

54854

1137

1962 JUL 6.



# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

II./2

SZEGED, 1962

A SZEGEDI  
PEDAGÓGIAI FŐISKOLA

és

TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET  
folyóirata

\*

A szerkesztő bizottság elnöke:  
Csukás István

Tagjai:

Drien Károly, Forgách Géza, Gaál  
Géza, Kelemen Jánosné, Nagy Já-  
nos, 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 Bizottsága

A kiadásért a Pedagógiai Főiskola  
igazgatója felelős

Műszaki szerkesztő: Zentai Károly

Megjelent 2000 példányban  
Szegedi Nyomda V. 62-1321

TARTALOMJEGYZÉK

A táblai vázlat szerepe és jelentősége a tanulók fogalomalkotásánál az általános iskola alsó tagozatán: <i>Dr. Zsámbéki László</i> .....	1
Fogalom- és fogalomrendszer-képzés egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzése tükrében: <i>Jósa Zoltán</i> .....	17
Az aktivitás lélektani alapjai: <i>Dr. Zentai Károly</i>	33
Nyomatott betűs szöveg másolása írott betűkkel az I. osztályban: <i>Majzik Sándor és Nagy János</i>	43
Kézimunkaóra az I. osztályban: <i>Süli Dezsőné és Ponicván Adám</i> .....	49
A képzőművészeti alkotások elemzése az általános iskolában: <i>Bertók Ildikó</i> .....	56
Mit várhatunk az általános iskolától a helyesírás terén: <i>Somfai László</i> .....	60
Hogyan mélyíti el a tanulók biológiai szemléletét az önálló gyűjtőmunka? <i>Mihály Endre</i> .....	63
A kisdobos-avatás nevelő hatása: <i>Papp Irén</i> .....	68
Az osztályközösségek helyzete a Szegedi Pedagógiai Főiskola Gyakorló Általános Iskola felső tagozatában: <i>Jármai Éva</i> .....	70
<i>Műhely</i> .....	76
<i>Szemle</i> .....	77

Az általános iskolai oktatás során az ismeretek nyújtásában jelentős szerepet játszik a fogalomalkotás. Ez elemi fokon már az első osztályban megkezdődik. Az alsó tagozat osztályaiban számos fogalom képzése indul meg és ezekre az egyszerű fogalmakra épül a felső tagozatban a szaktárgyak keretében a fogalmak fejlődése. Ily módon az általános iskolai oktatás során a fogalmak egész rendszere alakul ki. E fogalomrendszerekben a fogalom tartalmának és terjedelmének mélységét az osztályok viszonylatában tervszerűen és tudatosan kell megvalósítani. Ezért szükséges, hogy mind az

alsó tagozatban tanítók, mind a felső tagozat szaktanárai kölcsönösen ismerjék a fogalomalkotása során az általános iskola nyolc osztályában a fogalmak fokozatos fejlődésének (bővítésének, terjedelmének, elmélyítésének és megszilárdításának) megfelelő vonatkozásait.

E cél érdekében közöljük a következő két tanulmányt, amelyek egyrészt az alsó tagozatban történő fogalomalkotások és rögzítések, másrészt a felső tagozatban a fogalom- és fogalomrendszer-képzés elveit, módszereit és rögzítését mutatják be.

(Szerk.)

DR. ZSÁMBÉKI LÁSZLÓ  
intézeti tanár

## A táblai vázlat szerepe és jelentősége a tanulók fogalomalkotásánál az általános iskola alsó tagozatán

A tantervi anyag elsajátításának folyamatában nagy jelentőségű, hogy milyen tiszta fogalmak alakulnak ki a tanulók tudatában. Bár a tanterv nem körvonalazza az egyes tárgykörök ismeretanyagának meghatározásánál azt a fogalomrendszert, amelynek az oktatási cél megvalósítása után a tanulók birtokában kell lennie, mégis nyilvánvaló, hogy *a tárgykörön belül kialakult fogalmak — természetesen a velük szorosan kapcsolódó tételekkel együtt — alkotják a tanulók tudásának bázisát.* Erre épül a következő (felsőbb) tanulmányok során elsajátított új ismeret, illetőleg ez bővül, szélesedik és mélyül el a későbbi tanulmányok során.

A tanterv jelenleg még nem körvonalazza a fogalomrendszert, hanem ítélet jellegű tételesorozatban jelöli meg egy ismeretkör megtanítandó anyagát. Ezzel bizonyos értelemben alkalmat nyújt a nevelőnek, hogy az ismeretkörben felmerülő fogalmak rendszerét tágítsa vagy szűkítse.

A tágítás azt jelenti, hogy a tanterv, illetve a tankönyv szövegében szereplő fogalmak mellett új fogalmakat is tárgyal. A tágítás mértéke, illetve határa attól függ, hogy a nevelő osztálya tanulóinak teljesítőképeségét és a rendelkezésére álló idő munka-kapacitását mennyire becsüli. A szűkítés azt jelenti, hogy a nevelő a tanterv, illetve a tankönyv szövegében szereplő fogalmak közül csak néhányat tárgyal, a többinek ismeretét vagy feltételezi vagy elhanyagolja, elmellőzi.

A nevelők többsége rendszerint a tágítás gyakorlatát követi. Ennek az eljárásnak az indokolásában különböző motívumok szerepelnek. Vannak, akikön értékük lebecsülését látnák abban, ha megmaradnának a tanterv, illetve a tankönyvben szereplő fogalomrendszer mellett, s nem nyújtanának annál többet. Az efféle szemléletmód szerint a nevelőnek az a feladata, hogy *minél több ismeretet* nyújtson, holott *a tantervileg előírt s a tankönyvben feldolgozott ismeretanyagot, fogalom- és ítéletrendszert kell elsajátíttatnia a tanulókkal.* Az ismeret elsajátítása azt jelenti, hogy a tanulók megértik, emlékezetbe vésik az ismeretet, és megszerzik a megfelelő jártasságot és készséget az ismeretek gyakorlati alkalmazásához. A nevelőnek az oktatás menetét, annak minden szakaszát és módszeres lépését úgy kell megszerveznie,

hogy az elsajátítás hiba nélkül megtörténhessen. Tehát *nem többet, hanem az előírtat* kell a nevelőnek eredményesen elvégeznie. Ellenkező esetben a tanulók túlterhelését idézi elő.

Mások az „elmélyítés” szándékával szélesítik ki az előírt fogalom- és ítéletrendszert. Ez az „elmélyítés” helytelen, hiba. Nemcsak akkor végzünk elmélyítést, ha egy foglalat tudományos részletességgel tanítunk, és olyan fogalmi jegyeket, ismeretrészteteket is a tanulók elé tárunk, amelyek ezen a fokon még koraiak, hanem akkor is, ha az előírt ismeretmennyiséget sokoldalú kapcsolatban tárjuk fel, több oldalról világítjuk meg. Ez pedig nem a „többet”, hanem a „jobban”-t jelenti. Pl. a tanterv „a bőr” fogalmának szerkezetét illetően az általános iskola IV. osztálya számára szösz szerint ezt írja elő: „Külső rétege hámlik: hámréteg. Nem fáj, nem vérzik. A bőr alsóbb rétege, ha megsűrjék, fáj és vérzik.” Itt helytelenül járna el a nevelő, ha az elmélyítés szándékával felrajzolná a táblára a bőr metszetének vázlatát, abban a szaru-, hám-, irharéteget is jelölné, és még a mirigyekről, a bőrben levő „festék”-ről is beszélne. Ez már nem elmélyítés, hanem bővítés, és pedig olyan anyaggal, amely majd a felsőbb osztályok tananyaga lesz. Viszont elmélyíti az ismeretet, ha a külső hámréteggel kapcsolatban a „hámlás” fogalmát a tanulókkal mosdás-, törülközés- és strandélményeik alapján „fedeztet” fel, a „korpásodás”-ról pedig megállapítják, hogy az a fejbőr hámlása.

A nevelőnek tehát nem ezen az úton kell elérnie, hogy a tanterv által előírt ismeretanyagban szereplő és a tankönyv olvasmányában feldolgozott fogalom- és ítéletrendszert a tanulók megértsék, tartósan emlékezetbe véssek és gyakorlatban alkalmazni tudják. Más, sokféle didaktikai és módszerbeli eljárás segíti a tanulókat a fogalmak és a velük kapcsolatos ítéletrendszer elsajátításában. Ezek közül a *táblai vázlat* készítését igen jelentősnek tartjuk. Tanulmányunk ezzel a kérdéssel kíván foglalkozni.

Táblai vázlatot készítünk ugyan, de nem mindig tudatos ennek az eszköznek a felhasználása. A didaktikai feladat megvalósításában való helyét és szerepét nem látjuk mindig világosan. Kezdő nevelő sokszor csak azért ír vázlatot, néhány sablonos mondatot, amely a legjobb esetben az olvasmány mondanivalójának súlypon- tozása, vagy az általánosítások feljegyzése, mert úgy véli, hogy ennek a hiányát az ellenőrzés hibaként foghatja vagy fogja fel.

Még azok a nevelők is, akik a táblai vázlatot tudatosan alkalmazzák, nem aknázzák ki eléggé ezt az oktatási eszközt, nem látják a *táblai vázlat jelentőségét a tanuló fogalmainak kialakításánál*. A táblai vázlat sokféle jelentősége közül éppen ezt a feladatot kívánjuk a továbbiakban részletesen elemezni.

Amikor a tanulók fogalmainak kialakításán munkálkodunk, elérendő célnak tekintjük, hogy a tanulók előtt világosan álljon:

- a) a fogalom és *lényeges jegyeinek* kapcsolata, összefüggése,
- b) a fogalom és *terjedelmének* kapcsolata és összefüggése,
- c) a fogalom és *fajfogalmainak* kapcsolata és összefüggése.

Más szóval: a tanulóknak tudniuk kell: melyek azok a közös ismertetőjegyek, amelyek a tárgyak egy csoportját elkülönítik a többi tárgytól; melyek azok a tárgyak, amelyeknek tulajdonsága a közös ismertetőjegy; milyen fajfogalmak tartoznak a fogalom által képviselt osztályba.

Elérhetők-e ezek a célok az általános iskola alsó tagozatán?

Dr. Kelemen László a 6–10 éves korú tanulók gondolkodását vizsgálva,\* hatá-

\* A tanulók gondolkodása 6–10 éves korban, Budapest, 1960.

rozottan igennel felel erre a kérdésre. Megállapítja, hogy elemi szinten — ami azt jelenti, hogy a tanulók csak egy-két lényeges ismeretőjegyet (közös fogalmi jegyet) emelnek ki, s a fogalom osztályának is még csak néhány tagjával foglalkoztak — tudnak fogalmakat megismerni, azokkal különféle műveleteket végezni, sőt képesek egyszerű felosztásokra is.

Miért mutatkoznak mégis jelentős hibák ezen a téren a tanulók gondolkodásában, az oktatás eredményeiben?

Ha el is tekintünk azoktól a helytelen módszerektől, amelyek tanítási gyakorlatunkban előfordulnak, ennek egyik oka az, hogy az előbb felvázolt három főcél nem értük el. A tanulók előtt nem világos a fogalom és lényeges jegyeinek kapcsolata, nem tudják, melyek végeredményben a közös jegyek, nem ismerik fel, mely tárgyakra vonatkozóan közősek ezek a jegyek, nem egyértelmű alappal történő felosztás esetén vagy ennek elmaradása miatt pedig nem látják, milyen más fogalmak tartoznak még bele a fogalom által képviselt osztályba.

A fenti összefüggéseket még helyes elemzés, összehasonlítás, absztrakció, szintézis és általánosítás esetén sem látják mindig világosan a tanulók. A feldolgozás után néhány nappal már ismét homályba merülhet az, ami korábban világos volt. Pedig a fogalom tartalma és terjedelme s ezek összefüggése, ha elemi fokon is, nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a tanulók a tantervi anyagban szereplő fogalmakat további összefüggésekben, ítéletekben alkalmazni tudják. Sőt ezek hiánya azt is megnehezíti, hogy mindezek tartósan emlékezetükbe vésődjenek.

A helyesen felépített táblai vázlat jelentős mértékben segít a fenti hibák és hiányosságok elkerülésében, felszámolásában.

A vázlatkészítés az iskolai oktató-nevelő munkában még nem foglalja el az őt megillető helyet. Pedig a Köznevelés már 1950-ben publikálta Gruzdjev professzornak azt a megállapítását, hogy a vázlatkészítés a gondolkodás fejlesztésének egyik fontos eszköze, mert megköveteli az értelemnek a tartalom feletti uralmát, az összetartozó részek széttagolását, emellett az egésznek mint teljes egységnek a megőrzését. Ilyenkor a tanuló analizál és szintetizál, felhasználja ismereteit, és gyakorolja magát az elemi logika minden formájában, mely nélkül lehetetlen a dialektikus megértésre való nevelés. Gruzdjev végül megjegyzi: abban, hogy a tanulók milyen fokon képesek jó vázlatot készíteni, nagy szerepe van az iskolától kapott ilyen irányú rendszeres nevelésnek.

Ezt a nevelést dr. Kelemen László említett vizsgálati eredményei alapján már az általános iskola alsó tagozatán elkezdhetjük, illetve el is kell kezdenünk, ha azt akarjuk, hogy a felső tagozat ilyen irányú további nevelőmunkája eredményeként a középiskolában, s majd a főiskolákon ne legyen probléma az ismeretszerzésben a tartalom logikájának felismerése, a lényeges és kevésbé lényeges megkülönböztetése.

Ezek figyelembevételével tudunk csak helyes vázlatot készíteni és tehetjük képessé erre tanítványainkat is.

A helyes vázlat készítéséhez az alábbiakat kell szem előtt tartanunk:

1. A vázlat célja nem kivonatolás, szöveg-összehúzás, hanem az *ismeretanyag logikai szerkezetének* megalkotása, amely lehet analitikus-szintetikus, összehasonlító, kiemelő (absztraháló), sőt általánosító jellegű is.

2. A vázlat *írásos képe* egyáltalán nem másodrendű kérdés. Ez ugyanis a tanulók számára szemléletessé teszi a külső logikai felépítés és a belső logika, vagyis a tartalom logikájának összhangját. A vázlat írásos képének megalkotásánál különösen ügyelnünk kell a következetességre, a vázlat részeinek logikai összefüggésére, a lé-

nyeges és a kevésbé lényeges megkülönböztetésére. Gondolnunk kell elegendő számú kifejező alcímre, ezek kapcsolatára, vagyis az egyes fogalomnak a szomszédos fogalommal és az egész anyaggal való összefüggésére.

A fentiekből következik, hogy a vázlat írásos képénél jelentős szerepe van az egyes szavak, mondatok elhelyezésének, a különböző nagyságú betűkkel, különféle betűtípusokkal, aláhúzásokkal történő szókiemelésnek, valamint az összefüggések vonalakkal, nyilakkal való ábrázolásának. Ezekkel az eljárásokkal tömören lehet kifejezni, hangsúlyozni olyan összefüggéseket, amelyeket szavakkal hosszasan kellene leírni, megfogalmazni.

*Az így elkészített táblai vázlatot, annak a füzetben szereplő másolatát sokkal könnyebb a tanulóknak emlékezetbe vésni, mint a hosszadalmas szöveg szóhalmazt. Az ilyen módszerű emlékezetbe vésés a logikai és a vizuális emlékezet előnyeit egyesíti, illetve a vizuális emlékezeti típusból átmenettel segít a szóbeli-logikus emlékezet kialakulásához és megerősödéséhez.*

Nézzük mindezeket a gyakorlatban!

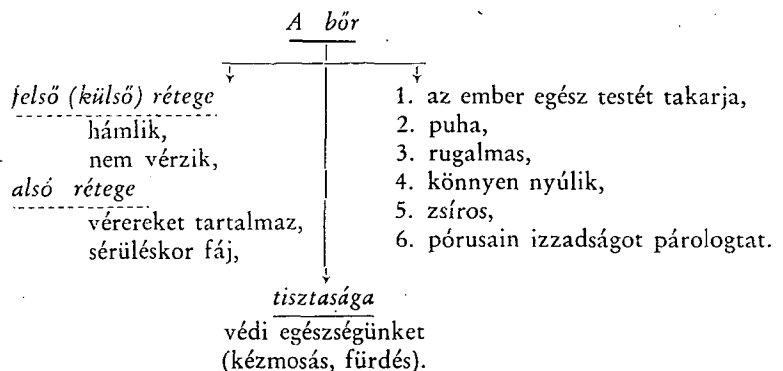
Az alsó tagozatban az a jelenleg szokásos eljárás, hogy a tanításban feldolgozott olvasmány rövid tartalmát, az általánosításokat a cím után folyamatos szövegben írják fel a táblára.

Például „A bőr és tisztántartása” c. olvasmánynak (IV. osztályos olvasókönyv 233. old.) az eddigi gyakorlat szerint történt feldolgozása után az alábbi volt a tábla képe:

#### A bőr és tisztántartása.

Védi testünket. Rétegekből áll. Sérülés esetén tisztítsuk ki és kössük be a sebet! Az izzadás véd a túlzott felmelegedéstől. A zsírréteg megakadályozza a lehűlést. Bőrünket ápolnunk kell (fürdés, kézmosás).

Ebben a táblai vázlatban a „bőr” fogalmának lényeges jegyei és a bőr fogalmi jegyeinek jelentőségét kifejező ítéletek, valamint ebből eredő egészségügyi szabályokat tartalmazó megállapítások keverten szerepelnek. — Ha azt akarjuk, hogy a bőr fogalma tisztán alakuljon ki a tanulók tudatában, olyan táblai vázlatot kell szerkesztenünk, amelyben a bőr fogalmi jegyei elválnak és kiemelkednek. Pl. az alábbi módon:



Sérülés esetén a sebet tisztítsuk ki és kössük be!

Ez a táblai vázlat a hangsúlyt tehát a bőr fogalmi jegyeire (az egész testet takarja, puha, rugalmas, könnyen nyúlik, zsíros, pórusain izzadságot párologtat) és a bőr szerkezetének ezen a fokon elsajátítandó részeire veti. Csak két ítéletet tartalmaz (tisztasága védi egészségünket; sérülés esetén a sebet tisztítsuk ki és kössük be). Fontos jegye ennek a táblai vázlattípusnak a grafikai tagolt elrendezés, és a különböző fajta aláhúzásokkal (esetleg színezéssel) történő további hangsúlyadás a lényeges kiemelésére.

*Hogyan készül az ilyen vázlat?*

Első feladatunk annak a megállapítása, mit ír elő a tanterv.

A TANTERV a fenti olvasmány ismeretkörét az alábbiakban szabja meg: „A bőr. Védőszerepe. Külső rétege hámlik: hámréteg. Nem fáj, nem vérzik. A bőr alsóbb rétege, ha megszúrják, fáj és vérzik. Bőrsérülések ápolása. A tisztálkodás szerepe.”

Ezután megállapítjuk, hogy az OLVASMÁNY szövegében a következő fogalmak, fogalmi jegyek és ítéletek szerepelnek:

A bőr — (tulajdonságai) puha, rugalmas, könnyen nyúlik, erős, zsíros.

A bőr felső rétege — (tulajdonságai) nem fáj, nem vérzik, állandóan hámlik.

A bőr alsó rétege — (tulajdonságai) vérereket tartalmaz, sérüléskor fáj és vérzik. Betegségokozók.

Izzadság.

Pórusok.

\* \* \*

A bőr az ember egész testét takarja.

A bőr, mivel puha, rugalmas és könnyen nyúlik, az embert mozgásában nem akadályozza.

A sértetlen bőrfelületen nem hatolhatnak át a betegségokozók, de sérülés esetén igen. Ezért, ha bőrünk megsérül, a sebre tiszta kötést kell tennünk. (Itt már következtetés is van.)

Az izzadság káros anyagokat távolít el a testből és hűsít.

A bőr állandóan zsírt választ ki, ez teszi puhává, rugalmassá.

A zsíros bőrhöz tapadó porrészecskék eltömik a pórusokat, ami az egészségre káros.

Gondoskodnunk kell a bőr tisztaságáról. Öt-hat naponként meleg vízzel, szappannal mossuk le egész testünket! Étkezés előtt mindig mossuk meg a kezünket! Körmünket is tisztán kell tartanunk és idejében le kell vágnunk.

\* \* \*

Ezeknek a megállapítása után úgy készítjük el a vázlatot, hogy a bőr fogalmi jegyei kiemelkedjenek. Az ítéletek közül csak néhány fontosabbat írunk a vázlatba, mert a fogalmi jegyek „kiterítése” maga is terjedelmessé teszi a vázlatot. Természetesen ott, ahol csak egy-két fogalmi jegyről van szó, az ítélet tételek bővíülhetnek. Általában azonban az ítéletek, amelyek többnyire a fogalom lényeges jegyeinek jelentőségét és összefüggéseit tartalmazzák, nem kerülnek be a vázlatba, hanem, helyes feldolgozás esetén logikailag és emlékezetileg hozzátapadnak a vázlatpontokhoz.

A részösszefoglalás a táblai vázlat segítségével történhet, s azok az ítéletek, amelyek a tárgyalás folyamán a vázlat fogalom-jegy pontjai alapjául szolgáltak, most ellenkező irányban, a fogalom-jegyből kiindulva megisméltődnek. Pl. A tárgyalás elején a tanulók a tanító irányításával vizsgálták saját bőrüket; két ujjal

összecsípve kézfejük és arcuk bőrét, húzogatták, végül megállapították, hogy puha, rugalmas és könnyen nyúlik. Bőrüket tapogatva azt is tapasztalták, hogy az zsíros. Ezeket a lényeges, fogalmi jegyeket a táblára felírták. (Vö. a közölt vázlatot!) Részösszefoglaláskor a nevelő kérdései: Miért nyúlik könnyen a bőr? (Azért, mert puha és rugalmas.) — A nevelő tehát a táblai vázlatban feltüntetett fogalmi jegyekre vonatkozó kérdéseivel a tanulóknban felidézi a megfigyeléskor megállapított ítéleteket. Ez a kettős kapcsolat (megfigyelésítélethől vonták el a fogalmi jegyet, fogalmi jegyből állapították meg az összefüggés ítéletet) szoros asszociációt létesít a vázlatban felüntetett fogalmi jegyek és az összefüggéseiket kifejező ítéletek között. Így ezek vázlatba írása felesleges, mert a vázlatnak a tanulók emlékezetében való felidézése, felidézi a vele asszociált ítéleteket is.

Mivel a részösszefoglaláskor a vázlat egyes pontjaiból kiinduló ítéletalkotás az ítéleteket emlékezetileg a vázlatpontokhoz asszociálja, s mivel a vázlatpontok és az ítéletek között logikai és vizuális kapcsolat is van, az emlékezetbe vésés egyidejűleg logikai és mechanikus is. Ez a tény, az eltolódást fokozatosan a logikai kapcsolat felé végezve, segíti a tanulókat a pusztán mechanikai emlékezetből a logikai emlékezet kibontakoztatásához és erősödéséhez.

Ilyen táblai vázlat esetében számonkéréskor, az ismeretek ellenőrzésekor a következő új eljárást alkalmazhatjuk a III. osztályban még szórványosan, a IV. osztályban már rendszeresen:

1. A táblához kihívott tanulóval emlékezetből írassuk fel a vázlatot vagy annak egy összefüggő részletét. Ezt a feladatot előbb az értelmesebb tanulókkal végeztessük, később a közepesekkel is. A tanulók ezzel hozzászoknak, hogy ne szövegmasszákat, hanem logikus vázlatokat raktározzanak el emlékezetükben.

2. A gyengébb tanulók feleléskor nézhetik a vázlatot, s a nevelő kérdéseire is abból feleljenek, majd a vázlat segítségével kíséreljék meg a három-négy mondatos összefüggő felelést.

*Ennek a táblai vázlat-típusnak az előnyeit így összegezhethetnénk:*

1. A fogalomrendszer és az egyes fogalmak jegyei is világosan, vizuálisan állnak a tanulók előtt. Ez a tanulók gondolkodásának, életkori sajátosságukból eredő, konkrétsága miatt jelentős hidat alkot az absztrakt gondolkodás fejlődése elé.

2. Szemléltetően teszi lehetővé, hogy az ítélet-összefüggések világosan kapcsolódjanak a fogalomrendszer egyes tagjaihoz, a fogalom tulajdonság-jegyeihez.

Az első két pontban foglaltak aláhúzására idézzük A. Zarudnaja\* megállapításait. Szerinte az alsó osztályosok éppúgy, mint a felső osztályosok, ha részletesen betanult anyagot ismertetnek szabad fogalmazásban, gyakran a lényeg mellé helyezik a másodrendű dolgokat, egymásba torlódnak gondolataik stb. Ha viszont gondolataikat vázlat szerint fejtik ki, amelyben a fogalom meghatározása szerepel, s ez a vázlat olyan jellegű, hogy egyik fogalom szükségszerűen a másik által, a másik pedig egy harmadik által stb. létezik, gondolataik nem gabalyodnak össze, nem szaladnak egymásba.

Dr. Kelemen László is utal már említett művében arra, hogy a tanulók ismereteinek (pl. az emberi test részeinek) logikai tagolása rossz. Megállapítja: a hibát az oktatás módszerében kell keresni, mert valószínű, hogy ezeket az ismereteket egyszerű szóbeli felsorolással tanították. Ő is felveti a gondolatot: világos táblai felosztásokkal ezt a hibát ki lehetne küszöbölni. Tanulmánya azt bizonyítja, hogy az alsó tagozat tanulóinak gondolkodási szintje alkalmas az ilyen vázlatok befogadására.

\* A tanulók fogalmainak fejlődése. Szovjetszkaja Pedagogika, 1942. 5—6. sz.



3. Nem csábít a tanterv előírta anyagban jelentkező fogalomrendszer tágítására, s így túlterhelés előidézésére, mert a fogalmak jegyeinek ez a „kiterítése”, s azok összefüggéseinek feltárása igényes feladatot jelent tanulóknak, nevelőnek egyaránt.

4. Az emlékezetbe vésést megkönnyíti, mert a tanulók jelentős része a vizuális emlékezeti típusba tartozik, s ennek a vázlatnak a segítségével a logikai összefüggéseket vizuálisan fogják fel és raktározzák el emlékezetükben. Ugyanakkor segíti a mechanikus asszociációról a logikai kapcsolatokon alapuló emlékezetre áttérést, illetve ez utóbbi kifejlődését.

5. Nem egyhangú, nem sablonos, mert — miként későbbi példák is igazolják — éppen az ismeretanyag belső szerkezetét feltáró elrendezés — a különböző fogalmi összefüggések variációi szerint — mindig más és más lesz. Változatossága a tanulók érdeklődését, figyelmét jobban megragadja, s ebből következően a tanulók az ilyen típusú vázlatot szívesen *felhasználják az otthoni tanulásnál is*.

6. Elősegíti a tanulók logikai-értelmi fejlődését, mert — túl az egyszerű ítéletalkotáson — elsajátítják a tárgyak s azok tulajdonságainak világos elhatárolását, a köztük levő összefüggések kiemelését.

7. Megkönnyíti az átmenetet az alsó és felső tagozat között mégpedig az értelmi munka minőségi szintje emelését illetően.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy *ez a vázlat-típus elsősorban ismeretterjesztő jellegű olvasmányok feldolgozásakor, s olyan tanítási anyagnál alkalmazható, ahol fogalomalkotás és szabály felállítása (megismerése) folyik.*

Mint minden ilyen jellegű eljárásnál, úgy itt is nagyon *fontos követelmény a fokozatosság*. Ha az I. osztályban előkészítjük, a II. osztályban egészen egyszerű formában elkezdjük, s a III. osztályban továbbfejlesztjük, akkor a IV. osztályban a tanulók már meglepő eredményt érnek el az ilyen jellegű vázlatok megértésében és egyszerű formában történő elkészítésében is.

Hadd álljon itt egynéhány példa az I. osztályban alkalmazható előkészítésről és a II., III., IV. osztály ismeretterjesztő olvasmányai vázlatanyagából!

*Az általános iskola I. osztályában* még nem alkalmazunk ilyen jellegű táblai vázlatokat, de a tantervi olvasmányok feldolgozása során alkothatunk olyan feladatokat, amelyek előmunkálatai lesznek a későbbi vázlatkészítésnek. Alkalmazhatjuk a fokozatosan nehezebbé váló feladatok olyan rendszerét, amely a tanulók lényegmegragadó képességének fejlődését biztosítja. Ilyen rendszerű feldolgozásra a következő feladatsor alkalmas.

1. Egy kisebb elbeszélést úgy mondanak el a tanulók, hogy az a tanító kérdéseire adott feleletekből tevődik össze. Itt a kapcsolatot a tanító kérdéseinek logikája adja.

2. Egy kisebb elbeszélést a tanulók önállóan mondanak el, s ennek logikai felépítését is ők alkotják.

3. Egy kisebb elbeszélést úgy dolgoznak fel vázlattá, hogy a részcímek az elbeszélés szövegéből kiválasztott megfelelő mondatokból alakulnak.\*

Nézzük ezt konkrét példán! „Az egerek meg a macska” című olvasmány (I. oszt. olvasókönyv) feldolgozása a következő:

\* B. P. Jeszipov nyomán.

### 1.

- a) Tanító: Miről tanakodtak az egerek?  
Tanulók: Az egerek arról tanakodtak, hogy miként menekülhetnének a macska üldözése elől.
- b) Tanító: Mit határoztak el?  
Tanulók: Azt határozták el, hogy csengőt akasztanak a macska nyakára.
- c) Tanító: Miért akasztanak csengőt a macska nyakára?  
Tanulók: Azért akasztanak csengőt a macska nyakára, hogy ennek hangja hírt adjon a macska jöveteléről, s így el tudjanak futni előle.
- d) Tanító: Segített-e az egereken ez a határozat?  
Tanulók: Ez a határozat nem segített az egereken, mert nem volt olyan bátor egér, amely a macska nyakára merete volna tenni a csengőt.

### 2.

- a) Az egerek tanakodtak, hogyan menekülhetnének el a macska elől.
- b) Elhatározták, hogy csengőt akasztanak a nyakára. Ez jelzi a macska jövetelét.
- c) De nem akadt olyan bátor egér, amely a macska nyakára merete volna tenni a csengőt.

### 3.

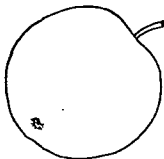
- a) Az egerek tanakodni kezdtek.
- b) Csengőt kellene akasztani a macska nyakára.
- c) De erre nem akadt bátor egér.

Az általános iskola II. osztályában megkezdhetjük a vázlatok bevezetését. Ezen a fokon már érvényesülnek a fogalom-alkotás szempontjai is. — Néhány példát mutatunk be az itt alkalmazható vázlatokról.

Először vázlatunkat vegyük a „gyümölcs” fogalmával kapcsolatban. A TANTERV erre vonatkozóan a következőket írja elő: „Gyümölcsfák: alma, körte, cseresznye, szilva, barack. Felismerésük gyümölcsei kalapján... A gyümölcs: héja, húsa, magja. Ezek egyszerű sajátosságai.” — A tanterv tehát a gyümölcs fogalmának tartalmát illetően a „héj”, „hús”, „mag” fogalmi jegyek tanítását írja elő; a fogalom terjedelmeként pedig a következő gyümölcsöket sorolja fel: alma, körte, cseresznye, szilva, barack.

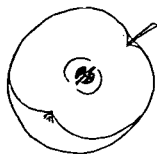
A KÉZIKONYVBEN az alábbi táblai vázlat szerepel mintaként

Nevelőink ezt a mintát némi változtatással át is veszik. Egy ilyen változat:

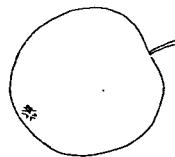


Gyümölcsök

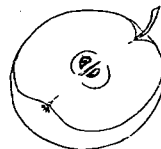
alma  
körte  
cseresznye  
szilva  
barack



A gyümölcsöknek  
héjuk, húruk  
és magjuk van

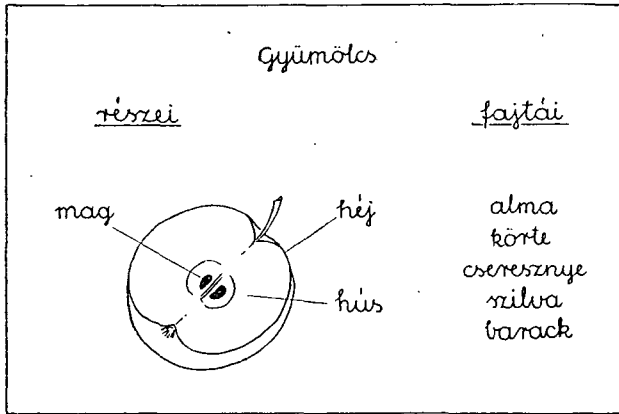


alma  
cseresznye  
körte  
barack  
gyümölcs



A gyümölcsöknek  
héja, húsa és  
magja van

Ebben a változatban lényeges eltérés nincs, csak sorrend csere. — A vázlat jó, de a fogalom tartalmának és terjedelmének világosabb elhatárolására s az alkalmazott ábra hasznosítására az alábbi vázlatot javasoljuk:



Ennek a vázlatnak az elkészítésénél feltétlenül fel kell hívnunk a tanulók figyelmét, hogy füzetükben a szavakat a táblára írtaknak megfelelő helyre, sorba írják, s a rajzot utólag készítsék el az egymás alá írt „héj”, „hús”, „magg” szavak mellé. A nyilakat és összekötő vonalakat befejezésül rajzolják meg.

Ez a vázlat a kézikönyvben ajánlottól abban tér el, hogy — az elvi részben közölteknek megfelelően — jobban tagolja a gyümölcs elemi fogalmának ezen a fokon elsajátítandó lényeges jegyeit és terjedelmét, ezek helyett a terminuszok helyett természetesen a „részei”, „fajtái” kifejezéseket használva.

*Másik példánk a II. osztály anyagából az állatvilág egyik tagjáról szóló olvasmány vázlata.*

A TANTERV előírása így szól: „Az erdő állatai: őz, mókus, sün, harkály. Jellegetes külsejük, életmódjuk. A hasznos madarak védelme.”

A sünt tárgyaló olvasmány feldolgozásával kapcsolatban az egyik osztályban a következő vázlat készült:

### Sündisznó

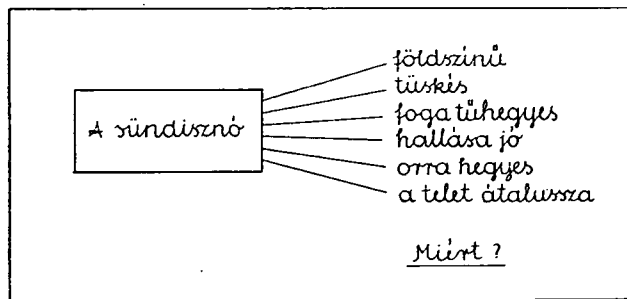
Este jár vadászni.

Tápláléka:

csiga, tücsök, sáska, cserebogár, egér, kígyó

A fenti vázlat a sün életmódjának csak egy jellegzetességét emeli ki, és felsorolja számos táplálékát. A tanterv a sün fogalmát illetően jellegzetes külsejének megismerését is előírja. Helyesebb tehát a vázlatban a sün fogalmi jegyeit (lényeges ismeretöjegyét) adni, s ehhez asszociálni a feldolgozás során alkotott ítélettel életmódját, majd hasznosságát, ezt követően védelmét.

A következőképpen:



Ez a vázlat vizuális kiterítésben s asszociációval nyújtja a sün fogalmi jegyeit. Ezzel a formával a logikai kapcsolatot kiemeli és az emlékezetbe vésést is megkönnyíti. — A „miért?” kérdés emlékezetileg utal arra, hogy ezeknek a tulajdonságoknak az életmóddal kapcsolatuk van, s az összefoglalás ennek a segítségével erősen támaszkodhat a táblai vázlatra. Pl. Miért földszínű a sün? (Színe elrejtí ellenségei elől.) — Miért tüskés? (Hogy védekezhessék ellenségei támadása ellen.) Stb.

A táblai vázlat szokatlan formája (a cím oldalt van) nem jelent íráskor nehézséget, mert a szavak elhelyezése olyan, hogy a vonalas füzetbe a vázlat könnyen beírható, s a nyilakat is könnyen meghúzzhatják a tanulók. A szokatlan forma, a sablontól eltérés viszont érdeklődést kelt, a figyelmet fokozza, az emlékezeti munkát erősíti.

A II. osztály anyagából vett utolsó példa „A mozdonyvezető” című olvasmány feldolgozásának vázlatja.

Ebben a témakörben a feladatot a TANTERV így jelöli meg: A felnőttek munkája (munkahely, munkaeszközök) — ami azt jelenti, hogy a mozdony elemi fogalmát is meg kell ismertetnünk a tanulókkal. — A KÉZIKÖNYV szerint a feladat, valamint az összefüggő olvasás és a tartalom elmondásának szempontja: a mozdonyvezető munkájának megismertetése és értékelése. — A TANKÖNYV részletesen tárgyalja a mozdonyt, annak szerkezetét. A közölt képen a mozdony hangsúlyozott. (Ha a kép a mozdonyvezetőt akarta volna kiemelni, nem egy teljes mozdony képét adja, rajta a mozdonyvezető, aránylag parányi fejével, hanem a mozdony fülkáját a sok műszerrel, amely előtt uralkodó nagyságban áll a mozdonyvezető alakja.)

Míndezzel azt akarjuk hangsúlyozni, hogy ismeretterjesztő vonatkozásban a mozdonyvezető hivatásának bemutatása a mozdony ismeretével szorosan összefonódik. Mivel az olvasmány tárgyalása alkalmával a hangulati és nevelési mondanivaló a mozdonyvezető munkáját emeli ki, a táblai vázlaton a mozdony elemi fogalmának jegyei szerepelnek.

Igy fogta fel feladatát az a nevelő is, aki az olvasmány tárgyalása alkalmával az alábbi táblai vázlatot szerkesztette meg:

csavar, csővecske, kazán  
tartály, gőz, pályaudvar  
fűtőház, fogantyú

Ez a vázlat tükrözi, hogy a nevelő logikai rend nélkül csak felsorolta a mozdony-nyal kapcsolatokat azt a néhány — feltehetően a tanulók előtt kevésbé ismert — fogalmat, amelyről számagyarázatot adott.

Ehelyett az alábbi vázlatot javasoljuk:

A mozdony  
a vonatot húzza

a mozdonyvezető

vezeti

a fűtő

eteti

kazánjában szemet eszik,

tartályában vizet iszik,

gőz hajtja,

kerekeken fut.

pályaudvaron áll meg,

fűtőházban lakik.

Ezzel a példával arra is utalni kívánunk, hogy véleményünk szerint a táblai vázlatnak nem kell mindig az egész olvasmány szintézisét adnia, hanem kiemelhet egy részt is annak a mondanivalójából, ha az olvasmány szerkezete, a didaktikai vagy a nevelési rész cél ezt lehetővé, illetve szükségessé teszi.

Ennél a vázlatnál még egy módszeres fogást is alkalmazunk. A tanulók fűzetükbe nem az egész szöveget, hanem a táblai vázlatnak csak az aláhúzott szavait írják le. Az összefoglaló rögzítésnél vázlatuk szavait a táblai vázlat szerinti mondatokkal egészítik ki: „mit csinál?”, „mire való?” kérdések alapján.

Ezzel az eljárással a következőket érjük el:

a) a tanulók keveset írnak, vázlatuk mégis részletesebb lesz, mert az összefoglaló rögzítés javasolt módszerével a vázlat szavaihoz asszociálódik az az ítélet, amely a táblai vázlaton szerepel, s így a vázlat reprodukciójánál ez is felidéződik;

b) a vázlatírás sablontól eltérő jellege (nem teljesen írják le azt, ami a táblán van) a tanulók érdeklődését és figyelmét növeli;

c) a háromszoros szűkítés (olvasmány szöveg, táblai vázlat szövege, fűzetbe írt szöveg) elemi fokon absztrakciós jellegű gyakorlatot jelent számukra.

*Az általános iskola III. osztályában már viszonylag fejlettebb vázlat alkalmazható.*

Első példánk a „Víz, jég, gőz” c. olvasmány feldolgozásával kapcsolatos. — A TANTERV feladatmegjelölése: „A víz három halmazállapota. (Jég, víz, vízpára.) Kísérleti bizonyítás: a jég a meleg hatására elolvad, a víz párolog; a pára lehűléskor ismét vízcseppekké lesz, a víz a hidegben megfagy, jég lesz belőle.”

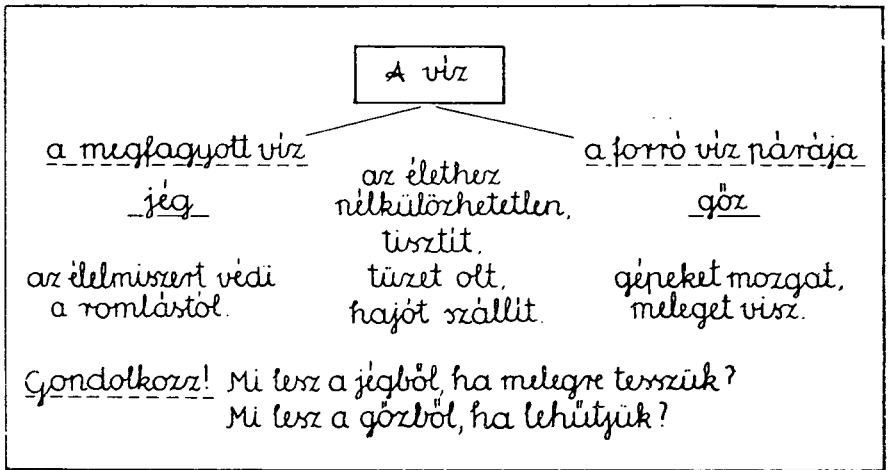
Az egyik osztályban az alábbi táblai vázlatot készítették:

Víz, jég, gőz

1. A jég melegítéskor elolvad. A jég is víz. Szilárd víz.
2. A forró víz gyorsan párolog, vízpára, gőz lesz belőle.

3. A víz három alakja a víz halmazállapota.
4. Víz nélkül nem élhetünk.
5. A jeget élelmiszereink tartósítására használjuk.
6. A gőz gépeket hajt.

A fenti vázlat tagolással, számozással, aláhúzással igyekeznek hangsúlyt adni az egyes fogalmaknak és kapcsolataiknak. A két aláhúzás azonban nincsen egyensúlyban. (az aláhúzott „szilárd” jegy mellett a másik kettő, a „cseppfolyós” és „légnemű” hiányzik, de ezen a fokon így nem is nyújtható). Az összeállítás egyébként logikai rendet alkot, de a három halmazállapot viszonyát, a víz különböző halmazállapotának az emberi életben való jelentőségét jobban kiemeli az alábbi vázlat:



Ez a vázlat már hármasságú. A háromszögbe állított három halmazállapot (víz, jég, gőz) uralkodó központi helyet foglal el, s nominális meghatározás után alatta helyezkedik el az emberi életben való jelentőségét kifejező ítéletek sora. A vázlatot lezáró „gondolkozz!” szintén a sablontól eltérő formában két kérdéssel mutat rá a halmazállapot-változás lényegére.

Második példánk a „hőmérő” fogalmát tükröző vázlat.

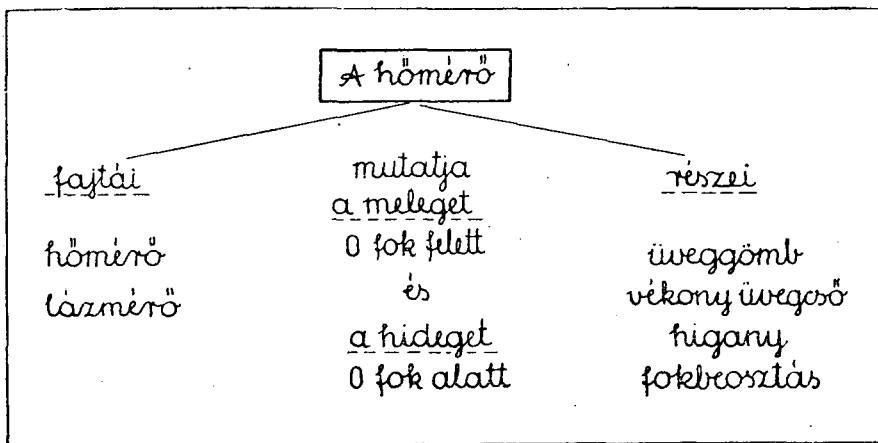
A TANTERV a következőt írja elő: „A hőmérő működése, a hőmérséklet leolvasása.”

A szokásos vázlat:

#### A hőmérő

Vékony üvegcső végén gömbbel, amelyben higany van. A meleg hatására a higany kitágul és felmegy a csőben. A hidegben lehúzóódik. A cső melletti számok mutatják, hiány fok a meleg.

A fenti kivonat-jellegű vázlat helyett szemléletesebb és analitikusabb az alábbi:



Harmadik példánk a „ponty” fogalmának megismerését elősegítő táblai vázlat.

A TANTERV előírása: „A ponty. Jellegetes formája, mozgása a vízben. Mindenevő. Húsát fogyasztjuk, ezért halastavakban is tenyésztjük.”

Egy gyakorlatból vett vázlat:

#### A ponty

Pistákék pontyot fogtak. Teste, életmódja, tartózkodási helye. Táplálkozása. Hálgazdaságok.

A fenti vázlat keveri az olvasmány elbeszélő részét és a ponty leírását. Ez utóbíróól csak üres címeket ad. Az ilyen vázlat csak azt jelzi a tanulónak, hogy *miről beszéljen*, de nem segít abban, hogy *mit mondjon*, azaz mit tanuljon meg.

Az alábbi vázlat a pontyot ábrázoló rajz köré csoportosítja az ezen fokon el-sajátítandó fogalmi jegyeket és ítéleteket (l. 14. oldalon levő ábrát).

