

54854

1437

1962 JÚL 6.



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

II./1

SZEGED, 1962



A SZEGEDI
PEDAGÓGIAI FŐISKOLAés
TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET
folyóirataA szerkesztő bizottság elnöke:
Csukás István

Tagjai:

Drien Károly, Forgách Géza, Gaál
Géza, Kelemen Jánosné, Nagy János,
Németh István, Polányi Imre,
Riesz Béla, Zentai Károly

Főszerkesztő:

Németh István

Szerkesztőség:

Szeged, Pedagógiai Főiskola
Április 4 útja 6. sz.
Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.Kiadja a Pedagógiai Főiskola és a
Tanítóképző Intézet
Szakszervezeti BizottságaA kiadásért a Pedagógiai Főiskola
igazgatója felelős

Műszaki szerkesztő: Zentai Károly

Megjelent 2000 példányban
Szegedi Nyomda V. 62-123

TARTALOMJEGYZÉK

Beköszöntő: Péter Ernő	1
Gondolatok közösségi nevelésünkről: Nánási Miklós	2
Az osztályközösség kialakításának lélektani alap- jai: Zentai Károly	6
Szoc. közösségi nevelésünk fejlődésének vázlatos áttekintése: Bereczki Sándor	15
Fizikai tanulókísérletes órák a közösségi nevelés szolgálatában: Kubinyi Zoltán	20
A-tanulók kísérleti óráinak előkészítése és szer- vezése a kémiai órákon: Varga Miklósné	24
Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tük- rében: Dobcsányi Ferenc	28
Egy biológiai óra általános elemzése: Jóna Zoltán	33
A tízes átlépése: Majzik, Nagy, Süliné	45
Hallás utáni daltanítás a II. osztályban: Garam- szeginé és Garamszegi	53
Tantermi testnevelés az alsófokozatban: Szabó László	61
Hogyan rajzolunk a táblára: Pataj Mihály	72
Szemle	77
Hírek	79



54854

Szocializmust építő társadalmunk új, az eddiginél magasabb követelményeket állít elénk kulturális életünk minden területén. A közeljövő társadalmának sokoldalúan képzett, általánosan és szakmailag művelt emberekre van szüksége, akik nemcsak a szocialista társadalom igenlésével, de az élet minden területén végzett alkotó munkájukkal is résztvesznek szebb és boldogabb életünk megteremtésében. Az ilyen típusú dolgozó kiművelésében szinte felmérhetetlen szerepe van az iskoláknak, az oktatási intézményeknek.

Oktatási rendszerünkről szóló törvény célul tűzi ki az iskola és az élet szorosabb kapcsolatának megteremtését, a korszerű műveltség színvonalának emelését és azt a feladatot állítja elénk, hogy ifjúságunkat minden vonatkozásban a szocialista világnézet és a szocialista erkölcs alapján neveljük.

Milyen megtisztelő, de nem könnyű feladatot kell a magyar pedagógusoknak viszonylag rövid idő alatt megoldani!

Mi sem természetesebb, mint az, hogy e sok vonatkozásban új és áldozatos munkát kívánó célkitűzések megvalósításában a pedagógusok támaszkodhatnak a legszélesebb társadalmi segítségre, az állami szervek irányító munkájára, mégis elsősorban rajtunk, magyar nevelőkön múlik, hogyan és mikor teljessének be azok az alapelvek, melyeket az iskolareform során meg kell oldani.

Szinte felbecsülhetetlen jelentősége van az alapelvek valóráváltásában az új, a „termelékenyebb” pedagógiai módszereknek. Lehetetlen még csak elképzelni is, hogy módszereink csiszolása, állandó tökéletesítése nélkül meg tudunk birkózni olyan nagyhorderejű feladatokkal, melyeket a reform célkitűzései tartalmaznak.

Eppen ezért nagy jelentőségű a Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet és szakszervezeti bizottságainak kezdeményezése: a Módszertani Közlemények megindítása.

Csak egyetértéssel és helyesléssel vehetjük tudomásul azt, hogy a szakszervezeti bizottságok a legjobb módszerek felkutatásával és terjesztésével kívánják segíteni a gyakorló pedagógusok munkáját. Az új, a legjobban bevált módszerek felkutatása és közkinccsé tétele azonban csak az első, ha még olyan fontos lépése is a segítségnek. Meg kell tenni a második lépést is — azt, hogy a legjobb módszereket átvegyék és alkalmazzák az iskolák nevelői. Ha a megyék iskoláinak szakszervezeti bizottságai, a városi, járási bizottságok éppúgy felelősséget éreznek majd a jó tapasztalatok terjesztéséért, éppoly kezdeményezőkké lesznek a módszerek átvételének segítségével mint e két nevelőképző intézet szakszervezeti bizottságai a legjobb módszerek felkutatásában és közreadásában, akkor valóban gyümölcsöző lesz a magvetők fáradozása.

További sikereket kívánok a Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet egyszerű kezdeményezéséhez.

Péter Ernő
Pedagógusok Szakszervezete
KV. főtiktára

DR. NÁNÁSI MIKLÓS

főisk. docens

Gondolatok közösségi nevelésünkről

A közösségi nevelésről szóló irodalmunk mennyiségileg számottevő, de a gazdag teljesítmény eszméi nem hatoltak elég mélyre, nem váltak kellően a pedagógiai valóság formáló erőivé. Szaksajtónk közösségi tárgyú közleményei híven tükrözik társadalmunk mozgásirányát s a pedagógus közgondolkodás együttrezdülését. A társadalmi mozgás gyors üteme a fejlődési szakaszok sürgető követelményeinek nyomására mindig újabb és újabb dolgot avatott „kurrens” iskolapolitikai s pedagógiai kérdéssé. Innen van aztán, hogy — bár a közösség elvére épülő társadalmunk a közösség formáló erejének mind meggyőzőbb példáit állítja elének és a közösségi életforma általános megteremtése felé halad —, a közösségi nevelés elméletének kidolgozására csak citációs vagy leíró közlemények erejéig futotta az időből és tapasztalatból. Nem jutotunk el a sokrétű és igen jelentős kérdésterület elméletének, elvi-gyakorlati rendszerének igényes megteremtéséig és annak helyzetünkhöz és körülményeinkhez mért sajátos alkalmazásáig.

Ha pedig az elmélet vérkeringése valahol pang, a zavarok kiütköznek a gyakorlat életműködésében. Ezt egyaránt jelzik a régebbi és a legújabb tárgyszerű közlemények általánosításai is, mondván: a közösségi nevelés kérdéseinek megoldásában még mindig csak tapogatózunk; vagy: a közösségi nevelés dolgában nem állunk valami jól; a harmadik szerint pedig a tapasztalat azt mutatja, hogy gyakran jónak mondott iskolában nincs szilárd iskolai közösség. Vannak jó osztályközösségek, de nincs köztük szerves kapcsolat. Vannak jó úttörő-őrök, rajok, szakkörök, de nincs egységes gyermekközösség. A szervezettség, mint keret megvan, de nincs tartalma, nincs igazi közösségi élet.

Botorság lenne mindezt az elméletet kárhozatni. Részünk van ebben nekünk nevelőknek is. Már a köztudat is lehetetlenségnek tartja, hogy közösségi ember vagy ifjúsági közösség nevelődjék ott, ahol nincs meg a nevelők közössége. És ugyan melyik iskolában érett már igazi, szocialista közösséggé a származás, a múlt, a neveltetés, kor, nem, világnézet, műveltség, szociális helyzet, stb. tekintetében annyira eltérő pedagógiai egyedek tömörülete, melynek tagsága korántsem egységes nézőpontú válogató elv alapján, hanem a szükséglet parancsszava vagy a hivatal intézkedései révén állt egybe? E gyülekezetekben sok szó esett a kérdésről, de ez nem volt elegendő ahhoz, hogy felszívódjék, egyetlen lehetséges és célravezető vezérelvvé váljék a közösség kialakításának és fejlődésének *pedagógiai* problémája. Időnként kampánybeidegzésű mozdulatokkal lapozgattuk Makarenko írásait, hangoztattuk elgondolásainak jelentőségét és szükségességét, de a valóságban rendszerének csak egyes elemei, esetleg csak pusztá formái jelentek meg. A belső tartalom, — a közösségi nevelés igazi megértése, a közösségfejlődés törvényeinek ismerete hiányában — sajnos, sokszor elsikkadt. Persze, ez rajtunk éppenúgy meglátszik, mint neveltjeink arculatán, amelyen másfélévtizedes formálás után is még csak tüneteiben mutatkozik a közösségi lelkiület.

De hogy így vagyunk, ahogy vagyunk, abban rajtunk kívül nagyobb erők is közreműködtek. Olyanok, amelyeknek az iskola függvénye: a társadalom és a család. Amikor az egyik átalakulásának történelmi útján új formája felé halad, akkor a másik szerkezetében, életrendjében, tényezőinek kapcsolatában, nevelési viszonylataiban stb. is az átalakulás folyamata indul meg. Ez a tény (melynek vizsgálata, elemzése és általánosításai váratnak magukra) pedig visszahat a nevelés gyakorlatára és elméletére egyaránt.

Ma, fejlődésünk legújabb szakaszában, amikor egyre erőteljesebb a haladásunk a közösség felé, intenzitásában és extenzitásában megnagyobbodva, újból időszerű a közösségi nevelés gondolata. Időszerűbb, mint bármikor. Mutatja egész sereg közlemény, amely a kérdés korszerű és igényes megoldásához járul hozzá. Folyóiratunk mostani számának jelentős része szintén ezt szolgálja. Ezen a címen bevezetesként egy-két gondolatot vetünk fel.

1. A szocialista közösségi nevelésre való eszmélésünk óta a közösségre mindig a *makarenkói értelemben* gondoltunk. Az ő fogalmi meghatározása él bennünk, ahhoz hasonlítjuk, annak ismerveivel mérjük a mi közösségeink (osztály- és iskolaközösségeink) mozgását, min-

den életjelenségét. Lehetséges-e ez? A makarenkói közösség-fogalom egy történelmileg, társadalmilag meghatározott, sajátos helyzet sajátos körülményei közt folytatott pedagógiai munkálkodás megfigyeléseinek, tapasztalatainak és általánosításainak klasszikus összegezése. Már tizenhetedik éve járjuk a szocialista közösségi nevelés útját. De hol van az a gyermeki vagy éppen felnőtt pedagógus-közösség, amely megtestesíti e fogalom jegyeit? Iskola- és osztályközösségeink ma még nem mérhetők a makarenkói közösség mértékével, mert a kettő, némi egyezés ellenére nem azonosítható. Az egyik egy embercsoport meghatározott, legmagasabb fejlettségi foka, a maximum, a cél, a kiteljesedés — a másik e cél elérését munkáló folyamat kiinduló stádiuma. A közismert tartalmi jegyek közül már egy-kettő hiánya is csökkentti a fogalom iskolai adaptálásának lehetőségét. Csak a főbb eltéréseket nézve: az osztályok különböző külső feltételek alapján szervezett mesterséges csoportot alkotnak: Tagjainak együttléte nem hosszantartó, hanem időleges, legfeljebb a tanítási órák vagy az osztályonkívüli foglalkozás tartamára szóló. A kialakult közösségi helyzet folyamatossága, fejlődésének egyenes-vonalúsága gyakran megszakad. Az időleges iskolai együttlét szervezett nevelői hatásain kívül sokszor erősebben és tartósabban érvényesülnek az iskolánkívüli egyéb nevelési tényezők (otthon, utca, barátok stb.) esetleges tendenciái. A tanulás, mint ismét időleges közös tevékenység még az oktatás legjobb megszervezése esetén is lényegesen eltér a közös, kooperatív munkatevékenységtől. Az egyenjogúságot tekintve: a nevelő helyzete a kollektíván belül nem azonos az egyenjogú kollektívtagéval. A funkciók választás szerinti elosztása korlátozottan lehetséges az iskolában. Az egyéni és közösségi érdek azonosságának felismeréséhez és megéléséhez csak konkrét gyakorlaton át vezet az út, stb.

Talán ennyi is meggyőzhet arról, hogy a makarenkói közösség nem azonos az iskola közösségeivel, de a fejlődés eredményeként egyszer azonosulhat azzal, amikor majd megéri emberi, társadalmi és nevelési feltételeinek összessége. A makarenkói közösséget nem lehet statikusan, specifikumok ketrecébe zsugorítva értelmezni, hanem csakis dinamikusán, kiszélesült folyamatában, benne a gyermekkel, akiért a közösség van. A közösség pedig, akkor lesz a felnőtt kollektív elgondolásaiából a gyermeket éltető és fejlesztő „élettérre”, ha a gyermeket tekintni, annak adottságait, erjét, teljesítőképességét. Ezt a gondolatot csupán azért érintjük, hogy az értelmi nevelés maximalista terhelésének következményeiből okulva, ne kockáztassuk az erkölcsi, illetve a közösségi nevelés óhajtott sikerét.

2. A közösségi nevelés nem szakítható ki a nevelés egységes folyamatából, összefüggésrendszeréből. Nincsen ma fegyelemre nevelés, tegnap hazafiságra nevelés, holnap világnézeti s holnapután közösségi nevelés. De van mindenkor a nevelt egységes személyiségére ható nevelés, amelynek tendenciái egyszerre több irányból és több irányba hatnak, egymástól függenek és egymást feltételezik. Egyik tendencia az erkölcs irányából ered és arra hat. Amíg más társadalmakban az erkölcsi problémák magva merőben az egyén társadalomtól független relációiban rejlik, addig a szocializmusban minden erkölcsi kérdés az egyén és társadalom kölcsönös viszonyában, az egyéni és közösségi érdek kapcsolatában leli magyarázatát. Ezért a közösség a szocialista erkölcs logikai tengelye, ezért a kollektívizmus a legfőbb elve s tartalmának minden más erkölcsi tulajdonságot átható lényege. És ezért a közösség és a közösségi nevelés egyidejűleg nevelésünk célja, feladata, módszere és szervezeti formája. A közösségi nevelés az összefüggésben teremti meg a nevelés többirányú feladatainak feltételeit, viszont maga is függ a többi feladat sikeres megvalósításától. De a többi feladat megvalósítója nem csupán az iskola. Társadalmi felelősségű részesei: a család, az ifjúsági szervezetek, a nevelő- és diákokotthonok, a napközi otthon, tanulószoba, ifjúsági tevékenységformák, a gyakorlati foglalkozásokat lebonyolító ipari és mezőgazdasági üzemek, az ifjúsági és felnőtt kulturális intézmények, társadalmi szervezetek és mozgalmak. stb. Ha e tényezők közt nincs meg a közösségi nevelésre vonatkozó elvi összhang, és a céltudatos, tervszerű együttműködés szándéka, addig nem igen lehet szó igazi közösségi nevelésről. Ez összefüggések felismerése és koordinált szolgálata nélkül amit rakunk estig, leomlik reggelre.

3. Abból az általánosításból, hogy „van osztályközösség, de nincs közösségi élet”, az derül ki, hogy a közösségi nevelés lényegének megértésében nem egységes a felfogás, mert szóhasználatunk a fogalom két lényeges elemét összekeveri. A német így tesz különbséget a kettő között: Erziehung zum Kollektiv és Erziehung zur Kollektivität.* A „Kollektiv” a közösségi nevelés formáját, keretét, magát a közösséget, a „Kollektivität” pedig a tartalmát jelenti. Nem egyszer esett erről szó a hozzáértők „okos gyülekezeteiben” s ez egyszerű distinkció mindannyiszor arra eszméltetett, hogy bizony inkább a forma létrehozásával baj-

* Das Kollektiv: közösség, kollektíva; die Kollektivität: a közösségi ember tulajdonságainak, a közösségi magatartás vonásainak összessége. Magyar megfelelőjét legújabb szótaraink sem közlik.

molódtunk, keretet szerveztünk, funkciókat osztogattunk, és a tartalom, a közösségi magatartás fejlesztése elsikkadt. Pedig senki sem hiszi azt, hogy egy szervezeti forma nyomán olyan tulajdonság, mint a közösségi érzés, magatartás egyszerűen a tanulók sajátjává válnék, hogy azoknak meggyőződését, viselkedését, szokásait maga a forma spontán módon meghatározná. Azt is tudjuk, hogy a közösség, mint forma nem magától és nem elemi erővel alakul ki, hanem azoknak az egyéniségeknek gondolkodása, érzése és működése hozza létre és tölti meg tartalommal, akiket viszont a társadalmi viszonyok hatása alakít.

Az osztályközösséget és benne a közösségi életet a tartalom és forma dialektikájának nézőpontjából kell látnunk. Így szemlélve, a következő fontos gyakorlati következtetéshez jutunk:

ha a tartalom határozza meg a formát, akkor a közösségi nevelést úgy kell végeznünk, hogy biztosítsuk *szocialista tartalmát*;

ha a forma aktívan hat a tartalomra (elősegíti vagy fékezi annak fejlődését), akkor csak a munka megszervezésének *szocialista formájából* fakadhat siker.

Makarenko szerint a nevelés tartalmának és formájának meg kell egyeznie a való élettel.

Nevezetesen:

a nevelésnek a nevelendő személy szabad és tudatos tevékenységére kell irányulnia, és már a nevelésben meg kell valósítani a szocialista és kommunista ember társadalmi életformáját.

Ez utóbbi következtetés nem tartalmaz mást, mint a közösségi nevelés iránti követelményt, azaz a közösségben, a közösség által és a közösség irányában való nevelést. Tehát: a tartalom adja a közösség benső nagy élményének felismerését, megélését, a forma pedig a közösségi magatartás fejlesztésének terét, a közösségi élet gyakorlatát.

Eddigi gyakorlatunk hibái téves szemléletünkből eredtek. Nem vizsgáltuk és nem ismerjük a közösségi nevelésnek sem tartalmi, sem formai követelményeit. Ezért a forma elsődlegessé, öncélúvá vált s határozatlan, vegyes tartalommal telítődött. Ezen segít majd — hitünk szerint eredményesen — az a két lényeges intézkedés, amely egyrészt közösségi nevelésünk szocialista tartalmát konkretizálja, másrészt egyedül lehetséges szocialista formáját rögzíti. Nevezetesen: nevelési tervünk és azok a fontos irányelvek, amelyek kimondják, hogy az iskolai közösségi nevelés legfontosabb bázisa az úttörőszervezet, a közösségi nevelést arra támaszkodva, annak szervezeti keretei közt kell megvalósítani.

A nevelési terv arra irányul, hogy részleteiben kidolgozza és étellel töltsen meg az iskolai közösségek életének mechanizmusát, megvalósítsa a közösség felépítésének azt a szervezeti formáját és tartalmát, amelynek eredményeként a közösség valóban eleven társadalmi szervezetté válik. A tartalom konkretizálása során rámutat a szükséges ismeretek, nézetek, fogalmak mellett a tanulók tevékenységének formáira is, amelyek a gyermeki személyiség kívánt tulajdonságainak kialakítása érdekében lehetségesek és szükségesek. Túllép azon a felfogáson, hogy a gyermeket a nevelői prédikáció formálja közösségi emberré. Sokkal lényegesebbnek tartja, hogy a gyermekek maguk ösztönöztesse tevékenységük feltételei, körülményei által a közösség megteremtésére és fejlesztésére, arra, hogy a körülmények útján jussanak el a helyes meggyőződéshez, készségekhez és szokásokhoz. Ily módon arra tanít, hogy a közösség nem csupán közös élményt, célokat, közösen végzett munkát jelent, hanem az élet és a munka közös szervezetét is.

Az általános iskolai közösségi nevelés irányelvei pedig régen vajdó probléma elvi és gyakorlati megoldásának „hogyanjára” válaszolnak, s ahhoz nyújtanak értékes segítséget. Hiszük, hogy megjelenése óta a tantestületi megbeszélések, viták nyomán fokozatosan kikristályosul és érvényesül az a keret, az a szocialista forma, amelyben a gyermek életének és tevékenységének megszervezésével egyedül lehetséges a közösségi nevelés kibontakozása és egészséges fejlődése.

Amikor a felnőttek termelőtevékenységének körülményei a szocialista közösségi formák által segítik elő a kollektívizmusra való nevelést, akkor a gyermeki tevékenység számára sem képzelhető el más, mint szocialista közösségi forma. Ez pedig csak az úttörőszervezet lehet, amelynek célja összhangban áll a társadalom és a nevelés céljával és szocialista tartalmú keretei közt a társadalomban élés gyakorlatának legalkalmasabb területe. Itt gyakorolhatják a közös célért való együttműködést, a szervezetség igényét, az irányítási tudást, engedelmeséget, szabályokhoz való alkalmazkodást, a kollektívizmus erényeit stb. Az úttörőszervezet organizációja, tartalma és tevékenységformái nyomán alakul ki s állandósul a gyermekben a közösségbe való tartozás tudata, az azzal való kapcsolat érzelmi diszpozíciója,

ez pedig előiskolája annak a tudatnak és érzületnek, amely a felnőttet a tágabb közösségekhez fűzi.

4. Az érzelmet és érzületet említve, némi lélektani reminiscencia és hiányérzet ébred bennünk a közösségi neveléssel kapcsolatban. Ezen a címen azt kell megemlítenünk, hogy a pedagógiától és a pszichológiától való jó ideig tartó rettegés, illetve tartózkodás nyomán napjaink legfrissebb közleményei kivételével alig esett szó a *közösségi nevelés lélektani kérdéseiről*.

A kollektívizmus nemcsak szocialista ideológiai és erkölcsi elv, hanem az ember erkölcséből fakadó érzelem is. A közösségről alkotott képzetek, fogalmak, nézetek, elvek csak úgy valósulhatnak meg az emberi cselekedetekben, ha a képzeteken, fogalmakon, elveken alapuló erkölcsi meggyőződés egyszersmind az ember erkölcsi érzelmévé is válik. Ezért a tanulók erkölcsi nevelésében jelentős szerepe van az erkölcsi magatartási elvek és szabályok elméleti megismertetésén túl a helyes erkölcsi érzelmeket kialakító nevelésnek is.

Gyakorlatunk inkább normákat, a közösségi élet szabályait tanította és nagyon kevés gondor fordított a közösségi érzés nevelésére. Ennek feltétele a gyermek érzelmi életének pszichológiai vizsgálata, törvényszerűségeinek megismerése, mert ez teszi lehetővé a gyermek viselkedésének, magatartásának megértését. Ugyanakkor feltárja azokat a pszichológiai feltételeket, amelyek biztosíthatják a gyermek közösségi érzelmeinek fejlesztését. Ez a tény arra irányítja a figyelmet, hogy nevelési tevékenységünket nem ártana jobban „*pszichologizálni*”. A közösségi nevelés számtalan olyan lélektani kérdést vet fel, amelynek tisztázása és tisztán látása igen lényeges a közösség fejlődése szempontjából. (Pl.: az osztály tanulónak egymáshoz való viszonya, kapcsolataik alapja, motívumai, formái; a közösség viszonya a környezethez, a kollektív kapcsolatok érzelmi alapjai, a vezetők és vezetettek viszonya, a gyermeki eszmények; mikor jut el a gyermek oda, hogy minden, ami a közösség ellen történik, mint elítélendő, megengedhetetlen és erkölestelen valami jelentkezik érzelmi életében? az osztályközösség tagjainak érzelmi kapcsolatai hogyan befolyásolják a tanulócsoport igazi, élő közösséggé formálódását? az osztályok közötti kapcsolat érzelmi motívumai, az egész iskolaközösség szelleme, emocionális szférája, stb., stb.)

E néhány gondolat felvetésére (amelyet még többel is bővíthetnénk, pl.: a közösségi nevelés és a munkára nevelés, az esztétikai nevelés és az oktatás folyamata kapcsolatának a reformmal összefüggő, korszerű értelmezése, stb.) az adott jogcímet, hogy folyóiratunk mostani számának főbb közleményei a közösségi nevelés kérdéseivel foglalkoznak s közülük nem egy úttörő vállalkozás szakirodalmunkban. Az első, szocialista közösségi nevelésünk fejlődésének útját tekinti át. Hitelesen összegezi törekvéseink szakaszos mozgását, botlásainkat és eredményeinket, elemzi fejlődésünk motívumait, összefüggéseit és általánosításával távlatainkba mutat. A másik tanulmány az osztályközösségek kialakításának lélektani alapjait vizsgálja a gyakorlati nevelési feladatok jobb megoldása érdekében. Ilyen kérdésekre ad választ: melyek az osztályközösség pedagógiai hatékonyságának pszichológiai feltételei, van-e az általános iskolában az osztályközösség kialakításának lélektani alapja, igényli-e a gyermek az osztályközösséget, összefügg-e kielégülést kereső szükségleteivel, melyek a társas magatartás pszichológiai tényezői, az osztályközösség létrejöttének feltételei? A harmadik dolgozat tíz felsőtagozati osztály közösségi portréját adja, amelyekben a lélektani-élettani tények, a közösségmozgás, a nevelői ráhatás és az iskolán kívüli tényezők összefüggő hatásrendszerében mutatja meg az osztályok közösségi életének konkrét jelenségeit, tényeit, problémáit s azok megoldására irányuló nevelői eljárásokat. A többiek pedig az úttörőmozgalomban folyó közösségi nevelés tartalmi-formai lehetőségeinek megvalósításáról, az oktatási folyamat közösségi nevelési részletkérdéseiről szólnak főként gyakorlati értelemben.

Ha a szavaknak annyi az értéke, amennyi valóság, mindennapi valóság van mögöttük, akkor közleményeink értéke nem kétséges, mert a valóságból fakadnak és azt kívánják szolgálni.

Az osztályközösség kialakításának lélektani alapjai

A közösségi nevelés gondolata központi helyet foglal el mind az elméleti, mind a gyakorlati nevelési rendszerünkben. Ennek ellenére e téren számos probléma megoldására csupán kezdő lépéseket tettünk. A gyakorlatban felmerülő egyes kérdésekre gyakran nem kapunk kielégítő választ. Pusztán kísérletnek tekinthetjük mindazt, ami a közösségi nevelés lélektani alapvetéseként rendelkezésünkre áll. Fejtegetésünknek az a célja, hogy a már megközelítően tisztázott pszichológiai alapokra rámutassunk, s ezekből néhány következtetést levonjunk.

I. Messze vezetne, ha az osztályközösség mibenlétének fejtegetésére vállalkoznánk. Mégsem térhetünk ki teljesen e kérdés elől.

A közösség, a kollektíva az egyedeknek egymással és az egészsel kölcsönhatásban levő egysége, amely sajátos feltételek között jön létre, és amelyben a közös feladat megvalósulása dinamikus szervezettséget tételez fel. (Tehát sajátos feltételek, kölcsönhatás, közös feladat, dinamikus szervezetség.) A felsorolt jegyek a közösség differenciált formájával, az iskolai osztályközösséggel szemben is követelmények. Ebből az következik, hogy bizonyos számú tanulóknak egy tanulócsoporthoz, közös tanteremben való elhelyezése és foglalkoztatása *önmagában* még nem valósítja meg az osztályközösség fogalmát, annak ellenére, hogy ez jogszabályok által szervezett intézmény. Szükséges, hogy a szervezetség dinamikus hatása is érvényesüljön a többi feltétel mellett. Az osztály csupán keret, amelyben a tagok és az egész kölcsönhatása megvalósul. Így a keret, a forma és az élő tartalom, vagyis a kölcsönhatás együttesen valósítja meg az osztályközösséget.

A nevelő már az iskolai élet első napján szervezheti, egymás mellé rendelheti osztályának tanulóit. Ez azonban legfeljebb csak külső szervezetében osztályközösség. A nevelői célkitűzések megvalósításához ez nem elegendő, vagy legalább nem tekintendő optimálisnak.

Mi az osztályközösségnek nem a jogi, a szociológiai vagy egyéb, hanem a pedagógiai, még közelebről a pszichológiai vonatkozásait keressük a gyakorlati nevelési feladatok jobb megoldása érdekében. Ezért az osztály elnevezésű intézményes csoportot abból a szempontból vizsgáljuk, melyek a *pszichológiai feltételei az osztályközösség pedagógiai hatékonyságának*.

Problémánk kiinduló kérdése a következő: van-e az általános iskolában az osztályközösség kialakításának olyan lélektani alapja, amelyet feltétlenül meg kell teremteni; *igényli-e* a gyermek az osztályközösséget, vagyis összefügg-e ez az igény a kielégítést kereső *szükségleteivel*? Vajon a gyermek olyan adottságot ismer-e fel az osztályközösségben, amely a szükségletkielégítést *elősegíti*, vagy éppen törekvéseinek *úttját állja*? Alapkérdésünkre akkor felelhetünk igennel, ha az osztályközösség a tanuló törekvéseinek megvalósulását segíti.

GEGESI KISS PÁL az élet iránti hármás (fiziológiai, biológiai, társadalmi) igény között a *társadalmi jellegű* igényt is szerepelteti. Ezen belül a munka iránti igény, az alkotás, a folyamatos biztonság érzésének igénye, az elfogadás és odaadás, az „odatartozás”, a másik emberhez való kapcsolat igénye eszerint közvetlen alapul szolgál a közösség kialakításához. Hiba lenne, ha ezeket a követelményeket minden fejlődési szakaszban egyforma szigorral kívánnánk alkalmazni. Ha valamely fejlődési szakaszban jelentkezik a társadalmi jellegű igény, akkor tisztázandó még ennek megjelenési

főmája és hatékonysága is.* Vajon a társadalmi igény nem szorítkozik-e egészen szűk területre, esetleg csupán néhány személyre, akik valamilyen elemi igény kielégítésében segítik a gyermeket. Még a nagyobb csoportban is a legtöbb társához fűződő kapcsolatok is tisztán egyéniek lehetnek, és ez az „odatartozás” nem foglalja magában az „egészet”.

Minden közösségen belül az egyes tagok sajátos helyzetben vannak egymással, mégpedig: alá-, fölé-, mellérendeltség viszonyában. Minél magasabb szervezettségű a közösség, annál határozottabb a szerepek differenciáltsága és tisztább a *hierarchia*. A hierarchia és ezen belül a szerepek a csoport hagyományaiban jutnak kifejezésre. Amely csoportban nincsenek szerepek, hagyományok és így hierarchia sincs, ott a szervezettséget is hiába keressük. A szervezettség is hagyomány.

Az egyedeknek a szervezetben elfoglalt helyét vagy hatalmi tényezőket, vagy az egyedeknek sajátos adottságai határozzák meg. Az egyéni adottságok alapján értékelik egymást a csoport tagjai. A kezdetleges gyermekközösségekben is az dönti el a gyermekek között kialakult lelki viszonyt, hogy a külső kapcsolatok megfelelnek-e a gyermek értékelési rendszerének. A társas viszonyban két általános formát ismerhetünk fel, amelyek közül valamelyikre minden lelki kapcsolat többé-kevésbé visszavezethető. Ez a *vonzalom* és a *taszítás*. Az együtt, egymásért, egymás nélkül, egymás ellen végzett tevékenység, — vagy az egymás mellett, alá-, fölérendeltségben való elhelyezkedés a vonzalom és taszítás jegyében történik.

A közösség tagjainak értékét csak a saját közössége összetételében mérlegelhetjük. Tehát minden tanuló a saját osztályközösségéhez kötött viszonylagos rangszámmal rendelkezik. De ugyanazon osztályközösségen belül az egyes tagok értékét időnkint számos körülmény megváltoztathatja. Pl. a tanulónak valamilyen kiemelkedő vagy kirívó tette, példás vagy durva magatartása, az osztály érdekének elárulása, a nevelővel való szembehelyezkedés stb. mindkét irányban megváltoztathatja a tanulóval szemben alkalmazott értékelés eredményét. Így adódhat, hogy egy tanuló egyszerre elveszti vezető szerepét, elfordulnak tőle, egy kisebb csoport „kiközösíti”, ugyanakkor egy másik csoport pedig befogadja. Eddig irigyelt volt, most sajnálat tárgya lett. Az értékelés tehát új pszichikai viszony alapjául szolgál, tehát adott esetben hatékony.

Ezek előrebocsátása után megállapíthatjuk, hogy az osztályban a nevelő értékelésével egyidőben, sőt azt megelőzve kialakul a tanulóknak egymással kapcsolatban felállított, valamilyen sajátos szempontú *értékelési rendszer*. (A rendszert jelen esetben nem abszolút értékben kell venni.) A tanulóknak egyéni, egyes vonásokban közös, az általános iskola magasabb osztályaiban az eszményképben megtestesített értékelési normájuk van, amely csak esetlegesen esik egybe a nevelő értékelési normáival. (Ez abban az esetben is érvényes, ha a nevelői hatás nagy fokban befolyásolja a tanulókat. Az értékelés irányítására feltétlenül szükség van, a tanulók sajátos szempontú értékelését azonban nem tudjuk kikapcsolni. A finom érzékkel történő sugalmazás azonban előnyösen egységesítheti az értékelés normáit.)

Az osztályközösség értékelési normái fokozatosan alakulnak, és számos körülménytől függően változnak. Az értékelés megváltozásának hatása reflexszerűen jelentkezik. Az értékelést egyetlen tény is megváltoztathatja. A gyermek erre a legtöbb esetben érzékenyen reagál. Minél alacsonyabb szintű a közösség értékelési rendszere, annál könnyebben érvényesül az egyén értékelése, annál kisebb szerepe van a közös értékelésnek, és annál labilisabb, könnyebben változó maga az értékelésen alapuló kapcsolat. Természetesen legegyszerűbben az egyetlen szemponton alapuló érté-

* Vö.: Gegesi Kiss Pál: Az embert mozgató tényezőkről c. cikkében foglaltakat. Megj. a Magyar Pszichológiai Szemle 1961. évi 1. számában.

kelés változik. Ezzel szemben a sokrétű értékelés széles skálájú kapcsolatok szövődésének szolgálatul alapul. Viszont ez teszi rendkívül bonyolulttá és nehezzé az osztályközösségek *kohéziós viszonyainak* áttekintését.

Mivel az osztályközösségen belül a kohézió, a közösség tagjait egymáshoz fűző belső erő nagysága a közös feladatok megoldása szempontjából fontos, a nevelőnek közvetlen érdeke, hogy az egészséges összetartást erősítő, tehát a vonzási tényezőket juttassa érvényre. Vizsgálunk kell azt is, milyen eszközökkel fokozhatjuk az osztályközösségen belül a kohéziót, hol kell a széthúzó erőket hatástalanítani.

II. Mind az egyéni, mind a társas magatartást pszichikus tényezők és folyamatok szabályozzák. (Ezt a meggyőződést alapkérdésünk felvetése egyébként magába foglalja.) Keressük tehát azokat a pszichológiai tényezőket, amelyek a társas magatartást befolyásolják.

Az iskolában a tanítási csoportokat, osztályokat a felnőttek akarata alakítja ki. A tanulóknak ebbe nincs beleszólásuk. Így az intézményes osztályközösség külső kerete kényszerítő hatalmi szóra jön létre. Ez a *kényszer* az az első pszichikus hatás, amely a tanulóknál általában érvényesül, amely egyelőre azonos szintre nivellálja a tanulóknak egymáshoz és a nevelőhöz való viszonyát. A tanulók — első elfogódottságukban is — ösztönösen keresik helyüket, szerepüket, a kapcsolatokat ebben a kényszerhelyzetben. Típusuktól függően igazodnak egymáshoz, keresik vagy kerülnek egymást. A közösség kialakulásában már az első mozzanatokot a vonzás és tasztítás motívumai határozzák meg. A szituációk között szerepel a társkeresés, védelemkeresés, beilleszkedési szándék, az irányítás várása, elkülönülési tendencia, a pártfogás, mások irányításának igénye stb. Mindezek a tendenciák a társas ösztön és az önértékesítés fogalma alá rendelhetők.

Már az első napon tapasztaljuk a társas viszonyok kialakításában szerepet játszó *érzelmek* jelentkezését. Később igen széles skálában figyelhetjük meg mind a pozitív, mind a negatív hatású érzelmeket. Az érzelmek döntő szerepet töltenek be a társas kapcsolatok meghatározásában.

Megkíséreljük, hogy a társas viszony szempontjából legjellegzetesebbnek látszó érzelmeket a két alapviszonyra vezessük vissza:

a) a *vonzalomra* visszavezethetők: sajnálat, együttérzés, együttes öröm, gyengédség, féltés, szeretet, csodálat, becsülés, tisztelet;

b) a *tasztításra* visszavezethetők: irigység, féltékenység, káröröm, félelem, utálat, lenézés, harag, gyűlölet.

Az érzelmek előkészítői az alapviszonylatoknak, és ezzel részben eldöntik, részben színezik az osztályközösség tagjainak egymáshoz való gyakorlati magatartását. Sok tekintetben ezen fordul meg, hogy a tanulók vállalják-e az osztályközösség közös viselkedési formáit, feladatait, az egyes szerepeket, vagy meg akarják változtatni a közösség státusát, saját helyzetüket, vagy bomlasztó tevékenységet folytatnak, ellentéteket szítanak, ellenállást tanúsítanak és szerveznek, vagy enyhébb esetben télenek és látszólag közömbösek.

Az értékelés és az érzelmek kölcsönhatásban állnak egymással. Amíg azonban a tanulók értékelési normáit viszonylag könnyebben alakíthatja a nevelő, az érzelmi kapcsolatokat alig irányíthatja. Ez ugyanis még az értékelésnél is változékonyabb; könnyen csap át egyik véletléből a másikba, s még labilisabb szempontra épül, mint akár az egymáshoz való értékelés.

Az értékelés és az érzelmek ebben a kölcsönhatásban összefonódva *serkentő*, illetve *gátló* ingerként hatnak a közösség tagjaiban, amikor a közösségben egyes szerepkörök megszerzéséről, vagy vállalásáról, esetleg mások szerepének biztosításáról

vagy megszüntetéséről van szó. (A serkentő és gátló ingerek tevékenységre hajtó vagy attól visszatartó hatása mind az egyes esetekben, mind az általános együttes viselkedésben érvényesül.) Az egyes szerepeket és ezek kísérő pszichikus mozzanatait így csoportosíthatjuk:

irányítás — követelmények felállítása — bírálat
 példamutatás — kiváló teljesítés — önhibák javítása — önbírálat
 (felelősség vállalása — mértéktartás — fölényesség — igazságérzés)
 engedelmesség — feladatvállalás — közös érdek védelme — közösség fejlesztése
 (másra való hagyatkozás — áldozatkészség — segítőkészség — lemondás)

Az osztályközösség dinamikus szervezettségét akkor minősíthetjük kedvezőnek, ha a viselkedési formák az állandó kiegyenlítődést, vagyis a közösségen belül a kiegyensúlyozottságot biztosítják. Megbomlik az egyensúly, ha sok a parancsoló vagy sok a parancs, de nincs, aki azokat kövesse, vagy mindenki utasítást vár, azonban senki nem meri vállalni a felelősséget.

Mindebből kitűnik, hogy az osztályközösség — annak pszichológiai oldalát tekintve — nem csupán a külső tényezők által létrehozott keret. Lényeges jegynek tartjuk, hogy azt pszichikus tényezők éltessek, tartsák működésben, illetve bomlasszák fel. Az osztályközösségben működő pszichológiai törvényszerűségek nem a közösséget alkotó tagok adottságainak egyszerű összegezéséből erednek, hanem a közösségnek mint új egységnek sajátos megnyilvánulásait jellemzik. A közösség pszichológiai tényezői és ezek dinamikus hatékonysága határozza meg annak minőségét.

