolok. Szóval nem „szabályosan” és nem is biztos, hogy mindig megtalálom az „átélt értelmet”, de több lépést „magamtól” végigjárok. Főleg a

„tisztítsd a teret”, a „kérdések”, a „fogadd el, ami jött” stb. lépést. Lehet, hogy érzek „átélt értelmet” is, de inkább valami „megváltás”-t és azonnali „újrakezdésigényt” szoktam érezni.”

M. Ferguson joggal írta az amerikai kiadás előszavában, hogy „A Fókuszolás című könyv nem a konvencionális önségítő bölcsesség újracsomagolása”, de mi inkább úgy mondanánk: az ősi önségítő módszerek hasznos kiegészítője lehet mindazokban az esetekben, ahol azok csődöt mondanak.

Vladimir Levi: *Az önismeret művészete* című könyvének előszavában Bagdy Emőke írja [4]:

„Érvényes célként tűzhetjük ki pl. azt, hogy felfedezzük és kiaknázzuk eddig parlagon heverő, de meglevő képességeinket és erőinket, mindazokat, amelyek alkalmasak lehetnek egyensúlyunk megőrzésére vagy gyors helyreállítására. Ez esetben önszabályozó műveletekkel segítjük (zavar esetén korrigáljuk) idegrendszeri és a vele szorosan összefüggő lelki működéseinket, kijavíthatjuk a hibás belső programokat, azaz megtanuljuk másként kezelni és felhasználni eddig igénybe nem vett lehetőségeinket.”

A szerző pedig többek között így ír:

„... az emberek gyakran nem akarnak segíteni önmagukon, még ha képesek volnának is rá. Sokan öntudatlanul szenvedni vágnak..., de amikor valamiféle sugallatra hallgatva, őszintén akarnak is segíteni magukon, jó részük akkor sem tudja, hogyan kezdjen hozzá, hiszen minden jó tanácshoz még vagy egy tucatra volna szükség — jó tanácsokra, hogyan hajtsuk végre a jó tanácsot.” (16. o.)

Mobás Livia: *„Találkozás önmagunkkal”* című könyve népszerű módon hasonlóan önségítő módszereket kíván nyújtani [5]:

„Egyikünk a sorsra, a végzetre hagyatkozik, másikunk a szerencsére rendezkedik be, és naiv optimizmussal várja a sült galambot. Harmadikunk a körülötte élő emberekre számít: szüleire, tanáira, főnökeire bizza sorsát. Vagy épp a társadalomtól és annak tág kapcsolat-rendszerétől várja el saját egyéni életének rendezését és annak a tevékenységi körnek vagy foglalkozásnak a megtalálását, amely számára boldogságforrás lehet..., de egyéni sorsáért hosszú távon maga az egyén a felelős, ki-ki maga veti meg azt a közmondásbeli ágyat. A többiek — a végzet, a szülő, a társadalom stb. — olykor segítenek, máskor hátráltatnak, szemlének vagy beavatkoznak, de végül is *tenni nekünk kell önmagunkért.*”

Gendlin könyve — ha témájában nem is teljesen újszerű a magyar olvasónak — olyan módszert ajánl, melyet megfelelően használva eredményesen tehetünk valamit önmagunkért.

1982-ben egy brazil terapeuta, Antonio Monteiro dos Santos — doktori disszertációjának részeként — interjút készített Eugene Gendlinnel. Ismertetésünkbe beiktattuk az interjú egy részletét, talán érzékeltetni tudja a könyv szerzőjének személyiségét és munkamódszerét:

Kérdés: *Ha kliensként megyek önhöz, mire fog fókuszolni, ha első alkalommal találkoznék?*

