

54854

1137

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1962 OKT 5.



II./3

SZEGED, 1962

A SZEGEDI
TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA
és.
TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZET
folyóirata

*

A szerkesztő bizottság elnöke:

Csukás István

Tagjai:

Dobcsányi Ferenc, Drien Károly,
Forgách Géza, Gaál Géza, Kelemen
Jánosné, Nagy János, Németh
István, Riesz Béla, Szendrei János,
Zentai Károly

Főszerkesztő:

Németh István

*

Szerkesztőség:

Szeged, Tanárképző Főiskola

Április 4 útja 6. sz.

Telefon: 51-87, 51-88, 51-89.

Kiadja a Tanárképző Főiskola
és a Tanítóképző Intézet
Szakszervezeti Bizottsága

A kiadásért

a Tanárképző Főiskola igazgatója
felelős

Műszaki szerkesztő: Zentai Károly

Megjelent 2200 példányban

Szegedi Nyomda V. 62-2840

TARTALOMJEGYZÉK

A világnézeti nevelés alapelvei: <i>Dr. Nánási Miklós</i>	1
Mese tanítása az általános iskola I. osztályában: <i>Majzik Sándor, Szili Antalné</i>	6
Énekóra a II. osztályban: <i>Garamszegi Józsefné, Garamszegi József</i>	16
Néhány megjegyzés az elsődleges bevééséről: <i>Nagy János</i>	23
Hogyan rajzoljunk a táblára?: <i>Pataj Mihály</i>	34
A számok ismertetése tízig: <i>Nagy Jánosné, dr. Ga- zsó István</i>	38
A törtfogalom kialakítása az általános iskolában: <i>Kelemen Jánosné, Mosonyi Kálmán</i>	49
Hogyan valósítható meg a tanulók aktivitásra ne- velése a mértan órákon? <i>Czimer Lászlóné</i>	57
Az összetett mondat tanítása az általános iskolá- ban: <i>Implom József</i>	64
A magyarázó rajzok szerepe az általános iskolai történelem tanításában: <i>Csillik László</i>	71
Műhely	81
Szemle	82



DR. NÁNÁSI MIKLÓS
főiskolai docens, Szeged

A világnézeti nevelés alapelvei

Lehet még valami érdemlegeset és újat mondani e tárgyról? Az első pillanatra aligha. De ha rágondolunk, hogy utóbbi éveinkben az emberi értékrend egész skálája új értelmezést nyert, a fogalmak, nézetek, elméletek folyamatosan megtisztulnak a rájuk kövült téves képzetektől, akkor nemcsak lehet, hanem szükséges is hasonló tendenciával e tárgyról szólni. Legújabban egy egész sor jelentős elméleti mű cselekedte ezt azzal a szándékkal, hogy a világnézeti nevelés intellektuális elemeit tisztázza, pedagógiaileg megalapozza, fogalmi világában rendet teremtsen, segítse az elvi tisztánlátást, az azonos közgondolkodást, az egy-nyelven-szólást, az ezekre épülő egységes nevelői tevékenységet és annak óhajtott sikerét.

Ez a cikk anélkül, hogy minden áron újat akarna vagy tudna mondani, inkább arra az érdemleges feladatra vállalkozik, hogy e művek termékenyítő hatását elmélyítse. Jó szolgálatot vél teljesíteni, ha gondolatrendszerük szövetéből kibontja azokat a szálakat, amelyekből a világnézeti nevelés alapelveit szövi újra, tömören megfogalmazva bennük a világnézeti nevelés lényeges sajátosságait, törvényszerűségeit tükröző elveket, tételeket, hogy általános irányító szempontul szolgáljanak a nevelői gyakorlat számára.

Nem erőszakolt vagy régen tudott dolgokat ismétlő eljárás ez? Hiszen ismerjük a didaktika és az erkölcsi nevelés alapelveit. A kétféle területet e tekintetben csak a szavak permutációja különíti el, a lényeg mindkettőn belül majdnem azonos. A világnézet kialakulásának megvannak a maga sajátosan didaktikai és etikai, az oktatási és az erkölcsi nevelés eredményéből összetevődő elemei, amelyek kapcsolódnak egymással. Miért kell most kiszakítani ebből az összefüggésből a világnézeti nevelést, és miért kell számára külön alapelveket kreálni? Jól tudjuk, hogy az erkölcsi és világnézeti nevelés szinte azonos. A világnézet meghatározza az erkölcsi tudatosságot, a magatartást és cselekvésmódot, az erkölcs pedig a világnézet tudatformája. De ahogy a nevelés folyamatának összefüggésrendszerét is megbontjuk a tudományos analízis, az elvi tisztánlátás kedvéért, nem erőszakolt és nem felesleges, ha az alábbiakban a leglényesebb alapelveket sajátosan a világnézeti nevelés szemszögéből próbáljuk áttekinteni és összefogni. Szintén az e téren különösen indokolt elvi tisztánlátás, tudatos gyakorlati eljárás és az ezeket nyomon követő jobb eredmények érdekében.

1. A VILÁGNÉZET ÉS A VILÁGNÉZETI NEVELÉS LÉNYEGÉNEK HELYES ÉRTELMEZÉSE. A világnézet a világra vonatkozó lényeges és általános nézetek rendszere, a világ egészére, az objektív valóságra (természet és társadalom) vonatkozó állásfoglalásunk tükröződése. (Világnézetről szólva, természetesen mindenkor a szo-

cializmus világnézetére: a dialektikus és történelmi materializmusra, a tudományos, a materialista világnézetre gondolunk.)

A világnézet kialakulásában szerepet játszanak: a társadalom élete, a társadalom uralkodó világnézete, a környezet, a szubjektív, pszichikai tényezők és főként azoknak az ismereteknek rendszeres elsajátítása, amelyek a különböző szaktudományokban (illetve ezek sűrített kivonatában: az iskolai tantárgyakban) vannak adva s amelyek együttvéve hiteles képet nyújtanak a valóságról.

A világnézet azonban nem csupán elméleti viszony a valósághoz, nemcsak ismeret, hanem egyszersmind meggyőződés szilárdult eszmerendszer, életszemlélet, állásfoglalás is, amelyben az intellektuális elemeken kívül jelentős szerepet játszanak az érzelmi, akarati folyamatok. A világnézet fogalma nem szűkíthető le egyoldalúan ideológiai-politikai kérdésre. A világnézet a sokoldalú személyiség-legfőbb vonása, az egész embert jelenti, azt a maximumot, amit az ember a világban jelent, ami értelmet ad életének, áthatva érzelmeit, erkölcsi világát, esztétikai élményeit is.

A világnézet lényegének helyes értelmezése kulcsot ad kezünkbe a világnézeti nevelés lényegének helyes értelmezését illetően is. Minthogy a világnézet nemcsak racionális tételrendszer, ismeret, tudás, a világnézeti nevelés kérdését sem szabad leszűkíteniünk a puszta intellektuális ismeretanyag csupán intellektuális átszarmaztatásának, sem valami csupán „szocialista specifikum” kialakításának vagy kizárólag ideológiai-politikai tendencia érvényesítésének kérdésére. Bár e mozzanatoknak is kétségtelenül jelentős a szerepük, de kizárólagosságuk feltétlenül torzuláshoz vezet. A világnézeti nevelésnek az egész emberre kell irányulnia, a teljes személyiségre gyakorolt szükséges összehatást kell kifejtjenie.

Egyik szerzőnk a világnézeti nevelés lényegét a következőkben foglalja össze: „a tanulók életkörülményeit, aktív tudati tevékenységét és cselekvését úgy szervezzük meg, hogy igaz ismereteket szerezzenek, ismereteik rendszerbe rendeződjenek, nézetteké, nézetek rendszerévé, majd meggyőzéseké fejlődjenek. Meggyőzéseik meggyőzések rendszerévé: dialektikus materialista világnézetté integrálódjanak. Materialista nézeteiknek, meggyőződésüknek formálásával kiküszöböljük helytelen, idealista, vallásos hiedelmeiket; gondoskodunk gondolkodásuknak, értelmi képességeiknek fejlődéséről, hogy eljussanak a dialektikus gondolkodás szintjére; elősegítjük, hogy a nézeteiket és meggyőzéseiket mély érzelmek tegyék személyiségük szerves részévé, tevékenységük, magatartásuk alapvető meghatározójává.” (Horváth Lajos tanulmánya: 20. o.)

2. A VILÁGNÉZETI NEVELÉS KOMPLEX FOLYAMAT, átfogja az oktató-nevelő tevékenység egészét és annak minden részletét. Hatékonyabb akkor válik, ha e tekintetben minden területről egyenletesen áramlik a hatás a tanulóra. Tehát nem egy-egy tanítási óra járulékos-mozzanata, hanem a nevelés egész folyamatát mindenütt és mindenkor átható központi tendencia. A nevelési folyamat világnézeti irányultságának lényeges mozzanatait a következőkben emelhetjük ki:

Az értelmi nevelés biztosítja a világra vonatkozó, tudományosan igazolt, objektív ismeretek rendszerének elsajátítását és az értelmi képességek (érzékelés, észlelés, megfigyelés, figyelem, emlékezet, képzelet, logikus gondolkodás) kiformalását. Világnézeti-tűnknek ez a fundamentuma.

Az erkölcsi nevelés világnézeti jelentőségére elegendőképpen utal az erkölcs és világnézet összefüggése, amelyben az utóbbi az alapvetően döntő. A világnézet hat az erkölcsre, az erkölcs a világnézetre. Minden világnézethez meghatározott erkölcs tar-

tozik. A dialektikus materializmus világnézetének megfelelő erkölcsi rendszer a kommunista erkölcs. A kommunista erkölcsi nevelés tartalmi feladatainak (az erkölcsi tudatosság kialakítása, erkölcsi érzelmek nevelése, a jellem akaratit tulajdonságainak fejlesztése, a kollektívizmusra, szocialista hazafiságra, proletár nemzetköziségre, szocialista fegyelemre, munkára nevelés) megvalósításával egyben a materialista világnézet megalapozását, kialakítását szolgáljuk. Különösen nagy jelentősége van az érzelmi ráhatásnak, az érzelmi nevelésnek, mert a tanulóknak ébresztett helyes érzelmek szilárdítják ismereteiket, érlelik az objektív valóság, az igazság belátását, megszilárdítják nézeteiket, edzik akarataikat és elősegítik, hogy meggyőződéseik tettekkel váljanak.

A világhoz kapcsolódó szubjektív viszonyunk fejeződik ki esztétikai szemléletünkben. A világnézet ezért kapcsolatban van az esztétikai állásfoglalással is. A művészi megismerés a valóság fogalmilag nehezen megközelíthető részleteiről az érzékelés, mély érzelmektől festett képet, amely maradandó nyomot hagy és támogatja a később jelentkező értelmi belátást, meggyőződést és cselekvést.

A testi nevelés nyomán kifejlő erő, edzettség, ügyesség, egészség kedvet és akaratot ad az élethez, ez pedig kedvező feltétel a valóság, az élet iránti egészséges viszony, az optimizmus, a helyes társadalmi kapcsolatok létesítése számára. A fenti nevelés formái pedig kedvezően hatnak a kommunista erkölcs és jellem vonásainak, magatartás- és cselekvésformáinak kialakítására, amelyek viszont előnyösen befolyásolják a világnézetet.

A politechnikai nevelés biztosítja a társadalom, elsősorban a munkásosztály pozitív hatásának érvényesülését, az aktív közösségi munka gyakorlatában formálja a tanulóknak kommunista erkölcsét, közösségi magatartását; az iskola termelési irányultsága, az oktatás és a termelőmunka kapcsolata mélyíti politikai szemléletüket, elősegíti a munka társadalmi-politikai jelentőségének belátását, fejleszti képességeiket, technikai látásmódjukat; az ismeretekkel alátámasztott tudatos munka az anyagi világ törvényszerűségeinek materialista szemléletéhez, a tudomány tételeinek belátásához viszi közel őket.

A világnézeti nevelésnek és a nevelés többi feladatainak szerves egységéből következik, hogy a világnézet formálását csak az oktató-nevelőmunka egészének eredményes megoldásával szolgálhatjuk.

3. A komplex jellegből következik, hogy a MATERIALISTA VILÁGNÉZETRE NEVELÉS NEM EGY VAGY NÉHÁNY TÁRGY, HANEM MINDEN TÁRGY OKTATÁSÁNAK A FELADATA. A világ egészére vonatkozó megállapításokhoz egyetlen szaktudomány, tehát egyetlen tantárgy sem juthat el önmagában, azoknak csupán alapját, kiindulópontját adja. A maga sajátos eszközeivel minden tárgynak megvannak az ezzel összefüggő feladatai. Nincsenek tehát úgynevezett „világnézeti tárgyak”, mert a mi világnézetünk a valóság egészét tükrözi, illetőleg tantárgyakra bontva a valóság más-más oldalát mutatja meg. A gyermek világnézete nem az egyes tantárgyak által teljesített feladatok gépies összegeződéseképpen alapozódik meg, hanem azáltal, hogy az egyes tárgyak hatásai a gyermek tudatában összefonódnak és így tükrözik számára a világ összképét, a valóságra vonatkozó nézeteinek összességét.

Minden tárgyban, minden tanítási órában benne van latens formában a világnézeti nevelés lehetősége. Nem kívülről visszük bele „ráaggató módszerrel”, erőszakoltan, hanem gondos tervezéssel és körültekintő felkészüléssel kibontjuk és érvényesítjük azt.

4. A világnézeti nevelés hatékonyságát csakis tervszerűséggel biztosíthatjuk, amely kizárja a rutinra építő ösztönösség minden megnyilvánulását.

A tervezés során már a tanmenet készítésekor megállapítjuk, hogy az egyes tantervi egységek, témák milyen világnézeti vonatkozások megvilágítására, központi nevelési probléma megoldására adnak alkalmat. Sohasem egy-egy órának elszigetelt szemléletében, hanem a témát feldolgozó órák összefüggő rendszerében határozzuk meg a világnézeti nevelésnek az adott anyagtól függő, konkrét feladatait, és azután „bontjuk le” azokat az egyes órákra. Ily módon a nevelési feladat szerves kapcsolatban lesz mind az adott anyaggal, mind az oktatás egészével, és így a téma nevelési feladatainak megoldását szolgálja az egység minden egyes órája.

A felkészülés során kell meghatároznunk az óra konkrét világnézeti nevelési feladatát, azokat a tényeket és a belőlük levonandó általánosításokat, amelyekkel terszerűen előbbrevisszük a téma világnézetformáló feladatainak megoldását.

Gondolnunk kell többek között az órán alkalmazandó módszerek nevelőhatására, a kérdések célszerű tartalmának és a kérdezés formáinak megtervezésére. Ezzel irányítjuk a figyelmet a világnézet kialakításában alapvető fontosságú problémák felé. A kérdezés egyaránt fontos a lényeg, az oksági, ténybeli kapcsolatok felismerése, az anyag világnézeti is aktív feldolgozása, a probléma megoldásában való érdekelttség, a pozitív érzelmi viszony kialakítása tekintetében.

A tanítási óra rendje, szervezete is komoly tartalom kifejezői lehetnek (a közösségi tevékenység támogatása, helyes szokások kialakítása, munkakultúra formálása stb.).

5. A GYERMEK ÉLETKORI FEJLETTSÉGÉHEZ, SZELLEMI TELJESÍTŐKÉPESÉGÉHEZ VALÓ ALKALMAZKODÁS elve megköveteli, hogy csak az ő fejlettségi szintjének megfelelően lehet világnézetét megalapozni, világnézeti következtetéseket levonni. Értelmi képességeiket meghaladó feladatok elé nem állíthatjuk növendékeinket. Meg kell állapítani egyes eseteket, amelyek a gyermek számára felfoghatók és világosan, szemléletesen konkretizálják a természet és társadalom tényeit és jelenségeit. Ezt a követelményt természetesen fejlődésében kell tekintenünk. Feladatunk, hogy egyre magasabb szintre emeljük őket, ezért a velük szemben támasztott követelmények állandóan fokozódnak. (Nevelési tervjavaslat!)

6. A TUDOMÁNYOSSÁG elve szerint a tanulók materialista világnézetének tudományos ismeretekből kell következnie. A tudományosság általános iskolai tekintetben nem tudományos rendszerek, elvont elméleti tételsorok tanítását jelenti, hanem azt, hogy a valóságot tudományos megalapozottsággal, tudományosan igazolt módon úgy ismertetjük, ahogyan mindenkor magától adódik, minden áltudományos nézettől, babonától, vallásos előítéllettől mentesen. Az ismeretek tudományos jellegét minden fokon a tények, jelenségek bemutatása, vizsgálata, mélyreható elemzése és általánosításai jelentik. Csakis ebben a folyamatban — a lényeg megragadásával, a természet és társadalom jelenségei reális kapcsolatainak, okozati összefüggéseinek és kölcsönhatásainak feltárásával, stb. — ismerhető meg a valóság meggyőzően.

7. AZ AKTIVITÁS elve nemcsak azt jelenti, hogy a tanulókat tevékenységre, gyakorlati cselekvésekre véghezvitelére serkentjük, hanem azt is, hogy az ismeretszerzés folyamatában s a megismert dolgokkal szembeni állásfoglalásukban is aktivizáljuk őket. Tevékenység a megismerés is, a gondolkodás aktív munkája, amelynek során a gyermekek nem a kész formulák passzív átvevői, hanem ők maguk is tevékeny résztvevők. A nevelő segítségével végzik mindazokat a gondolkodási műveleteket, amelyek folyamatos alkalmazása révén a dialektikus gondolkodás módszere sajátjukká válik. Ez pedig mindenkor segíti őket a negatív jellegű hatások (idealista nézetek, tudománytalan hiedelmek, babonák, vallásos elképzelések stb.) felszámolásában.

8. A SZEMLÉLETESÉG ELVE közvetlenül a dialektikus-materialista ismeretelmélet álláspontjából ered és az oktatási folyamat lehető teljes konkrétságát jelenti. (Világosan megkülönböztetendő a szemléltetéstől [bemutatástól], mint módszertől!) A konkrét érzéki tapasztalat a megismerés forrása. A valóság megismerésének, a tárgyak és tulajdonságaik megfigyelésének alapján logikus gondolkodással fedezzük fel a kapcsolatokat és viszonyokat, amelyek a közvetlen megfigyelés számára nem hozzáférhetők. Világnézeti jelentősége: nagyban biztosítja azt, hogy a tanulók által megismert fogalmak megfeleljenek a valóságnak. Sokban ettől függ (különösen alsó fokon), hogy számos fontos képzet és elemi fogalom miként alakul ki a környező világ jelenségeiről. De később, az elvont gondolkodásra való átmenet idején elősegíti a jelenségek lényegébe való behatolást, az összefüggések megértését, a szerzett ismeretek hitelesítését a gyakorlatban.

9. A dialektikus-materialista világnézet nem holt ismeretanyag, hanem hatékony, forradalmi világnézet. Annyit ér, amennyit a gyakorlatban, a további ismeretszerzésben felhasználunk belőle. Tényekre, a gyakorlatra épül és a gyakorlat számára ad eligazítást. AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT KAPCSOLATA nem más, mint a tanulók kapcsolata az élettel, a valósággal. Az egyes tárgyak ismereteinek elsajátítási foka szerint egyre világosabban megértik, hogy a tudomány a termelés és a technika elméleti alapja és megtanít tájékozódni a társadalmi-politikai élet jelenségeiben is. A gyakorlati tevékenység alkalmait azért biztosítjuk, hogy tanulóink szerzett ismereteiket a legkülönbözőbb helyzetekben a meggyőződés erejével világnézeti síkon is felhasználják és alkalmazzák.

10. A TUDATOSSÁG ELVE az ismert követelményeken (a célok tudata, a tudatos erő kifejtés) túl megköveteli, hogy ismerjük a világnézeti nevelés gyakorlatának hibáit és tudatosan kerüljük azokat. A leggyakoribb hibák elkövetői: a világnézeti nevelést leszűkítik valamilyen részfeladat megoldására (vagy a politikai nevelésre, vagy a vallásos hiedelmek elleni küzdelemre gondolnak elsősorban); elszakítják a nevelés többi ágától; kizárólag oktatás útján, értelmi ráhatással, tanítási órakon akarják megvalósítani „indirekt” módon: a tantervi anyag önmagában kifejti világnézeti hatását, ezért eltekintenek a személyes meggyőzéstől, elhanyagolják az érzelmek nevelését; a gyermek fejlettségét meghaladó szinten próbálnak a világnézetnek tudományos megalapozást adni vagy lemondanak erről a feladatról, mert még nem tartják képesnek a tanulót a világnézeti állásfoglalás teljesértékű tudományos igazolására és befogadására; az oktatás folyamatának dialektikus mozzanatait nem ismerik eléggé és nem szolgálják kellőképpen; a tervszerű, céltudatos tevékenység helyett a spontaneitásra és rutinra építenek; a világnézeti tételeket megalapozatlanul deklarálják; „ráadásul”, vulgáris módon valamiféle világnézeti tanulást biggyesztenek a közölt ismeretanyaghoz; óvakodnak a világnézeti konzekvenciák bátor és meggyőződésszerű levonásától, stb.

11. A világra vonatkozó nézetek alakításában a tanítási órának központi szerepe van, de tisztán kell látni az órán kívüli tényezők elsőrendű szerepét is (a közösségi élet megszervezése, szakkörök, iskolai ünnepélyek és megemlékezések, az úttörő-élet, könyv, film, színház, hangverseny, rádió, televízió, a szülői ház, a társadalom élete és a társadalmi tevékenység). Ezeket a tényezőket tudatosan, tervszerűen és a tanítási órán folyó nevelőmunkával szerves egységben kell megszervezni, hogy a hatások egységességét biztosítsuk.

12. Legfontosabb alapelvként elsőnek kellett volna említeni, de a hangsúly kedvéért itt emeljük ki a pedagógus világnézeti meggyőződését, a pedagógusok belső, világnézeti koncentrációját. Mert nevelni a nevelőnek kell, azt helyette senki és semmi nem végzi el. És a szocializmus világnézetére csak meggyőződésesen szocialista világnézetű pedagógus nevelhet, aki tudatosítja hivatásának a társadalom egész életével és problémáival való kapcsolatát, nevelési ténykedését ennek alapján irányítja, a jövőendő társadalmáért folyó küzdelemhez a maga erejével, munkájával is hozzájárul, felelősséggel, meggyőződéssel vállalva és hirdetve hivatásának világnézeti konzekvenciáit.

Részletes tanulmányozásra és alkalmazásra ajánljuk e cikk alapjául szolgáló következő értékes műveket:

1. FALUDI SZILÁRD: Időszzerű tantervelméleti kérdések. Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. kötetben. Akadémiai Kiadó 1959.
2. ZOLTAI DÉNES: A világnézeti nevelés és vallásos világnézet I. Tankönyvkiadó. 1961.
3. HORVÁTH LAJOS: A világnézeti nevelés időszzerű kérdései. Tankönyvkiadó 1961.
4. A 6—10 éves gyermek világnézeti neveléséről. (Segédkönyv az ált. iskolák I—IV. osztályainak tanítóinak számára.) Tankönyvkiadó 1962.
5. Az ált. iskola tartalmi továbbfejlesztésének vitaanyaga (II. kötet). Tankönyvkiadó.



MAJZIK SÁNDOR
gyakorló iskolai tanító, Szeged

SZILI ANTALNÉ
intézeti tanár, Szeged

Mese tanítása az általános iskola I. osztályában

A Tanterv és Utásítás előírja, hogy nevelőértékű mesét tárgyaljunk az első osztályban. A tanév első hónapjaiban a beszélgetés keretében mesét tárgyalni különösen időszzerű, mert ezzel a gyermekek számára megkönnyítjük az óvoda és az iskola átmeneti időszakát. A mese szórakoztató jellege mellett mégis inkább keret a nevelési cél érdekében. Olyan meséket kell tehát keresnünk, amelyek ennek a célnak megfelelőek.

A Nevelési Tervjavaslat II. kategóriája „világnézeti-erkölcsi” vonatkozású követelményeket ír elő. A világnézeti nevelés területén az első pontban a következő követelmény áll: „Tudja (a gyermek), hogy nincsenek varázslók, manók, ördögök, tündérek, angyalok, ezek csak a mesében szerepelnek.” Ez a követelmény a valóság és a valótlanosság feltárásával lényegében a létező világ megismertetését jelöli meg feladatként.

A Tervjavaslat II. b. területe már kezdő fokon a munkára nevelést, a munka-erkölcs kialakítását is célozza.

A mesék általában alkalmasak „világnézeti-erkölcsi” nevelésre. Hangsúlyozni kell azonban, hogy egy tanítási óra keretében — jelenleg a mese feldolgozásával — a világnézeti nevelés még távolról sincs megoldva. Minden tantárgy keretében összefüggően kell a létező, tehát a valóságos világot ismertetni, hogy a gyermekek tudása lassankint a tudományosan is igazolt ismeretek láncolata legyen. Ez fogja óráról órára, osztályról osztályra haladva megértetni a tanulókkal a környező világ valóságát és távortartani őket a misztikus fogalmak elfogadásától.

Az általános iskolai alsótagozatos nevelőknek komoly problémát jelent tanítási munkájukban az eszmei-politikai nevelés lehetőségeinek a megtalálása és azok megoldása. Különösen a mese tárgyalásakor adódik ilyen nehézség. A mesékben valóban nem könnyű megtalálni az ilyen nevelési alkalmakat. Néhányan így is érvelnek: A mesében csak misztikus elemek vannak, az első osztályos gyermek még nem érti meg a világnézeti kérdéseket és ennél fogva alkalmatlan is ilyen nevelésre. Éppen ezért ezeket a nevelési feladatokat csak erőltetett módon lehet megoldani az első osztályban. Ezek az érvek látszólag helytállóak. De csak látszatra. Ennek a tanításnak a bemutatásával és elemzésével szeretnénk bizonyítani a fenti érvek alaptalanságát. A tanító oktató munkájában a gyermek életkori sajátosságait figyelembe véve leleplezi a kizsákmányoló világnézetnek és erkölcsének egyes alapvető tulajdonságait.

A másik nehézség a mese tárgyalása során, hogy a tanító nem helyesen választja meg a fogalom kialakításának a módját, vagy nem is tűz ki ilyen logikai feladatokat maga elé. A világnézeti nevelés pedig elválaszthatatlan kapcsolatban van bizonyos fogalmak kialakításával, pl. a valóság és a valótlanság fogalmával. Ezeket a fogalmakat a tanítás során még nem a közös, a lényeges tulajdonságok elvonásával és általánosításával alakítjuk ki, hanem sokoldalú konkrét ismeretekkel alapozzuk meg. Itt is kiemeljük a gyermek ismeretéhez közel eső közös ismereteket, pl. a valóság, az létező. De felbontjuk és kiegészítjük tapasztalati jegyekkel: láttam, hallottam, tud, nem tud stb. Ezt a feladatot természetesen csak hosszabb idő alatt lehet megoldani. Sok kartársunk mechanikusnak tartja, ha több órán át is azonos nevelési feladat megoldásával kell foglalkoznia. Ilyenkor arra hivatkozik, hogy azt a feladatot már az előző órákon megoldotta. Nem látja

az ilyen kartárs egészen világosan, hogy az egyes témakörön belül milyen összefüggések vannak a nevelés követelményét és megoldását illetően. Az összefüggő órák egész során kell más és más vonatkozásban és összefüggésben elmélyíteni az adott nevelési feladatot. Csak így várhatunk szilárd, biztos eredményt.

A kiváló értelmi képességgel rendelkező gyermek már a II. osztályban, a többségük a harmadik, illetve a IV. osztály elvégzésével, bár alacsony fokon, de már a valóság és a valótlanság fogalmának birtokában, nem fogadják el a misztikus nézeteket, illetve a már meglévő ilyen képzetekről tudják, hogy az valótlanság, mese. A tapasztalat azt bizonyítja, hogy ennek tudata nem csökkenti a mese iránti rajongásukat, de igényesebbek lesznek. A II. osztály elvégzése után a gyermekek már gyakran a mese által nyújtott cselekmény megtörténte után kutatnak. Ilyen és ehhez hasonló kérdésekkel fordulnak környezetükhöz: „Megtörtént ez a dolog a valóságban?” Vagy így kéri szüleit: „Meséljétek igaz történeteket! Meséljétek gyermekkorotokból olyan eseményeket, amelyek valóban megtörténtek!” — Ezek a kérdések már azt mutatják, hogy a gyermek eddigi tapasztalatai és szellemi fejlődése alapján a valóságos és a mesevilág határán áll. Fokozatosan és egyre erőteljesebben fordul a valóságos világ felé. Az első osztályos gyermek szellemi fejlődéséhez az iskolának feltétlenül segítséget kell nyújtania. Tudatosítani kell a gyermeknek a valóságos világra irányuló homályos sejtéseit. Erre kiváló alkalmat ad a mesék tárgyalása.

Azt szeretnénk az alábbiakban bizonyítani, hogy a mesében nemcsak misztikus, hanem valóságos elemek is vannak, hogy az első osztályos gyermek a mesevilág szintjén megérti és képes felfogni a világnézeti problémákat és hogy ez a nevelési feladat erőltettség nélkül megoldható a gyermek életkori sajátosságainak szellemi szintjén.

Az alábbi tanításban a világnézeti nevelés egyes feladatainak megvalósítása mellett szeretnénk az erkölcsi nevelés lehetőségeit is megoldani. A tanítás a mese tartalmi feldolgozásának inkább csak a gondolatmenetét tárja fel, aprólékosabban a világnézeti és erkölcsi nevelés kérdéseivel foglalkozik.

Tantárgy: Beszélgetés. Anyag: „Az öreg halász meg a nagyravágyó felesége” c. mese.

Feladatok: a) a mese megismertetése,

b) a valóság és a valótlanság tudatosítása,

c) a nagyravágyás, a munka kerülése büntetést érdemel.

Szemléltetés: a ponty színes képe, a meséhez szükséges képsorozat (táblai rajz).

Oratípus: vegyes.

A nevelési szándék a mesében rejlő nevelési lehetőségeket megragadja. A „b” feladat a világnézeti és logikai nevelést törekszik megvalósítani. (A valóság, a valótlan-ság fogalmának tudatosításával.) Ennek az ellentétes fogalompárnak a megismertetését a tanító a mese tárgyalásával oldja meg. Azért, hogy ezt a feladatot megvalósíthassa, a gyermekeket probléma elé kell állítani. Figyelembe kell vennie a tanulók életkori sajátosságait, megelőző ismereteiket is. Meglévő ismereteik alapján, kellő irányítás mellett a gyermekeknek maguknak kell eldönteniök, hogy mi a valóság és mi a valótlan-ság. Ily módon a tanító nemcsak a környező világ helyes megismerését segíti elő, hanem ezzel

párhuzamosan a misztikus képzetek, ismeretek ellen is küzd.

A „c” feladat az erkölcsi nevelést szolgálja. Népmeséink egyik nagy értéke éppen abban van, hogy esztétikai nevelőértékük és nagy hatásuk mellett szinte gazdagon kínálják az erkölcsi nevelés lehetőségeit.

Tanításunkban a világnézeti vonatkozások mellett erőteljesen hangsúlyozzuk az erkölcsi nevelés tényét is. Közismert, hogy népmeséink túlnyomó többsége nemcsak gyönyörködtetni kíván, hanem nagyszerű nevelője is népünknek. Az erkölcsi nevelésnek ezeket a lehetőségeit a tanítónak kellő érzelmi elmélyítéssel szükséges megoldania.

1. — A rajzfüzet kikészítése.

2. — Az előző beszélgetési óra anyagával kapcsolatos rajz megismerése.

(Feladat volt: Párban iskolába jövő tanulók.) Bíráló, dicséret, serkentés.

Beszámoló: a tanulók utcai magatartása iskolába jövet és tanítás után hazafelé menet. Illedelmes viselkedés az utcán.

3. — A gyermekek figyelmét a mesére irányítom. — Beszélgettünk arról, hogy a gyermekeknek mesét mond a rádió. Mit mondtam ezzel kapcsolatban? — Azt, hogy hallgassuk meg a mesét és mondjuk el. — Ki hallgatta közületek a rádiót? — (Meghallgatom a beszámolót. Röviden megbeszéljük.) Mivel fejezték be a mesemondást a rádióban? — Jó éjszakát, gyerekek. Azután lefeküdtetek. Jól kialudtatok magatokat. Ki szereti közületek a mesét? — Látom, mindannyian. Ki melyik mesét ismeri? — (Meghallgatom a mesék címét.) Ebben a könyvben sok mese van. (Felmutatom Illyés: Hetvenhét magyar népmese című könyvét.) Ki akar közületek mesét hallgatni? — Jó, tehát fogok mesét olvasni, de előbb még három kérdésre kell felelnetek. Az első: ki tudja megmondani, hogy ez minek a képe? (Kiteszem a táblára a ponty színes képét.) — A halnak a képe. Igen, de sokféle hal van. Ennek a halnak a neve: ponty. — Most a második kérdésen gondolkozzatok! Mondjátok meg, hogyan nevezik azt az embert, aki a halat kifogja a vízből! — Azt az embert halásznak nevezik. — Helyes. A harmadik kérdés következik. Ki szokta a halásznak az ebédjét megfőzni és a ruháját kimosni? — A felesége szokta a halásznak az ebédjét megfőzni és a ruháját kimosni.

4. — A mese a pontyról, az öreg halászról és nagyravágyó feleségéről szól. Elolvassom. Figyeljétek meg, miért volt nagyravágyó az öreg halász felesége! Később majd beszélgettünk róla.

A mese szereplőinek ismertetésével a tanító felkelti a gyermekek érdeklődését, irányítja figyelmüket. Ennél részletesebb megfigyelési feladat megterhelés volna ezen a fokon és a mesében szereplő cselekmény érzelmi hatását is csökkentené.