Az osztályközösség minősítő jelzéseit a két végletes típus megjelölésével a következők szerint csoportosíthatjuk:

+ véglet	— véglet
harmonikus	diszharmonikus
egységesen irányított	vezető nélküli
erős kohéziójú, összetartó	széteső, széthúzó
hatékony, éber	hatásszegény, közömbös
kezdeményező, önálló	külső indítást igényel
jó szellemű	negatív magatartású
építő	romboló
jól fegyelmezett	fegyelmezetlen
alakítható	ellenálló
megbízható	felelőtlen
hagyományokat ápoló	szabály-, hagyományoszegény
céltudatos	ösztönös
felelősséget vállaló	lelkiismeretlen

Egyéb minősítő jelző a fentiekből levezethető. Ugyanarra az osztályközösségre egyidőben valamennyi jelző vagy annak valamely fokozata alkalmazható (A struktúra, hierarchia, dinamizmus, az indítóingerek forrása, feladattudat, erkölcsi tartalom stb. szempontok szerint.)

Jó osztályközösség akkor jöhet létre, ha annak tagjai a szükséges pszichológiai adottságokkal rendelkeznek. Ezeket három oldalról közelíthetjük meg:

a) az életkor, b) a tagok neme és c) személyi jegyei szempontjából.

Mindhárom szempont lényeges. Legdöntőbbek az életkori sajátosságok, mivel ezek eleve meghatározzák azt a legmagasabb szintet, amelyet az egyes minősítő kategóriák tekintetében az osztályközösségek elérhetnek.

a) *Az életkori jellemzők.* A 6 éves gyermek a játék és mese világában érzi magát legjobban. Magatartását a játék- és a mozgásigény irányítja a legnagyobb mértékben. Előfordul, hogy ebben a korban már hatékony társas kapcsolatai is akadnak, igazi komoly barátság mégsem akad. Baráti kapcsolatainak felszínességét jellemzi, hogy jelentéktelen körülmények miatt szembefordul jó pajtásával, könnyen cserbenhagyja őt, és könnyedén fogad el új társat. Az iskola részben erőszakkal elszakítja a gyermeket a játéktól, korlátozza mozgásszabadságát, és állandóan emelkedő követelmények elé állítja. A feladatok a közösségben is egyénileg jelentenek terhet, a megoldásért is egyénileg várnak jutalmat. Míg a kollektív büntetést nem érzik át ilyen egyénileg. Megfigyelhető, hogy a kollektív sikert milyen intenzíven élik át, s fokozott minden csekély élmény, amelynek együttesen részesei.

A gyermeket főleg az érdek irányítja a pajtás megválasztásában. CH. BÜHLER bizonyos tetteket és adottságokat is elegendő alapnak tekint alacsonyabb szintű baráti kapcsolatok kialakításánál. Az iskolai élet kezdetén a gyermek főleg a családi kapcsolatok hatáskörében él. A családon kívül, játék közben vagy az iskolában szövődő kapcsolatok felszínesek, és ha a külső körülmények megváltoznak, amilyen gyorsan keletkeztek, éppen olyan gyorsan és nyom nélkül fel is oldódnak a kapcsolatok. Így az I. osztályban kialakuló kisebb csoportok sem mutatnak szorosabb összetartást.

Az azonos korú társakkal való mindennapos együttlét kétségtelenül magával hozza a gyermek és a szülők közötti kapcsolat lazulását. Az egymáshoz való csatlakozás, az együttlét, együttműködés az érdekek találkozását és az érdeklődés kölcsönös egymásra hatását eredményezi a gyermekekben. Noha az iskolai élet kezdetén különbözőbb érzelmi kapcsolatok nem épülnek ki, mégis általánosnak terhesnek érzik, hogy az iskola a társas kapcsolatoknak is bizonyos korlátokat állít. Mindennek megtestesítőjét a nevelőben látják. Nincs olyan gyermek, akinek számára az iskola és a nevelő ne jelentene korlátot. Lemondást, erőfeszítést, alkalmazkodást írnak elő a gyermek részére. Ezen a ponton találkozhatnak, és sok esetben szembe is kerülnek itt egymással a tanulók az iskolán belül. A nevelő központi helyet foglal el ennek a közösségnek az életében. A közösségben a nevelő felette áll a többi tagnak, akinek intézkedései a tanulók akaratától független. Tehát minden tanuló érzi, hogy a nevelő az osztályban létrejött közösségnek nem természetes tagja. A nevelő az osztályközösségen kívül elfoglalt helyzete miatt annak számos megnyilvánulásáról csak közvetve szerezhet tudomást. A jó irányban haladó közösség önként keresi a kapcsolatot, a ferde utakon járók pedig erősen védekezve akadályozzák a közösség „titkos” ügyeibe való betekintést.

Az I. osztály gyermekközössége erősen tagolt, laza, párokból, kisebb csoportokból álló, tervtelen, az egész osztályt érintő saját kezdeményezésű tevékenységet ritkán s csak alacsony szinten folytató, egyelőre csupán mesterséges szervezet. A tanulók egymáshoz való viszonyát a személyes kapcsolatok határozzák meg: a rokonérzés és ellenszenv. Nagyon kevésbé érvényesül a többi szempont, így az ún. rangsor is.

Mindennek ellenére a rangsorolás alapját képező általános értékelés nem marad el. Fokozatosan alakulnak ki a „tekintélyek”. A legerősebb, a legbátrabb, a kitűnő játékos, az, akitől mindenki fél, aztán az, aki mindent legjobban tud, akinek a leckéje mindig kész stb. Megnő a tekintélye annak is, aki a közösségnek tetsző szokást vezet be, és azt meg tudja védeni.

Az osztályközösségen belül a tanulóban hamar kialakul az a sejtés, a 8–9 éves korban pedig az a biztos tudat, hogy az osztályközösség növeli egyéni értéküket, tekintélyüket. Kedvezőtlen körülmények esetén viszont az osztály miatt egyénileg is szégyenkezni kell. A tanulók elég hamar megértik, hogy a kollektíva védi is őket.

Ezért mind tudatosabban vállalják az osztályközösséghez való tartozást. Különösen élesen jelentkezik ez, amikor más közösséghez tartozóval kerülnek szembe. Abban a szakaszban is tapasztalható ez, amikor a csoportszerkezet még nem alakult ki, a csoportszokások, a közös viselkedés szabályai alacsony szintűek, és a hierarchia is bizonytalan. Ugyanígy gyorsan megszokják, hogy az osztály feladatait a közösség tagjai oldják meg. Már lassabban jut el annak a felismeréséhez, hogy az egyéni teljesítményekből csoport-, osztály-eredmény lesz, és egyetlen tanuló rossz eredménye vagy hibás magatartása az egész csoport minőségét leronthatja (versenyek).

Ez a lelki folyamat a közösség fokozatos vállalását is előkészíti. Az osztály eredménye, sikere növeli a tanuló biztonságérzetét, ezért a közösség tagjának vallja magát, és osztozik annak sorsában is. Így válik a véletlen és kényszerítő körülmények között intézményesült csoport a közös feladatok megoldása, a dicsőségért való harc és a vereségek közös elszenvedése közben belsőleg szerveződött vagy legalábbis pszichológiailag megalapozott közösséggé. A sikerek, elismerések fokozzák a kohézió erejét, emelik a vezetők tekintélyét, befolyását, míg a kudarcok ellenkező hatásúak.

A csoport hierarchiáját kezdeti formában a nevelő alakítja ki. Ritkán rendelkezik a 7. életévben levő gyermek olyan vezetői készséggel, hogy nagyobb csoport irányítását, szervezését spontán kezdeményezné, és ez hatásos is lenne. Kisebb csoportok ritkán alakulnak állandó jelleggel, és még a rövidebb időre létrejövő csoportok sem rendelkeznek nagy hatékonysággal.

Az osztályközösségekben minden tanuló a maga helyén érvényesülni kíván. A különböző vonatkozású sorrendben nehezei engednek változtatást azok, akik ennek folytán csak eggyel is rosszabb rangszámot kapnának.

A 7. életévben az eddigi uralkodó jellegű *egocentrizmus* oldódni kezd. A gyermek ráeszmél, hogy együtt játszani, együtt tevékenykedni csak úgy tud társaival, ha a mindenkire érvényes szabályokat, a csoport hagyományait elfogadja, azokhoz alkalmazkodik. Figyelembe veszi társai igényét, meghallgatja véleményüket, megosztózik velük a feladatokon, vagy ellenkező irányban hat: elfogadhatja a saját elképzeléseit, alakítja a meglévő hagyományokat és társai magatartási stílusát, kiosztja a szerepeket. Mindkét esetben kitérül a közösség felé. Szükségét érzi a közösségnek, és hogy élvezhesse annak előnyeit, feladatokat vállal, lemondásra is hajlandó. Mindez azonban még nem tudatos.

Az egész osztályt átfogó harmonikus közösség nem alakul ki önmagától, öntevékenyen az iskoláskor kezdetén. Viszont a fentiek szerint a gyermekek életkori sajátosságai lehetővé teszik, hogy a nevelő külső tényezőként segítse megszületni az osztályközösséget. Erre a beavatkozásra feltétlenül szükség is van. Nevelői beavatkozás nélkül pedagógiailag értékes osztályközösség ezen a fokon nem alakul ki.

A 6–8 éves gyermek a nevelő által javasolt, kijelölt vagy alig észrevehetően előtérbe helyezett „vezetőket” nem mindig fogadja el. A tanulók értékelését befolyásolhatja a nevelő, de csak bizonyos határok között. Az természetes, hogy a gyermekek a saját értéknormájuk figyelembevételére alapján ruházzák fel társaikat tekintéllyel. Ezek a normák pedig függvényei a gyermek életkori adottságainak. Ha a vezetőnek nincs tekintélye, vagy ha azt elvesztette, akkor az osztályközösség irányítására alkalmatlan, mert a csoport legfeljebb látszatra követi.

Kezdeti fokon nem hozhatunk létre magas szervezetségű osztályközösséget. Ha ezt elméletileg el is képzelhetnénk, a gyermek nem tudna ebben a korban az ilyen közösségnek harmonikusan beilleszkedő tagjává válni. A jó nevelői irányítás mellett a 6–8 éves gyermek alkalmas a közös munka, a közös feladatok vállalására. Levetközi erőteljes alanyiságát és önként beilleszkedik az életkorának megfelelő közösségbe.

Az I. osztályban általában a nevelői sugalmazás segíti a vezető személyének kiválasztását. A nevelő maga akkor választ szerencsésen, ha a gyermekvezető személyi tulajdonságai, képességei alapján az osztály értékelési rendszerében is megállja a helyét. Ha a vezető saját tekintélyét nem tudja megalapozni, alakító, fegyelmező, előbbre vivő hatást sem képes kifejteni. Ilyen közösségben csak iskolán belül biztosítható a szigorú fegyelem, az iskola falain kívül azonban a megosztott erők között ököljog uralkodik, a tekintély nélküli vezetőt és a gyengébbeket kigúnyolják, egyben rövidebb-hosszabb ideig élő, külön közös tevékenységet folytató kis csoportok alakulnak. E tekintetben számolni kell azzal, hogy az osztály tagjai az iskolán kívül sajátos módon tovább élik társas életüket. Itt új csoportok alakulnak. A magasabb osztályokban nagyobb csoportok is keletkeznek. Ezek nem intézményesek, mégis gyakran, főleg a felső tagozatban igen hatékonyak. Ezeket a nevelőnek jól kell ismernie, egyébként nem tud úrrá lenni a csoportok hatása felett.

A tanuló közösségen belül spontánul kiválnak egyesek, akik a nevelő körül csoportosulnak. Ebből nem szabad a nevelő iránti rokonszenvre következtetni. Ellenkezőleg. Gyakran kell arra is gondolni, hogy a gyengeségüket érzők védelmet, mások előnyt akarnak biztosítani maguk számára. Ez nem válik a közösség javára. Az elhúzódo típusokat viszont meg kell nyerni. Ez a nevelői hatékonyság szempontjából szükséges.

A 8–10 éves gyermek már nemcsak beilleszkedik a meglévő szervezetbe, hanem kifejezetten igényli is azt, spontán módon törekszik határozott szervezetet életre hívni. Ha erre az iskolai keretek között nincs lehetősége, keresni fogja az alkalmat az iskolán kívül. Játékaiban sürgetően szervezi az együttes megmozdulásokat, közös célokat tűz ki; keresi a feladatok megvalósulását elősegítő társakat, és kizárja az azt hátráltatókat. A játék mellett vállalja már a munkát, áldozatot, hajlandó apróbb egyéni előnyökről lemondani. Erőteljesen éli át az *együttes élményeket*. Még egyéni élményeit is törekszik közös élménnyé tenni. Minden fontosnak látszó mozzanatot elmesél társainak, sokszor túlozva élménye jelentőségét.

Fokozódik az *eszményképek* szerepe. A csoporton belül az tesz szert nagyobb tekintélyre, aki az eszményképet a legjobban megközelíti. Erre törekszenek is a közösség vezetői tagjai, s így mind nagyobb hatást fejtenek ki az osztályközösségben. A vezetőben aktívan él az igény, hogy másokat irányítson, parancsokat osztogasson. A pszichikus szükséglet kielégítéséhez neki magának is szüksége van a közösségre, a közösség passzívabb tagjai pedig éppen az irányítást igénylik. Ha ezek az ellentétes irányú pszichikus igények egymást kiegészítően találkoznak, akkor beszélhetünk az osztályközösség harmonikus jellegéről.

Az osztályközösség szervezése, ügyes irányítása a III–IV. osztályban már egészet teremthet. A nevelőnek azonban mindennap tudatosan kell biztosítani a harmonikus csoport alapját képező feltételeket. A kisdobos és úttörő szervezet segítségével megalapozható a demokratikus autonómia egészen egyszerű formája, amely a tanulócsoport keretében a közösséget érintő kérdések megoldását intézi.

A 10. életévét betöltő gyermek legjelentősebb társválasztási szempontja továbbra is a játék. A tanulmányi előmenetel, iskolai követelmények, a szülők kapcsolata vagy világnézeti kérdések csak másodlagosan foglalkoztatják őket, és ezek nem is jutnak szerephez a csoportok kialakulásában. Ebben a korban élénken szervezik a játszó, a mozgásigény kielégítését szolgáló csoportokat. Lépten-nyomon megbeszélést folytatnak, amelyeknek tárgya a közös játék. Ha az osztályközösség nem elégíti ki őket, maguk teremtenek — most már nagyobb létszámú — játékcsoportokat. Az együttes élmény szerepe fokozódik. Kitörnek az osztálykeretből, társaik kiválasztását nem

bízzák a véletlenre. A IV. osztályban elért osztályközösségi egységszint az V. osztályban már visszaesik, a szervezet inkább széthullóban van. Az osztályrendszerrel való áttérés csak sietteti ezt a folyamatot. Tekintélyt a bátorság, az ügyesség, a sportban való tájékozottság, vidámság, megbízhatóság, bajtársias magatartás ad. Ez a rokonszeny alapja is. Ezek az alapokon nyugvó osztályközösség megszervezése elsősorban az V. osztály osztályfőnökének feladata. Ebben az osztályban új alapok lerakásáról van szó. Itt a nevelő lényegesen több problémával áll szemben, mint az I. osztályban. A 12–13 éves gyermek ugrásszerű lelki átalakulás előtt áll, és már bontakozik ki benne a nagy fordulat. A pájtás-kapcsolatok a barátkozás szintjére jutnak ugyan, ennek azonban még nem jellemzője a tartósság. Könnyen kötik, könnyen meg is szüntetik, gyakran az egymás iránti lelkesedést gyűlölködő harag váltja fel. A kapcsolatok okai között egyaránt szerepelnek *tárgyiak* (ha pl. a közös játékterület, egymás mellett ülnek, egymáshoz közel laknak, azonos tárgyakat gyűjtenek) és *személyiek* (pl. a közös érdeklődés, az olvasmányok azonossága, a gyermek egyéniségének megfelelő vagy azt kiegészítő típus).

A 12–14 éves korban sajátosan jellegzetes értelmezést adnak a gyermekek a bajtársiságnak, a barátságának. Szerintük a barátság a vélemények egyezését, feltétlen megbízhatóságot, titoktartást és olyan segítő szándékot követel, amely attól sem riad vissza, hogy szükség esetén tiltott módon is támogassa a barátot.

Nagy szerepet tölt be a kapcsolatok ápolásában a *közös élmény*. Az osztályközösségek kialakításának ez a legbiztosabb alapja, tehát az osztályfőnöknek törekednie kell a közös élményalkalmak megteremtésére és a közös élmények jó felhasználására.

Főleg a felső két osztályban jól kialakulnak a társaikat befolyásolók (modulálók) és a társaikhoz inkább alkalmazkodók típusai. Ebben a fejlődési szakaszban még a nevelői tekintély nyomására sem fogadnak el a tanulók őszintén olyan irányítót, aki eszményeiknek nem felel meg. Különösen hajlamosak a megfelelő közösség hiányában a „bandaalakításra”. Ezek gyakran veszedelmes célokat szolgálnak, és semmi esetre sem válnak a nevelői célkitűzések javára. Sokszor ilyen szervezetben vagy hasonló, elkülönülő csoportokban, az osztályközösségtől függetlenül, a nevelői ellenőrzés határán kívül oldják meg céljaikat. Ezért olyan segítséget kell nyújtani az osztálynak, hogy a tanulók igényét és a nevelői szempontokat egyaránt kielégítő vezetés érvényesüljön.

Az életkori sajátságok arra utalnak, hogy a 6–10 éves korban a gyermekek a hasznos osztályközösséget öntevékenyen még nem tudják megszervezni, ezért a nevelő állandó közvetlen irányítására szorulnak, a 11–14 éveseknek viszont — a nevelő irányító szerepe mellett — már öntevékenységet, helyesen értelmezett autonómiát kell biztosítani. Így nyújt a szervezett, intézményes osztályközösségben a társas kapcsolat a nevelő munkájához segítség, így lesz az a tanulók egymásra való hatásának forrása.

b) A 6–10 éves korban az osztályközösség kialakítása szempontjából a tanulók nemének nincs különösebb jelentősége. A lányok szubjektivitása, érzelmi reakciója, befolyásolhatósága, a személyes kapcsolat iránti igénye nagyobb ugyan, mint a fiúké, ez azonban nagyobb módszerbeli eltérést nem követel a nevelőtől. Az I.–II. koedukált osztályban közös játék is szervezhető. Gyakran spontán kezdeményezésből is játszanak együtt. Az esetek többségében azonban játékaik elkülönülnek, és saját nemű társakat választanak. A fiúk és lányok között az osztályközösségen belül egész sor területen együttműködés érhető el. Ennek ellenére is gyakori a versengés, sőt a veszekedés is. A III–IV. koedukált osztályban már sok nehézséget tapasztalunk az osztály-

közösség kialakításánál. Az egyneműek között kifejlődő pajtáskodás és kis csoportok alakítása már számos akadályt jelent.

A felső tagozatban kezdődik és vesz határozott irányt a nemek pszichológiai differenciálódása. E korban a fiúk a testi erőt, határozottságot, bátorságot, bajtársiaságot, szellemességet, a jó kedélyt, a sportteljesítményeket, a közös érdeklődést, egyező véleményt becsülik egymásban. A *szavahihetőség* a pajtási és baráti kapcsolatok elengedhetetlen feltétele.

A leányok ebben a korban szeretik a *titkolódzást*. Ezért a titoktartást nagyra értéklék. Szeretik a vidám, hangulatos, megbízható, önzetlen, kedves társakat, sokan ragaszkodnak a szerény magatartású, készséges barátnőkhöz.

A fiúk és leányok egymás iránt való érdeklődése határozott formában jelentkezik. A VII–VIII. osztályban romantikus kapcsolatok a tanulócsoporton belül is kialakulnak. A leányok azonban inkább a valamivel idősebb fiúk iránt tanúsítanak érdeklődést. E téren inkább széthúzó, mint összekovácsló erőt tapasztalunk. A problémát nem lehet leegyszerűsíteni azzal, hogy nem veszünk tudomást a különbségekről és a nemeknek egymás iránt megnyilatkozó érdeklődéséről.

c) Az osztályközösség harmóniája annak személyi összetételétől is függ. A vezető egyéniség hiánya vagy több, a hatalomért küzdő erős akarátú, összeütköző gyermek találkozása, az alkalmazkodni nem tudó vagy nem akaró, súlyos hibákkal terhelt, összeférhetetlen, árulkodó, fölényeskedő, irigy, hazudozó, megbízhatatlan, állandóan hangoskodó, csak a rosszban összetartó, az érdemeket kisajátító, játékrontó, a vezetés-sel szembehelyezkedő stb. gyermek súlyos akadályt jelent az osztályközösségben.

Minden tanulóközösség összetétele más. Ezért első feladat a tanulók személyiségének alapos tanulmányozása, s ezen belül annak meghatározása, hogy a társas kapcsolatok szempontjából egy-egy tanulónak milyen szerepet szántunk. A tanulók társas magatartásának megfigyelése alapján szerzünk ehhez támpontot.

IV. Mindezek után alapkérdésünkre igennel válaszolhatunk. Véleményünk szerint a 6–14 éves gyermekek rendelkeznek azokkal a pszichológiai adottságokkal, amelyek az osztályközösség megszervezését lehetővé teszik. A tanulók *igénylik a társas viszonyt*. Ez összetartó erő.

Fentiekből következik: *nincs reális alapja* annak az elképzelésnek,

a) hogy a nevelő folyamatos irányítása nélkül is biztosítható osztályközösség harmóniája, pedagógiailag értékes hatékonysága és színvonala.*

b) hogy a nevelő kizárólagosan, egyedül is meghatározhatja az osztályközösség struktúráját, a tanulók értékrendjét, hierarchiáját,

c) hogy az osztályközösségben elhanyagolható az iskolán kívüli kapcsolatok hatása,

d) hogy a nevelői célkitűzések, a szocialista nevelés feladatai hatékony osztályközösség nélkül is megvalósíthatók.

E következtetések alapján érdemesnek látszik problémánknak széles területen és mindenféle összetételű tanulócsoport keretében történő vizsgálata, hogy ezzel a gyakorlat számára nélkülözhetetlen adatokat nyerjünk.

* Ezt a gondolatot Ágoston György így fejezi ki: „A gyermekközösség magára hagyva nem képes társadalmi funkciót teljesíteni.” (Ágoston Gy.: A közösség ismérvei és jelentősége a kommunista nevelésben. Köznevelés, XVII. évf. 23. sz. 711. old.)

Szocialista közösségi nevelésünk fejlődésének vázlatos áttekintése.*

A közösségi nevelés magyarországi fejlődésének eddig megtett útját 1945-től három nagyobb szakaszra oszthatjuk:

I. A közösségi nevelés útkeresésének időszaka 1945-től 1947—48-ig. Közösségi nevelésről ekkor még nem beszélhetünk.

II. Makarenko nevelési gyakorlatának és elméletének megismerésére és gyakorlatban való alkalmazásának időszaka 1947—48-tól 1956-ig.

III. A makarenkói elvek alkotó felhasználásának időszaka 1957-től napjainkig.

Ez a felosztás nem jelent merev határokat, hiszen az egyes szakaszok összeszövődnek egymással. Úgy látom, hogy a nagy vonalakban megjelölt időpontok jelentenek változást a közösségi nevelés kérdésében. A közösségi nevelés fejlődése természetesen összefügg a magyar pedagógia felszabadulás óta megtett fejlődésének útjával, és így magán viseli ennek az útnak legjellemzőbb sajátosságait.

I. Az 1945-től 1947—48-ig terjedő időszakot a közösségi nevelés szempontjából az *út-keresés időszakának* nevezhetjük.

A közösségi nevelés elvei, szervezeti formái, módszerei még nem alakultak ki. Korán jelentkezik azonban az az igény, hogy az iskolákban új, demokratikus szellemben és ennek megfelelően új módszerrel neveljék az ifjúságot. Az akkori politikai helyzetnek és a magyar pedagógia beállítottságának megfelelően ezeket az új módszereket elsősorban a polgári pedagógiában kezdik keresni és a mintákat is onnan veszik át. Ebből a helyzetből következik egyrészt az, hogy az új nevelési módszer keresése az ifjúsági önkormányzat megteremtésére irányuló törekvéstre szűkül le, másrészt az ifjúsági önkormányzat szervezeti formái magukon viselik a polgári nevelés jellegzetes vonásait. A nevelés alapelvéként azt a tételt hangsúlyozzák, hogy az iskola feladata a társadalmi életre való felkészítés. Ez a látszólag helyes tétel azonban ekkor teljesen helytelen értelmezést kapott. Ez jól mutatkozik meg abban a törekvésben is, hogy az iskolai önkormányzat megfelelő szervezeti formában működjön. Azt a követelményt, hogy az iskola a társadalmi életre készítse elő, úgy értelmezik, hogy az iskola kicsinyített mása legyen az államnak, a társadalomnak és vegye át annak szervezeti kereteit is. Így a gyermek már az iskolában hozzászokik a társadalom felépítéséhez, annak életéhez és így az iskolából kikerülve a társadalmi életbe való átlépés zökkenőmentesen történik. „Bele kell vinnie a társadalom formáját saját társadalmába”.¹ Ennek megfelelően történnek olyan javaslatok, hogy az iskolában „diákállam” alakuljon ki és ebben a „diákállamban” legyen miniszterelnök, belügy-, külügy-, pénzügy- stb. miniszter, tartsanak parlamenti szerű gyűléseket² vagy más elképzelés szerint legyenek ebben az államban politikusok, orvosok, rendőrök, ügyvédek stb.³ A látszólag haladó törekvésnek reakciós tartalmat adtak azért, hogy az ifjúságot az iskolaévek alatt távol tartották a társadalomtól, annak életétől. Ebből következett, hogy az ifjúság ne politizáljon. „A serdülő gyermek nem politizálni akar, a felnőttek ügyei egyelőre nem is érdeklik, hanem igenis társas életet akar élni a maga módja szerint és a saját fejlődését szolgáló fiziológiai és lelki indítékoknak megfelelően, hogy ösztönösen előkészüljön a nagy közösség életében egykor betöltendő szerepére.” — írja a Köznevelés.⁴ Ennek az elvnek nevelési tartalma csakhamar helytelennek bizonyul és így a szervezési keretek sem nyerne széleskörű alkalmazást, jöllehet a gyermekek közösségi életében még később is felbukkan pl. a polgármesteri funkció.

A kezdeti időszak sajátos vonása az, hogy az ifjúság demokratikus szellemű nevelését előtérbe helyezi ugyan az iskolai, ifjúsági önkormányzat kérdését, azonban megnyugtató

* Azt tekintem feladatommak, hogy a szocialista közösségi nevelés fejlődésének legfontosabb pontjait emeljem ki. Ezért tekintettem el attól, hogy minden egyes megállapítást konkrét példával illusztráljak, a megjelent könyvek, tanulmányok szerzőjére és címére utaljak. Igyekeztem azokra a kérdésekre rámutatni, amelyek a közösségi nevelés területén a fejlődés fő vonalát adják meg.

¹ Köznevelés, 1945. évf. 11. sz. 13. oldal.

² Köznevelés, 1946. 14. lap.

³ Köznevelés, 1947. 438. lap.

⁴ A Köznevelés 1946. évf. 18. sz. 3. oldal.

szervezeti keret, forma nem alakul ki. Ez természetesen szoros összefüggésben van azzal, hogy a nevelés eszmei tartalma sem tisztult még ki. Igaz ugyan, hogy a párt már korán felhívja a figyelmet a közösségi nevelés fontosságára, Makarenko jelentőségére,⁵ mégis csak nagyon lassan indul meg a nevelési munkának ebbe az irányba való fordulása, és még néhány évig az önkormányzat kérdése körül folynak a pedagógiai viták.

A kezdeti próbálkozás azonban helytelen irányban halad. Ennek az az oka, hogy a közösségi nevelés egyik alapvető kérdésében a tanár vezetőszerpe és a tanulók öntevékenysége között nem helyes viszony alakult ki a tanár irányító munkájának rovására s így az ifjúsági önkormányzat arra az útra lépett, amely a nevelőmunka lehetetlenné tételéhez vezetett. A párt erélyes intézkedéssel számolta fel az avangardizmust. Ezt a szükséges intézkedést azonban később — akkor, amikor már az ifjúság politikai érettsége fejlettebb fokon állt — tévesen is értelmezték. Ennek tulajdonítható az, hogy csak nagyon lassan indul meg a szocialista szellemű gyermekközösségek megszervezésének folyamata. Az iskolai diákönkormányzatok rossz emléke még sokáig kísért és éppen az ettől való félelem akadályozza a közösségi nevelés szervezeti kereteihez való bátrabb hozzájárulást.

Érdeemes megemlíteni azt, hogy a diákönkormányzat kérdése túlnyomórészt a középiskolák pedagógiai problémájaként jelentkezik és teljesen megfelelnek az új iskolatípusról: az általános iskoláról, ahol még a régi elemi és polgári iskola nevelési formájaként a hetesi és naposi rendszer él tovább és ezzel lényegében ki is merül „a közösségi nevelés” tartalma. Ez azzal magyarázható, hogy az általános iskola — mint demokratikus köznevelésünk első iskolatípusa — még néhány évig szervezeti kérdések megoldásával volt elfoglalva és így a nevelési munkára nem tudott kellő gondot fordítani.

II. A közösségi nevelés, mint a szocialista erkölcsi nevelés egyik fontos területe a magyar pedagógia elméletében és gyakorlatában *Makarenko tanításainak megismerésével* kezdődik. Ez a folyamat az 1947—48. évben indul meg. A makarenkoi elvek megismerése a pedagógiában is meghozta a fordulat évét. Makarenko jelentőségét a közösségi nevelés szempontjából két okból látom értékesnek:

1. a zavaros útkeresés, a polgári pedagógiai elgondolások helyett megmutatta a szocialista közösségi nevelés célját, tartalmát, módszerét;

2. felhívta a figyelmet az általános iskolában folyó nevelésre is és így szélesebb keretet biztosít a közösségi nevelés számára.

Makarenko nevelési elméletének széleskörű megismerése azonban csak lassan indul meg, és így lassan bontakozik ki a gyakorlati megvalósításra irányuló munka is. Makarenko elveinek gyakorlati alkalmazásával nálunk Makarenko telepéhez leginkább hasonló körülmények között próbálkoznak meg először. 1948-ban a hajdúhadházi gyermekvárosban makarenkoi elveket próbálnak alkalmazni. A gyermekváros rövid ideig tartó működése azonban nem ad lehetőséget arra, hogy a kísérlet általános elvek leszűréséhez vezessen.

A közösségi nevelés kérdései Makarenko műveinek, tanulmányainak megjelenésével egyre jobban az érdeklődés előterébe kerülnek. Ez elsősorban a pedagógia elméletére vonatkozik, a gyakorlati nevelőmunka az elvek megvalósításával, kipróbálásával csak később kezd foglalkozni. A pedagógiai elméletnek és gyakorlatnak ez az időben való elszakadása károsan érezte hatását elméleti és gyakorlati téren egyaránt. Az 1948-tól 1954-ig a közösségi nevelést tárgyaló cikkek, tanulmányok jellemző vonása az, hogy vagy a makarenkoi elvek egyszerű ismertetését adják anélkül, hogy ezeket az elveket példákkal illusztrálnák, vagy a felhozott példák a szovjet iskolák életéből valók, vagy az elvek illusztrálására a magyar iskolák egy-két nevelési eljárását ismertetik. Bármelyik formát nézzük is, mindegyik nagyon értékes volt abból a szempontból, hogy széleskörűen kezdik megismertetni a közösségi nevelés legfontosabb elveit és gyakorlati alkalmazásukra ösztönöznek. Ugyanakkor azonban nem történt meg annak megvilágítása, hogy ezeket az elveket hogyan lehet a magyar nevelési gyakorlatban megvalósítani, mennyiben tudják ezeket az elveket a magyar iskolák felhasználni a közösségi nevelés érdekében. Ezzel magyarázható az a több éven át tartó vita az elmélet és gyakorlat között a közösségi nevelés kérdésében, hogy Makarenko gyakorlata és elmélete olyan sajátos gyakorlat és elmélet-e, amelyeket a mi viszonyainkra alkalmazni nem lehet, vagy amelyek nálunk is alkalmazhatók. Az elmélet az utóbbit hangoztatta, a gyakorlati munkát végzők pedig az első állásponton voltak. A kérdés tisztázatlansága évekig akadályozta a közösségi nevelés intenzív megindulását. Nincs szó még a közösségi nevelés folyamatáról, a közösségi nevelés sok részletet magában foglaló egységes egészéről, hanem csak egy-egy kiragadott mozzanat megemlítéséről. Így pl. olvashatunk a távlatok jelentőségéről, a hagyományok megteremtéséről, ezek azonban nincsenek beillesztve egy fejlődő közösség életébe.

⁵ Révai József: A demokratikus nevelés szelleme, 1947.

Az iskolák gyakorlati nevelőmunkája azonban egyre sürgetőbben veti fel a közösségi nevelés kérdéseivel való foglalkozást. Az iskolák előtt álló szocialista nevelési cél megvalósítása szükségszerűen megköveteli, hogy a közösségi nevelés fokozottabb mértékben valósuljon meg. Az 1950-es, különösképpen pedig az 1954-es párthatározat nyomán a közösségi nevelés-kérdéssel való foglalkozás egyre szélesebb méreteket ölt. A közösségi nevelés előtérbe kerülése főleg két okból történik:

1. A közösségi nevelés szükségességét, jelentőségét elsősorban az iskolák fegyelmi helyzetét követeli meg. A tanulók fegyelmezett magatartásra való nevelése céljából nyúlnak a közösségi nevelés problémáihoz, iskolai közösségek kialakításához. Ez természetesen azt is jelentette, hogy a közösségi nevelést csak mint a fegyelmi helyzet megjavításának eszközt tekintették és ezzel nemcsak leszűkítették a közösségi nevelés feladatkörét, hanem ugyanakkor ezt a bonyolult kérdést le is egyszerűsítették.

2. Az iskolák fegyelmi helyzetének javulása után legfontosabb feladat a tanulmányi színvonal emelése lett. Ekkor a közösségi nevelés döntően oktatási célt szolgált: a tanulókat jobb tanulmányi eredmény elérése érdekében szervezik közösségi formákba. Az így kialakult szervezeti keret — általánosan elterjedt formájában a brigád — azonban nem bizonyult életképes elsődleges közösségnek.

Mind a két esetben tehát a közösségi nevelést elsősorban nevelési módszerként kezelik, az iskolák előtt álló feladatok megoldási módjaként és eszközeként. Nem hangsúlyozódik ki az, hogy a közösségi nevelés a szocialista nevelés célja és alapelve is. Jellemző és tanulságos vonásként említhetjük meg azt, hogy nem fordítanak kellő gondot a közösség különböző formáinak megszervezési munkájára. A pedagógiai elmélet nem hívja fel a figyelmet a szervezési időszak nevelési jelentőségére és így a gyakorlatban sem használják ki ennek a munkának értékes nevelési lehetőségeit. A szervezési formákat egy-két nap alatt kialakítják a nevelők és azután ezek a szervezeti keretek szinte hibátlanul működnek. A közösség megszervezésének ez az elhanyagolása rendkívül káros volt. Ez legfőképpen abban mutatkozik meg, hogy a makarenkói elvek alapos tanulmányozása és megértése helyett az iskolák életében a makarenkói osztágok munkájára szervezik meg a brigádokat. Nem hatolnak azonban a kérdés mélyére és így nem tisztázzák az osztálynak vagy az osztályn belülré létrehozott kis közösségeknek, mint elsődleges közösségeknek funkciója, szervezeti felépítése. A szervező munka elhanyagolásának egyik oka az, hogy Makarenkonak ezzel a kérdéssel részletesen foglalkozó tanulmánya csak később jelent meg. Kétségtelen azonban, hogy Makarenkot legelőször ezen a területen értették félre és elégedtek meg bizonyos külső szervezési keretek létrehozásával, amelyek azonban éppen pedagógiai kidolgozatlanáguk, átgondoltságuk hiánya miatt tartalom nélkül maradtak és így formálisan, életképtelenül működtek. Itt elsősorban a reggeli zászlófelvonás és déli zászlófelvonás általánosan elterjedt gyakorlatára gondolok, amelyeknek a makarenkói teljes közösségi formát, a teljes gyűlést kellett volna iskoláink életében megvalósítani. Ez a szervezeti forma azonban teljesen eredménytelen maradt.

A közösségi élet megszervezésének munkájában elkövetett hibát természetesen nagy mértékben befolyásolták a közösségi nevelés tartalmi kérdéseit is. A legtöbb iskolában a közösségi nevelés eredményes kibontakozása éppen a szervezeti keretek hibái miatt bukkott meg és lényegében ennek a kérdésnek elméleti és gyakorlati tisztázatlansága akadályozta évekig a közösségi nevelés előrelépését, fejlődését. Különösen káros volt az a látszateredményekre való törekvés, — amelynek jelentkezésével főleg a fegyelmi helyzet megjavításának idején találkozhattunk —, hogy nagyon gyors szervező munka után a kialakított „közösségek” a makarenkói közösség legszebb tulajdonságaival rendelkeztek, hamar fejlett „közösséggé” alakultak.

Az iskolai közösségek szervezeti formáinak kialakulását nagymértékben akadályozta az, hogy az ifjúsági mozgalom szervezeti felépítése és az iskola osztályrendszere közötti viszony kérdése nem tisztázódott. A külön feladattal megszervezett osztályközösségek, sőt az osztályon belül létrehozott egyéb szervezeti formák, valamint az osztályon belül élő ifjúsági mozgalom szervezeti formái az elsődleges közösségek megkettőződését eredményezték. Azon túlmenően, hogy rendkívül bonyolult helyzet állt így elő, ami akadályozta annak a kérdésnek a megoldását, hogy mi tekinthető elsődleges közösségnek az iskola életében: az osztály, az osztályon belül létrehozott kisebb közösség vagy az óra, az elsődleges közösség megszervezése rendkívül sok energiát igényelt a nevelő részéről, akadályokat jelentett a szervezeti formák működése terén. A közösség megszervezésének kérdésében, létrejött az a holtpon, az az állandóan ismétlődő körbenforgás, ami hozzájárult ahhoz, hogy jelentősebb előrelépés nem történt meg. Az osztályfőnöki munka előtérbe kerülésével nagyon sok oldalról és alaposan megvilágítják az osztálynak, mint elsődleges közösségnek pedagógiai kérdéseit, kialakításának, fejlődésének feladatait és sajátosságait. Részletes leírásokat olvashatunk egy-egy konkrét osztályközösség kialakításáról, azonban ekkor sem kerülnek alaposabb tárgyalásra az osztály

megszervezésének általános pedagógiai elvei és különösen kevés gondot fordítanak az osztály és iskolaközösség összekapcsolásának kérdésére. Így már több iskolában jó osztályközösségek jönnek ugyan létre, de erős, befolyásos iskolaközösségek csak nagyon kevés helyen működnek.