Gendlin: Nos, először megvárom, hogy mit mond. Aztán, ha elkezd, akkor egy ideig személyközpontúan fogok válaszolni. Aztán, ha azt látom, hogy egy egész történetet készül elmondani, és az egész órát kitöltené a háttér elmesélése, akkor valószínűleg félbeszakítom tíz-tizenöt perc után. Azt mondanám: „Nem kell mindent ma elmesélnie. Majd menet közben is „feltölthet” engem. Próbálja meglátni, hol van. Hol nehéz most önnek? Mi az?” Lehet, hogy pár perc csendet javasolok. „Csak engedje el magát, és belülről figyeljen.” Tehát a kliens nem tölti az egész órát beszélgetéssel. Különösen az első órában az emberek úgy jönnek, hogy sok mindennel készültek... Ha viszont az elején várok, és ön nem kezd el, akkor

valami effélét mondok: „Egy darabig maradjunk csendben, amíg látja, hogy hol van.” Alapvetően az a célom, hogy segítsek a kliensnek abban, hogy pontosan érezze, ami még nem világos a számára.

Végezetül idézzük egy másik gyakorló tanár írását [7], aki ugyancsak még kéziratban olvasta a kötetet. Reméljük, hogy Gendlin „Fókuszolás” című könyve mások számára is ilyen izgalmas, hasznos olvasmány lesz.

„Egyszerűen nem tettem mást, csak olvastam, olvastam. Elfeledkeztem a napi teendőimről, minden kötelességérzetet kiveszett belőlem, a könyv elolvasása után gondoltam csak rá: a fogorvoshoz sem mentem. A fogfájásom megszűnt.

Fókuszoljanak-e a magyar tanárok? Nem hagy nyugton a kérdés! Fókuszolás nélkül tanítani? Ha nem vagyunk érzékenyek magunkra, hogy lehetnénk másokra? Érzékenység nélkül létezni, érzékenységet fejleszteni??

Alkotó folyamatosan naponta az „átélt érzetnek a minőségét” keressük. Ha a ... kép találó ... az egész átélt értelem megmoccan, és enyhe megkönnyebbülést érzek. Ez jelzi azt, hogy valami pontos, találó.” (62. o.)

Naponta erre tanítom a gyerekeket, de magam is így élek, meg lehet érezni, érezzék meg, mikor jó valami.

Nincs szükségem megerősítésre, de rendkívüli jó érzés megerősítve látni az eddig csak körvonalazott megállapításaimat: legjobb, ha magamra bízom magam. És egyszer csak tálcán kapom ajándékba, hogyan művelhetem ki, milyen gyakorlatok, módszerek segítenek, hogy hamarabb és biztosabban eljussak az átváltásig, tanítványaim hasznára ...

Bosszankodom, hisz oly egyszerűnek tűnik minden, miért nem olvastam előbb?”

JEGYZETEK

- [1] Eugen T. Gendlin: *Fókuszolás* (Személyi problémák megoldása önerőből). Tanár leszek! Tanár vagyok! (Vitatémák, ötletek, javaslatok, tanácsok tanárjelölteknek és tanároknak) 6. kötet. (Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszék. Szeged, 1986. 164. o.) A kötetet Buda Béla előszava nyitja meg. Fordította Varga Károly. Ez a fordítás az OPI Pályaválasztási Osztályával kötött megállapodás alapján a „Pszichológiai tanácsadás a pályaválasztásban. Módszertani füzetek” köteteként is megjelent.
- [2] A „sorozat” a „Tanár leszek! Tanár vagyok!” címet viseli és a korábbi 5 kötete: 1. Farkas Katalin (szerk.): *Figyeljünk rájuk!* (Gyermekek- és ifjúságvédelemről tanárjelölteknek, tanároknak.) 2. Klein Sándor (szerk.): *Kultúrák közötti kommunikáció kreatív megközelítései II.* 3. Carl Rogers: *A tanulás szabadsága a 80-as években*. 4. Bauer Edit (szerk.): *Bioenergetika*. 5. Carl Rogers: *Encounter csoportok*.
- [3] Mészáros Katalin: *Gondolataim a személyiségközpontúságról és a fókuszolásról*. Kézirat.
- [4] Vlagyimir Levi: *Az önismeret művészete*. Gondolat, Bp., Mir, Moszkva, 1983. (8. o.)
- [5] Mohás Livia: *Találkozás önmagunkkal*. Móra Könyvkiadó, 1979. 212—213. o.
- [6] Az interjúrészletet a *Journey* című „International notebook” nemzetközi értesítő 1983. márciusi számából vettük át.
- [7] Farkas Olga: *Fókuszoljanak a magyar tanárok!* Kézirat.