Rendkívül érdekesen vetődik fel az erkölcsi nevelés szempontjából is a „nagyravágyó” fogalom fokozatos kialakításának a módja. Megoldható lett volna e fogalom magyarázata deduktív formában úgy is, hogy a mese bemutatása előtt történő fogalomtisztázás során a nevelő megmagyarázta volna a

szó értelmét. Azonban ez a megoldás nem tudta volna kellőképpen aktivizálni a gyermekeket és ebben a formájában nyilván nem is lett volna tartós és biztos eredménye. Ezzel az erkölcsi nevelés hatékonyságát is károsan befolyásolta volna. A „nagyravágyó” szó tartalmi jegyei a mese tárgyalása során fokozatosan, szinte egyenként jelennek meg, mintegy felkínálva az induktív megoldást. Ezért ezt a formát választottuk, abban a meggyőződésben is, hogy a gyermekeknek, ha távolról sem teljes, de valamelyes — a tárgyalás megindításához legalábbis elegendő —

fogalmuk bizonyára mégis csak van a „nagy-ravágyó” szó jelentéséről. Mint a tárgyalás során tisztázandó feladatra az óra elején problematikusan felhívjuk a gyermek figyelmét erre a fogalomra annak éppen bizonytalan volta miatt. Ezzel a megoldással azt véljük szolgálni, hogy a „nagy-ravágyó” szó, mint fogalom a gyermekekkel közösen történő tartalmi elemző munka során fokozatosan alakuljon ki a gyermekek ismeretszerző te-

vékenysége által. A „nagy-ravágyó” szó a maga jónéhány fogalmi jegyével és azok osztályjellegével minden tárgyalási egységben középpontja az erkölcsi nevelésnek.

Az előzetes fogalomtisztázás elszürkítette volna az erkölcsi nevelés hatásfokát. A gyermekek inkább igazolást kerestek és találtak volna az előzetes alapos fogalomgyarázat után a mesében, mintsem átérték és nevelődtek volna általa.

5. a) Mutassátok meg, hogyan figyeltek rám! (Kiteszem a széket az asztal elé. Leülök. Kinyitom a meséskönyvet. Mégegyszer végignézek a gyermekeken rendkereső szemmel, majd megfelelő hangsúllyal olvasom a mesét.)

„Az öreg halász és a nagy-ravágyó felesége.”

I.

Hol volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl, volt egy öreg halász. Volt neki egy nagy-ravágyó felesége.

Egyszer az öreg halász elment a tengerre halászni. Hamarosan fogott egy gyönyörű nagy pontyt. És csodák csodája, egyszer csak megszólal a ponty:

Te szegény halász ember, engedj el engemet! Úgy megjutalmazlak, hogy nem bánod meg soha életedben. Minden kívánságod teljesül.

Hát az öreg halász a nagy könyörgésre a pontyt visszaengedte a tengerbe. Hazamegy, kérdezi a felesége:

No, mit fogtál? Hoztál-e valamit?

Fogtam én egy nagyon szép pontyt.

Hát miért nem hoztad haza?

Úgy könyörgött szegény, hogy engedjem el. Minden kívánságunkat teljesíti.

Hát akkor eredj vissza hozzá és mondd meg neki, hogy egy nagyon szép házat szeretnék.

II.

Visszaballagott a halász ember a tenger partjára. Odaállt a víz szélére és hangosan mondta: Hallod-e, te ponty! Az én feleségem azt üzeni, hogy a tenger partján teremts egy szép házat!

Kis vártatva felbukkan a ponty és megszólal:

Eredj haza, jó ember! Úgy van, amint feleséged kívánta.

Mire a halász hazaért, gyönyörű házuk lett. A felesége ott sürgött-forgott a konyhában. Egy ideig nagyon boldog volt.

III.

De egyszer csak megint azt mondja a felesége:

Hallod-e, eredj vissza ahhoz a pontyhoz! Mondd meg neki, hogy a házat meguntam. Adjon most egy kastélyt és hogy grófok lehessünk!

Ismét elmegy az ember a tenger szélére és azt kiáltja:

Hallod-e, te ponty! Az én feleségem pöröl velem.

Egy kis idő elteltével felbukkan a vízből a hal és azt kérdezi:

Hát mit akar a te feleséged?

Kastélyt akar, meg hogy grófok legyünk.

Eredj haza — mondta a hal —, úgy van, amint kívánta!

Hát ahogy hazaért, egy gyönyörű kastélyt látott. A felesége mint grófnő, kényeskedett egyik szobából a másikba.

Most már csak meg vagy elégedve? — kérdezi a halász.

A felesége nagyon boldog volt.

IV.

Másnap reggel, alig hogy felébrednek, azt mondja az asszony:

Hallod-e! Eredj ahhoz a pontyhoz, és mondd meg neki, hogy királyné szeretnék lenni és palotában lakni!

A szegény halász ember, mit volt mit tennie, ismét elballagott szomorúan a víz szélére és azt kiáltja:

Hallod-e te ponty! Az én feleségem mindig pöröl velem.

Eltelik egy kis idő, előjön a hal és kérdi:

Hát most mit akar a feleséged?

Királyné szeretne lenni, palotában lakni.

Eredj haza, úgy van, amint kívánta.

Ahogy hazaér a szegény halász ember, nem győz csodálkozni. A gyönyörű palota, a sok fényes katonáé majd elvette a szemévilágát. Mind vigyázza vágta magát a szegény halász előtt, amint elhaladt előttük. Mikor bejutott, a sok lépcsőn és sok szobán keresztül ment, megtalálta a feleségét és kérdi tőle:

No, asszony, meg vagy-e már elégedve a sorsoddal?

Meg, — felelé az asszony.

V.

Alighogy megvirradt másnap, azt mondja az asszony:

Hallod-e, eredj vissza ahhoz a pontyhoz és mondd meg neki, most már császárné szeretnék lenni, és olyan palotát, várakat akarok, amilyen a világon nincs.

Hát csak addig erősködött, hogy a szegény embernek vissza kellett mennie a víz szélére.

Mondja nagy szomorúan:

Hallod-e, te ponty! Az én feleségem mindig pöröl velem.

Zavaros lett a tenger. Hullámozott és csak sokára jött elő a ponty, mérgesen.

Hát mit akar a te feleséged?

Most meg császárné akar lenni és olyan palotát meg várakat, amilyen a világon sincs több.

Igaz, hogy ezért sem dolgozott meg — mondja a ponty —, nem érdemli, de menj haza, úgy van, ahogyan kívánta.

Hazament a szegény ember. Alig tért magához a nagy ámulattól, olyan fényes paloták, várak és udvari népség volt mindenütt. Azt kérdezi a feleségétől:

Most már csak meg vagy elégedve, mert én többet nem megyek vissza a pontyhoz.

Az asszony nagyon boldognak is látszott.

De másnapra felkelve, ismét csak azt mondja az urának:

Hallod-e! Eredj vissza ahhoz a pontyhoz, és mondd neki, hogy én a világ úrnője szeretnék lenni! Azt akarom, hogy mindenki nekem hódoljon. Boruljanak az emberek lábaim elé. A birodalmam a világ egyik végétől a másikig érjen. Hiába tiltakozott a szegény halász, csak vissza kellett mennie. Mondja szomorúan:

Hallod-e, te ponty! Az én feleségem még mindig pöröl velem.

Nagyon sokáig kellett ott állnia. A tenger haragos lett, hányt a habot, tajtékozott, úgy hullámozott, mint még soha. Egy helyen nagyon zavaros lett a víz és ott felbukkant a ponty.

Mi akar a feleséged lenni? — kérdezte haragosan.

A világ úrnője — felelte a halász — és azt akarja, hogy a világon mindenki a lába elé boruljon. Hát ha azt hiszi a feleséged — mondja a ponty —, hogy munka nélkül is élhet, és másokon uralkodni akar, mondd meg neki: legyetek ismét halászok! Eredj vissza a halászkunyhódba, ott megtalálsz őt!

Úgy is lett. Ott találta a szegény halász ember a kis halászkunyhójukat és benne a feleségét. Ettől kezdve ismét szorgalmasan dolgozott, ügyeskedett az asszony. Még talán most is élnek boldogan, ha meg nem haltak.

b) Hallottátok a mesét. Most beszéljünk róla!

Mi a mese címe? — Az öreg halász és a nagyravágyó felesége. Mit tudunk meg a mese címéből? Azt tudjuk meg, hogy a mese egy öreg halászról és nagyravágyó feleségéről szól. (A továbbiakban közösen megbeszéljük az első egység tartalmát.)

Mondjátok el, hogyan is kezdődött a mese! (Meghallgatom.) Ki látott közületek élő halat? — Édesanyám vett és megsütötte. Az iskolánk udvarán, a medencében sok piros hal van. Láttam, amikor a Tiszán, egyik csónakból a másikba rakták át a nagy halakat. Osztályunkban az üvegkádban is vannak kishalak. — Miben él a hal? — A hal vízben él. Tehát láttatok már halat. Tudjátok, hogy van halász bácsi. Ismeritek a vizet. Ezek léteznek a valóságban. — Amikor a halász kifogta a pontyot a vízből, mit is mondott a hal? Könörgött, hogy engedje vissza a tengerbe. Mit mondott még

a hal? Azt ígérte, hogy teljesíti a halász kívánságát. — Ki beszélt már közületek hallal? — Senki. — Miért nem beszélgettetek a hallal? Azért, mert a hal nem tud beszélni. — Igen. A hal azt sem tudja megtenni, hogy a halász kérését teljesítse, — fűzöm tovább a gondolatot. Éppen ezért csak miben lehetséges ez a dolog? — Csak a mesében. A hal, a halász és a tenger tehát létezik. Ezt úgy mondjuk, hogy: valóság. Ezzel szemben mit mondhatunk a ponty beszédjéről? — Azt mondhatjuk a ponty beszédjéről, hogy az valótlan. — Miért mondjuk valótlan. — Azért, mert olyat mond a pontyról, amit az nem tud megtenni, ami valótlan.

A tanító a gyermekeket probléma elé állítja. Irányítás mellett felhasználja a tanulók előzetes ismereteit, így azok aktívan részt vesznek a problémák megoldásában. Eközben világossá válik számukra a valóság, illetve a valótlan fogalma, hiszen az meglévő ismereteik rendszerére aktívan épült fel. A valóság és a valótlan fogalmának ezen az alacsony szinten való meghatározásánál a tanító még tudatosan kerüli az „igaz” és a „nem igaz” kifejezéseket. Még ezen a fokon

azzal a veszéllyel járhat a „nem igaz” kifejezés használata, hogy a gyermek azonosíthatja a mese nem létező valótlanával maga által mondott kisebb-nagyobb füllentéseket, melyeket elkövetett hibája következményeitől való félelmében tett. Az igazság kritériuma szempontjából ugyan nincs lényeges különbség a mese valótlanága és a gyermek hazugságai között, de ebben az esetben az erkölcsi nevelés érdekében másként kell elbírálnunk az egyiket és másként a másikat.

II.

Meséljétek el, hogyan teljesült az asszony első kívánsága! — (Meghallgatom.) Beszélgetés. Mit csinált az asszony szép kis házában? — Boldogan sürgött-forgott, dolgozott. Mit szóltok az asszony kívánságához? — Jó kívánság volt. Miért kapták a kis házat? — Az asszony szorgalmas munkájáért, a halász jótette jutalmául kapta a kis házat. — Megérdemelték. Milyennek mondhatjuk itt még az asszonyt? — Szorgalmasnak, jónak.

Ki tudja megmondani, mi kell a ház építéséhez? — Tégla, homok, mész, cement stb. — Ezek a valóságban léteznek. Hogyan nevezzük azt az embert, aki a házat építi? Azt az embert, aki a házat építi, kőművesnek nevezzük. Miért tud a kőműves házat építeni? — Azért, mert megtanulta. A mesének ebben a részében is van valóságos dolog, és van valótlan is. Gondolkozzatok és mondjátok meg, mi itt a valóság és mi a valótlan? (A gyermekek felsorolják a valóságos dolgokat.) Az a valótlan, hogy a hal nem tud házat építeni. Nem tudja a halász kérését teljesíteni. Jól okoskodtok. Mi az mind, amit a halról elmondtunk? — Valótlan.

A valóság és a valótlan fogalmának újabb konkrét ismereten alapuló tudatosítása történik e részegység tárgyalásában. A nevelő dialektikusan oldatja meg ezt a feladatot. Nemcsak azt állapítják meg a tanulók, hogy a hal nem képes házat adni, hanem ezzel szemben azt is konstatálják, hogy az ember képes erre. (A kőműves házat tud építeni, mert tanulta.) Az ember magasabbrendűségé-

nek gondolatára ébreszti ezzel a gyermekeket. Ugyanakkor kérdéseivel arra serkenti őket, hogy a mese által a halnak tulajdonított cselekmény értékelésén keresztül bizonyítsák a valótlan fogalmát. Ezzel párhuzamosan a valóság hű megismerésére törekszik akkor is, amikor a ház építéséhez szükséges feltételeket felsorolattja.

III.

Megörült az asszony, hogy teljesült a kívánsága. Gondolt egyet. Ha ilyen könnyen házat kapott, akkor még többet is kaphat.

Mit mondott tehát az öreg halásznak a felesége? (Meghallgatom mondani-valójukat.)

Beszélgetés. — Miért kívánt nagyobb házat, kastélyt a halász felesége? — Azt gondolta, könnyen teljesül ez a kívánsága is. Gróf szeretett volna lenni. A grófok nagy házban, kastélyban laktak. Gazdag emberek voltak. Nem dolgoztak, csak a munkásemberekkel dolgoztattak. Jól éltek. Drága ruhájuk volt. Szép cipőben jártak. Az embereknek munkájukért kevés pénzt fizettek. Ezért a szegény dolgozók sokszor éheztek. Nem volt jó ruhájuk sem. — Most azt mondjátok el, miért akart az asszony grófné lenni! — Azért, hogy kastélyban lakjék. Hogy a cselédek és a munkásemberek dolgozzanak helyette. Olyan dolga legyen, mint a grófoknak. Mit akart csak csinálni? Csak kényeskedni, rétkedni akart. Vajon miért nem érdemelte meg a halász felesége, hogy kastélya és sok pénze legyen? — Azért nem érdemelte meg, mert dolog nélkül akart élni, csak kényeskedni akart, mert mindig többet kívánt, mert nagyravágyó volt. Jól mondtátok. Helyesen gondolkodtok. — Most csak egy szóval fejezzétek ki, milyen is volt a halász felesége! — Nagyravágyó volt. Igen! Vajon tudhatja-e a ponyta a halász nagyravágyó feleségének teljesíteni a kívánságát? — Nem tudja, mert a hal nem tud kívánságokat teljesíteni. Mit mondhatunk erről is? — Ez is valótlanság.

Most az eszmei és a politikai nevelés megoldása került előtérbe. Amint láthatjuk, nem mindegy, hogy hol és milyen nevelési feladatokat oldunk meg. Csak annak a nevelési feladatnak a megvalósítására szabad vállalkoznunk, amelyet a mese vagy olvasmány magában hordoz, mint lehetőséget kínál és csak ott, ahol annak a feltételei valóban adva vannak. Ebben az esetben az uralkodó osztály erkölcsének egyes vonásait tárhatjuk fel. A kényeskedést, a nagyravágyást, a munkanélküli jólét hajszolását. A szegények és a grófok anyagi helyzetének éles szembeállításával a kizsákmányoló társadalom

viszonyait mutatja meg a tanító, közben állandóan ügyel arra, hogy mindig megmaradjon a gyermekek gondolkodásának a színvonalán. Így válik érthetővé a gyermekek számára a halász feleségének a nagyravágyása, és az, hogy miért akart grófné lenni. A nevelő ezzel kimondatlanul is tudatosítja a kizsákmányoló osztályerkölcsének anyagi alapjait. Ebben a részegységben az eszmei-politikai nevelés szükségszerűen háttérbe szorítja a valóságot, illetve a valótlanosság fogalmának tudatosítását. Ezért csak utalás történik rá.

Grófné lett tehát a halász felesége. De ezzel sem volt ám megelégedve. Mi volt hát az újabb kívánsága? (Meghallgatom a gyermekek tartalmi beszámolóját.) *Beszélgetés.* — Királyné az országban csak egy van. Az ő háza a legszebb. Hogyan nevezzük a királyné szép házat? — Palotának. — Igen. Az asszony is ilyen szép palotában szeretett volna lakni. Miért akart királyné lenni a halász felesége? — Azért, hogy olyan palotában lakjék, amilyen senkinek sincs, és parancsolni akart mindenkinek az egész országban. — Látjátok, mindig többet és többet akart az asszony. Miért nem érdemelte meg a halász felesége mindezt a szépet és jót? — Azért nem érdemelte meg, mert munka nélkül akart jól élni. Munka helyett az egész országnak parancsolni akart. Milyenné vált így egyre inkább az asszony? — Így aztán egyre inkább nagyravágyóvá lett a halász felesége.

Mondjátok meg, a mesének ebben a részében mi az, ami valóság, ami létezik és mi az, ami valótlanság! — Palota van. Létezik királyné is. Valóban. Létezik a palota, van még királyné is. A mi országunkban azonban nincs már sem királyné, sem gróf. Nem szerették őket, elűzték. Vajon miért nem szerették a munkásemberek őket? — Azért, mert nem dolgoztak, csak kényeskedtek, parancsolgattak.

Ennek a részegységnek a tárgyalása rávilágít arra, a még napjainkban is sok kartársunk által vitatott tényre, hogy az erkölcsi nevelés bizonyos politikai nevelési feladatok érintését is megköveteli, — még az első

osztályos szinten is. A királyné osztályhelyzetét most csak annyiban kell megvilágítani, hogy csak egy van belőle egy országban, de rá is vonatkozik az, ami a grófnékra: nem dolgozik, parancsolgat. Kedvező lehetőség

van itt arra is, hogy a tanító ügyesen szembeállítsa társadalmunk jelenét és múltját, tudatosítsa társadalmunk megváltozott osztályszerkezetét. „A mi országunkban már nin-

csenek grófok és királynék.” A tanulók közös munkával az okokat is feltárják: „A munkás emberek elűzték őket, mert nem szertették őket.” „Miért?” stb.

V.

A mese szerint az asszony boldog volt, mert királyné lett. Másnap, amint felbredtek, megint szólt azonban az urának. Vajon mit kívánt? (Meghallgatom a tanulók elbeszélését.)

Beszélgetés. — Miért akart császárné lenni a halász felesége? — Azért, mert olyan palotában akart lakni, amilyen nincs több a világon. Meg sok várat is akart. Azért, hogy még a királyoknak is parancsolgasson. Mit mondott a ponty az asszonynak erre a legújabb kívánságára? — Azt mondta, hogy nem dolgozott meg érte, nem érdemli meg. — Mit gondoltok, ki érdemli meg a sok jót és azt, hogy vezethesse, irányítsa a dolgozó embereket? — Csakis az érdemli meg, aki maga is nagyon jól és nagyon sokat dolgozik. — Igen. Jól mondtátok. A dolgozó emberek érdemlik csak meg. Mit mondhatunk arra, aki olyat kíván magának, amiért nem dolgozott meg, amit nem érdemel meg? Azt mondhatjuk róla, hogy nagyravágyó ember.

A mesének ebben a részében mi az, ami nem létezik, ami valótlan? Valótlan az, hogy a hal palotákat, várakat tud ajándékozni, hogy a halász feleségét császárnévá tette.

A halász feleségének nagyravágyása, elégedetlensége elítélendő tulajdonság. Ennek tudatosításával a tanító kielezi a mesében levő erkölcsi konfliktust. Ezzel előkészíti a következő részegységben levő megoldást, amely elengedhetetlen alapja az erkölcsi tanulság levonásának: a halász feleségének vagyona, dicsőségre való vágyakozása és ezeknek a követelése csúnya, rossz tulajdonság. Olyat követelt magának az asszony, amit nem érdemelt meg, mert nem dolgozott meg érte. Azt a mozzanatot, hogy a halász felesége olyat követelt magának, olyat hajszolt, amit nem érdemelt meg, amiért nem dolgozott, erőteljesen és következetesen kell hangsúlyozni a mese tárgyalásának egész folyamán.

Közismert, hogy amikor küzdünk a nagyravágyásnak azon negatív formája ellen, amely a hírnévre, dicsőségre, a hatalomra való törekvésben, hajszolásban, az érdemek nélküli érvényesülés vágyában jut kifejezésre, és azt, mint a szocialista erkölccsel összeegyeztethetetlen vonást elítéljük, ugyanakkor

a *nemcs nagyravágyást* ki akarjuk formálni tanítványainkban. Arra akarjuk nevelni őket, hogy becsületes munkával igen is törekedjenek népünk, pártunk, államunk hatalmát, dicsőségét, hírnevét, jólétét, nemzeti vagyonát növelni, gazdagítani és benne saját vágyait is kielégíteni.

A nem önző, hanem a kollektív érdekekben kifejeződő nemes emberi nagyravágyásnak a megértésére ebben a korban a gyermekek még nem elég feljettek. Erre csak a felsőbb osztályokban kerülhet majd sor.

De a jogtalan és a nemtelen nagyravágyás fogalmi jegyeinek (egyéni hatalom, dicsőség hajszolása stb.) a tudatosítására a mese felhasználásával gazdag lehetősége kínálkozik. Nem mehetünk el ilyen kiváló nevelési lehetőség mellett és nem hagyhatjuk kiaknázatlanul.

Ugyanakkor a tanító a valóság és a valótlan fogalmának tisztázásához újabb, a mese által nyújtott jegyet emeltet ki: „A hal nem tud palotát, várat adni.”

VI.

Mi történt másnap? — (A gyermekek elmondják a részegység tartalmát.) Beszélgetés. Mi akart lenni a halász felesége? — A világ úrnője. Miért? — Azért, hogy mindenki neki hódoljon. Azt szerette volna, hogy az emberek a lába elé boruljanak és ő az egész világnak parancsoljon. Mit sokallt meg végül is a ponty? — A ponty azt

sokallta még, hogy az asszony mindig többet és többet akart. Olyat kívánt, amit nem érdemelt meg, végül is az egész világnak akart parancsolni. Mit kívánt az emberektől a halász felesége? — Azt akarta, hogy boruljanak le előtte. Igen. Mindenkinél nagyobb szeretett volna lenni. Hogyan akarta ezt elérni a halász felesége? — Munka nélkül, érdemtelenül. Szüksége volt erre a halász feleségének? — Nem volt szüksége.

Soroljátok fel, milyen rossz tulajdonságai voltak a halász feleségének! — Telhetetlen, elégedetlen, szívtelen, gonosz, nagyravágyó stb. Mi lett a nagyravágyás vége? — Az lett a nagyravágyás vége, hogy a ponty megbüntette az asszonyt. A halász meg a nagyravágyó felesége visszakerült a halászkunyhóba. A ponty büntetéséből mit tanult meg az asszony? — Azt tanulta meg, hogy ne kívánjon magának többet, mint amennyit munkájával megérdemel. Ne követelje, hogy az emberek leboruljanak előtte! Ne akarjon parancsolgatni munka nélkül! Megtanulta, hogy nem kényeskedni, hanem dolgozni kell, akkor majd szeretni fogják az emberek és újra boldog lesz. Milyen lett az asszony a büntetés után? Nem volt többé nagyravágyó, úgy mondjuk, újra szerény lett. Ismét dolgozott, sürgött-forgott kis kunyhójában. Még ma is élnek boldogan, ha meg nem haltak.

Ebben a részben mi az, ami valóság és mi az, ami valótlan? — Felsorolják. — Csak hol lehetséges az a sok-sok valótlan, amelyet ma hallottunk? — Csak a mesében lehetséges. Igen, a mesében minden lehetséges.

A tanító kérdéseivel arra ösztönzi a gyermekeket, hogy a halász felesége nagyravágyásának újabb jegyét mondják el. „A világ úrnője akart lenni.” — Az uralkodó osztály jellemző hatalmi törekvéseit mutatja meg közvetve ezen keresztül a tanító a kisgyermeknek.

A mese nyújtotta lehetőséget felhasználja a nevelő arra is, hogy az erkölcsi konfliktus megoldásának a formáját tudatosítsa. „Mi lett a nagyravágyás következménye?” — Válasz: „Az, hogy a halász és a felesége visszakerült a halászkunyhóba.” Ezzel megteremtette a nevelő az erkölcsi tanulság levonásának az alapját. A tanulók együtt gondolkodva eljutottak a munka megbecsülésének, szükségességének, szeretetének az isme-

retéig. Megismerik azt az elvet, hogy társadalmunkban munkája és érdemei alapján értékelik az embert. Rádöbbennek, hogy a dolgozó embereknek nem jellemző tulajdonsága a nagyravágyás, az elégedetlenség, a munka nélküli jólétre való törekvés és a másokon való urakodás vágya. A grófokat, a királyokat elűzték a dolgozó emberek, a halász és a felesége pedig újra halászok lettek. Ebből megtanulják a gyermekek, hogy nem szabad nagyravágyóknak lenniük, és hogy ne akarjanak munka nélkül élni. A halász feleségének megváltozott magatartása pedig arra figyelmezteti őket, hogy az embereket lehet nevelni, mert a kudarcból, a büntetésből, a kapott tanácsból tanult a halász és a felesége is.

6. Most pedig mondjátok el, kiről és miről szolt ez a mese! — A gyermekek elsorolják. Mit tudtok mondani a halász feleségéről? — Gazdag grófné, királyné, császárné, sőt a világ úrnője akart lenni. Miért? Azért, hogy ne kelljen dolgoznia, hogy mindenki leboruljon előtte, hogy parancsolgathasson. Milyenné tette nagyravágyása a halász feleségét? — Elégedetlenné, szívtelenné, gonosszá, telhetetlenné, munkakerülővé stb. Hogyan bánt a nagyravágyó asszony a férjével? — Erőszakoskodott vele, pörlekedett vele. Hogyan viselkedett az öreg halász és nagyravágyó felesége a ponty-tyal? — A pontytól mindig többet kívántak. A ponty pedig jó volt és mindig teljesítette kívánságaikat. Helyes. A nagyravágyó feleség kihasználta a hal jóságát és mindig többet kívánt tőle. Hálátlanok voltak a jóságos hallal szemben. Ugyis mondhatjuk, hogy szerénytelenek voltak vele szemben. Ezért haragudott meg a hal és többé nem szerette, sőt meg is büntette őket. Mi lett a nagyravágyás eredménye? — Az, hogy visszakerültek a halászkunyhóba. Mit tanultak meg mindketten? Azt, hogy szorgalmasan kell dolgozni, szerénynek kell lenni és akkor megelégedettek, boldogok lesznek.

Beszélgünk olyanokról is, amelyek léteznek a valóságban és benne vannak a mesében. Mondjatok ilyeneket! — Hal, halász, a felesége, palota, ponty, tenger stb. Ezek valóban léteznek. Úgy mondjuk: valóság. Most meg olyanokat mondjatok, amelyek nincsenek a valóságban, vagyis nem léteznek! — A hal nem tud beszélni, nem tudja a kívánságot teljesíteni. Nem tud semmit sem adni. Nem teheti meg grófnévá, királynévá, a világ urává a nagyravágyó asszonyt. Csak hol lehetségesek az ilyen dolgok? — Csak a mesében lehetségesek.

Az összefoglalásban mintegy a szintézisét adják a gyermekek az uralkodó osztály erkölcsének. De ugyanakkor nem távolodnak el a mese szereplőitől és mint azok tulajdonságait ítélik el. Kiemelik a munka alkotó jellegét: „boldogít”. A valóság és a valótlanág ismérveit egybe foglalják, megmaradva a gyermek gondolkodásának a szintjén.

Ez a tanítás a hangoztatott elvek megvalósíthatóságának bizonyítása céljából talán kissé erőteljesebben is kiemeli a mesék által nyújtott világnézeti és erkölcsi nevelés lehetőségeinek felhasználási módját.

Nem volna célravezető minden egyes mese tárgyalásában érvényesíteni a fenti eljárások egészét. A tanítónak nem lehet az a feladata, hogy a mese által felkínált minden nevelési lehetőséget egy alkalommal tárjon fel. Nem volna tanácsos a mese esztétikai hatását, amelynek felbecsülhetetlen értéke biz-

tosítóka a sikeres nevelési eljárásoknak is, a túlzott mérvű neveléssel kockáztatni. A mese által nyújtott nevelési lehetőségekre építve a nevelési cél megválasztásánál osztályunk erkölcsi nevelésének konkrét kívánalmaiból kell kiindulnunk. Mit ismernek kevésbé, milyen sajátos erkölcsi hiányosságok állnak fenn stb. Nem hanyagolhatjuk el a mese nevelési lehetőségeinek a feltárását, de józan mértékkel kell élnünk. Nem tanácsos például minden egyes mese tárgyalása során ilyen mértékben foglalkozni a valóság és a valótlanág fogalmával sem, főleg akkor nem, ha egyszer már szilárd alapokra helyeztük a gyermek ítélőképességét. Csak oly mértékben és olyan módon foglalkozzunk vele, hogy a mese élvezését és a gyermekre gyakorolt esztétikai hatását ne csökkentjük. A gyermek később már magától fog jelentkezni és önként mondja majd el, hogy mi az, ami nem létező a mesében.

7. Ki ismer közületek még más mesét? — Hófehérke, Csipkerózsika, Tündérmese, A farkas, a nyúl, meg a róka stb. Igen. Ezek mind mesék. Mit kell tudni tehát a meséről? Azt kell tudni a meséről, hogy van benne olyan, ami a valóságban is megvan, de van olyan is bennük, ami nem létezik a valóságban.

A mesét vetíteni is szokták, nemcsak elmondani, vagy felolvasni. Láttatok már mesefilmet? — Igen láttunk, az óvodában. A felnőttek is szoktak mesefilmet nézni. Vajon miért nézik meg a felnőttek a mesefilmeket? — Azért, hogy szórakozzanak. Igen a mese szórakoztat. De a meséből tanulni is lehet. Megmutatja, hogy a jó embereket szeretik a dolgozók, de akik munka nélkül akarnak élni, nagyravágyóak, másoknak csak parancsolgatnak, azokat nem szeretik, megbüntetik, vagy elkergetik.

A valóság és a valótlanág ismertetése mellett, valamint az erőteljes erkölcsi nevelés megvalósításával együtt a tanító a mese szépségét, szórakoztató szerepét is alaposan hangsúlyozta. Ily módon nem ábrándítja ki a gyermeket a meséből, hanem önálló, kritikus

elemzésre ösztönzi. A mese élvezése mellett arra neveli a tanulót, hogy ismerje fel és tegyen különbséget a létező és nem létező tárgyak, jelenségek, tulajdonságok és cselekmények között.

8. Meséljétek el otthon születeknek és testvéreiteknek ezt a szép mesét! Kérjétek meg őket, mondják el, mi az a mesében, ami létezik a valóságban és mi az, ami valótlan és csak a mesében létezik!

Válasszatok ki magatoknak egy olyan mesét, amelyet jól ismertek és nagyon szerettek! Gondolkozzatok el azon, mi volt az, ami a mesében szép volt! Ki volt a mesében a jó és miért kapta meg jutalmát? Keressétek meg azt is, mi a mesében az, ami valóságosan is létezik és mi az, ami valótlan, csak a mesében van meg!

Helyes, ha a nevelő ilyen jellegű házi feladatokat is ad. Ezzel a szülők bevonását is biztosítjuk az általunk helyesnek tartott nevelői tevékenységbe. Egyben utat mutatunk a gyermeknek arra, hogy problémáival, ilyen irányú kérdéseivel is forduljon a szüleihez. Ugyanakkor közvetve befolyásoljuk a szülők és a nagyszülők nevelését is, mert a gyermekeknek ilyen körülmények között nem igen magyarázhatják az angyalok és a manók létezését. Így arra kényszerülnek a még elmaradt világnézetű családok is, hogy a valóság-nak megfelelő magyarázatokat adjanak a gyermek kérdéseire, problémáinak megoldására. Ugyanezzel a feladattal a tanító visszaviszi a gyermekeket a mese élvezéséhez, szépségeinek felismeréséhez, mert a tanulónak be kell számolnia arról, hogy az általa hallott mesében mi volt a szép, ki volt a jó, aki jutalmát meg is kapta.

Befejezésül szeretnénk röviden rámutatni a mese tárgyalásának néhány metodikai problémájára.

A mesét a szépirodalmi olvasmányok tárgyalásának elvei szerint kell oktatni. A költemények tárgyalásához hasonlóan javasoljuk, hogy a nevelő, ha csak teheti, szépen, megragadóan, könyv nélkül mutassa be a mesét. A bemutatást kövesse az első benyomások rövid számonkérése, majd a szépirodalmi olvasmányok tárgyalásának módja szerint a részegységek elemzése következze. Egy-két irányító kérdés segítségével a tanulók először

mondják el az egység szövegét. Ezután következik beszélgetés formájában az egység megtrágyalása.

Ha bonyolultabb meséről van szó, amelynek elmondása meghaladja a tanulók erejét, akkor az első, második osztályban újra a tanító mondja el, vagy olvassa fel a mesét részegységenként. A felsőbb osztályokban ezt a feladatot egy-egy jól olvasó tanuló is megoldhatja.

A fogalmak tisztázása, a mese tartalmának, mondanivalójának, a világnézeti és erkölcsi nevelőhatások megoldásának a módja azonos a szépirodalmi olvasmányok tárgyalásánál alkalmazott eljárásokkal.

A mese tárgyalása során különösen arra kell törekedni, hogy az a gyermek képzeletét, érdelem- és kedélyvilágát gazdagítsa. Ez a követelmény egyben alapfeltétele a nevelési feladatok megvalósításának is.

Ezt az eljárást inkább tudjuk javasolni annál a megoldásnál, amelynél a mese bemutatásával és tartalmi elmondásával befejezettek tekintjük a mese tárgyalását. Ha ezt tesszük, akkor csak szórakoztatunk és nem nevelünk. Az erkölcsi vagy a világnézeti tanulság levonása elengedhetetlen. Erre minden mese tárgyalása lehetőséget biztosít. Pl. a Hófehérke: jó volt, szerette a dolgozó törpéket, — elnyerte jutalmát, a Piroska és a farkas c. mesében a gonosz, rosszindulatú farkas megkapta büntetését stb.



GARAMSZEGI JÓZSEFNÉ
gyakorló iskolai tanár, Szeged

GARAMSZEGI JÓZSEF
intézeti tanár, Esztergom

Énekóra a II. osztályban

A szocialista és a kommunista társadalom kialakítása szükségszerűen megköveteli iskoláinktól a materialista világnézetű és szocialista erkölcsű nemzedék felnevelését, mert különben a szellemi és az anyagi élet megértése, korszerű továbbfejlesztése, a társadalmi és politikai feladatok céltudatos megvalósítása, valamint a gyakorlati élet által támasztott közösségi feladatok végrehajtása nem válna lehetővé.

