

AF336

2007 APR 17



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2007. 47. ÉVFOLYAM

2

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:

Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:

Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné

Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,
a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,
a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Pinczésné dr. Palásthy Ildikó: A kognitív funkciók zavarai	49
Kecskés István: A cigánylakosság múltja és jelene III.	51
Kiss Ferenc: A tevékenyen szerzett tudás értéke	57

MŰHELY

Doba László: Tanítójelöltek gyakorlóiskolai környezetismeret-óráinak néhány tapasztalata	60
Szécsi Tünde–Debra Giambo–Maria Elizabeth Gonzales–Vidya Thirumurthy: Multikulturális irodalom az angolnyelvtanulás folyamatában	70
Fodor István–Soós Edit: A matematikaoktatásban alkalmazott manipulatív tevékenység néhány formája	76

ÖRÖKSÉG

Tamusné Molnár Viktória: Háborús évek és nevelés	84
--	----

SZEMLE

Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: A környezeti nevelés Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében	88
Dr. Fenyvesi István: Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna: Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945–1995)	89
Dr. Hajzer Lajos: Dr. Fenyvesi István: „Belénk sajdult Odessza...” A város a magyar művelődéstörténetben	90
Dr. Balogh Tibor: In honorem: Pléh Csaba	91

A kognitív funkciók zavarai

A kognitív funkciók területén megmutatkozó tanulási deficitet részképességszavarnak tekintjük, mely az intelligenciaszinttől függetlenül lép fel.

A részképesség nem olyan komplex tevékenység, mint az olvasás, írás vagy számolás, hanem ezeknek a képességeknek az alapjául szolgáló funkciót jelenti. A kultúrtechnikák elsajátítására viszont csak akkor van meg a lehetőség, ha a gyermek már képes ezekre a részletjesítményekre, illetve az érzékelő rendszerek (poliszenzoros integráció) és a mozgás (szenzomotoros koordináció) összehangolt együttműködtetésére.

A zavar valamennyi kognitív funkció terén jelentkezhet, így a percepció, a figyelem, az emlékezet és a gondolkodás vonatkozásában egyaránt. A következőkben ezekről kívánunk szólni.

A percepció zavarai

A tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek érzékszervei épek. Problémák abból fakadnak, hogy az érzéketli információk értelmezése pontatlan, hibás. Esetünkben a központi idegrendszer nem képes az érzékszervek által közvetített információkat pontosan felfogni, továbbítani, tárolni, korábbi ismeretekkel összehasonlítani, egymástól megkülönböztetni, rendszerezni, feldolgozni, s végül az értelmezésnek adekvát válaszreakciót indítani. A probléma bármelyik típusú érzékeléshez kötődhet, izolált, de együttes előfordulásuk is valószínűsíthető.

Leggyakoribb a vizuális rendszer zavarai, mely az alak- és térszlelés (egyes betűk alak, forma, nagyság szerinti megkülönböztetésének nehézségei: pl. b, d, g, q, a, d stb.), a vizuális differenciálás hiányosságában (nem ismer fel egy adott képet hasonló képek között), az alak-háttér megkülönböztetési (a vizuális „jelsalátából” nem tudja a számára fontos, lényeges információt kiemelni), vagy a vizuális zárás, szerialitás zavarában (képtelen a részinformációk egészzé alakítására, pl. betűkből szavak, szavakból mondat alkotására) nyilvánul meg (Porkolábné, 1990).

Az *auditív rendszer zavarát* az irányhallás (nem tudja, melyik irányból jön a hang), a hallási differenciálás hiányosságai (nem képes a hangokat magasságuk, mélységük, zöngességük alapján megkülönböztetni), a hallási figura-háttér differenciálás (nem tud egyetlen, kiválasztott hangra vagy szóra figyelni) és a hallási zárás, szerialitás zavarai (nem tudja a különálló hangokat egyetlen szóvá összeolvasztani) jelzik.

Az *egyensúlyrendszer zavarainak* Ayres (Lakatos, 2000) három típusát különítette el: a bizonytalan, az elégtelen és a túlműködés. A bizonytalanság jele, hogy pl. a gyermek nem mer féllábon állni, fára mászni stb., elégtelen működésre utal, hogy pl. forgás, körhintázás közben nem szédül, s a túlműködés bizonyítéka lehet, hogyha a gyermek nem szeret hintáznai, mert gyakran szédül.

A *taktilis-kinesztetikus rendszer zavarai* a saját test érzékelésének elégtelenségében (szétroppan a kezében a pohár, vagy kék folt marad fogása után a társain), a kinesztetikus érzékelés hiányosságaiban (pontatlanul észleli saját ízületei helyzetét, testtartását, mellényúl a tárgyaknak), az alak-háttér észlelésének pontatlanságaiban (rosszul fogja fel, lokalizálja az érintési ingereket, pl. a hátára írt betűket) jelentkeznek.

Figyelemzavarról akkor beszélünk, ha a gyermek figyelme könnyen elterelhető, elkalandozik, hullámozó, ingadozó intenzitású, képtelen a zavaró ingereket (pl. lábcsozogatás, köhögés, papírcsörgés, a másik nyelése stb.) kiszűrni, szelektálni, figyelmi gátlás alá helyezni, vagy éppen tapad, perszeverál a figyelme. Ezért gyakran nem fejezi be, amit elkezdett, s igazából még a játék sem köti le, nemhogy a tanulás.

Ha a gyermek számára gondot jelent az ingerek (tárgyak, tárgyképek, szavak, mondatok, azaz a tanult anyag vagy egyszerű utasítások) tárolása, azonnali vagy késleltetett felidézése, emlékeztetéstől beszélünk. Minőségét tekintve a tárolás felszínes, nem relációkat, műveleteket, információömböket tárol, hanem a konkrét vizuális vagy akusztikus ingerek megjegyzésére törekszik. Azaz emlékezeti teljesítménye eleve kudarcra ítélt vállalkozás. Előhívási stratégiái sem hatékonyak, ami kódolási zavarokra (a gyerek nem tudja pl. a betűhöz a megfelelő hangot társítani), és a szerialitás zavaraira (betűk, hangok, számok stb. sorrendjének felcserélése) vezethető vissza.

Gondolkodási zavarra utal, ha a relációk megfordíthatósága, a tulajdonságok konzervációja, a rész-egész, sorozati, bennfoglalási, alá-fölrendeltségi, ok-okozati összefüggések felismerése, a gondolkodási műveletek, pl. a negatív és másodlagos absztrakció (az elsajátított és felismert megoldási elv lényegtelen információk közepette, illetőleg más feladathelyzetben alkalmazni tudása) alkalmazása nehézséget jelent a gyermek számára (Pinczésné Palásthy, 2003).

A gondolkodás zavarára szoros együttjárást mutat a beszéd sajátosságaival: a gyermekkori beszéd fejlődési folyamatában két egymással összefüggő működés elsajátítása zajlik: a hallási percepció és a beszéd (artikuláció és produkció).

E folyamatban általános törvényszerűségek ismerhetők fel:

- verbális ingerek szükségesek a beszédértés folyamatának megindulásához,
- a beszédértés és a beszédprodukció kölcsönösen hatnak egymásra,
- a beszéd megértése mindig felülmúlja a beszédprodukciót,
- a beszédmegértést kezdetben extra- és paralingvisztikai tényezők segítik, majd ezeket a nyelvi formák váltják fel (Gósy, 1999).

A beszédértés és a beszédmegértés zavarai egyaránt szerepet játszhatnak az olvasás és írás zavarainak kialakulásában.

Megfelelő családi környezetben a gyermek analógiás úton sajátítja el az alapszókincset, a nyelvi struktúrákat, a mondatalkotás szabályait. A hétköznapiak arra is lehetőséget adnak, hogy beépüljenek viselkedésszókincsébe olyan alapvető szokáscselekvések, mint a köszönés, az információ- vagy segítségkérés, az érzelmek kinyilvánításának verbális formái.

Problémának kell tekinteni tehát, ha hiányos a tárgyi világ ismerete, alacsony a gyermek szókincse, különösen a relációszókészlet hiányos.

Hangképzési problémával is találkozunk, mint pl. a zöngés-zöngétlen mássalhangzók keverése (zöngétlenítés), a normanyelvi környezetben nevelkedő gyerekeknél az é, ő, ű hiánya vagy a ty→cs, gy→dzs cseréje.

A hibás mondatalkotás, hiányos, befejezetlen, értelmetlen mondatok, helytelen toldalékolás, egyeztetési, nyelvhelyességi hibák egyaránt nehezítik az iskolai megfelelést, kedvezőtlen irányba befolyásolják a tanulási teljesítményt.

IRODALOM

- Gósy Mária, 1999: A beszédészlelés fejlődése, Fejlesztő Pedagógia. Különszám, 54-62.
Lakatos Katalin, 2000: A mozgás és a pszichoszociális fejlődés kapcsolata. In: Kovács Ferenc–Vidovszky Gábor (szerk.): Alapok. Anonymus Alapítvány 47-94.
Pinczésné dr. Palásthy Ildikó, 2003: Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
Porkolábné Balogh Katalin, 1990: Módszerek a tanulási zavarok csoportos szűrésére és korrekciójára. Iskolasz pszichológia 17., ELTE, Budapest.

A cigánylakosság múltja és jelene III.*

Társadalmi mobilitás és átrétegződés

1. A beilleszkedés

A cigányokat beilleszkedésük szerint két csoportba sorolom: a *beilleszkedettek*, akiknek állandó munkájuk van, saját lakással rendelkeznek, és elérték a falusi lakosság átlagos társadalmi szintjét. Ez a csoport bizonyos mértékig szétszóródott, vagyis nagyrészen beépült a magyarok közé, de még nem szakított teljesen a cigány életformával, gyermekeiket viszont már rendszeresen járatták iskolába, és a 18–50 év közöttiek 50%-a maga is rendelkezik az általános iskola 8. osztályával.

A *beilleszkedésben lévők* csoportjába sorolom azokat, akik alkalmi és időszakos munkát végeznek, illetőleg állandó munkahelyüket gyakran változtatják, mert nem képesek hosszabb időt eltölteni egy helyen, vagy akik nem rendelkeznek megfelelő lakással, de aki rendelkezik is, nem becsüli meg. Még erőteljesebben él a környezetükben a cigány életmód. A felnőttek nagy többsége legfeljebb az általános iskola 6. osztályáig jutott el, ezért alacsony a kultúrszínvonaluk. Gyermekeiket azonban nem gátolják az iskolába járásban, de nagyon sok köztük a hiányzó, különösen az őszi és a tavaszi időszakban.

Jellemző, hogy ebből a rétegből kerül ki a legtöbb retardált, inbecillis és debilis gyerek, akiknek egy része a nyírbátori és a nyíregyházi, illetve a községekben működő gyógypedagógiai osztályokban tanul, nevelődik (T-BIh-Rs.)

A megváltozott falusi életviszonyok, a megyében létrehozott városok, az ipar fejlődése megnyitotta a cigányok előtt is a fejlődésükre pozitívan ható lehetőséget.

2. Mozgási jelenségek

Egy polgári szociológus munkájában olvastam, hogy az extrém mobilitással jelentkezett élet csaknem teljesen megfosztja az egyént a más személyekkel való élő és gyümölcsöző érintkezéstől, pedig ez nagyon lényeges a normális személyiség fejlődése és megőrzése szempontjából. A primér csoport más tagjaival való többéves érintkezés alapján felépített, a jóval és a rosszal kapcsolatos társadalmi magatartások viszonylag jelentéktelenné válnak az idegen és tartósan változó környezetben.

A társadalmi mozgás és átrétegződés sok olyan szocializációs problémát vet fel, amelynek egy része a megoldási lehetőséget is magában hordozza. Ez a mobilitás a cigányok körében a legintenzívebb számarányukat tekintve, ugyanis megyei viszonylatban 1975-ig nemcsak létszámuk emelkedett lényegesen, hanem a mozgásuk is ennek arányában növekedett már azért is, mert a falusi viszonyok nem tették lehetővé a nagyobb arányú foglalkoztatásukat. A legsürgősebb megoldásokat is itt kellett keresni, és kereste is a megye, s megindult egy ipartelepítési folyamat, mely a falvakig is eljutott. Így a mozgási kör is leszűkült, jobban koncentrált. Ennek és egyéb más okoknak a hatására a fiatalok körében egyre nagyobb lett a vágy, hogy a szakmunkásképző intézetek valamelyik tagozatán tanuljanak tovább, szakmát szerezzenek. Igaz, hogy ez sokakban csak vágy maradt, inkább dolgozni ment a városba, de egy vékony

* Az első rész a Módszertani Közlemények 2005/5. számában, a második rész a 2006/3. számában olvasható. (A szerk.)

rétege továbbtanul, szakmát igyekszik szerezni. Ezek a fiatalok új környezetbe kerülnek, új hatások érik őket, változnak magatartásukban, igényekben, egyéniségük formálódik, és ezt viszik a családba, amely érezteti hatását szűkebb környezetükben.

A gazdasági-társadalmi struktúránk átalakulása magával hozta a rétegen belül, az ún. differenciálódást. Egy részük a munkahelyen társai között vezető szerepet tölt be, külön munkával bízzák meg, amely a felelősségvállalását is megköveteli. Ezeknek tudatuk, munkamoráljuk, alkalmazkodó képességük kedvezően alakul.

3. Kulturális tényezők

A cigányok élet- és munkakörülményei, egészségügyi és anyagi helyzetük javulásával fejlődött kulturális igényük is. Legkedveltebb szórakozás náluk a mozi, kedvelik a kalandfilmeket, a diszkót és a házibulit, amely elterjedőben van. Ellátogatnak a művelődési házak rendezvényeire is – ahol van –, és már többük viselkedése is megfelelő. Vannak azonban kivételek is, ahol botrányosan viselkednek, és megtiltják nekik a rendezvényeken való részvételt (Pr), mert nemcsak viselkedésükkel, hanem öltözködésükkel is gond van, részegen verekedéseket kezdeményeznek (Óp), hangoskodnak, trágár kifejezéseket használnak. A rendezvények nagy része – túlzott alkoholos állapotuk miatt – verekedéssel zárul. (Rzs). Ez arra enged következtetni, hogy a kocsmák a másik leglátogatottabb szórakozási helyük, de elsősorban azokban a községekben, ahol vagy nincs művelődési ház, vagy nincs megfelelő programja, nem biztosítja a kulturált szórakozás lehetőségét. A községek 50%-ában a pedagógusoknak az a véleménye, hogy a cigányok viselkedése a szórakozóhelyeken semmivel sem különbözik más fiatalok viselkedésétől.

Mivel a zenét, a látványt kedvelik, szívesen nézik a televíziót, rádiót hallgatnak, magóznak, a rokonság összegjön és táncolnak. A jobb körülmények között élők napilapot, folyóiratot olvasnak. Kedvelik a színes újságokat (Képes Újság), Rádió- és Televízióújságot.

A fiatalok körében terjedőben van a könyvtárlátogatás. Különösen a kalandregényeket, a színes mesekönyveket olvassák.

Egészséges, dinamikus fejlődés tapasztalható több helyen a cigányság művelődése terén, azonban ez általánosabb lehetne, és a személyiségük fejlődését is segítené, ha a szabadidejük eltöltésében nagyobb segítséget kapnának a helyi szervezetektől.

Az általános iskolák szerepe a cigányok nevelésében

A cigányok művelődésének vizsgálata azt mutatja, hogy kulturáltságuk a múlthoz viszonyítva jelentősen fejlődött, de a ma és a jövő igényét figyelembe véve, nem lehetünk fejlődésükkel elégedettek. Még kevés azoknak a száma, akik tudatosan akarnak továbbfejlődni. Azt azonban látni kell, hogy a leghosszabb út az emberhez vezet, a legnagyobb változás mindig az emberben megy végbe, mert a megcsontosodott akaratot, a beidegződött gondolatot, a hagyományos életmódot, a mozgást, az érzést és a cselekvést kell megváltoztatni az új életformát követelő törvények szerint. Ezért lehet kiindulás a tegnapi emberre, a nehezebben alakuló emberre, akit a múlt társadalma túlságosan mélyre dobott.

Éppen ebben a történelmi szituációban vetődik fel a kérdés: miért és hogyan állhatott volna elé valaki is az emberi elhatározásnak, s ki tarthatta volna otthon a „kitörni” akaró cigányságot, amikor léteért indult harcba? Ha azonban erre a kérdésre válaszolni akarunk, akkor néhány gondolatban szólni kell régi kulturáltságukról, viselkedésükről.

A falu legmélyebbre süllyedt embere volt a cigány. Mielőtt pl. a hivatalba lépett volna – ha beléphetett – a küszöbre tette rongyos kalapját, és félelem fogta el. De megrémült akkor is, ha hivatalos papírt látott, bár nem tudott olvasni, de azt látta, hogy pecsétet ütött rá a hivatalos

törvény. Gyanakvás vette mindazokat körül, akik beszédbe elegyedtek a cigányokkal. A félelem, a tudatlanság nagy-nagy alázatra készítette őket, amelyből még a kisbírónak is kijárt, ha dobort hordott a hátán.

Talán egyetlen nép sem élt annyira árván, elhagyatottan Európában, mint a cigányság, amikor a régi úri világ törvénykezett. Talán egyetlen nép fia sem volt annyira lenézett és kiszolgáltatott, mint ők. Érti és magában hordja a régi társadalom törvényeit, szokásait az idősebb korosztály még ma is, s ez nem kedvezett és kedvez a szocializációs folyamatnak.

A fiatalság látja, érzi, hogy ma minden másképpen van. Látja, mert láttatják vele, érzi, mert éreztetik vele. Új házakat építenek (T), korszerűen rendezik be szobáikat, mert a társadalom megteremtette ehhez a lehetőséget. Napról napra növekszik az igényük, és látják, érzik – ma még csak kevesen, de holnap már többen –, hogy az igény magasabb tudást kíván, ezért tanulni, művelődni kell, előbbre kell lépni, a gyermekeket úgy kell iskolába járatni, hogy a 8. osztályt elvégezzék, mert a mi világunkban, társadalmunkban a tudásból kell jobban élni. Szakembereket vár a munka, s ezek utánpótlását e rétegből is biztosítani kell.

S vajon ki adhat ehhez nagyobb lendületet, s ki vihetett életükbe új stílust, kulturális igényt, új életformát, szocializációs lehetőséget, s ki teremthetne kedvet a tanuláshoz, a művelődéshez, a munkához, mint a pedagógustársadalom, amelyre nagyobb szerep vár ma, mint bármikor.

1. A tudásért

Nagyon hosszú utat kellett megtenni, amíg a mai helyzethez eljutottak a tantestületek. Mint a társadalom minden szintjén, a pedagógusoknál is ki kellett fejlődni egy olyan szemléletnek, amely e réteg nevelését ugyanolyan fontosnak tartja, mint a társadalom bármely rétegéét. Az iskolák vezetése, pedagógus kollektívák kihozták a cigánygyermekeket a telepekről, és bevitték az iskolába. A cél eléréséhez kitartó munkára volt szükség, amelyhez felhasználták a fiatalabb korosztályt e rétegből, akik megértették az iskolába járás fontosságát, és a pedagógusokkal együtt akarták gyermekeiket iskolába járatni. Elsődlegesen a szoktatásukat, az iskolához való viszonyukat kellett megoldani, s bizonyos alapismereteket nyújtani, mert kezdetben az 1. osztályban kezdtek tanulni a 6 és a 13 éves gyerekek. Ezért a pszichológiailag legképzettebb nevelőket kellett beállítani a cigányosztályokba, (T-Kj-Rzs-Blh.) és ők vállalták, mert ismerték lelkivilágukat, szokásaikat, a lelki sérülésük okait, hiszen helybeliek voltak, és olyan közvetlen kapcsolatot tudtak velük és a szülőkkel kialakítani, amely a teljes iskolába járásukat nagyban elősegítette. Szülő helyett szülők is tudtak lenni. Ezek közül csak kettőt emelek ki, Kantár Béláné (T) és Juhász Dezső (Blh) kollegákat a sok közül, akik fáradhatatlanul végezték nevelőmunkájukat.

Ennek ellenére a cigánytanulók többsége az általános iskola nevelési-oktatási követelményrendszernek nem tud eleget tenni. Emiatt sokan később sem képesek a társadalomba megfelelő módon beilleszkedni. Ennek oka a kedvezőtlen, ingerszegény otthoni környezet – a maga kulturális és civilizációs elmaradottságával, a társadalmunkétól eltérő szociális értékrendjével – az egészségtelen lakás, a hiányos táplálkozás, a helytelen egészségügyi szokások. Ezek következtében elmarad a cigánygyermek mentális és szomatikus fejlődése. Hatéves korra mintegy 50-60%-a nem éri el az iskolaérettséget sem testileg, sem szellemileg. Retardáltságuk – a kutatók egybehangzó véleménye szerint is – környezeti ártalom következménye, és nem fajbeli, genetikai meghatározottság.

Ezek a hiányosságok elsősorban szociális hiányosságok, következményeit legtöbbször az iskolák sem tudják megfelelően ellensúlyozni.

a) A cigány tanulók aránya

Az elmúlt években a cigány tanulók száma megnövekedett azáltal, hogy kisebb mértékű volt a magyar tanulók születési aránya, mint a cigány tanulóké. Az arányokat szembetűnően példázza az alábbi néhány község.

Község	A tanköteles cigány tanulók száma	%-os arányuk	A 8. osztályt végzettek %-ban
Kántorjánosi	177	50	45
Piricse	163	44	15
Aranyosapáti	132	41,5	98
Ópályi	85	38	58
Tiszabecs	155	34,4	10
Rozsály	81	32	30
Rohod	72	31,8	95
Milota	42	27	2
Nagydobos	62	20	80

b) Az iskolai közösség hatása

A szocializációs folyamatban nagy szerepük van az érzelmeknek, az élményeknek, tapasztalatoknak. Miután a gyermek azt tapasztalja, hogy szükségletérzetét az iskola igyekszik kielégíteni – tanszer, étkeztetés, játék –, számára az itt történő szocializáció, tanulás társadalmilag strukturált élmény, amely az intézményen mint társadalmi modellen keresztül érvényesül. A gyermek kapcsolatot létesít tágabb környezetével, kölcsönhatásban van különböző csoportokkal, másokat megfigyel, viselkedésüket utánozza, s mindezek befolyásolják személyiségének fejlődését. A tágabb környezetnek nagy szerepe van a szocializációs fejlődésben, mert értékelési, tilalmi és magatartási mintákat fogadtat el az egyénnel, amely gyakran viselkedésben, távlati céljaiban dominánssá válhat. Ez a másodlagos szocializáció.

A megkérdezett 300 tanuló közül, hogy miért szeret iskolába járni, szinte egyöntetű, hogy az iskolának vonzó hatása van, újszerűséget látnak benne, más, mint otthon, környezetében más, kapcsolatrendszerben, élményekben, emberközelségben más. A megkérdezettek 90%-a az iskolát tartja szocializáló intézménynek, ahol ember lehet a szó szoros értelmében, ahol szerephez jut, ahol játszhat, ahol belekóstolhat az igazi barátságba, ahol érzelmekben gazdagodik. Itt tanulja meg a kölcsönös tiszteletet, az emberszeretetet.