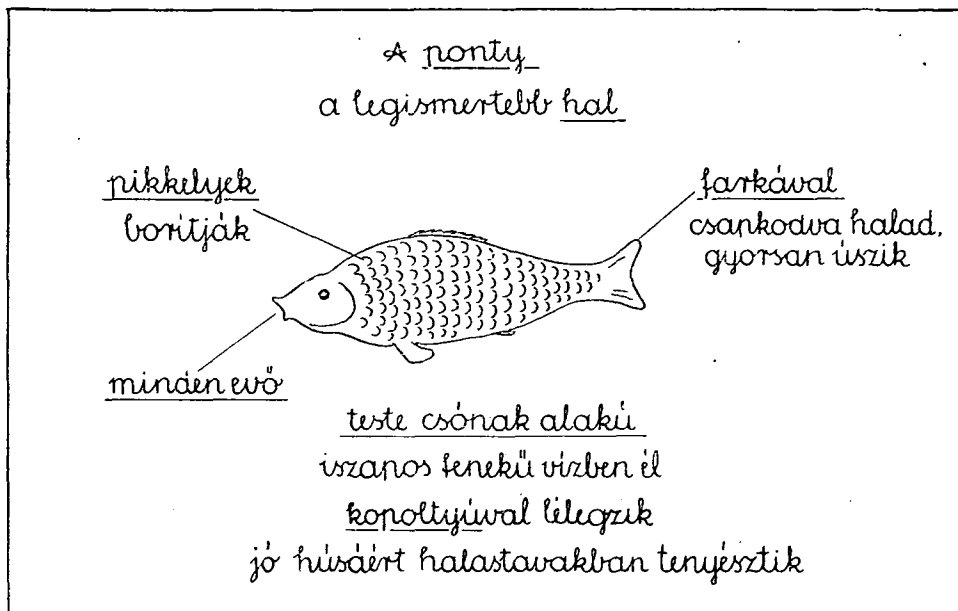
A rajz beiktatása a szemléleti konkrétság nyújtása mellett változatosságot visz a táblai vázlatba. Ennek a jelentőségére már több ízben utaltunk.

Az általános iskola IV. osztályában már igényesebb vázlatok alkalmazására is sor kerülhet. Ezek természetesen nem bonyolultak, megfelelnek a tanulók életkori sajátosságainak, csak szélesebb fogalomrendszer összefüggéseinek megmutatását is lehetővé teszik.

A szél-ről szóló olvasmány tárgyalása pl. lehetővé teszi, hogy a szél fajfogal-mait feltárjuk. A szél és fajtái (szellő, szél, vihar, orkán) meghatározása még nominális, vagyis megállapítjuk egy meghatározott tárgycsoport egy vagy több vonását, ilyen módon megkülönböztetjük a valóság többi tárgyától, és meghatározott névvel jelöljük meg. Ez az alsó tagozat jellegzetes fogalom meghatározása (mint meghatározáshoz hasonló logikai művelet), amelyet már a II. osztályban is sűrűn alkalmazunk. Ezen túl a IV. osztályban lehetővé válik, hogy ezen fogalomnak az osztályát is feltárhassuk.

Az alább közölt hagyományos vázlat logikai értelemben, illetőleg a tanulók fo-

galmi gondolkodásának fejlődését illetően semmiféle fejlődést nem mutat a II. vagy a III. osztály hasonló típusú vázlataihoz képest.



#### A szél

- I. A levegőnek a mozgását szélnek nevezzük.
- II. Az ember felveszi a harcot a szél pusztítása ellen.
- III. Megfékezi a szél erejét és erdősávokat telepít.  
Az ember legyőzi a természet erőit.

Ez a vázlat, bár felépítésében bizonyos logikai rendet alkot, mégis hibás, mert számozásával egymás mellé rendel három ítéletet, melyek közül az egyik a szél nominális meghatározását, a másik kettő pedig az embernek a széllel szembeni küzdelmét tartalmazza. Az olvasmány adta lehetőségek módot nyújtanak a következő vázlatlalt a fentebb közölt cél elérésére (l. 15. oldalon levő ábrát).

*Másik példánk a „burgonya” fogalmának tükröződése a táblai vázlatban.*

A TANTERVI előírás: „Burgonya. Gumója emberi és állati táplálék, keményítő és szesz készül belőle. Gumók helye a növényen, rügyek a gumón. A kiválogatott gumók vetése tavasszal. Kapálása, töltögetése. A kézi és gépi szedés nyár végén. Tartósítása vermeléssel.”

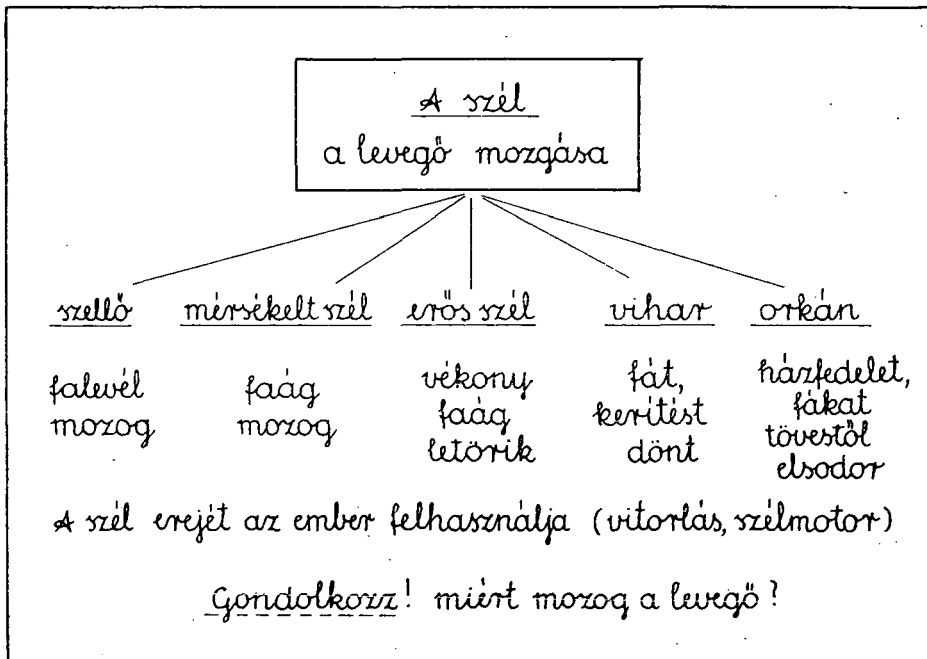
A szokásos vázlatok a burgonya fogalmi jegyei mellett, illetőleg azok rovására a termelésével kapcsolatos fogalmakat is beleépítik a vázlatba. Ezért mindkét terület csak hézagosan szerepel az alábbi vázlatban:

#### A burgonya

fontos élelmiszer. Keményítőt készítenek és szeszt főznek belőle. Cukrot is készítenek a keményítőjéből. A gumó a burgonya élesztára.



Kártevője az Amerikából behurcolt burgonya-  
bogár. Pincékben, vermekben teszik el télire.



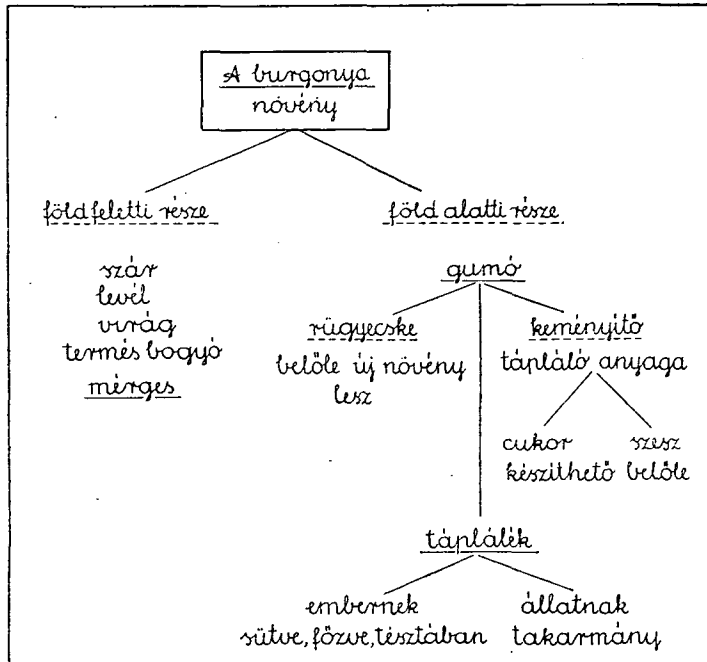
Úgy vélem itt a vázlat csak a burgonya fogalmi jegyeit s az emberi, állati élelem-jellegét emelheti ki, s ezen a fokon kell a tantervi előírás terjedelmében viszonylag teljeset nyújtania. A termelésére vonatkozó ismeretek vázlatban való feltüntetéséről le kell mondanunk. Az ezzel kapcsolatban jelentkezett fogalmakat csak szómagyarázattal — a táblai vázlaton kívül — kell megvilágítanunk. Az olvasmányfeldolgozás ismeretterjesztő jellegéből következően ugyanis az a célunk, hogy a növény elemi fogalmát és a termesztésével kapcsolatos műveleteket megismertessük. A burgonya fogalmi jegyeinek világos feltárása (különös tekintettel arra, hogy nem termése a növénynek, hanem gumója) csak a javasolt módon lehet sikeres. Ennek kell helyet kapnia a vázlatban. A termesztésével kapcsolatos műveletek élményszerű jellege, amelyek megismertetésére kirándulást szervezhetünk, vázlat nélkül is tartós és pontos emlékezeti anyagot ad a tanulóknak.

A fentiek alapján az olvasmány megtárgyalását a következő vázlat követi:

A fenti vázlat többszöri tagolása lehetővé teszi a különböző összefüggések ábrázolását. Az ítéletek egész sora olvasható le a különböző irányú összefüggésekből. Pl. a folytonos vonallal aláhúzott szavak fő összefüggése: A burgonya gumó táplálék. — Vagy: a burgonya növény föld feletti része mérges, föld alatti része táplálék embernek, állatnak. — Vagy: a gumó rügyecskejéből új növény lesz stb.

A fenti vázlat többszöri tagolása újabb *minőségi szintet* jelent, s ezzel az alsó tagozaton alkalmazott vázlattípus határához érkeztünk. Ez *formájában* eléri a felső tagozaton használandó vázlat felépítésének elemi fokát. *Tartalmában* nem nyújt többet, mint a tantervi előírás. (Ennek illusztrálására mindig közöltem a tanterv vonat-

kozó részét.) Ezt azért hangsúlyozzuk, mert ez a vázlattípus az első benyomás alapján, tüzetesebb tanulmányozás nélkül, esetleg úgy tűnik, mintha az alsó tagozat számára elérhetetlen lenne, és alkalmazása túlterheléshez vezetne. De ha áttanulmányozzuk az elméleti okfejtést, ha figyelembe vesszük azokat a tudományos kutatásokat (dr. Ke-



lemen László idézett értekezését és a szovjet neveléslektani irodalmat), amelyeknek eredményeit ez a módszer felhasználja, akkor aggályoskodásunk alaptalannak bizonyul. Kétségtelen, ezeknek a vázlattípusoknak az alkalmazása megkívánja a nevelő részéről az alapos átgondolást, és a pedagógiai ismeretekben való jártasság igényes alkalmazását. Úgy gondoljuk, ezeknek az ismereteknek a feltételezése ma már nem túlzott igény. Ennek a vázlattípusnak az alkalmazása pedig csak kezdetben jelent a nevelő számára némi többletmunkát, amiért azonban bőséges kárpótlást nyújt a tanulók értelmi fejlődésében és a tudásuk szintjében jelentkező ugrásszerű eredmény.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

Általános iskolai tanterv és utasítás az I.—IV. oszt. számára Bp. 1957.

Gruzdjev: A gondolkodás nevelés az oktatási folyamatban. Köznevelés 1950. 19—20. sz.

Gruzdjev: A nevelés és oktatás kérdései. (Főisk. jegyzet.)

B. P. Jeszipov: A gondolkodásra nevelés az oktatásban az alapfokú iskolában. Szovjetszkaja Pedagogika 1950. évf. melléklete.

Dr. Kelemen László: A tanulók gondolkodása 6—10 éves korban. Bp. 1960.

A. Zarudnaja: A tanulók fogalmának fejlődése. Szovjetszkaja Pedagogika 1942. 5—6. sz.

Az általános iskola I.—IV. osztályainak kézikönyvei és olvasókönyvei.

## Fogalom- és fogalomrendszer-képzés egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzése tükrében

(A cserebogár)

A fogalomképzések problémáinak konkrét elemzésével általában kevés tanulmány foglalkozik. A fogalomrendszerek képzésének elemzése pedig a didaktikai szakirodalom elhanyagolt területe. Különösen el vagyunk maradva a biológiai fogalmak és fogalomrendszerek kialakításának korszerű oktatásmélet alapján történő konkrét elemzése terén.

Utóbbi időben hazai vonatkozásban csak Oláh József foglalkozott a biológiai fogalomképzéssel.\* E tanulmány a biológiai fogalmak perspektivikus képzését, azaz egy fogalomnak (a gyökérnek) fokozatos bővítését ismerteti az V., VI. és VII. osztály viszonylatában.

Jelen tanulmányomban egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzésének tükrében ismeretemet a fogalomrendszer-képzés és a különmemű fogalomalkotások ismeretelméleti téziseit, és mutatom be a kétirányú fogalomképzés gyakorlati elveit és módszereit. E cél érdekében a cserebogár tanítását választottam, mert ez a tanítási óra a fogalmak kétirányú képzésének elemzésére klasszikus példaként kínálkozik. Nevezetesen: 1. az oktatás folyamatában több különmemű fogalom képzése szerepel, ezenkívül 2. az oktatás során négy egynemű alapvető fogalom rendszere bontakozik ki.

A fogalomképzések konkrét óra keretében történő elemzése megkívánja, hogy ismerjük az óra felépítését, mozzanatait és alkalmazott módszereit. Ezért a következőkben előbb bemutatom a „cserebogár” tanításának elemző óravázlatát. Az óravázlat ismertetésével az is célom, hogy egyben mintát mutassak be egy tanóra tartalmi, módszertani és oktatáslélektani elemző tervezésére.

Ezt megelőzően szükségesnek tartom röviden a tanórát perspektivikusan és tematikusan is elemezni. Az új tanterv szerint a cserebogarat az V. osztályban az év végén tanítjuk. A témakör: „A gyümölcsös és zöldséges élete tavasszal”. E témakör tartalma igen változatos. A cserebogár tanítása előtti a konyhakerti növények és munkálatok megismertetése történik. A cserebogár a témakör utolsó előtti anyaga. Az utolsó óra anyaga az éticsiga. Ezzel az V. osztályos tananyag be is fejeződik. A cserebogarat 2 részletben tanítom. Az első órán csak az alak- és élettani sajátosságait ismertetem meg. A második órán a bogár egyedfejlődését, ennek viszonyát a növények fejlődéséhez, valamint kártételét és irtását tanítom.

Tudni kell még azt is, hogy — az új tanterv értelmében — a tanulók már ősszel megismerik a házi légy és a keresztes pók szervezetét és életét „Az emberi település körül élő állatok” c. témakör keretében. Ezek az ismeretek ugyanis lényegesen befolyásolják az óra didaktikai célkitűzéseit.

A cserebogár tanításánál az oktatói és nevelői célok megvalósításának feladata fontosabb, mint egy teljesen más tartalmú óraanyag elsajátításának ellenőrzése. Az ellenőrzésre az év végi ismétlés úgy is bőven nyújt alkalmat. Így célszerűbb, de szükséges is az ismeretközlő óratípus alkalmazása. Sokkal fontosabb a koncentráció megteremtése a „házi légy” és a „keresztes pók” tanórák során szerzett ismeretekkel. Ez a feladat kiszélesíti a szemléltetés terét, és meghatározza a szemléltető anyagok többirányú előkészítését, valamint az óra egyes mozzanatainak módszereit.

\* A Természettudományok Tanítása 1960. évi 2. száma.

## AZ ÓRA VÁZLATA

*Az óra anyaga: A cserebogár.*

*A témakör: A gyömölcsös és a zöldseges élete tavasszal.*

*Oktatási célok: Az „ízeltlábú állat”, „rovar”, „bogár” és „cserebogár” fogalmak rendszerének kialakítása. A „kitinváz”, „szárnyfedő”, „rágó-szájszerv”, „lemezes csáp” fogalmak kialakítása.*

*A cserebogár alak- és élettani sajátosságai (mozgás, táplálkozás). Alkalmazkodás a repülő életmódhoz.*

*Nevelői célok: A figyelem nevelése. A közvetlen megfigyelő-készség fejlesztése. Az érzéki és a logikai megismerésben: aktivitásra nevelés. Összefüggések felismerésére, lényegkeresésre és meglátásra nevelés. Kauzális gondolkodásra nevelés. Lupé és bonceszközők helyes használatára nevelés.*

*Szemléltetés: A cserebogár tipikus képének sematikus faliképe. Szelvényenkénti preparátum. Tanár és minden tanuló számára (formalinban vagy spirituszban) tartósított 1—1 darab cserebogár. Tanulónként lupé, 2 bonctű, bonckés és csipesz. Az összetett szem faliképe. A házi légy faliképe. Padonkint 1—1 házi légy. A keresztes pók faliképe. Rovardoboz: különböző cserebogarak és más rovarrendek képviselői.*

*Az óra típusa: Ismeretközlő óra.*

- |                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. Szemléltető eszközök elhelyezése az osztályban. Cserebogarak, legyek kiosztása. Ellenőrzés.                                                                                                               | Az óra megszervezése.                                                                                                |                                                                                                                                                   |
| II. A bogár megneveztetése.<br>— Mai órán a cserebogarat fogjuk vizsgálni és megismerni.                                                                                                                     | Az óra anyagának, ill. a foglalkozás tárgyának megjelölése.                                                          | A figyelem ráirányítása a foglalkozás tárgyára.                                                                                                   |
| 1/a) <i>A bogár környezete és életmódja:</i><br>— Hol él? Mikor láttátok?<br>— Hogyan változtatja helyét? — Milyen életmódot folytat?<br>— Vizsgáljuk meg: hogyan alkalmazkodott teste a repülő életmódhoz?! | Problémavetés.                                                                                                       | Az emlékezet mozgósítása. Élményszerítés. Tapasztalatok alapján ítéletalkotások.                                                                  |
| b) <i>A test vizsgálata:</i><br>Súly-megállapíttatás.<br>— Könnyű.<br>Szín-megállapíttatás.                                                                                                                  | A tanulók kezükbe véve becsülnek. Megfigyelés.                                                                       | A megfigyelések alapján ítéletalkotás. Észlelések alapján az egyedi sajátosság megismerése.                                                       |
| c) <i>A testváz vizsgálata:</i><br>Hüvelyk- és mutatóujj közé vetetve a bogár összenyomtatása.<br>— Kemény, rugalmas test. A <i>kitinváz</i> meghatározása. (Kemény, rugalmas külső váz.)                    | Irányított megfigyelések, tapintási érzékelés.                                                                       | Észlelések alapján tényismeretszerzés.<br><br>Ítéletalkotás.<br>Közléssel való fogalomképzés és meghatározás. A megértés ellenőrzése és bevétele. |
| d) <i>A testtájak vizsgálata:</i><br>— Hány testtája van?                                                                                                                                                    | A cserebogár testének megfigyelése: előbb a bogarakon, majd a faliképen, s végül újból lupéval a bogarak vizsgálata. | Irányított megfigyelés útján képzetalkotások.<br><br>A megfigyelés tudatosítása.                                                                  |

Összehasonlítás a légygel.  
— A testtájak összenöttek.

Részösszefoglalás + táblavázlat-készítés.

2. A tor vizsgálata:

a) A lábak vizsgálata:

Egy láb megvizsgálata.

Ízeltség megállapítása. —  
Ízelt láb. — Ízeltlábú állat.  
— Mi tehát a cserebogár?

A lábak megszámlálata:  
— Hány pár ízelt lába van?  
(3 pár).  
Összehasonlítás a légygel  
és pókkal.  
— Három pár ízeltlábú állat: rovar.

A rovar sajátosságai:  
3 pár ízeltláb,  
3 testszáj,  
kitinváz.

— Mi tehát a rovar?

b) A szárnyak vizsgálata:

Szárnyak szétnyitása, levettetése.

Mellső és hátsó szárnyak  
összehasonlítása.

A különbség megállapítása:  
A mellső: kemény, a hátsó:  
hártyás szárny.

Összehasonlítás a légy  
szárnyával.  
(Repülő hártás szárny.)

A mellső szárny szerepe?

A szárny tartása repüléskor  
és pihenő állapotban.

Szerep: a hártás szárnyak  
védelme, fedése. Ezért:  
„szárnyfedő” a neve.

Összehasonlítás a légygel.

Az olyan rovar, melynek  
mellső pár szárnya szárny-  
fedő: fedelesszárnyú rovar.  
A fedelesszárnyú rovar neve:  
bogár.

Mi a bogár?

Miért bogár a cserebogár?

Tanulók csipesszel  
levett lábat lupéval  
vizsgálják.

Bogár, légy össze-  
hasonlítása: közös  
sajátosságok kieme-  
lése.

Bonctűkkel és csi-  
pesszel történő bon-  
colás.

Megfigyelés: sza-  
badszemmel, lupé-  
val és tapintás út-  
ján.

A szelvényenkénti  
preparátum bemu-  
tatása és vizsgálata.

Közlés.

A megfigyelés és a képzetek el-  
mélyítése. Összehasonlítás útján:  
lényeges sajátosság kiemelése.

Irányított megfigyelés alapján  
képzet- és ítéletalkotás.  
Egyesből általánosítás. Absztrahá-  
lás. Fogalomképzés egy lényeges  
jegy útján.  
A megértés ellenőrzése.

Irányított megfigyelés útján tény-  
ismeret.  
Egyesből általánosítás. Összega-  
sonlítás: fogalom differenciálás.  
Fogalomképzés.

A rovar fogalmának bővítése a  
lényeges fogalomjegyek szintézise  
alapján.

Ellenőrzés. Bevézés.

A tanulók tevékenységük közben  
tényeket ismernek meg és képzete-  
ket alkotnak a szárnyakról.

A megfigyelések elmélyítése.

Észlelések alapján ítéletalkotás.

Képzetek elmélyítése. Összega-  
sonlítás alapján a repülő szárny fel-  
ismerése. Ítéletalkotás.

A szárnyfedő fogalmának kiala-  
kításához az analízis megkezdé-  
se. Tények felismerése feladatok  
megoldása útján.

A lényeges jegy kiemelése. Absztrahá-  
lás. Egyesből általánosítás.

Az összehasonlítás útján a lénye-  
ges jegy exponálása, kiemelése.

További absztrahálás. Fogalomból  
újabb fogalomképzés közléssel.

Megértés ellenőrzése. Bevézés.  
A tudatosság ellenőrzése meg-  
okoltatással.

Részösszefoglalás + táblavázlat-készítés.

3. *A fej vizsgálata:*

a) *A szájszerv vizsgálata.*

Alakja. Helyzete.

Bonctűkkel való mozgatás. Falikép megfigyelés. Lupés vizsgálat.

A rágó-szájszerv képzetének és foglamának kialakítása. A közvetlen megfigyelések alapján szerzett képzeteket a falikép tipikus képezet vizsgálatával világítja meg. A megfigyeléseket a tanár irányítja.

Működése (harapófogó szerűen vízszintesen működő rágásra alakult szája).

Magyarázat.

Magyarázat alapján logikai megismerés.

Az ilyen szájszerv: *rágó-szájszerv* (rágó).

Fogalom megnevezése közléssel. Ellenőrzés. Bevésés.

Milyen két sajátosság jellemzi a bogarakat?  
— Szárnyfedő + rágó.

A lényeges fogalomjegyek szintézise útján fogalombővítés.

Táplálkozása. (Levelek rágása.) Kártétele.

Élményesítés.

Tények felidézése alapján ítéletalkotás.

b) *Az összetett szem vizsgálata:*

Utasítás a vizsgálatra. Lupés vizsgálat. Összehasonlítás a légygel. Összetett szem faliképezet vizsgálat.

Irányított megfigyelés. Az emlékezet mozgósítása. Az új beépítése a régi ismeretekbe.

Látása. A repülés és táplálkozás ideje.

Beszélgetés és magyarázat.

Élményesítés. Oksági összefüggések megláttatása.

A kitinváz, szárnyfedő jelentősége az életmódhoz való alkalmazkodás szempontjából.

Összefüggések felismerésére és kauzális gondolkodásra nevelés. A feladat megoldása problémavetés útján.

c) *A csápok vizsgálata.*

Utasítás a vizsgálatra. Lupés vizsgálatok. Falikép demonstráció. Újabb lupés vizsgálat.

Irányított megfigyelés. Észlelés alapján tényismeret. A tipikus kép alapján tudatos megfigyelés: a lemezes csáp képzete.

— *Lemezes csápok.*

Ítéletalkotás. Fogalomképzés.

— Milyen csápa van a cserebogárnak?

Beszélgetés.

Lényeges jegy kiemelése. Absztrahálás és általánosítás. A „cserebogár” fogalom kialakítása. Ellenőrzés. Bevésés.

— Milyen bogarak tehát a cserebogarak?

— Lemezescsápú bogár: *cserebogár.*

Közlés.

A csáp szerepe.

Magyarázat.

A működés alapján a lemezes csáp foglamának elmélyítése.

A szaglás és a nagy szaglőfelület jelentősége és szükségessége.

Részösszefoglalás + táblavázlat-készítés.

4. *A potroh vizsgálata:*

Alakja, nagysága.

Lupés megfigyelések.

Irányított megfigyelések alapján képzetalkotások.

Gyűrűzöttsége.

Légzőnyílások.

Szerepe (belső szervek):

Magyarázat.

— Keresd ki és mutasd meg a cserebogarat!

— Miről ismerted fel?  
— Hogyan és mivel mozog?  
— Hogyan és mikkel tájéko-  
zódik?  
— Hogyan és mivel táplál-  
kozik?

— Mi az ízeltlábú állat, ro-  
var, bogár, cserebogár?

— Miért bogár a cserebogár?  
— Miért rovar?  
— Miben hasonlít a pókhoz?  
— Miben különbözik a pók-  
tól?  
— Miben hasonlít a légyhez?  
— Miben különbözik a légy-  
től?

Házi feladat feladása.

*Óra végi összefog-  
lalás:*

Rovargyűjteményből  
2—3 gyengébb ered-  
ményű tanulóval  
felismertetés.

Ismeretek gyakorlati alkalmazta-  
tása. A képzetek határozottsága-  
nak ellenőrzése. Alak- és élettani  
egyedi sajátosságok ismétlése.

A fogalomrendszer alapvető fo-  
galmainak ismétlése.

Megokoltatások és összehasonlít-  
tatások útján az alapvető fogal-  
mak tudatosságának ellenőrzése  
és elmélyítése.

Preparátum készít-  
tetés a szelvényen-  
kénti preparátum  
tartós demonstrá-  
ciója alapján — az  
egyres részek felírat-  
tatásával.

Az ismeretek elmélyítése és to-  
vábbi megszilárdítása gyakorlati  
tevékenység és önálló megfigyelés  
útján.

Következőekben logikai és oktatáslélektani alapon csak a fogalomképzéseket  
elemzem.

Ismeretes, hogy *a konkrét fogalmak kialakításának alapja a tiszta és világos kép-  
zet. A képzetalkotás alapja pedig a konkrét és alapos észlelés.* E feladatok érdekében  
*akár egyes fogalmakat alakítunk, akár fogalomrendszert képzünk, mindig a valóság  
megfigyeléséből kell kiindulni.* Ezért szükséges egy valóságos faj: a cserebogár vizs-  
gálata a fogalomrendszer képzésénél. Ez az alapelv rávilágít arra, hogy milyen *döntő  
fontosságú előfeltétel a fogalomképzések érdekében a szemléltetés céltudatos megter-  
vezése és ennek alapján a szemléltető anyagok beszerzése s előkészítése.* Az oktatási  
célok a közvetlen megfigyeléseket teszik szükségessé. Az csak természetes, hogy nem  
elégleges a tiszta és világos képzetek kialakulásához a falikép, de még a cserebogár  
demonstrációja sem. Feltétlenül szükséges minden tanuló számára biztosítani a csere-  
bogár közvetlen szemlélését. Hasonlóan szükséges az összehasonlítások érdekében  
padonként a légy szemléltetésének biztosítása is. A vizsgálódásokhoz pedig szükségük  
van a tanulóknak lupéra, csipeszre, bonctűkre.

Az óravázlatból megállapítható, hogy a közvetlen megfigyelés és észlelés adja  
az egész óra alapkoncepcióját. A közvetlen megfigyelések irányítására, vagyis a tu-  
datos észlelések érdekében alkalmazom a falikepeket, amelyek felnagyítva a csere-  
bogár, a légy és a pók tipikus képét ábrázolják.

Ha az óra *logikai felépítését* elemezzük, feltűnik, hogy az eltérést mutat a szo-  
kásos hagyományos felépítéstől, amely a cserebogár testét a fej, tor és potroh sor-  
rendjében vizsgálja.

Vajon mi teszi indokolttá az óra logikai felépítésében ezt az eltérést?

A hagyományos felépítés a hagyományos leíró módszerek eredménye. Vizsgáljuk csak meg, hogy mit eredményez e hagyományos órafelépítés? — Ha a cserebogár fejének vizsgálatával kezdődik az ismeretszerzés, akkor legelőször a fogalomrendszerben negyedrangú fogalomjegyek bontakoznak ki, mint például a lemezes csáp vagy rágó-szájszerv. A magasabbrendű fogalmak fogalomjegyei csak a tor vizsgálatánál exponálhatók. Ez a sorrend azt jelenti, hogy a fogalomrendszer alapvető fogalmainak lényeges jegyei szátszóródnak, és összekuszálódnak a különböző rangú lényeges jegyek. Nem lehet rendszeres a lényeges fogalmi jegyek feltárása s kiemelése. Az egyedi sajátosságokat tükröző lénytelen jegyek pedig előtérbe kerülnek, és elhomályosítják a lényeges jegyet. Ily módon fogalmat alkotni igen nehéz feladat. Az oktatás folyamatában ilyen logikai felépítés mellett olyan fogalmakkal, illetőleg helyesebben csak kifejezésekkel dolgoznak, aminek megértésére, fogalmi tisztázására csak később kerül sor. Lényegében előbb tanulják meg a tanulók a fogalmakat tükröző kifejezéseket, mielőtt a fogalom leglényegesebb jegyeit megismernék, vagyis mielőtt a fogalom kialakulna. Így például a „rovar”, „bogár” fogalmak kialakulását megelőzi a „rovar”, „bogár” kifejezések használata. Ez azt jelenti, hogy előbb alakítják ki a fajfogalmat, mielőtt a nemfogalmat megismernék. A fő logikai és ismeretelméleti hiba éppen a fogalomrendszer-képzésben megmutatkozó logikai rendszerelenség és tájékozatlanság. Ezért okoz nehézséget a fogalomképzés a régi hagyományos felépítés és módszerek alkalmazása esetén. Ily módon jelent maximalizmust a tanárnak és a tanulóknak egyaránt a fogalomképzés.

Az óra alapvető fogalmai: a „cserebogár”, „bogár”, „rovar” és „ízeltlábú állat” fogalmak. Ha e fogalmak egymáshoz való viszonyát logikailag elemezzük, világossá válik, hogy *a fogalmak tartalmukat tekintve egynemű fogalmak* (mind ízeltlábú állatot tükröz), de éppen ezért *logikailag függő viszonyban vannak egymással*. Ez a *függő viszony kölcsönös alá- és fölérendeltségi viszonyt alakít ki a fogalmak között*. A legmagasabbrendű fogalom: az „ízeltlábú állat” fogalom, amely alá rendelt a „rovar”, majd a „bogár” és „cserebogár” fogalom. *A 4 alapvető fogalom tehát a logikai kapcsolat alapján rendszert alkot*. E fogalomrendszerben a fogalmak kialakításának sorrendjét a rendszerben érvényesülő logikai viszony határozza meg. Az óra tervezésekor első feladat a fogalomrendszer felismerése, ezt pedig szervesen követi a fogalomrendszert alkotó alapvető fogalmak közti logikai viszony elemzése, mert ez a logikai lánckapcsolat döntően befolyásolja az óra logikai felépítését. Ezért, amikor a tanórán az oktatás folyamatában fogalomrendszer bontakozik ki: a fogalomrendszer-képzés elemzése a fő didaktikai feladat. *Az óra logikai felépítését — mint jelen esetben is — a fogalomrendszer-képzés logikai szabályai határozzák meg*. Az óra logikai felépítése tehát nem történhet formális sablon szerint, hanem az tudatos alkotó munkát igényel.

Következőkben bemutatom és részletesen ismertetem, hogyan történnek a fogalomképzések a fogalomrendszer-képzés logikai szabályai szerint felépített óra folyamatában.

Miután a tanulók az ismeretszerzésük során eljutottak annak megállapításáig, hogy a cserebogár teste: fejre, torra és potrohra tagolódik, a figyelmet és a megfigyelést — a szabványos módszerektől eltekintve — nem a fejre, hanem a tor vizsgálatára irányítom. A leglényegesebb sajátosság felismerése, keresése érdekében irányítjuk a figyelmet a tor hasi oldalának vizsgálatára. Ily módon a fogalomrendszer-képzésben a logikai megismerés egyenes útjára vezetjük a tanítványainkat, és a helyes logikai felépítés alapján fejlesztjük a logikus gondolkodásukat. A lényeges jegyek kiemelése útján lényegkeresésre, lényeglátásra nevelünk.



## Nézzük hogyan játszódik le a fogalomrendszer-képzés első mozzanata:

Tegyétek a cserebogarat a hátára!  
Figyeljétek meg: mi van a tor hasi oldalán!  
Vegyétek le csipesszel egy lábát!  
Vizsgáljátok meg lupéval a lábát!

Mikből áll a láb?  
— Ízezből.

Mikből áll a házi légy lába?  
Mikből áll a keresztspók lába?  
Milyen lába van tehát mindhárom állatnak?

— *Ízelt lábak.*

Az ízezből álló lábakat: „ízelt láb”-nak nevezzük.  
Milyen közös sajátossága van tehát a póknak, légynek és a cserebogárnak?  
— *Ízeltlábúak.*

— Milyen állatokat nevezünk tehát *ízeltlábú állatok*nak?  
— . . . amelyeknek ízelt lábuk van.

— Mi tehát a *cserebogár*?  
— *Ízeltlábú állat.*

Elemelve a fogalomrendszer-képzés eddigi menetét, a következőket állapíthatjuk meg: A cserebogár leglényegesebb sajátossága az ízelt láb. A „*cserebogár*” fogalmának tehát *leglényegesebb fogalomjegye az „ízeltlábú állat” fogalma.* Az ízeltlábú állat fogalom sokkal absztraktabb és általánosabb fogalom a cserebogár fogalmánál. *A fogalomrendszer-képzésnél a legáltalánosabb fogalom jelenti a konkrét fogalom képzésében a leglényegesebb jegyet. Ezért elsődleges feladat a legáltalánosabb fogalom kialakítása.* A legáltalánosabb fogalom fogalomköre igen tág. Ebbe a konkrét fogalmon kívül igen sok konvergens fogalom tartozik. *Szükséges tehát szűkíteni, konkrétizálni a legáltalánosabb fogalom körén belül a konkrét fogalom helyét.* Ezt a szűkítést a cserebogár lábainak további irányított megfigyelése és a tanult két ízeltlábú állattal való összehasonlítása alapján végezzük.

— Számláljátok meg: hány ízelt láb van a cserebogárnak!  
— Három pár.

— Számláljátok meg: hány ízelt láb van a légynek és a póknak!  
— Mi különbség van a cserebogár, a légy és a pók között?

— A cserebogár és a légy három pár, a pók négy pár lábú ízeltlábú állat.

— Mi a közös sajátossága tehát a cserebogárnak és a légynek?  
— Három pár ízelt láb.

A közvetlen megfigyelés megszervezése.  
Feladatadás. Irányított megfigyelés.  
Újabb tevékenységre készítés.  
Természettudományos kutatás módjának és eszközeinek elsajátítására nevelés.

Feladatadás.  
Közvetlen megfigyelés alapján történő ténymegállapítás.  
Tényismeretek felújítása újlágos megfigyelések alapján.  
A közös sajátosságok kiemelése összehasonlítások útján.

Ítéletalkotás. Fogalomképzés általánosítás alapján.  
További absztrakció: az „ízelt láb” fogalmának fogalomjeggyé történő absztrahálása.

A fogalomképzés befejezése a fogalom meghatározásával, — beszélgetés útján. Ezzel asszociációt hozunk létre a fogalom és a fogalomjegy között.

A cserebogár fogalmi meghatározása a képzett általános fogalom által, amikor is az általános fogalom (ízeltlábú állat) a leglényegesebb fogalomjegye a vizsgálat tárgyát tükröző konkrét fogalomnak.

Feladatadás. Közvetlen megfigyelés útján tényismeret-szerzés. Ítélet- és képzeletalkotás.

Eljárás ugyanaz.

Összehasonlítás útján a rovar és a pók lényeges fogalomjegyének elvonatkoztatása.

Ítéletalkotás.

A lábak számának mint közös sajátosságnak absztrahálása elsőrendű lényeges fogalomjeggyé.

- A három pár ízeltlábú állatok: „rovar”-nak nevezzük. Egy elsőrendű lényeges fogalomjegy alapján általánosítás és a fogalom meghatározása.
- A 4 pár ízeltlábú állat neve: „pók”. A konvergens fogalmak differenciálása. (A meghatározásokat a tanár végzi.)
- Mi különbség van rovar és pók között? A differenciálás elmélyítése és a megértés ellenőrzése.
- Mi tehát a rovar?
- Hány testtája van a cserebogárnak? — A fogalom bővítése előzetesen analizált közös sajátosság alapján.
- és a légynek? — Három. Az analízis felújítása.
- Melyek azok? A másodrendű lényeges fogalomjegy absztrahálása.
- Milyen ízeltlábú állatoknak van 3 testtája? A 2 lényeges fogalomjegy szintézise és ennek alapján általánosítás.
- Mi jellemzi tehát a rovarokat? Újabb lényeges fogalomjegy absztrahálása az analizált közös sajátosság alapján.
- 3 pár ízelt láb + 3 testtáj. A 3 lényeges fogalomjegy szintézise.
- Milyen vázuk van a rovaroknak? A szintézis útján általánosítás.
- Kitinváz. Újabb lényeges fogalomjegy absztrahálása az analizált közös sajátosság alapján.
- Milyen sajátosságok jellemzik tehát a rovarokat? A 3 lényeges fogalomjegy szintézise.
- E 3 sajátosság alapján határozzuk meg azt, hogy mi a rovar! A szintézis útján általánosítás.
- Kitinvázú 3 testtájú 3 pár ízeltlábú állat. A meghatározásban a fogalmi jegyek rangjukat tekintve fordított sorrendben vannak. A leglényegesebb fogalomjegy a végső, mivel ez a meghatározás alapja.
- Miért rovar a cserebogár? A megértés ellenőrzése.
- Mi tehát a cserebogár? — *Rovar.* A konkrét fogalom meghatározása.

A „rovar” fogalmának elemzéséből kitűnik, hogy a „rovar” fogalmának kialakításához döntő előfeltétel az „ízeltlábú állat” fogalmának kialakítása. A légy tanításakor a „rovar” kifejezés még csak tényközlés útján asszociálódott a légy képzetével. A légy és a pók sajátosságainak ismerete, s ezen ismeretek felújítása alapján össze lehet hasonlítani a cserebogár vizsgálata útján szerzett tényismereteket. Ez az összehasonlítás teszi lehetővé, hogy a „rovar” fogalmát differenciáljuk. Az analízis a leglényegesebb sajátosság vizsgálatával kezdődik, aminek eredményeként absztraháljuk a leglényegesebb fogalomjegyet. Először ezzel az egy fogalomjeggyel általánosítunk, és határozzuk meg a rovar fogalmát. A fogalom bővítése a két másik fogalomjegy szintézise útján fokozatosan történik.

A „rovar” már szűkebb körű fogalom, mint az „ízeltlábú állat” fogalma. A konkrét fogalom meghatározása már szűkebb körű, konkrétabb. A rovar fogalom még mindig igen tág a konkrét fogalom meghatározása érdekében. Szükséges tehát a fogalom konkrétabbá tétele érdekében a differenciálást tovább folytatni: Erre a feladatra a cserebogár szárnyainak a vizsgálata és a légy szárnyaival történő összehasonlítás szolgál.

- Vizsgáljuk meg, mi van a tor háti oldalán! Problémavetés.
- Nyissátok szét bonctűitekkel a szárnyakat. Szedjétek le csipesszel a jobboldali szárnyakat! Feladatadások. Az ismeretszerzés megszervezése. Önálló tevékenységre nevelés a tényismeretszerzés érdekében.
- Hány pár szárnya van? Közvetlen megfigyelés alapján ítéletalkotás.
- 2 pár. Az analízis megkezdése.
- Vizsgáljátok meg a mellső szárnyakat! Újabb feladatadás. Megfigyelés útján újabb ítéletalkotás.
- Milyen? (Kemény, vastag.) Újabb feladatadás, megfigyelés és összehasonlítás útján újabb ítéletalkotás. Képzetalkotások.
- Hasonlítsátok össze a hátsó szárnyal! (A hátsó nagyobb, hártyás, erezett.)

— Hasonlítsátok össze a cserebogár szárnyait a légy szárnyaival! (A hártvás szárnyak hasonlósága.)

— Mire szolgál a légy szárnya?

— Miért a hártvás szárny alkalmas a repülésre? (Széles felületű, könnyű mozgatni, hajtja a levegőt.)

— Melyik a cserebogár repülőszárnyára?

— Miért? (Hátsó pár.)

— Ki figyelte meg: hogyan tartja a mellső szárnyát a cserebogár, amikor repül?

— Figyeljétek meg: hogyan fekszenek a mellső szárnyak a test hátoldalán.

(Fedi a hártvás szárnyakat.)

— Mi tehát a szerepe a mellső szárnyaknak?

— (Fedi, védi a hártvás szárnyat.)

E szerepe miatt: „szárnyfedő” a neve.

— Mi tehát a szárnyfedő? Mi jellemzi?

Az olyan rovar, amelynek szárnyfedője van: *fedelesszárnyú rovar*nak nevezzük. A fedelesszárnyú rovar neve: „bogár”.

— Mi a bogár? Miért bogár a cserebogár?

— Mi különbség van a két rovar: a cserebogár és a légy között?

Ezután a tanár a figyelmet a fej vizsgálatára irányítja.

— Figyeljétek meg lupéval: mi van a fej mellső végén! (Kis kiemelkedés. Olyan kamposzerű.)

— Vizsgáljátok meg bonctűk segítségével is.

— Figyeljétek meg faliképen!

(A rágó szájszerv bemutatása, és a működés magyarázata.)

— Ki figyelte meg: mit eszik a cserebogár? (Leveleket.)

— Hogyan eszi a leveleket? (Lerágja.)

— Milyen táplálkozásmóddhoz alkalmazkodott a száj? (Rágáshoz.)

A bogarak rágásra módosult szájszervét: *rágó-szájszerv*nek, röviden „rágó”-nak nevezzük.

— Mi tehát a rágó?

A cserebogár és a légy szájszerveinek összehasonlítása. — Melyiknek van rágó-szájszerve?

— Milyen szárny és száj jellemző tehát a bogárra? (Fedőszárny + rágó.)

E két sajátosság alapján milyen rovar a bogár? (Rágó-szájszervű fedelesszárnyú rovar.)

— Mi tehát a bogár?

— Mi a cserebogár? — Miért nevezzük bogárnak a cserebogarat?

Feladatadás. Összehasonlítás alapján ítéletalkotás.

Az emlékezet mozgósítása.

Megokoltatás alapján ítéletalkotás.

Az oksági összefüggések feltárása alapján ítéletalkotás.

A képzelet mozgósítása. Élményesítés.

Feladatadás. Közvetlen megfigyelés alapján ítéletalkotás.

A feladat megoldása okkerestetés útján. Ítéletalkotás. Az analízis befejezése.

Absztrahálás és általánosítás. A fogalom meghatározása.

További absztrakció. A szárnyfedő fogalmát fogalomjeggyé absztraháljuk. Ennek alapján általánosítunk. A fogalom meghatározását a tanár végzi.

Ellenőrzés. Bevésés.

A fogalom differenciálásának elmélyítése.

Feladatadás a tényismeret-szerzés érdekében.

A megfigyelés újabb iránya.

A képzet tudarossá tétele a tipikus kép és magyarázat útján.

Az emlékezet mozgósítása. Élményesítés. Analízis.

Az okozati összefüggések feltárása beszélgetés útján.

Ítéletalkotás.

Képzetből absztrahálás és általánosítás. A fogalom meghatározása közléssel.

Ellenőrzés. Bevésés.

A rágó fogalmat lényeges fogalomjeggyé absztraháljuk.

A két lényeges fogalomjegy szintézise.

Szintézis útján általánosítás.

A fogalomképzés befejezése meghatározással. A meghatározás beszélgetés útján.

Ellenőrzés. Bevésés.

A konkrét fogalom meghatározása.

A „bogár” fogalmának kialakításához, mint látjuk, szükséges a „rovar” fogalmának ismerete. A „bogár” fogalmának elsőrendű lényeges fogalomjegye a „szárnyfedő”, másodrendű lényeges fogalomjegye pedig a „rágó”. *A fogalomképzés során először az elsőrendű lényeges jegy kiemelése és absztrahálása útján képezzük a fogal-*

mat, és csak ezután következik a fogalom tartalmának bővítése a többi lényeges fogalomjegy absztrahálása s szintézise útján.

A bogár szűkebb körű fogalom mint a rovar. A fogalomdifferenciálás során tehát a konkrét fogalom („cserebogár”) meghatározása egyre szűkül, fogalma egyre konkrétábbá válik. A „bogár” fogalom azonban a konkrét fogalom meghatározása érdekében még mindig nem elég konkrét. Ezért szükséges a fogalomrendszer-képzést folytatni. Erre a célra a cserebogár csápjait vizsgáljuk meg. Az órávázlat e részének elemzése alapján látható, hogy először kialakítjuk a „lemezes csáp” fogalmát, majd ezt a fogalmat tovább absztraháljuk a „cserebogár” fogalmának lényeges jegyévé. Ebből általánosítjuk a „cserebogár” konkrét fogalmát: „lemezescsápú bogár”. Ezzel eljutottunk a vizsgálat tárgyát képező cserebogár egészen konkrét meghatározásához.

