

54.854

54.854
163

1-5.

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI ÖZLEMÉNYEK

1994. 34. ÉVFOLYAM



1

1994 APR 07

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Halmi György (Jászberény),
dr. Lakovár Katalin (Szombathely), dr. Miklovitz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Varga István (Szeged), dr. Zukovits Inre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

A lap a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Bóra Ferenc: Gondolatok a sikerről és a kudarcról.....	3
Dr. Török Gábor: Az összetételek tanításán eszmélkedve	10
Dr. T. Kiss Tamás: A megtapasztalt értékek szerepe a kommunikációs viszonyban	14
Dr. Farkas Olga: A házi feladatról I.	16

MŰHELY

Dr. Janovszky Sándor: Néhány gondolat a pedagógus hivatásról	22
Molnár Péterné: Magyartanítás komplex esztétikai nevelési program szerint	23
Mogyoródi Árpád: Multivibrátorok összeállítása az Elektrotechnika II. készlet felhasználásával	26
Péter Etelka: A gyermek és a vers találkozása	29

MÉDIAPEDAGÓGIA

Dr. Molnár Péter: A gép fogalmának általánosítása a technika tantárgy keretében	33
---	----

ÖRÖKSÉG

Szolnoky Kálmán: Egy szemészprofesszor pedagógiai előadásáról	38
---	----

SZEMLE

Dr. Dobcsányi Ferenc: Egy most induló folyóiratról	40
Dr. Bereczki Sándor: Vekerti Tamás: Álmod és lidércek — Iskolaalapítás Magyarországon.....	41
Dr. Domonkos János: Dominique Webb: Legyen sikeres, akarom!	42
A Brunszvik-család és Beethoven	43
Kopasz Filoméla Gertrúd: Segédkönyv a német nemzetiségű általános iskolák felső tagozata számára	45
Mikulás Gábor: Ausztrál diákok és a könyvtár	46
Dr. Gácsér József: Nagy Andor: Médiumpedagógia	48



Gondolatok a sikerről és a kudarcról

„Mindenki elérhet sikereket,
a sikerre törekvés mindenkinek
kötelessége”.

Merton, R. K.

A SIKER PARAMÉTEREI

Nyugaton az anyagi sikerek elérése — a gazdasági érvényesülés — jelenti az élet legfőbb célját. Az amerikai kultúra uralkodó tényezője a saját erőfeszítésen alapuló vagyonszerzés. Ennek egyik módja a szerzés ösztönére épülő nyereség, pénzszerzés (a legkézenfekvőbb siker). A sikerek másik módja a társadalom elvárásán nyugszik, az anyagi sikerek döntik el, miként emelkedik az egyén a társadalmi ranglétrán. E társadalmi felfogásból — s a demokrácia megvalósításából — következik, hogy „mindenki elérhet anyagi, egyéni sikereket, s hogy mindenki egyéni kötelessége a sikerre törekvés. Kettős vereséget jelent a polgárok számára minden kudarc: lemaradnak a sikerért folyó küzdelemben, kiderül, hogy hiányzik belőlük a sikerekhez szükséges képesség, az erkölcsi kitartás és a becsvágy. Milyen eszközök engedhetők meg a sikerek eléréséhez? A kérdésre Robert K. Merton így válaszol: „A siker erkölcsi következménye tehát, ha lehetséges, tisztességes, de ha szükség van rá, tisztességtelen eszközökkel a siker irányába ható nyomást fejt ki. Az erkölcsi normák persze továbbra is a játékszabályokat hangoztatják, „tisztességes” játékra intenek, noha a magatartás már régén eltér a normáktól. Néha azonban még a siker titkaira oktató kézikönyvek is arra ösztönzik az embereket, hogy keljenek harcra, és nyerjenek, felhasználva minden rendelkezésre álló eszközt a versenytársak megelőzésére.” Az élet minden területén — szüntelenül és folyamatosan — érvényesül a sikerre ösztönzés: a szószéken, a szépirodalomban, a sajtóban, a hirdetésekben, a propagandában, a képzésben, a filmekben, a magáninformációkban, a szocializációban, a buzdító előadásokban, a sikeres élet receptjét kínáló nagyszámú kézikönyvben, a tan-könyvekben, az amerikai üzletemberek hírnevében. Mindenütt hangsúlyozzák — kiemelik — az anyagi sikerre törekvés erkölcsi kötelezettségeit és tényleges lehetőségeit.

A kapitalizmusban a profit elv áthatja az anyagi sikereket. A szélsőséges önérvényesítő haszonszerzés ellen a társadalom önmagát is védi. „A fogyasztói társadalom számára is világossá vált — írja Böszörményi József —, hogy mielőbb kénytelenek bizonyos gazdasági önkorlátozó rendszabályokat kidolgozni és a vállalkozási haszonszerzéssel szemben össztársadalmi, sőt mi több: össz-emberiségi érdekeket érvényesíteni. Bármennyire is igaz, hogy az egyéni profit a gazdasági fejlődés hajtóereje, de magát a gazdasági fejlődést is alá kell rendelni a Föld természeti egyensúlya fenntartásának. Tehát megingott a profit elv korlátozatlan egyszemélyeskedése.” A jövő vállalkozóinak nevelésében-oktatásában erkölcsi kérdéssé válik a gazdasági sikerek biztosítása és a Föld természeti erőforrása megőrzéséből következő új típusú magatartás. Ez az eltérő pedagógiáktól azt várja, hogy megteremtse a maguk nevelési-oktatási nézetrendszerét és gyakorlati programjait. A nevelés-oktatás sikerei attól függenek, miként sikerül az iskolának a környezet megőrzésére, a szennyezés megelőzésére, a természet és az épített környezet megóvására, az élőlényekért vállalt felelősségre, az élő világ együttélésére felkészíteni a gyerekeket és ifjakat úgy, hogy a jólét is biztosítva legyen.

Más filozófiából indul ki a kereszténység a siker és érvényesülés tisztázásában. Elméleti szakemberek a jelen helyzetképének jellegzetességét a siker és hasznosság értékszempontjainak érvényre jutásában látják. Úgy vélik, hogy az emberek előnyben részesítik az anyagi sikereket, az élet javainak megszerzését. A pragmatista filozófiák az érvényesüléshez vezető utat a sikerekben és a kudarcok tanulságaiban látják. Az életcélit önmaguk megvalósításában jelölik meg. „Az ilyen elv döntő módon attól kapja értékét — fogalmazza meg Boda László — minek tekintjük az embert, és milyen célt tűzünk ki; milyen értelmet találunk az életben amely kellően emberi tartalmat ad az egyébként helyénvaló elvnek”. A pénzszerzés nem lehet életcél, az anyagi javak öncélú birtoklása negatív jellemvonásokat — a zsugoriságot, a fősvénységet, az önzést — erősítik fel.

Aquinói Szent Tamás az emberi élet célját a boldogságvágy által motivált legmélyebb igényből eredezteti, melyet az anyagi javak nem tudnak kielégíteni. Tanításai szerint az emberi boldogság egyedül Istenben teljesülhet be, Istenben nem csupán a kezdetet, de a végső célhoz érés titkát is fölismeri, s az élet teljes értelmét Istenben jelöli meg. A keresztény emberek Jézus Krisztus példája nyomán három célt: a szeretetért, az alkotásért, a megértésért kívánnak élni. Ma a változó gazdasági sikerekben jelen van az újjazdagság és a szegénység, az egyenlőtlenség. „Választanunk kell a rengeteg egymással versenyző érték, tömérdek segítségre szoruló embertársunk számtalan jogos igénye között — írja Endreffy Zoltán —, s a tettünk — nagyon leegyszerűsített megfogalmazásával élve — akkor lesz helyes, ha az összes érintett személy igazi jólétét szolgálja. Az anyagi és a szellemi-lelki erőforrások szűkösségének világában a különböző emberek javai és érdekei nagyon sokféleképp keresztezik egymást...” A keresztény felekezetek elméleti és gyakorlati pedagógiáiban a sikeres nevelési és oktatást a szeretetben, a megértésben, a szegények és betegek segítésében, az együttérzésben, a karitatív tevékenységben, a vallási közösségek bensőséges együttléteiben — jelölik meg és gyakorolják (közös imádkozás, jótekonyság, ünnepek megtartása, irgalmas cselekedetek, betegek ápolása, tanítás megszervezése Krisztus tanainak szellemében, hitélet gyakorlása, lelki vigasz, keresztény erkölcsi normák megtartása.) Tapasztalat alapján állítható, hogy oktató-nevelő tevékenységükkel olyan pedagógiai hiatusokat töltenek be, amelyek csak a hit, a keresztényi szellemiség alapján valósíthatók meg.

Társadalmi méretű sikerek biztosítják egy ország számára a jólétet. Magyarországon ma az élet minden területén változások következnek be, melyek akkor valósulnak meg, ha a korábbi szervezeteket, intézményeket, értékeket, gondolkodásmódokat, gazdálkodási és piaci formákat, ismereteket és információkat — újak váltják fel. Az állam feladata, hogy biztosítsa a társadalom számára a sikertényezőket, melyek lehetővé teszik a jó teljesítményeket és eredményeket, s versenyképessé formálják a társadalmat. Kiemelt jelentőségű sikertényezők az állam vezetői számára: fontos társadalmi problémák felismerése és pontos meghatározása; a társadalmi problémákat megoldó programok kínálatának megteremtése és a megoldáshoz szükséges erőforrások biztosítása; a társadalom különböző szférájában elért teljesítmények értékelése. Gazdasági sikertényezők közül kiemelendő a minőség, melynek feltételei: kiváló szakembergárda, korszerű berendezések beszerzése, minőségbiztosító rendszer létrehozása, a megrendelő bevonása a munkába. Termelési növekedés érhető el, ha az erőforrásokat összpontosítják a kiválasztott területre; a szervezeti felállítás hozzáigazítása a változó igényekhez. Nyereségre törekvés: helytálló költségvetéssel nyereség elérése; a munkában résztvevők idejének optimális ütemezése; a pénzügyi alapok hatékony és eredményes felhasználása; a megrendelők igényeinek kielégítése. Intézmények sikereinek közösséget érintő szempontjai: a munkatársak ösztönzése szakmai csoportokban való részvételre; az intézmény tagjainak bekapcsolódása helyi közösségek (társaságok, egyesületek, klubok, alapítványok) tevékenységébe; segítségnyújtás a szaktevékenység eredményessé tételéhez. A tisztesség sikerét elősegítő

tevékenységek: megbecsült és tisztességes emberek felvétele a szervezetbe; példamutató folyamatos tisztességes tevékenységgel; tárgyilagos teljesítménykövetelmény; azonnali intézkedés, ha valaki tisztességtelenül jár el. Változások és változtatások innovációra épülő sikerekkel: jövőre irányuló szemlélet; innovációra alkalmas személyek tevékenységének igénybevétele; innovációt elősegítő környezet kialakítása; kockázatvállalás. Összehangolt intézményi munka sikereinek feltételei: példamutató tettekben; a csoportok igényeinek és képességeinek ismerete; a saját csoport erős és gyenge oldalainak felismerése; az együttes munka elismerése. Az élet minden területén a változások sikeres végrehajtásához figyelembe lehet venni az eredményeket befolyásoló tényezőket. Az iskolákra is érvényes mindaz, ami a társadalmi sikertényezőket jellemzi.

„Pedagógiai szempontból igen jelentős az a pszichológiai hatás, amelyet a tevékenység befejezése alkalmával élünk át — írja Lénárd Ferenc. Ez a hatás a siker vagy a sikertelenség érzése, mely a tényleges eredmények mellett függ a tevékenységet végző személy belső igényétől, igényszínterétől.” Tapasztalatok, kutatások bizonyítják, hogy olyan tanulói sikerekre van szükség, melyek hatására fokozatosan emelkedik az igényszínter. Nem csupán a befektetett munka mennyiségétől függ a siker. A teljesítmény akkor vált ki örömet, amikor mások is elismerik, s a tanuló is büszke lehet tudására, felkészültségére, tehetségére. Nem elég a siker lehetőségeit megteremteni a tanulók számára, olyan követelmények teljesítését fontos igényelni tőlük, amelyben megmutathatják képességeiket, felkészültségüket, küzdőképességüket. A siker örömet, meglepettséget eredményez, állandó siker azonban az igények alábbi szállításával lehetséges. Az igények növekedése erőfeszítések árán következhet be, ehhez pedig küzdőképesség szükséges. A diákok maguk is rájönnek, hogy tőlük függ, hogy a sikertelenségeken úrrá legyenek, a kudarcok tanulságait felhasználva, saját erőből, önállóan legyenek eredményesek. Egy-egy tanuló eredményességéhez annyi időre van szükség, amennyit a tevékenység (tanulás) elvégzéséhez fel kell használnia. A sikerélmények motiváló hatásait a nevelés nem mellőzheti, de a kudarcok is hozzátartoznak a küzdelemhez és a versenyhez, melyek a sikertelenségek legyőzését is megkövetelik.

AZ ÖNMEGVALÓSÍTÓ SIKER ERŐFORRÁSAI ÉS GÁTLÓI

„Embernek lenni annyi, mint emberré válni”.

Karl Jaspers.

Tudatosan elért siker kiinduló tevékenysége az önmegfigyelés, mely betekintést enged az egyén lehetőségeibe, pszichés és fizikális állapotába, érvényesülése körvonalába. A gondolkodásra és meditációra érzékeny ember nem kívülről irányított, hajlandó szembesülni önmagával. A tudatosság kezdeti lépése az önmegfigyelés, melyben az egyén kérdéseket tesz fel önmagának, s ezekre a lehető legőszintébb választ követeli meg. Az önmegfigyelés visszatekintés a korábbi tettekre és tevékenységekre, s előretekintés a várható cselekvésekre és azok következményeire. Mindenki az önismereti megfigyelésekből kiindulva — szabad, szuverén emberként — dönthet, milyen tevékenységgel és eszközökkel szeretne sikereket elérni. Nem hárítható át másra a felelősség az eredményekért vagy az eredménytelenségekért, mert az ember gondolataiba az agresszív kötelezőség akkor férkőzhet be, ha ehhez az egyén hozzájárul. E megállapításhoz Éles Csaba a következőket teszi hozzá: „A racionális önmegfigyelés — paradox módon — éppen azért lehetséges, mert az ember azonosnak tudja magát önmagával. Ezt a szellemi egészség, de az erkölcsi hitelképesség is feltételezi... Méltóságunkhoz, küldetésünkhez, főszerepünkhöz, meggyőződésből vállalt statisztálásunkhoz kell hűnek maradnunk”.

A gyűlöletből eredő győzelem nem nevezhető sikernek, a plurális pedagógiák határozottan elutasítják a gyűlölködő előítéleteket, az ellenfelek megbélyegzését, a másság stigmatizálását. A gyűlölethez szorosan hozzátartozik az ártó szándék. Minden társadalmi változás kiélezi az ellentéteket, s a gyerekek és ifjak környezetükben nap mint nap tapasztalják a gyűlölködést és az öngazolást. A kiegyensúlyozott kapcsolatok fellazulnak, az egyéni életutak sikertelenségéből következő keserűségek felhalmozódnak. Indulataiktól elvakított emberek megnyilatkozásaikkal, cselekedeteikkel sértik mások emberi méltóságát. A másképpen gondolkodást azok képtelenek tolerálni, akik tisztánlátását megzavarja az engesztelhetetlenségük és vak fanatizmusuk. Negatív érzelem a gyűlölet, melynek megnyilvánulási formái: a lenézés, megvetés és harag kinyilvánítása; az ellenfél megtámadása a lejáratás szándékával (nem kritika tehát), hazugságok és pletykák terjesztésével, rágalmazással; befektetés olyan módon, hogy a másik félnek nincs módja a védekezésre; a sikeres ember megtámadása gyanúsítgatásokkal és értékeinek kisebbsítésével; ítélkezés az ellenfél háta mögött, a nyíltság vállalása nélkül; a gyűlölt fél háttérbe szorításával és nyílt agresszióval. Buda Béla írja: „A személyiség tehetetlen a rá irányuló támadásokkal szemben. A védekezési képtelenség vagy nehézség általában táptalaja a gyűlöletnek.” A tanulók nemcsak a gyűlölködők gátlástalanságát kénytelenek elviselni, hanem a környezetükben modellt látnak az önérvényesítő farizeusságra is. „Az emberek öngazoló képessége határtalan — állapítja meg Konrád György. A leggyalázatosabb zsarnok is egyetért önmagával. Mindenki azt hiszi, hogy a jót, sőt a legjobbat cselekszi. Mindenki fájdalmasan borong azon, hogy a többiek milyen oktalanok és komiszak.” Addig a társadalom — s benne az oktatás-nevelés — nem lehet igazán sikeres, amíg a gyűlölködés és öngazolás atmoszférája veszi körül az iskolát, s fertőzi az emberi kapcsolatokat. A gyűlölet „szenzáció” elvonja a figyelmet a tartalmi tevékenységtől, s az előítéletes gondolkodás és magatartás „beszívárog” az osztálytermekbe is.

Kudarca a következménye az idegengyűlöletnek is. Az ország fiataljainak egy része külső és személyi okok miatt (gyenge tanulás, deviáns magatartás, iskolai tanulmányok befejezetlensége, első munkahely hiánya, munkanélküliség, családi háttér hiánya, erkölcsi értéktelenség) nem élheti át a fiatalkori sikereket, pótcselekedetekben találják meg az „érvényesülésnek” valamilyen kifinomult módját. Ha a fiatalok torz nézeteket valló csoportjai saját érdekeik sérülését az idegenek jelenlétének tulajdonítják: fellángol az idegengyűlölet. Saját életük sikertelenségéért bűnbakot keresnek, s ezt megtalálják az országban tanuló színesbőrű diákokban, a cigányokban, más nációkban. Ezek az ifjúsági csoportok és tanácsadók agresszivitást megkövetelő eszméket vallanak, úgy vélik, hogy „missziót” töltenek be, „igazságot szolgáltatnak”, „ítéletet” hajtanak végre. A másságból csak azokat a jellemzőket veszik észre, melyek a többségtől eltérnek. A magyarországi változások — és a belőlük kialakuló plurális pedagógiák — kizárják elméletükből és gyakorlatukból ezeket a nézeteket és eljárásmodokat. Sikerre azok a pedagógiai koncepciók, iskolák és programok számíthatnak, amelyek tevékenységük alapjának a törvényeket tartják, a demokratizmus szellemében szervezik munkájukat, messzemenő szabadságot biztosítanak a tanulók számára, s ez a szabadság addig terjed, míg nem sértik társaik jogait. A fokozatosan átalakuló iskolarendszer — s a benne alkalmazandó pedagógiák — értéknek tartják a másságot, nem alkalmazzák a megkülönböztetést és bűnbakkeresést, a tolerancia szellemében szervezik az oktatást és a nevelést, nem alkalmazznak faji, etnikai, vallási, nacionalista megkülönböztetést; védik a diákok és az állampolgárok jogait, a kapcsolatokban a legnagyobb értéknek egymás tiszteletét, megbecsülését, szeretetét, az emberi méltóság érvényre jutását tartják, — s a gyerekek mindegyikének sikeres nevelését kívánják szolgálni. Az előnyös változásokat elősegítő pedagógiák sikerei biztosíthatják a nevelés-oktatás megújulását.

Mások szeretete pedagógiai szempontból azt jelenti, hogy a társak problémái, gondjai és sikerei iránt érzékenyvé válnak a gyerekek és fiatalok. Ha szükséges, közreműködnek a tanulmányi, a magatartási nehézségeik mérséklésében. Együttéreznek a tőlük távol élő gyerekekkel, szolidárisak irántuk. Rájönnek, hogy a felismert problémák szeretettel és megértéssel kezelhetők. Ma már megfogalmazható, hogy az egyéni siker alapja pozitív önszeretet és önbecsülés, melynek párosulnia kell az önértzet kialakulásával. A pozitív önszeretet lényege: a tanulók semmi olyat nem szeretnek önmagukban, amit másokban nem szeretnek. E szeretet biztosítéka és erkölcsi hitele mások szeretetében rejlik. Kudarccal vár azokra, akik negatív önszeretettel önzésüket támasztják alá. A pozitív önszeretet viszont — a lelkiismeret és az önkritika közbeiktatásával — a sikert szolgálja. Darányi Sándor az önkritika elmaradásáról és következményéről így vall: „Haragudtam a torz világra, mert nem értettem meg, hogy benne a saját silányságom fitorog vissza rám. Mikor pedig végre rádöbbenem, hogy nem másban, hanem magamban kell keresnem a hibát, akkor zátonyra futottam. Küzdöttem a gyengeségem ellen, és elbuktam minduntalan.”