Nem rejtí véka alá kitörő érzelmeit, élményeit. Miért szeretnek tehát iskolába járni?

„Mert tanáraink sokat tesznek értem, tisztelettel beszélnek velem, és mindenben segítenek; mert csupa vidámság itt az élet, jobban érzem magam, mint otthon. Csak az a baj, hogy sokat kell tanulni; mert mindent megtanulok, amire az életben szükségem lesz, és nagyon sok barátom van, akik segítenek, ha valami problémám van; mert az iskolában kedvesek a tanárok, megtanítottak írni, olvasni, számolni. Sok barátot szereztem a magyar tanulók között, s mindenki kedves hozzám, én is az vagyok (Ap); mert tovább akarok tanulni, ezért járok a könyvtárba, sokat olvasok, hogy ne maradjak le a többitől; mert sokat játszunk, tanulunk, szeretnek az osztálytársak, én is nagyon szeretem őket. Testnevelés a kedvenc tantárgyam (Pr); mert többet akarok tudni, sokkal többet, mint a szüleim. Itt megtanítanak bennünket olyan dolgokra, amely az életünkben nagy szerepet játszik majd. Így az emberek iránti szeretetet, értelmességet, barátságot; mert az iskolában sok újat lehet tanulni, amire otthon nem kerülne sor. Osztálytársaimmal jól megegyezek. A tanulásban segíték pajtásaimnak, és ők is nekem. Ahhoz, hogy szeretek iskolába járni, az is hozzájárul, hogy az osztályfőnököm és az osztálytársaim nem különböztetnek meg a többi gyerektől, tehát mindenki egyenrangú. (Tb.)”

„Én szeretek iskolába járni, de amikor a 6. osztályban megbuktam és azután még egyszer, nem jártam rendszeresen iskolába. Megutáltam. De amikor jöttek a büntetések, anyám veszekedett velem. Aztán összeszedtem magam, és járni kezdtem iskolába. Igaz, sokat hiányoztam, de elhatároztam, hogy elvégzem a 8. osztályt, mert el szeretnék menni kőművesnek. Remélem, ez sikerülni fog, de ha nem, elmegegyek dolgozni, majd csak lesz valahogy.” (Kj)

Sorolhatnám még a miérteket, de néhány példából is kitűnik, hogy milyen szocializációs tényezők uralkodnak a családban, és milyenek az iskolában, és kiknek köszönheti a gyermek az elért tudását, műveltségét, életének további alakulását. Ezekből valamennyi iskolának okólnia kell, és rá kell ébredni, hogy a gyermek a társadalmi alkalmazkodás, beilleszkedés, ember-szeretet technikáját elsősorban a környezet viselkedési mintáiból tanulja.

A másodlagos szocializációs tényezőnek kell biztosítani, hogy egy új arculatú ifjúságot neveljen a társadalom számára a cigánygyermekből. Vágyakat, terveket, elképzeléseket alakítson ki bennük, s ezáltal serkentse őket a tanulásra, továbbtanulásra. Ezek a vágyak, tervek több gyermekben megfogalmazódtak, egyik-másikban szenvedélyesen is, amikor arra a kérdésre válaszoltak, hogy milyen pályát választanak, ha elvégzik az általános iskola 8. osztályát. Íme néhány példa:

„– Géplakatos szeretnék lenni, mert úgy hallottam, hogy az jó szakma és könnyű. Ha felvesznek, jobban fogok tanulni, mint az általános iskolában; a varrónő szakmát választom, mert más nem lehetek, és szakma nélkül nem akarok maradni; Baktalórántházán akarok továbbtanulni a növénytermesztő szakmában, mert szeretem a gépeket; egészségügyi szakközépiskolában szeretnék továbbtanulni, mert segíteni szeretnék másokon (Tb.).

– Arról álmodozok, hogy kőműves leszek, mert nagyon sok pénzt lehet keresni; a családban mindenki azt mondja, tanuljak valamilyen szakmát, mert csak így lehet jobban élni.

– Én asztalos szeretnék lenni.

– Szövőgyárba szeretnék menni, de ehhez még sokat kell tanulni. Ha ide nem vesznek fel, takarítónőnek megyek Budapestre. Egyelőre a célom az, hogy ne bukjak meg. Nem tanulok tovább, örülök, ha a 8. osztályból sikeresen levizsgázok. Mindig a rendőrségnél szerettem volna dolgozni, de most látom, hogy az magas nekem. Negyedikig ötös tanuló voltam, ötödiktől csak kettes. Nem tudom, hol fogok dolgozni, de az biztos, hogy dolgozni fogok. (Kj)

– Nem akarok továbbtanulni, mert nincs megfelelő jegyem. Ha elvégzem a 8. osztályt, dolgozni fogok, állandó munkahelyem lesz, mert szeretném visszafizetni szüleimnek, amit rám költöttek. (Tb)

– Én még csak 7. osztályos vagyok, de már tudom, hogy én pincérmő szeretnék lenni. Apuék is ezt szeretnék, és nekem is nagyon tetszik. (Rzs)

– Nem megyek továbbtanulni, dolgozni akarok, sok pénzt szerezni a testvéremmel együtt és felépíteni a házukat, mert régi, dűlőfélben van. Ha ez meglesz, veszek egy bikát, mert nagyon szeretem az állatokat. Sajnálom, hogy nem mehetek továbbtanulni. (Rh)”

Sorolhatnám még az elképzeléseket, terveket, de ez a néhány példa is igazolja, hogy a továbbtanulás csak kevesek vágya, mindössze 20%. Ennél több a dolgozni akarók száma, vagy a célnélküliség, „még nem tudom” válaszok. Vannak iskolák, ahol a cigányarány magas, ahol sokat küzdenek a nevelők gyakran eredménytelenül, mert neveltjeik kikerülnek az iskolából, utána már nem sokat tehetnek értük, szinte tehetetlenné válnak, és minden kezdődik elől-ről. Amilyen nehezen alakították bennük a szépet, a jót, a szorgalmat, a vágyakat, az érzelme-
ket, ugyanolyan gyorsan visszahulltak a megszokott családi környezetbe, s folytatják korábbi életmódjukat. Piricsén, ahol 44%-os a cigánytanulók aránya, ahol 161 család él, így ír róluk egy kolléga: „Három család már teljesen kiemelkedett, saját családi házuk van, autójuk. Ezek állandó munkából élnek. Egyre többen próbálják követni őket, de ez csak részben sikerül. Ezekben a családokban kevés gyerek van (1–3), az italozás is mérsékeltebb. Sajnos a 14–18 év

közötti fiatalok nem dolgoznak (munkalehetőség!). Továbbtanulásukra gyenge tanulmányi eredményük miatt gondolni sem lehet, ezért a bűnözés ebben a korosztályban a legnagyobb. Az utóbbi időben egyre többen létesítenek élettársi kapcsolatot fiatal, sőt gyermekkorban. Ennek következtében az iskolai tanulmányaikat már a 4. és a 6. osztályban abbahagyják, és az ifjúsági osztályokban folytatják tanulmányaikat, de ezt is többszöri felszólításra.”

A pedagógusok legtöbb gondja abból fakad, hogy a család rendszertelen életmódja a gyermeket is rendszertelenségre szoktatja. Az otthoni rossz példát már az iskolában nagyon nehéz ellensúlyozni, s az iskolában ébredező igyekezeteknek többnyire nincs folytatása a családban.

Annak ellenére, hogy évről évre több felnőtt cigány vállal munkát, a gyerekek mégis kevésbé rendszeres munkavégzéssel találkoznak a családban. Ott, ahol a felnőtt cigányok rendszeresen dolgoznak, állandó munkahellyel rendelkeznek, az a tapasztalat, hogy gyermekeik iránt is igényesebbek.

Meg kell azonban állapítani, hogy a cigányok többségének társadalmi, gazdasági és kulturális helyzete lényegesen eltér az összlakosság általános helyzetétől. Legtöbbjük társadalmi peremcsoportot alkot, társadalmunktól eltérő életmóddal, hagyománnyal, morális és szociális értékrenddel. Ez a szociális közeg nem biztosítja kielégítő módon gyermekeik számára a társadalmilag megfelelő „elsődleges szocializációs” fejlődést.

A cigánytanulók felzárkóztatása sokrétű pedagógiai problémát jelent az általános iskolák nevelőinek, hiszen az iskolába lépéstől kezdve döntő többségük hátránnyal indul. Nem tud sorakozni, nem ismeri az alapvető iskolai tanszereket, játékokat, játékmódokat, mindazt, amivel társai már az óvodában megismerkedtek. Külön áll, lesütött szemmel, nem érzi jól magát a közösségben. Ebből adódik több községben, hogy inkább elcsavarog, mintsem iskolába menjen. Következik a feljelentés, mire az anya az iskolába rohan, és számtalanszor tettelegességgel fájuló vitát folytat a pedagógussal (Bih). S vajon ki áll a pedagógus védelmére?

Ennek ellenére örömdetes, hogy megyénk több iskolájában, ahol nagy a cigányok százlékaránya, a tanítók, az osztályfőnökök, a szaktanárok terveket dolgoznak ki felzárkóztatásukra, amit az iskolavezetés rendszeresen értékel. Tisztában vannak azzal is, hogy sokszor külön is kell a cigánytanulókkal beszélni, mert ezek a gyermekek igénylik a legtöbb segítséget, nevelői megértést és szeretet. Ezért kell megbecsülni, erkölcsi és anyagi elismerésben részesíteni azokat a pedagógusokat, akik legtöbbet tesznek a cigánytanulókért, akiknek osztályában a legtöbbben végzik el a 8. osztályt.

A pedagógus szerepe, felelőssége felmérhetetlen. Közvetíti a társadalmi normákat a cigánytanulóknak, hiszen a szülők nem képesek, nem tudnak alkalmazkodni megfelelő módon a társadalmi elvárásokhoz. Az ő elvárásai, motivációs rendszerük, értékorientációjuk nem mindenben egyezik meg a társadalmi értékrendszerrel. A cigányszülők is nevelnek, de másképpen. Tapasztaljuk, hogy szeretik gyermekeiket, a szeretetükből azonban hiányzik a gondoskodás motívuma, ami a mi fogalmaink szerint minden másnál fontosabb: a kitartás, a rendszeresség, vagyis ami a gondoskodás velejárója.

Az elmondottak érzékeltetik a feladatokat is, a tennivalók sokaságát, amelyeket a tanteszületek egyedül nem tudnak megoldani egyetlen községben sem. Anyagi, szellemi felemelkedésük, szocializációs problémáik megoldása nagymértékben függ attól, mennyire tudjuk társadalmi összefogással ösztönözni őket saját maguk felemelkedésére, a régi életmód fokozatos felszámolására. A folyamat elkezdődött, s ez további erőfeszítésekre kötelezi mindazokat, akik e kérdésben tehetnek valamit, mert tenni kell, ez közös ügyünk. A cigányság helyzetének további javítása komplex feladat, kölcsönösen összefügg az élet minden területével. Amit eddig tettünk, nagyon szép és eredményes, de még nem elég. Együtt erővel többet kell nyújtani felemelkedésükért előfeltételek nélkül.

RÖVIDÍTÉSEK

Óp = Ópáji
BK = Bököny
Bes = Besenyőd
Nygy = Nyírgyulaj
Kj = Kántorjánosi
Nd = Nagydobos
Pr = Piricse

Ap = Aranyosapáti
Rzs = Rozsály
T = Tarpa
Blh = Baktalórántháza
Tb = Tiszabecs
Rh = Rohod

IRODALOM*

- Czuczu Tibor: A cigánytanulók nevelésének néhány kérdése az általános iskolában. Pedagógus Szemle, 1981. 3. sz.
Acsádi György: A vándorlás és a regionális tervezés néhány kérdése. Demográfia, 1960. 4. sz.
Szánté Miklós: Életmód, szabadidő, művelődés. Akadémiai Kiadó, 1967.
Kulcsár Kálmán: Az ember és a társadalmi környezet. Gondolat, 1969.
Faludi András: Cigányok. Kossuth Kiadó, 1964.
Kozma Tamás: A nevelés szociológiai alapjai. Budapest, Tankönyvkiadó, 1977.
Molnár József: A fiatalkorúak bűnözése. Valóság, 1963. 3. sz.

KISS FERENC
nyugdíjas tanár
Tapolca

A tevékenyen szerzett tudás értéke

Számtalan riport, tanulmány foglalkozott már az oktatás válságának problémáival. A tanulmányok összefüggést vélnek felfedezni az oktatás válsága és az egyetemeken felgyorsuló specializálódási folyamat között. A legfrissebb tanulmány (1) a válság tünetei között külön kiemeli: „A gyerekek az általános iskolában nem tanulnak meg rendszeren írni és olvasni, és nem szereznek a mindennapi életben jól hasznosítható tudást.”

A gyermeki kíváncsiság felől megközelítve nem nehéz belátni, hogy a gyermekeket tanító pedagógus olvasási, tollforgatási, alkotási kedvével is bajok vannak. A gyerek azt utánozza, amit tapasztal, lát. Mitől erősödjek a gyerek olvasási kedve, ha a pedagógus kezében is csak a tankönyvet látja? A „gyökerek” után kutatva felvetődik a legsúlyosabb probléma: a tanárképző intézmények – a felgyorsult specializálódási folyamatok ellenére is – miért csak „tankönyvforogató” tanárokkal árasztják el az általános és középiskolákat?

A tanárjelölt hallgató is egy kisgyerekhez hasonlóan azt tapasztalja, hogy a kollokviumok, szigorlatok alkalmával is csak a tankönyvek, jegyzetek anyagát kéri számon tőle. A gyakorlatokat vezető laboráns tanársegéd is csak a jegyzetben rögzített műveletek sorrendjét

* Megjegyzés: A cikksorozat alapjául szolgáló felmérés pár évtizeddel ezelőtt készült, így a szakirodalom is régebbi állapotot tükröz. Olvasóink figyelmébe ajánljuk a könyvtárakban fellelhető, a témához kapcsolódó újabb szakirodalmat. (A szerkesztő)

követte. A gyakorlatokhoz szükséges berendezések, eszközök önerőből való gyarapításának gondolata fel sem merült (2).

Pedig az önerőből való eszközfejlesztésre még sokáig szükség lenne a tanári szakmában. Ebben is különbözik a tanári munka több más tevékenységtől. A gyakorló orvost munkahelyén is várja a röntgenkészülék, a mikrobiológust az elektromikroszkóp, a kőművest a téglá stb. egy falusi gyakorló pedagógust legtöbbször csak egy tanterem várja. Hogyan szerezhette hát a kisiskolás gyermek általános iskolai tanulmányai közepette is a mindennapi életben jól használható tudást?

A specializálódási folyamat már a tanárképzésben is bizonyos fokú választási/válogatási lehetőség biztosítását jelenthetné a tanárjelölt számára. Képzése közben begyűjthetné a leendő munkahelyi feltételei között is megvalósítható javaslatokat, ötleteket. Alaposabban tanulmányozhatná az irodalom kínálta lehetőségeket is (3).

A specializálódás elsősorban a környezet szüleménye. A környezeti hatások hosszú évszázadokon keresztül „sakkban” tartották az iskolát. Az iskolai tananyagot és a beiskolázás időtartamát is a környezeti tényezők uralták. Mégis akadt, aki felfedezte, alakította környezetét – kertészkedett, búvárkodott, barkácsolt, kísérletezett, jegyzetelt, rajzolt, festett, írt stb. A kitarító búvárkodás, barkácsolás eredményeként lett pl. a holland Antony Leeuwenhoek (1632–1723) diploma nélkül az első „bacilusvadász” (5)

A tapolcai születésű Redl Gusztáv (1853–1917) kiváló rajzkészsége folytán, diploma nélkül kapott meghívást a helyi felső népiskolához rajztanárnak. A rajzon kívül természetant (fizika, kémia-ásványtan), természetrajzot (növény- és állattan) és földmérést tanított. Tanítványai bevonásával gyűjtötte a vidék mezei, erdei virágait, kővételeket, ásványokat, rovarokat. Tanulmányozta és preparálta a madárvilágot. A Tapolcai Városi Múzeum (8300 Tapolca, Templomdomb 8.) állandó kiállítása „Séta egy régi iskolában” címmel diák- és tanítói segéd-eszközöket, egy tantermet és egy kántortanítói lakásbelsőit mutat be.

Pécs Gyláné Beszedits Margit (1884–1963) írta 1936-ban a Tapolczai Lapok kiadása kötetében (6): „Rédli Gusztáv” Egy egész régi derűs korszak kél életre e név nyomán. Hiszen egy generációt nevelt fel a régi gazdasági iskolában s a polgárban. Gazdasági iskola, tanárkert, jaj be régi mese! Ki emlékszik még a szőlőskertre, nagy gyümölcsösre, konyhakertészetre a Gylakeszi úton, a város végén?”

Az irodalmi háttér napjaink pedagógusa számára is bőséges választékot kínál a mindenkor környezeti adottságokhoz igazítható specializálódási lehetőségek felkutatásához, kiválasztásához – mindig az éppen aktuális tantárgyi téma feldolgozásához. A szokványos „célkitűzés” helyett szemléltetéssel egybekötött néhány perces történet, esemény, epizód előadásával, felolvasásával fokozható a gyermek érdeklődése, kíváncsisága. A kínos lecke-felmondás helyett hallgassuk meg figyelmesen a gyerekek tapasztalati hozzászólásait. Pl. Hol láttak hasonló jelenséget, élőlényt? Olvastak-e hasonló irodalmi, történelmi hősről? Találkoztak-e hasonló számítással, méréssel egy-egy munkadarab elkészítése, bolti bevásárlás közben stb.?

A munkatechnikák kiválasztásával ellenőrizhetővé válik az „alkotás” folyamata. A megkezdett alkotás gyakran kimerítheti a 45 perces időkeretet. A felfokozott gyermeki kíváncsiság következtében a gyermek iskolán kívül is folytatja tevékenységét. Szinte nincs is szükség kötelező házi feladatra. Bizonyos gyermekmunkák méltók a publikálásra, pályamunka elkészítésére is.

A gyermekalkotások (7–12) „kilógnak” az iskolarendszerből. Az alkotó gyermeket sok pedagógus „lázadó rendbontó”-nak tartja. Szerintük az alkotás folyamata nem egyeztethető össze a „kötelező” tananyag feldolgozásával. Kevés pedagógusnak jut eszébe, hogy a „kötelező” helyett a „vonzó” (!) jelzőt használja. A tankönyvek világából kitekintő pedagógus a mindenkori irodalmi háttérben keresgélve csokorba szedheti, kibővítheti ötleteit szaktárgya vonzóvá tételéhez. Az ellenőrzőkönyvi bejegyzések büntető/elmarasztaló hatása az iskolai tanítás-

tanulás vonzóvá tételével kiküszöbölhető lenne. Az iskolai bizonyítvány rovatai között a gyermekalkotások, pályamunkák minősítési adatai a gyermek számára további biztatást, ösztönzést, vonzódást jelentene. Az érettségi vizsgatárgyak között szabadon választott irodalmi, fizikai, matematikai, biológiai, technikai stb. alkotás is szerepelhetne.

A specializálódás már az általános iskolában is elkezdődhet. A specializálódáson keresztül vezet az út a személyiség kibontakoztatásához, a környezet- és munkaszerető embertípus kiműveléséhez. A Comenius Műhely Közhasznú Egyesület, a Magyar Gordon Iskola Egyesület, a Magyar Pedagógiai Társaság és a SZÜLŐNET Egyesület által 2006. június 8-9-én Budapesten rendezett konferencián indított „Együttműködő iskola – együttműködő pedagógus” civil mozgalom is hangsúlyozza: „az együttműködési készség tudatos és módszeres fejlesztése olyan befektetés, amely már az óvodában és az általános iskolában is megtérül!”

Érdeklődni lehet a cme@comeniusmuhely.hu, a gordoniskola@vnet.hu vagy a trenyo@axelero.hu e-mail címen, valamint a 06-1-212-09-26 és a 06-20-978-17-03 telefonszámokon. Levelezési cím: Monoriné Papp Sarolta közoktatási és minőségfejlesztő tanácsadó, Comenius Műhely Közhasznú Egyesület, 2097 Pilisborosjenő, Fő u. 1.

IRODALOM

1. Természet Világa 2006. szeptember, 428. o. Papp Zoltán: A specializálódás és az oktatás válsága.
2. Adam Stodowy: Szeretek barkácsolni, Műszaki Kiadó, Bp., 1984.
3. Gerald Durrell–Lee Durrell: Az amatőr természetbúvár. Gondolat Kiadó, Bp., 1987.
4. Gilles Martin–Denis Boyard: Természetfotózás. Alexandra, Pécs, 2002.
5. Paul de Kruif: Bacilusvadászok 1-2.. Szépirodalmi Kiadó, 1967.
6. Pécs Gyuláné Beszedits Margit: Régi emlékek, régi emberek. 36-37. o., Városszépítő Egyesület, Tapolca, 2006.
7. Ezeremester 1975/7. szám, 7. o. Vetítés fényárban.
8. A kémia tanítása 1975/3. szám, 96. o. Laboratóriumi eszközök készítése huzalból.
9. Rajztanítás 1980/1. szám, 14. o. Anyaggyűjtés és képelemzés néhány esete.
10. Pajtás 1979/21. szám, 31. o. Védj a természetet!
11. Pajtás 1981/9. szám, 4. o. Éneklő szarkapár.
12. Kincskereső 1987. december, 35. o. Disznótor. Levél a későn esett hóhoz.

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2007. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

DOBA LÁSZLÓ

főiskolai docens

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kar

Kaposvár

Tanítójelöltek gyakorlóiskolai környezetismeret-óráinak néhány tapasztalata

A hibák megítélése és okai

A gyakorlóiskolában lehet jó környezetismeret-órákat látni. Az ilyen órákon a tanításban remek ötletekkel találkozunk, igazi tanítóegyeníseket figyelhetünk meg. Olyan órák is vannak, amelyekben több, néha olyanok is, amelyekben sok a hiba. A következőkben elsősorban az órai problémákról, hallgatói hibákról lesz szó. A tapasztalatok egy része túlmutat a környezetismeret tantárgyon.

E sorok írója nemkívánatosnak, de természetesnek tartja a gyakorló tanításban a hallgatói hibákat. Egyrészt a jelöltek most tanulják leendő szakmájukat, másrészt (valószínűleg) tapasztalt pedagógusok (magam is) is sokszor csak jó, de nem hibátlan órákat tartanak. (Mondhatnánk: nincs hibátlan óra, csak nem kellően elemzett van.) Harmadrészt: a hallgatói órákat a hallgatókon kívül eső tényezők (pl. a szakvezető) is nagyban befolyásolhatják. Az előbbiekkal persze nem teljes felmentést kívánok adni a hibákkal kapcsolatban a hallgatóknak. Az óraelemzések alkalmával az előbbieket szem előtt tartva kell értékelni a jelöltek munkáját.