Nevelőink feladata, hogy az ismeretnyújtás során az ismeretanyagra jellemző és az abból kisugárzó világnézeti tényanyagot, valamint az ismeretanyagból fejlődő erkölcsi normákat tanulóink számára mindenkor kellő mértékben megvilágítsák, az életkori sajátosságoknak megfelelő értelmi szinten megértessék, élmények útján érzelmileg alátámaszzák, gyakorlatilag elmélyítsék, hogy azok cselekvésre ösztönző erővé, vagyis tanulóink személyiségének alkotó elemévé váljanak.

A zenei nevelés tantervi anyaga és tanítási módszere sajátos módon járul hozzá a fel-növekvő nemzedék világnézetének és erkölcsi arculatának kialakításához. A zenei nevelés anyagát képező művészi alkotások magasrendű esztétikai érzelmeket ébresztenek tanulóinkban. Ezek az esztétikai érzelmek az életjelenségek azon oldalainak tartalmával összhangban keletkeznek, amelyeket a szöveges dalok és hangszerezeneművek tükröznek. Mivel életjelen-

ségeink világnézeti és erkölcsi értékelésünknek és érzelmeinknek is tárgyai, ezért az esztétikai érzelmeink a világnézeti és az erkölcsi érzelmekkel egységben nyilatkoznak meg. Ez a körülmény teszi számunkra lehetővé, hogy a zeneművészet értékes alkotásai által keletkeztetett esztétikai érzelmekkel hatékonyan szolgáljuk a világnézeti és az erkölcsi nevelés célkitűzéseit. A zenei nevelés területén az esztétikai észlelést, s az emocionális reakciók kiváltó szöveges dalok és a meghallgatásra kerülő hangszeres zeneművek segítségével lesznek tanulóinknak abban, hogy élénk érdeklődéssel, emocionális fogékonysággal tegyék magukévá a művészi szimbólumokban rejlő világnézeti és erkölcsi elveket, s azokat a keletkezett esztétikai érzelmekkel átítatva új minőségi szinten szilárdítsák meg személyiségükben. Ezek az esztétikai érzelmek a tanulók viselkedésében fognak végső soron realizálódni, amikor is személyiségüknek alkotó vonásává válva cselekvéseiket lényegbehatóan meghatározzák, motiválják.

A szöveges dalokban és más zeneművekben kifejezésrejutó tartalmak mélyebb megértése, a zenei élmények és érzelmek teljes átélése csak céltudatos nevelői eljárás, jól megválasztott és alkalmazott tanítási módszer útján biztosítható óráinkon. A céltudatos és helyes nevelői eljárás kialakítása érdekében kívánatos, hogy a tanítási vázlat elkészítése előtt a nevelő határozza meg a tanítási anyag eszmei tartalmát, a tartalom érzelmi struktúráját, a művészi kifejezés formáját, a zenei kifejezés eszközeit, s mindezek szoros kapcsolatait. Állapítsa meg, hogy az eszmei tartalomhoz — eddigi ismereteik és élményeik alapján — érzelmileg miként viszonyulnak tanulói, vagyis melyek azok a korábbi ismeretek és élmények, melyek a tanítás eredményességét elősegíthetik, illetve gátolhatják. Igyekezzék kikutatni azokat a hasonló, rokon, esetleg ellentétes érzelmeket és ismereteket is, melyek az új anyag tanítása során felmerülhetnek. Mindezeket használja fel helyesen a nevelő a tanítási óra élményanyagának kibontakoztatására. Az egy tárgyra, egy témára, egy tartalomra vonatkozó sokoldalú komplex érzelmenek lesz majd igazán felemelő, magasrendű és nagy hatásfokú nevelő ereje. A tanítási órára való ilyeszerű felkészülés a nevelői munka gyakorlatának szuggesztív erejét is nagymértékben fokozni fogja.

Az itt közölt tanítási vázlat elkészítését megelőzően mi is igyekeztünk gondolatban ezt az utat bejárni. Az egész tanítási anyag és a tanítandó dal világnézeti és erkölcsi tartalmának, valamint hangulati, emocionális, érzelmi nevelőerejének kibontakozását és érvényesülését pedig a következő mozzanatokkal igyekeztünk elősegíteni.

Az óra kezdőénekével, a „Dombon török a diót...” c. dal eléneklésével az őszi munkák vidám hangulatát, a dió és a mogyorótörés örömeit idézzük fel tanulóinkban. A játékkal egybekötött ritmusgyakorlatok alkalmával a tanulók diótörő mozdulatokat végeznek, s így itt a készségfejlesztés egybekapcsolódik a diótörés élményével. A hangtálalási gyakorlatokat is ehhez az élményhez kapcsoljuk. A nyár gondos és szorgalmas munkájának eredménye az őszi gazdag termés. Ennek örül minden munkás ember: Dalolva újjong, nevetve-táncolva szüretel és ünnepel. Mi is ezt tesszük az énekóránkon a „Medvetánc”, valamint a „Szőlő érik” c. dalok eléneklésével, amikor is az őszenek az egyik: az emberre gyakorolt *vidám* arculatát éljük át dalainkban.

De a bánat is megüli szívünket, amikor a hervadó természet elsárgult, hulló leveleit, terméseitől megfosztott ágait pillantjuk meg. A tanítás fő mozzanataként az új dal tanítása során az őszi másik arculatát: bánatát és *szomorúságát* éljük át. Az őszi évszak eme kettős hangulatának ellentéte jól kidomborodik a tanítás új anyagának és előkészítő részének határán. Az élet minden jelensége egy régebbi folyamatnak a lezárását és egy következő folyamatnak a kezdetét jelenti. Az elmúlás feletti *szomorúságban* átéljük az új születésének *örömet* is. (Tanítandó dalunk utolsó sora is előre mutat a tavaszra.) Ez az *összetett érzelmi komplexum* megalapozott esztétikai érzelmet kelt, s ez segíti tanulóinkat abban, hogy a műalkotásokat idővel helyesebben tudják felfogni, hogy a pesszimistának látszó művészi alkotásokban is meglássák a kibontakozó, örökké fejlődő élet optimizmusát. Ezért éneklünk záróénekként a tavaszról.

Minden szöveges dalban a szövegi és a zenei rész egymástól elválaszthatatlanul, párhuzamosan haladva, egymást kiegészítve és támogatva igyekezik a mondanivalót a maga teljes érzelmi gazdagságában művészi módon kifejtetni. A szövegi és a zenei mondanivaló ilyeszerű egységesülésére igyekszünk az új dal tanítása során rámutatni. Például:

1. „Rózsa szirma harmatos,
Az én szívem bánatos.”

A két sor azonos hangulatát, azonos dallammal fejezi ki a dal. A bánatos sóhajt a dallam a „mi-mi-szó-mi” motívummal fejezi ki.

2. A dallamhangok is — miként a levelek — lefelé hullanak:
„Mi — ré — dó — ti — lá ...
Hull a le — vél — is ...”

A tárgyi koncentráció elvét az élmények gazdagítására használjuk fel, amikor Petőfi Sándor Ősz elején c. költeményét és Móra Ferenc Levelek hullása c. olvasmányát idézzük.

De az őszi tájhoz fűződő élményeket felidézhetjük művészi képekkel, festményekkel is. Minden valószínűség szerint fogalmazni és rajzolni is fognak tanulóink az ősziről.

ÉNEK A II. OSZTÁLYBAN

A tanítás anyaga: Rózsa szirma harmatos . . . kezdetű dal megtanítása.

Feladat: a) Az egyenletes lüktetés és a méretfelelés, valamint a szó-, lá-, mi- hangok dallamfordulatainak gyakorlása a Dombon törik a diót . . . kezdetű ismert dal felhasználásával; az új dal minél könnyebb, gyorsabb és eredményesebb hallásutáni megtanítása érdekében.

b) A dal hallásutáni megtanítása a nevelőtartalmak és a köréje fonódó nevelő gondolatok felhasználásával: — Az évszakok szabályos váltakozása, szüntelen körforgása a természet örök mozgásának a kifejezője. Az örökké alakuló természet a maga kifogyhatatlan szépségeivel a legváltozatosabb módon gyönyörköd-teti az emberiséget, mely együtt újjong a virágzó tavasszal, az érlelő nyárral, vagy együtt szomorkodik az őszi lombhullással, a csendes hervadással.

A szemléltetés eszközei: A tankönyv és a tábla képe, egy szál rózsa és a tanító énekhangja.

Tárgyi koncentráció: Móra Ferenc Levelek hullása c. olvasmánya, Petőfi Sándor Ősz elején c. verse. Fogalmazás és rajzolás az ősziről.

1. *Szervezés:* Az énekkönyv, az énekfüzet és a ceruza kikészítése.

2. *Kezdőének:* A Dombon törik a diót . . . kezdetű dal eléneklése.

Dombon törik a diót, a diót,
Hegyen meg a mogyorót, mogyorót,
Rajta, vissza,
Tessék kérem megbecsülni,
És a földre lecsücsülni. Csücs!

3. *Hangszépítés:* Az ajakkerekítés és az érthető szövegejtés gyakorlása a dal kezdő részletének — „Dombon törik a diót” — játékos felhasználásával, valamint a bemutatás és az utánzás módszerének alkalmazásával.

(Halkan énekelve a dió és a mogyoró kerek formáját utánozzuk ajkunkkal, amikor a „dombon” és a „dió” szavakban az O hangokat énekeljük. A zöngés és a zöngétlen mássalhangzók érthető, szépen artikulált kiejtésével, éneklésével a dió meg a mogyoró törésének hangutánzását igyekszünk játékos módon és hangulatosan megvalósítani.)

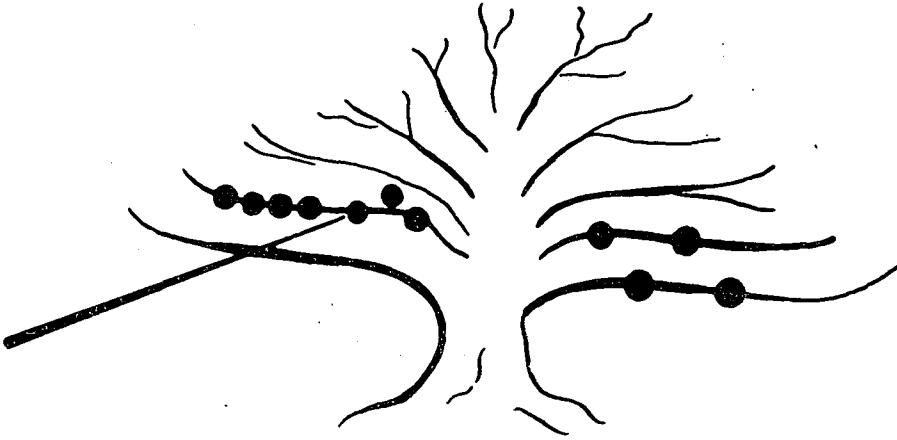
4. *Játékkal egybekötött ritmusgyakorlat:* A Dombon törik a diót . . . kezdetű dal éneklése játékkal egybekötve.

(A tanulók egymás kezét fogva körben járnak. A kör közepén áll egy tanuló, aki a dal első felét énekl. A „Rajta — vissza” dalrészlet éneklését átveszik a körben járók, mikoris a „Rajta — vissza” minden szótagjára állva tapsolnak, majd ellenkező irányban folytatva a járást, tovább énekl. Végül, a dal befejezéseként „Csücs” kiáltásra mindenki leguggol. Aki leghamarább leguggolt, az kerül a továbbiakban a kör közepébe előénekesnek.)

A játék folyamán az osztály többi tanuló a padban diótörő mozdulatokkal, ujjakkal kikopogják a dal ritmusát. Egy tanuló később egyenletes „tá” dobüté-

sekkel, majd egy másik tanuló egyenletes „ti-ti” faütköpooggással kíséri az osztály énekes munkáját.

5. *Játékos dallamgyakorlat:* „Dióverés” hangtalálási gyakorlattal egybekötve. A tábla képe:



a) A Dombon törik a diót... c. dal éneklése szöveggel, és a dallam hangjainak mutatása a „diófán”. A mutatópálca a táblai képen követi a szöveges éneklést, majd ezután a szöveges éneklés követi a mutatópálca mozgását.

(Vegyétek kezetekbe a ceruzát! Ez lesz a „dióverőtök!” Nekem is van „dióverőm”: a mutatópálcám! Utánozzátok az én „dióverőm” mozgását a ti „dióverőtökkel” a levegőben!) Szöveges éneklés, táblai mutatás a tanulók utánzó mozdulataival.

b) A dal zümmögve való éneklése és a dallam hangjainak mutatása a „diófán”. (A zümmögő énekléskor figyelmeztessük tanulóinkat, hogy a zümmögő énekléskor a dal szövegére gondoljanak.)

c) A dal dallamrajzának, dallammozgásának megbeszélése. (Hány hangból áll a dal első fele? — Hány hangból áll a dal második fele? — Melyek voltak ezek?)

d) A dal szöveges éneklése és a dallam hangjainak táblai mutatása.

é) A mutatott dallamhangok megnevezése.

f) A mutatott dallamhangok kézjelekbe szedése.

g) A dal szöveges éneklése és a dallamhangok kézjelekkel való mutatása.

h) A dal szolmizálása és a dallam kézjelekkel való mutatása.

i) A dal szolmizálva való éneklése a „diófáról”.

j) A „Süss fel nap...” és a „Lopok, lopok szőlőt...” c. dalok éneklése a táblai hangképekről.

(Mindezek a következő elvi megfontolások alapján történtek:

— Az énekelt dallam hangviszonylatainak rajzzal és mozgással történő térbeli kivetítése;

— A hallás-, látás- és mozgásérzetek tér- és időbeli kapcsolatának megteremtése;

— A szükséges feltételes reflexek kialakulásának biztosítása.)

6. *Dalok ismétlése:* Medvetánc és a Szőlő érik c. dalok hangulatos, vidám éneklése! (Azt énekeljük, hogy dombon törik a diót, hegyen meg a mogyorót... De vajon

ki törhette a hegyen a mogyorót? — Mackó uram! Ő nagyon szereti, „Bokrában felkeresi, Egy tenyere tele vele, A másikkal úgy csap bele,” — így töri a ropogó, piri mogyorót.) Az eléneklés előtt kiosztom a szerepeket:

Mind: Jó a ropogó, piri mogyoró.

1. gyerek: Mackó uram szereti,
Bokrában felkeresi,
2. gyerek: Egy tenyere tele vele,
A másikkal úgy csap bele,
3. gyerek: Meghámozza, lám, lám,
És bekapja hám, hám.
4. gyerek: Ha teleszed egy mancsot,
Vígán eszi és csámcsog.

Mind: Jó a ropogó, piri mogyoró.

(Leszüreteltük már a diót, mogyorót. Mackó úr is segített szedni és megenni. De beérett a hegyoldal másik ízletes gyümölcse is, a szőlő. Erre figyelmeztetnek a madarak, amikor megcsipkedik az érett fürtöket. Sürögjünk, forogjunk, gyorsan szüreteljünk... Gondolatban legyünk mi is ott a vidám szüretelők között!) A Szőlő érik... kezdetű dal eléneklése csoportonként és egyénekenként:

„Szőlő érik, vessző hajlik,
Levele tarkul, víg nesz hallik.

Gazda, gazda, mossál kádat,
Szüretelőid várton, várnak.

Pántos puttony hadd forogjon,
Poharunkba must csorogjon.

Rézbográcsban hús rotyogjon,
Jószagú gőze göndörödjön.”

7. Az új anyag hangulati előkészítése:

A szőlőt, a diót, a mogyorót és a határ minden gyümölcsét, a föld gazdag termését már betakarították. Elnémul a határ. A madarak útra kelnek.

„Elröpülnek, elröpültek,
Tavaszi s nyári vendégei,
És őket már nemsokára
A kertek s mezők virága
S a fák lombja követi.” —

Írta Petőfi Sándor Ősz elején c. költeményében.

Erről az őszi lombhullásról énekelek én is nektek egy dalt!

(A tanári asztalon legyen a vázában néhány rózsaszál.)

8. A „RÓZSA SZIRMA HARMATOS” kezdőtű őszi dal bemutató éneklése!

1.



Rózsaszirma harmatos, az én szívem bánatos.



Sárgul az erdő, gomolyog a felhő.

2. Őszi ködbe öltözött, bólogató fák között,
Hull a levél is, didereg a szél is.
3. Hervadásban járok én, hej, de mégis várok én,
Új kacagásra: virágfakadásra.

A tanulók véleménynyilvánítása:

Mit fejeztem ki a dal éneklésével? Hol fejezte ki legszebben a dallam az én szívem bánatát? Az őszi hervadás után miben reménykedünk? Mit várunk?

9. *Céltűzés:* Tanuljuk meg mindnyájan ezt a szép őszi dalt!

10. *Daltanítás:* a) A dal első versszakának ismételt bemutatása.

b) A dal első versszakának két részben való megtanítása. *A dal első felének szemléltetése és megtanítása, ismétlődő dallamok észrevétele:*

„Rózsaszirma harmatos, az én szívem bánatos”.

(Mihez hasonlítottam az én szívem bánatát? A harmatos rózsaszirmhoz. A harmat talán a rózsaszirm könnyeit jelenti. Mivel egy a könny és egy a bánat, ezért mindkettőt ugyanazzal a dallammal énekelem. Figyeljétek meg!)

A dal első két sorát ismételten bemutatom. Ezután közösen énekeljük a dal két sorát.

(Énekeljük együtt! Figyeljétek meg, hol sóhajt fel bánatában legjobban a dal! Ezt a bánatos sóhajt a dallam szépen kifejezi a „mi-mi-szó-mi” éneklésével. Gyakoroljuk!)

A dal második felének megtanítása:

(Szomorúan látom [énekelve]: „Sárgul az erdő, gomolyog a felhő.” – De gyönyörködöm is az őszi táj sárguló, piruló, tarka színeiben. Nézzünk csak ki az ablakon! Sem a táj, sem a dallam nem fejez ki vidámságot, mégis szép mindkettő! Hull a levél, ereszkedik a felhő lefelé, s a dallamunk is követi őket! A felhők gomolygását is megrajzolja a dallam. Bemutatom. Most ezután ti is énekeljétek velem együtt!)

A tanult „részek” összekapcsolása.

Az első versszak éneklésének begyakorlása.

c) *A dal éneklése a második versszakkal.*

(Nyissátok ki a könyveteket a 10. oldalon! A tankönyv őszi tájképe mit mond,

mit mesél nektek az őszről? — A madarak útra keltek, messze mennek . . . Nagyanyó fázik, s fekete kendőjében siet a szobába. Fekete felhők úsznak az égen, a didergő szél fésüli az öreg fa kopaszodó ágait. A kert fái és bokrai mind búcsút intenek a melegebb vidékre távozó madaraknak. Figyeljétek meg, hogy a dallam miként fejezi ki a fák bólogató mozgását és a levelek hullását! Eléneklelem. A dallam is bólogatva, integerve fel- és visszahajlik. A dallamhangok is — miként a levelek — lefelé hullanak. A didergő szél reszketését is megérezzük dallamának ritmusában: ti-ti-ti-ti tá — tá.)

d) *A dal harmadik versszakának megtanítása, éneklése.*

Bemutató. Gyakorlás.

(Amikor az őszi hervadásban járunk, milyen gondolatok kísérik bennünket? — Sajnáljuk, hogy elmúlt a napsugaras, virágos nyár. Itt van már az ősz! Mit is írt róla Móra Ferenc a Levelek hullása c. olvasmányában? — Mit üzen az ősz a zörgő levelkekkel az embernek? — „A tél közeleg.” — Most pedig én kérdezem meg tőletek: Mit üzen nektek a tél a hó és a jég olvadásával, az első hóvirággal? — „Közeleg a tavasz.” Mit ígérnek a tavasz tündérei, illatos virágai? — A nyár termését, a nyár gyümölcseit. — Ezek az ígéretek mindig teljesednek? — Igen, mert a nyár után mindig ősz, az ősz után mindig tél, a tél után mindig tavasz, s a tavasz után mindig nyár következik. Így jár körben a természet. Örökké alakul, változik, él és éltet bennünket terméseivel és megújulásaival. — Ha most egy kicsit szomorúan is énekelünk a hervadásról, azért éneklésünk közben gondoljunk az új tavaszra is —: „Új kacagásra, virágfakadásra.” Énekeljük hát őszi dalunkat!)

e) *A dal ismételt, művészi bemutatása.*

A tempó és a dinamikai elemek helyes alkalmazása.

Tempó: Lassacskán.

Első versszak: *Dinamika:* Az első két sorát középerősen, a harmadik és a negyedik sorát pedig halkán énekeljük.

Második versszak: Az első és a harmadik sorát halkán, a második és a negyedik sorát pedig kissé erősebben énekeljük.

Harmadik versszak: Az első felét halkán, a második felét pedig közép-erősen énekeljük.

11. *Begyakorlás:* A dal három versszakának éneklése csoportonként és egyénenként.
12. *Záróéneke:* Csicsergő fecskéink már messze járnak . . ., de tavasszal újra visszatérnek. Boldogan fogjuk köszönteni őket a Májusi dallal! — Énekeljük el!

1. Villásfarkú fecske madár,
Jaj, de régen vártunk,
Kis ibolya, szép hóvirág
Kinyílt már nálunk.

2. Fátyolszárnyú kis méhecskék
Zúgva — zöngve szállnak,
Cifra lepkék, kék legyecskék
Ide-oda járnak.

3. Rózsa, rózsza, piros rózsza
Nyitogatja kelyhét,
Itt a tavasz, lessük, várjuk
A csicsergő fecskét.

Néhány megjegyzés az elsődleges bevésésről

Az összefoglalás a tanítási óra fontos része. A vele való elmélyültebb foglalkozás azért is indokolt, mert eddig meglehetősen mostoha elbánásban részesült tanítói gyakorlatunkban. A túlterhelés megszüntetése érdekében az oktatás módszereit feltétlenül hatékonyabbakká kell tennünk. Meg kell tehát vizsgálnunk a tanítási órát és annak egyes részeit is. Kutatnunk kell azokat a lehetőségeket, amelyeknek fel-tárásával és felhasználásával az „oktató-nevelő munka fogyatékoságaiból fakadó túlterhelést” csökkenthetjük.

Tanítási óráink egyik gyakori hibája az idővel való helytelen gazdálkodás, amelynek nemcsak az órára kiválasztott anyag nagy mennyisége az oka, hanem az egyes didaktikai feladatok aránytalan megvalósítása, vagy az óra egyes részeinek egymáshoz való helytelen viszonya stb.

Szükségesnek tartjuk, hogy amikor egy óramozzanatnak, egy látszólag nem annyira jelentős módszertani kérdésnek a megvilágításáról van szó, azt egészében, vagyis az óra didaktikai feladataitól, anyagától, az ismeretszerzés elveitől, a tanulók életkori sajátosságaitól, az osztály szellemi képességétől, tudásszintjétől, a tanítási órának a témában elfoglalt helyétől és szerepétől stb. függően vizsgáljuk meg.

Távolról sem volna helyes, ha az összefoglalást úgy tekintenénk, mint az óra végének egy részét, amelynek meg kell lennie, hiszen így teljes az óra, ezt így szoktuk meg a gyakorlatban, e nélkül hiányos lenne tanításunk. Oktató munkánk tudatossága, a mechanizmusok ellen naponként folytatott küzdelmünk ennél az álláspontonál jóval többre készítet bennünket.

Vizsgáljuk meg ezt a kérdést elsősorban az ismeretszerzés útjának, tehát a pszichológiának az oldaláról!

Óráinkon általában követjük az ismeretszerzés lenini útját, vagyis a gyakorlatból indulunk ki, a tények nyújtásából, a valóság megismertetéséből, ha erre nincs módunk, akkor a szemléltetésből. A tényanyag nyújtását annak elemzése, az analízis munka követi. Az órának ez a része a legjelentősebb. Itt vizsgáljuk meg a fogalmi jegyeket, itt jutunk el a megállapításokon, a rész- és teljes ítéleteken és következtetéseken keresztül az anyag birtokába. Itt állapíttatjuk meg az összefüggéseket és a különbségeket. Egyszóval birtokba vesszük az anyagot. Ennek az egységnek a végén kerül sor a szabály, a törvényszerűség, a végső általánosítás létrehozására, amely így bizonyos mértékig nyilvánvalóan a már eddig végzett munkánknak nemcsak eredménye, de egyben az összefoglalása is. Szabadjon erre nézve egy példát említeni. A nyomtatott kis „l” betű tanításánál, a hangismertetésén, betűismertetésén és betűkapcsoláson keresztül eljutottunk a végső általánosításhoz. Ekkor megkérdezte a nevelő: „Mondjátok meg, melyik betűt ismertük meg! — A gyermekek felelték: A nyomtatott kis „l” betűt ismertük meg. Rajzoltátok a levegőben! Jobb kezet fel! Fentről lassan le!”

Valóban, ez az eljárás összefoglalás is egyben, de még nem elegendő ahhoz, hogy szilárd ismeret alakuljon ki a tanulóknak. Szükséges tehát következő mozzanatként az összefoglalást, mint önálló lépést beilleszteni az óra keretébe, ezzel erőteljesebben szolgálva a megszilárdítást. Ezért szoktuk az órának ezt az egyébként, általában összefoglalásnak mondott részét más névvel, pontosabb meghatározással

elsődleges rögzítésnek is nevezni. Ennél a mozzanatnál azonban már nemcsak magát az általánosítást idézzük fel, hanem röviden a hozzávezető utat is. Az új ismeretet a legmagasabb általánosítások szintjén, az analízis és a szintézis összehangolásában, a tudományosság elvének megfelelően vizsgáljuk. Ugyancsak az előbbi órával kapcsolatosan nézzük meg az általánosítást követő elsődleges bevésést. „Mondd el tehát még egyszer, melyik szóból, melyik betűt ismertük meg! — A „ló” szóból a „l” betűt ismertük meg. Hogyan fogod szüleidnek elmondani otthon, amit tanultál? Marika! — A tanuló elismétli az előbbi feleletet. — Azért, hogy még jobban tudjatok olvasni, kapcsoljuk össze a következő betűket!” — mondja a tanító. Ekkor kiteszi a tanító a táblára a megismert magánhangzókat tartalmazó betűkereket. Középre helyezi a „l” betűt. A tanulók ezen gyakorolják a „l” betű kapcsolását, a szótagképzést és a szóképzést. Közben szóelemzést végeznek. A tanult új betű önmagában értelmetlen. Azért tanultuk, hogy az olvasásban felhasználjuk. El kell tehát ide jutnunk, vagyis végig kell járnunk az ismeretszerzés útját, amelynek teljességéhez hozzátartozik a tanult új anyag beillesztése a régi ismeretek rendszerébe.

Az elsődleges rögzítésben a tanulók nemcsak formálisan visszatekintenek arra, hogy mivel is foglalkoztak az órán, és hogyan jutottak el az új ismerethez, hanem el is kell helyezniök az új ismeretet a maga természetes környezetébe. Így válik az elsődleges bevésés a világos, a tiszta ismeretek megszerzésének nagyon fontos tényezőjévé.

Szükségesnek látszik még azt is megjegyezni, hogy az ismeretszerzésben erre a teljességre, a tanulók túlterhelésének a csökkentésére és a szilárd, biztos tudás nyújtására való törekvésünk természetesen ezen túlmenően is feltételezi az óra következő didaktikai mozzanataként az önálló gyakorlást. Hiszen nem pusztán ismeretre, hanem szilárd ismeretre törekszünk. Ez a kívánalmunk pedig az elsődleges bevésésen túlmenően még erőteljesen igényli a gyakorlati alkalmazást, illetve a gyakorlást is. Nyelvtanórákon a felismerési gyakorlatokat. Ez azonban már az óra egyik következő mozzanata.

Úgy véljük, az eddigi fejtegetések alapján is világosan kibontakozik előttünk az összefoglalásnak, az elsődleges bevésésnek a feladata a tanítási óra menetében. Mi, pedagógusok valamennyien jól tudjuk, hogy az összefoglalás, amint azt a neve is félreérthetetlenül mutatja, az órai munkának, az elért eredményeknek rövid, határozott szintézise, összefogása.

Erre az összefogásra mindenképpen szükség van. Különösen akkor, amikor új anyagot dolgoztunk fel az órán: Hiszen a többféle konkrét tény nyújtása, azoknak felbontása, elemzése, részenként való vizsgálata, meglehetősen széles területét érinti a gondolkodásnak. Feltétlenül kívánatos az analízis részeredményeinek most már újbóli egymás mellé állítása, újra egésként való megmutatása.

Az összefoglalás jelentősége előtérbe állítja annak szükségét, hogy ezt a kérdést a didaktikai feladatok szempontjából is megvizsgáljuk. Erre a tanulmányozásra szükség van, hogy világosan feltáruljon előttünk, vajon minden órán, minden órátípusban egyaránt azonos-e a szerepe az összefoglalásnak. A kérdésnek erről az oldalról való tárgyalása a pedagógiai tudatosság szempontjából is erősen indokolt. De azért is, hogy teljesen megvilágosodjék előttünk, vajon a különböző órátípusokban miként végezzük el az összefoglalást.

Az új anyag közlő és a vegyestípusú órákban, ahol új ismeretet szereztek a tanulók, új fogalmakat alakítottak ki, az óravégi összefoglalás természetesen arra irányul, hogy megállapítsa és megerősítse a tanítási óra didaktikai feladatának, jelen esetben; a megtanult új anyagnak a megértését, elsajátítását, végső tudatosítását.

Ebben az esetben az összefoglalás rövid megszilárdításnak, rendszerezésnek is tekinthető. Hiszen nemcsak az elért eredményeket, hanem az órán megjárt utat is végigtekintjük. Pl. abban az órában, amelyiknek a tanítási anyaga a tízes átlépése volt 9-hez való hozzáadással, a feladat pedig az, hogy a gyermekek tanulják meg a 9-hez való hozzáadással a tízest átlépni, és ezzel kapcsolatosan a bontást gyakorolni, az óravégi összefoglalás ilyesféle lehet: „Tehát miről tanultunk a mai órán? — Azt tanultuk meg, hogyan kell a 9-hez hozzáadni. — Hogyan adunk a 9-hez, amikor átlépjük a tízest? — Úgy adunk a 9-hez, ha a 10-et átlépjük, hogy először egyet adunk hozzá, hogy 10 legyen. Aztán adjuk a 10-hez a többit.”

Már óra közben előkészítjük az összefoglalást, az elsődleges rögzítést akkor, ha a részáltalánosítások eredményeiből rövid, tömör táblai vázlatot készítünk. Erre a célra nagyon alkalmasak az olvasási órán készült, logikailag jól elrendezett táblai vázlatok. Azt gondoljuk, hogy lapunk ezévi második számában ismertetett, a táblai vázlatnak a tanulók fogalomalkotásában betöltött szerepével foglalkozó cikkünk után felesleges volna ismét azt vizsgálni elmélyülten, hogy a táblai vázlatnak a tantervi anyag feldolgozásában és elsajátításában milyen szerepe van. Ha azonban arról elmélkedünk, hogy napi tanítói gyakorlatunkban olykor még kifogásolható az órai munka eredményeként létrejött táblai vázlat minősége, akkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy legalább ilyen mértékben problematikus az elkészített vázlat felhasználása is az óravégi összefoglalásban.

A jó táblai vázlat valóban logikus rendben tartalmazza az órán tanult, vagy feldolgozott fogalom-rendszereket és a rövid részáltalánosításokat az anyag tárgyalási, feldolgozási menetének megfelelően. Ilyenformán a táblai vázlat nagyszerű lehetőségét rejti magában annak, hogy segítségével az óra végén analizáló tevékenységünket összefogva markáns, határozott, a legfontosabb részeredményeket szintetizáló és ugyanakkor egyben rögzítő módon is elvégezzük az elsődleges bevésést.

A jó táblai vázlat szemléletesen csoportosítva, egymástól jól elkülönítve tartalmazza a tárgyalás során megvizsgált, megismert anyagot. Nagyon alkalmas éppen ezért arra, hogy az ismeretek rendezésében nyújtson komoly segítséget a tanítónak. Közismert tény, hogy az általános iskola alsó tagozatának egyik, talán legjelentősebb feladata a gyermekek életkorához mérten, azzal arányosan korlátozott ismeretnyújtás mellett a gyermek eddigi életszakaszában szerzett ismereteinek rendezése, tudományos szempontok szerinti csoportosítása.

Erre a rendezésre a táblai rajzok és a táblai vázlatok nagyon alkalmasak. Az első osztályban az óravégi összefoglalás főleg a táblai rajzok, a másodikban a táblai vázlatok alapján kérdésekkel történik. A felsőbb osztályokban egyre inkább kell növelni a tanulók beszámolóinak önállóságát és terjedelmét. De alapul még mindig a táblai vázlat szolgáljon! A beszédképesség fejlesztése, a nagyobb összefüggések egyre önállóbb feldolgozása mellett a rögzítés növelése miatt is kívánatos. Annak ellenére, hogy a táblai vázlatok és rajzok a leglényegesebb tartalmi jegyek logikus rendben történő szemléletes összefoglalásával, a kész részáltalánosításokkal szinte kézzel foghatóan kínálkoznak az elsődleges bevésés megvalósítására, mégis azt tapasztalhatjuk, hogy a sokszor gondosan elkészített vázlatot nem vesszük eléggé igénybe egyik legfontosabb feladatunknak, a tanult anyag megszilárdításának érdekében. Mintha elfeledkeznénk arról, hogy nemcsak az anyag megértetése a feladatunk az iskolában, hanem a lehetséges legerőteljesebb bevésése is. Bár messze vezetne, de nagyon kézenfekvő annak a hangsúlyozása is, hogy ez a gyakorlatunk egyike a még erőteljesen élő burzsoá pedagógiai hagyományainknak. Nem fogadhatjuk el magunkkal szemben azt a gyakori mentegetődzésünket sem, hogy „kifutottunk az idő-

ből”, vagy „nem maradt rá időnk” stb. A táblai vázlat alapján történő alapos összefoglalásra mindenkor kell, hogy jusson időnk. Úgy tervezzük meg az órát, akkora anyagot és úgy dolgozzunk fel, hogy oktatásunk elavult eljárásaival, rossz időbeosztásunkkal ne okozzunk túlterhelést tanítványainknak! A táblai vázlatokat a jövőben sokkal erőteljesebben és tudatosabban kell felhasználnunk tanítási óráinkon az anyag megértetésére, megszilárdítására, a tanulók túlterhelésének csökkentésére, oktató munkánk eredményességének fokozására.