Az önuralom: a lelki élet rendje, melynek alapja az ésszerű gondolkodás, s az indulatok és érzelmek megrendelése. Az önuralommal rendelkező ember nehéz helyzetekben sem esik pánikba, keresi a lehető legjobb megoldásokat, s nagy az esély a sikerek elérésére. Ha az iskola és az egyes pedagógusok sikerekre orientálják a diákokat, az önuralomra nevelést nem nélkülözhetik. Az önuralom megteremti a lehetőséget, hogy a gyerek és az ifjú tartós és tudatos önuralommal rendelkezzen, s végezze mindennapi tevékenységét. Az önuralommal rendelkező tanuló nehezen viseli el az autokratikus pedagógiai eljárásokat, igazi közege a gondolkodás szabadsága, a demokrácia, melyekben az önuralom párosul a méltósággal. A tanulmányi sikerek eléréséhez az önuralom olyan módszer, mely a lelki feltételeket teremti meg a célszerű cselekedet és magatartás számára. Az önuralommal nem rendelkező gyerekek szeszélyesek, kapkodók, indulatosak, elképzeléseiket gyorsan feladják, viselkedésük és gondolkodásuk szélsőségei miatt kiszolgáltatottá válnak, szertelenségük miatt kudarccal szenvednek el. Az önuralom „önvédelmével”, kiegyensúlyozottsággal, önállósággal, érdeklődéssel rendelkező tanuló ura önmagának, legyőzi lelki bizonytalanságait, képes megvalósítani önmagát. Ma — a társadalom metamorfózisa idején — a sikerek feltétele, hogy a tanár és a tanítvány egyaránt el tudjon szakadni a régitől, a visszahúzótól, mert a megváltozott gazdasági-társadalmi rendszerben az új értékek megszerzése jelent sikereket. A szélsőséges önmegvalósítás nem vezethet sikerekhez, az öntelt tanulók nem önmagukat, hanem hibáikat „építik” hiúsággal, hazudozással, kérkedéssel. Mindezek következménye, hogy hiányzik gondolkodásukból az önmagukról szóló igazság feltárása, s ez már önmagában is sikertelenség.

A KUDARCOK HATÁSA

„Kudarcot vallunk mi magunk
és az iskoláinkban a gyerekek
is, mégpedig ijesztő számban”

(Allan Fromme)

A múltban keletkezett kudarcokról Benda József a következőket írja: „Az évtizedeken keresztül infantilizált, a jól végzett munka sikerétől, vagy a kudarcok személyiségformáló hatásától megfosztott emberek nem tudnak bölcs, elégedett, az ifjak generációinak segítséget nyújtani képes emberekké válni. Frusztrált, kiszolgáltatott, határozatlan, sikertelen emberek között élünk, ami országunk teljesítőképességén is megmutatkozik.” Mindenki azt reméli, hogy a Mohácsi-tól a máig tartó történelmi méretű sikertelenség a gazdasági, társadalmi változások következtében fokozatosan megváltozik, s bekövetkezik a siker időszaka.

Jelenünkben az emberek életpályáján megjelenik az egyéni siker. Az átalakulóban lévő gazdasági, társadalmi metamorfózis mozgatórugója a piacgazdaság, a verseny és a sikerek. Ésszerű igény, hogy azok kapjanak a társadalomtól anyagi és erkölcsi elismerést, akik az új típusú igényeknek és a változásoknak megfelelnek. Nagy problémát jelent, ha nem a tényleges teljesítményt elérő személyek, hanem az ügyeskedők, a joghézagokat kihasználók, a csalók érvényesülnének. A társadalomban még nagy az intolerancia az egyéni sikerekkel szemben. Hankiss Ágnes ezt a problémát így látja: „Nem jó az, ha egy közösség megfosztja értékétől, rangjától az egyéni eredményt... A kimagasló teljesítményt elérő ember nem lehet igazán sikeres: a szituáció, amely körülveszi, a sikert sikerteleníti azzal, hogy az eredmény, a teljesítmény megítélésében, értékelésében háttérbe szorítja az egyéni sikert.”

Tömegesen előforduló kudarcok kedvezőtlenül befolyásolják az iskolák oktató-nevelő munkáját, társadalmi sikertelenségek áttevődnek az iskolára. A gyerekek és ifjak nem toleránsak egymás iránt, nemtörődomség és felelőtlenség akadályozza az iskolai tevékenységeket, gyakran fellelhetők a tanulók körében a lelki egészség zavarai, elő-előfordulnak együttműködési-kommunikációs durvaságok, cinizmus és tehetetlenség is súlyosbítja a kudarcok elmélyülését. Benda József erről így ír: „Ha sorsunk alakításában tehetetlenek vagyunk — és ennek kialakulása az iskolába lépés első napján megkezdődik —, jönnek létre tömegesen az ónsorvasztó és a társas értékek megvalósulását destruáló magatartásformák.”

Ma az iskolák átalakítása sok kudarcot „termel” nap mint nap. A nevelési-oktatási intézmények működtetésének pénzügyi feltételei nem problémamentesek, s a tartalmi változtatások is nehézkesen — visszaesésekkel és kudarcokkal — terheltek. Az iskolák belső és külső környezete ellenáll a metamorfózisnak. Edgar H. Schein a szervezéslelektan konzekvenciáit a változásokról a következőképpen foglalja össze: „Belső változást végrehajtani többet követel, mint a felismerés, hogy ezek a változások szükségesek. Nem elég egyszerűen kihirdetni a változás szükségességét, nem elég parancsot adni a változásra. A gyakorlatban a legáltalánosabb szervezeti jelenség a változással szembeni ellenállás.” Iskolai szinten a pedagógusok tevékenysége ambivalens: vannak olyan területek, amelyben támogatják a sikeres átalakulást, másutt passzivitásba menekülnek. Azokat, akik passzív, várakozó állásponton vannak, a zárkózottság, a nehezen mozdulás jellemzi. Terhesnek érzik a változások felelősségét, gyakran választanak rutinemegoldásokat, ami végül is soha nem kielégítő, s megrekeszt a fejlődésben. Kerülik a kockázatot és a kihívást. Kapcsolataik általában felszínesek vagy konfliktusoktól terhesek, környezetük észrevételeit elutasítják, problémamegoldásuk pedig nélkülözi a fantáziát. Ezt a mindig kiváró (túlélésre spekuláló, meghúzódozó) passzív stratégiát gyakran kíséri az önzés. Rosszul fizetett, hitüket veszített óvónokkal, tanárokkal, tanítókkal nem lehet mély változást végrehajtani. Önállóan dolgozó, szuverén pedagógusok képesek innovációs sikereket elérni. A magyar nevelőket oly sok csalódás érte, olyan nagy változást (gyökeres átalakulást) igényelnek tőlük, hogy nem kívánják az önállóságot. Nyugalmat, több megértést, nagyobb „gondoskodást” igényelnek ma is. A jelen és a közeljövő pedagógiai kihívásai az elméleti és gyakorlati pedagógiai pluralitás, az új oktatási programok: teljes szuverenitást, kezdeményezéseket igényelnek, erre ma még sokan képtelenek. Ezért következnek be a kudarcok. Nagy az eltérés a vidéki kisiskolákban és a városi iskolákban folyó nevelés-oktatás között, a pedagógusok és a gyerekek érvényesülése egyaránt nehezebb ott, ahol nincs meg az igényeknek megfelelő iskolaválasztási lehetőség. Nem a siker irányába mutatnak a törvények bevezetése körül kialakult ellentétek, melyek nem csillapodnak, hanem egyre inkább elmérgesednek. A kudarcot szenvedő embert Szepes Mária így jellemzi: „Kedvtelensége kedvtelenséget szül iránta. Bizalmatlansága bizalmatlanságot eredményez, ez pedig visszahat önbizalmára.”

A pedagógusra is — mint általában minden emberre — jellemző, hogy a sikertelenség hatására félszeggé válik, nyugtalanság, elégedetlenség, szorongás győtri, keserűség és letörtség lesz úrrá rajta. Sérelmeit az élet egyéb területeiről átviszi a tanulókra. Harapós reagálásaival környezetét elhidegíti magától, tanítványai és kollégái elhúzódnak tőle. A csüggedtség teljesen áthatja személyiségét, magatartását, kedélyállapotát: levertsége, elkeseredése, fáradtsága munkáját negatívan befolyásolja. Gyakran panaszkodik, s túlzásokba esik. A szülők gyermekeik kudarcaira gyakorta agresszív szavakkal — esetenként veréssel — reagálnak, szinte minden sikertelenség indultatos légkörrel és büntetéssel jár. Pedig ha a gyereket és ifjat kudarc éri, fokozottan rászorulnak az együttérzésre és biztatásra. A szülő erőszakos fellépése elszakítja a bizalom szálait, s meglazítja az érzelmi kötődéseket, s érzelmi támasz nélkül marad a gyerek. Nagy Anikó írja: „Ahol azonban nem épültek ki a kellő érzelmi és intellektuális alapok, ott a családi háttér hiányában szinte lehetetlen feladatra vállalkozik a pedagógus, amikor helyes szemléletre szeretné nevelni a gyerekeket a kudarccal és kötelességgel kapcsolatosan.”

Minden gyerek és ifjú — tapasztalatai alapján — rájön, hogy a hétköznapiak sokkal több vereséget, mint győzelmet tartogatnak számukra, ésszerű hozzászokniuk a kudarcokhoz. Pedig az iskolai sikertelenségek során torokszorító félelmeket élnek át. Félnak az osztályismétléstől, attól, hogy butának tartják őket. Teljesítményeiket lerontja az a remegő ijedelem, amely tevékenységeiket és produktumaikat nyomon követi. Az őket ért megalázásokat és sértéseket nem tudják meg nem történtté tenni, gyötörődnek olyanon, amit a felnőttek rég elfelejtettek már. Minden feladatvégzés idegeskedést jelent számukra — elkeseredést és dühöt —, s a tanulás halogatását. Tehetetlennek érzik magukat, s feladják a küzdelmet, beletörődnek az állandósult kudarcokba. John Holt írja: „Meg kell óvnunk a gyereket, ha módunkban áll, a szakadatlan kudarc sorozattól. És lehet, hogy még ennél is fontosabb, hogy észrevegyük: a kudarc nem megalázó... Valakinek beléjük kellene táplálni azt a koncentráció képességet és elszántságot, amiben hiányt szenvednek.”

IRODALOM

- Merton, R. K.: Társadalomelmélet és társadalmi struktúra. Gondolat K. Bp., 1980. 401—406. p.
 Böszörményi József: Kell-e erkölcsöt tanítani az iskolákban és miért? Iskolakultúra (Társadalomtudomány). 1993/15—16. sz. 46. p.
 Boda László: A keresztény nagykorúság erkölcsi teológiája. Ecclesia, Bp., 1986. 108—111., 116., 415. p.
 Endreffy Zoltán: A jóról, a helyesről és a bűnről. Magyar Tudomány, 1993/8. sz. 916—917. p.
 Hitt, W. D.: A mestervezető. OMIKK, 1990. 103. p.
 Lénárd Ferenc: Képességek fejlesztése a tanítási órán. Tankönyv K. Bp., 1979. 107—108, 110—116. p.
 Éles Csaba: Kaloda, pienesztál — vagy mérleg? Liget, 1991/1. sz. 71—81. p.
 Buda Béla: A gyűlöletről. Liget 1991/2. sz. 95. p.
 Konrád György: Európa köldökén. Magvető K. Bp., 1990. 89. p.
 Darányi Sándor: Miféle furcsa játék. Liget, 1990/4. sz. 17—18. p.
 Benda József: Miért humanizálják az iskolát? Valóság, 1990. 89., 80. p.
 Hankiss Ágnes: Kötéltánc (magánkiadás). Bp., 1987. 247. p.
 Woodcock M—Francis D: A felszabadult menedzser. Novotrade K. Bp., 1958. 59. p.
 Schein, E. H.: Szervezési lektan. Közgazdasági és Jogi K. Bp., 1978. 180. p.
 Szepes Mária: A mindennapi élet mágia. Holnap K. Bp., 1990. 25—27. p.
 Nagy Anikó: A szülő felelőssége az iskolai kudarcokban. Köznevelés, 1993/18. sz. 16. p.
 Holt, J.: Iskolai kudarcok. Gondolat K. Bp., 1991. 52—54. p.

Az összetételek tanításán eszmélkedve

1. Itt vagy ott, ezen vagy azon a szinten és helyen eltérhetnek a kívánalmak, hogy mit tanítsunk az összetett szóról; azt mégis észre kell vennünk, hogy közben a nyelvtanórán kívül már általános iskolában is hallanak egyet-mást diákjaink a matematikai logika, a halmazelmélet alapjairól (l. konjunkció, diszjunkció, implikáció, kontrapozíció, ekvivalencia; véges és végtelen halmazok, műveletek halmazokkal, konjunkt és diszjunkt halmazok, a halmazok uniója, metszetei stb.). A jó koponyákban elkerülhetetlenül fölmerül: mi a viszonya a konjunkciónak a nyelvtani kapcsolatossággal, a diszjunkciónak a választó viszonytal, az implikációnak a feltételelességgel. Ha pedig eddig eljutnak, ők fognak rádöbbsenni, hogy az akadémiai nyelvtannal lezártnak vélt, egyszerűnek látszó kérdések válaszai mennyire hézagosak.

Hézagosak vagy rugalmatlanok, netán kidolgozatlanok az összetett szók osztályozásának minden szintjén. Rosszul tanítja a nyelvtant akármely éltanár is, aki nem hagy teret az osztályozások alkotta halmazok közt, aki csupa egyszerűsítésből nem ismeri el, hogy vannak közös metszeteik az osztályozással fölismert csoportoknak, halmazoknak. Mert vannak!

2. Vannak

- a) az összetételeknek az élő szövegekkel való kapcsolatában (szövegben forradt-e össze, vagy mintára, analogikusan született);
- b) jelentésük szerint (valódi és álösszetételek);
- c) az elő- és utótag szintaktikai viszonya szerint is (alá- vagy mellérendelő viszonyú, illetve szervetlen);
- d) a tagok összetartozásának jelölt vagy jelöletlen volta szerint;
- e) sőt még aszerint is, hogy hogyan toldalékoljuk az összetett szót (csak az utótagon, elő- és utótagon, netán vagylagosan, egyben az összetétel felbontásával).

Az a—e) § mind-mind feladatot jelöl ki. Aprólékosan föl kell tárnunk a jövőben a közös metszeteiket, az átfedéseket. A továbbiakban itt és most csak a mellérendelő összetételek tagjai közötti szintaktikai részkérdésekre korlátozódnak gondolataim, e szűkebb körű eszmélkedésem eredményeit szeretném megosztani kartársaimmal.

3. Régebben is tudták, hogy az alá- és mellérendelő összetételek közt is van átfedés. Azzal, hogy ma sokan tagadják a *nőüön-nő*, *fogyton-fogy*, *végestelen-végig*, *unos-untalan*, *réges-régi* mondatbeli keletkezését, s inkább mintakövetés, analógia termékének minősítik, még korántsem döntöttek az elő- és utótag mondatnyi viszonyáról. Az érzékenyebb nyelvérzékű közösség nagy többségének az a véleménye, hogy az előtag ezekben általában erősíti az utótagot, másként: az utótag fokhatározójaként, ahhoz hasonlóan hat. Tehát: *nőüön-nő* 'egyre jobban nő', 'időben és térben is, méreteiben is mind erősebben nő'; *végestelen-végig* 'egészen végig', 'teljesen, hézagtalanul végig'; *réges-régi* 'nagyon régi, a réginél is régebbi'. (Az *örökkön-örökké* vagy az *unos-untalan* tőismétlést kissé másként is értelmezem, értelmezhetjük.)

De már egyszerűbb tanulónk is mérlegeli: vajon a *dúsgazdag* nem gazdagabb-e (nagyobb mértékben gazdag-e) a *gazdagnál*? S az *odakint* nincs-e kijebb a *kint*-nél, az *idebent* beljebb a *bent*-nél? Nyomorúságos válasz, ha a tanár ezt „csak” a stilisztika árnyalatnyi értékelésének körébe szuszakolja vissza. Az előtag fokhatározói árnyalata tagadhatatlan. Akkor is az, ha eddig nem figyelmeztetett erre senki...

A száraz elvonatkoztatás szétszakíthatja az alaktani fokozást, a mondattani fok- és mértékhatározós szerkezeteket, a mondattani körülíró fokozást, a különböző mértékűek mondattani összevetését, továbbá a stilisztikai fokozás, erősítés jelenségeit, jelenségeikben mindezeket összegzi az átfogó jelentés. Úgy válasszuk tehát őket szét a nyelvoktatásban, hogy emlékeztetünk összetartozásukra!

Így bemutatva nem lesz zavaró, hogy összegeződnek alá- és mellérendelő viszonylatok az összetett szókban is. Taglaljuk, mit jelent az „ízlelő nyelven” beszélők számára a *szertesztét* és a *szertesztéjje!* Azt is, hogy 'jobban, távolabb, vagy több darabra szét'; 'jobban, több irányba széjjel' (fokhatározói árnyalatú előtag), de azt is, hogy 'szerte, azaz szét', 'szerte, tehát szét' (azonosító-helyesbítő magyarázó vagy következtetői színezetű módon), 'szerte, illetve széjjel'. Bármelyik értelmezést meggyőzőbbnek tartom, mint a primitív '*szerte és szét' vagy 'szerte és széjjel' egyszerű kapcsolatosság gondolkodási tunyaságát.

4. Elmélkedésünk gyújtópontja ez: nem szabad egybemosni a mellérendelő összetételek tagjainak mellérendelt voltát az egyszerű kapcsolatossággal. Eddig is láthattuk: bennfoglalhat ez a viszony azonosítva helyesbítő magyarázó viszonyt is, következtetőt is, nyilván további más mellérendelői viszonyfajtákat is.

Az *ázik-fázik* 'ázik és fázik' a maga kölcsönösségében, de 'ázik, tehát fázik' is: az utótag az előtagból következik. A *maholnap* kifejtése már legkevésbé 'ma és holnap', sokkal inkább 'ma vagy holnap', még találóbban: 'ma (a jelenben, de ha nem ma, akkor) holnap, a közeljövőben', 'ma, illetve holnap'. Magát az egyszerű kapcsolatosságot is sokszor helyettesítheti találóbban a hozzátoldó jellegű: *ágas-bogas* 'ágas is, bogas is' (persze, emögött is ott a következtető és azonosító-helyesbítő viszonyú árnyalat: 'ágas, tehát, azaz bogas is'). Hasonló a *ront-bont*: 'ront is, bont is', de 'ront vagyis bont' is. Stb. Nyelvünk nagyszerű remeke a *dül-fül* ige a meggyőző példa rá, mennyire szegényes annak a nyelvérzéke, aki mindenben csak kapcsolatosságot vesz észre. Elvégre mit is fejezünk ezzel az igével ki? A cselekvésnek és az állapotfolyamatnak ez a mellérendelése okságilag, következtetően tömörít: '(dühében) dül, (így vezeti le indulatát tombolva, rombolva, de nem teljesen, mert) ennek következtében, így hát fül (bennszorult mérgétől) fuldoklik is'.

Akad f o k o z ó a n kapcsolatos mellérendelt szavunk is: *ország-világ* 'mindenki'. Ez csakis 'ország, sőt világ' eredetileg! Hamis föltevés az egyszerű kapcsolatosság is, a hozzátoldó is, kétes az egyszerű választói viszony is.

5. A konjunkció magában foglalja a kapcsolatosság fajain kívül a következtető és a magyarázó utótagú viszonyt is, sőt az ez utóbbiakká átfogalmazható *ha, akkor ... is* implikációt is; a diszjunkció és konjunkció közti híd a megengedő választó viszony, szakadék viszont a kirekesztő választás. Kirekesztő választói viszonyúak a *kisebb-nagyobb, több-kevesebb*. Jelentésük szerint ezek inkább ál-, mint valódi összetételek. Azonban ismétlem: a jelentéstani szempontot ne zagyváljuk össze a szintaktikával!

A valódi jelentésű összetételek felé hajlik az *egy-egy* 'néhány' (< egy és még egy) kapcsolatossága is, az *egyszer-egyszer* 'olykor' (< egyszer és egy más időben újra egyszer), mely szintén kapcsolatos viszonyú; de már választó, sőt kirekesztően az az *egy-két*, amely úgy 'néhány', hogy sohasem *egy vagy kettő*, hanem kettőnél több. A *két-három, három-négy* kirekesztően választói tagviszonya már inkább álösszetétel, de korántsem csak a helyesírás rendelte el ezt a kötőjelezést. Másokat is megkérdezve, úgy vélem, hogy a *két-három* jelöltje sohasem *kettő*, csak esetleg *három*, de lehet még *négy* vagy *öt* is. A *három-négy* viszont lehet *három*, de *négy*nél szintén jelölhet többet is (ötöt, hatot) a maga határozatlanságában. Viszont már csak névlegesen vaglyagos, látszatra választói az *öt-tíz, tíz-húszt*. Ha ezeket a *határozatlan* szárneveket értelmezzük, akkor szabatos jelöltjük '(körülbelül) öt-től tíz-ig terjedő számú', '(körülbelül) tíz és húsz közti', egyébként azért lehet tíznél, illetve

húsznál is több valamivel. Ezek tehát valójában már nem is választó módon mellérendelt összetett szók, hanem mellérendelt *kettős határozói* összetételek. A kettős határozói összetételek megérdemlik, hogy külön pontban szóljunk róluk.