A közösségi nevelés területén 1954-től figyelhetünk meg erőteljes fellendülést. Ennek egyik oka az 1954-es párthatározat, amelyik a szocialista szemlével nevelés fokozását kívánja meg az iskoláktól. A fejlődéshez nagy mértékben hozzájárultak a szovjet iskolák közösségi nevelés helyzetét ismertető cikkek, szovjet pedagógus küldöttségek látogatásai, tapasztalatai. Hozzájárul a fejlődés új szakaszának megindulásához a magyar pedagógia erőteljesebb kibontakozása és ami ezzel összefügg, a gyakorlati oktató-nevelő munka számára adott fontos iránymutatása. Mindezek hozzájárultak ahhoz, hogy a makarenkói elveket határozottabban kezdjük alkalmazni a magyar iskolák nevelési gyakorlatára. Egyre fontosabb feladatként jelentkezik a magyar iskolákban folyó közösségi nevelés tapasztalatainak felmérése, a makarenkói elvek alkotó alkalmazásában szerzett eredmények elméleti általánosításának elvégzése. A pedagógiai elmélet helyesen figyelmeztet arra, hogy a közösségi nevelés nem a nevelés egyik módszere csupán, hanem a szocialista iskola legfontosabb, legalapvetőbb nevelési módszere, a nevelés célja és alapelve és az iskolában folyó nevelési feladatok csak a közösségi nevelés folyamatában oldhatók meg eredményesen. Ennek az elvnek határozott, világos megfogalmazása jelentősen hozzájárul a gyakorlati nevelőmunka változásához, megjavításához. A meghirdetett pedagógiai pályázatokra beérkezett tanulmányok a közösségi nevelés területéről, az MSZBT ankétja a közösségi nevelés magyar tapasztalatairól (1954) alapvetően abban jelentenek újat, hogy a közösségi nevelést most már összefüggő, szervesen egymásba kapcsolódó nevelési folyamatként szemlélik, amely magában foglalja a gyermekek nevelésének bonyolult munkáját. Jól példázza ezt egy, az 1954-ben pályadíjat nyert munka, amelyben figyelemmel kísérhetjük egy osztályközösség életét, fokozatos fejlődését, a követelmények rendszerének alakulását. Igaz, ez a tanulmány még nem tisztázza a közösségi nevelés minden kérdését és az általánosítás sem minden kérdésben helyes (pl. az úttörő és osztályközösség viszonya), azonban nagy érdeme, hogy a közösségi nevelést nem kiragadott példákkal illusztrálja, hanem a közösség fejlődésének egymásra épülő folyamatát ábrázolja.

1954-től tehát kezdetét veszi a közösségi nevelés magyar tapasztalatainak elmélyültebb tanulmányozása. Az 1956-os ellenforradalom ezt a fejlődési folyamatot szakítja meg. Az ellenforradalom megelőző és követő időszak pedagógiai bizonytalansága, a közösségi nevelés területén a NÉKOSZ-szemlével és hagyományok követelése megakasztja a közösségi nevelés elméleti és gyakorlati feladatainak megoldását. Az ellenforradalom leверése után jelentkező fontos nevelési feladatok — világnézeti nevelés, polittechnikai nevelés — átmenetileg háttérbe szorítják a közösségi neveléssel való foglalkozást, azonban csakhamar ismét nevelési munkánk középpontjába kerül. Jelenleg a közösségi nevelés kérdésében új vonások jelentkeznek és éppen ezért határozhatjuk el a közösségi nevelés eddigi fejlődési folyamatától.

Mielőtt ennek az új szakasznak sajátosságait szemügyre vennénk, szükségesnek látszik az eddig megtett út jellemző vonásait kiemelni, tekintettel azokra a tanulságokra, amelyeket az eddig tárgyalt időszakból levonhatunk.

1. A közösségi nevelés eddig meglehetősen kampányszerűen történt. Időnként felmerül a vele való foglalkozás szükségessége, ezt azonban bizonyos ideig a nevelés más területe váltja fel. Eppen az mutatja a közösségi nevelés helytelen értelmezését, hogy a hazafiasságra, világnézetre stb. való nevelést elszigetelten vizsgálják a közösségi neveléstől.

2. A nevelőmunkában a közösségi nevelés két alapvető makarenkói elvéről feledkeztek meg: egyrészt a már említett szervezési munka nevelő jelentőségéről, másrészt arról a fontos tanításról, hogy a közösségek kialakítása nem megy márról-holnapra, s a jó közösség kialakításához több év, tehát idő kell. A mi iskolai gyakorlatunkban néhány hónap, legfeljebb 1 év alatt már fejlett közösségek működtek. Lényegében hiányzott a közösség kialakításának, életének több éves fejlődési perspektívája. Ez az oka annak, hogy a működő közösségek nagyon hamar fel is bomlottak.

3. A közösségi nevelés gyakorlati megvalósítása elszigetelt próbálkozás maradt, tekintve, hogy a felsőbb szervek nem irányították, szervezték a közösségi nevelés munkáját. Főleg tanítók, tanárok nyúlunk hozzá az osztályközösség megszervezéséhez és lényegesen kevesebb kezdeményezés mutatkozik az igazgatók részéről az iskolaközösségek megteremtésére.

4. A közösségi nevelés problematikája az iskolában folyó közösségi nevelés lehetőségeire, módjaira korlátozódik. Nem veszik elemzés alá a közösségi nevelés egyre nagyobb méretekben fejlődő más lehetőségeit: a diákközhözoknak, kollégiumoknak, gyer-

mekvárosoknak, napközi otthonoknak a közösségi nevelés szempontjából való előnyeit, formáit.

5. A közösségi nevelés hosszú ideig nélküli legfontosabb tartalmát: a munkára nevelést. Községi nevelésünk azért nem tudott huzamosabb ideig jól működő közösségeket létrehozni, mert hiányzott a közös cél, közös erőfeszítés, ami egységes egészé forrasztja egybe a gyermekeket. A sokszor mesterkelt, sokszor csak rövid távlatot biztosító cél tette eredménytelenné a nevelőmunkát, okozta a gyermekközösségek felbomlását.

6. A közösségi nevelésből hiányzott a közösségi nevelés lélektani kérdéseinek kidolgozása, pedig a közösségi nevelés számtalan, nagyon fontos részletkérdésének megoldása csak pszichológiai oldalról való megközelítése lesz eredményes. Pl.: az idősebbek és a fiatalabbak egymáshoz való viszonyának kérdése, a baráti kapcsolatok kialakulása az elsődleges közösségekben, a különböző gyermektípusok lelki rajza a közösségen belül, az egyén és közösség viszonyának kérdése stb.

7. Mindezek azt eredményezik, hogy a közösségi nevelés számos fontos kérdése nem nyert kidolgozást a magyar nevelés vonatkozásában. Pl.: az elsődleges és teljes közösségi kapcsolatának kérdése, kialakításának módja, a közösségek fejlődésének mozgástörvényei stb.

III. Az 1956-os ellenforradalom helytelen nézeteinek legyőzése után a közösségi nevelés új időszaka kezdődik. Tekintve, hogy a közösségi nevelésnek ez az időszaka a jelenleg folyó nevelőmunka irányát, tartalmát, módszerét jelenti s így általánosan ismert, csak néhány gondolatban szeretnék utalni ennek a szakasznak jellemző vonásaira.

Legfontosabb vonásként azt kell kiemelni, hogy megszűnt az elszigetelt, egyéni kísérletezések időszaka és megkezdődött a közösségi nevelés központilag irányított, vezetett és segített időszaka. A közösségi nevelés a nevelőmunka központi helyére került, mint az iskolai oktató-nevelő munka legfontosabb területe. Ez éppen azért fontos, mivel minden nevelési feladat csak jó közösségekkel oldható meg. Azzal, hogy az iskolák legfontosabb nevelési feladatul a közösségek kialakítását, szervezését kapták, mód nyílik arra, hogy valóban széleskörű tapasztalati anyag gyűljön össze, amelynek birtokában le lehet vonni a közösségi nevelésnek azokat az általános elveit, amelyek a közösségi nevelés magyar gyakorlatának irányelvül szolgálhatnak. Jelenleg ennek a fejlődésnek a kezdetén, a makarenkói elvek alkotó alkalmazásának kísérleti időszakában vagyunk, amikor a pedagógiai elmélet és gyakorlat a legjobb megoldási módokat keresi. Nagy előrehaladást jelent ezen a téren az a fontos rendelkezés, amelyet az Úttörők Szövetségének Országos Elnöksége és a Művelődésügyi Minisztérium adott ki 1961 márciusában és amely pontot tesz az eddig sok gondot okozó kérdésben: az ifjúsági mozgalom és az iskola szervezeti kereteinek egymáshoz való kapcsolatában. A rendelkezés leszögezi, hogy az úttörő-órs az a szervezeti keret, amelyre az iskola közösségi élete épül.

A jelenlegi közösségi nevelés kérdéseivel való foglalkozás legszembevetőbb sajátossága az, hogy a figyelem a szervezeti kérdések — pontosabban az elsődleges közösségek kialakításának, megteremtésének — irányába fordult. Jóllehet, az előbb említett határozat a szervezeti formát tekintve az alapvető kérdést tisztázza, azonban nagyon sok gyakorlati tapasztalat kell még ahhoz, hogy az elsődleges közösségek életét helyesen szervezzük, vezessük, és hogy életképes közösségek álljanak rendelkezésünkre. Ezzel kapcsolatban egy jelentős kérdés tisztázása fontos: a közösségi nevelés folyamatában nem lehet és nem szabad az elsődleges és teljes közösséget úgy szemlélni, mint időben egymás után kialakítandó szervezési keretet. Tehát nem lehet először az elsődleges és azután a teljes közösséget létrehozni, mert a kettő kialakulásának folyamata szorosan kapcsolódik egymáshoz, feltételezi és befolyásolja egymást. A jelenlegi kutatások nem együtt vizsgálják a kettőt, hanem a figyelmet szinte kizárólagosan az elsődleges közösségekre fordítják s kevés szó esik annak a kérdésnek felvetéséről, hogy az elsődleges és teljes közösség hogyan segíti egymás kialakulását. Jelentős azonban az, hogy az egyes közösségek megteremtésére éveket fordítanak s csak több éves munka, tapasztalat után történik meg az eredmények elemzése, feldolgozása.

Az utóbbi években az iskolai közösségek kialakítása mellett nagy előrelépést tettek a kollégiumok, diákotthonok stb. közösségi nevelési tapasztalatainak feldolgozására. Ebből a szempontból kell kiemelni közösségi nevelési irodalmunk egyik legjelentősebb munkáját, Szvétek Sándor könyvét a kollégiumi közösségi nevelés tapasztalatairól.

A közösségi nevelés eredményes megoldását segíti az általános és középiskolában megvalósítandó nevelési tanterv stb. közösségi nevelési kérdéseit részletesen kidolgozta. Különösen fontos ez a közösségi nevelés lélektana és a konkrétan megfogalmazott és elrendő nevelési célok szempontjából. Az utóbbi évben fokozódott az érdeklődés a gyermek-

közösségek lélektani kérdései iránt, elsősorban az elsődleges közösségen belül kialakult baráti kapcsolatok kérdésében.

Nem kielégítő még a közösségi nevelés és munkára nevelés kérdésének elvi és gyakorlati tisztázása. Nagyon kevés figyelmet fordítanak a munkára nevelés közösségformáló hatá-
saira, illetve a közösség életében a munka formáinak, fajtáinak alkalmazására.

Orvendetesen előtérbe került azonban a tanterületek közösséggé formálódásának kér-
dése és annak a fontos tételnek egyre hangsúlyozottabb kifejtése, hogy a gyermekközösség
megteremtése nem lehetséges nevelőközösség nélkül. Ezen a téren nagyon sok tényező aka-
dályozhatja az előbbrejutást, mindenesetre azonban a tanterületek egységbeforrásának
szükségessége egyre jobban terjed és ebben a kérdésben is fejlődési folyamat bontakozik ki.

KUBINYI ZOLTÁN

gyak. isk. szakvezető tanár

Fizikai tanulókísérletes órák a közösségi nevelés szolgálatában

Jó szolgálatot tesznek a közösségi nevelés területén a tanulókísérletes órák.

A tanulókísérletes órák ma már hozzátartoznak a korszerű oktatáshoz. Az ilyen órák oktatási szempontból igen értékesek. A tanulók nem passzív szemlélői a be-
mutatott kísérleteknek, hanem maguk is cselekvően vesznek részt a közös munkában.
A jelenségek megfigyelését saját kísérleteik közben végzik, és maguk vonják le a ta-
paszталatokat. Tudásuk mélyül, alaposabb, tartósabb ismeretekre tesznek szert. Kísér-
letezés közben nemcsak bizonyos ismeretanyaggal gazdagodnak, hanem a tevékenység
során szerzett tapasztalatok befolyásolják nézeteiket, alakítják meggyőződésüket, jel-
lemvonásaikat is. Fejlődik önálló gondolkodásuk, következtető készségük. Megtanul-
ják értékelni a munkát, amely a közösség javát szolgálja. A közös kísérletezés fegyel-
mezett munkára neveli a tanulókat. A tanulókísérletek a természettudományos gondol-
kodás fejlesztését, a materialista világnézet kialakítását éppen olyan jól szolgálják,
mint a közösségi ember jellemvonásainak kiművelését.

A tanulókísérletes órák megvalósítása azonban nem egyszerű feladat. Ehhez két
dolog szükséges. Először biztosítani kell a kísérletekhez használandó eszközöket, és
nem utolsó sorban meg kell ismerni a tanulókísérletek levezetésének helyes módszerét.
Mindkét terület meglehetősen komoly munkára készíti a nevelőket. *A felszerelés
biztosítása* részben anyagi kérdés, részben a tanár leleményességén és igyekezetén
múlik. A politechnikai oktatás keretében sok eszköz előállítható, amelyek jól fel-
használhatók a kísérletekhez. Ezeknek számát évről évre gyarapítani kell, hogy a
szükséges példányban rendelkezésre álljanak. Az eredményes munka megkívánja, hogy
3–4 tanuló alkosson egy-egy kísérletező csoportot. Így az egyes eszközökből 8–10
sorozatra van szükség. Ezek előkészítése, összeállítása előzi meg a tanulókísérletes
órákat. Az eszközök gondos előkészítése, kis hordozó tálcákra való elhelyezése rend-
szeretetre neveli a tanulókat. Láthatják, hogy a komoly munkához körültekintő,
tervszerű előkészületre van szükség.

Az óra eredményessége azonban nemcsak a gondos előkészülettől függ, hanem
a kísérletek módszeres levezetésétől is. A tanulókísérletet szervesen be kell építeni az
órába, és akkor végeztetjük, amikor arra didaktikailag sor kerül. Az óra időbeosztá-
sára is gondolni kell, mert a tanulókísérlet több időt igényel, mint a tanári demonst-
ráció. Eleinte bizonyos fegyelmzési problémák is előadódhatnak. Tapasztalatból tudjuk,
hogy a tanulók szeretnek kísérletezni, nagyon érdeklődnek minden kísérleti eszköz és
kísérlet. Ezt az érdeklődést kell kihasználni a kísérletek fegyelmzési elvégzéséhez.
Aki fegyelmzetlen, zavarja társai munkáját, nem segíti elő a közös munka sikerét,

azt figyelmeztetni kell, és meg kell vele értetni, hogy viselkedése kárt okoz a közönségnek. A kísérletek lebonyolítását jól meg kell szervezni. A tanulók munkája három fő mozzanatból áll: az utasítások megfigyelése, a kísérlet végrehajtása és a tapasztalatról szóló beszámoló. Vigyázni kell arra, hogy a lényegesre irányítsák figyelmüket.

Csak közvetlenül a kísérlet előtt adjuk ki az eszközöket. A kísérlet végrehajtásának irányítása szóban, vagy írásban történik. A szóbeli irányításnál a tanár munkája nagy körültekintést igényel. Az egyes kísérletező csoportok nem válhatnak egészen független egységekké. A külön-külön dolgozó csoportokat a közös feladat megoldása egyé kövácsoolja. Az irányítás megkönnyítése végett a csoportokon belül a tanulókat megszámozzuk. Ha négyes csoportokban dolgoznak, akkor az egyes csoportokban 1-es, 2-es, 3-as, 4-es számú tanulók vannak. Ezzel minden csoportban egy-egy tanulót egyszerre tudunk felszólítani azonos feladat elvégzésére. Ha a kísérlet egyszerű, akkor egy-két tanulóval végeztetjük, és a többiek figyelik, vagy ellenőrzik a végrehajtást. Ha a kísérlet több lépésben végezhető el, az egyes részfeladatokat más-más tanuló végzi és a megfigyeléseket a kísérlet végén összegeztetjük egy-egy tanulóval. A csoportok kollektív munkát végeznek. Nem fordulhat elő az, hogy esetleg egy-két ügyesebb, vagy élémesebb tanuló végzi a kísérletet, és a többi állandóan csak passzív szemlélő marad. Mindenkinek részt kell venni a közös munkában. Mindenki munkájára szüksége van a közösségnek. A határozott, konkrét utasításokkal elkerüljük a csoporton belül a kapkodást, fegyelmetlenkedést. Szigorúan meg kell követelnünk, hogy a kikészített eszközökhöz csak a megadott utasításra szabad nyúlni. A kísérlet elvégzése után pedig össze kell szedetni, hogy további munkánkban ne zavarjanak. A figyelmeztet munkára való nevelésnek ez jó módszere.

*

Ezen általános elvek leszögezése után egy tanuló-kísérletes fizika óra menetét ismertetem. Az órának főképpen azt a részét részletezem, amelyben a tanuló-kísérlet történik.

A VIII. osztályban az ellenállások kapcsolását tanítjuk az órán. Nevelői cél: Tervszerű, gondos, felelősségteljes munkára való nevelés, a megfigyelő készség fejlesztése.

Az óra számonkéréssel kezdődik. A szabályozható ellenállásokról számolnak be. Ezután felvetjük a problémát. Hogyan kapcsolhatjuk az áramkörbe a fogyasztókat (ellenállásokat)?

Közöljük, hogy a felvetett kérdésre a csoportok kísérletei adnak majd választ. Minden csoport igyekezzen jó munkát végezni, és gondosan megfigyelni a kísérlet közben tapasztalható jelenségeket.

Rövid utasítás után kiosztatjuk az eszközöket.

„A csoportvezetők (1-esek) osszák ki a kísérleti eszközöket!” Egyik csoportból egy tanuló ismerteti a kiosztott tálcák tartalmát. (1 db zsebtelep, 2 db zseblámpaizzó foglalattal, 1 db kapcsoló, 5 db vezeték banándugóval, 4 db krokodilcspesz.)

„A csoportvezetők ellenőrzik a felsorolt eszközöket!”

Egyszerű áramkört fogunk összeállítani. Ezt már ismerjük. Miből áll? A kapcsolási vázlatot felrajzoljuk a táblára és a füzetbe.

1. kísérlet. A 2-esek és 3-asok állítsák össze az áramkört a kapcsolási vázlat szerint! A többiek figyeljék munkájukat! A 4-esek ellenőrzik a kapcsolás helyességét! (Végrehajtás 2 perc.) Az 1-esek zárják az áramkört! Valamennyien figyeljétek meg az áram fényerejét! Ha valamelyik berendezés nem működik, keressétek meg a hibát!

Beszámoló: Az izzó kellő fényerővel világít.

2. *kísérlet.* Két fogyasztót fogunk az áramkörbe kapcsolni. Rajzoljuk le a kapcsolási vázlatot! Hogyan kapcsoltuk a két fogyasztót? Egymás után, sorba. Tehát ez soros kapcsolás. Jegyezzétek a füzetbe!

„Az 1-esek és 2-esek kapcsolják be az áramkörbe a második fogyasztót!” Figyeljétek a kapcsolási vázlatot! Az ellenőrzést a 3-asok végezzék! (Végrehajtás: 1 perc.)

Megfigyeljük, hogy kik végzik el időben a feladatot.

Az áramkört a 4-esek zárják, és minden csoport figyelje meg az izzók fényerejét! Hasonlítsátok össze az előző egy izzó fényével! A tapasztalatról számoljon be a 3. csoportból N.!

Tapasztalat: Sorba kapcsolt két izzó fényereje kisebb volt, mint egy izzóé.

Miért izzott halványabban a két izzó? Milyen lett az ellenállás a két izzó bekapcsolása esetén? Hogyan változott az áramerősség?

Megállapítás: Sorba kapcsolt fogyasztók (ellenállások) esetén az áramkör ellenállása megnő, a sorba kapcsolt ellenállások összeadódnak.

Csavarjátok ki az egyik izzót! Mi történik? Miért nem izzik a másik?

Megállapítás: Az áramkör megszakadt, nincs áram.

Látatok-e már valahol sorba kapcsolt fogyasztókat? Karácsonyfa villanygyertyái. A villamoskocsik világítását is sorba kapcsolt izzókkal oldják meg. Miért? Magyarázat.

3. *kísérlet.* A fogyasztókat másképpen is lehet kapcsolni. Rajzoljuk le a kapcsolást! Kövessük az áram útját! Ezt párhuzamos kapcsolásnak nevezzük. Miért? Az áram a fogyasztókon párhuzamosan halad.

„A 3-asok és 4-esek állítsák össze a berendezést!” Figyeljétek a helyes kapcsolásra!” Az 1-esek ellenőrizték a munkát! Jelentsétek, hogy hol nem jó a kapcsolás! A 2-esek zárják az áramkört! Figyeljétek meg az izzók fényét! A 2. csoportból N számoljon be a tapasztalatról!

Tapasztalat: A fényerő nem csökkent, a két izzó is olyan fényerővel világít, mint egy.

Mi ennek az oka? Megbeszéljük.

Megállapítás: Az ellenállások keresztmetszete megnőtt. Az áramkör ellenállása csökkent. Az áramerősség az áramkörben nagyobb lett. A gyakorlatban a fogyasztókat általában ilyen módon kapcsolják a hálózatba. Figyeljétek ezt meg a lakásokban is.

A kísérleteket befejeztük. Az 1-esek szedjék össze az eszközöket, és példás rendben rakják a tálcákra. Ellenőriztétek, hogy nincs-e hiány, vagy rongálódás!

Összefoglaljuk az órán tanultakat. A csoportok közös munkája során milyen újabb ismereteket szereztünk a mai órán?

Milyen kapcsolási módokat ismertünk meg?

Mit tapasztaltunk a soros kapcsolásnál?

Mit észleltünk a párhuzamos kapcsolás esetében?

A gyakorlatban hol találkozunk ezekkel a kapcsolásokkal?

*

A lefolyt tanulókísérletes óra elemzésével vizsgáljuk meg, hogy milyen nevelési lehetőségek fordultak elő a tanulókísérlet közben. Hogyan szolgáltuk az órán a kitűzött nevelési célt?

A tervszerű és gondos munkára való nevelést az szolgálta, hogy a kísérleti összeállításokat az előre megadott kapcsolási rajz szerint kellett pontosan elkészíteni. Ezt a munkát ellenőriztettük is. A gondos munka eredménye volt, hogy minden csoport sikeresen végre tudta hajtani a kitűzött feladatokat, és munkájukról pontosan be tudtak számolni. A megfigyelés pontossága nélkül nem tudták volna levonni a helyes következtetéseket. A beszámolókból látták a tanulók, hogy az eredmény a közösség minden tagjának közreműködése alapján született meg. A jó eredmény eléréséhez a közösség minden tagjának gondos munkájára van szükség. A levont tapasztalatok, a közösen szerzett ismeretek a közösség tulajdonává válnak, és ebben a munkában mindnyájan egyenlő arányban vettek részt. Azzal, hogy a csoportokon belül a különböző feladatokat más-más tanulóval végeztetjük, arra neveljük tanulóinkat, hogy a közösségben a munkát helyesen kell megszervezni. Mindenkinek legyen meg a megfelelő részfeladata. Ezeknek a részmunkáknak összessége lesz a közösség munkájának végeredménye, amelyet a közösség teljes egésze magáénak tud, és közösen élvez. Megtanulják egymás munkájának értékelését, megbecsülését. Az egyenlő mértékben való foglalkoztatásból megtanulják, hogy mindenki egyenlő jogú tagja a közösségnek, és annyit ér a közösség szempontjából, amilyen mértékben hozzájárul munkájával a közös feladatok megoldásához.

A tanulókísérletekhez sokszor komoly, értékes eszközöket is kell a tanulók kezébe adni (mérőműszerek, törékeny eszközök, stb.). Ezeknek gondos kezelésére kell nevelni őket. Meg kell tanulniok, hogy ezek az eszközök a közösség tulajdonát képezik, és ezekre mindenkinek nagyon kell vigyázni. Felelősséggel tartoznak a kiadott eszközök épségéért. Rá kell nevelnünk tanulóinkat arra is, hogy ne csak maguk óvják a közös értékeket, hanem társaikat is figyelmeztessék erre.

Az órán folyó munka közben jól megfigyelhetők a tanulók jellemvonásai. Ilyenkor kissé felszabadultabbak, munka közben olyan tulajdonságok is megmutatkoznak, amelyek más körülmények között nem kerülnek felszínre. Milyen jellemvonásokat figyelhetünk meg?

A kísérlet közben megláthatjuk, hogy kik a lelkiismeretes, pontos munkát végzők, kik a kapkodók, felületesek. A pontos munkát végzők megdicsééréssel másokat is jobb munkára serkenthetünk. Jól megfigyelhetjük, hogy kik a feltűnni akarók, törtető, kik a szerények, csendesek. A feladatok konkrét kitűzése megakadályozza azt, hogy a szerényebbeket félretolják a többiek. Bizonyos feladatok elvégzésére határidőt is tűzhetünk ki. Megfigyelhetjük, hogy kik végzik el kellő időben a feladatot. Dicsérettel itt is sokat javíthatunk. Meg kell figyelnünk, hogy kik az önállóbbak, kik szorúlnak nagyobb irányításra, segítségre. Az önállóbb tanulók nyújtsanak segítséget társaiknak, és erre adjunk is megbízást. Fontos megfigyelnünk azt is, hogy kik bánnak gondosan az eszközökkel, és kik a kártevők. Ha rongálást tapasztalunk, és ez nem véletlen eredetű, a kártevőt meg kell büntetni. Ellenőriztetni kell tehát minden csoportban az eszközöket.

A megismert jellemvonások alapján nevelőmunkánkat tervszerűbben végezhetjük. Tudjuk, hogy egyes tanulóknál milyen jó tulajdonságokat kell továbbfejleszteni, és égyeseknél milyen rossz tulajdonságokat kell lefaragni.

A tanulókísérletes órák nevelő hatását, főképpen a közösségi nevelés szempontjából értékes hatását, feltétlenül értékesítenünk kell. Így a fizika órákon is segíthetjük a nagy közös feladat megvalósítását, a közösségi ember nevelését.

A tanulók kísérleti óráinak előkészítése és szervezése a kémia órákon

A kémia — mint tantárgy — jellegének megfelelően járul hozzá a világnézet formálásához is azzal, hogy megalapozza a tanulóknak a világ anyagosságára vonatkozó meggyőződését. A kémia világnézeti és széleskörű gyakorlati jelentősége megköveteli, hogy az eredményes kémiaoktatást úgy az iskola, mint a szaktanár-biztosítsa. A kémia órákon szilárd tárgyi tudás birtokába kell juttatni a tanulókat. Ezt legbiztosabban úgy érem el, hogy tanítási óráimon a dialektikus módszerek sokféleségét alkalmazom. Ezen túlmenően tantervi követelmény, amit év végére el kell érniük, növendékeinket úgy képezni, hogy képesek legyenek az egyszerűbb kémiai eszközök kezelésére, jártasak legyenek a vegyszerekkel való bánásmódban, és tudjanak tanári előkészítés és irányítás mellett egyszerűbb kísérleteket elvégezni. A készség fejlesztésére szolgálnak azok a kísérletek, amelyeket esetenként a rendes tanítási órákon a számonkérés alkalmával végeztetek növendékeimmel. A gyakorlati munkában való jártasság, a készség azonban csak elegendő gyakorlás útján alakul ki. Ennek legszervezettebb formája a tanulókísérleti órákon történik. A tanulókísérleti órákon végzett aktív munka önálló gondolkodásra, kritikai állásfoglalásra nevel. A gondolkodás önállósága a kutató, kritikus szellem pedig elengedhetetlen tényezői a dialektikus gondolkodásnak.

A továbbiakban sokévi gyakorlatomból azokat a szempontokat, tevékenységeket szeretném kiemelni, amelyek segítségével ezeknek az óráknak a sikerét biztosítani tudtam.

Hogyan készülök fel a tanulókísérleti óráimra?

Ez a munka már a tanévnyitást megelőző napokban elkezdődik. Először számba veszem a tanmenetemben rögzített tanulókísérleti órák számát. Megnézem, hogy ezen órákhoz milyen kísérleti anyagokra lesz szükségem. Erről jegyzéket készítek s még a tanítás megkezdése előtt megvásárlom azokat.

A jelenleg érvényben levő tantervi követelmények alapján a következő anyagokat szerezem be:

káliumpermanganát, barnaköpor, 10%-os hiperoxid, kén, kalcium, kalciumoxid, konyhasó, sósav, nátriumhidroxid, rézgalic, kristálycukor, keményítő, jódtinktúra, faszén, vatta, szűrőpapír, vörös és kék lakmuszpapír, gyapjuszál, pamutszál, gyújtópálca, gyufa.

A felsoroltakon kívül szükséges egyéb anyagokat:

szódavíz, tojásfehérje, túró, burgonya, stb.
esetenként a tanulókkal hozatom be az órákra.

A beszerzett anyagot azután üvegedényekben tárolom, amiket címkével látok el. Soha nem hagyok semmiféle vegyszert papírzacskóban és név nélkül!

Ezután számbaveszem: milyen eszközökre lesz szükségem a tanulókísérletek során. Előre eltervezem, hogy az osztály létszámától függően hányas létszámú csoportokban fogom a tanulóimat kísérleteztetni. A munkacsoportok számától függően hozzávetőlegesen a következő eszközöket szerezni be:

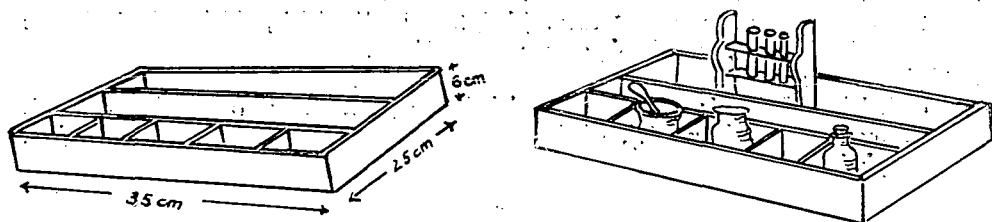
25—30 db kémcső,	10—15 db kémcsőfogó,
15—20 „ 200 cm ³ főzőpohár,	10—15 „ kémcsőállvány,
10—12 „ borszeszegő,	40—50 „ üres cipőkenőcsös doboz,
10—12 „ vasháromláb,	40—50 „ üres gyufásdoboz,
10—15 „ üvegtölcsér,	15—20 „ szemcseppentő,
10—15 „ mokiás kanál,	20—30 „ óraüveg,
	10—15 db azbesztlap.

A gyárilag előállított kísérleti eszközöket tervszerűen és folyamatosan évről évre gyarapítva szereztem be. Ezek hiánya azonban nem lehet visszatartó tényező. Falusi tanár koromban a speciális kísérleti eszközök jó részét vizespohárral, befőttes üvegekkel, stb. pótoltam. A sikeres munka érdekében segítségül hívtam növendékeim ügyességét és gyűjtő szenvedélyét. Így készítettük el házilag három mm-es átmérőjű lágyvas drótból a vasháromlábakát úgy, hogy három db 32 cm hosszú vasdrótot U-alakban meghajlítva egymáshoz drótoztunk. Így kaptunk 12 cm magas és 8 cm széles vasháromlábakat. Ma már a politechnikai oktatás keretében a vezető kartárrsal összeműködve a kémia tanár hozzájuthat kémcsőállványhoz, fogóhoz, hevítő kanálhoz, stb.

Ezen távoli előkészület következő mozzanata a beszerzett anyagok és eszközök tárolása. A kémia szertárban külön szekrényben helyezem el a tanuló-kísérleti órák eszközeit és anyagát. Ezzel biztosítom a közvetlen előkészületek tervszerűségét és gyorsaságát. A nevelő tekintélye a jól előkészített és sikeres órák rendszerében rejlik.

Előkészületi munkám egyes tanuló-kísérleti órák levezetéséhez

A tanuló-kísérleti órákat megelőző délután készítem ki a kísérletező óra anyagát és eszközeit. Ezeket célszerű tanulócsopontonként tálcára helyezni. Nevelői gyakorlatomban jól bevált anyag és eszköztartó ládikát terveztem. Alább látható ennek rajza üres és felszerelt állapotban.



A ládikák 1 cm-es fenyődeszkából készültek a politechnikai órák keretében.

Méretetek: h: 38 cm; sz: 25 cm, m: 6 cm.

I, II, III, IV, V, 6×6×6 cm rekeszek kísérleti eszközök befogására.

VI. 6×5×38 cm vályú gyűjtőpálca, égetőkanál, üvegcső stb. elhelyezésére.

VII. 14×6×38 cm kísérletező tér.

A felszerelt ládikákat a szertárból óra előtt a hetesek az előadói asztalra helyezik. Előre kiosztani nem engedem. Ennek szervezett módja az óra keretén belül történik. (Lásd óravázlat.)

Nemcsak a szaktanár, a tanuló is készülnek a tanuló-kísérleti órákra. A rendszeres munkára, az önálló megfigyelésre való szoktatás és ellenőrzés érdekében kívánatos az ún. kísérleti naplók vezetése. A vonalozási munkát — az első tanuló-kísérleti órát kivéve — a tanuló házifeladatként az órára elkészítik. Nevelői gyakorlatomban én a következőképp kívánom:

Feladat	A kísérlet leírása, rajza	Megfigyelés	Magyarázat

A kísérleti naplók vezetése és azok ellenőrzése során azt tapasztaltam, hogy tanítványaimat ezáltal alaposabb munkára, pontosabb megfigyelésre szoktatom. Elősegíti a napló vezetése, továbbá a kémiai szaknyelv elsajátítását is. Tapasztaltam azt is, hogy a maguk előidézte jelenség erősebben rögzíti ismereteiket minden ismertetésnél, előadásnál.

Miután megteremtettem a zavartalan munka feltételeit, elkészítem az óravázlatomat.

VI. Tanulókísérleti óra

Anyag: Kísérletek szénhidrátokkal és fehérjékkel.

Oktatási cél:

A fehérjékkel kapcsolatos ismeretek elmélyítése. Elmélet és gyakorlat egysége: A fizikai, kémiai változások felismerése. Ismeretfelújítás: bázis, indikátor, rézgáliccal kapcsolatban.

Önálló megfigyelés. Kémiai készségek fejlesztése: eszközökkel való bánásmód.

Nevelői feladatok:

Tudatos fegyelemre, öntevékenységre, *önállóságra* való nevelés.

Módszer:

Tanulókísérletes. Utasítások adása.

Szükséges anyagok (15 tanulópár részére. A tanulók 2-es csoportokban kísérleteznek): 1 darab közepes burgonya, 1 cm² sajt, 2 cm³ tojásfehérje, félkémcsőnyi rézgálic oldat, jódtinktúra, vattadarab, pamut és gyapjúszál.

Szükséges eszközök:

olló, kés, szűrőpapír, vöröslakmusz, kávéskanál, kávéscsésze (a tanulók hozzák), főzőpohár (2), kémcső (4), gézdarab, gyufa, borszeszégő, kémcsőfogó, üvegbot, konyhai reszelő (a tanulók hozzák)

*

I. BEVEZETÉS: 10 perc

Jelentésfogadás, naplóbeírás.

A szükséges ismeretek felújítása.

Módszer: osztályfoglalkoztatás.

- A) *A kérdések szempontjai:* 1. Az élőszervezet építőanyagai (felsorolás). 2. A szénhidrátok és felosztásuk. 3. A fehérjék és az élet. 4. A fehérjék felépítése. 5. Jellemző tulajdonságuk. 6. Fajaik.
- B) Házi feladat ellenőrzése.
- C) *Anyagmegnevezés:* Kísérletek szénhidrátokkal és fehérjékkel.
- D) *A feladatok felírása* a táblára, a tanulók füzeiteikbe.
- E) *A kísérleti felszerelés kiosztása.* (Kijelölt tanulók végzik.)

II. UTASÍTÁSOK. A FELADATOK ELVÉGZÉSE.

A KÍSÉRLETI NAPLÓ KITÖLTÉSE 28 PERC

1. *feladat:* keményítő kivonása burgonyából. Jódpróba.
Utasítás: a reszelő kezelése.
2. *feladat:* Sajt hevítése szárazon. (Ehhez a kísérlethez nem szükséges NaOH oldat; A kísérlet anélkül is szépen sikerül.)
Kémlelés vörös lakmuszpapírral.

3. feladat: Gyapjú és pamutszál égetése.

Utasítás: óvatosan kezeld az égőt!

4. feladat: tojásfehérje oldása. Vizsgálata rézszulfát oldattal.

III. A MUNKA ÉRTÉKELÉSE: 9 perc

Utolsó tanulókísérleti óra.

A szerzett tapasztalatok megbeszélése.

Ellenőrzési munka: a füzetek beszedése.

A kísérleti eszközök elmosása. A ládika rendbetevése, beadása.

Házi feladat: szénhidrátok és fehérjék ismétlése.

A tábla képe:

Feladat	A kísérletek leírása, rajza	Megfigyelés	Magyarázat
1. Keményítő kivonása. Jódpróba			
2. Sajthéj hevítése. Indi- kálás. Melyik alkotó- részre utal?			
3. Gyapjú és pamutszál égetése. A gyapjút alkotó fehérje neve?			
4. Tojásfehérje oldása. Viselkedése rézgalic ha- tására. A bordói lé élet- tani hatása			

A tanulókísérleti órák elsősorban a manuális készségek fejlesztését biztosítják. Befejezésül fel szeretném hívni a figyelmet ezen órák nevelési lehetőségeire is, mint pl. a munkára nevelés, a munka megszervezése.

A tárgyak, a *közvagyron kímélésére* nevelhetjük őket akkor, ha kísérletezés köz-
ben megköveteljük a higgadt, megfontolt viselkedést.

A *munkaeszközök karbantartására* nevelhetjük tanulóinkat úgy, hogy a kísér-
letező eszközeiket minden alkalommal tisztára mossák, a ládikóba rendben vissza-
rakiák.

Az *eszközökkel való bánásmód ésszerű alkalmazási sora* is kiviláglik ezeken az
órákon, mert irányítva ahhoz szoktathatjuk őket, hogy ne dobálják össze-vissza a
munkaeszközöket. A sikeres munka egyik előfeltétele az is, hogy a szükséges munka-
eszköz mindig a kezünk ügyében legyen.

Gondolatébresztésül csak néhány nevelési lehetőségre mutattam rá.

Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében

Oktató-nevelő munkánk átalakulásának időszakát éljük. Az új utakat kereső, a társadalom igényeit, követelményeit is messzemenően kielégíteni kívánó pedagógiai gyakorlatban egyre több szó esik az általános iskolai irodalomtanításról is. Az oktatási reform célkitűzései, irányelvei ebben a szaktárgyban is szükségessé teszik, hogy szemügyre vegyük irodalomtanításunk eddigi tapasztalatait és hibáit a korszerű irodalomtanítás érdekében.

A magyar irodalom új tantervi tervezete megállapítja, hogy „a korszerű irodalomtanításnak arra kell törekednie, hogy a tantárgy sajátos művelődési anyagát, művészi-érzelmi eszközeit alapvetően a szocialista társadalmi tudat (világnézet, etikai, esztétikai eszmék, az ezeknek megfelelő jellemvonások, szokások és magatartás) intellektuális-érzelmi síkon való kialakításának szolgálatába állítsa, s — a nyelvtanítással szerves egységben — kiművelje a tanulóknak a társadalom életében rendkívül fontos szerepet játszó szó- és írásbeli kifejezőképességét.”

Ez a célkitűzés az irodalom tanárától megköveteli a hatékonyabb világnézeti-erkölcsi-esztétikai nevelést, a tervszerű készségfejlesztést, az élet követelményeinek fokozottabb szem előtt tartásával, és nem utolsó sorban az irodalomolvasási jelleg szigorú alkalmazását, a maximalizmus felszámolása, az olvasási kedv felkeltése, az irodalom megszerettetése érdekében.

És ha az új tanterv a művelődési anyag gondos összeállításával, pontosan meghatározott követelményrendszerével meg is teremti ehhez a munkához a szükséges feltételeket, ez mégsem bizonyul elegendőnek. A korszerű irodalomtanítás megvalósításához elengedhetetlenül szükséges a reform és a tanterv tökéletes ismeretével felvértezett szaktanár ügybuzgalma, kísérletező kedve, a tananyag alkotó módon történő feldolgozása, a minél eredményesebb gyakorlati eljárások lázas keresése. Az ilyen tapasztalatok és gyakorlati eljárások közkinccsé tétele hasznos és fontos pedagógiai feladat.

Tapasztalataimról és megfigyeléseimről szeretnék én is beszámolni, éppen a problematikusnak látszó írói életrajzok tanításával kapcsolatban. Főképp abból a szempontból, hogy az életrajzok mennyiben járulnak hozzá az említett célkitűzések és feladatok eredményes megvalósításához, milyen segítséget nyújtanak a közösségi nevelés roppant fontos és időszerű munkájához.

Problematikusnak neveztük az írói életrajzok tanításának kérdését. Annak is látszik, ha az új tervezet azon kitételére gondolunk, amely jelentősen csökkentette az írói életrajzok számát. Persze ennek a csökkentésnek is megvannak a maga mértékei. Tapasztalatokon és megfigyeléseken nyugvó mérték ezek. Ezt tagadni, annyit jelentene, mint szemet hunyni eddigi helytelen gyakorlatunk felett. Ludasok ebben a tankönyvek is (főképp a régiek!) túlságosan részletes és száraz írói életrajzaikkal. Talán megemlíthetnénk a tanári munkát megkönnyíteni szándékozó segédkönyveket is, mert kritikátlan felhasználásuk többet ártott, mint használt. Nem is beszélve arról, hogy sok esetben — minden segítő szándék ellenére is — az önállótlan, a „mindent készen kapok” roppant kényelmes tanári gyakorlatához vezettek. Természetesen hibáztatható az a tanári túlbuzgalom is, amely az előbb említettekéből eredően, sőt bátorítva abban látta eredményes munkáját, hogy minél többet tudjanak a gyerekek az íróról, és ezt a tudást minden részletre kiterjedő alapossággal számon is kérte. Megemlíthetnénk még azt az eléggé gyakori, mechanikusnak látszó eljárást, amely nagyjából a születési év;

hely — szülei — gyermekkor — iskolai — írói munkássága — halála sorrendben tárgyalta minden író. Nem is annyira a sorrend hibáztható, hanem inkább ebbe a sorrendbe, mint sémába való beskatulyázás, ennek a sablonnak 20 órán keresztül történő alkalmazása. Az ebben a szemlemben fogant táblai vázlat, ha rendszerezésével az is segítséget a tanulónak a tankönyv írói életrajzainak megtanulásához, mégis inkább az adatszerűen kitöltött kérdőíveket juttatja az ember emlékezetébe. Íme bizonyoságul egy a sok közül:

ADY ENDRE

Érmindszent, 1877. november 27.

Apja: Ady Lőrinc — Anyja: Pásztor Mária

ISKOLAI:

Nagykároly, Zilah, Debrecen (jog)

Újságíró: Debrecen, Nagyvárad — A Nyugat munkatársa

1906. „Új versek”

Forradalmi mondanivaló

1919. január 27.

(Széles gyakorlaton alapuló konkrét tapasztalati anyag. Bizonyára ismerősnek is tűnik.)

A sok mindent elvégezni akaró felfogásból származik az is, hogy ezek az órák szinte kizárólagosan közlő jellegűek, még akkor is annak foghatók fel, ha részössze-foglalást végezve, be is kapcsolódik az osztály.

Azt hiszem, sokak gyakorlatával, megfigyelésével, önkritikájával megegyező hiányosságok, hibaforrások ezek. Leginkább a korszerű irodalomtanítás megvalósításában jelentkezhetnek gátló tényezőként. Hisz a fentiekből logikusan következik, hogy az ilyen gyakorlat jórészt figyelmen kívül hagyja a nevelési szempontokat, lemond az érzelmi, élményi elemek tudatos felhasználásáról. A túlságos részletesség, a mértéktelen terjedelmesség, az adatszerűség az irodalomolvasási jelleg érvényesítését is veszélyezteti, de ugyanakkor maximalizmust, lélektelen munkát, nagyfokú verbalizmust is jelent a tanulók számára. Viszont a mechanikus, sablonszerű feldolgozás egyhangúvá, unalmassá teszi az életrajzórát; az írók esetében pedig bizonyos fokú egyformaságot eredményez, éppen azért, hogy lemond az egyéniséget megmutató legjellemzőbb vonások kiemeléséről. Az egyoldalú közlési mód nem teszi érdekeltté a tanulókat az ismeretszerzés munkájában, passzivitásra kárhoztatja őket.

Ha ennyi veszéllyel jár az írói életrajz tanítása — már pedig a tapasztalatok jórészt erről tanúskodnak —, akkor ezek az órák vajon érdemelnek-e ennyi figyelmet? Valószínűnek látszik, hogy az új tervezet — az említett okok alapján — arra a végső következtetésre jutott, hogy nem. Ezért csökkentette oly nagymértékben az írói életrajzok számát. Ebben csak támogathatta az az általánosan ismert érvelés, amely kimondja, hogy az életrajzra csak annyiban van szükség, amennyiben az a mű megértését segíti elő. Pedig mennyivel többre hivatott, legalábbis az általános iskolában! Hisz ezek az órák nagyon is sokat tehetnek a szocialista embernevelés szolgálatában. Nyilvánvalóan csak akkor, ha olyan körülményeket teremtünk, és olyan gyakorlatot folytatunk, melynek során valóban formálódnak tanulóink jellembeli tulajdonságaik és magatartásuk. Erre pedig az írói sorsok, életrajzok rendkívül alkalmasak, hatásosak, és ezért szükségesek is. Elég, ha csak arra gondolunk, hogy legnagyobb íróink, költőink mindig bátran foglaltak állást koruk legnagyobb problémáiban, tettekkel bizonyították nép- és hazaszeretetüket, az emberi haladás és humanizmus élvonalához tartoztak, de jellemük gazdagsága, küzdelmes és tanulóságos életútjuk is követendő példaként állhat gyermekeink előtt. Nem a tartalom, hanem a helytelen gyakorlat miatt váltak ezek az órák annyi hiba forrásává. A gyakorlat helyességét, hatékonyságát kell felemlenünk az értékes tartalomhoz. Főképp a hatéko-

nyabb tudatformálás, az erkölcsi, esztétikai, érzelmi nevelés az, amely szükségessé teszi, hogy nagyon is fontolóra vegyük: mit tanítsunk az életrajzokból, és hogyan tanítsuk azt.

A „mit” kérdéséhez az új tervezet igen elgondolkoztató útbaigazítást ad, amikor megállapítja, hogy ezek az életrajzok „jobbára csak írói jellemrajzok, az író életéből vett nagy nevelő értékű epizodikus életrajzi részletek” legyenek. A teljesség tehát — legalábbis általános iskolai fokon — nagyon is tizedrangú, sőt teljesen elhanyagolható feladat. Ebben a tekintetben legfeljebb csak az érdeklődés ostromló kérdéseinek engedhetünk. De ez már azt jelenti, hogy nagyon is megragadta tanulóinkat a szóbanforgó író, vagy költő sorsa, emberi portréja. És ez már jó jel.

Ha ebben a szellemben járunk el az életrajz órák anyagának összeállításakor, ha kiemelésünk, válogatásaink valóban nevelési szempontok jegyében fogantak, akkor eleve elkerülhetjük azokat a hibákat, amelyek az ellenkező gyakorlatból vagy elgondolásból fakadtak (l. fentebb). Az ilyen jellemrajz egyes íróknál (Csokonai, Petőfi, Arany, Ady, Móricz, József Attila) sokoldalúbb és gazdagabb lesz, másoknál viszont egy-egy találó jellemvonásra, vagy nagyon is jelentős, de nevelő hatásában is értékes mozzanatra, epizódra, vagy élményre szorítkozik majd. Az utóbbiról — véleményem szerint — nem mondhatunk le egyetlen írónál sem. Ez a megállapítás talán úgy hangzik, mintha ellentmondana a reform szellemének, az új tervezet elgondolásainak. De csak akkor, ha óráinknak ezt a mozzanatát csak a számonkérő, az ismereteket ellenőrző tanár szemével nézzük. Ha viszont nem így fogjuk fel, hanem olyan eszköznek tekintjük, amely a nevelői hatást fokozza, érzelmileg is mozgósít, hangulatot és érdeklődést teremt a mű elolvasásához, akkor igenis a reform, a korszerűség szellemében járunk el, ha formálisan el is szakadtunk tőle. Ez még azt sem jelentené, hogy az írói alkotás, az elemzendő mű háttérbe szorulna, elhomályosulna, sőt elősegíti annak megértését, fogékonyabbá teszi a gyermeket a műben rejlő eszmei, erkölcsi, esztétikai értékek iránt, mert annak az írónak a szándékát, állásfoglalását, gondolatait és érzéseit látja benne művészi módon kifejezésre jutni, akivel már valamiféle emberi vagy érzelmi kapcsolatba került. Ez sem utolsó szempont, ha arra gondolunk, hogy „ebben az életkorban a gyerek csak kivételes esetben tud az irodalmi alkotás mélyére hatolni”.*

Mindennek tudatában nagyon is felelősségteljesen és mélyrehatóan kell megragadnunk, hogy mit is mutassunk meg e jellemrajzok során abból az íróból, költőből, akivel úgy kívánunk emberi közelségbe kerülni, hogy közben tanítványaink érzelmi világa is gazdagodjék.

Saját gyakorlatomban mindig az volt az elsődleges feladat, hogy ezt tisztázzam magamban. Ez annyit jelentett, mint összeállítani azokat a főbb vonásokat, amelyek a költő egyéniségét adják a maga emberi valóságában. Ha ezt sikerült találó módon megragadnom, akkor már világosan állt előttem a feladat. Pl. Aranynál az, hogy az egyszerűség, a szerénység, az olthatatlan tudásszomj, az önmagával való örökös elégedetlenség, a hű barát és igaz ember rokonszenves vonásait kell feltárnom tanítványaim előtt. A következő lépésem már az volt, hogy ehhez a kitűzött célhoz élményteremtő, érzelmeket is megmozgató szemelvényanyagot állítsak össze.

A tervezésnél nem szabad megfélemlenünk tanulóink olvasottságáról sem. Bátoran támaszkodhatunk meglévő ismereteikre is. Nem téveszthetjük szemünk előtt azt sem, hogy az órán bemutatásra kerülő szemelvények olyan természetűek legyenek, amelyet a gyermek nemcsak megért, hanem át is érez. Feltétlenül ügyelnünk kell arra is, hogy keveset markoljunk, de az maradandó hatású legyen. A zsúfoltság még a

* L. Rubinstein, Magyarantítás, 1961. 14. l.

hatásos szemelvényanyagnál is káros lehet. Törekedjünk a színes és változatos anyag-összeállításra (önéletrajz, vallomások, levelek, anekdoták, versek, emlékezések, életrajzi regényrészletek, képek, diafilmek* stb. felhasználása), mert ezáltal is biztosíthatjuk tanulóink aktív figyelmét és kellő érdeklődését. De ez már a hogyan kérdésétől is függ.

Azt hiszem, akkor járunk el helyesen — hogy Tvardovszkij, szovjet költő szavai-
val éljek —, ha ezek az órák a lelkesedés, az emocionális fellendülés, az erkölcsi felvilágosodás óráivá válnak.* De csak akkor válnak azzá, ha hangulat és élményszerűség, közvetlenség és aktivitás lesz ezeknek az óráknak a legfőbb ismérve. Ez pedig olyan szervezési és felépítési órákat kíván, amely sok tekintetben az irodalmi szak-
körökre kell hogy emlékeztessen. Itt említhetném meg azt a Petőfi életrajzórát, amely-
lyet a VII. osztályban tartottam. A gyerekek már sok mindent tudtak a költőről, jónéhány versét is ismerték. Legtöbbjük otthonában a Petőfi kötet is fellelhető volt. Erre építettem az órát. Néhány tanulót azzal a feladattal bíztam meg, hogy a ré-
gebben könyv nélkül tanult verseket ismételjék át, és készüljenek fel ezek elmondá-
sára. Mások viszont azt a feladatot kapták, hogy lapozgassanak a kötetben, és je-
gyezgessék fel azoknak a verseknek címét, melyek a költő szülőföldjéről, szüleiéről,
életének valamilyen jelentősebb eseményéről szólnak. Rendkívül izgalmas és érdekes
munkának tartották. Így állt össze egy olyan versanyag, melynek alapján mélyebb
bepillantást kaptunk a költő érzelmi világába is. Ezek a vallomások — annak tekint-
hetőek ezek a versek — meggyőző erővel állították eléink a mélyen érző, a szülőföldjét,
családját, hazáját, népét rajongásig szerető, felháborodó és lelkesülő embert. Feladatom
az volt, hogy érdekelttségükre és közreműködésükre támaszkodva, válogatásom és
irányításom mellett kibontakoztassam Petőfi jellemét. Lelkes, a tanulói aktivitástól
átfűtött óra volt. Többet is kaptam vissza, mint amire számítottam, mert önállóan
végzett munkájuk során is sok olyan élményre tettek szert, amelyre az órán az idő-
rövidsége miatt nem is kerülhetett sor. De ez bennük élt és ki is kívánczolt.

A számonkéréskor éppen ezért nem csak a memóriateljesítményre legyünk kívánc-
siak, hanem arra is, hogy mennyiben gazdagodott tanulóink érzelmi világa az órán
hallottak alapján. Az érzelmi hatások után kutatni nem megvetendő feladat (lehet
írásos jellegű is). Még akkor sem, ha kezdetben akadozva és nehezen, talán nem is eléggé
meggyőző erővel hangzanak el ezek a megnyilatkozások, de a tervszerű jellemformáló,
érzelmeire ható munkánk során majd egyre őszintébben, meggyőzőbben szólnak.

Hasonlóképpen aktivizálhatók tanulóink az olyan írói életrajzok tanítása során,
is, amelyek helyi vonatkozásúak. Megfigyelési feladatokat adhatunk nekik, amit
örömmel el is végeznek. Erről szívesen számolnak be az órán. Vagy egy séta alkalmá-
lával mi magunk is elvezethetjük őket ezekre a nevezetesebb helyekre. Élményszerű-
séggel és kötetlenséggel, nem kényszeredett, tankönyvízű munkával jut így a gyer-
mek értékes ismeretekhez. Ha ezekre az élményekre és megfigyelésekre építjük élet-
rajzóránkat, nemcsak maradandóbb lesz ez tanulóink számára, hanem nevelő hatá-
sában is hatékonyabb. Helyeselhető iskolánknak immár hagyományossá vált gyakor-
lata is, amely lehetőséget teremt egy-egy jelentősebb író szülőházának, helytörténeti
emlékeinek megtekintésére. (Pl. Kiskőrös). Talán itt vetném fel azt a gondolatot, hogy
jobban meg kellene ragadnunk azokat a lehetőségeket is, amelyek valamiféle kapcsolat
vagy emberi közelséget jelentenek tanulóink számára korunk élő nagy íróival,
kiknek alkotásaival amúgyis megismerkednek az iskolában. Ez sem lenne éppen jelen-
téktelen élmény számukra.

* Milyen nagy segítséget jelentene a tanár számára egy ilyen útmutató vagy bibliográfia!

* Tantárgy, amely az öntudatot alakítja címmel közölt felszólalásából, Magyartanítás
1961. 49. l.

Rendkívül fontos tehát, hogy ezeken az órákon is a legnagyobb mértékben igénybe vegyük tanulóink személyes aktivitását. Sőt ennek az aktivitásnak — a lehetőségek szerint — az élményszerűség legyen a mozgató rugója. Csak az ilyen jellegű órák lesznek képesek arra, hogy a tanuló sajátjává, belsőleg is elfogadottá tegye mindazt, amit az órán hall. Ez lehet csak gyakorlati munkánk biztos útmutatója. Ha el kell szakadnunk a megszokott, vagy talán már kissé megmerevedettnek látszó módszeres eljárásainktól, meg kell tennünk. Ezt várja tőlünk a nevelés, a jellemformálás rendkívül fontos feladata. Szükség is van néhány változtatásra éppen a cél érdekében.

Ebből a szempontból nem mondható éppen szerencsésnek, hogy szinte minden írói életrajz tanítását kortörténeti bevezetővel kell kezdenünk. Sok időt vesz igénybe, s ezzel megrövidül az életrajzokban rejlő nevelési lehetőségek teljesebb értékű kiaknázása. Óráinknak ez a mozzanata nevelési szempontból sem lehet jelentős, mert csak a lényeges fogalmak tisztázására szolgál, másra nem is vállalkozhat. Ezért hangulat-teremtésre sem éppen alkalmas. (Az új tervezet majd segít ezen a kortörténeti bevezetők számának csökkentésével.) Azonban két lehetőség mégis kínálkozik, hogy nevelő hatásában is értékeesebbé tegyük óráinknak ezt a mozzanatát. Az egyik az, ha elsősorban arra törekszünk, hogy a kor hangulatát érezzük meg tanulóinkkal, érzelmi erejű és hatású szemelvények alapján. (Pl. Arany: Petőfi A nép, Magyarország —, Jókai regényrészlete A köszívű ember fiaiból — Tompa A gólyához.) A másik megoldás, amikor magában az írói sorsban éreztetjük meg a kor levegőjét. Pl. József Attilánál. Az ő sorsa nagyszerűen példázza a kapitalista társadalom minden szörnyűségét, anélkül, hogy történelmesítenénk életrajzát. A két lehetőség közül mindig azt választjuk, amely leginkább alkalmas és legjobban igazodik a tanítandó írói életrajzhoz.

Idé kíváncsodik még a részösszefoglalás kérdése is. Megint egy olyan mozzanat, amely leronthatja az élményszerűséget, mert főképp intellektuális síkon mozgat. És ha jól meggondoljuk, felesleges valami is. A gyermekek oly aktív figyelmet tanúsítanak ezeken az órákon, hogy a legapróbb részletekre is kitűnően emlékeznek. Méginkább hatásromboló lehet a hangulat szempontjából, ha közben még táblai vázlatot is készítünk. Az óra végén kell erre sort keríteni (el is maradhat), amikor megpróbáljuk egységes képbe foglalni az illető íróról, vagy költőről hallottakat. Ez gyakorlatomban legtöbbször a jól megválasztott (művészi) arckép elmélyült szemlélésével kezdődik. Miután ismerik az író sorsát, emberi és érzelmi kapcsolatba kerültek vele, a kép is többet mond számukra, környebben felfedezik rajta az uralkodó jellemvonásokat. Ezután történik az író jellemét megvilágító mozzanatok, tettek, sorsdöntő fordulatok kiemelése, esetleges rögzítése. Majd az óra most már a fantáziát is termékenyebben megmozgató képanyag megtekintésével zárul.

Ha már táblai vázlatot készítünk, akkor ennek is bizonyos tekintetben tükröznie kell az órán folyó nevelőmunkát. Egyben segítséget is adjon a gyermeknek, hogy maradandóbbá váljék az az emberi portré, amit megrajzoltunk az órán. Ennek szemléltetésére hadd álljon itt Arany János életrajz óráján (VII. osztály) készített táblai vázlat:

ARANY JÁNOS

(arckép)

szerénység-egyszerűség

A családi fészek melegsége: szülői ház, szülők

Mohón olvas, verselget.

(gyermekkor)

Tanít, hogy tanulhasson.

(Debrecen)

Művészi ábrándok

Újra otthon!

(szülői szeretet — családi élete)
Az igaz barát!
Házasszeretete — Áldozatvállalás
(nemzetőr, lelkesítő versek) (bújdosás, nélkülözés, hűség)
A számadás évei — Kapcsos könyv

A képszemléltetésről is néhány szót. Nem vagyok túlságosan híve az óra közben végzett képszemléltetésnek. Elsősorban azért, mert valahogy kiköckenti a tanárt és osztályt egyaránt abból az érzelmi és hangulati telítettségből, amely kialakul ezeken az órákon. A meg-megszakítások után nem mindig sikerül azon a szinten folytatni, ahol abbahagytuk. Ez abból is adódik, hogy szemléltető képeink jórészt az élő szó szuggesztív ereje, az érzelmi hatású részletek mellett nem eléggé intenzív hatásúak és mozgósító erejük. Persze más a helyzet, ha éppen a kép megláttatásával kívánok valamiféle érzelmi vagy gondolkodási folyamatot megindítani vagy elmélyíteni a gyermekekben. Akkor helyénvaló, szükséges is, csak legyen hozzá megfelelő képanyag. És ez nem mindig rajtunk múlik.

Ne a mindenáron újat akaró gyakorlatot lássuk ezekben az észrevételekben, hanem elsősorban a nevelési feladatokat eredményesebben megoldó útkeresést, amely mer változtatni, átrendezni, ha a cél úgy kívánja. Végezetül, mivel ezeken az órákon is fogalmi síkra emelünk olyan erkölcsi, esztétikai ítéletelemeket, amelyek alapvetően a szocialista ember jellembeli tulajdonságainak és magatartásának kialakítását segítik elő, rendkívül nagy nevelő erővel bírnak.

Ha e cikk meggyőzött bennünket arról, hogy helyes gyakorlat mellett nem mérhető és nem mondhatunk le az életrajzok nevelő erejének és hatásának tudatos felhasználásáról a szocialista, a közösségi ember nevelésében, akkor mégsem volt munkám hiábavaló.

Felhasznált irodalom: ->

Komár Pálné: A magyar nyelv és irodalom általános iskolai új tantervi tervezetéről. (Magyartanítás 1961.)

Az irodalomtanítás reformjának módszertani alapkérdései. (Magyartanítás 1961.)

Eörsiné Hajdú Marianna: Az írói életrajz tanítása a gimnáziumban. (Magyartanítás 1961.)

JÓSA ZOLTÁN

gyak. isk. szakvezető tanár

Egy biológiai óra általános elemzése

„A ponty”

Az új tantervben és a jelenleg érvényben levő tantervben is a ponty tanítása a VI. osztályban történik. *Az elemzés során az új tantervet veszem alapul, amelynek szellemében a pontyot télen tanítjuk.*

Az általános elemzés alapját az óra céljának és tartalmának vizsgálata képezi. Az óra célját és tartalmát a téma, illetőleg a témakör határozza meg. Ebből következik, hogy az óra elemzésénél elsőrendű szempont a *tanóra anyagának viszonya a témakörhöz*. Mindenekelőtt tehát a *témakör célkitűzéseit, a témakörön belül az órák rendszerét és a tematikus rendszerben az óra helyét* szükséges elemezni.

* Módszertani kiadványokban, különösen a régebbi „vezérkönyvek”-ben a pontynak mint típusállatnak tanításával kapcsolatosan több óravázlatot, óraleírást és részletes elemzést találhatunk. Az általános és komplex óraelemzés tárgyául éppen ezért választottam a pontyot, hogy ezúton élesebben exponálhassam és szembevetőbben demonstrálhassam a korszerű biológiai oktatás és óraelemzés mai elméletét és gyakorlatát.

A ponty mint tanítási egység „A vizek és vízpartok élővilága” témakörbe tartozik.

Az elemzésnél elsősorban azt kell vizsgálni, hogy *milyen célokat és feladatokat követel meg a témakör.*

A VI. osztályos tantárgyi anyag pedagógiai feldolgozásának elve és alapkonceptiója az *ökológiai és cönológiai szemlélet.* Ez azt jelenti, hogy a tanítandó fajokat *környezetükben szemléltetjük és életközösségeinként* ismertetjük meg.

A fő feladat tehát az, hogy a tanórákon az egyes növényeket és állatokat környezetükhöz való viszonyaikban szemléljék és ismerjék meg a tanulók. Arra kell nevelnünk és szoktatnunk tanítványainkat, hogy *a tények alapján keressék és ismerjék föl a környezet és az életmód, az életmód és a szervezet, a működés és a szervi alakulás közötti okozati összefüggéseket.* Továbbá úgy kell oktatnunk tanítványainkat, hogy képessé váljanak következtetéseket helyesen levonni és önálló ítéleteket alkotni. A témakör tehát azt a feladatot tűzi célul, hogy *a jelenségek ténybeli feltárásán és a logikus gondolkodáson keresztül a tanulók maguk ismerjék fel a természeti törvényeket.*

A témakör célkitűzése jelenti éppen a fő különbséget a ponty tanításával kapcsolatosan az eddigi gyakorlattal szemben. Az irodalmi adatok tanúsága szerint a pontynak mint típusállatnak tanításánál elsődleges oktatási szempont a rendszertani kategóriák érdekében a részletes morfológiai leírás és az anatómiai szemlélet volt. Az oksági összefüggések feltárása másodrendű feladatot jelentett. A testi sajátosságok részletes elemzése és a szervek működésének oktatásában a teljességre való törekvés következtében a nevelői feladatok háttérbe szorultak.

Annak azonban, hogy a témakör nevelő és oktató célkitűzései az egyes tanórákon megvalósuljanak, feltétele van. *A tematikus célok egyes órákon történő megvalósításának előfeltétele a témakör anyagának tervszerű, céltudatos, logikus és nem utolsó sorban a didaktikai elveknek megfelelő rendszerezése.* A gyakorlati tapasztalat azt igazolja, hogy az egyes tanórák nevelői és oktatói célkitűzéseinek helyes meghatározását, az óra logikai felépítését, sőt a megfelelő korszerű módszerek felismerését és alkalmazását döntően befolyásolja a témakör anyagának rendszere.

A jelen tankönyv és tanterv a témakör tanítását a ponttyal kezdi. A tanulóknak azonban nincsenek világos és tiszta képzeteik és fogalmaik a vízre, mint élethelyre vonatkozóan. Továbbá ahhoz, hogy a pontyot valóban az ökológiai és cönológiai szemlélet alapján tanítsuk, szükséges a vízben élő növényvilág és az alsóbbrendű vízi állatok ismerete, mert ezek is a ponty környezetét képezik.

A jelen tankönyv és tanterv alapján készült tanmenetekben tehát a *témakör anyagának rendszerezése nincsen összhangban a témakör célkitűzésével.* Ez az oka annak, hogy a gyakorlatban nem realizálódtak a témakör célkitűzései s elvei, és lényegében a ponty tanítása során az óra célja és tartalma nem változott a régebbi gyakorlattal szemben.

A témakör fő célkitűzéseinek felismerése, megértése és szem előtt tartása alapján *szükséges a jelenlegi tankönyv tanítása során is átcsoportosítani a témakör anyagát.*

A témakör két nagyobb témára tagolódik: a víz és a vízpart élővilágára. Az első téma: a víz. A témán belül helyesebb és célszerűbb először a vizet, mint élethelyet környezeti sajátosságaival megismertetni. Majd a vízi növények tanítása az észszerű, mivel ezek a vízben élő állatok számára lényeges környezeti viszonyokat jelentenek. Gondoljunk csak a létért való harcban betöltött szerepükre, akár mint búvóhelyre, akár mint táplálékra. A vízi növények megismertetése után célszerű az alacsonyabbrendű vízi állatokat tanítani, mivel a halak táplálkozásában ezeknek is jelen-

tős szerepük van. Az anyag ilyen módon történő csoportosítása lehetővé teszi, hogy a pontyot a témakör szellemében taníthassuk. A témakörön belül a ponty a „halak” szűkebb témájának bevezető órája. A ponty tanítását követi vizeink egyéb fontosabb halainak, majd a 3. órában a haltenyésztésnek a tanítása. Ebből következik, hogy a hal fogalmának általánosításához, a szaporodás és fejlődés ismeretének elmélyítéséhez a következő órák nyújtanak lehetőséget. A halak tanítása után logikus rátérni a két-élűek, majd az utólagosan vízhez alkalmazkodott és csak az időszakosan vízben vagy vízben élő állatok tanítására.

Nem véletlen, hogy az új tanterv teljesen átcsoportosította a témakör anyagát és azt a fent vázolt módon rendszerezte. A témakör anyagának órákra lebontott tervszerű és céltudatos rendszerezése, didaktikai és logikai szempontból megfontolt csoportosítása pedagógiai követelmény, mert ez a rendszerezés realizálja a témakör domináló és az egyes órák szempontjából determináló jellegű nevelői és oktatói céljait az egyes tanórákon.

A témakör célkitűzéseinek, a témakör anyaga tematikus rendszerezésének és az óra helyének elemzése alapján megállapítható, hogy nem helyes a témakör tanítását a ponttyal kezdeni és csak a halak tanítása után tanítani a vizek és vízpartok növényeit, s majd csak a témakör végén a vízben élő rovarokat. A témakör célkitűzései megkövetelik a tananyag átrendezését, amit az új tanterv szellemében meg is teherünk.

A témakör célkitűzései és a tematikus rendszerben az óra helye alapján világosan felismerhetők és meghatározhatók a pontynak, mint tanítási órának oktatói és nevelői céljai.

Oktatói célok: a hal környezeti alkalmazkodási jelenségei. Alkalmazkodás: alak, szín, mozgás, tájékozódás, lélegzés, táplálkozás és fajfenntartás szempontjából. Ezek alapján kialakítandó új fogalmak és ismeretek: áramvonalas test, nyálkázottság, pikkelyezettség, úszók, úszás, úszóhólyag, kopolytú, kopolytúlégzés, halszem, oldalvonalis szerv, táplálkozása, mindenevő, ikra, ikrás, tejes. Nagy peteszám. Téli álmom. A hal fogalma.

Nevelői célok: a környezet, életmód és szervezet közötti okozati összefüggések keresésére, felismerésére és meglátására nevelés. Az alkalmazkodás biológiai törvényének felismerésére és ezen keresztül korszerű biológiai szemléletre nevelés. Okok keresésére, meggyőződésre, valamint a tények feltárásán és az ítéletek önálló alkotásán keresztül az ismeretszerzésben való aktivizálásra nevelés. A megfigyelőkészség fejlesztése.

Az oktatói célok és az óra tartalmának meghatározása alapján tervezi meg, válassza ki és készíti elő a szaktanár a szemléltetés anyagait és eszközeit. Az oktatói és nevelői célok megvalósítása szükségessé teszi, hogy élő ponttyot mozgás közben figyelhessenek meg tanulók. Szükséges a megfelelő környezeti falikép is. Továbbá a megfelelő preparátumok és a megfigyelést megfelelő módon biztosító szemléltető állványok. Ezek alapján:

Szemléltető eszközök: szemléltető állvány, akvárium élő ponttyal, a ponty élethelyét ábrázoló színes falikép, a ponty belső szervezetét feltűntető falikép. A ponty preparátuma. Úszóhólyag. A ponty fejlődését bemutató preparátum. A ponty csontváza (preparátum vagy falikép). Kopolytú-preparátum. Hurkapálca.

Ezután következik az óra típusának az elemzése. Az természetes, hogy a vizek legtipusosabb állata a hal, illetőleg a ponty, ami kedvező lehetőséget nyújt a téma mondanivalójának elmélyítéséhez. (Valószínű ez az ok készítette arra a jelenlegi tan-

tervkészítőket, hogy a pontyot tegyék a témakör bevezető órájával.) Ha az óra oktatási céljait vesszük számításba, megállapíthatjuk, hogy sok feladatot kell az órán megvalósítani. Ehhez megfelelő időre van szükség. Ugyancsak időre van szükség a tiszta képzetek és világos fogalmak kialakítása érdekében is. Méginkább megfelelő időt követel a nevelői célok megvalósítása. Ahhoz, hogy a tanulók aktívan részt vegyenek az alkalmazkodás tényeinek és jelenségeinek felismerésében és megállapításaiban, és hogy megfigyeléseik alaposak legyenek, vagyis valóban meggyőződjenek a tényekről: időre van szükség. Az óra oktatói és nevelői céljainak megvalósítása tehát a teljes óra tartamát igényli. A számonkérés a gyakorlati tapasztalat alapján gátolja az oktatói és nevelői célok és a korszerű módszerek megvalósítását, illetve alkalmazását. Mindezek az okok alapján az óratípus eldöntésénél *helyesebb és célszerűbb az új ismeretközlő óratípust választani.*

AZ ÓRA SZERVEZÉSE ÉS FELÉPÍTÉSE:

A szemléltető anyag és eszközök elemzése rávilágít arra, hogy az *óra szervezése* napokkal előbb megkezdődik. A szaktanárnak be kell szereznie az élő pontyot. Ha nincs megfelelő falikép, akkor rajzolnia és festenie kell. Előző délután az összes szemléltető anyagot elő kell készíteni és rendszerezni. El kell készíteni a szemléltető anyag elhelyezésének, rejtésének, alkalmazási sorrendjének a tervét. Ki kell dolgozni a szemléltetés ütemét. Az óra előtt ismertetni kell a szertárosokkal feladataikat. A szervezés ily módon történő előkészítése teszi lehetővé az óra megszervezését: a szemléltető anyagok tanteremben való elhelyezését és elrendezését. Ezt a tanárnak az óra megkezdése előtt még ellenőriznie is kell. A szervezés terén elkövetett bárminemű mulasztás idegesítőleg hat a tanórán a tanárra. Kapkodást eredményez. Igen sokszor pedig e mulasztások következtében nem alkalmazhatók a korszerű módszerek.

Az óra vázlata:

- | | | |
|---|--|--|
| I. <i>A víz mint környezet.</i>
Lényeges sajátosságok. | <i>Beszélgetés.</i> | Az emlékezet mozgósítása. A figyelem ráirányítása az óraanyag feldolgozását irányító fő szempontra. Az ökológiai szemlélet megalapozása. |
| II. <i>Hogyan alkalmazkodik a ponty a vízhez, ill. a vízi életmódhoz..</i> | <i>A ponty bemutatása, megneveztetése. Az óra anyagának megjelölése.</i> | A figyelem koncentrálása a foglalkozás tárgyára és egyben a gondolkodás irányítása. Motiválás, problémavetéssel. A megismerés útjának és módjának meghatározása. |
| III. <i>Az anyag feldolgozása:</i> | | |
| 1. Alkalmazkodás alakban.
Áramvonalas test. Pikkelyezettség, nyálkázottság. Lapított test. Testmagasság. | <i>Élőhal, falikép. Preparátum.</i> | Irányított megfigyelések. Tényismeret-szerzés. Az analízis kezdete. Következtetés, levonítás. Ítéletalkotás. |
| Alkalmazkodás színben.
Rejtőszín.
Alkalmazkodás a mozgás érdekében. Úszók, úzás, az úzás formái. Úszóhólyag és szerepe a mozgásban. | <i>Élőhal, falikép.
Élőhal mozgása.
Csontváz. Preparátum.</i> | — „ —
— „ — |

Részösszefoglalás.

- | | | |
|--|---|--|
| 2. Alkalmazkodás a tájékozódás érdekében.
A halszem. Oldalvonali szerv. Szaglás. | <i>Élőállat, falikép. Preparátum. Magyarázó rajz.</i> | Irányított megfigyelés. Magyarázat. |
| Alkalmazkodás a lélegzés érdekében.
Kopoltyú. Lemezes kopoltyú. Kopoltyúfedő. | <i>Élőállat, csontváz, kopoltyú-preparátum.</i> | Irányított megfigyelés. Élményszerítés. Tények megállapítása. Analízis. Ítéletalkotás. |
| Kopoltyúlégzés.
Alkalmazkodás a táplálkozás érdekében.
Szája. Táplálkozásmódja. Mindenevő. | <i>Élőállat. Falikép.</i> | Irányított megfigyelés. Közlés. Élményszerítés. Magyarázat. |

Részösszefoglalás.

- | | | |
|---|------------------------------|--|
| 3. Alkalmazkodás a fajfenntartás érdekében.
Peteszám. Ikrás. Tejes. Téli álom. | <i>Fejlődési preparátum.</i> | Irányított megfigyelés. Élményszerítés. Közlés és magyarázat. A képzelet munkájának igénybevétele. |
| 4. A hal és a ponty fogalma. | | Az analízis új iránya. A lényeges fogalmi jegyek kiemelése. Szintézis. Absztrahálás és általánosítás. Fogalomképzés. |

IV. Óravégi összefoglalás.

Táblavázlatkészítés.

Az ismeretek rögzítése. A fő nevelői és oktatói célok: okozati összefüggések, alkalmazkodás, alapfogalmak kiemelése és aláhúzása.

Az óra vázlata alapján a következőkben részleteiben elemzem az oktatási folyamat egyes mozzanatait és módszereit.

I. A víz mint környezet

Ebben a mozzanatban az óra anyaga megjelölésének az előkészítése történik. A vízről mint környezetről tanult ismereteket újítja fel a tanár katekizáló beszélgetés módszerével. Itt tehát előbb az emlékezetet mozgósítja és az érdeklődést a környezet felé irányítja. A gondolkodás irányítása is megkezdődik ezáltal, hiszen ez az óra anyaga feldolgozásának logikai előkészítése. Egyben hangulati előkészítés is.

Kiemelendő környezeti sajátosságok: a víz közegellenállása, súrlódási viszonyok. Fényviszonyok. Szennyezettség, zavarosság. A vízparti és vízi növények. Vízben élő alacsonyabbrendű állatok.

II. Az óra anyagának megjelölése

A szemléltető állványon megfelelő magasra emelve, megfelelő háttérrel kiemelve és megfelelő megvilágításban már az óra kezdetén az akváriumban az osztály előtt látható az élő ponty. Ugyancsak a természetes környezetet ábrázoló színes falikép is. A tanár felismerteti és megnevezteti az állatot. Majd megállapíttatja a tanulókkal, hogy a ponty a vízben él és csak a vízben tud megélni.

Következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy *hogyan alkalmazkodik a ponty a vízi életmódhoz.*

Problémavetés útján motiválás. A tanulók érdeklődésének a fokozása.