Érdekesen vetődik fel az elsődleges bevésés, illetve az összefoglalás a kézi-munkaórán. E tárgyú órán azért sem lesz egészen felesleges a részletes elemzés, mert olyan felfogással is találkozhatunk, hogy a kézimunkaórán nem érvényes az ismeretnyújtás általában elismert módja.

Vizsgáljunk meg egy első osztályos kézimunkaórát! Az óra anyaga: dobókocka és dominó formálása agyagból. A tanulók először a dobókockát készítik el. A munka menetének és módjának megbeszélése után következik a tanult új ismeretek megszilárdítása. A tanító magyarázata és bemutatása alapján egy tanuló elmondja a dobókocka elkészítésének a menetét. Közben a tanító felrajzolja a táblára a munkamenet lépéseit.

E mellett az elméleti jellegű összefoglalás mellett tanácsos az elsődleges bevésést konkrétan is elvégeztetni oly módon, hogy egy tanuló készítse el az osztály előtt a dobókockát. Társai figyelik a munkáját, a szintézist gondolatban oldják meg. A nevelő és az osztály együttesen végzi ezt az összefoglalást, amely rendkívül érdekesen, sokrétűen folyik. A tanult ismeretnek szóban, táblai rajzban és cselekvésben való többszöri ismétlése szinte teljes értékű összefoglalást jelent, egyben biztosítja a tanult új elméleti ismeret alapos megszilárdítását is. Ezután következik a tanulók önálló munkájaként a dobókocka elkészítése, amely didaktikai szempontból megfelel a gyakorlati alkalmazásnak.

Ugyanígy készül el a dominó is. Az értékelés után a házi feladat kijelölése következik. Befejezésül rendet teremtenek a tanulók.

Ennek az órának az érdekesége, hogy a két főrésznek, a kocka és a dominó elkészítésének megfelelően két alkalommal szerepel elsődleges bevésés. Mindkét alkalommal az óra logikájából adódó, didaktikailag nélkülözhetetlen elsődleges bevésés szerepelt. Ez a példa egyben felveti az „órávégi összefoglalás” terminológiai helyességének a kérdését is, hiszen a fenti óra éppen azt mutatja, hogy a két összefoglalás közül az egyik sem az óra végén szerepelt. Egyébként ez a példa arra is jó, hogy egyrészt szemléletesen mutassa a vegyes típusú óra változatos szervezésre nyújtott formáit, másrészt megcsillantsa a tanítási óra vezetésének gazdag lehetőségeit is.

Az elsődleges bevésésnek ez az utóbbi módja annak a bemutatására is alkalmas, hogy általa a nevelő meggyőződést nyerhet arról is, hogy a tanulók valóban megértették-e az anyagot. Már pedig ez sem elhanyagolható szempont.

A vegyes típusú óra összefoglalásának rendkívül gazdag formái és változatai vannak, amelyek között a nevelők az anyag természete, a tanulók kora stb. szerint válogathatnak.

Az oktatási reform és az új tanterv az általános iskolában, de annak főleg alsó tagozatában erőteljesen hangsúlyozza a képzettségképzés jelentőségét. Az oktató munka hatékonyságának emelése és ezzel párhuzamosan a tanulók túlterhelésének csökkentése, valamint a tanulók aktivitásának erőteljes fokozása is mind mennyiségileg, mind minőségileg előtérbe állították a gyakorló órákat. Ennek következtében a gyakorló órák száma és jelentősége erőteljesen megnövekedett. Fel kell vetni a gyakorló órák feladatmegjelölésének a kérdését is. Nem elég a gyakorlás általános, formális meg-

jelölése, hanem az óra anyaga, a kialakítandó készségek, az osztály képessége, tudása, életkora megszabja a gyakorlás különös feladatait is, amelyeket határozottan meg kell jelölni az óra feladatai között. Hiányos volna egy gyakorló óra pl. ilyen megjelölése: számtani IV. o. összetett feladatok, gyakorló óra. A gyakorlás konkrét feladatait is fel kell sorolni, pl.: a helyes számviszonyok felismerésének, az összefüggések meglátásának gyakorlása. Olvasási gyakorló óránál az olvasmányok felsorolása mellett nemcsak azt kell feltüntetnünk, hogy az óra típusa gyakorló lesz. Feltétlenül meg kell jelölni a gyakorlás közelebbi céljait is, ilyesformán pl.: a szavak helyes olvasása, különös tekintettel a szóvégződésekre, vagy betűkapcsolási gyakorlat a zárhangokkal kezdődő szavakra való figyelemmel, a szótagok helyes kiolvasásának, vagy az írásjelek helyes hangsúlyozásának gyakorlása stb.

A gyakorló órákon ilyen határozott, részletes, alapos feladatmegjelölésre feltétlenül szükség van az óra tudatos vezetése, a célirányos gyakorlás, az óra megfelelő felhasználása, szerkesztése és ezen belül az összefoglalás helyes megoldása miatt is.

A készségképző gyakorló órák összefoglalásának az óra didaktikai feladata megvalósításának vizsgálatára kell irányulnia. Azt kell megállapítania, hogy mennyit haladt előre az osztály és azon belül egyes tanulók a jártasságok és a készségek kialakításának útján.

Vizsgáljunk meg egy negyedik osztályos írásórát, ahol tollbamondás keretében a lendületes írástempó mellett különösen az „l” és a „k” betű szabályos alakításának és kapcsolásának a gyakorlását tűzte ki a tanár feladatul!

A gyakorlás megkezdése előtt a tanulók a nevelő irányításával felidéznek ismereteiket az írás tempójáról, a betűk, főleg az „l” és a „k” betű alakításáról és kapcsolásáról. A tanító a két fenti betű alakítását és kapcsolását nagy alakban szemlélteti a táblán.

Ezt a gyakorlást megelőző ismétlés vezette be, a tudat előtérbe állítja és egyben meg is szilárdítja a tanulók ezirányú ismereteit. A gyakorlást tudatossá, kellően irányítottá teszi, fokozza a gyermekek aktivitását és ezzel a gyakorlás eredményességét.

Ezek a szempontok egyben megszabják az óravégi összefoglalás megvalósításának a módját is. Az óravégi összefoglalás szerepe ezen a készségképző gyakorló órán nem az elsődleges bevésés lesz, hiszen új ismeretet nem tanultak a gyermekek. Gyakorlással töltötték az óra nagyobbik részét, amelynek szabályos eljárások bevésése, helyes feltételes reflexek megerősítése, mechanizmusok kialakítása volt a célja.

A tanítási óra, konkrétan a gyakorlás feladataiból logikusan következik, hogy az összefoglalásnak a gyakorlás módjára és értékelésére, az elért eredmények és hiányosságok feltárására kell irányulnia.

Sablonos és mechanikus volna az a megoldás, amely pusztán arra hagyatkozna, hogy megállapítsa a gyakorlás tárgyát. Valamivel előnyösebb volna az az összefoglalás, amely a gyakorlás anyagának megjelölése mellett ismételten felsorolná az írás gyakorlásának az óra elején kijelölt feladatait. Azonban még ez az eljárás sem lehet kielégítő, hiszen elméletieskedő, a gyakorlattól, az órai munkától elszakadt volna, öncélúsága és ilyen értelemben hiábavaló formalizmusa kétségtelenül szembe-tűnő. Milyen legyen tehát a gyakorlati óra összefoglalása?

Az óra anyagának és feladatainak rövid felidézése után a tanító az egész órán folyamatosan végzett ellenőrzési adatai alapján saját maga értékelje az osztály és egyesek munkáját. Vizsgálják meg, hogy a lendületes írástempót tudta-e mindenki követni! A lendületes írástempó következtében a betűk alakítása és kapcsolása nem szenvedett-e csorbát? Milyen fejlődést ért el az osztály és egyes tanulók a betűk sza-

bályos és kellő ütemben végzett alakításában és kapcsolásában? Különös figyelemmel vizsgálják meg az „l” és a „k” betű írását, főleg a gyengébben író tanulóknál.

Sok-sok füzet megtekintésére, alapos megfigyelésére, összehasonlítására, tárgyilagos bírálatára van szükség ahhoz, hogy az órai munka tapasztalatainak objektív megállapítása létrejöhessen.

A fejlődésnek, az elért eredményeknek a megállapítása nagyon fontos. Hasonlóképpen a hibák és hiányosságok feltárása is. Ez a két tényező fogja megszabni a következő időszak gyakorlásának a tennivalóit is. Nemcsak gyakorlunk, mert gyakorolnunk kell. A gyakorló óra végén a nevelőnek és az osztálynak egyaránt világosan kell látnia, mi lesz a további feladata. Így a gyakorló óra az oktatási folyamat egy olyan láncszemévé válik, amely szerves kapcsolatban áll az eddigi munkával, azt előbbre viszi, de egyben már magában hordozza az elkövetkezendő gyakorló órák feladatait is.

Ez az értékelés, a gyakorlás eredményeinek ez a megállapítása, a hiányosságok feltárása jelenti és teszi a gyakorló óra összefoglalását.

Ennek a meglehetősen komoly feladatnak a megoldása azzal az igénnyel jár, hogy elegendő időt kell fordítani a gyakorló óra összefoglalására, a mostani gyakorlatunkban megszokottnál lényegesen többet. Az összefoglalás időtartamával szemben támasztott ilyen igényünk indokolására legyen szabad megjegyeznünk, hogy maga a gyakorlás, még ha az kellően előkészített is, alapos értékelés és bírálat nélkül, a jártasság- és a készségképzés útján megtett előrehaladás megállapítása nélkül — amihez megfelelő idő szükséges —, nem töltheti be hivatását. Nem járul hozzá a tanulók tudatos tevékenységének fokozásához, további feladatok világos felismeréséhez.

A gyakorló óra összefoglalásában tehát értékeljük az elért eredményeket, és vonjuk le a tanulságokat! Az összetett feladatok gyakorlását összefoglalhatjuk azzal, hogy megállapítjuk az osztály vagy egyesek előrehaladását a megoldási terv, a becslés, a számolás terén. Név szerint kell bírálunk és serkentünk a gyengéket, a figyelmetleneket. Lehet az osztálynak és egyeseknek további feladatokat megjelölni, vagy különböző rövid, általános figyelmet keltő és egyben értékelő jellegű versengést beállítani az eddigi színvonalat meghaladó feltételekkel. Versengésekre a gyakorlás feladatainak az órai gyakorlás által megkívánt és lehetőleg elért szintje minden gyakorló óra végén gazdag lehetőséget biztosít. Ez a megoldás nemcsak az aktivizálás sokféle formájának lehet forrása, de egyben arra is feleletet ad a nevelőnek, hogy az óra osztály- és egyéni viszonylatban megvalósította-e a kitűzött feladatait, vagy azt mennyiben közelítette meg. Így az óra végi összefoglalásban hozzávetőlegesen megállapítható, hogy a tanulók mennyit haladtak előre a jártasságok, a készségképzés és a szilárd ismeretek elsajátításának nehéz útján.

A gyakorló órák óra végi összefoglalása egyéb lehetőségeinek és módjainak az elismerése mellett szeretnénk hangsúlyozni, hogy a fenti formák mellett az a néhol még előforduló megoldás, amikor csak azt tisztázzuk, hogy mit is gyakoroltunk az órán, didaktikailag egysíkú, nagyon szerény.

Az ismétlő-rendszerező órák feladata, hogy a téma elemző feldolgozásának befejezéseként előre megadott, lehetőleg újszerű szempontok alapján rövidebb vagy hosszabb feleletek alapján a szintézist megoldják. Az órai munka eredményeként a téma vagy nagyobb téma esetében annak egy összefüggő része az anyag ismételéssel, a lényeges összefüggések feltárásával párhuzamosan rendeződik.

Megszokott módja az ismétlő órák összefoglalásának, hogy az elkészült táblai vázlat alapján a főbb kérdések segítségével újra áttekintik az anyagot. Ez az eljárás

azonban nem jelent változatosságot, de az óra főrészéhez viszonyítva nem is indokolt. Az ismétlő-rendszerező óra a téma tárgyalásának lezárását jelenti. Legfeljebb mint a tanulók tudása felmérésének eszközével találkozunk vele az ellenőrző órán és az év végi ismétlés alkalmával. Sokkal inkább megfelelőbb megoldása az összefoglalásnak az, ha a nevelő röviden, a leglényegesebb mozzanatok kiemelésével érdekesen, élményszerűen, saját maga végzi el azt. Ez az eljárás alkalmas a tanulók érdeklődésének felkeltésére, változatosságot jelent az órán végzett eddigi eljárásokkal szemben.

Vizsgáljuk meg egy ismétlő-rendszerező óra összefoglalását! A beszélgetés tantárgy „A család és az iskola” című témájának összefoglalására szánt ismétlő-rendszerező óra tárgyalása során összehasonlította a nevelő az otthon és az iskolát, majd a tanuló útját vizsgálta otthonától az iskoláig. Tisztázta az otthon és az iskola kapcsolatát, a családlátogatások jelentőségét, megbeszélte a tanulókkal az ellenőrzőkönyv szerepét, befejezésül pedig arra mutatott rá, hogy az iskolát a dolgozó nép tartja fent. A téma feldolgozása idején ezek az egységek egy-egy óra anyagát képezték. Ezek az egységek az ismétlő órán mint az ismétlés egy-egy fejezete szerepeltek. A fejezetek feldolgozását részáltalánosítások követték, majd az óra végi összefoglalás, mely a legmagasabb szintézist végezte el. Ezt a feladatot maga a nevelő vállalta. Röviden, de megragadóan elmondotta, hogy az iskola a tanulókért van. Rámutatott arra, hogy a szülők milyen készségesen segítik gyermekeik iskolai munkáját. Hangoztatta, hogy mindezek fejében a tanulók kötelessége a tanulás. Ezt azzal is indokolta, hogy a hazának okos, tanult, tevékeny felnőttekre van szüksége. Megértette a gyermekekkel, hogy népünk nagyon fontosnak tartja és komoly áldozatokat hoz az ifjúság neveléséért.

Ez a néhány percet igénybe vevő összefoglalás rendkívül hatásosan rögzítette az órán tanult anyagot. Megragadta a tanulók érzelmeit és nem utolsó sorban cselekvésre mozgósította őket. Újat ugyan nem hallottak, de ez a magasabb rendű, szellemi színvonalukhoz teljesen alkalmazkodó, szép és lendületes szintézis mégis újabb koncentrációhoz, átéléshez, összefogáshoz, sőt aktivitásra is serkentette őket. Sokkal inkább, mint ha az amúgy is többször hallott anyagot egyik társuk fogalmazta volna meg számukra a megszokott formában.

Ha nem akarjuk eljárásainkat sablonossá tenni, akkor érdemes még néhány ismétlő-rendszerező óra összefoglaló részét tanulság céljából kritikusan megvizsgálni. Jól tudjuk, hogy módszeres eljárásainkat a didaktikai elveken kívül többek között befolyásolja a tanítási egység anyaga, a tanulók életkora stb.

A beszélgetés tantárgy egyik témája az őszi. A róla tanultakat egy ismétlő órával zárjuk le. Az ismétlés feladatául a tanító az alábbiakat tűzte ki: az őszi tartalmi jegyeinek az összegyűjtése, a természeti változások felismerése, az őszi hónapok nevei, az ember ismerje meg az időjárását és alkalmazkodjék hozzá.

Az órát a nevelő irányításával négy egységben, a beszélgetés módszerével dolgozták fel a tanulók. Az egyes egységeket részletáltalánosítások zárták le. Ugyanakkor a rendszerező óra feladatainak és az egységek fő mondanivalóinak megfelelően egy-egy kifejező rajzocska került a táblára; pl.: levelét hullató fa, esernyő, hőmérő, golyó, fecske, szántás a határban stb. Ezek a rajzok kifejezték a részáltalánosításokat az egységeknek megfelelően és nagyon szemléletesen konkretizálták az elvontat. Felmerült a kérdés, hogy milyen is legyen az összefoglalás? Ennek a kérdésnek az eldöntése nem volt könnyű, megfontolást kívánt. Ha arra gondoltunk, hogy az óra egy nagy terjedelmű téma ismétlését szolgálta, a gyermekek több éves tapasztalatait foglalta rendszerbe, akkor kívánatosnak látszott, az egész órai ismétlés és rendszerezés ellenére is, az összefoglalást a részáltalánosítások szintjén, a táblai rajzok segítségével

röviden szintetizálni. Az egész órai ismétlés ismétlése azonban ebben a formájában nem hatott volna a tanulók érdeklődésére. Mégis sikerült színessé tenni az összefoglalást. Az őszi természetnek, az ember életének, öltözködésének és munkájának a táblai rajzok alapján történt rövid összefoglalása után a nevelő élményszerűen felhívta a tanulók figyelmét a témával kapcsolatos célszerű öltözködési és egészségügyi vonatkozásokra.

Így szolgálta az összefoglalás egyrészt az óra didaktikai feladatának az elmélyítését, megvalósítva a szintézist is. Másrészt az elsődleges bevésés élményszerűvé, érdekessé vált, életközelsége megerősödött, helyes életmódra nevelt.

A negyedik osztályos olvasókönyv „A dolgozók élete ma” — című témája lehetőséget nyújt az ismétlő-rendszerező óra összefoglalása másféle megoldásának a szemléltetésére.

Az ismétlés feladatául a nevelő azt tűzte ki, hogy bemutassa a párt irányító tevékenységét és a dolgozók építő munkájának nagy eredményeit, mai életünket. A fenti szempontok megvalósítására Az új Ásványráró, Munkások a gyárban, Új város épül, Új hidak a Dunán és Ismerkedés a szövetkezettel című olvasmányokat jelölte ki a tanító. Ezeknek az olvasmányoknak tartalmát alkalmasnak találta az ismétlő óra feladatainak a megvalósítására és azoknak a magasabb általánosításoknak a létrehozására, amelyeket maga elé tűzött.

Az olvasmányok tartalmának átismétlése a tanulók erőteljes aktivizálásával a fenti szempontok szerint történt.

Lehetőség mutatkozott a tárgyalás folyamán a munkások és parasztek összefogásának, kölcsönös segítségének — mint a párt erejének — a szemléltetésére is. Ezt hangsúlyozta a nevelő Az új Ásványráró és az Ismerkedés a szövetkezettel című olvasmányban.

A kiválasztott olvasmányok valóban nagyon alkalmasak voltak az ismétlés tartalmi és nevelési feladatainak megoldására.

A legfontosabb részletáltalánosítások közösen megfogalmazva ez alkalommal is a táblára kerültek. Ezután következett az összefoglalás. Nem lett volna célszerű elismételni azt, amivel az egyes olvasmányok az óra feladatainak megvalósítását szolgálták. Helyette a nevelő néhány újságcikk-részlet felolvasásával gazdagította a tanulók ismereteit a párt vezető szerepéről, a munkás és parasztek összefogásból származó és a dolgozók mai életét szebbé tévő irányító tevékenysége jelentőségéről.

A rövid felolvasást élénk beszélgetés követte. A nevelő és a gyermekek lelkesen tárgyaltak arról, hogy a párt vezetése, a munkásság és a parasztság szilárd szövetsége biztosítja a dolgozók nyugodt életét, az ő boldog gyermekkorukat és szép jövőjüket is.

Ez az összefoglalás merőben különbözött az előbbitől. Az ismétlés legmagasabb fokú általánosításának megerősítése érdekében a tanulókat az összefoglalás előtt olyan rövid inspiráló jellegű, az ismétlés főfeladatait szolgáló, érdeklődésüket és aktivitásukat ambicionáló új benyomások érték, (a nevelő felolvasása), amelyek egyben alkalmasak voltak az óra anyagának összefoglalására. Ez az összefoglalás nem az órai munka sablonos, egészen rövid újraismétlése volt. A tanulók új oldalról, új benyomások alapján, erőteljes érzelmi motiváltsággal szintetizálták az óra legjelentősebb tartalmi és nevelői értékeit, és azokat elmélyítették magukban.

Vizsgáljuk meg az óratípusok közül az ellenőrző óra összefoglalását is! Az ellenőrző típusú óra didaktikai feladata közismert. Az ismétlő-rendszerező óra és az ellenőrző óra külsőleg, a tanulók tevékenységét tekintve meglehetősen hasonlít egymáshoz. A nem kellő tudatossággal dolgozó nevelők éppen ezért gyakran nem is

határolják el élesen egymástól ezt a két órátípust. Pedig az órán megvalósítandó didaktikai feladat világos tudata határozottan megkívánja ebben az esetben a nevelőtől, hogy fő feladata a tanulók tudásának, felkészülésének a megállapítása legyen, ismereteik, készségeik megvizsgálására törekedjék.

Az ellenőrző óra rendkívül alkalmas arra, hogy didaktikai feladatunk megvalósítását erőteljesen összekapcsoljuk a tanulók önállóságra, aktivitásra való nevelésével. Ennek a követelménynek csak akkor tudunk eleget tenni, ha ellenőrzésünket szinte minden egyes tanulóra kiterjesztjük. Úgy kell tehát óránkat megszervezni, hogy ez a törekvésünk sikerüljön.

Az ellenőrző óra szerkezeti megoldásaira vonatkozó megjegyzésekre az óra végi összefoglalás helyes megvalósítása miatt kellett kitérnünk. Úgy véljük, már általánosan elfogadott didaktikai elv az, hogy a tanítási óra egyes mozzanatait nem vizsgálhatjuk másként, mint csakis egymással való szoros kapcsolatukban.

Az ellenőrző óra összefoglalásának a módja a didaktikai feladattól törvényszerűen következik. Nem lehet más, mint az órán végzett munkának, a tanulók tudásának, az elért ismeretek, jártasságok és készségek, az osztály és egyes tanulók munkamoráljának végső megállapítása, a szükséges tanulságok levonása, a további tennivalók kijelölése.

Ehhez a konklúzióhoz azonban csakis akkor juthatunk el objektíven, ha ellenőrzésünket az osztály minden, vagy minél több tanulója kiterjesztjük. Ezért jó több negatív vonása mellett is az ellenőrzésnek írásban, dolgozat formájában való megvalósítása. Ez a megjegyzésünk azonban távolról sem szolgálhat olyan általánosítás alapjául, amely kétségbe vonná a szóbeli ellenőrzések fontosságát, nagy pedagógiai értékeit.

Vizsgáljunk meg közelebbről egy ellenőrző órát! Számtan I. osztály. Anyag: Zárójeles számpéldák. Feladat: A zárójeles példák megoldásában elért eredmények ellenőrzése. A szervezést a házi feladatok rövid, csupán mennyiségi megvizsgálása követte. Majd felelevenítették, hogy az ilyen példáknál először a zárójelek között levő feladatokat kell megoldani. Az óra céljának a megjelölését egy szép feladatlap szemléltetése követte, majd csoportonként kijelölte a tanító a megoldandó példákat. Egy-egy csoport 8 példát kapott írásbeli kidolgozásra. Majd utasításokat kaptak a tanulók a példák megoldásához. Akik kidolgozták a példákat, javítás céljából folyamatosan átadták a tanítónak. A tanító azonnal javította és értékelte az egyes tanulók munkáját. A feladatok kiszámítására 30 perc állt rendelkezésre. A tanulók jártasságának ezen a fokán ennyi idő alatt a példákat mindenkinek meg is kell oldania. A kijelölt idő eltelte után a nevelő összeszedte a feladatlapokat. Ekkor azokat is kijavította, akik nem tudták befejezni munkájukat.

Mivel a lapok többségét már óra közben ellenőrizte a tanító, erre a munkára egy-két perc elegendőnek bizonyult. Ezután a külön csoportokba elhelyezett dolgozatok bírálata következett. Az értékelés szempontjait a tanulók ismerték, hiszen azokat az óra elején közölte a nevelő.

Ez a bírálat, mint az óra összefoglaló része nagy jelentőségű. Értékelést nyer minden egyes tanuló munkája, eredménye, hibája. Meg kell állapítani: elérték-e, vagy milyen mértékben érték el a témával kapcsolatos tantervi követelményeket osztály- és egyéni viszonylatban. Meg kell állapítani, hogy milyen szintű a tanulók tudása. Milyen tanulságokat lehet levonni a tanulóknak, de a nevelőnek saját magának is az ellenőrzés eredményeként. Éppen ezért nagyon fontos az ellenőrzés anyagának az összeválogatásánál, hogy az a tantervi követelmények megoldására, elsajátítására, megvalósítására is adjon feleletet. Az óra felfogásában és az összefoglaló rész meg-

oldásában ennek a szempontnak is dominálnia kell. Nem lehet az ellenőrző óra egyetlen, kizárólagos feladata csupán a tanulók munkájának értékelése, jegyek gyűjtése.

Ennek a komoly feladatnak a megoldása természetesen időbelileg is módosítja az óra, más órátípusokban megszokott rendjét. Az előkészületi munkára hozzávetőlegesen 5–6 percet, a feladatok megoldására 20–25 percet, az óravégi összefoglalásra, értékelésre pedig 12–15 percet szánjunk.

Természetes, hogy az ellenőrző óra megoldásának számos másféle formája is megfelelő lehet. Akár csoportos táblai számolást, akár a szóbeli beszámolások módját is választja a nevelő, az a lényeges, hogy megoldásaival azt törekedjék elérni, hogy a tanulók önállósága, aktivitása minél nagyobb legyen. Minél szélesebb tömegeket tudjon ellenőrizni és hogy az óra végi összefoglalás mélységében, súlyában, időbeliségében is az óra nagyon fontos mozzanata legyen. Az ellenőrző óra azonban ne csak visszafelé mutasson, hanem a tanulságok levonásával karöltve világitson rá arra is, hogy milyen feladatok várnak az osztályra, és egyesekre a továbbiak során. Az ellenőrző óra összefoglalásában erre is nagy gondot kell fordítani. Ugyanilyen tanulságos kell hogy legyen ez az értékelő összefoglalás a nevelőre nézve is. Az ellenőrző óra összefoglalásának időtartamával kapcsolatosan tett néhány rövid megjegyzés alkalmat ad arra, hogy felvessük és röviden megvilágítsuk az óra végi összefoglalás időbeosztásával kapcsolatos problémákat.

Meglehetősen gyakori és eléggé súlyos hibája napjainkban óraveeztésünknek, hogy „kifogyunk az időből”. A maximalizmus okozta objektív tényezőkön kívül, természetesen ennek a hibának sok más oka is van. Ezek között jelentős a szervezésbeli készség hiánya, de az is, hogy az anyag feldolgozásában nem tulajdonítanak a nevelők kellő jelentőséget az óra végi összefoglalásnak és a gyakorlásnak. Pedig ezek a mozzanatok nélkülözhetetlen alkatrészei az órának. Nélkülük kétséges a legelmélyebb elemző munka eredménye is. Ilyen indokok alapján nem tűnik talán erőteljesnek és eltúlzottnak az a véleményünk, hogy a tanítási óra eredményessége szempontjából az óra végi összefoglalás és az azt követő gyakorlás nélkülözhetetlen. Hiányukban vitatható az óra sikeressége. A kellő súlypontozás, a lényeg kiemelésének hiánya, az aprólékosságra való kitérések veszik el az időt!

Úgy kell tehát az óra időbeosztását tervezni és megoldani, hogy feltétlenül és minden esetben jusson kellő idő ezekre a mozzanatokra. Tanácsos úgy végezni a munkát, hogy a jelző csengetés időpontjára már mindez befejezést nyerjen és a még hátralevő öt percet a házi feladat előkészítésére, óra végi szervezésre lehessen fordítani.

Érdemes megvizsgálni az óra végi összefoglalás kérdését a túlterhelés csökkentésének a szemszögéből is.

A túlterhelésnek egyik forrása az, hogy nem látják a tanulók az anyag fontos részeit és az iskolában nem sajátítják el az anyagot, legalább olyannyira nem, hogy az az otthoni tanulást jelentős mértékben előkészítené, megkönnyítené.

Nos, a helyesen végzett óra végi összefoglalás mindkét követelmény terén előbbre viszi a maximalizmus elleni harcunkat. Hiszen az óravégi összefoglalás tudatosítja a tanulóknál az elsajátított ismeretanyagot, annak fontos mozzanatait kiemeli, hangsúlyozottan számon kéri, világosan bemutatja és rögzíti is. Természetesen ezt a feladatot nem oldja meg önmagában távolról sem kielégítően, de az óra következő mozzanatát, magát a gyakorlást is kellően előkészíti és annak eredményességét támogatja. Az a nevelő, aki az órának ezt a két mozzanatát helyesen értékeli, és ilyen szempontból is erőteljesen felhasználja, a tananyagot az iskolában való rögzítésében meglehetősen komoly előrehaladást érhet el. Ezt a kérdést különösen fontosnak kell tekintenünk a kisgyermek, a 6–10–12 éves tanulók szempontjából. Ebben a

korban a gyermekek általában nem képesek még arra, hogy ismeretlen, vagy akár csak kevésbé ismert tananyaggal is otthon foglalkozzanak. Vagy ha próbálkoznak is ilyesmivel, annak nem lehet sok eredménye. Ezért is nagyon szükséges, hogy főleg az alsó tagozatban ne elégedjünk meg pusztán az ismeretanyag feldolgozásával, megértésével, már az iskolában juttassuk el a tanulókat legalább oda, hogy olyan mértékben elsajátított ismeretanyagot vigyenek haza magukkal, amelyet otthoni előkészületükben, házi feladataik megoldásában felhasználhatnak, alkalmazásával tisztában vannak. Csak a további rögzítés, és gyakorlati alkalmazás legyen otthon dolguk.

Az így elvégzett iskolai munka a tanulók további otthoni önálló munkájának az alapja, feltétele, egyben biztosítéka és sikerének záloga. Fokozza a tanuló aktivitását, növeli munkakedvét, felszámolja kisebbségi érzését, erősíti önértékelését.

Egyben kiküszöböli a helytelen szülői segítség igényét is, hiszen könnyebbé teszi az otthoni munkát. Közismert, hogy a tanulók otthoni túlterhelésének nem csupán a házi feladatok mennyisége az oka, hanem ezeknek a feladatoknak a teljesen újszerű volta is. Az óra végi összefoglalás, az ún. elsődleges bevésés elegendő alapot ad a tanulónak ahhoz, hogy otthoni feladatait könnyedén, sikeresen megoldhassa. De csak akkor, ha az órának ez a része nem formális, mechanikus, hanem nagyon is élő, alkotó tényezőjévé válik tanításunknak.

Az alapos óra végi összefoglalás eredményeként házi feladataik végzése közben a tanulók jól emlékeznek az iskolában tanultakra, nem lesz előttük a feladat ismeretlen, támaszkodni tudnak ismereteikre, és éppen ezért feladataikat könnyebben, gyorsabban, rövidebb idő alatt oldhatják meg. Így válik a szilárdabb ismereteket nyújtó oktatás a maximalizmus elleni küzdelmünk egyik tényezőjévé. Részben a tanulóknak, de sajnos olykor még a szülőknek is az iskolai munka szerves részét képező otthoni tanuláshoz való helytelen és elavult viszonyából adódóan, vagy az otthoni tanulás feltételeinek a hiányából eredően is, gyermekeink jó része még mindig csak a tanítási órán nyújtott és az ott bizonyos mértékig megszilárdított ismeretekre támaszkodik. Ez a tény is erőteljesen indokolja az óra végi összefoglalásnak hangsúlyozottabb megoldását.

Az óra végi összefoglalás fontosságáról és szerepéről elmondottak különösen vonatkoznak az összevont osztályokban folyó oktatómunkára. Az önálló foglalkozások sikerességének egyik nagyon is jelentős tényezője a rövidebb ideig tartó anyagnyújtás mellett a még erőteljesebb összefoglalás, szilárdítás, gyakorlás.

A tanítási óra fenti, általában nem túlzottan nagy jelentőségűnek tartott mozzanatával való vázlatos, de mégis több oldalú foglalkozás arról is meggyőzhet bennünket, hogy a tanítási órával továbbra is érdemes és kell is elmélyülten foglalkoznunk. Ezméltet bennünket arra, hogy napi munkánk sok-sok, még megoldatlan, vagy csak részben megoldott kérdéstől terhes. Tudatosítja számunkra azt a követelményt, hogy kerüljük a mechanizmust, a formalizmust. Fogadjuk szívesen oktató-nevelő munkánk bármelyik kérdésével foglalkozó, különösen a tanítási órára vonatkozó kezdeményezéseket, elgondolásokat. Ne idegenkedjünk a reform gondolatától, hanem — még ha első pillanatban az újítás, a kezdeményezés nem látszik is sokat ígérőnek —, foglalkozunk vele, vizsgáljuk saját magunk és kartársaink munkáját kritikusan, esetleg a felvetett új nézőpontból.

A tanítási órával való foglalatосkodásunk kétségtelenül munkánk színvonalának emelésével jár. Tudatosítja eddigi megoldásainkat, megóv bennünket a megcsontosodástól, új, eredményesebb eljárások és ezzel párhuzamosan sikerekben gazdagabb oktatómunkánk forrása lehet.

1. Nagy Sándor: Didaktika.
2. A művelődési miniszter 4. számú módszertani levele.
3. Dr. Zsámbéki László: A táblai vázlat szerepe és jelentősége a tanulók fogalomalkotásánál az általános iskola alsó tagozatán. (Módszertani Közlemények II. évfolyam, 2. sz.)
4. A tanulmányban elemzett vázlatok Dr. Kálmán Jánosné, Majzik Sándor és Nagy Jánosné gyakorló iskolai nevelők munkái.



PATAJ MIHÁLY
intézeti tanár, Szeged

Hogyan rajzoljunk a táblára? *

A szemléltető képek készítéséhez az ember ábrázolásának ismerete elengedhetetlenül szükséges. A különböző képelemek, mint pl. fa, madár, állat, használati tárgyak rendszerint olyan témakörben szerepelnek, melynek középpontjában az ember áll.