Mihelyt fölillantottuk a lehetőségét a választói viszonyú összetételeknek, már az általános iskolában is akadnak majd olyan tanulók (középiskolai szakkörökben biztosan lesznek), akik maguk is rájönnek, hogy a *maholnap* 'nemsokára' tagjai is kizáró választó viszonyúak, esetleg ránk is pirítanak, hogy ezen kívül lehetnének az összetétel tagjai nem azonosítható módon helyesbítő (*illetve, illetőleg*) magyarázó viszonyban is.

A matematika szakkörében jeleskedők fognak figyelmeztetni, hogy a megengedő *vagy* és a kirekesztő közt ingatag a nyelv, nem eléggé szabatos (a *vagy ... , vagy* persze már kirekesztő). Nem elégszenek meg, ha egyértelműsítésül az *illetőleg, illetve* kötőszóit ajánljuk a *vagy* helyett. Ők már tudják, hogy a *vagy/és* (gyakrabban: *és/vagy*) nem holmi modoros modernkedés, hanem szükséges szabatosság. Ez jelöli a mondatok, mondatrészek közt, hogy közöttük egyszerre érvényes a kapcsolatosság és a kirekesztő választó viszony — „vagylagosan”.

6. Mint tudjuk, a kettős határozók olyan azonos alaptagú szerkezetek, melyekben előzmény- és véghatározó fűződik össze (kifejezheti *-tól, ... -ig, -ról, ... -ra* ragpáros, *között* névutó, ill. *közt* névutói melléknév, bár e névutóiak kettős határozó jellegéről mintha megfeledkeznének nyelvitanaink...). A kettős határozói mellérendelő összetételek jelöletlenek, s olykor elküldösti kettős határozói voltukat, hogy előzményhatározói előtagjukat bizonyos esetekben iránytárgynak is értelmezhetjük.

A nyilvánvalóan kettős határozói — határozatlan számnév szófajú — összetételeken (pl. *húsz-harminc*) kívül számos más alfajuk is van.

Némelyeket kifejthetünk előzmény- és véghatározó-ragos főnévvel is, *között* névutóval vagy *közt* névutóval kapcsolt névszópárral egyaránt. Ilyenek a *Budapest—London* vagy *budapest—londoni* (légijárat) 'Budapestől Londonig (közlekedő)', 'Budapest és London közt (járó)', 'Budapest és London közti'; a *Szeged—Makó* távolság *től ... -ig* (számított, mért) vagy 'Szeged és Makó közti'.

Már inkább ragpárral értelmezhetjük a *magyar—olasz* (szótár) féléket: 'magyarról olaszra (fordító)', 'magyart olaszra, olasszal (értelmező)', bár 'magyar és olasz közötti, közt (fordító, értelmező, közvetítő)' is. A *tavas—nyár* (folyamán) 'a tavasz (legelejétől vagy (közepétől) a nyár (közepéig vagy (végéig (terjedő idő) (folyamán). Máskor természetesebb a névutói melléknévvel való értelmezés. L. pl. *kelet—nyugati* (közlekedés, kereskedelem, kapcsolatok): 'kelet és nyugat közötti'. Mai helyesírási szabályzatunk 263. pontjának példáit vizsgálva, világos, hogy a nagyködtjel, mely közvetlenül, helyköz nélkül kapcsol két szót, korántsem mindig csak a kettős határozói vagy ehhez hasonló viszonyokat jelöl. Kétséges, hogy összetétellel is válva, de összefoglaló egyszerű kapcsolatosság van a *Marx—Engels—Lenin* (művei) vagy *Hadrovics—Gáldi* (szótára) elemei közt éppúgy, mint a *magyar—német* (szakos), a rövidebb *német—franciás* (szintén: szakos), *mat—fizés* (diáknyelvi: 'matematika—fizika szakos') esetében. Nyelvteni szempontból okvetlenül kérdéses, szükséges-e minden felsorolt esetben az egyszerű vessző helyett nagyködtjel. Csakis akkor, ha ennek az írásjelnek valamilyen többletfeladata van a vesszővel szemben. Nem vagyok hitvédője mai helyesírásunknak sem, a korábbiaknak sem voltam. Szubjektív pongyolaságnak tartanám azzal védeni, indokolni a nagyködtjelet, hogy ezzel jelölünk a „szokásosnál erősebb összetartozást”. Ilyen alapon az alsó tagozatban méltán írhatnák egybe kisdíákjaink a *tanító néni-t*! Ami a nagyködtjelezésben mégis ésszerű, megfogalmazhatjuk szabatosabban is: az így írandó szókapcsolatokat nagyobb halmazokon belül kisebb, de teljes és viszonylag önálló részhalmazoknak minősíti ez az írásmód. A matematikában, a halmazelméletben a részhalmazokat különféle zárójelpárokkal különítjük

el a más részhalmazoktól. Csakis megegyezés kérdése, hogy mivel jelöljük ezt a viszonyt a magyar írásosságban. Jelenleg: ezzel, tehát nagykötdjellel.

Ismétlem: továbbra is kérdéses, hogy ez a részhalmazi zárttság azonos-e a nyelvben azzal, hogy két szó összetétellel váljon. Én bizony nem hinném, hogy a *Hadrovics—Gáldi* vagy a *magyar—német* (szakos) szópár összetett szó. (Velük szemben a *magyar—osztrák* (mérkőzés), a *magyar—horvát* (határ) viszont összetétel, mert feloldásukhoz ragpárra vagy névutói melléknévre van szükség.

Egyébként is vitázom minden tekintélyelvű tanárral, aki az egybeírást, a kötdjelezést, nagykötdjelezést azonosítja az összetétellel válással, a különírásban pedig rettegve óvakodik egyelőre még jelöletlen összetételt meglátni.

Példákat könnyebb az alárendelő viszonyú szerkezetek között találunk. Semmiképp sem összetétel (még csak állósszetétel sem!) a *kétnaponként, háromhavonta*, ha vele szemben: *tizenöt naponként, tizennyolc óránként* az „előírt” alak; vagy hogy a szabályzat példái közül szemelgessek: miért volna összetétel a *Bourbon-család, Jagelló-dinasztia*, ha nem összetétel a *Széchenyi család*? Mindezzel szemben miért is ne volna összetétel a *Keveset érő* (dőlő) vagy a *Székre járó* (határrész)? Ne ringassuk magunkat abban a balhitben, hogy diákjaink legjobbjai átsiklanak a szabályzat 168. vagy 184. pontján!

7. Félreértés ne essék! Sehol sem állítottam, hogy ezt a témakört akár általános, akár középiskolában *tanítanunk kell*. Nem! De létéről érdemes tudnunk, mert mind nyelvtant, mind helyesírást oktatta beleütközhetünk akaratlanul is.

Nem lesz idegen a mai fiataloknak, hogy helyenként fölillantjuk az átfedéseket, vagylagos kétértékűséget elemzéseinkben, vagy fölismertetjük „nyelvtani és helyesírási részhalmazok” közös metszeteit:

- a) Jó, ha ráeszmélnek, jelentésük szerint sem a valódi, sem az állósszetételeknek nincs éles határuk az önálló szókapcsolatok felé.
- b) A kapcsolatosság és a választói viszony tágabb kör, nagyobb halmaz, mint a *beléjük sorolható* következtető és magyarázó utótagú, illetve az iskolában csak elvétve említett kettős határozói viszony. Ez utóbbiak csak sajátos részhalmazai az előző kettőnek (a konjunkciónak és diszjunkciónak). Az ellentétességről itt nem kellett szólnom, de az is csak sajátos kon- vagy diszjunkció.
- c) Annak ellenére, hogy a szófajtant és mondattant hibásan is keverik, zagyválják a gyöngébbek (bár némely széplelkű íródalmar kartársaink is ...), a szóalaktan viszont — amelynek része az összetételek tana! — gyakorta összeforr a mondattannal. Ezt pedig épp azért érdemes észrevéteknünk, hogy máshol ne kövessen el határsértést tanítványunk.

NÉMI SZAKIRODALOM

A mellérendelő összetételről: A mai magyar nyelv rendszere I., 427—38.

Benczédy—Fábián—Rác—Velcsóvné: A mai magyar nyelv 1965. 156—9.

A (rövid) kötdjelezés összetételekben: A magyar helyesírás szabályai. 11. kiadás 262. §.

És/vagy: Török Gábor: Népszava 1986. szept. 1.

A megtapasztalt értékek szerepe a kommunikációs viszonyban

Írásom problémafelvetését egy a szemtől szembe helyzetekben — sajnos — elég gyakran elhangzó rövid párbeszéd leírásával kezdem.

„Anyu és Apu leülnek az asztal mellé ebédelni. Anyu kedvesen kínálja Aput.

— Tessék! Itt a leves. Szedjél!

Apu hozzálát, hogy kimerjen magának egy jó nagy merőkanállal, amikor észreveszi, hogy zöld színű valami úszik az étel felszínén.

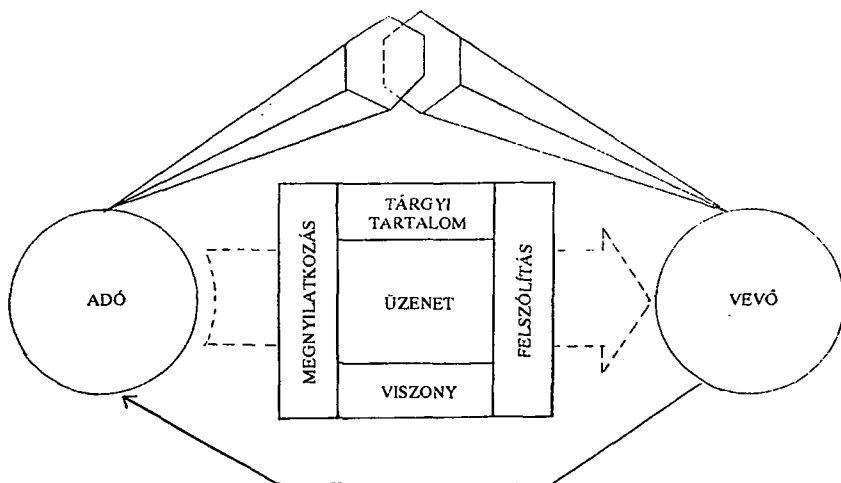
— Mi ez a zöld ebben a levesben? — kérdezi.

— Ha nem tetszik — csattan fel Anyu —, akkor elmehetsz máshová enni...”

E rövid párbeszéd — pontosabban szóváltás —, azt gondolom, viszonylag szemléletesen kifejezi azt a *kommunikációs viszonyt*, amely a példában szereplő két ember között kialakult és működik.

Amennyiben megkíséreljük vizualizálni ezt az alaphelyzetet, akkor a következő modellt vázolhatjuk fel.

A személyközi kommunikációs viszony modellje



Ebben a szerkezetben minden üzenet négy szempontot tartalmaz:

1. Tárgyi tartalom (amiről informálok).
2. Megnyilatkozás (amit — még — magamról mondok).
3. Viszony (amit a másiktól tartok, hogyan is állunk).
4. Felszólítás (amire a másikat rá szeretném venni).

Írásom bevezetőjében említett jelenet óhatatlanul megfogalmaz egy — számomra — nagyon lényeges problémát is. Nevezetesen a következőt: mi lehet annak az oka, hogy az

„ÜZENET”-et hordozó, övező és tartalmazó „TÁRGYI TARTALOM”, a „FELSZÓLÍTÁS” a „MEGNYILATKOZÁS” és a „VISZONY” közül ez utóbbi uralja a két ember közti kommunikációt?

A felvázolt modell segítségével erre a kérdésre azt válaszolhatjuk, hogy a „TAPASZTALAT” az, ami jelentős mértékben befolyásolja az egyik embernek a másikhoz fűződő kommunikációs viszonyát. Ez valóban így van. A „TAPASZTALAT” azonban nem más, mint a megélt, látott, a megtanult vagy kíváncsós „ÉRTÉK”, illetve „ÉRTÉKSTRUKTÚRA”.

Az elmondottak tükrében, gondolom, érthető, miért irányult a főiskolai hallgatók körében végzett empirikus kutatómunkám annak a kiderítésére, hogy az oktató és a diák(ok) közötti kommunikációs viszony(ok) kialakulásában elsősorban, majd időről időre változóan milyen „ÉRTÉKEK” vesznek részt, s ezek mekkora befolyást gyakorolnak e viszony(ok) működésére?

Ezt követően röviden ismertetem a vizsgálati metódust.

A kiindulópont a következő. Minden ember rendelkezik valamilyen értékhalommal, értékrendszerrel, melynek segítségével megpróbál jelenségeket értelmezni, tanulságokat és tapasztalatokat értékelni, arra törekszik, hogy önmagát elhelyezze a szűkebb és a tágabb világban, viszonylatokban.

A hallgatók feladata az volt, hogy az oktatótól kapott négy kártyalapra írjanak egy-egy általuk akkor nagyon fontosnak tartott értéket. (Az egyén a mindennapi életben gyakorta kényszerül választásra, döntésre. A választásokat és a döntéseket igen sokszor megszabják a feltételek, a körülmények. Ebben az esetben is erről volt szó.) A megnevezett érték lehet anyagi, tárgyi, szellemi, erkölcsi, természeti etc.

Egy tizenkét fős évfolyami csoport esetében összesen 48+4 (ez utóbbi az oktatóé), vagyis 52 megnevezett érték került megjelölésre. Ezeket a kártyalapokat az oktató elhelyezi egy táblára, hogy mindenki jól láthassa.

Ezt követően a csoport minden egyes tagja kap egy előre elkészített táblázatot, amely összesen 16 rubrikát tartalmaz, mégpedig a következő megoszlásban és elhelyezésben: kettő „kíváncsós”, kettő „veszélyes”, négy „nagyon fontos”, nyolc pedig „fontos” felíratot tartalmaz. A hallgató feladata az, hogy a táblán elhelyezett 52 érték közül válassza ki azt a 16-ot, amelyeket el kíván helyezni az előtte fekvő táblázaton a rubrikák figyelembevételével. A módszert a Kontaktstelle Arbeitsberuf Ausbildung-tól (Svájc) vettük át.

FONTOS	KÍVÁNCOS	KÍVÁNCOS	FONTOS
FONTOS	NAGYON FONTOS	NAGYON FONTOS	FONTOS
FONTOS	NAGYON FONTOS	NAGYON FONTOS	FONTOS
FONTOS	VESZÉLYES	VESZÉLYES	FONTOS

A tizenhárom ember természetesen tizenháromféle értéktáblát készít, amely szemléletesen mutatja azt, hogy amíg az egyik érték valaki számára fontos vagy nagyon fontos, az lehet a másikinál veszélyes. Tisztázatlanságuk konfliktusokat idézhet elő, félreértésekre adhat okot.

A tapasztalatom az, hogy ennek a módszernek a segítségével igen jól és szemléletesen lehet érzékeltetni az emberek, esetünkben a hallgató(k) és az oktató közti kommunikációs viszonyt befolyásoló értéktényezőket.

Természetesen a *csoport tagjai részéről feltüntetett értékek* tükrözik azokat a társadalmi elvárásokat, egyéni vágyakat is, melyeket „illik nevesíteni ilyenkor”.

Az emberek közti kommunikáció — így értelemben — minden esetben az értékek szerzését és az értékek továbbítását, másként fogalmazva „valamiféle cseréjét” szolgálja, illetve jelenti.

A konkrét gyakorlatban azonban számolni kell a kommunikációban részt vevő személyek meglévő, többnyire megtapasztalt értékeivel.

Különösen fontos figyelni ez utóbbira egy felsőoktatási intézményben munkálkodó és meghatározó szerepet betöltő oktatónak. A hallgató(k) és az oktató, és fordítva: az oktató és a diák(ok) közötti kommunikációs viszony(ok) — melyek megtapasztalt értékre épülnek, illetve azokból következnek — ugyanis sokkal nagyobb mértékben befolyásolják az oktató munka hatékonyságát, mint bármi más.

Mert másként is zárulhat a bevezetőben elmondott rövidke történet.

„ ... *Mi ez a zöld ebben a levesben?* — *kérdezi Apa.*

— *Egy új ízesítőt fedeztem fel. Kíváncsi vagyok, ízlik-e Neked* — *felelte Anyu!*”

JEGYZETEK

T. Kiss Tamás: A felsőoktatás „tölcseretlenítése”, avagy egy nyitott képzési modell = Új Pedagógiai Szemle, 1992. 2. sz.

T. Kiss Tamás: Jegyzetek a nevelés és demokrácia néhány összefüggéséről = Módszertani Közlemények, 1992. 1. sz.

T. Kiss Tamás: Karácsony Sándor pedagógiai nézeteiről néhány idézet tükrében = Módszertani Közlemények, 1993. 2. sz.

DR. FARKAS OLGA

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A házi feladatról

I.

Az iskolával, az iskolaválasztási lehetőségekkel kapcsolatos reklámok, hirdetések napjainkban mind gyakoribbá, egyre megszokottabbá, elfogadottabbá válnak.

A napokban azonban elgondolkodtató hirdetés került a kezembe. Egy fővárosi gimnázium „több mint lehetőséggként” ajánlja: „ ...*házi feladat csak idegen nyelvből!*”.

Elsősorban ez a „jó hír” ösztönzött arra, hogy közreadjam egy korábbi vizsgálatomat.

Ez a munka a házi feladat problémakörének csak egy elemét: az ellenőrzés és a tanulás eredményességének összefüggését elemzi, mégis fontosnak tartom, hogy ennek kapcsán ráirányítsam a figyelmet az egyre háttérbe szoruló otthoni munkára.

A közel másfél évtizede megjelent Pedagógiai Lexikon megfogalmazása ma talán aktuálisabb, mint valaha. Nevezetesen: „A házi feladat a tananyag feldolgozásának menetében minden olyan feladat, amelyet a tanítási időn kívül ... otthon ... egyéni munkával végeznek el a tanulók ... Az oktatási folyamat megtervezésének jelenlegi gyakorlata szerint az új ismeretek közvetítése, elsődleges rögzítése és alkalmazása a tanítási órákon valósul meg; az ismeretek megszilárdítása, emlékezetbe vésése, valamint további gyakorlása a tanulók otthoni feladata. Egyes esetekben nem az előző óra tartalmához csatlakozik, hanem a következő órán végzendő munkát — anyaggyűjtéssel, megfigyeléssel stb. — készíti elő. A házi feladatok eredményes megoldásának a megfelelő tárgyi tudáson kívül az a feltétele, hogy a tanulók jól szervezzék meg otthoni munkájukat, ismerjék és alkalmazzák a tanulásnak, a feladatok megoldásának helyes módszereit. Ezért a tanár nemcsak a soron levő házi feladat előkészítésével, hanem még inkább az illető tantárgy hatékony tanulási módszerének bemutatásával és gyakorlásával segítheti a tanulók otthoni munkáját.” [1]

A hatékony, eredményes, illetve időtakarékos tanulás kérdése ma már nemcsak az iskolai oktatás problémája. Napjaink társadalmi-gazdasági változásai egyre többünket késztetnek arra, hogy megtanuljunk tanulni, hogy megteremtjük a sikeres és gyors tanulás alapvető feltételeit.

A tanulásról szóló, közelmúltban megjelent könyvében Oroszlány Péter a házi és iskolai munka összefüggéséről így ír:

„... az iskolai figyelem az eredménynek elengedhetetlen feltétele. Kissé triviális hasonlattal élve, a szellemi táplálékot az iskolában esszük meg, otthon csak megemésztjük. Az otthoni munka tulajdonképpen csak az iskolában szerzett ismeretek átismétlése, bevésése. Az írásbeli feladatok célja a tanultak begyakorlása, elmélyítése, néha előkészítés a következő óra anyagának megértéséhez.” [2]

A fentiekkel egyetértve az általam vizsgált probléma arra a tanári tapasztalatra épül, hogy az *ellenőrzés hiánya* — különösen a házi feladatok esetében — a *tanulás eredményeinek* fokozatos *romlásához* vezet. Vizsgálatomban arra szeretnék választ kapni, hogy

- milyen legfontosabb mutatók mentén fogalmazható meg a házi feladat ellenőrzésének és a tanulás eredményességének összefüggése;
- hogyan befolyásolja az állandó ellenőrzés a különböző életkorú tanulók tanulmányi munkáját, vannak-e az egyes osztályoknak eltérő jellemzői;
- milyen jellemző következményei vannak az ellenőrzés elmaradásának?

A vizsgált minta

A vizsgálatban egy szegedi általános iskola közel félezer tanulója vett részt.

évf.									
oszt.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
a	21	21	25	34	20	30	21	26	
b	14	15	22	26	28	26	29	30	
c	—	—	—	—	19	30	22	23	
össz:	35	36	47	60	67	86	72	79	482
hiányzók:	1	3	1	1	3	3	3	3	18

Tagozatos osztályok: 3/a, 4/b, 5/b, 6/c, 7/b és a 8/c osztály. Nevezett osztályok olasz nyelvet tanulnak.

A vizsgálat módszere

Az adatokat kérdőív, illetve beszélgetés segítségével gyűjtöttem. A kérdőív (lásd a mellékletben) azonosító és általános adatokat, valamint a tanulás eredményességére vonatkozó kérdéseket tartalmazott.

A feldolgozás során az alábbi *számításokat* végeztem, de a terjedelmi korlátok miatt többségükre csak utalok.