Az eddigi elemzésekből kitűnik, hogy a fogalomrendszer-képzés során a konkrét fogalmat („cserebogár”) először igen általánosan, majd egyre konkrétábban alakítottuk ki és határoztuk meg. A konkrét fogalom a fogalomdifferenciálások eredménye. Ebből következik, hogy a valóságos objektumot tükröző konkrét fogalom meghatározása érdekében a konkrét fogalommal kapcsolatos fogalmak rendszerét szükséges kialakítani.

Mint már fentebb rámutattam, a fogalomrendszerben a fogalmak között logikai összefüggés szabja meg a fogalmak egymáshoz való viszonyát, és határozza meg az egyes fogalmak hierarchiáját.

A fogalomrendszer-képzés logikai elemzésénél alapvető probléma az, hogy mi az a logikai összefüggés, tényező, ami a fogalomrendszerben a fogalmak egymáshoz való viszonyát meghatározza, és ezen keresztül irányítja a fogalomrendszer-képzés során az egyes fogalmak kialakításának sorrendjét.

Ismeretes, hogy a fogalmak osztályozásában a formális logika a fogalmak több-féle viszonyát állapítja meg. Az elemzés tárgyát képező fogalomrendszerben a fogalmak alá- és fölérendelt viszonyban vannak egymással.

Az alá- és fölérendeltségi viszony elemzésénél elsősorban az egyes fogalmak terjedelme a mérvadó. A magasabbrendű fogalomnak a terjedelme tágabb, mint az alárendelt fogalmaké. A magasabbrendű és alárendelt fogalmak kölcsönös viszonyát vizsgálva jutunk el a nem- és fajfogalomhoz. A magasabbrendű fogalom az alárendelt fogalomhoz viszonyítva a „nemfogalom”, amelynek fogalomköre tágabb, és magába foglalja a „fogalomfajt”. Az alárendelt fogalom a magasabbrendű fogalomhoz viszonyítva „fajfogalmat” jelent, amelynek fogalomköre szűkebb. A fogalmak neme mutatja meg, hogy hova tartozik a kialakítandó fogalom, a fajfogalom pedig elhatárolja, differenciálja az adott nemfogalom körén belül a többi konvergens fogalomtól.

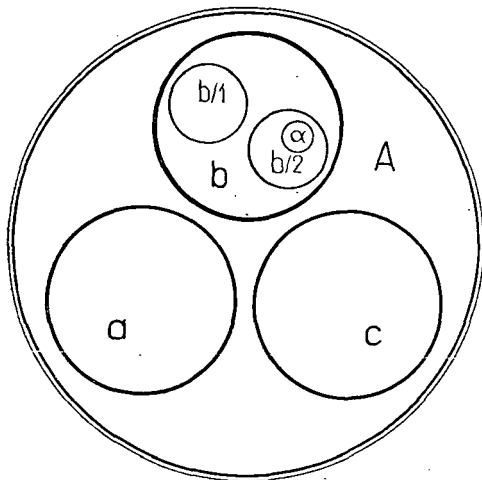
A fogalmak neme és faja egymással kölcsönös viszonyban van. A „rovar” fogalom például nemfogalmat jelent a „bogár” fogalmához képest, de az ízeltlábú állat fogalmához viszonyítva csak fajfogalom. Ezt az alá-, illetőleg fölérendeltségi viszonyt a fogalmak egymáshoz viszonyított terjedelme, köre határozza meg.

Az 1. sz. ábra tükrözi az elemzett fogalomrendszerben a fogalmak egymáshoz viszonyított körét, ill. terjedelmét. Látható, hogy a legtágabb körű fogalom, amelybe az összes többi alárendelt fogalom beletartozik: az „ízeltlábú állat” fogalom. Az „ízeltlábú állat” tehát az adott fogalomrendszerben a többi fogalomhoz viszonyítva a legmagasabbrendű, azaz a legáltalánosabb, a legabsztraktabb fogalom. Az „ízeltlábú állat” fogalomgénuszba három fogalomspecies (rák, rovar, pók) tartozik mint szűkebb körű fogalom. A „rovar” fogalomkörön belül több fogalomfaj van mint szűkebb körű fogalom, nevezetesen: hártýásszárnyú, kétszárnyú, pikkelyesszárnyú, fedeleszárnyú stb. rovarokat tükröző fogalmak. A fedelesszárnyú rovar, azaz a „bogár”

fogalomköre szintén több szűkebb körű fajfogalmat ölel magába. Ezek között a lemezescsápú bogarak fogalmkörébe tartoznak a „cserebogarak”. *Minél kronkrétabb egy fogalom fogalmköre, annál szűkebb a terjedelme.*

Az elemzés alapján megállapítható tehát, hogy *a fogalmak egymáshoz viszonyított köre, azaz terjedelme határozza meg a fogalmak alá- és fölérendeltségi viszonyát. Ez a logikai viszony határozza meg a fogalomrendszer-képzés során a fogalmak kialakításának sorrendjét.*

Az egyes fogalmak terjedelmét tükröző fogalmkörök, amelyek jelzik, és egyben meghatározzák az egyes fogalmak alá- és fölérendeltségi viszonyát a fogalomrendszerben.



- „A” fogalmkör = Ízeltlábú állat.  
 b „ = Rovar.  
 c „ = Pók.  
 b/1. „ = Kétszárnyú rovar.  
 b/2. „ = Fedeles szárnyú rovar = bogár.  
 α „ = Cserebogár.

1. sz. ábra.

Ha összevetjük a fogalomrendszer alapvető fogalmainak képzését a rendszerbe nem tartozó fogalmak kialakításával, *a fogalomképzések folyamatának két irányát ismerhetjük fel. Egyik irány az, amikor az egyes érzéletektől, képzetektől haladunk a legegyszerűbb általános fogalomhoz, és ettől további absztrakció útján jutunk magasabbrendű általános fogalmakhoz. A fogalomképzés folyamatának másik irányában a magasabbrendű általános és absztrakt fogalmaktól haladunk a valóságot mindinkább konkrétan tükröző differenciált fogalmakhoz.*

*A fogalomképzés folyamatának ez a kétirányú differenciáltsága a fogalomrendszer-képzések során mindig megmutatkozik. A fogalomképzés két iránya a fogalomképzés kettős sajátosságából ered. A fogalmak egyik sajátossága a fogalom terjedelme (köre), a másik sajátossága pedig a fogalmak tartalma.*

A fogalmak tartalma és terjedelme — mint ismeretes — egymással fordított viszonyban áll. *A fogalom tartalmának és terjedelmének meghatározásához más és más út vezet. Ezért differenciálódik két irányra a fogalomképzés.*

A fogalomrendszert alkotó alapvető fogalmak egymáshoz való viszonyát a fogalmak köre, azaz egymáshoz viszonyított terjedelme határozza meg. Ebből következik, hogy *a fogalomrendszer-képzés során az alapvető fogalmak képzésének iránya a legmagasabbrendű, a legáltalánosabb, legelvontabb fogalom képzéséből indul ki, mert ez a legtágabb körű fogalom, amelyben vizsgáljuk és elemezzük a konkrét fogalmak*

jegyeit. Ezután a lényeges fogalmi jegyek analizálása és összehasonlítása útján ítéletalkotások alapján szűkítjük a fogalmak körét mindaddig, míg eljutunk a valóságos objektumot tükröző konkrét fogalom köréhez. A fogalomrendszer képzés e tézise tehát meghatározza, hogy előbb a fogalom nemét kell megállapítani, mert csak így tudjuk a fogalomfajt meghatározni. Ahhoz például, hogy a cserebogarat meghatározzuk, vagyis a „cserebogár” konkrét fogalmát kialakítsuk, szükség van a „bogár” fogalmának kialakításához. A „bogár” fogalmának kialakításához pedig szükséges a „rovar” fogalma. A „rovar” fogalom kialakításának viszont előfeltétele az „ízeltlábú állat” fogalmának ismerete. Mint látható, a fogalomrendszeren belül az egyes fogalmak fogalomkörei között megnyilvánuló kölcsönös viszony az a logikai tényező, amely meghatározza a fogalmak egymáshoz viszonyított „nem” és „faj” jellegét. A fogalomrendszer-képzés folyamatában ez a logikai viszony írja elő, hogy mindig a fogalom nemét, mint tágabb körű fogalmat, képezzük előbb, és csak ezt követheti a szűkebb körű fogalom faji meghatározása. Mindezek alapján megállapítható, hogy a fogalomrendszer-képzés folyamatában a fogalomképzés iránya a legtágabb körű fogalomtól mint legáltalánosabb, legabsztraktabb fogalomtól halad a szűkebb körű, vagyis konkrétabb fogalmak felé. Az általánosból indulunk ki, és ezen belül differenciáljuk a mind szűkebb körű, mind konkrétabb jellegű fogalmakat. E differenciálás eredményeképpen jutunk el a valóságos objektumot tükröző konkrét fogalomhoz.

A fogalomrendszer-képzés logikai elemzése világít rá arra, hogy miért kell a vizsgálati szempontokat a tanórán megfelelő sorrendben rendszerezni, és mutatja meg, hogy mi az a logikai tényező, amely meghatározza az óra logikai felépítését. Ezért helytelen a cserebogár tanításánál, ha a tanítás a fogalomképzés szintjén történik, a testtájaknak fej, tor, potroh sorrendben való vizsgálata. E felépítés — amint arra már az elemzés kezdetén rámutattam — előbb juttatja el a tanulókat a szűkebb körű fajfogalmak meghatározásához, mielőtt a fogalom nemét, hovatartozását felismernék. A tudatos fogalomrendszer-képzés esetén a logikai összefüggés határozza meg, hogy a legtágabb körű fogalom kialakításához a figyelmet előbb az ízelt lábak vizsgálatára irányítjuk és nem a fejre. Így absztrahálhatjuk és általánosíthatjuk, mint legmagasabbrendű fogalomjegyet, az „ízeltlábú állat” fogalmát. Így jutunk el a lábak számának vizsgálata útján a szűkebb körű fogalomfaj: a „rovar” fogalom kialakításához. Ehhez azonban szükség van az elhatárolás, a differenciálás érdekében több, legalábbis kétféle ízeltlábú állat (pók, légy, cserebogár) szemléletére és összehasonlítására. A fogalomfaj kialakítása differenciálás eredménye, tehát csak összehasonlítás, azaz többféle fajfogalmat tükröző objektum szemlélete alapján lehetséges. Ezért nem mehetünk a házi légy tanításánál még a fogalom szintjére az oktatás során. Hasonló elv érvényesül a többi szűkebb körű fogalom képzésénél is. Így például a bogár fogalmának differenciáló lényeges jegye a szárnyfedő. E sajátosság felismertetése a kétszárnyú rovarral való összehasonlítás útján válik világossá a tanuló előtt. Így differenciálódik benne a bogár fogalma, és alkot ítéletet, hogy miben különbözik a fedelesszárnyú rovar egy másik rovtól.

Az egyes fogalmak kialakulásának láncolata vezet el odáig, hogy a fogalom differenciálások eredményeképpen meg tudjuk határozni az egyes fogalmak nemét és fajtát. A „bogár” fogalmánál a fogalom neve a „rovar”, faja a „fedelesszárnyú” kategória. A nemfogalom (rovar) csak általános, tehát nem differenciált fogalom. Önmagában nem tiszta, nem világos fogalom. A tiszta és világos fogalomképzéshez feltétlenül szükség van — a fogalomrendszer-képzés folyamatában — a fogalom differenciálására, ami megkívánja az általánosból való kiindulást, és ebből halad a valóságot mind konkrétan tükröző konkrét fogalmak differenciálásához.

A fogalomrendszer-képzés folyamata során a rendszert alkotó alapvető fogalmakon kívül más fogalmak is kibontakoznak. Ezeknek a fogalmaknak a képzése más irányú. E fogalmak képzésénél azt tapasztaljuk, hogy valamely valóságos objektum vagy az adott objektum egyes sajátosságainak vizsgálata, megfigyelése útján szerzett érzéletektől s képzetektől haladunk az analizálás, absztrahálás és általánosítás útján az egyszerű fogalmak kialakításához. Az egyszerű fogalmakból további absztrahálások útján képzünk magasabbrendű, általánosabb fogalmakat. — A fogalomképzésnek ez az iránya az általános, gyakoribb és lényegében minden fogalomképzés alapja.

A fogalom tartalmát a fogalomjegyek mennyisége szélesíti. Először csak egy lényeges fogalomjeggyel képzünk fogalmat, majd újabb és újabb lényeges fogalomjegyek szintézise útján fokozatosan bővítjük a fogalmat. A lényeges fogalomjegyek analízise a valóságos érzékelés és észlelés alapján történik. Az ismeretszerzés útján a tanár irányítja a tanulókat. Például: a cserebogár lábának megfigyeltetésénél feladatadás által készítjük a tanulókat észlelésre és analizálásra. A megfigyelés és analizálás eredménye az ítéletalkotás (a láb ízekből áll). Így jutunk el a tényismerethez. E tényismeretből absztraháljuk az „ízelt láb” fogalmat, mint egyszerű fogalmat. Az „ízelt láb” fogalmából további absztrakció útján képzünk egy magasabbrendű általánosabb fogalmat: az „ízeltlábú állat” fogalmát. — Az elemzett példákban világossá válik, hogy a fogalomképzés megköveteli a tanulók tudatos aktivitását mind az érzéki, mind a logikai megismerésben.

Az elemzések alapján megállapíthatjuk, hogy a fogalomképzés egyik irányát a fokozatosan szélesedő általánosítás és az absztrakció fokozása jellemzi. A másik irányát pedig ezzel ellentétesen az egyre szűkülő konkretizálás és a differenciálás fokozása jellemzi. Az általánosító és absztraháló jellegű fogalomképzés a fogalom tartalmát szélesíti, a konkretizáló, differenciáló fogalomképzés pedig a fogalom terjedelmét szűkíti. — Ezért érvényesül a fogalomrendszer-képzés során a nemfogalmak kialakításánál az általánosító, a fajfogalmak képzésénél pedig a differenciáló fogalomképzés. (Az „ízeltlábú állat” és „bogár” fogalmak tartalmilag szélesebbek, mint az „ízelt láb” és „szárnyfedő” fogalmak. Az előbbieket élőlényt jelentenek, az utóbbiak csak 1—1 testrészt tükröznek. — A „bogár” fogalma szűkebb körű konkrétabb fogalom, mint a „rovar” fogalma.)

Az elemzések alapján azt is megállapíthatjuk, hogy akár általánosítunk, akár differenciálunk, a kialakítandó új fogalom leglényegesebb fogalomjegye az a fogalom, amely a további absztrakció vagy konkretizáció alapját képezi. Például a „bogár” fogalmának leglényegesebb jegye az általánosító irányú fogalomképzésnél a „szárnyfedő”, a differenciáló fogalomképzés menetében pedig a „rovar” fogalom.

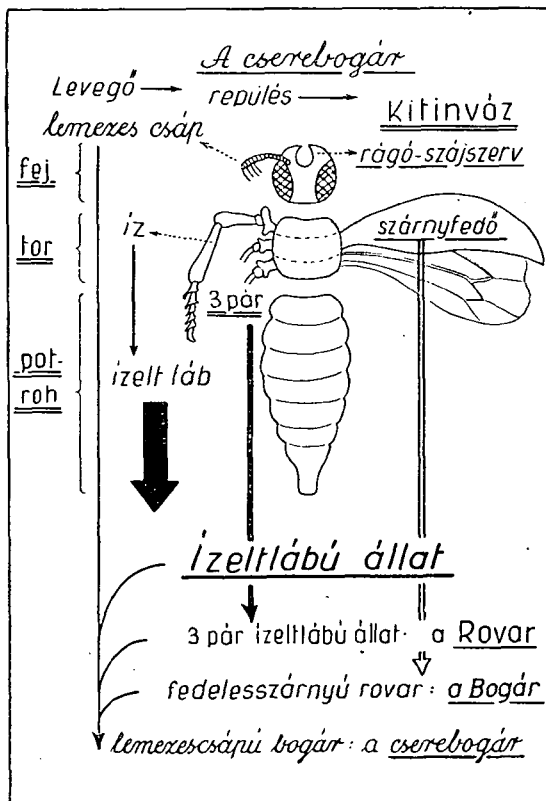
A fogalmak és a fogalomrendszer képzésének elemzése alapján az is megállapítható, hogy a képzett fogalmak tartalmilag nem teljes értékűek. A fogalmak tartalmi képzését és a fogalmak mélységét az életkori sajátosság és az előzetes ismeretek minősége és mennyisége határozza meg. — Az egyes fogalmak bővítése már az egymást követő osztályok viszonylatában történik. Ezért ajánlatos és szükséges is — különösen az alapvető fogalmak esetében — a fogalomképzést perspektívikusan megtervezni. Így válik céltudatosá a fogalomképzés és fogalombővítés. E perspektíva teszi érthetővé, hogy miért a cserebogár tanításánál — a légy és a pók tanítása után — térünk rá az ismert fogalomrendszer alapvető fogalmainak kialakítására. E perspektíva határozza meg a kialakítandó fogalmak tartalmi szélességét is. Az előbbi problémát fentebb már elemeztem. A fogalombővítésekre vonatkozóan a perspektíva: A VI. osztályban a tantárgy alapkonceptiója az ökológiai és cönológiai szemléletmód. 1—1 tanóra anyaga az életközösségeket alkotó több rovar életének és alkalmazkodási sajátos-

ságainak megismerése. Ekkor tehát a fogalomrendszert alkotó alapvető fogalmak kialakítására már nincs mód és idő. (Ezért szükséges e feladat teljesítése az V. osztályban!) Viszont igen sok alkalom kínálkozik a megismert fogalmak elmélyítésére és megszilárdítására. Az új rovarrendekbe tartozó fajok megismerése pedig lehetővé teszi a „rovar” és „bogár” fogalmak további differenciálását. A VII., illetőleg az új tanterv alapján a VIII. osztályban már mint rendszertani kategóriák szerepelnek e fogalmak. A fogalmak differenciálása ekkor már magasabb szinten történik, amikor már fejlettebb absztraháló képességgel és rendszerezési készséggel rendelkeznek a tanulók.

Ismeretes, hogy az oktatási folyamat negyedik általános sajátossága a megszerzett, feldolgozott ismeretek rögzítése. Ezt a feladatot szolgálja a tanóra az elsődleges bevésések során. Az emlékezetbevésést szolgálják az elemzésben és általánosításban való aktív részvétel, a megértés ellenőrzésére adott kérdések, az ismeret alkalmazását célzó megokoltató kérdések (mint például: „miért rovar a cserebogár?” stb.).

Az emlékezetbevésést szolgálja az óra végi összefoglalás is. A fogalomképzések esetén, különösen ha a tanóra fő didaktikai feladata a fogalomrendszer-képzés, az óra végi összefoglalás elveit és szempontjait a fogalomképzések tisztázásának, elmélyítésének és megszilárdításának a feladata határozza meg. Jól szemlélteti ezt a feladatot az óravázlat óra végi összefoglalásának tartalmi és módszertani elemzése.

*A rögzítés feladatát szolgálja a táblavázlat is.*



Ha a cserebogár tanításának mellékelt táblavázlatát elemezzük (lásd 2. sz. ábrát!), megállapíthatjuk, hogy az tükrözi az óra fő didaktikai céljait, az óra logikai felépítését és tartalmát. A tanóra logikai felépítését a fogalomrendszer-képzés határozta meg. A tanulók számára a táblavázlat csak akkor lesz hasznos, ha az rögzíti számukra a fogalomrendszer-képzés útját, irányát, és rendszerezi a fogalmakat. *A fogalmak kialakulásának útját és irányát nyilak tükrözik és rögzítik a tanulók számára.* A nyilak mindig a tipikus képnek abból a részletéből indulnak ki, amely „sajátosság” valóságos megfigyelése útján történt a képzetalkotás és a sajátosságok elemzése. *A nyilak továbbá az absztrakció irányát is jelzik.*

2. sz. ábra.

Táblavázlat mint a fogalom- és fogalomrendszer-képzés rögzítésének eszköze.



Lényegében a nyilak rögzítik a tanulók számára azt, hogy az egyes fogalmakhoz honnan és hogyan jutottak el a tanórán. A nyilak vastagsága, formai változatossága és színe, valamint a fogalmakat tükröző kifejezések betűformája, betűnagysága és színe egyrészt jelzi a fogalomrendszerben a fogalmak alá- és fölérendeltségi viszonyát, kiemeli a fogalomjegyeket, másrészt pedig rendszerezi a fogalmakat, és összekapcsolja az egyes fogalomhoz tartozó kiemelt lényeges fogalomjegyeket. A legszembeütőbbben természetesen a különböző színek differenciálják a fogalomrendszer fogalmait, és kapcsolják egybe a fogalomjegyeket. (A gyakorlatban a legmagasabbrendű fogalmat és jegyeit piros, a másodrendűeket kék, a harmadrendűeket barna stb. színnel jelzem.)

A táblavázlat ily módon a fogalom- és fogalomrendszer-képzés rögzítésének eszköze, a rögzítésnek sajátos új formája, amely módszert sok évi kísérletezés és kutatómunka alapján sikerült megalkotnom. Részletes elemzését és ismertetését a Szegedi Pedagógiai Főiskola 1957. évi Évkönyvében írtam le.

Természetesen egy konkrét óra tükrében történő elemzés a fogalomképzések általános elméleti vonatkozásait illetően nem tarthat igényt teljességre. A konkrét óra logikai elemzése azonban szemléletesen tárja fel a fogalomrendszer-képzés folyamatában a fogalmak kétirányú képzésének logikai alapelveit. Összefoglalásképpen az elemzések alapján összegezem a fogalom- és fogalomrendszer-képzés logikai téziseit:

1. A fogalomrendszerben a fogalmak egymáshoz viszonyítva egyrészt egymeműek, másrészt különmeműek. Az egynemű fogalmak egymáshoz viszonyítva alá- és fölérendeltségi viszonyban vannak. Az alá- és fölérendeltségi kölcsönös viszony következtében a fogalmak egymáshoz viszonyítva mint „nem-” és „fajfogalmak” jelennek meg. Azt, hogy melyik fogalom a nemfogalom a fajfogalommal szemben, a fogalmak terjedelme határozza meg. A legtágabb körű (terjedelmű) fogalom magába foglalja az összes többi egynemű fogalmat. Ezért a legáltalánosabb, legabsztraktabb, a legmagasabbrendű fogalom. A többi ez alá rendelt fogalom köre fokozatosan szűkül, és a fogalomkörük terjedelme határozza meg egymáshoz viszonyított értéküket, valamint a nem- és fajviszonyaikat. E logikai kapcsolat és összefüggés következménye, hogy ezek a fogalmak terjedelmük, az alá- és fölérendeltségi viszonyukat tükröző nem- és fajjellegük értelmében fogalomrendszert alkotnak. A fogalomrendszert alkotó egynemű fogalmak a fogalomrendszer alapvető fogalmi.

2. A fogalmakat két sajátosság jellemzi: a fogalmak tartalma és terjedelme. Ennek értelmében a fogalomképzés kétirányú.

a) A fogalom a valóság absztrakt és általános módon való tükrözése. Az egyszerű fogalmak lényeges fogalomjegyei tehát a valóság lényeges sajátosságai. A fogalomképzés során ennek következtében a lényeges sajátosságok alapján szerzett érzékleteket és képzeteket analizáljuk, és absztraháljuk lényeges fogalomjeggyé, amelynek alapján általánosítunk. A fogalomképzés ez irányában először a valóságot konkrétan tükröző egyszerű fogalmakat képezzük. Az egyszerű fogalomból további absztrahálás és általánosítás útján képzünk egyre magasabbrendű, absztraktabb és általánosabb fogalmakat. A fogalomképzés ez irányba tehát: az absztraháló, általánosító jellegű fogalomképzés. Az általánosítás útján a fogalom tartalma egyre szélesedik.

Az egyszerűbb, konkrétabb fogalomból képzett általánosabb fogalom leglényegesebb jegye mindig az általánosítás alapját képező konkrétabb fogalom.

b) A fogalomrendszert alkotó alapvető fogalmak képzésének van egy másik iránya is. Mivel a fogalomrendszer alapvető fogalmainak egymáshoz való viszonyát a fogalmak terjedelme (köre) tükrözi, a fogalomképzések irányát a fogalomrendszer képzése esetén a fogalmak terjedelme (köre) határozza meg. Ezért a konkrét fogalom leglényegesebb fogalomjegye a rendszer legtágabb körű, legmagasabbrendű, legálta-

lánosabb, legabsztraktabb fogalma. A fogalomrendszer-képzés során a konkrét fogalom meghatározásánál a lényeges fogalomjegyként megjelenő nemfogalmak köre egyre szűkül. A képzés e sajátossága megköveteli, hogy legelőször a legáltalánosabb fogalmat alakítsuk ki, és ebből haladunk az egyre konkrétabb fogalmak kialakításához. E fogalomképzés láncolatában az általánosabb fogalom — mint nemfogalom — a képzendő konkrétabb fogalomnak — mint fajfogalomnak — a leglényegesebb fogalomjegye. Így alakul ki az alapvető fogalmak láncolata, illetőleg rendszere.

A képzés lényege itt: a tágabb körű általános fogalom körén belül a szűkebb körű konkrétabb fogalom differenciálása. Ezért a fogalomképzés ez irányú: a differenciáló fogalomképzés. A differenciálás útján a fogalmak terjedelme (köre) szűkül. A differenciáló fogalomképzés irányában az általános fogalomból fokozatos differenciálás útján haladunk a valóságot konkrétan tükröző fogalomhoz. E fogalomképzés irányában a nemfogalom mindig általános fogalom, ezért nem elég tiszta és nem elég konkrét. A tiszta és világos fogalmak képzése megköveteli a fogalmak konkretizálását, vagyis a fajfogalmak differenciálását.

3. A fogalmak tartalmi szélesítése a fogalombővítés, amikor is újabb lényeges sajátosságokat tükröző fogalomjegyeket szintetizálunk. A fogalombővítés és a differenciálások elmélyítése eredményezi a fogalmak fejlődését. Ez a feladat a perspektivikus fogalomképzés sok évi feladata.

Célom érdekében a következő elveket szeretném tanulságként levonni:

1. A tudatos és eredményes fogalomképzés alapkövetelménye a didaktikai, logikai és oktatáslelektani ismeretek elsajátítása.

2. A fogalomrendszer-képzés logikai tézisei döntően befolyásolják a tanóra logikai felépítését és a szemléltetést.

3. A fogalomképzés akkor korszerű és eredményes, ha az érzékelésen, észlelésen, vagyis a fajfogalmak differenciálását.

4. A fogalomképzések során kívánatos a megértés azonnali ellenőrzése. Különösen hasznos az ismeretek tudatos megértését megokoltatásokkal ellenőrizni. Lényegében ezzel az ismeretek gyakorlati alkalmazását szolgáljuk.

5. Helyes és szükséges a fogalomképzés menetét és irányát táblavázlatban rögzíteni.

6. A fogalomképzés tudatossága a perspektivikus tervezés eredménye. Ezért az alapvető fogalmak képzését és bővítését feltétlenül az osztályok viszonylatában kell megtervezni. A fogalomképzés mindig a tanulók életkori sajátosságaihoz igazodik.

7. A fogalomképzés irányának felismerése és elemzése az alapja a tananyag csoportosításának s a vizsgálati szempontok logikai elrendezésének. A helyesen megszervezett és céltudatosan megtervezett fogalomképzés a megfelelő szinten nem jelent maximalizmust még az V. osztályban sem.

#### AJÁNLOTT IRODALOM:

1. *Fogarasi Béla*: Logika, Akadémiai Kiadó, 1958.
2. *Jósa Zoltán*: A táblavázlat mint a fogalomalkotás rögzítésének eszköze, Szegedi Pedagógiai Főiskola Évkönyve, 1957.
3. *Nagy Sándor*: A didaktika alapjai, Akad. Kiadó, 1956.
4. *Nagy Sándor*: Pedagógia III, Tankönyvkiadó, 1960.
5. *Oláh József*: Fogalomképzés az általános iskolai növény- és állattan oktatásában, A Természettudományok Tanítása, 1960. évf. 2. sz.
6. *B. M. Tyeplov*: Pszichológia, Tankönyvkiadó, 1953.
7. *Vaclav Prihodá*: Bevezetés a pedagógiai pszichológiába, Tankönyvkiadó, 1960.

## Az aktivitás lélektani alapjai

Az aktivitás követelményét a legtöbb nevelő az egyik legjelentősebb didaktikai elvnek tartja. Ezért is foglalkozunk olyan sokat ezzel a kérdéssel. A probléma pszichológiai vonatkozásairól viszont kevés szó esik. Ezért indokolt, hogy pszichológiai szempontból is megvilágítsuk azt.

Az aktivitás értelmezése nem egységes. Sokan az *aktív* (=cselekvő) szó latin *agere*=csinálni ige eredeti jelentéséből kiindulva szűk értelmezését adják a kifejezésnek. Mi viszont a tevékeny és elsősorban az *öntevékeny* gyermeket tekintjük aktívnak, aki az ismeretek megszerzésében és alkalmazásában, a készségek elsajátításában és felhasználásában fizikai és lelki (értelmi, érzelmi, akarat) tevékenységével vesz részt, és ezzel felkészül a szocialista társadalomban való helytállásra. (12, 10, 1, 4.)

Tehát nem elégszünk meg a fizikai tevékenység fontosságának hangsúlyozásával, hanem azt kívánjuk, hogy a gyermek teljes személyisége (tehát fizikai és lelki energiája) vegyen részt az életre való felkészülésben. Így az ismeretszerzés és annak alkalmazása (a készségek elsajátítása és azok értékesítése) a szocialista élet valamennyi követelményének megismerése és az ehhez való alkalmazkodás épüljön tehát a gyermek impulzív indítású tevékenységére. Az ismeretek, készségek és erkölcsi elvek alkalmazása terén később el kell jutnia a tudatosság minél magasabb fokára. (12, 2, 10.) Mindez pszichológiai alapokon nyugszik.

Vizsgáljuk meg ezt a kérdést közelebbről! Az egyéni fejlődés folyamataiban törvényszerűen érvényesülnek bizonyos dinamizmusok. Éppen ezért már igen korán jelentkeznek olyan serkentő hatások, amelyek a gyermeket a fejlődés aktív szereplőjévé teszik. Így a gyermek születésétől kezdve részt vesz a táplálék felvételében, egész sor olyan spontán mozgást végez, amely végtagjainak koordinált használatát készíti elő. A helyzet- és helyváltoztatás módjának elsajátítása igen csekély külső indításra, jobbra impulzív hatásokra megy végbe. A külvilág megismerésére irányuló törekvés elsősorban az érzékszervek használatában nyilvánul meg. Aztán közbekelap a tárgyakkal való cselekvés, az ún. manipuláció, amely pusztán fizikai tevékenységnek látszik, pedig az érzékszervi hatások bekapcsolásával az ismeretszerzés egyik lépőcsője. A beszédet megelőző korban a beszéd-szervek gyakorlása, majd a kérdezés idősza-

kában a megszámlálhatatlan „mi ez?”, „miért?” stb. kérdés, a monologizált beszéd, a gyermek öntevékeny játékeinak egész sora: mindmennyi jele annak, hogy a gyermek az érési folyamat által megteremtett fiziológiai állapotból adódó serkentő hatásra a magasabbrendű alkalmazkodást, a feltételes reflexeknek mind újabb és újabb láncolatát készíti elő.

Az egészséges, értelmes gyermek energiája szinte kimeríthetetlennek látszik. Alig tanult meg járni, máris reggeltől estig tipeg. Állandó gondot jelent, hogy vigyázzunk rá. Mindenüvé el akar jutni, mindent meg akar fogni, nézni. Megpróbálkozik olyasmivel is, ami meghaladja erejét. Szétszedi játékeit, mert a tettvágya, kíváncsisága nem ismer határt. A dac is legerőteljesebben akkor jelentkezik, amikor *tevékenységében* próbáljuk korlátozni a gyermeket.

Az óvodában folyó játék legjellemzőbb vonása a gyermekek nagy aktivitása és a tevékenység nyomán jelentkező öröm. Nem vitatható, hogy a *sima lefolyású* tevékenység, márpedig a játék legtöbbször ez, a legjelentősebb öröm forrása. De korán jelentkeznek a gondolkodást kísérő érzelmi mozzanat is. A gyermeki fantázia állandóan új, meghódításra váró terület után fut.

Az iskolába lépő gyermek tehát már széles skálájú aktivitást hoz magával. Ez azonban mechanikus, nyers, a tudatosság alacsony szintjén mozog. (Vö. 4.) Gyakran talán még gondot is okoz ennek fékeltartása vagy maradéktalan felhasználása. A túlzó aktivitás a felsőbb osztályokban is zavaró tényező lehet. (10.)

Az iskola életébe már bele szokott gyermek sokszor fegyelmezetlen, órák alatt másvalal foglalkozik, egyszóval a passzivitásból a maga módján akar kilépni. Nincs tehát hiány a gyermek impulzív aktivitásában. Legfeljebb az első órák vagy napok félelmei jelennek gátlást e téren. Az óráközi szünetekben ez a feszültség is feloldódik, és az iskola udvarán újból aktív lesz az a gyermek is, aki az első órákon még félfénken meghúzódot.

Az eddigiek alapján megállapítható, hogy a természetes fejlődést biztosító tényezők kellő serkentő hatást nyújtanak a gyermek számára. A kedvező környezethatások az érési folyamat eredményeit tovább fejlesztik és segítik a gyermeket személyisége kibontakozásában. *A gyermeki aktivitás a teljes ön-*

állóság felé vezető úton állandóan fokozódik, és mind nagyobb területen érvényesül. (12) Ezt a folyamatot az önállóság tendenciájának nevezhetjük.

A gyermek első akarat cselekvései igen egyszerű formában jelentkeznek. Ezekben is felfedezhetjük a közvetlen cél elérésére irányuló szándékot, az akadályok elhárítását és a küzdelmet a célért. Megfigyelhetjük, hogy a legtöbb gyermek milyen szívósan küzd szándékának végrehajtásáért. Mindezt önmagáért, szűk, egocentrikus szemléletéből kiindulva és annak realizálása érdekében teszi. A gyermek felhasználja a környezet tényeit és történéseit, ezekből alkotja meg a külvilágra vonatkozó szubjektív képét.

A gyermek fejlettebb fokon határozott formában, spontán módon alkalmazkodik környezetéhez és annak hatásaihoz. E célból igyekszik környezetét minél jobban megismerni, tapasztalatait összevetni. A központi idegrendszer agykérgi részének fejlődése és a fokozatos érés folytán mind nagyobb mértékben szerepel az elemzés, összehasonlítás, differenciálás és ezzel együtt az absztrakció. Megjelennek gondolkodásában a fogalmak, az ítéletalkotás, majd a következtetés. Mindez a jobb, gyorsabb alkalmazkodást, szükségleteinek mind célszerűbb kielégítését szolgálja. Egyelőre csak a közvetlen célok, később a távoli sikerek és győzelmek is motiválják aktivitását (Tyeplov).

Az iskolában levő gyermek a cselekvéses alkalmazkodásban már jelentősen előre jutott. Ez nem mindig tapasztalható a gátló hatásokat is tartalmazó órákon. (Érdeklődés, megértés hiánya, kötelező fejelem stb.) Ne elégedjünk meg azzal tehát, hogy tanulóinkat csupán az osztályban, tanítás közben figyeljük meg, hanem rendszeresen vegyük számba játékaikat a szünetben. Itt tapasztalhatjuk, hogy mennyi ötlettel, milyen nagy energiával engednek szabadfolyást mozgásigényüknek, társaskapcsolatot kereső tendenciájuknak és általában *önérvényesítési törekvéseiknek*. Minden gyermek arra törekszik, hogy a közösségben elfoglalja a maga helyét és itt gondolatát, ötletét, szándékát meg is valósíthassa, a közös cselekvésben, nemritkán alkotásban pedig az ő személyes tette is belepüljön.

Kedvező környezethatások esetén az *önállósági és önérvényesítési tendencia* a gyermek fejlődésének helyes irányt szab. Az egészséges tendenciák megnyilvánulásaiban nem gátló gyermek érdeklődése élénk, tudásvágya serkentőhatású, megfigyeléseit élmenyesíti, mozgásszükségletét alkalmazkodással elégíti ki, és egész magatartását (gondolkodását és tetteit) a közvetlen közösség életébe való beilleszkedés jellemzi. Ez a beilleszkedő alkalmazkodás két pólusú kölcsön-

hatás eredménye. A gyermeknek a környezetre gyakorolt hatása állandó. Ezt a hatást a környezetnek vele kapcsolatos időszerű magatartásából meg is állapítja, és feltételes reflexláncolatot épít ki szándékainak érvényesítésére. Ugyanekkor fokozatosan magáévá teszi a környezet szokásait, begyakorol meghatározott pszichikus és cselekvéses funkciókat, és ezzel tevékenyen alakul a környezet kívánalmaihoz. A környezethez való alkalmazkodás ilyen kettős iránya bizonyos viszonyokat rögzít. Ezek mint sztatikus tényezők újabb magatartás, viselkedés forrásai, vagy meghatározói lesznek. Döntő fontosságú a gyermekre nézve annak felismerése, hogy a környezettel való kapcsolatának vannak viszonylag állandó és csupán időleges (aktuális) vonatkozásai. Pl. a szülő szeretete, értékelése viszonylag állandó, egy-egy nehezítés, tisztító magatartás időleges, változó. A gyermek rájön, hogy a kapcsolat alakításában neki is szerepe van.

A gyermek aktivitását, illetve annak eredményességét érzelmi, más szóval viszonyulási tükröződések kísérik. Az érzelmi motívum nagy jelentősége a köztudatban él. Berencz az érzelmi hatás hiányát egyenesen fékezőnek mondja (2). Fel kell tételeznünk, hogy az aktivitás minden megnyilatkozása aktuális serkentő (izgalmi) indítékra vezethető vissza. Ez természetesen ismét valamilyen szükségletből ered (pl. az önfenntartás alapöszönéből származtatjuk az önérvényesítés tendenciáját, amely mint ösztön-szükséglet serkentő ingerként hat). Ezzel szemben gátló, fékező hatások is jelentkeznek. Ilyenek pl. a gyermek tunyasága, féltékenysége, az érdeklődés hiánya, gondolkodási vagy mozgási nehézségei, pillanatnyi fáradtsága, másrésztől

a környezet ingerhiánya, passzivitása, a gyermek elhanyagolása, s főleg a gyermek öntevékenységének kifejezett akadályozása, vagy teljes kiszolgálása.

Az utóbbi két ok súlyos gátló tényezőként kondicionálódik. Egyrészt a gyermek serkentő ingerei mellé odatársul a felnőttek fenyegetéséből való félelem, másrészt viszont a szükségletek kielégítése érdekében semmit sem kell tennie, mert a felnőttek túlzó gondoskodása megelőzi aktivitásának impulzusait.

Az érzelmi, vagyis viszonyulási folyamatok mind a megismerési, mind az alkalmazkodási funkcióknak kísérői. Az érzelme nemcsak színező tényezői lelki életünknek, hanem az egész pszichikumra kiterjedő motívációban serkentő vagy gátló hatást is kifejthetnek. A sikeres tevékenységet kellemes, a sikertelenséget vagy a tevékenység gátlását kellemetlen érzelme kísérik. Ezek között legerősebb hatású az öröm (Tyeplov). Így szerveződik egységbe a megismerés, amely a szükséglet-kielégítést előkészíti és az

alkalmazkodás, amely azt eszközi, a mindkettőt ászközövé érlemekkel.

A fentiekből következően megállapíthatjuk, hogy a gyermek az érés+alkalmazkodás kettős folyamatában a fejlődésnek nem egyszerű hordozója, alanya, hanem annak aktív részese.

Eppen ez az aktivitás nyilvánul meg az önkifejlesztés tendenciájában (9, 12).

Az egyén normális fejlődése (ontogenezis) tehát feltételezi a gyermek tevékeny részvételét a fejlődés folyamatában. Az aktivitás ezért minden ép idegrendszerű gyermekre jellemző, noha ennek mértéke igen szélsőséges határértékeket mutat (ez a tény szolgál alapul az iskolásgyermek sajátos szempontú tipizálásához is). Miért tapasztaljuk mégis, hogy az iskolába lépő gyermekek közül sokan félrehúzódnak, az iskolanyújtotta élményeket elfogadják, de azok előkészítésében és előbbrevitelében semmi szerepet nem vállalnak? A számos ok közül csak a két leglényesebbre utalunk. Ezek a) a környezet kedvezőtlen hatásai, b) a típuskülönbségek.

a) A környezet kedvezőtlen hatásai. Érintően már szóltunk arról, hogy a környezet milyen döntően befolyásolhatja a gyermek aktivitásának alakulását. A gyermek vérmérsékleti adottsága viszont a környezethatás feldolgozásában játszik szerepet. Itt jut kifejezésre, hogy a gyermek milyen mértékben fogadja el változatlanul a környezet alakító ráhatásait, hogyan válogat a hatások között. A gyermeknek a környezet hatására adott magatartásválasza a tipizálás alapjául szolgálhat.

A családi környezet a maga aktív és passzív hatásával a 6. életév befejezéséig a feltételes reflexek hosszú sorát alakítja ki a gyermekben. Döntő fontosságúak a gyermek tevékenységének, ezen belül a kezdeményezésnek, a folyamatos végrehajtásnak, a siker biztosításának szolgálatában álló készségek. A minden pillanatban irányított, gondolkodásában szüntelenül befolyásolt gyermek impulzivitása csökken, gátlás alá kerül, az indítást később is kívülről várja (10). Az öntevékeny gondolkodás vagy cselekvés kudarca nyomán a sikertelenség fokozatosan gátló, visszahúzó tényező lesz, amely minden alkalommal ellenhatásként lép fel, valahányszor külső vagy belső serkentés indítékot ad a gyermek aktív magatartására. Később az iskolai munkában hiába várunk egy ilyen gyermektől aktivitást. A pszichikus gátlások ugyanis szorongást, félelmi állapotot, vagy legjobb esetben érdeklődésnélküli passzív magatartást okoznak.

b) Típuskülönbségek. Vitathatatlan, hogy a gyermek aktivitásának ereje, mozgékony-sága nagymértékben függ típusbeli hovatartozásától. Bármelyik ismert tipológiát fogad-

nánk is el, mindegyiknél direkt vagy indirekt módon típusjegyként szerepel az aktivitás kérdése. Pavlov — természetesen a környezet alakító hatását mindig szem előtt tartva — tipológiájának alapja az izgalmi és gátlási folyamatokra jellemző erő- és egyensúlyviszony. A gyenge és erős, az élénk és renyhe típusok különböző keveredése az aktivitás vonalán tükröződik. A serkentő hatásokra fellépő reakciók aktivizálódást jelentenek. A gátlásos reakciók viszont a passzivitás szülői.

Az izgalmi és gátlásos reakciók változékonysága alapja a figyelem éberségének, az elterelhetőség vagy a tapadás fokának. Így válik a reakció irányváltozása a gyermek aktivitásának vagy passzivitásának alapjává.

Már itt megállapíthatjuk, hogy két fő típust állíthatunk egymással szembe: az aktív és passzív gyermeket.

Természetesen a teljesen passzív és a túlzottan aktív gyermektípus szélső határt jelöl. Az aktivitásban mutatkozó hiányosságokat csakis új, kedvező feltételes reflexsor kialakításával szüntethetjük meg. Az aktivitást fékező gátlások leküzdése sikerélmények nyújtásával és kedvező serkentő ingerek biztosításával érhetőek el.

\*

Minden gyermek egyéni pszichikus alkattal lép az iskolába. Magatartását egyelőre a kialakított feltételes reflexek irányítják. Ezek kedvező hatására a gyermek kezdeményező, érdeklődő, tettekes, folyamatosan gondolkodó, öntevékeny tanulóvá lesz (l. Makarenkonál is). A nevelőnek tehát csak az a feladata, hogy a tanuló meglévő aktivitását igénybe vegye és azt tovább fejlessze. Ahol azonban ezzel az adottsággal nem találkozunk, ott gondoskodnunk kell az aktivitás megalapozásához szükséges feltételekről (4).

A gyermek aktivitása nélkül nem jöhet létre eredményes iskolai munka, és így az általános iskola célkitűzése sem valósítható meg. Láttuk ennek pszichológiai igazolását.

Ha személyiséget formáló nevelői tevékenységünket fejtegetésünk egyszerűsítése kedvéért részekre bontjuk, akkor

a) az ismeretek megszerzésének és alkalmazásának,

b) a készségek kialakításának és alkalmazásának,

c) a képességek kifejlesztésének,

d) a szocialista életforma megalapozásának területét vizsgálhatjuk.

a) Az ismeretek megszerzésének és alkalmazásának területe. A problemamegoldást nem az oktatásból, hanem az ismeretszerzésből kiindulva keressük. Fejtegetésünk során azonban helyenként elkerülhetetlen a didaktikai és módszertani szempontok figyelembevétele.

A dialektikus szemlélet követelménye, hogy az ismeretszerzés folyamatát az oki összefüggésekben vizsgáljuk. Már az idegrendszer alacsonyabb fejlődési fokán levő állatoknál is megfigyelhető, hogy környezetük tapasztalati megismerése közvetlen biológiai szükségletei kielégítésének érdekében történik. Az állat minden iránt érdeklődik, mindenre felügyel, ami időszerű érdekeivel összefügg. Ez a törvényszerű magatartás a feltétlen reflexrendszerben gyökerezik és párhuzamosan a praktikus szükségletielégítés folyamatos biztosításához vezető feltételes reflexrendszer kialakításával. Az állat ilyen módon szerzett tapasztalatai és az ezekre épülő magatartása esetlegesen, a véletlen játéka folytatni alakul ki. Az állatnál sem megmondolást, sem az ismeretek bármiféle rendszerét nem tételvezethetjük fel a tapasztalatszerzés területén.

Az ember fejlett idegrendszere és az ezzel párhuzamosan fejlődött társadalmi helyzete már más lehetőségeket nyújt és más követelményeket is támaszt. Az állat egyszerűbb biológiai szükségletével szemben az embernél szövevényesen összetett és a társadalmi helyzetben gyökerező szükségletrendszert találunk. Természetes, hogy ebben is alapvetően fontos az ősi eredetű biológiai szükséglet (1). A minőségi különbség mellett döntő fontosságú az embernél az a körülmény, hogy a szükségletielégítésre mind nagyobb tudatossággal törekszik. Ennek érdekében szándékosan bővíti tapasztalatait. Fokozatosan felismeri, hogy így magatartása előnyösebbé válik. Ez a felismerés a tudatosuló ismeretszerzés serkentő ingerévé válik. Így kapcsolódik a tudatosság az aktivitás köréhez. A tudatosság a cél szempontjából követelmény ugyan, de nem állítható, hogy az aktivitás csak tudatosság mellett fordulhat elő. E téren a vélemények megoszlanak (2, 4, 12, 1). A tudatosság hatékonyan segíti a gyermeket további tapasztalatok megszerzésében, s ilyen módon fokozatosan megalapozza az ismeretszerzést, a tanulás vágyát (9).