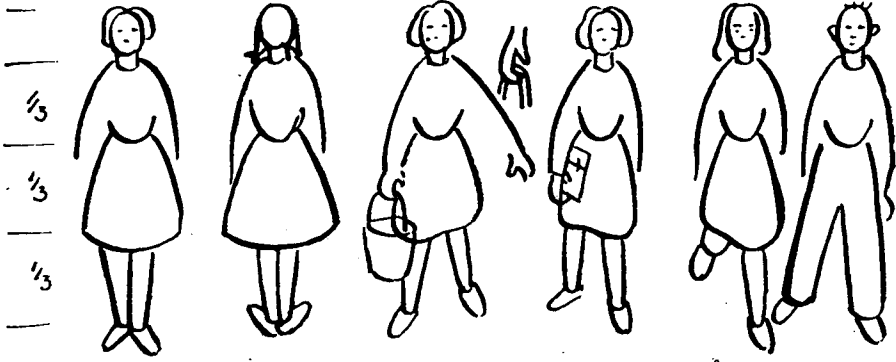
A táblai rajzolás területén az ember ábrázolásának hazánkban gazdag hagyományai vannak. Talán legismertebb a testnevelési szaklapokból és a koreográfiából az úgynevezett pálcika ember. Ennek a sémának az absztrahálását továbbvinni, még egyszerűbbé tenni, nem lehet, mert az már a felismerhetetlenségre vezetne. Inkább az a célunk, hogy kissé jobban megközelítsük a reális valóságot. Először mégis a pálcikaember gyakorlása „besúlykolása” a legfontosabb. Közben nagyon is ügyeljünk a helyes arányokra! A fej hossza hozzávetőlegesen 7–8-szor legyen meg a test méretében! A láb hossza a fej és a törzs hosszával legyen egyenlő! Az alsó lábszár a combcsont méretének feleljen meg! A felkar és az alsókar mérete ugyanaz legyen! Figyeljük meg magunkon, hogy könyökünk pontosan a csípőnkig ér, kezünk pedig a combcsont közepéig! Ezeket a méreteket ismerve hozzáfoghatunk az álló, illetve a lépő ember rajzolásához. A profilban lépő figuránál ügyeljünk arra, hogy az innenső láb talpát lejjebb rajzoljuk és a két talp bizonyos szöveget zárjan be! Ezt a jelenséget megfigyelhetjük a tőlünk 2–3 méterre levő alakokon is. Néhány munkamozdulat ábrázolásának elsajátításával már nagyon sokféle szemléltető képet készíthetünk.

A mellékelt ábrákon (1. sz. tábla) láthatjuk, hogy egy mozgatsémával a zsákolás, szántás, kocsihúzás, vödörszállítás, kapálás, talicskázás stb. rajzolása is megoldható. Ha a pálcikasémát néhány vonallal felöltöztetjük, sokkal valóságosabbat hat. Tegyük meg, hiszen néhány pillanat alatt megoldható!

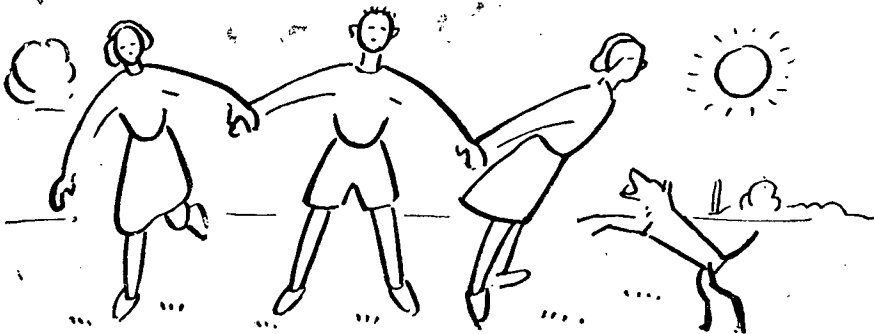
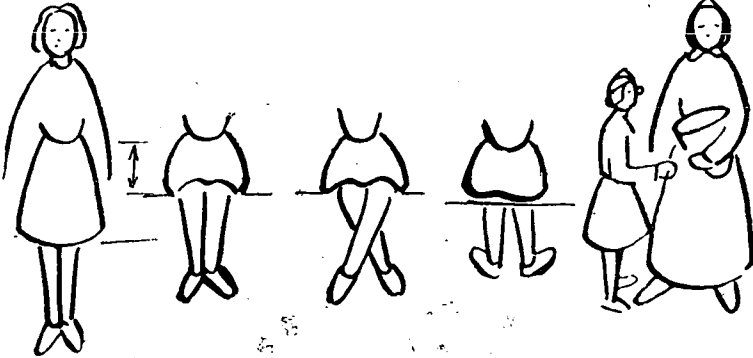
Fent említettem rendkívül gazdag hagyományainkat. Valóban felesleges volna a sok jól bevált sémát tovább alakítani. Inkább mondható újnak az ember előlről való ábrázolása. Néhány kartársunk már jó egy évtizede alkalmazza a mellékelt sémát. Először a fej nagyon egyszerű ábráit figyeljük meg! (2. tábla.) A hangulati és érzelmi elemeket szándékosan nem tüntettük fel, több régi szakkönyvben úgyszólván megtalálható.

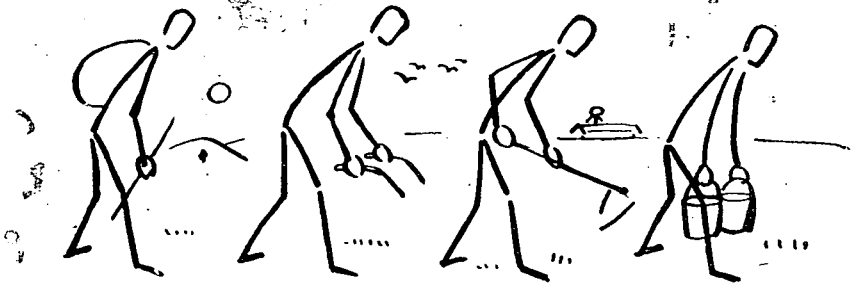
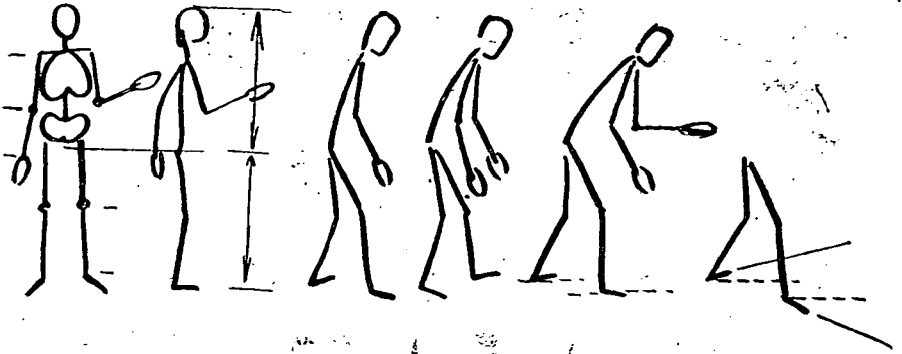
A pálcikaséma helyett ebben az esetben felöltözött figurával kezdjük el a gyakorlást! A fej megrajzolása után a nyak ívelő lezárását oldjuk meg! Ezután a váll formáját húzzuk meg jobbról, illetve balról! A csípőtől felfelé ismét egy ívelő vonal...

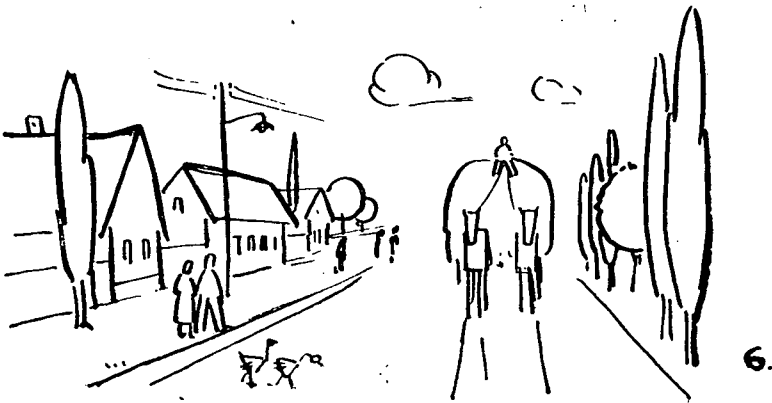
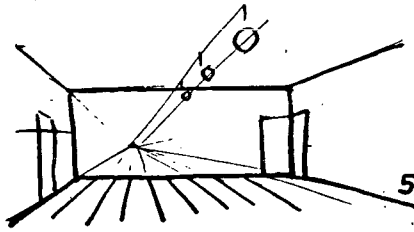
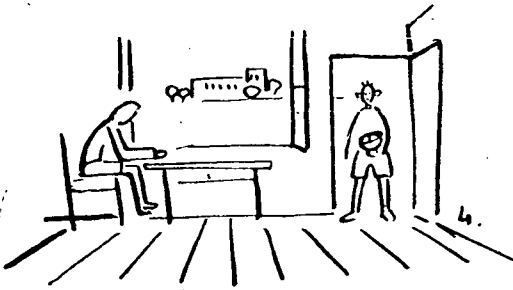
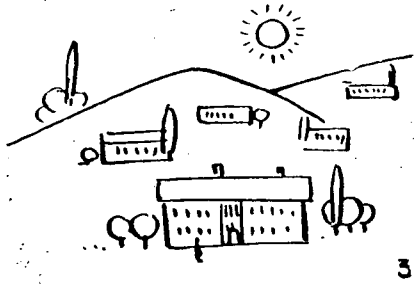
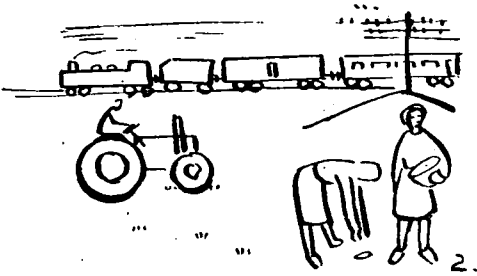
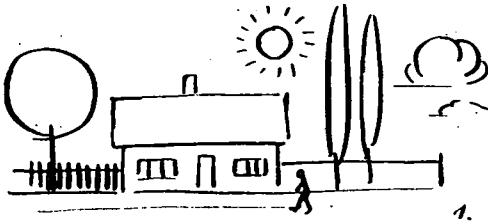
* A II. évf. 1. számában közölt tanulmány folytatása.



—
1/3
1/3
1/3
—







lat húzzunk, kb. a hónaljig! A mellékelt ábrán jól figyeljük meg a szoknya és a nadrág alakját! A láb megrajzolása három vonallal történik, kissé rálátásos cipőformával. Ez a reális figura a gyermekek körében még a pálcikasémánál is népszerűbb. Ennél a sémánál a klasszikus méretektől bizonyos tekintetben eltérhetünk (pl. fej hossza a testben), de jól jegyezzük meg a blúz és a szoknya hármastagozódását! Ülőhelyzetnél a szoknya felire rövidül, a test többi része változatlanul marad. Az előlépő sémánál a közelebb levő lábnál a szoknya alsó szegélye lecsúszik. A mellékelt sémákat kb. két arasznyi méretben gyakoroljuk a táblán!

A sémaelemek birtokában a nevelő könnyedén tud szemléltető képeket készíteni. Figyeljünk meg a mellékelt ábrán néhány képeldrendezési lehetőséget! (3. tábla.) Legegyszerűbb az egy síkon való ábrázolás. A fa, a ház, a kerítés és a figura egy egyenes vonalra lerajzolható. (1. ábra.) A térábrázolás egyszerű módjánál a közelebbi tárgyakat lejjebb, a távolabbiakat a tábla magasabb pontjára helyezzük el! (2–3. ábra.) Igényesebb megoldás esetében a távolabbi tárgyakat kisebb méretben is ábrázolhatjuk, és a horizontvonalat is feltüntethetjük. A felrajzolandó elemeknél a rövidülést feltétlenül kerüljük! Kivételt képez az az eset, amelynél az utcát nem oldalról, hanem hosszában szemléltetjük. (6. ábra.) A szobajeleneteknél legkevesebb igénnyel az egy iránypontos (renaissance) ábrázolás jár (4–5. ábra).



NAGY JÁNOSNÉ
gyakorló iskolai tanító, Szeged

DR. GAZSÓ ISTVÁN
intézeti tanár, Szeged

A számok ismertetése tízig

A jelenlegi I. osztályos számtankönyvünk 1-től 10-ig egyenként ismerteti meg a számokat. Vele azonos felfogásban dolgozza fel *A tízes számkör* témát a KÉZIKÖNYV is.* Az „egy” ismertetésére 2 órát fordít, a „kettőre” szintén 2-t; a „három”-ra és a „négy”-re 6–6-ot; az „öt”-re és az azon felüli számokra átlagosan 10-et (közben — az „öt” után — kerül sor a „nulla” ismertetésére is).

A módszertani irodalom ezt a módszert A. W. GRUBE (1816—1884) merseburgi tanítótól származtatja, aki — első ízben 1842-ben kiadott — *Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule...* című munkájában fejtette ki alkalmazásának előnyeit. Nála a módszer lényege: a számokat mint egyédeket tekinti; mindegyiket külön sokoldalúan szemlélteti; mindegyik körében elvégzi az összes műveleteket. Ennélfogva a tanítónak szinte azonos munkát kell ismételtelen végeznie az egyes számkörökön belül. Jóformán csak annyiban különbözik egymástól a számok ismertetése, hogy növekedésükkel egyre gyarapszik az elvégzendő műveletek száma is, (mert pl. a 6-ot már többféleképpen lehet bontani, mint a 4-et, több összeadásra, kivonásra, szorzásra, osztásra van lehetőség stb.). Szokás ezt a módszert *monografikus eljárásnak* is nevezni, arra utalva, hogy olyan sokrétűen ismerteti meg a számokat a tanulókkal, mint pl. egy várost a róla szóló monográfia.

Grube módszerét hosszú évekig vitatták, támadták, védtek a pedagógiai folyóiratokban és könyvekben. Nem volt könnyű háttérbe szorítania azt a régebben szinte általánosan elterjedt módszert, amely a számtanítás legelső fókáján is az *alpműveletek* tanítását tekintette elsőrendű feladatának, szinte csak ezt tartotta szem előtt. Annak alkalmazása során a gyermekek *mellékesen ismerték meg a számokat*, a műveletek tanulása, gyakorlása közben.

Grube hasonlatával élve, a tanítók úgy végezték a számok ismertetését, mintha egyes növények ismertetését Linné rendszerének tanításával kezdenék; vagy mintha beszélgetési órákon egyes tárgyak ismertetését előbb az alakról, színről, kiterjedésről, anyagáról való

* Az általános iskola I. osztálya tanítói számára c. segédkönyv is. A tankönyv és a Kézikönyv itt bennünket érdeklő része is Csáki Imre munkája.

beszélgetéssel kezdenék, majd sok tárgyat mutatnának a gyermekeknek, hogy azokat alak, szín stb. szerint csoportosítsák.

Grube javaslatának — helyes megállapításai mellett — voltak kétségtelen túlzásai is, hogy csak a legfontosabbakat említsük: a számok egyenkénti ismertetése 10-en felül nehezen indokolható, még nehezebben 20-on felül; minden alapművelet korai bevezetése legnehezebben stb. A vita végül is azzal zárult, hogy a monografikus számismertetés — ha nem viszik túlzásba — haszonnal alkalmazható.

A múlt század közepétől kezdve sorozatosan jelentek meg nálunk is vezérkönyvek, segédkönyvek, amelyek a számok egyenkénti ismertetésének módszerére tanították a tanítókat. (Nevezetesebbek: Lutter Nándor 1870-ben; Emericzy Géza 1873-ban; Madzsar János 1875-ben; Beke Manó 1900-ban megjelent vezérkönyve.) Hamarosan bevonult a hivatalos utasításokba is a módszer ajánlása. Az 1905-ös népiskolai tanterv Utasításában pl. már ezt találjuk: „Az 1. osztálybeli számtani oktatás célja, hogy a tanuló a 20-ig terjedő számokkal *egyenként* behatóan megismerkedjék.” (Kiemelés az idézett hely szerint.) — Lényegében ezt írja elő az 1925-ös tantervi utasítás is.

Később bizonyos hullámzást figyelhetünk meg a módszer alkalmazásában: már nem minden 20-ig terjedő számról vonatkoztatják az egyenkénti ismertetés elvét. Az 1941-es Utasítás szerint: „Az 1-től 5-ig terjedő számok egy tanítási egységet alkotnak, a többi számot egyenként tanítsuk.” — Ilyen értelemben foglal állást az 1950-es Módszertani Utasítás is.

M. A. Melnyikov a szovjet iskola tapasztalatairól szólva — a gyermekek számképzeteinek fejlesztése szempontjából — ezt írja *A tanító kézikönyvében*: „Az első tíz szám tanulmányozásánál a figyelem zömét a tárgyak számlálására, valamint arra kell fordítani, hogy a gyermekek világos fogalmat alkossanak a számról, mint egységek összegéről, a számoknak a számsorban elfoglalt helyéről és minden egyes szám szerkezetéről.” Hasonló értelemben foglal állást a tízen aluli számok tanulmányozásában A. Sz. Pcsolko: *A számtanítás módszertana* című könyve. Foglalkozik a műveletek szerepével is: „A számok tanításánál be lehet vezetni az összeadásnak és a kivonásnak az elemeit. Azonban ezen a fokon a műveletek megtanulása nem kötelező. Ez a következő periódusnak a feladata.”

Ez a felfogás tükröződik a jelenleg használatos szovjet első osztályos számtankönyvben is: általában 2—2 oldalt fordít a számok egyenkénti ismertetésére, (az 5-re és 6-ra 4—4 oldalt), sok-sok színes, vidám, érdekes képpel, rajzzal; bevezetve a számképeket és a számjegyírást is.

A kérdés futólagos történeti áttekintését azzal a megjegyzéssel zárjuk le, hogy a jelenleg érvényes 1956-os Tanterv és Utasítás — amit ugyan csekély mértékben módosított az 1261/1961. sz. miniszteri utasítás, a szóban forgó kérdést azonban nem érintette — nem írja elő kifejezetten a számok *egyenkénti* részletes ismertetését, még 10-en alul sem. Azonban „*A tízes számkör*” feldolgozására előírt magas óraszám — 96 óra! —, s annak két részre való felosztása — a) „*Az 1-től 5-ig terjedő számkör*” (32 óra); b) „*A 6-tól 10-ig terjedő számkör*” (64 óra) — sugallja a monografikus módszer alkalmazását. A bevezetőben már említett hivatalos tankönyv és a Kézikönyv pedig kizárólag annak megvalósításához nyújt segítséget.

Arról sem tesz említést az 1956-as Tanterv, hogy 10-től 20-ig már nem egyenként kell végezni a számok ismertetését, mint a fent idézett tantervek még előírták. Azonban itt meg azzal, hogy mindössze 14 órát ír elő a 20-as számkör ismertetésére — már nem teszi lehetővé a monografikus módszer következetes alkalmazását. Ezzel összhangban a tankönyv és a Kézikönyv is egy órán, egy csapásra bővíti a számkört 10-től 20-ig, és a számok ismertetését lényegében már a műveletek: az összeadás, elvétel, pótlás, különösen pedig a tízes-átlépéssel kapcsolatban oldja meg.

A leggyakrabban felmerülő aggály a számok egyenkénti ismertetésével — különösen az 5-ön aluliakkal — kapcsolatban: — Mi újat lehet azokról még tanítani? Hiszen már ismerik a gyermekek az egyet, kettőt, hármat, négyet... Sokszor találkoztak vele otthon és az óvodában. Sőt már az iskolában is. Az első órán elszámoltunk, ameddig csak tudtak. Hogyan lehet okosan felhasználni, kitölteni pl. a „négy” ismertetésére szánt 6 órát?

Ez utóbbi megoldásához szeretnénk segítséget adni az alább közölt részletes óravázlattal.

Előljáróban még annyit: általában nem ismerik a gyermekek az egyet, kettőt, hármat, négyet... csupán az otthoni, vagy óvodai élményeik után. Sőt! Bármilyen alaposan végézzük is a számok egyenkénti ismertetését, még az így nyert „számfogalom” sem lehet teljes, és korántsem végleges. Tulajdonképpen nem is helyes itt a „négy foglamá”-ról beszélnünk — bár ezt a kifejezést használja pl. a Kézikönyv is. Helyesebb volna „számképzetek”-ről szól-

nunk, miként erre *Ungváry Gyula* cikke** figyelmeztet. Hiszen pl. a 4-et az 5, 6, ... vagy a 14, 24, ... vagy a 40 stb. nélkül nem is ismerhetik meg igazán a tanulók. A nagyobb számokkal való ismerkedés közben, a sok-sok művelet megoldása közben egyre bővül, gazdagodik majd a 4-ről szerzett képzetük. Ez a gazdagodás, mennyiségi felhalmozódás vezet el aztán ahhoz a minőségi változáshoz, ahhoz a törvényszerűen bekövetkező ugráshoz a gyermekek gondolkodásában, amely végül a négy fogalmának létrejöttében fejeződik ki.

SZÁMTAN AZ I. OSZTÁLYBAN

A tanítás anyaga: A 4 ismertetése.

Feladatok:

- Számsorbővítéssel ismerjék meg a „négy”-et, számképét és számjegyét! A számképet és számjegyet papírlapon tanulják meg vázolgatni.
- A házi feladat készítése közben is vigyázzanak füzeitek tisztaságára.

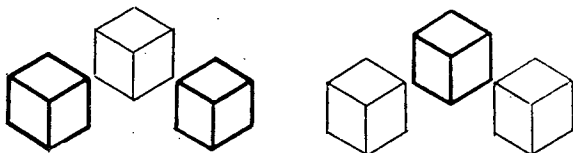
Szemléltetési eszközök: dió, gesztenye, szék, rajztábla, rajzlap, rajzszegek, papírlap, korongok, pálcikák, számológép, Rappai-tábla, kartonlapok számképpel, számjeggyel, különböző színű kisebb, nagyobb ceruzák; mintalap, a könyv képei, táblái írás.

Óratípus: vegyes. Bőséges szemléltetési anyagról kell gondoskodnunk, ez az óra sikereinek egyik fontos feltétele.

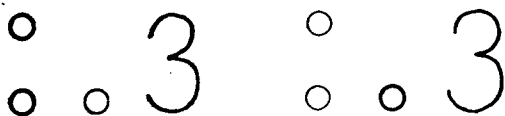
1. Kikészítetem a tankönyvet, füzetet, ceruzákat, korongokat, pálcikákat. Figyelem e feladat pontos végrehajtását. Dicsérem az igyekvőket.

2. a) Ellenőrzöm az *írásbeli házi feladat* megoldását. A tankönyv 10. oldaláról — ahol a 3 bontása található kétszínű rajzokon — a különböző színű építőkockákat kellett megfigyelniük a gyermekeknek; utána ugyanolyan színű számképpel fel kellett tüntetniük a füzetükben a kockák mennyiségét, majd aláírniuk számjeggyel, hány építőkocka volt egy csoportban.

A könyv rajza:



Az írásbeli házi feladat helyes megoldása:



Két tanulóval a táblára rajzoltatom a megfelelő bontási eseteket. A többiek összehasonlítják saját munkájukkal. Arra buzdítom őket, hogy maguk vegyék észre esetleges hibás megoldásaikat.

** *A számfogalom kialakításának módszere az I. osztályban.* — Megjelent a *Köznevelés* Alsótagozati oktatás-nevelés c. melléklete 1961. évi 5. számában.

Ezután egyenként ellenőrzöm a tanulók otthoni munkáját. Dicsérem a figyelmesen, pontosan, tisztán dolgozókat; de azokat is, akik felismerték hibáikat. Ez már fél siker. Az eredménytelen munkát végzőket sem feddem, hanem buzdítom a jobb munkára.

b) Ellenőrzöm a szóbeli házi feladat megoldását. A tankönyv 10. oldaláról a labdák és hengerek bontási eseteit mondatom el két tanulóval a könyv képe alapján. A házi feladatok önálló megoldásához vezető utat építgetjük ki. Kevés és könnyű feladatot adtunk. Tulajdonképpen alig több a tanuló tennivalója, mint a tankönyv otthoni elővétele, nézegetése. Saját maguk ellenőrzésére is szoktatjuk őket.

3. Óra eleji számolás.

a) Egy tanulóval megszámláltatom a jobb kezén levő ujjait; másikkal a bal kéz ujjait. — Mit mondhatunk? — Ugyanannyi van...

Felállítom a harmadik padosorban ülő gyermekeket. Hányan vannak?

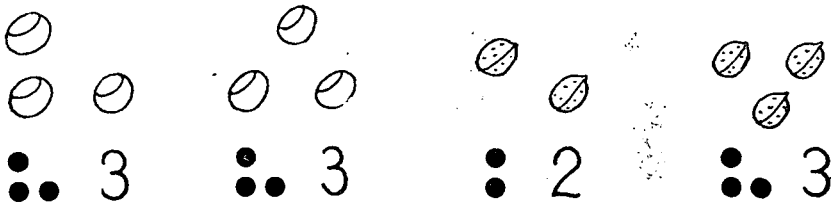
E gyakorlatok a számlálás, a tőszámnevek és sorszámnevek megszilárdítását szolgálják. Nem hangoztatjuk ebben az időszakban, hogy „még csak három tudunk számolni!”, mert ez nem volna teljesen igaz, mégis főleg a már részletesebben vizsgált számokkal foglalkozunk az óra eleji számolásban is.

b) Mondatok a tanulókkal olyan tárgyakat, amelyekből sok van az osztályban. (Pad, sapka, könyv, füzet...)

Keresgéltek olyan tárgyakat, amelyekből kevés van. (Asztal, ajtó, szekrény tábla...)

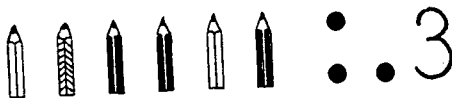
Miből van egy? kettő? három?

c) 1. Különböző területen elhelyezett tárgyak (diók, gesztenyék) számát állapítatom meg a tanulókkal. Hasonlítsák össze! Mit mondhatunk róluk? (Egyik több; a másik kevesebb; ugyanannyi.) Jelöltetem velük számképpel, számjeggyel a tárgyak mennyiségét, (itt csak 3-ig).

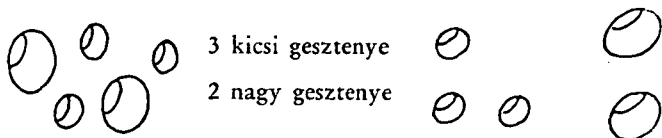



Ennek és a következő 2–4. gyakorlatnak az a célja, hogy a tanulók a tárgyak és a jelenségek számosságára figyeljenek, anélkül, hogy erről nekik ilyen nyíltan beszéljünk, mert azt úgysem értenék meg. Ehelyett a tárgyak, a terület, a szín, a nagyság, stb. változtatásával — tehát sokrétű szemléltetéssel — törünk a cél felé, mert végül az lesz a közös vonása e vizsgálódásoknak, hogy mindig a dolgok, jelenségek számát kerestük, megszámláltuk őket.

2. Különböző színű ceruzák közül kiválasztatom a tanulókkal a pirosakat. Megállapítatom a számukat. Jelöltetem számképpel és számjeggyel.

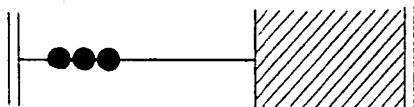


3. Két csoportban elhelyezett *különböző nagyságú* gesztenyék közül kiválasztatom a tanulókkal a kicsiket, nagyokat. Mondják el, mit kaptak! Melyik a több?



4. Táblára rajzolok öt karikát. Töröljön le belőle egy tanuló két karikát! Mondja meg egy másik, mennyi karika van a  táblán!

D) Húzzon ki egy tanuló annyi golyót a számológépen, ahány karika van a táblán!

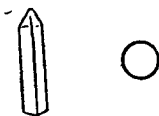


Mutatok két ujjat. Tapsoljon egy tanuló annyit!

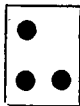
Tapsolok hármat. Mutasson egy tanuló annyi ujjat!

E gyakorlatok célja a már részletesen megismert számok látás, hallás útján való felismertetése.

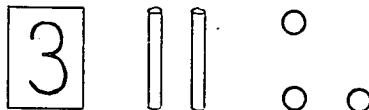
E) Felmutatok egy krétát. Koronggal rakja ki minden tanuló a számképet!



Kartonlapon felmutatom a három számképet. Írja mindenki a levegőbe a számjegyét!



Kartonlapon felmutatom a 2 számjegyét. Rakjon ki minden tanuló annyi pálcikát! Rakja ki a számképet!



E gyakorlatok lényeges szerepe: a *tárgy–számkép–számjegy* közötti kapcsolat megszilárdítása, a számosság alapján való *azonosítása*, a már eddig alapsabban megismert számok körében. Ennek igen fontos szerepe van a szám-

fogalom kialakulásában, hiszen a konkrétból (tárgy) a részben elvont (szám-
kép) segítségével jutunk el az elvontig (számjegy).

4. Értékelem két-három tanuló munkáját, akiket a házi feladatok ellenőrzése
során és az óra eleji számolásban különös figyelemmel kísértem.

5. Az új anyag előkészítése

Beszélgetünk arról, hogy a 3-at a lóherelevélről ismertük meg. Ági a fűben ját-
szott és lóherelevélből karkötőt fűzött magának. Testvére, Laci eközben szintén az
udvaron volt, egy széken ülve rajzolt a friss levegőn. Ági odaszaladt hozzá és boldo-
gan mutatta lóherelevélből készült karkötőjét. Laci megdicsérte ügyességéért. Ági
ezután figyelte Laci munkáját. Laci éppen egy rajzlapot tűzött ki a rajztáblára. Ági
első osztályos. Az órákon mindig figyel. Most is nagyon megfigyelte Laci munkáját.
Megszámlálta, hány rajzszoget használt.

6. Célkitűzés

— Számláljuk meg mi is! Figyeljük meg, hány rajzszeeggel lehet rögzíteni a rajz-
lap mindegyik sarkát!

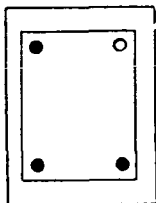
A tanulók érdeklődéséhez közel eső téma kapcsán foglalkozunk a „négy”-gyel.

Szerepet kap benne a játék, de már a munka is. Megfigyelésre szoktatunk.

7. Az új anyag feldolgozása

a) Táblára tűzők egy rajzlapot. Mindannyian egyszerre számláljuk a szükséges
rajzszegeket.

— Egy szeg, két szeg, három szeg.



— Ági ekkor felkiáltott: „Nini, ezt számjeggyel is le tudom írni!” (És ujjával
egy nagy hármast írt a levegőben. Mi is írjunk! De Laci folytatta munkáját. Mi is
folytassuk! (Beszúrom a negyedik rajzszoget a táblába.) Mennyi szeg volt a táblában,
mikor Ági felkiáltott? — Három. — Mit tett Laci azután? Még egy szeget szúrt be.
— Mit mondhatunk? — Több lett. — Mennyivel több? — Eggyel több. — Mennyi lett?
Számláljuk meg, egyszerre mindannyian! — Egy szeg, két szeg... — Most innentől
kezdve! — Most alulról kezdve!

— Mit mondhatunk? — Bárhol kezdjük számlálni, mindig négy szeg.

— Vegyünk el most egy szeget! Számláljuk meg, mennyi maradt! — Három szeg.
— Tegyük vissza! — Mondjuk el, mit veszünk észre!

Megállapítjuk: — A négy szeg eggyel több, mint a három szeg. — A három szeg
eggyel kevesebb, mint a négy szeg.

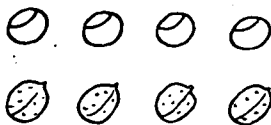
Ezzel megtörtént a számsor bővítése hozzászámlálással, a tárgyak megnevezé-
sével, rámutatással. De eddig csupán a rajzszegekről volt szó. A következők-
ben hasonló módon más tárgyakkal is származtatjuk a 3-ból a 4-et.

b) Három gesztenyét tesztek egyenes sorban az asztalra, megszámláltatom. Egy
tanulóval hozzá tétetek egyet. Elmondatom, mit vett észre. — Ha három gesztenyéhez
teszek még egy gesztenyét, négy gesztenye lesz. — A négy gesztenye eggyel több,
mint a három gesztenye.

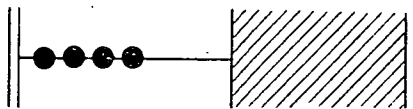


c) Ugyanezt elvégeztetem dióval is, a gesztenye elé rakva sorban a diókat. — Melyik több? — Mit tudsz mondani róluk?

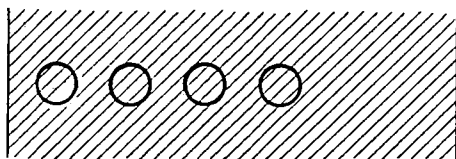
— Ugyanannyi gesztenye van az asztalon, mint dió. — Négy. —



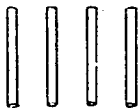
A számológépen is húzatok ki három golyót, majd még egyet.



A korábban táblán hagyott 3 karikához is rajzoltatok még egyet.



d) Minden tanulóval kiszámoltatok 3 pálcikát a padra, majd rakatok hozzá még egyet.



Korongokkal végeztetem ugyanezt.



Minden esetben elmondatom, mit csináltak, mit tapasztaltak.

8. Általánosítás

Végül megkérdem: — Mit csináltunk? — Mit vettünk észre minden alkalommal? Mondjátok el pálcikák vagy diók emlegetése nélkül is!

Ezeket a megállapításokat fogadom el: — Bármiből volt három, ha egyet tettünk hozzá, négy lett. — A négy eggyel több, mint a három. — A három eggyel kevesebb, mint a négy.