- A kauzális adatok százalékos viszonyszámai (a tanulók neme, a testvérek, illetve az egy háztartásban élő testvérek száma) osztályonként
- A szülők foglalkozásainak százalékos viszonyszámai
- A válaszok előfordulási gyakorisága kérdésenként és évfolyamonként
- Az idősor viszonyszámai a 4-es, 5-ös tanulmányi eredményű tanulókra nézve
- A gyenge tanulmányi eredmény és a „néha” ellenőrzés korrelációs együtthatójának kiszámítása
- A jó (4-es, 5-ös) tanulmányi eredmény és a rendszeres ellenőrzés korrelációs együtthatója.

A feldolgozott adatokat grafikonok segítségével tettem szemléletesebbé.

Megjegyzem, hogy a kérdőívben külön gyűjtöttem arra vonatkozó adatokat, hogy osztályonként milyen a fiúk és a lányok aránya. Arra voltam kíváncsi, hogy a lányok „szorgalmasabb” volta mennyiben tükröződik eredményeikben.

A lányok aránya az 1—3. évfolyamon a legmagasabb, különösen kiemelkedő az 1. osztályban. Alacsony a számuk a 4., 6. és a 8. osztályban.

A testvérek száma befolyásolja az ellenőrzésben résztvevők számát. Egy-egy idősebb testvér meghatározó szerepet tölt be abban, hogy segítséget nyújtson. A tanulók döntő többségének egy testvére van. A nyolcadikosok harmadrészének kettő.

A nagyszámú válások miatt külön számba vettük, hogy a gyerekek milyen arányban élnek külön háztartásban.

A vizsgálatban részt vett tanulók anyja (nevelőanyja) közel negyedrésze szellemi dolgozó, negyedrésze betanított munkás. Az 1—2. osztályban nincs egyetlen értelmiségi vezető sem, számuk a további osztályokban is elenyésző.

Az apák (nevelőapák) között viszont a 2—3. osztályban nincs értelmiségi vezető. Magas a számuk a szakmunkásoknak és a betanított munkásoknak.

A házi feladat — egy tanítási nap tükrében

A vizsgálat napján azt kérdeztük tanulóinktól, hogy a mai napra mely tantárgyból (tantárgyakból) volt házi feladat, és ki ellenőrizte. (Célszerűségi okokból a kérdésekre adott válaszokat összevontuk.)

Megállapítható volt, hogy a házi feladatok számát nem egységesen ítélték meg a gyerekek. Pl. voltak osztályok, ahol ötféleképpen ítélték meg az aznapi szóbeli és írásbeli feladataik számát!

Az elkészített házi feladatot ellenőrizhette:

- (1) szülő
- (2) szaktanár
- (3) napközis tanár
- (4) testvér
- (5) felelős (tanuló)
- (6) senki
- (7) egyéb

A Dokumentumtárunkban meglévő vizsgálati anyagok alapján megállapítottuk, hogy a szülői ellenőrzés száma az 5. osztályban a legmagasabb, a 8. osztályban a legalacsonyabb.

Meglepően alacsony a szaktanári ellenőrzések száma. Öt évfolyamon például ezen a napon *egyetlen szaktanár sem ellenőrizte a feladatokat!* (1., 2., 3., 5. és 8. osztály.)

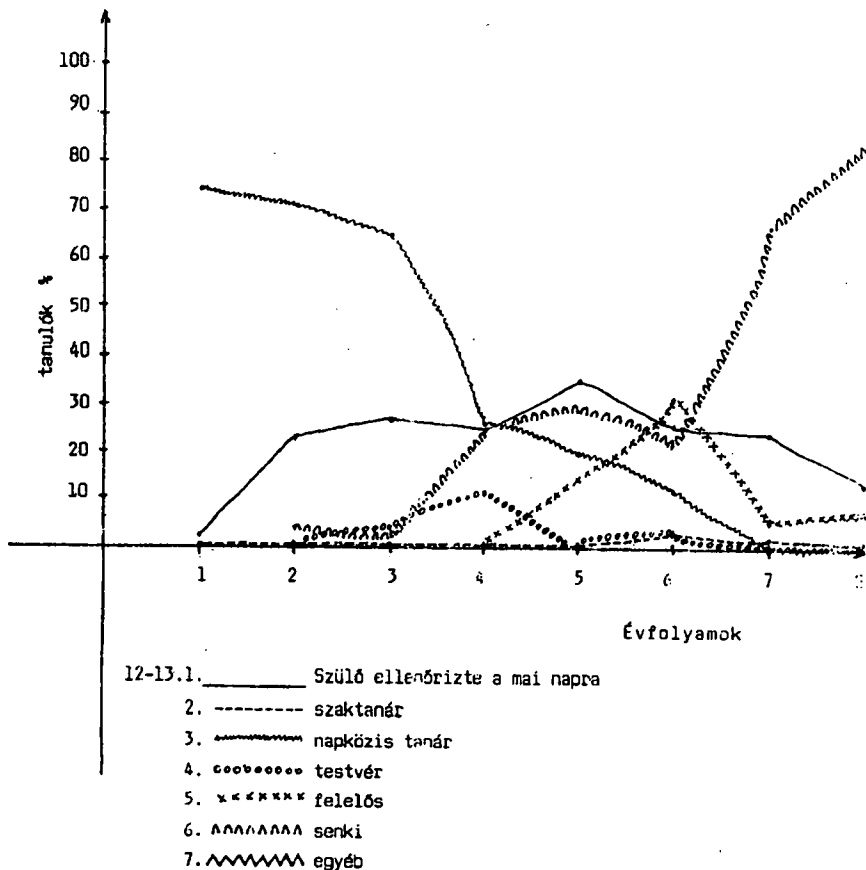
A napközis tanárok szerepét meghatározza, hogy a napközis tanulók száma az alsó tagozatban a legmagasabb. Figyelemre méltó azonban, hogy a 7. és 8. osztályos évfolyamon egyetlen tanár sem látta a házi feladatokat.

A feltételezettnél alacsonyabb a testvéri ellenőrzések száma. A legtöbbben a 4. osztályban ellenőrzik a feladatokat. (Ez bizonyára azzal is magyarázható, hogy ebben az osztályban a legmagasabb a testvérek száma.)

Tanulságosak azok az eredmények, amelyek tükrözik: milyen arányban fordul elő az, hogy a házi feladatot senki sem ellenőrzi:

4. osztály	23,00%
5. osztály	26,74%
7. osztály	69,44%
8. osztály	82,27%

Az adatokat külön grafikonon is bemutatjuk:



Jól érzékelhető az a tendencia, hogy a tanárok szerepe évfolyamonként csökken, és növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akinek senki sem ellenőrzi a házi feladatát.

Az egész évi munka ellenőrzését jellemző mutatókról tanulmányunk második részében szólnunk.

MELLÉKLET

(A tanulói kérdőív)

A házi feladat ellenőrzésének és a tanulás eredményességének összefüggése

Azonosító adatok:

1. Az iskola sorszáma:

2. Az iskola székhelye:

3. Az osztály sorszáma az iskolán belül:

4. A tanuló sorszáma az osztályon belül:

Általános adatok:

5. A tanuló neve:

6. Születési éve:

7. Édesanyád (nevelőanyád) foglalkozása:

8. Édesapád (nevelőapád) foglalkozása:

9.1. Testvéreid, féltestvéreid száma:

9.2. Veled egy háztartásban élő testvéreid száma:

Tanulmányi eredmény

10. Az utolsó félévben elért tanulmányi eredményed:

Kedves Tanuló!

A továbbiakban arra vagyunk kíváncsiak, hogy ki, mikor, milyen módon szokta ellenőrizni a házi feladatodat. Szeretnénk azt is megtudni, hogy neked mi erről a véleményed.

Kérünk, hogy őszinte válaszaiddal segítsd munkánkat. Közreműködésedet köszönjük.

11. A mai napra mely tantárgyból (tantárgyakból) volt házi feladat? (Tantárgyanként: írásbeli, szóbeli)

.....

.....

12. Ha volt mára házi feladat, írd ide, ki ellenőrizte az elkészítését? (Szülő, szaktanár, napközis tanár, testvér, felelős, senki, egyéb.)

.....

.....

13. Ha mára nem volt házi feladat: gondold vissza az utolsó házi feladatra! Írd ide, ki ellenőrizte!

.....

.....

14. Gondold végig, hogy ebben a tanévben mi volt a legjellemzőbb a te munkád ellenőrzésében! A megfelelő választ húzd alá!

— rendszeresen ellenőriztek

— többször, de nem rendszeresen

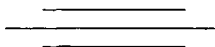
— néha előfordul, de nem jellemző

— soha nem szokott senki ellenőrizni

— egyéb, mégpedig:

IRODALOM

- [1] Nagy Sándor főszerk.: Pedagógiai Lexikon. 1977. II. kötet 117.
[2] Oroszlány Péter: Könyv a tanulásról. AKGA 1993. 27.



DR. JANOVSZKY SÁNDOR

Általános Iskola
Pusztaföldvár

Néhány gondolat a pedagógus hivatásról

A pedagógusok számára különös érzést jelentenek a szeptemberi tanévkezdések.

TANÍTANI indulunk, talán ezért szép számunkra az iskolakezdét. Végignézzünk a figyelő, mosolygó gyermekarcokon, s közben elgondolkozunk azon, vajon mi történik, mit várhatunk egymástól — tanár és diák — az elkövetkezendő év, esetleg évek során. Most is, mint minden évben azon fáradozunk, hogy tanítványaink elfogadják azokat a tanácsokat, amelyek előrehaladásuk, sorsuk javát szolgálják.

Olvasni szeretnének gondolataink között. Vajon megértjük-e őket? Kedvesek, jók leszünk-e hozzájuk? Elfogadjuk-e őket olyanakká, amilyenek?

A kis elsősök arcán bátorítan még a mosoly, de szemükben melegt a fény. Az a néhány év, amit maguk mögött hagytak az életből, még csak a gondtalan gyermekkort mutatta meg nekik, amelyben a sírást még oly könnyen felváltja a mosoly, hogy helyet adjon az örömnak, az önfeledt kacagásnak. Várakozással teli gondolatuk. Milyen lesz az első nap az iskolában? Az első hazatérés! Mi pedig kíváncsian gondolunk arra, vajon ragyog, csillog-e a szeme, ha az iskoláról kérdezik otthon.

A sorok írása közben eszembe jut egy nagyon fontos gondolat, amit Füst Milánál szebben megfogalmazni igazán nehéz lenne:

„Emlékezni tudjunk saját fiatalságunkra, hogy mi az, ami nekünk örömet szerzett valaha is, mi az, ami fájt, mert ez esetben tisztában vagyunk azzal, mivel oszthatunk örömet vagy bánatot!”

Első nap! Belépünk a tiszta osztályterembe. A fényes padokon táncol a kora őszi napfény. Hányszor előfordul ilyenkor, hogy szavainkra egyik-másik tanítványunk nem figyel. Már-már szánkon a szó, hogy figyelmeztessük, de hirtelen meggondoljuk magunkat, elmosolyodunk. Kár lenne! Talán az első napon jobban fájna, mint később. Gondolatai messze járnak, talán szünidei szép emlékeit idézi fel.

Mi, pedagógusok a személyiség alakítását, formálását illetően gyakorlati szakemberek vagyunk, akik egyensúlyt tudunk fenntartani mindennapos tevékenységünkkel az ismert, de állandóan változó világunkban.

De ne felejtjük! Ebben a leglényegesebb a bizalom kortársaink és gyermekeink iránt, mert csak így érezhetjük magunkat — pedagógus és gyermek — közösségeinkben biztonságban, védettnek. Ugye, valamennyien együtt valljuk és elfogadjuk ebben az évben is, hogy a legkiválóbb módszerekkel folytatott értelmi nevelés értéktelen, ha annak alapja nem az egyén érzelmi kultúrája.

Az ember feje valóban csak akkor lehet kiegyensúlyozott, ha szíve is van!

Az iskola és az élet kapcsolatának számtalan vetülete van. Ezúttal nem kívánom annak taglalását, hogy az iskola mennyiben igen, vagy mennyiben nem készít fel az életre.

De van egy kérdés, amelyet sem új törvényekkel, semmilyen adminisztratív intézkedéssel nem lehet elérni. Ez a kérdés pedig a tanár-diák kapcsolatot érinti. Legyen bár kiváló oktatáspolitikánk és ennek megfelelő oktatási rendszerünk, legyen akármilyen egyszerű az

iskola tárgyi, pedagógiai feltételeivel együtt, legyen bármelyikünk a legjobban képzett szakmailag, mindez, amit felsoroltam, bizonyos, hogy közelebb viszi az élethez az iskolát, de az élet iskolája és az iskola élete közötti diszharmóniát végső soron csak valamennyiünk tanítványainkkal kialakult kapcsolata hidalhatja át.

Ehhez azonban nemcsak feltételek, keretek, hanem pedagógiai hozzáállás is szükséges.

Nem a sok elvont fecsegés, hanem a konkrét oktatás, nevelés és átélés biztosíthatja csak mindazoknak a személyes tapasztalatoknak és jellemvonásoknak a tényleges kialakulását, amelyek együttvéve az embert, a személyiséget segítenek alakítani felnövekvő tanítványainkban.

Tisztában vagyunk azzal is, hogy munkánk igazi ellenértékét csak tanítványainktól kaphatjuk meg. Gyermkeink bizalma, őszintesége, megbecsülése, tanulmányi, sport, kulturális sikereik munkánk igazi fizetése.

Mindezek elfogadása csak akkor lehetséges, ha valóban szeretjük hivatásunkat, azt minden nehézségével együtt izgalmasnak, érdekesnek, fontosnak tartjuk.

Keresnünk kell munkánk során adódott helyzetek pedagógiai megoldását. Ennek megtalálása hivatásunk egyik szépségét adja.

Emberek vagyunk, időnként elfáradunk, de feladatainkat újra és újra végiggondoljuk, melyet annyi hittel és szeretettel vállaltunk egykor, naponta, újra meg újra.

Munkánk nyomán az élet legszebb „alkotásai” kerülnek ki társadalmunkba.

Embereket nevelünk, és ez a legszebb feladat.

Azt hiszem, csak ez adhat egészséges, normális tartalmat és irányt életüknek, még idejében, amikor tanítványaink fogékonyak mindenre és mindarra, ami az igaz emberséghez tartozik.

Nagyhírű egyetemi tanárom útravalóul egy tanácsot adott valamennyiünknek: tanuljatok meg örömet szerezni, mert örömet csak a szeretet tud adni.

Ha pedagógus lettél, gondolj mindig Goethe szavaira:

„Olyannak tekintsd az embert,
amilyenné tenni akarod.”

MOLNÁR PÉTERNÉ

Általános Művelődési Központ Általános Iskolája
Kunszentmiklós

Magyartanítás komplex esztétikai nevelési program szerint

„A költő alkot, és ez nem jelent kevesebbet, minthogy alakítja a világot, az emberiséget azoknak a segítségével, akik a társadalmi munkamegosztás révén, mással lévén elfoglalva, úgy osztoznak a költő tevékenységében, hogy a művet szeretettel veszik magukhoz. Mert a mű nem annyira a művész, mint inkább azok által él, akik szeretik a művészetet, és azért szeretik, mert keresik az emberséget.” (József Attila) Ebben a szellemben, a tanítás felelősségét átérezve kerestem a hagyományos tananyagnál jobb, taníthatóbb, a tanítványaimhoz közelebb álló tananyagot. Segítségemre volt H. Tóth István szaktanácsadó. Három tantervi koncepcióval ismertetett meg, ebből a Nyár utcai iskolában az ELTE Bölcsészkarának együttműködésével folyó tantervi koncepció nyerte meg a tetszésem: az irodalom és a magatartás összefüggései, a

dramatikus játék és a színház világa, valamint az esztétika közel állnak hozzám és tanítványaimhoz. Az általam tanított komplex esztétikai nevelési programot — amelyet ötödik osztálytól nyolcadik osztályig végigtanítottam, és ebben az évben ismét ötödik osztályban kezdtem — tapasztalataim alapján ajánlanám kollégáim figyelmébe, hogy a NAT megszületéséig és a helyi tantervek elkészítéséig is felelősséggel megújíthassuk a magyartanítást.

Az esztétikai nevelés közvetlen tárgyi környezetét tantervünk külleme adja meg. Mint egy kis helytörténeti gyűjtemény, vesznek körül bennünket a népi kultúra, a népművészet tárgyai. Fehérre mosott, keményített eredeti vászontörülközők, szakajtókendők, terítők díszítik a falat, az asztalt. A szekrények tetején köcsögök, rokka, köpülő és megannyi más tárgy idézi a népi kultúrát, a paraszti világot. Szinte a nap minden szakában érzékelhető a kapcsolat a tárgyi világ, a művészet és a tananyag között. Bármit teszünk, mondunk: az esztétikum, a művészet, a magatartás, a munkavégzés, az alkotás egységében gondolkodunk. Már itt megjegyzem, a giccs és a kommersz a mi felfogásainkban érzékelhetően különbözik az igazi művészettől.

A szükség diktálta és a lehetőség adta, hogy az irodalomtantárgy óraszámát heti egy órával megnöveltük, és az osztályt két csoportra bontottuk. Így lehetővé vált, hogy a drámára (színházra) és a filmre is időt fordítsunk.

A zene- és képzőművészet terén csak a tantárgyak összehangolására szorítkozunk, hisz az irodalmi anyag megtárgyalása is időzavart okoz, illetve a fentiek külön órásszámmal rendelkeznek. Kapcsoljuk viszont a rajz- és énekórákon tanult ismereteket, és szerepeltetünk az irodalomórán zenei és képzőművészeti műalkotásokat.

A színház- és filmművészetre átlagosan évi 15–20 órát fordítunk. A két művészeti ágra ez kevésnek bizonyult, azonban a délutáni szakkör és mellette a próbák, az egyéni tehetséggondozás, a mese- és versmondóversenyek, a tévé Napraforgó műsorában való szereplés, a március 15-ei ünnepi műsorra való készülés, a nevelési (tanulási) folyamat egy-egy állomása, mind eltérő nehézségű és eltérő esztétikai nevelési célt szolgáló ismeret. Így kicsit megtanulnak alapfokon „színházul”.

Az irodalomórákon művészetközpontú irodalomtanítás folyik, ahol együtt létezik a színház, film, irodalom, képzőművészet, zene és alkalmanként más művészetek, természetesen az irodalmi anyag túlsúlyával, amely jelenti a kultúrák közvetítést, értékközpontú esztétikai nevelést az életkori adottságok figyelembevételével.

Az 5. osztályban a tanulók megismerkedtek a művészetekkel, művészeti ágak születésével, sajátosságaival, műfajaival, az alapvető irodalomelméleti alapfogalmakkal. Emellett megkeresték az irodalom helyét a művészetek rendszerében. Megszerezték az alapokat a műalkotások befogadásához, a tanulók és a művek „találkozásához”.

Az irodalom és a magatartás kapcsolatát Antoine de Saint Exupéry: A kis herceg c. műve alapján tárgyaltuk meg.

Utazást tettünk a mesék, mondák, mítoszok világában. A Bibliával mint irodalmi alkotással, művészeti forrással ismerkedtünk meg.

Ismereteket szereztek a dramatikus játék és a színház világáról. Színházat játszottak, amely kezdődött a színházi alapfogalmak kialakításával, a dramatizálás fogalma és gyakorlata, szereposztás, próbák, jelmez- és díszletkészítésen át az előadásig. Mindezt óra és szakkör keretében. Végül előadás következett az óvodásoknak és az alsó tagozatosoknak.

Lázár Ervin: Maminti, a kicsi zöld tündér története volt az, amely megalapozta és meghatározta, elindította a későbbiekben sikerre vitt művészeti nevelést, tehetséggondozást. A jól felhasználható műnek, a sikerélménynek, képességnek meghatározó szerepe volt.

Petőfi: János vitéz c. elbeszélő költeménye és Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk c. regénye is gazdagította az ismereteket.

A 6. osztályban a fenti ismeretek bővítésén át újabb műfaji, irodalomelméleti ismeretek rakódtak a tudásanyagra. Ismerkedtek a filmművészettel, a filmnek mint művészeti ágnak a sajátos kifejezőeszközeivel. Szinopszist és filmforgatókönyv-részletet készítettek.

Kapcsolatot teremtettünk a művészet és történelem között pl.: Zrínyi: Szigeti veszedelem. Az előző évi dramatizálási ismeretek alapján előadták Petőfi: A helység kalapácsa és Fazekas Mihály: Ludas Matyiját. Az utóbbit pódiumjátékként mutatták be felhasználva az osztály néprajzi gyűjteményét.

Kölcsy, Vörösmarty, Petőfi, Arany, Juhász Gyula, Ady, József Attila, Radnóti versei képeztek illusztrációt a líra műfaji jegyei és a verstani ismeretek megismerésére, amelyet követően önálló versírássra került sor. A legjobbakat a faliújságon, illetve a Kun(ka)lapban, az iskolaújságban lehetett olvasni.

A fent említett osztályban minden alkotás elemzése kizárólag műfaji alapismeretekre támaszkodott.

A 7. osztályban a gyerekeket legjobban érintő kérdéseket négy témakörben dolgoztuk fel. Szerelem — erőszak (védekezés az erőszak ellen) — élet és halál — művészet és álművészet, érték és értéktelenség.