Később az aktuális szükségletielégítés szempontjait a gyermeknél is felváltja a távolabbi tekintő indítás, az előrelátott, anticipált szükséglet. Később ezt is felváltja az a belátás, hogy a társadalmi szükségletek kielégítéséért folyó tevékenység, a munka, számtalan olyan követelményt támaszt, amelyet előre nem is látunk, és amelynek csak akkor tudunk megfelelni, ha sokféle ismeretet szerzünk. A szándékos ismeretszerzés, a tanulás nem nélkülözheti ezt a felismerést, mint lényeges másodfokú pszichológiai alapot (Тыплов). A feltétlen reflexek rendszerében érvényesülő biológiai szükségleteket ősinek, az aktuális szükségleteket elsőfokú indítéknak tekinthetjük.

Az iskolába lépő gyermek ismeretszerzési indítékai között már találunk a másodfokú pszichológiai alapra visszavezethető motívumokat. Megtanul egy-egy mondókát, verset, hogy szüleit köszöntse, elsajátít bizonyos viselkedésmódot, kifejezéseket, amelyeket gyakorlatilag felhasználhat. Ezeknek a másodfokú indítékai is legtöbb esetben közvetlen, tehát elsőfokú indítékra vezethetők vissza.

A gyermek az iskolás kor előtti szakaszban főleg játszik, ez tekinthető átfogó tevékenységi formájának, s a játék továbbra is nagyjelentőségű, serkentő motívum marad a tanulásban. Az iskolába lépő gyermekek közül többen mondják, hogy a meséskönyv kedvéért akarnak megtanulni olvasni. Írni is azért tanul, hogy majd levelezhesen barátjával vagy hozzátartozójával. Ezek a célok nem rendelkeznek az aktuális szükségletek serkentő energiájával.

Nem kétséges, hogy az iskolába lépő gyermeknél kezdetben az elsőfokú indítékokra kell alapozni. Csakis ezekből kiindulva juthatunk el a távolabbi indítékokhoz. A célok hangoztatása önmagában nem hatékony. Mivel azonban a másodfokú indítékok az iskolai munkában rövidesen nélkülözhetetlenek lesznek, kiépítésüket feltétlenül elő kell készítenünk.

Az ismeretszerzés akkor válik a gyermek számára szükségletté, ha önmaga és az új ismeret között kapcsolatot talál. Ennek a biztosítása a nevelő feladata. A kapcsolat létrejöttének első mozzanata az érdeklődés. Az alsóbb osztályokban a legközvetlenebb személyes vonatkozások adnak hatékony serkentést. Kezdetben a szubjektív érdeklődés az uralkodó. A tartós érdeklődést csakis a szubjektív kapcsolat sikeres kiépítése, majd a tárgyi érdeklődés megalapozása biztosíthatja. A második osztálytól kezdődően a tárgyak értékét mindinkább reálisan vizsgálja a gyermek. A 8—9 éveseknél már általánosított szempontokkal is találkozunk, de még a felső tagozatban sem nélkülözhetjük a szubjektív alapú érdeklődést. A felső tagozat tanulóján azt is tapasztalhatjuk, hogy bizonyos tevékenységet már érdeklődéssel hosszabban folytatnak. Az általános iskolában, még a VIII. osztályban is hiányzik a tárgyi érdeklődésnek az a széles skálája, amelyre a tanuló aktív ismeretszerzését valamennyi tantárgy tanításának keretében kizárólagosan alapozhatnánk. Mégis a 10—15 éves korban megfigyelhetjük az állandó érdeklődés sajátos megnyilatkozásait. A bélyeg- és növénygyűjtés külső tevékenységét határozott belső tevékenység kíséri. Elérkezett az ideje, hogy a szakkörökben, úttörő foglalkozásokon — természetesen az iskolai munkában is —, a legnagyobb mértékben építsünk a tanulók aktivitására. A gyermek feldolgozza

élményeit, keresi a tárgyak jellemző tulajdonságait. Magatartásának szabályozásában kifejezetten érvényre jut a tapasztalat. Ez az alapja az *önfigyelemnek* is. Ez a *visszaható aktivitás* egyik formája. (Ide vezethető vissza az önreflexió is, amely szintén visszaható aktivitás.)

Amint látjuk, az oki indítékok alapvető szerepe a fejlődés során sem szűnik meg. A mindinkább tudatosuló gyermek azonban az iskolai nevelés hatására fokozatosan felismeri a *cél* jelentőségét, és átter a céltudatos tevékenységre. A célok értékelése az osztályoktól és az egyes tanulóktól függően nagyon változatos. Ezek vizsgálata hasznos tanulságokat eredményezhet számunkra.

Az általános iskola valamennyi osztályában minden órán az életkori sajátosságokat figyelembevéve kell a tanulók érdeklődését előkészítenünk. Az érdeklődés felkeltése azért döntő pszichológiai mozzanata a tanításnak, mert ez határozza meg a gyermek figyelmének irányulását. Tehát minden körülmények között meg kell találnunk azt a mozzanatot, amely a téma és a gyermek között kiépülő kapcsolat alapját képezi. Ha sikerül a témához való személyes viszonyt megéreztetnünk, akkor megtörtént a gyermek irányulása. Felébredt az *érdeklődés*, amely gépiesen, céltudatosan vagy tudatosan a gyermek korától, a téma természetétől és egyéb aktualitásoktól függően *aktivizálja a tanuló figyelmét*.

A *figyelem tehát a pszichikum elsődleges aktivizálódása. Ez természetesen nem jelent egyben tudatosságot is.* Mivel azonban az ismeretszerzésben a tudatosság fontos szerepet tölt be, arra kell törekednünk, hogy a figyelmet tudatosság, mindjobban kiszélesedő szándékosság jellemezze. Ennek nyomai az iskolába lépő gyermeknél fellelhetők.

A figyelmet a pszichikus energiák rendező funkciójának (tehát szervező tevékenységnek) tekintjük. A rendezés következményeként az energiák átcsoportosulnak. Így egy-egy speciális területen izgalmi hatást fejtenek ki. Az analízátor-rendszer tevékenysége leszűkül, majd a változó új ingerek irányába eltolódik.

A figyelem az érzéklésben a válogató, kicimelő, vagy elutasító tevékenység részese, illetve annak irányítója. A benyomásokból és a régebbi lelki tartalmakból, valamint az egész folyamatot kísérő érzelmekből a magasabb szintű feldolgozásra ismét kiválasztunk egy-egy elemet vagy összetartozó mozzanatot. Az energiarendező szerepet itt is a figyelem tölti be. Így függ össze a tanulóknak a téma felé fordulása, vagyis az érdeklődése az ismeretszerzés bevezető mozzanatával, az érzékléssel. Ha a figyelem lanyhul, akkor a pszichikus feladat érdekében összegezett energiák ismét széthullanak. Ha viszont a figyelem iránya megváltozik, akkor a pszichikus energiák

koncentráltságukkal más területen váltanak ki ingerhatást, illetőleg az érzéklés szervei meghatározott ingerek felfogására állnak át. Ezek szerint ha a *figyelem iránya megváltozik, akkor megváltozik az egész pszichikum aktivitásának, esetleg a tanuló külső tevékenységének iránya is.*

A begyakorolt tevékenység nem igényel folyamatosan koncentrált figyelmet. A figyelem elterelődhet anélkül, hogy ezzel a tevékenység is megváltozna. A mechanikussá vált tevékenység (pl. az írás) csökkentett figyelemmel is végezhető. A tudatos figyelem ilyen esetben az írás gondosságát, ellenőrzését stb. szolgálja, vagy a tartalomra irányulhat.

Az eddigiek alapján világos, hogy a tanításnak minden egyes, az érdeklődést felkeltő mozzanata alapvető értéket jelent. Ez a felfogása a kérdés pszichológiai vonatkozásaival foglalkozó szerzőknek (4, 12, 8). Tehát az a pedagógus feladata, hogy érdeklődést biztosító kapcsolatokat hozzon létre a tanuló és a téma között. Az újszerűen, ötletesen feldolgozott téma mindig alkalmasabb az érdeklődés fenntartására, mint a száraz, akadozó, helybentipegő sima témaközlés.

A figyelem által aktivizálódott gyermek további öntevékenységét igényli az ismeretek megszerzése, rendszerezése és maradandó elsajátítása is. Sokan abba a hibába esnek, hogy az élénk figyelmet, sőt a közlés egyszerű felfogását, közvetlen visszaadását biztosító figyelmet is öntevékenységnek, tehát aktivitásnak tekintik. Kétségtelen, hogy a tanuló részéről az osztályban folyó munka figyelemmel kísérése tevékenységnek számít. Ennek is van haszna. Ez azonban nem elegendő, és éppen ezért nem is tekintjük az aktivitás fogalmába beletartozó magatartásnak.

Hol találjuk meg tehát az elfogadható megoldást?

Az ismeretközlés terén akkor járunk el helyesen, ha a *tanuló tényleges közreműködését* leginkább megkívánó problémafelvetéstől a csupán közlő módszerig terjedő lehetőségek közül mindig azt választjuk ki, amelyik adott esetben leginkább biztosítja a tanuló legteljesebb egyéni közreműködését. Az egészséges fejlődésű gyermek igényli, hogy az ismeret megszerzésében ő maga is részt vegyen. Ezért szereti az életkori sajátosságainak megfelelő problémák, feladatok felvetését. A *feladatmegoldások serkentő hatású sikerélményt nyújtanak.*

A siker boldogító érzése az alsó osztályokban még könnyen jelentkezik. A felső tagozatban a tanuló el tudja bírálni saját teljesítményüket is, azért a könnyű siker már nem elégíti ki őket. Annál nagyobb ösztönző erőt jelent a közösség elismerése. Megfigyelhető, hogy az eredményes gondolkodás elis-

merése mennyire buzdító tényező a további munkában. Ugyanakkor visszahúzó erő a sikertelenség (Tjeplov—Makarenko). Azt tapasztaljuk, hogy a túlságosan könnyű kérdések csak rövid ideig hatnak a gyermek gondolati tevékenységére. Amikor már a gyengébb tanulók könnyen megtalálják a megoldást, akkor az értelmesebbek számára a probléma unalmassá válik. A feladat megoldását eredményező gondolkodás fokozza a tanuló önmegbecsülését és önbizalmát. Ha az eredmény eléréséhez csupán a szükséges segítséget adjuk meg, akkor szívesen keresik a megoldást maguk is. (Vö. 9.)

A tanulók önálló gondolkodásának fejlődését főképpen két módszer gátolja: egyrészt a kész ismeretek közlése, másrészt a tanulók gondolkodásának szüntelen irányítása. Nem gondolkodhat önállóan a gyermek, ha a kérdések áradatával minden gondolatát irányítjuk. Ebben az esetben pusztán az lehet a feladata, hogy a kérdőmondatot közléssé alakítja, vagy azt kiegészítse. Fontos pszichológiai követelmény, hogy a serkentő hatásokkal egyidőben megszabjuk a gondolkodás általános irányát is. Viszont szegényessé válik a tanuló gondolkodása, ha nem maga keresi az új ismeret megértésének lehetőségét, vagy a feladat megoldását. (10, 5)

Közvetlen tapasztalatunk igazolja, hogy bármely feladatnak, problémának, új ismeretnek sajátos serkentő hatása van. A megoldatlan probléma szükségletet jelez. Ennek nyomán a gyermeknek igénye támad a szükséglet kielégítésére. Ez az igény a pszichikus egyensúlyhelyzetet éppen úgy megbontja, mint pl. a fiziológia anyagcsereforgalom terén az optimális vízszint vagy oxigénszint csökkenése. Így, a víz-, vagy levegőszomjúsághoz hasonlóan kielégítést sürget az ismeretigény, a kulturális igény is. (10, 1)

Ezeknek a pszichológiai serkentő hatásoknak a nyomán a tanulók könnyen ránevelhetők arra, hogy az óra előkészítésében, az anyaggyűjtésben, szemléltetés közben, a fogalmak tisztázásában, összefüggések keresésében stb., az osztálymunka keretében vegyenek részt. A tanulók igénylik a nevelő irányítását. Ez természetes. Helytelen nevelői eljárásra mutat, ha a tanulók kész ismeretek nyújtását várják. A jól irányított tanulóközösség a tanultakkal kapcsolatban azonnal elmondja saját tapasztalatait, régebbi ismereteit. Ez azt mutatja, hogy az anyag feldolgozásában a tanulók szellemi aktivitással vettek részt, és megnyilatkozásuk csupán ennek a belső aktivitásnak külső megjelenési formája.

A tanulók aktivitása az ismeretek megszilárdítása szempontjából is jelentős. A tapasztalat igazolja, hogy „...nem a mechanikus ismétlések száma, hanem elsősorban az

aktív feldolgozás, az önálló munka szolgálja legjobban az ismeretek szilárdítását. Az olyan ismeret a legszilárdabb, amelyért aktívan, önálló munkával „megdolgoztak” a tanulók.” (2)

A nagyon mozgalmos óra nem feltétlenül a tanulók valódi aktivitásának tükrözője (10). A nevelő utasításaival, kérdéseivel, állandó irányításával nagyon mozgalmassá teheti az osztályt. A tanulók tevékenysége az utasítások végrehajtásában merül ki. Az igazi, önálló szemleli munkára ilyen esetben sem erjük, sem idejük nem marad. A tanulóknak be kell látnia, hogy számára szükséges az ismeret megszerzése. Az ismeretszerzés pszichológiai alapja ugyanis a szükségletből fakadó igény. Ezzel arra is utalunk, hogy az új ismeret közvetlenül vagy a későbbi időben segítségünkre lehet. Tehát az is pszichológiai követelmény, hogy az ismeretek alkalmazását lássák tanulóink. Hiba lenne, ha ezt a problémát a tanítási óra egyik módszeres fokozatává zsugorítanánk, amely 2—3 perc alatt meg is oldható. Az új ismeret vagy a megadott feladat gyakorlati jelentőségének az óra végén történő megbeszélése vagy összefoglalása pszichológiai szempontból mintegy a szükségesség megokolása. Arra kell nevelni tanítványainkat, hogy a tanultakat önállóan, kellő biztonsággal tudják alkalmazni. Az ismeret egyébként öncélúvá válik. A tanultak alkalmazásában különösen nagy szerepe van az öntevékenységnek.

b) A készségek kialakításának területe. A tanulás és gyakorlás nem azonos, de szorosán egymás mellé rendelt fogalmak. Különválasztásuknak nemcsak dilaktikai, hanem pszichológiai oka is van. A jártasság és készség megszerzését célzó gyakorlás sajátos pszichológiai követelményeket támaszt. A tanulás tartalmi része újszerűségével, a pszichikus képességek foglalkoztatásával, logikai élmény nyújtásával sok változatosságot hoz magával. A megszilárdítás mozzanatában gyakran jelentkeznek az újszerűség hiánya miatt fellelépő érdekeltenség. Itt is leleményes módszereket kell alkalmaznunk, hogy az ismeretek végleges birtokbavételének ez a fontos lépése eredményes legyen. A gyakorlás területe azonban egészen sajátos képet mutat. Ismert eljárást kell a tanulóknak megszabott módon gyakorolnia, miközben alig észrevehető mértékben növekszik a vele szemben támasztott követelmény. Ha a követelményszint már nem hat serkentően, rohamosan bekövetkezik a foglalkozástól való pszichikus elfordulás, amelyet aztán a tevékenység tényleges elhanyagolása és félbeszakítása követ.

Pszichológiailag jól megalapozottnak tartjuk azt az eljárást, ha a tanultak alkalmazásánál és a gyakorlás egyes szakaszainál a követelményeket fokozzuk és mindig új öt-



letekkel tesszük változatossá a feladatot. A tanulók maguk is sok ötletet vernek fel. Éppen ezért gondolnunk kell arra is, hogy a gyakorlás lényegét nem befolyásoló egyéni ötletek merev visszaautásítása csökkenti a tanulók önállóságát. Megfigyeltünk I. osztályos gyermekeket, aki a tanult vonalakból, betűelemekből sajátos rajzokat készített. Ezt csekély változtatással többször is megismételte. A tevékenység öröme nagy hajtóerővé vált. Szinte fáradhatatlannak látszott.

A beiskolázás időpontja előtt álló gyermeknél is nagy önállóságot figyeltünk meg a rajzolás terén. Magárahagyva azonnal rajzolni kezdett. Ötletei szűk körben mozogtak, de ha a felnőttektől új ötletet kapott, lelkesedése újból fokozódott. Az ötlet felhasználásával újra kombinálta rajzait. Ezekhez magyarázatot is fűzött. Írásórán megfigyeltük a II. osztályos tanulók díszítő sorait. Ha az önálló tervezéshez lehetőséget kaptak, ezzel a legtöbben éltek is. A felső tagozatban láttunk olyan rajzórát, amelyen a nevelő irányító kérdései alapján a tanulók a feladat minden részét nagy önállósággal beszélték meg. Valamely készség kialakítása a pszichikus mechanizmus létrehozását jelenti, amely sajátos szerkezetű technikai követelményű feladatok megoldására teszi képessé a gyermeket. Sokféle készségről beszélhetünk, amelyek egymástól lényeges tekintetben különböznek. Az iskolai munka szempontjából a leglényegesebbnek tekintjük az alapvető mozgáskészségeket, a hibátlan beszédmechanizmust, az írás, rajz, olvasási készséget. Viszont az ún. tanulási készséget nem soroljuk ide. A készségek pszichológiai alapja ugyanis egy időlegesen kialakított feltételes reflexrendszer. Ezzel szemben a tanulás folyamata nagymértékben függ annak tárgyától, minőségétől. További lényeges különbség, hogy a szándékos tanulás mindig figyelmet igénylő, tudatos művelet. Így ennek a szoros értelemben vett mechanizálása nem lehetséges. (A „tisztán” mechanikus „szó-tanulás”-nál elérhetünk bizonyos „technikai” eredményt.)

Vizsgáljuk meg röviden, hogy 1. milyen szerepe van a tanulók aktivitásának a készségek kialakításában, 2. hogyan hatnak a tanulók aktivizálására a meglévő készségek?

A készségek gyakorlása, bizonyos műveletek ismételt elvégzése útján alakulnak ki. A gyakorolt folyamat egyes részrei meghatározott rendben követik egymást. Pl. az a., b., c., d. mozzanatokból álló művelet egyes részrei között kapcsolatot jön létre. Az a. mozzanatot mindig a b. követi, majd a b. mozzanatot a c. mozzanattal lép szoros kapcsolatba stb. Így a négy tagból álló sor egységbe zárul. A művelet többszöri ismétlése folytán az a. mozzanatot befejezése a b. mozzanatot ingerlévé válik. Az összetettebb folyamatoknál

minden befejezett részmozzanatot a következő műveletrész ingere.

Kezddő fokom mindig csupán két tag összekapcsolását tűzhetjük ki célul, mert a több láncszemből álló mechanizmus korai gyakoroltatásánál a tanuló összekeverheti a sorrendet és ez a helyes mechanizmust zavarná.

Az azonos módon történő gyakorlás merev mechanizmust alakít ki. Ezért a készségek többé-kevésbé merev lefolyású cselekvést eredményeznek.

A készségek kialakítása folyamatos gyakorlással történik, amelynél a tanulók aktivitása alapkövetelmény. A gyakorlás az életkori sajátosságok figyelembevételével történik. Az I. osztály játékos kezdő sikerei megérdemlik a teljesítmény megbecsülését, fokozzák az eredményre való törekvést. A leküzdhetetlen akadály, vagy olyan feladat, amely túlzott követelményt támaszt, visszariasztó hatású. Éppen ezért a tanulókkal szemben csak fokozatosan növekvő igényeket támasszunk. Ezeknek az átlagos tanulók kisebb erőfeszítéssel megfelelhetnek. Így elérhető az a pszichikus hatás, amikor a cselekvés öröme is serkentő tényezővé válik.

A készségek kialakítását szolgáló gyakorlás akkor alakul igazi öntevékenységgé, tehát akkor jelentkezik a belső indítású aktivitás, amikor a tanuló részben már maga kívánja alkalmazni az elért készségi fokot, részben pedig a készség minőségi növelésére öntevékeny gyakorlással törekszik. Ha a tanuló a készségfejlesztésnek nem érzi szükségét, elért teljesítményével megelégedett. Ebben az esetben a gyakorlást kényszerű foglalkozásnak tekinti. Munkája csupán unalmas időtöltés. Megfigyelhetjük, hogy milyen gyorsan fejlődik az olyan tanuló írása, és az új követelmények elsajátításában mily feltűnő eredményt ér el az a tanuló, aki örömet talál munkájában. A szívesen végzett gyakorlás érzelmi hangulata a közvetlen tárgyi eredményben tükröződik. De ennél is fontosabb az érzelmi színezetnek a készség kialakításában betöltött szerepe. A tapasztalat azt mutatja, hogy a gyakorló jellegű munka közben alkalmazott elismerés fokozza az eredményt. A dicséret, főleg az alsó osztályokban hatékony és különösen a 6—8 éves gyermekeknél nagyon szükséges. 8 éves koron túl a valóság meghódítására törekvő gyermek a készségek fokozásában újabb eszközt lát személyes céljainak elérésére is.

A kisgyermek a készség kifejlesztésének végső célját nem látja. Tehát közeli, közvetlen feladatok jelentik részére a gyakorlás indító okát. A távoli cél csak később kap szerepet. A távolabbi, magasabbfokú teljesítményekre való időelőtti törekvés nagyobb veszedelmet jelent, mint amennyi haszonnal járhat. Pl. a gyakorlás egyik fokozata, az

írástempó növelése. Ha a tanuló túlzott aktivitással idő előtt akarja ezt az írástempót elérni, akkor a már elért minőségi eredménye rohamosan visszaesik. Tehát a tanuló aktivitását mindig helyes mederbe kell terelni.

A készségek kialakításának főbb lélektani mozzanatai, amelyek az aktivitás irányát is megszabják, a következők:

1. Valamilyen feladat jelentkezik, amelynek megoldásához bizonyos készségre van szükség.

2. A megoldás műveletének elemzése a rész-műveletek, vagy a fokozatok megállapítása.

3. A művelet elemeinek gyakorlása, illetve egy-egy fokozat elsajátítása.

4. A művelethez nem tartozó felesleges mozgások elhagyása.

5. A hosszabb idő alatt kialakuló készség esetén a már megtanult rész-műveletek vagy az elért fokozat alkalmazása (ami a mechanizmusnak az elemekre kiterjedő sztereotípiáját hozza létre).

6. Amint a szükséges mozgások összerendeződnek, az automatizmus fokozatosan tért hódít; csökken a tudatosság, a figyelem egy része felszabadul, a műveletek folyamatos ellenőrzése megszűnik, a művelet ritmusa tökéletesedik, és ez a dinamikus jelleget erősíti.

7. Az új műveletrészek bekapcsolása minden alkalommal csökkenti a tempót és megzavarja a ritmust; a részmozdulatok sima egybekapcsolása tehát külön gyakorlást igényel, illetve az új fokozat gyakorlásával új tempót és új ritmust kell megszokni.

8. A kellő gyakorlás után ismét csökken a külső érzékszervi ellenőrzés, háttérbe szorul a tudatos figyelem.

9. A megszerzett készséget változó körülmények között alkalmazza és azt általánosítja a gyermek.

10. Kialakul a gépies lefolyású művelet foka, a sokirányú alkalmazás készsége, végül

11. a készség eszményi, minőségi fokozatára való törekvés zárja le a gyakorlás lélektani mozzanatainak sorát.

A készségek kialakításának minden mozzanatánál szükséges a tanuló aktivitása. Ezért jelentős, hogy a gyermek milyen mértékben kész erre a tevékenységre. Minél fiatalabb a gyermek, annál nehezebb számára a gyakorlás monoton ideje. Az érdektelenség gátló hatását nem lehet utasításokkal vagy szigorral megszüntetni. Ezt különösen jól érzékelhetjük a zene-tanuláshoz szükséges gyakorlások közben. A hangszertanulás eredménye elég lassan jelentkezik. A technikai gyakorlatok kevés változatosságot nyújtanak. Mégis elérhető, hogy a technikai fejlődés a zene-tanuló gyermek számára az öröm forrása lesz. A tanuló az előtte álló út nehézségeit nem tartja oly súlyosoknak, ha többször visszapillant a már

megertt eredményekre. Tehát lélektanilag fontos, hogy figyelmét erre ráirányítsuk.

A tanuló mindennapi életében előforduló mozzanatok lehetőséget adnak az egyes készségek gyakorlására. A szülők gyakran saját feladatokkal bízzák meg a gyermeket, amelyek az iskolában megszerzett készségek változott körülmények között való alkalmazását követelik meg. Pl. a III—IV. osztályos tanulóval meghatározott célú levelet íratnak. Esetleg a levelet a tanulónak kell önállóan meg is fogalmaznia. A szülők legtöbbször nem tudják helyesen elbírálni a gyermekek teljesítőképességét. Ezért ilyen esetekben rendszerint igényeket támasztanak a tanulóval szemben. A szülő felszólítása külső indítást jelent a gyermek számára. A gyermek azonban saját kezdeményezéséből is végez olyan tevékenységet, amely a készség fokozását szolgálja. Pl. a saját növénygyűjteményéhez megfelelő felszerelést készít. Ez elképzelésben és kivitelezésben is öntevékenységeinek eredménye lesz. Ilyen önkéntes feladatvállalás a már elsajátított készségek alkalmazását, hasznosítását jelenti, és serkentő hatású a gyermekre. Így a sikeres tevékenység a gyermeket nemcsak az iskolában, hanem az iskolán kívül is aktivizálja.

A sikeres tevékenységet kísérő meglegedés, öröm, a fokozott eredmény nyomán fellépő büszkeség, a versengés, dicsőség-vágy, a nevelő elismerésére való törekvés, a büntetéstől való félelem, a jutalom reménye olyan közüvetett-serkentések, amelyek nagyon hatékonyak és szükség esetén pótolják a spontán aktívizáló okot.

Egyesek belső indításnak tekintik és nagy aktivizáló hatást tulajdonítanak a készségek alapjául szolgáló rátermettségnek, adottságnak. A tanuló egyéni sajátsága, amely a készség megszerzésében viszonylag gyorsabb, fokozottabb, minőségileg jobb eredményt tett lehetővé, serkentő hatású. Az a tanuló, aki adottságai, vagy a már megelőzőleg megszerzett készsége folytán szebben és könnyebben old meg pl. valamilyen rajzfeladatot, az öntevékenyen is szívesebben foglalkozik rajzolással. Ha a gyermek örömmel rajzolgat az iskolába lépés előtt, akkor az írási előgyakorlatoknál általában szebb munkát végez, s az eredménye serkentő hatást jelent számára.

c) *A készségek kifejlesztésének területe.* Meghatározott cselekvéseink, tevékenységünk sikerének alapját képezik. A képességek, a velünk született adottságokra épülnek, a gyakorlásnak, átszervezésnek, minőségi tökéletesedésnek eredményei. Pavlov elmélete szerint valamennyi képességet sajátos területre szorító feltételes reflexkapcsolatnak, összetett reaktív rendszernek tekinthetjük. Ebből az alaptételből következik, hogy a képességek kiművelését is gyakorlással végezzük. Az

adottságok önmaguktól sohasem válnak képessé. Kifejlesztési alapja az idegrendszer nagyfokú alakíthatósága. A gyakorlás a képességet előkészíti, azonban azt csak a gyakorlat teremtheti meg.

Feltételezésünk szerint a sajátos pszichikus területeken lezajló tevékenységek nyomán olyan időleges kapcsolatok jönnek létre, amelyek fokozatosan erősödnek, kiszélesednek. A reflexlancolat egyetlen részének kiváltása, a feltételes kapcsolatok egész sorát aktivizálja. A képességről akkor beszélhetünk, ha az említett kapcsolatok már állandósultak, vagy legalább tartósakká váltak.

A már egyszer megszerzett képesség megtartásához is szükség van a tanuló aktivitására, mivel a gyakorlás elhanyagolása a képesség csökkenését eredményezi.

A tanuló mindennapi életében az alkalmazkodás egyes esetei a képességek továbbfejlesztését eredményezhetik és aktivizáló hatásúak. Nagyon fontos, hogy a tanuló a képességek alkalmazásának eredményét maga is lássa. A képességek minőségi foka a tanuló teljesítményében tükröződik. A gyermeket a teljesítmény teljes értékelésére kell szoktatni.

A képesség tudatos fejlesztése az iskolábelépés napjától kezdődik. Lényeges, hogy az aktivitás terén milyen fejlődést ért el a gyermek az iskolába lépése előtt. A képességek ugyanis csak a folyamatos tevékenység útján alakulnak ki. Az aktív tanuló készségesen vesz részt az iskola minden tevékenységében, sőt maga keresi az alkalmat az öntevékenységre. Jelentős segítséget jelent tehát az iskolai munka kezdetén, ha otthon, az óvodában, már sajátos tevékenységgel előkészítették a gyermek készségeinek fejlesztését.

Hamar kiderül, hogy a tanulók közül kik azok, akik szívesen beszámolnak megfigyeléseikről. A közös megfigyelések során is ők az aktívak. Ők érnek el viszonylag kiemelkedő eredményt a megfigyelések elemzésében, fokozott biztonssággal találják meg a lényeges jegyeket. Elsők az absztrahálásban és általánosításban. A megfigyelésekről történő beszámolóik fejlesztik a gondolkodást, a kifejező-készséget, tehát a kölcsönös összefüggés folytán a nagyobb aktivitású tanulónál általában gyorsabban és minőségileg jobb eredmény tapasztalható az egyes készségek területén. Az eredmény újabb serkentő inger, vagy legalább olyan motívum, amely a tevékenység felé irányítja a tanulót.

A gyermek erőfeszítése, az akadályok önálló leküzdése, a képességek fejlesztésében ugyanazt a szerepet tölti be, mint a sportolóknál az edzés. Nem szolgálja az edzés célját, ha a sportoló csupán meghallgatja az edző magyarázatát, vagy nézi mások edzését. Így nem várható számottevő eredmény akkor sem, ha a tanuló nem vesz részt naponként a

fokozódó nehézségek leküzdésében, pl. hogyan fejlődjen a tanuló alkotó képzelete, ha nem kap megoldandó feladatokat. A készen nyújtott ismeret a tanuló gondolkodását háttérbe szorító, részletes magyarázat a reproductív fantázia fejlesztését szolgálhatja és hasznos lehet. Azonban ez nem elegendő. Az emlékezeti anyag, vagy akár a közvetlen élmények anyagának tevékeny elemzése, szétbontása és összerakása az újrászervezés minden tanulónál követelmény. A „fantáziálás” nagy öröm forrása a tanuló számára. Az alkotó képzelet helyes irányítás mellett mind erőteljesebben jelentkezik és ezért gondoskodni kell megfelelő serkentő hatásokról.

Az iskolai kísérletek minden területen szolgálhatják a tanuló alkotó képzeletének fejlesztését. Ha az aktivitásnak csupán annyi teret engedünk, hogy valamilyen kísérletet a fontos utasítások alapján hajtson végre a tanuló, vagy csupán az eszközök előkészítését bízuk rá, akkor a fantáziának kevés szerepet szántunk. A probléma megláttatása, a megoldás megkeresése viszont önálló, új alkotására teszi fokozatosan alkalmassá a tanulót.

Megjegyezzük, hogy amit az előző két tételről elmondottunk, az főbb vonásokban a képességek fejlesztésére is vonatkozik.

Az aktivitás mind a készségek kialakítása, mind a képességek fejlesztése területén fokozottabb szerepet tölt be, mint magában az ismeretszerzésben. Amíg ugyanis az ismeretszerzés elemei foka egyszerű „befogadással” is megvalósítható, addig a készségek és képességek fejlesztése csakis az egyén aktivitásával érhető el. A készségek és képességek fejlődése viszonylagos párhuzamosságot mutat a tanuló aktivitásával.

d) A szocialista életforma megalapozásának területe. Iskolánk a szocialista életre készít elő, tehát egyetlen mozzanatnak sem szabad a tanulót ettől a céltől eltávolítania.

A szocialista együttélés számos követelményt támaszt a gyermekkel szemben. Kérdés, hogyan fogadja a gyermek ezeket, és a szocialista életkapcsolatok kiépítésében és a termelőmunkában milyen szerepet vállal.

A tanuló primitív egoizmusa, majd az önkifejlesztés ösztöne kezdeti fokon hátráltatja ugyan a szocialista közösségbe történő beilleszkedést, azonban a közös tevékenység átsegíti a gyermeket ezeken a nehézségeken.

A tanuló az iskolai élet hatására hamarosan arra eszmél, hogy a közösség nemcsak előnyös, hanem nélkülözhetetlen is számára. A mindjobban kiszélesedő tartós kapcsolatok a cselekvéses alkalmazkodás összetettebb, szociális formáit alakítják ki. A tanuló magatartása a társas érintkezésben tevékenységeútján tökéletesedik. Minden tevékenység, — a helyes és helytelen egyaránt — nyomot

hagy a gyermekben. Ezért, ha a tanuló nem kap megfelelő irányítást, a helytelen magatartások a helyes formákkal együtt rögződnek. A magatartási követelmények pusztán elméleti elsajátítása nem hatékony.

A nevelő nem kísérheti figyelemmel a tanuló egész magatartását. A tanuló iskolán kívüli élete nem a nevelő előtt zajlik le. Ezért a tanuló megítélése szempontjából fontos mozzanatokot nem vehet figyelembe a nevelő. Nem láthatja a szocialista erkölcsi meggyőződés fokozatos kialakulását sem valamennyi tanulóánál. Erre azonban a tanuló magatartásából mégis megbízható módon lehet következtetni. A legelevenebben a kényes helyzetek, az érdekek összeütközésének mozzanatai tükrözik a tanulók egymáshoz és a szocialista közösséghez való igazi viszonyát.

A szocialista ember életére vonatkozó elvek, előírások alkalmazása terén is érvényesülnie kell az öntevékenységnek. Az erkölcsi elvek alkalmazásának lehetőségeire a tanulóknak kell rájönniök, egyébként nem válnak azok gyakorlati életük irányítóivá. Tapasztalhatjuk, hogy a megismert elvek alapján szívesen és felszólítás nélkül bírálják meg mások magatartását, viszont ezeket az erkölcsi követelményeket önmagukra vonatkoztatni már nehezebben tudják. A 9—10 éves kortól kezdődően ilyen vonatkozásban is erőteljes fejlődés mutatkozik, a serdülő korban az önbírálat határozott formában is jelentkezik.

A tevékenység a gyermek életeleme. Ez különösen a közösségi kapcsolatokban nyilvánul meg. A közösség perifériálisan elhelyezkedő tagjai általában kevesebb aktivitást tanúsítanak, míg a centrális helyzetűek a legagilisabbak. Egyes tanulók látszólagos passzivitásuk és periférikus helyzetük ellenére egy másik, kisebb közösségben aktívak lehetnek, mert abban a közösségben kedvezőbb helyet foglalnak el a csoport tagjainak sorában. Az aktivitás tehát szükséglet és nem csupán eszköz vagy módszer. Már Rousseau is a vágyakból, szükségletekből származtatja a gyermek aktivitását, cselekvő erejét (Emil). A tanulók igénylik a tevékenység lehetőségét, ezért a közösség életében is bőséges szerepet kell kapniok.

Az egyes tanulók aktivitása között mutatkozó különbséget a pavlovi tipológia segítsé-

gével megmagyarázhatjuk. A társadalmi feladatok teljesítésében minden embernek aktívan kell részt vennie, tehát a passzív típusú tanulók fokozott aktivitása számunkra nevelői feladatot jelent. Eppen a gátló hatásokkal küszködő gyermekek esetében kell az aktivitás fokozására törekedni.

„A szocializmusban az egyének aktivitásának, illetve passzivitásának kérdése *erkölcsi-politikai* kérdés, nem pedig egyszerűen csupán lélektani, karakterológiai probléma”, — írja Szokolszky István (11).

A szocialista élet alapkövetelménye a munka, amelynek megbecsülése, megszerettetése, főleg a munka végzéséhez szükséges erő, ügyesség, készség és képesség megszerzése erkölcsi feladat. Ez nem történhet elméleti úton. Az ismeretek, készségek elsajátítása éppen úgy szándékos erőfeszítést kíván, mint a fizikai munka. Minden munkafolyamat elemekből áll. Ha a folyamat egyetlen elemét nem tudjuk megvalósítani, az egész munkafeladat megakad, vagy csobát szenved.

A tanulás munkajellegű, amely fizikai erőt, állóképességet, kitartást, ügyességet, készséget, különböző szellemi képességet stb. követel. A pontosság, megbízhatóság, önzetlenség, felelősségtudat, jószándék és még sok egyéb erkölcsi vagy társadalompolitikai vonatkozás minden munkánál kisebb nagyobb mértékben fellelhető.

Közismert az a tény, hogy a zenét csak zenélve tanulhatjuk meg. Az is bizonyos, hogy a munkához szükséges készségeket csak a munka révén sajátíthatjuk el. A tanulók aktivitása a munkára való előkészítésben tehát természetes követelmény. Makarenko pedagógiai oldalról közelíti meg a munkára való előkészítés kérdését, azonban a pszichológiai alapokra utal, amikor megállapítja, hogy alkotó munka csak ott lehetséges, ahol megtalálható a munka szeretete, a munka hasznosságának és szükségességének felismerése és az alkotás vágya. Csak a közösségi munkában fejlődhet ki a munkához való helyes viszony.\*

Fejtegetéseinkkel csupán a probléma néhány alapkérdésére kívántuk a figyelmet felhívni, hogy ezzel az aktivitás pszichológiai értelmezését bármily csekély mértékben is előbbre vigyük. Reméljük, szerény célunkat sikerült megközelítenünk.

### *A témával kapcsolatos, könnyen beszerezhető irodalom:*

1. *Bakonyi Pál:* A tanulói aktivitásról, Köznev. 1962, 97. o.
2. *Dr. Berencs János:* Korszerűség és aktivitásra nevelés, Köznev. 1961, 203. o.
3. *Kálmán Klára:* Aktivitás a számonkérésben, Köznev. 1961, 273. o.
4. *Kronstein Gábor:* Az ifjúság és az alkotó életforma, Köznev. 1961, 547. o.

\* Makarenko: Előadások a gyermeknevelésről, Budapest. 1954. Tankönyvkiadó. 52. o.

4. *Molnár János*: A tanulók aktivitása, Köznev. 1961, 45. o.
5. *Nagy Józsefné*: Szükséges-e a számonkérés mint az óra önálló szerkezeti egysége? Köznev. 1962. 141. o.
6. *Nagymihály J.* Gyakorlati foglalkozás a nevelés szolgálatában. Köznev. 1960. 299. o.
7. *Papp László*: A nevelési cél és a tanulók aktivitása. Köznev. 1961. 502. o.
8. *Rápolti Viktor*: Hogyan fejleszthetjük tanulóink aktivitását az énekórán. Köznev. 1962. 151. o.
9. *Dr. Salamon Jenő*: A tanulók konstruáló tevékenységének fejlesztéséről. Köznev. 1961. 312. o.
10. *Dr. Somos Lajos*: Az aktivitás hiányosságai. Köznev. 1962. 79. o.
11. *Szokolszky István* szerkesztésében: Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből. Budapest, 1961. PTI. kiad.
12. *Várnagy Elemér*: Vezetés és öntevékenység az úttörőcsapatban. Köznev. 1961, 230. o.

*A tanulmánnyal kapcsolatos további irodalom:*

13. *I. I. Bozsovcics—N. G. Morozova—L. Sz. Szlavina*: A tanulási motívumok fejlődése a tanulóknál. 1951. Nev. Tud. Akad. Közl.
14. *M. A. Danyilov*: Az új tananyag aktív feldolgozása és tudatosítása a tanulók által. 1949. Nev. Tud. Akad. Közl.
15. *M. A. Danyilov*: Az oktatási folyamat lényeges oldalai. Szovj. Ped. 1955. 11. sz.
16. *Hans Heirbach dr.*: A produktív (alkotó) gondolkodásra nevelésről. Deutsche Lehrerzeitung, 1957, 43. sz.
17. *M. F. Morozov*: A tanár kérdései, mint eszközök a tanulók gondolkodó tevékenységének aktivizálására a tanítási órán. Szovj. Ped. 1957, 5. sz.

---

MAJZIK SÁNDOR      NAGY JÁNOS  
 gyak. isk. tanító      intézeti tanár

## Nyomtatott betűs szöveg másolása írott betűkkel az I. osztályban

A tanév végére el kell jutniuk az I. osztályos tanulóknak arra a fokra, hogy a nyomtatott szöveget szabályos írott betűkkel, helyes betűkapcsolással, betűkihagyás nélkül önállóan tudják lemásolni.

Ehhez szükséges:

- a) a tanulók jól ismerjék az írott betűket és biztosan tudják azokat írni,
- b) tudják a betűket kapcsolni minden viszonylatban,
- c) ismerjék az írásjelek pontos elhelyezését,
- d) a szavak szótagolásában annyira jártasak legyenek, hogy — szükség szerinti irányítással — a sor végén a szavakat el tudják választani,
- e) a figyelmük annyira fejlett legyen, hogy képesek legyenek egy nyomtatott betűs szót elolvasás után, hibamentesen, betűkihagyás nélkül lemásolni. Az írásóra nyugodt, a figyelmet erősen összpontosító jellegű. Írás közben csak a legfontosabb közölni valóra szorítkozunk, hogy a tanulókat ne zavarjuk. A szöveg írás előtt tartalmilag ismert, elemzett legyen. Tisztázni kell a helyesírási vonatkozásokat is. Írottbetűs szöveg másolásánál a tanuló előtt áll a betűk írott alakja és a kötés is. Ez megkönnyíti az írottbetűs szöveg másolását. Fokozatosan vezetett, tudatosított munka mellett a tanulók megtanulják az írott betűk helyes alkalmazását a nyomtatott betűs szavak másolására.

Gondolnunk kell arra is, hogy a tanulók az elolvasott szót ne betűnként másolják (a folyamatosság rovására), hanem az elolvasott szót, emlékezetükre támaszkodva megszákítás nélkül írják le. Szóírás közben csak ott álljanak meg, ahol az

úgynevezett „pihenő” van. (Pl.: A „kő” szó írása közben a felső hurokvonal alsó részén, majd a kapcsolást ívelten vezetve az „ő” betű felső ívelésének végén, amikor is majd megfordulva rajta visszaindulnak.)

Az eredmény attól függ, hogy milyen az osztály összetétele, mennyire képesek az írott betűket írni és kötni.

Még egy gondolat. Szoktassuk a tanulókat arra, hogy a tollat szóírás előtt mártásák meg, nehogy szóírás közben szakadjon meg a folyamatosság.

Ebben a tanításban azt kívánom bemutatni, hogyan vezetem a nyomtatott betűs szöveg másolását írott betűkkel.

#### *A tanítás tervezete*

I. osztály. Anyag: Ki a mezőre . . . c. vers. (Petőfi Sándor)

Feladat: a) a nyomtatott betűs versszak leírása, másolása írott betűkkel, b) a természet szépségeiben való gyönyörködtetésre nevelés.

Szemléltetés: olvasókönyvünk képe, a tavaszi kirándulásunkon szerzett tapasztalatok, Petőfi képe, táblai írás.

Oratípus: gyakorló.

Az írás tantárgy a maga sajátos jellegénél fogva alkalmas a tanuló aktivizálására, tevékenységre való nevelésére. A gyermekek szívesen írják, illetve „rajzolgatják” a betűket, örülnek elért eredményeiknek. Boldogan csodálkoznak, amikor a betűk összeillesztéséből egy-egy érdekes szó jön létre. Érdeklődéssel vesznek részt az órán, vagyis a tantárgy „motivációs bázisa” meglehetősen erőteljes. Hiszen közismert, hogy az írásóra egyik nehézsége abból adódik, hogy a gyermekeknek azt, a szinte legyőzhetetlen belső kényszerét, hogy írogassanak, kell keretek közé szorítani. Csak akkor engedjük őket írni, tévékenykedni, amikor annak az ideje elérkezett. Sokszor a gyermekek már a nevelő magyarázata, szemléltetése, bemutatása alatt is írnak, szinte nem tudnak ellentálni lázas tevékenységi vágyuknak. A tanulók nagy figyelmet képesek fordítani írástevékenységükre. Olykor szinte „egész testükkel” írnak, szájukkal formálják a leírt betű hangját, lábuk mozgásával követik a kéz lendületét. Ha az írásórát a nevelő megfelelően irányítja és jó a kapcsolata tanítványával, akkor annak ellenére, hogy képzésképzésről van szó nagyobb részben, az írás tantárgy a tanulók aktivitásának kialakítása, fejlesztése szempontjából egyaránt jelentős. Meg kell jegyezni, hogy éppen ezzel a tantárggyal kapcsolatosan a tanulók aktivitását illetően meglehetősen helytelen nézetekkel is találkozhatunk még itt-ott. Vannak akik úgy gondolják, hogy a megkívánt íráskészség létrehozása, a sok, szinte „lélektelen” gyakorlás, a szükséges mechanizmus kialakítása, a sok tollbamondás, a „színtelen” másolások nem lehetnek alkalmas eszközei a tanulók aktivitása és tevékenysége fejlesztésének. De, ha gondosabban megvizsgáljuk a kérdést, akkor azt lehet és

kell is megállapítanunk, hogy ha a mechanizmus létrehozása mint cél valóban fennáll, sőt tantervi követelmény, a létrehozásához vezető út, a tanulók munkája egyáltalán nem szükséges, hogy mechanikus legyen. Csakis a tanulók kellő aktivitása, önként és szívesen végzett munkája, belső motiváltsága lehet az alapja annak, hogy a tanulók ezt az életkorukhoz viszonyított, de abszolúte is nagyon nehéz feladatot már az első osztályban képesek sikeresen megvalósítani.