Ezek az ítéletek konkrét, valóságos élményekre vonatkoznak. A „bármilyen” csak a szemük láttára „volt”-ra, nem általában bármire. A „négy eggyel több, mint a három” szintén csak azokra a dolgokra vonatkozik még, amelyekről saját szemükkel meggyőződtek a gyermekek. — E megállapítások szó szerinti megjegyzését, betanulását nem követeljük. Ezzel leszűkíténénk a „négy” most alkalmazható fogalmának körét. Hiszen négyre az is jellemző, hogy 1-gyel kisebb 5-nél, 2-vel a 6-nál stb.

9. Az új ismeret megszilárdítása

a) Megszámláltak a számológépen négy golyót, így: egy golyó, két golyó...

Egyenként visszarakatom egy tanulóval a golyókat, közben azt mondom vele, amit éppen lát: négy golyó, három golyó...

b) Kettesével számoltatom meg a rajzszegeket. (Addig a másik kettőt letakarom.) Balról jobbra, majd fölről lefelé is.

c) Kihívok név szerint három tanulót. Figyeltetem az osztállyal, kit hányadiknak szólítottam. Sorba állítatom őket aszerint, ahogy szólítottam. — Hány gyermeket szólítottam eddig? — Hármat. — Ma meddig számoltunk? — Négyig. — Akkor még hány gyermeket hívjak, hogy annyian legyenek idekint? — Egyet. (Kiszóltom.) — Ő hányadik a sorban? — Negyedik. — A negyedik hányadik után állt a sorba? — A harmadik után. —

d) Álljanak most párba! — Mit látunk? — Mindenkinek van párja. —

A soralkotásokat és a párképzést kirakással, rámutatással elvégezzük más tárgyakon is. (Dió, gesztenye.)

9/a. Újabb általánosítás

— Mi következett mindig a 3. után? — A negyedik. — Mi volt a 4. előtt? — A harmadik. — Mit figyeltünk meg a párba szedéskor? — A négy páros szám.

10. A 4 összehasonlítása 2-vel, 1-gyel

A számológép golyóin, pálcikákon majd jelenségeken

lépéssel,

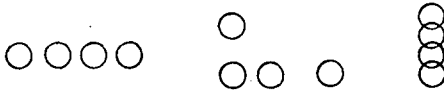
tapssal,

koppantással végezzük az összehasonlítást. Közben ilyen kérdéseket intézek a tanulók-hoz: — Mit vettél észre? — Négy golyó kettővel több, mint a két golyó. Stb.

11. Számkép és számjegy ismertetése

a) — Hogyan jelölhetnénk korongokkal a négyet?

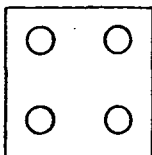
Néhány változatot felrajzoltatok a tanulók javaslatai közül. Találékonyásra buzdítom őket.



Esetleg ki is találják azt a számképet, amit állandó számképpül be akarok vezetni.

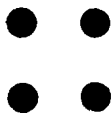
Ez is jó volna, amit ti rajzoltatok. Laci is elkészült az udvaron a rajzzal. Festeni kezdett. De felhők tornyosultak az égen. Egy esőcsepp a rajzlapra hullott. Ijedten szaladt be vele. Vajon miért? — Féltette a munkáját. Nehogy az eső tönkretegye. (A nevelési feladatot itt valósítom meg. Illetve itt fejtjük ki bővebben azt, hogy ők különböző körülmények között hogyan vigyázhatnak füzeteik tisztaságára.) — Mire a szobából visszatért a székért, a záporosó úgy megeredt, hogy minden vizes lett. Laci felkapta a székét, akkor látta, hogy csak a lábak helyén maradt száraz

a föld. Ezt látta! (Bemutatom a padlóra terített papírlapon, hol maradt száraz a föld. Körülrajzolom a szék lábait. Utána táblára tűzöm a papírlapot.)



Hány lába van a széknek? — Négy. — Honnan tudod? — Négy karika van a papíron.

Vegyétek elő a korongokat! Rakjátok ki! Ezt nevezzük ezentúl a négy szám-képének.



A szék lábainak körülrajzolása vidámmá, élményszerűvé teszi az állandó szám-kép bevezetését. Egyúttal alkalmas az eredeti bevezető beszélgetéshez való visszatérésre.

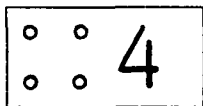
b) A négy karika helyett másképp is megjegyezhetjük, hogy négy lába volt a széknek.

Talán láttátok is már, így:

4

Nagy alakban táblára írom a számjegyet. — Írjátok mindannyian velem együtt a levegőben!

A szokásos módon, a fokozatok szerint végezzük a számjegy alakítását. (Először levegőben, majd papirosan, a számképpel együtt.)



12. Megnézem, mennyire figyeltek.

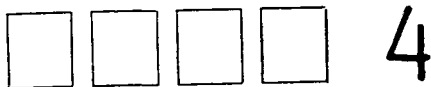
a) Rakjátok ki annak a számnak a képét, ahány diót mutatok! (Négy diót mutatok.)



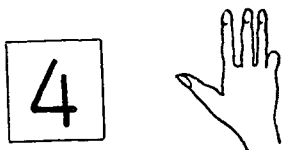
b) Rakjatok ki annyi pálcikát, amennyit ez a számkép mutat! (A Rappai-táblában mutatom a négy számképét.)



c) Írjátok le számjeggyel, hány papírlapot mutatok! (Négy papírlapot mutatok.)



d) Mutassatok annyi ujjat, amennyit ez a számjegy jelent! (A négy számjegyét mutatom egy kartonlapon.)



A tárgy – számkép – számjegy azonosítása igen fontos szerepet játszik a megszilárdításban. De nem feltétlenül szükséges mindjárt az első órán az összes lehetséges eseteket (6) vennünk. Még az itt közölt négyre sem mindig keríthetünk sort. Lesz idő a gyakorlására a további órákon.

13. Gyakorlati alkalmazás

Nézzetek körül az osztályban! Miből van négy?

Tapsoljatok négyet! Két tanulót hívok ki, az egyik hármat, a másik négyet lép. Melyik tanuló haladt tovább? Miért? Ujjatokkal koppantsatok annyit, amennyit az a tanuló lépett, amelyik tovább haladt!

Nyissuk ki a könyvet a 4-nél! Nézzétek jól meg a képet! Mit ábrázol? (Állatkertet, az állatövödát.) Mondjátok el, mit láttok rajta! Keressetek négyet! (Gólyák, mackók, madarak stb.)

Derűs, színes mozzanata ez is az órának. Amellett a haladás érzését kelti a tanulóknak: egy lappal előbbre haladtak a tankönyvben. Alkalmas a tanulók érdeklődésének fokozására, versenyző kedvének fejlesztésére is.

14. Összefoglalás.

– Miről beszélgettünk ezen az órán? – Ágiról és Laciról. – Mit ismertünk meg közben? – A négyet. A négy számképét. A négy számjegyét. – Mit tudsz mondani a négyről? – A három után következik. Páros szám.

15. Értékelem az osztály munkáját. Két tanulót osztályozok az új ismeret feldolgozása közben végzett munkája alapján.

A további munka jó feltételeit teremthetjük meg a Moszkalenko által javasolt osztályozási módszerrel.*

* Lásd K. Moszkalenko: *Milyen legyen a tanítási óra szerkezete?* c. vitacikkét a MSzBT és PTI közös kiadásában megjelent *Az iskolareform és az oktatási folyamat korszerűsítésének problémái* c. cikkgyűjteményben.

Úgy véljük, hasznos volna, ha olvasóink a Műhely rovat számára megírnák véleményüket az itt javasolt osztályzatról.

A tanulók látják, hogy figyelemmel kísérjük minden tevékenységüket, méltányoljuk buzgalmaikat, figyelmüket, tudásukat.

16. Házi feladat.

— Az ujjatokon számoljátok, hány házi feladatot adok!

a) Mutassátok meg otthon a könyvetekben, meddig tanultunk ma számolni! Nézegessétek még a képet!

b) Figyeljétek meg az utcán és otthon is, miből van négy!

c) Keress a könyvedben olyan oldalt, ahol a lap alján az oldal számozásban két négyes van egymás mellett! Mondd meg, hány kép van azon az oldalon!

d) Vázolgassátok az újságlapra piros ceruzával nagyban a 4 számképét és mellé a számjegyét!

Soroljátok el, mi lesz tehát a házi feladat!

— Hány feladat ez? — Ez is négy.

— Remélem, ebből mindenki megjegyzi és ügyesen el is végzi.

*

Láthatjuk, mennyi tennivaló kerül egyetlen órára!

Alapos felkészülés kell ahhoz, hogy mindezt élénk, vidám munkával 45 perc alatt meg lehessen valósítani. Akinek még nincs elég gyakorlata, néhány mozzanatot átvihet a következő órára (pl. a „páros szám” megállapítását.) Elsietettséggel veszélyeztetnénk az elért eredményeket.

Fontosabb megoldandó feladatok a „négy” tárgyalására fordítható további öt órán, a kézikönyv szerint:

a) számjegyírás a füzetbe;

b) a „négy” alkalmazása a környezet tárgyainak, jelenségeinek kifejezésére, számképpel, számjeggyel is;

c) A „négy” bontása; ennek kifejezése számképpel és számjegyekkel, a „+” jel bevezetése révén.

A következő — egyre nagyobb — számok tárgyalása részben azért lesz változatosabb, mert mind több összehasonlításra és bontásra lesz lehetőség, azonfelül újabb elemek jelennek meg: 5-nél az összeadás, az „=” jel és az elvétel, a „—” jellel; aztán a „0”, végül a pótlás. A 6-tól kezdve — a bontáson felül — már mind bőségesebb lehetőségek adódnak összeadásra, elvétellel és pótlásra is. A tankönyv példanyaga mutatja legvilágosabban: a számok egyenkénti ismertetésének folyamatában egyre fontosabb szerep jut az alpműveleteknek. Tízen felül aztán a számok megismerése az első tíz szám ismeretére épül. Kibontakozik a tanulók előtt a tízes számrendszer szerkezete, fontos szerepet kap az analógia is, ($12+3=15$, mint $2+3=5$). Itt már a számok ismertetését az alpműveletek középpontba állításával oldhatjuk meg a legszerencsésebben.

A törtfogalom kialakítása az általános iskolában

A törtek tanítása az általános iskolai számtan tananyag jelentős részét alkotja. Gyakorlati alkalmazásaival együtt közel 200 tanítási órán át foglalkozunk törtekkel. Mivel az iskolareform a törtek tanításában jelentős változásokat hoz, érdemes a kérdéssel alaposabban foglalkozni. Hogy a törtekről alkotott ismereteink teljeseek legyenek, vizsgáljuk meg a törtfogalom történeti kialakulását, majd a törteket a matematika szempontjából, és csak azután a tanítás szempontjából.

Törtekkel már az ókorban számoltak. Legrégibb forrásunkban, a Rhind Papyrusban a tört, mint törzstörtek összege szerepel. Az egyiptomiak eszerint például a $\frac{4}{5}$ -öt így képzelték el: $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{20}$. Az ókor minden népe a törzstörteket tekintette a törtekkel való

számolás alapjának, a rómaiak például $\frac{1}{12}, \frac{1}{24} \dots \frac{1}{288}$ törzstörtekkel és többszöröseikkel számoltak, amely összefüggésben volt a római pénzrendszerrel. A régi babilóniak az $\frac{1}{60}$ és

$\frac{1}{3600}$ törzstörtek többszöröseivel számoltak, ezt átvették tőlük a hinduk és az arabok is. Tekintettel a babilóniak hatvanas számrendszerére, a „hatvanados” törtek használata ugyanazon az alapelven nyugszik, mint a mai gyakorlatban a tizedestörteké. A babilóni asztronómusoktól átvették a „hatvanados” törteket a görögök is. Ptolemaios (i. u. 150) szerint például $\pi = 3.8.30$, amit így keil értenünk: $\pi = 3 + \frac{8}{60} + \frac{30}{3600}$, s ez π értékének igen jó közelítését adja: 3,141666... Az, hogy a fokot, órát, percet még ma is 60 részre osztjuk, az ókori „hatvanados” törtek maradványa mai mértékrendszerünkben.

A törtek mai írásmódja a pisai Leonárdótól (Fibonacci) ered. Ő használta először a törtvonalat, az ő Liber abaci-ja (1220) évszázadokon át a számolnitudás forrása volt. (Abacus volt a régi rómaiak számoló ércasztala, amelyen a számrendszernek megfelelő hasítékokon gombokat toltak fel és alá.) A tizedestörtek a XVI. században kezdtek használatossá válni, a tizedesvesszőt J. Keppler (1571—1630) vezette be.

Érdekes, hogy — bár geometriai alakban — a görögöknél már a racionális és irracionális mennyiségek megkülönböztetésének kérdése is felvetődik. Pythagoras (i. e. 550 körül) megállapítja, hogy ha az egyenlőszárú derékszögű háromszög befogója „kimondható”, akkor az átfogó „kimondhatatlan”. Platon (429—348) ismerte az „5 fölötti négyzet” átlójának irracionáltságát. (Állam VIII. 546.) Euklides (i. e. 300) az Elemek X. könyvében már két szakasz összemérhetőségét vagy össze nem mérhetőségét vizsgálta, Archimédes (287—212) pedig igen közeli racionális határokat szabott π -nek, $\sqrt{3}$ -nak és más számoknak.

Osszefoglalva megállapíthatjuk, hogy először a törzstörtek jelentek meg, azután ezek többszöröseiként a $\frac{p}{q}$ alakú törtek. Igen korán jelentkezett azonban az törekvés is, hogy a számrendszer alapján kiválogatott törtekkel egyszerűbbé váljék a törtekkel való számolás. Bragyisz a tizedestörteket úgy említi, mint a szisztematikus törtek egy speciális esetét. A törtek mai jelölése évszázadokkal később alakult ki, mint a fogalom. A tizedestört pedig szinte új dolognak számít.

Matematikai szempontból a tört úgy tekintendő, mint a számfogalom bővítése. Az 1, 2, 3... természetes számokkal való műveleteknél megállapíthatjuk, hogy az összeadás és szorzás minden esetben elvégezhető korlátlanul és egyértelműleg, a kivonás és osztás azonban nem. Abból a célból, hogy a $a - b$ kivonás (a, b természetes számok) elvégezhető legyen akkor is, ha $a = b$, illetve a $a < b$, definiáljuk a 0-t és a negatív számokat. Abból a célból, $a : b$ osztás (a, b egész számok) elvégezhető legyen akkor is, ha a nem egész számú többszöröse b -nek ($b \neq 0$) definiáljuk a törteket.

A fogalombővítésnek azonban a permanencia elv alapján kell történnie. Ez pedig megköveteli, hogy az új fogalom tartalmazza a régit, mint speciális esetet, a nagysági relációk

és a műveleti szabályok olyanok legyenek, hogy a régi nagysági relációknak és műveleti szabályoknak megfeleljenek. Könnyű belátni, hogy a tört eleget tesz a permanencia elvnek, hiszen például a törtek egyszerűsítése sem más, mint a természetes számoknál megállapított

$$a : b = (a \cdot m) : (b \cdot m)$$

szabály átvitele a törtekre.

A számfogalom bővítésével nemcsak vizsgálódási területünk bővült, hanem eszközeink is tökéletesedtek. A negatív szám bevezetése után a kivonás felfogható összeadásként ($a - b = a + (-b)$). A törtek bevezetése után az osztás is felfogható szorzásként. ($a : b = a \cdot \frac{1}{b}$ illetve a reciprokl érték közismert definíciójával $\frac{a}{b} : \frac{c}{d} = \frac{a}{b} \cdot \frac{d}{c}$).

Nézzük most a törteket az iskola oldaláról. Nyilvánvaló, hogy a tízéves gyermek életkori sajátosságai miatt korai lenne a törteket teljes matematikai precizitással tanítani. Ezenkívül tekintetbe kell venni, hogy az általános iskolai fokon a matematika gyakorlati vonatkozásai kapnak döntő hangsúlyt, nem „tisztá” matematikát tanítunk. A matematika tanár feladata a matematikai szemléletmód kialakítása, a dialektikus gondolkodásra nevelés, ezen keresztül a világnézet formálása.

A gyakorlati vonatkozás erős hangsúlya helyenként még tévedésekre is vezetett. A XX. század elején a matematika tanításának ún. reformista mozgalma ezen a címen követelt nemcsak elsőbbséget, hanem kizárólagosságot a tizedestörteknek a közönséges törtekkel szemben. Hivatkoztak arra, hogy a gyakorlati életben alig-alig fordulnak elő közönséges törtek (akkor is csak kis nevezővel), hogy a műveletek igen könnyűek tizedestörtekkel, erős analógiát mutatnak a természetes számokkal, hogy a tizedestörtek a helyértérendszer természetes kibővítései „jobbra”. Ez az áramlat olyan erős volt, hogy a Szovjetunió 1921. évi számtani tanterve még azt is kimondta, hogy „a tizedestörtek fokozatosan kiszorítják a közönséges törteket”. A SZKP 1931. évi párthatározata (Az iskoláról) elítélte az iskolában levő elhajlásokat és célul tűzte ki, hogy az iskolában a tudományok alapjait tanítsák, ne pedig a tudományok szurrogátumait. Ez a párthatározat számolta fel a reformista irányzatot, és helyezte vissza jogaiba a közönséges törteket.

Az általános iskolában az irracionális kérdéséhez még nem nyúlhatunk, a racionális szám kifejezés itt még gyűjtőfogalom. Ekkor pedig nincs közönséges és tizedestört, csak tört. A tizedestört a közönséges tört speciális esete, ahol a nevező 10, amelynek egyszerűbb az írásmódja s az írásbeli könnyebbség következtében a műveletek elvégzésénél sok a gyakorlati

könnyítés. Fogalmilag azonban a $\frac{7}{8}$ és a 0,7 között semmi különbség sincs. Történetileg előbb alakultak ki a közönséges törtek, de korán jelentkezett a szisztematikus törtek iránti igény is. A műveletek technikája valóban könnyebb, de a műveletek értelmezésénél (pl. a törttel való szorzás esetében) komoly nehézségek vannak. A továbbtanulás szempontjából nézve azonnal látjuk, hogy az irracionális számokat nem értheti meg az, aki nem ismeri a közönséges törteket. A törtes egyenletekkel sem lehet boldogulni a közönséges tört nélkül, a tört kitevőjű hatvány megértésének is előfeltétele a törtek ismerete. A közönséges törtek elhanyagolása lehetetlenné tenné a továbbtanulást.

A Szovjetunió iskoláiban előbb tanítják a közönséges törteket, azután a tizedestörteket. Nálunk az iskolareformig előbb tanítottuk a tizedestörteket (V. osztályban), azután a közönségeseket (VI. osztály). Kétségtelen, hogy a matematikus szemléletmód kialakítása szempontjából a Szovjetunió iskoláiban követett sorrend a célszerűbb. Előbb ismertetik a tört fogalmát, a velük végzendő műveleteket, csak azután a speciális esetet, a tizedestörteket s az ezzel kapcsolatos könnyítéseket. De a Szovjetunióban egy évvel később kezdik a törteket tanítani, mint nálunk, s kérdés, elég fejlett-e a tízéves gyermek ahhoz, hogy a közönséges törtekkel való műveletekben kellő készséget szerezzen. Erre Csehszlovákiában adtak feleletet, ahol megkísérelték a sorrendet felcserélni, előrevették az V. osztályba a közönséges törteket s VI.-ba tették a tizedestörteket. A kísérlet negatív eredménnyel zárult, néhány év múlva visszacserélték, mert a közönséges törtekkel való műveletek az V. osztályos gyermek számára nehézséges bizonyultak.

A sorrend problémája megoldatlan maradt. Felvetődött azonban egy érdekes és sok reménnyel kecsegtető megoldás: párhuzamosan tanítani a törteket. A kétféle tört fogalmi azonosságából ez a megoldás természetesnek ígérkezik. Kialakítjuk a tört fogalmát, elmélyítjük s azután ismerkedünk meg a tizedestörrel, mint speciális esettel. A kétféle írásmód nem valószínű, hogy zavart okozzon, inkább azzal biztat, hogy a tizedestörtek használata sem lesz formális, hanem tudatos.

A párhuzamos tárgyalás próbaköve a törtekkel való műveletek kérdése. Nem lehet egyszerre két különböző eljárást ismertetni és készségi fokra emelni. Ezen egy módon lehet segíteni: időben szétválasztani a tárgyalást, külön-külön gyakoroltatni az egyes műveleteket. Az új Tanterv ezt így is csinálja. A közönséges törttel végzendő műveletek mindig megelőzik a tizedestörtekkel végzendő műveleteket. Így a tizedestörtekkel való műveletek értelmezésének a nehézsége megoldódik, mert ezt már a közönséges törtelnél elvégeztük. Az analógia, amely a természetes számokkal és a tizedestörtekkel való műveletek közt van, ezután is kihasználható lesz, ugyanakkor tudatosan számol a gyermek, tudja, hogy mit miért csinál, tudása nem lesz formális. A műveletek eddigi nagy problémája, a törttel való szorzás ezután is gond lesz. Emellett új problémaként jelentkezik az osztás, hiszen azt elvileg is másként csináljuk a közönséges és tizedestörteknél. Az időben történő szétválasztás miatt viszont nagyobb lesz az érési idő, s ez elősegíti az alaposabb megismerést és a helyes szemléletmód kialakítását.

A tört fogalmát az új Tanterv szerint az V. osztályban alakítjuk ki. A cél új számok bevezetése, a tanulók számismeretének kibővítése. Az oktatást úgy kell végezni, hogy a tanulók a felmerült gyakorlati problémán túl felismerjék, hogy a törtek bevezetése a számfogalom bővülése, fejlődése. Tapasztalják, hogy a mindennapi életben felmerülő feladatok teszik szükségessé az új számok megismerését. Sőt még arra is rá kell mutatni, hogy a későbbiek során más új számokkal is meg fognak ismerkedni.

A régi Tanterv a törteket már az alsó tagozatban bevezette. Elég tekintélyes óraszám állott rendelkezésre a törtfogalom képzésére. Így az ötödik osztályban csak fogalomkiegészítést kellett végezni. Most azonban az V. osztályra vár a törtfogalom kialakításának feladata, amelyet ugyanolyan gondnal kell végezni, mint az első osztályban a természetes számok fogalmának kialakítását. Nagy gondosságot kíván a fogalom bonyolultsága, a tízévesek életkori sajátosságai, az absztrakciós nehézségek és a tiszta fogalom kialakításának követelménye, s ezen keresztül a szemléletmód alakításának az igénye.

Ezért a kisnevezőjű törteket egyenként kell bemutatni, analizálni az egészből, majd szintetizálni a törtreszeket egészé. Válganak a kisnevezőjű törtek a tízévesek személyes ismerőseivé. Legyenek konkrét észleleteik az egész feléről, negyedéről, nyolcadáról, majd harmadáról, hatodáról, végül ötödéről, tizedéről. Alapvető szemléletté alakuljon, hogy a 4 negyed egy egész, az 5 ötöd egy egész, a 8 nyolcad egy egész és így tovább. Erre a szemléletre építve tegyünk újabb szemléletsorozatokkal kézenfekvővé, hogy a fél fele a negyed, a harmad fele a hatod, és így tovább. Az ilyen módon nyert képzetek rögzítése, szilárdítása céljából számláljanak fél-, negyed-, nyolcadalmával, harmad-, hatoddinnnyével, ötöd-, tizedtortával. Ezeknek a képzeteknek analízis, szintézis útján való képzésére 3 órát száthatunk. Az egész almát először két egyenlő részre osztjuk, majd a két felet azonnal összerakjuk egészé. Hasonló módon járunk el valamennyi ismertendő kisnevezőjű törttel. Ötletes, változatos problémák felvetésével segítjük a képzetek kialakítását. Fontos, hogy a törtreszek szemléltetését a használatban levő mértékegységeken (méter, liter, forint, óra, év stb.) is elvégezzük.

A negyedik órán történhetik meg a fogalom képzése. Az egész egyenlő részekre osztását konkrét szemléleti anyagtól elvonatkoztatva végezzük. Nem almát, kört, méterrudat osztunk a továbbiakban egyenlő részekre, hanem az egészet. A kapott egyenlő részekből nem almát, kört, méteres papírcsíkot rakunk össze, hanem egy egészet. A további megfigyelések elmélyítése után ítéletet alkotunk: mikor az egészet egyenlő részekre osztjuk, új számokat kapunk.

Újabb megfigyelés alapján alakulnak ki a fogalom lényeges jegyei, a nevező és a számláló. Ezek szintéziséből a tört.

A fogalom elmélyítése az ötödik órán a törtek összehasonlításával folytatódik. Vizsgáljuk meg, hogyan vesszük az órát, hogy a fogalom elmélyítése a matematikus szemléletmód kialakítását szolgálja!

AZ ÓRA ANYAGA: TÖRTEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Oktatási cél: Kisnevezőjű törtek nagysági viszonyainak feltárása, s ezzel a törtfogalom elmélyítése.

Nevelési célok: Irányított megfigyelés alapján a megfigyelőkészség nevelése. Ok és okozati összefüggések feltárása a nevező, számláló és tört értékváltozása kö-

zött. Függvényszerű összefüggések megfigyeltetése. Az önálló gondolkodás feltételeinek megteremtése s ezen keresztül az aktivitás felébresztése.

Szemléltetés: Egyenlő sugarú, kartonból kivágott körök. Rajzok.

Az óra típusa: Vegyes típusú óra.

I. a) A számláló és nevező fogalmi tisztaságát ellenőrző szóbeli feladatok. Osztályfoglalkozás.

b) Két tanuló a táblára írja a házi feladatot.

c) Egyéni számonkérés.

II. a) A probléma felvetése.

b) 1. Konkrét szemlélet alapján 1-es számlálójú kisnevezőjű törtek összehasonlítása.

2. Egyenlő számlálójú kisnevezőjű törtek összehasonlítása.

3. Ítéletalkotás.

c) 1. Egyenlő nevezőjű törtek összehasonlítása.

2. Ítéletalkotás.

III. a) Az ismeret elmélyítése és elsődleges rögzítése gyakorlati megfigyelés, majd fogalmi gondolkodás alapján.

b) Az ismeret további rögzítését szolgáló házi feladatok.

Az óra elemzése a szemléletmód alakítása szempontjából:

I. a) 1. Mondjunk olyan törteket, melyeknek a számlálója egyenlő a nevezőjével!

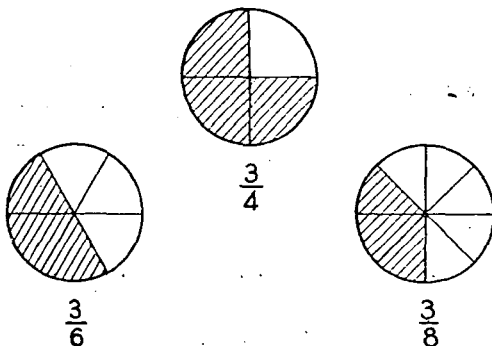
Lerajzoltatunk 3 ilyen törtet. $\left(\frac{3}{3}, \frac{4}{4}, \frac{6}{6}\right)$.

Okoljuk meg a kapott eredményt!

Mozgósítjuk a gyermekek emlékezetét. Élményesítünk. A tanulók önerejükéből analizálva, szintetizálva adnak magyarázatot. A feladat a számláló és nevező jelentésére koncentrálnia figyelmüket.

2. Rajzoljuk le a $\frac{3}{4}$ -et!

Mondjunk olyan törtet, melynek nevezője 2-vel több! Mondjunk olyan törtet, melynek nevezője 2-szer több! Rajzoljuk le ezeket a törteket!



Összehasonlítjuk. Magyarázzuk meg tapasztalatainkat!

A tanulók figyelmét továbbra is a nevező és számláló jelentésére koncentrálván exponáljuk az óra problémáját. A szemléletre támaszkodunk.

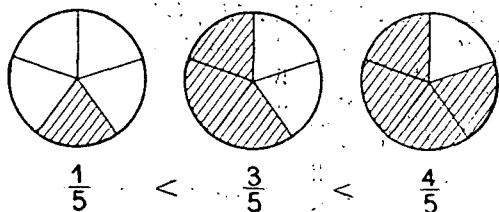
$\frac{3}{8} < \frac{3}{6} < \frac{3}{4}$. Megindítjuk az okkereső gondolkodást. A $\frac{5}{8}$ -ot kisebb részek-

ből tettük össze, mint a $\frac{3}{6}$ -ot és a $\frac{3}{4}$ -et.

Hasonlítsuk össze a $\frac{3}{8}$ -ot és a $\frac{3}{4}$ -et!

A figyelmet élesen a nevezőkre irányítjuk. A $\frac{3}{8}$ éppen fele a $\frac{3}{4}$ -nek, mert a nyolcadok fele akkorák, mint a negyedek. A tanulók szemlélet alapján ítéletet alkotnak: a tört nagysága függ a nevezőtől.

3. Rajzoljuk le az $\frac{1}{5}$ -öt! Mondjunk olyan törtet, melynek számlálója 3-szor ekkora! Mondjunk olyan törtet is, melynek számlálója 3-mal nagyobb! Rajzoljuk le!

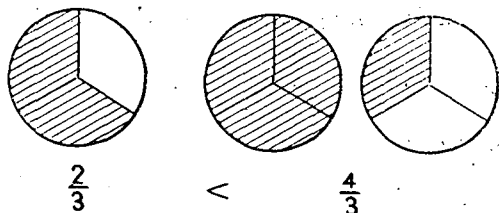


Összehasonlítjuk. Magyarazzuk meg tapasztalatainkat!

Továbbra is a szemléletre támaszkodunk.

$\frac{4}{5} > \frac{3}{5} > \frac{1}{5}$ Ha több ötödöt rakunk össze, nagyobb a tört. Ítéletalkotás: a tört nagysága függ a számlálótól.

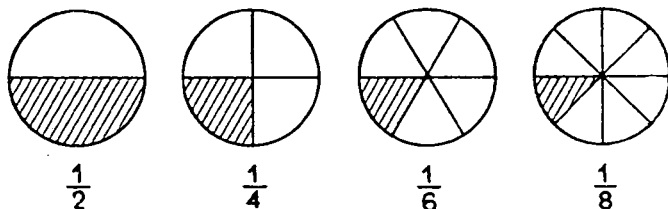
4. Rajzoljuk le a $\frac{2}{3}$ -ot! Mondjunk olyan törtet, melynek a számlálója 2-szer akkora! Rajzoljuk le!



Hasonlítsuk össze a törteteket! Mivel magyarázzuk, hogy a $\frac{4}{3}$ éppen 2-szer akkora, mint a $\frac{2}{3}$?

A függvényszerű kapcsolatra hívjuk fel a figyelmet.

b) A tanulók házi feladatként lerajzolták, számlálóval és nevezővel leírták a fél felét, a fél harmadrészét, a fél negyedét, a negyed felét. A rajzról leolvasták, melyik tört a legnagyobb, melyik a legkisebb. Megállapították, hogy a négy tört közül kettő egyenlő.



A házi feladat számonkérése az osztályfoglalkoztatás után következik. Miért az $\frac{1}{4}$ a legnagyobb a felrajzolt törtek közül?

Okkereső gondolkodást követelünk. Megkívánjuk, hogy az előkészítésben alkotott ítéletet gondolkodásukban alkalmazzák.

c) Melyik tört a nagyobb $\frac{2}{8}$ vagy az $\frac{5}{8}$?

Rajz alapján ad a tanuló feleletet.

Miért nagyobb az $\frac{5}{8}$ mint a $\frac{2}{8}$? Okkereső gondolkodást kívánunk. A tanuló emlékezetét mozgósítjuk az előkészítésben alkotott ítélet felhasználására. Ezzel megerősítjük az ítéletet.

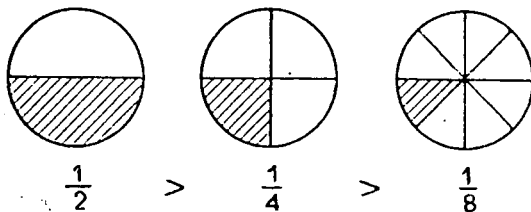
II. a) A mai órán megtanuljuk, lehet-e a törteket összehasonlítani anélkül, hogy lerajzolnánk.

A probléma felvetésében benne van a célszerűbb megoldások keresésének igénye. Az I. rész feladatai ezt előkészítették.

b) 1. Vágjunk fel egy kört 2 egyenlő részre, 4 egyenlő részre, 8 egyenlő részre! Tegyük magunk elé a felet, negyedét, nyolcadot! Hasonlítsuk össze! Mit tapasztalunk?

Közvetlen megfigyelés alapján ítéletet alkotnak a tanulók.

Rajzoljuk le a füzetbe a felet, negyedét, nyolcadot! Jegyezzük fel melyik nagyobb!



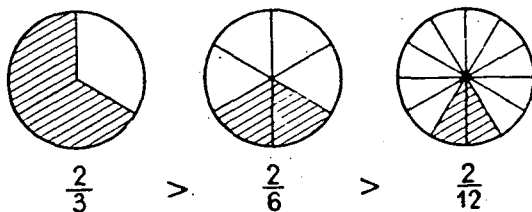
Figyeljük meg a törtek nevezőjét és a törtek nagyságát!

Részleges absztrakció. Ok és okozat összefüggésére irányítjuk a figyelmet.

Mi a magyarázata annak, hogy az $\frac{1}{8}$ kisebb, mint az $\frac{1}{4}$, pedig a 8 nagyobb a 4-nél?

Tovább mélyítjük az okkeresést. Kérdéseink a figyelmet a nevező értelmezésére koncentrálnak. Ezzel szolgáljuk egységesen az óra oktatási és nevelési céljának megvalósítását. A törtfogalmat az összefüggések szem előtt tartásával rögzítjük.

2. A táblára függesztünk harmadokra, hatodokra, tizenketvedekre osztott kört, amelyekből 2 harmadot, 2 hatodot, 2 tizenketvedet bevonalkáztunk.



Hasonlítsuk össze a törtet! A tapasztalatunkat írjuk be a füzetbe!

$$\frac{2}{3} > \frac{2}{6} > \frac{2}{12}$$

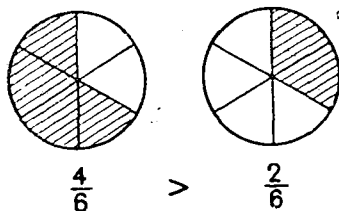
Magyarázzuk meg, miért kisebb a $\frac{2}{12}$, mint a $\frac{2}{6}$, pedig a 12 nagyobb, mint a 3!