Az óra anyagának megjelölése. A feldolgozás útjának logikai előkészítése. Felhívás az okozati összefüggések keresésére és felismerésére.

Az élő hal demonstrálása már magában motiváló tényező. A tanár a *probléma-
vetéssel a tanulók érdeklődését tovább fokozza és egyben a figyelmet az óra lényeg-
gére, fő célkitűzésére koncentrálni. A problémavetés ezen túlmenően az óra egész
logikai felépítését és módszertani feldolgozását is meghatározza. Az eddigi elemzések
útján megállapítható, hogy a problémavetés természetesen következik a témakör
és a tanóra oktatói és nevelői célkitűzéseinek elemzéséből. Itt az a lényeges, hogy a
szaktanár az óra tervezésekor tudatosan maga előtt lássa a téma és az óra célkitűzé-
seit, valamint az óra tartalmát, mert csak ennek alapján ismerheti fel az óra meg-
jelölésének legmegfelelőbb módját és formáját. Az óra megjelölésének — mint jelen
esetben is láthatjuk — igen jelentős szerepe van a tanulók érdeklődésének és figyel-
mének irányításában, továbbá gondolkodásuk irányának meghatározásában. Az óra
megjelölése ily módon egyben pszichológiailag mozgósító tényező, valamint aktivi-
záló jellegű mozzanat, amely aktív részvétellel ösztönzi a tanulókat az ismeretszer-
zésben. Az óra anyagának megjelölése tehát lényeges és döntő motívum mind az óra
tervezése, mind levezetése szempontjából.*

III. Az óra anyagának feldolgozása

A 11–12 éves gyermekek figyelme nagyon ingadozó. Minden mellékes jelenség könnyen eltéríti. Így nem elégséges a VI. osztályos tanulóknál a figyelemnek egy-
szeri, az egész órára kiterjedő koncentrálnia. Azt újból és újból irányítani és kon-
centrálni kényszerül a tanár. Ennek a ténynek ismeretében minden részfeladat meg-
oldásánál a tanulók figyelmét újból és újból koncentrálni kell. Ez azt jelenti, hogy
a tanár jelző és motiváló tevékenységének az egész óra folyamatára ki kell terjedjen.
A gyakorlatban ez úgy valósul meg, hogy a részproblémák megoldása előtt mindig
újra és újra kitűzi a megoldandó feladatokat.

1. Mi a különbség a levegőben és a vízben való mozgás között? Milyen a hajó, a csónak alakja? — Rajzold le!

Miért ilyen alakúak?

(Közegellenállás leküzdése.) Miért a keskenyebb és hegyesebb csónak halad gyorsabban? Hogy nevezzük az ilyen alakú testeket?

Mi ennek az előnye?

Figyeljétek meg a ponty alakját. Milyen alakja van?

Mi az oka az áramvonalas testnek?

Pista! — gyere ki és emeld ki jobb kezeddal a pontyot az akváriumból!

(A próbálkozás nem sikerül. Megismétli. Újból kicsúszik.)

Miért nem tudta Pista kiemelni a pontyot a vízből?

Kicsúszott a kezéből.

Milyen lett a kezed Pista?

Csúszós, nyálkás.

Mi borítja tehát a ponty testét? — Nyálkareteg.

Vajon miért szükséges ez a nyálkázottság?...

Hogyan alkalmazkodik tehát a ponty a vízi életéhez? (Alakban, nyálkás bőrrel.)

A tanulók irányított megfigyelések alapján alkotnak ítéleteket és állapítanak meg tényeket. A tanár a megfigyelést heurisztikus beszélgetéssel irányítja. Állandóan újabb és újabb feladatokat ad, amivel a tanulók aktivitását egyre jobban fokozza a tények felismerése érdekében.

Az újabb tény megállapítása érdekében a tanár egy tanulóval kísérletet hajt végre. A többi tanuló figyel a eredményt. Az alkalmazott módszer fokozza az érdeklődést.

A gondolkodás mozgósítása okkerestetéssel.

Az okozati összefüggések felismerésének további irányítása.

A tapasztalatok, megfigyelések alapján ítéletalkotás és egyben ténymegállapítás.

Az oksági összefüggések felismerésének elmélyítése.

Ezután következik a pikkelyezettség tanítása hasonló módszerrel. Itt is a megfigyeltes és az oksági összefüggések megláttatása a lényeges.

Következőkben azt vizsgáljuk meg: hogyan alkalmazkodik színében a ponty a környezetéhez.

Figyeljétek meg milyen színű a ponty felülről és oldalról nézve! (Megállapítások.) Vajon mi az oka ennek a sötét, piszkos, szürkés színnek? (Környezetéhez alkalmazkodik.) Ki figyelte már meg, hogy milyen vízben otthonos a ponty? (Zavaros vízben. Iszapos vízben. Ahol sok a növényzet.) Tehát mi teszi szükségessé ezt a színalkalmazkodást? (Környezeti viszonyok.) Hogy nevezzük az ilyen színt? — Rejtőszín.

Figyeljétek meg a ponty színét a hasi oldalán! Miben különbözik a test többi színétől? (Világos, fehér, fényes.) Ki úszott már mélyebben a vízben? Milyennek láttad a vizet, ha felfelé néztél? Tehát mi az oka annak, hogy alulról a ponty teste világos?

Ezután következik a mozgás szempontjából történő alkalmazkodási jelenségek felismertetése és megállapíttatása.

Most azt vizsgáljuk meg: hogyan alkalmazkodik a ponty mozgásában a vízhez?

Milyen végtagokkal mozognak az állatok a szárazföldön és a levegőben?

Megtaláljuk-e ezeket a végtagokat a pontynál?

Karcsi! — gyere ki és mutasd meg a faliképen, hogy a test milyen részeivel mozog a ponty! Ezeket a mozgásszerveket úszóknak nevezzük. Hogyan nevezzük a pontynak a vízben való mozgását? — Úgy van, úszásnak. Figyeljétek meg, hogy hány úszója van a pontynak és hol helyezkednek ezek az úszók? (Az elhelyezkedés szerint történnek a megnevezések.)

A páros és páratlan úszók és azok szerepének megtárgyalása után következik az úszás módjainak, illetőleg formáinak megismerése.

Figyeljétek meg, hogy melyik úszóit mozgatja a ponty, amikor lassan úszik!

A mellúszókkal úszik.

Figyeljétek meg: mi történik akkor, ha a ponty gyorsan úszik! (Farokkal és farokúszóval úszik.)

Újabb problémavetés, újabb motiválás.

Feladatadás újabb megfigyelés és ténymegállapítás érdekében.

Okkerestetés. A figyelem ráirányítása az összefüggések felismerésére.

Élményesítés.

Újabb feladatadás az összefüggések feltárása érdekében.

Ténymegállapítás. Ítéletalkotás. Újabb feladatadás tények és oksági összefüggések megállapítása érdekében.

Élményesítés.

Ténymegállapítás. Ítéletalkotás.

Problémavetés és feladatadás, amely mindig a témakör és az óra célkitűzéseinek szellemében történik.

Az emlékezet mozgósítása az összehasonlítás érdekében.

A hal mozgásszerveit a tanár a tanulókkal ismertetteti föl és a szemléltetésben is aktivizálja a tanulókat.

Ténymegállapítások részben beszélgetéssel, részben közléssel. Újabb feladatadás útján történő újabb ténymegállapításra való mozgósítás.

A tanár az osztályt az akvárium köré állítja és csendben közelről figyelteti meg a hal mozgását. A ténymegállapítás most is újabb feladat adása útján történik.

A tanulók megfigyelik, hogy a hal a mellúszóit mozgatja. A feladat megoldása: a ténymegállapítás és ítéletalkotás.

A tanár a hurkapálcával benyúl az akváriumba és ezzel ingerli a halat. A ponty erre gyorsan úszik ide-oda.

Újabb problémavetés, újabb ténymegállapítás.

(A megfigyelés érdekében nagyon fontos az akvárium megvilágítási problémája!)

Hasonló módon ismerik meg a tanulók a kormányzás, egyensúlyozás módját.

A csontváz és az izomzat szerepe a mozgásban. Y szálkák. Gerinces állat fogalma.

A csontváz bemutatása. A preparátumon az izomzat bemutatása. A preparátumokon történő megfigyeléseket a tanár a falikép útján irányítja. Az ismeretnyújtás módszere: közlés és magyarázat. Az izomzatnál és a szálkánál élményesítés történik. A motiválás e részegységben a ponty húsának értékelésével történik. Finom, ízletes. Ki evett már? Ki szereti? — stb. kérdések által tartható fenn az érdeklődés. Az érdeklődés fokozható azáltal a problémavetéssel, hogy hogyan kell a szálkás ponty húsát enni úgy, hogy az ne okozzon kellemetlenséget.

Ezután térünk rá annak a problémának fölvetésére, hogy hogyan tud a ponty le és fölfelé úszni a vízben. Az érdeklődést a tanár az úszóhólyag bemutatásával, az ún. „pukkantyú”-ra vonatkozó élmények felidéztesével éri el legkönnyebben. Faliképen és a preparátumon megmutatja ennek helyzetét és a kép alapján elmagyarázza ennek működését. A magyarázatot azonban kombinálja a heurisztikus beszélgetéssel. Miután a tanulók megértették azt, hogy a test izomzatával az egyik hólyagból a másikba tudja préselni a benne levő gázokat, a tanulókat kényszeríti arra, hogy feladatként oldják meg a lefelé úzás és a felemelkedés törvényszerűségeit. Itt is élményesít, hogy a képzeletet jobban mozgósítsa és hogy a leíró szemléletet szemléletesebbé tegye. Az élményesítés is problémavetésekkel történik: hogyan tud a vízben úszni az a gyerek, aki nem tud úszni? Mi történik akkor, ha az úszóhólyagja vagy a mentőöv kilyukad? Ily módon megértik az úszóhólyag szerepét. Azt is megértik, hogy ha a mellő hólyagból a hátsó hólyagba nyomul a levegő, akkor a mellő testvég nehezebb lesz és így a hal lefelé úszik. Ellenkező esetben felemelkedik. Megértik továbbá azt is, hogy miért tud a ponty fennmaradni egy bizonyos szintmagasságban. (Az úszóhólyagokban levő gázok megkönnyítik a testet.) Újabb problémavetés: mi szükséges ahhoz, hogy a ponty a fenéken tudjon tartózkodni? Ki kell préselje a gázt az úszóhólyagokból. Feladatadás: Ki figyelte már meg, hogy, amikor a hal leúszik a fenékre, buborékok keletkeznek a víz felszínén.

Ezután következik a *részösszefoglalás*, amikor a tanár ellenőrzi, hogy a tanulók megértették-e az ismereteket és tudatosak-e ezek az ismeretek. A részösszefoglalás másik célja az *elsődleges bevésés*. Módszere: beszélgetés.

2. A részösszefoglalás után következik a *második részegység feldolgozása*.

A ponty *tájékozódása*, ill. hogyan alkalmazkodik a tájékozódás érdekében a ponty a vízhez.

Miért szükséges a pontynak gyorsan úszni? — Menekülés a ragadozó állatok elől, táplálékszerzés. Mi szükséges ahhoz, hogy el tudjon menekülni és a táplálékot észre tudja venni?

Melyek a tájékozódás szervei?

Milyen érzékszerveket találunk és milyenneket nem találunk a ponty fején?

Oktatási feladat.

Logikai kapcsolatteremtés az előző ismeretekkel. Újabb problémavetés a motiválás és az ismeretszerzés érdekében.

A gondolkodás mozgósítása és ráirányítása újabb feladatok megoldására.

Régi ismeretek felújítása.

Feladatadás útján ténymegállapítások. A feladat megoldására az osztályt aktivizálja a tanár.

Látási viszonyok megtárgyalása a vízben. Domború szemlencse és a közellátás, nagyítás. Jelentősége a táplálkozásban. Nincs pislogóhártya.

Miért nincs szükség erre?

Szaglószerv ismertetése.

A vízáramlás érzékelése. Oldalvonali szerv.

Az alkalmazkodás sajátos formája és ennek jelentősége.

Lánckövetkeztetés. A beszélgetést magyarázattal kombinálja a tanár.

Magyarázat.

Közlés és magyarázat. A magyarázatot magyarázó rajz teszi szemléletessé.

A tájékozódás után újból a mozgással teremt kapcsolatot a tanár. Mi szükséges minden mozgáshoz? — Energia. Hogyan termelődik az energia a gőzgépekben? Égés útján. — A szervezetben is lassú égés útján termelődik az energia. — Mi szükséges minden égéshez? — Levegő. Oxigén. Mi keletkezik az égés során? — Széndioxid. Az oxigén felvételét és a széndioxid leadását *lélegzésnek* nevezzük. — Mi a lélegzés? — Amint látható a részproblémák megoldása beszélgetés útján történik. Lényeges itt a részproblémák között a logikus kapcsolat megteremtése és a beszélgetés logikus felépítése. Mindez a tanulók logikus gondolkodását fejleszti.

Különbség a levegő és a víz között.

A vízben oldott állapotban van az oxigén.

Azt a légzőszervet, amely a vízben oldott oxigén felvételére módosult: kopolyúnak nevezzük. — Mi tehát a kopolyú? — Miért pusztul el a ponty a levegőn?

A lemezes kopolyú bemutatása és a lélegzés

folyamatának megismertetése.

A módszer most szükségszerűen a magyarázat.

Fogalomalkotás közléssel. A megértés azonnali ellenőrzése. Bevésés.

Közlés és magyarázat. A kopolyúfűzők működését, mozgását a tanulók az élő pontyon megfigyelik. A megfigyelés a képzelet munkáját könnyíti meg.

A lélegzés megismerése után következik a táplálkozás módjának megtárgyalása.

Táplálkozási viszonyok: lágyabb növényi részek, magvak, férgek, rovarok.

A hal mindenevő.

A táplálkozás szempontjából is a környezet-höz alkalmazkodik.

A témakörön belül az anyag helyes tematikus rendszerezése lehetővé teszi, hogy a táplálkozási viszonyokat az előzetes ismeretek felújítása alapján beszéljék meg. Az emlékezet mozgósítása, egyben az új beépítése a régibe.

Ítéletalkotás.

A táplálkozás módjára vonatkozóan a fiútanulóknak sok egyéni megfigyelése, tapasztalata van. A rendelkezésre álló időtől függően ezeket helyes felidéztenni. Az élményesítés életszerűbbé teszi a tanórát. Így felvethető problémák: mikor és hol a legeredményesebb a horgászás? Hol táplálkozik a ponty? Miért a fenéken? Hogyan mozgatja a száját? — stb.

A *részösszefoglalás* hasonló céllal és módszerrel történik, mint az első részegység után.

3. A mozgással, tájékozódással, lélegzéssel és táplálkozással a ponty az egyedi életét tartja fenn. A létéért való küzdelem mellett fontos feladat — mint a többi állatnál — a *faj fenntartása*.

Az átmenet megvalósítása részben beszélgetéssel, részben magyarázat útján történik.

Pete = ikra. Ikrás és tejes.
Szaporodás és növekedés.
Sok ellenség. Sok-sok kishal elpusztul. Alkalmazkodás: nagy peteszám.

Mi történik télen a növényzettel? — a ponty ráplálékát képező állatokkal? — Milyen télen a víz hőmérséklete? — Hogyan alkalmazkodik a ponty a megváltozott viszonyokhoz? — Téli álom.

4. Részegység:

Vízi életmód, áramvonalas, nyálkás test, úszók, úszóhólyag, úszás, kopolyúlegzés, halszem, oldalvonalis szerv, gerinces állat, ikrával való szaporodás. Nagy peteszám.
E sajátságok alapján a hal fogalmának meghatározása:

Azt a vízi gerinces állatot, amelynek áramvonalas, nyálkás teste, kidomborodó szeme, oldalvonalis szerve van, úszókkal és úszóhólyaggal úszik, kopolyúkkal lélegzik és számos ikrával szaporodik: halnak nevezzük.
Mi tehát a hal?

Az olyan halat, amelynek oldalról lapított pikkelyes, szálkás teste van és mindenevő: *pontynak* nevezzük.
Mi tehát a ponty?

Ha két fogalom kialakításának sorrendjét elemezzük, feltűnik, hogy előbb a tágabb körű fogalmat alakítottuk ki és azután a szűkebb körűt. Ennek oka az, hogy a „hal” mint tágabb körű fogalom a leglényegesebb fogalmi jegye a szűkebb fogalomkörű „ponty”-nak. A ponty fogalmának kialakításához tehát mindenekelőtt a hal fogalmát kell kialakítani.

IV. Óra végi összefoglalás + táblavázlat-készítés

Hogyan alkalmazkodik a ponty a vízi életmódhoz

- alakjában?
- színében?
- mozgásában?
- tájékozódásában?
- lélegzésében?
- táplálkozásában?
- szaporodásában?

Hogyan alkalmazkodik a környezet változásához télen?

Mi a hal? — Mi a ponty?
Mi különbség van a halak és a szárazföldön élő állatok között?

A fejlődési preaparátum bemutatása. Közlés és magyarázat.

A tanulók képzeletének igénybevétele. Ítéletalkotás következtetés-levonatással. Megokoltatás.

Újabb problémavetéssel a figyelmet és a tanulók érdeklődését a tanár a környezetviszonyok megváltozásának vizsgálatára irányítja. Az élményekkel jelentkező tanulók közül egyet-kettőt felszólít. Az anyag feldolgozása ily módon állandóan hangulatos és lendületes. A feladatok megoldatása útján a tanulókat állandóan aktivizáljuk az ismeretszerzés folyamatában.

A lényeges fogalmi jegyek kiemelése. A kiemelést a tanár kérdésvezetése irányítja. — Absztrahálás, a „hal” fogalma kialakításának és az analízisnek megkezdése.

A fogalmi jegyek szintézise. Egyesből való általánosítás.

A tanulók életkori sajátosságai miatt sok fogalomjegyet nem tudnak egyszerre kiemelni, csoportosítani és ezek alapján általánosítani. Ezért a meghatározást először a tanár végzi, majd néhány tanulóval elmondatva gyakoroltatja.

A fogalomképzést a fogalom meghatározása és a meghatározás megértésének ellenőrzése, majd bevésése fejezi be.

Az újabb fogalomképzés, hasonlóan előbbihez, a lényeges fogalmi jegyek kiemelésével, ezek csoportosításával és szintézisével történik. Végül a fogalom meghatározásával és a meghatározás elsődleges bevésésével fejeződik be.

Módszer: katekizáló beszélgetés. A tanár kérdései tükrözik az óra fő célkitűzéseit és az óra felépítését. Jelen esetben tehát nem más szempontok alapján csoportosítjuk az anyagot, mert azzal az óra nevelői és oktatói céljai elhomályosulnának.

A fogalmak rögzítése.

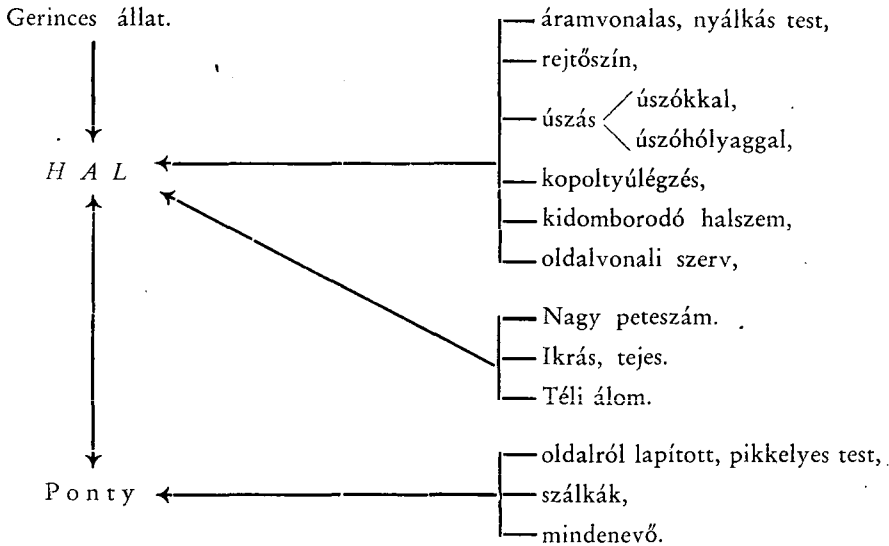
Problémaadás. Cél, hogy a hal sajátosságait a tanár kiélelje, az összehasonlítás útján a hal sajátosságait világosabbá tegye, és végül, hogy a megértés még tudatosabb legyen.

A gyakorlati tapasztalat azt igazolja, hogy a ponty tanításakor szükséges táblavázlatot készíteni az óra szellemének, céljainak, valamint a fogalomjegyek rendszérének rögzítése érdekében. Ezek a feladatok jelen esetben az óra végi összefoglalás idején valósíthatók meg a legáttekinthetőbben.

A tábla képe:

A ponty

alkalmazkodása a vízi életmódhoz:



A táblavázlat elemzéséből kitűnik, hogy az hűen tükrözi az óra logikai felépítését, nevelői és oktatói céljait, valamint kiemeli a két fogalom lényeges jegyeit. A hal és a ponty fogalomjegyeinek rendszerezése és a nyilak tükrözik a fogalomképzés menetét. A táblavázlat tehát összhangban van az óra céljával és tartalmával.

Az óra didaktikai elemzése rávilágít arra, hogy az óra céljainak, tartalmának meghatározását a téma, ill. a témakör célkitűzései és követelményei döntően befolyásolják. Az óra céljaira, tartalmára és logikai felépítésére hatással van a témakör anyagának a rendszere is. A korszerű oktatás és nevelés megkívánja, hogy a szaktanár felismerje, megértse és világosan lássa a témakör célkitűzéseit, az óra viszonyát a témakör anyagához, valamint az óra helyét, szerepét a tematikus rendszerben. Az óra oktatói és nevelői céljainak meghatározása elsőrendű feltétele a céltudatos oktatói és nevelői tevékenységnek. Az oktatói és nevelői céloknak összhangban kell lenni. Mindezek alapján készül a szemléltetés terve, az óra típusának meghatározása, a logikai felépítés terve és légmegfelelőbb korszerű módszerek kiválasztása. Jelentős mozzanatok: az óra szervezése és az óra anyagának megjelölése is.

Az óra logikai felépítésének elemzéséből a következőket általánosíthatjuk: Az óraanyag megjelölése nem formális feladat. Ha a tanár tudatosan maga előtt látja az oktatói és nevelői feladatokat, valamint a pedagógiai feldolgozás elveit s módszereit, az óraanyag megjelölésének olyan formáját ismerheti fel, amellyel valóban megvilá-

gítja az óra céljait, a célok megvalósításának útját, felkelti az érdeklődést, irányt szab a figyelemnek, végül logikailag megalapozza a gondolkozást.

Az óra logikai felépítésében céltudatos sorrend érvényesül az alkalmazkodás jelenségeinek megismerése szempontjából. A részismeretek között szerves logikai kapcsolat nyilvánul meg. Az első három részegység oktatási feladata: a tényismeretszerzés és ezeken keresztül az oksági összefüggések feltárása. A három részegység egészében a ponty életműködéseinek és szervezeti alakulásának vizsgálatán keresztül az alkalmazkodás biológiai törvényét ismerteti meg a tanulókkal.

A megismerés során először a könnyebben felismerhető felszíni jelenségeket vizsgálják meg, mint pl.: alak, szín, mozgás jelenségeit. Majd fokozatosan halad az ismeretszerzés a jelenségek mélyebb vizsgálata, a belső összefüggések feltárása útján (pl.: emelkedés és süllyedés, a lélegzés). Eleinte csak a szemmel érzékelhető jelenségek (alak, szín) megismerése a cél, később a mind többirányú megfigyelés, végül már egészen absztrakt gondolkodással fejeződik be az ismeretszerzés (szaporodás, téli álm, fogalomképzések).

Az első három részegység készíti elő a negyedik részegységben történő alapvető fogalmak kialakítását. Az első 3 részegység az óra tartamának zömét alkotja, a 4. részegység 5–6 percet vesz igénybe, hiszen ekkor már csak a kész tényeket kell kiemelni, rendszerezni és ezek alapján meghatározni a két fogalmat. Az óra felépítését arányosnak kell minősíteni, mert: 1. a fogalomképzéshez a tervezett idő elégséges, 2. a hal fogalmának elmélyítéséhez a következő 2 óra nyújt alkalmat és lehetőséget, végül 3. az óra nevelői és oktatói céljai elsősorban az első három részegységben valósulnak meg.

Fontos szempont az is, hogy hogyan történik a tanítási anyag kiválogatása. Az óra elemzése alapján megállapítható, hogy részletekbe csak ott ment az óra, ahol az ismeretszerzés során a tanulók aktivizálása azt megköveteli és ahol a nevelői feladatok azt megkívánják. A tanítás során nem törekedett a szaktanár a teljességre sem az életműködések, sem a szervek tanításával kapcsolatban. Az oktatói és nevelői célok érdekében a lényegét emelte ki és a lényeg megértése érdekében alkalmazta a részletekbe menő analíziseket.

A módszerek alkalmazásának elemzéséből megállapítható, hogy a tényismeretszerzéshez gazdag szemléltető anyag szükséges. A tanulók közvetlenül figyelik meg a jelenségeket és meggyőződnek a tényekről. A tényeket tehát maguk a tanulók ismerik fel és állapítják meg. Ahol azonban az életkori sajátosság az önálló szemléletet nem teszi lehetővé — például az oldalvonalis szerv, kopoltyú megismerése — ott a tények bemutatása váltja fel az önálló megfigyelést.

A megfigyelés irányítása, a következtetések levonatása és az ítéletalkotás a beszélgetés módszerével történik.

Helyenként az órán a következtetések egész sorát alkalmaztuk. Ily módon az ismeretszerzés indukciós módon történik, ami megfelel az óra célkitűzéseinek és tartalmának, a tantárgy jellegének és a tanulók életkori sajátosságának. Több alkalommal módszer kombinációk alkalmazása volt szükséges az anyag feldolgozása során.

Az óra pszichológiai elemzése terén csak néhány szempontra utalok. A tanítás során lényeges az ilyen rendszerű órákon a tanár diszponáltsága, a beszélgetés és az egész óra lendületes vezetése, a tanulók figyelmének ébersége és gondolkodásuk aktivitása. Ezek a tényezők adják meg a tanítás ütemes ritmusát, biztosítják az óra lendületességét, életszerűségét és hangulatot, szint visznek az órába.

Mindezek előfeltétele az óra kezdetén és az egész órán végigvonuló motiválás. A tanár állandóan új és új feladatadással, újabb és újabb problémák felvetésével felzárkóztatja és fokozza a tanulók érdeklődését. Az elevenen mozgó hal, a szemléltetés gazdagsága, a tanár egyénisége, hangneme, rendszeres motiváló tevékenysége érzelmileg közel hozza a tanulókat az óra anyagához, figyelmüket leköti és élvezik az óra lendületét, változatosságát, öntevékenységüket. Belemelegsznek a tanulásba. Ily módon könnyedén sajátítják el a tananyagot kívül az ismeretszerzés módszereit, és teszik magukévá a biológiai szemléletet. A felcsigázott érdeklődés következtében fokozottabbá válik a figyelem nevelése is.

A gyakorlat azt igazolja, hogy az óra tartalma, az oktatási anyag terjedelme s mélysége és az alkalmazott módszerek kombinációja *megfelel a gyermekek életkori sajátosságainak*.

Az óra célja, tartalma, terjedelme igazolja, hogy az *órátípus meghatározása helyes volt*. Különösen a nevelői célok megvalósítása teszi indokolttá a homogén óratípus választását.

A tanóra elemzése végül arra is rávilágít, hogy *a nevelés szervesen beleépül az oktatás folyamatába, és az óra egész menetében előtérben van*. A nevelés eredményessége elsősorban az óra logikai felépítésén és az alkalmazott módszerek optimális kombinációján alapul. A tanóra a világnézeti nevelés és a kauzális gondolkodásra nevelés mellett jelentős szerepet játszik a figyelem nevelése, a megfigyelőkészség fejlesztése, az aktivitásra nevelés és a logikus gondolkodásra nevelés szempontjából is.

MAJZIK SÁNDOR NAGY JÁNOS SÜLI DEZSŐNÉ
gyak. isk. tanító intézeti tanár intézeti tanár

A tízes átlépése

Az általános iskolai tanterv erőteljesen követeli a nevelés feladatainak a tantárgyak oktatásában való megvalósítását. Nevezetesen az értelmi erők fejlesztését, mely a nevelésnek egyik legfontosabb területe. Ebben az elgondolásban utal a tanterv arra, hogy a tanulók értelmi képességeit: figyelmét, emlékezetét, képzeletét, gondolkodását szükséges tervszerűen fejleszteni. Az új tantervi vitaanyag is kifejezést ad annak, hogy „bár a gondolkodásra való nevelés pusztán tantervi úton, helyes módszerek nélkül nem biztosítható, mégis erőteljesen befolyásolhatja a gondolkodásra való nevelést”.

A tanterv célkitűzéseinek a formális képzésre vonatkozó általános követelményei megvalósítását a számtan tanítás erőteljesen elősegíti. A számtan anyagának oktatása során fejlődnek ki elsősorban azok az értelmi képességek, amelyeket a nevelőknek tervszerű munkával kell kialakítaniuk. Világosan kell látni azt, hogy az oktatás és képzés szoros kapcsolata feladatul tűzi ki az ismeretek közlésén túlmenően jártasságok és készségek rendszerének a létrehozását is. A fentiek formálása útján pedig a képességek kifejlesztését.

A gyermekek képességeinek fejlesztése csak az ismeretek feldolgozása során történhet és megfordítva. Nem dolgozhatunk fel ismereteket úgy, hogy a képességek ugyanakkor ne fejlődjenek. Alapos, tervszerű munkát követel a tanítótól az a követelmény is, hogy a materiális és a formális képzés az oktatási munkában helyes arányban álljon egymással.

Különös gonddal kell tekinteni az I. osztályos számtan tanításra, mert kezdő fokon itt kell kifejleszteni a gyermek logikus gondolkodását. Az I. osztályban mind az oktatás anyaga, mind a gyermek gondolkodásának fejlesztése szempontjából alapvető jelentőségű a tízes átlépés. Nagy szerepe van itt a tudatosságnak, nehogy a számolás mechanikus gondolkodáshoz vezessen. Ennek érdekében különösen jelentős a módszer, ahogyan meg kell tanítani a gyermekeket a tízes átlépésre.

Ezért választottuk kidolgozásra a számtan oktatás sok-sok gondolkodtatást fejlesztő problémája közül a tízes átlépést.

A gyermek tudatos szellemi tevékenysége tervszerű irányításának és fejlesztésének a tízesátlépés módszere egyik legkiválóbb alkalmá és lehetősége.

Éppen ezért az alább közölt tanítás elemzése a tartalmi munka részletes feltűntetése mellett hangsúlyozottan az oktatás módszeres eljárásaival, a tanító tudatos képző tevékenységének vizsgálatán keresztül a gyermekek értelmi erőinek fejlesztésével foglalkozik. Az elemzés tehát nemcsak módszertani kíván lenni, hanem a formális képzés lehetőségeinek a feltárásával és tudatosításával kíván elsősorban foglalkozni.

TANÍTÁSI TERVEZET

Tantárgy: Számtan az I. osztályban.

A tanítás anyaga: A tízes átlépése 9-hez való hozzáadással.

Feladat:

- a) tanulják meg a 9-hez való hozzáadással a tízest átlépni és ezzel kapcsolatosan a bontást alkalmazni;
- b) a hulladékgyűjtés mindannyiunk számára fontos.

A szemléltetés eszközei: pénz, számolókorongok, takarékpersely, táblai felírás, színes kréta és számolólapok.

Óratípus: vegyes.

VÁZLAT

1. Szervezés. Kikészítjük a számolófüzetet, a számtankönyvet, a fekete és színes írót és a számolólapokat.

2. Házi feladat ellenőrzése.

Tízesátlépést megelőző feladatok felolvasatása.

$(9 + 1 + 1 = 11, 9 + 1 + 2 = \dots \text{ stb.})$ Hibajelentés.

Ha van hibás példa, annak felolvasatása. Ha nincs, akkor az első példa felolvasatása és számológépen való kiszámítása. (Vas Ágnes).

A második példa felolvasatása, megoldása táblai felírás alapján. (Tari Gábor).

A harmadik példa kiszámoltatása szóban. (Rakonczy Györgyi).

3. Óraeleji gyorsszámolás szóban, a tízesátlépést megelőző többi példából. $(9 + 1 + 6 = \dots, 9 + 1 + 4 = \dots, 9 + 1 + 8 = \dots, \text{ stb.})$

Számok bontása: $2 = 1 + 1, 3 = 1 + 2, \dots, 9 = 1 + 8$.

4. Problémafelvetés, szöveges példa nyújtása.

Beszélgetés a hulladékgyűjtésről, annak jelentőségéről. (Nevelési cél.) Jóska takarékperselyében 9 Ft volt. Hulladékvasért és -rongyért 2 Ft-ot kapott. Az a kérdés, hány forintja lett?

5. Célkitűzés.

Okoskodjunk és számoljuk ki, mennyi pénze lett Jósának!

6. Az új anyag feldolgozása.

a) Elmondatom a példát.

Részekre bontjuk. (Elemzés.) Okoskodtatás a megfejtésre. Megoldjuk a példát.

Felelet a kérdésre.

A megoldás menetének elmondatása.

Ellenőrzés: visszavesszük a korongokat: $11 - 1 - 1 = 9$.

b) A 9-hez való hozzáadás többi eseteinek összegyűjtése.

Táblára:

9	4
	6
	3
	+ 9
	7
	5
	8

c) Számpélda alkotása a felírt tételekből.

$9 + 4 =$ Okoskodtatás. A 9 párjának keresése. A 4 bontása: $1 + 3$. A hozzáadás elvégzése. Az eredmény felírása. Hasonlóan dolgozzuk fel a többi tételeket is.

A tábla képe:

9	4	$1 + 3$	$9 + 2 = 11$
	6	$1 + 5$	$9 + 4 = 13$
	3	$1 + 2$	$9 + 6 = 15$
	+ 9	$1 + 2$	$9 + 3 = 12$
	7	$1 + 8$	$9 + 9 = 18$
	5	$1 + 6$	$9 + 7 = 16$
	8	$1 + 4$	$9 + 5 = 14$
		$1 + 7$	$9 + 8 = 17$

7. Általánosítás: A feljegyzett tételeket elolvassuk. Megállapítás: A 9-hez úgy adtuk hozzá, hogy előbb mindig 1-t adtunk és így 10 lett. Ami maradt, azt a 10-hez adtuk.

8. Elsődleges rögzítés. Az általánosítást kérdések alapján elismételjük. Néhány számpéldát szóban újból megoldunk. (Pl.: $9 + 7 = ? \dots$ stb.)

9. Gyakorlati alkalmazás. Néhány szöveges példa megoldása.

9 kg hulladékvas + 8 kg hulladékvas = ?

9 kg hulladékrongy meg 5 kg hulladékrongy = ?

9 kg hulladékpapír meg 9 kg hulladékpapír = ?

10. Összefoglalás:

11. Házi feladat: A számtankönyv 59. oldalán levő 1. és 2. példacsoportból a hozzáadás. (Megbeszéljük.)

KIDOLGOZÁS

1. Készítsétek ki a számoló füzetet, a számtankönyvet, a fekete és a színes irónt! (Míg a tanulók előkészülnek, kiosztom a számolólapokat.) Figyelem, ki lesz az első. Györgyi szép csendben készül. Egy kislány igyekezzen, mert elkésik! Álljon fel Sárika és Tibi! Ők voltak az elsők. Csendben, gyorsan dolgoztak. Az osztály előtt megdicsérlek benneteket! — Üljetek le!

2. Mi volt a házi feladat számtanból? Pista! (A könyvből számpéldákat írtunk le és kiszámoltuk.) Jól van! Ül le! Álljanak fel azok, akik elkészítették feladataikat! – Örülök, hogy mindegyitek dolgozott odahaza. Üljetek le! Nyissátok ki a füzetet! – Tegyétek mutatóujjaitokat az első példához! Felolvassuk a példákat, akinek hibája akad, az álljon fel és jelentse, hogy kijavítsuk a hibáját! Olvasd az első példát! Ágnes! ($7 + 3 + 1 = ?$) Jőjj és számold ki a számológépen! Edit! ($7 + 3 = 10$, $10 + 1 = 11$. Tehát $7 + 3 + 1 = 11$.) Jól számoltál! Menj helyre! (A következőkben csak a felszólítást említem, a leültetés szövegét elhagyom a tervezetben.) Olvasd a második példát! Figyeld meg és írd fel a táblára! Pista! ($8 + 2 + 3 = \dots?$) Számold ki! ($8 + 2 = 10$, $10 + 3 = 13$. Tehát: $8 + 2 + 3 = 13$.) A harmadik példát olvassa el és számolja ki a helyén, Rakonczai! ($5 + 5 + 4 = ?$ $5 + 5 = 10$, $10 + 4 = 14$. Tehát: $5 + 5 + 4 = 14$.) Olvasd tovább a példákat! Judit! (Változtatva olvassák a példákat.) Kinek van hibája? – Örülök, hogy még Anikó is jól számolt! Csukjátok be a füzetet!

E rész módszeres eljárásainak lényege az ismeretek ellenőrzése, amennyiben e feladatok természetüknél fogva meg kell előznie a tízesátlépés műveletét. Ezzel a módszeres eljárással meg kell győződnünk arról, hogy a nevezett tantervi anyag milyen mértékben vált a gyermekek sajátjává a megelőző oktatási munka során.

Az óra eleji ellenőrzés feltételezi a gyermek tudatos figyelmét, igénybe veszi emlékezetét, mert az otthon elkészített házi feladat példáit ismételtelen meg kell oldaniok. Megkezdődik a tudatos gondolkodás irányítása az óra anyagának és a tanítás céljának megfelelően.

3. Most pedig játszani fogunk! Nyúlfogás lesz! Ti lesztek a nyulak, én pedig a vadász. Szeretnék megfogni benneteket! De a nyúl nagyon gyorsan fut ám. Az lesz az ügyes nyuszi közületek, aki olyan gyorsan fut a gyors számolással, hogy akár milyen gyorsan kérdzem is, nem tudom megfogni, mindig jól felel. Figyeljete! $9 + 1 + 6 = ?$ Juci! (16). $9 + 1 + 4 = ?$ Kinga! (14). $9 + 1 + 8 = ?$ Erzsi! (18) stb. Nagyon ügyesek voltatok! Nem sikerült nyulat fognom, mert mindegyitek jól és gyorsan gondolkodott. Jól felelt.

Ennek a mozzanatnak a módszere a beszélgetés kiegészítendő kérdések, rövid, gyors válaszok alapján. Pergő rész ez, amely egyben ismét felelevenítése is a tízesátlépést megelőző számtani ismereteknek. A gyorsszámolás játékos megoldásának módja rendkívül alkalmazkodik a gyermekek játékos természetéhez, életkori sajátosságaiuknak megfelelően. A gyermekek szívesen végzik ezt a foglalkozást, közben erőteljesen fejlődik képzelőerjük is. A játék, illetve a feladat megjelölése részcelkitűzésnek is tekinthető. Munkába állítja az önkéntelen figyelem mellett a tudatos figyelmet is.