A hibák fő forrásai a természettudományos, a tantárgypedagógiai és a didaktikai ismeretek pontatlansága, hiánya és a hallgatói tapasztalatok korlátozottsága.

Az oktatás-nevelés folyamat jellegének érvényesülése

A legtöbb hallgatói órán megfigyelhető, hogy a jelöltek egy órában gondolkodnak (ezt részben kevés tapasztalatuk magyarázza). Kevés az ismeretük az óra előzményeiről, a gyerekek korábban megszerzett tudásáról. Nem ismerik, milyen tudnivalók a legfontosabbak az órából, a továbbhaladás szempontjából. A tanítójelöltnek legtöbb információt a gyerekek korábbi, a tanultakhoz kapcsolódó ismereteiről a szakvezető adhat. A hallgatóknak az óratar-táshoz ismerni kell a gyerekek jelenlegi és korábbi könyveit, a tanterv követelményeit is.

Egy 3. osztályos órán a hőmérsékletről, mint időjárási tényezőről tanultak a gyerekek. A hallgató egyáltalán nem épített a gyerekek korábbi ismereteire, úgy tanított, mintha minden új lenne. Egy 3. osztályos, az égéssel foglalkozó órán az éghető és a nem éghető anyagokról is tanultak a gyerekek, kísérletekre alapozva. Látták, hogy a homok, ill. a víz nem gyűjthető meg. A tanító nem úgy beszélt a látottakról, hogy tudta volna: a következő órán a tűzvédelemmel, tűzoltással is foglalkoznak. A homok és a víz nem éghető volta ezért részben a következő órát is alapozza.

A tankönyvek használata

Sok olyan hallgatói óra van, amely mechanikus: a munkafüzethez, munkatankönyvhöz erősen ragaszkodik. A tankönyv azonban az ismeretszerzésnek (és alkalmazásnak) csak

egyik eszköze, nem egyetlen forrása. Egyéni ötlet, módszer a mechanikus órán nem vagy alig látható. Az összes könyvi feladatot elvégzik, de szinte semmi mást.

Sajnos az 1-4. osztályos környezetismereti könyvekben, munkafüzetekben jó néhány szakmai, valamivel kevesebb nyelvi hiba is van. A hibák egy része szembeötlő, a hallgatók többsége ezeket mégsem veszi észre. A tankönyvi hibák érzékeltetéséül csak néhány példát említünk.

Az egyik 2. osztályos könyvben ezt olvashatjuk: „A tömeg mértékegysége a kilogramm.” Ha ez így van, akkor a gramm, a tonna micsoda? A kilogramm ugyanis a tömeg egyik mértékegysége (kiemelések: tőlünk).

Egy 4. osztályos könyvben ez a meglehetősen furcsa mondat olvasható: „A vöröshagyma téli fogyasztása értékesebb, mint a gyümölcsöké.” A tankönyvíró jó szándékát nem vitatva, vajon életszerű-e, amit ez a mondat a gyerekek számára sugall? Így is lefordítható: tízórához ne egy almát vagy egy banánt hozz, hanem egy jó nagy fej vöröshagymát! Nemhogy gyümölcsfogyasztásra biztatna a könyv, hanem lekicsinyli azt.

Az egyik 2. osztályos környezetismereti könyv lecke címe: Őszi készülődés. Ez így butaság. A természetben egész évben, folyamatosan történnek az események. Készülődés egész évben van. Ugyanezen (ősz!) lecke illusztrációja egy hóban (!) álló őz. A könyv az őszi ilyen megállapításokat ír: „gyakran esik az eső”, „a nappalok egyre rövidebbek”, „erősebben fúj a szél”. Ezek a megállapítások igazak is, meg nem is. Nem csak az ősze jellemzőek, hiszen pl. májusban-júniusban is (Medárdkor és utána is) gyakran eshet az eső. Már a nyári napforduló után, június végétől rövidülnek a nappalok, amit eleinte kevésbé, de nyár vége felé jól érzékelhetünk. Erősebben fújhat a szél pl. tavasszal is (bőjt szelek), nyáron is (viharok). Másrészt az ősz legalább kétarcú, egyik része (általában első része) napsütéses, kellemes (vénesszonyok nyara). Valóban van egy másik része (általában a második fele) amely esős, szeles, kellemetlenebb.

Az óra felépítése

Gyakran lehet találkozni azzal, hogy **nem jók a hallgatói tanóra belső arányai**. Túl hosszú az ismeretszerzés fázisa, miközben a tanultak alkalmazása, az értékelés, a házi feladat kijelölése szűkre szabott, hiányos, vagy nincs meg. **A tanóra jó időbeosztása sok jelölnek okoz problémát.** A megtartott órához írtak ugyan óratervezetet, tudják, hogy mit kell tanítani, ennek ellenére az óra első felében - kétharmadában komótosan haladnak, részben felesleges kérdéseket tesznek fel, részben felesleges tevékenységeket végeztetnek. Az előbbieknél az a következménye, hogy mivel a legtöbben be akarják fejezni az órát, az utolsó részben összecsapják és/vagy 5-7 perccel a kicsengetés után is tanítani akarnak. Az órák megtervezésekor tehát a tanítónak arra is figyelnie kell, hogy a tervezett anyag elvégezhető legyen.

Egyes hallgatók időnként (szakvezetői elvárásra?) lényegesen többet akarnak megtanítani a követelményeknél. Néha tehát találkozni olyan órákkal, amelyeken túl sok anyagot kíván elvégezni a tanító, emiatt a gyerekeket hajszolja. Ilyen órákon sokszor elhangzik az, hogy gyorsan! A látogató (ami fontosabb: valószínűleg a gyerekek is) emiatt szinte feszültségben érzi magát. Az előbbiekkal kapcsolatban hangsúlyozzuk, hogy nem azt mondjuk, hogy a gyerekeket időnként nem kell tempósabb munkára biztatni, de kerülendő a türelmetlenség, a gyakori sürgetés.

Sokan nem emelik ki a tananyag lényegét, mindent egyforma súllyal (vagy éppen súlytalanul) tanítanak.

A körülöttünk levő valóság összetett, bonyolult. Ezt az összetettséget időnként a gyerekekkel is érzékeltetnünk kell. Egy 1. osztályos óra az őszi, az őszi időjárásról, az emberek,

növények, állatok öszhöz való alkalmazkodásáról szolt. Az ember például öltözködésével alkalmazkodik az évszakok váltakozásához. A gyerekek összegyűjtötték, hogy a különböző évszakokban milyen ruhadarabokat viselünk. A nyár szokártyája alá került, pl. a fürdőruha, a télhez a kesztyű. Ezek a besorolások nem helytelenek, arra azonban utalnunk kell (és ez egyúttal a valóság összetettségét is mutatja), hogy pl. a kesztyű jellemző téli viselet, de azt (ha szükséges) ősszel és tavasszal is hordhatjuk. Egy 4. osztályos órán a településtípusokról tanultak a gyerekek. A tanító a gyerekek segítségével ilyen mondatokat fogalmazott meg: „A falu kisebb területet ölel fel.” „A városban többen laknak.” Ezeket a mondatokat 4. osztályban meg kell beszélnünk a gyerekekkel, hiszen csak általában igazak. Van 3000 lakosú város és 6000 lakosú falu is. Egyes falvak nagyobb területűek, mint a kisebb városok.

A környezetismeret tantárgy (és az általa vizsgált valóság is) célja, feladata, tartalma szerint is összetett tantárgy, ezt a tanítási órán is figyelembe kell vennünk. Egy 4. osztályos órán a búzáról tanultak. Ez az óra környezetismeret-óra, természetesen döntően biológiai jellegű. Azonban nem 7. osztályos biológiaóra. Ezért az óra nem szólhat kizárólag a búza biológiai jellemzéséről. Röviden az órához tartozik annak az érzékeltetése is, hogy nálunk a búza az élet növénye, nem egy növény a sok közül. Az óra befejező részében ezért szólni kell a búzával, a belőle készülő kenyérral összefüggő szólásokról, közmondásokról, versekről, énekekről. (Persze nem kell az összes felsorolatat végigvenni.)

Van, hogy olyat gyakoroltatnak hosszasan, amit jól tudnak a gyerekek. Gyakoroltatni azonban addig kell valamit, amíg van hozadéka. Egy 3. osztályos óra a halmazállapotokkal foglalkozott, természetesen magasabb szinten, mint 1. osztályban. A táblán 8 kép volt, amelyeken a víz különböző halmazállapotokban szerepelt. A tanító a folyadék, a légnemű és a szilárd csoportokba soroltatta ezeket. A gyerekek ezt hibátlanul megtették. Ez természetes, mert ez 1. osztályba való feladat volt.

Az óra végi összefoglalás, lényegkiemelés is sokszor elmarad vagy olyan rövid, hogy formális. Olyan óra végi összefoglalást is láttunk, amely ismétlésnek ismétlés volt, de az óra lényegét, legfontosabb ismereteit mégsem adta vissza. Az ilyen mondat nem alkalmas a házi feladat meghatározására: "Mindent meg kell tanulni!"

Helyes, hogy sok hallgatói órán az órához kapcsolódó, gyerekeknek szóló könyveket ajánlanak. A hiba az, hogy ez sokszor felszínes, olyan kapkodó, hogy a gyerekeket a könyv kézbevitelére nem ösztönzi. Időnként poros, tartalmukban, kivitelükben régi könyveket ajánlanak, miközben az adott témához újabb, szebb, tartalmasabb, hozzáférhetőbb könyvek is vannak.

Motiváció és célkitűzés

A motivációval kapcsolatban a legnagyobb probléma az, hogy sok hallgató úgy gondolkodik, hogy a motiváció az óra elejének a része. Az órakezdő motiváció azonban csak az óra kezdő részének hangulatát alapozza, nem ez a motiváció. Az óra eleji motiváció – különösen a még kevés órát tartó hallgatók esetén – sokszor ötletlen, egysíkú: keresztretjvény vagy vers, esetleg találós kérdés. Az időjárás tényezői című 3. osztályos óra motivációs keresztretjvényének megfejtése az időjárás szó volt. Három-négy percbe telt a megfejtés, miközben több gyerek három betű beírása után bekiaáblta a megoldást. Sok értelme az ilyen motivációnak nincs. A tanulás motivációjának biztosítása az egész órára kiterjedő feladat. Ehhez – egyebek közt – a tanítónak változatos szervezési módokkal, oktatási módszerekkel, (ha lehet, játékos) feladatokkal kell megoldania a tanulók cselekedtetését, építenie kell előzetes ismereteikre, jól kell szemléltetnie, sikerélményt kell biztosítania (lehetőség szerint) minden gyerek számára.

A célkitűzés célszerű, ha problémahelyzetet teremtő. Ez megvalósítható, pl. úgy is, hogy valamilyen kérdésre keressük a választ. Példák: 1. A mai órán megismerjük, milyen kölcsönhatás van a mágnesek között. 2. Hogyan lesz a szőlőből bor? Erről tanulunk a mai órán.

Tényanyaggyűjtés és -elemzés, fogalom- és szabályalkotás, szövegértelmezés

Előfordul, hogy az oktatási folyamat fontos elemének, a **tényanyaggyűjtésnek**, vagyis az új ismeretet biztosító jelenségek, folyamatok bemutatásának a **terjedelmét és tartalmát** nem jól választják meg a hallgatók. Tanítjuk pedig, hogy annyi ilyen bemutatás, kísérlet stb. kell, amiből elvégezhető az elemzés, az esetleges fogalom- és szabályalkotás. Egy 3. osztályos Mit vonz a mágnes? című órához olyan feladatlapot tervezett a hallgató, amely két részből állt. A feladatlap egyúttal olyan volt, mint az állatorvosi ló. Az első feladat így szólt: „Csoportosítsátok a szavakat aszerint, hogy fém vagy nem fém. Kösd össze!” Ezután 16 (!) különböző anyagból készült tárgy neve szerepelt (vasszög, vonalzó stb.) és a fém, illetve a nem fém szavak. Itt egyrészt a feladat megfogalmazásával van probléma. Másrészt a feladat terjedelmével. Harmadrészt ebben a leckében ennek a csoportosításnak semmi értelme nincs, mert nem tudjuk mire használni. A második feladatban ezen tárgyakat kellett megvizsgálni abból a szempontból, hogy vonzza-e a mágnes vagy sem. A feladat terjedelme itt sem jó, túl nagy. Ezt a feladatot táblázatosan fogalmazta meg a hallgató, a gyerekeknek minden tárgy neve mellé oda kellett írniuk a tárgy anyagának nevét is. A jelölt nem gondolta végig, hogy a beírás mennyi időbe telik és van-e értelme az egésznek? Rádadásul: a táblázat utolsó oszlopában ez a szó szerepelt: becslés. Ez többszörösen is hibás. Egyrészt a becslés a mérést előzi meg, a kísérletezés előtti elgondolásunkat feltevésnek (hipotézisnek) nevezzük. Másrészt a feltevést nem kísérlet elvégzése után fogalmazzuk meg, hanem előtte.

Sokszor találkozni azzal, hogy a hallgatók tényanyaggyűjtés (pl. megfigyelés, tanítói elbeszélés, kísérletezés) után a **fogalom- és szabályalkotás** nem a tanulók és a tanító közös munkáján alapul, hanem úgy történik, hogy a tanítójelölt a megfelelő tankönyvi részt felolvastatja. Időnként a tanulók értelem nélküli, mechanikus tudásra tesznek szert, tehát megjegyeznek szavakat, anélkül, hogy értenék, elképzelnék azok jelentését. Ez a veszély akkor fenyeget, ha pl. a tanításból hiányzik a megfelelő tényanyag (és részben az elemzés, az általánosítás is hiányos).

Sokszor elmarad a **felolvasott, elmondott szöveg értelmezése, elemzése is**. Példák: Egy 3. osztályos órán Magyarország megyéiről tanultunk. Több olyan mondat hangzott el a tanítótól, amelyek megvilágítása elmaradt, egyúttal a mondatok pontatlanok is: „A megyék elszámolással tartoznak Budapestnek.” „A megye területi és közigazgatási egység.” „A megyeszékhely a megye közügyeit irányító város.” A 4. osztályos óra témája a Föld forgása és keringése volt. Elhangzott a napéjegyenlőség szó is, de értelmezése elmaradt.

Gyakran elhagyják a megfigyeléssel, kísérlettel megtapasztalt folyamatok, jelenségek gyakorlati, természetbeni szerepének megbeszélését.

A tanítónak tudnia kell, hogy az **ok-okozati kapcsolatokat, összefüggéseket** hogyan láttassa meg.

Egy rossz példát A táj védelme című 3. osztályos órából idézünk. Az óra menete vázlatosan: A hallgató felírta a táblára, a könyvből fel is olvastatta a táj fogalmát. Nem adott semmi magyarázatot, értelmezést. A táj természetes és mesterséges elemeinek neve szóképeken szerepelt, ezeket a képeket rendezték a két csoportba. Ilyen elemek voltak: domborzat, éghajlat stb. Ezek jelentéséről a 3. osztályos gyerekek keveset tudtak, magyarázatot mégse kaptak. A tanító ezután felolvastatta a tájvédelem fogalmát. Anélkül, hogy beláttatta volna (a gyerekeket bevonva) milyen veszélyek fenyegetik a táj elemeit, miért kell a tájat (ill. elemeit) védeni.

Egy másik példa: a hallgató 3. osztályban megtanította, hogy a mágnesek közt kölcsönhatás (vonzás vagy taszítás) van. Arról is beszélt, hogy a mágnesek körül mágneses mező van. Azonban az előbbi kísérletet (kísérleteket) az utóbbi megállapítással nem hozta kapcsolatba, holott: azért (is) gondoljuk, hogy a mágneseket körülveszi a láthatatlan, megfoghatatlan mágneses mező, mert a mágnesek érintkezése nélkül is tapasztaljuk a kölcsönhatást.

Egy másik 3. osztályos órán, a mágnesek közti kölcsönhatás kísérleti vizsgálata után a tanító így fogalmazott: „láttuk a kölcsönhatást és a változást”. A változást nem lehet látni, a mágnesek helyének megváltozását láttuk. A mágnes-mágnes kölcsönhatásra vonatkozó kísérletekben (attól függően, hogy a mágneseknek melyik végük volt egymáshoz közel) mindkét mágnes elmozdult egymás felé vagy távolodott egymástól. A kölcsönhatásra a változásból következettünk. Egy 1. osztályos órán a télről, a téli hónapokról, a téli időjárásról, a növények, az állatok, az ember télhez való alkalmazkodásáról tanultunk. Az ember téli öltözködése is szóba került. Jó tanítói kérdés volt: „Mit jelent a réteges öltözködés?” Sajnos a pontosabb válasz, elemzés elmaradt. Pedig egy tanuló példáján akár a valóságban is eljátszhatták és megfigyelhették volna.

A tanító kérdései mintát adnak az ok-okozati kapcsolatok feltárására. Ehhez gyakran szerepeljen a miért kérdőszó és ezek a kérdések is: hogyan magyarázhatjuk?, milyen feltételek mellett történik?

Szemléltetés

A környezetismeret tanításában, különösen a természetismereti részben, nélkülözhetetlenek a szemléltető és kísérleti eszközök. A gyakorlóiskolai órákon a tanítójelöltek ennek általában tudatában vannak és használják ezeket az eszközöket. A gyakorlóiskola eszközellátottságán és a jelölteknek az eszközökhöz való hozzáférésén azonban van javítanivaló. A kísérletek, bemutatások, oktatási eszközök előkészítése időben történjen meg.

Rossz példa: a hallgató azt kívánta bemutatni, hogy a fonálra függesztett, kengyelbe tett, szabadon forgó mágnes a Föld mágneses mezeje beállítja É-D-i irányba (ez saját készítésű iránytű lett volna). Öt perccel az óra előtt még nem volt meg a mágnes jó felfüggesztése, és remény se volt rá, hogy a bemutató kísérlet sikerüljön. Pedig a 4. osztályos órán az iránytűről tanultak, ahol ez alapvető kísérlet. A hallgató így a kísérletet az órán nem tudta elvégezni, csak az eredményét közölte, hozzátéve: "Ezt el kell nekem hinniek!" Felesleges izgalmakat okozott az is, hogy óra előtt néhány perccel még nem volt írásvetítő, pedig kellett volna. Két perccel az óra kezdete előtt végül lett.

Az írásvetítő használatával kapcsolatban sok probléma figyelhető meg a gyakorlóiskolában. A leggyakoribbak egyike, hogy a fóliára kicsiny betűkkel írnak, kis ábrát készítenek, emiatt a kivetített kép kicsi. Néha előfordul, hogy az írásvetítőnek nincs hosszabbítója, így vagy a vezetékek alatt kell bujkálni, vagy fölötte lépdelni, a bukás kockázatával. Időnként extra történések is vannak, akár írásvetítővel is. A jelölt – elmondása szerint – nem jutott írásvetítő fóliához, így pauszpapírra (!) írt, rajzolt és ezt kívánta átvetíteni. Ez természetesen nem sikerült, a pauszpapír erre nem jó. Figyelni kell arra is, hogy a régebbi típusú írásvetítők zavaróan hangosak. Emiatt és azért is, mert a fénye zavarhat, ha már nem szükséges, ki kell kapcsolni.

Sokszor nemcsak az írásvetítő képe kicsi, hanem a táblára helyezett vagy a könyvekből kiválasztott és bemutatott képek mérete is, rosszul vagy nem mindenholonnan láthatók. A tanító néha körbe hordozza a képet, ekkor viszont sokszor nincs elég idő a megfigyelésre, és megfigyelési szempontot sem ad a gyerekeknek. Az is előfordul, hogy a táblára tett képnél jobban látható a munkafüzetben, atlaszban, biológiai albumban szereplő kép, de a tanítók

mégsem ezeket használják. A tanulók számára minden bemutatás, tanítói kísérlet legyen jól érzékelhető.

Az ízléses, szép szemléltetés nemcsak tartalmi, hanem esztétikai kérdés is. A Balatont tárgyaló egyik 4. osztályos órán az egyik szemléltető anyag egy kisebb fekete-fehér kép volt. Ez nem szerencsés, hisz a Balatonról nagyon sok színes, méretben is megfelelő nagyságú képet tudunk mutatni.

A helytelen szemléltetést, kísérletezést mutatják a következő példák is.

4. osztályban, a Zalai tájakon című leckében a tankönyvben az szerepel, hogy a felszín agyagos talaj borítja, s a könyv arra is utal, hogy az agyag nem jó vízáteresztő. A hallgató ezért az agyag és a homok különböző vízáteresztő képességét párhuzamos kísérlettel kívánta bemutatni. Alul, felül nyitott műanyag hengerek aljára textilt erősített és az egyik hengert agyaggal, a másikat homokkal töltötte meg. Egyszerre kezdve, egyforma mennyiségű vizet öntött mindkét mintára. Az agyagot azonban a hengerben nem jól passzította, ezért az agyag mellett a víz pillanatok alatt átfolyt, míg a homokon csak lassabban. A rosszul kivitelezett kísérlet nemcsak hogy nem sikerült, hanem éppen a fordítottját látták a gyerekek annak, amit kellett volna. Hangsúlyozzuk, hogy a kísérletben a hallgató csak egy hibát vétett, de az elég volt ahhoz, hogy a kísérlet teljesen sikertelen legyen.

A kísérleti eszközöket óvnunk is kell. Ez a megfelelő elhelyezést is jelenti. Egy 3. osztályos órán azt láttuk, hogy a jelölt a mágneseket az iránytűk mellé teszi. Ezt nem szabad, mert átmágneseződnek az iránytűk.

Egy 2. osztályos órán a madarak jellemzőiről tanultak. A tankönyv egyik feladata néhány madárfaj képét és a fajra vonatkozó szöveget kérte párosítani. Abban a szerencsés helyzetben voltunk, hogy valamennyi, a tankönyvben szereplő madárfaj kitömött állapotban a tanári asztalon is jelen volt. A hallgató erről megfedekezett, nem használta őket semmire.

Fontos az is, és nem csak környezetismeret-órákon, hogy a **tanító figyelmét meg tudja osztani**, vagyis egyszerre több dologra is tudjon figyelni. Egy 1. osztályos, a halmazállapotokkal és halmazállapot-változásokkal foglalkozó órán a tanító nem vette észre: az osztály ablakából jól látható, hogy az iskola konyhája szellőző nyílásából nagy tömegben áramlik ki a gőz. Ezt meg kellett volna a gyerekekkel figyeltetni, be lehetett volna az órába építeni. Egy 3. osztályos órán a felszíninformáló erőkről tanultak. A folyóvíz munkáját mutatta be a tanító locsolóval a tálcán levő homokon. A kísérlet eredményes volt, azt láttuk, amit kell. A tanító úgy örült a sikernek, hogy közben nem vette észre: a sikeres kísérlet mellett egyúttal nagy tócsát is csinál.