3. Mitől függ az egyenlő számlálójú törték nagysága? Hogyan hasonlíthatjuk össze az ugyanolyan számlálójú törtet?

A tanulók következtetnek és ítéletet alkotnak. Az egyenlő számlálójú törték összehasonlítására vonatkozó ismereteiket irányításunkkal ugyan, de önerejükkel szerezték. Ezzel megoldották a probléma egyik részét. Az óra módszere a természettudományos gondolkodásra nevel.

- c) 1. Egy doboz sajton ketten osztzkodtak. Az egyik $\frac{4}{6}$ részt, a másik $\frac{2}{6}$ részt kapott. Melyik kapott többet?

Rajzoljuk le a füzetünkbe, hogyan osztzkodtak! Jegyezzük fel, mit tapasztaltunk!



Hasonlítsuk össze a törték számlálóját és nagyságát! Magyarázzuk meg, miért nagyobb a $\frac{4}{6}$, mint a $\frac{2}{6}$!

A kérdés a számláló értelmzésére irányítja a figyelmet. Ezzel szolgálja együtt az oktatási és nevelési cél elérését. Összefüggést keres a számláló változása és a tört nagysága között.

Egy tábla csokoládét három gyermeknek osztottak szét. Egyik $\frac{4}{8}$ részt, a másik $\frac{3}{8}$ részt, a harmadik $\frac{1}{8}$ részt kapott. Írjuk fel nagyság szerint a három törtet!

$$\frac{4}{8} > \frac{3}{8} > \frac{1}{8}$$

Magyarázzuk meg, mit tapasztaltunk!

2. Mitől függ az egyenlő nevezőjű törtek nagysága? Hogyan hasonlítjuk össze az egyenlő nevezőjű törteket?

A következtetés, ítéletalkotás most is irányításunkkal, de közlés nélkül történt. Ezzel a tanulók megoldották a probléma másik részét is.

III. a) Két fiú versenyt fut. Az egyik $\frac{1}{6}$, a másik $\frac{1}{5}$ perc alatt ért célba. Melyikük győzött? Miért?

Egy tábla csokoládé $\frac{2}{3}$ része a nagyobb, vagy a $\frac{2}{6}$ része? Miért?

$\frac{7}{8}$ km vagy $\frac{5}{8}$ km a nagyobb? Miért?

$\frac{5}{4}$ óra vagy $\frac{3}{4}$ óra a hosszabb idő? Miért?

A tanult ismeretek alkalmazása gyakorlati feladatokon. Célszerű ismereteket szereztünk.

b) Állítsuk nagyság szerint sorba:

$$\frac{2}{10} \quad \frac{2}{3} \quad \frac{2}{8} \quad \frac{2}{5}$$

$$\frac{5}{6} \quad \frac{1}{6} \quad \frac{3}{6} \quad \frac{2}{6} \quad \frac{4}{6} \quad \frac{12}{6} \quad \frac{10}{6} \quad \frac{6}{6}$$

A házi feladat sorbaállítási feladat lesz.

Ezzel az öt órával befejeztük a közvetlen fogalomképzést. Ezután három órán át még közönséges törtekkel dolgozunk, a fogalmat tovább mélyítjük. Így elegendő alapot teremtünk ahhoz, hogy megkezdhessük a tizedestörtek tárgyalását.

Hogyan valósítható meg a tanulók aktivitásra nevelése a mértan órákon?

A jelenleg érvényben levő tanterv szerint „Az egyenesek kölcsönös helyzete” c. témakör tanítása a VII. osztályban történik. Az óra anyaga ennek a témakörnek a bevezető órája. A hat órára tervezett témakör megszabott céljai és feladatai a következők: a metsző és párhuzamos egyenesek, a pontnak egyenestől való távolsága, a párhuzamosok távolsága, a párhuzamos és merőleges szárú szögek, ezek felismerése, rajzolása és a párhuzamos szárú szögek megismerése után párhuzamosok szerkesztése.

Az önállóságra és aktivitásra való nevelés megvalósítandó feladatai: képessé tenni a tanulókat, hogy irányításunkkal megfigyeléseket végezzenek, kapcsolatokat teremtsenek, értelmezzék ezeket, és képesek legyenek az észlelt kapcsolatokat önállóan újra létrehozni. Megfigyeléseiket tudják szabatosan mondatokba foglalni, rajzban rögzíteni és a tevékenység során eljussanak a részleges és teljes általánosításhoz, valamint az egyszerű alapigazságok felismeréséhez.

A tanítási óra vázlata a következő:

Az óra anyaga: két egyenes síkbeli helyzete.

Az óra feladata: a) metsző és párhuzamos egyenesek a síkban, két egyenes metszésekor keletkezett szögek megismerése.

b) aktivitásra nevelés, a tanulók megfigyelőkészségének fejlesztése, a tevékenység során felmerülő problémák önálló megoldása, alapigazságok felismerése.

Szemléltető eszközök: különböző hosszúságú pálcikák, huzalok, papírlapok, rajz.

Óratípus: új ismeretet közlő óra.

Módszer: tanulókísérlés.

- | | | |
|---|---|---|
| I. <i>A házi feladatok ellenőrzése.</i>
Mellék- és csúcsszögek. | <i>A tanár végzi.</i> | Az emlékezet mozgósítása. A metszés szögéhez szükséges korábbi ismeretek felidézése. |
| Mértani alapfogalmakból: az egyenes és a sík. | <i>A tanulók cselekedtetésével történik.</i> | Az emlékezet mozgósítása. Összehasonlítás: a kísérlethez használt huzal, pálcikák és az egyenes között. |
| II. 1. <i>Két egyenes síkbeli helyzete:</i>
a) metsző,
b) párhuzamos. | <i>Problémafelvetés, kísérlet, megfigyelés, beszámolás. Rögzítés rajzban.</i> | Irányított megfigyelés, önálló kísérletezés, részleges és teljes általánosítás. Nevelési feladatok megvalósítása. |
| 2. <i>Két egyenesnek csak egy metszéspontja lehet.</i> | — „ — | Önálló kísérletezés, következtetés, általánosítás. |
| 3. <i>Egyenessel egy ponton át csak egy párhuzamos egyenes rajzolható.</i> | — „ — | |

4. Ha két párhuzamos egyenes közül az egyik egy harmadikkal párhuzamos, akkor a másik is párhuzamos a harmadikkal.	<i>Kísérlet, megfigyelés, beszámolás. Rögzítés rajzban.</i>	Irányított megfigyelés. Következtetés; általánosítás.
<i>Részösszefoglalás.</i>	<i>Kérdések alapján.</i>	Az ismeretek elsődleges bevésése.
5. Két egyenes alkotta szög. Merőleges egyenesek.	<i>Problémafelvetés, kísérlet, megfigyelés, beszámolás. Rögzítés rajzban.</i>	Irányított megfigyelés. Magyarázat. A merőlegesség új meghatározása.
<i>Részösszefoglalás.</i>	<i>Kérdések alapján.</i>	Az ismeretek elsődleges bevésése.
III. Óravégi összefoglalás.	<i>A tanulók cseleked- tetésével, modellezéssel.</i>	Az ismeretek mélyítése, általánosítások kiemelése, alapigazságok alkalmazása. Nev. célok megvalósítása.
Házi feladatok kijelölése. 147. lap 50., 51., 52. feladat.	<i>A tanuló olvassa fel, és készít megoldási tervet.</i>	

AZ ÓRA ELEMZÉSE:

Mivel az óra anyaga „Az egyenesek kölcsönös helyzete” c. témakör bevezető órája, ezért új ismeretet közlő órátípusban tárgyaljuk az anyagot. A témakör oktatási és nevelési feladatai közül ezen az órán a vázlatban feltüntetett feladatokat valósíthatjuk meg. Az óra módszerét az óra feladatai határozzák meg. Eredményesebben nevelhetünk az órán, ha a tanuló nem passzív figyelője az órának, nemcsak gondolkodásában követi az egyes mozzanatokat, hanem a külső cselekvés aktív gondolkodással párosul.

Az óra szervezése:

Az órán a tanulók önállóan kísérleteznek, ezért minden tanulónak szüksége van különböző hosszúságú pálcikákra, huzalra, papírlapra. A kísérletezéshez szükséges eszközöket az előző órán minden tanuló felírta a füzetébe. A kísérleti eszközökön kívül szükség van rajzeszközökre is. Ezek minden mértan órán a tanulók előtt vannak.

(A tanár a kísérletek beállítására alkalmas eszközt készít felfüggeszthető lapon, mozgatható pálcikákkal.)

Az órán csak akkor valósíthatjuk meg a kitűzött feladatokat, ha minden tanuló rendelkezik a szükséges kísérleti eszközökkel, jelen esetben pálcikákkal, huzallal és papírlappal. Ezért már év elejétől alakítsuk ki azt a jó szokást, hogy felíratjuk a füzetbe, mire van szükség a következő órán.

A kísérleteket problémafelvetéssel kezdjük. Utána a tanulók önállóan elvégzik a kísérletet, majd beszámolnak megfigyeléseikről. Végül a füzetükben rajzban rögzítik a kísérletezés folyamán szerzett ismereteket.

Egyes mozzanatok elemzése az óravázlat alapján:

I. A házi feladatok ellenőrzése. A tanulók mellék- és csúcspontokat rajzoltak és mértek. A tanár ellenőrzi, helyesen nevezték-e meg a szöveget, hogyan helyezték el füzetükben a rajzokat, milyen a rajzok kivitelezése. A házi feladatok a metszés szöge és a merőlegesség fogalmának új meghatározásához szükséges korábbi ismereteket elevenítették fel.

A mértani alapfogalmakról tanultak felelevenítése a tanulók bekapcsolásával, cselekedtetésével történik. Egyik tanuló egyenest rajzol a táblára. Az egyenest a másik tanuló meghosszabbítja. Megállapítjuk, ha a tábla lehetővé tenné, még tovább is meghosszabbíthatnánk az egyenest. A tanulók emlékezetébe idézzük a cselekedtetéssel kapcsolatban: az egyenes végtelen, egy kiterjedése van. Itt tisztázzuk, hogy ha az óra folyamán a pálcikákat, a huzalokat tekintjük egyeneseknek, a pálcika mely tulajdonságaitól kell eltekintenünk.

A tanulók síkot mutatnak a tanteremben: a tábla, az asztal, a pad síkját. Megállapítjuk, hogy a kísérletezéshez szükséges papírlap is sík.

A mértani alapfogalmak közül azért emeljük ki az egyenest és a síkot, mert az óra anyaga az egyenesek síkbeli helyzetének megismerése.

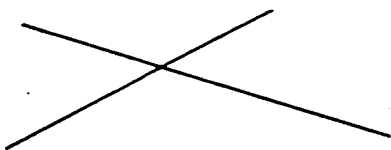
II. Az új anyag tárgyalását problémafelvetéssel kezdjük.

Helyezzünk el 2 pálcikát vagy huzalt (a továbbiakban egyenest) a pad síkján (a következőkben: a síkban), és figyeljük meg a két pálcika síkbeli helyzetét!

Feltétlenül különböző hosszúságú pálcikákkal kell elvégeztetni a kísérletet, sőt a tanulók pálcikáinál jóval hosszabb huzallal is végeztessünk kísérletet, mert csak így kerülhetjük el azt, hogy a tanulók az egyenest felcseréljék a szakasszal.

Előfordulhat a kísérletezéskor, hogy a tanuló az egyik egyenest kiemeli a síkból, döfi az egyenessel a síkot. Ekkor ismételten felhívjuk a figyelmet arra, hogy a megfigyeléseket nem a térben, hanem a síkban végezzük.

A tanulók elhelyezik a síkban pálcikáikat, a huzalokat. A következő beállítások fordulhatnak elő:



Amikor minden tanuló elhelyezte a pálcikákat, kihívok a táblához egy tanulót, aki a helyén úgy állította be a két pálcikát, hogy azok messék egymást.

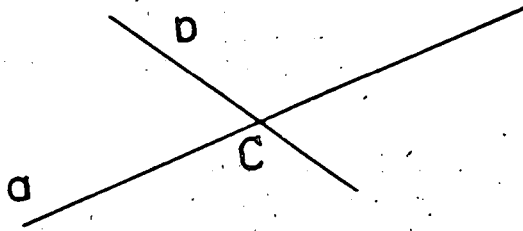
1. Sári állítsd be a táblai modellt úgy, ahogyan a kísérletet a helyeden elvégezted! Mit figyeltünk meg? A két egyenes metszi egymást.

Mit állapíthatunk meg a kísérlet alapján 2 egyenes síkbeli helyzetéről?

Két egyenes síkbeli helyzete lehet metsző, vagy két egyenes a síkban metszi egymást. (Részleges általánosítás.)

Rajzoljátok le a füzetbe, amit a kísérletezésnél megfigyeltünk!

A tanár a táblára, a tanulók a füzetbe rajzolják a következőt:



Itt alakíthatjuk ki a metszéspont fogalmát.

Betűzzük meg azt a pontot, ahol a két egyenes metszi egymást!

Kati megmutatja a és b egyenes metszéspontját. „C” a metszéspont.

2. A metszéspont ismerete új problémát vet fel.

Figyeljétek meg, hogy két egyenesnek hány metszéspontja lehet!

A tanulók a pálcikákkal, huzallal végzik a kísérletet, és különbözőképpen helyezik el a két egyenest.

Mit figyeltünk meg? Mit állapítottunk meg?

Két egyenesnek csak 1 metszéspontja lehet.

1. b) Kihívok a táblához egy olyan tanulót, aki az első kísérletnél párhuzamosan helyezte el a pálcikáit a padon.

Pista állítsd be a táblai modellt úgy, ahogyan a helyeden a pálcikákat beállítottad!

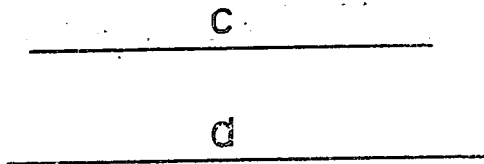
Mit figyeltünk meg? Hogyan helyezte el Pista a két egyenest? (Párhuzamosan.)

Mit állapítottunk meg két egyenesről a síkban, ha nem metszik egymást?

Két egyenes a síkban párhuzamos is lehet. (Részleges általánosítás.)

Rajzoljátok le a füzetbe, amit megfigyeltünk!

A tanár a táblára, a tanulók a füzetbe rajzolják a következőt:

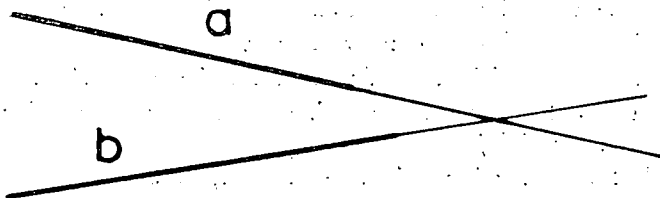


$c \parallel d$

Mit írjunk a 2 egyenes alá? (Párhuzamosok.)

A párhuzamosság jelével felírjuk: $c \parallel d$.

Problémafelvetés: Éva így helyezte el a pálcikákat a síkban. (A tanár rajzolja a táblára a két egyenest.)



Kísérletezéssel figyeltük meg, milyen lehet két egyenes helyzete a síkban. Mit állapítottunk meg? (Lehet metsző v. párhuzamos.)

Hova soroljuk a két egyenest, amit Éva állított be?

Hosszabbítsuk meg a két egyenest! Mit állapítottunk meg? (A két egyenes metszi egymást.)

Rajzoljuk le a metsző egyenesekhez, amit megfigyeltünk!

3. *Kísérlet:* rajzoljatok a füzetekben egy egyenest, és jelöljétek meg az egyenesen kívül egy pontot! A kísérletezéshez szükséges többi egyenest pálcikák, huzalok helyettesítik.

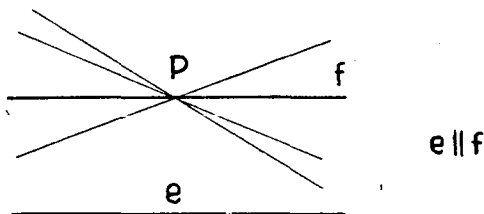
Problémafelvetés: a pálcikák elhelyezésével állapítsátok meg, hogy az egyenessel adott P ponton át hány párhuzamos egyenes rajzolható!

(A tanulók a pálcikák elhelyezésével elvégzik a kísérletet.)

Mit figyeltetek meg?

Az egyenessel adott ponton át számos egyenes rajzolható, de csak egy egyenes párhuzamos.

Vegyétek el a pálcikákat, rajzoljatok meg a ponton áthaladó egyenesek közül néhányat, és erősítsétek meg azt az egyenest, amelyik párhuzamos az e egyenessel!



4. *Kísérlet:* Helyeztetek el két pálcikát a síkban párhuzamosan! A harmadik pálcikát úgy kell elhelyezni, hogy párhuzamos legyen a másodikkal!

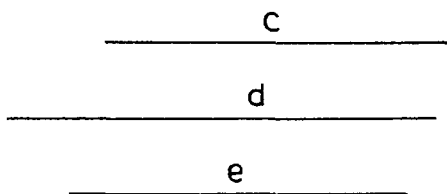
Figyeljétek meg a három egyenes kölcsönös helyzetét!

Mit állapítottunk meg? (A három egyenes párhuzamos.)

Ha két párhuzamos egyenes közül az egyik egy harmadik egyenessel párhuzamos, mit állapítottunk meg a másik egyenesről?

Ha két párhuzamos egyenes közül az egyik egy harmadikkal párhuzamos, akkor a másik is párhuzamos a harmadikkal. (*Általánosítás.*)

Rajzoljuk le, amit megfigyeltünk, és írjuk le betűkkel a megismert alapigazságot!



ha $c \parallel d$ és $d \parallel e$, akkor $c \parallel e$

Részösszefoglalás:

Mit figyeltünk meg az órán? Mit állapítottunk meg két egyenes síkbeli helyzetéről? Két egyenesnek hány metszéspontja lehet? Egy egyenessel egy ponton át hány párhuzamos rajzolható? Melyik alapigazságot ismertük meg, amikor két párhuzamos egyenes közül az egyikkel rajzoltunk párhuzamost?

5. *Kísérlet:* helyezzetek el két pálcikát, húzalt a síkban, hogy messék egymást! Figyeljük meg a keletkezett szögeket! (A tanulók korábbi ismereteik alapján megmutatják a csúcs- és mellékszögeket.)

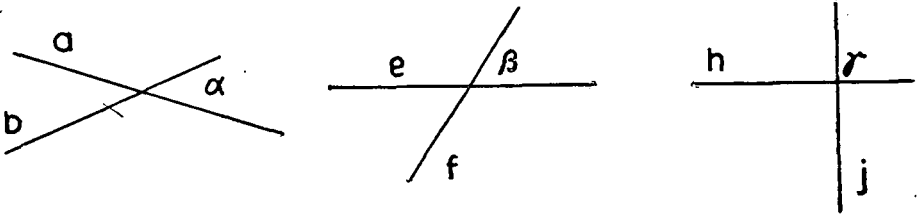
Problémafelvetés: A keletkezett szögek közül melyiket tekintjük a metszés szögének?

A keletkezett szögek közül bármelyik jellemezheti a metszés szögét.

Általában a hegyesszöget szoktuk a metszés szögének tekinteni. (Közlés.)

Egy tanuló a táblai modellen megmutatja a metszés szögét.

Rajzoljuk le az egyeneseket, és jelöljük meg a metszés szögét! (A tanár a táblára, a tanulók a füzetbe rajzolnak.)



Kísérlet: hajtsuk úgy össze a papírlapot felébe, hogy a részek teljesen fedjék egymást, majd ismét felében! Bontsuk szét a papírlapot, és figyeljük meg a hajtáséleket!

Mit állapítottunk meg a hajtásélekről? (A hajtásélek merőlegesek egymásra.)

Figyeljük meg a keletkezett szögeket! (Egyenlők.)

Hasonlítsátok össze a keletkezett csúcs- és mellékszögeket!

(Derékszögek, egymással egyenlők.)

Mit állapítottunk meg két metsző egyenesről, ha a keletkező négy szög mind egyenlő? (Merőlegesek.)

Mit figyeltünk meg a keletkező csúcs- és mellékszögekről?

Mikor mondjuk tehát, hogy két metsző egyenes merőleges egymásra?

Ha két egyenes úgy metszi egymást, hogy a keletkező négy szög mind egyenlő és a csúcsszögek egyenlők mellékszögeikkel, akkor a két egyenes merőleges.

Rajzoljuk le, amit megfigyeltünk, és jelöljük meg a keletkezett csúcs- és mellékszögeket! A tanár a táblára, a tanulók a füzetükbe rajzolnak. A merőlegesség jelével felírjuk: a \perp b.

Részösszefoglalás:

Két egyenes metszésekor hány szög keletkezik? Melyiket tekintjük általában a metszés szögének? Mely esetben lesznek egyenlők a metszéskor keletkező szögek? Mikor merőleges két metsző egyenes?

III. ÖSSZEFOGLALÁS AZ ÓRA VÉGÉN:

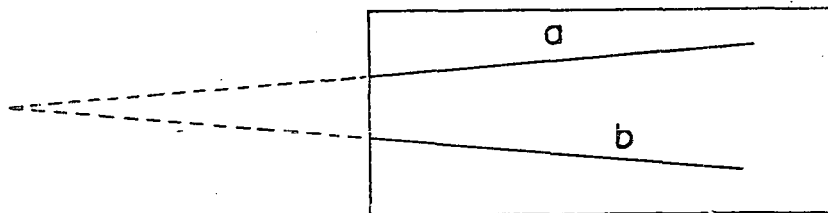
Mit figyeltünk meg a mai órán? (Cím felírása a táblára.) Egy tanuló beállítja a táblai modellt, és elmondja, milyen lehet két egyenes helyzete a síkban. A tanuló kísérletezik, és közben elmondja az óra folyamán szerzett új ismereteket. Az osztály figyel a beszámolóra, és ha hiányos, tehetnek fel kérdést a metsző és párhuzamos egyenesekről.

A tanár a következő rajzot készíti el a táblán: A táblára rajzolt két egyenes majdnem párhuzamos. A tanulóknak kell eldönteni, párhuzamos-e a felrajzolt két egyenes.

Egy tanuló kijön, és megméri a két egyenes egymástól való távolságát az egyenesek két-két egymástól távoli pontjában. A mérés eredménye mutatja, hogy a két egyenes nem párhuzamos. A tanulók gondolatban meghosszabbítják az egyenest, és elképzelik, hol lesz a két egyenes metszéspontja.

Önállóan számol be egy tanuló a két tanult alapigazságról, és beállítja a modellt.

Egy másik tanuló a két egyenes alkotta szögről tanultakat mondja el, és mutatja be modellen a kísérletet.



A házi feladatot a tanár felírja a táblára: 147. lap 50., 51., 52. feladat.

Minden feladat szövegét más-más tanuló olvassa fel. Az osztály megoldási tervet készít. Egy-egy tanuló a táblára felvázolja a megoldási tervet. Többféle megoldásra mutatnak rá a tanulók.

A házi feladat ilyen módon történő előkészítése lehetővé teszi, hogy a tanulók otthon önállóan is képesek legyenek elkészíteni a feladatokat, és változatos, egyéni megoldásokat találjanak.

Az írásbeli házi feladat előkészítése után megjelöltetjük a tanulókkal a tankönyvből megtanulandó részeket is.

Az elemzett vázlat alapján látjuk, hogy a tanulók aktivitásra nevelése nemcsak az óra főrészében, az új ismeretek elsajátítása folyamán jut érvényre, hanem — mint az óra fő nevelési feladata — végigvonul az óra egész felépítésén.

A korábbi ismeretek felelevenítése — az óra első részében — a tanulók tevékenységére épül, aktív gondolkodásra készítet és a korábbi ismeretek önálló, biztos alkalmazását kívánja meg a tanulóktól.

Az óra főrészében a tanulók az új ismereteket önálló tevékenységük, aktív gondolkodásuk során szerzik meg. Ezért az ismeretszerzés folyamán minden tanuló önállóan végzi a kísérletet, állítja be a modellt. A tanár az új ismeretnek megfelelően választja ki a célszerűbb beállítást, és ezt a tanuló a táblai modellen is bemutatja. Ezt követi a tanulók önálló beszámolója a megfigyelésről és az új ismeretek

megfogalmazása. Az új ismereteket, általánosításokat, alapigazságokat a kísérlet és megfigyelés alapján a tanulók maguk is képesek önállóan megfogalmazni. A szerzett ismereteket rajzban rögzítjük, és felírjuk betűjelekkel, amit megfigyeltünk. Az óra folyamán új fogalom a metszés szöge volt. Ezt a tanárnak közölnie kellett, mert korábbi ismereteik alapján nem tudhatták. A merőleges jellemzése a csúcs- és mellékszögekkel, mivel idevonatkozó ismeretekkel rendelkeztek már a tanulók, a gyermekek önálló megfigyelésének eredményeként nyert megfogalmazást.

A metsző és a párhuzamos egyenesek, a két alapigazság a kísérlet és megfigyelés után világossá válik a tanulók előtt és képesek ezeket az új ismereteket önállóan nyelvi formába önteni.

Az összefoglalás módszere is a tanulók legteljesebb aktivitását kívánja meg. Az új ismeret bevéését szolgálja a táblai modell beállítása az összefoglaláskor, ugyanakkor azonban a szemlélet segítségére van a tanulónak, hogy önállóan beszámoljon az új ismeretekről.

Igen lényeges, hogy a házi feladat előkészítése is a tanulók legteljesebb aktivitását biztosítsa. Így elérhetjük, hogy a tanulók ne csak egy megoldást lássanak, ha van több is, vagy ami még rosszabb, segítségre szoruljanak a házi feladatok elkészítésénél. Jó, ha a tanulók rajzban is felvázolják elgondolásukat a házi feladat megoldásával kapcsolatban, és több egyéni megoldásnak is helyet adhatunk. Így kialakul a tanulóknál az a jó szokás, hogy elképzeljék és vázolják a megoldandó feladatot, ill. változatos megoldásokat keressenek.

Ha összefoglalásnál a tanulók önállóan számolnak be az óra anyagának egy-egy összefüggő részéről, módunk van arra, hogy alkalmazzuk Moszkalenko módszerét, és értékeljük a tanuló feleletét.

Természetesen nem dolgozható fel minden mértan óra hasonló módszerrel, amikor minden tanuló önállóan kísérletez, megfigyel és végez megállapításokat, de a VII. osztály anyaga bőven nyújt lehetőséget hasonló módszerű órák alkalmazására. Viszont valamennyi óránkon alkalmazhatjuk a problémafelvetés alapján, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt az ismeretek megszerzésében, és önállóan vagy kevés irányítással megoldják a felvetett kérdéseket.



IMPLOM JÓZSEF

szakfelügyelő, Békéscsaba

Az összetett mondat tanítása az általános iskolában

I. A TANTERVI ANYAG. Az 1961 augusztusában megjelent általános iskolai tantervtervezet az *összetett mondat* tanítását a VII. osztályból a VIII.-ba helyezi át, és az anyag tanítására az eddigi 30 helyett 18 órát biztosít. Ezen a 18 órán a tanulók megtanulják, hogy mi a különbség a mellé- és alárendelt mondat között, megismerkednek a mellé- és alárendelt összetett mondatok fajtáival, tagmondataik összefüggésével, a rámutató- és kötőszókkal, valamint az összetett mondatok legfontosabb helyesírási, nyelvhelyességi és fogalmazási kérdéseivel.

Az új tanterv tervezete szerint a jövőben sem tanítjuk az általános iskolában az *állítmányi mellékmondatot*. Az állítmányi mellékmondat tudvalevőleg a névszói állítmányt, illetve az igei-névszói állítmány névszói részét fejezi ki mondat alak-

jában. Tapasztalat szerint a tanulók, de még a nem magyar szakos nevelők is nehezen ismerik fel. Ezért nem foglalkozunk vele.

A jövőben is csak a VII. osztályban tanított tízféle határozónak megfelelő *határozói mellékmondatokkal* foglalkozunk. Éppígy csak a VII. osztályban megismert három jelzőfajtának megfelelő *jelzői mellékmondatokat* tanítjuk. A kijelölő jelzőt tulajdonságjelzőnek vesszük.

Az új tanterv tervezete nem említi a *feltételes és megengedő mellékmondatokat*, tehát nem is tanítjuk. Hasonlóképpen a *többszörösen összetett mondat* sem tantervi anyag.

II. AZ ÖSSZETETT MONDATOK EDDIGI TANÍTÁSÁNAK BÍRÁLATA.

1. Leíró nyelvtanaink hagyományosan előbb a mellérendelt összetett mondatot tárgyalják. Az iskolai nyelvtanításban azonban természetesebb és ésszerűbb, ha az egyszerű mondat tanításáról az *alárendelt összetett mondat* tanítására térünk át, hiszen a mellékmondat a főmondat valamelyik mondatrészének egyik kifejezési formája. Ezért a ma még érvényben levő általános iskolai tantervben és a VII. osztályos nyelvtankönyvben, de a régi és új gimnáziumi Magyar nyelvtanban is az alárendelt összetett mondat tanítása megelőzi a mellérendeltét.

Az új tantervtervezet azonban a leíró nyelvtanokban szokásos sorrendre tért vissza, és újra a mellérendelt mondat tanítását helyezi előre. A készülő új általános iskolai nyelvtanban azonban továbbra is ragaszkodnunk kell az ésszerűbb, a gyakorlatban is jól bevált sorrendhez, hogy tudniillik előbb az alárendelt mondatot tanítsuk.

2. Ez a sorrend alkalmat nyújt arra is, hogy a tanulókkal megértessük, hogy az alárendelt összetett mondat két tagmondata valójában egyetlen gondolatot fejez ki. Míg ugyanis az egyszerű mondatban egy gondolat minden elemét mondatrész fejezi ki, addig az alárendelt összetett mondatban ugyanannak az egységes gondolatnak valamelyik eleme mondat alakjában jelenik meg. A mellérendelt összetett mondatokban viszont két egyenrangú mondat társult egymás mellé. Itt valóban két gondolatról beszélhetünk.

Nem azt kell tehát tanítanunk, hogy az egyszerű mondatban egy, az összetett mondatban két *gondolat* van kifejezve, hanem azt, hogy az egyszerű mondat egy *mondatból*, az összetett pedig két *tagmondatból* áll. A kétfajta összetett mondatot tagmondataik viszonya különbözteti meg egymástól.

3. A jelenleg használt általános iskolai VII. osztályos nyelvtan az összetett mondat különféle fajtáinak *szemléltetésére* csaknem kizárólag versidézeteket használ. Prózaí szöveg inkább csak a gyakorlatokban található. A tipikus, nem bonyolult mondatokból álló prózaí szöveg éppen köznyelvi volta miatt jobban szolgálja a megértést. Gyakorlásra használhatunk versidézeteket is.

4. A tankönyv és ennek nyomán a KPTI irányító tanmenete óráról órára a mellékmondatok, illetve a mellérendelt összetett mondatok egy-egy fajtáját veszi sorra. A helyhatározói mellékmondat tanításakor minden tanuló tudja, hogy valamennyi példamondatban helyhatározói mellékmondatot fog találni, más mellékmondat csak a gyakorlatokban fordulhat elő. Ez a megoldás nem készíti a tanulókat megfigyelésre és gondolkodásra.

Kezdetől fogva olyan szemléltető és gyakorló szöveget kell tehát adnunk, amelyben különféle mellékmondatok szerepelnek. A mellékmondatokat a tanulóknak a főmondatból feltett kérdés alapján kell felismernie és meghatározni.

5. Sokan annak bizonyítására, hogy a mellékmondat valóban a főmondat valamelyik mondatrészét fejezi ki mondat alakjában, mindenáron a mellékmondatnak a főmondatba való „visszahelyezését” erőltetik. (Ez az ún. „mondatzsugorítás”.) Ez aztán igen gyakran soha nem hallott, nyakatekert mondatszörnyetegeket eredményez, tele -ás, -és képzős fővevekkel, igenevekkel és névutós határozókkal. Nem kímélik a közismert versidézeteket és közmondásokat sem, melyek „visszaalakítása” pedig nemcsak céltalan, de bántó is. Egyébként az életben (az iskolai fogalmazástanításban is) efféle visszaalakításra aligha kerül sor, annál inkább az ellenkezőjére. Gyakran kell ugyanis bővítményekkel agyonzsúfolt és emiatt bonyolult és áttekinthetetlen bővített mondatot tagolttá, áttekinthetővé és érthetővé tennünk azáltal, hogy mellékmondatosra szerkesztjük át. Ezt gyakoroltatnunk is kell.

6. A leíró nyelvtanok a mellékmondatot a főmondatral összekapcsoló szót *kötőszónak* nevezik. A jelenleg használatban levő általános iskolai tanterv, az új tanterv tervezete és a Benkő–Kálmán-féle gimnáziumi Magyar nyelvtan is ezt a műszót használja.

A most használatos VII. osztályos nyelvtan viszont csak a *szófajlag* is kötőszót nevezi kötőszónak. Ezt olvassuk benne: „Az alanyi mellékmondat legtöbbször a *hog* kötőszóval vagy az *(a)ki*, *(a)mi* vonatkozó névmással kezdődik.” Vagy: „A helyhatározói mellékmondatot az *(a)honnán*, *(a)merről*, *(a)hol*, *(a)hová*, *(a)merre*, *(a)meddig* határozószó vezeti be.”

Használjuk továbbra is egyöntetűen a *kötőszó* elnevezést. Ez indokoltabb is. A rámutatószó és a kötőszó ugyanis *mondattani* fogalom. Szerepüket különféle *szófajok* töltik be. Rámutatószóként a mutató névmások (az, olyan, annyi) és a mutató határozószók (onnan, ott, oda, úgy) használatosak, a kötőszó funkcióját viszont vonatkozó névmások (aki, amely, ami), vonatkozó határozószók (ahonnan, ahol, ahova) és kötőszók (ha, hogy, mert, mint) látják el.