4. Mit igazol az a kis cédula, amelyet tegnap átadtál nekem? Laci! (Azt igazolja, hogy vashulladékot adtam el a MÉH-nek.) Te mit vittél a MÉH-nek? Zsuzsi! (Újságpapírt vittem.) Mennyi pénzt kaptál a papírért? (1 Ft és 15 fillért.) És te, Laci, mennyit kaptál a vashulladékért? (1 Ft 60 fillért.) Hová tetted a pénzt? Laci! (Takarékperselyem van és abba tettem. Majd takarékbélyeget veszek rajta.) Nézzétek csak ezt a takarékperselyt! (Jó nagy. Csinos. Sok fér bele!) Ügyesek vagytok! Gyűjtsetek csak szorgalmasan! A közmondás is azt mondja, hogy a sok kicsi sokra megy. Ki tudja azt megmondani, hogy miért veszik át a hulladékanyagot, a vasat, a papírt, meg a rongyot? Kocsis! (Azért veszik át, mert elviszik a gyárba a hulladékpapírt és ott újból papírt készítenek belőle. Mondta az édesapám is.) Helyesen feleltél! Tavaly is gyűjtöttek papírhulladékot. Lehet, hogy valamelyitek füzete éppen abból a papírból készült, amit tavaly ebben az iskolában gyűjtöttek a tanulók. Amint Kocsis is mondotta, a hulladékvasat, papírt, rongyot összegyűjtik. Elviszik a gyárba és ott szeget, bádoglemezt, sok mást készítenek vasból. Csomagolópapírt, füzetet a hulladékpapírból. A ruhadarabokat a gyárban széttépi és a gépek újból szép ruhákat készítenek belőle. Így nem vész kárba a hulladékanyag. Vagyis a hulladékanyagból mindany-

nyünknek hasznos dolgot készítenek. Hol van közelünkben hulladékgyűjtő? Józsi! (A sarki villamosmegállónál, a ház pincéjében. Én is odavittem a vasat.) Jóska még nagyapja padlására is felment vasat gyűjteni. Kapott is érte sok pénzt. A takarékperselyében volt 9 Ft-ja. A vashulladékért kapott 2 forintot. Az a kérdés, hány forintja van most Jóskának?

A tanítás e mozzanatának módszere a beszélgetés. Célja bevezetés a tárgykörbe, az érdeklődés felkeltése, az önkéntelen figyelem biztosítása. A beszélgetés a kérdések segítségével átvezet a probléma felvetése során a szükséges tudatos figyelemhez. A módszer egyúttal szűkíti a tudat körét, annak előterébe állítja az új ismeretekkel kapcsolatos kérdéseket. Ez a módszeres lépés így készíti elő a gyermekek értelmi erőit a feladat megoldására. Ez a lépés egyben a tanító által az óra folyamán végzendő tudatos képző tevékenységnek lélektani előkészítése is. Általa biztatja a tanító a gyermekek aktív részvételét a tanítási óra során következő főmozzanataiban. Közismert, hogy a tanulók aktivitásának egyik legértékesebb és gyakori megnyilatkozása az erőteljes és szándékos értelmi tevékenység, a gondolkodás, mint szellemi aktivitás.

5. Okoskodjunk és számoljuk ki, mennyi pénze van Jóskának!

A célkitűzés szerves folytatása a problémafelvetésnek. Rövid, világos és konkrét legyen, így indítja meg erőteljesen a gondolati aktivitást. A tudatos figyelem és a többi értelmi erők működését is serkenti.

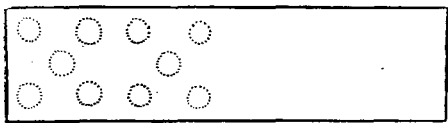
6. Elisméltettem a példát.

a) A példa elemzése. Mit tudunk a példából? Géza! (Azt tudjuk a példából, hogy Jóskának 9 Ft-ja volt.) Fel is írom a táblára. (9). Mit tudunk még a példából? Sanyi! (Azt tudjuk még a példából, hogy a vashulladékért 2 Ft-ot kapott.) Ezt is felírom a táblára. (9 2). Mit akarunk megtudni? Béla! (Azt akarjuk megtudni, hogy mennyi pénze lett Jóskának.) Helyes. Jól megjegyeztétek a példát.

– Most azt mondjátok meg, a két forinttal több, vagy kevesebb pénze lett Jóskának? Gabi! (Több pénze lett.) Miért? (Mert hozzá tette.) Hogyan jelöljük azt, ha hozzá teszünk? Józsi! (A „meg” jellel.) Jóska mennyihez hány forintot tett? Évi! (Jóska a 9 Ft-hoz tett 2 Ft-ot.) Hova írjam tehát a hozzáadás jelét? Sárika! (A hozzáadás jelét a 9 és a 2 közé kell tenni.) Ide is írom, így! $9 + 2 =$.

– Mit kell tehát tennünk, hogy kiszámoljuk mennyi pénze lett Jóskának? Imre! (A 9-hez hozzá kell adni a 2-t.) Jól beszéltél.

Számláljatok magatokban a számolólapra kilenc egyszínű korongot! (Én a mágneses táblára rakom a 9 forintot. Hangosan számolja Géza!) Számlálják és kirakják.

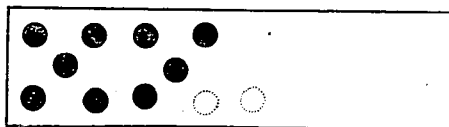


(A számolólapot rajzpapírból készítettem. Két mezőre osztottam. A bal részen 10 számolókorong nagyságú karikát rajoltam. A jobb oldali mező üres.)

Látom, Judit már kirakta! Most már mindenki nézzen rám! Vegyetek a kezetekbe 2 zöld színű korongot. A 9 koronghoz ebből a két korongból mennyit kell tenni, hogy 10 korong legyen? Éva! (A 9 koronghoz 1 korongot kell tenni, hogy 10 korong legyen.) Helyes. Vegyetek el a 2 korongból 1 korongot és tegyétek a 9 koronghoz! Mennyi 9 korong meg 1 korong? Györgyi! (9 korong meg 1 korong az 10 korong.) Helyes. Hogyan lett a 9 egyes korongból egy tízes korong? Laci! (A 9 egyes korongból úgy lett egy tízes korong, hogy a 9 koronghoz hozzátettünk 1 korongot.) Melyik hát a 9 párja? Mária! (A 9 párja az 1, mert azzal lesz együtt 10.) Mennyiből vetted el a 9 párját, az 1-et? Edit! (A 2-ből vettem el.) Mennyi maradt a két korongból a kezekben? (Egy korong.) Ezt az egy korongot tegyétek a választó

vonaltól jobbra! 10 korong meg 1 korong az hány korong? Laci! (10 korong meg 1 korong az 11 korong.) Mennyi tehát 9 korong meg 2 korong? Gabi! (9 korong meg két korong az 11 korong.) Írjuk fel, mennyi 9 meg 2! (A tanulók a füzetben írnak, a tanító a táblán megkezdett részt folytatja.) Mondd hangosan, Ilonka! (Kilenc meg kettő az tizenegy.) Tegyétek le az írónt! Gondolkozzatok! Mit akartunk megtudni a példából? Tibi! (Azt akartuk megtudni, hogy Jóskának hány forintja lett összesen.) Jó. Most már felelhetünk a kérdésre. Tehát, hány forintja lett Jóskának? Sanyi! (Jóskának 11 Ft-ja lett.) Miért? (Azért, mert a 9 Ft-hoz tett 2 Ft-ot és $9 + 2$ az 11.)

Nézzetek a nagytáblára! Miért írtunk ide 9-et? Juci! (Azért, mert a Jóskának először 9 Ft-ja volt a takarékperselyben.) Mit jelent ez a 2 itt? — mutatok rá. (Annyi pénzt tett hozzá Jóska.) Mivel jeleztük azt, hogy hozzá kell tenni? Kata! (A „meg” jellel jelöltük.) Amikor a 9-hez hozzáadtuk a 2-t, nem egyszerre adtuk hozzá. Mit kellett csinálni a 2-vel? Anikó! (A kettőt szétbontottuk 1-re, meg 1-re.) Miért kellett felbontani a 2-t, 1-re meg 1-re? Feri! (Azért kellett a 2-t felbontani, mert a 9-hez előbb 1-t kell tenni, hogy 10 legyen.) Úgyesen mondat! Mondd el, hogyan tettük a 9-hez a 2-t? Józsi! (9 meg 1 az 10, 10 meg 1 az 11.) Látom figyeltél. Megdicsérlek. Amikor a 9-hez az 1-t hozzátettük, mihez értünk el? Gabi! (A tízhez.) Amikor pedig a 10-hez hozzátettük az 1-t, akkor már a 10-en túl voltunk. Úgy mondjuk, átléptük a tízest. A hozzáadás közben mit léptünk át? Tamás! (Hozzáadás közben a 10-st léptük át.)



Most a 2 korongot vegyétek vissza úgy, hogy előbb annyit vegyetek el, amennyi a 10 után van! Úgy mondjuk, a 10-n felül van. Mindenki vegye el, mondja magában, hangosan mondja Gábor! (11-ből elveszek 1-et, marad 10, 10-ből 1-et, marad 9. Lám! Ha visszavettük a 2-t, megkaptuk a 9-et.)

Az új anyag feldolgozása a konkrét tény feldolgozásával kezdődik és a szintézis után részletáltalánosításhoz jutunk el. A módszeres eljárások közül a beszélgetés, a szemléltetés, vagy a bemutatás dominált. A gyermekek gondolkodását legnagyobb mértékben elősegíti és fejleszti a hézagtalan, minden módszeres lépésben használt motorikus szemléltetési eszközök használata, alkalmazása. Az elemzésnek minden lépését először konkrét tárgyakkal való szemléltetéssel kezdi a nevelő. Csakis ez a módszeres eljárás, csakis ez a lépéstről lépésre történő konkrét szemléltetés biztosíthatja ennek, a gyermek számára meglehetősen elvont és nehéz műveleti eljárásnak a megértését. A tárgyakkal való számolást tehát nemcsak a tanító végzi, hanem a gyermekek is és főleg a gyermekek. A gyermek a fentiek szerint nem passzív tényezője az ismeret létrejöttének, hanem aktív résztvevője, nemcsak gondolati aktivitással, hanem tényleges cselekvéssel is.

A módszeres eljárásokkal történő irányítás egyben erőteljesen meghatározza a logikus gondolkodás menetét. A kérdések logikus sorrendje, a „miért?” kérdések állandó jellegű alkalmazása, az ok és okozati viszony feltárását kívánva hézagtalanul alakítja a gyermek logikus gondolkodását. Ezért jelentős a tízesátlépés a gondolkodás fejlesztése szempontjából. Az oksági viszony elvéből adódóan egymáshoz fűződő logikus kérdések láncolata, a tízesátlépés időtartama alatt a gondolkodás fejlesztése szempontjából nagyon fontos. A konkrét tény elemzését követő részletáltalánosítás után tiszta számokkal dolgozunk; mintegy érzékeltetve azt, hogy az elvont gondolkodás fejlesztését egy példa megoldásán belül is ismételten elvégezzük. Ezt azonban csak az említett módszeres eljárások alapos, tudatos alkalmazása után lehetséges megvalósítani.

b) Gyerekek! A 9-hez nemcsak a 2-t lehet ám hozzáadni úgy, hogy közben a 10-t átlépjük. Figyeljete most nagyon! Gyűjtsük össze, hogy mennyit lehet még a 9-hez a 2-n kívül hozzáadni, úgy, hogy közben átlépjük a 10-t. Én felírom a nagytáblára és majd aztán kiszámolgtatjuk! (A tanulók mondják, én a nagytáblára írom.)

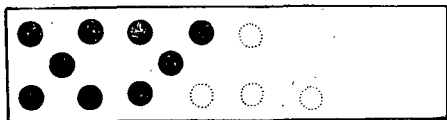
9

4 Ezekből példákat csinálunk. Így! (Olvasom.) $9 + 4 =$,
 6 $9 + 6 =$, stb. $9 + 8 = \dots$
 3 Azt tudjuk, hogy a 2-t hogyan bontottuk szét, amikor
 + 9 a 9-hez tettük. Mondd el, Györgyi! (1-re meg 1-re bon-
 7 tottuk.) Miért volt szükségünk az 1-re? (Azért, mert
 5 a 9 párja az 1, azzal lett egy 10-es.) Jól mondtad!
 8

Olvassuk el hangosan a következő példát és majd írjuk fel! ($9 + 4$ az). Ti a füzetbe, én a nagytáblára az előbbi példa alá írjuk! Hangosan mondja! Berti! (Mondják és írjuk: $9 + 4 = \dots$) Az írót tegyétek le!

A számológépen ott a 9 korong. Vegyetek a kezetekbe 4 zöld korongot! Kész? Most azt okoskodjátok ki, hogyan tegyék a 9 koronghoz a 4 korongot! (Hagyom, hogy gondolkozzanak, majd a jelentkezőt szólítom.) Ágnes! (A 9-hez előbb 1-t kell tenni.) Miért? (Mert azzal együtt lesz 10.) Helyes. Mennyiből tegyék az 1 korongot a 9-hez? Gabi! (A 4 korongból.) Vegyetek el a 4 korongból 1 korongot a jobb kezetekbe! Hány részben van most a 4 korong? Jóska! (A 4 korong két részben van.) Hogyan? (Az egyik részen van egy, a másik részen van három.) Jól feleltél!

Azt, hogy mennyire bontottuk fel a 4-t, fel is írom a táblára. ($1 + 3$). Tegyétek az 1 korongot a 9 koronghoz! Mennyi lett? Feri! (10 korong lett.) A 3 korongot pedig a választó vonal után helyeztél el. — Kész. — Mennyi 10 korong meg 3 korong? Mária! (10 korong meg 3 korong az 13 korong.) Mennyi tehát 9 meg 4? Anna! (9 meg 4 az 13).



Vegyétek a kezetekbe az írót és jegyezzük fel az eredményt! Mindenki magában mondja amit írunk, hangosan pedig mondja, Marika! (Felírjuk.) Olvass el a felírt példát! Sárika! ($9 + 4 = 13$). Tegyétek le az írót! Vegyük vissza a 13 korongból a 4 korongot, úgy, hogy előbb a 3 korongot vegyük el. Mennyi maradt a lapon? Erzszi! (A lapon 10 korong maradt.) A 10-ből vegyük el a 9 párját, az 1-et! Mennyi maradt? Éva! (9 korong maradt.) (Hasonló módon dolgozzuk fel a többi tételt is.) A tábla képe a feldolgozás után:

9

4	$1 + 3$	$9 + 2 = 11$
6	$1 + 6$	$9 + 4 = 13$
3	$1 + 5$	$9 + 6 = 15$
+ 9	$1 + 2$	$9 + 3 = 12$
7	$1 + 8$	$9 + 9 = 18$
5	$1 + 4$	$9 + 7 = 16$
8	$1 + 7$	$9 + 5 = 14$
		$9 + 8 = 17$

A tanításnak ebben a részében a 9-re épülő tízesátlépés többi eseteit gyűjtjük össze a tanulók gondolati aktivitásával. Ez képezi a $9 + 2$ után következő tízesátlépés egyes eseteit. Ezek együtt a teljes indukciót alkotják. A feldolgozás módszere most már elszakad a szöveges feladat formájától, de megmarad a tárgyakkal való számolás még. A szemléltetés módszere szükséges, még a többi konkrét tény elemzésében is, egyrészt a végső általánosítás alapos előkészítése érdekében, de a gyermekek gondolkodásának konkrét jellege miatt is. Az ebben a pontban összegyűjtött indukciós anyag elemzését minden esetben részáltalánosítás követi. A tanulók ilyen erőteljes gondolati aktivitásával igyekszünk kellően megalapozni a végső általánosítás létrejöttét. A gondolkodás ilyen mérvű igénybevétele után most már határozottan elvárhatjuk, hogy a végső következtést a gyermekek maguk végezzék el elegendő konkrét tény elemzése alapján.

7. Mindegyik feladatot megoldottuk! Le is írtuk! Most olvassuk el eleitől végig a példákat. Jól figyeljétek! Azután kérdezni fogok majd töletek valamit. Tegyétek a mutatóujjatokat az első példához! Olvassa magában mindenki. Hangosan olvassa Györgyike!... $9 + 2 = 11$, $9 + 4 = 13$. Elég! Folytassa Sanyi! stb. Aki figyelmes volt, az meg tudja mondani, hogy mindegyik példában mennyihez adtunk? Géza! (Mindegyik példában 9-hez adtunk.) Helyes. Most mást kérdezek. Melyik szám a 9-nek a párja? Kinga! (A 9-nek a párja az 1.) Miért az a párja? (Azért, mert ha hozzáadom a 9-hez, azzal lesz 10.) Úgyesen feleltél. Most olvassuk el a számokat úgy, ahogyan felbontottuk! Itt vannak a nagytáblán. Edit! ($1 + 3$, $1 + 5$, $1 + 8$, $1 + 6$, $1 + 7$.) Hány részre bontottuk a számokat? Tóni! (A számokat két részre bontottuk!) Figyeljétek meg, mennyi az egyik része mindegyik számnak! Gabi! (Mindegyik számnak egyik része 1.) Vajon miért így bontottuk szét a számokat, amikor 9-hez adtunk? Feri! (Azért, mert a 9-nek a párja 1 és azt adtuk mindig előbb hozzá. Azzal lett 10.) Örülök, hogy jól figyeltél és ilyen okosan feleltél. Mondd el szépen, hogyan kell tehát a 9-hez hozzáadni, amikor a 10-et átlépjük? Marika! (A 9-hez úgy adunk hozzá, amikor a 10-t átlépjük, hogy előbb mindig 1-et adunk hozzá és ami maradt, azt a 10-hez tesszük.) Nagyon szépen feleltél. Megdicsérlek. Ki tudja még ilyen szépen elmondani? (Meghallgatok még egy-két tanulót.)

A táblán feltüntetett indukciós anyag újbóli áttekintése, tiszta számokkal való ismételt megoldása és megvizsgálása szemléletesen rámutat a tanulók előtt a tízesátlépés eljárásának módjára. Ez az eljárás indokoltá teszi azt a követelményt, hogy a tanulók gondolatban megfogalmazzák és saját szavaikkal el tudják mondani a tízesátlépés szabályát. Így tehát elérkezünk az ismeretnyújtás során az elemzést követő végső általánosításhoz. Az általánosítás itt a gondolkodás legmagasabb formájában, következtetésben nyilvánul meg, vagy annak útján jön létre. Ennek az általánosításnak a módszere a beszélgetés. A nevelő kérdésekkel irányítja a tanulók munkáját és gondolkodásuk menetét tereli az általánosítás felé. A tanításnak ehhez a mozzanatához is tudatos figyelem és emlékezet szükséges.

8. Látom, sokan el tudjátok mondani szóban, hogyan adunk a 9-hez. Szeretném, ha néhány példát újból kiszámítanánk, de most már korongok nélkül. Bízom benne, hogy sikerül, ha erősen figyeltek! Olvasd el az első példát a füzetedből! Anikó! ($9 + 2 = 11$). Mondd el szépen sorban, hogyan számolod ki! ($9 + 1 = 10$, $10 + 1 = 11$. Tehát $9 + 2 = 11$.) Nagyon jól van! Azt mondjátok meg, mennyinek kell maradni, ha a 11-ből visszaveszem a 2-t? Sanyi! (2-nek kell maradni.) Vedd vissza a 11-ből a 2-t. (Előbb a 10-en felül elveszem az 1-et. 11-ből elveszek 1-et, marad 10, 10-ből egyet, marad 9.) Jól mondtad el! (Hasonlóan kiszámíttatom a $9 + 7 =$, $9 + 9 =$, $9 + 6 =$ számpéldákat.)

A tanítási anyag megszilárdítása, egyben ellenőrzése kérdések segítségével, feladatok szóbeli és írásbeli megoldásával történik. Az értelmi erőik közül a példák megoldásához emlékezetre, tudatos figyelemre és erőteljes gondolkodási tevékenységre van szüksége a gyermeknek. A hozzáadásnak elvevással való ellenőrzése a gondolkodás helyességének bizonyítása szempontjából játszik ennél a résznél nagy szerepet.

9. — Mivel ügyesen okoskodtatok és számoltatok, mondok még néhány példát. Szeretném tudni, ki tudja kiszámolni! Mennyi összesen 9 kg vashulladék, meg 8 kg vashulladék? Számold ki! Tibi! ($9 + 8 = ?$ $9 + 1 = 10$, $10 + 7 = 17$. Tehát 9 kg vashulladék, meg 8 kg vashulladék az összesen 17 kg vashulladék.) Ügyesen feleltél. 9 kg rongy meg 5 kg rongy mennyi összesen? (A megoldás, mint az előbb.) 9 kg hulladékpapír, meg 6 kg hulladékpapír. Hány kg összesen? (Mint az előbb.)

Az eddig tanult elméleti eljárásokat példák megoldásával összekapcsoljuk a gyakorlati élettel. Módszere a gyakorlás. Az órának ez a része szintén nagyon jelentős az értelmi erők fejlesztése szempontjából. Feladata jártasságok és készségek formálása. A képességek közül fejleszti a tudatos figyelmet, az emlékezetet és a logikus gondolkodást.

10. Ügyes tanuló el tudja majd mondani otthon, hogy miről tanultunk a mai órán! Miről fog beszámolni otthon! Györgyike! (Azt fogom mondani, hogy azt tanultuk meg számolásból, hogyan kell a 9-hez hozzáadni.) Ügyes vagy! Tehát hogyan adunk a 9-hez akkor, amikor átlépjük a 10-t? Pista! (Ügy adunk a 9-hez, ha a 10-t átlépjük, hogy először egyet adunk hozzá, hogy 10 legyen, aztán adjuk a 10-hez a többi.) Jól mondtad.

Az összefoglalás a beszélgetés módszerével történik. Itt történik a tanítási óra didaktikai feladatának végső tudatosítása, rövid rendszerezése, megszilárdításának biztosítása. Az órának ez a része lezárja az ismeretszerzés útját és a gondolkodás folyamatait.

11. Azért, hogy el ne felejtsetek, hogyan adunk 9-hez, otthon gyakoroljátok. Tegyétek ki a számtankönyveteket a padra! Nyissátok ki ott, ahol a madáretető van. A jobb oldalon lent találjuk a kékszínű 1-gyel és 2-vel jelzett példacsoportot. Keresétek meg és tegyétek az első számpéldához az ujjatokat! Olvassuk el hangosan, Sanyi! $9 + 4 = \dots$ Otthon is olvassátok el, aztán írjátok a számtan füzetbe a példát! Utána számoljátok ki úgy, ahogyan tanultuk. A könyvben a példa után megtalálható, hogyan kell kiszámolni. Ha valaki elfelejtette volna, figyelje meg a könyvben és a korongokkal szépen kiszámolhatja. Ügyeskedjete odahaza! Azt szeretném, ha holnap sem lenne hibásan számolt példa egy tanulónál sem. Jegyezzétek meg a példacsoportokat! — Kész! Tegyetek vissza mindent a padról a helyére!

A házi feladat feladása és előkészítése során a nevelő utasításai azt célozzák, hogyan dolgozzanak otthon, ezzel egyben az iskolától távol, otthon is befolyást gyakorol a gyermekek gondolkodási folyamatok menetére. Megszabja mire emlékezzenek, figyeljenek stb. Tehát lényegében az értelmi erők fejlesztését határozza meg a nevelő az iskolában a házi feladat alapos előkészítésével.

GARAMSZEGI JÓZSEFNÉ GARAMSZEGI JÓZSEF
gyak. isk. szakvezető (Szeged) intézeti tanár (Esztergom)

Hallás utáni daltanítás a II. osztályban

Az általános iskolai énektanítás tantervi anyagának középpontjában a szöveges dalok állanak, amelyek a zenei nevelés és oktatás alapját, valamint lehetőségét képezik. A dalokban és más zeneművekben a zenei nyelv sajátos eszközeivel magasrendű gondolatok, érzelmek, eszmei tartalmak jutnak művészi módon kifejezésre, melyeknek meghallgatása és reprodukált megszólaltatása sem nélkülözheti a tartalmak érzelmi átélését, magasrendű művészi élményszerűségét. Ezért rendkívül nagy hatású az ének tárgy nevelő ereje.

A dalok kifejező, átélt éneklésével, a zeneművek meghallgatásával és megértésével szelítjük tanulóink ismeretkörét, ápoljuk és fejlesztjük tanulóink érzelmi életét és esztétikai érzékét. A közös célok, nemes feladatok megvalósítására lelkesítjük őket, az akaratit elhatározások végrehajtásához érzelmi alátámasztást és indítékot adunk. Az optimista életszemlélet

tétlenül gazdagodik. Az utána következő félértékű „szó” hang a munkavégzés hosszabb folyamatát igyekszik érzékelteni. A két ütemre terjedő ritmusképlet ezután megismétlődik. Az ismétlés a munka hangsúlyozását is jelenti. A dal harmadik sorának kezdő két súlyos negyed hangja megerősíti a „fá-mi” dallamlépcső kifejező erejét, mely a munkavégzés nehéz voltát igyekszik ábrázolni. A következő ütem élénkebb nyolcadai a fürge, szorgos munkát igyekszik kifejezésre juttatni. A befejező három ütem ritmusértékei már nyugodtabbak, hiszen a munka is befejezéshez közeledik.

A dallam



10 szakaszos verssel énekeltük el a Cipósütés történetét. Minden versszakhoz azonos négyesoros dallamstrófa társul. A dallamstrófa zeneileg önálló, lezárt egész, amely nem külön az egyes versszakok mondanivalóját, hanem az egész dal eszmei tartalmát igyekszik sajátos módon tükrözni. A dallamstrófán belül két fél-strófát, a fél-strófákon belül két dallamsort lehet megkülönböztetni. (A dallamsor: egy verssornak megfelelő dallam.) A két fél-strófát a főmetszet, a főcezúra választja el egymástól, melynek külső jele a ritmikai megnyugvás, a második sor végén található „szó” hangon történő hangnyújtás.

A „dó-dó-lá-szó” két ütemre terjedő dallamfordulat képezi a dal első dallamsorát, mely a második dallamsorban megismétlődik. A nagy szext utgrás és az utána következő „szó” hangon való megállás kiemeli, s megismételve mintegy hangsúlyozottan exponálja az eseménysor újabb és újabb fejleményét, újabb és újabb munkafolyamatát. Érdekes, hogy a harmadik és a negyedik sor is alig tér el egymástól. Ez a két sor is azonosnak mondható, ha a befejezés érdekében létrejött kicsi változástól eltekintünk. A harmadik sor végén még korai lenne „dó” sorzárással a befejezés érzetét kelteni, mert akkor a két félstrófa között a szimmetria, a művészi egyensúly csorbát szenvedne. Így inkább a második dallamsor mintájára a negyedik sor is az ismétlést alkalmazza ritmikai megnyújtással és dallami alaphangon történő lezárással. Így a dal formailag is tökéletessé alakult, hiszen a művészi követelmények érvényesülnek benne.

A dallamstrófa harmadik sora „fá” hanggal indul és „mi” hangra oldódik. A fizikai munka erő kifejtésével jár együtt, mely után pihenés, megnyugvás következik. Ez jut kifejezésre a „fá-mi” hangviszonylatban még akkor is, ha közvetlenül ezekre a dallamhangokra nem a munkát jelző, jelentő szó esik. Mivel a „fá-mi” lépés itt a fáradozás érzelmi hordozója, ezért ezeket a negyed értékekben jelentkező dallamlépéseket hangsúlyozhatjuk is. Folytatásként következő nyolcados „ré-dó-ré-mi” dallamfordulat szorgos munkálkodást, a munkához való újabb nekilendülést jelent, mely után a negyedik sorban ismét a „fá-mi” lépéssel a munkát idézve megnyújtott ritmusértékekkel a „dó”-n megnyugszik a dallam, befejezést nyernek a munkafolyamatok. Természetesen a negyedik sor fokozatosan halkabb éneklést is igényel.

A tempo

A dalt vidáman, élénken, de kissé mérsékelt tempóvétellel énekeltük. A jókedvű munkavégzés lendületét fejezze ki az éneklés tempója.

A dinamika

A dal első és utolsó versszakát egységes dinamikai árnyalattal, erősebben énekeltük. A többi versszak első és második felét dinamikai ellentétekkel állítsuk szembe egymással. A második és a 3. versszak első két sorát erősebben énekeltük, viszont a harmadik és a negyedik sorát halkabb árnyalattal. A 4. és az 5. versszakot halkabb énekléssel kezdjük, s erre a harmadik és negyedik sorral bátrabban, erősebben felelünk. A 6. és 7. versszakot ismét erősebben kezdjük, melyre a dal második felével halkabban válaszolunk. A 8. és a 9. versszak halkabb kezdését erősebb éneklés fejezi be. A 10. utolsó versszak éneklését dinamikai fokozással kezdve ritmikai megnyújtással, tempóbeli lassítással és dinamikai halkítással, de viszont a szótagok kisebb hangsúlyozásával fejezzük be.

Az énekórán nemcsak a Cipósütés c. dalt fogják énekelni tanulóink. A tanítás változatosága és elevensége megkívánja, hogy más dalokat is énekeltesünk. Az eddig tanult dalok közül tehát ki kell választanunk azokat, amelyeknek azonos, rokon, vagy ellentétes tartalma,

hangulata kapcsolható az új dal tartalmi mondánivalójához. Ebből a szempontból megfelelőek a következő tanult dalok: Két krajcárom volt nékem . . . , Új kenyér ünnepére . . . , Ess, eső ess . . . , Árkot ugrott a szúnyog . . . , Szőlő érik, vessző hajlik . . . stb.

Az ének tárgya az iskolai oktató—nevelő munkában nem elszigetelten, különállóan teljesíti a reá háruló feladatokat, hanem a többi tárgyakkal karöltve kell szolgálnia az embernevelés célkitűzéseit. Ezért a tárgyi koncentráció elvét az ének tanításában is meg kell valósítanunk. Itt a II. osztályban különösképpen az olvasás tantárgy anyaga nyújthat koncentrációs lehetőséget, melyeket ki is kell használnunk. Így a Cipósütés c. dal tartalmi mondánivalóját támogathatja az „A méhek és a medve”, valamint a „Szántanak, vetnek” c. olvasmány és a „Miből lesz a kalácska” c. költemény. Az első osztályos olvasókönyvből idézhetjük a „A tyúkocska, az egérke meg a kakas” c. mesét.

Mielőtt a tanítási vázlat és tervezet elkészítéséhez hozzálátnánk, gondoljunk arra is, hogy a tanítás során esetleg milyen nehézségek adódhatnak, melyeken át kell segítenünk tanulóinkat.

A szöveg elolvasása után úgy érezzük, hogy városi gyermekek számára meg kell magyaráznunk a „kéve” szó értelmét, a „szita” és a „rosta” szavak fogalmi különbségét, a „malomkő”, a „dagasztás” és a „kemence” fogalmát. Ritmikai szempontból a „táá”, félértékű hang időtartamának pontos betartása, dallami szempontból pedig a felfelé ugró „dó-lá” nagy szext és a „mi-fá” hanglépés tiszta megszólaltatása okozhat nehézséget. Az éneklés folyamán a szöveg érthetősége is elhomályosulhat. Ezért a hangzók helyes megformálását is ellenőriznünk kell. (Az „a” magánhangzó a versben 64-szer, az „e” magánhangzó pedig 34-szer fordul elő.) A zöngés mássalhangzókat a hang minőségének fokozása érdekében használják fel tanulóink. A nevelő pedig gondosan készüljön fel a dal művészi bemutatására, szemléltetésére, előadására. Gondoljon arra is, hogy mit, mikor, miért és hogyan fog hangzával szemléltetni.

Az új anyag előkészítő részében törekedni fogunk arra, hogy tanulóinkat a dal tanítása során jelentkező nehézségek önálló leküzdésére képessé tegyük.

A dal tanításával kapcsolatban eddig felmerült összes gondolataink nem sűrítethetők be és használhatók fel egy tanítási óra szűk keretébe. Az általános pedagógiai és szakmódszertani elveknek megfelelően válogatva használjuk fel tanításunkban a nevelési és oktatási cél megvalósítása érdekében legjobban alkalmazható eddig említett gondolatainkat.

A tanítás anyagának, a dal problématikájának egyszerű megvizsgálása és áttekintése után már kevésbé lesz számunkra nehéz a tanítási vázlat és tervezet elkészítése.

Előzmények:

Tanult dalok.

Tanult ritmikai elemek: Az első osztály anyaga, a táá érték és szünetjele, a kettes ütem.

Tanult dallami elemek: Szó, mi, lá, dó és dallamfordulatai.

Tanult tempó és dinamikai elemek: Mérsékelt, élénken, valamint halkán és közép-erősen.

Tantárgy: Ének. II. osztály.

A tanítás anyaga: Hallás utáni daltanítás: Cipósütés.

Feladat: a) A dal hallás utáni megtanítása, a táá ritmusérték gyakorlása, a dó-lá nagy-szext tiszta éneklése.

b) A közösségi érzés fejlesztése, a munka szeretetére, és megbecsülésére való nevelés.

Szemléltetés: Táblai írás, táblai rajz, repülő kottafej, tapadótábla, az eseménysor képei, a tankönyv képei és a tanító szemléltető éneklése.

Óratípus: Vegyes.

A TANÍTÁS TERVEZETE

1. Készítsétek ki a padra az énekkönyvet, a füzetet és a ceruzát! Melyik oszlop készíti ki leghamarabb és legnagyobb csendben a felszerelését? — Ügyesek voltak! Mind a két oszlop egyszerre lett készen.

- Álljatok fel!
2. A tábla képe:
- | | | |
|-----|-----|-----|
| | MÉZ | |
| MÉZ | | MÉZ |
- 3.
- | | | |
|-----|-----|-----|
| | MÉZ | |
| MÉZ | | MÉZ |
| | MÉ | |
| MÉ | | MÉ |
| | MÉ | |
| ME | | ME |
| | MÁ | |
| MA | | MA |
- Énekeljük el azt a dalt, amelyiknek a kezdő sorát a táblára írtam! A három „MÉZ” közül melyiket énekeljük hosszabban? Marika! — A harmadikat fogjuk hosszabban énekelni. — Miért? — Mert az „táá” értékű hang. — Jól van Marika! Énekeljük a dalt! (Megadom a kezdőhangot. Kettes ütemben vezényelem.) — Szépen énekeltek!
- Énekeljük el a három „MÉZ” szót halkon, ahogyan mutatóm! Figyeljétek a mutatópálcát! Egyszerre kezdjétek el! — Jól van!
- Letörülöm a „z” betűt. Most énekeljétek „MÉ” szótaggal a dallamot! Szépen, halkan!
- (Letörölöm az első és az utolsó szótag „É”-jéről az ékezetet.) Énekeljük el így is! Mutatom.
- Most más hangot fogok az „E” és az „É” helyére írni. Tanuljuk meg ezeket a hangokat is szépen énekelni. Bemutatom. Nézzetek a számra! Figyeljétek meg, hogyan alakítom, énekelem ezeket a hangokat! Énekeljétek ti is! — Jól ejtsétek le állatokat! Ismételjük meg! Szépen, halkán énekeltek.

4. Üljetek le! Énekeljük el még egyszer a „Méz, méz, méz” c. dalt úgy, hogy kopogással és halk tapsolással kísérjük a dal éneklését. Az ablak felőli oszlop kopogja a dal ritmusát. Az ajtó felőli oszlop a dal végéig egyenletes „tá” értékeket tapsol. Figyeljétek egymást is! Készüljétek fel! (Megadom a kezdőhangot, vezényelek. Megfigyelem a ritmus kopogásának, tapsolásának pontosságát. A dal éneklése után értékelést végzek.)

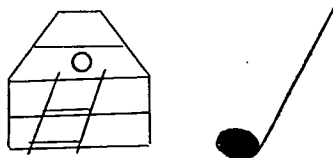
A dalnak melyik részét dúdolom, találjátok ki? (Zümmögve énekelem a dal következő részét: „Termett méznek áldottsága, lehullott virága.”) Melyik részét énekeltem? Zsuzsika! — Termett méznek áldottsága, lehullott virága. — Kitalálad, ügyes vagy! Ül le! Énekeljük el halkán, lassan, ahogyan mutatom. (A dallam mozgását hangonként kézzel, lassú tempóban mutatom a levegőben.) Énekeljük el zümmögve is, de kezetekkel kövessétek az én kezem mozgását. (Tükörkép.) Versenyezzünk! Melyik oszlopban ülő gyerekek éneklék el ezt a kis részt szebben, halkabban? Kezdje az első oszlop! — Most énekelje a második oszlop is! — Ügyesek voltatok. Szebben, halkabban énekeltek, a versenyben ti győztetek.

5. Miről szólt a múlt órán tanult dalunk? Évike! — A múlt órán tanult dal a tyúkanyóról szólt. — Jól van Évike. Énekeljük el a dalt! Tapsoljuk el a dal ritmusát is. Így szokták elhessegetni a tyúkokat, ha olyan helyre merészkednek, ahol nincs keresnivalójuk. Készítsétek kezeteket tapsoláshoz! (Az első ütem dallamát emlékeztetésül elzümmögöm. Megadom a kezdőhangot, intésemre egyszerre kezdjük az éneklést.)

Énekelje el egyedül a dalt, Kati! Állj fel! Te leszel most a kis gazdasszony. Tapsold a ritmusát és énekel el, hesseged ki a szobából a tyúkanyót! — Jól énekelted a dalt, pontosan tapsoltad a ritmusát. Az első sorát szolmizálva is tudjuk énekelni. Melyik hanggal kezdődik? András! — Dó hanggal kezdődik a dal. — Énekeljük szolmizálva az első sort! (Az éneklést kézzel segítem.) Énekel el egyedül, András! Menj ki a táblához, s a sor első részét rakd ki a korongokkal a vonalakra! A dó hangot az első vonalra helyezzük. (A tapadó táblára kirakja a következő dalrészletet: dó — mi — szó — szó — lá — mi — szó.)

Fogj hozzá! A többiek figyeljék meg, jó helyre tette-e András a korongokat! Elkészültél? — Jól van. Énekeljük el mindnyájan a dallamot, amit András kirakott. Mutasd a táblán András! (Az osztály tanulói szolmizálva eléneklik a kirakott dalrészeket.) Énekelj el szöveggel is a dalt, András! — Úgyesen dolgoztál, szépen énekelteél.

6. Jancsiék konyhájába is bemerészkedtek a tyúkok. Jancsi rájuk kiáltott: — Hess! — és kergette kifelé őket. Ijedten szaladtak az udvarra, meg sem álltak, míg a tyúkök létrájához nem értek. Ugrálva mentek fel az ólba. Így, ni!
A tábla képe:



(A mutató pálca végén levő repülő kottafejet kartonból kivágott tyúkanyóra cserélem ki.) A létra vonalait használjuk fel szolmizálásra! A három létravonal a „dó”, „mi”, „szó” hangok helyét jelenti. Amikor tyúkanyó az óljába érkezik, akkor „lá” hangot fogunk énekelni. Énekeljünk a tábláról úgy, ahogyan a tyúkanyó lépeget, vagy ugrik a létrán! Így! (Bemutatom.) A „mi” és a „szó” hangokat nagyon halkán énekeljük. Örüljünk akkor, ha a tyúkanyó az ólba ért! Ezért a lá hangot kicsit hangosabban szabad énekelni. Próbáljuk meg! (Mutatom.) Ezután már a „mi” és a „szó” hangokat csak magunkban szabad énekelni. Néha a tyúkanyó a létra első vonaláról egyenesen az ólba repül. Mi vajon tudjuk-e őt az éneklésünkkel követni? Kövessük! — A „dó” vonaláról nemcsak a tyúkanyó ugrott fel úgyesen az ólba, hanem ti is jól énekelteétek a „dó” hang után a „lá” hangot.