Figyelni kell arra is, hogy amikor kísérletezünk, először a tapasztalatokat mondatjuk el, beszéljük meg a gyerekekkel, és ezután következik a kísérlet magyarázata (majd a kapcsolatteremtés a hétköznapi élettel). **A tapasztalatokat és a magyarázatot ne keverjük össze.**

Kérdéskultúra, utasítások

Ha rosszul, pontatlanul kérdezzünk, jó választ sem kaphatunk, így az ismeretszerzésben és alkalmazásban nem megyünk előre. A felesleges, az értelmetlen, a túl általános, a pontatlan kérdéseket kerülni kell. Van, amikor hiányzik a tanítói kérdés, máskor meg nem igazodik a gyerekek ismereteihez.

Gyűjtemény a gyakorlóiskolában elhangzott **felesleges kérdésekből**: „Na, kit választaszak?” „Ki az, aki még nem szerepelt?” „Ki foglalja össze, hogy ...?” „Ki az, aki megmondaná?” „Meg tudnátok mondani, hogy ...?” „Nem tudom, tudjátok-e?” „Valaki meg tudná mondani?” „Meg szeretném kérdezni, hogy ...”. Egy 4. osztályos órán a Kisalföldről volt szó. 40 perccel az órakezdés után, miközben látszott, hogy az anyagot a tanító nem tudja befejezni, ez

a kérdés jutott az eszébe: Honnan ered és hová folyik a Duna? Most ezt nem kellett volna megkérdezni.

Ilyen magyartalan és részben értelmetlen kérdést is hallottunk (2. osztályban): „Ki szeretné elmondani a saját szavaival, hogy mi a feladat ebben a feladatban?”

Helytelenek a túl általános kérdések. Példa: Az 1. osztályos órán a télről, a téli időjárásról, az emberek télhez való alkalmazkodásáról volt szó. Itt hangzott el a „Januárban mit csinálunk?” kérdés.

Azzal is találkozunk, hogy a tanítójelölt olyan dologra kérdezett rá, amellyel kapcsolatban a gyerekeknek kevés ismeretük volt. Példa: Egy 3. osztályos órán a víztisztításról volt szó. Elhangzott ez a kérdés is: A folyó vizének tisztításakor min szűrjük meg a vizet? Az ilyen, a gyerekek ismereteihez nem igazodó kérdéseknek természetesen nincs értelmük. Ilyenkor a kérdés helyett alkalmazzuk inkább a tanítói közlést. Tehát nem kell mindent kérdezni. Az ilyen típusú kérdések is felfoghatók felesleges kérdésnek.

Hiányzó kérdések. Az is probléma, ha az órán hiányzik a tanító kérdése. Egy 2. osztályos órán a tárgyak érzékszervi tulajdonságairól tanultak. A bekötött szemű gyerekeknek tapintással kellett kitalálni, mit kaptak a kezükbe. Az egyik gyerek erre helyesen válaszolt. A tanító azonban nem kérdezte: miből találtad ki? Egy, a hobbiállatokkal foglalkozó 2. osztályos óra elején a tanító minden gyerekkel lerajzoltatta kedvenc állatát (ez jelenthette az otthon valóban létező vagy a kívánt állatot). Ezeket a képeket ezután minden gyerekkel a táblára erősítette. A baj az volt, hogy sem azt nem kérdezte, hogy mit rajzoltál?, sem azt, hogy miért kedveled ezt az állatot?

A tanítói utasításoknak, feladat meghatározásoknak, megfigyelési szempontoknak a gyerekek számára egyértelműeknek, érthetőeknek kell lenniük. Ezeknek a követelményeknek a kezdő tanító akkor tud megfelelni, ha előzetesen átgondolja szavait. Ne akkor pontosítsa, javítgassa utasításait (különösen rendszeresen ne tegye), miután a gyerekek megkezdték a kitűzött munkát. Egy 4. osztályos órán a tankönyvvel végzett tevékenységgel kapcsolatban a következő hangzott el: „Olvasd figyelmesen!” Ez a felszólítás, feladat-meghatározás túl általános. Egy-két szempontot ki kellett volna jelölni, hogy mire figyeljenek a gyerekek az olvasáskor.

Felesleges utasításokra, felszólításokra is van példa: „Valaki mondja el nekem!” „Ákos!” Hasonlóan rossz utasítás: „Olvasza valaki hangosan!” Rosszul megfogalmazott utasítás ez is: „Felolvassa nekem a Zsófi!”

További példák pontatlan utasításokra. A tanító egy 1. osztályos óra végén, házi feladatként ezt íratta a gyerekekkel a füzetükbe: „védett állatok gyűjtése”. A helyes utasítás ez lett volna: képek gyűjtése védett állatokról. Nem mindegy.

Egy 3. osztályos órán (bármely osztályban előfordulhatott volna) azt láttuk, hogy a tanító feladatlapot osztott ki a tanulóknak. A feladatlapon (mint később kiderült, pontatlanul) szerepeltek a megoldáshoz szükséges utasítások. Miután a gyerekek jelezték, hogy nem értik a feladatot, a tanító szóban pontosított. Ez lehetőség szerint kerülendő. A feladatlap szerkesztésekor kell alaposan átgondolni az utasításokat, pontos, érthető feladatmegadásra kell törekedni. Ha a tanító ezt teszi, kevesebbet kell szóban javíthatni.

A jó kérdésekre, utasításokra, közlésekre a környezetismeret tankönyvekben, munkafüzetekben általában jó mintákat találunk. Ezek a szűkebben vagy bővebben megfogalmazott minták a kezdő pedagógust irányíthatják.

A tanítás tartalma. Igaz-e, amit tanít?

A környezetismereti órákon a tanítójelöltektől gyakran hallani valótlan, szakmailag helytelen megállapításokat, magyarázatokat.

Egy harmadikos gyerek azt kérdezte, hogy az északnyugat (ÉNy) mellékvilágítást miért nem nyugatészaknak (NyÉ) mondjuk. (Ez nagyon jó kérdés, meg is kellett volna dicsérni a gyereket érte. Arra biztatunk minden tanítót, hogy értékelje azt is, ha a gyerek jól kérdez.) A hallgató válasza ez volt: a nyugatészak szó, ill. a NyÉ jelölés nem lenne egyértelmű. Ez hibás megállapítás. Az északnyugat kifejezés és az ÉNy jelölés ugyanis megállapodás kérdése. Az ok az, hogy az észak-déli irány a kitüntetett (az iránytűk ezt mutatják), ezért ehhez viszonyítunk.

Egy 3. osztályos, az anyagok és a víz egymásra hatásával foglalkozó órának a szilárd anyagok a vízben című egységében tanítói kísérletet láttunk. Teafiltert lógattak meleg vízbe. Tapasztalat: az oldat sárgásbarna színű lett. A tanítói magyarázat: „A tealevél oldódott a vízben.” A munkatankönyv szövege: „A tea leveléből a koffein nevű anyag oldódott a vízben.” Mindkét előbbi mondat hibás, ill. nem szerencsés. A koffein egy része valóban kioldódik a tealevélből, de itt nem ez a lényeg, a tanulók nem ezt látták, hanem a víz színesedését. A látottak magyarázata tehát: a tealevél színanyaga oldódott a vízben.

Egy 4. osztályos összefoglaló órán három alföldi tájat hasonlítottak össze: a Kisalföldet, a Kiskunságot és a Nagyunságot. Az összehasonlítás az éghajlatokra is kiterjedt. A tanító a Kisalföldhöz a „hűvös nyár” kifejezést íratta, ezt kellett a tanulóknak a munkatankönyvbe bejegyezni. Miközben a hűvösebb nyár lett volna a helyes. A kisalföldi nyár valóban kicsit hűvösebb, enyhébb, mint pl. a nagyunsági. Nem mindegy: hűvös vagy hűvösebb. Az éghajlattal kapcsolatos összefüggések megállapításához az atlasz, illetve munkafüzet két tájra vonatkozó adatai tanulmányozásával kell, hogy eljussanak a gyerekek, nem pedig (ahogy azon az órán történt) tanítói közléssel.

Egy 4. osztályos órán hallottam: „Megszületik a kiscsibe.” Madárnál születés?

Volt tanítójelölt, aki azt állította a lakóhely gazdasági életével foglalkozó 3. osztályos órán, hogy a szatócsbolt méteráru kereskedés (valójában kisebb vegyesbolt). (A munkafüzet kérdezett rá a bolttípusokra.) **Nem is az a baj, hogy az órára való felkészüléskor a jelölt nem tudta a helyes jelentést, hanem az, hogy nem nézett utána** (pl. a Magyar értelmező kéziszótárban).

Egy másik hallgató 3. osztályos, a magyar nagyvárosokkal foglalkozó óráján előkerült a zsinagóga szó. Az Ablak–Zsiráf lexikonból akarta a gyerekekkel kikerestetni a szó jelentését. Persze, hogy nem találták.

Egy 3. osztályos, Magyarországgal foglalkozó órán a tanító azt állította, hogy a nemzet fogalma: „egy országban élő emberek összessége”. Ez nem igaz.

4. osztályos órán ezt hallottuk: „az Alföld a Nagyunságból és Kiskunságból áll”. Ez sem igaz. Ugyanezen az órán a nemzeti park meghatározása ez volt: „az ősi hagyományokat őrzi”. A nemzeti park ennél sokkal több (lásd pl. a Környezet- és természetvédelmi lexikont).

Egy 1. osztályos órán hangzott el: „ha a víz hőmérséklete eléri a 100 °C-ot, gőz lesz belőle”. Nem. A hideg víz (pl. az 1 °C-os) is párolog, igaz: lassan, ennek egy részéből is gőz lesz.

Környezetismeret-órák elején kérjük a gyerekektől (általában a hetesektől), hogy mondják el azt is, milyen az idő most, illetve milyen idő várható? A tanító figyeljen arra, hogy ez ne mechanikus legyen, ne csak letudjuk – mint többször tapasztalható a gyakorlóiskolában – hanem közelítőleg helytálló jelentést kapjunk. Ez feltételezi azt, hogy a tanító is követi az időjárás-jelentéseket. A közelítőleg pontos kifejezés azt jelenti, hogy nem kell kiigazítanunk a gyerekeket, ha pl. a számmal 1-2 fokot tévednek a hőmérséklet megadásában. Azt azonban ne fogadjuk el, ha a gyerek várható naps időről szól, miközben a meteorológusok esőt jósolnak.

Egy 3. osztályos órán egy ablaküvegdarab színére átlátszót mondott a tanító, holott az színtelen volt. Az átlátszóság és színtelenség az anyagok két különböző tulajdonsága.

Egy 3. osztályos, a víz körforgásával foglalkozó órán az hangzott el, hogy ha a vizet melegítjük, párolog, az igazság azonban az, hogy a víz melegítés nélkül is párolog, (igaz, a meleg víz gyorsabban).

Egy 2. osztályos óra szintén a hobbiállatokkal foglalkozott. Az osztály tanulóiból a vezető tanító az előző órán csoportokat alakított és a csoportok tanulói előzetesen otthoni munkát végeztek. Könyveik (nem tankönyvek) segítségével megadott szempontok alapján felkészültek egy állatcsoportból. Ezekből: akváriumi halak, kutya, macska, hörcsög, papagáj, teknős. A gyerekek ezekkel az élőlényekkel kapcsolatos könyveket hoztak és mutattak be társaiknak. Hoztak állati eledeleket, sőt a vezető tanító megszervezte azt, is hogy néhány szülő az óra tartamára behozta gyerekének házi kedvencét is. A gyerekek, a vezető tanító és a szülők szennyezési munkát végeztek. Az órát tartó hallgató kevésbé. Az órán egy táblázatba foglalva az állatcsoportok néhány jellemzőjét rögzítettek (az állat mérete, színe, táplálkozása, szaporodása). A hallgató nem használta a behozott állatokat arra, hogy megfigyeltesse őket, ezáltal tényanyagot gyűjtsön. Utólag nézték meg őket. Pedig az állatok néhány tulajdonságát csak meg kellett volna figyelni. A gyerekek által hozott eledeleket is csak részben használta fel szemléltetésre. Pedig ők nagy örömmel hozták be a kutyatápot, haleledelt.

Egy 3. osztályos órán a fényjelenségekről volt szó. Az átlátszóság kísérleti vizsgálatához, fogalma kialakításához üveglapot használtak, amit a tanító műanyaglapnak nevezett. Ez csak a kisebbik hiba volt. A nagyobb az, hogy az anyagok különböző fényáteresztő képességének kísérleti vizsgálatához csoportmunkában rendelkezésre álló üveglap, zsírpapír, kartonlap és zseblámpa használatára világos utasítást a gyerekek nem kaptak. Világították ezeket az anyagokat, de hogy mit csináljanak, mit figyeljenek meg, azt nem határozta meg a tanító. A tanulói kísérletekre alapozva kellett volna kialakítani az átlátszó, áttetsző, átlátszatlan anyag fogalmát. Szólni kellett volna arról, hogy a hétköznapi életben hol találkozunk ilyen anyagokkal, és mire használjuk ezeket. Nem történt meg. Vagyis valamit (talán) tanultunk az órán, de arról, hogy ez mire jó, nem volt szó. A fény egyenes vonalú terjedését a gumicsöves kísérlettel (6.4. pont), csoportmunkában kívánta megismertetni a tanító. De ahhoz, hogy a tanulók a gumicsővel és a zseblámpával pontosan mit tegyenek, mit figyeljenek meg, tanítói segítséget nem kaptak. Arról sem volt szó, hogy a fény egyenes vonalú terjedésével, illetve következményeivel a hétköznapi életben hogyan találkoznak a gyerekek. Az átlátszatlan testek mögött keletkezett árnyékokat egy gyenge fényű zseblámpa elé tett kézzel mutatta meg a tanító. Ezt a tanítói kísérletet alig láttuk. Ha erősebb fényforrással, pl. diavetítővel vagy írásvetítővel végezte volna a kísérletet, akkor igen. Hiányzott az órából annak a felismertetése és kimondása is, hogy a gumicsöves és az árnyékkal végzett kísérlet is ugyanazt mutatja: a fény egyenes vonalú terjedését.

Egy 2. osztályos órán az állatokról addig tanultak összefoglalása történt. A macskáról ezt mondta a tanító: „nehezen tűri a kényszert”. Elmaradt a mondat jelentésének magyarázata.

Egy 4. osztályos órán a tanítótól ezt az utasítást hallottuk: „Sorold fel Magyarország nagytájt!” Célszerűbb lett volna azt mondania, hogy nevezd meg és mutasd meg Magyarország nagytájt! A megmutatás alatt azt értjük, hogy egy tanuló (pálccával) Magyarország domborzati térképén (ez a táblára van erősítve) körülhatárolja. A többi tanuló ezt figyelte, és a saját atlaszában szintén körülkeríti a nagytájakat.

Egy 4. osztályos óra a Kisalföldről szólt. A tanító szerint a hordalékát itt rakja le a Duna. Helyesen: hordalékának egy részét rakja le itt.

A Balatonnal foglalkozó 4. osztályos órán a balatoni nevezetességekről is tanultak. A baj az volt, hogy a tanító ebben a gyerekek élményeire alig épített.

A légnemű anyagokkal foglalkozó 2. osztályos órán a tanító azt állította, hogy a levegő nem nyomható össze. Dehogynem. Ezt kísérlettel is bemutathatjuk.

Ritkán előfordul az is, hogy a tanítójelöltek olyan főiskolán tanult ismereteket kezdenek el magyarázni, amely kapcsolódik ugyan az alsó tagozatos anyaghoz, de a **gyerekek életkori sajátosságai miatt mégsem kisiskolába való**. Egy 4. osztályos órán, ami az iránytűvel is foglalkozott, a hallgató a Föld mágneses mezejének szerkezetéről kezdett beszélni (a mágneses és földrajzi tengely nem esik egybe stb.). A gyerekek a néhány perces hallgatói kiselőadásból persze szinte semmit sem értettek.

A hallgató ügyeljen a **szaknyelv** (fogalmak, eszköznevek, anyagnevek stb.) **helyes használatára**. A környezetismeretben a természet anyagainak, élőlényeinek, jelenségeinek és folyamatainak leírására nem feltétlen jók a köznapi szavak, a konyhanyelv. Sokszor szükség van az ennél pontosabb, szakszerűbb (tudományos, de a gyerekek számára érthető) megfogalmazásra. A helyes szóhasználat természetesen nemcsak a tanítóra, hanem a gyerekekre is vonatkozik. Ha szükséges, tanítói kiigazítással segítsük őket ebben. A zseblepet nem lehet elemnek vagy laposelemnek nevezni. (Az elem és a telep két különböző eszköz.) A szemcsep-pentőt ne nevezzük pipettának. Időnként a jelöltek összekevernek geometriai alakzatokat: „A tojás sárgája kör alakú.” Hasonlóan: a négyzet sem kocka. 3. osztályban, a kutyáról szóló órán a tanító mindvégig „kutyusról” beszélt. Egy a mágneses kölcsönhatásokkal foglalkozó 3. osztályos órán egy gyerek „reszelt vasat” mondott vasreszelék helyett. Nem kell elmarasztalni ezért, de ki kell igazítani.

A **tudományosság, szakszerűség is jellemezze az órát, de a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe véve**. A tudományosság leegyszerűsítve azt jelenti, hogy (amennyire lehetséges) igazat tanítunk.

Értékelő tevékenység

A tanítójelöltek óra végi értékelése sokszor szintén egy mondatos: „A mai órán megdicsérem az osztályt.” Szintén túl általános a következő értékelés: „Megdicsérem azokat, akik jól dolgoztak.” Ebből az „értékelésből” nem derült ki: kik ezek?

Sokszor nem adekvát a tanítók szóbeli értékelő tevékenysége a gyerekek teljesítményével. Például ha egy egyszerű kérdésre (Milyen a padod felülete?, Milyen eszközzel határoztuk meg a világtájakat?) helyesen válaszol a gyerek, teljesítményét ne a „Nagyon ügyes vagy!” mondattal értékeljük, hanem pl. ezek közül válasszunk: igen, helyes, igaz, úgy van, jó. A nagyon ügyes vagy, nagyon jó értékelés nehezebb, gondolkodtató kérdésre adott válasz esetén járjon.

Óra végén az osztály munkáját is formálisan, egy vagy két rövid mondatban és nem feltétlen a valósággal egyezően szokták értékelni. Példa: „A mai órán jól dolgoztatok, megdicsérem az osztályt”. Miközben az osztály egészére a kijelentés nem is volt igaz.

Röviden összefoglalva: a tanítói értékelés legyen arányos, reális, folyamatos és a gyerekek számára ösztönző.

Anyanyelvi nevelés

Az anyanyelvi nevelés nem csak az anyanyelvi órák sajátja. Jelen van környezetismeret-órákon is. Néhány példa.

Ha a víz ízével kapcsolatban azt mondják a tanulók, hogy ízetlen, beszéljük meg, hogy a helyes kifejezés az íztelen (esetleg: víztízű). Az íztelen szó inkább sértően illetlent jelent, pl. egy vicc lehet íztelen. Persze az íztelen szó nem kielégítő ízt is jelent, pl. sótlant.

A gyakorló iskolában a tanítói beszéddel és írással kapcsolatban a követelmények egyike-másika időnként csak részben teljesül. Tanítójelöltek más-más órákon a következő szavakat írták a táblára: „külö**mb**ség”, „faggyu**mi**rigy” (a faggyúmirigy helyett), „fens**í**k”.

Találkozunk olyan nyelvi modorossággal is, hogy a hallgató egy szót vagy egy mondatot egy órán belül zavaróan sokszor ismételt. Pl.: "Ez így igaz!" Láttam olyan órát, amelyben a tanítójelölt magyarázatát szinte mindig így kezdte: „Figyeljetek csak!” Ez felesleges mondat. Ilyen mondatokat is hallottunk: "Húzzátok alá, légy szíves!" "Olvassátok el, légy szíves!" Ezekkel a mondatokkal két probléma is van. Az egyik nyelvtani: az egyes és többes számot egyeztetni kell. A másik: nem kell, hogy egy órán a tanítótól tízszer vagy többször is elhangozzék a légy szíves. Ez felesleges finomkodás. Ha e kifejezést kevesebbszer használjuk, vagy más szavakkal adunk feladatot, az nem azt jelenti, hogy nem tiszteljük tanítványainkat.

Egy 2. osztályos óra az ivóvízről, a víz felhasználásáról, a víz tisztításáról szólt. A tanító ilyen kifejezést is használt: „kitisztítani a vizet”. A vizet azonban nem kitisztítjuk, hanem megtisztítjuk. A víz háztartási felhasználása kapcsán előkerült a mosogatás. A tanító a szennyezett edényeken ételmaradványokról beszélt, ételmaradékok helyett.

A csoport előtti órák elemzéséről

A hallgatói tanítást követő óraelemzéseken – főleg a kezdeti időszakban – találkozunk azzal, hogy a hallgatótársak elsősorban nem értékelnek, hanem elmondják az órán történeteket. **Az elemzés azonban nem tartalomismertetés**, esetleg azzal kibővíve, hogy valami tetszett vagy nem tetszett. Egy órának vagy órai mozzanatnak különben sem tetszeni kell, hanem **azt kell megállapítani, hogy a tanító tevékenysége szakmailag, módszertanilag helyes volt vagy sem, és miért. Ha helytelen volt, hogyan kellett volna helyesen csinálni.**

SZÉCSI TÜNDE* – DEBRA GIAMBO** – MARIA ELIZABETH GONZALES** –
VIDYA THIRUMURTHY***

* Szent István Egyetem, Jászberény

** Florida Gulf Coast University, Fort Myers, USA

*** Pacific Lutheran University, USA

Multikulturális irodalom az angolnyelvtanulás folyamatában

A nyelv és a kultúra szorosan összefonódnak, és idővel állandóan változnak (Banks, 2006, Bennett, 2002, Chaika, 1994, Daemen, 1987). Az idegen nyelv tanításának leggyakoribb célja, hogy a tanuló hatékonyan kommunikáljon az újonnan elsajátított nyelven. Ehhez az is szükséges, hogy a nyelvtanuló megismerje az adott nyelvterületen napjainkban létező kultúrát és értékrendszert. A többségi kultúra felfedezésén túl a nyelvtanulónak meg kell ismerkednie az országban fellelhető kisebbségi kultúrákkal is, hogy érvényes kulturális kompetenciákra tegyen szert a tanult idegen nyelven. Ebben az írásban megvizsgáljuk, hogyan tökéletesíthető az angol nyelvismeret a multikulturális gyermek- és ifjúsági irodalom segítségével, majd javaslatokat adunk arra, hogyan válasszuk ki a megfelelő irodalmat. Végül néhány ötletet ajánlunk a nyelvi és kulturális kompetenciák fejlesztésére a multikulturális gyermek- és ifjúsági irodalom keresztül.

Miért használjunk multikulturális irodalmat a nyelvórán?