Szakirodalmi áttekintés a játék és a játékos elemek felhasználásáról az orosz nyelv oktatásában

Az utóbbi években megélénkült a játék pedagógiai alkalmazásának a vizsgálata. Az újabb pszichológiai irányzatok a játék sokoldalú értelmezésével bizonyítják, hogy a játék mint tevékenységi forma, egyben nevelési, oktatási eszköz is. Ha igaz az a pszichológiai értelmezés, hogy a játék során a gyermek ismeretekhez jut, fejlődik személyisége; szükséges kidolgozni, hogy hogyan lehet a játékot leghatékonyabban felhasználni ennek érdekében. Mely játékok, milyen feltételek mellett segítik elő legjobban a gyermeki személyiség fejlődését, bővítik ismereteiket.

Vág Ottó (1966) egy önálló pedagógiai tudományágat a ludotikát vagy játékpedagógiát szánja e kérdésnek a megoldására. Szerepét az óvodapedagógiában a didaktika szerepéhez hasonlítja, ahhoz, amit a didaktika az iskolai pedagógiában betölt. Rámutat Vág Ottó a pedagógiának arra a hiányosságára is, hogy eddig kevés figyelmet fordított a játék iskolai alkalmazása lehetőségeinek a kérdéseire. „Az önálló pedagógiai játékelmélet (ludotika) keretei között lehetőség van a játéknak a különböző nevelési intézményekben való alkalmazása problémáinak átfogó kidolgozására.” Szükséges a játék alkalmazási problémáinak feldolgozása mind a didaktika, mind a szakmódszertanok területén. A pszichológia által kibővített játékelméletek tudományos alapot szolgáltatnak ahhoz, hogy a játék fokozottabb szerepet kapjon, mind a nevelésben, mind az ismeretszerzésben különösen az óvodás korú gyermekeknél, de az óvodás koron túl is a kisiskolásoknál.

A pedagógiai szakfolyóiratok is egyre gyakrabban foglalkoznak a játék alkalmazásának a problémájával a pedagógiában. Mónus Ferencné (1977) vitaindító cikket írt a „Köznevelésben” „Játék a tanításban” címmel. „Fölhasználja, beépíti-e a pedagógus az oktatás, az ismeretátadás és -szerzés folyamatába a játékot, a játékokban rejlő kitűnő motivációs elemeket?” Cikkek sora válaszolt a feltett kérdésre. Köztük Magassy László (1978) „A játék mint a tanítás egyik eszköze” címen a „Köznevelésben” 1978-ban így fogalmazta meg a játék szerepét: „A játék a tanításban-tanulásban nem azonos a tanórán kívüli tevékenységgel, hanem tudatosan megtervezett, a tanítás-tanulás céljaihoz, anyagához és módjaihoz igazított eszköz. Megkívánja a maga metodikáját, az órára nem a játék, hanem a játékoság a jellemző.”

Magassy László a játék lényeges jegyeire mutatott rá. Ezek a pedagógiai ismervek érvényesek a játék szakmódszertani alkalmazása problémáinak a feldolgozásakor is. A szakmódszertanok feladata, hogy az egyes tantárgyak oktatómunkájában felhasználják, lehetővé tegyék „az ismeretszerzés királyi útját, ahogyan Mérei Ferenc (1978) nevezi a játékot.