Shakespeare: Rómeó és Júlia részletes órai feldolgozása lehetővé tette a drámaelméleti tudnivalók elmélyítését és rendszerezését.

A szerelem és a szeretet értékeit Csokonai, Petőfi, Arany, Radnóti versei közvetítették. Az erőszak és az emberi magatartás kérdéseit Vörösmarty, Arany, Radnóti versei taglalták.

Megszűnt a művészetek és a különböző műfajok elszigetelt tanítása. A művek elemzése során tisztáztuk az emberi élet és az erkölcs alapkérdéseit életkorhoz igazodóan. Rögzítettük, elmélyítettük, gyakoroltuk a tanult elméleti ismereteket és elemzési készségeket, jártasságokat, valamint fejlesztettük, erősítettük a nyitottságot és a kreatív befogadói magatartást.

A művészetekkel való megismerkedés során tájékozódtak a világ dolgaiban és a művészetekben, s — az álművészeti „alkotásokkal” való ütköztetés révén — felismerik az értéket, a szépet és a rútot, a művészt és a giccsét.

A 8. osztály feladata volt a rendteremtés, szintetizálás. Az első félévben összetettebb műelemzés keretében Ady, Móricz, József Attila, Radnóti alkotói pályaképével ismerkedtünk meg. A műfajelméleti ismereteken kívül az elemzés szempontjai voltak a szerző megelőző és következő alkotásai is. Az előző évek során már megismert művek elemzése is újabb értékeket hozott felszínre.

A második félévben pedig sor került a három és fél éves anyag végső szintetizálására, elrendezésére, a középiskolai munka előkészítéseként. Magyar irodalomtörténeti vázlatot adtunk, és megismerkedtünk időrendben a korstílusokkal a lehetséges pontokon érintve a társművészeteket, a rajz és ének-zene tantárgyakat.

Folyt a felkészülés a szavaló- és mesemondóversenyekre, a tévé Napraforgó című műsorában való szereplésre, a március 15-ei ünnepségre. A tantervi koncepció tág teret biztosít a tehetséggondozáshoz. Tanítványaim az iskolai, területi, megyei mese- és versmondóversenyek első helyezettjei voltak. Kiemelkedő eredményeink 1992-ben: Fehér Éva nyerte meg Csongrádon az Országos Kossuth-szavalóversenyt, 1993-ban pedig általános iskolai tanítóként szintén Fehér Éva lett a győztese a gimnazisták számára meghirdetett Országos Ratkó József szavalóversenynek. Másfél éven át Fehér Éva és Baki Ágnes, rendszeresen mesét mondtak élő adásban a tévé Napraforgó műsorában.

Tanítványaim esztétikailag érzékenyebbek, kreatívabbak, a különböző művészeti ágakban otthonosabban mozognak, dráma- és képzőművészeti affinitásuk nagyságrendekkel meghaladja a hasonló korosztály szintjét.

Élvezettel olvassák a regényeket, gyönyörködnek a zenében és a festményekben. Maguk is örömmel és szívesen énekelnek, mondanak mesét, verset, vesznek részt színjátszásban, és közülük többen hangszeren is játszanak, gyarapítva általuk erkölcsi tulajdonságaikat, magatartási kultúrájukat, műveltségbeli tudásukat, művészeti ismereteiket.

Wagner szavait megérevezve vallják: „A művészet a magával és a természettel összhangban lévő, testileg és lelkileg szépen fejlett ember legméltóbb tevékenysége.”

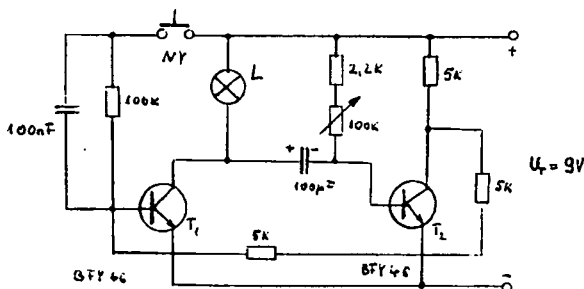
Multivibrátorok összeállítása az Elektrotechnika II. készlet felhasználásával

Évekkel ezelőtt hasznos eszközkészletet kaptunk a technika tantárgy elektronikai részeinek tanításához. Az építőkészlet tanítási és tanulási helyzetek széles skáláján használható, emellett — mint minden átgondoltan összeállított tanítási eszköz — továbbfejlesztésre is alkalmas. A tanulóknak lehetőséget nyújt a következőkre: csoportos együttműködés, egyéni munka, építés, modellezés, tervezés, vizsgálódás, bizonyítás, megfigyelés, megbeszélés, a szaktanár pedig a bemutató, szemléltető, problémafelvető tevékenységében tudja alkalmazni. Különösen fontos, hogy a modellek gyorsan és könnyen összeállíthatók, és így rövid idő alatt több gondolat gyakorlati megvalósítására van lehetőség, a tévedést könnyű kijavítani. Sikerélményt nyújt azoknak a tanulóknak is, akiknek a kezűgyessége gyengébb, de technikai érdeklődésük (tudásuk, ismereteik, motivációjuk) később valamilyen műszaki pálya felé irányítja őket.

A multivibrátorokat az elektronikában négyszögimpulzusok előállítására használják. Vibrátor a latin rezgetet kifejezésből származik, a multivibrátor sokszor vagy sokat rezgőt jelent. Régebben periodikus feszültséget vagy áramimpulzusokat állítottak elő mechanikai vagy higanyos kapcsolókkal, továbbá fűrészfogregzéseket tiratronnal vagy kődfénylámpával, illetve vákumcsövekkel.[1] Csőoszillátort, amely 100 Hz-es egyenletes frekvencia előállítására volt képes, 1917-ben két francia professzor Henri Abraham és Eugène Bloch állítottak elő.[2]

Monostabil multivibrátor

A monostabil multivibrátor indított üzemmódban működik, külső jel hiányában tetszőleges ideig stabil állapotban marad, a vezérlő jel beérkezése után az átmeneti állapotba billen, majd az időzítótagok által megszabott idő elteltével önállóan a stabil állapotba billen vissza. Ezek szerint egy stabil és egy átmeneti állapottal rendelkeznek. Általában késleltető elemként használják.



1. ábra. Monostabil multivibrátor

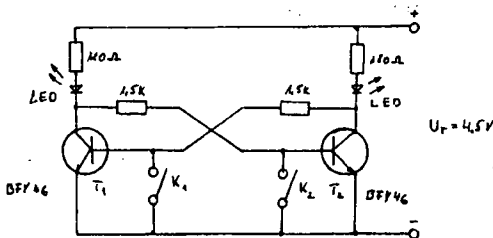
Alaphelyzetben a T_2 tranzisztor vezet, a T_1 le van zárva. A nyomógomb lenyomásával a T_1 bázisára pozitív vezérlőjel jut, a T_1 nyit, a lámpa kigyullad, a kollektorán megjelenő negatív feszültség ugrást a C kondenzátor átviszi a T_2 bázisára. A T_2 lezár, a tranzisztoron ekkor közel a tápfeszültség esik. Ez az átmeneti állapot addig marad fenn, amíg a $2,2\text{ k}\Omega$ -os és a $100\text{ k}\Omega$ -os ellenállásokon átfolyó áram akkora feszültségszintre tölti fel a kondenzátort, ami a T_2 -t ismét nyitja. Ekkor az áramkör a stabil állapotba billen vissza. Időzítés mértéke a C kondenzátor és a $100\text{ k}\Omega$ -os változtatható ellenállás értékétől függ. Az L lámpa helyére $150\text{ }\Omega$ -os áramkorlátozó ellenállással LED-t lehet bekötni.

A szerelőkészlet mind a két tranzisztoros egységén a bázishoz kötött (forrasztott) ellenállásokat — mivel ez esetben nem szükségesek — rövidegre kell zárni.

100 μF -os kondenzátorral 2—7 s-ig, 470 μF -os kondenzátorral 7—45 s-ig változtatható a kapcsolási idő.

Bistabil multivibrátor

A szakirodalomban gyakran flip-flop-nak nevezik, két stabil állapottal rendelkezik, az egyikből a másikba külső indítójellel billenthető. A számítástechnikában tárolóelemként, s mivel két vezérlő impulzus hatására ad ki egy négyszögjelet, frekvenciaosztásra alkalmazható.



2. ábra. Bistabil multivibrátor

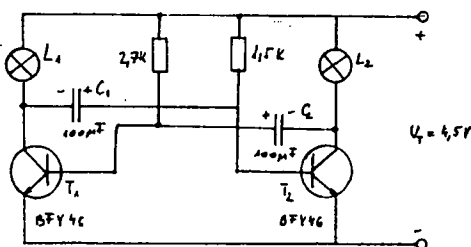
Feltételezve, hogy bekapcsolás után a T_1 tranzisztor vezet, kolektorán alacsony feszültség-szint van, amely a T_2 tranzisztort lezárt állapotban tartja. Ekkor a T_2 kolektorán megközelítően a tápfeszültség esik, ez viszont a T_1 tranzisztort tartja nyitott állapotban. Ez a stabil állapot mindaddig fennáll, amíg külső beavatkozással, jelen esetben a K_1 vagy K_2 kapcsolóval a T_1 -et lezárt, vagy T_2 -t nyitó állapotba nem kényszerítik. Az átbillenés a lezárt tranzisztor bázisára adott pozitív vagy a nyitott tranzisztor bázisára vitt negatív jellel történhet. Ekkor a lezárt tranzisztor (T_2) nyit, a nyitott tranzisztor (T_1) lezár. Folyamatos vezérlőjel esetén a stabil állapotok folyamatosan változnak.

Astabil multivibrátor

Az astabil multivibrátor stabil állapottal nem rendelkezik, két átmeneti állapota van. Folyamatos négyszögjeleket állít elő, mi egyszerűen csak villogónak nevezhetjük.

A kapcsolás ún. szabadon futó üzemmódban működik, elindításához külső jel nem szükséges.

A T_1 és a T_2 tranzisztorok közül egy időben csak az egyik vezet, a másik le van zárva. A folyamatos billegéshez szükséges pozitív visszacsatolást a C_1 , C_2 kondenzátorok valósítják meg. Mivel két teljesen egyforma tranzisztort nem tudunk gyártani, a tápfeszültség bekapcsolása után az egyik tranzisztor vezetni fog, tételezzük fel: a T_1 . Ekkor a C_1 kondenzátor a 2,7 $\text{k}\Omega$ -os ellenálláson keresztül töltődik. Amikor a kondenzátor feszültsége eléri a T_2 tranzisztor nyitásához szükséges szintet, a T_2 árama megindul, kolektorán negatív feszültségugrás keletkezik, amelyet a C_2 kondenzátor átvisz a T_1 bázisára.



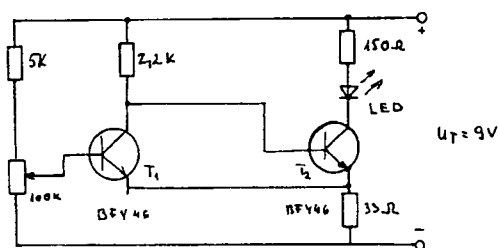
3. ábra. Astabil multivibrátor

A T_1 lezár, a kollektorán keletkező pozitív feszültségugrás a C_1 kondenzátoron átjutva telítésbe viszi a T_2 -t. Ezt követően a C_2 kezd töltődni, amikor a feszültsége eléri a T_1 tranzisztor nyitáshoz szükséges szintet, akkor az előzővel megegyező jellegű folyamat játszódik le, a T_1 nyit, és zár a T_2 .

A lámpák helyére áramkorlátozó ellenállással LED-eket tehetünk. Ha az L_2 lámpa helyett $150\text{--}330\ \Omega$ -os ellenállást, az L_1 helyére hangszórót vagy fejhallgatót kötünk, a kondenzátorokat $100\ \mu\text{F}$ -ra cseréljük, hangjelet kapunk. További variációs lehetőséget ad, ha a nagyobb időállandóval billegő kapcsolás kimenetére a hangfrekvenciás jeleket előállító multivibrátort kötjük, ekkor ennek hangjelét megszaggatja.

Schmitt-trigger

A bistabil billenőkörök csoportjába tartozik, mert két stabil állapota van. Ha a bemenőjel eléri egy meghatározott értéket, az áramkör átbillen, és mindaddig ebben az állapotban marad, amíg a bemenőjel egy összehasonlítási szintnél kisebb nem lesz. A Schmitt-trigger lassú bemenőjel változáskor hirtelen billen át, ezért jelformálásra, impulzuserősítésre, egyenfeszültségváltozás érzékelésre és jelzésére használható.



4. ábra. Schmitt-trigger

A $100\ \text{K}\Omega$ -os potenciométer csúszóérintkezőjét állítsuk a feszültségforrás negatív sarkához, majd helyezzük feszültség alá a kapcsolást. Ekkor a T_1 tranzisztor le van zárva, pozitív nyitófeszültség esetén a T_2 bázisára, a LED-dióda világít. A potenciométer csúszkájának elforgatásával növekvő feszültséget adunk a T_1 bázisára, a tranzisztor vezetni kezd. A T_1 kollektor árama a közös emitter ellenálláson megnöveli a feszülteséget, ugyanekkor a kollektor feszültsége csökken. E két tényező együttes hatására a T_2 lezár, a T_1 vezet, a LED nem világít. Ez az állapot addig áll fenn, amíg a csökkenő bemeneti jel — potenciométer csúszkáját visszafelé forgatjuk — el nem éri T_1 bázisán a zárófeszültség értékét, ekkor a T_1 zár, T_2 nyit, kollektorán meredeken csökken a feszültség, a LED újból világít. A feszültségugrásokat a be-, illetve a kimenetekre kapcsolt mérőműszerekkel is követhetjük. A kapcsolás sajátossága, hogy a visszabillenési szint kisebb, mint az átbillenéshez szükséges feszültségi szint.

Szükséges anyagok, eszközök

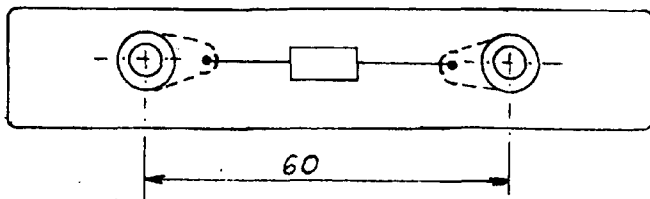
A kapcsolások összeállításához felhasznált elemek egy része megtalálható a szerelőkészletben, következőkben csak azt ismertetem, amelyeket külön be kell szerezni.

Ellenállások: $2,7\ \text{K}\Omega$, $2,2\ \text{K}\Omega$, $100\ \text{K}\Omega$, $5\ \text{K}\Omega$, (5 db), $150\ \Omega$ /2 db/, $33\ \Omega$, $100\ \text{K}\Omega$ -os potenciométer.

Kondenzátorok: $100\ \mu\text{F}$ (2 db), $100\ \mu\text{F}$ (2 db), $470\ \mu\text{F}$.

LED-dióda: (2 db).

A készletben nem található alkatrészek rögzítésére, csatlakoztatására egyszerűbb esetben felhasználhatók a huzalrögzítő elemek, amelyeket több készletből lehet összeszedni. Mivel ezek száma korlátozott, célszerű valamilyen állandó megoldást találni, pl.: olyan modulokat kialakítani, amikor az áramköri elemek csőszegecses megoldással vannak felerősítve egy-egy műanyag lapra. A banánhüvelyeken található lemezsaru kisebb furatánál fúrjuk át a műanyag lemezt, s ezen keresztül oldjuk meg a csőszegecs és a banánhüvely összekötését (így nem kell külön vezeték). A banánhüvelyek távolsága olyan legyen, hogy a perforált szerelőlapra dugaszolással tudjuk felerősíteni (5.ábra).



5. ábra. Ellenállás-modul

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] BUDO ÁGOSTON: Kísérleti fizika, Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.
 [2] FELIX R. PATURI: A technika krónikája, Officina Nova.

PÉTER ETELKA

Petőfi Sándor Általános Iskola
 Gödöllő

A gyermek és a vers találkozása

„A verstan megtanulható, hiszen tudomány. S aki nem tanulja meg, hiányát fogja látni költői mesterségében. De maga a költészet nem tanulható meg, hiszen művészet. De aki tud írni, még nem okvetlenül költő” - írja Hegedűs Géza A költői mesterség című könyvében.

Amikor a diákszínjátszókör tagjaival úgy döntöttünk, bővítjük ismereteinket az irodalom terén: nemcsak előadjuk a jeleneteket, verseket, hanem mi magunk írunk is, akkor lett a nevünk Petőfi Diákkölképzőkör. A jelenetek megírásával, előadásával sikereket értünk el, ezért úgy gondoltuk, megpróbálkozunk a versírással is. Hiszen évek óta készíthetik tanítványaim a házi feladatokat irodalomból prózában és versben is.

Ma, amikor megkérdőjelezzük a vers szükségességét, meglepően sok gyerek jelentkezett a verstani alapismeretek elsajátítására, a versformák megismerésére. Magam is lelkesedtem, miközben lelkesítettem. (Megjelentek már verseim folyóiratokban, napilapokban: Magyar Ifjúság, Pedagógusok Lapja, Alföld, Somogy, Szabolcs-Szatmári Szemle, Hajdú-Bihari Napló, Kelet-Magyarország hasábjain, valamint a Nemzedékek és a Gondjainkra bízva c. antológiákban.)

Az elméleti ismeretek elsajátításához legtöbbször HEGEDŰS GÉZA: A KÖLTŐI, MESTERSÉG és GÁLDI LÁSZLÓ: ISMERJÜK MEG A VERSFORMÁKAT! című könyveket használtuk.

Megismerkedtünk a vers születésével, az ősi énekekkel, a ritmuselménnyel. Megpróbálkoztunk ismert népdal dallamára verset írni, közben megismerkedtünk Balassi verseivel, a Balassi-strófá-

val, nótajelzéseivel. A jól sikerült szerzeményeket el is énekeltük, sok humor, jókedv forrásai voltak ezek a foglalkozások.

Különösen szerették a kétütemű hatos, illetve nyolcas formát:

Szeretnék/szántani

Hat ökröt/hajtani

Feleségem/olyan tiszta

Egyszer mosdik/egy hónapba

Áttekintettük a rímelés alapjait is, hamar megszerették a tiszta rímeket pl: talál-halál; béke-éke stb. Ehhez kapcsolódott következő verspróbálkozásunk. 8 tiszta rímet írtunk le, s ezekhez ezekkel kellett verset írni. Szabadidejükben bújíták a versesköteteket, s meglepődve hozták a megjelent gyenge, szabvány, ill. kínrímeket. Megbeszéltük a ragrímek nem túl szerencsés választását, amely a népdaloknál elég gyakori:

Kis kút, kerekas kút van az udvarunkba'

Egy szép barna kislány van a szomszédunkba'

Felhívtam a figyelmet, hogy Csokonai mégis művészi szinten alkalmazta:

Kertem nárcisokkal a

végig ültetéd b

Csörgő patakokkal a

Fáim éltetéd b

Az „a” rímek tövei — nárcis, patak — önmagukban nem rímelnek, csak a toldalékok: -ok+kal. A „b” rímek tövei — ül, él — mutatnak alaki hasonlóságot, a toldalék előtti „e” hang közös, s ez javítja a rím minőségét.

Megbeszéltük, hogy az önrím és a ragrím túlságosan egyszerű, ismétlésekre ösztönöz, lassítja a versmenetet, csökkenti a versszöveg intenzitását.

A fiúknak különösen tetszett a férfírím és nőrirím kifejezés, s kíváncsiak voltak, miért nevezik így. (Francia párhuzam alapján: éles és tompa rím).

Örömmel fedezték fel a rímképletek alapján az eddig tanult versek, dalok rímrendszerét; így a párrímet: a a; csoportrímet: a a a; visszatérő rímet: a a x a; keresztrímet: a b a b; félrímet: x a x a; ölelkező rímet: a b b a.

Érdeklődéssel fogadták az időmértékes verselést, de nehezebben használták a hosszú és rövid szótagok szabályos váltakozását.

Mindenki megtanulta saját nevét verslábakkal kifejezni, így könnyebben tanulták meg.

pl: jambus: U — Tamás, Balázs
trocheus: — U Eszter, Jóska
anapestus: UU — Tihamér, Elemér
daktilus: — UU Árpika, Andrea
pyrrichius: UU Kata, Csaba
spondeus: — — Ádám, Ottó

Szívesen skandálták Kölcsénytől a Husztot, Petőfitől a Szeptember végént, Csokonaitól a Tartózkodó kérelem c. verset.

A szonett történeti kialakulásával is foglalkoztunk, amely a XII. és XIII. sz. folyamán született meg a Provence-i trubadurok és az itáliai poéták ajkán. A szonett kapcsán beszélgettünk a szimbolizmusról, Babits Mihály, Tóth Árpád, Juhász Gyula, József Attila költészetéről.

A mai irodalmi folyóiratok olvasgatásával megismerkedtünk a szabadvers fogalmával, melyet a XIX sz. végétől alkalmaznak tudatosan a költők, Juhász Ferenc, Nagy László, Nemes Nagy Ágnes, Nagy Gáspár...