Az országok nyelvi, kulturális és etnikai összetétele szinte valamennyi földrészen folyamatosan változik, és ez különösen érvényes az Egyesült Államokra és Nagy-Britanniára. Az USA lakosságát már nem lehet hitelesen bemutatni, ha csak a többségi kultúrát – az angolul beszélő, Európából kivándorolt középosztálybeli rétegét – megjelenítő irodalmat olvassuk. Az USA Népszámlálási Hivatala szerint (2003) a jelenlegi lakosság azon rétege, amely nem az Egyesült Államokban született, hanem bevándorolt, 57%-kal, azaz 19.8 millióról 31.1 millióra nőtt az 1990 és 2000 közötti időszakban. Az is ismeretes, hogy az utóbbi tíz évben a bevándorlók kétharmad része Mexikóból és különböző ázsiai országokból érkezett, és mindössze 11-12%-uk Európából (NELA, 2005). Hasonló a helyzet Nagy-Britanniában is. Az elmúlt negyven évben megduplázódott a külföldön született, jelenleg Nagy-Britanniában élő bevándorlók száma, akiknek mintegy 70%-a afrikai és ázsiai országokból települt át (Global Data Center, 2005). Ezek a statisztikai adatok világosan mutatják, hogy a két legnépesebb angol nyelvterület egyre inkább sokkulturájú és többnyelvű társadalommá válik. A nyelvterületen élő többségi és kisebbségi kultúrákról szerzett ismeretek elengedhetetlenek a nyelvtanulók számára, hogy valós kulturális kompetenciákkal vétezzék fel magukat.

Az idegen nyelv tanulása csak akkor lehet sikeres, ha a nyelvtanuló kifejleszti a nyelvi, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciákat (Yule, 2006). Mind a szociolingvisztikai, mind a stratégiai kompetencia elsajátítása megköveteli a nyelvtanulótól, hogy ismerje az új nyelv kulturális kontextusát. Ezt a megismerendő kulturális kontextust olyan összetevők alkotják, mint a családszerkezetről, emberi kapcsolatokról, viselkedésről, időfoglalomról és vallásról alkotott nézetek, értékek, amelyek meghatározzák például a verbális és nem-verbális kommunikáció elfogadott normáit (Banks, 2006, Bennett, 2002, Daemen, 1987). Mivel a kultúrának ezen aspektusairól vallott nézetek etnikai, nyelvi csoportokként különböznek, a szociolingvisztikai kompetenciák kialakításához szükség van arra, hogy a nyelvtanuló – akár másod-, akár idegen nyelvként tanulja az angol nyelvet – alaposan megismerkedjék a nyelvterületen élő különböző csoportok sokszínűségével.

A multikulturális gyermek- és ifjúsági irodalom olvasása és felhasználása a nyelvtanulási folyamatban elősegítheti a tanulók kommunikációs kompetenciáinak fejlődését, valamint az irodalmi műveken keresztül a tanulók bepillanthatnak a nyelvterületen élő kisebbségi csoportok értékrendszerébe. Ezáltal kifejleszthetik a kisebbségi és a többségi csoportokban érvényes kulturális kompetenciákat, ami segítheti őket egy befogadó magatartás kialakításában. A kisebbségi csoportokat megjelenítő irodalmi művek számos lehetőséget nyújtanak arra, hogy a tanuló végiggondolja a kultúrák együttélésének számos, sokszor nem egyszerű kérdését, és a nyelvóra színteret biztosíthat ezek megvitatására is (McCallister, 2004, Moll & Gonzales, 1994).

Hogyan válasszuk ki a megfelelő multikulturális irodalmat?

Mielőtt a multikulturális gyermek- és ifjúsági irodalom a nyelvtanulási folyamat hatékony részévé válhat, elengedhetetlen a könyvek, történetek alapos válogatása és tüzetes értékelése. A következő szempontok mérlegelése biztosíthatja a tanárok és a szülők jó döntését (Carpenter, 2000, Lu, 1998, Murray, 1999):

- 1.) a történet szereplői a választott kultúra hiteles/autentikus alakjai,
- 2.) a szereplők tevékeny résztvevői a történetnek, és nem passzív alakokként jelennek meg,
- 3.) a történet és a színhely a bemutatott csoport autentikus életterét eleveníti meg a társadalomban, és lehetőség szerint tükrözi a kisebbség jelenlegi helyzetét,

- 4.) a csoport értékrendszere, kulturális jellemzői objektíven, előítéletektől mentesen kerülnek bemutatásra,
 - 5.) a történetmondás, a párbeszédetek további ismereteket közvetítenek a kisebbségi csoportról,
 - 6.) a könyvben szereplő illusztrációk, fényképek valós képet festenek a kisebbségi csoportról,
 - 7.) a könyv szerzőjének és illusztrátorának nemzeti, etnikai és élményháttere is hasznos adatokkal szolgálhat a döntésben.
- Az alábbi táblázat segítheti a válogatás és értékelés folyamatát.

1. táblázat
Multikulturális irodalom válogatása és értékelése

Könyvcím	Autentikus, kultúrára jellemző szereplők	Történet és a színhely a hiteles élettere a társadalomban	Értékrendszer bemutatása objektív, előítéletektől mentes	Nyelvezet és a párbeszéd hiteles kommunikáció a kisebbségi csoportban	Illusztrációk és fényképek hiteles képet festenek a csoportról
----------	--	---	--	---	--

További források is felhasználhatók a multikulturális gyermek- és ifjúsági irodalom válogatása és értékelése céljából. A Függelékben található egy irodalmi lista, amely az USA-ban élő legjellemzőbb kisebbségi csoportokat öleli fel, és az alapszintű nyelvtudással rendelkezők számára nyelviileg is megfelelő olvasmányokat tartalmaz. A multikulturális irodalom értékeléséhez Norton (2004) is ajánl egy útmutatót, amit egy annotált bibliográfiával tesz még inkább hasznossá. Az Interneten elérhető források közül érdemes átnézni a New Horizons for Learning weboldalakát http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/front_multicultural.htm, amelyek a multikulturális irodalom felhasználására innovatív pedagógiai tevékenységeket ajánlanak. Az International Children's Digital Library weboldalai <http://www.icdlbooks.org/> számos ország igényes multikulturális irodalmából adnak ízelítőt.

A multikulturális irodalmat feldolgozó tevékenységek (Válogatás)

Valamennyi itt következő tevékenység és irodalmi alkotás tükrözi azt a nézetet, hogy igényes multikulturális irodalommal elősegíthetjük a gyermekek idegen nyelvi fejlődését, különösen a szociolingvisztikai és stratégiai képességeik fejlődését. Az USA kisebbségi csoportjait bemutató könyvek olvasása előmozdíthatja azt is, hogy az idegen nyelvet tanuló nemcsak a többségi kultúrában érvényes szabályokat, értékeket sajátítja el, hanem az egész nyelvetérület etnikai, kulturális és nyelvi sokszínűségét visszatükröző szocio-kulturális kompetenciákat is.

Tevékenység #1

Az itt következő feladatokat a *The paper crane* (A papír darumadár) (Bang, 1986) című japán kultúrát idéző gyermekirodalmi alkotás ihlette. A történet egy rejtélyes öregemberről szól, aki egy csöd szélén álló étterembe jár étkezni. Ebédjeiért papír darumadarakkal fizet,

amelyek táncra perdülnek. Ez a csoda egyre több vendéget vonz az étterembe, megmentve az éttermet a bezárástól.

A történet olvasása után, a gyerekek papír darumadarat hajtogatnak az utasításokat követve (<http://www.monkey.org/~aidan/origami/crane/>). Miután elkészültek a madárral, melléknevek segítségével írják le a darumadarat, valamint a történettel kapcsolatos érzéseiket is próbálják verbalizálni idegen nyelven. A tevékenységek fejlesztik az idegen nyelvi szövegértési készséget, miközben a rajzos illusztrációk könnyebben kódolhatóvá teszik a szóbeli és az írásbeli utasításokat.

Tevékenység #2

Egy afro-kubai népmese, Tanili (Retana, 2003) órai feldolgozására a következő szókinccsépítő ötleteket ajánljuk. Maga a történet megjelenít egy idős asszonyt és az unokáját, akik a gyík mágikus dalával hívnak segítséget a gyapotszedéshez. Antonio, egy városi gazdag fiú először megtagadja a segítséget, később azonban a dalnak ő sem tud ellenállni.

Szemantikus szótérképek használatával a tanulók felfedezik a szavak közötti jelentésbeli kapcsolatokat, a szinonímák és antonímák kapcsolatát, és az azonos szócsaládhoz tartozó szavak összefüggését. Továbbá a nyelvtanuló szókinccse gyarapszik a történetben szereplő fogalmakkal, szavakkal, miközben a meghatározások alapján értelmezi az új szavak jelentését. További ötletek találhatók a szemantikai térképekhez az alábbi weboldalakon:

http://chs.smuhdsd.org/learning_community/content_literacy/semantic_word_map.html,

és <http://www.thursdaysclassroom.com/10feb00/teach2.html>.

Tevékenység #3

A *My name is Bilal* (Az én nevem Bilal) (Mobin-Uddin, 2005) című könyv inspirálta az alábbi tevékenységeket, amelyek demonstrálják a nyelvi, kulturális és szociolingvisztikai kompetenciák egyidejű fejlesztését. Bilal és húga, Ayesha, az egyedüli muszlim vallású kamaszok az amerikai iskolában. A történet lefesti Bilal útját, ahogyan megtalálja és vállalja önmagát, vallását, kultúráját a sokszor ellenséges környezetben. A történet, mely napjainkban játszódik, bemutatja, ahogy az előítéletekkel rendelkező iskolatársak Bilal példáján rádöbbennek arra, hogy az Egyesült Államokban született/élő fiatalnak joga van arra, hogy vallásának, kultúrájának megfelelően öltözzön, és megőrizze hagyományait, szokásait.

A következő tevékenységek hatékonyan alkalmazhatók középszintű nyelvtudással rendelkező tanulókkal:

1. Az egész történet elolvasása után, minden tanuló kap egy-egy szövegrészletet, hogy önállóan újraolvassák, aláhúzzák a muszlim hagyományokat és szokásokat. Majd közösen, idegen nyelven megbeszélik, mennyiben térnek el, és mennyiben azonosak a muszlim hagyományok és a keresztény szokások.

2. A történet gazdag információt tartalmaz a jelenlegi amerikai iskolai életéről. Az új szavak elsajátítása után egy diagramon ábrázolják az USA-ban és saját országukban fellelhető hasonló és eltérő jelenségeket, iskolai programokat és szokásokat.

3. A könyvben számos életszerű, a fiatalok életére jellemző dialógus található. Ezeknek például a buszmegállóban, a kosárlabdapályán, az iskolai öltözőben játszódnak az eljátszása jó alkalmat nyújt a mai amerikai iskolások nyelvének, szófordulatainak gyakorlására. Továbbá valamennyi jelenet egy-egy konfliktushelyzetet mutat be, ahol az előítéletesség, a kirekesztettség, az értékek vállalása is tükröződik, és a szerepjáték mélyebb reflexióra serkentheti a résztvevőket.

Tevékenység #4

Az alábbi nyelvtanítási ötleteket a *Laughing tomatoes and other spring poems (Jitomates risueños y otros poemas de primavera; Alarcón, 1997)* (A nevető paradicsomok és más tavaszi költemények) című kétnyelvű, a mexikói kultúrát bemutató gyermekirodalmi könyv ihlette. A könyv tizenhét, tavasszal kapcsolatos verset tartalmaz spanyolul és angolul, gyönyörű színes illusztrációkkal tarkítva.

A kötet verseit mint formulákat felhasználhatjuk angol nyelvű versíráshoz. A versváz (formula) alkalmazásával a tanulók elmélyítik ismereteiket a szófajokról, és megtapasztalják, hogy idegen nyelven is képesek gondolataikat kifejezni verses formában. A versváz (formula) alakítható a csoport vagy az egyes tanuló idegen nyelvi szintjéhez oly módon, hogy több vagy kevesebb szót vagy fogódkodót adunk meg a versvázban. Néhány ötlet található az alábbi táblázatban.

2. Táblázat Versvázak

Roots (p. 5) I carry my roots with me all the time _____ (adjective) I use them as _____ (noun).	Tortilla (p. 16) (Create a title using a food special to your culture.) _____ (Title) each _____ (noun; name of food) is a tasty _____ (descriptive noun) for _____ (name of a person or thing to whom you'd like to give a gift)
--	--

Záró gondolatok

A multikulturális irodalom olvasása és feldolgozása elősegíti az idegen nyelv elsajátításának folyamatát. Az adott nyelvterület autentikus multikulturális gyermek és ifjúsági művein keresztül hatékonyan fejleszthetjük a nyelvtanuló nyelvi és szociokulturális készségeit. Továbbá, a multikulturális könyvek, történetek ösztönözhetik a nyelvtanulót, hogy átgondolhassa a nézeteit a saját országában élő kisebbségi csoportokról, és kialakíthasson egy megértő, befogadó magatartást. Ugyanakkor a multikulturális irodalom gondos, alapos válogatása és értékelése elengedhetetlen a többségi és kisebbségi kultúrák hiteles bemutatásához. Ezekre az irodalmi művekre építve változatos idegen nyelvi tevékenységekkel gazdagíthatjuk a tanítási folyamatot.

IRODALOM

- Alarcón, F. X. (1997). *Laughing tomatoes and other springs poems (Jitomates risueños y otros poemas de primavera)*. San Francisco, CA: Children's Book Press. Illustrated by M. C. Gonzalez.
- Bang, M. (1986). *The paper crane*. New York: HarperCollins Children's Books.
- Banks, J. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Bennett, C. I. (2002). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice (5th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carpenter, L. M. (2000). *Multiethnic Children's literature: It's need for a permanent place in the Children's literary canon*. (Report NO. CS 217 099). La Mirada, CA: Biola University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED441240)
- Chaika, E. (1994). *Language: The social mirror (3rd ed.)*. New York: Newbury House Publishers.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Dysart, A. (n.d.). How to make an origami crane. Retrieved August 21, 2006, from <http://www.monkey.org/~aidan/origami/crane/>
- Global Data Center (n.d.) Retrieved August 21, 2006, from <http://www.migrationinformation.org/GlobalData/countrydata/country.cfm?Country1=UK>
- International Children's Digital Library (n.d.) A project from the University of Maryland Human-Computer Interaction Lab. Retrieved August 21, 2006, from <http://www.icdlbooks.org/> (Also accessible from www.acei.org).
- Lu, M. (1998). *Multicultural children's literature in the elementary classrooms*. Bloomington: IN. (Eric Document Reproduction Service No. ED423552).
- Murray, Y. I. (1999). *Promoting reading among Mexican American children*. Charleston: WV. Eric Document Reproduction Service No. ED438150).
- Norton, D. (2004) *Multicultural children's literature: Through the eyes of many children*. NY: Prentice Hall.
- NCELA (National Clearinghouse for English Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs; 2005). FAQ No. 8: How has the English language learner (ELL) population changed in recent years? Retrieved on June 16, 2006 from <http://www.ncela.gwu.edu/expert/faq/08leps.htm>.
- New Horizons for Learning. (n.d.) Retrieved August 21, 2006, from http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/front_multicultural.htm
- McCallister, C. (2004). Schooling and the possible self. *Curriculum Inquiry*, 34, 4. p. 425-461.
- Mobin-Uddin, A. (2005). *My name is Bilal*. Honesdale, PA: Boyds Mills Press. Illustrated by B. Kiwak.
- Moll, L. & Gonzalez, N. (1994). Lessons from research with language-minority children. *Journal of Reading Behavior*, 26, 4. p. 439-456.
- Retana, M. L. (2003). *Tanili: An Afrocaribbean folktale*. Bisbee, AZ: High Dessert Productions. Illustrated by M. Hanson.
- Semantic World Map (n.d.). Retrieved August 21, 2006, from http://chs.smuhdsd.org/learning_community/content_literacy/semantic_word_map.html.
- U.S. Census Bureau. (2003 December). *Foreign-born population: 2000. Census 2000 brief*. Written by N. Malone, K. F. Baluja, J. M. Costanzo, C. J. Davis. Retrieved June 24, 2006 from <http://www.census.gov/prod/2003pubs/c2kbr-34.pdf>.
- Vocabulary Word Maps (n.d.). Retrieved August 21, 2006, from <http://www.thursdaysclassroom.com/10feb00/teach2.html>.
- Yule, G. (2006). *The study of language (3rd ed.)*. New York: Cambridge University Press.

FÜGGELÉK

Válogatás az USA jellegzetes kisebbségi csoportjait bemutató gyermek- és ifjúsági irodalomból:

Best, C. (1999). *Three cheers for Catherine the great*. New York: DK Publishing, Inc. Illustrator G. Potter.

Cherry, L. (1990). *The Great Kapok Tree*. CA: Voyager Books (Also in Spanish)

Couric, K. (2000). *The brand new kid*. New York: Doubleday, Illustrated by M. Priceman.

Deborah, H. (1993). *Sweet Clara and the freedom quilt*. New York: Alfred A. Knopf.

Haskins, F. (1992). *Things I like about Grandma*. San Francisco, CA: Children's Book Press.

Martin, B. Jr., & Archambault, J. (1987). *Knots on a counting Rope*. Henry Holt and Company.

Martin, R. (1992). *The rough-face girl*. New York: Scholastic. Illustrated by D. Shannon.

Robert, A. (2003). *Finders keepers?* Columbus, G: Atman Press.

Rodríguez, L. J. (1999). *It doesn't have to be this way: A barrio story (No tiene que ser así: Una historia del barrio)*. San Francisco, CA: Children's Book Press.

Shihab Nye, N. (1994). *Sitti's secrets*. New York: Four Winds Press. Illustrated by N. Carpenter.

Werner, H., Yafiyawi Studios. (1999). *I'm Jose and I'm okay*. New York: Kane/Miller Book Publishers.

FODOR ISTVÁNNÉ – SOÓS EDIT

szakvezető tanárok

SZTE JGYTF Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

Szeged

A matematikaoktatásban alkalmazott manipulatív tevékenység néhány formája*

A matematikaoktatásban alkalmazott manipulatív tevékenység a pedagógiai munkánkban kiemelkedő helyet foglal el, sőt döntő szerepe van az ismeretek eredményes elsajátításában, az alkalmazásra képes ismeretek körének bővítésében. A cselekvő megismerés fejleszti az emlékezetet, a megértést, a konstruktív gondolkodást, a motiváltságot, az egyéni képességeket, a pozitív jellemvonásokat.

A témával kapcsolatos publikációnk bemutat néhány fontos tevékenységi formát, és az adott tantervi feladat megoldásának gyakorlati lépéseit taglalja.

A mérés

Az általános iskolai matematikatanításnak folyamatosan visszatérő tantervi feladata minden osztály anyagában a mérés gyakorlatának, a mérőeszközök használatának, a mértékegységeknek és mértékváltásoknak a megismertetése, jártasság és készség szintjén történő alkalmazása, gyakorlati feladatokban való felhasználása.

Az általános iskolai matematikaoktatásban a mérés a matematikai (geometriai) ismeretek egyik alapvető, nélkülözhetetlen forrása. Alaposabb kiaknázása a korszerű törekvések egyik mutatója.

* Megjegyzés: A tanárjelöltek gyakorlati képzéséhez készült egyik lehetséges alapmodell.

A mérőszám fogalmának megalapozása, teljes számfogalom kialakítása

A tanulók matematikai ismereteiben a számok uralkodó szerepet játszanak, ezért a számfogalom kialakítása, bővítése a matematikatanítás egyik legfontosabb területe.

A számfogalom a mennyiséggel kapcsolatos tapasztalatokból alakul ki. Két forrása van: a diszkrét mennyiség és a folytonos mennyiség. A számfogalom forrásának ezt a „dualizmust” használhatjuk fel a számfogalom további fejlesztésére, a számfogalom mérés oldaláról történő megalapozásával.

Ahhoz, hogy teljes és a különféle alkalmazásokban jól használható számfogalom alakuljon ki a tanulóknak, nem elegendő az ún. darabszámhoz tapasztalati alapot biztosítani, mert a darabszám nem „húzható rá” egyszerűen a mennyiségek jellemzésére. A mennyiségek mérésére és a mérőszámra szükség van a gyakorlatban, mindennapjainkban, de szükség van a matematikán belül is. A racionális, majd a valós számok fogalma csak erre a tapasztalati bázisra építhet, de már a természetes szám fogalma sem nélkülözheti a mennyiségek méréséből származó mérőszám alapot. A mérőszám természetes szám is lehet, amelyhez folytonos mennyiség mérése útján is juthatunk, ha a mérendő mennyiség az egység többszöröse. Ez az a láncszem, amely kapcsolatot teremt a számfogalom két forrása között.

Területmérés. Parkettázás, lefedés, átdarabolás

A terület fogalmának kialakításához a tanulói manipuláció útján történő tapasztalatszerzésre alkalmazott eljárások: a lefedés, a parkettázás és az átdarabolás. Parkettázáson a síknak síkidomokkal történő hézagmentes és egyrétegű lefedését értjük. Vajon bármelyik síkidom alkalmas-e a parketta elkészítéséhez? A probléma megoldása a tanulók egyéni tervezéseinek, elképzeléseinek igen tág teret nyújt. Hozzájárul a tanulók kreatív gondolkodásának fejlesztéséhez. E manuális tevékenységhez hasznos értelmi tevékenységek kapcsolódnak, a megfigyelés, a sejtés és kételkedés, az észreveszés és a problémalátás. A manipulációk során észreveszik, hogy a terület lefedése a végtelenségig folytatható lenne. Élményszerűen nyernek tapasztalatot és jutnak ahhoz a felismeréshez, hogy a sík végtelen. Ha a tanulónak már meghatározott síkidomot (pl. téglalapot) kell lefedniük lapocskákkal, ekkor már azt is meg kell határozniuk, hogy az egyes területegységekből hány darabot tudtak hézagmentesen és egyrétegűen elhelyezni. A kiszámítási módot is közelítjük, ha módosítjuk a feladatot – hány lapocskára lesz szükség, ha például csupa egybevágó derékszögű háromszöggel fedjük le a téglalapot? A lapok számát kezdetben a soronként elhelyezett lapocskák összeszámlálásával határozzuk meg. A következő lépésben az összeszámlálás egyszerűbb módjához jutunk – az egy sorban elhelyezett lapocskák számát szorozzák a sorok számával. Ahány lapocskával (területegységgel) le tudják fedni a téglalapot (síkidomot), annyi a területe. („Nem földrajzi terület!”). Ezen az úton a gyerekek gyakorlatilag önállóan jutnak el az általánosításig, a területszámítási képletig.

A derékszögű háromszög, egyenlő szárú háromszög, rombusz, paralelogramma, trapéz, deltoid területét a téglalappá való kiegészítéssel, illetve a téglalappá való átdarabolással célszerű megállapítani. Az átdarabolás igen gyakran alkalmazott területátalakítási módszer. A területmérésben van fontos szerepe, mivel segítségével bonyolultabb alakzatok területét egyszerűbbekké vezethetjük vissza. Az átdarabolás a területet nem változtatja meg. Területtartó és megfordítható művelet.