A fentiek miatt szükséges tehát, hogy előjáróban rámutassunk az írás tantárgynak azokra a sajátos vonásaira, amelyek rendkívül alkalmasak a készségfejlesztéssel járó mozzanatok ellenére is a tanulók aktivizálására. Úgy kell eljárunk, hogy a gyermeknek az írás iránti erős belső vágya ne szenvedjen csorbát. Ezért már a legkisebb elért eredményt is méltányolnunk kell. Ha mást nem, magát a jószándékot, az akarást, amely előbb, vagy utóbb gyümölcsöt terem. Mindent el kell követnünk, hogy fokozzuk a tanulók érdeklődését az írás iránt. Ezért (is) a tananyag feldolgozásában ne az anyag, a követelmény álljon csak előttünk, hanem a tanulók tevékenységét helyezzük előtérbe. Tegyük változatossá az írásórákat, minél alaposabb előkészülettel biztosítsuk a tanulók érdeklődését. Gyakran hangoztassuk az írás fontosságát, nélkülözhetetlenségét. Ezáltal is serkentsük a tanulókat buzgóbb tevékenységre.

Inkább kevesebbet, csak a legszükségesebbet végezzük el, mintsem halmozzuk az anyagot és feleslegesen magas mennyiségi követelményekkel egyrészt kockáztassuk a minőséget, de ami még fontosabb, teressé tegyük a gyermek számára azt, amit egyébként olyan szívesen, önként szeret végezni.

Természetesen, legyen a feladat ösztönző, nehézségeket is tartalmazó, de ne legyenek az akadályok visszariasztóak, elkedvetlenítőek.

Vizsgáljuk most már magának a tanítási órának az anyagát (a másolás szövegét). Vajon milyen mértékben alkalmas a tanulók aktivitásának fokozására. Petőfi Sándor: Ki a mezőre c. verse, a másolandó szöveg tartalmánál fogva is nagyon közel áll a gyermekekhez, akik maguk is nagyon szeretnek a mezőn ballagni, a szabad természetben ugrándozni. Ez a vers érdekli a gyermeket. Témájánál, egyszerűségénél fogva azonnal fel is

kelti bennük a cselekvési vágyát. Ez esetben nem okoz tehát különösen nehéz feladatot a tanulók cselekvési vágyának a felkeltése, sőt alig várják, hogy ezt a szép verset leírhasák. Ez a tény felhívja a figyelmünket arra, hogy mennyire jelentős másolás esetében a másolandó szöveg maga. Ha olyan szöveget találunk, és kell is találnunk, amely a gyermekek érdeklődését biztosítani tudja, akkor ezzel a ténnyel már elértük, hogy a gyermekek szívesen, örömmel vesznek részt a munkában, és könnyen oldják meg az óra írás feladatait is.

1. Kikészítjük az íráshoz a tollat, a tolltörölt és a könyvet.

2. Az előző írásírán végzett munka megbeszélése.

Miről írtunk a legutóbbi írásórán? — A cseresznyéről írtunk találós kérdést. Itt vannak a füzetek. Átnéztem. Felírtam, ki hogyan dolgozott. 15 dicséretre méltó, gondos, szép írást találtam. Ötöst kaptak a következő tanulók. (Felolvasom. Felállnak.) Titeket meg is dicsérlek. A többiek is kövessék példájukat! Van négy 3-as is. (Felolvasom nevüket.) A többiek 4-est kaptak. (Kiosztom a füzeteket.) Közös és egyéni íráshibák megbeszélése. (Betűalak, betűkapcsolás, tisztaság, szóelválasztás, betűkihagyás stb. Helyes alakban a táblára írom és íratatom a hibát elkövetővel. Az írás fejlődésének állandó ellenőrzése céljából fejlődési füzetet fektettem föl a tanulókról. Ebbe az elért eredményeket, a közös és egyéni hibákat tanulónként folyamatosan vezettem.)

Az óra elején a 2. részben és az óra végén a 8. pontban történő értékelés és dicséret az órán, és az otthon végzendő munka érzelmi motiválása miatt is jelentős. A gyermekek ebben a korban még nem képesek arra, hogy kötelességszerűen cselekedjenek. Munkájukat, tevékenységüket csak állandó segítség, elismerés, ambicionálás mellett képesek tartósan, sikeresen megoldani. Ekkor kerülhet sor az eredmények hangoztatása mellett a hibák megbeszélésére is. A gyengébben író gyermekek elé példaként a jól és eredményesen dolgozó társaikat állította a nevelő. Ezzel ismét csak tevékenységre, az eredményesebb

munkára serkentette őket. Természetesen serkentőleg hat a tanulókra az ellenőrzés kikérikthetetlen ténye is. A tanulók tudják, hogy a nevelő minden betűjüket megfigyeli, ellenőrzi, értékeli. Ez a külső tényező, éppen a nevelő tekintélyének elve alapján szintén buzdítólag hat a gyermekekre. Serkenti őket arra, hogy dicséretet kapjanak, elismerjék munkájukat, kiküszöböljék az eddigi hiányokat. Így válik a munka értékelése, bírálata tevékenységre, aktivitásra serkentő tényezővé. Éppen ezért nagyon fontos, hogy a bírálat tónusa előrelendítő, serkentő hatású legyen, még akkor is, ha a hibákat objektíven megállapítja.

3. — Tavasz van. kiránduláson voltunk. Mit figyeltetek meg a mezőn? (Beszámolnak.) — Igen. A mezőn zöld volt a fű. A fű között nyíltak a virágok. Milyen színű virágokat szedtünk? — Piros, sárga, kék és fehér színű virágokat szedtünk. — Hová hoztátok? — Ide az iskolába. Virágvázába tettük és a tantermünket díszítettük velük.

(Petőfi Sándor képét kifüggesztem a táblára.) — Kinek a képe ez? — Petőfi Sándor képe. — Órála már tanultunk. Mit tudtok Petőfi Sándorról? — Ő írta a Nemzeti dalt. Meg is tanultuk. Március 15-én Oláh el is szavalta.

Petőfi Sándor ilyenkor, tavasszal kísétált, kiballagott a mezőre. Amint a zöld mezőt, az ott nyíló sokféle virágot nézegette, jól érezhette magát. Vajon miért? — Örült a sok szép virágnak. — Tetszett neki a szép zöld mező. Gyönyörködött. — Jól mondtátok. Amit látott akkor, amit érzett, azt versben is leírta.

A tanítási óra 3. pontja jelentős abból a szempontból, hogy a tanulók figyelmét a foglalkozás témájára irányítja. Az osztály minden tanulóját érintő közös élményre, a kirándulásra való utalás a gondolati emlékezés aktivizálására hat erőteljesen. Ezzel a mozzanattal az osztály minden tanulója érdekeltté válik a nevelési feladatot megoldó, majd az óra célját kijelölő résznek. Így az órának ebben a részében is sikerül biztosítani az egész osztály aktivitását.

Saját élményeiket felidézve, érzelmileg, de gondolatilag is felkészülnek a tanulók a következő mozzanatra az órának, és aktív figyelemmel várják a költemény bemutatását. Ez a mozzanata az órának alkalmas arra, hogy a szellemi és gondolati aktivitás ismét szinte maradéktalan legyen. Ez lesz az alapfeltétele a költemény befogadásának, megértésének, az érzelmek létrejöttének és így természetesen a bemutatást követő hangulati és érzelmi beszámolóknak is.

A bemutatást követő beszélgetés jó al-

kalom az osztály tevékenységének kibontakoztatására. Az érzelmek feszítő ereje, beszámolókra készíti, mozgósítja, a feloldás irányába tereli a tanulókat. Az órának ez a része azért olyan mozgalmas, cselekvőleges, megnyilatkozásokban, tehát gondolati aktivitásban gazdag része az órának. Itt mindenkinek van mondanivalója. A nevelő egy-egy kérdésével inkább csak irányítja, fokozza a vers művészi hatásaként előállott tevékenységet.

Fontos, hogy ebben az esetben a tanulók álljanak előtérben, ők tevékenykedjenek, gondolkodjanak, számoljanak be benyomásaikról. A nevelő csak a szükséges mértékben szerepeljen. Irányítson, de maradjon háttérben. Hiszen ezen az órán amúgy is kevés alkalom van a megnyilatkozásra, a beszélgetésre, a cselekvésre, az írásra lényeges. De általános elvként is megjegyezhetjük, hogy a nevelőnek saját maga tudatos háttérbe szorításával egyidejűleg a tanulók aktivizálására, gondolkodtatására, megszólaltatására kell törekednie.

4. — Elolvasom nektek. Figyeljétek meg jól, vajon valóban azért ment-e ki Petőfi Sándor a mezőre, amit ti mondtatok? (Felolvasom a költemény első szakaszát):

Ki a mezőre...

Ki a mezőre ballagok,

Hol fű között virág terem.

Virágok, szép virágaim,

Be kedvesek vagytok nekem!

(Meghallgatom a hozzászólásokat.) — Azért ment ki Petőfi Sándor a mezőre, hogy a virágokat nézze. Szerette a mezei virágokat ő is. Gyönyörködött a sokféle virágban. — Mit figyelgettünk meg mi is a mezőn? — A sok szép virágot. — Sokszínű virágot láttunk. Milyen volt tőlük a mező? — Tarka. A zöld mezőt a sok-sok virág tette tarkává. Ez tetszett Petőfinek is. Miért nem télen ment ki a virágos mezőre gyönyörködni? — Azért, mert akkor nem nyílnak a virágok a mezőn. Megfagynának. — Miért nyílhatnak tavasszal? — Azért, mert már tavasszal meleg van. — Mi csalta ki a sok szép virágot? — A nap melege. — Vajon miért írta így Petőfi a versében: „Be kedvesek vagytok nekem!” — Azért, mert nagyon szép volt a mező és tetszett neki. — Hogyan lehetne ezt más szóval kifejezni? — Nagyon kedvesek vagytok nekem. — Igen. Mind a két kifejezés jó. Mégis melyik fejezi ki szebben? — Az, amelyiket Petőfi használt. — Hogyan is írta? — „Be kedvesek...”

5. — Ezt a kis verset fogjuk most lemásolni.

6. a) — Nyissátok ki az olvasókönyveteket ott, ahol a cseresznyéről írtunk! A jobboldalon van egy kép. Nézzétek meg! Mondjátok el, mi történik a képen! — A mezőn van egy kisleány. Szedi a virágot. Neki is tetszik a mezei virág. — Vajon kinek szedheti? — Meghallgatom.)

Olvassuk el a verset és figyeljétek meg, mire kell vigyázni a másoláskor! (Elolvassuk.) Én azt figyeltem meg, hogy minden sor elején nagy kezdőbetű van. — Kettőzött betűs szó is van. — Pontot, vesszőt, meg felkiáltójelet látok.

b) — Nyissátok ki a füzetet! — Így kell lemásolni, mint ezen a lapon van. (Végigvizsem a soron a mintalapot.) — Olvassuk el a vers címét! — „Ki a me-



zőre...” — Mire kell vigyázni a másolásnál? — Nagy kezdőbetűt kell írni. — Az „ő” betűre vesszőt teszünk. — Három szó. — Utána három pont van. — Igen, mert a gondolat nincs befejezve. — Mondjátok az első szót, felírom a táblára! (Majd szavanként mondják, én írom.) Olvassuk el a tábláról! — Vegyék a tollat! Mártsátok a tintába! Vigyázz, ne mártsd mélyen! Ha majd kifogy a tinta a tollból, arra törekedjétek, hogy a szó leírása előtt mártsátok mindig a tollat, azért, hogy ne szakadjon meg az írás szóközben. Balkezeteket fektessétek a füzetre! A védőpapírlapot a jobb kezetek alá. A tollat könnyedén tartsd! Üljetek egyenesen! — Írjátok! (Másolják a tábláról a címet.) — Aki kész a cím másolásával, az nézzen rám!

A többit a könyvből fogjátok másolni. Olvassuk el az első sort! — „Ki a mezőre ballagok,” — Hasonlítsátok össze a címmel! — Ugyanaz, mint a címe, csak egy szóval hosszabb. — Melyik szó az? — Ballagok. Mire kell vigyázni ennek a szónak a leírásakor? — Kettőzött „ll” betűt írjunk. Azért, mert a beszédünkben hosszabban ejtjük ki. Írásban ezt kettőzített betűvel jelezzük. — Vigyázzatok a kettőzött „ll” betű helyes kapcsolására. (Mutatom a nagytáblán a két „ll” betű helyes kapcsolását.) — A cím után hagyjatok ki egy vastagvonalas sort és a következőbe írjátok! — Mondja hangosan, Györgyike! — (Egy tanuló hangosan mondja szavanként a szöveget. Másolnak a tanulók. Közöttük járok halk léptekkel. Figyelgetem írásukat.) — Kész. — Olvassátok el magatokban amit írtatok és figyeljétek meg, feltettétek-e mindenhová a vesszőt, pontot!

Olvassuk el a könyvből a második verssort: „— Hol fű között virág terem.” Hány szóból áll ez a sor? — Öt szóból. — Vegyük sorra a szavakat! Mire kell vigyázni? — Nagy kezdőbetű van a sor elején. — Az „ü” betűn vessző van. — Kettős „tt” betű van a „között” szóban. A sor végén pont van. — Vigyázzatok a kettős „tt” és az „ö” kötésére. (Felírom a táblára, majd letörlöm.) Vigyázni kell még az „o” és a „l”, a „r” és az „e” kötésére. (Szemléltetem a táblán.) Ez a vesszor a füzetben nem fog elférni egy sorban. Az ötödik szó „terem” vagy egészben, vagy elválasztva. Ha el kell választani, hogyan szótagolod? — „te-rem”. — Aki választ, az szóljon előbb! (Ezzel elősegítem azt, hogy a gyöngébb tanuló is helyesen válassza el a szót.) Szavanként mondja hangosan, Gabi! — Írjátok! — (Közben esetenként, egyénekenként figyelmeztetem halkán a hibásan ülőket. A leírt második sor ellenőrzése úgy történik, mint előbb.) Kész.

Hányadik sor következik? — irányítom figyelmüket a harmadik sorra. A harmadik sor. — Olvassuk el! — „Virágok, szép virágaim,” — Figyeljétek meg, hány szóból áll ez a sor! Gondoljátok arra is, mire kell vigyázni a másolásnál! Ennek a sornak az írását már rátok bízom. Aki választott és új sorba ment át, abba a sorba ne írjon. Mindannyian új sorban kezdjétek! Szavanként hangosan mondja, Marika! Írjátok! (Másolnak. Közben halkán megdicsérem a szépen ülőket. — Marika nagyon rendesen ül. Berti is vigyáz a szemére. Látom, sokan nagyon szépen írnak.) — Kész.

Hány sor van még hátra? Gergely! — Még egy sor. Az utolsó sor. — Olvassátok el magatokban! Hasonlítsátok össze a sor hosszúságát az előbbi sor hosszúságával. — Mit figyelhetünk meg? — Ez a sor hosszabb. Mire kell majd vigyázni az utolsó szó leírásakor? — El kell majd választani a szót. Mielőtt hozzáfognál az utolsó szó leírásához, magadban szótagold és csak azután írd! Aki nem biztos az elválasztásban, az halkán szóljon! — Hangosan mondja szavanként, Zsuzsika! — Írjátok! — Kész.

Ki írta ezt a verset? — Petőfi Sándor. — A vers alatt olvashatjuk is a nevét. Írjuk mi is a füzetbe, így ahogyan ezen a lapon van! — mutatom a mintalapot. A baloldali széljelző vonaltól két ujjnyira. Mire kell a név leírásakor vigyázni? — Mind

a két nevet nagy kezdőbetűvel írjuk. — Helyes, írjátok! — Aki kész az írással, az törölje meg a tollát és helyezze a padra!

Amikor már megismerték tartalom és hangulati szempontból a másolás anyagát képező verset, akkor hangzik el konkrétan a cselekvésre, a tevékenységre vonatkozó felszólítás. Ilyen előkészítés után a feladat nem jelenthet unalmas, érdektelen munkát. A tanulók a jelen esetben alig várják, hogy leírják ezt a kedves, szép verset. Vágyukat még megerősíti a mezőn virágot szedő kis lány képének a bemutatása is.

Itt szeretnénk megjegyezni, hogy hétköznapi gyakorlatunkban kissé elkopott a cselekvésre motiváló törekvésünk. Élegendőnek tartjuk általában azt, ha megjelöljük a foglalkozás, az óra célját. Úgy véljük, ez már elegendő ahhoz, hogy növendékeink maguk is akarják, sőt talán kívánják is végrehajtani az általunk megjelölt feladatokat. Ez távolról sincs így. Igenis, az eddigi gyakorlatunknál sokkal nagyobb gondot kell fordítanunk az óra céljának világos, határozott megjelölése mellett, a tanulók érzelmi, akarati befolyásolására. Kedvet, vágyat kell ébresztenünk a gyermekekben az iránt a foglalkozás iránt, amit el akarunk végezni. Ne felejtsük meg arról, hogy gyermekekkel és nem felnőttekkel van dolgunk. Az érzelmi és hangulati befolyásolás, a motiválás, az osztály többségének az aktivizálása szempontjából nagyon jelentős mozzanat. Erre az eddiginél több gondot kell a jövőben fordítani. Ha ilyen gondos előkészítés után fogna a munkához az osztály, már az sem lenne mechanikus gyakorlás csupán. Az igazi aktivitás feltételeit azonban még edlgi munkánkkal sem biztosítottuk teljesen. Az igazi aktivitás alapja a valóság tényeinek, a feladat problémáinak alapos, gondolati ismeretét tételezi fel. Az osztály tudatos tevékenységét ebben a részben a másolás szövegének az elemzése, gondolkodás segítségével történő feldolgozása, megállapítások, általánosítások tétele, a figyelem és az érdeklődés felkeltése a helyesírási problémák iránt, a várható teljesítmény szemléltetése mintalap alapján készíti elő valójában. A nevelő itt sem közöl, hanem jó kérdéseivel elmélyülésre, tevékenységre serkent.

A költemény címének lemásolása nagyon alapos előkészítést igényel. Ennek ellenére az önálló tevékenységnek azért mégis marad lehetősége. Természetesen ez meglehetősen korlátozott lesz. A további munka szempontjából, amelyben egyre jobban érvényesül a tanulók aktivitása és önállósága ez a rész mégis jelentős. A cím leírása után, az első sor másolása már önálló munka. Az első sor már

nem másolhatja le mechanikusan a tanuló, mint a címet. Sőt! A cím és az első sor közötti különbség megmutatása, az adódó helyesírási nehézség (a ballagok szóban a ket-tőzött ll betű) leküzdése és a kapcsolásokra való ügyelés nagyon is komoly összeszedettséget, gondolkodást és a képzeletet is alaposan foglalkoztató tevékenységgé formálja ennek a sornak a másolását. Így történik a második sor leírása is. A tudatos, az alkotó tevékenységgel végzett munka szerves kísérője a tanulók által rendszeresen végrehajtott ellenőrzés is, ami megfelel egyben egy új gondolati megoldásnak.

A harmadik sor másolását már nem előzi meg közös elemzés, közös gondolati feldolgozás. Ez mindenkinek egyéni feladata lesz. Önállóan kell elvégezni minden tanulónak. A nevelő csupán serkent erre a gondolati tevékenységre. (Gondolatok arra, mire kell vigyázni a másolásnál!)

A negyedik sort is önállóan másolják a tanulók. Itt az előbbi problémákhoz még egy csatlakozik: a sorvégi szó elválasztásának lehetősége.

A kitűzött cél szempontjából ez a tevékenység volt az óra legfontosabb mozzanata. A nyomtatott betűkkel írt verset, írott betűkkel másolták le a tanulók, megoldották a nyomtatott és írott betűk azonosságának a kérdések, a kapcsolási feladatait gyakorolták, az adódó helyesírási problémákkal megbirkóztak. Közben pedig újra és újra átértékelték a vers szépségeit.

Az órának ez a része teljes osztályfoglalkoztatás jegyében folyt le. Annak ellenére, hogy minden tanuló foglalkozott, tevékenykedett, dolgozott, a megoldandó munka mégis minden egyes tanulótól gondolkodást, önállóságot, komoly elmélyülést kívánt. Az órának ezzel a felépítésével és elemzésével kívántuk szemléltetni azt az álláspontunkat, hogy a mechanizmusok kialakítása még az osztályfoglalkoztatás módszerei mellett sem kíván egyben mechanikus eljárásokat. Ellenkezőleg. Minden egyes tanuló számára önállóságot, gondolati aktivitást és problémákat jelentő módszeres eljárásokkal kívánjuk a készségképzést sikeresebbé, eredményesebbé, gyorsabbá tenni.

A nevelő ennek az elgondolásának ad hangot akkor is, amikor bizalommal tekint tanítványai munkáira elé. (Ezt a sort is reátok bízom!) Ez a bizalom szárnyat ad a bizonytalankodónak, a kisebbségi érzéssel küszködőnek, a tévován cselekvőnek is. A közben elhangzó dicséretetek lelkésítik a tanulókat a további jó munkára.

7. — Olvassuk el a leírt verset! Mindenki magában, hangosan pedig, Erzsike! Figyeljétek, nem maradt-e el valamelyik szóról a pont, vagy a vessző! — Jól olvastad el. Mondjátok meg, mi szépsége van tavasszal a mezőnek? — Zöld a mező. A fű között nyílnak a virágok. — Amikor kiránduláson voltunk, milyen volt a mező a sokszínű virágtól? — A mező tarka volt.

A 7. pontban kerül sor az elemző, a beszélgető tevékenység gondolati szintézisére.

Mindenki olvassa a saját munkáját gondolatban — ami annyit jelent, hogy megint mindenki tevékenykedik, szintetizál.

8. — A végzett munka értékelése. — Figyelgettem az írástokat. Nagyon sokan tisztán, hiba nélkül írtatok. Akadt azonban köztetek olyan is, aki nem vigyázott eléggé. Itt van két füzet. Mondjátok meg, melyik tanuló dolgozott rendesebben! — A Szöllősy írása szebb, mert tiszta, vonaltól vonalig írt stb. A másik füzetben a betűk dőlnek stb. — Ki érdemel dicséretet? — Szöllősy. Van még sok ilyen szép írás. Most nem érünk rá mind megnézni. Majd átnézem mindegyik füzetet. Rá fogom írni, munkátok értékét. Most pedig csukjátok be a füzetet és tegyétek a pad szélére! Füzetszedők gyűjtsétek össze! Tegyétek el a padról az írószközt!

9. — Házi feladat. Keressétek meg „A szép tavasz” c. olvasmányt. (A nagy nyomtatott „L” betű után van. (Ezt a kis olvasmányt már olvastuk. Ebből másoljátok le a címet és az első sort. — Olvassuk el! — Mondjátok el, mire fogtok otthon vigyázni a szavak leírásakor! (Megbeszéljük.) Itt van másik füzetetek. Osszátok ki! — Azt várom, hogy odahaza is olyan szépen írjatok, mint most írtatok. Holnap megnézem.

Házi feladat a tanítás folyamán megállapított mondat emlékeztetőből való leírása lesz. Itt sem hagyatkozik azonban a nevelő a pusztán mechanikus emlékeztetőre, hanem a tanult szabályok felidézésével az otthoni munkát is iparkodik tudatosá, meggondolttá, önállóvá tenni.

Úgy véljük ez a sablonosnak és mechanikusnak mondott órafajta rendkívüli mértékben alkalmas a tanulók alkotó tevékenységének kibontakoztatására, gondolkodásának, önállóságának, szellemi erőinek a fejlesztésére annak ellenére, hogy a mindezek az eljárások végeredményben a készségképzés céljait szolgálják.

---

SÜLI DEZSÖNÉ és PONICSÁN ADÁM  
intézeti tanárok

## Kézimunka óra az I. osztályban

Agyagmunka: dobókocka és dominó

Az új tantervjavaslat az alsó-tagozatos kézimunka és a felsőtagozatos gyakorlati foglalkozások anyagát egy tantárgy keretében kívánja összekapcsolni. Hangsúlyozza többek közt a szerszámigényes munkák, gyakorlatok megvalósítását. Ilyen értelemben megtalálható a tantervjavaslatban a plasztilin vagy agyagmunka, előreláthatóan 4 órában. Elsajátítanak bizonyos alapfogásokat, melyek alapul szolgálnak a formaérzék fejlesztésénél, valamint az ezekhez szükséges egyszerű szerszámok használatát. Konkrét utalás történik a tervezetben a mintázófa használatára.

Bizonyára megmarad az alakításhoz szükséges, a jelenlegi tantervben is meglévő anyag és szerszám-szükséglet is nevezetesen a kés, a lécs stb. alkalmazása. A következőkben egy I. osztályos kézimunka órát mutatunk be. A tanítás anyaga alkalmas arra, hogy a jelenlegi tanterv és a tantervjavaslat célkitűzései mind oktatási, mind nevelési vonatkozásban alátámasszák a kézimunka, vagy gyakorlati foglalkozás szükségességét. E tantárgy sikeres oktatása I. osztálytól kezdve nagy mértékben hozzájárul a sokoldalú embertípus alakításához. Megvalósul keretén belül az ok-

ratás és képzés, amennyiben az ismeretek nyújtását a teljesítményképes tudásig fejlesztjük. Ezek során az anyagok, eszközök használatában jártasságot, készséget alakítunk. Nagymértékben hozzájárul az értelmi erők fejlesztéséhez is. Segít ez a tantárgy természeténél és feladatainál fogva a kezdeményezés, az önálló gyakorlati alkalmazás és az alkotóképesség alakulásában. Támogatást ad az alsó tagozatban a politechnikai képzés célkitűzéseinek megvalósításában. (Az alakítások során a formaérzék fejlesztése, egyszerű szerszámok használata stb.). Az erkölcsi nevelés feladatainak megvalósításában különösen a munka, a fegyelem, az akarat és jellem, valamint a helyes közösségi magatartás kialakításában hatásos eszköz. Nem utolsó sorban széleskörűen érinti és teljesíti az esztétikai nevelés célkitűzéseit, nevezetesen az ízlés és az alkotóképesség fejlesztését, kimunkálását. Összefonódik e képzési nevelési terület, amikor az első osztályos játékos lendületből az alkotóvágy felhasználásával és továbbfejlesztésével eljutunk olyan tudatos tevékenységig, melynek eredménye az esztétikailag minőséginek elfogadható készítmények sora, és az azt megalapozó munka szeretete.

A fentiekből kitűnik, hogy e tantárgy tanítási egységei, valamint egyes órái alkalmassá teszik a tudatosság és aktivitás elvének kidomborítására. A gyermeki tevékenységet az oktatási folyamat során a tanítási módszerek változatos alkalmazása biztosítja. A következőkben elemzett tanítási óra a didaktikai alapelvek vizsgálatát — különös tekintettel a tudatosság és aktivitás elvére — tűzte ki tárgyául, feladatául.

A tanítási óra anyaga: *szegletes testek alakítása agyagból. Dobókocka és dominó.*

**Tanítási célok:** az agyag lapítása súlyköléssel, simítással, valamint alakítása átméretezéssel. A munka kivitelezéséhez, elkészítésének módjához szükséges ismeretek a kocka és dominó alakjáról, különös tekintettel lapjaik nagyságára. A jelzések megjelölése a mintázófácska segítségével. A vonalzó helyes használata a simításnál és az átméretezésnél. A pontos átméretezés technikai megvalósítása. A mintázófácska helyes használata a mélyítésnél. A formaérzék fejlesztése.

**Nevelési célok:** a) mutasson rá az óra ar-

ra a tényre, hogy a közösen végzett munka rövidebb idő alatt jobb és több eredményre vezet. Közös munkára nevelés, a közösségi érzés fejlesztése. A közös munka megszerettetése.

b) A tanítási anyaggal kapcsolatos játékszabályok ismertetésén vagy tisztázásán keresztül meggyőzni a tanulókat arról, hogy becsületes játék csak a játékszabályok megtartásával lehetséges. Ez elvezet a becsületes munkához. A pontos munka és értékelése.

c) Az ízlés és az alkotóképesség fejlesztése. Az *oktatási cél* magába foglalja a didaktikai alapfogalmak közül az oktatás és képzés egységét, mert az ismeretnyújtást követi annak alkalmazása. Tovább viszi a tanulókat az agyagmunkák területén kialakult jártasság útján.

A *nevelési célok* az erkölcsi és esztétikai nevelés köréből adódnak. A gyermek tapasztalatait felhasználva a játékos kedvet alkotói vágyá, majd munkává alakítva, az életményszerűséget szem előtt nem tévesztve, tudatosan alakítjuk erkölcsi arculatát. Ezeket kívül még sok nevelési cél valósul meg az órán erkölcsi vonatkozásban. Meg nem nevezük ezeket, de a tanítónak a lehetőségeket nem szabad kihagynia. (Pl. a fegyelem, ügyis, mint munkafegyelem kérdése.) Adódik nevelési cél a testi nevelés területéről is. A higiénikus szokások alakítására az óra eleji és utáni kéz-fertőtlenítés esetében pl. Az esztétikai nevelésnek is több problémája található az órán a megjelölteknél. (Pl. a ruházat tisztán tartása, a munkaasztal rendje, óra végi rendteremtés).

**Szemléltetési eszközök és módok:** egy nagyméretű és egy kisméretű dobókocka, egy doboz dominó, valamilyen társasjáték, melyhez dobókocka szükséges. A tanító bemutata. Rajzos vázlat a táblán.

**Anyag- és szerszámszükséglet:** képlékeny agyag, kés, mintázófa, eternit alátétlemez, újságpapír, vonalzó.

Az óra típusa: vegyes. — Az oktatási folyamat több fő mozzanata szerepel benne. Az új ismeret nyújtása szükségszerűen folytatódik a gyakorlati alkalmazásban. Határozott szerepet kap az órán az ismeretek megszilárdítása, valamint a munkamenet megindulása előtti ellenőrzés.

#### Vázlat

Szünetben: szervezési munka.

1. Az előző óra ismereteinek és alkalmazásának felelevenítése.
2. Beszélgetés az új feladatról.  
Célkitűzés.  
Technikai előkészület.
3. A munka menetének és módjának megbeszélése.
4. Az ismeret megszilárdítása.

5. A feladat megoldása, a gyermekek önálló munkája:
  - a) a megfelelő agyagtömeg levágása
  - b) kézzel gombóccá gyúrása
  - c) az alátétlapon való ütögetéssel szögletes sülkölása
  - d) vonalzó segítségével simára nyomkodása
  - e) pontok mélyítése mintázófaival.

6. A következő új feladat bevezetése, ismeretése: dominó készítése.
7. A feladat megoldásának módja, elkészítésének menete.
  - a) megfelelő agyagtömeg levágása
  - b) az agyag lapítása, a vastagság átméretezése
  - c) a dominó nagyságának átméretezése, a felesleges részek leszelése késsnyomással
  - d) a kivágott dominó simítgatása, esetleges javítás
  - e) késsel és pálcával elmélyítés
  - f) az ismeret rögzítése,
  - g) a feladat megoldása a tanulók által.
8. Szabad alkotó munka.
9. a) Közös bírálat az elkészített munkáról, szempontok szerint,
- b) a tanulók munkáinak osztályozása,
- c) házi feladat: a tárgyak szárítása és kiégetése,
- d) rendteremtés: szerszámok elrendezése, kézfertőtlenítés, szertári anyagok elszállítása.

A következőkben az óra bővített vázlatát ismertetjük, valamint az egyes vázlatpontokkal kapcsolatos elemzést közöljük.

#### A tanítás menete.

Az óra előtti szünetben megtörténik a tanító által irányított szervezőmunka: a kézimunkához szükséges felszerelések kiosztása (agyag, újságpapír, eternitlap). Az ajtónál klórmeszes vízzel telt mosdótól elhelyezése, melyben bevonuláskor a tanulók kezeiket fertőtlenítik. Ennek megvalósítása egészségi szempontból különösen szükséges, és megvalósítandó, amennyiben az agyagkészlet egy részét újra felhasználjuk.

1. Az óra ellenőrzéssel kezdődik. Szükségnek látszik a múlt órán elsajátított ismeretek felelevenítése (krétát készítették). A meglévő ismeretek felidézése, nevezetesen a kréta elkészítési módjának menete, a közben alkalmazott alapfogásokkal könnyebbé és gyorsabbá teszi az új ismerettel kapcsolatos munkát (alkalmazott ismeretek a múlt óráról a hengerítés, lapítás, simítás, valamint a kréta elkészítésének munkamenete).

Az ellenőrzés módszere a beszélgetés. Teljesen indokolt, mert az előző órán nemcsak ismereteket szereztek a tanulók, hanem önállóan végeztek gyakorlást is. Mindezek birtokában emlékezetüket aktivitásra serkentve tudatos reprodukálásra képesek. A múlt órai gyakorlati tevékenység megkönnyíti az ismeretanyag emlékezetbe idézését. Biztosítva van tehát a tudatosság és aktivitás megvalósítása, szoros kapcsolatban a közösségi bánásmód elvével. E két alapelv a tanító vezetésével egyúttal a tartósság elvét is alátámasztja, mert a korábbi ismereteket ismételve, azokat

alapul veszik az új anyag feldolgozásánál. Megemlítendő, hogy az óra ellenőrzésként alkalmazott mozzanata egyúttal az ismeretek megszilárdítását is szolgálja, annak logikai rögzítési változatát is beleértve.

2. Előkészítő beszélgetés az új anyaggal kapcsolatosan a társasjátékokról. A tanulók ismereteinek és tapasztalatainak élményszerű felelevenítése. A nevelő a szobában játszható játékokra tereli a beszélgetést oly módon, hogy a tanulók a dobókocka szerepét megemlítsék. Ekkor ő is megmutatja az általa hozott társasjátékot, melyet néhány tanulóval (pádsoronként egy-egy) játszani kezd. Pár dobás alatt a játékszabályokra tereli a figyelmet. Kérdések segítségével a nevelési, erkölcsi mondanivalóra utalnak. Ezek után a játékot abbahagyják és ugyancsak kérdések segítségével megállapítják, hogy mit játszottak, melyek voltak a játék eszközei, és hogyan játszottak ezekkel. Közben erőteljesen kidomborítják a dobókocka jelentőségét, így természetszerűen következik a fentiekből az óra céljának, feladatának megjelölése.

Itt elsősorban azt emelnénk ki, hogy igen jól megvalósítható az elmélet és gyakorlat kapcsolata elvének azon követelménye, hogy amikor csak lehetséges, a tanulók tapasztalataiból, élményeiből induljunk el. Az első és második vázlatpont ezt meg is oldja. A tudatosság és aktivitás elve itt még csak a gyermek játékos kedvében látható, mondhatnánk úgy is, hogy spontán aktivitás, amelyet rövidesen felvált a cselekvőkészség munkában való megnyilvánulása. Határozott lépés a tudatos aktivitás felé a célkitűzés, mely megindítja azt a folyamatot, ami a tudatosság és aktivitás elvének egy fontos tartalmi jegye, mégpedig: a tanulók tudatosan és alkotó módon vesznek majd részt a tanítási óráknak minden mozzanatában. A kívánt tudatosság és aktivitás nem következik be természetszerűen akkor, ha a tanító megfélemlít arról, hogy az új anyag előkészítése és a célkitűzés fontos motivációs tényezők. Ennek érdekében gondoskodik arról, hogy élményszerű legyen az irányított beszélgetés, mint tanítási módszer, valamint konkrét világos a célkitűzés.

Technikai előkészület következik: felkötik kötényeiket, feltűrik a ruhájuk ujját. Közben kiosztják a mintázófákat, a késeket és a vonalzókat.

3. A munka menetének megbeszélése a kocka alakjának megfigyeltetésével kezdődik. Megállapítják azon lényeges sajátosságokat, hogy hány lapja van és a lapok egyenlő nagyságúak. A szemléltetés nagyméretű kocka segítségével történik. A dobókocka elkészítésének módját és menetét a következőképpen ismerteti a tanító. Megfelelő

agyagtömeget vág le, ezt kézzel gombóccá gyúrja, az alátétlapon ütögetéssel szögletessé súlykolja, majd vonalzóval simára nyomkodja. A kész kocka hat oldalára mintázófa segítségével pontokat mélyít. A nevelő bemutatás közben magyaráz, hangsúlyozva az egyes lépéseket, az ezekhez szükséges technikai alapfogásokat, valamint egyes szerszámok használati módját. A munkamenetben használatos szakkifejezéseket többször hangsúlyozza, ismételi.

Megtörtént a konkrét tények nyújtása, az elemzés és általánosítás, mint didaktikai feladatok megvalósítása szoros és szerves összefüggésben. Módszerek a szemléltetés és magyarázat, melyek érzékelterik a munka szakaszos megoldását. A magyarázat nem zárja ki kérdések alkalmazását az értelmi erő, különösen a figyelem és az emlékezet fenntartására, működtetésére. (A kérdések utalnak a már ismert alapfogásokra és az új anyag legfontosabb összefüggéseire: az oldalak száma, nagyságának egyenlősége.) A módszerek helyes alkalmazása hivatott a didaktikai feladatokhoz szükséges tudatosság és aktivitás



biztosítására. A tanulók nem passzív résztvevői az említett főmozzanatok munkájának. Egyrészt elősegíti ezt a szemléltetés érdekessége, a világos jó magyarázat és a tanító kérdései. Másrészt az, hogy az új ismeretet, a kocka elkészítését keletkezésében szemléltették a tanulók. A módszerek kombinációja is növeli a tudatossággal szembeni igényességet. Így a fentemlített folyamat során megindul a spontán aktivitás átalakulása alkotásvágygá, majd tudatos aktivitássá, amennyiben ezt egy óra keretén belül el lehet érni. Meg kell említeni, hogy a kézimunka órák fent említett didaktikai feladatai a szemléltetés módszerének segítségével konkrétta, kézzelfoghatóvá válnak. Ilyen módon megvalósul a szemléltetés elve.

4. Az új ismeret nyújtása után egy tanuló elmondja a munka menetét. Amennyiben téved, társai javítják. Eközben a tanító a gyermek megállapításai alapján a munkamenet lépéseit a táblára rajzolja. A rajzok képezik az óra táblai vázlatát, rögzítik az egyes munkamozzanatok egymásutánját.

Egy jelentkező tanuló elkészíti a do-

bókockát, miközben ismételik a munka menetét. A hiányosságokat a tanulók, végző esetben a tanító javítják. Az alapfogásokkal kapcsolatos szaknyelvi kifejezéseket a nevelő e mozzanat közben a megfelelő lépéseknél mondogatja, de a tanulóktól ezek feltételezik a nevelő irányítását, tervveteli meg.

Az ismeretek megszilárdítása változatosan, lendületesen történik. Ebben a részben válik egészen szembetűnővé a tudatosságon alapuló aktivitás, a tanulók alkotó részvétele az oktatási folyamatban. Sokoldalú és érdekes, mert az értelmi erő mind nagyobb feladathoz juttatja ezt kívánja. Erőteljesen működik a figyelem, az emlékezet, a reprodukzív képzelet. Nagyfokú tudatosság és aktivitás ez, hozzászámítva a cselekvést elvégző tanuló munkáját is. Ennek a tanulók által való megfigyelése és esetleges javítása szintén megköveteli a tudatosságot és aktivitást. Mindezek feltételezik a nevelő irányítását, tervszerű, állandó jellegű vezetését. A tanítási óra e mozzanata a tartósság elvének is képviselője, amennyiben megtalálható az ismeret is-

métlése szóban és cselekvőleg, valamint bizonyos rendszerbe foglalás a táblai rajzos vázlat segítségével a munka menetét illetően. Megnyilvánul itt a szemléletesség elve is, mert a megszilárdítás, mint didaktikai feladat konkrétta vált a tanuló bemutatása és a táblai rajzos vázlat segítségével. Jelentőséget kap e részben az egyéni és közösségi bánásmód elve, mint oktatási alapelv, a cselekvést végző gyermek és a tanulócsoporthoz bevonásával. A megszilárdítás módszerei a beszélgetés és a szemléltetés (a táblai rajzos vázlat és a tanuló munkája).

5. Következik a feladat megoldása, a gyermekek önálló munkája. Ennek üteme a létrejött ismeret és annak megszilárdítása alapján a következő lépésekben, szakaszokban történik:

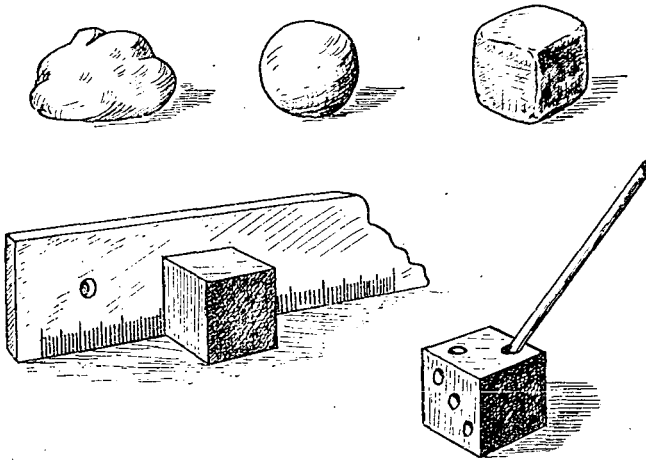
- a) megfelelő agyagtömeg levágása,
  - b) kézzel gombóccá gyúrása,
  - c) az alátétlapon való ütögetéssel szögletessé súlykolása,
  - d) vonalzó segítségével simára nyomkodása,
  - e) pontok mélyítése mintázófavál.
- A munkamenet megvalósítását meghatá-

rozza a táblán levő rajzos vázlat, valamint az előbb megvalósított didaktikai feladatok konkrét volta.

A tanító e munka alatt végzi korrektúráját. Amennyiben közös hibát tapasztal, a munkát leállítja. A hibát a gyermekek előtt, a hibás munkadarabon szemléltetve javítja. A tanulók ezalatt kezeiket az eternitlapra helyezve figyelnek. A munkáját befejező tanuló testtartásával jelzi, hogy kész van (kezét az eternitlapra teszi a ruha tisztántartása

jelentőségű szempontból az a jelenség, amikor a hamarabb készenlevők segítik elmaradott társaikat. Nem nézi a közösség tétlenül az egyén lemaradását, hanem segíti a többiek mellé való felzárkózásban. A nevelő ezzel kapcsolatban kialakítja azt a helyes szemléletet, állásfoglalást, hogy más segíteni, és más a feladatot valaki helyett elvégezni.

6. A következő új feladat a dominó elkészítésével kapcsolatos. Bevezetésként a tanító egy tanulóval dominó-játékot játszik.



végeit, és a tanárra néz). Ebben az esetben engedélyt kaphat esetlegesen elmaradott szomszédjának segítségére.

E mozzanat a gyakorlati alkalmazás. Lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók ismereteiket önállóan megvalósítsák. Ez az elmélet és gyakorlat elvének fontos követelménye. Egy óra keretén belül is tanúli lehetünk annak a folyamatnak, amely a játékos kedvől indul, és alkotásvágy, a cselekvő készség, befejezőleg pedig a munka elvégzése felé halad. Ez a folyamat egyébként hónapok, évek során alakul ki egészen. Tanítási módszerek e didaktikai feladatnál a gyakorlás és ellenőrzés. A munka végzésének nehézségét ellensúlyozza a táblai rajzos-vázlat, mely biztosítja az aktivitást és a tudatosságot a szakaszos munkában. A hangsúly az ismeret gyakorlati megvalósításán van, teljes és tudatos cselekvő aktivitás ez, melynek irányítását a tanító tartja kezében az egyéni- és esetleges osztálykorrektúra megnyilvánulásakor. Szemünk előtt játszódik le az egyéni és közösségi bánásmód elve, amennyiben az osztály, mint közösség, egyazon oktatási cél megvalósításán dolgozik. A közösség minden egyes tagja törekszik a feladat hiánytalan elvégzésére. Nagy

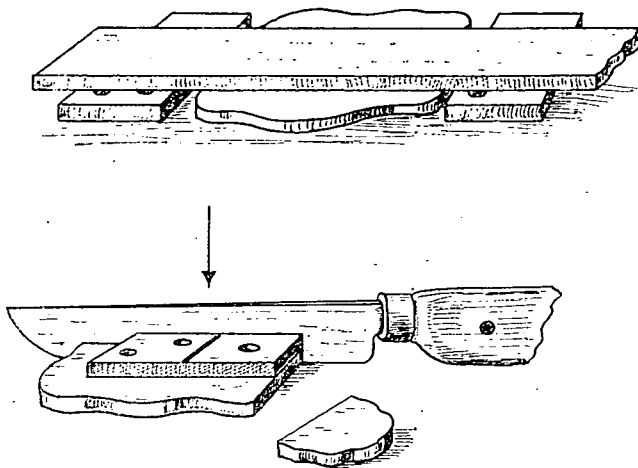
Közben közösen felelevenítik a játékszabályokat, nevelési vonatkozásban is. Eközben ráirányítja a figyelmet a dominón található pontok jelentőségére. Erről és a dominó alakjáról beszélgetnek a tanulók értelmi képességeihez mérten, utalva az oldalak különbözőségére. Ezután problémaként felvetődik, hogyan lehetséges pontosan olyan nagyságú és vastagságú dominó készítése, mint amivel játszottak. Probléma lesz a pontok szabályos elhelyezése is.

Mindezek után részlete célkitűzés formájában tudatosítja a tanító és irányítja a figyelmet a tanító a soronkövetkező feladatra. Ez a feladat a dominó elkészítése.

#### 7. Az elkészítés módja és menete:

- a) megfelelő agyagtömb levágása,
- b) az agyag lapítása, a vastagság megállapítása oly módon, hogy a lelapított agyagtömeg mellé jobbra és balra egy-egy dominót helyez a tanító. Utána vonalzóval addig nyomja, amíg ezzel a kétoldalt levő dominókat el nem éri. Így a meglevő agyagtömeget az eredeti dominó vastagságának megfelelően alakítja.