Fejtegettük a képverseket, melyek főleg az avantgard hatására terjedtek el, így közelítve egymáshoz a képzőművészetet és a költészetet. Legismertebbek Apollinaire versei: A megsebzett galamb és a szökökút; Korona; Szív; Tükör.

A vizualitásra törekvés összefügg a játékossgal, de az írásképp, a képvers a legtöbb esetben, a tehetséges, jó költő versében hozzáadhat valami többletet a szavak és a sorok nyelvi jelentéséhez, s erősítheti azt. Magyar költőktől is kerestünk képverseket, s másolgatták füzetükbe. Pl: Tamkó Sirató Károly: Poéták Keresztje, Weöres Sándor: Tapéta és Árnyék, Csuka Zoltán: Grádcok éneke, Nagy László: Emberpár, Bari Károly: Falevél.

Értelmeztük a címeket is. Milyen egy szépirodalmi mű címe? Mióta van címe a műveknek? Mi jellemez egy-egy kort v. költőt? Pl.: barokk: cikornyás, hosszú; felvilágosodás: rövid, tömör. Petőfinek pl. 370 álcíme találkozó (a vers első sora), Ady címei 3 szavasak, ill. háromüteműek stb. A címek hangzása legyen arányos, ritmusos, pl.: Kaffka Margit: Színek és évek, vagy alliteráló: Veres Péter: Szegények szerelme. Milyenek a nyelvi vonatkozások? Ősi, ha a tartalom + -ról,-ről pl. Szerelemről, vagy főmondat nélküli mellékmondat: Jókai: Mire megvénülünk, vagy teljes mondat: Babits: Szíttál lassú mérgeket, szófajok szerint: Nemes Nagy Ágnes: Között, jelzős szerkezetek: Arany János: A walesi bárdok.

Közben mindig kiírtunk egy-egy szép kifejezést, szokatlan szókapcsolatot, így megtanulták, később alkalmazták a szépirodalmi stílus kifejezőeszközeit: jelzőt, hasonlatot, megszemélyesítést, metaforát, ismétlést, fokozást, alliterációt... stb. Nyelv- és stílusgyakorlatokat végeztünk, pl. felesleges szavakat töröltünk, mondatokat bővítettünk, szövegélénkítéssel foglalkoztunk.

Gyűjtöttünk szavakat, szókapcsolatokat, szólásokat, rokonértelmű, hangutánzó, hangfestő szavakat. Igéket a mozgalmasság kifejezésére, jelzőket cseréltünk az évszakok ellentétes hangulatának jelölésére. Megszemélyesítettük az évszakokat stb.

Németh László a játékot eszköznek tekintette a szenvedélyes cselekvésre, a nagyobb erőfeszítésre: „Játszva tanítani: beugratni a szenvedélyes, nagyobb teljesítményű tanítástba!”

Mi is játszva tanultunk, alkotva játszottunk. Megkritizálták egymás zsenijét, sokszor a társak, barátok ítélete többet nyom a latban, mint a tanár igényesebb, tudományosabb vélekedése.

Már kb. 300—400 vers volt nálam. A versírási szenvedély végighömpölygött tanítványaim között, már hozták azok is, akik nem jártak a diákonképzőkörebe, már kérték házi feladatként, kérték az órai felolvasását, írták a folyosón, titokban óra alatt, otthon a családdal.

S született a csoda!

Hiszen lehet az házi feladat, lehet szívből jövő ének, mind vers az, mert általa tanulják szép anyanyelvünket, s jutnak el a vox humanáig, a József Attila-i „tisztá beszédig”.

S hogy mit ér egy vers? Ha valóban vers, sokat! Világokat villanthat fel, belezárhat egyetlen, de roppant világú érzésbe. Csodálatos ez, még akkor is, ha mint megtanult költői nyelv jelenik meg, s ezáltal több az igazi verset olvasó-hallgató fiatal, aki a költészettel is feltöltve próbálja formálni életét, környezetét. Merész gondolatom támadt: kötetet kell kiadni tanítványaim verseiből. Kezdődött a válogatás, javítgatás, címkérés.

Pályáztam az anyagiakért, s többé-kevésbé megértésre talált ötletem, kaptunk anyagi segítséget Gödöllő Város Önkormányzatától, a Pest Megyei Önkormányzattól, s a szedést-tördelést a városi Juhász Gyula Könyvtárban végezték el. A LINOPRESS Nyomdaipari Kft. 2 hét alatt köteté vázsolta.

Címe: PETŐFIRKA

Tükröződik az összeállításban a gyermeki világ, a tiszta hit, az érdeklődés sokszínűsége. Önmaguk vagy társaik illusztrálták rajzzal a témákat, melyek élénk tárják mindennapi életüket: az iskolát, a családot, a bimbózó szerelmet, az évszakok örömet, bánatát, az állatok szeretetét.

Ha csak egy versolvasásnyi megnyugvást, érzelmi feltöltődést adtam tanítványaimnak, akkor már érdemes volt.

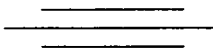
IRODALOM

Fábián—Szathmári—Terestyéni: A magyar stilisztika vázlata, Tankönyvkiadó, Bp. 1989.

Gáldi László: Ismerjük meg a versformákat, Atheneum, Bp. 1987.

Hegedűs Géza: A költői mesterség, Móra F. Könyvkiadó, Bp. 1978.

Szekér Endre: Hagyomány és újítás a mai költői nyelvünkben, Tankönyvkiadó, Bp. 1988.



DR. MOLNÁR PÉTER

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

A gép fogalmának általánosítása a technika tantárgy keretében

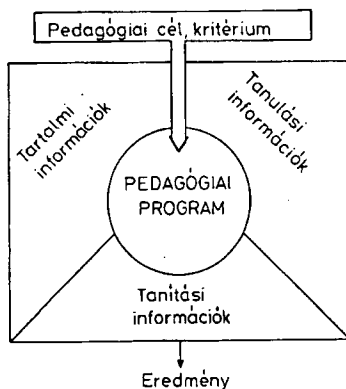
A gép fogalmának kialakítása és általánosítása a technikaoktatás egyik igen fontos feladata. Többéves közvetlen tanítási és kutatómunka eredményeként született meg a fenti feladat megoldásához az a *pedagógiai programcsomag*, melyet most bemutatunk.

A technika tanítása — mint a személyiség fejlesztésének speciális területe — tapasztalatunk szerint napjainkban nem használja ki a benne rejlő lehetőségeket. Több, gazdaságilag látványos módon felemelkedő ország tudatos képességfejlesztő oktatásának köszönheti eredményeit. Meggyőződésünk, hogy hazánk felemelkedésének sincs más útja, mint az oktatás fejlesztése. Az első lépéseket a német—magyar szakképzési egyezmény keretében már meg is tették. Ezekbe a képzőintézményekbe a tanulók felvételi vizsgával juthatnak be. A felvételi tárgyak között a technika is szerepel. Az eredményesség érdekében szükséges, hogy a technika oktatása tartalmilag és módszertanilag megújhódjon, eleget tegyen a kor követelményeinek.

A pedagógiai programcsomag szerkezete

A pedagógiai programcsomag a pedagógiai program köré szervezi a tartalmi (tananyag), a tanítási és a tanulási információkat. A pedagógiai programok rugalmasak, lehetővé teszik, hogy alkotó módon alkalmazzák egyedien konkrét helyzetekben a tanulás irányítására (1. ábra).

A PEDAGÓGIAI PROGRAMCSOMAG ELVI
FELÉPÍTÉSE



1. ábra

Programcsomagunk a gépfogalom általánosítását megcélözva négy egységre tagolódik:

1. Gépek mindenütt.
2. Mozgást átalakító szerkezetek.
3. Háztartási elektromos készülékek.
4. Az anyag és energia átalakítása.

Minden egység tartalmazza:

- a feldolgozott tananyag strukturális elemzését,
- a követelmények és a fejlesztendő képességek listáját,
- a tanítási-tanulási programot,
- a felhasználásra javasolt taneszközöket.

a) A strukturális elemzés célja, hogy bemutassa a téma címadó fogalmának terjedelmét, a szereplő fogalmak kapcsolódását, viszonyát. A logikai kapcsolatok feltárása segítséget nyújt a tananyag-feldolgozás helyes sorrendjének megállapításához is.

b) A követelmények leírásakor előre megadjuk azt, hogy a tanuló mit tudjon (tartalom és tevékenység), milyen tudásszinten és milyen feltételek között teljesíteni a tanulási ciklus végére érve. Nagy József hétfokozatú tudásszintezését felhasználva terveztük meg a programcsomag feladatrendszerét (Ágoston—Nagy—Orosz, 1979).

A fejlesztendő képességeket az egyes tevékenységekhez kapcsolódóan a dinamikus személyiségstruktúra alapján listáztuk (Rácz Fodor, 1987).

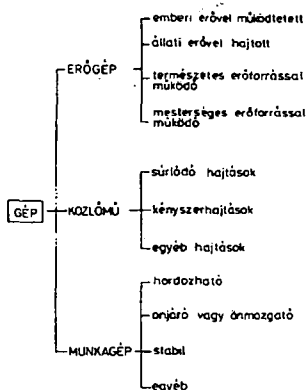
c) A tanítási-tanulási program a tanár tanulásirányító tevékenységét, a tananyagot, a módszereket és az alkalmazott taneszközöket is tartalmazó dokumentum. Nem tanmenet, mert nem a tananyag időbeli ütemezésére koncentrál. Az eredményesség függvényében kompenzációt, esetenként újratanítást javasol.

d) A taneszközök kiválasztásának szempontjai a tanulási cél, a tanítandó tartalom és a tanulói jellemzők.

Más taneszközt kell ugyanis használnunk, ha egy tartalmat csak reprodukáltatunk, és mást akkor, ha ugyanannak a tartalomnak a demonstrálására cselekvéses tevékenység keretében van szükség. Szerencsés, ha az alkalmazandó taneszközök nagyobb része a valóságos tárgyak köréből kerül ki. Pedagógiai szempontból igen jelentősek a modellek és a makettek, mint „utánzásra” váró célfeladatok. A tanulás eredményességét a tananyag-feldolgozás folyamatának elején, közben és végén felhasznált feladatlapokkal mutathatjuk ki. A tanulói jellemzők a létszám, a tanulás módja (auditív, vizuális és/vagy manipulatív), és a figyelem terjedelme. A tanulók egyéni tulajdonságaihoz alternatív tanítási-tanulási programokkal alkalmazkodhatunk.

A gép fogalmának kialakítása és általánosítása

A programcsomag első blokkjában a gépet mint technikai rendszert mutatjuk be (2. ábra). Rendezzük és pontosítjuk a tanulók eddigi előismereteit. A gépen végigfutó energiaáram útját követve kitérünk az energiaátalakulás módjának és az energiahasznosítás mértékének tárgyalására is.



2. ábra

A gépfogalom bővítésének első alkalma akkor adódik, amikor a gépet mechanizmusok rendszerének tekintjük. A különféle mechanizmusok származtatásának megértése komoly absztrakciót kíván a tanulóktól. (Pl.: a mechanizmusok és a gépek felépítésének analógiája.)

Az erő- és munkagépek funkciójával, szerkezetével a háztartási gépek köréből vett példák segítségével ismertetjük meg a tanulókat. Az embert közvetlenül szolgáló energiaátalakító technikai rendszerek közül kiemeltük az elektromos energiát felhasználó rendszereket.

„Az anyag és energia átalakítása” című tematikus egységgel 15 éves korukban találkozhatnak a tanulók. Az eddig tanult fizikai, kémiai, technikai és történeti vonatkozások integrálása, szintetizálása történik meg e téma tárgyalása kapcsán. A helyes, az embert szolgáló technikai világkép kialakítása, a speciális (szakmai) kompetencia megalapozása kikerülhetetlen nevelési feladatunk.

A termék-előállító technológiákban az embernek az anyagról, eszközökről, eljárásokról felhalmozódott tudása, tapasztalata jelenik meg (tárgyi objektiváció).

Az anyag állapotának fenntartása, megváltoztatása energiabefektetéssel jár. A különböző energiafajták emberi felhasználásra alkalmassá tétele szükségessé teszi a gép fogalmának általánosítását. Tekintettel arra, hogy az ember a természeti energiákat nem kizárólag mechanikai munka alakjában hasznosítja, a fogalom kiterjesztése a villamosenergia termelésére, szállítására és felhasználására vonatkozik. Így tehát az általánosított gépfogalomba a villamos gépek is beletartoznak.

Programfüzet a gép fogalmának kialakításához

Az eddig leírtak szemléltetésére álljon itt a programcsomag első blokkjának (Gépek mindenütt) rövidített változata.

A tanulási célok és fejlesztendő képességek

Tanulási céltevékenység

Fejlesztendő képességek

A tanuló legyen képes:

— gépeken, berendezéseken önállóan felismerni és megnevezni a gépet alkotó egységeket

vizuális észlelés, felidézés

— energiaátalakulási folyamatok elemzésére, folyamatábra, elvi rajz elkészítésére

analízis, szintezés,
összehasonlítás
konkretizálás
cselekvés-mozgás síkban

— az egyes gépelemek, közlőművek főbb jellemzőinek megállapítására

emlékezés, felidézés
analízis
összehasonlítás

— minta, kép, rajz majd önálló tervezés alapján a tanult közlőműveket tartalmazó modellek összeállítására

cselekvés-mozgás síkban
cselekvés-mozgás térben
ttranszfer

Az ismeretek első blokkjához 17 db, a másodikhoz 15 db, a harmadikhoz 7 db, a negyedikhez 15 db írásvetítő transzparens (egy- és többlapos) tartozik, tartalmi, módszertani-felhasználási javaslattal.

A programcsomaghöz motivációs célú videofilm is készült kísérőszöveg nélkül, három részben. Az első rész a képlékeny megalakításról szól (Az öntés technológiája), a második különböző mezőgazdasági és ipari technológiákat mutat be. A harmadik összeállítás „A gépek

az ember szolgálatában” címet viseli. Az idősrűfűd, rövid realisztikus képsorok jó megfigyelési lehetőséget biztosítanak, mert a kamera szelektál, a látnivalóra koncentrál és ismételhető a rögzített esemény.

A videofilmen szereplő gépek szerkezetének, rendeltetésének elemzésére is lehetőség van az energiaátalakítás és a munkavégzés, valamint az anyagalakítás szempontjából.

A tanítási-tanulási program

Megtanítási tartalmak résztemák	Tanulói tevékenységek	A tanulásirányítás eszközei taneszközök
1. GÉPEK MINDENÜTT A gép fogalma, kialakulása, felépítése, csoportosítása	ismeretszerzés megfigyelés bevésés	fűrógép, varrógép, kerékpár stb. írásvetítű transzparens 1, 2, 3 továbbiakban: TRP
2. A gépegység	beszélgetés feladatmegoldások	tankönyv 88. o. 3. feladat 90. o. feladatok
3. A mozgás továbbításának műdjai	ismeretszerzés megfigyelés bevésés	TRP 4 varrógép, kerékpár, áramfejlesztű, elektromos asztali fűrógép TRP 6, 7, 8
4. A sűrlűdű hajtások		
5. Az áttétel kiszámítása	feladatmegoldás	TRP 5
6. Dűrzhajtást tartalmazű modell tervezése és kivitelezése	irányított beszélgetés modellezés	szelési terv szelűkészlet
7. Forgásirány és áttétel- vizsgálat	mozgáselemzés	modell, TRP 5
8. Áttételszámítás	feladatmegoldás	modell
9. Végtelenített hajtások Szalag-, szűj- és kötélhajtások	ismeretszerzés megfigyelés	TRP 9, 10, 11, 12, 13, 14 valóságos gépek
10. Kényszerhajtások A lánchajtás	ismeretszerzés	TRP 15 kerékpár
11. Áttételszámítás átmérű és fogszám alapján	egyeni feladatmegoldás	pl. kerékpár
12. A forgatónyomaték számí- tása, növelése	ismeretszerzés	TRP 4, sebességváltű modell
13. Dűrzs-, szűj- és fogaskerék- hajtás, modellezése	űnállű modellezés	szelűkészlet TRP 16, 17
14. Témazárű értékelés	feladatlap megoldása	témazárű feladatlap javítűkulcs

A pedagűgiai programcsomag készítésének tapasztalatai

Az iskolastruktűra tervezett átalakítása, a vizsgarendszer várható bevezetése, az értékelési követelményrendszer teljesítése megkűvűnja a pedagűgustűl, hogy tanulásirányítási tevékenységet magasabb szinten, eredményesen végezze. A helyi tantervek készítésének is része a

követelmények és a fejlesztendő képességek egyidejű tervezése. A programcsomag összeállításának is ez a legnehezebb fázisa, feladata.

A programcsomag a longitudinális forgalomfejlesztés folyamán a technikai öt alapkategóriájának mindegyikét érintette. Az idetartozó nagy mennyiségű ismeretanyag megfelelő redukálása és integrálása pedagógust próbáló feladat. Orientáló volt számunkra, „hogyan az anyag, az energia, az információ nem magában valóként érdekes a technikában, hanem hasznosításuk és ezért átalakításuk szempontjából” (Déri, 1986).

Az általunk elkészített programcsomag reményeink szerint olyan szemléletformálást segít elő, amely rálátást biztosít teljes technológiákra, benne a gépek szerepére. A tanulók e szemlélet, technikai világkép és tudás birtokában emberi szükségletek, igények kielégítésére válnak majdan alkalmassá választott szakmájuk gyakorlása közben.

FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Ágoston—Nagy—Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp. (1979).
2. Bágyi Péter—Tóth-György József: Technika 6. Tankönyvkiadó, Bp.
3. Déri József: Géprendszertan. Tankönyvkiadó, Bp. (1986).
4. Molnár Péter: Javaslat a 8. osztályos technika tantárgy egy tantervi témájának feldolgozásához. Módszertani Közlemények, 1986/3. szám 161—166. l.
5. Nagy József: A tudástechnológia elméleti alapjai. OOK, Veszprém (1985).
6. Rácz Fodor Benő: Kémiai tanári kézikönyv. Tankönyvkiadó, Bp. (1987).

Tisztelt Előfizetőinkhez!

Mindenképpen bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük tisztelettel minden kedves Előfizetőnket, hogy az 1993. évi előfizetési díjat, azaz 200 forintot az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere, 289-98008-666. sz., jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára. Köszönjük.

Azt is hálás köszönettel vennénk Iskolaigazgatóinktól, Tanárkollégáinktól, Munkatársainktól és kedves Olvasóinktól, ha újabb előfizetőket is toboroznának. Ez folyóiratunk folyamatos megjelenése, életben maradása szempontjából rendkívül fontos lenne! Minden ebbéli fáradozásukat előre is köszöni a

**MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK
SZERKESZTŐSÉGE ÉS KIADÓHIVATALA**

SZOLNOKY KÁLMÁN

Hunyadi János Gimnázium és Szakközépiskola
Csorna

Egy szemészprofesszor pedagógiai előadásáról

GRÓSZ EMIL (1865—1941) professzor 1894-ben lett egyetemi magántanár a szemtükrözés tanának előadására a Budapesti M. Királyi Tudományegyetemen.

Az erdélyi származású szemész jelentős életművet mondhat magáénak, s nevét a szemészet, a szemorvoslás klasszikusai között tartják számon. Jelentős orvosi, oktatói (pedagógiai), szakirodalmi tevékenységet fejtett ki. Foglalkozott a látóideg tabeszes atrophijával, a pangásos papillával, a szem tébécé-vel. Szemészeti iskolát nevelt fel. Publikált nemcsak idehaza, hanem külföldön is. Szerkesztője volt a Szemészet, társszerkesztője az Orvosképzés című lapoknak. Jelentősebb művei: Szemészeti diagnosztika (1893), Előadások a szemtükrözésről (1897), A szemészet kézikönyvét pedig társszerzőként írta (1901—11).

Nyilvánvaló, hogy Grósz Emil pedagógiai nézetei, gyakorlati pedagógiája előadásaiban érhetők tetten. Az 1897-ben közzétett munkája, az „Előadások a szemtükrözésről”, 15 előadást foglal magában. Ezek az előadások az egykori hallgatót és a mai olvasót arról győzik meg, hogy Grósz Emilt a pedagógia tudománya éppoly hőfokon foglalkoztatta, mint az orvoslás.

Pedagógiai előadása nyomán feltáruikozik előttünk az a kontúr, amely ezt a nemzedéket oly naggyá tette. Mint említettem, a szemtükrözésről szóló előadásaiból egy előadást, nevezetesen az elsőt, a pedagógiai nézeteinek kifejtésére szánt. A II—IV. előadás a szemtükrözés elméletéről és technikájáról, az V—X. előadások a szemtükör alkalmazásairól, s végül a XI—XV. előadás a szemfenék elváltozásainak jelentőségéről szól az általános betegségek diagnosztizálásában.

Már a könyv előszavában felfedezhető a tisztelet és az érzelmi összefonódás. Tisztelet mesterének, s érzelmi összefonódás hallgatóival a közös munka során. Így ír erről:

„Az az óhajtam, hogy mesterem és főnököm, Schulek Vilmos e könyvben az ő szellemében való munkálkodást lássa, tanítványaimat pedig a közös munkában eltöltött órákra emlékeztesse.”