Az átdarabolásokat maguk a tanulók végzik el, s ezeknek szemléletes végrehajtása alapján alkotják meg a területszámítási képleteket. A manipulatív tevékenység biztosítja a tanulók tevékeny részvételét az általánosításban.

Térfogatszámítás, térszemlélet fejlesztése

A térmértani fogalmakat, ismereteket is a szemlélet, a tanulói cselekvés útján szerzett tapasztalatok alakítják. A különböző geometriai testek építése fejleszti a tanulók térbeli szemléletét és konstruktív-képességét. A testek-elöl-, oldal-, és felülnézetének vizsgálata az ábrázoló geometriai látásmódot alakítja. A térfogatszámítást bevezető manipulációk során analógiát fedeznek fel a tanulók a területszámításnál végzett manipulációval. Az analógia könnyebbé teszi a megértést, bevésést és a felidézést.

A mérés egyéb hasznos matematikai ismeret forrása

A mérés a közelítő értékek tanításának előkészítését is szolgálja. A gyerekek sok mérési gyakorlat közben felismerik, hogy a mérés nem végezhető el pontosan. A mérendő mennyiséget a legtöbb esetben csak megközelítően tudjuk meghatározni a választott mértékegységekkel, eredményül közelítő értéket kapunk. Észreveszik, hogy a mérés pontosságát a választott egységek befolyásolják, kisebb mértékegységekkel való méréskor a mérés hibája is kisebb lesz. Igyekeznek – a gyakorlat által kívánt pontosság eléréséhez célszerű – egységet választani. Megértik az egység viszonylagos voltát. Mérés során a tanulók minden irányítás nélkül észreveszik, hogy a mennyiségben a mértékegység változása maga után vonja a mérőszám változását is, és ez a változás egymással ellentétesen történik.

Ezek a tapasztalatok abban is segítik a tanulókat, hogy a különböző mértékegységekre való áttérésben ne csupán a váltószámokra való bizonytalan emlékezés, hanem a tapasztalatból szerzett megfontolás vezesse őket.

A becslés a mérési gyakorlatok hasznos része. Mérés előtt célszerű mindig becsülni és mérés után összehasonlítani a becslés és mérés eredményét, és megállapítani az eltérés nagyságát.

Ezzel fejlesztjük a tanulók mennyiségi érzékét, mennyiségek belső szemléletének kialakulását. A hallott mennyiség (pl. $6,5 \text{ m}^3$) valamilyen konkrét elképzelése biztonságossá teszi a mértékváltást és a mennyiségekkel való számolást.

A tanulók fejlett becslési képessége segíti a kívánt mennyiség kimérésének – azaz a mérés fordított műveletének – elvégzését, hozzájárul a mennyiség kimérésének képessége alakításához.

A modellezés

Egyre nagyobb szerepet kap az ismeretszerzés folyamatában a szemléltetés leggyümölcsözőbb formája: az önálló tanulói modellezés. A modellezés (a matematikában) „az a tevékenység, amikor a tanulók sík- térmértani alakzatokat vágnak ki papírból, fából, műanyagból és ezekből vagy készen kapott elemekből újabb alakzatokat állítanak össze”. ([13]157.o.) A modellezés során az összefüggéseket a tanuló saját maga fedezi fel, ezáltal maradandóbban rögződnek az emlékeztetbe. A konkrét kísérletekhez rögzített emlékképek, azok általánosításai mindig használható ismeretanyagot jelentenek, és ezzel a matematikai gondolkodásra nevelést szolgálják. Kisebb korban a modellezés a matematika megszerettetését is szolgálhatja. A játék, a tanulás, a megértés fonódik össze a modellezéssel. Természetesen a modellezés a későbbi életkorban sem fölösleges, hiszen ott is szükség lehet a külső szemléletre.

A különböző életkorok, témakörök más – más problémákat jelentenek a modellezés szempontjából.

Közös alapelvek:

- a modell legyen egyszerűen áttekinthető;
- legyen egyszerűen elkészíthető;
- legyen több célra is használható.

A modellezési igény életkoronként változik.

12 éves korig egyszerű modellek alkalmasak az érdeklődés ébrentartására. A gyermek szívesen rakogat, hajtogat, méricskél.

A 13 -15 éves kor a fénykor a modellezés szempontjából. A gyermek élvezi saját ügyeskedését, maga módosítja a megadott modell készítési módját, esetleg magát a modellt is, és néha igen megszívlelendő ötleteket adhat még a tanárnak is. A modell készítése a tanuló képzeletét erőteljesen megmozgatja. Sok modellt igényel ebben a korban, köztük már összetettebbeket is, ezek nagyon megkönnyítik számára az absztrahálást.

A 15-16 évesek szívesen ugyan a modellezést, terhes időlopásnak érzik a modellezésbe fektetett munkát mindaddig, amíg valamilyen probléma kapcsán mégis rá nem kényszerülnek. Az tanítási órán a modellezés hasznosabbnak látszik, konkrétan kapcsolható a megértéshez, mivel a készítőit gondolkodásra inspirálja. (Megjegyzendő, a modellezés lassítja az óra menetét!) A modellezést a gyakorlatban tágabban értelmezzük, s olyan szimbólumtárgyakkal való manipulációt is megengedünk, amelynek során nem feltétlenül geometriai alakzatot állítunk elő.

Konkrét lehetőségek a tananyaggal kapcsolatban elképzelhető modellezésre:

- egész számok összeadása, kivonása (adósság és készpénz cédulákkal);
- a műveletek eredményének változása a komponensektől függően;
- a geometriában megismert új alakzatokat érdemes nemcsak lerajzolgatni, hanem kiválgatni is, a térgeometriában előforduló alakzatokat többféle módon is célszerű elkészíteni – a legelső származtatásnál magát a testet formáltassuk ki, később a hálózatból rakjuk össze, élváz modelljét is készítsük el;
- ismétléskor próbálkozzanak egy-két síkmetszet beépítésével;
- a mérleget ajánlatos mérlegen végig játszani;
- a geometriai transzformációk tanításánál jól bevált tanulói modell, az átlátszó papírra rajzolt ábra;
- középpontosan szimmetrikus testek modelljei;
- függvények transzformációinak sablonokkal való modellezetése;
- szakasz felezőmerőlegesének, szögfelezőnek, merőleges egyenes párnak előállítása papírhajtogatásával stb.

Rajzolás, ábrázolás

A feladat megoldásának módszere lehet a geometriai ábrázolás, rajzolás. Ez a módszer – természetesen nem helyettesítheti az aritmetikát és az algebrát – nagyon jó a feladatokban szereplő mennyiségek közötti összefüggések feltárására.

Rajzaink nem csak szemléltetik a szöveget, hanem főszereplők: megmagyarázzák, feltárják az összefüggéseket, sőt a megoldás is leolvasható róluk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a leolvasás ugyan szemléletesebb, de sohasem olyan pontos mint a számolás. Az ábrák szerepe az, hogy a megoldás logikai menetét illusztrálják, és nem az, hogy a megoldást pontosan megadják. Ötletet ad az aritmetikai vagy algebrai megoldás gondolatmenetéhez.

Ebben az értelemben a rajz az aritmetikai és algebrai feladatok megoldásának segédeszköze.

Megjegyzendő: a rajz és a modell között különbség van. A síkra rajzolt modellt pótló kép a térbeli alakzatot és viszonyokat síkbeliekkel helyettesíti, fejezi ki. Az ábra nem a közvetlen tapasztalatot biztosítja, hanem csak áttételesen utal a térben tapasztalhatóra. Következésképpen a térgeometria tanításánál rajzolatással nem mindig pótolható a modellezés.

Szerkesztés

A szerkesztés a tanulók egész tudáskörét megmozgató ismeretek alkalmazására nevel, s olyan tevékenységre sarkall, amely a matematika sajátos, lényeges része: az előírt követelménynek megfelelő modell előállítására készítet. Ily módon az aktuális követelményrendszernek megfelelő matematikai objektum létezésének közvetlen bizonyításához jutnak tanítványaink.

Az előre elképzelt eredmény (vázlat) rávezethet a megoldás helyes útjára. A vázlat megfigyelése, újra meg újra való átgondolása segíti a tanulót abban, hogy a maga erejéből is hasonló munkát végezzen. Felébredhet önbizalma.

A matematikai tevékenységre nevelésnek ezt a fázisát nem szabad elsiegni, sem típusfeladatok agyongyakorlásával „pótolni”, mert ez a gondolkodásra nevelő munka, mással nem pótolható.

Példáink és szempontjaink sorát nem szaporítjuk tovább, a teljességre törekvés megvalósíthatatlan.

Az elmondottak bizonyítják, hogy a matematikaoktatás eredményességének alapfeltétele a helyesen, a célnak és a gyermek adottságainak megfelelően megválasztott szemléltetési eljárás mód és tevékenység.

A matematikát tanító nevelő munkája sikerének alapfeltétele, hogy akarjon, tudjon bánni ezekkel az eljárás módokkal.

Az egyes tevékenységi formák alkalmazása fontosabb ismérveinek, módszereinek összegzése után, nézzük meg egy konkrét tanítási óra kapcsán a manipulatív tevékenység alkalmazásának egyfajta lehetőségét, a feladat megvalósításának gyakorlati kivitelezését.

Óratervezet

A tanítás helye: SZTE JGYTF Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskola
Osztály: 6.a

Az óra anyaga: A szakasz felezőmerőlegese. Szakasz felezőmerőleges szerkesztése.

Didaktikai feladat: ismeretszerzés

Óratípus: új ismereteket feldolgozó óra

Az óra feladatai:

Oktatási:

- A szakasz felezőmerőlegese fogalmának kialakítása.
- A szakasz felezőmerőlegese szerkesztésének megtanítása.

Képzési:

- A geometriai látásmód fejlesztése
- Tudja megszerkeszteni a szakasz felezőmerőlegesét
- Ismerje a szakasz felezőmerőlegesének tulajdonságait

Nevelési:

- Értelmi képességek fejlesztése: gondolkodás, figyelem, következtetés
- Pontos, esztétikus, önálló munkára nevelés.

Eszközök: Írásvetítő, fólia, nagyméretű másolópapír, színes kréta, körző, vonalzó

Az óra szerkezete	Az óra menete	Módszer Eszköz Munkaforma
I. szerkezeti egység Ellenőrzés	1. Óra eleji szervezés	Táblai rajz Fólia
Értékelés Motiváció	2. Házi feladat ellenőrzése Tk. 147.o.539. Szerkeszd meg az egyenesnek azokat a pontjait, amelyek a megjelölt ponttól 2 cm-re vannak! Jelöld kék színnel az egyenesen azokat a pontokat, amelyek 2 cm-nél közelebb vannak a kijelölt ponthoz! Tk. 148.o.554. Két falu távolsága 10 km. A templomokból 6 km-re hallatszik a harangszó. Készíts rajzot arról, hogy hol hallatszik mindkét templom harangja! Jelöld ezeket e helyeket zölddel! Színezd pirosra azt a részt, ahol nem hallatszik egyik templom harangzúgása sem! A rajzon 1 km-nek 5 mm feleljen meg! A feladat megoldásának elemzése, színezés az adott feltétel szerint. Szóbeli értékelés. 3. Kati és Évi szeretné, ha tavasszal nagyon szép lenne a kertjük, ezért már most megtervezték, hogy hová ültetnek virágot. Kati piros tulipánokat szeretne ültetni a kúttól legfeljebb 2 m távolságban Évi a kapu és a házat összekötő úttól 2m távolságra rózsatöveket ültetne. Négy tervet láttok A, B, C, D betűkkel jelölve. Melyik tervet készítette Évi és melyiket Kati? Milyen tulajdonságú pontokat színezték az A és B ábrákon?	
II. szerkezeti egység célkitűzés	A mai órán olyan pontokat fogunk keresni a síkon, amelyek a sík két adott pontjától egyenlő távolságra vannak. Írd fel a füzetedbe az óra számát, a címnek hagyjál helyet! 68. óra	közlés
Konkrét tény nyújtása Elemzés	1. Tedd magad elé a kapott másolópapírt! Az első feladatot ezen oldjuk meg. Jelölj ki a lapon két tetszőleges pontot A és B pontot! Tudna-e valaki ezen a nagyobb lapon olyan pontot mutatni, amely az A és B pontoktól egyenlő távolságra van? Vajon hány ilyen tulajdonságú pont van a síkon? Hogyan találhatnánk meg az összes ilyen tulajdonságú pontot a legegyszerűbben?	Szemléltetés nagy méretű másolópapírral
Sejtés megfogalmazása Szemléltetés elvé	Hajtsd össze a lapot úgy, hogy a két pont fedje egymást! (segítségül veheted a körződet). Hajtsd szét a lapot, és a hajtásélt húzd át piros színessel! Milyen geometriai alakzatot kaptunk?(e egyenes) Minek tekinthetjük az egyenest?(ponthalmaznak) Válaszd ki, ezen ponthalmaz tetszőleges pontját!(P pont). Azt szeretném kideríteni, hogy a P pont az A vagy B ponthoz van közelebb?	Modellezés Egyéni munka Rajzolás
Lényeg kiemélése		

Ismeretek felidézése	Mit értünk két pont távolságán? Kösd össze a P pontot az A és B pontokkal, a PA szakasz legyen kék, a PB szakasz zöld színű!	Mérés összehasonlítással
Lényeg kiemelése	Hogyan hasonlíthatnánk össze legkönnyebben a két szakasz hosszát? Mit állapítottatok meg? Hogyan vettük fel a P pontot?(tetszőlegesen) Mi jellemző az egyenes bármely pontjára? Van -e az egyenes pontjain kívül más pont a síkon, amely rendelkezik ezzel a tulajdonsággal? Hogyan vizsgálhatnánk ezt meg? Mit tapasztaltál? Színezd kékkel a sík azon pontjait, amelyek az A ponthoz vannak közelebb, zölddel a B ponthoz közelebbieket!	Megbeszélés
Elemzés	Kösd össze egyenes vonallal az A és B pontokat! Milyen alakzatot kaptál? Jelöld F -el a szakasz és az e egyenes metszéspontját! Mit mondhatunk erről a pontról?	Szerkesztés
Lényeg kiemelése	Hajtsd össze a lapot először a szakasz majd az e egyenes mentén! Figyeld meg, milyen szöget kaptál?(derékszöget) Milyen helyzetű a két hajts éi?(merőleges) Milyen tulajdonsággal rendelkeznek az e egyenes pontjai? Az AB szakasz mely pontján halad át az e egyenes? Milyen helyzetű a szakasz és az e egyenes?	Modellezés Egyéni munka Megbeszélés
Konkrét tény nyújtása	A következő feladat megoldásához a füzetre van szükségünk. 2. Vegyél fel a füzetedbe két pontot (A és B) amelyek 4 cm távolságra vannak egymástól! Keressük azokat a pontokat a síkon, amelyek a két ponttól egyenlő távolságra vannak.	Tábla + füzet
Elemzés	A hajtogatás most nem segít, más módszert kell keresni. Bontsuk részekre a feladatot! Keressük meg azokat a pontokat a síkon, amelyek 2 cm távolságra vannak az A és B pontoktól! A keresett pontoknak két feltételnek kell megfelelniük. • az A ponttól 2cm-re kell lenniük, • a B ponttól 2 cm-re kell lenniük Hol helyezkednek el a síkon az A ponttól, illetve a B ponttól 2 cm távolságra lévő pontok?	Frontális osztálymunka
Szemléletesség elve	Szerkesszük meg ezeket a pontokat!	
Elemzés	Találtak -e olyan pontot amely mind a két feltételnek eleget tesz? Hány ilyen pont van? (egy) Mely pontja ez a szakasznak?(felezőpontja, F) Bármely távolság megadása esetén találtunk volna a kettős feltételnek eleget tevő pontot? Adjatok meg olyan távolságot, aminél biztos sikerrel járunk! Az adott távolsággal ismételjük meg az eljárást! Most hány pontot kaptunk?(kettőt) Mi az eddig megszerkesztett három pont közös tulajdonsága?(egy egyenesre illeszkedik) Folytatnunk kell-e az eljárást?	Megbeszélés
Lényeges jegy kiemelése	Az egyenest hány pontja határozza meg?(kettő) Rajzoljuk meg a pontok által meghatározott egyenest!	Szerkesztés Frontális osztálymunka

Absztrahálás	Az AB szakasz mely pontján halad át az egyenes?(felezőpontján) Milyen helyzetű az AB szakasz és az egyenes? (merőleges) Hasonlítsátok össze az 1. és 2. feladatot! Miben egyeznek meg? Ha ti adnátok nevet ennek a speciális egyenesnek, hogyan neveznétek el?	
A fogalom bevezetése	Ezt az egyenest az AB szakasz felezőmerőlegesének nevezzük.	Közlés
A fogalom megszilárdítása	Hogyan nevezzük?(az AB szakasz felezőmerőlegesének)	
Általánosítás	A sík milyen tulajdonságú pontjainak halmazát nevezzük az AB szakasz felezőmerőlegesének? Írjuk fel az óra címét:	
Gyakorlás	A szakasz felezőmerőlegese	
A feladat megjelölése	3. Vegyél fel a füzetedbe egy 5 cm hosszú szakaszt és szerkeszd meg a szakasz felezőmerőlegesét!	Tábla + füzet
Elemzés	Hány pont megszerkesztése szükséges?(kettő) Milyen távolságra nyissam a körzömet?(A szakasz felénél nagyobb távolságra) Meg kell-e rajzolnom az egész körvonalat?	Megbeszélés
Feladat megjelölése	4. Tk. 32 o. 16f.a) Két falu A és B közelében halad a vasút. Hol épült az a vasúti megálló, amely mindkét falutól egyenlő távolságra található? A feladat értelmezése után a szerkesztést megbeszéljük, otthoni munka maga a szerkesztés	Frontális o.m.
III. szerkezeti egység		
Összefoglalás	1. Milyen új fogalommal ismerkedtünk meg a mai órán? A szakasz mely pontján halad át ez az egyenes? Milyen helyzetű a szakasz és az egyenes? Milyen közös tulajdonsággal rendelkeznek a szakasz felezőmerőlegesének pontjai?	Megbeszélés
Értékelés	2. A tanulók munkájának, magatartásának értékelése. 3. Házi feladat Tk. 32. o. 16 f.a)	Közlés

IRODALOM

1. Kerettanterv tantervi füzetek – matematika. Budapest, 2000.
2. Nemzeti Alaptanterv. Művelődési és közoktatási Minisztérium. 1995
3. Kárteszi Ferenc: A modern geometria tanítási kérdései a középiskolában. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1981.
4. Skemp Richárd: A matematika tanulás pszichológiája. Gondolat, Budapest, 1975.
5. Szilágyi Gyuláné: Módszertani javaslatok a geometriai mérések tanításához. A tanító, 1982.6-7.szám 36-41. oldal, 8.szám. 20-25. oldal
6. Szőkefalvi Nagy Gyula: A geometriai szerkesztések elmélete. 2. kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.
7. Pedagógiai Lexikon I-IV. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976-1979.
8. Vörös György: Geometriai transzformációk tanításának módszertani kérdései az általános iskolában. Matematika tanítás, 1970. 3. szám 69-73. oldal
9. Csahóczi – Csató – Kovács – Morvai – Széplaki – Szeredi: Matematika 5. osztály I.-II. kötet. Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2005.

TAMUSNÉ MOLNÁR VIKTÓRIA

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Háborús évek és nevelés

A háború hatása a nevelés helyzetére

Az I. világháború idején Imre Sándor több írásában taglalta a nevelés új helyzetét és feladatait. Az 1915-ben készített „A háború és a paedagogia” című tanulmányában a nevelésre és a pedagógusokra háruló feladatokat magasabb szintről, a művelődéspolitikával összefüggő magyar tudománypolitika szempontjából szemlélte. Mondanivalóját beillesztette a nemzetnevelés eszmekörébe, és óvatosan elkerülte a háború oktan dicsőítését, a militarista nevelés helyeslését. Szerinte a háborúban is csak a nemzetnevelés koncepciója fogadható el, amely távol áll a sovinszta uszítástól, és megfelel a nemzet helyzetének, a nép jellemének. Abból a megállapításból kiindulva, hogy a nevelés mindig a jövőre készít fel, taktikusan arra a következtetésre jutott, hogy a nevelés nem készíthet fel a háborúra, de nem is lelkesíthet rá, mert ezzel a békés jövőt tévesztené szem elől.

A nevelésnek a háborús időszakokban jelentkező feladatait a következőkben összegezte: átvezetni az ifjúságot a szörnyűséges korszakon és felkészíteni a háború utáni teendőkre, bizalmat kelteni a békés jövőben, az ifjúság gondolkodását a nemzeti eszmények felé fordítani, erkölcsi felfogását befolyásolni a békeszeretet érdekében, végül törődni egészségével. Meg kell gátolni, írja, hogy a gyermekek „....egyedül a katonáskodást lássák az élet legnagyobb feladatának; hogy nagyszerűnek tartsanak mindent, ami a mienk, s lenézzék az ellenséget”. (*A magyar nevelés története II. 166.*)

„A nevelés válsága a két háborúban” című, 1942-ben megjelent írásában a következő kérdést teszi fel: „...miben áll a háború hatása a nevelés helyzetére nézve?” A választ hosszan taglalja, majd leszögezi: „Röviden mondva: még ha teljes rendben folyt is a nevelés, egyszerre válságba jut, amint háború tör ki... vajjon hogyan alakult a magyar nevelés helyzete az előbbi háborúban?” – Elemzésem tárgyául az I. világháború időszakából való pedagógiai írást választottam, ezért Imre Sándor ide vonatkozó megállapításait fontosnak tartom itt közölni.

„Nevelésünket az első világháború súlyos válságba juttatta, de a válság nem a háborúval kezdődött. Jóval előbb válságossá tették a nevelés helyzetét az akkor már nagyon érezhető társadalmi és belpolitikai ellentétek... A háború kitörése azonban 1914 nyarán szinte egy csapásra megszüntette az addigra élénké lett nyugtalanságot, mintha magától megoldódott volna minden: az egyéni és közösségi szempont küzdelme, a sokféle ellentét; magától értetődőnek mondták, hogy a nevelés „természetesen” a nemzetet szolgálja, felesleges tehát nemzetivé tételén elmélkedni; dicsekedtek a nemzet egységével, s ebben a nevelés nagy sikerét látták. Bárcsak igaz lett volna! Ez azonban öncsalás volt, s a háború második-harmadik évében egyre általánosabb lett a kiábrándulás. Kiderült, hogy a nem is átlátszatlan felszín alatt mindenféle addigi ellentét megmaradt, sőt megnövekedett. A művelődéspolitikai és a nevelési Eötvös óta elintézetlen kérdései még mélyebbre hatoltak, azaz még súlyosabbá lettek; a megvívott ellentétek kiéleződtek. A nevelés lappangó válsága fenyegetővé lett már csak ezért is.