A játék és a játékos elemek az orosznyelv-oktatás metodikájában

Az orosz nyelv oktatásának módszertana a határtudományok fejlődésével párhuzamosan állandóan változik, fejlődik. Megújulását sürgetik az oktatásügyi reformok is a tartalom és a forma dialektikus egységének megfelelően.

Az orosz nyelv oktatásának a módszertana hazánkban a felszabadulás után, 1949-ben az orosz nyelv általános és középiskolai bevezetésével párhuzamosan alakul ki.

Csisztyakova: „Az orosz nyelv iskolai oktatásának módszertana” (1951) a legelső kísérlet, hogy a nem orosz iskolák orosznyelv-tanításának módszereire általános vezér-

fonalat adjon. Csisztyakova módszertanában helyet kapnak a játékok és a játékos elemek is mint az orosz nyelv oktatásának hatékony módszerei. „Néhány beszéddel járó játékot fel lehet használni, különösen kisiskoláskorban”, „A tantermi oktatás során is élhetünk játékos módszerekkel” — írja. Az oktatási céloknak megfelelően javasol játékos eljárásokat, módszereket. Köztük a képes lottót, a betűkártyákkal és szótaglapocskákkal való játékos gyakorlatokat, a rajzolást (megadott szavakhoz ábrákat rajzolni számonkéréskor, ellenőrzéskor), képes szöszedeteket, sétákat. Az orosznyelv-oktatás alapvető módszereként tárgyalja a kirándulást, a sétát. „... hasznos módszer, ha néha kimegyünk az osztályból, azzal a céllal, hogy néhány új orosz szót tanuljunk meg, és azokat be is iktassuk a tanulók beszédébe”. A képes lottót a szótudás ellenőrzésére, gyakorlására javasolja. A következő megállapítása az egész oktatási folyamatra utal: „A tanulás mindig érdekessé válik, valahányszor abba bizonyos játékos elemet viszünk be.” Sajnos, Csisztyakova ma is érvényes megállapításai nem találunk követőkre hazai módszertanainkban. Ennek egyik oka az lehet, hogy az orosz nyelv oktatása nem kisiskoláskorban, hanem 5. osztálytól kezdődött. Csisztyakova javasolt játékos módszerei az alsó tagozatos orosznyelv-oktatási kísérletek és a szakosított tantervű orosznyelv-oktatás bevezetése idején váltak népszerűvé a gyakorlatban, és a szakmódszertani irodalomban is ekkor kezdtek széles körben foglalkozni a játék és a játékos elemek alkalmazásának problémáival.

Hazai módszertani irodalmunk megeremtésében Balogh István játszotta a fő szerepet. 1955-ben megjelent módszertani jegyzetében a dramatizálást a számonkérés, az ellenőrzés jó módszereként javasolja. Az új szavak otthoni tanulásának segítésére képszótár összeállítását végezteti a tanulókkal. A rajz is módszertani szerepet kap, megadott szavakhoz rajzokat készítenek, vagy a kép alá írják oda az orosz jelentést. Szemléltető és játékos módszert javasol a szavak számonkérésére. A tanulók képek alapján idézik fel a szavakat. Nagy jelentőséget tulajdonít a Goiun-soroknak.

Kocsis Károly „Az orosz nyelv tanításának a módszertana” című jegyzete, bár főiskolai jegyzetként jelenik meg 1963-ban, azaz az általános iskolásokat tanító szaktanárok módszertani felkészítését hivatott segíteni, figyelmen kívül hagyja a játékos eljárásokat, módszereket, pedig 5. osztályban, a nyelvtanítás kezdetén vitathatatlan ezek jelentősége.

Dr. Rosta Sándor „Az orosznyelv-tanítás elmélete és gyakorlata” című jegyzete 1970-ben a nyelvtan tanításánál, gyakorlásánál javasol játékos elemeket.