Platon Szokratésze mondja, hogy a csodálkozás igen jól illik a gondolkodáshoz, minthogy vele kezdődik a kutatás. A tudományos kutatás, oktatás alaphangulata pedig valamely adott dologba való csodálkozó belemélyedés.

Ez a csodálkozó belemélyedés az alapja Grósz Emil orvoslási és pedagógiai (oktatói) munkájának. Ez a csoda látható is legtökeletesebb érzékszervünkben. „A látóideg fő megtekintésekor egy agyideget, sőt fejlődése alapján joggal mondhatjuk, egy agyrészletet a maga mezítelenségében látunk, a vér keringését átlátszó falú erekben figyelhetjük meg, s mindezt a törő közegek hatalmas nagyítása mellett!”

Az érdeklődést az orvosláshoz, az oktatáshoz a csodálkozó belemélyedés adja. S innen már látható az oktatás célja, amiről Grósz Emil így ír: „Érdeklődésük erőt fog adni, hogy ne csak megmutassam a tudomány házát, hanem, hogy Önöket benne otthonossá is tehessem.” Aki ismeri tudománya határait, s azt saját erejével ismerte meg, az lesz otthonos a tudományban. A csodálkozó érdeklődés, ami oktatót és hallgatót egyaránt hatása alatt tart, az otthonosságba, a tudomány művelésének otthonosságába, mint célba vezet.

A cél eléréséhez mindenekelőtt alázatra (a tudomány, a mester, a tanítvány iránt), van szükség. „.... midőn Önöket a szemorvoslás legszebb részletével, a szemtükrözés tanával akarom megismertetni, tanítva, magam is tanulni fogok.” S a XV. előadásának végén ugyanerről az alázatról beszél: „Hiszen azok, akik ezeket a feladatokat (mármint diagnosztikai) meg fogják oldani, Önök között vannak. Akik ma tanítványaim, holnap már munkatársaim lesznek, s ki tudja, nem mestereim-e?!”

A módszer a gyakorlatokon kívül az előadás. Az előadás mint módszer prioritásáról mondta: „Az előadás nem mérkőzhetik egy jó tankönyv teljességével, nem is tartalmazhatja annak kimerítő adatait, s mégis sokszorosan többet nyújt annál, mert nemcsak feltárja az ismeretek halmazát, hanem meg is mutatja az utat, mely az igazság felismerésére vezetett, sőt, ha az előadó feladata magaslatán áll, egyes kérdések megoldása éppen hallgatóinak érdeklődése által, azok segítségével sikerül.”

Továbbá „....az élő előadás jelentősége hatalmából mit sem veszített. Sőt, éppen ma, mikor a szakirodalom óriási terjedelmet nyert, még inkább van szükség vezetőre, ki ennek labirintjét már bejárta...”

Grósz Emil pedagógiai nézeteiben az élő szó és közvetlen érintkezés (előadás) mint módszer mellett — amint a fentiekből is kitűnik — helyet kap a tanár és a tanítvány együtt dolgozása, amit a tanár pedagógiai érdeklődése, a hallgató szemorvostani rácsodálkozása, felfedezése irányít.

A szemészprofesszor módszereiben a gyakorlatok mellett az előadások elsődlegességét hirdeti, mert mint írja: A könyv általánosít, az előadó egyénesít. S erre az egyénesítésre van szüksége az eredményes oktatásnak. A tanár és tanítvány együttműködése kijelöli számára a szokrateszi módszert: „Hiszen a természettudományok tanítására ma sincs alkalmasabb módszer, mint Boerhave eljárása, ki a szokrateszi módszert a klinikai oktatásba bevezette.”

A tanulási szabadság megszorításokat igényel, viszont a tanítási szabadság, amelyen az összes tudományos siker nyugszik, megnyirbálása az eredménytelenséghez vezet. Grósz Emil e nézeteiből következik, hogy az önálló, a szuverén tanáregyéniséget tartja egyedül eredményesnek. Vagyis „....hogya a docens ne szorítkozzék úgyszólván kurzusok eldarálására, hanem igyekezzék a maga lábán is járni.”

A szemészprofesszor filozófiai alapú pedagógiai nézeteiben a csodálkozó elmélyedés az érdeklődés elindítója, az oktatás célja pedig a tudományban való otthonosság, ami az alázatosság (mester, tanítvány, tudomány iránt) eszközével, az előadás és gyakorlat, valamint a tanító és tanítvány együttműködésének módszerével érhető el. Pedagógus ideálja a szuverén tanáregyéniség.

Grósz Emil professzor idézett gondolatai nemcsak a felsőoktatásban, hanem az alap- és középfokú oktatásban is megfontolandók. Grósz Emil a hivatottak azon kis csoportjához tartozott, akik tudományukat önmagukért is művelték. Nemcsak a szemészet, hanem a pedagógia titkaihoz is közel akart kerülni.

IRODALOM

1. GRÓSZ EMIL: Előadások a szemtükrözésről. Budapest, 1897. 132. p.
2. GRÓSZ EMIL: Szemészeti diagnosztika. Dobrowsky és Franke. Budapest, 1893.
3. MAGYAR ÉLETRAJZI LEXIKON Budapest, 1967. 625. p.

Egy most induló folyóiratról

A Magyar Taneszköz Kamara (MATAKA), amely a Magyar Taneszközfejlesztők, Gyártók, Forgalmazók és Felhasználók Kamarája, ez év januárjától egy új folyóiratot indít útjára. A lap negyedévenként látna napvilágot, a címe pedig a sokatmondó szem lenne, „A SZEM” mint fényt befogadó érzékszerv, a felvilágosítás és az intellektuális befogadás jelképe. Ez a jelképes cím már némileg sejteti, jelzi is a folyóirat legfőbb törekvését: szemrevenni és megvilágítani az érdekeltek, az iskolák számára mindazt, ami a tankönyv és taneszköz vonatkozásában történik.

A folyóirat elsősorban tehát *tájékoztatást kíván adni a tankönyv- és taneszközpiacon történt eseményekről*. Dicséretes célkitűzés ez mindenképpen, mert iskoláink bizony egyre nehezebben ismerik ki magukat a hirtelen megnövekedett kínálatban.

Hasonlóképpen elismeréssel kell szólnunk arról a tiszteletre méltó szándékáról is a szerkesztőségnek, hogy céljai közt szerepelteti a tankönyvek és egyéb taneszközök kritikáját. Szívből kívánjuk, hogy ezt az úttörő kezdeményezést töretlen ügyszeretet és siker koronázza, mert ha van, ami nagyfokú odafigyelést, elmélyült, elemző kritikát érdemel, az a tankönyv, a taneszköz lehet elsősorban, hiszen nemzedékek egész sora táplálkozik belőle, s nevelődik rajta.

A folyóirat módot akar adni arra is, hogy lapjain *a taneszközpiac szereplői bemutatkozhassanak, és kölcsönösen egymásra találhassanak*. Érdembeli kapcsolatok csak kölcsönös és sokoldalú ismeretségek alapján jöhetnek létre, ezért a lapnak ez a törekvése is csak helyeselhető.

A szerkesztőség állandó híradással kíván élni *a tankönyvfejlesztés és a taneszközellátás* tekintetében is. Ez a törekvés bizonyára elősegítheti majd azt a szükséges koordinálást is, mely megóvná e területet az ötletszerűségtől, a szétesettség állapotától.

A laptervi célkitűzések szellemében szerveződnek majd a folyóiratban az egyes rovatok. Természetesen az említetteken kívül helyt kapnak még a lapban *„A pályázatok és a pályázati eredmények”, az „Őn is szerkeszti!”* elvének gyakorlata, a *„Levelező rovat”,* permanens jelleggel a *„Hírek, információk”,* a *„Keres-kínál”* ajánlások, a közérdeklődésre számot tartó *„Hirdetések”* és az aktualitásokat is szem előtt tartó *„Sulinaptár”*.

A fentiekből egyértelműen kitetszik, hogy a most induló folyóirat, A SZEM, a szóban forgó terület teljes áttekintését és gondozását feladatának tekinti. Csak örülhetünk neki, hisz nagy-nagy hiányt pótolva ezzel a fölyállalással. Érthető tehát, hogy fölfokozott érdeklődéssel várjuk az első szám megjelenését, majd hosszú távú folytatását azzal az őszinte jókívánsággal: minél maradéktalanabban töltsé be a lap vállalt kötelezettségét az iskolai gyakorlat hasznára.

Dr. Dobcsányi Ferenc

Vekerdi Tamás: Álmod és lidércek Iskolaalapítás Magyarországon

Vekerdy Tamás a Waldorf-pedagógia kiváló ismerője, egyben magyarországi elterjesztésének kezdeményezője, úttörője és lelkes megvalósítója. Több, Waldorf-pedagógiával foglalkozó tanulmánya, könyve után most egy műfajilag más jellegű művel jelentkezett a magyar pedagógiai szakirodalomban. Mostani könyve elsősorban szépirodalmi jellegű: eseményyszerűen írja le a Waldorf-pedagógia, illetve az óvodák és iskolák létrejöttének történetét, alakulását, problémáit. Ebbe az olvasmányos, eseményeket, történéseket leíró keretbe illeszti bele a Waldorf-pedagógia tudományos elveit. Nagyon széleskörűen nyúl a témához. Sok, az első pillanatra a témához csak nagyon messziről kapcsolódó mellékágot is figyelmünk előterébe állít. Munkája ezért is érdekesítő, s olvasmányos jellege mellett nagyon sok tudományos ismeretet közlő, érvelő és meggyőző. Azt hiszem, nagy segítséget nyújt a Waldorf-pedagógia népszerűsítésében, magyarországi elterjesztésében.

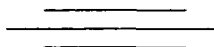
Könyvének első mondata történeti tény közlése: 1989. szeptember 4-én állampolgári kezdeményezésből létesült szabad Waldorf-iskola nyitotta meg első osztályát Solymáron. Ez volt negyven év óta az első nem állami alapfokú iskola Magyarországon, sőt nemcsak itt, hanem egész Kelet-Közép és Kelet-Európában. A könyv ennek a történeti eseménynek előzményeit mondja el szinte regényszerűen. „Makkai Ádám szobácskájá” című első fejezetben a szerző önmagáról ezeket írja: „Az a szerencse ért, hogy részt vehettem a solymári Waldorf-iskola szervezésében, s mindmáig részt veszek a magyarországi Waldorf-mozgalom életében.” A szerző részletesen ismerteti azokat a munkatársait, akikkel együtt kezdett hozzá a Waldorf-pedagógia magyarországi népszerűsítéséhez, megvalósításához. Természetesen a könyv első fejezeteiben ismerteti Rudolf Steiner életét, munkásságát, akinek filozófiai, pedagógiai elméleti rendszere adja meg a Waldorf-óvodák és iskolák gyakorlatát. A Waldorf-pedagógia magyarországi jelentkezésében újszerűen mutatja be Török Sándor író szerepét a Steinerrel való kapcsolat alakulásában. Ugyanílyan újszerűen ismerkedhetünk meg a Kontra család és Karácsony Sándor irodalmi, filozófiai, pedagógiai munkásságával is, mint amelyik szervesen kapcsolódik a steineri filozófia megismeréséhez. A szerző módot talál arra, hogy a „Kalandozásaim” című fejezetben élettrajzi és ezentúl filozófiai, pedagógiai eszméinek kialakulására is beavasson bennünket. A „Lidércek” című fejezetben a magyar és a külföldi iskoláztatás kritikai megjegyzéseit olvashatjuk. Elsősorban a gyermekszemlélet, a gyermekkel végzett pedagógiai, pszichológiai módszer negatív jelentkezését értékeli a szerző. A könyv második nagy fejezetében („II. A kezdetek.” Az első volt: „I. A múlt”) arról ír a szerző, hogy milyen álmok után jut el a Waldorf-pedagógia realitásaihoz. („Álmok.”) Ebben a fejezetben olvashatjuk a Waldorf-pedagógia lényegét, a pedagógiai, pszichológiai elveket és az ezekre épülő pedagógiai gyakorlatot. A „Witten Annen” fejezetben a külföldi pedagógiai tanulmányútjának tapasztalatait összegezi. Az „Itthon — Jakab Tibor” című fejezetben pedig a hazaérkezése utáni küzdelmét írja meg a Waldorf-pedagógia magyarországi meghonosítása érdekében. Az „Óvoda—iskola-ellenzők” című fejezetben ezt a problémát folytatja tovább. „A tanítónő” című fejezetben a solymári Waldorf-iskola megteremtésének személyi feltételeiről, pedagógusainak életútjáról olvashatunk. A könyv harmadik nagy fejezete: „A jelen.” Itt bemutatásra kerül a solymári óvoda szervezése, élete, majd az „Iskola” című fejezetben a Waldorf-pedagógia alapján dolgozó iskola ismertetése. Az utolsó fejezet „A tanárképzés”

címet viseli, s ebben Vekerdy Tamás a Waldorf-iskolák pedagógusainak képzésére tesz javaslatokat, illetve írja meg az eddig végzett tevékenységet. Az epilógusban a szerző leírja a Waldorf-mozgalom magyarországi terjedésének újabb helyeit, iskoláit.

A könyvet alapos jegyzetek zárják le. Nagyon értékesek a könyvben közölt fényképek a könyvben szereplő személyekről, külföldi és hazai Waldorf-iskolákról, óvodákról.

Nagy értéke a könyvnek, hogy a nem könnyen megérthető steineri filozófiát és pedagógiát nagyon „emberközbe” hozza, érthetővé teszi, s főleg a Waldorf-pedagógia gyakorlati megvalósításához ad nagyon meggyőző, agitatív leírást.

T-Twins Kiadó, Budapest, 1992.



DR. DOMONKOS JÁNOS

Fővárosi Iskolászatatórium
Budapest

Dominique Webb: Legyen sikeres, akarom!

Tapasztalható, hogy etikai elmaradásunk még nagyobb a fejlett országokhoz viszonyítva, mint gazdasági hátrányunk. A Harvard Egyetem Vállalatirányítási Karán — ahol menedzsereket képeznek nagyvállalatoknak — az utóbbi években méltó módon végzik az etikai oktatást.

A jó ötletek sok ezer embert tettek már sikeressé Amerikában, amelyeket természetesen át kellene tenni a magyar gyakorlatba is. Amennyiben egy-egy ötlet túl egyszerűnek tűnik, vagy több hasonló működik már, nem azzal kell törődni, hanem azzal, hogyan csinálhatom én másképp, mint a többiek.

Ugyanakkor, ha valaki elégedetlen jelenlegi helyzetével, vagy éppen munkanélküli, akkor tudnia érdemes, hogyan lehet leghatékonyabban új munkahelyet keresnie.

E folyamatok önvizsgálattal kezdődnek. Ha nem tudja, hogy mit is akar, sok időt vesztegethet el azzal, hogy mások elvárásaihoz alkalmazkodjon, ahelyett, hogy saját jövőbeli elképzelései szerint fejlesztené szakképzettségét és ismereteit. Ez utóbbinak megvalósításához ad gyakorlati segítséget Dominique Webb magyarul most megjelent nagysikerű könyve.

Az igazi gazdagság nem mindenek felett és kizárólag a vagyon szinonimája. A könyv arról a hatalmas gazdagságról kíván szólni, melyet a siker, a boldogság jelent. Feltárja az olvasók előtt egy egzakt tudomány titkait, a siker tudományát. Ismerteti a módszert, az eljárásokat, némiként a technikai eszközöket is. Elsősorban azonban az élni tudásról, egy életszemléletről van benne szó. — Egyedül öné a választás — figyelmeztet bennünket, olvasókat... — Önnek kell meditálnia azon, hogy kijelölje vágyának igazi tárgyát, az elérendő célt, közvetlenül és nem kitérőekkel, tehát lassabban. Döntsön, lelkében és tudatában! —

Őrizzük meg későbbi életszakaszainkban is lélekben a gyermeki elragadtatást. Jó úton vagyunk, ha álmodozunk, eszményítünk és lelkesedünk. Tevékenységünk nyújtson valódi örömet nekünk. Ragadjuk magunkkal a többieket. A lelkesedés ragadós, és az örömet át tudja adni: szónok a hallgatóságra, művész a közönségre, politikus a párhíveire, az üzletkötő a vevőire, s az újságíró az olvasóira.

Néhány foglalkozást szinte szórakozásnak, hobbinak tekintünk, mintha nem is valódi kenyérkereset lenne. Pedig igazi kenyérkeresetek a festés, az éneklés, a zene, a tánc, a színjátszás, a fényképezés, de a futball, a lovaglás, a vízisí és a tenisz is, akár csak az irodalom.

A mindennapos tevékenységből kell örömet meríteni. A hét napból héten kell boldognak lenni. Ez a Boldogság és a Siker titka. Ezt az elragadtatást nemcsak a művészetben, a sportban és az irodalomban érezhetjük, hanem az élet legkülönbözőbb területén. Az számít, hogy milyen lelki beállítottsággal nézünk a tevékenységre, milyen örömet kapunk tőle.

Az eljárásmod: elsősorban életszemlélet. Ki kell tűzni az elérendő célt és elképzelni, hogy már el is értük. Ettől kezdve már a felébresztett vágyak ragadnak el a beteljesülés felé.

A könyv elmondja, hogyan kell belefogni. A sikerét ki-kí úgy fogja értékelni, mintha csoda történt volna. Rá fog ébredni, hogy nyerni tudjon, a nyertesek bőrébe kell bújni. Elmondja, hogy ez miként lehetséges. Az olvasót nagyon egyszerű gyakorlatok fogják erről meggyőzni.

Mindenkinek megvan a maga meghatározása a boldogságra, személyisége mélységeinek megfelelően. Amit élete egy adott pillanatában nagyon kívánt, léte mély szükségletének felel meg. Ezt a szükségletet ki kell elégítenie.

Egy rendkívüli képesség, amely rendelkezésünkre áll: a szellemi teremtes képessége. Ezt is gyakorlással lehet fejleszteni.

Rabelais: „A nevetés az ember sajátja.” A nevetés, a vidámság a tervek kialakítása, majd valóra váltásához szükséges kapcsolódás. A jókedély megnyilvánulásai nagy energiát szabadítanak fel. A vidámság átadható. Erőfeszítés nélkül közelít a többiekhez. Vonzóvá tesz. Lehetővé tesz sok mindent, amire igényt tartunk. — Máris legyen boldog és vidám. Mindjárt tegye azt, amit szeret. Szerezzen örömet magának. Vegyen fel egy új szokást, a boldogság szokását. Párolja le napjának minden percét, hogy hozzájusson a boldogság és a siker párlatához — összegezi gondolatörát a szerző. Majd pedig arra buzdít: — Tegyen úgy, mintha már gazdag volna. Járjon emelt fővel, magabiztosan. Mindenekelőtt szabadabb akar lenni, kí akarja bővíteni mozgásterét, meg akar szerezni mindent, amihez kedve van nemcsak ön maga számára, hanem azok számára is, akik kedvesek önnek. Azt kívánja, hogy legyen boldogabb életük. —

A szokatlanul gyakorlatias könyv egésze szinte akaratlanul ráirányítja figyelmünket a mind nagyobb hazai magánvállalkozásokra. Akár azokra is, melyek immár az elmúlt évtized során látványos növekedési pályát futottak be, bizonyítván, Magyarországon sem lehetetlen az amerikai típusú karrier. Szinte nulláról indulva évek alatt milliárdos vállalkozások jöttek létre. Ám a piaczgazdaságok természetrajzához azért hozzátartoznak a látványos félrefogások, összeomlások s látványos csődök is.

A könyv kicsengése azonban rendkívül pozitív. Ha elért mindent. — Nem akar egyedül haladni a virágos és napsütötte úton. Öröme nem teljes, ha nincs egy szeretett lény, akivel megoszthatja a csodákat, melyeket felfedezett. — Meg akarja ismertetni a nagy szerelmet is. Sajátos módon kalauzol, vagy inkább „repít” a szerelem sajátos területén.

A szépkiallítású kötet felvázolja a szerző sajátos rendszerét, mely e siker titkait gyakorlatias szövegeivel oldja fel. Tartalmas, jó kalauz mindazok számára, akik szívesen bővítik ismereteiket e témakörben. A mű széles körben minden olvasónak ajánlható.

Top Trading Hungary, Kereskedelmi Kft. Kiadó, Budapest, 1992.

* * *

A Brunszvik-család és Beethoven

A Brunszvik-család hajdani könyvtára maradékát — 164 kötet könyvet — a martonvásári Beethoven Emlékmúzeum őrzi. A család kottatárának több száz kötetét pedig a Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola könyvtára. Ennyi maradt reánk a gazdag, híres főúri család kimagasló igényét megmutató, a saját korában nagy jelentőségű gyűjteményből.