De a nevelés helyzetét, az adott viszonyok között meglévő lehetőségeit még egész sereg új jelenség is rontotta: a háború következményei. Az iskolák helyiségeit más célokra használták, az iskolai nevelők elmentek katonának, velük az apák és az ifjak, majd a nagyobb tanulók is. A

gyermek és a serdülők gondozatlanul maradtak. Sőt a felnőttek is, pedig ezeknek a lelke egyre jobban megrendült... A háború folyamán kiszélesedtek az osztályellentétek;... Beállott az a helyzet, hogy a nevelés hatása csökkent, és mind erősebbé lett a sokféle, ellenséges szándékú propagandának a hatása. És ez kiterjedt az iskolai nevelőkre is. A szándék nem kétséges, de itt csak a tényt említem: a propagandának nagy része volt abban, hogy amikor a nevelés feladatai növekedtek, ugyanakkor rohamosan hanyatlott a nevelők lelkiereje. Általános, emberi okokon kívül azért is történt ez így, mert – a nevelők is magukra voltak hagyatva.” (Imre, 1942, 11-14.)

A Magyar Paedagogiai Társaság a nemzet nevelőihez

Mintha Imre Sándor már idézett gondolatainak szerves kifejtését olvastam volna fenti című írásban, így esett választásom a Magyar Paedagogia 1915. évben megjelent, a Magyar Paedagogiai Társaság által kiadott közleményére. Választásomban megerősített az a hivatkozás is, melyet Imre: A nevelés válsága a két háborúban című tanulmányában fedeztem fel, amely szerint: „Érdemes lenne ebből a szempontból tanulmányozni az 1914–18. évek nevelésügyi irodalmát és a hivatalos intézkedéseket is. A Magyar Paedagogia és a Néptanítók Lapja cikkeiben felismerhető ez a törekvés a nevelők lelkierejének gondozására, de ez szűk körben hathatott.” (Imre, 1942, 14.) (Imre Sándor egyébként a Magyar Paedagogiai Társaság havi folyóiratának szerkesztője volt ezekben az években.)

A közlemény kezdetén elismeri az iskolák és nevelők korszakhoz való alkalmazkodását, de azt is, hogy e törekvés nem volt általános – ezért fordult a MPT a nemzet minden nevelőjéhez: a „nemzetül való megállásunkért” minden egyes iskolában tudatosítani kell a célokat „az egész köznevelés egybehangzó szelleme” végett. Enélkül ugyanis „a nemzetnek lehetetlen a növekvő áldozatokat mindvégig hordoznia, ... a jövő feladataira előkészülnie. Ehhez kell tehát szabnia mindenkinek a maga mai munkáját és pedig az egy pályán működőknek egyértelműt.”

Ezt az egyértelműséget az teremtheti meg, ha a nevelők legfőbb feladatuknak azt tekintik, ha e felfogást a most növő nemzedékbe „beleoltják”, és „ilyen irányú” ismereteket terjesztenek. Az eltelt másfél év (ti. a háború kezdete óta) „mélyen átjárta az ifjúság lelkét, megváltoztatta a nemzet helyzetét, ... belső életét”, ezért a nevelői munkát már nem lehet a „régimódon végezni”. Az új feladatok „hivatalos kitűzése” minden egyes nevelő önálló feladata, „ezzel elégíthetjük ki a nemzet jövőjéért való felelősségünk érzését.”

A háború hatása nagyon különböző, ebből adódik az a „közös szükséglet”, amely szerint a nemzet minden ifjú tagjában világos képet kell kialakítani a máról és a tegnapról, s elérni, hogy „jó lélekkel, testben-lélekben erősen” akarjon részt venni a közös munkában. Ez a gondolat nem új, de jelentősége megnőtt most, amikor „egyre több öregedő családapa meg gyermekifjú megy a harcmezőre.” Most kell a „békén tovább tanulókat” felkészíteni az önálló életre. Ennek módja a cikk szerint: „növényeink gondolkodásának, érzelmeinek, az egészséggel való törődésének irányítása. Ez juttatja ki az ifjat is, öregebbet is a zavarból, s így teremti meg a nemzetben a lelki alapot ... a megerősödés reményiségére.”

„Csak úgy irányíthatjuk a gyermekek és ifjak gondolkodását és érzelmeit, ha ezeket alaposan ismerjük” – állítják. A növendékekkel való együttélés, érdeklődésük kielégítése, az együtt töprengés, a közös beszélgetések, az együttérzés és együttgondolkodás régi követelmény – most, háború idején „parancsoló szükséglet”. „Így fonjuk erőse az iskola és a növendék között annyiszor el-elszakadó összekötő szálakat... ezzel meggátolhatjuk, hogy csak a katonáskodást lássák az élet méltó feladatának, ... megerősítjük nemzeti érzéseiket, de nem engedjük, hogy az ellenséget vakon gyűlöljék.” Fejlődjék ki bennük a békeszeretet, a hosszútűrés, a harcra való készség és a keménység. Cél az edzett, testét gyakorló és gondozó, illetve a mértékletes és tisztá ember nevelése. „Így elősegítjük az egészség ügyének okosabb megítélését.” (Vö. Imre Sándor idézett írásával)

Az ifjúság lelkét azonban erősebben irányítják a „felelőtlen nevelők”, sokszor még inkább a felnőtteknek van szükségük vezetésre. Az ifjakkal ezért nemcsak a tanítási órákon foglalkozunk, hanem kisebb-nagyobb szünidőkben magunk köré gyűjtjük őket, ilyenkor szívesen látjuk a szülőket is. *A nép mindenik rétege mennyire szomjuhossa a mai kérdésekről való felvilágosítást... Az egész tanítóság pedig a nemzetben irányítója lehet a közgondolkodásnak, ... megtartója és fokozója a nemzet benső erejének.*”

A cikk szerint, aki csak most kezd ilyen munkához, annak több nehézsége lesz, mint a háború eleje óta végzőknek, de ilyen munka mindenütt szükséges. Sikeres akkor lesz, ha „mindenféle iskola tanítósa egyértelműen neveli bele fiainkba és leányainkba a nemzetül élni akarást.”

„A tanítóság lelki erejéből nő ki a nemzeté!”

A cikk ismertetése után néhány reflektáló megállapítás következik. Bevallom, nehéz feladatnak tartom ezt, hiszen szerencsére egyik világháborúban sem éltem még, így közvetlen tapasztalatokkal természetesen nem rendelkezem, és nem is szeretnék soha. (Mint a legtöbb magyar családban, úgy a miénkben is előfordult hadifogoly családtag, pl. anyai nagyapám, aki 1946-ban tért haza orosz hadifogságból, s ahogy ez sok esetben történt, maradandó testi és lelki sérüléseket szerzett ezalatt. Édesanyám 1944 áprilisában született, édesapját júniusban hívták be katonának – aki tisztviselő volt –, s amikor két évvel később hazatért, leánya ijedten szaladt be anyjához a ház udvaráról a konyhába, hogy egy idegen lépett be a kapun... A folytatás persze lélekmelengető, apa és lánya egymásra találása egy életre szólt, s szorosabb kapcsolattá alakult még az anya-lánya viszonyról is. Az gondolom, hogy történetük nem egyedi a magyar történelemben, de mindenki a saját történetét érzi meghatározó élménynek. – Elnézést kérek a személyes kitérőért, igyekszem visszakanyarodni a dolgozat témájához annál is inkább, mivel azt az I. világháború időszakából merítettem.)

A bevezetésnek szánt Imre Sándor-műrészlet több pontján találtam tartalmi megfelelést az elemzésre választott cikk megállapításaival, erre utalok is a hivatkozásban, pl. katonáskodás, nemzeti érzés, békeszeretet, edzettség és egészségnévelés stb. Valószínűnek tartom, hogy e nemzet nevelőihez intézett közleménynek maga Imre is egyik szerzője lehetett a MPT tagjaként, a Magyar Paedagogia folyóirat szerkesztőjeként. Felfoghatjuk eme hasonlóságot tehát evidenciának is. Mindenesetre a cikket lezáró gyönyörű gondolat a tanítói hivatás egyik legszebb „szerelmi vallomása” abból az időből, amikor még azt a helyet foglalta el a társadalom szerkezetében, amelyet megérdemel. Persze lehetséges, hogy ez csak az utókor számára tűnik így, s az akkor élt tanítók ugyanúgy mellőzött foglalkozásúaknak tartották magukat, mint napjainkban. Tanulmányaink pl. a Lex Apponyi ismeretében – pedagógusilletmények rendezése stb. – az előbbi gondolatmenetet támasztják alá...

Az már izgalmasabb kérdés, hogy Nagy László befejezésnek szánt, jövőképre utaló idézett gondolatai között is megtaláljuk az Imre Sándoréval rokon tendenciát, ti. a nemzetnevelés vezérmotívumát. Ő sem tudta e nélkül elképzelni az ifjúság nevelését ama nehéz időkben, különösen amikor még vizsgálatának adatai is ezt támasztották alá. Mindezt az erkölcsi nevelés keretei között képzelte, a fiatalok érzelmein, lelki vonulatán keresztül, mint ahogyan azt könyve címében is jelezte (A háború és a gyermek lelke). Záró mondatában pedig szép s magasztos feladatot szánt a pedagógiának: az ifjúság érzéseinek támogatásával a nemzet jövőjét előkészíteni. E nemes célkitűzés napjaink küldetéseként is aktuális.

A háború pedagógiájának célkitűzései

Nagy László, a híres gyermektanulmányozó tudós, „A háború és a gyermek lelke” című művében egy országos adatgyűjtés eredményeit közli, vagyis a háború hatását a gyermekekre. Könyvét pedagógiai következtetésekkel zárja, melyek Imre Sándor már idézett gondolataival a

nemzetnevelésről hasonló megállapításokat közöl: „.... az ún. háborús pedagógiának igen fontos fejezete, magja az erkölcsi nevelés ügye. A háború a legnagyobb hatást az ifjúság érzelmeire fejtette ki, s a legmélyebbre ható, leggyökeresebb változásokat az ő erkölcsi ítéleteikben hozta létre.

... a háború pedagógiája számára a következő nevezetesebb célokat tűzhetjük ki: Ápolni kell a hatalmas erőre kapott nemzeti érzést, élesíteni a hazafiúi lelkesedést. Törekedjünk arra, hogy a meggyarapodott nemzeti öntudat továbbra is erősödjék és fejlődjék, s minden egyesnek a lelkét hassa át, s nagy tettekre s alkotó munkára serkentse. Nemzeti önbizalom, nagyrahivatottság, nagyratörő szellem legyenek a nemzeti életnek szárnyakat adó erői. ... Lássa meg az ifjú, becsülje és szeresse a nép nagy tulajdonságait... tápláljuk minden egyesben azon most feltámadt érzést, hogy a szociálisan széttagozódó szolidaritás felett áll a nemzeti szolidaritás...

Ezek lehetnek a célok. A célhoz vezető pedagógiai eljárások legfontosabb elve gyanánt az erkölcsfejlődéstani vizsgálatok alapján azt jelölhetjük meg, hogy mindenkor teljes tárgyilagossággal gondolkozzunk, és hajtsuk végre pedagógiai teendőinket. ... Tartsuk szemünk előtt, hogy az erkölcsi erők s érzelmek nem elszigetelten, hanem egymásba fonódottan, egymásra kölcsönösen hatva működnek. Az egyik erkölcsi érzés a másik kifejlődésének, megerősödésének feltétele... Viszont a nemzeti érzés az alapfeltétele az emberi szolidaritás magasabb lendületének és mély gyökerű megszilárdulásának. Tehát ha egy bizonyos erkölcsi érzést elnyomunk, szenved az egész. Az erkölcsi nevelés fő elve legyen tehát az összes erkölcsi tényezőkre kiható, egységes képzés.

Ezek a tanulságok egész irányt jelentenek, amelyet a pedagógiának az egész vonalon, minden nevelő és oktató munkájában szeme előtt kell tartania és megvalósítania.

A háború feltárta, az ifjúság észrevette az egyes és a nemzet igazi értékeit. A pedagógiának ezen nagy értékekre kell alapítania munkáját, ezeknek erősítésére, gyümölcsöztetésére kell törekednie állandóan és szakadatlanul, ha a nemzeti nagy föllendülésnek, új kialakításoknak munkása akar lenni, ha nem akar olynemű visszaesésnek részesévé válni, amilyen a közszellemen éppen a háború előtti időkben volt tapasztalható.

Ez az ifjúság, amelyet a háború viharai, eget ostromló küzdelmei, megrázó drámái megihlettek, teljes mértékben átérzi a mai idők mozgását, s elszántan tekint az elkövetkezendő idők elé. Megkomolyodott erkölcsi felfogással és szokatlanul széles látókörrrel indul életpályájának nagy feladatai elé. Nyugodtan várhatjuk az idők változását, a most felnövekedő ifjúság szelleme alkalmas arra, hogy ha majdan kezébe veszi a közérdekek munkálásának nagy és felelősségteljes feladatát, lendületet adjon s új irányt szabjon hazánk fejlődésének.

Lehet-e a pedagógiának szentebb, magasztosabb feladata, mint az ifjúságot nemes elhatározásában, nagyra hivatottságának érzésében támogatni s a nemzetre váró szép jövőt előkészíteni? (*Nagy László, 1916, 137-143*)

IRODALOM

- A Magyar Paedagogiai Társaság a nemzet nevelőihez.* Magyar Paedagogia, 24. évf. (1915) 593-595.
Felkai László-Zibolen Endre: A magyar nevelés története II. Főszerk.: Horváth Márton. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Bp., 1993. 217 p.
Imre Sándor: A nevelés válsága a két háborúban. (Különlenyomat a „Társadalomtudomány” 1942. évi 3. számából.) Bp., 1942. 27 p.
Nagy László: A háború és a gyermek lelke. Adatok a gyermek értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez. Gyermektanulmányi Könyvtár. Ötödik kötet, 1912-14. évi ciklus. Magyar Gyermektanulmányi Társaság, Bp., 1916. 143 p.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA

főiskolai tanár

Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola

Debrecen

A környezeti nevelés Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (Mérések, elemzések, tanulmányok)

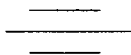
Magyar Pedagógiai, Közművelődési és Képzési Intézet
Nyíregyháza 2006.

A kötet szerzői arra vállalkoztak, hogy a környezetvédelmi koncepció és program keretében mérések és elemzések tükrében felvázolják a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei helyzetet a környezeti nevelés témában.

Ezért elméleti megközelítésből indulnak ki, vagyis bemutatják a környezeti nevelés irányzatait, múltját és jelenét, összefüggéseket keresnek a környezeti nevelés és a globális nevelés között, s megismerjük a fenntartható fejlődés nevelési alapelveit. Empirikus vizsgálatot mutatnak be, melynek legfontosabb elemei a környezeti nevelés lokális társadalmi feltételei, a környezetpedagógia gyakorlati jellemzői, a környezeti nevelés és a minőség-biztosítás feltételei és a környezeti szocializáció hatékonysága.

Arra is vállalkoznak, hogy a környezeti kultúra területeinek összehasonlító elemzését értelmezzék tanári mérések alapján. Érzékeltetik, hogy a szakmai szervezeteknek milyen szerepük van a környezeti nevelésben, elsősorban a civil szervezeteknek, a gyakorló pedagógusoknak és a vezetőknek. Figyelemre méltóak az empirikus vizsgálat eredményei és tanulságai. Ezek között domináns szerepet kapnak a környezeti nevelés külső tárgyi és társadalmi feltételei, a szülők és a civil szervezetek szerepe, de jelentős a tanórai és a tanórán kívüli nevelés szerepe, a tanulók tevékenységrendszere, aktivitása, fiúk és lányok érdeklődése, életkori sajátosságaik, ezekhez kapcsolódó igényeik, lehetőségeik, érzelmeik által vezérelt motívumok, programok.

A kötetet jól használhatják az intézményvezetők, osztályfőnökök, szaktanárok, az egész napos nevelésben dolgozó pedagógusok, környezetvédelmi szakemberek s mindazok, akik innovációs elképzeléseikkel segítik a környezeti nevelés fejlesztését, megújulását, korszerűsítését.



Szilágyiné Hodossy Zsuzsanna: Általános iskolai idegennyelv-oktatás: történet, elemzés (1945–1995)

Vezethetné „tollamat” akár az elfogultság is. A szerzőt az időnap előtt elhunyt Horgosi Ödön jászberényi főiskolai tanár, a legelső (1953/54.) egyetemi hallgatóim egyike indította el a pályáján, miután két évtized múltán tanítványom volt a szegedi tanárképzőn. Am természetesen a büszkeséggel teli tárgyilagosság vezérel, amikor néhány sort írok az általa megalkotott – nem sablon a szó – hiánypótló monográfiáról, amelyben bátor kézzel nyúlt a már sokak által érintett (bibliográfiája csaknem 400 tétel), ám ilyen teljességében még senkitől nem tárgyalt témához.

Szívesen hivatkozunk recenziókban a terjedelmi korlátokra. Magam csupán azt jelzem, hogy a műfajban hagyományos kompozíción (bevezetés, érték- és problémafeltáró elemzés, adatoló rész, külföldi kitekintés stb.) belül a tárgyalt félszázad belső korszakait teljes joggal vezeti vissza az idegennyelv-oktatás státusváltozásaira, ezeket viszont kétharmadrészben a politikai rendszerváltozások (1945, 1949, 1956 és 1989), egyharmadban (1962, 1978) a világgazdaság fejlődése, a nemzetközi kapcsolatok és a tudományos kontextusok változásai idézték elő. Ugyancsak a helyhiány súgja: aligha sikerülhetne itt a vizsgált öt alkorszak finom részleteire is kiterjedő két tucatnyi pont még felületes érintése is. Pedig, ahogy mondani szokás, az ördög a részletekben van, s a történeti részletezés s értelmezések elemzése is jobbra itt valósul meg. Tételes taglalásukra bizonyosan vállalkoznak majd a szűkebb szakmában nálam jobban otthonos kollégák.

Ezért az általam vállalt műfajban talán szokatlan fogással így fogalmaznék: a szerző tulajdonképpen három, különböző nagyságú és rendeltetésű tükörben villantja meg gazdagon sokoldalú anyagát.

Legaprólékosabb, s egyben a legteljesebb, a szöveg kétharmadát kitevő 2. fejezetben. Itt veszi górcső alá az egyes periódusok történelmi, művelődéstörténeti, oktatáspolitikai, alkalmazott nyelvészeti és nyelvpolitikai hátterét, s velük együtt a tanterveket és az alkalmazott módszerekre utaló dokumentumokat.

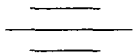
Ennél jóval szikárabb anyagon is (3. fejezet) feltárja az ott kimutatott konklúziók egyik-másikát, mégpedig főként az adatok (az egyes nyelveket tanulók száma, a különböző idegennyelv-tanulási lehetőségek, a szakosított tantervű iskolák stb.) tükrében. (Egyébként kifejező diagramoknak és táblázatoknak bővében van az egész könyv.) Különösen beszédes a „külső megmértetésről”, az 1987-ben állami nyelvvizsgára jelentkező és sikeresen levizsgázó 15 éves tanulókról szóló kimutatás. Ennek adatai az egyes nyelvek tanulása iránti társadalmi igény arányára, s ennek az eredményességgel való összefüggésére utalnak. A környező közép-kelet európai országok és hazánk alapoktatásának összevetéséből (4. fejezet) az derül ki, hogy másutt magasabb óraszámban tanítottak idegen nyelveket, s ettől intenzívebb is lett az oktatás.

Végezetül pedig két helyen s kétféle módon is összegzi mondanivalóját, immár a korábban kifejtett részletek ismeretére utalva, de sehol sem ismételve. A legtömörebben a 2.6. (Összefoglalás) pontban, ahol a státusváltozások diktálta módosulások szerepelnek a nyelvválasztásban és a tantervekben. Az 5.1. (Összegzés) pontban kétfelől is megközelíti a végeredményt. Egyrészt rámutat az alacsony hazai kommunikációképes nyelvtudás általános iskolához kötődő tényezőire (ezek a direkt nyelvpolitika, a társtudományok eredményeitől való elzárkózás), valamint arra, hogy a nyugati nyelveknek ebbe az iskolatípusba való bevezetése látszatintézkedés volt, a tan-

anyag nem volt összhangban a célokkal, kevés időt terveztek a készségfejlesztésre, s a tankönyvek is főleg a műveltségterület közvetítői voltak a kreatív készségfejlesztő gyakorlatok rovására stb. Másrészt sorra veszi a kétségtelen eredményekhez vezető tényezőket (a nyugati nyelvek bekerülése a tanulhatók közé, második idegen nyelv, valamint a szakosított tantervű idegen nyelvi osztályok megjelenése, a nyelvtanítás gyakorlati céljának megfogalmazása, kiejtés-intonáció tanítása, audio-lingvális eszközök stb.).

Az ízléses megjelenésű könyv olyan kvalitásai, mint a világos rendszere való törekvés, az anyagfeldolgozás módszeressége, a széles elméleti kitekintés stb. nem csupán szerzőjének egyéni igényességét bizonyítja. Mindez akkor is elárulná, hogy Szépe György tudományos iskolájából származik, ha a hangsúlyos legutolsó lapon nem olvasnánk az alkalmazott nyelvészet jeles professzora iránti hálából diktált köszönőszavakat.

Megjelentette: Eötvös József Könyvkiadó, 2006. 193 p.



DR. HAJZER LAJOS
nyug. egyetemi docens
Pécs

Dr. Fenyvesi István: „Belénk sajdukt Odessza...” A város a magyar művelődéstörténetben

A kívülről számára kuriózum jellegű munka jelent meg annak a dr. Fenyvesi Istvánnak a jóvoltából, aki már 13 éves korában (!) hallott először Odesszáról, amikor még aligha sejtette, hogy monográfiát fog írni valaha erről a több mint 1 millió lakosú városról – különös tekintettel annak kultúrtörténetére és magyar vonatkozású szellemi értékeire.

Az olvasó egy sor olyan különlegességgel találkozik a könyvében, amelyeknek a hazai forrásokban általában „elhallgatás” volt a sorsa (pl. Trockij meggyilkolásában Gerő Ernőnek része volt, 149. lap).

Fenyvesi István könyve 20 (!) fejezetből áll, és már a fejezetcímek egyike-másika is csábítóan hat arra, aki kézbe veszi ezt a munkát: Például: MAGYAROK, BOROK, PUSKIN (32–41. old.); Az odesszai írók magyarul 1945 után (222–252. old.); A VÁROSI ÉS MEGYEI KAPCSOLATOK (305–348. old.) stb.

A könyv NÉVMUTATÓja 16 oldalnyi, ami az olvasó számára sok mindent sejtet, de a szerző azt sem titkolja el, hogy a másik neves szegedi helytörténész, Péter László is írt már korábban egy könyvet Odessza és a magyarok (Szeged, 1978) címen, amely „impulzusul” is szolgálhatott Fenyvesi István számára.

Fenyvesi könyve bemutatja a „sajátosan odesszai embertípust”, a „homo odessicust” (12–19. old.), aki ilyen-olyan vonatkozásban az orosz, ukrán és zsidó kultúrának a szellemében igyekszik eme városban munkálkodni és alkotni.