1975-ben megjelent dr. Horgosi Ödön „Az alsó tagozati orosznyelv-oktatás módszertana” című jegyzete. Ez a módszertan sok javaslatot tesz a játékok és a játékos elemek alkalmazására a kisiskolások orosz nyelvi oktatásakor. A szóbeli szakasz elengedhetetlen módszereként beszél a tanulók cselekedtetéséről, játékos mozgatásáról. Az olvasási időszakban az olvasás gyakorlására mesék, képeskönyvek olvasását javasolja. A kiejtés gyakorlására nyelvtöröket, mondókákat, verseket idéz, utal ezek lexikai fejlesztő hatására is. A hallás utáni megértés fejlesztésére olyan játékos gyakorlatot javasol, mint a tűz-víz játék. A szókincs tanításakor a szavak szemantizációjának játékos módját javasolja a szituációkban történő szemantizálás segítségével. A játékos nyelvtani gyakorlatok között szerepelnek a Goiun-sorok. Felhívja a figyelmet a szemléltetés játékos lehetőségeire, a rajzra, az élő szemléltetésre, a dramatizálásra. Dr. Horgosi Ödön módszertanában már gyakori szereplők a játékok és a játékos elemek.

Legújabb orosznyelv-oktatási módszertanunk az „Orosz nyelv oktatásának metodikája” 1977-ben jelent meg Banó István és Kosaras István szerkesztésében. A szemléltetésnél több játékos elemre hívja fel a nyelvtanárok figyelmét. Így pl.: a Goiun-sorokra, az „urok-pohod”-ra, az inszenázásra, a bábjátéokra. Külön fejezet foglalkozik a szakosított tantervű oktatás problémáival. Cser Sándorné ír a játékok, versenyek jelentőségéről az alsó tagozati osztályokban. A sikerélményt az öröm forrásának, a

nyelv megszerettetésének fontos eszközeként értelmezi. Részletesebben a dramatizálást és a versenyek szerepét ismerteti.

Az orosznyelv-oktatás módszertanainak történeti áttekintése bizonyítja, hogy a játékok és a játékos elemek egyre fokozottabb szerepet kapnak az orosz nyelv oktatásában különösen a kisiskolások orosz nyelvi óráin. A Csisztyakova módszertanát követő visszaesést fellendülés váltotta fel az alsó tagozatos nyelvvoktatás bevezetésével. Még jobban érzékelhető ez a fellendülés a szakfolyóiratokban. Az INYT, a Módszertani Közlemények stb. egyre gyakrabban foglalkoznak a kisgyermekek idegennyelv-oktatásának problémakörében a játékoság kérdésével is.

A szakosított tantervű orosznyelv-oktatást megelőző kísérleti időszak az első a magyar szakirodalomban, amikor tanulmányok jelennek meg a játék és a játékos elemek felhasználásának lehetőségéről az orosznyelv-oktatásban. A másik fellendülést mutató időszak a szakosított tantervű orosznyelv-oktatás beindításakor kezdődött, a harmadik napjainkban folyik az általánosan 4. osztálytól bevezetésre kerülő orosznyelv-oktatás megkezdésével és az 1990. évi kutatási reformot megelőző kísérletekkel párhuzamosan.

Ezek a tanulmányok általában a gyakorlat során alkalmazott játékok és játékos elemek hatékonyságáról számolnak be. Szántó Judit (1962) A társasjátékok felhasználásáról ír a nyelvvoktatásban.

Németh Kálmán „Angol játékok a tagozatos osztályok napközijében” című cikkében az INYT-ben 1966-ban így ír: „Alapvető probléma: van-e elegendő felhasználható, idegen nyelven beszélhető játékunk?”

Dr. Horgosi Ödön (1967) „Játékos nyelvtanulás az általános iskola 3—4. osztályában” című írása már a bevezetésre került szakosított tantervű 3—4. osztályos orosznyelv-oktatás gyakorlatban felmerülő módszertani kérdéseit tükrözi.