- c) a dominó nagyságának átméretezése úgy, hogy a lelapított agyagtömbre helyezi a dominó pontokkal felfelé. Majd a felesleges részeket levágja — késnyomással — mind a négy oldalon. Ezt az eljárást erőteljesen hangsúlyozza.
- d) a kivágott dominó simítgatása, illetve a vágás által keletkezett esetleges hibák javítása,



- e) a mintázófa hegyes végével az elválasztó vonal meghúzása, a tompa végével pedig a pontok elmélyítése. Az ismeret megszilárdítása beszélgetés keretében történik. Ezzel egyidejűleg a tanító elkészíti rajzos vázlatát a táblán. A következőkben megkezdődik a gyakorlati alkalmazás, a tanulók önálló munkája a fentjelzett menet alapján. (Előtte minden tanulónak két dominót osztanak ki a szertárosok.) A dominó elkészítésével kapcsolatos mozzanatoknál nem tartjuk szükségesnek az elemzést elvégezni, mert ismétlésekbe bocsátkoznánk. Ugyanazon didaktikai feladatok, tanítási módszerek és alapelvek ismétlődnek.
8. Szabad alkotómunka. Azok a tanulók, akik feladataikat elvégezték, a maradék agyagból önálló elképzelés alapján kötetlenül, tetszés szerint dolgozhatnak. Az óra e mozzanata nagy mértékben biztosítja a tudatosság és aktivitás elvének megvalósulását. Alkalmat ad az ismeretek alkotó alkalmazására. Az aktivitást nemcsak a cselekvés, gyakorlás, alkotás képezi, hanem az alkotóképzelet működése is. Tiszta formája ez a gyakorlati alkalmazásnak, a teljesen önálló munkának. Kitűnő lehetősége az egyéni bánásmód elvének is, mert teret ad a tanuló

egyéni sajátosságai, meglevő ismeretei, jártasságai, esetleges készségei kifejtésére.

- Az értelmi képességek is fejlődnek e mozzanat elvégzése közben.
9. a) Közös bírálat az elkészített munkáról, mely egyúttal az óra eredményének értékelése is. Hangsúlyozottan beszélgetnek a közös munka előnyeiről. Több kéz kevesebb idő alatt több munkát

végzett. Az értékelés szempontok szerint történik. Ilyenek: a kockánál az oldalak egyenlősége, a dominónál a pontos átméretezés, simítás és a jelzések. A tanító a közös értékelés után egyéni értékelésként 3—4 igen jó és 1—2 kevésbé sikerült munkát hasonlítat össze az eredeti mintadarabbal. Az értékelés e formájánál szem előtt kell tartanunk, hogy a biztatás a gyengébbek felé el ne maradjon. Szükséges ez az önbizalom kialakítása céljából.

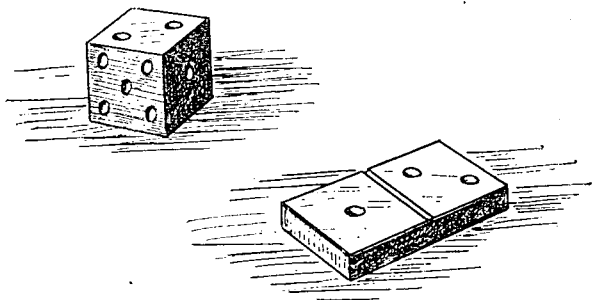
- b) A nevelő osztályozza a tanulók munkáit.
- c) Házi feladatul kapják: a dobókockát és dominót kb. egy heti száradás után tegyék meleg sütőbe két óra hosszáig. Két hét múlva hozzák el és kiválasztják a kiállítási darabokat.
- d) Rendszeremts az óra befejező mozzanata. Összegyűrik a megmaradt agyagdarabokat, a szerszámokat elrendezik, és kezeiket fertőtlenített vízben megmossák. A szertárból hozott anyagokat visszaszállítják. (A szertárosok jó munkája nagy segítséget jelent a pedagógusnak.) Ugyanakkor nagy mértékben szolgálja az aktivitást.

A tanítási óra utolsó mozzanata értékelés,



ellenőrzés. Nemcsak didaktikai feladatok ezek, hanem tanítási módszerek is. Funkciójuk az előző fázisokban is megvalósult. Itt azonban kifejezetten a beszélgetés módszerével kapcsolódva olyan tartalmat és formát kell megvalósítson az értékelés, amely alkalmas egy fontos alapelv állandóságához. Ez az alapelv a tudatosság és aktivitás. Hogyan biztosítja az értékelés ennek állandó jellegét? Úgy, hogy az értékelésnek, akár egyénhez, akár közösséghez szóló legyen is, olyanak kell lennie, hogy a tanulóknak a siker,

Jellemző a szemléletesség elvének megvalósítási lehetősége, mert a fázisokban nem nélkülözhetik a kézzelfoghatóság, a konkrét megjelenítés igényét. Szükséges az érthetőség elvének alkalmazása is, mert ennek hiánya ki-zárná az óra élénk ütemének, a tanulók aktivitásának biztosítását. Meg kell valósítani ugyanis azon követelményeit, hogy könnyebből haladjon a pedagógus a nehezebb, az egyszerűbb feladatokról az összetettebbek felé. Az elemzett óra is bizonyítja ezt a két elkészített munkadarab viszonylatában, vala-



az öröm érzését keltse. Csak így biztosítható a tanulók önbizalmának fejlődése, mely nélkül aktivitást, illetve a munka megszeretését nem várhatjuk. Ez a motiváció nemcsak oktatási eredményt hoz, hanem fontos nevelési feladathoz is segíti a tanítót. Olyan erkölcsi tulajdonságok alakulásához szükséges, mint pl. a határozottság, kezdeményező képesség, pontosság a munkában stb. Az ilyen értékelési mód adja a kézimunka órák élénk ütemét, optimista hangulatát. Így érhetjük el a játékos kedv rendszeres munkává alakulását, a tanulók aktivitásán keresztül. Beszélhetünk e mozzanatban a szemléletesség elvéről is, mert az értékelés konkrét, kézzel fogható, a mintadarabbal összehasonlítható, szemléltetés segítségével történik.

A házi feladat azzal, hogy perspektívát ad, fokozott aktivitást biztosít az otthoni munka helyes megvalósításához (szárítás, égetés).

Összefoglalva: a kézimunka tanításának oktatási folyamatában minden didaktikai feladatra jellemző az aktivitás tudatos felhasználása, illetve annak tudatossá fejlesztése.

mint az előző órákhoz való kapcsolódásában. A tudományosság elve annyiban érvényesül, hogy az ismeretek a valóságnak megfelelőek, valamint a tanítás a tárgyak gyakorlati hasznából és a gyermek tapasztalataiból indul ki. Így a tanítás tárgya nem elszigetelt, hanem a gyakorlattal való összefüggésében szemléltény. A tárgyak elemzése valóságos kapcsolatokra utal, figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait (a tárgyak alkotó elemei, illetve azok különbözőségének jelentősége a munkában).

A tanítási óra és annak elemzése rámutatott a didaktikai alapelvek szerepére, az oktatási munkában való tudatos alkalmazására. Különös tekintettel fordultunk a tudatosság és aktivitás helyes értelmezése felé. Így tevődik át a gyakorlatba az oktatás fogalmának megvalósítása, tartalmi jegyeinek kidomborítása. A nevelési alaphelyzet kérdését tekintve a tanító vezetőszerepe szükséges ahhoz, hogy a meghatározott nevelési és oktatási célok felé irányítsa a tanulók alkotó jellegű, aktív tevékenységét az oktatás folyamatában.

#### IRODALOM:

- Nagy Sándor: Didaktika 1959.  
 Nagy Sándor: Az oktatás elmélete 1960.  
 Kézikönyv I. o.

## A képzőművészeti alkotások elemzése az általános iskolában

### *A XIX. század magyar történelmi és életképfestészete*

Az ált. iskolai rajzoktatás — az alapfokú, általánosan képző iskola sokoldalú célkitűzésének megfelelően — az ábrázolás sokféle formájába nyújt betekintést. A tanulók a természet utáni rajzolás során ismereteket szereznek a környező világ, a valóság lényeges vonásairól, más természetű rajzi munkáknál (pl. magyarázó rajzok) a gyakorlati élet igényeinek megfelelő ábrázolásmódokkal foglalkoznak. De helyet kapnak olyan rajzi munkák is, ahol a képzelet és alkotó kedv, a képszerű vagy díszítő alakítás lép előtérbe.

A tantervnek és utasításoknak megfelelően ezeket a rajzi munkákat műalkotások elemzése is kíséri, ahol a tanulók egyrészt saját rajzi munkáik problematikájának magas, művészi szintű megoldásaival találkoznak, másrészt — megismerve az egyes korok legszebb és legjellemzőbb alkotásait — betekintenek a művészi alkotások sajátos kifejezési eszközeibe, ezeknek a tartalommal kapcsolatos megjelenésébe, s konkrét, érzékletes formában szereznek élményt az egyes koroknak a művekben tükröződő sajátos gondolkodásmódjáról. A műalkotáselemzések órái egyben azt az alakulást, változást is igyekeznek illusztrálni, amelyen — a társadalom fejlődése folyamán — a művészet végig haladt.

Ez a munka — a tartalmi mondanivaló és a kifejezési eszközök, a mű és társadalom

kapcsolatának érzékeltetése — nem könnyű feladat. A problémák arányainak eltolódása vezet egyrészt az öncélú esztéticizmusra (mely nem jut el a társadalmi-történeti mondanivalóhoz), más esetekben pedig az órák fiók-történelemórákká alakulnak, ahol a korrajznak a művek csak odavetett illusztrációi. A tanterv és utasítás leszögezi a helyes módszert: a művek konkrét, induktív, élményszerű elemzésével, a műveken látható ábrázolási sajátosságok elemzése útján kell elvezetni a tanulókat a bennük tükröződő történelmiséghez. Így deduktív módon a verbális ismeretek helyett — a mindig nagy élményt nyújtó remekművek érzelmi-esztétikai jegyein keresztül a tanulók életkoruknak megfelelő szinten közelítik meg a történetiséget. Ez a módszer emellett aktivizálja is a tanulókat és arra szoktatja őket, hogy kiállítások és múzeumlátogatások alkalmával magukból a művekből igyekezzenek kiindulni. Ez a módszer tehát a műélvezés útján segíti megtenni az első lépéseket.

A közölt óravázlat ezt a korszerű, helyes módszert tükrözi. Hozzájárulhat ahhoz, hogy a gyakorlati nevelő-oktató munkát a műalkotáselemzés területén az általános iskolai tanterv szellemének megfelelően kedvezően befolyásolja. (Szerk.)

A VII. osztály műalkotás elemző órái között foglalkozunk a XIX. század magyar történelmi és életképfestészetével. Ennek a témakörnek az anyaga viszonylag közel áll a tanulókhöz, mivel történelmi ismereteikre épül. Jó rávezető kérdésekkel úgy irányíthatjuk az anyag feldolgozását, hogy a tanulók konkrét, induktív elemzés útján sajátítsák el az ismeretanyagot, mely így könnyebben rögződik, és élményszerűsége segíti az érdeklődést. Helytelen az az eljárás, ha közlés után csak példaként mutatjuk be az alkotásokat, — ha a tanuló fel is ismeri a bemutatott képet, szobrot vagy épületet, de nem fogja tudni annak jellemzőit. Megfelelőbb módszer az, ha a tanulókkal elemeztetjük a műalkotást. Nem kell azonban sok képet elemezni. Legjobb, ha kiemelünk egy vagy két tipikus példát, mely magán viseli az összes jellemző jegyeket.

A fentebb említett esetben két alkotást elemeztetünk a tanulókkal; Madarász Viktor: Hunyadi László siratását a történelmi festészetre, és Munkácsy Mihály: Siralomházát az életképfestészetre.

Az óra levezetése a következőképpen történik, különös tekintettel a két előbb említett kép elemzésére.

\* A szerző a Szegedi Pedagógiai Főiskola földrajz-rajz szakán 1961. évben szerezte képzését. Örömmel adunk helyt dolgozatának.

I. Előző ismeretek felelevenítése. (A klasszicizmus és romantika jellemzői, majd a realizmus és társadalmi gyökerei.)

II. Új anyag feldolgozása. — Szemléltetés.

*Madarász Viktor: Hunyadi László siratása.*

1. *A kép bemutatása* alkalmával időt hagyunk, hogy a tanulók minden kis részletet tüzetesen megfigyelhessenek. A kép a továbbiakban olyan helyen marad, ahol mindenki jól láthatja.

2. *A téma.* A műalkotás elemzésének tárgyalását a következő kérdésekkel indítom el: Mit ábrázol a kép? Mi történik a képen? A kérdésekre a következő feleleteket várom: egy sötét helyiségben, melyet csak két gyertya világít meg egy fehér lepellel leborított test fekszik. A lábánál két nő hajlik egymáshoz, akik siratják az elhunytat. Mi van a fehér lepelen a holttest nyakánál? Vértoltok. Milyen halállal halt meg tehát az illető? Meggyilkolták, valószínűleg hóhér bárdja ütötte le a fejét. Milyen rangú személy volt az illető? Magasrangú személyiség lehetett, kápolnában ravatalozták fel, és díszes gyertyatartókban világítanak a gyertyák. Azonkívül vitéz vagy katona volt, mert kardja tetemén nyugszik. Ki lehet az a két szomorú nő? Az anyja és a testvére, vagy menyasszonya, mert az egyik idősebb amíg a másik fiatal. A fiatalabb nő mit helyez a ravatalra? Virágot, tehát valószínű a menyasszonya. Milyen érzés tükröződik az arcukon? Szomorúság, siratják a halottat. Melyik történelmi személyiségről lehet szó? Hunyadi László. Ki volt Hunyadi László, miért ölték meg? A tanulók válaszaiból kibontakozik az esemény, a szereplő személyek és a történelmi kor.

3. *Kifejezési eszközök.* Milyen formát követel meg ez a hősi tartalom? Ezt a nehezebb kérdést rávezetéssel világítom meg. Miért nem lehet (az impresszionizmus) könnyed, színes, napfénytől átítatott ragyogó formában megfesteni egy ilyen komor, sötét eseményt? Melyik életszemléletnek sajátossága ez a fájdalmas borongósság? A romantikának. (A romantika jellemző vonásait már az óra elején átismételtetjük, ezek után csak erre a képre kell vonatkoztatni.) A tartalom romantikus, és a romantika milyen formanyelvben jelentkezik? Realisztikus. Aprólékos kidolgozás. Figyeljük meg ezt a képen, hol látható? A gyertyatartók, az oltárterítő, a drapériák redőzése, a kard stb.

Vizsgáljuk meg a kép fölépítését, *kompozícióját!* Milyen irányú vonalak a hangsúlyosak? Egymásra merőleges vízszintes és függőleges. Melyek ezek? A test fehér tömegére merőlegesek a gyertyatartók, erre pedig az oltár. Mi teremt kapcsolatot az élő személyek és a holt között? A fiatalabb nő virágcsokrot nyújtó karja. — Mi emeli ki a háttérből a fontos, jelentős dolgokat? *A fény.* Milyen szerepet kap a fény a formák kialakításában? A plasztikusság elérésének céljában áll. Hol jelentkezik ez? A gyertyatartókon, az alakok arcán. Melyik a legvilágosabb pont a képen? A holttest nagy fehér tömege. Melyik a legsötétebb pont? A sirató asszonyok ruhája és árnyéka. Szinte belevész mélykomorú szürkésbarna háttérbe. — Milyen szerepet kap a *szín?* Nem fontos. Kevés színt és nem tüzös, világos színeket használt a festő. Milyen ellentétre épült a kép? Fény-árnyék kontrasztra és nem szíkontrasztra.

4. *Esztetizáló* (esztétikai és erkölcsi elemzés). Miért tetszik? Vagy miért nem tetszik? Itt a tanulóktól különféle válaszokat kapunk a formát és a tartalmat illetően is. Így tehát a válaszokhoz, feleletekhez kapcsoltnak kell a további kérdéseket is feltenni; míg eljutunk a mondanivalóhoz: az idegen uralkodó sohasem szolgálja a népet igazságosan és hűen. Ebből aztán szorosan következik

5. *a kép keletkezésének történelmi háttere* — a Habsburg elnyomatás kifejezése

csak burkolt formában történhetett, V. László hűtlen kegyetlenségének bemutatásán át. A kép 1859-ben készült, milyen történelmi esemény zajlott le 1848–49-ben? A szabadságharc. Milyen volt a helyzet a szabadságharc bukása után? Teljes Habsburg elnyomás, idegen uralom a magyar hazán és népen. Miben jelentkezett ez? A művészek csak burkolt formában fejezhették ki alkotásaikban gondolataikat, különben börtön, száműzetés várt rájuk. Így festette meg Madarász Viktor Hunyadi László siratását.

6. *A kép alkotójának rövid élete.* Madarász Viktor történelmi festészetünk első nagy alakja Párizsban ismerkedett meg a francia romantikus festők művészetével, s hazatérve a magyar múlt, a magyar függetlenségi harcok korának ábrázolásához fordult. Képeket festett Zrínyi Ilonáról, Zrínyi Péterről és Frangepánról, majd pedig a nagy parasztvezérről, Dózsa Györgyről is. Történelmi eseményeket fest meg, tehát milyen festészetnek nevezhetjük művészetét? *Történelmi festészetnek.* Mik a jellemzői a történelmi festészetnek? (A példa alapján a tanulók összefoglalják a jellegzetes vonásokat.) A magyar történelmi festészet legnagyobb alakja Székely Bertalan volt. (Bemutatható képek: II. Lajos holttestének megtalálása, Egri nők.)

*Munkácsy Mihály: Siralombáz* (az előző festmény elemzésének szempontjai szerint haladunk itt is).

### 1. *A kép bemutatása.*

2. *A téma.* Mit ábrázol a kép?, mi történik a képen? Egy egyszerű fehér terítővel letakart asztal mellett komor parasztruhás ember ül, mellette egy kislány, a sarokban pedig egy síró nő. Másik oldalán bámészkodó embereket, gyerekeket tart vissza a hatalom képviselője, egy zsandár. Hol játszódik ez az esemény? Börtönben. Miről állapíthatjuk ezt meg? Bemehetnek a börtönbe az emberek, az oda bezárt személyhez? Be. Milyen céllal? Látogatni? Látogatni csak a legközelebbi ismerőseit engedik be a rabnak, itt pedig sok bámész ember és gyerek van. Hogy lehet ez? A rab halála előtt, kivégzése előtt bemehetnek hozzá, a sírolamházba. — Milyen szereplők vannak a képen? A főszereplő az ülő férfi. Ki ő? A rab. Vajon mit követett el? Rabolt, vagy gyilkolt, vagy lopott. Miért tette ezt? Mert szegény volt. Ki lehet ez az ember? Egy betyár. Milyen kifejezés van az arcán? Tehetetlen düh, fájdalom, szomorúság, de férfias erő. Milyen a többi szereplő viszonya hozzá? Ki lehet a sarokban síró asszony? a felesége, — és az előtte álló kislány? a gyermeke, tehát legközelebbi hozzátartozói. A többi ember közül kik osztoznak fájdalmukban? Az elől álló kalapos férfi, és a mellette álló asszony. Ki lehet az a kalapos férfi? talán a barátja, betyártársa. Milyen kifejezés van a mellette álló asszony arcán? Inkább irtózat, mint szomorúság vagy részvét. Vegyük sorba a többi alakokat. Kik vannak még a képen? Egy kárörvendő arcú nagy darab férfi, egy sajnálkozó fiatal lány, a háttérben közömbös arcok, egy anya gyermekével, a gyereket mintha féltené az elítélttől, bámészkodó suhancok, és a zsandár, nemtörődöm nyugalmával. Milyen esemény ez, a történelmi múlt egy pillanata, fennkölt hősi történet? Nem! egy egyszerű mindennapi, a nép életéből vett esemény. Egy betyár közszemlére kitéve a sírolamházban.

3. *Kifejezési eszközök.* Az életből vett valószerű eseményt milyen formába öntötte a művész? Milyen műfajt követel meg az ilyen tartalom? Realista. Mi jellemzi a realizmust tartalmilag és formailag? (az óra elején mondottak felelevenítése). Hogyan vonatkozik ez erre a képre? A népelet egy valószerű momentuma tartalmilag. Formailag pedig az életszerű, reális kidolgozás, megoldás, az arckifejezések hű visszatükrözése, jellemző ereje.

Milyen a kép *kompozíciója*? Első pillanatban hova tekint a szem? A jobboldali csoportra. Mi választja el ezt a kép másik csoportjától? A csendőr függőlegesen tar-

tott szuronyos puskája és a két szál gyertya. — Honnan jön a fény? A néző felől, meghatározhatatlan pontból. Hogyan válik el a fény és az árnyék? A fehérek, világos foltok mindenütt a mély árnyékból villódzanak elő. A jelentősebb pontok itt is fényben, a kevésbé jelentősek árnyékban vannak. Milyen szín-hangulat uralkodik a képen? Melegbarnás tónus. Milyen színek segítik elő ezt a mélybarna hangulatot? Okker, vörös, tompa kék és sárga, mély kékesszürke.

4. *Mondanivaló.* — Milyen sorsuk volt az abszolutizmus korában élő szegény embereknek? Nehéz sorban tengődnek, vagy szolgálva az idegen urakat, vagy elbujdostak, s akkor ilyen sorsra jutottak. El lehet ítélni egy embert bármit tett, ha a körülményeket nem veszik figyelembe? Miért tetszik a kép? (esztétikai nevelés). Hűen adta-e vissza a tartalmat, a mondanivalóját a művész?

5. *A mű keletkezésének történelmi háttere.* — Az abszolutizmus korában, a Habsburg elnyomás alatt így szenvedett a nép. Ezt nem kellett burkolt formába tenni, egy történelmi esemény álarca alatt bemutatni, hiszen nem egy neves hősről, személyről van szó, egy emberről csupán a népből. Bármikor megtörténhetett, hiszen a szegény emberek mindig ilyen körülmények között éltek. Ki ismerhette csak ilyen jól a nép életét? Csak az, aki közülük jött, köztük élt.

6. *A kép alkotója és rövid élete.* Munkácsy Mihály a magyar mesterek közül talán a legnagyobb világsikerre szert tett művész, kis asztalosinas volt, mikor először vett ceruzát a kezébe, hogy a deszkákra fölrajzolja képzeletének alakjait. Nagy utat tett meg a békéscsabai asztalosműhelytől a párizsi szalonokig. A bemutatott képe alapozta meg a hírnevét, és ezt egymás után követték a híresebbnél híresebb képei, melyek közül legtöbbet a népéletből merített (bemutatható: Tépéscsinálók, Köpülő asszony, Rőzsehordó, Ásító inas), de voltak biblikus tárgyú képei is és a polgári életforma témái felé is kénytelen volt fordulni, mivel Párizsban a szalonok, a polgári hétköznapiak és ünnepnapok világában élt. De igazán őszinte a népi életképeiben volt. Mi az *életkép*? A művet témájuknál fogva az emberek állítják előtérbe, az életből merített események hőseként. (Összefoglaljuk a Siralomház alapján a jellemző vonásokat.) Sok művész sokszor hamis romantikával ábrázolta a népet (Bihari: Bíró előtt, vagy Mészöly: Balatoni halásztanya) nem a rideg valójában, hanem hízelegve, mintegy a szép oldalát mutatva be az életnek, mintha az csak ebből állna. (A bemutató összehasonlítás szempontjából szükséges.)

III. Összefoglalás. — Áttekintő kérdésekkel összefoglaljuk, rögzítjük a megismert anyagot, közben utalva arra, hogy a magyar festészet mindig jó úton halad akkor, ha a realizmus talaján marad. — Az óra tanulságainak összefoglalása.

Ez az óramenet csupán mintául szolgál, hiszen minden óra anyaga, témája más, különbözők a nevelési célok és feladatok. Az elemzés pontjai viszont felhasználhatók bármely műalkotásnál.

---

„a mi haladásunk is nagymértékben függ a közoktatás eredményességétől. Ezért becsüljük mi a pedagógusok munkáját, akik az új generációt nevelik.”

*Kádár Jánosnak az oktatási rendszer parlamenti vitája alkalmával elhangzott beszédéből.*

„A közoktatáson múlik, milyen emberek lesznek tíz, húsz, sőt, harminc-negyven év múlva azok a gyermekek, akiket ma nevelünk, ma készítünk elő az életre. Ezért a pedagógusok munkája, a közoktatás valóban óriási jelentőségű.”

*Kádár Jánosnak az oktatási rendszer parlamenti vitája alkalmával elhangzott beszédéből.*

## Mit várhatunk az általános iskolától a helyesírás terén?

Folyóiratunk előző számában — konkrét tapasztalati anyag alapján — rámutattunk a *nyelvtani tudás és a helyesírási készség* néhány összefüggésére. Most arra a kérdésre szeretnék választ adni, vajon mire számíthat helyesírási tekintetben — mint alatta — a középiskola és „az élet” a VIII. osztályt végzett növendékektől. A kérdés megválaszolása bonyolultsága és elegendő konkrét vizsgálat hiánya következtében, nemcsak teljes nem lehet, de rendkívül nehéz is.

Az általános iskolára épülő különböző irányú középiskolák sűrűn elhangzó panasza, hogy I. osztályos növendékeik helyesírási készsége hiányos, sőt sok tanuló esetében gyenge. Ilyenkor a nehezítés az általános iskolában magyar nyelvet tanító oktatók felé irányul.

Előjáróban egy objektív nehézségre mutassunk rá. Az általános iskolás nyelvtanórák száma nem emelkedik, sőt — ahogy tudjuk — csökken. Márpedig a helyesírás tanítása első-sorban — bár egyáltalán nem kizárólag — ehhez az órához van kötve. Ugyanakkor a középiskolák — több évtized tapasztalata igazolja — nem egy magyartanára elhanyagolja ezt a területet, de magát a nyelvtanítást is. Az irodalom a döntő, a nyelvtan az elhanyagolt, az árvagyerek. Mintha az csengene ki ebből a — gyakorlat igazolta — felfogásból, hogy a leíró nyelvtant és a helyesírást tanítsa meg az általános iskola. Való igaz, hogy a különböző tantervekben sok fedés volt tapasztalható, s ez mindig azt hozza magával, hogy „ha én nem tudom megtanítani, majd megtanulja a következő lépcsőfokon”. Viszont tisztázni kellene végre, mi az, aminek elméleti megalapozása és begyakorlása későbbi feladat. Hiszen a helyesírás megtanításának kérdése sok tekintetben úgy függ össze a maximalizmussal, hogy bizonyos helyesírási nehézségek *korhoz* kötöttek, s ha idő előtt igyekszünk megtanítani őket, okvetlenül vétünk a kor adta lehetőségek ellen. *A reformterületen pontosan körvonalazni kell osztályokra bontva, majd a VIII.-ban összegezve a helyesírási készség követelményeit.* Talán ehhez a — nagy megfontolást igénylő — normához is hozzájárulunk azzal, ha jelen cikkünkben tájékoztatót adunk arról, hogy a szegedi főiskola gyakorlójának 1961 januárjában növendékei mit „tudtak” helyesírásból, hogy mi volt az a maximum, amit a *legjobb*ak elértek, s hol tartott az *átlag*. (Teljes képet nem adhatunk, hiszen nincs, nem is lehet olyan vizsgálódás, amely egy-egy tanuló vagy osztály, vagy korcsoport helyesírási készségét teljességében feltárhatná.)

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a gyenge helyesírók hibáinak zömét a *rövid és hosszú magán- és mássalhangzók írása*, valamint a szavak belsejében és a szótól s végződés összekapcsolásakor adódó *mássalhangzó-találkozások* okozzák. Az előforduló íráshibák kb. 90%-a ilyenfajta. A többi hiba főként akkor jelentkezik, ha a hagyományos írásmód és a kiejtés nem esik egybe. A helyesírási főproblémák tehát *hangtaniak* és *alakotaniak*; a mondattan viszonylag igen kevés „hibalehetőséget” rejt magában.

Ezért az alábbiakban elsősorban az említett első két területre szorítkozunk.

A szó végi *o—ó, i—í* írása könnyen megtanítható, s ebben az általános iskola teljes eredménnyel, biztos készséggel bocsáthatja útjukra végzett növendékeit. Kényesebb kérdés a szó végi *ú—ű* írása. Mivel azonban a tanuló számára adott egy tíz-tizenkét tagból álló, rövid *u—ü*-végű főnévsor — *áru, kapu, falu, gyalu* stb. —, viszonylag egyszerű tudatosítással és nem sok gyakorlással elérhető, hogy a többi összes *ú—ü*-végű főnevet és mellénevet hosszú magánhangzóval írják. A mi eredményünk 95%-os. Az 5%-os hibahányad — amint az a többi kérdés esetében is így jelentkezik — főleg elégséges és közepes tanulónál tapasztalható.

Még magasabb a százalékos eredményünk a szavak utolsó szótagjában előforduló *i, ú, ü* időtartalmának helyes jelzésében. Közismert az *-it* és az *-ul, -ül* tévesztése. Mi nem úgy tettük próbára a tanulókat, hogy felolvastunk ilyen végű szavakat, mert hiszen helyes kiejtésünkkel befolyásoltuk volna őket. Papírost adtunk a kezükbe, amelynek szavaiban a magánhangzókról hiányzott a pont vagy a hosszú ékezet; nekik kellett kitenniük. Ez a próba is kirőnően sikerült. 74 tanuló közül 59-en (80%) teljesen hibátlanul dolgoztak; az átlag pedig 97%-ában helyesen oldotta meg a feladatot. A szósort helyesen írva ez volt: *merít, barnul, túl, kinyit, kerít, kiszámít, kerül*. Komplikálta a feladatot a *túl* beírása a *barnul* elé, a *kinyit* végződés nélküli szó az utána álló két képzett szó előtt, valamint talán az is, hogy a *kerít* alapszava is szerepel itt, a *kerül* (arra gondolunk, hogy ugyanegy szó két alakja hol rövid, hol meg hosszú magánhangzós alakban).

Magánhangzó-rendszerünk kényes pontjai azok a *névszók* és *igék*, amelyek végződés nélküli alakjuk hosszú magánhangzóit „bizonyos” végzések esetében megtartják, „bizonyos”

végződéses esetében viszont megrövidítik. Hogy melyek a „bizonyos” végzések az első esetben, s melyek a másodikban, ennek felsorolása, megtanítása az általános iskolában meddő feladat, alapos maximalizmus volna. A megrövidülő magánhangzójú igéket nyugodtan kiiktatjuk tanításunkból: felesleges terhet jelentenek. Ellenben az idetartozó névszókkal érdemes foglalkozni, aránylag kis megterheléssel jó eredményt érhetünk el, s ezzel sok bosszantó helyesírási hibától szabadíthatjuk meg tanulóink írását. Azt a „mankót”, amely mint szükséges analógiás eset segít megtanítani ezt a különben anarchikusnak látszó helyesírási tényt, ezen a néven ismerjük: *eres-nyara szóké*. Csupán arra kell megtanítani tanítványainkat, hogy amilyen végződés az *ér* és *nyár* szó magánhangzóját *e*-re, *a*-ra rövidíti, ugyanaz a végződés megrövidíti a *híd*, *ín*, *nyíl*, *víz i*-jét, a *kút*, *lúd*, *nyíl*, *rúd*, *úr*, *út ú*-ját és a *fű*, *fűz*, *tűz ú*-jét (a sor nem teljes, de ezek a közhasználatúak). Így pl. *ér, érrel, érhez: fű, fűvel, fűhöz*, de *ér, erék, eres: tűz, tüzek, tüzes*. (Más kérdés, hogy a 3. személyű birtokos személyrag megbontja e „szabályt”: *nyara, nyila, víze, nyula, ura, füve, tüze*, de: *hidja, kútja, rúdja, útja*: marad hosszú az *i* és *ú*; itt a birtokos személyrag nem az *-a, -e*, hanem *-ja, -je*. Ez a magyarázat talán elfogadható és elégtető.)

Nos, az „eres-nyaras” szavak helyesírásához szükséges ismereten kívül tanulóink rendelkeztek az alkalmazás készségével is, hiszen ez a kérdést 96 százalékosan oldották meg. Tanáraink az V. és VI. osztályban bizonyára tudatosan és alaposan foglalkoztak e szavak írásának gyakorlásával. Vagyis ezek írása megtanítható az általános iskolában, pedig e szavak ékezetének rövid vagy hosszú volta pusztán a *kiejtésre* támaszkodva, *tudatosság* nélkül ilyen magas eredménnyel nem dönthető el.

Jóval nehezebb a *mássalhangzóké időtartamának* kérdése. A mássalhangzó írása néha követi a helyes kiejtést (*uzsonna*), máskor eltér ettől (*lesz, egyet*); vannak köztük, amelyek ortográfiája idők során változott (*szőlő*); gondot okoznak a hasonló alakúak is (*új — ujj*) stb. Nyolc szó kihagyott mássalhangzóját kellett pótolni, illetve hét szó hibásan leírt mássalhangzóját aláhúzni. Az eredmény itt is igen jó, 86%-os. A leggyengébb tanuló a következő szavak írásában tévedtek: *szakállas, díjazás, szőlő* (*l-et, jj-t, ll-t* írtak). Tévedtek még néhányan a *lesz*, *szalonna* és az *egyet* írásában. A hibás hat szó átlageredménye kb. 75% körül mozog. Vagyis a fenti „tipikus” hibákkal a tanulók kb. 25%-a végezheti el az általános iskolát, illetve e hat szó egyik-másikát, legrosszabb esetben mind a hatot hibásan írja minden negyedik gyermek. A kiejtés uralkodik ez esetben, s amely kiejtés írásos követése helyes volt kilencvenkilenc esetben, a századik szólnál (mondjuk: *lesz, utána*) hibához vezet. Ez kisebb baj, mint ha ezeket a szavakat *írásuk* szerint *mondanánk*. Ahogy, sajnos, sokan teszik. Mert a rövid mássalhangzóval ejtett *utána, lesz, egyet* stb. kimeríti a nyelvrontás tényét, hisz magyar anyanyelvű ember így soha nem beszélhet!

Hangtani kérdés a *szavak elválasztása* is. Itt eredményünk 77%-os. Gyenge az elválasztási készségük akkor, ha a végződéses szavakban értelmes elemeket éreznek. Pl.: *házig*, a *ház* az értelmes elem, ezért ilyen hiba adódik: *ház-ig*; vagy *Veszprém*, ebben *vesz* és *prém* elemeket éreznek, ezért a tanult szabály ellenére így kívánják: *Vesz-prém*. A *dz* és *dzs*-s szavak elválasztásában továbbra is nagy a bizonytalanság. Valljuk meg, ez a tíz éves gyermek felfogóképességét meghaladja. Oka kettős: e két hangunk még egészen „fiatal”, sokan *dézé-t, dézsé-t* ejtenek V.-ben; másrészt minden más kétjegyű mássalhangzótól elütően ezek egyben maradnak, illetve elemekre bomlanak. Talán a VIII.-ban egyszer vissza kellene térni erre.

Nem tud kielégítő eredményt elérni az általános iskola a *j* hang kétféle jelölésében. A mi végzett növendékeink átlageredménye ugyan feltűnően jó (85%-os), részletesebb vizsgálat azonban korántsem mutat ilyen megnyugtató képet. Felsorolunk néhány igen hibásan leírt szót: *bivaly, zsvaj, selyem*. Mindhárom sűrűn használt. A *bivaly*-t nyolcadikosainknak csupán 42%-a írta *ly*-jel, a *zsvaj*-t 44%-o *j*-vel. A *selyem* szót minden negyedik tanuló *j*-vel írja. A jó tíz éve közkezen forgó szabályok — korábban ilyeneket nem ismertünk — a maguk teljességében nem alkalmasak arra, hogy általános iskolában kellő sikerrel alkalmazhassuk őket. Használatuk — kellő eredménnyel — a középiskolára váró feladat. Mit tehetünk akkor annak érdekében, hogy ortográfiáinknak ez a hagyomány elvét tükröző, talán legnehezebb kérdése némi megoldást nyerjen már az általános iskolák alsó tagozatában? Először is számba kell vennünk a kb. 600 kritikus szót olyan célból, hogy gyermekeink tíz éves korig közülük melyeket ismerik és használják. Az így nyert és kiemelt kb. 40—50 *j*-hangú szó közül próbatérrel kiválogatjuk a tipikus hibás írásúakat. Ezeket — magyarázat nélkül, hiszen ez a kor nem a tudatosítás kora — gyakoroltatjuk az eredmény jelentkezéséig. Az V. osztályban újra felmérjük a *j*-s szókinccset — illetőleg ezt *átvesszük* az alsó tagozatos kartárstól —, tisztázzuk és gyakoroljuk a kritikus szavakat. A továbbiakban a tanuló iskolai és társadalmi életében újként jelentkező *j*-s szavakat *gyűjtjük*. Így bővül a kör. Ezzel párhuzamosan meg-

kezdődik a tudatosítás folyamata: az egyszerűbb szabályok és kivételek megtaníttatása. Például ez lehet a sorrend:

1. Az *aj*-végű többtagú szók *j*-vel írandók: *dévaj, duhaj, kacaj, karaj, moraj, óhaj, olaj, paraj, ricsaj, robaj, sóhaj, talaj, taraj, tolvaj, Tokaj, tutaj, zsvaj*. E szabály kivételei: *bivaly, guzsaly, karvaly, padmaly, tavaly*.

2. Az egytagú szó végén *j*-t ejtünk, *j*-t írunk is: *alj, baj, báj, búj* (ik), *díj, ej, éj, faj, fáj, fej, férj, fűrj, haj, haj!, háj, hej!, héj, éj, jaj, máj, pjuj!, raj, sarj, száj, szij, táj, tej, új, uj, vaj, vaj* (ki ő), *váj*. E szabályok kivételei: *gally, hely, mely, mély, ily, mily, oly, boly, foly* (ik), *moly, súly, súly*. És így tovább a 3., 4. és 5. szabály, illetőleg a további szabályok közül az általános iskolában talán még a *-lya, -lye, -lyag, -lyeg, -lyog, -lyög* végűek szabálya ismertethető. A többi a középiskolában. A fent közölt szabályok alá tartozó szavakat természetesen nem taníttatjuk meg — legfeljebb a néhány kivételt. Ives rajzlapra nagy betűkkel tussal leírt ábrázolást függesztünk ki hosszabb időre a tanteremben. Ismételjük, ez nem lecke, hanem a tanultak, az ismeretek, a sok év óta helyesen írt, gyakorolt szavak némi rendszerféléje — mint segédeszköz. Nem lecke, hiszen e szörökben olyan szavak is olvashatók, amelyekkel talán most állanak szemben először: *sarj, boly, súly, guzsaly* stb.

Részben *hangtani, részben alaktani kérdés* az a tapasztalatunk, hogy a *-val, -vel, -vá, -vé* hasonlása megtanítható 90%-os eredménnyel. A 10%-os hibahányaddal a két különböző más-salhangzóra végződő névszókhoz hasonló ragoknál találkozunk. Ezeket is csak a leggyengébb tanulók vétik el következetesen. Ilyenek például: *dombbal, fonttal, lánccá, csonttá* stb. Figyelmeztető jel ez, hogy a kellő tudatosítás — ez esetben a tudatosítás! — a VI—VIII. osztályban a fenti szók tanításakor nem maradhat el.

Az *igeragozás területén* találkozunk helyesírási nehézségekkel. Előjáróban leszögezzük, a középiskola joggal elvárhatja, hogy a múlt idő jelét — akár a vele alakilag azonos befejezett melléknévi igenévképzőt — az általános iskolát végzett hibátlanul írja. Ez elvégezhető. Ugyancsak tudja minden növendékünk elméletileg, gyakorlati készsége is megvan, hogy mikor hosszú *n*-es (*forma* stb.) a feltételes módú igealak. Viszont nem teljes eredményű a felszólító módjel hasonlása. Az *s, sz, z*-végűekhez jól kapcsolják, a *dz* (*fogóddzatok*), a *tsz* (*játssza*) végűekhez sok hibával. Az okok ismertek: a *dz* meg nem vált a tudatlan kétégyű más-salhangzóvá, illetve a *tsz*-végűek esetében a hiba forrása ugyanaz, mint a *dombbal, lánccá* esetében, hogy ti. itt az írás nem követi a helyes kiejtést. További nehézség az ige felszólító módjában az, hogy a magánhangzó-végűekhez — a kiejtést követve — *jj*-t kapcsolnak. Arra a kérdésre, hogy alakítsd át írásban a *lősz* igealakot felszólító módba, 74 tanuló közül 39-en *lőjj*-et írtak. Nem teljes az általános iskola eredménye továbbá a *d*-végűek rövid alakjának írásában sem, ha a tőhang más-salhangzó után áll; *mond*d helyett *mond*-ot, *áldd* helyett *áld*-ot vagy *áldd*-ot (!) írnak többen is. Úgy látszik, a gyengébb szellemi képességű 13—14 éves gyermek még nem mindig képes rá, hogy pl. adott esetben az *áll* és *áld* jelentésbeli különbségét lássa, ha a két szó végére egyaránt *d* végződés kerül. Itt nagyobb eredménnyel kecseget minden — főleg gépies — gyakoroltatásnál, ha türelemmel megvárjuk, amíg egy-egy gyermek szellemileg megéri a probléma megértésére. — Sajátos kérdés a *t*-végűek műveltető alakjának *-at* vagy *-tat* képzője. Akadnak hibák („fojtat, sejtet”), mégis megkockáztatjuk azt az állítást, hogy e hiba megfelelő anyag-súlypontozással kiküszöbölhető már az általános iskolai falai között.

A *névszók írásában* sok tévesztésre ad lehetőséget a földrajzi tulajdonnevek írása. A VI. osztályban ezt teljességében megtanítani nem lehetséges, ezt ne is várja tőlünk senki, hiszen — sajnos, még újabban megjelent — földrajzkönyveink sem mindig követik következetesen az 1954-es kívánalmakat, amelyek pedig lényegesen enyhítették a fennálló anarchiát.

Az úgynevezett részleges *hasonulásos, összeolvadásos* stb. — vagy helyesebben és egyszerűbben: a szóban található különböző más-salhangzós — szók írása sem megnyugtató. Céltudatos elemző munka után se várjunk száz százalékos eredményt.

Néhány mondattani kérdésre is mutassunk rá.

A *tárgy ragjának helyes jelölése* teljes eredményű, s ezt meg is kell tőlünk követelnie a középiskolának ugyanúgy, mint a határozóragok magánhangzóinak (*-ból, -tól, -ról, -ig*) helyes jelölését.

Az interpunkció eredménye vizsgálatunkban 86%-os eredményt mutat. Ez magas. Nem állítjuk, hogy erre minden VIII. osztály képes. Hiszen a központosítási jelek alkalmazása kizár mindennemű gépiességet, és igen magas fokú intelligenciára támaszkodik. Hogyan lehet mégis elérni, hogy ilyen jó eredménnyel tegyék ki a tagmondatokat, a többtagú mondatrészeket elválasztó írásjeleket a tanulók? Ennek alapvető követelménye a tanuló I. osztálytól történő helyes, tagolt, értelmes *beszéltetése*. Ehhez később a tagolt íratás kapcsolódik. A mi gyakorlatunkban a hibalehetőségek olyan összetett mondatok esetében szoktak jelentkezni, ahol az elől álló kijelentő főmondat után utána kérdő jellegű mellékmondat következik. („Nem tudom,



ismeritek-e Radnóti költészetét.”) Tanulóink 30<sup>0</sup>/o-a kérdőjellel zárta a mondatot. A szabály közlése kevésnek bizonyult, s e kérdés mögött — mert az összetett mondatok tantervi tanítása, mondatzáró írásjele új ismeret — nem állt évek gyakorlata.

A fenti eredményekből leszűrt elemzés reális alapokra épülő munka — egy iskola adatai alapján. A tények vizsgálatába azonban az elemzést végző részéről beleszólt sokéves tapasztalata is. Így, bizonyos tekintetben, általánosíthatónak véljük az elmondottakat anélkül, hogy hogy a legtávolabbról is arra gondolnánk, a megállapítottak pontosan azonosak és ilyenek a többi általános iskolában is. Vita lehet mindezen — és kívánatos is volna —, sőt egyenesen igényelnék is a középiskolai tapasztalatok oldaláról. A gyenge helyesíró felnőttek és ifjúság láttára a magyar nyelv tanára időnként el-elcsügged, s eredménytelennek, hiábavalónak érzi — sokszor — verejtékes munkáját. Ez a cikk is azért íródott, hogy a problémák nyílt felvetésével egyre ritkábbak legyenek ezek az elcsüggedések.

---

MIHÁLY ENDRE  
általános iskolai tanár (Szeged)

## Hogyan mélyíti el a tanulók biológiai szemléletét az önálló gyűjtőmunka?

A tényismeretek korszerű oktatásához mindenkor gazdag szemléltető anyag szükséges. A tanulók így figyelhetik meg alaposan a valóságot, a jelenségeket, mert a valóság megfigyelése, az ok és okozat feltárása tarthat csak számot a tudatot formáló hatásra. Ezek alapján alakulhatnak ki világos, tiszta képzeteik és fogalmaik.

A mindenkor szükséges szemléltető anyag megszerzése, ha azt csak a tanár maga végzne, heróikus munkát jelentene, sőt sokszor helytelen is lenne. A jelenleg nélkülözhetetlen tömeges szemléltetés kizárja a szemléltető anyag megszerzésének ilyen egyszerűségét. Az oktatás korszerű módszereinek alkalmazása igényli is a tanulók intenzív és sokrétű bevonását.

„Ez a módszer munkára nevel, a munka megszerzésére, eszközök helyes használatára lelkiismeretességre, alaposásra, pontosásra, kitartásra a megfigyelésben, következtetés levonásban és ítéletalkotásban aktivitásra, önálló gondolkodásra, az összefüggések meglatására, okkeresésre, az élővilág és jelenségeinek megértésére nevel” Jósza Z.

E dolgozattal szeretném ezt a korszerű módszert fejleszteni. Azokat a megfigyeléseket szeretném elemezni, amelyeket a szemléltető anyag begyűjtése folyamán szereznek a tanulók. Valamint ezen megfigyelések hogyan segítik az óra szemléletességét, tényszerű elsajátítását.

„A közvetlen vagy önálló megfigyelés útján történő képzet- és fogalomalkotás mód-

szerivel nemcsak alaposabb és tartósabb tényismeretekhez, megértett tudatos ismeretekhez juttatjuk tanítványainkat, hanem világnézeti nevelés terén döntő és lényeges elvi különbség nyilvánul meg a narratív leíró, közlő módszerekkel szemben. Ezért, és mivel a nevelés fő feladatát, a valóság egyre szélesebb reális tükröződését, ez a módszer teszi lehetővé.” Jósza Z.

Elemzés alapjául szolgáljon az V. osztály egyik órájának anyaga, „A borsó és a bab” „A gyümölcsös és zöldséges élete tavasszal” c. témakörből. Igaz, hogy az új tantervben ezt az órát megelőzi egy gyakorlati óra: „Kerti munkák, palántálás” stb. Ebből az következne, hogy az általam feldolgozott elemzés ebben az esetben feleslegessé válna.