Hornyák Mária szerkesztette A BRUNSZVIK-CSALÁD MARTONVÁSÁRI KÖNYV- ÉS KOTTATÁRA c. kötet adatokkal, történettel szól a Brunszvik-családról, az egykor barokk fizléssel berendezett martonvásári kastélyról, a tulajdonosok könyv- és kottagyűjtő tevékenységéről, és arról, hogy az összegyűjtött értékek az utolsó tulajdonossal hagyták el Magyarországot. Az itthon maradt könyvek és kották történetét, könyvészetileg hű leírását nyújtja — magyar és német nyelvű művelődéstörténeti esszék kíséretében — az igényes kiállítású könyv. Közben kirajzolódik a reformkori hazai zenei élet egy fejezete, Beethoven magyarországi tartózkodásai, kapcsolatai, az itt szövődött barátságai.

Az épület, amelyben a magas színvonalú emlékmúzeum található ma: ifjú Brunszvik Antal építette 1783—85 között, barokk stílusban Tallherr József tervei szerint. A kastélyban járt többek között Ludwig von Beethoven, Liszt Ferenc, Teleki Blanka, Batthyány Lajos, Auguste de Gerando.

A Brunszvik magyar főnemesi család főként Beethoven életében játszott szerepéről nevezetes. Főbb tagjai Brunszvik Ferenc gróf (1776—1832) kitűnő gondnok, Beethoven német zeneszerző bensőséges barátja és mecénása, akinek az „Apassionata” ajánlása is szól; továbbá Ferenc nővére, Brunszvik Teréz grófnő (1775—1861), az ismert nevű gyermek-filantrop (emberbarát, jótékonykodó személy), akit sokáig Beethoven „a halhatatlan kedveshez” frott nevezetes levele címzettjének tartottak. Újabb, indokolt vélemény szerint az igazi címzett Brunszvik Jozefin, Teréz húga, gróf Deym Józsefné (1779—1821). Az 1840-es években többször időzött Martonvásáron Terézék húgának, Charlotte-nak, gróf Teleki Imrénének (1782—1843) a két lánya, Teleki Blanka és Emma. Emma férje is járt ott, De Gérando Ágost, a félig magyarrá lett francia író- történész.

Beethoven 1800 és 1812 között tartózkodott a Brunszvik-család martonvásári birtokán. A mesternek a családdal való ismeretsége 1799-ben, Bécsben kezdődött, amikor zongoraleckéket adott Teréznek és Jozefinnek: és csakhamar Terézék fivérét, Ferencet is barátjának mondhatta. Brunszvikéknak szerepük volt abban, hogy 1800. május 7-én Beethoven a budai Várszínházban hangversenyzett, s majd 12 év múlva a pesti Német Színház megnyitójára komponálta az István király nyitányt és az Athén romjai c. alkotását. Barátsága kifejezéseként több művét a Brunszvik-családtagoknak dedikálta, s örököltette meg nevüket az egyetemes zenetörténetben. Méltán idézhetjük Brunszvik Teréz egyik megnyilatkozását: „Beethoven! olyan, mint egy álom, hogy házunk barátja, bizalmasa volt! ... Eljött Budára, eljött Martonvásárra...” De az Emlékkiállításon látható Brunszvik Teréz portréja (Lampi festménye nyomán) s a kép hátoldalán a Beethovennek szóló ajánlás: „A páratlan zseninek, a nagy művésznek, a jó embernek: Brunszvik Teréztől.”

A Brunszvik-család megmaradt könyvei közt ötben megtalálható Brunszvik Teréz kézirásos névbejegyzése. Teréz, korának egyik legkiemelkedőbb nőalakja sokoldalú műveltségét önképzéssel nyerte. Enciklopédikus érdeklődése nemcsak a szépirodalom és a pedagógia (kedvenc területe) területére, hanem olyan tudományágakra is mint a filozófia, földrajz, ásványtan, orvostudomány, botanika, mezőgazdaság, stb. kiterjedt. Rendszeresen vásárolt és olvasott könyveket.

Brunszvik Teréz, a család legismertebb, legkiválóbb tagja, a kisedővás ügyének hazai apostola utazásai közben Iverdunban megismerkedett a jeles svájci pedagógussal, Pestalozzival, kinek társaságában heteket töltött. Pestalozzinál tett látogatása (1808) után elhatározta, hogy nem megy férjhez, hanem egész életét emberbaráti cselekedetekre fogja szentelni. Testvére gyermekeit is nevelte, tanította. Céljának tekintette a nevelés útján történő embernevelést.

Ugyanakkor Teréz Beethoven tehetséges és lelkes tanítványa is maradt, aki az elsők között szolgáltatta meg Magyarországon zongoradarabjait. A mester igen nagyra becsülte őt, s az Op. 78. (Fisz-dur) szonátát (1809—1810) neki ajánlotta.

Közben Teréz az óvodapedagógia ügyének szentelte minden idejét, energiáját és pénzét. Ő alapította hazánk, sőt a Monarchia első kisdédóvóját, amikor Budára költözve, anyja házában (I., Mikó u. 1.) 1828. jún. 1-jén megnyitotta az Angyalkert nevű kisdédóvó intézetét. A kisdédóvás ügyében ezután is sokat tett. 11 intézet köszönheti neki létesítését. 1836-ban megalapította az országos kisdédóvó-egyesületet. A nőnevelés és a nevelőképzés előmozdítása érdekében is sokat fáradozott. A 40-es években segítette unokahúgát, Teleki Blankát abban, hogy megnyissa az első magyarországi leánynevelő intézetet. Teleki Blanka lelkes híve volt a magyar forradalomnak és szabadságharcnak. Hazafias magatartásáért várfogságot is szenvedett.

A Brunszvik család martonvásári könyv- és kottatára c. kötet szerzői (akárcsak a martonvásári Beethoven Emlékmúzeum remek tárlata) művelődéstörténeti kincseket kínálnak mindazoknak, kik a magyar főúri magánkönyvtárak sorsára, az egykori tulajdonosok műveltségére, érdeklődési körükre kíváncsiak. Jó példák a helytörténeti kutatásokra, az eredmények felmutatására, megőrzésére.

MTA Mezőgazdasági Kutató Intézete, Martonvásár.

KOPASZ FILOMÉLA GERTRÚD

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Segédkönyv a német nemzetiségű általános iskolák felső tagozata számára

A recensens két okból is nagy érdeklődéssel nyitotta ki e német nyelvű könyvecskét, mely a Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatásfejlesztési Alapjának támogatásával készült: *Geschichte der deutschen Minderheit in Ungarn, Unterrichtsbeihft für zweisprachige Hauptschulen. Zusammenge stellt von Frank Gábor.*

A kötet szerkesztője, egykori kedves tanárom, Frank Gábor, nemzetiségi oktatásügyünk egyik nagy hiányosságát pótolta munkatársaival, mikor kiadta ezt a tanulmányi segédletet a német nemzetiségi általános iskolák felső tagozata számára. A magyarországi német ifjúságnak tanulmányai folyamán nemcsak az egyetemes és a magyar történelem főbb eseményeiről kell általános képet nyernie, hanem természetesen meg kell ismernie szűkebb szociális közege, a hazai németiség történelmét is. A nemzetiségi múlt ismerete — s ezt Frank Gábor is hangsúlyozza előszavában — segíti a magyarországi német diákokat abban, hogy megőrizzék kisebbségi identitásukat, s ugyanakkor csak így tölthetik be effektív módon az összekötő híd szerepét hazánk és az anyaországok, azaz német nyelvű szomszédaink között.

A tanulmányi segédlet — természetesen a teljesség igénye nélkül — az alábbi 12 fejezetre bontva tárgyalja a magyarországi német nemzetiség történetét:

1. A germánok
2. A frankok birodalma
3. Történelmi fejlődés Európa keleti részén
4. A középkori német vándorlás délkeletre

5. A németek tömeges letelepítése Magyarországon (A „svábok nagy bevonulása”)
6. A magyarországi németiség a reformkorban
7. Forradalom és szabadságharc
8. Harcban az önkényuralommal
9. A németiség az ipari fejlődés korában
10. A német nemzetiség 1918—1945 között
11. A magyarországi németek a második világháború után
12. A magyarországi németek a közelmúltban

Nagy előnye a tankönyvnek, hogy az egyes fejezetek több rövidebb, s ezáltal könnyebben feldolgozható szövegrészből állnak, s hogy sok olvasmány a német nemzetiség történetére vonatkozó autentikus forrást tartalmaz. Ez utóbbiak alkalmat adnak a tanulóknak arra, hogy a forrásfeldolgozás módszerét gyakorolják, amelyre a hagyományos történelemórákon kevés lehetőség nyílik.

Az olvasmányok után feldolgozásukat segítő kérdések találhatók, melyekhez az esetek többségében a szöveghez kapcsolódóan különféle, sokszínű és ötletes feladatok kapcsolódnak. E feladatok és kérdések közül metodikai szempontból talán azok a legérdekesebbek, melyek aktív, ill. passzív módon a térképpel való munkára készítetnek, melyek egyes kérdések aktualizálását tűzik feladatul, melyek egy adott probléma továbbgondolására ösztönzik a diákokat, ill. melyek játékos, cselekedtető formában próbálják elmélyíteni a tudnivalókat. Ezek a többségükben újszerű, szokatlan feladatok és kérdések szélesítik a diákok látókörét, és nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy természetes érdeklődésük az anyag iránt mindvégig megmaradjon.

A fejezetekben található térképek, fényképek, rajzok is — bár sajnos nem színesek — szemléletesebbé teszik a szerzők mondanivalóját.

A tankönyv szerkesztője azzal is számolt, hogy a nemzetiségi diákok zöme nem tud minden nehézség nélkül feldolgozni kompakt német nyelvű szövegeket, hiszen napjainkban, mint ezt a könyv utolsó fejezete is megemlíti, a nemzetiséget összekovácsoló, összetartó erő nem annyira a közös nyelv, melynek használata a családokon belül is sajnos egyre inkább háttérbe szorult, hanem sokkal inkább a közös kultúra, szokásvilág, tradíciók, s a közös származástudat. Ez a magyarázata a tankönyv egyszerű, didaktikus nyelvi kifejezésmódjának, és annak, hogy a szövegrészek után részletes német-magyar szójegyzéket találunk, ahol azonban az adott német igék, főnevek sajnos, sehol, sem teljes szótári alakjukkal szerepelnek.

A könyvecske ennek ellenére természetesen hasznos segédanyagává válhat nemzetiségi oktatásunknak, s minden bizonnyal színvonalasan fogja betölteni azt a fontos feladatot, melyet szerzői szántak neki.

Pécs, Pädagogisches Institut, Komitat Branau 1992., 104. o.

MIKULÁS GÁBOR

Tanítóképző Főiskola Könyvtára
Kecskemét

Ausztrál diákok és a könyvtár

Az ausztráliai Perth városának *Alexander Könyvtára* külön tájékoztatót nyomtatott a középiskolai és főiskolai hallgatók tájékoztatására. A *Students — How can we help?* című háromba hajtott szórólap szokatlan módon szól a diákokhoz. Idézem:

- * *Az Alexander Könyvtár Tájékoztató- és Információs szolgálata főként azok számára nyitott, akik Nyugat-Ausztráliában nem lehetnek más, például tudományos és (fő)iskolai könyvtáraknak tagjai. Szolgáltatásainkat ennek ellenére minden érdeklődő igénybe veheti.*
- * *A könyvek és az egyéb dokumentumok nem elsősorban a diákok igényei szerint vannak összeállítva, mint ahogyan az az iskolai, főiskolai és egyetemi könyvtárakban van.*
- * *Az általános iskolai diákok a könyveket és adatokat keressék saját iskolai könyvtárukban. [Az egyszerűség kedvéért a cikkben az oktatási reform előtti magyar iskola-megnevezéseket használom — M. G.]*
- * *Az Alexander Könyvtár épületében a középiskolások és a felsőfokú oktatási intézményekben hallgatók találják meg inkább az őket érdeklő dokumentumokat. Meg kell említeni azonban, hogy a kötelező olvasmányokat csak abban az esetben szerzi be a könyvtár, ha az szélesebb közönség érdeklődésére is számot tart.*

A könyvtár általános adatainak ismertetése után a tájékoztató szolgálattal kapcsolatos tudnivalókat olvashatjuk.

- * *A tájékoztató könyvtárosok a könyvtár minden szintjén segítenek Neked, hogy megtaláld a szükséges információt. Megmutatják, hogy hol kell keresned, és mely katalógust, indexet kell használnod. A keresést azonban mindenkinek saját magának kell elvégeznie, ezért sajátítsd el a kívánt információhoz való hozzájutás módját.*
- * *A telefonon érkező kérdések csak a könyvtár állományára vonatkozhatnak, hogy megvan-e ez vagy az a dokumentum. Az érdeklődő diák ezután személyesen keresheti meg a keresett információt. Olyan kívánságok, amelyek hosszabb keresést igényelnek, vagy hosszabb választ várnak, nem érkezhetnek telefonon.*

A továbbiakban arról is esik szó, hogy a könyvtár alapvetőleg nem szervez könyvtárlátogatást, de szívesen veszi, ha tanárok, oktatók érkeznek diákcsappal.

A másik oldalon a következő található:

Hogyan kutassunk?

- * *Csak azután keresd fel az Alexander Könyvtárat, ha biztos vagy abban, hogy az iskolai, főiskolai, egyetemi könyvtárban nincs meg a keresett forrás! A fenti könyvtárak ugyanis alkalmasabbak keresésed szempontjából.*
- * *Mielőtt a könyvtárakhoz fordulnál, dolgozd ki keresési stratégiádat! A könyvtáros ezt nem végezheti el helyetted. Ha a kereséssel kapcsolatban gondjaid vannak, akkor tanácsért tanárodhoz vagy óraadódhoz fordulj!*
- * *A könyvtár munkatársai sokféle útmutatót állítottak össze a különféle témájú keresések támogatására. Ezek segíthetnek kutatásodban.*

Ha magyar viszonyok közé helyezzük az intézményt, akkor regionális tudományos-közművelődési könyvtárra kell gondolnunk, mondjuk egy nagyobb megyei könyvtárra. A diákoknak szóló tájékoztató több szempontból is érdekes lehet számunkra.

A kissé elutasító stílusú szövegezésből is egyértelműen kitűnik, hogy a könyvtár elsősorban nem a diákokat kívánja kiszolgálni, de csak az általános iskolásoktól fordul el kifejezetten. Ennek több oka lehet:

- * *Fejlett az iskolai és felsőoktatási könyvtárak hálózata, tehát az érdeklődő fiatalok helyben is hozzájutnak az őket érdeklő dokumentumokhoz. Valószínűleg jól működik*

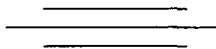
a könyvtárak közötti munkamegosztás, alapvetően az oktatási intézmények elég fontosnak tartják, hogy jó színvonalú iskolai, felsőoktatási könyvtárat tartsanak fenn. Az Alexander Könyvtár megteheti, hogy a diákok többségét saját oktatóintézetük könyvtárába küldi.

- * Az Alexander Könyvtár forrásai (tehát személyzet, tájékoztatói kapacitás, dokumentum, végső soron tehát pénz) nem elegendő arra, hogy szélesebb réteget is (túl sok diákot) kiszolgáljon. A könyvtár tehát inkább kisebb felhasználói kör számára, de folyamatosan egy meghatározott színvonalon akarja tartani a szolgáltatást.*

A szövegből az is kitűnik, hogy a betérőt, bárki legyen is az, felnőttként kezelik. Való igaz: aki komolyabb közművelődési könyvtárban keres, annak rendelkeznie kell olyan ismeretekkel, amelyek az eredményes keresést lehetővé teszik számára.

Bámulatos azonban az, hogy a könyvtár milyen magától értetődő módon küldi a keresésben járatlan diákot oktatójához. Bizonyára azért teheti meg ezt, mert az oktatók — természetszerűleg — jártasak saját szakterületük információs forrásainak felkutatásában.

Annak ellenére, hogy az ausztrál könyvtári és oktatási rendszer igen sokban különbözik a magyarországitól, megállapítható, hogy a könyvtárnak és az oktatási intézményeknek — de leginkább a diákoknak, hallgatóknak — hasznára válik, ha a keresett információ a keresőhöz a lehető legközelebb található. Nem beszélve arról, hogy a könyvtárhasználót az oktatás során megfelelő mértékben ellátják azokkal a tudnivalókkal, amelyek nélkülözhetetlenek a tanuláshoz szükséges információ beszerzéséhez. Ez leginkább a tanerő felelőssége.



DR. GÁCSER JÓZSEF

Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szeged

Nagy Andor: Médiumpedagógia

TELEVÍZIÓ A CSALÁDBAN ÉS AZ ISKOLÁBAN

Igen tartalmas, értékes, olvasmányos könyvet írt Nagy Andor. Napjainkban a családban élő gyermekek, a fiatalok és felnőttek nemcsak sokat nézik a televíziót, hanem olyan ablaknak is tekintik, amely alapján a világ megismerésére nyílik lehetőségük, tehát a televízió az ismeretek bő forrása is.

A szerző logikus sorrendbe gyűjtötte a televízió hatásrendszerét, kiemelve motiváló, tájékoztató és szórakoztató szerepkörét. Külön fejezetben foglalkozik a család megváltozott szerepével, és azzal, hogyan illeszkedik ebbe a televízió.

Az is érdeme a könyvnek, hogy jelentős teret szentel a televízió és a nevelés összefüggése kérdésének. Csak utalásszerűen említjük meg a televíziónak az egészségnevelésben, az értelmi nevelésben és az esztétikai nevelésben betöltött szerepét. A következőkben a szerző az iskolatelevízió funkcióját mutatja be. Szerintem elég nagy hiba volt az, hogy ezt megszüntették. Természetesen elismerem, hogy ez a műsor változtatásra szorult, de megszüntetése indokolatlan volt. Most örömmel értesültünk arról, és máris tapasztalhatjuk, hogy valami új kezdődött a családi neveléssel kapcsolatban a televízióban, de ez nyilván nem helyettesíti az iskolatelevíziót.

Úgy gondolom, hogy a gyermeki személyiség fejlesztésében is nagy szerepe van a médiának. Ez a könyv nagy segítséget nyújt abban, „hogymutassa a televízió mint médiának a szerepét és alkalmazásának lehetőségeit a családi nevelésben és az iskolában végzett pedagógiai tevékenységben”.

A „Médiapedagógia” hasznos ismereteket nyújt pedagógusoknak, szülőknél, tanárjelölteknek. Tanulmányozását melegen ajánlom minden érdeklődőnek.

Pécs, Seneca, 1993.

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. A borítékra írják rá, hogy kézirat. Csak gépelt, 10–12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratot fogadunk el. A kézirat első és második példányát kérjük, kettes sortávolsággal gépelt formában, normál géppapíron, a gépelési hibák gondos kijavításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.).

Külön lapra kérnénk fölírni irányítószám, lakcímüket, munkahelyüket és személyi számukat, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy másodközlésre nem vállalkozunk, hozzánk küldött írásait más folyóiratokban nem publikálhatják, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

A szerkesztőség

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 62/310-244
A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szakszervezeti Bizottsága látja el.
A kiadásért felel: dr. Siposné dr. Kedves Éva
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Szent Ferenc utca 25. Telefon: 62/310-122
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 200 Ft.
A címlapot tervezte: Fischer Ernő
Megjelent: 5000 példányban
94-1486 – Borgisz Kft., Szeged
Felelős vezető: Martonosiné Csertő Brigitta ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft. Viszont egy-egy kötet 5 példányos megrendelése esetén 25%-os, 10 példányos megrendelése esetén pedig 50%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Szent Ferenc u. 25.*

Pályázati felhívás

Hány élete lehet egy irodalmi folyóiratnak?

Nyilván annyi, ahányan olvassák.

A mi gyermekfolyóiratunkat, a KINCSKERESŐT — szerencsénkre — nemcsak az olvasókhoz kötik éltető szálak, hanem azokhoz a gyermekpárti, irodalompárti pedagógusokhoz (tanárokhoz, szakkörvezetőkhez, könyvtárosokhoz) is, akik olvastatóként, értő közvetítőként elősegítik, hogy a KINCSKERESŐ utat találjon a 10–14 évesekhez. Figyelmüknek, áldozatkészségüknek, értékorientált elkötelezettségüknek köszönhető elsősorban, hogy a KINCSKERESŐ nem vérzett el a többi gyermeklappal együtt, s immár huszadik születésnapjára készülhet.

Szeretnénk, ha e két évtized gazdag tapasztalatai nem vesznének kárba, hanem közkinccsé válnának. Ezért a KINCSKERESŐ szerkesztősége meghirdeti pályázatát pedagógusok, könyvtárosok részére:

*„Hogyan használok fel a KINCSKERESŐT
a magyar nyelv és irodalom tanításában, illetve
az órán kívüli iskolai munkában?”*

címmel.

A pályázat terjedelme maximum tíz gépelt oldal lehet. Örölnénk, ha az eredmények, pozitívumok mellett e tevékenység nehézségeiről is írnának tanár kollégáink, s javaslataikat, elvárásaikat is summáznák.

Beküldési határidő: 1994. szeptember 1.

Eredményhirdetés: 1994 októberében,

a KINCSKERESŐ születésnapjára ünnepségen, melynek díszvendégei lesznek a pályázat nyertesei.

Első díj: 30000 Ft.

Második díj: 20000 Ft.

Harmadik díj: 10000 Ft.

KINCSKERESŐ szerkesztősége, 6720 Szeged, Pf.: 453. — 6701.