Odesszának egy 1794. január 10-i kormányrendelet nevezte el a kevéssel ezelőtt elfoglalt Hadzsibej nevű török erődítményt; 1805-ben a legmagasabb fórumon, a helytartó tanácsban már Odesszának említik nálunk a város nevét – tudhatjuk meg (21. old.).

A szerző megemlíti, hogy a szegedi és az odesszai tanárképző főiskolák közötti együttműködés (orosz, testnevelés, pedagógia, pszichológia stb. tanszékek) jó eredményei már a múlt

század 70-es éveinek közepén jelentkeztek (325. old.), amelyek a közösen szervezett nemzetközi konferenciák során is realizálódhattak – részben a hosszabb-rövidebb kinntartózkodások révén.

Fenyvesi István jelentős értékű kutatásai példaként szolgálhatnak más hazai felsőoktatási intézmények számára is. Nem véletlen, hogy „jól megcélzott” kutatásai kézzelfogható eredmények formájában is realizálódtak – a „kontaktológusok” nagy-nagy örömére.

Megjelentette: Bába Kiadó, Szeged, 2006, 428 p.)

DR. BALOGH TIBOR

egyetemi tanár

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

Szeged

In honorem: Pléh Csaba

60. születésnapját tették emlékezetessé Pléh Csabának végzős egyetemi hallgatói, kollégái. A iskolateremtő és -szervező talentumáról is elismertté, híressé vált ünnepeltet a kötet szerkesztői 10 fejezetben köszöntötték: a 41 tanulmány a nyelvelméleti kérdések, a nyelvi fejlődés empirikus kérdései, a nyelvfeldolgozás, kétnyelvűség, emlékezet, a kognitív tudomány elméleti kérdései, az észlelés és kategorizáció, a kognitív fejlődés, az evolúciós pszichológia, s végül a filozófia és tudománytörténet részekbe sorolódik.

Emellett: az előszó után fellapozhatjuk Pléh Csaba első, Czigler Istvánnal és Kónya Anikóval közösen jegyzett publikációját, amelyet tudományos diákköri dolgozat díjnyerteseiként Grastyán Endre inspirálásával/támogatásával vetettek papírra. Idézzük fel pusztán a konklúziót: „a fájdalomban a tanulás döntő szerepet játszik, illetve a fájdalom létrejötte függ a *szervezet aktuális motivációs állapotától*.” (16. o.)

Miként már említettem, 41 tanulmánnyal van találkozásunk. Ez az imponálón nagy szám két lehetőséget kínál a recenzensnek. Írhat néhány szükségszerűen semmitmondó mondatot valamennyiről, s ez leegyszerűsített teljességet adhat – avagy önkényesen (önnön elfogultságát/érdeklődését sem leplezve) kiválaszthat néhány témát – jelen esetben egy fejezetet –, s erről hosszabban diszkutál, ilyenképpen lemondva a csábító teljességről.

Kitetszik: én az utóbbi megoldást választottam.

A „Filozófia és tudománytörténet” rész hat szerzőnek nyit teret.

NÁRAY Bence a percepció és az intenció összefüggéseit vizsgálva abból a hipotézisből indul ki, hogy perceptuális állapotaink nem pusztán a percipált tárgy színét, nagyságát é. i. t. reprezentálják, hanem azt is, hogy az érintett tárgy mire használható, mit lehet kezdeni vele (ezt ő *affordancia-tulajdonságoknak* nevezi el).

Hogy e tulajdonságok miként épülnek ki, arra három magyarázattal szolgál.

1. Vélhetjük: e tulajdonságokat valójában nem percipáljuk, hanem vagy következtetünk, vagy olyan *transzinduktív folyamatot* indítunk be, amely következtetésen alapul. Ez egy *antiperceptuális* modell, amelynek kiindulópontja ugyan a hume-i motivációelmélet, ám az nem világos, hogy a hume-i vágyak-vélekedések kettőséből szükség van-e a vágyakra?

2. Tekinthejtük úgy is, miként azt Koffka, s a Gestalt 1930 tájékán általában, hogy a perceptuális állapot maga involválja mondjuk az ehetőséget mint táplálékfelvételt, s általában: kínálja az adekvát cselekvést. E mentalitás szélsőséges formája Gibsoné. Szerinte csakis affordanciákat, azaz akciókínálatokat, cselekvéslehetőségeket percipiálunk.
3. Nánay az imént körvonalazott gibsoniánus modellt módosítja. Feltételezi, hogy némelykor perceptuális állapotaink tartalma a végrehajtani szándékolt cselekvéstől függ. Tudniillik a perceptuális tartam azonos ingerület esetén is más-más cselekvés végrehajtását engedi meg. A végrehajtani akart cselekvés is determinálja tehát perceptuális állapotaink tartalmát.

A szerző befejezésül visszatér Hume-hoz. Nem tudja eldönteni, hogy Hume a motiváció kettős modelljét preferálta-e, ám e modell iránti szimpátiáját szerinte Hume kinyilvánítja. Nánay olvasatában: „Ha csak perceptuális állapotaink motiválnának, akkor hiányozna cselekvéseinkből a rend és a koherencia, ha azonban csak vélekedéseink motiválnának, akkor folyamatosan lehetséges cselekvéseinket fontolgatnánk.” (471. o.)

A tanulmány legfőbb értékének azt tartom, hogy a percepció gazdag világában ráirányítja figyelmünket a praktikus teologizálásra: a mi mire való/mit kezdjek, illetve kezdjünk vele kérdésére.

DEMETER Tamás a népi pszichológia mineműségét vizsgálja. Témája izgalmasnak minősíthető, fejtegetései azonban szerintem nem feltétlenül flexibilisek. A manapság oly divatos *narratívumok* (Pléhre hivatkozva) rendet és korlátot egyaránt jelölnek – Davidson szerint a mentális leírások a racionalitás és a koherencia elvei által szabályozottak. A szerző úgy véli: a népi pszichológia diskurzusai releváns, ám vertifikáció-transzcendens(?) tényekből konstituálódnak, s értelmezéseinek elfogadása esetén nem az igaznak, hanem a helyesnek a megítélése következik be.

A népi pszichológia nem tényállító párbeszéd; „faktuálisan defektív diskurzus”. (478. o.)

Nem tudok mit kezdeni azzal, a szerintem valós, de abszolút orientálást nélkülöző kijelentéssel, amely szerint a népi pszichológia nem alkalmas arra, hogy versenyre keljen a kognitív tudománnyal. Miért is kellene versengenie? Demeter a népi pszichológiát konvenciók rendszérének tekinti – joggal kérdezhetjük azonban, hogy a nem népi pszichológia mentes a konvencióktól? Feltételezésem szerint a válasz egyértelműen nem.

Moore-nak a józan ész piederstálra állító értekezése méltatásakor joggal emeli ki Lányi Mária: „A józan ész közös minden emberben és irányadó minden ember számára, s a józan ész az, amit nem ingatnak meg az egymással vitatkozó elméletek viharai.” [Vö.: G. E. Moore: „A józan ész védelmében” Magyar Helikon: Budapest, 1981. (Lányi Mária utószava) 409. o.]

Azt gondolom, hogy a mindennapokban élés a tudósok, a tudomány számára is nélkülözhetetlen terrén, csakúgy, mint esetenként a népi pszichológia.

ZEMPLÉN Gábor a Bécsi Kör romantikáját pásztázza felettébb szellemesen. Nem leplezi, hogy életrajzi motívumok is közrejátszottak témaválasztásában, s a *józan ész* – az imént reklamált entitást – nem mellőzi tanulmányában. A szerző Duhem holizmus-tételéből indul ki, s Neurath holizmus-elvének (amely Duheim kiterjesztése), a duhemi attitűd vertikális modifikációjának a felemlítése mellett (lényege: bármely kutató a felismert elmélet-tapasztalat nem egyezése esetén elméletének változtatása mellett megfigyelési állításait is negligálhatja) a horizontális kiterjesztés lehetőségét vizsgálja.

Quine szellemes metaforájának a felidézését követően a Neurath által használt optikatörténeti példák mobilizálását ígéri, amidőn Duhemtől Neurathig óhajt eljutni. Hangsúlyozza: amíg az aluldetermináltság esetében e logikai problémát Duhemnél a józan ész döntésében bízó kutató megoldhatja, addig Quine a pragmatikus döntés logikán túli, ám racionalis elbírálá-

sában bízik. Duhem úgy véli: egyes kémiai területeken, s a fiziológiában a megfigyelési állítások problémamentesek, ám egyébként a *gyakorlati* tényeket le kell fordítanunk elméleti tényekre; s amennyiben az aluldetermináltság és a holizmus releváns az empirikus tények birodalmában, eme tétel horizontális kiterjesztése végrehajtható mindazon tudományok esetében, amelyekben szerepet játszanak az empirikus tények. Hangsúlyozza: a mindennapi nyelv nem lehet fundamentuma a tudás-igényeknek, s lehetséges a természetes nyelven kívül más kiindulópont is (visszacsatolhatnánk itt újra a józan észhez!).

Neurath fejtegetéseiben ott lüktet Mach, ám vegyük észre, hogy a „példaértékű” minősítés egyedül Goethe-t illeti meg nála. A tanulmány számomra legizgalmasabb része a Goethe–Neurath komparatisztika. Az imént említett „példaértékű” besorolás Goethe „Színelmélet” című opusának dukál. Zemplén kiemeli: Goethe Newton-polémiája (hogy tudniillik a tapasztalat és a hipotézis elválasztása komoly nehézségekbe ütközik) egy markáns anti-fundáltság egyik érveként szolgálhat. Vegyük észre – figyelmeztet a szerző – hogy Newton és Goethe egymással felelő kísérlet-interpretációi beláttatják velünk: valamely lehetséges leírás kiválasztása hat elméletalkotásunkra. S „a leírások *felcserélhetők* olyan leírásokkal, amelyek *egyáltalán nem támasztják alá* azokat a következtetéseket, amelyek egyértelmű igazságáról a kísérletleírások tanúskodni hivatottak.” (499. o.) Goethe mintegy dekonstruálja Newton textusait, perlekedik ugyanis azzal az eljárással, amellyel Newton megjeleníti kísérleteit. Goethe elfogadja, hogy a világot többféleképpen írhatjuk le. A tudomány Goethénél is, s az általa ily szempontból impresszionált Neurath-nál szintén, nem kísérel meg önmagát kizárólagosnak feltüntetni, s e rokonság megnyitja az utat Neurath számára a holizmus terebélyesebbé tétele felé.

Meglepő, ám számomra meggyőző, ahogyan a szerző a romantikus tudomány (Goethe) és a Bécsi Kör (Neurath) kapcsolatát tetten éri. Tanulmánya markánsan ágál parciális, konvencióktól hemzsgő eszmefuttatások ellenében. A romantika/romantikus nem immanens fogalma a pszichológiának; e tény azonban nem elégséges ahhoz, hogy diszkreditálja jelentését/hasznosságát.

GERVAIN Judit az egyetemes nyelvtan karteziánus vagy chomskyánus jellegét firtatja.

Chomsky 1957-es megnyilvánulását forradalmi áttörésnek tekintik többen, maga a szerző (Chomsky) azonban szükségét érezte annak, hogy vállalkozását bizonyos hagyományokhoz kösse. E kötődés legsúlyosabb érve a Port Royal nyelvészeti modelljének a chomskyánus nyelvelmélettel való egybevetése, már csak azért is, mert előbbi közelíti meg leglátványosabban Chomsky karteziánus ideáltípusát. A szerző szerint a karteziánus/chomskyánus elméletek filozófiai szegmensei hasonlóságot mutatnak ugyan, ám nyelvészeti modelljeik divergálóak (annak beismerésével, hogy eltéréseik csökkenő tendenciát mutatnak).

A behaviorizmusra hagyatkozó strukturalizmusból lépett elő a generatív nyelvészet a maga deduktív, s egyben mentalista formációjával. A racionalista hagyományt kiterjeszti (olykor önkénnyel) Chomsky, nála mindaz racionális, ami legalább részben *veleszületett*. Ellentétben a behavioristák rigid inger/válasz leírásaival, Chomskynál a nyelv korlátlanul kreatív.

Visszatérve a Descartes–Chomsky komparatisztikára: egyezés mutatható ki kettejük között az elme/lélek determinista felfogásának elutasítását illetően, másrészt amíg Descartes-nál a nyelv és a gondolkodás kapcsolata szinte problémamentes, addig Chomsky kezdetben markánsan, mostanság inkább szelídebben elválasztja a nyelvet és a gondolkodást. *Itt a nyelvi-gondolkodási szerepek s az elsődlegesség szempontjából egyaránt érdemes lett volna legalább utalni Chomsky és Piaget diskurzusára – véleményem szerint.* Gervain úgy találja, hogy Chomsky joggal lel előzményekre Descartes-nál a nyelvi kreativitás, a veleszületettség és az introspekció térrénumán, s ezt még csak megerősíti az a momentum, amelyre Kelemenre hagyatkozva hívja fel figyelmünket a szerző – nevezetesen az, hogy a nyelv privát természetű.

A nyelv külső és belső aspektusát vizsgálva Chomsky a Port Royal szemantikáját és fonológiáját önnön szintaktikai elméletének mély- és felszíni struktúrájával veti egybe. Úgy

vélem: kellően argumentálva konkludál a szerző azon kijelentéséhez, amely szerint – „a két nyelvelméletben közös ugyan az egyetemesesség és a magyarázat igénye, ezt azonban részben eltérő jelenségekre vonatkozóan és más eszközökkel igyekeznek megvalósítani.” (516. o.) Egyet kell értenünk vele, ha elődeink nem éppen úgy mondták is azt, amit mi mondunk, indítatásuk, elkötelezettségük hasonló a mienkéhez.

STACHÓ László a diszkurzív csatateret mutatja be.

Személyes indíttatású élményekkel intonál Stachó, aki a globalizáció két, ellentétes hatását mutatja be. A homogenizáció a terek egybemosásával, a hagyományos hely- és identitás-vesztéssel jellemezhető; másrészt a kulturális különbségeket főként gazdasági célú közelítéssel eliminálják. (Nem egyértelmű számomra az, hogy mitől markánsan kettő e kettő. A terek egybemosását éppúgy nehezteléssel értékeli pl. a posztmodern, mint a kikényszerített kulturális egyneműsítést – s igaza van, hiszen e két mozzanat egymástól szétválaszthatatlan.) Annak a dilemmának az eldöntése kedvéért, hogy hány világban élünk, a szerző a newtoni és a diszkurzív modell összevetését favorizálja. Előbbi a dolgokat, eseményeket az okságra bázírozva térben és időben ábrázolja. Utóbbi a beszédaktusokat szabályok és történetfonalak mentén mutatja be az emberi csoportok vonatkozásában.

Ez a dichotómia Stachónál nem újabb keletű: Wundt óta regisztrálható. Szerinte a fizikai és a szellemi világ kapcsolata a nyelv két metszetének a leképezésével tárulhat elibénk. Ebben két hagyományos elképzelés jellemzése siethet segítségünkre: a reprezentációs és a társas felfogás. Választhatunk (nem szükségszerű a nyelvhasználatban a pragmatikus): kommunikatív funkció, vagy társadalmi fundáltságú-e, a szokások nyomán kialakuló a nyelv.

Stachó egyik kitüntetett pszichológusa Watson; egyetértően emeli ki róla szólva azt, hogy a lélektan története sajnálatosan nélkülözi a kuhni értelemben vett valamely paradigma korszakonkénti egységes irányító szerepét. Számomra ez a vélekedés nincs kellően alátámasztva.

A narratív perspektívákat a konstruktivizmus posztmodern útjait felvillantva érzékelteti Stachó, s joggal utal Foucault-ra, aki figyelmeztet: a diszkurzus hatalom, s az ilyképpen kialakuló perspektíva-függés különösképpen sajátja a politikai diszkurzusoknak. Fontos megjegyzés számomra: a hírközlés egyre terjedő gyakorlatában nem a tények, hanem a vélemények dominálnak. Ez többek között a posztmodern jelentéstelenedésével függ össze, s megengedi egy képzelet világ konstituálását. Nem tudom megállni, hogy ne hivatkozzam Kunderára. Kérdése: „a politikus az újságíróktól függ. Kitől függenek az újságírók? Az imagológusoktól. Az imagológus a meggyőzés és az elvek embere: elvárja az újságíróktól, hogy lapja (televíziós csatornája, rádióadója) megfeleljen az adott pillanat imagológiai rendszerének.” (Vö.: M. Kundera: „Halhatatlanság” Európa Könyvkiadó, Budapest, 1995. 162. o.) Valóban: az imagológia kialakította saját nyelvét, beszédszabályát.

Még egy mondatát elemem ki Stachó tanulmányának; a szavakra utaló szavak esetében Foucault hangsúlyozza: mintegy a bábeli büntetés sajátos modifikációjaként Cervantesnél a nyelv speciális, immanensen csak őt megillető hatalomra tesz szert. (A Bábelrel való birkózás egyik kedves küzdelme Econak is. Ő úgy véli: a nyelv, a kultúra két tevékenységi területre lokalizálható; hiszen két terület szinkronizálását engedi meg: „a jelölő szintjén a szavakkal való játékot ... a jelölt szintjén pedig a fogalmakkal való játékot, amin keresztül új, korábban elképzelhetetlen távlatok nyílnak meg a szavak előtt.” (Vö.: U. Eco: „La Mancha és Bábel között”. Európa Könyvkiadó, Budapest. 2004. 170. o.)

TÓFALVY Tamás a naiv irodalomelméletekről ad rövid, de tanulságos áttekintést. Az irodalom fogalmát nem szűkíti le a nyelvileg megjelenített művészi produkciókra, hanem kiterjeszti a mindennapokban, szokáshagyományokban élő szövegekre, poétikai gyakorlatokra. Szerveződését nem a normatív eljárások köre, hanem a használat mintái determinálják. Miután a szerző körülírja a naiv pszichológia fogalmát, megkockáztatja azon állítását, amely szerint az

irodalom talán legszorosabban a naiv pszichológiához kapcsolódik. Ez a hipotézise szerintem alaposabb indoklást kíván. Az viszont minden további nélkül respektálható: irodalmi formák – bármit értsünk is ezen – felismerése nem innát készség, ugyanakkor feltételezhetjük, hogy joggal szól több érv a narratív keret felismerési készsége velünk született jellegének elismerése mellett, mint ellene.

Meglepetéssel olvastam, hogy Tófalvy szerint mostanáig nincs konszenzus az irodalomtudományban sem a műfaj fogalmának, sem definiálásának világában – én magam a műnem, műfaj é. í. t. gazdag univerzumát nem látom ily tétovának, a valóban létező viták ellenére sem. Az valószínűleg helytálló, hogy jöllehet könnyebb sablonizált történeteket feldolgozni, ám a szokatlan események, kidolgozások tetszetősebbek. (Persze a komplexitás-preferencia – elutasítás – főleg a nyitott művek korában, jóval összetettebb probléma, utalok arra, amit érintőlegesen a szerző is felhoz: hogy tudniillik ama kategorizálásunk, amely szerint egy textus novellafüzérként vagy regényként kategorizálható, nem utolsósorban a befogadó szubjektív feldolgozásának tulajdonítható.)

Kánonokról szólva egyrészt joggal emeli ki a szerző – jöllehet viszonylagos az, hogy milyen egyéni értékek megléte vagy hiánya számít értékvesztésnek vagy értéknyerésnek, ám jogunk van hinni abban, hogy meglehetősen biztos történeti és értelmezési konszenzus áll fenn arra nézve: mely művek képezik ama folyamatosságot, amit (például) a tragédia műfajaként észlelünk.

Másrészt felesleges költői kérdésként exponálja szerintem Tófalvy azt, hogy elképzelhető-e oly konstelláció: a hétköznapi irodalom nem tart folytonosságot a művészi irodalommal. Úgy gondolom, hogy csak ez képzelhető el. Egyrészt Berthes-nek azon kijelentésére hasznos hagyatkoznunk, amely szerint irodalom az, amit tanítani kezdenek, tehát amelyet markáns kánonok, kijegecesedett mércék, doktrínák sugallnak, mintegy kikényszerítenek. Felettlőbb szubtilisan szól erről Kundera: „mi is a történeti folyamatosság tudata, vagyis mi az egyik jegy, amellyel civilizációnk (vagy egykori civilizációnk) embere megkülönbözteti magát. A mi szemünkben egy adott történet fordulatként jelenik meg minden, események, magatartások, művek többé-kevésbé logikus folyamatoként.” (Vö.: M. Kundera: „A függöny” Európa Könyvkiadó, Budapest, 2005. 11. o.) A művészetben, a művészeti irodalomban is – ahogyan Kundera hangoztatja – választ kaphatunk azon kardinális metafizikai dilemmákra, hogy honnan jövünk, hová tartunk. Ilyen válaszokra a képregények, a kivonatos műismertetések halmozából nem számíthatunk (utóbbit illetően utalok e műfaj színvonalas, immár klasszikus reprezentánsára, a „Száz híres regény”-re).

Tanulásként két vélekedést fogalmazok meg. Az ismertetett tanulmányokból kitetszik számomra a naiv pszichológia relatív térnyerése. Ez gyakorta kissé szégyenlős módon jelenik meg, jogtalanul önkorlátozóan, pl. a kognitív lélektan kompetenciáját, értékét illetően. Másrészt – általánosabban – a könyv egészéből sugárzik Pléh Csaba hatása. Egy széles körben inspiráló: javasoló, kritizáló, gyámolító személyiség előtt tisztelegnek a kötet szerzői.

A kötet szerkesztői előszavukban megkockáztatnak egy gondolatkísérletet: mi lett volna, ha Pléh Csaba – eredeti szándéka szerint – irodalmár marad? Nem tudhatjuk. Véleményem szerint azonban erre a dilemmára is igaz: mindennek úgy kellett lennie, ahogyan lett... Ez tautológia ugyan, de legalább kikezdzhetetlen szentencia.

Felmerült bennem: miként állhatnék be – méltatlanul ugyan – a köszöntők sorába? Úgy döntöttem: egyik, a Szegedi Akadémiai Bizottság rendezvényén szerepelt Pléh-előadásra rezonállok. Ott Kundera „A regény művészete” című művéből idézett Pléh Csaba. Ezt próbáltam megköszönni a szerintem ideillő két Kundera-hivatkozással.

(„Az ezerarcú elme” Tanulmányok Pléh Csaba 60. születésnapjára. Szerk.: Gervain Judit, Kovács Kristóf, Lukács Ágnes, Racsmány Mihály. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2005. 546 o.)

TÁMOGATÓINK:



**Oktatási
Minisztérium**



**Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal**

Oktatásért Közalapítvány



KPI

**Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda**

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépett”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettes sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lapra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámos lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága

A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*

Megjelent: 1700 példányban

Juhász Nyomda Kft. Szeged

Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Óraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképző az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő – Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre való nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly – Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor – Szerkesztő: Hegedüs 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 könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>