Ha azonban figyelembe vesszük az iskolák adottságait, akkor a „Kerti munkák” c. órát jelenleg a borsó és a bab tanítása előtt csak legritkább esetben tudjuk megtartani. Nemesak azért, mert ezt az időjárás befolyásolja, hanem leginkább azért, mert sok azoknak az iskoláknak a száma, ahol nincs kert (városi iskolák), azonkívül a politechnikai oktatás is főképpen ipari jellegű. Ezek az objektív nehézségek tehát sok esetben megakadályozzák a tevékenység (kerti munka) közben véggezhető megfigyeléseket. Ezért látom jelentőségét a tanulók által gyűjtött szemléltető anyag megszerzésének.

Az óra elemzése folyamán a fő célkitűzéseim:

1. Bemutatni, hogy mennyiben teszi szem-

léletesebbé az órát a tanulók által gyűjtött anyag és a gyűjtéskor szerzett megfigyelések.

2. Rávilágítani arra, hogy a szerzett tapasztalatok milyen mértékben gyorsítják a képzet és a fogalom alkotását.

3. Végül a gyűjtések alkalmával szerzett élményanyag, hogyan segíti, mélyíti az óra anyagát és teszi könnyebbé az összefüggések feltárását.

*Az óra szervezése.*

Rendszerint minden óra szervezésében a szemléltető anyag begyűjtése és a gyűjtött anyag tervszerű felhasználása okoz problémát a tanárnak.

Az óra elemzése folyamán nézzük meg, hogy az anyag elsajátítása szemponkjából mit nyújt a tanulónak: az egyszerű közléssel vezetett óra, és a tanulók által gyűjtött szemléltető anyag felhasználásával vezetett óra.

A gyűjtőmunka történhet *spontán megfigyeléssel és irányított megfigyeléssel.*

A borsó és a bab tanítása esetében a közlő

*Ilyen, gyűjtéssel együttjáró megfigyelési*

Hol termesztik? Mikor vetik? Hogyan vetik?

A talajból való kivétel módjának ismertetése. (Ásóval megmozgatjuk a talajt, tekintettel a gyökérgümőkire.)

Figyeljétek meg jól a levelét, szárát, virágját. Számláltsuk meg egy növény virágját és hüvelvét, mérjétek meg a növény nagyságát.

Ez esetben az óra vezetése tervszerűbbé válik, a tanár munkája könnyebb lesz, mivel tudja, hogy milyen megfigyeléseket hoznak a tanulók. Így könnyebb és gyorsabb az óra vezetése.

A lényeg itt az, hogy a tanítás során a tanulók ne csak passzív befogadói legyenek az új ismereteknek, hanem a *gyűjtőmunka során szerzett tudatos megfigyeléseik útján az új anyag feldolgozásának aktív tényezőivé váljanak.* A tanulók biológiai szemléletének kiszélesítését az órán kívüli megfigyelések is lehetővé teszik.

## AZ ÓRA FELÉPÍTÉSE

*Az óra vázlata:*

I. A termesztés helye és módja. A talaj és az időjárás, mint környezeti tényezők.

*Élményszerű beszélgetés a megadott megfigyelési szempontok alapján. A borsó és a bab növény nagyság szerinti összehasonlítása (szélsőséges példák) egymás mellé helyezve.*

*A probléma felvetése. A talajra vonatkozó megfigyelések feltárása, rendezése.*

*Két tanuló eltérő talajról származó növény mutat be az osztály előtt.*

*Következtetés levonása. A talaj, mint a növény természetének fontos tényezője.*

*Kapcsolatteremtés a környezeti tényezők és*

és narratív módszer alkalmazása ma már elenyésző. E módszer alkalmatlan a biológiai szemlélet fejlesztésére. A legkevesebb élményt nyújtó módszer.

Mint minden más órán, úgy a borsó és a bab anyagát megelőző órán is a házi feladat kijelölésekor felhívjuk a tanulók figyelmét a következő óra anyagára. — Hozzatok borsó- és babnövényt. — (Természetesen ezt is mint házi feladatot adjuk fel.) *Ha a gyűjtőmunkához szempontokat nem adunk, akkor spontán megfigyeléseket kívánunk a tanulóktól.* Ez esetben az óra vezetés nagyobb feladatot ró a tanárra, mivel *a tanulók megfigyelései nem tudatosak* és emiatt e megfigyelések feltárása és kihasználása hosszadalmasabb.

Ezen tapasztalatok alapján jöttem rá arra, hogy szükséges a gyűjtőmunkához szempontokat adni, amivel irányítottá tesszük a tanulók megfigyeléseit a gyűjtés folyamán. *Módszertanilag ezt az eljárást irányított megfigyeléses gyűjtésnek nevezhetjük.*

*szempontok pl.:*

E feladatok a *gyakoróság, korai vetés és a hidegtűrés* közötti összefüggések megfigyelését szolgálják.

Ezzel a figyelmet intenzíven a *gyökérre* irányítjuk.

E feladatok a *megfigyeléseket egyre konkrétábbá teszik.*

a növény alaktani sajátosságai között. A korszerű kertészet fontossága.

*Problemafelvetés.* A talaj és időjárás hatása a növényre és a növény visszahatása a talajra.

*Ökkeresés:* vetési ideje, hidegtűrő tulajdonsága.

*Konklúzió:* igénytelen, gyakori kultúrnövény (kert, szántó).

*Részösszefoglalás szempontjai:* (Táblai vázlat).

A gondozott talaj jelentősége a növénytermesztés szempontjából.

A talaj és a növény kölcsönhatása, az időjárás jelentősége.

II. Alaktani jellegzetességek. A borsó és a



lentsége. Élelem: a hüvelytermés magva fontos táplálék. A borsó növény mint takarmány: szálasan és örölvé. Talajjavító a gümöcskék baktériumai.

*Hüvelytermés, konzerv, szárított borsó, száraz bab, takarmányliszt bemutatása.*

*Következtetés: a nagymérvű termesztés indoklása.*

*Figyelemfelkeltés: a termesztés és fogyasztás fontosságára. A talaj és a növény kölcsönös egymásrahatása.*

*Részösszefoglalás szempontjai: (Táblai vázlat).*

A borsó és a bab növény jelentősége az ember életében. Sokrétű felhasználása.

*Számonkérő óravégi összefoglalás: A jó, közepes és gyengébb tanulók közül jegyre felletetek.*

*Az órán használt szemléltető anyagot és a táblai vázlatot használjuk fel.*

*Szempontok: Minél több vonatkozású kapcsolat megteremtése. Az ismeretek önálló munka alapján való elmélyítése. A megértés ellenőrzése. Az összefüggések önálló logikai munka alapján történő felismertetése.*

1. *tanuló: Miért növekednek gyorsabban azok a növények, amelyeket a borsó földjébe vetnek? Miért lehetünk korábban borsót mint babot?*

2. *tanuló: Melyik földfeletti szerve áruja el, hogy gyökérgümői vannak? Hogy nevezük a szíromleveleit?*

*Osztályfoglalkoztatás: Miben hasonlítanak ezek a növények? Miben különböznek egymástól?*

3. *tanuló: A növény különböző szerveit hogyan használja fel az ember?*

*A munka értékelése, melyben kifejezésre jut az órán való aktív részvétel. Osztályzat.*

A következőkben elemezem az oktatási folyamat egyes mozzanatait és módszereit. Az elemzés folyamán vegyük sorba a már említett három óravetési módot a szemléletesség szempontjából.

### *I. A termesztés helye és módja.*

1. *Egyszerű közléssel vezetett óra.* Ebben az esetben a tanulók kevés vagy egészen minimális ismereteire támaszkodhatunk. A közléssel vezetett óra még ezeket az ismereteket sem mozgósítja. A tanulók passzívak. Ennek az a következménye, hogy az ok és okozati összefüggések megértése nem vált ki olyan pszichikai és logikai motívumokat, amelyek szükségessé teszik az anyag felfogására, megértésére és megtartására.

A sokoldalú összefüggések feltárása pl. a talaj minősége és a növény nagysága közötti kapcsolat felismertetése nem valósulhat meg. Egy ilyen kijelentés, hogy a jó földben nagy-

ra nő, a rossz földben kicsi marad a növény, keveset jelent a tanulóknak.

A problémafelvetés ez esetben talalós kérdést jelent, melynek megoldásához szükséges megfigyelésekkel a tanulók nem rendelkeznek. Így a tanár nem tudja a tanulók érdeklődését felkelteni, koncentrálni. Tapasztalat, hogy az *V. osztályos tanuló manipuláris foglalkoztatása biztosítja csak permanens figyelmet.* A fenti módszer ezt nem biztosítja.

2. *Gyűjtő munka spontán megfigyelése.* A tanulóknak vannak élményeik már attól kezdve, ahogy a növényt kivették a talajból. Könnyebben vagy nehezebben sikerült nekik a gyökérét kihúzni. Legtöbbje csak kézzel húzza ki. Ezért a gyökerek elszakadoznak. A gümők nem szemléltethetők. Az ökológiai szemlélet megalapozása így nehezebb. A megfigyelés hiányos és ennek következtében az ismeretnyújtás dogmatikussá válik. A személyes élmények hiányosak. Az egyszerű közléssel vezetett órától eltérően már nagyobb eredményre tarthat számot. Fogyatékosága még, hogy a problémákat a tanárnak kell felvetni, hogy a kismértékű valóságos aktivitást vált ki a tanulóknál.

3. *Gyűjtő munka irányított megfigyeléssel. Az előző órán megadott szempontok:*

a) Gyűjtési helyek (kert, szántó) talajára és a vetemények nagyságára vonatkozó megfigyelése.

b) Magasság mérése, virág számlálása.

c) Kiszedés módja (talajáztatás, ásóval la-

zítás).

A megfigyeléseiket jegyezzék fel az iskolai munkanaplóba. Az otthoni bejegyzéseknél is követeljük meg a füzet megszokott vezetési formáját. Így a munkafüzet betölti teljes szerepét, amely az órán beírt vázlatokkal együtt a tanuló segítő eszközévé válik.

Az óra kezdetén a növények a padon, munkafüzetek nyitva a tanulók előtt. A tanár megkérdezi, ki gyűjtött kertből és ki szántóföldről? Az óra kezdetétől fogva összekapcsolja a gyűjtési élményeket az órán folyó ismeretszerző munkával. A tanár a figyelmet a borsónövény környezetére koncentrálni. A tanulóknak arról a kertről, szántóról, amelyikről gyűjtöttek, élményeik vannak. Milyen veteményeket találtak még? (bab stb.) Mérési adatok számonkérése. A borsó a legnagyobbak között van. — Miért? — Korán vetik. — Ki segített már vetni? — Mikor vetették? — A bab miért ilyen kicsi? — (Egymássalé helyezzük.) Ezekre a kérdésekre a tanulók a választ csak a gyűjtések alapján tudják megadni. Aktív munka, feszült figyelem, kollektív okkeresés és konklúzió. — A borsó növény hidegtűrő, korán vethető. — Közismert gazdasági növény. Nem igényes, ezt bizonyítja az is, hogy mindenki tudott hozni.

A tanulók által felvetett probléma: Péter csodálkozik, hogy az ő borsója miért olyan kicsi. Ők is az azidőtájtban vetették. (Okkeresés.) Könnyen kijött a talajból is. Hol laksz? — Szőlőskertsor, hangzik a válasz. — Már nem is egy tanuló jelentkezik a válaszadásra. — Mert azok homokföldek. — (Probléma megoldás.)

A tanár feladata, mint azt láthattuk, csak a helyes állásfoglalás kialakítása, a megfigyelések felhasználása és helyes értékelése. — A nagyságot nemcsak a vetés ideje, hanem a talaj minősége is befolyásolja. — A borsót és babot ilyen módszerrel, mint kerti vagy szántóföldi növényt ismerik meg. Így alapozzuk meg a környezet élőszervezetre gyakorolt hatását. (Az állatok háziásításával kapcsolatosan már ilyenirányú képzetek vannak.)

## II. Alaktani jellegzetességek.

### 1. Egyszerű közléssel vezetett óra.

A gyakorlat azt bizonyítja, hogy a tanulók többségében a borsó növényről alkotott kép a hüvelytermést jelenti. A tanulók kevés eleven élménnyel rendelkeznek. Csak tudomásul vesznek. Ez a tanulókra nézve fárasztó, unalmas. Aktív szellemi munkát nem igényel. Az ok és okozati összefüggések feltárása a tanár részéről csak egyoldalú munka eredménye. Az így szerzett ismeretek nem maradandók.

### 2. Gyűjtő munka spontán megfigyeléssel.

Az alaktani szerzeti ismeretek tanításához már több élményt hoznak magukkal a tanulók.

A gyökér és a gyökérgümők létezése és tudatosítása körülményesebb úton válik érthetővé. A tanulók által felvetett problémák: — Én hármat is kivettem és csak ilyen röviddek a gyökerei. — Az enyémmek a gyökereken sok kicsi gumó van, stb. Miért ilyen röviddek a Péter növényének gyökerei? Válasz: — Mert kézzel vette ki és beleszakadozott. — Imre, te hogyan vetted ki? — Ásóval. — Most összehasonlítjuk a kézzel és ásóval kiemelt növények gyökereit. (A gümők felismeretése.) Mivel egyik-másik tanuló növényének a gyökereken nincs gumó, (éppen a helytelen kivétel miatt) a megfigyeltetés nehezebbé válik. Az V. osztályos tanulókat az ilyen pillanatnyi sikertelenség (hogy az ő növényének gyökereken nincs az, amit most a tanár bácsi megfigyeltet) elkedvetleníti és figyelmét eltereli.

Az összefüggések megláttatásának még így is hosszú az útja, mert a gyűjtési élmények nem tudatosak és nem rendeződtek a gyűjtés alatt.

A szár, levél, kacs, virág, termés megismerése már nem okoz nagyobb gondot az órán,

csak így a képzetek és fogalmak kialakítására szükséges több idő gátolja a bevéését.

A tanulók által felvetett problémák: — Az én növényem nagyobb, mint a Gáboré és a virág is több rajta. — A miénk a kerítés mellett van és olyan nehezen tudtam letépni róla, úgy bele kapaszkodott. — Mi már ettünk is róla.

Ha megfigyeljük a módszertani kísérlet eredményét, látjuk, hogy az óra anyagához szükséges ismereteket megszerezték a tanulók. Problémáik vannak, de még több a közlés jellegű megnyilatkozásuk, mint az ok és okozati kapcsolatokra irányuló kérdéseik.

### 3. Gyűjtő munka irányított megfigyeléssel. Az előző órán megadott szempontok:

a) Áztatással a gyökeret szabadítsátok meg a földtől!

b) Keresd meg a virág részeit! Leveleinek elhelyezkedése.

c) Szüleid milyen borsót vagy babot termelnek?

A gyökéraztatásnak a célja, hogy a tanulókat a gyökérre vonatkozó részletes megfigyelésre késztessek. Az áztatáskor a tanulók nagyobb része felfedi a gyökérgümöket. Alapvető probléma, amelyet a tanulók vetnek fel és amely már csirája a pillangós virágú növény fogalom kialakításának. — A pillangósok gyökerében baktériumok élnek.

Ki boncolt virágot? A feladatot minden tanuló élvezte. Akadtak akik nem tudták szétszedni. — Tanár bácsi kérem, ez nem olyan mint a petunia virágja. — Mivel a feladatot nem, vagy nehezen tudta megoldani, összehasonlítást tett. Így a tanulók által felvetett problémát kellett megoldani. A közös munka alapján felvetett probléma kizárja a megoldás egyoldalúságát. Ez nem olyan virág. — (A virág szerkezetének megismerése.) — Az ilyen virágot, mint a borsóé és a babé, pillangós virágnak nevezzük. — (Modell szemléltetés, táblai rajz.)

A levelekre vonatkozóan mit figyeltetek meg? — Nem egyforma alakúak. — Vannak párosak és — még itt is vannak —. Tanári közlés: ez a pálhalevél. Ebből a kérdésből érződik, hogy a tanulók megfigyelései alaposak. Akad olyan tanuló is, aki odahaza megemelte a könyvet és erre hivatkozva megmondja, hogy pálhalevél. Ez nem baj, sőt nagyon hasznos, mivel a tanuló így teljes azonosságot lát a könyv és a valóság között. Éppen ezért helyes, ha ilyen összehasonlítást mi is teszünk az órákon.

Olyan is akadt, aki a megfigyelése alkalmával a diófa leveléhez hasonlította a borsó levelét. Ez viszont alap a morfológiai megkülönböztetéshez. (Párosan és páratlanul szárnyalt levél.)

A borsó kivételekor feltűnik a tanulóknak, hogy a gyökere kijött, mégis nehéz a

szárát a körülötte levőktől megszabadítani. Ez a tapasztalat megérteti a kacsok feladatát. Megkönnyíti a szőlőkacccsal való analógia megteremtését.

A bab és a borsó természetét ismerik. Ezzel már sokszor találkoztak.

A harmadik szempont alapján hozott adatokkal az ember növénynevelés munkáját bizonyítjuk.

A harmadik részegység megértéséhez a tanulók sok élménnyel rendelkeznek, pl. táplálkozás, ezért ennek kidolgozását elhagyom.

Az elemzésből látjuk, hogy milyen nagyjelentőségűek az óra vezetése szempontjából

a tanulók önálló megfigyelései, amelyeket gyűjtés alkalmával szereznek. Legeredményesebben használhatjuk fel órán az irányított megfigyeléssel gyűjtött anyagot. Ez elősegíti korszerű feladatunk megvalósítását, a tananyag órán való elsajátíttatását.

Ha rendszeresen megköveteljük, a tanulókat hozzászoktatjuk a megfigyelés gyűjtéséhez, akkor ez az óra természetesen tartozékává válik. A gyakorlat azt bizonyítja, hogy a tanulók szeretik és természetesen fogadják. Fontos megbízatásként vállalják, mert érzik, hogy a következő óra sikere függ a gyűjtő munkájuktól.

---

---

PAPP IRÉN

kisdobos vezető, Szeged

## A kisdobos-avatás nevelő hatása

A kisdobos szervezet nevelő hatása előttünk, pedagógusok előtt világos és vitathatatlan. Azonban, mint minden területen, itt is lehet az eredményeket fokozni, népszerűsíteni újabb eljárások alkalmazásával.

A nevelőhatások fokozásához a foglalkozások szakavatott vezetésén kívül nagyban hozzájárult csapatuknál a kisdobos avatásra való előkészület és maga az avatási ünnepség.

Az előkészület tulajdonképpen már a II. osztályba lépéskor, vagyis év elején megkezdődik. Így az egész év az avatásra való előkészület jegyében folyik. A tanév első napjaiban röviden, valóban csak az érdeklődést felkeltve beszélnek a kisdobosokról. A legérdekesebb gondolatoknál abbahagyom, majd más alkalommal ugyanígy folytatom. Néha csak egy-egy megjegyzést teszek. Pl. látom, hogy első pár szeretne lenni több pajtás is; így szóltam minden különös hangsúly, figyelmeztetés nélkül: Egyik reggel iskolába mentek a kispajtások. Ketten pontosan egyszerre érkeztek a kapuhoz. Figyeltem, mi történik. Az egyik kis pajtás szépen félreállt, s így szólt: „Tessék, menj be!” A kabátjából kikandikált a kéknnyakkendő. Kisdobos volt. Megdicséretem ezt az udvarias kispajtást. Többet nem szóltam, következtetést nem vontam le, megértették a gyermekek amit akartam, elárulta ezt viselkedésük nemcsak az adott pillanatban, de később is. Szinte nem múlik el nap, hogy egy-két gondolatral ne irányítanám figyelmüket a kisdobosokra, ilyen módon előmozdítom a kisdobos tartalmi jegyeinek a megértését. Természetesen önként felkél szívükben a vágy: én is kisdobos sze-

retnek lenni. S ezt a látszólag passzív óhajtást, cselekvő akarattá varázsolom napról napra. Olvasókönyvekben csillogó szemmel fedezik fel a kéknnyakkendő kispajtások képét, s állapítják meg, hogy azért volt udvarias, tisztelettudó, jószívű, szorgalmas, ügyes az a gyermek, mert kisdobos volt. „Mi is azok leszünk, majd májusban!” — mondják ilyenkor, s kicsit sokalják a várakozási időt. Természetesen, találkozik módot és lehetőséget arra is, hogy a kisdobos élet örömeit, nemes, szép szórakozásait is megcsillogtassam előttük. Leendő örsvezető pajtásokkal — VII. osztályos úttörő — már év elején megismertetem őket s ő mint kismamájuk, igyekszik minél többet osztályommal lenni. Beszélget, játszik velük, mesél nekik. Félévig, míg nem kezdjük a foglalkozásokat, ilyen formában történik az előkészület az avatásra. Kedvet, vágyat ébresztenek bennük a mozgalmi élet iránt, majd lassan, fokozatosan kibontakoztatom akarati tevékenységüket. Félév után a foglalkozások tervszerű vezetésével bővitem ismereteiket, mélyítem érzelmeiket, elhatározásaikat. De ez csak egy része az előkészületnek. Ez csak a gyermekeket fogja össze, csak rájuk gyakorol hatást. No és ez nem elég? — kérdezhetné bárki. Nem bizony, ez nem elég! A mozgalom nevelői hatékonysága nemcsak a gyerekekre, hanem a szülőkre is kiterjed. Hangsúlyozottan vonatkozik ez a kisdobos avatásra, de az arra való felkészülésre is mind a gyermekeknél, mind a szülőknél is már év elején az első osztályszülői értekezleten beszélgetünk a mozgalomról, szükségességéről és arról, hogy gyermekeik májusban tagjai lehetnek ennek a kedves gyermek-

közösségnek. A szülők a havonként megrendezendő osztályszülői értekezleteken, a gyermekekhez hasonlóan, mind jobban és jobban megismerkednek a szervezettel. Feladatok, kötelességek, örömök, szórakozási lehetőségek mind előkerülnek. Így a szülők a gyermekekkel együtt készülnék tulajdonképpen az avatásra. Így válik segítségükre az otthoni nevelésben a mozgalom. Ezt tudatosítom is bennük. Ellenőrizhetik, hogy a foglalkozásokon kapott feladatokat végrehajtották-e, s hogyan. Ha valami helytelenséget tapasztalnak, figyelmeztetik gyermekeiket, hogy vajon a kisdobos így viselkedik? Mindent megteszek, hogy a két nyakkendőnek megfelelő tekintélyt teremtek mind a gyermekek, mind a szülők körében. Ennek igen nagy fontosságot tulajdonítok a nevelés folyamatában.

Ezek lennének a távolabbi, folyamatos előkészületek. A közelebbi április végén kezdődik. Ekkor már pontosan tudjuk az avatás időpontját. Kb. két héttel előtte „ünnepi műszakot” kezdünk. Magatartás vonalon a feladat: ez idő alatt senkit sem kell figyelmeztetni, még tekintettel sem, s ez vonatkozik otthoni, utcai, iskolai, s egymás közti viselkedésre. Tanulás vonalán: ez alatt az idő alatt nem szabad 3-asnál rosszabb jegyet szerezni, de versenyeznünk az 5-ösökért. A kiértékelést naponként és hetenként végezzük. Az ünnepi műszak igen aktív, igen lelkes szokott lenni. A legutolsó (heti) nagy kiértékelésen elbíráljuk, kik készültek legjobban, kik érték el a legszebb eredményeket. Nyilvános dicséretben részesítjük, azonkívül az év végi ifjúsági seregszemlén résztvehet a díszszázadban. Az idén faliújságunkat is készítünk róluk, fényképeikkel ellátva. Ugyancsak az „ünnepi műszak” alatt készülünk az ünnepségre is, különböző műsorszámokkal. Azonkívül, pontosan begyakoroljuk az avatás aktusát, szövegét. Ezt is igen lelkesen végzik. Tudatosítom velük, hogy az életük első igen kedves élménye, amire mindig vissza fognak gondolni.

A szülők közvetlen előkészülete is erre az időre esik. Az áprilisi osztályszülői értekezleten ismertetem a szülőkkel az avatás menetét, a műsort, s az avatottak megvendégelését. Felhívom a szülők figyelmét, hogy az avatást oly élménnyé kell tenni, ami sokáig kedves emlék marad gyermekeik szívében.

Éppen ezért igen ünnepélyessé kell tennünk. Az avatás egyik kiemelkedő aktusa a nyakkendők felkötése. Ezt úgy tesszük ünnepélyessé, hogy a rokonok, vagy a jó barátok köréből felkérünk valakit avatószülőnek, aki majd felkötöi gyermekük nyakára a kisdobos nyakkendőt. Ez olyan legyen, aki sokat törődik a gyermekkel, akit a gyermek szeret, megbecsül. Meg is lehet valamivel ajándékozni ez alkalommal a gyermeket, s majd az a tárgy is emlékeztetni fogja őt a kisdobos avatásra. Jól kihangsúlyozom, hogy avatószülőnek lenni igen megtisztelő feladat. Az avatószülő ezután még gyakrabban beszéljessen a „védencével” a helyes magatartásról, a tanulmányi eredményekről, s magáról a mozgalmi életéről. Kérem a szülőket is, hogy beszéljessenek az avatószülővel is több alkalommal. Így válik közismertté, népszerűvé mind szélesebb társadalmi körben a kisdobos mozgalom. Megismerik, megszeretik, támogatják a mozgalmat, és ugyanakkor felhasználják nevelő hatását az otthoni nevelésben. Vagyis összehangolódik, egy útra tér az otthoni nevelés az iskolai neveléssel. S nemde ez a végső célunk?

Az avatás hangulatát bensőséggé teszi az avatottak közös megvendégelése. Ez a szülők, a szülői munkaközösség ajándéka. Szépen terített asztalok mellett, boldogságtól csillogó szemmel fogyasztják a kis pajtások a kakaót, kalácsot, melyek most kimondhatatlanul finomak, olyanok, amilyenek soha nem voltak és nem is lesznek.

Az elmúlt év avatási ünnepségének fényét emelte egy díszes, két kisdobos-csapatzászló átadása a pajtásoknak. A zászlót a szülői munkaközösség és az alsóvárosi nőtanács ajándékozta a pajtásoknak. Mindkét szerv szalagot is kötött a zászlóra. Azóta erre a zászlóra igen büszkék a pajtások, s a zászlónak igen nagy becsülete, tisztelete van. Erre nem lehet szegyenfoltot hozni, ezt hangsúlyoztuk az átadáskor s azóta is adódó alkalommal.

Így fejtí ki nevelő hatását csapatukban az avatásra való előkészület s maga az avatás aktusa a gyermekekre, a szülőkre, és a társadalomra, s válik mind ismertebbé, megbecsültté a mozgalom.

## Az osztályközösségek helyzete a Szegedi Pedagógiai Főiskola Gyakorló Általános Iskola felsőtagozatában.

A közösségi nevelés ideig is fontos területe volt nevelésünknek. Minden évben nevelési-, munkaközösségi- és szülői értekezleteken elméletileg is foglalkoztunk valamilyen formában nevelésünk ezen területével. Osztályfőnöki munkánk során, a szaktagryi órákon, az úttörő mozgalomban mindannyian azon fáradoztunk, hogy képessé tegyük növendékeinket a kollektívizmussal érényeinél a gyakorlására. Ebben az esztendőben azonban még jobban erre a nevelési területre irányítottuk figyelmünket, hisz ez évi nevelési feladatunk is ez. A tervszerű munka érdekében elméletileg tisztáztunk néhány vitás kérdést, felmértük az egyes osztályok helyzetét, majd felülvizsgáltuk nevelési tervünket, s megindulhatott a gyakorlati munka, az elmélet gyakorlati kivitelezése. Nagyon fontos volt az egyes osztályok helyzetképeinek rögzítése. Az elemzés tudatosította eddigi eljárásaink helyességét, rávezetett a hibákra, megmutatta a helyes utat a további munkánkhoz. A párhuzamos osztályokban hasonló problémák jelentkeztek. Ezért az egyes osztályoknak nem teljes elemzését (ez már megtörtént), hanem az egyes korcsoportokra legjellemzőbb, a legélesebben szembetűnő helyzetét kívánjuk rögzíteni.

A gyermeknek igen erős az igénye a társas életformára, és meg is van a hajlama a közösséggé szerveződésre, s a közösségi tulajdonságok kibontakoztatására. Csak számára a közösség a különböző életszakaszokban más-más tartalommal jelentkezik, s ő maga is másként viselkedik vele szemben. Hol keresi azt, hol ingadozik; hol bizalmatlan, féltől, szembehelyezkedik vele; majd védtettséget jelent számára, szövetséget; máskor a népszerűsége törekvés, a vezetés, irányítás eszköze; végül beilleszkedik, alárendeli magát a közösség érdekeinek, egybeolvad vele, magáénak tekinti. Ezért tapasztalható az egyes gyermek-közösségek életében állandó hullámzás: egyé kovácsolódás, széthullás. Nevelőmunkánk is sokszor állandó újrakezdésnek érződik, élesztjük, újratámasztjuk az elhalónak látszó közösséget, újra kezdjük a munkát, a nevelési helyzetnek megfelelően, de mindig új fejlettebb tartalommal. Ezt a mozgást, fejlődést figyelhetjük meg a mi osztályaink közösségi életében is.

Mind a három V. osztály főnöke az év elején azt állapítja meg, hogy osztályaikban nincs közösségi élet, a közösség széthullott, csak romjaikban fedezhetők fel a közösség nyomai. Minden évben visszatérő probléma ez. Az osztály létszáma kisebb-nagyobb változáson esik át, de lényegében az osztályközösség nem változik, s mégis megbomlik a IV. osztályban már közösségnek látszó gyermekcsoport. Eltávozott a megszokott nevelő, aki összetartotta, irányította őket, akiben bízott, akinek utasításait vakon követte, akiben támaszát látta. Most osztályfőnöke van, aki nincs mindig vele, egy nevelő helyett hat-hét tanár oktatja. A gyermek a megváltozott körülmények között nem találja helyét, egyelőre megfigyelő álláspontra helyezkedik. Az új nevelőre viselkedésével kíván hatni, kikísérletezni ennek a hatásnak a feltételeit. A nevelő, az osztályfőnök védelmét, jóindulatát tudatosan biztosítani törekszik. Társaival nem törődik, az „én” kerül előtérbe. Mindenben ki akar tűnni, feltűnően viselkedik, beszél, mesél, új nevelőjének, még családi titkokat is elmond. Állandó vizsgálódó szemmel figyeli az új nevelőt, szokásait, követelményeit. Féltekenyen figyeli minden mozdulátát, kívül szemben hogyan viselkedik, nem részesíti-e előnyben osztálytársát. Az egyik V. osztályos kislány hazatérve az iskolából azt kérdezte az édesanyjától: „Anyuka, te megcsókoltad az osztályfőnök tanár nénit?” Miután az édesanyja csodálkozó arccal azt válaszolta, hogy nem, hiszen csak egyszer látta szülői értekezleten. A faggató kérdések csak tovább folytatódtak: „S ha bejönne holnap az iskolába érdeklődni, megcsókolná?” „Nem, kislányom — válaszolt anyuka —, azt hiszem a tanár néni csodálkozik ezen a legjobban, ez nem szokás.” „Akkor mindennek vége, ez is csak olyan!” — válaszolta a kislány feldúlt arccal. Kiderült, hogy a kislány tanúja volt, amint az új osztályfőnök egyik, az osztály „népszerűtlen” mamájával beszélgetett. (A gyermek szerint mindig a tanító néni nyakára járt hizelegni, ezért volt P. a tanító néni kedvence.) A gyermek kiabrándulása teljes volt, visszahúzódott, bizalmatlanná vált, mert az új tanár nénit a folyosón az az anyuka megcsókolta.

Általános jelenség mind a három osztályban az árukkodás, veszekedés, irigykedés. Egy-más fölé emelkedni, kitűnni, a másikat befeketíteni. Ez a magatartás válik uralkodóvá az V. osztályokban az év elején. De nem a közösséggel való szembenállás jellemzi ezt a korcsoportot. Körülbelül a második félévtől kezdve, amint a gyermek megszokja az új környezetet, ismét a társak felé fordul, csatlakozik azokhoz, akik az osztály célkitűzéseinek megvalósításán fáradoznak. Most élvezni igazán, hogy társaival vitatkozhat, hogy gondolatait



kicséréli, hogy tevékenykedhet másokért, büszke, hogy már felsőtagozatos. Bekapcsolódik a közös szórakozásba, játékba, a munkába. Akarati cselekvésre képes, tud alkalmazkodni az eseményekhez. Gyors e korcsoport átváltó-készsége. Szereti a következetes szigorú, jól érzi magát a fegyelmezett közösségben, s zavart okoz az, ha különböző nevelők bár ugyanazt követelik, de nem egyforma szigorral kéri azt számon.

Az V/b. osztályban a lányok ezt érzik. A IV. osztályban megszokott, következetes, szigorú követelmények után, az egyes nevelők lazább követeléseit csak fokozzák az osztályközösség széthullását. A különböző követelmények kedveznek a szereplni vágyó, a fegyelmezetlen, az öns célokért küzdő, sok elkenyézettett egyke-gyermeknek. A szigorúsághoz szokott, s most felszabadult gyermek tájékozódik. Megfigyeli, hol lehet lazítani a fegyelmen, kik nem követelik meg a házi rend előírásait, kinél nem kell figyelni mindig az órán, kinél nem nagy dolog az otthonfelejtett, vagy meg nem írt feladat, kik hallgatják meg vádaskodásait, kinél, mivel lehet feltűnni, kedveskedni. Még szülői segítséget is igénybe vesz, hogy önző kis személyeit megvalósíthassa. I. csak ablak mellett akar ülni, mert szereti a napfényt, a levegőt. K. nem akar M. mellett ülni, mert az rossz tanuló. S az anyukák vállalkoznak ezekre a megbízásokra. S az eredmény: a szülők neheztelnek a pedagógusra, aki ilyen irányú kéréseiket nem teljesíti. Pletykálnak, irigykednek egymásra, egymás gyerkeire.

Az elemzés során kitűnt, hogy nem elegendő, ha csak az osztályfőnök követel. Addig az osztályban nem indulhat meg a közösséggé válás, amíg nem alakul ki az osztályfőnök és az osztályban tanító nevelőkből a jó nevelői közösség, amelynek tagjai egyöntetűen megtartják a házi rendet, egyöntetűen biztosítják a munkarendet, pedagógiai egységre törekcszenek, mert csakis így győzhetik meg a tanulókat a követelmények kötelező erejéről. Amellett még egy nehéz feladatot kell az osztályfőnöknek ebben az osztályban megoldania: létrehozni a szülők közösségét. Az osztályfőnök a kommunista szülőkre kíván támaszkodni, a kommunista aktívával akarja megkezdeni a munkát.

Az V. fiúosztályban is megbomlott a közösség, de körvonalaiiban már látszik, hogy kik azok, akikre az osztályfőnök majd számíthat, akikből kialakul a közösség magja. Az osztály jelenleg három részre tagozódik. Az első csoportot a hangoskodó vezéregyéniségek alkotják, akiknek szereplési vágya nyugalanságot okoz az osztályban. Ezek közül a leg-erőszakosabbak a bukott tanulók, akik azzal akarnak feltűnni, hogy ők már ismerik a felső tagozat szokásait, vezetni óhajtják a „kicsiket”. A második csoporthoz a csendes, becsületes, egyelőre magukbazaráló, szorgalmas gyerekek tartoznak. Ez a csoport volt az osztály ereje, de egyelőre még nem tudják érvényesíteni akarataikat, s saját nehézségeikkel vannak elfoglalva. A harmadik csoport nem tartozik sem a hangadókhöz, sem a törekvőkhöz. Számukra minden mindegy, egyéni sorsuk sem érdekli őket. Az osztályfőnök legfőbb gondja a fegyelem, a rend, a pontosság, a tanulás biztosítása. Az osztály hangulata szélsőséges, nagy nekibuzdulásokat nagy letörések követik. Egyes esetekben azonban már van hangja a közösségnek: elítéli az egyént, hat rá. Az iskolai kiránduláson, a visszatázásokor csak egy gyermeknek volt már vize, egész demizsonnal. Többen kértek tőle, de ő megtagadta a kérelmet. Erre a gyerekek kórusban kértek, majd követeltek. Most már nem is a víz volt a lényeges, hanem hogy megszégyenítsék társukat. Ezért a héten jelszavak megváltoztak, ismerve a haspárti gyermeket, ezt kiáltották: „Kolbászért, citromért, csokiért adjál vizet!” A gyermek megtört, s égő arccal nyújtotta át az üveget.

Az osztályfőnök most az év elején ismerkedik az osztállyal, az egyénnel. Közös játékokat, sétát, kirándulást szervez. Megfigyeli az osztály érdeklődési körét, a tanulók egymáshoz való viszonyát, kik azok, akik vezetik a játékot, akikre a többiek hallgatnak, kik az elhúzóók, gyámoltalanok, zavarók stb.? Szünetekben megfigyeli miről beszélgetnek a gyermekek, milyen problémáik vannak, kik vitatkoznak, mi a vita eredménye. Közben rövid lejárható célokat tűz a gyermekek elé: „Ezen a héten ügyelünk az osztály rendjére, tisztaságára! Mintaszerűen sorakozunk a 10 perc végén! E héten gondosan, szép külső alakkal készítjük el a magyar házi feladatot!” Az osztályfőnök figyeli, hogyan teljesítik ezeket a feladatokat az egyének, az osztály. A közös célok kitűzésével már elkezdődött ebben az osztályban a közösségi nevelés alapvetése. Sok gondot okoz a nevelőnek N. tanuló, a legnehezebben kezelhető gyermek az osztályban. A tanár egyénileg igyekszik megnyerni, meggyőzni a tanulót s bevezetni, beilleszteni a közösségbe. Az elemzés során felmerül az egyén és a közösség viszonyának kérdése is. A vita során kialakult az a vélemény, ne egyes tanulók meggyőzésével akarjuk általánossá tenni az osztályunkban a közösségi szellemet, mert az egyéni foglalkozás nem biztosítja a közösség fejlődését, s eljutottunk annak felismerésére, amit Makarenkó a párhuzamos pedagógiai ráhatás elvének nevez: A közösségen keresztül hatni az egyénnel, az egyénen keresztül hatni a közösségre. Ennek a szemléletnek alapján kell szüntelenül fejleszteni a közösség és az egyén kölcsönös viszonyát.

Az V/c. osztály, a *vegyesosztály* közössége érezte meg a legkevésbé a változást. Itt nem bomlott fel a közösség. A régi „mag”, az osztály legaktívabb tanulói, az osztályfőnök mellé álltak, mert fenn akarják tartani továbbra is a közösséget, mert vonzó előttük a közös cél. Ebben az osztályban van már közösségi öntudat, elítélik azt, aki a közösség érdekeit, szokásait megsérti. J.-nek nem volt itt az egészségügyi felszerelése, amikor a doktor bácsi ellenőrizte azt. A gyermekek egyöntetűen szemrehányással illették: „Most azt fogják mondani miattad, hogy az V/c. osztály rendetlen.” A gyermekek szeretik egymást, szeretik osztályukat, csinóitják, polcokat készítenek, felszerelik azokat. A lányok ebben az osztályban is szívesen árulkodnak, veszekednek.

A VI. osztályok a közösséggé formálódás, a közösségi nevelés szempontjából, nem szokott komolyabb problémával jelentkezni, a megszilárdulás időszaka ez. Az V. osztályban végzett alapvetés ebben a korcsoportban megszilárdul. Hiba csak akkor jelentkezik, ha az osztályfőnök önelégülten magára hagyja az osztályt, nem ad újabb célokat, nem tördöki a közösség aktivistáival, nem ad távlatokat, nem ellenőrzi a szabályok megtartását, nem gondolja a hagyományokat.

Iskolánk VI. osztályaiban már fejlettebb közösségekkel találkozunk. A VI/c. osztály jó kollektíva. Ennek a gyermekcsoportnak mindennapos közösségi megnyilvánulásait a tudatosság vezérli. A szokásos, apró cselekedeteik hagyományt teremtő tényezővé váltak. Kialakult egy magatartásbeli stílus, aszerint viselkednek, s az ellenkező magatartás szinte lehetetlenné válik ebben a gyermekközösségben. E stílus révén lehetővé vált, hogy a különböző tanulók egységes módon járnak el, noha magatartási fejlettségük eltérő. A természetes alkalmazkodási törekvés folytán nemcsak azok járnak el megfelelően, akik számára a hagyományok szelleme átélte hajtóerő, s ezek vannak többségben, hanem azok is, akik csak a közösségtől kényszerítve cselekszenek így, mert senki sem akar kiesni, kilógni a közösségből. Természetes dolog ebben az osztályban, hogy a tanár távollétében is mindenki csendben van az osztályban. Senki sem próbálkozik meg avval, hogy kiugráljon a helyéről, hangoskodjék: „Mert ez nálunk nem szokás!” V. osztályos korukban azért voltak jók, mert akivel egész héten nem volt baj, azt a tanár néni elvitte kirándulni, vagy részt vehetett a játékdélutánon. Ma azért viselkednek így, mert ez osztálybecsület kérdése. Hogy milyen hatalmas erőt jelent ebben az óra előtt a közösség, mi sem bizonyítja jobban, mint K. esete. A túlkoros bukkott tanuló tarthatatlan viselkedése, fegyelmi vétségei miatt került át szeptemberben a szülő és a gyermek akarata ellenére ebbe az osztályba. (Többen iskolaváltoztatást javasoltak.) Csak két hónap telt el, s nem lehet ráismerni erre a kötekedő, izgága gyerekre, aki előző osztályában „hős” volt... mert szembeszállt tanáiraival; ő volt a válogatott csinytevésék értelmi szerzője. Nem tanult, mert annak nincs értelme. Az új közösségbe az első napokban felszerelés nélkül jött, egykedvűen ült a helyén, játszott, babrált. Az osztályfőnök már előre tájékoztatta a gyerekeit a létszám-változásról, és felhívta a gyermekek figyelmét az új pajtásra, s az új feladatra: „Segítenünk kell rajta, mi vagyunk felelősek érte, mert különben az iskolát is el kell hagynia.” És a nevelő s tanítványok akcióba léptek. A felszerelés nélkül megjelent tanuló az osztályfőnökétől kapott ceruzát a következő szavakkal: „Ez a legkedvesebb ceruzám, még egy tanítványomnak sem adtam oda kölcsön, de neked odaadom. Ne kezd az új évet, az új osztályban mindjárt rendtelenséggel.” A gyermekek is elkezdték a munkát. A komiszkodást indítványozó gyermek nem talált társat, hanem 29 megbotránkozó s bíráló szemmel találta magát szemben. Kénytelen volt úgy viselkedni, mint a többi. Ma már ő is jó, boldog, mert őt is dicsérik, a többiek is bevették, s igyekeznek ezt kiérdemelni, sőt most már tanuló is.

A VI/b. osztályban is jó közösségé kovácsolódott össze a 31 kislány. Nemcsak a szóraközásban vannak szívesen együtt, hanem segítik is egymást. Tördököl egymással. A gyengébb képességű tanulókkal rendszeresen foglalkoznak a jobbak. Tudatosan harcolnak a sűgás, a puskázás ellen. A hiányzó társukat felkeresik, megmutatják a leckét, nehogy az lemaradjon. A kisdobosok részére ajándékokat készítenek. Egy öreg nénit istápoltak. Ebéder vittek neki, takarítottak nála, sétálni vitték, bevásároltak számára. S mindezt úgy tették, hogy az osztályfőnök nem is tudott róla. Szerényen, hivalkodás nélkül. Ebben az osztályban természetszerű szükséglet a gyengék, elesettek támogatása, segítése. Ez különben az az osztály, ahol a közösséggé válást az órsi munka segítette elő. Itt az elsődleges közösség az órs. Az órsók között nemes verseny folyik, de ez nem szétválasztó, hanem összetartó tényező. Ugyancsak ez az osztály példa arra, hogy a kitűnő szülői közösség is azon fáradozik, hogy megszűnjék az egyén túlkapása, megszűnjék az árulkodás, a civakodás. A családi ház szívesen látta a másik szülő gyermekét, s annak is úgy segített, mint sajátjának. Gyerek-zsúrok helyett közös osztálynévnapokat tartottak. Így a szülői ház is munkálkodott az osztálykollektíva létrehozásán.

Nehezebb feladata volt és van a VI/a. osztályfőnökének. Ő távolabbról indult, s így nem is érthette el a másik két VI. osztály szintjét. V.-ben hat osztályt ismétlő tanuló mellé

még három nehezen nevelhető gyermek került az osztályba. Ez olyan nagyarányú változás volt az osztály életében, hogy egy teljes évre volt szükség, amikor különvált a züllesztő és hanyag tanulók csoportja. De ezeknek még ma is nagy a befolyásuk az osztályra. Az eredmény csupán annyi, hogy a bomlasztó aktíva ma már ritkán kap támogatást. Ritkán és korántsem jellemzően megfigyelhető a közvélemény hangja, ez már a közösség követelése, első-sorban a hanyag tanulókkal szemben. Öröndetes tény az is, hogy a széthúzás, az árulkodás megszűnt. A nevelő még mindig a vezető, irányító, ő ellenőríz mindent és mindenütt. A főgond még mindig a fegyelem biztosítása. A tanulás szintje, a munkafegyelem is alacsony. Az úttörő sem tudott idáig segíteni. A gyakori órsvezető változás, szintelen összejövetelek nem alakították ki a jó őrsi életet, s az őrsi összetartozás érzését. A csapat most sok segítséget ad ennek az osztálynak, és a kis eredmények is reményt ébresztenek, hogy ez az osztály is megindult a közösségi formálódás útján.

A VII. osztályainkban közösségeink ismét változatos képet mutatnak.