Dr. Horgosi Ödön „Játék az alsó tagozatos oroszórákon” című tanulmányában a következőket írja: „... az Orosz 3—4. tankönyvet ebből a szempontból megvizsgáltuk, s a vizsgálat a következő képet mutatja: a 3—4. osztályok orosz nyelvkönyvében szerepelnek ugyan énekek, azonban ezek az énekek nem játszhatók el, nem dramatizálhatók (a felelgető *Куклы*-t kivéve), s ezért ha nyelvi (fonetikai, lexikai stb.) és nevelési szempontból hasznosak is, nem nyújtanak lehetőséget a kisgyermeknek annyi kíváncsiságos játékos, mozgásos szituatív beszélgetésre”. A továbbiakban a szerző gyakorlati és módszertani segítséget kíván adni az alsó tagozaton orosz nyelvet tanító nyelvtanároknak, az ismertetett dalok alkalomszerű felhasználási lehetőségét is javasolja (iskolai ünnepségek, Április 4. stb.).

Major Ferencné az INYT 1970. 3. számában „Játék a nyelvórán” című írásában az órai munkába szervesen beépülő „tantermi” játékokról ír. Így fogalmaz: „A következőkben leírt játékok elsősorban a szavakkal, a szavak tudásával, variálásával, majd a kerek mondatokkal kapcsolatos játékos versengések, amelyek érdekességükkel jól szolgálják a nyelvi óra élénkítését, a nyelv iránti érdeklődés fokozását”. A játékok tanítási órán való alkalmazásának lényeges feltételeként ír a játékok tudatos tervezéséről és az orosz nyelvi órába való szerves beépítéséről.

Szép Károlyné (1974) „Játékos nyelvtanulás” című írása a Köznevelésben lényeges kérdéseket vet fel. Kiemeli a játékoság folyamatosságának nagy szerepét. „Kezdetből fogva természetes beszédtempóban, játékos módszerekkel tanítom a nyelvet.” — írja. Nagy jelentőséget tulajdonít az órák kötetlen légkörének, a gátlás feloldásának, a tanító szerepének a játékos módszerrel feldolgozott órán.

Előd Nóra „Játékos dramatikus elemek alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában, különös tekintettel az orosz nyelv oktatására” című tanulmánya az INYT-ben 1980-ban jelent meg. Felveti az elméleti és módszertani kutatások szükségességét, a dramatikus játékos elemeknek az oktatási folyamatba való beépítésének fontosságát.

A játék mint módszer a kisiskolások orosznyelv-oktatásában című tanulmány (Szilágyiné dr. Hodosi Zsuzsanna 1980) a játékok és a játékos elemek oktatási folyamatba való szerves beépítéséről szól. A játékokat és a játékos elemeket az oktatási célnak megfelelően csoportosítja:

1. Beszédkészség-fejlesztő játékok és játékos elemek:

fonetikai,
nyelvtani,
lexikai,

dramatikus, szituációs játékok és játékos elemek.

2. Íráskészség-fejlesztő játékok és játékos elemek.

3. Olvasáskészség-fejlesztő játékok és játékos elemek.

A szakirodalom rövid áttekintése alapján, amelyet nem a teljesség igényével végeztünk, megállapíthatjuk, hogy a játékok és a játékos elemek az orosz nyelv oktatásának lényeges eszközei kisiskolás korban. A játékoság az oktatási folyamat egészét kell hogy jellemezze. A játék az alsó tagozatos orosz nyelvi órákon módszertani szerepet kap, melynek segítségével valamely oktatási cél rövidebb úton, a kisiskolások életkori sajátosságainak megfelelőbb módon, eredményesebben elérhető. Csak akkor beszélhetünk a játék és a játékos elemek oktatási folyamatban való alkalmazásáról, ha azokat tudatosan megterveztük, az alsó tagozatos orosznyelv-oktatás céljainak és anyagának megfelelően alkalmaztuk, kidolgoztuk alkalmazásuknak módját.