7. A tyúk hasznos állat. Sok tojást ad. Szereti a búza és a rozs szemet, de a mesében meg is süti a kenyeret. Ki emlékszik a „Tyúkokcska, a kakaska meg az egérke” c. mesére? Miért érdemelte meg a tyúkokcska a kenyeret? Pista! — Mert szorgalmasan dolgozott érte. — Miért nem adott belőle a kakaskának és az egérkének? Béla! — Mert hiába hívta őket a tyúkanyó, nem akartak dolgozni, a munkában nem vettek részt.
8. Pedig sokan vannak olyanok, akik szívesen és örömmel dolgoznak a kenyérért. A „Cipósütés” c. dal erről mesél nektek. Eléneklek nektek!
9. *Az új dal megtanítása.*
- a) Eléneklek a dalt 10 versszakával, közben az egyes versszakok tartalmára vonatkozó képeket egyenként szemléltetem.
- b) Mi a mese ebben a dalban? Évike! — Az állatok nem végeznek ilyen munkát. — Kik végzik ezt a munkát a valóságban? Ferike! — Az emberek végzik ezt a munkát. — Jól van. Mi az igaz ebben a dalban? Erzsike! — Így készül a cipó. Sokan dolgoznak érte.
- c) Tanuljuk meg énekelni a „Cipósütés” történetét!
- d) Először énekeljünk a varjak munkájáról! (Az első versszakot eléneklek. Közben szemléltetem a képet.) Hol dolgoznak a varjak? Jóska! — A part alatt. — Ott pillantottuk meg őket, s csodálkozva énekelteük egymásnak: „A part alatt,

a part alatt" (Bemutató éneklés.) Hányszor énekeltem el nektek, hogy hol dolgoztak a varjak? Géza! — Kétszer. — Énekeljétek velem együtt! Most énekeljük el úgy, mintha két ember beszélgetne egymással. Először én figyelmeztetek énekemmel benneteket, hogy hol láttam a varjakat, azután ti énekeljétek ugyanezt vissza. Én leszek az egyik ember, ti a másik. Én kezdem, ti válaszoltok nekem. Halkan énekeljétek! Figyeljétek a számat, utánozzátok a kiejtésemet is! (Felegető éneklés.)

Milyen munkát végeztek a varjak? Hallgassátok meg! (Bemutató: „Három varjú kaszál, három varjú kaszál.” Énekeljétek velem együtt! Ismételjétek el többször! Meglepődve énekeljük azt, amit a part alatt látunk! — „Három varjú kaszál, Három varjú kaszál.” Kaszáljunk mi is a varjakkal együtt! (Éneklés közben kaszáló mozdulatokat végzünk. Az ütemek első tagjára kerül a vágó mozdulat, az ütemek második tagjára pedig a kasza felemelésének a mozdulata.)

e) Kapcsoljuk össze a dal első és második felét! — Énekeljük halkan, nehogy a varjak munkáját hangos éneklésünkkel megzavarjuk. Énekeljük el csoportonként is! Kezdje az első csoport! — Folytassa a másik csoport!

f) Második versszak. (Felmutatom a róka és a szúnyog munkáját ábrázoló képet, s eléneklek a dal második szakaszát.)

Milyen szépen megférnek egymás mellett a róka meg a szúnyog. Segítenek egymásnak a munkában. Amit a róka összegyűjtött, azt a szúnyok kévébe köti. A képen is jól láthatjátok a kévét. Énekeljétek el velem együtt ezt a szakaszt is! — Amíg a róka lassabban gyűjti csomóba a búzát, a vékony kis szúnyog függén köti a kévét. A róka munkáját hosszabb értékű hangokkal énekeljük. Figyeljétek meg! Bemutatom: „Gyűj-tii” A szúnyok munkáját rövidebb hangokkal, gyorsabban énekeljük. Így, ni! Bemutató: „kévét köti”.

Harmadik versszak. Énekeljük a bolhá-ról is! (Felmutatom a képet.) Nagyot kellett a bolhának ugrania, hogy a szekérre tehesse a kévét. A dallamunk is magasra ugrik, amikor ezt énekeljük. (Bemutató.) Énekeljétek ti is, mutassátok a kezetekkel, hogy milyen magasra ugrott a bolha! (Kézjellel mutatom a dallam mozgását.) Énekeljük szolmizálva is. A kicsi bolhának nagyon nehéz volt felemelni a kévét, és feldobni a szekérre. Még a dallam is kifejezi ezt. Énekelem: „*Hányja* a szekérre, *hányja* a szekérre.” (A „Hányja” dallama a felemelést és a letevést érzékelteti a „fá-mi” lépéssel.) Énekeljük el mégegyszer a bolha versszakát!

Negyedik versszak. A szekér pedig elindul a malomba, úgy, ahogyan a képen látjátok. A szekér lassan szokott ballagni. Ezért énekeljük a „szekér”-t lassabban, de vigasztalódunk, hogy: „Majd a malomba ér, Majd a malomba ér.” (Énekelve.) A végét lassabban és hosszabb hangokkal énekeljük, miként a szekér is megállni készül.

Ötödik, hatodik versszak. Kik a molnárok a malomban? Laci! — A macskák. — Hányan vannak? Irénke! — Hárman vannak. — Mit csinálnak? Terike! — Az egyik szítal, a másik rostál, a harmadik követ vág. — Jól van, Terike! A szítát otthon ti is használjátok. A rosta már nagyobb lyukú szita, a dára (gríz) is keresztül megy rajta. Régen kövek között őrlték meg a búzát. Ehhez készítette elő a malamkövet a harmadik macska. Énekeljük el a két versszakot együtt!

Hetedik és nyolcadik versszak. A malomban elkészült a liszt. Ki dagasztotta meg a tésztát belőle? Zoltán! — A tehén dagasztotta meg a tésztát. — Ki hordta a dagasztáshoz a vizet? Marika! — A szamár hordta a vizet. — Ő így

tudott segíteni, mert a vizes szekeret senki sem húzza fel a hegyre olyan könnyen, mint ő. Nehéz munka az. De a dagasztás sem könnyű. Ezt a dallam és a ritmus is kifejezi. Ezért énekeljük a „hoz már” és a „dagaszt” dallamát súlyosan, és hosszabban, a végén „táá” értékben. (Bemutatom a két versszak első két sorát. A sorok végén a „táá” lüktetését hangsúlyozom.) Énekeljétek ti is így! — Mit csinált a szamár a vízfordás és a tehén a dagasztás után? Dóra! — A szamár a teknőbe töltötte a vizet, és a tehén a kemencébe rakta a tésztát. — Igen. Itt a munkájuk már könnyebb lett, ezért a dallam is élénkebbé válik. Énekeljük el mindnyájan ezt a két szakaszt is!

Kilencedik és tizedik versszak. (Szemléltetem a két képet.) Nemsokára elkészül, megsül a cipó. Gyermekkoromban én is hányszor ültem és várokoltam a kemence mellett, hogy ehessek a kiszült friss cipóból. A medve is megérezte a cipó finom illatát. Oda is dugta az orrát. Vajon mit dolgozott érte? Ödön! — Nem tudom megmondani. — Senki sem tudja. A mesékből úgy ismerjük, hogy néha bizony lusta ökelme. Ha nem dolgozott meg érte, akkor szégyellheti magát, annál is inkább, mert nagy az ereje. (Bemutatás.)

A hasznos és szorgalmas állatok kapnak is belőle. (Bemutatás. Eléneklek az utolsó versszakot.) A képen a tyúk nyújtogatja a nyakát, hogy elérje az asztalon levő kenyert. A dallam is magasra nyúlik. — Mit csinál a hangya? Péter! — A hangya összeszedi a morzsát. — Miért? Gizi! — Hogy kárba ne vesszen. — Jól gondolkoztál! Bizonyára látta a hangya, hogy milyen sokan és mennyit dolgoztak érte. Ezért megbecsülte a kenyér legapróbb morzsáját is. Énekeljük el a két versszakot együtt!

Bizonyára mindenki örült a kiszült friss cipónak, melyért mindnyájan annyit fáradoztak. Hogyan dolgoztak? Erzsike! — Mindenki jól és szorgalmasan dolgozott. — Ezért lett olyan finom ez a cipó. Ezt a munkát ma már könnyebben végzik el az emberek. Miért? Géza! — Mert a gépek is segítenek a munkában. — Jól feleltél.

g) Most ismét eléneklek nektek előlről végig a „cipósütés” régi történetét. Figyeljétek meg, hogy a történet elneklését hogyan teszem érdekessé, elevenné, széppé, érthetővé és hangulatossá! Hol éneklek a dalt halkabban, és hol erősebben? (A dal kifejező, mesészerű bemutatása.)

b) Tanuljuk meg mi is így, szépen énekelni! (A tanulók éneklék a dalt.)

10. A közös munkához mi is válasszuk meg a dolgozókat! Mindenki a maga munkáját fogja énekelni. Kiosztom a szerepeket. (Versszakonként és egyénenként éneklék a dalt, közben munkamozdulatokat végeznek.) — Az órán szépen figyeltek, jól énekeltek.
11. Házi feladat: Tanuljátok meg otthon a dalt könyv nélkül énekelni!
12. Egy másik dal arról mesél, hogy a gyerekek nemcsak a cipót, de a peracet is szeretik. Két krajcáron vették a lisztet, amiből a perac készült. Énekeljük az első osztályban tanult „Két krajcárom volt nékem” kezdetű dalt!

Tantermi testnevelés az alsótagozatban

Az iskolák többsége úgy maradt ránk a múlt rendszerből, hogy nem rendelkezik tornateremmel, de sok helyen még gyakorlódudvarral sem. A testnevelési foglalkozásokat többségében így a tanteremben kell megtartani.

A tanterem szűk keretei azonban megközelítőleg sem biztosítják részünkre azt a lehetőséget, amit a tornaterem, vagy a gyakorlódudvar, mégis meg kell tartani a testnevelési órákat és a tantervben előírt mozgásanyagot el kell végezni. A tanteremben nagy gondot okoz az előkészítő mozgásanyag és a főrészt elvégzése. A játék már nem annyira, hiszen sok-sok olyan van közöttük, amelyet a tanteremben is eljátszhatnak a tanulók.

Az előkészítő rész gyakorlataihoz az osztályteremben tornaszékként a padot használjuk fel. Segítségével az előkészítő mozgásanyagot, rendszerezve — láb (könnyű) kar- és vállgyakorlat, has, hát, oldal (fordítás, hajlítás) lábgyakorlat (nehéz) — el tudjuk végezni.

E gyakorlatok sorrendje felcserélhető, de az előkészítőrész feladatát csak együttesen tudják megoldani.

Az előkészítőrész feladatai a következők:

1. erősítő, fokozó és fejlesztő fizikai hatás elérése a légző- és vérkeringési szervekre, valamint a szervezet ideg- és izomrendszerére;
2. szabadgyakorlati alapformák oktatása, illetve gyakorlása együttes — esetleg csoportos — osztályfoglalkoztatás formájában;
3. az óra fő részében kitűzött mozgásanyag elsajátítására való különleges előkészítés.

Ezek közül az 1. feladatnak minden körülmények között eleget kell tenni, a 2. 3. feladat közül egyik-másik esetenként el is maradhat.

Ez alkalommal néhány — padok segítségével elvégezhető — gyakorlati anyagot ismeretünk. Ezek közül az életkori sajátosságokat és a főrészt anyagát figyelembe véve azokat végeztetjük, amelyek célkitűzésünk megvalósítása érdekében legjobban megfelelnek.

Lábgyakorlat (könnyű):

1. Kiinduló helyzet: szögállás, csípőre: szökdelés előre, hátra.
2. Kiinduló helyzet: szögállás mellső középtartás:
 1. ütem: bal láblendítés előre, bal tenyér érintéssel;
 2. „ kiinduló helyzet;
 3. „ mint az 1. ütem ellenkezőleg.
3. Kiinduló helyzet: szögállás, csípőre:
 1. ütem: bal térdemelés;
 2. „ bal lábnyújtás;
 3. „ bal térdhajlítás;
 4. „ kiinduló helyzet. Ismétlés ellenkezőleg.
4. Kiinduló helyzet: szögállás, csípőre:
 - a) Hogyan szökdel a veréb?
 - b) Hogyan ugrál a földhöz pattintott felfújt labda?
 - c) Hogyan áll a gólya? (lábváltogatás).
 - d) Szökkenés harántterpeszállásba bal, jobb láb elől.
5. Kiinduló helyzet: szögállás, magastartás:
 1. Ki tud lábujjon magasabbra emelkedni?
 2. Kiinduló helyzet.
6. Kiinduló helyzet: terpeszállás, oldalsó középtartás:
 1. ütem: lábujjállás, karemeléssel magastartásba;
 2. „ kiinduló helyzet;
 3. „ sarokállás karemeléssel magastartásba;
 4. „ kiinduló helyzet.
7. Kiinduló helyzet: alapállás:
 - 1—2. ütem: szökdelés kétszer, befelé fordított lábfejjel;
 - 3—4. „ szökdelés kétszer, kifelé fordított lábfejjel.
8. Kiinduló helyzet: szögállás, hátsó rézsútos mélytartás:
 1. ütem: szökdelés karlendítéssel mellső középtartásba;
 2. „ szökdelés karlendítéssel hátsó rézsútos mélytartásba.

9. Kiinduló helyzet: alapállás:

- 1—3. ütem: szökdelés háromszor alapállásban;
4. „ szökdelés bal térdemeléssel.
Ellenkezőleg is.

10. Kiinduló helyzet: szögállás, csípőre:

1. ütem: bal láblendítés előre;
2. „ bal láblendítés hátra;
3. „ mint az 1. ütem;
4. „ kiinduló helyzet. Ellenkezőleg is.

11. Kiinduló helyzet: alapállás:

1. ütem: bal térdemelés, jobb kéz ráütéssel;
2. „ kiinduló helyzet;
3. „ mint az 1. ütem ellenkezőleg;
4. „ kiinduló helyzet.

12. Kiinduló helyzet: szögállás a pad mellett, csípőre:

1. ütem: bal lábbal fellépés a pad ülőlapjára;
2. „ kiinduló helyzet. Ellenkezőleg is.

Kargyakorlatok.

1. Kiinduló helyzet: terpeszállás a pad ülőlapján, magastartás:

1. ütem: tapsolás magastartásban;
2. „ tapsolás mellső középtartásban;
3. „ tapsolás hátsó rézsútos mélytartásban;
4. „ kiinduló helyzet.

2. Kiinduló helyzet: hajlított zártülés a hát mögötti írólapon; támasz a comb mellett a padon:

1. ütem: karemelés mellső középtartásba felállással;
2. „ kiinduló helyzet.

3. Kiinduló helyzet: szögállás a pad ülőlapján, bal kar magastartásban: Malomkörzés előre ütemtartás nélkül.

Ellenkezőleg is.

4. Kiinduló helyzet: terpeszállás a pad mellett:

1. ütem: karlendítés oldalsó középtartásba;
2. „ kiinduló helyzet;
3. „ karlendítés magastartásba, taps a fej felett;
4. „ kiinduló helyzet.

5. Kiinduló helyzet: szögállás egymással háttal a pad ülőlapján, magastartás:

1. ütem: karlendítés oldalsó középtartásba törzsfordítással balra;
2. „ kiinduló helyzet;
3. „ mint az 1. ütem ellenkezőleg.
4. „ kiinduló helyzet.

6. Kiinduló helyzet: szögállás egymással szemben, oldalsó középtartás: karlengetés ütemtartás nélkül.

7. Kiinduló helyzet: szögállás a pad ülőlapján, oldalsó középtartás.

- 1—2. ütem: taps a test előtt kétszer;
- 3—4. „ taps a test mögött kétszer.

8. Kiinduló helyzet: terpeszállás, magastartás:

- 1—2. ütem: bal karkörzés előre kétszer;
- 3—4. „ jobb karkörzés előre kétszer.
Ellenkezőleg is.

Törzsgyakorlatok.

1. Kiinduló helyzet: ülés a hátsó írólapon, lábfej az első írólap alatt:

1. ütem: törzshajlítás hátra;
2. „ kiinduló helyzet.

2. Kiinduló helyzet: ülés a pad írólapján arccal kifelé; fogás a csípő mellett:

- 1—4. ütem: térdemelés;
- 5—8. „ kiinduló helyzet.

3. Kiinduló helyzet: a pad ülőlapján arccal kifelé szögállás, magastartás:
 - 1—2. ütem: törzshajlítás előre lábfejérintéssel kétszer;
 - 3—4. „ kiinduló helyzet.
4. Kiinduló helyzet: ülés az írólapon, tarkóra tartás:
 - 1—2. ütem: törzsfordítás balra kétszer;
 - 3—4. „ mint az 1—2. ütem ellenkezőleg.
5. Kiinduló helyzet: ülés a padban:
 1. ütem: térdemelés;
 2. „ lebegőterpesz;
 3. „ mint az 1. ütem;
 4. „ kiinduló helyzet.
6. Kiinduló helyzet: terpeszállás a pad ülőlapján, bal oldalsó középtartás:
 - 1—4. ütem: vízszintes kaszálás a test előtt négyszer;
 - 5—8. „ függőleges kaszálás, négyszer.
7. Kiinduló helyzet: ülés a hátmögötti írólapon:
 1. ütem: térdemelés;
 2. „ lábnyújtás;
 3. „ mint az első ütem;
 4. „ kiinduló helyzet.
8. Kiinduló helyzet: a pad hossz tengelyének irányában guggolás az ülőlapon kéztámasz a láb előtt:
 1. ütem: térdnyújtás és csípőemelés;
 2. „ kiinduló helyzet.
9. Kiinduló helyzet: állás a padban, csípőre:
 1. ütem: törzshajlítás előre, a padon homlok érintéssel;
 2. „ kiinduló helyzet.
10. Kiinduló helyzet: ülés a padban, ujjfűzés a fej felett:
 - 1—2. ütem: törzshajlítás balra kétszer;
 - 3—4. „ mint az 1—2. ütem ellenkezőleg.
11. Kiinduló helyzet: lovaglőülés a hát mögötti írólapon páronként szemben keresztetett kézfogással:
 1. ütem: törzsfordítás balra és jobbra (fűrészelés);
 2. „ ellenkezőleg.
12. Kiinduló helyzet: alapállás a pad ülőlapján A—B oszlop beosztás. Az A oszlop arccal a B oszlop felé hasonfekvés a pad írólapján, fogás a pad szélén:
 1. ütem: kartámasszal törzs és fej emelés;
 2. „ kiinduló helyzet. Szerepcseré.
13. Kiinduló helyzet: alapállás a pad ülőlapján, A—B oszlop beosztás. Az A oszlop hanyattfekvésben a B oszlop irányában a pad írólapján, fogás az írólap két szélén nyújtott karral:
 - 1—4. ütem: hanyattfekvésből térd és csípőemelés; (az A oszlop tagjai segítenek a társnak az ülőlap felőli csukló és felkarfogással);
 - 5—8. „ kiinduló helyzet. Szerepcseré.
14. Kiinduló helyzet: lovaglőülés egymással szemben a pad írólapján. Kézfogás, A—B oszlop beosztás:
 - 1—2. ütem: A oszlop törzshajlítás hátra; B oszlop törzshajlítás előre;
 - 3—4. „ mint az 1—2. ütem ellenkezőleg.

Lábgyakorlatok (nehéz):

1. Kiinduló helyzet: guggolóállás az ülőlapon egymással szemben hajlított kéztámasz az elülső és hátsó írólapon:
 - 1—3. ütem: térdrugózás háromszor karnyújtással és karhajlítással,
 4. „ kiinduló helyzet.
2. Kiinduló helyzet: guggolóállás az írólapon, A—B oszlop beosztás. B oszlop hátraarc. Guggolóállásban járás írólapról írólapra, vissza a kiinduló helyzetig.

3. Kiinduló helyzet: szögállás, csípőre a talajon az ülőlappal szemben:
 1. ütem: bal lábbal fellépés a pad ülőlapjára;
 2. „ jobb lábbal fellépés a pad ülőlapjára;
 3. „ bal lábbal fellépés a pad írólapjára;
 4. „ jobb lábbal fellépés a pad írólapjára. Ugyanígy lefelé is.
4. Kiinduló helyzet: ülés a padban, kéz a pad elülső írólapjának szélén:
 1. ütem: bal guggolóállásban jobb lábnyújtás előre az írólap alatt;
 2. „ kiinduló helyzet;
 3. „ mint az 1. ütem ellenkezőleg;
 4. „ kiinduló helyzet.
5. Kiinduló helyzet: A—B oszlop beosztás. Az Á oszlop végzi a gyakorlatot, a B oszlop a padban ül: guggolóállás az ülőlappal szemben a talajon kéztámasszal az ülőlappal előtti és mögötti írólapon:
 - 1—2. ütem: guggolásban rugózás kétszer;
 3. „ felugrás térdelésbe a pad ülőlapjára;
 4. „ kiinduló helyzet. Szerepcsere.
6. Kiinduló helyzet: A oszlop alapállás a pad mellett a talajon, B oszlop a padban ül: A oszlop bal kézzel támasz az előtte levő társ vállán, jobb sarok-emeléssel jobb kézzel bokafogás. Szökdelő oszlop néhány méterre előre a padok körül, majd hátraarc, lábcserével vissza a kiindulóhelyre. Szerepcsere.
7. Kiinduló helyzet: szögállás a talajon a pad írólapja mellett, bal (jobb) kéztámasz az írólapon:
 - 1—3. ütem: ereszkedés bal guggoló helyzetbe;
 4. „ jobb lábnyújtással előre;
 5. „ kiinduló helyzet. Ellenkezőleg is.
8. Kiinduló helyzet: szögállás egymással szemben a pad ülőlapján, vállfogás. A—B oszlop beosztás.
 - 1—3. ütem: A oszlop guggolásban rugózás (társ vállnyomogatással segít);
 4. „ kiinduló helyzet. Szerepcsere.

A közölt valamennyi gyakorlatot végeztethetjük utánzó, játékos módon, vagy a leírás szerinti ütemezéssel is, az életkori sajátosságok figyelembe vételével.

A közölt gyakorlatok nem merítik ki az összes lehetőségeket. E néhány gyakorlat csak segítségül kíván szolgálni a testnevelési óra előkészítő részének elvégzéséhez. A továbbiakban egy vegyes II—IV. osztály tantermi órájának részletes óravázlatát közöljük.

Tanítási tervezet

Osztály: II—IV. osztály
Tantárgy: testnevelés
Létszám: 32 fő

Tanítás ideje: 1961. dec. 15.
Időtartama: 45 perc
Időegység: 8

Tanítás helye: tanterem

Tanítás anyaga: II. osztály: gurulóátfordulás előre, hajlított állásból alapállásba
 IV. osztály: gurulóátfordulás hátra, hajlított ülésből guggoló támaszba
Játék: „sorverseny gyaloglással”.

Szükséges felszerelés: 1 db talajszőnyeg.

Tanít:

Feladat: a) általános testi ügyesség fejlesztése; b) figyelemre fegyelmre való nevelés.

Vázlat

Bevezető rész: (3')

Vigyázz-állás (ülérend szerint) a padok mellett. Jelentés. Célkitűzés, Járás helyben, járás a padsorok között irányváltoztatással: Lassú iramú futás irányváltoztatás megtartásával.

Előkészítő rész: (12')

Általános bemelegítő játékos és kötött formájú szabad és páros padgyakorlatok. (1. Könnyű lábgyakorlat, 2. Kargyakorlat, 3. Törzsgyakorlat: a) has-, b) hát-, c) oldalgyakorlat, 4. Támaszgyakorlat, 5. Nehezebb lábgyakorlat.) Főrészt előkészítő gyakorlat. Lassúirámú futás (a padsorok megkerülésével).

Fő rész: (25')

II. osztály: gurulóátfordulás előre, hajlított állásból alapállásba.

IV. osztály: gurulóátfordulás hátra, hajlított ülésből guggoló támaszba.

Játék: „Sorverseny gyaloglással”.

Befejező rész: (5')

Játékos megoldású járás a padsorok között irányváltoztatással. Az óra értékelése munka és fegyelem szempontjából. Köszönés. Elvonulás.

Részletes kidolgozás

Bevezető rész: (3')

A bevezető rész tartalma:

1. A figyelem és fegyelem megteremtése

- a) A felmentett tanulók ellenőrzése
- b) Vigyázz-állás (ülérend szerint) oszlopban a padok mellett
- c) Jelentés, létszám ellenőrzés

2. Célkitűzés, érdeklődés felkeltése

3. Funkcionális hatások kiváltása

- a) Helyben járás
- b) Járás oszlopban a padsorok mellett, irányváltoztatással

A módszer mozzanatai, vezényszavak:

- a) A felmentett tanulók ellenőrzése az öltözőkódás ideje alatt történik.¹
- b) Az osztály kijelölt tanulója „Vigyázz”-t vezényel: „II—IV. osztály! Vigyázz! Középre nézz!”²
- c) „Tanító néni jelentem, az osztály a testnevelési órára készen áll. Hiányzik 3 tanuló. Felmentést nem kér senki.” „Köszönöm.” „Pihenj!”

2. Az óra anyagának rövid ismertetése.
„A II. osztály a gurulóátfordulást előre, a IV. osztály a gurulóátfordulást hátra — fogja gyakorolni. Utána játszunk!”

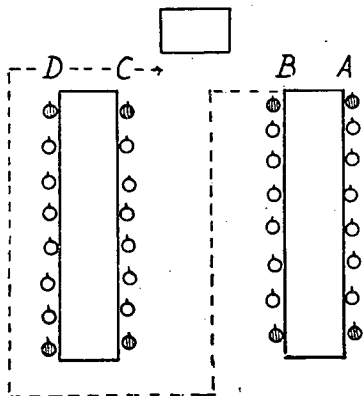
„Osztály! Vigyázz!”

a) „Helyben járás!”

b) „»B« oszlop! Vigyázz!”

„Irány körülvonulással balra a padsorok között. Lépés! Indulj!”

A „B” oszlop utolsó tanulója hoz csatlakozik az „A” oszlop első tanulója. Az „A” oszlop utolsó tanulója hoz csatlakozik a „C” oszlop első tanulója. A „C” oszlop utolsó tanulója hoz csatlakozik a „D” oszlop első tanulója. Irányváltoztatás jobbra és balra a padok mellett és a padsorok között történik.³



c) Gyors járás, futás ütemtartás nélkül

d) Járás ütemtartás nélkül

4. Oszlop alakítása a padok mellett

c) „Gyors járás magas sarok- és térdemelésel!” (Irányváltoztatás megtartásával.)

d) „Járás! Járás közben (ülérend szerint) a padok mellé kanyarodj!”

4. „Helyben járás! Osztály áll! Pihenj!”

Előkészítő rész: (12')

1. Kiinduló helyzet:

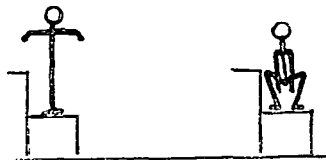
guggoló támasz a pad ülőlapján.
1—2. ütem: térdnyújtással lábujjállás, karemelés oldalsó középtartásba;
3—4. ütem: kiinduló helyzet.

Elmondom a gyakorlatot. „Osztály! Vigyázz! Guggoló támasz! Gyakorlat rajta!”

„1—2—3—4 stb.”

A gyakorlatot 4× végeztetem.⁴

„1—2—3— elég! Osztály! Pihenj!”



K. h. 3—4

1—2

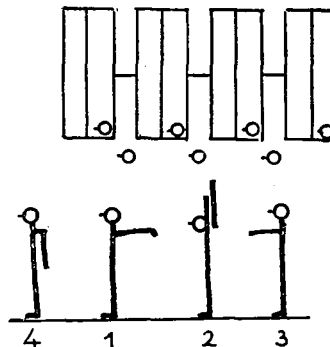
2. Kiinduló helyzet:

„A” oszlop alapállás a pad ülőlapján,
„B” oszlop alapállás a pad mellett:
1. ütem: karemelés oldalsó középtartásba;
2. ütem: karemelés magastartásba;
3. ütem: karlengetés mellső középtartásba;
4. ütem: kiinduló helyzet.

Elmondom a gyakorlatot. „A” „B” oszlop beosztása. „Osztály! Vigyázz! Gyakorlat rajta!”

A gyakorlatot 4× végeztetem.

„1—2—3— elég! Osztály! Pihenj!”



3. Kiinduló helyzet:

párok egymással szemben lovagló ülésben az írólapon, kézfogás; fűrészelés-törzsfordítás balra és jobbra.⁷

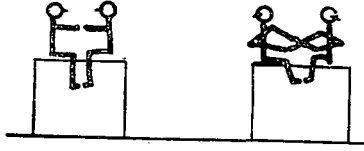
A gyakorlatot két tanuló bemutatja.⁵ „Osztály! Vigyázz!” „Kiinduló helyzet!” „Gyakorlat rajta!”

A gyakorlatot 5× végeztetem.

„Gyakorlat elég!”

„Osztály! Pihenj!”

Pihenj-állás a pad ülőlapján.⁶



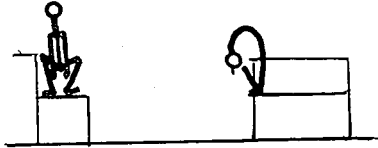
K. h.

Ütemtartás nélkül

4. Kiinduló helyzet:

guggoló támasz a pad ülőlapján.
 1—3. ütem: térdnyújtással csípőemelés;
 (támasz változatlan),
 4. ütem: kiinduló helyzet.

A gyakorlatot egy tanuló bemutatja.
 „Osztály! Vigyázz!”
 „Kiinduló helyzet!”
 „Gyakorlat rajta!”
 A gyakorlatot 5× végeztetem.
 „Gyakorlat elég!” „Osztály! Pihenj!”
 Pihenj-állás a pad ülőlapján.



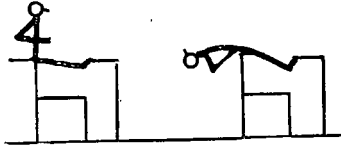
K. h.

1—3

5. Kiinduló helyzet:

ülés az írólapon, csípőre, láb a másik
 írólap alá támasztva.
 1—2. ütem: törzshajlítás hátra;
 3—4. ütem: kiinduló helyzet.

A gyakorlatot egy tanuló bemutatja.
 „Osztály! Vigyázz!”
 „Kiinduló helyzet!”
 „Gyakorlat rajta!”
 A gyakorlatot 5× végeztetem.
 „Gyakorlat elég!” „Osztály! Pihenj!”
 Pihenj-állás a pad ülőlapján.



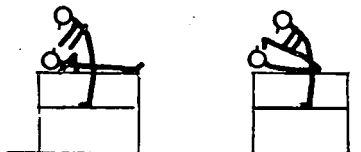
K. h. 3—4

1—2

6. Kiinduló helyzet:

hanyattfekvés az írólapon, fogás a fej
 mellett az írólap szélén; a tars a pad
 ülőlapján szögállásban egyik kezével a
 felkart, másik kezével a csípőt támaszt-
 ja.⁸
 1—3. ütem: páros lábemelés fejmagassá-
 gig;
 4. ütem: kiinduló helyzet — szerep-
 cserével is.

A gyakorlatot két tanuló bemutatja.
 „Osztály! Vigyázz!”
 „»A« »B« oszlop! Kiinduló helyzet!”
 „Gyakorlat rajta!”
 A gyakorlatot a II. osztály 2×, a IV. osztály 5× végzi.
 „Gyakorlat elég!”
 „Osztály! Pihenj!”
 Pihenj-állás a pad ülőlapján.



K. h. 4

1—3

7. Kiinduló helyzet:

„A” oszlop hasonfekvés az írólapon, támasz vállszélességben a váll alatt;
 „B” oszlop a pad ülőlapján alap-állásban áll.
 Mellső fekvőtámasz (ütemtartás nélkül) — szerepcserével is.

A gyakorlatot elmondom.

„A» »B» oszlop! Kiinduló helyzet!”

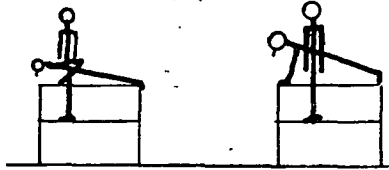
„Gyakorlat rajta!”

A gyakorlatot a II. osztály 3×, a IV. osztály 5× végzi.

„Gyakorlat elég!”

„Osztály! Pihenj!”

Pihenj-állás a pad mellett a talajon.



K. h.

Ütemtartás nélkül

8. Kiinduló helyzet:

a padon kívül terpeszállás, támasz a két írólapon;

1—3. ütem: bal lábbal támasz az ülőlapon, térdugózással 3×;

4. ütem: kiinduló helyzet — ellenkezőleg is.

A gyakorlatot elmondom.

„Osztály! Vigyázz!”

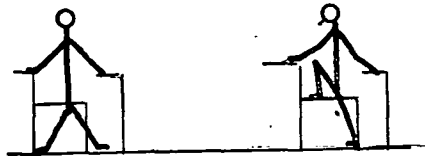
„Kiinduló helyzet!”

„Gyakorlat rajta!”

A gyakorlatot 5× végeztetem — ellenkezőleg is.

„Gyakorlat elég!”

„Osztály! Pihenj!”



K. h. 4

3× +

Gyors járás, ütemtartás nélkül.

„Osztály! Vigyázz!” „Helyben járás!”

„A” oszlop hátra arc!”

„Írány körülvonulással jobbra, lépés indulj!”

„B—C—D oszlop csatlakozz!”

(Bevezető részben feltüntetett irány megtartásával.) „Futás sarok- és térdemeléssel!”

„Járással!” „Helyben járás!” — oszlopban ülésrend szerint) a padok mellett.

„Osztály állj!”

„Üljetek le a helyetekre!”

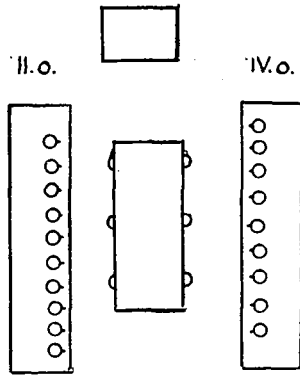
Fő rész: (25')

1. A szerek előkészítése.

1. A kijelölt tanulók papírt helyeznek a talajra a padsorok közé. Hat tanuló ráhelyezi a talajszőnyeget.⁹

2. Az osztály elhelyezése a gyakorlat bemutatásához és végrehajtásához.

2. „II. osztály! Vigyázz!” „Ülésrend szerint üljetek fel a pad írólapjára, arccal a talajszőnyeg felé!”
A IV. osztály elhelyezése megegyezik a II. osztály elhelyezésével.

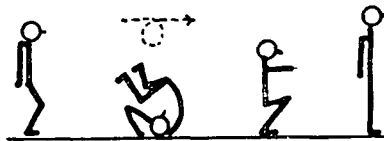


3—4. A gyakorlat bemutatása. Az oktatás anyaga.

II. osztály

3.

3. Egy tanuló bemutatja a gyakorlatot. Közben határozottan és világosan utalok a mozgás céljára, a feladat megoldására.



4. Az oktatás anyaga



4. a) „A gurulóátfordulásnál mélytörzshajlítással előre, vállszélességben előre néző ujjakkal kell támaszkodni — közel a lábakhöz a talajon.”

b) „Lassú térdnyújtással csípőemelés, egyidejűleg karhajlítás és erőteljes nyakhajlítás előre.”

c) „A gurulás a tarkótól a háton és a keresztcsonton át »cicaháttal« történik.”

d) „Guggoló álláson át alapállásba kell érkezni.”

A gyakorlat bemutatása.

IV. osztály



Az oktatás anyaga



Egy tanuló bemutatja a gyakorlatot.

- „A gurulást hátrafelé hajlított ülésből kezdjük, a felfelé néző tenyerek a váll fölé emelkednek.”
- „Guruláskor a tenyerek a hátrafelé néző ujjakkal kerülnek vállszélességben a talajra, a nyak előre hajlított, térd és homlok közel kerül egymáshoz.”
- „Csípőemeléssel és hajlított térddel, erőteljes karnyújtással kell a tarkón keresztül gördülni guggoló támaszba.”

5. Gyakoroltatás.

- A gyakorlatok bemutatása után a talajszőnyeg két végénél a II. és IV. osztályos tanulók egyenként végzik a gurulóátfordulást előre. A IV. osztályos tanulók utána a gurulóátfordulást hátra, a II. osztályos tanulók a gurulóátfordulást előre gyakorolják.

Segítségadás.

Segítségadás: az előre történő gurulóátfordulásnál a tarkóra helyezett, bal kézzel és a csipőre helyezett jobb kézzel a gurulás iránya felé történik a segítségadás.¹⁰

A hátrafelé történő gurulásnál a tarkón való átgördülés pillanatában a bal kézzel a jobb vállnál, jobb kézzel a csípőnél emelve segítjük a gurulás irányában a tarkón való átgördülést.

A társak egymásnak segítve végzik a gyakorlatokat.

Közben a felmerült hibákra röviden és világosan rámutatok.

A gyakorlás befejezése után a kijelölt tanulók elviszik a szőnyeget és a papírt. „Osztyá! Vigyázz!”

6. A szer helyrevittele.

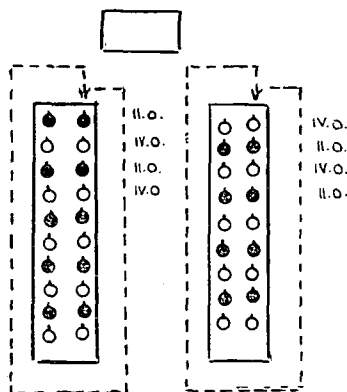
Játék

A játék megszervezése.

„A 2., 4., 6. stb padban levő II. osztályos tanulók cseréljenek helyet a 2., 4., 6. stb. padban levő IV. osztályos tanulókkal! Üljetek le!”

A tanulók a játéknak megfelelően a pad bal és jobb oldalán a pad ülőlapján ülve helyezkednek el.

A játék ismertetése.



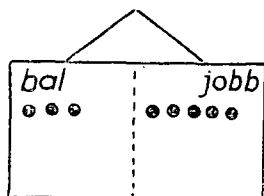
II. o.
IV. o.
II. o.

A játék megkezdése.

A játék vezetése.

A játék befejezése.

A játék értékelése¹¹



Befejező rész: (5¹)

a) Helyben járás.

„A játék neve: Sorverseny gyaloglással”.
„A »Baloldaliak« (vagy a »Jobboldaliak«) a szólítást követő tapsjelre a padok bal oldalán ülő tanulók felállnak és padoszlopukat jobb kéz felé gyors lépéssel (lábujjon, guggolva) megkerülik. Aki a helyére visszaült, vállfogást végez.