Nagyon jellemző a VII/b. osztály közösségi élete. Az elmúlt évhez viszonyítva visszaesés tapasztalható. Igen jó kollektíva volt ebben az osztályban. Az órs, mint primérvonal, kezdeményezett, tervezett, végrehajtott. Egészséges határozott hangon követelt a közvélemény. Nagyobb megőrzésként nélkül viselte el az osztály 3—4 tanuló kiválását, akiket a fiúk kezdtek érdekelni. A többség nyíltan elemezte, értékelt ezeknek a magatartását, elítélte őket, bátran bírálta. Azok még jobban elhúzódtak, nem tartottak kapcsolatot az osztály többségével, „a kicsikkel”. E klikk ellenére az osztály tovább dolgozott. Az úttörő aktivisták tovább kezdeményeztek, hulladékokat gyűjtöttek, alsóbb osztályokat patronáltak, s egy öreg néni felkaroltak. Kijárták, hogy felvegyék a Szociális Otthonba, ott is sűrűn meglátogatták, kedveskedtek neki. — Ebben az évben úgy látszik, hogy a közvélemény formálódó csoportja meggyengült, nem tudja érvényesíteni akarataikat. Néhány összeférhetetlen, kötekedő természetű kislány, akiket idáig sikerült féken tartani, felborítják az osztály nyugodt, békés életét. Mindennaposak a veszekedések, a féktelen ösztönök nyílt verekedésig is fajulnak. H., V., K. olyan helyzeteket teremtenek, hogy a többiek valósággal félelemmel viselkednek irántuk. Az osztály megbénulva figyel az uralmát. Azok pedig cselekedeteinek hatását élvezik. „Elég volt abból, hogy ti akartok minket irányítani, nevelni kicsik!” — hangzanak részről a durva, bántó kifejezések. Az osztályfőnöki órákon egyesek már ismét mernek bírálni, vitatkozni. A parázs viták eredményeként a többség kerül ki győztesen, s a hangadók alulmaradnak.

A VII/c. a *koedukált osztályok problémáit* hordozza. Két közösség él egymás mellett, a lányok közössége s a fiúké. Ez az elkülönülés a serdülés korában természetes, részben a nemi érés, másfelől a fiúk, lányok fejlődésének ütemében tapasztalható különbségek miatt. Azokban a koedukált osztályokban, ahol a lányok és fiúk aránya egyenlőtlen, vagy a közösség formálódáshoz szükséges erő egyik vagy másik csoportban túlsúlyban van, még inkább fokozódik az osztály egységének megoszlása. Ebben az osztályban fokozza az ellentétet még az is, hogy míg a lányok csoportjában irigykedés, féltékenység dül (hasonlóan a VII/b. osztályhoz, csak nem okoz olyan nagy vihart), addig a fiúknál az úttörő-élet, a táborozás, az érdekes őrsi foglalkozások egyégyé kövcsolták annak tagjait. A lányok odáig már eljutottak, hogy az egymás iránti ellenszenvet nem mutatják. A felületes szemlélő azt hinné, hogy jó közösséggel áll szemben, látszólag élénk közösségi életet élnek, közös programot hajtanak végre, közös élményekben vesznek részt, de az egyén csak a külső megmozdulásokban vesz részt, hiányzik az egyetértő cselekvés, a közösségen belül az egyéneknek a céljaik mások. Éppen ez a példa bizonyítja legjobban, hogy nem elegendő a közösség szervezeti formáját létrehozni csupán, még a közös élmények megteremtése is kevés ahhoz, hogy közösségi embereket neveljünk. Az osztályközösség csak eszköz, és nem végcél, a végcél a közösségi tulajdonságok kialakítása. A közösségeket (osztály, órs, raj stb.) létrehozuk azért, mert a közösségi erkölcs csak a közösségekben fejleszhető hatékonyan. De aki csak a szervezett formák létrehozásáig jut el, csak látszateredményeket ér el, önmagát, s a közösséget csapja be. Ebben az osztályban az osztályfőnök nem végez látszatemunkát, világosan látja osztály megtorpanását. Azt is észreveszi, hogy a fiúk közössége, annak ellenére, hogy sokat veszekszenek, vitatkoznak, élesen bírálják egymást, de fejlődik. Hogy ebben az osztályban nagyobb a válság a kellettnél, azt a szülői ház magatartása okozza. A szülői gyermekeiket többnek tartják, képességeiket eltúlozzák, a gyerekek belevelik, hogy különbek, mint a többiek. A túlságos féltés, kényeztetés, túlértékelés önző, a közösségbe nehezen beilleszkedni tudó nevelteket eredményez. A szülői ház nem hogy segítené az osztályfőnököt munkájában, hanem gátolja.

Úgy tűnik, hogy a VII. osztályok közösségi élete válságban van, s látszólag az V. osztályokhoz hasonló problémákkal küzdenek. Ez azonban csak látszólagos visszaesés, hisz itt van már közösség, s a közösség hat az egyénre, formálja azt. Van bíráló hang is, nem árul-

codás, mint a 10 éveseknél, hanem javító szándékú véleménynyilvánítás. Csak ebben a korosztályban a gyermek a társakban nem bízik, sokszor valósággal félelemmel viselkedik iránta. Nem hisznek egymás ítélőképességében, egymás jószándékában, azt hiszik, a gyermek a gyermeknek csak rosszat akarhat. Csak a nevelő, akit ebben az időszakban elismernek vezetőjüknek, győzheti meg őket esetről esetre, hogy a társaknak igazuk van. Ebben a korosztályban válik az osztályfőnöki óra valóságos vitafórummá, ahol az egyesek csak akkor nyugszanak meg, ha az osztályfőnök érvekkel bizonyítja be, a kérdéses dolog helyességét. Így tehát nincs ebben a korcsoportban visszafejlődés, hanem csupán forr, feszül, formálódik az egyének a viszonya a társakhoz, hogy új tartalom kapcsolódjék majd hozzá.

És valóban ezt az új tartalommal élő közösségi életet látjuk a VIII. osztályainkban.

Érdekes a VIII/b. osztály elmúlt évi viselkedésére visszatekinteni. A VII. osztály I. félévében felbomlott a közösség, mert az osztály vezetését olyan tanulók ragadták magukhoz, akik a serdülési testi és lelki problémáival küzdve, hangulataik szerint befolyásolták a közösséget. Ezek a kiforratlan, rapszódikus egyéniségek, aszerint fogadták az osztályfőnök, vagy tanáraik intézkedéseit, hogy nekik személy szerint kedvezőek vagy kedvezőtlenek voltak. Napirenden volt itt is a civakodás, széthúzás. Egy nagyobb eseménynek kellett bekövetkeznie, hogy a tanulók is rádobbenjenek: az osztály vezetése nem jó kezekbe került. A „robbantás” nemcsak egyes tanulókra hatott, hanem az egész közösségre. Az osztályfőnök pedig felismerte Á-ban azt az egyéniséget, akire számítani lehet, a gyermek őszinte meggyőződéssel a tanára mellé állt, és az osztály felé is kisugározta szavaival, tetteivel véleményét. Lélektanilag a legkedvezőbb pillanatban történt mindez, a régi vezéregyéniség B. tévedése olyan súlyos volt, hogy mindenki elítélte, tőle elfordult az osztály. Á-t mindenki szerette, s hamarosan kialakult körülötte azokból a kislányokból egy csoport, akikre régebben is lehetett számítani. Lassan ezek vették kezükbe az irányítást. Csak megerősítette ezt a „mag”-ot a nyári táborozás közös élménye. Így a VIII. osztály kezdetén már egy aktív, céltudatos közösség munkálkodik. Kitűnően jellemzi ezt az érettebb közösséget E-vel való viselkedésük. A tanuló hiányzott, s a szülő aláírásával igazolta mulasztását. Az osztályfőnök természetesen elfogadta az igazolást. Egy véletlen folytán meghallotta lányainak beszélgetését, anélkül, hogy azok tudtak volna róla. A gyermekek vallatóra fogták E-t, szemébe mondták, hogy hazudott, hogy csal, mert hiányzása indokolatlan volt. Így érveltek: „Hazudtál az osztályfőnöknek, szüleidet is becsaptad, s az egészből csak neked van károd. Először is mert hazugság terhel, másodsor mert aznap nagyon fontos számtan óra volt. Most az anyagot nem érted, egyikünk sem segít neked, a dolgozatod nem fog sikerülni.” A közösség bírálja az egyest, a jövő értékelését szem előtt tartva.

A VIII/c. osztályban is hasonló volt a helyzet, csak ott nem egy fegyelmi ügy váltotta ki a forduló pontot, hanem egy szervezési tény. 8–10 fiú kivált régi őrséből, amelyben más osztályosok is voltak, s önmaguk köréből került ki az őrsvezető is. A 8–10 gyerek mozgatta ettől kezdve az osztályt. Olyan erős volt az őrs vonzóereje, hogy a VII. osztály végére már 15 tagból állt. Jellemző volt az egyik őrsi gyűlésük. Meghívtak egy nem úttörőt is azért, hogy figyelmeztessék, helytelenül jár el, amikor az ellenőrző könyvben hamisítja szülei aláírását. A baráti figyelmeztetésnek az volt a hatása, hogy javulást ígért, s kérte társait, hogy ő is járhasson gyűléseikre. Az őrs határozata értelmében vendégként ellátogathatott közéjük. A gyermek magatartása megjavult, tanulmányi eredménye ugrásszerűen emelkedett, az év végén úttörő lett. A VIII. osztály elején a lányok is külön őrsöt alakítottak, itt is megszűnt a civakodás, veszekedés. Különösen a közös munka, a vasgújtás segítette a lányokat a közösség formálódásában. A fiúk őrsé közben felszaporodott 18-ra. Ez a mammutőrs már nem tudta betölteni a múlt évi hivatását, elvesztette priméreközösség jellegét. Szétválni két őrsre nem akartak, mert attól félték, hogy ez majd széthúzás eredményez. Közben az egyesek fejlődtek, és az érdeklődési kör választotta el őket. S megindult a harc a vezetésért, a társak jóindulatának megnyeréséért. Az egyik oldalon álltak azok, akik a régi formát és tartalmat akarták fenntartani, a másik oldalon az újítók. Az első hónap villangásainak, vitáinak az volt az eredménye, hogy az újítók győztek. Ebbe a győzelembe azonban nem tudott beleszerezni a másik csoport. A különben jóra való gyerekek most a társak előtt való tekintély, jó pozíció megszerzésére törekedtek, minden egyéb érték, előbbi nemes célkitűzések átgazolásával is. Hogy a társak figyelmét felkeltésük, jó pofák, rendbontók, a diáksíncnyak szervezői lettek. A jóra törekvőket kinevezték. S miközben az irányítás, a vezetés megszerzésén fáradoztak, egyben az egyénben is megindult a harc, mely olyan jellemző erre a korosztályra. Önmagának is bebizonyítani kívánta, hogy már mint küzdőképes személyiség létezik. (Gesell.) A felnőtre nem mer támaszkodni, mert fél, hogy az korlátozni kívánja. A társak véleménye a fontos. A közvélemény fontos gyakorlati irányítójává válik. „A gyerekek is azt mondják . . . , ők is azt csinálják . . .” Szembeszegül a felnőttekkel, de tart azért tőlük. Azért keres szövetségest,

s azt az osztálytársakban találja meg. Az eddig tisztelt, eszményített nevelőt, szülőt bírálja, annak minden szavát, tettét mérlegre teszi. Az új eszmény a barát, ahhoz akar hasonlóvá válni, mert annak is olyan problémái vannak n.int neki. Az ideál a felnőttel szembenálló, bátor diák.

Ebben az osztályban is, míg folyt a csoportok között a harc, az egyénekben is megindult az önállósodni vágyás. Ebben a küzdelemben a lányok és újtók közeledtek egymáshoz, mind erőteljesebben hangoztatták véleményüket, és elkülönültek a rendbontóktól, a tiszteletlenektől, az önállósodni vágyóktól. Az osztályfőnök ismét az úttörők segítségével próbál eredményt elérni. A fiú őrsnek az a része, amelyik pillanatnyilag vereséget szenvedett, most új, érdekes feladatot kapott. A feladatok elvégzésére az erők egybevetésére van szükség, bajtársi segítségre. Az eredmény majd az elkövetkezendő időkben mutatkozik meg.

Nem volt hiábavaló munka, az egyes korcsoportok elemzése. Mikor az osztályok közösségi életét vizsgáltuk, egyben élesen kirajzolódott az iskola közösségünk helyzete is, és az eredményből leszűrtek az előttünk álló feladatokat.

Az elemzés közben, a bátor hangú viták, bírálatok során eljutottunk annak a felismeréséhez, hogy a negyvennyolc tagú tantestület közösségének „mag”-ját az osztályfőnökök képezik. Ők azok, akik leginkább tevékenykednek a nevelő- és növendék-közösség egységének kialakításán; vagyis az iskola közösség formálásán.

Nevelőmunkájuk során egyre jobban érzik, hogy egységes nevelő testület nélkül nem érhetnek el eredményt. Soha ilyen élesen nem követelték osztályfőnökeink az egységes iskolai rendet, s a pedagógiai egységet. S ott, ahol nemcsak az igazgató, hanem maga a nevelő-testület is követel — s ez a követelés nem tűri a kényelmeskedő, az engedékeny, a feledékeny, a népszerűsége törekvő, gyermekfalo stb. nevelőt —, *már van nevelőközösség.*

S csak ez a nevelőközösség képes formálni olyan növendékközösséget, ahol az osztályok többsége maga követeli a házirend pontos betartását, mint törvényt, mint az iskola közösségének akaratát, mely hosszú évek szokásait, gyakorlatát tartalmazza. S ott, ahol a növendékek nagy többsége elítéli a lustát, a hanyagot, *van már növendékközösség is.*

Ennek a két közösségnek a léte pedig bizonyítja, hogy iskolánkban *van élő, fejlődő iskolaközösség is*, mely egyaránt követel növendéktől, nevelőtől.

Az iskola közösségi életének elemzése megmutatta a hibákat, s megjelölte az *előttünk álló feladatokat.*

1. Az elsődleges közösségek alakítása, formálása mellett párhuzamosan nagyobb gondot kell fordítanunk az iskolaközösség erősítésére!
2. Minden nevelői tevékenységünkkel oda kell hatni, hogy a közösségi tulajdonságokat a közösség által formáljuk a gyermekben!
3. Nevelési módszereinkben változatosabb utat kell járnunk, s az erkölcsi tulajdonságok számára nagyobb gyakorlati lehetőséget kell biztosítanunk!
4. Az úttörőszervezetet állítsuk a közösségi nevelés központjába!

## Műhely

Lehetőleg minden nyelvtan óra elején vagy végén diktáljunk vagy diktáltassunk a tanulókkal olyan szavakat, melyek helyesírása a legtöbb hiba forrása. Pl. ly (-es), j betűs szavak, földrajzi nevek, -val, -vel helyesírása, felszólító mód, mássalhangzók hasonulása stb.

A feladat értéke abban rejlik, hogy több alkalommal diktáljuk ugyanazokat a szavakat, így tanulóinkban valóban készséggé válhat azok helyesírása. Természetesen az ellenőrzést következetesen kell végeznünk, illetve végeztetnünk. Itt arra gondolok, hogy a tanulók egymás munkáját ellenőrzik. Amikor a nevelő megállapítja, hogy tanulói tudják a kérdéses szavak írását, újabb 15—20 szó helyesírását tűzi ki.

Verseny formájában igen jól szolgálja a helyesírási készség fejlesztését.

Következetes munkavégzéssel igen jó eredmény érhető el. Így eljuthatunk arra a fokra, hogy tanulóink biztosan, szinte játszi könnyedséggel tudják megoldani a helyesírási szempontból kényesebb, igényesebb feladatokat is.

Berkes Miklós  
szakfelügyelő

(B. J.) Kérdésre szívesen közöljük véleményünket. Teljesen igazat adunk Önnek abban, hogy iskolai gyakorlatunk elhanyagolja az úgynevezett írásos gyakorlatot az új anyagot közvetítő és a vegyes típusú órákon. Általában arra szoktak hivatkozni, hogy jó, ha gyakorlásra egyáltalán jut idő. Ezt az érvet

a leghatározottabban el kell vetnünk. Valóban rövid idő „marad” gyakorlásra, ha a nyelvi új ismeretet időben túlméretezzük — indukciót alkalmazunk már ismert, korábban is hallott nyelvi tény tanításában; túlmagyarázunk stb. —, 20—30 perces órársszé duzzasztjuk. Sosem feledkezhetünk meg arról, hogy a két fenti óratípus esetében is van annyira fontos a gyakorlás, mint az anyag megértése; illetőleg a gyakorlás nem „toldalék”, „formális fokozat”, amit éppen „be kell tartanunk”, hanem rendkívül fontosságú órársz.

Többek kérdésére válaszolunk, s egyben mintegy hozzákapcsolódunk a B. J.-nek adott fenti gondolathoz.

Újabb általános iskolás nyelvtankönyveinkben — az alsó tagozatosokban is — minden anyagegységhez bőséges gyakorlásra szánt anyag csatlakozik. Mit sugall már maga ez a tény is? Természetesen azt, hogy ezeket teljes egészében dolgozzák fel kartársaink az órán. Tankönyvíróink törekedtek arra, hogy változatosság, sokoldalúság, fokozatosság érvényesüljön ezekben. El lehet mondani, hogy az a tanuló, aki ezeket mind meg tudja oldani, birtokában van nemcsak a szükséges ismereteknek, hanem a készségeknek is. Mi sem természetesebb, mint hogy számonkérésünk is nagy részt ennek anyagát ölelje fel. Szellemi igénytelenség volna megelégedni azzal, ha a felelő „felmondja” a betanult másfél soros vastag betűs meghatározást, s — elismétli az — ugyancsak előre megtanult példamondatot.

A jó tankönyv egyik fokmérője gyakorlat-anya. Élünk hát vele, amennyire csak lehetséges! (só.)

Mennél magasabb szintű lesz iskoláink nyelvi oktatása és kultúrája, annál inkább fogynak tanulóink típushibái, s a tölsúly egyéni helyesírási hibáikra tolódik át. J. É. kartársunk úgynevezett „cédularendszere” jó módszernek mutatkozik az egyéni hibák ediginél hatékonyabb kiküszöbölésére. Tudjuk, hogy sok pedagógustársunk kísérletezik helyesírástani tanításának megjavításával. Hiszen a hibanapló önmagában még nem oldja meg a kérdést. Az sem, hogy pl. a dolgozatban ejtett hibás szót a tanuló a dolgozatfüzetbe vagy akár még munkafüzetbe is helyesen leírja.

Szeretnénk, ha olvasóink tapasztalataikat, ötleteiket, egyéni módszereiket közölnék velünk, hogy azokat lapunk hasábjain publikálhassuk. (só.)

\* Ez a rovatunk a mindennapi aprómunka műhelyévé kíván fejlődni. Friss, rövid, vitát is provokáló kis írásoknak adunk itt helyet. (Szerk.)

Feltétlenül foglalkoznunk kell K. M.-né levelével, amelyben az állatnevek néhány helyesírási problémáját veti fel. — Valóban a szakkönyvekben és a tankönyvekben is különbözőképpen szerepel a „házi légy”, „házi egér”, „házi veréb”, illetőleg a „házi légy”, „házi veréb” és „házi egér” állatnevek írása. Azt kérdezi K. M.-né kartársunk, hogy melyik a helyes írásmód. A „háziállatok” egybe-, illetőleg különírásának szabálya a következő. Ha valóban háziastított (domesztikált) állatról van szó, a „házi” faji jelző egybeírható a neminévvel. Ha ellenben nem háziastított, hanem csupán benyomult (antropofil) állatfajra vonatkozik a „házi” faji jelző, akkor az különírható. Például egybeírható: a „házigalamb”, „házi kecska”, „házi nyúl” háziállatok neve, de különírható a „házi egér”, „házi légy”, „házi veréb” stb.

Az egyszerű vagy összetett melléknévi vagy igenévi faji jelzőt mindig különírjuk a neminévtől. Tehát a kérdezett állatnevek helyesírása a következő: „fúrge gyík”, „zöld kül-lő”, „tavi kagyló”, „éti cigá” és „vízi sikló”.

A melléknévi és igenévi tulajdonságjelző általában különírjuk, mint például „fogas cetek”, „szélesorrú majmok”, „csontos” vagy „porcos halak”. A melléknévi vagy igenévi tulajdonságjelzőt csak akkor írjuk egybe a neminévvel, ha már megrögzült névről van szó, vagy pedig csak egybeírva van állattani értelme. Például: „laposférgek”, „gyűrűsféreg” stb.

Végezetül a tankönyvtől függetlenül egybeírható az egyszerű tulajdonságjelző az -s, -ú és -ű végződésű melléknévekből képzett szótaggal, ha nem jön létre 6 szótagnál hosszabb szó. A kérdezett két név helyesen tehát így írható: „páratlanujjúak” és „puba-testűek”.

A felvetett problémák arra készítetnek, hogy felhívjuk a figyelmet a Magyar Tudományos Akadémia által 1958-ban kiadott „A magyar állatnevek helyesírási szabályai” c. szabályzatra, amely tisztázta a magyar állatnevek összes helyesírási problémáját. (J. Z.)

Jogosan panaszkodik M. J.-né kartársunk levelében arról, hogy a kis preparátumok vagy állatok és növények körbevitale az osztályban sok időt rabol el, és mégsem eredményes a szemléltetés. Ez a probléma, sajnos, a legtöbb szaktanárnál fennállott, és fenn is áll. Kétségtelen, hogy a valóságos képzetek kialakításához nem elégséges a faliképek bemutatása, még kevésbé a kis objektumoknak csak osztály előtti demonstrációja. Feltétlenül szükséges a kis objektumok (például a rovarok) közvetlen megfigyeltetése. Ezért ajánlatos, sőt szükséges a tanítandó rovarfajokat vagy növényeket előzőleg időben begyűjteni

és tartósítani. Az így tárolt és tartósított állatokat és növényeket a tanórán gyorsan ki tudjuk osztatni a szertárosokkal. Ily módon egyszerre minden tanuló közvetlenül figyelheti meg a megjelölt sajátosságokat. — Ha azonban nincs módunk a kis állatokat vagy növényeket beszerezni, akkor a következő, általunk kikísérletezett s jól bevált eljárást ajánljuk: Először a faliképen vagy táblai rajzon, vagy éppen a bemutatandó egy példányon jelöljük meg a megfigyelési feladatokat az egész osztály számára. Ezután padoszloponként — a fényviszonyoknak megfelelően

— közelről mutatjuk be az egy példányban levő kis objektumot. A szemléltetés helyes módszere az, hogy a tanár egy-egy padoszlop közepére állva összevonja a padosorok tanulóit, és így egy padoszlopnak egyszerre szemléltet. Bár ezáltal ugyanannyi idő telik el, mint a körbejárással, de a tanulóknak lesz elég idejük a közvetlen megfigyeléshez. Természetesen a szemléltetést sohasem szabad elsielni. A körbevétel esetében éppen az a fő hiba, hogy nincs idő a megfelelő és szükséges érzékeléshez és észleléshez. Az ajánlott módszer alkalmas a világos, határozott és tartós képzetek kialakítására. (J. Z.)

## Szemle

*Nagy Sándor: Az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek történeti alakulása és mai helyzete.*

Az oktatás folyamatát, ennek szerkezetét tárgyaló könyv méltó folytatása a szerző eddig megjelent műveinek.

Az első részben az oktatás menetével kapcsolatos nézetek történeti alakulását tárgyalja a szerző.

Ismerteti Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Usinszkij, Willmann, — tehát a XVII.—XIX. század nagy pedagógusainak didaktikai koncepcióit. A következő fejezetben pedig a reformpedagógiai irányzatok legkiemelkedőbb pedagógusai közül Lay, Dewey, Kerschenteiner didaktikájával ismerkedünk meg. Fő műveik konkrét elemzését adja és ezzel hiánypótló kutató munka eredményét közli. Ebben a részben Nagy Sándor az utolsó 300 esztendő legkiemelkedőbb pedagógusainak didaktikai vonatkozású felfogásait elemzi, értékeli.

A következő fejezet az oktatás kérdéseit vizsgálja a szovjet didaktikában. A XX. századi magyar didaktikai irodalom két képviselőjének Nagy Lászlónak és Fináczy Ernőnek a felfogását elemzi a következő fejezetben. Végül az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek felszabadulás utáni alakulását és fejlődését vizsgálja.

A második rész: *Az oktatásra vonatkozó álláspont a szocialista didaktikában.*

Az egyes fejezetben az oktatás folyamatának marxista jellegű kifejtését olvashatjuk, tanulmányozhatjuk.

Az axiómák; az oktatás fogalma; az oktatás folyamata, a folyamat filozófiai alapja; a tudományos megismerés és az iskolai ismeretszerzés megegyező és eltérő sajátosságai; az oktatási folyamat pedagógiai specifikumai

című fejezetek után a szerző részletesen foglalkozik az oktatási folyamat szerkezetével, a szerkezeti elemek egymáshoz való viszonyával.

Nem szabad azt hinni, hogy az egyes didaktikai mozzanatnak minden tanítási órában s feltétlenül az ismertetett sorrendben kell előfordulnia. Az oktatási folyamat szerkezeti elemei, mozzanatai nem feltétlenül egy tanítási óra jellemzői, hanem az oktatási folyamat nagyobb összefüggő szakaszaié, melyek egymáshoz szervesen kapcsolódó órákból tevődnek össze. A mozzanatok változatos egymásbaszövődése az oktatási folyamat különböző szakaszaiban igen változatos lehet. Az oktatási folyamat dialektikus folyamat, mely a különböző tantervi témák esetében a fő mozzanatok sokféle összekapcsolódását mutatja.

Az oktatási folyamat: didaktikai feladatok elvszerű rendje című fejezetben a szerző többek között elvi különbséget tesz az oktatás útja és módja között. Megállapítja, hogy míg az oktatás útját az egyes tantervi témákkal kapcsolatban kialakított koncepció, a didaktikai feladatok egymásutániságának elvszerű és tervszerű rendje, tehát maga az oktatási folyamat adja, addig a módszerek a folyamat egy-egy adott pontjain alkalmazott speciális eljárások. Ezekkel valósítjuk meg a didaktikai feladatokat.

Minden nevelőnek a dialektikus materialista világnézet bázisáról elindulnia kell vizsgálnia a megismerés útját általában és a megismerés útját a tanulásban. Ehhez, — valamint a tudatos oktató-nevelő munkához nélkülözhetetlen irányítói Nagy Sándor legújabb munkája. (Akadémiai Kiadó, Budapest. 1962. 298. oldal.)

Németh István

**PATAKI FERENC:** Az utópista szocializmus pedagógiája. A Neveléstörténeti Könyvtár sorozatát értékes művel gyarapította a szerző. Az utópista szocializmus elméletének harcosait és a nyomukban járó pedagógiai elmékedőket vonultatja fel a tudományos szemlélettel megalkotott munka. A könyv elolvasása után bizonyossá válik előttünk, hogy a szocialista pedagógia mai eszméinek és célkitűzéseinek elemzésénél és a továbbfejlesztés szempontjainak kidolgozásánál nélkülözhetetlen számunkra a szocializmus utópista előfutárjainak pedagógiai célzatú megismerése.

A szerző jó érzékkel a szocialista nevelésűgy központi gondolatának történeti alakulását kívánja kritikai értékeléssel megragadni. A szükségszerűen feldolgozott forrásmunkák nagy száma, illetve terjedelme helyenkint a gondolatok zsúfoltságát hozzák magukkal. A munka szerkezete azonban megkönnyíti ennek az áttekintését is.

A szerző nem kerülhette el, hogy a problémának a nevelés körén kívül fekvő oldalát is vizsgálja. Így viszont jól megalapozta azt a lényegbevágó következtetését, hogy az utópista szocializmus pedagógiáját — egyéb jelentős különbségek fennforgása ellenére is — szemléleti egység jellemezte. Az utópisták pedagógiai jelentőségének elemzésénél is jól érvényesül az a szempont, hogy munkásságukat és annak eredményét a történelmi kor lehetőségeinek szemelölt tartása mellett értékeljük.

A korai utópizmus pedagógiájának tárgyalását azzal vezeti be a szerző, hogy a korkép háttéréből elemezi ki magát az alapvető problémát. *Morus Tamás* és *Campanella* kora még nem ismeri a pedagógiát, mint sajátos külön tudományt. Ennek ellenére mindketten új pedagógiai szemlélet alapköveit rakják le. A szocialista társadalomban a társadalmi termelésben való részvétel az oktatás és a fizikai munka összekapcsolását követeli meg.

Az Morustól Saint-Simonig terjedő időszakban a *regényforma* alkalmazása uralkodóvá válik. *Denis Vairasse* is regény-formát alkalmaz gondolatainak kifejtésére. Felfogásának lényege, hogy a társadalom fennmaradását a nevelés sikerével hozza összefüggésbe. *Morelly* tudatosan hirdeti, hogy vizsgálni kell a nevelés tárgyát, az ember lényegét. A lélektani szempontok hangsúlyozása megalapozza azt a szemléletet, hogy az embert *szükségei* sarkallják tevékenységre. *Saint-Simon*, *Fourier* és *Owen* az utópisták nagy nemzedéke, amint ezt a szerző kifejti. Rendszerükben a nevelés és felvilágosítás központi helyet foglal. Hisznek a nevelés döntő szerepében. Ezért a nevelés célszerűségét és szervezethez kötöttségét tekintik. A saint-simonizmus már kísérletet tesz a nevelés sajátos lényegének megragadása felé, és azt a társadalmi alkalmazkodásban látja. Ez a gondolat Spen-

cernél is szerepel később. Ugyanígy újszerű a személyiség mindenoldali kifejlesztésének követelménye.

Fourier fantasztikus világában a nevelésnek mindig meghatározott és konkrét változatával találkozunk. A nevelési eszmény és a nevelési folyamat lényegére nézve előremutató gondolatokat tartalmaznak művei. Felfogása sok tekintetben rokon Rousseau szemléletével.

Owen eszméinek fejlődését jól rendszerezi a szerző. Különösen jellemző pedagógiai felfogására, hogy központi kategóriává nevelés-lélektani fogalmat tesz, amely nem más, mint az emberi jellem, a személyiség teljessége. Helyes kritikai szemléleten át ismerhetjük meg Owennek a környezethatásra vonatkozó alapvető gondolatait. Kellő részletességgel tárgyalja a mű a nevelés alanyára és a nevelés tartalmára vonatkozó gondolatokat is.

Kevésbé közismert a francia utópista kommunizmus pedagógiai eszméire vonatkozó forrásanyag. A szerző útmutatása mellett jól felismerhető kapcsolatot találunk a nagy utópisták és a XIX. század szocialista pedagógiai ideológiája között. E korszak két kiemelkedő kommunista nevelési elveket hangoztató elmékedője: Cabet és Babeuf gyakorlatilag nem tudták megvalósítani elképzeléseiket, eszméik azonban nem maradtak hatástalanok. Számos követőjük számára erjesztő kovászszá vált az általuk elhíntett mag, és gondolataik közül nagyon sok ma is hatékony.

A mű tanulmányozása nevelői munkánk tudatosításában nyújt értékes segítséget. (Tanfolyamkiadó, Budapest, 1961. 272. old.).

*Zentai Károly*

*Oláh József, Juhász Lajos és Edelenyi Béla:* „*TANULMÁNYUTAK, MEGFIGYELÉSEK, KÍSÉRLETEK*” címen új tanári segédkönyv jelent meg az általános iskolai Növény- és Állattan tanításához.

A tanári segédkönyv három nagy fejezetre tagolódik.

Az 1. fejezet a tanulmányutak szerepét és jelentőségét elemezi és ismerteti a biológia-oktatásban. A fejezet már címében is kifejezésre juttatja azt az elvi különbséget, ami a „kirándulások” és a „tanulmányutak” tartalmában megnyilvánul. Lényegében a segédkönyv az eddigi gyakorlatlalt szemben új tartalmat ad a kirándulások helyébe kerülő tanulmányutaknak. A természetes és kultúr-életközösségek megismerése érdekében történő tanulmányutak tervezéséhez, szervezéséhez és levezetéséhez a segédkönyv elvi iránymutatást, konkrét gyakorlati tanácsokat és szempontokat ad. A módszertani útmutató nemcsak a tanárok felkészüléséhez, hanem a ta-



nulók felkészítéséhez is konkrét útmutatásokat nyújt. Hasonlóan konkrét és gyakorlati útmutatásokat nyújt a gyűjtőutak szervezéséhez, valamint a növény- és állatgyűjtemények készítéséhez is.

A 2. fejezet az V., VI. és VII. osztályokban a növénytan, majd az állattan tanítása során alkalmazandó megfigyeléseket, kísérleteket és gyakorlatokat ismerteti. Osztályonként és tanóránként mutatja be a megfigyeléseket, kísérleteket és gyakorlatokat, amelyeket sok ábrával tesz szemléletessé. Ezek a kísérletek, gyakorlatok és megfigyelések sok tapasztalat alapján leszárt és kipróbált, tehát a gyakorlatban biztosan megvalósítható eljárások. A számos megfigyelés, kísérlet és gyakorlat közül módjuk lesz a szaktanároknak a helyi adottságoknak leginkább megfelelőket kiválogatni és alkalmazni. Mindezek az eljárások a biológiai órákat közelebb viszik az élethez, gyakorlatibbá teszik a tanítást, a tanulókat közvetlen élményanyaghoz juttatják és a biológiaoktatást meggyőzőbbé teszik.

A 3. fejezet a szertári eszközök és a szertár fejlesztésével s gondozásával foglalkozik, és a feladatok teljesítéséhez konkrét útmutatásokat ad. Ismerteti a szükséges szertári eszközöket, a készítmények készítésének módját és technikáját.

A tanári segédkönyv végül 24 színes táblán 66 növény és 60 rovar, lárvá, báb színes képét közli a tanulmány- és gyűjtőutakon történő határozások megkönnyítése céljából.

Úgy érezzük, hogy a Tankönyvkiadó kiadásában most megjelent tanári segédkönyv hosszu idő óta a legsikertelenebb és leghasznosabb módszertani útmutató a biológiaoktatás korszerűsítése és gyakorlatibbá tétele érdekében.

Jósa Zoltán

Oláh József és Barna Béla: „*TÁBLAVÁZLATOK az általános iskolai Növény- és Állattan tanításához*”. Ez év januárjában a Tankönyvkiadó kiadásában megjelent tanári segédkönyv méltán kelti fel minden biológiai tanító tanár érdeklődését. Különösen fel kell hívni a figyelmet a tanári segédkönyv elméleti részére. Az elméleti rész 1. fejezete a táblavázlatoknak helyét és feladatait ismerteti az óravázlatokban és a tanítási órákon. Minden nevelő számára hasznosan elemzi a táblavázlatok feladatait. Továbbiakkban a táblavázlatoknak a fogalmak fokozatos kialakításában megnyilvánuló jelentőségét méltatja. A következő fejezetben elvi útmutatást ad arra vonatkozóan, hogyan kell a táblavázlatokat készíteni. Rámutat a leggyakoribb és legáltalánosabb hiányosságokra, amelyeket 8

mellékletben szemléltet. Ezután ismerteti a táblavázlat-készítés főbb módszertani elveit. A szemléltetésképpen közölt példák komoly segítséget nyújtanak a táblavázlatok szerkesztéséhez. Különösen figyelemre méltó a kis és nagy táblákhoz méretezett táblavázlat-minták mellett a rajzos és szöveges részek elvonatkoztatott táblavázlat-terve. Az absztrahált táblavázlat-tervminták alkalmasak arra, hogy megmutassák hogyan kell a táblavázlat rajzos és szöveges részét elrendezni és megtervezni. Ily módon igen komoly elvi és konkrét segítséget nyújt a táblavázlatok tervezéséhez. Ezt követően a táblavázlat-készítés műhelytitkait tárja fel. Számos kitűnő ábrán nagyszerűen mutatja be a táblai rajzok készítésének technikai fogásait. Rávilágít arra is, hogyan lehet a tanuló arányérzékét, megfigyelő-, rajzoló- és a rajzzal való kifejező-készségét fejleszteni. Végül az elméleti rész használati utasítást nyújt a közölt táblavázlatok alkalmazásához.

A tanári segédkönyv 2. részében 167 táblavázlatot találunk az V., VI. és VII. osztályok számára. A táblavázlat-sorozat után pedig 15 falikép-mintát közöl a könyv, amelyeket az ismétlő-rendszerező órák számára bárki könnyen megrajzolhat, és ily módon segíti az összefoglalások színvonalának emelését.

A közölt táblavázlatok természetesen nem jelenthetnek sémát és kész recepteket. A könyv jelentősége a szakmai és gyakorlati felkészültség szerint más és más lesz a tanárok számára. Különösen nagy segítséget fog jelenteni a kezdő biológusok, az összevont osztályokban tanító és a nem biológia szakos nevelők számára.

A tanári segédkönyv kiállításában és külső formájában a Tankönyvkiadó áldozatosságát, kiváló munkáját és szépérzékét dicséri.

Jósa Zoltán

N. FERÉ: TANÍTÓM, MAKARENKO.

Makarenko rajongóinak táborát kedves könyvvel örvendeztette meg a Tankönyvkiadó. A Gorkij-telep híres agrónómusa, Nyikolaj Eduardovics Fere emlékezik meg tanító-mesteréről, Makarenkoról ebben a mestere stílusát követő kis műben. Eddig Makarenkoról, pedagógiai munkásságáról, személyének varázsáról jobbra csak regényeiből következtetünk és pedagógiai értekezésekben olvastunk. Most egyik volt munkatársa megemlékezésében rajzolódik ki előttünk a világhírű pedagógus, a pedagógia forradalmára, a kommunista nevelés gyakorlatából elemzett elméletének megalkotója, A. Sz. Makarenko. N. Fere művének különös jelentőséget az ad, hogy nem pedagógus, hanem gazdasági munkatárs szemével tekintve nézzük, látjuk és csodáljuk azt a forradalmi változást, amit Maka-

renko pedagógiai művészete végzett, amikor elhagyott gyermekekből szocialista embereket nevelt. Fere megemlékezéseinek főszereplője Makarenko. Az ő egyéniségét, harcait mutatja be akkor is, amikor a telepésekről beszél, s leírja milyen biztos kézzel oldotta meg a bonyolultnak tűnő pedagógiai problémákat.

Fere, bár mezőgazdász volt, s az is maradt, nem lett hűtlen a pedagógiához a Gorkij-telepről történt távozása után sem. Makarenko több volt számára vezetőnél, tanítója, nevelője volt, miként ezt visszaemlékezéseinek címében is kifejezésre juttatta.

Könyvéből új megvilágításban tűnik elénk a Gorkij-telep élete, de mindenekelőtt Makarenko egyénisége, harcai ellenfeleivel. Makarenko és tanításai ismerete nélkül nem lehet igazán szocialista pedagógus, s ehhez egy további lépést jelent N. Fere megemlékezéseinek tanulmányozása. Mindezek mellett a könyv élvezetes olvasmány is.

dr. Zsámbéki László

### Szemere Gyula: HOGY IS ÍRJUK?

„Az írás valamikor egy szűk réteg kiváltságainak féltve őrzött tudománya volt, korunk művelődési forradalma azonban széles tömegek közkincsévé tette... Am az írás csak akkor tölti be rendeltetését, ha éppoly híven tolmácsolja a gondolatot, mint a szabatos, talpraesett előszó. Az írásbeli gondolatközlés félreérthetlenségének egyik biztosítéka a kifogástalan helyesírás.” Ezek a gondolatok olvashatók Szemere Gyula nemrég megjelent tizenkét íves könyvének előszavában. Ma a helyesírás társadalmi szükséglet, és hozzátartozik az általános műveltséghez.

A könyv három fő részből áll: *Helyesírási ismeretek*, *Nyelvtani magyarázatok* és *Mutató*.

A *Mutató* betűrendben elsősorban nem szószedetet ad, hanem egyes *problémák* megoldásának kulcsát tartalmazza. Jelzi továbbá, hogy a könyv melyik részében, hányadik pont alatt található a kérdéses ismeret.

A *Nyelvtani magyarázatok* a könyvben előforduló szakkifejezések egyszerű és világos magyarázatát közli.

A könyv fő része tulajdonképpen a *Helyesírási ismeretek*. Itt főleg a helyes hangjelölés hosszas és tüzetes ismertetése köti le az olvasó

figyelmét. A legnagyobb problémát — az egybe- és különírás mellett — éppen a magánhangzók és mássalhangzók helyes jelölése jelenti.

A pedagógus számára az ilyen jellegű kiadványok hasznossága természetesen abban is jelentkezik, hogy milyen mértékben használhatja iskolai oktató és nevelő munkájában.

A gazdag *példatár* tűnik először a szemünkbe. Például felsorolja mindazokat a hosszú tőhangzójú szavakat, amelyek *minden* toldalékos alakjukban megtartják hosszú magánhangzójukat. Majd utána mindazokat, amelyek bizonyos esetekben megrövidítik. Ez így még csak félmunka volna; de azt a felsorolást is megkapjuk, hogy mely „bizonyos” esetekben rövidítik meg az *egyes* igék hosszú (í, ú, ü) tőhangzójukat. A *bőséges* példatár teszi számunkra a könyvet érdekessé.

Másik nagy értéke, hogy sok-sok szó írásának indoklását *történeti alapon* vizsgálja. A mássalhangzókat tárgyaló részeknél felsorol sok-sok azonos alakú szót, s ez a szókinccsfejlesztés kiváló példatára is egyben. Az úgynevezett néma „h”-s szavakkal kapcsolatos mondanivaló félreérthetetlenül egyértelmű. A „j” hangunk kétféle jelöléséről szóló lapokon az tűnik fel, hogy *teljességében* felsorolja az egyes csoportokba tartozó szavakat. Rendkívül hasznos az „l” és „ll” képzőnk jelentéskülönítő szerepének taglálása. A könyv 41. pontja öt lapon keresztül igen jól fejtegeti a felszólító mód írásának egyes kérdéseit. Ez a téma hosszú idő óta problematikus volt sok ember írásában. Igen tanulságos az idegen szavak hangjelöléseiről írott részlet.

Kiemelhetnénk még mindazt, amit pl. a rövidítésekről, a földrajzi tulajdonnevekről és a belőlük képzett melléknévek helyes írásáról mond a szerző.

Helyesírásunknak bizonyára régóta és még hosszú ideig legvitatottabb témája az egybe- és különírás. Szemere lényegében többet nyújt, mint helyesírási szabályzatunk, mind mennyiségi tekintetben, mind pedig példanyagában.

Mindent egybevetve: erre a könyvre szükség volt, s bizonyára rendkívül hasznossága miatt nem marad el egyetlen nevelő asztaláról sem. (Gondolat kiadó.)

Somfai László

## HIBAIGAZÍTÁS:

A 32. lapon a 3. számmal jelzett bekezdés helyes szövege a következő:

3. A fogalomképzés akkor korszerű és eredményes, ha az érzékelésen, észlelésen, vagyis a tényismeret-szerzésen kívül a tények elemzésében, a logikai összefüggések feltárásában és az általánosításokban is aktívan részt vesznek a tanulók.

# Erre is gondolni kell!

Szocialista társadalmunk sok irányú védelemmel és juttatással igyekszik a dolgozóknak színvonalasabb életet biztosítani. Az állami gondoskodás mellett igen nagy szerep jut a társadalmi szervek útján létrehozott egyéb kollektív összefogásnak is. A szolidaritás, az összefogás gondolata keltette életre a

## **Pedagógusok Biztosítási és Önszegélyező Csoportját.**

Az 1959-ben megalakult csoport a hozzáfűzött reményeket igazolta s az elmúlt idő alatt hatalmas, erős szervvé fejlődött. Ma már a pedagógusok 65—70%-a a csoportnak tagja és több ezer azoknak a pedagógusoknak a száma, akik valamilyen formában a csoporton keresztül — az alapszabályban rögzített események bekövetkezése esetén — anyagi támogatásban részesültek.

Az Önszegélyező Csoport akkor siet tagjainak megsegítésére, mikor a családban betegség, haláleset stb. következtében jelentős anyagi kiesés következik be. Ennek megfelelően havi 10,— forint összegű tagdíj fizetés ellenében (melyet 20 éven át kell fizetni) a következő szolgáltatásokat nyújtja.

a) **Rendes segély.** A tag belépési életkorától függően a tag halála esetén az alábbi összegű temetkezési segély kerül kifizetésre.

16—20 éves kor között belépők részére	7000,— Ft
21—25 „ „ „ „	6000,— „
26—30 „ „ „ „	5000,— „
31—35 „ „ „ „	4200,— „
36—40 „ „ „ „	3400,— „
41—45 „ „ „ „	2800,— „
46—50 „ „ „ „	2300,— „
51—55 „ „ „ „	1900,— „
56—60 „ „ „ „	1500,— „
61—65 „ „ „ „	1150,— „
65 éven felül	850,— „

b) Az Önszegélyező Csoport **rendkívüli segélyt** folyósít tagjai részére a következő esetekben:

házasság,  
szülés,  
eltartott idős szülők elhalálása,  
gyermekelhalálzás,  
hosszantartó betegség,  
gyermekneveltetés,  
baleset.

Az Önszegélyező Csoport ügyeit a Pedagógus Szakszervezet mellett működő Intéző Bizottság végzi.

Kérjen részletes alapszabályt a Megyei Intéző Bizottságtól, ismerje meg részletesen a Biztosítási és Önszegélyező Csoport szabályait és célját.

*Lépjön Ön is be a Pedagógusok Biztosítási és Önszegélyező Csoportjába!*



## ÚJSZEGEDI KENDER-, LENSZÖVŐ VÁLLALAT

az ország legnagyobb ponyva- és műszaki szövet előállító üzeme.

Termékei elsősorban *gazdasági ponyvák*, egyaránt szolgálják a mezőgazdaság céljait, de jelentős mértékben segítik a közlekedés és a vasúti szállítás munkáját is.

*Műszaki szövetei*, CUKORSZÜRÖK, OLAJSZÜRÖK, GUMIIPARI SZÖVETEK stb. a magyar gumi- és vegyipar alapvető fontosságú segédanyagai. Mint Közép-Európa egyik legnagyobb ilyen létesítménye, jelentős exportot bonyolít le, különösen kender- és pamutponyva áru-félésegekből. A gyár rendkívüli fontosságot tulajdonít annak, hogy a profiljába tartozó textiliák terén, a vevők és felhasználók kívánságait messzemenően kielégíthesse. Termékei megvásárolhatók a

„LENKER” VÁLLALATNÁL  
(Bp. V., Guszev u. 20-22),

valamint az ország Agroker, hálózatán keresztül. A gyár műszaki vezetősége szívesen nyújt az érdeklődőknek tájékoztatást.

Cím: ÚJSZEGEDI KENDER-, LENSZÖVŐ VÁLLALAT,  
Szeged, Alsóikötőrsor 6—8. Táviratcím: „Újkender”. Telefon: 26—20.