IRODALOM

- Balogh István*: Az orosz nyelv és irodalom oktatásának módszertana. Kézirat. 8. változatlan utánnyomás = Tankönyvkiadó, Bp., 1970.
- Banó István—Kosaras István*: Az orosz nyelv oktatásának metodikája. = Tankönyvkiadó, Bp., 1977.
- Claus G. dr.—Hiebsch H.*: Gyermekpszichológia. = Akadémiai Kiadó, Bp. 1973.
- Csisztyakov*: Az orosz nyelv iskolai oktatásának módszertana. = Köznevelési Kiadó Kiadóvállalat, Bp. 1951.
- Előd Nóra*: Játékos-dramatikus elemek alkalmazása az idegennyelv-oktatásban, különös tekintettel az orosznyelv-oktatásra. = INYT, 1980. 3—4. sz.
- Horgosi Ödön*: Játékos nyelvtanulás az általános iskola 3—4. osztályában. = INYT, 1967. 6. sz.
- Játék az alsó tagozatos órákon. = Tanítóképző Int. Tud. Közl. Debrecen, 1971. Az alsó tagozati orosznyelv-oktatás módszertana. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp., 1972.
- Kocsis Károly*: Az orosz nyelv tanításának módszertana. Felsőoktatási jegyzet. Bp., 1963.
- Magassy László*: A játék mint a tanítás egyik eszköze. = Köznevelés, 1978. 3. sz.
- Major Ferencné*: Játék a nyelvórán. = INYT, 1970. 3. sz.
- Mérei Ferenc—V. Binet Ágnes*: Gyermeklélektan, Gondolat Kiadó, Bp., 1978.
- Monus Ferencné*: Játék a tanításban. = Köznevelés. 1977. 32. sz.
- Németi Kálmán*: Idegen nyelvek oktatása alsó tagozatos kortól. = Bp.- Nevelő. 1971. 2—3. sz.
- Rubinstein L. sz.*: Az általános pszichológia alapjai. = Akadémiai Kiadó, Bp., 1974.
- Szántó Judit*: Társasjátékok felhasználása a nyelvoktatásban. = INYT, 1962. 3. sz.
- Szép Károlyné*: Játékos nyelvtanulás. = Köznevelés, 1977. 22. sz.
- Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna*: Játékosan, életszerűen. = Módszertani Közlemények, 1977. 4. sz. A játék mint módszer a kisiskolások orosznyelv-oktatásában. = INYT, 1980. 5. sz. Játékok és játékos elemek a kisiskolás korúak orosznyelv-oktatásában. = Módszertani közlemények könyvtára, 8., Szeged, 1982.
- A. B. Truszkavac*: Razvityije recsi sz pomosju didakticseszkih igr. = Russzkij jazik v nacionálnoj skole, 1976. 4. sz.
- Vág Ottó*: A játék mint nevelési eszköz, különös tekintettel a tematikus játéokra. Tankönyvkiadó, Bp., 1966.

BEMUTATKOZIK A TANÉRT

Az Országos Tanszergyártó és Értékesítő Vállalat az óvodák, az általános iskolák és középiskolák, valamint a közművelődési intézmények ellátó vállalata.

Tevékenysége kiterjed a taneszközök kutatására, fejlesztésére, gyártására és forgalmazására, emellett közreműködik az iskolabútorok tervezésében, gyártásában, és lebonyolítja azok szállítását.



VÁRJUK KEDVES VÁSÁRLÓINKAT!

Országos Tanszergyártó és Értékesítő Vállalat
Budapest, VIII. Szentkirályi u. 8.

Telefon: 143-210

Kedves előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy *az 1988. évi előfizetési díjat (100,— Ft) befizetni szíveskedjék az alábbi számlára*: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280—98 029—666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.