A gyorsabb oszlop minden fordulat után egy jó pontot kap.

Győz az az oszlop, amelyiknek több pontja van.

Szabály: a tanulók egymást nem előzhetnek meg, futni nem szabad.”

A játék kezdése szóbeli irányítással és tapsal történik, amit közlik a tanulókkal.

Az ellenőrzés után megadom a jelet a játék megkezdésére.

Menetközben javítom az elkövetett hibákat.

A játékot a tanulók gyalogolva, lábujjon és guggolva is végrehajtják. Az egyes oszlopok eredményét a táblára felírt pontszámokkal ellenőrzöm.

A játék befejezése adott jelre történik.

„A »Jobboldaliak« győztek. Nekik 5 jó pontjuk van. A játékot gyorsabban, fegyelmezettebben végezték, mint a »Baloldaliak«.”

„A »Baloldaliak« 3× végezték jól a játékot. Ők csak 3 pontot szereztek. A közös cél elérésére nem törekedtek eléggé!”

„Osztály! Vigyázz!” „Mindenki menjen vissza az ülésrend szerinti helyére!”

„Osztály! Pihenj!”

„Osztály! Vigyázz!”

a) „Helyben járás!” „B» oszlop! Vigyázz!” „Irány körülvonulással Balra, lépés indulj!” „A—C—D» oszlop csatlakozz!” (órakezdési irány megtartásával).

- b) Járás játékos megoldással.
Oriásjárás
Törpejárás.
- c) „Rendes járás!”
- d) Az óra értékelése munka és fegyelem szempontjából.
- e) Köszönés.
Elvonulás.
- b) „Járás lábujjon, magastartással!”
(óriásjárás).
„Járás guggolásban csípőre tartással!”
(törpejárás).
- c) Rendes járás.
„Helyben járás!” — a padsorok mellett (ülérend szerint) oszlopban.
„Osztály állj!” „Üljetek le!”
- d) „Álljon fel Pista, Margit és Irén. Ők ma nagyon szépen dolgoztak. A gurulóátfordulást előre pontosan, a tanultak alapján, szépen mutatták be. A gurulás megindításakor közel volt a kezük a lábukhoz a talajon. Megdicsérem őket. Üljetek le!”
„Álljon fel Anna, Laci és Marika! A gurulóátfordulást hátra fegyelméletten és pontosan végezték. Ők is dicsőretet kapnak.”
„Osztály! Vigyázz!”
„A mai órán mindannyiőtök magartartásával elégedett vagyok!”
- e) „Egészségtekre!” „Köszönjük!” „Fiúk! Az öltözésre kijelölt helyre induljatok!”
„Lányok! Üljetek le és öltözködjetek!”

PATAJ MIHALY
intézeti tanár

Hogyan rajzolunk a táblára?

Az oktatás szemléletességének elve, a tananyag megértése, tudatosítása és tartós megszilárdítása-szpontjából egyaránt jelentős. A szemléltetés fontosságával pedagógusaink tisztában vannak, de megvalósítását még ma is problémaként kezelik. A szemléltetésnek sokféle módja ismert elvileg, de a napi oktató munkában még mindig nagy hiányosságok mutatkoznak e területen.

Az utolsó két évtizedben valahogy elhanyagoltuk a rajzi szemléltetést. Nevelőink, néhány tiszteletreméltó kivételtől eltekintve, általában húzódoznak akrétától. Az izlésesen és sok illusztrációval ellátott tankönyvek sokat segítenek e tekintetben, de nem pótolhatják a rajzi szemléltetést. A tárgyi szemléltetés eszközeinek beszerzése, legyen az bármiféle, kitömött állat, makett, nagy utánjárást igényel. Egy-egy szemléltető kép kikeresése a lexikonból, vagy éppen elkészítése sok időt igényel. Természetesen nem mellőzhető ez sem, főleg nem a konkrét valóság bemutatása. Az oktatás természetéből adódik az az igény, hogy egy-egy nagyobb szemléltető eszköz mellett minden órán szükséges a sokféle apró kérdés megvilágosítására, fogalom tisztázására (szükség van) a rajzi szemléltetés is, de szükséges a költemények és olvasmányok tárgyalásánál is. Szinte nélkülözhetetlen a bemutatás a környezetismeret és beszélgetés tanításánál a fogalmak tisztázásához, számolás és mérésben a szöveges feladatok szemléltetéséhez, fogalmazás tanításában a kedély és érzelmvilág neveléséhez. Ennyi szükséges szemléleti anyagot előre beszerezni, alkalmazni nagyon nehéz volna. A táblai rajz viszont szinte egymagában képes mindezt a feladatot megvalósítani: Mindig kéznél van, mindenkor alkalmazható, azt adja, amit a pedagógus éppen nyújtani akar. Ha a pedagógus csak elfogadhatóan is rajzol, akkor hatalmas segítséget nyer oktató munkája sikeres megvalósításában. A táblai rajz azzal, hogy a lényegest kiemeli, egyben a legtöbbet is adja. A jó táblai rajz

nagyon közel áll a gyermek szemléletmódjához, a fontosat kiemeli, hangsúlyozza, a lényegrelelent, mellékeset elhagyja, elhanyagolja. Gondoljunk csak kis tanítványainkra! Milyen mohón lesik a kezünk nyomán kialakuló, (az ő) lelkivilágukhoz oly közel álló rajzokat. A gyermekek is nagyon szeretnek rajzolni. Nagy érdeklődéssel figyelik a nevelő ilyen tevékenységét, és már ez maga, szinte biztosítja az oktatás sikerét.

A táblai rajz jelentőségével nagy, szinte pótolhatatlan szerepével a gyakorló pedagógusok többsége tisztában van. Ezzel a meggyőződéssel szemben mégis aránytalanul kevesen és ritkán rajzolnak a táblán. Felmerül a kérdés, hogy mi ennek a szomorú ténynek az oka?

Még rajzolni tudó pedagógusok közül is többen azért nem használják a táblát, mert az nagy idővesztéssel jár. Közismert, milyen sok tennivaló van az órán; ha még egy-két rajzot is elkészít a pedagógus, akkor menthetetlenül felborul az óra időbeosztása. Az előző nap délutánján, vagy az óráközi szünetben elkészített táblai rajznak sok objektív és szubjektív oka van.

A másik akadályozó tényező az, hogy a nevelők jó része úgy gondolja, nem rendelkezik olyan átlagon felüli rajzkészséggel, hogy képes lenne a táblai rajz követelményeinek megfelelni. Mind a két álláspontnak közös eredője az a reális, de nyíltan ki nem mondott feltetelezés, hogy a táblai rajznak szemléletes és lényegrelelent adó jellege mellett főleg gyorsnak, szinte a magyarázat, a beszéd menetét kísérőnek, azzal egyidőben elkészülőnek kell lennie. Márpedig az egészen különös és olyan magas követelménynek tűnik a pedagógus előtt, hogy önkénytelenül is visszariadnak, visszalépnek a táblai rajz használatától. Pedig ez a kérdés megoldható, nem is különösen nehezen és hosszadalmasan. A megoldás módja a táblai sémajajzolás technikájának elsajátítása. Ha a sémák használatában megfelelő gyakorlással a készség fokát elértük, hamarosan meglepő változásokat valósíthatunk meg.

A kockolégiában, a perspektíva rajzolásában eddig bizonytalankodó és lassan rajzoló nevelők jól és gyorsan rögzítik a táblára a legnehezebb sémákat, jeleneteket is, pl. dolgozó embert, lovat, tehenet, kutyát, tájat épületekkel, közlekedési eszközökkel. A feladatok táblai absztrahálása, vagyis a sémák létrehozása szakembereknek is komoly feladatot jelent, sok tapasztalatot kíván. De az alapos elemző munka eredményeként kialakított sémák átvétele, használata már nem okoz különös nehézséget.

A következőkben röviden ismertetjük a táblai absztrahálás, a sematikus rajzolás lényeges ismérveit.

Ahhoz, hogy kifejező, a lényegrelelent világosan bemutató rajz készülhessen el a táblán rövid idő alatt, a rajzolást le kell egyszerűsíteni, rövidíteni. Az ábra leglényegesebb vonásait absztrahálni kell és egyben egyszerűsíteni úgy, hogy a rajz bár nagyon kifejező maradjon (a lényeges jegyek alapján), mégis egyszerűen és gyorsan legyen megvalósítható. Az így absztrahált tárgy sematikus rajza azonban mégis tartalmazza az összes lényeges tulajdonságokat. Ennek az ellentétes követelménynek a megvalósítása nem kis feladat, ezért kíván a sémák létrehozása hosszas kísérletezést és tanulmányozást.

A lerajzolandó tárgy lényeges jegyeinek absztrahálását kifejező, de sematikus ábrázolásra szeretnénk néhány példát az alábbiakban bemutatni.

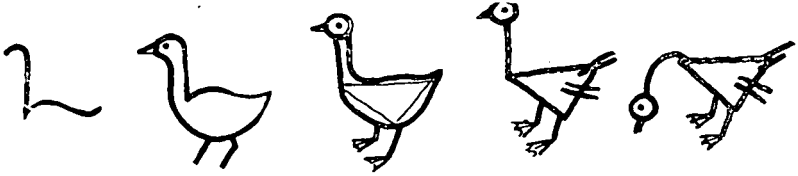
Háziállataink közül gyakran kerül a táblára a gyermekek kedvence, a hápogó kacsja. Rajzunknak olyannak kell lennie, hogy az a kacsja összes lényeges vonásait tartalmazza. A kacsja sémáját a nem lényeges vonások elhagyásával és a legkevésbé, de legjellemzőbb jegyek kiemelésével olyan egyszerűvé és mégis kifejezővé kell tenni, hogy a gyengébb rajzkészségű nevelők is különösebb nehézség nélkül ábrázolhassák. A sémajajz készítőjének éppen ezért nagyon jól kell ismernie a test csontvázát, szerkezetét, formáját. Tisztában kell lennie az állat testtartásával, mozgásával. Azt is ismernie kell, hogy miért és hogyan emelkedik fel a vízszintestől a kacsja testének tengelye.



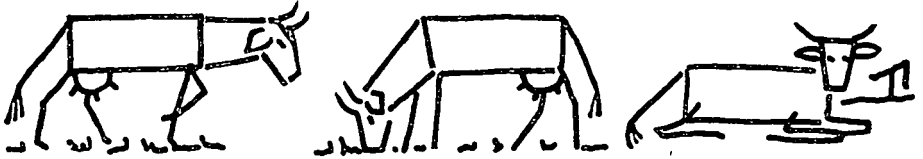
Ismernie kell azt is, hogy az állatnak azért kell a fejét hátra vetnie, hogy a test súlypontja a meglehetősen hátul levő lábakra essék. A kacsja alakja, az állat úszó életmódjához megfelelően csónakhoz hasonlít. Az egyszerűsítéshez tehát a hosszúkák ellipszis felel meg

a legjobban. A fej tojásdad alakja, az „s” betűt ívelő nyak, majd a lábak jó elhelyezése után jellegzetes sémarajzot kapunk, amely mentes a művészi ábrázolás minden jegyétől, a térbeliségtől, anyagszerűségtől, fény-árnyéktól, színektől stb.

A kapott sémát különböző helyzetben — úszó, ülő, ivó, pihenő stb. — mozgathatjuk. Megjegyzendő, hogy az absztrahálás végső fokon nemcsak ellipszis megoldásban juthat kifejezésre. Készíthetünk pl. téglalap, vagy háromszög sémát is, lényeg a felismerhetőség.

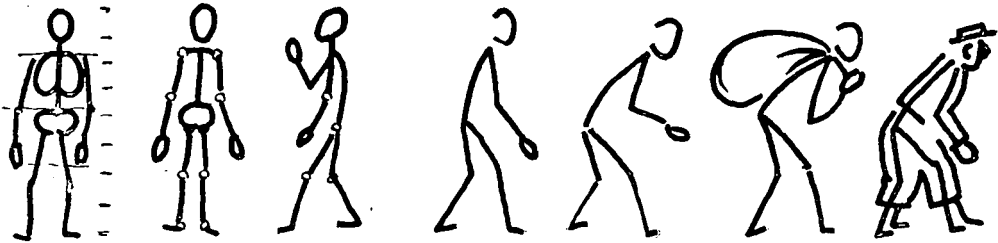


Vizsgáljuk meg azt is, hogy hogyan kell a táblára felrajzolni a kapott sémát. Háziállataink közül tantervi anyagunk a *szarvasmarha*, legyen az olvasmány, vagy beszélgetés tárgya. Az oktatás során a szarvasmarha életmódjával kapcsolatosan sor kerül testalkatának megvizsgálására is. Növényevő természetűe testméretéhez viszonyítottan is nagyméretű hasban jut kifejezésre. (Ez alatt felrajzolandó a téglalap a táblára.)



A lábak rövidek, elég nehézkesen mozognak, a has vastagságánál nem nagyobbak, a legelésző életmódhoz formálódtak. (Ekkor a nevelő néhány vonással jelzi a lábak hosszát, alakját.) A fej ritkán emelkedik a magasba, a nyak rendszerint a gerinctől lefelé ível. (Amíg erről beszélgetnek, a nevelő egy lefelé ívelő vonallal jelzi a nyak irányát, a végére pedig egy téglalap alakú fejet helyez szarvakkal és fülekkel együtt. Végül a pamacszerű fark kerül a táblára, mindez színes krétával.) A tehén sémarajza mellé felrajzolhatjuk az istállót, a silógödöröt, az elektromos fejőberendezést, a tejtermékeket: vajot, sajtot, túrót, tejfölt, a tejszarnokot, a tejszecsőt stb.

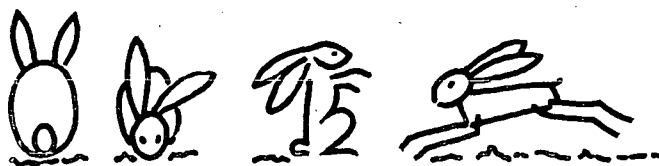
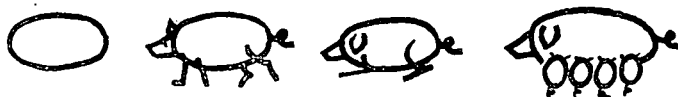
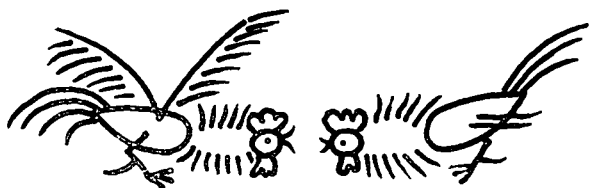
A rajzolás tehát együtt halad az oktatás menetével, attól egyáltalán nem marad el. A nevelő a tábla mellől irányítja az osztály munkáját. Közben kinyújtott karral rajzol oldalt állva, hogy a tanulók lássák a rajz kialakulását, és a megbeszélés során is erőteljesen hangsúlyozott lényeges jegyeket sematikus, vagyis könnyen felismerhető formában az oktatással



egy időben szemlélhessék is. Az ismeret felfogása, megértése és rögzítése így sokkal biztosabb és szilárdabb lesz. Ezzel a megoldással a gondolati, az elvont megismerést, a fogalmi síkon végzett oktatást erőteljesen alátámasztja és megerősíti a konkrét, szemléletes tényanyag-nyújtás.

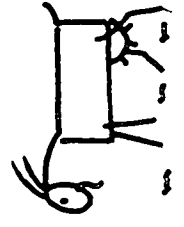
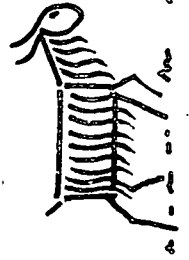
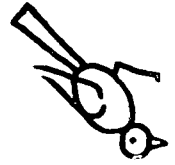
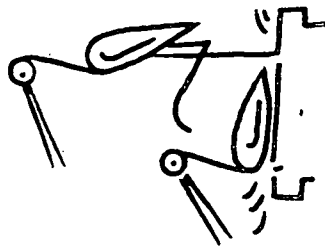
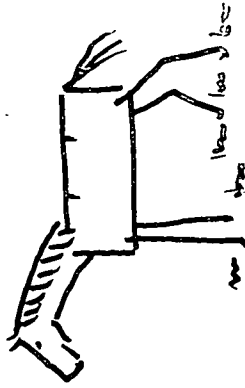
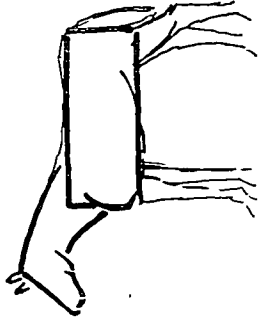
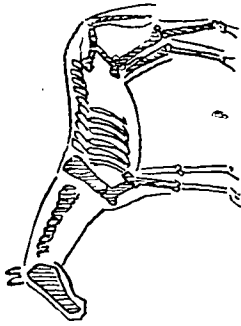
A mellékelt ábrákon néhány séma látható, főleg a fák és az állatok világából. Majdnem minden táblai rajzon szerepel az ember alakja is. Az ember sémarajza meglehetősen vitatható.

A Tirpák-féle szemléltető képeken gyakran szerepel a pálcika-ember és nagyon alkalmas határozott mozdulatok kifejezésére. Ezt a sémát feltétlenül fel kell használni, de még léphe-
rünk egyet a valóság felé. A csontváz pálcika-sémát kissé testszerűbb ábrázolással a mellé-
kelt ábrán bemutatott könnyen rajzolható sémát kapjuk.



A mellékelt ábrák tipikus rajzi témákon szemléltetik a sematizálás főbb törvényszerű-
ségeit. A sémák kialakításának bemutatása mégis tanulságosnak tűnik, mert rávilágít az
absztrahálás, az egyszerűsítés leglényegesebb eljárásaira és ösztönzést nyújt egyéni próbál-
gatásra is.

Ezt a gyűjteményt kiegészítve különböző használati tárgyak és közlekedési eszközök
sémáival, kellő gyakorlás után, könnyen készíthet a nevelő olyan táblai rajzokat, amelyek
oktató-nevelő munkáját sokkal színesebbé és ezáltal eredményesebbé tehetik.



S z e m l e

Lőrincze Lajos: *Édes anyanyelvünk.*

Évek óta kedvelt műsora rádióknak az *Édes anyanyelvünk* című ötperces adás. Népszerűségét növelte az az előzmény, amit Halász Gyula 20—30 évvel ezelőtti hasonló nyelvtisztító adásai jelentettek. Mi, idősebbek, sokat derültünk és okultunk a rendkívül szellemes, gyakran erősen szatirikus hangú adásokon, amelyekre nagy szükség volt. Lőrincze Lajos újította föl Halász hasznos ügyködését, és a korábnál elmélyültebb, talán még szakszerűbb alapokon — sokszor ugyancsak a szatíra fegyverével — tanít százczereket *édes anyanyelvünk* szeretetére és ápolására. Úgy vagyunk ezekkel az ötpercekkel, hogy külön megcseruzázott számai ezek rádió-újágunknak, s örömmel várjuk, mert laikusnak és szakembernek egyaránt érdekesek és hasznosak. S most az Akadémiai Kiadó jóvoltából, rövid időn belül immár második kiadásában itt fekszik előttünk könyv alakban a cikksorozat. A bevezetésen, a mutatón és egy záró íráson kívül 201 rádióelőadást közöl a kötet, témakör szerint elrendezve.

Lőrincze Lajos és huszonöt munkatársa büszke lehet a 32 éves könyvre. Így, egybegyűjtve, semmit sem veszítettek ezek az „ötpercek” frissességükből, sőt talán rendszerbe foglalva meg is közelítenek bizonyos viszonylagos teljességet, amire a cikkírók — maga a szerkesztő 120 írás szerzője — alkalmankint egyáltalán nem is gondoltak.

A könyv tematikája változatos. A leíró nyelvtannak úgyszólván minden „kulscsérdése” szerepel itt nagy részben a sokezer levél igénye, részben a szerzők szemfülessége folytán. A nyelvi tényeket általában nyelvtörténeti hivatkozással, valamint az élő nyelv állapotával elemzik; rendkívül gazdag — s így különösen pedagógusok számára hasznos — a „példatár”. Klasszikus és mai írók nyelve teljes gazdagságában tárul fel az olvasó előtt; s öröm látni így együtt sok-sok szólásunkat, amelyek népünk gondolkodásának gazdagságát és képszerűségét, finoman árnyaltságát tükrözik. Lőrinczéék fejtegetései élesen rámutatnak nyelvünk mozgására ható tényezőkre, s arra, hogy a nyelv örökké változó, élő „szervet”. Talán így lehet feloldani a nyelvünkben gyakran fellelhető kettőséget, ami a laikus emberből annyi kérdés formájában tör fel. Sajátságos vonása az embereknek, hogy kellő nyelvi műveltség hiányában szélsőségekre hajlamosak, csak egyetlen lehetőség jogosságát hajlandók elfogadni. Ez az előadásgyűjtemény ezen a téren nagyobb türelemre inti az embert, s beláttatja, hogy a túlzott nyelvtisztasági hajlam gyakorta téves eredmé-

nyeket szülhet, s nyelvünk fejlődését, gazdagodását gátolná. Alig egy-két cikknek „hányhatjuk csak a szemére”, hogy teljesebb vagy világosabb lehetne a magyarázata (pl. a 137—138. lapon a *részvevők és résztvevők* ügye; vagy az a *nélkül*, vagy *anélkül*; avagy a *szótagolás* részletezése helyett többet kívánna foglalkozni az ember a *főproblémával*: *Györgyért, pénzért, há-zig, Veszprém* stb., amelyek hibás írásában erős szerepe van az értelmes szóelemek keresésének).

Rendkívül hasznosak és érdekesek azok az „ötpercek”, amelyek nyelvhelyességi kérdésekkel bíbelődnek. Hiszen például tanúi vagyunk lépten-nyomon a kiejtésben, hangsúlyban, hangjeltesben folyó állandó nyelvromlásnak. Nagyon megszívlelendőket mondanak ezekről Lőrinczéék.

Végezetül kiemelünk néhány kérdést, amelyeket a gyakorló pedagógus — az általános iskolai tanító és tanár — mindennapi munkájában közvetlenül kamatoztathat.

Ilyenek: a zárt *ë* hang védelme ott, ahol még él; az egy névelő helyes használata; a *fel és föl* ügye; a *rövid és hosszú magánhangzókról* írottak; a *betűjejtésről*; a *hangsúlyhibákról*; a *névelőtleniségről*, amely hiba az utcáról már az iskolába is „betört”; a *jömmegy, hoz-visz*; az *ikes igék* zűrzavara; az *aki, amely, ami, amelyik* névmások (ilyen közérthetően erről kevés helyen lehet olvasni); a *-va, -ve* igenév használatától való babonás félelem stb., stb.

Mindezek eredményezik, hogy az *Édes anyanyelvünk* hasznos kezikönyvük lesz nevelőinknek, akik várják a gazdag folytatást a rádióban, később pedig egy újabb kötetben is.

(só)

Dr. Geréb György: Pszichológiai atlasz. 3. kiadás. A pszichológiai oktatás mind közep-, mind felsőfokú pedagógusképző intézményeinkben hosszú időn át szünetelt, illetőleg nagyon hiányos volt. Ennek következtében a fiatal nevelőink jelentős része nem kapott kellő pszichológiai alapot pedagógiai tanulmányaihoz. Idősebb nevelőink viszont hibás alapokra épült lélektani szemléletet nyertek képzésük során, amit jobbra csak önszorgalommal és érdeklődéssel helyesbíthettek.

A harmadik kiadásban megjelent Atlasz nevelőink számára könnyen áttekinthető meg-alapozást nyújt ahhoz a pszichológiai szemlélethez, amely az anatómia, a fiziológia (főleg idegfiziológia), a biológia segítségével, a társadalmi tényezők állandó hatásának figyelem-

be vételével már megközelítő magyarázatot adhat a pszichikus történések megértéséhez. Ennek a szemléletnek gyökereit PAVLOV-nak a magasabb idegtevékenység szigorúan tudományos vizsgálatára támaszkodó pszichológiai kutatásaiban találjuk meg. A lelki jelenségek bonyolult rendszerének, a legegyszerűbb idegtevékenység és a legösszetettebb társadalmi magatartás szoros összefüggéseinek megértése csupán a pszichikus jelenségek biológiai szerepének felismerése útján lehetséges.

A szükségletek (ideértve a legösszetettebb szükségleteket is) kielégítésére irányuló törekvéseink irányt szabnak cselekvéseinknek. A törzsfajlás során kialakult feltétlen reflexek, majd az egyéni tapasztalat útján keletkező új, feltételes kapcsolatok, a készségek, szokások mechanizmusai, a dinamikus sztereotípiák és ezek törvényszerűségei naponkint érvényesülnek nevelő, oktató munkánk minden területén. Az érzéklés, az első jelzőrendszer, a szemléletnek biztos megalapozása a didaktika kapuját jelenti. A nyelv és a gondolkodás, ezek pszichológiai szerepe és lefolyása, az érzelmek biológiai jelentősége nem érthető meg a pavlovi tanítások ismerete nélkül. Erre a területre kalauzolt el az atlasz. Megismerteti a nervizmus alapfogalmait. Ehhez felhasználja az anatómia és a szövettan, a fiziológia és a biológia legalapvetőbb néhány adatát. Bevezetést ad a lelki jelenségek tudományos megismerésének módszereibe. A könyv zömét képező számos ábra és ezek magyarázó szövege segítséget nyújt az egyszerűbb és legösszetettebb lelki jelenségek magyarázatához. A kísérleti eszközök és módszerek kivonatos ismertetése csupán tájékoztató jellegű, és nem azt szolgálja, hogy ezek felhasználásával öncélú pszichológiai kísérleteket végezzünk. Tanulmányozásuk azonban közelebb visz bennünket nevelői munkánk tudatosításához. Az atlaszban nevelői munkánk értékes segítőjére találunk. (Tankönyvkiadó, 1961. 26,— Ft.)

(Zentai K.)

Csapodi Vera: Színes atlasz „Magyarország kultúrflórája”-hoz. Akadémiai Kiadó, 1961. „Magyarország kultúrflórája” sorozat X. köteteként megjelent színes atlasz — mint szakmai és művészi szempontból kifogástalan alkotás — méltán kelti fel a szakemberek és a biológus tanárok figyelmét.

180 színes táblán mintegy 220 növényfaj, alfaj, változat és 210 fajta képe szerepel összesen 1300 részletrajzzal.

Az ábrákat Jávorka akadémikus irányítása és útmutatása alapján Csapodi Vera élő növények után eredeti nagyságban készítette. Mindegyik ábra művészi alkotás, amely egyben hűen fejezi ki a fajok és fajták sajátosságait. A színes atlasz bemutatja a növények

gyökérzetét, hajtását, virágját vagy virágzatát, termését és magvait. Szemléletesen emeli ki a fajok és fajták lényeges sajátosságait. A morfológiai sajátosságok mellett különösen megkapó és feltűnő a színek művészi és természetű tükrözése.

A fajok és fajták egyes részeinek eredeti nagyságban és természetes színekben történő ábrázolása alkalmassá teszi ezeket a táblákat arra is, hogy azokat iskolai oktatásban alkalmazhassuk. Saját tapasztalataim alapján állíthatom, hogy nagy segítséget jelent az V. és VI. osztályban a színes atlasz az egyes fajok és fajták tanításánál. Bármennyire is alkalmazkodik tantervünk a vegetációs periódushoz, nem tudjuk a növény minden szervét a tanórán bemutatni. A gyümölcsfák, vöröshagyma stb. oktatásánál például a virágok vagy a virágzat szemlélete elmarad, mivel ezeket össze kell tanítjuk. E hiányt pótolhatjuk a színes atlasz természetes színekben pompázó eredeti nagyságú virágainak demonstrációjával. Ugyancsak nélkülözhetetlen az egyes fajták bemutatásánál, valamint a különböző nagyságú termések, például a kabaktermések szemléltetésénél. A tökfajták, a sárga- vagy görögdinnye termése nagy, ezek szemléltetése természetben szükséges és eléggé nehézkes. A színes atlasz e terméseket eredeti nagyságban és színből kitérítve szemlélteti. A habitusképek mellett a termések szerkezetét is tökéletesen ismerteti.

A színes atlasz táblái nem teszik feleslegessé a természetben közvetlenül történő szemléltetést, csak kiegészítik és pótolják a természetben történő demonstrációkat, vagyis teljesítik a szemléltetést.

A tapasztalat azt igazolja, hogy a színes atlasz művészi kivitelezésű ábrái megnyerik a gyermekek tetszését, felkeltik érdeklődésüket és gyönyörködtetik őket. Ez azt jelenti, hogy a színes atlasz kitűnő lehetőséget nyújt a tanórákon az esztétikai neveléshez is.

Kifogást csak didaktikai szempontból emelhetünk, amennyiben az egyes táblák helyenkint túlzásfoltok, és így megosztják a figyelmet.

A színes atlasz bemutatja és ismerteti a gyümölcsös és konyhakert, a mezőgazdaság növényeit, a gabona-, gyógynövényeket, valamint az ipari virágos és virágtalan növényeket, végeredményképpen az összes hazai kultúrnövényeket. Ezek közül az V. és VI. osztályokban legalább 30—30 fajt, illetőleg fajtát tudunk sikeresen felhasználni, demonstrálni. Így az V. osztályban az összes tanítandó gyümölcsfajtákat, az összes konyhakerti veteményeket szemléltetni tudjuk a színes atlasz útján. Be tudjuk mutatni azok minden egyes szervét. Be tudjuk mutatni az összes káposztaféléket, tökféléket és azok fajtáit. A VI. osztályban a réti perje, réti csenkesz, lu-

cerna, lóhere, a len, az összes gabona-félék és gyógynövények minden részükben be-mutathatók és ismertethetők.

A színes atlasz ezenkívül nemcsak a tanítást szolgálja, hanem nagymértékben elősegíti a biológus tanárok faj-, illetőleg fajtaismere-tének gazdagodását a kultúrnövények terén. A póré és metélő hagyma, valamint a számos gyó-gyó-, takarmánynövény és az egyes fajok fajtái tökéletes ábrázolásainak tanulmányozá-sa során sokat tanulhatunk.

A színes atlaszhoz külön útmutató is tar-tozik, amelyben rendszertani áttekintést, majd táblamagyarázatot és ismertetést, végül pedig névmutatót találunk. A névmutató abc sor-rendben külön latinul és külön magyarul köz-li a családok, fajok és fajták neveit, valamint utal az ábrákat tartalmazó tábla számára. A tájékozódás ily módon gyors és könnyű.

Jósa Zoltán

Megjelent Descartes „*Válogatott Filozófiai Művek*” c. könyv. Descartes műveinek tanul-mányozása nemcsak filozófia és történelem szakosokat érint, hanem sok pedagógust, akik hallottak, tanultak a nagy filozófusról. A je-len könyv a nagy francia filozófus logikai műveit keltezési sorrendben adja: 1. Szabá-lyok az értelem vezetésére c. mű a filozófus ifjúkori műve, amely logikai, módszertani, heurisztikai gondolatait tartalmazza. E mű a filozófus halála után egy félévszázaddal je-lent meg. Magyar nyelven most jelenik meg először. 2. Értekezés a módszerről. A filozó-fus leghíresebb műve, melyet férfi kora delén 1637-ben írta meg. 3. Az igazság kutatása c. művét valószínűleg élete alkonyán írta. Ebben a logikai gondolatainak népszerű ösz-szefoglalását adja. A könyvet teljessé teszi Rozsnyói Ervin értékes bevezető tanulmánya. E tanulmányban behatóan elemzi Descartes korának gazdasági, társadalmi, osztályviszo-nyait és politikai vonásait. Descartes szere-pének kritikus értékelését adja. Mintegy se-gítés filozófiai alkotásainak megértéséhez. Ki-emeli Descartes szerepét a középkori teológia ellen vívott harcban. Az emberi értelem jogos helyének visszaszerzéséért vívott küzdelem-ben. Ez a harc nem öncélú volt Descartes-nél, nemcsak a tudomány jogosultságát cé-lozta, hanem a tudományt közkinccsé kíván-ja tenni Bacon-hoz hasonlóan. Mint nagy racionalista a világ megismerésének tudomá-nyos módszerét törekszik megalapozni, szem-

ben a középkori teológiával. Baconhoz ha-sonlóan, szenvedélyesen elítéli a középkori szillogisztikát. Azt a módszert, amely a gon-dolkodást halott sémákba kényszerítve a teológia közönyét ültette a gondolkodásba a valósággal szemben. Helyébe a harcos logi-kát követelték, amely a tárggyal való érint-kezésében szabályozza az emberi gonddo-kodást. Azonban, mint racionalista, az igazság egyedüli forrásaként az értelmet ismerte el. Az értelem vezetésére szolgáló szabályokat a matematikára támaszkodva alkotta meg. Harcol Descartes a régi ideológiák ellen és e harcban nem tudott megfelelő kritikával élni, mert korábban nem ismerték az abszo-lút és relatív igazság dialektikáját. Ez az ismeret hiánya nyomta rá bélyegét álláspont-jára, amikor azt írta: „Az eddigi tudást ros-zszul épített házhoz hasonlóan, amelynek alapjai nem biztosak. Véleményem szerint legjobb úgy segíteni ezen, hogy az egész há-zat lebontjuk és újat építünk helyébe.” Descartes filozófiája a reneszánsz hagyomá-nyok betetőzése és egyben ellentéte. Atveszi a természet „saját elvei szerinti” Telsió-féle-magyarázatát, de a teológiai fogalmakat a természeti törvények fogalmával váltja fel. Szinte szemléletesen tükrözi, hogyan alakul-át a természetfilozófia természettudománnyá. A Descartes-i filozófiában az ésszerűség és a materializmus — ha dualizmusától eltekin-tünk —, mint szövetségesek forrnak össze és ellenségei a középkori metafizikus spekulá-ciónak. Descartes filozófiájával Hegel-től Maurice Thorezig igen sok neves gondolkodó-foglalkozott és ezek mind úgy értékelték, hogy új korszak kezdetét jelzi az emberi meg-ismerés történetében. A politikai történet szemszögéből ezt a korszakot a polgári for-radalmak jellemzik. A Descartes-i filozófiát és mint más eszmék élettartalmát a társa-dalom forradalmi átalakítása teszi próbára. E próba során bebizonyosodott, hogy tanít-ásainak azon része, melyek még a feudális-múlthoz kötik, nem állták ki a próbát. De-eleven maradt az igazság szenvedélyes szere-tete, az értelem szabadsága mellett tett hite. Az emberek természetadta egyenlőségének gondolata. Ezek szerint felelevenedtek, meg-testesültek a nagy forradalom hármas jel-szavában. Tovább fejlesztve és magasabb fo-kon a munkásosztály valósítja meg s Descar-tes-filozófiájának emberi szabadság gondolá-tát.

(Szili Antalné)

Hírek

A bajai Felsőfokú Tanítóképző Intézet november hó 21—24-ig nyílt napokat rendezett, amelyet Kincses Ferenc intézeti igazgató nyitott meg. Fátrai Károly, Drégelyi Gyula és dr. Kárpáti Imváné intézeti tanárok az olvasás, a számtan és az ének tanításával kapcsolatban tartottak módszertani előadásokat. Ugyanekkor a fenti tárgyakkal kapcsolatos bemutató tanítások is voltak az intézet gyakorló iskolájában.

*

Pedagógiai továbbképzés Bács-Kiskun megyében. Az 1961—62-es tanévben Bács-Kiskun megyében a KPTI hozzájárulásával kísérleti jelleggel pedagógiai-pszichológiai továbbképzés indult. A továbbképzés igényét az

iskolareform megoldásra váró tartalmi problémái vetették fel. A pedagógiai továbbképzésben a megye valamennyi pedagógusa részt vesz évi 5 alkalommal. A továbbképzés területenként történik. Vezetője az igazgató. Feldolgozásra a legkorszerűbb pedagógiai és pszichológiai problémák kerülnek: a közösségi nevelés, a tanulói aktivitás, megismerés és cselekvés egysége, gondolkodásra nevelés, érzelmi nevelés, az érzelmek pszichológiája. A továbbképzést a Megyei Pedagógiai Bizottság irányítja. Ennek kezdeményezésére 1961. júliusában Kalocsán pedagógiai tanfolyamot rendezett a Megyei Tanács V. B. Művelődésügyi Osztálya, ahol a tanulmányi és szakfelügyelői kar felkészült a továbbképzés irányítására és vezetésére. (Zsolnai József, Kecskemét).

A szocialista világnézet és erkölcs alapján neveljenek iskoláink igazi hazafiakat, jellemes és törvénytisztelő állampolgárokat, akik forrón szeretik hazánkat, népünket, odaadással szolgálják a szocializmust, a békét, a népek testvériségének ügyét, építik és védik a nép államát.

1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

27. §. (1) Az oktatási intézményekben olyan megfelelő képesítésű oktató működhet, aki világnézeti, erkölcsi, politikai, pedagógiai és szakmai szempontból egyaránt alkalmas arra, hogy az ifjúságot szocialista szellemben nevelje és előkészítse a gyakorlati életre.

1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

27. §. (2) Az oktatási intézmények oktatóinak kötelességük, hogy szakmai, gyakorlati és pedagógiai felkészültségük színvonalát állandóan növeljék, eszmei-politikai képzettségüket fejlesszék.

1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

28. §. Az állam a felelősségteljes munkát végző oktatókat a kulturális forradalomban, az ifjúság nevelésében és a jövő nemzedéknek szocialista emberré formálásában elért eredményeikért elismerésben részesíti.

1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.





A Széchenyi téren épült eklektikus-barokk stílusban a városi tanácssháza. Az 1879-es nagy árvíz után, 1883-ban Lechner és Pártos tervei alapján építették át a barokk stílusú, 1799-ben épült városházát, amelyet Vedres István tervezett.

Az országjárókat hívja, várja

S Z E G E D

a Dél-alföld kulturális központja!

A Mj. Városi Tanács Idegenforgalmi Hivatala (működési területe Csongrád megye, címe: Klauzál tér 7., telefon: 21-21, 32-32, 32-00/141) gondoskodik a Szegedre érkező látogatók, turista-csoportok szállásáról, elhelyezéséről, étkezéséről.

A vendégek rendelkezésére áll az Átmeneti Diákszálló (Roosevelt tér 6.) és a Fizezővendéglátó Szolgálat. Idegenvezetést, tolmácsszolgálatot is biztosít. A város és a megye nevezetességeinek megismerésére autókorséta, sétahajó és kirándulás szervezését is vállalja.

Az idegenforgalmi ismeretterjesztő kiadványai utánvételes szállítással is megrendelhetők!

A „Nappény városa” Szeged 4,40 Ft

A szegedi népelet füzve 6,50 Ft
kötve 8,50 Ft

Séták és kirándulások Szeged környékén füzve 6,50 Ft
kötve 8,50 Ft

A Szabadtéri Játékok multija, jelene füzve 6,50 Ft
és jövője kötve 8,50 Ft

A „Nappény városa” Szeged c. kiadvány orosz, német, francia, angol nyelven is kapható példányonként 9,40 forintos árban.