7. Végül nyelvtankönyveink minden mellékmondatnál felsorolják a *rámutatószókat* és *kötőszókat*. Buzgóbb tanáraink meg is tanultatják őket. Erre azonban semmi szükség sincsen. A mellékmondatokat ugyanis nem a rámutatószókról és kötőszókról, hanem a főmondatból feltett kérdésről lehet felismerni. Elég tehát, ha a tanuló felismeri a főmondatban a rámutatószót, a mellékmondatban pedig a kötőszót. Ezek jelenléte bizonyossá teszi, hogy alárendelt összetett mondatról van dolga.

III. AZ ÖSSZETETT MONDAT TANÍTÁSA. Az alábbiakban az összetett mondat tanításának 18 órára felbontott tervét adjuk. Megjegyzést csak azokhoz az órákhoz fűzünk, melyeknek célkitűzése és módszeres megoldása a megszokottól eltér.

1. *Az egyszerű és összetett mondat felismerése.* a) A jelenlegi VII. osztályos nyelvtankönyv 11. lapján még a következő hagyományos megfogalmazását olvassuk: „Az egyszerű mondat egyetlen *gondolatot* tartalmaz. — Az összetett mondat két vagy több összetartozó *gondolatot* foglal magába.” Ugyanezen tankönyv 41., 43. és 44. lapján azonban már ezek a helyes megállapítások találhatók: „Az olyan mondatot, amely két *tagmondatból* áll, összetett mondatnak nevezzük. — Az olyan összetett mondatot, amelynek egyik *tagmondata* a másiknak valamely mondatrészét fejezi ki, alárendelt összetett mondatnak nevezzük. — Az olyan összetett mondatot, amelynek *tagmondatai* egyenrangúak és értelmileg önállóak, mellérendelt összetett mondatnak nevezzük.”

Ha a tanár a *gondolatok számát* is mindenáron tanításába akarja foglalni, csak ezt mondhatja: Az egyszerű mondat *egy gondolatot* egy mondatban, az alárendelt összetett mondat *ugyanazt a gondolatot* két tagmondatban fejezi ki, a mellérendelt összetett mondat két tagmondata pedig *két összetartozó gondolatot* fejez ki.

b) Tapasztalatunk szerint még a nevelők számára is leginkább az egyszerű és összetett mondatok megkülönböztetése jelent nehézséget. Azt az egyszerű mondatot, melyben csak egy állítmány van, mindenki könnyen felismeri: „*De íme hirtelen a pesti oldalon nagy örömszaj támad és nagy riadalom.*” (Mit állítunk? *Támad.*) Am akkor is lehet egyszerű a mondat, ha két vagy több állítmány van benne. Ezekkel az állítmányokkal szemben azonban az a követelmény, hogy

1. azonos alakúak legyenek, vagyis ugyanabban a módban, időben, számban és személyben álljanak, és azonos alanyi vagy tárgyas ragozásúak legyenek,

2. ugyanazon mondatrészek tartozzanak hozzájuk, és

3. általában, egymás mellett álljanak.

Ezeknek a követelményeknek megfelelnek a következő mondatok: *A tanulók az iskolában mindennap írnak, olvasnak és számolnak.* — *Az én apám reggeltől estig izzadva lőt-fut, robotol.*

Ebben a mondatban ellenben: „*A tanulók az iskolában mindennap írnak, olvasnak, számolnak, és hetenként kétszer rajzolnak is*” a mindennap időhatározó csak az *írnak, olvasnak, számolnak* állítmányokhoz kapcsolódik, a *hetenként kétszer* időhatározó és az *is* kötőszó pedig csak a *rajzolnak* állítmányhoz. Itt tehát összetett mondatról van dolgunk.

c) Az 1. órán az egyszerű és összetett mondatról tanultak felelevenítésére efféle szöveget elemzünk:

Üttörőcsapatunk csapatgyűlést tartott! Elhatároztuk, hogy nyáron táborozni megyünk. Ott lesz a táborunk, ahol tavaly volt! A tábor mellett kis patak jolydögölt, a patakon túl pedig virágos rét volt! Már írtunk is az ottani csapatnak. Tavaly nyáron is együtt szórakoztunk, fürödtünk és játszottunk is az ottani pajtásokkal. Meg is hívtuk őket Gyulára, de nem vállalkoztak a hosszú útra. Így hát az idén is mi megyünk hozzájuk.

A mondatokat sorra vizsgálva, mit állítunk? kérdéssel megkeressük állítmányukat. A fent elmondottak alapján megállapítjuk, hogy egy mondatról (tehát egyszerű mondatról) vagy két mondatról (tehát összetett mondatról) állunk-e szemben. Az 1. mondatban egy állítmány van (*tartott*), tehát egyszerű mondat. A második mondatban két állítmány van (*elhatároztuk, megyünk*), de az egyik múlt időben áll, a másik jelenben, tehát két mondatról, vagyis összetett mondatról van szó. A 3. mondatban az állítmányok *lesz* és *volt*, tehát itt is két mondat van, vagyis itt is összetett a mondat. A 4.-ben a két állítmánynak más-más mondatrészei vannak. Ez is összetett mondat. A 6. mondatban három azonos alakú állítmány van egymás mellett ugyanazokkal a mondatrészekkel, tehát egyszerű mondat.

2. Az alárendelt és mellérendelt összetett mondatok megkülönböztetése. Az alábbi szövegben egyszerű és összetett mondatok váltakoznak, az összetett mondatok egy része alárendelt, más része mellérendelt összetett mondat.

Már éjjelre járhatott az idő. A major kutyái felriadtak, és rémült ugatásba kezdtek. Úgy vonyítottak, hogy senki sem tudott többé aludni. A cselédek ijedten szaladtak ki az udvarra. Ott rögtön látták, hogy miért vonyítanak úgy a kutyák. A grófi szérűn lángban álltak az asztagok, és messziről is odahallatszott a nagy recsegés-ropogás. Mindenki tehetetlenül álldogált, mert a tűznek még a közelébe sem lehetett menni. Könnyes szemmel nézték a pusztulást.

Mondatról mondatra haladva a múlt órán tanultak alapján megállapítjuk, hogy a mondat egyszerű-e vagy összetett. Az összetett mondatokat közelebről is vizsgáljuk. Ha az egyik mondatból olyan kérdést tudunk feltenni, amelyekre a másik felel, alárendelt összetett mondatról, ha nem tudunk, mellérendelt összetett mondatról állunk szemben.

Az 1. mondatban egy állítmány van, egyszerű mondat. A 2. mondat, minthogy két állítmányához (*felriadtak, kezdtek*) más-más mondatrészek tartoznak, összetett mondat. Mivel egyik mondatából sem tudunk olyan kérdést feltenni, amelyekre a másik felel, két egyenrangú mondatból áll, vagyis mellérendelt összetett mondat. A 3. mondat állítmányai (*vonyítottak, tudott*) nem azonos alakúak, tehát ez is összetett mondat. Az első mondatból olyan kérdést tudunk feltenni, amelyre a másik felel. Itt tehát alárendelt összetett mondatral állunk szemben.

3. *A főmondat és a mellékmondat.* Ezen az órán már csak alárendelt összetett mondatokkal foglalkozunk. Megállapítjuk, hogy az a mondat, amelyikből olyan kérdést tudunk feltenni, amelyre a másik mondat felel, főmondat. A mellékmondat a főmondatnak azt a mondatrészét fejezi ki mondat alakjában, amelynek kérdésére felel. A kérdést vagy a főmondat állítmányával, vagy valamelyik mondatrészszel együtt tesszük fel aszerint, hogy a mellékmondat a főmondat valamelyik mondatrészét vagy a mondatrész valamelyik bővítményét fejezi ki mondatalakban.

A gyerekek alig várták, hogy leessen az első hó. Mihelyt megtanulták a leckét, siettek ki az udvarra. Ott olyan hóvárát építettek, hogy még a felnőttek is megsodálták. Aztán megnézték, hogy milyen a hó a domboldalon. Volt öröm, amikor araszos hótakarót találtak. Szánkó szánkó után siklott le ott, ahol legvastagabb volt a hó. Pistáék olyan ügyesen siklottak le, hogy a nézők megtapsolták. Így folyt ez mindaddig, míg baza nem kellett menniök. Az volt a legboldogabb, aki legtovább maradhatott.

Minden mondatról a szokott módon (állítmányaik alapján) megállapítjuk, hogy összetett mondat-e, ha igen, alárendelt vagy mellérendelt összetett mondat-e. Ha alárendelt, melyik mondatból lehet kérdést feltenni, amelyre a másik mondat felel. (Főmondat és mellékmondat.) A kérdés megmutatja, hogy a mellékmondat milyen fajta, olyan, amilyen mondatrész kérdésére felel. Az 1. mondatban a *mit vártak?* kérdésre (a tárgy kérdésére) tárgyi mellékmondat felel. A 2. mondatban *mikor siettek ki?* kérdésre időhatározói mellékmondatot, a 3.-ban *milyen hóvárát* kérdésre tulajdonsághatározói mellékmondatot találunk.

4. *A rámutatószó és a kötőszó felismerése.* A főmondatot és mellékmondatot tovább vizsgálva megállapítjuk, hogy a főmondatból feltett kérdésre a főmondatban rendszerint egy úgynevezett rámutatószó felel, a mellékmondatot pedig általában kötőszó kapcsolja a főmondatához. A rámutatószó a főmondatban annak a mondatrésznek a helyén áll, amelynek kérdésére a *mellékmondat*tal együttesen felel.

Toldi György azért sietett fel Budára, hogy öccse vagyonát megkaparintsa. Olyan keservesen siránkozott a király előtt, hogy annak megesett a szíve rajta. A király csak akkor kezdett gyanakodni, amikor György nagy sóhajtozva öccse vagyonát kezdte emlegetni. Azt mondta tehát Györgynek, hogy öccse vagyonát neki adja. Hogy azonban megkaphassa, azért előbb meg kell vívnia a cseh bajnokkal. Ettől azonban György úgy megrémült, hogy még a térdei is reszkettek. Otthon aztán csak azt lesték a szolgák, hogy kell-e már kötözni.

Az 1. mondatban a *miért sietett fel?* kérdésre a rámutatószó és a kötőszóval kezdődő mellékmondat együtt felel: *azért... , hogy öccse vagyonát megkaparintsa.*

5. *A legfontosabb rámutatószók és kötőszók.* Az órán az alábbi közmondásokat és versidézeteket a már ismert módon vizsgáljuk. A rámutató- és kötőszókat a táblán és a füzetben csoportosítjuk. (Baloldalt a rámutatószók: fenn a mutató névmások, lenn a mutató határozószók, jobboldalt a kötőszók: fenn a vonatkozó névmások, középen a vonatkozó határozószók, lenn a kötőszók.)

Aki szegény, az a legszegényebb. Aki maga néz a tálba, azt az étel nem táplálja. Akkor szép az erdő, mikor zöld. Amilyen a mosdó, olyan a törülköző. Az a tyúk, amelyik sokat kárál, keveset tojik. Azzal álla bosszút, hogy csak fel sem vette. Mintha ő is

ennék, úgy mozgott a szája. Ahol nincs, ott ne keress! Mint komor bikáé, olyan a járása stb.

A csoportosítás alapján megállapítjuk, hogy a rámutatószóknak szófaji szempontból két nagy csoportja van: 1. a mutató névmások (az, olyan, annyi) és 2. a mutató határozószók (onnan, ott, olyan, úgy). A kötőszók lehetnek 1. vonatkozó névmások (ki, mi, mely, milyen, mennyi), 2. vonatkozó határozószók (ahonnan, ahol, ahova, ahogy) és 3. kötőszók (ha, hogy, mert, mint).

Fel kell hívnunk a tanulók figyelmét arra is, hogy a főmondatban található mutató névmás vagy mutató határozószó nem mindig rámutatószó, hanem csak akkor, ha a kérdésre a mellékmondatral együtt felel. Pl. ebben a mondatban: „Vagy ki tartja úgy fel azt a hitvány rudat, amellyel mutatja e suhanc az utat?” az úgy mutató határozószó módhatározó, nem pedig rámutatószó, mert nem kapcsolódik hozzá mellékmondat. Viszont az azt tárgyragos mutató névmás rámutatószó, mert a melyik rudat? kérdésre a mellékmondatral együtt felel (azt a rudat, amellyel mutatja e suhanc az utat).

6. A rámutató- és kötőszó hiánya és pótlása. Közmondásokon és versidézeten megmutatjuk, hogy a rámutatószó igen gyakran hiányzik, de könnyen pótolható.

Ki korán kel, [az] aranyat lel. Kik szabadon éltek, haltak, [azok] szolgaföldben nem nyughatnak. Amit ma megtehetsz, [azt] ne halaszd bolnapya! Hol sírjaink domborulnak, [ott] unokáink leborulnak. Mikor aztán Miklós az éhét elverte, [akkor] Bence a kulacsnak nyakát kitekerlte. [Azért] reszket a bokor, mert madárka szállott rá. Leül [avégett], hogy nyugossa eltörődött testét. Harmadnapja már [annak], hogy mindenütt kereslek.

A hogy kötőszó gyakran hiányzik, ha a főmondatban mondást, kérést, kérdést, gondolást, remélést, ígérest, hallást stb. jelentő igei állítmány van.

Mondd, [hogy] mit érlel annak a sorsa... Kossuth Lajos azt üzente, [hogy] elfogyott a regimentje. Ott is azt susogta a nád minden szála, [hogy] széles e világon nincsen árvább nála. Egész úton hazafelé azon gondolkodám, [hogy] miként fogom szólítani rég nem látott anyám, stb.

7. A főmondat és mellékmondat különféle sorrendje. A két tagmondat közül bármelyik állhat elől. Elég gyakori az az eset is, amikor a mellékmondat a főmondatba ékelődik be. Egyes esetekben a főmondat is (úgy tudom, úgy látom, úgy hallok, azt hiszem, mondom, azt mondják) közbeékelődhet a mellékmondatba. Ilyenkor a hogy kötőszó hiányzik.

Amikor útnak indultunk, a nap már melegen sütött. Egy tsz-be mentünk, hogy segítsünk gyümölcsöt szedni. Ott, ahol az út kétfelé ágazott, már várt ránk a kertész. Mindjárt odavezetett bennünket, ahol dolgozni fogunk. Azokról a fákról, melyeket megjelölt, kellett leszedni a szilvát. Estig annyi szilvát szedtünk, hogy fel sem fért egy teherautóra. A kertész, azt hiszem, nagyon meg volt velünk elégedve. Azt mondta, becsületesen dolgoztunk.

8. A mellékmondatos fogalmazás előnye. A mellékmondatos szerkesztés megszünteti az agyonbővített mondat (főmondat) zsúfoltságát. Mellékmondatral ugyanazt a gondolatot tagoltabban és áttekinthetőbben lehet kifejezni. Ezenkívül egy-egy mondatrész tartalmát sokkal részletesebben, színesebben lehet kifejezni. Azt a mondatot, hogy „Volt ennek a tájnak sok magas fája”, a költő sokkal részletesebben és szemléletesebben fejezi ki mellékmondatosan: „Volt ennek a tájnak sok akkora fája, hogy a tetejüket János nem is látta.”

Az alábbi szövegen tanulmányozzuk, hogy a túl zsúfolt, nehézkes szöveget mennyivel áttekinthetőbbé és érthetőbbé teszi a mellékmondatos szerkesztés.

Vonatunknak a Keleti pályaudvarra való befutása előtt tanárunk kiadta a parancsot megérkezés után örsönként a vonat előtt való sorakozásra. Először kis pihenés és evés végett a diákszállóba megyünk. Ebéd után a szálló előtti kis kertben gyülekezünk a délutáni program megbeszélése céljából. Ott megtudjuk a Nemzeti Múzeumba való menetelünk idejét is.

Mielőtt vonatunk a Keleti pályaudvarra befutott, tanárunk kiadta a parancsot. Elrendelte, hogy a vonat előtt örsönként sorakozzunk. Először a diákszállóba megyünk, hogy kissé megpihenjünk, és valamit ehessünk. Ebéd után a szálló előtt gyülekezünk a kis kertben, hogy a délutáni programot megbeszéljük. Ott tudjuk meg majd azt is, hogy mikor megyünk a Nemzeti Múzeumba.

Átfogalmazáskor felhívjuk a tanulók figyelmét arra is, hogy a túlságosan sok mellékmondat maga is bonyolulttá és áttekinthetetlenné teszi a fogalmazást. Ezért a túl terjedelmes mondatokat fel kell darabolni.

9. Az alárendelt összetett mondat helyesírása.

10. Az idézés.

11. Az alárendelt összetett mondat elemzése. Az eddig tanultakat összefoglalva, az elemzés menete a következő: A tanuló megállapítja, hogy milyen a mondat a beszélő szándéka szerint. Utána a mondat szerkezetét vizsgálja. Az állítmány alapján meghatározza, hogy egyszerű-e vagy összetett. Ha összetett, lehet-e az egyik mondatból olyan kérdést feltenni, amelyre a másik felel. Ha lehet, alárendelt összetett mondatról van szó. A főmondatban megkeresi a rámutató szót, mely a mellékmondatdal együtt felel a kérdésre. A kérdés alapján megállapítja a mellékmondat fajtáját.

Ezen túlmenő bármely más elemzés (a tagmondatok mondatrészek szerinti, szó-faji, hangtani vagy helyesírási elemzés) nem tartozik az alárendelt mondat tanításához, hanem más (ismétlő, gyakorló) célt szolgál. Az összetett mondatok elemzésének fő feladata a tagmondatok közti viszony vizsgálata. Minden más elemzés legfeljebb alkalmoszerű, kivételes lehet.

12. Az alárendelt összetett mondat összefoglalása. Az összefoglalás leggyakoribb módja a szövegelemzés. A tanulók egy-egy mondatot elemezve, magyarázva, részletesen beszámolhatnak ismereteikről.

13. A mellérendelés öt lehetősége. A mellérendelt mondatok szokott sorrendjét megváltoztatva, a választó mondatot ötödiknek tanítjuk. A vizsgálódást a következő átalakításon kezdjük meg:

Szorgalmasan tanultam, és jó bizonyítványt is kaptam.

Szorgalmasan tanultam, de nem valami jó bizonyítványt kaptam.

Szorgalmasan tanultam, tehát jó bizonyítványt kaptam.

Jó bizonyítványt kaptam, ugyanis szorgalmasan tanultam.

Vagy szorgalmasan tanulok, vagy nem lesz jó a bizonyítványom.

Az egyes mondatokat vizsgálva a tanult módon megállapítjuk, hogy mellérendelt összetett mondatdal van dolgunk. Az 1. összetett mondatban a 2. tagmondat azt fejezi ki, amit folytatásképpen vártunk. A 2. összetett mondatban viszont a 2. tagmondat éppen az ellenkezőjét tartalmazza annak, amit várnánk. A 3. összetett mondat 2. tagmondata következménye, a 4. összetett mondaté magyarázata az első tagmondatnak. Az 5. összetett mondatban a két tagmondatban kifejezett lehetőség közt választhatunk.

Hasonlóképpen beszélünk meg még néhány mondatsort. (Pl. *Minden pénzem takarékbélyegyet vásárolok, már is szép betétem van,* stb.) Elemzésük során a tanulók megismerkednek az ötféle mellérendelt összetett mondat nevével, majd maguk is önállóan hasonló átalakításokat végeznek.

14. Átalakítási gyakorlatok és a legfontosabb kötőszók.

15. *A mellérendelt mondatok elemzése.* A kiindulás azonos az alárendelt mondatok elemzésének kiindulásával. A mellérendelés megállapítása után itt is a tagmondatok közti viszony vizsgálatára kerül a sor. Ezen túlmenő (mondatrészek szerinti, szótani, hangtani, helyesírási) elemzés itt is szükségtelen. Hasznos, ha felváltva átalakítási gyakorlatokat is végeztetünk.

16. *A mellérendelt összetett mondatok elemzése, átalakítása és helyesírása.*

17. *Az összetett mondat összefoglalása.* (Szövegelemzés alapján.)

18. *Számunkérő óra.* (Szövegelemzés alapján.)

IV. Minden új megoldás arra törekszik, hogy a régi megoldás hibáit kiküszöbölje, a nevelők és tanulók munkáját ésszerűbbé, könnyebbé és eredményesebbé tegye. Ennek az évtizedes tapasztalatok alapján tett javaslatnak is ez a célja.



CSILLIK LÁSZLÓ

gyakorló iskolai igazgató, Szeged

A magyarázó rajzok szerepe az általános iskolai történelem tanításában

I. A TORTÉNELMI MEGISMERÉS SAJÁTOSSÁGAI

Minden megismerés, tehát a történelmi ismeretek elsajátítása is érzéki tapasztalaton alapul. Ahhoz azonban, hogy felismerjük az érzékileg felfogott jelenségben a lényegét, el kell jutnunk az általánosításhoz.

A konkrét és az absztrakt egysége valamennyi tantárgy oktatásának alapelve. A történelem tanításában ezen a téren elég nagy nehézségekbe ütközünk. Mert „a történelem tanításában számos olyan absztrakció jelentkezik, amely a megismerés folyamatában nem tapad közvetlenül konkrétumokhoz.”¹ Ez abból adódik, hogy a történelmi konkrétság sok tekintetben különbözik más tárgyak, elsősorban a természettudományi tárgyak konkrétumaitól. A történelem tárgya, „anyaga”, konkrétuma a *múlt*. Márpedig a múlt tényei (kivéve a tárgyi emlékeket, okiratokat stb.) közvetlenül többé nem szemlélhetők. „Konkrétságuk teljességében egyáltalán nem reprodukálhatók a tantárgyra különösen jellemző ismeretelemek, az események.”² Ezért a szemléletesség elvét tárgyunk tanításában csak kisebb részben valósíthatjuk meg szemléltetéssel. Az a helyzet áll elő, hogy tanulóink magukat a történelmi konkrétumokat (a történelmi folyamat, az események, a személyek, a kor, az idő, a hely stb.) is csak absztrakció útján, fogalmi síkon ismerhetik meg. A tanár elbeszélése, leírása, magyarázata jelenti az *eleven szemléletet*, amelynek alapján a tanulók reprodukzív képzelete plasztikus, élő képet alkothat a történelem jelenségeiről.

A történelem tanításának lényegi része még csak ezután, a jelenségek „reprodukálása” után következik. E konkrétumokból jutunk el megfelelő elemzések útján azokhoz a fontos elvonatkoztatásokhoz, törvényszerűségek felismertetéséhez, amelyek

¹ Veress Judit: Az oktatás folyamata és módszerei az általános iskolai történelemtanításban. Tankönyvkiadó, KPTI, 23. l.

² Veress Judit: I. m. 21. l.

a tulajdonképpeni történelmi ismereteket jelentik, s a tanulók világnézetének formálásában, politikai nevelésében, képzésében játszanak döntő szerepet. „Ezek az összefüggések, fogalmak, törvényszerűségek... közvetlenül nemcsak nem érzékelhetők, hanem egyáltalán nem érzékelhetők: a társadalom múltbeli életének jelenségeiben, azokon keresztül érvényesülnek, és csak a konkrétumoknak gondolkodási műveletek útján történő 'átdolgozása' révén fedhetők fel.”³ E „megfoghatatlan” absztrakciók „érzékelését”, a történelmi fogalmak, törvényszerűségek kialakítását — egyéb szemléltetési lehetőségek mellett — nagyban elősegítik a táblai *magyarázó rajzok*. E rajzok különböző típusai közül bennünket most a *fogalommagyarázó rajz* érdekel közelebbről.

II. VEGYÜK PÉLDÁNAK a VII. osztály anyagából a kiegyezés problémakörét. Azért választjuk ezt, mert ebben a témakörben igen sok nehéz politikai, közjogi és közgazdasági fogalom merül fel, amelyek eredményes tanításában a magyarázó rajzok igen jelentős szerepet játszhatnak.

A témakör tanításának oktatási és nevelési célkitűzései: Feltárni a kiegyezés okait. Ismertetni a kiegyezéssel létrejött politikai és gazdasági helyzetet. Rámutatni arra, hogy a kiegyezés az osztrák és magyar uralkodó osztályok egyezsége a dolgozó tömegek elnyomására, amelyben a magyar uralkodó osztály lemondott a függetlenség jelentős részéről, amiért megkapta a magyarországi nemzetiségek elnyomásának lehetőségét. A kiegyezés lehetővé tette a kapitalizmus fokozottabb kibontakozását, de a gazdasági és politikai kötöttségek gátolták az egészségesebb fejlődést. Az 1848–49. évi forradalom és szabadságharc — bukása miatt — megoldatlan kérdéseket hagyott maga után. Ezek megoldására a magyar uralkodó osztály nem volt képes, s ezért a társadalmi és politikai élet mélyén egy eljövendő újabb forradalom csírái bontakoznak ki. Elítéljük a magyar uralkodó osztály hazaárulását és a dualizmus egész népelnyomó, nemzetiségeket elnyomó rendszerét.

Hogyan segítik e célok megvalósulását a magyarázó rajzok?

Az egész témakörön belül csak a magyarázó rajzok szerepére szeretnénk kitérni. Nem célunk, hogy teljes óravázlatokat adjunk, s az sem, hogy az egész korszak minden részproblémáját (pl.: a munkásmozgalom, parasztmozgalom) kidolgozzuk. Csak azokat a kérdéseket vetjük fel, amelyek megoldása magyarázó rajzok segítségével valósítható meg. A tanári magyarázatnak csak a gondolatmenetét közöljük, tehát nem bontjuk fel az órán elmondandó szövegre, legfeljebb ott, ahol ez elkerülhetetlennek látszik. Annyiban utalunk az anyagra, amennyiben a rajz kialakításának folyamata megkívánja, s szigorúan csak a tankönyvet vesszük alapul. (Történelem az általános iskolák VII. osztálya számára, Tankönyvkiadó, Bp., 1960.)

1. A KIEGYEZÉS OKAI

A tanári magyarázat:

Meg kell világítanunk, hogy az osztrák és magyar uralkodó osztály közeledését mindkét fél gyengesége tette szükségessé, amely gazdasági, politikai és társadalmi okokra vezethető vissza. E közeledés 1867-ben a kölcsönös kiegyezéshez vezetett.

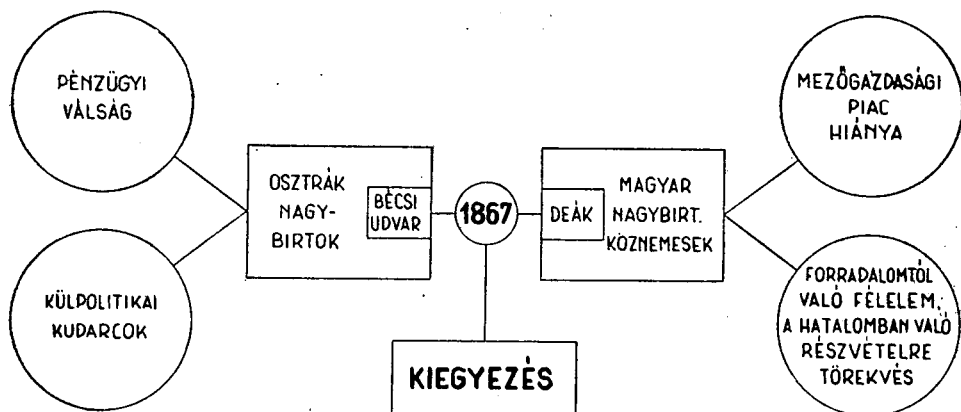
A táblai munka:

E folyamatot érzékelteti a magyarázat apró részleteit megelevenítő táblai rajz, amelynek mozzanatait nem írjuk le részletesen, mert a teljesen elkészült ábra világosan

³ Vas Károly: A történelemtanítás módszertana, Tankönyvkiadó, Bp., 1961., 46. l.

mutatja, miről van szó. (Az évszámot: 1867 és a *kiegyezés* szót kék színessel írjuk. A kék színt általában ellenforradalmi jelenségek ábrázolására, a pirosat a forradalmiakéra tartjuk fenn.)

A táblai rajzzal egybekötött magyarázat eredményeképpen a következő ábra készül el:⁴



2. A KIEGYEZÉS TARTALMA

A tanári magyarázat:

A birodalom ezután Osztrák–Magyar Monarchia néven két államból áll: Ausztriából és Magyarországból.

A két államnak közös uralkodója lett: az osztrák császár egyben magyar király.

A birodalomnak két központja lett.

E két-központúságot latin eredetű szóval dualizmusnak nevezzük.

Belügyeiben mindkét ország önálló.

A birodalom külügye, hadügye, pénzügye, az ún. közös ügyek közös minisztériumok hatáskörébe tartoztak.

Mindkét fél államterülete egy vám- és kereskedelmi területet képez, amelyet egy közös vámhatár vesz körül. E vámszövetséget vámunióknak nevezzük, amelyet 10 évenként kellett megújítani.

A táblai munka:

A táblára ellipszist rajzolunk, amely az egész birodalmat jelenti. Ezt kettévágjuk egy függőleges vonallal. A baloldali rész Ausztria (A), a jobboldali Magyarország (M). Bírjuk a birodalom elnevezését.

A birodalom fölé koronát rajzolunk.

Az „A” területen feltüntetjük Bécsset, a „M” területen Budapestet (BP).

A két központot kapcsolójellel összekötjük, s a jel alá írjuk kékkel: dualizmus.

A két terület mellé írjuk: belügyi önállóság.

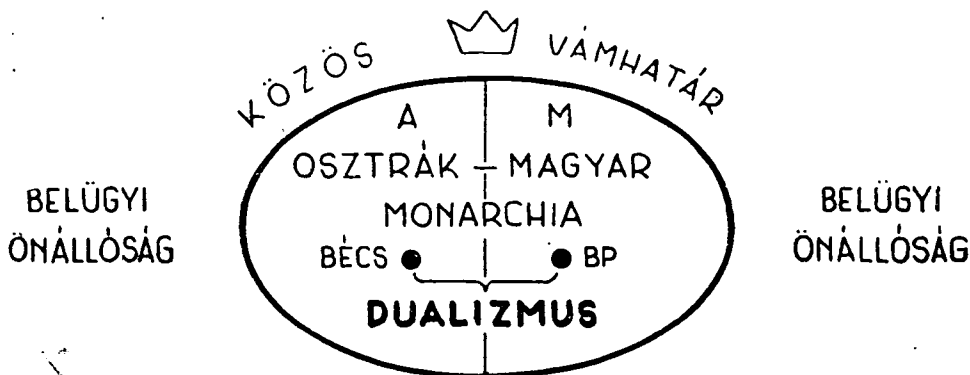
⁴ Az ábra megtalálható a *Mit rajzoljunk a történelemórán?* c. kiadványban, SZNK, 122. sz., Tankönyvkiadó, 1956, 59. l.

A rajz alá írjuk: Közös ügyek:

külügy,
hadügy,
pénzügy.

A birodalom határvonalát késsel kihúzzuk, majd félkörben a határ mentén felírjuk: közös vámhatár. A közös ügyek alá pedig: vámunió.

A teljes ábra:



KÖZÖS ÜGYEK : KÜLÜGY, HADÜGY, PÉNZÜGY
VÁMÚNIÓ

3. A KIEGYEZÉS ÉRTÉKELÉSE

A fent elkészített két ábra alapján a tanulókkal folytatott beszélgetéssel, tehát a *tanulók aktivizálásával* eljuthatunk a megfelelő általánosításokhoz. Ezek a következők lehetnek: Véget ért az önkényuralom. Ausztria és Magyarország uralkodó osztályai kiegyeztek. A magyar uralkodó osztály egyre nehezebb gazdasági helyzete és a népforradalomtól való félelme miatt lemondott a nemzeti függetlenség egy részéről (közös ügyek!), cserébe megkapta a magyar dolgozók és a nemzetiségek elnyomásának jogát (önálló belügy!). Az önkény megszüntetése azonban — mint látni fogjuk —, lehetőséget nyújtott a kapitalista fejlődésre.

4. A KIEGYEZÉS A TÖRTÉNELMI FOLYAMATBAN

A kiegyezés létrejöttéről tartott egy óra keretében legfeljebb az önkényuralommal való összehasonlításra tudunk kitérni. A nagyobb történelmi összefüggések feltárását Az önkényuralom és a kiegyezés c. tankönyvi fejezet összefoglalásakor, az ismétlő-rendszerező órán végezhetjük el.

A beszélgetés:

Milyen uralmi rendszer jött létre Magyarországon a szabadságharc leverése után? (Önkényuralom.) Ezt jelölhetjük 1847-tel, mert az 1849-től 1867-ig terjedő időszak lényegében a forradalom előtti (1847) kormányzati rendszernek, tehát az önkénynek visszaállítását jelenti.

Mit jelentett 1848. márc. 15. és az áprilisi törvények? (A polgári átalakulás és a függetlenség első lépését.)

Mi lett a dicsőséges tavaszi hadjárat eredménye 1849-ben? (Függetlenségi Nyilatkozat [FNY], trónfosztás, teljes függetlenség.)

A kiegyezéssel Bécs lemond az önkényről, enged 47-ből. A magyar uralkodó osztály lemond a függetlenség nagy részéről, enged 48-ból. Létrejön a kiegyezés: 1867.

Ki képviseli továbbra is 1849-et, a teljes függetlenséget? (Kossuth az emigrációban és itthon a parasztság.) Ez az álláspont az adott helyzetben elszigetelődik.

A táblai munka:

1847

ÖNKÉNY

A táblára kézzel:

A táblán kézzel ábrázoljuk az ellenforradalmi mozzanatot:

1848

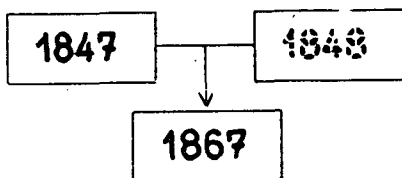
A FÜGGETLENSÉG
ELSŐ LÉPÉSE

A táblára pirossal:

1849

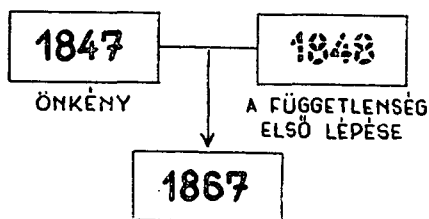
FNY

A táblára pirossal:



A táblára 1849 alá írjuk: Kossuth és a parasztság. Az elszigetelődést függőleges vonallal jelöljük.

A teljes ábra:



1849

FNY

KOSSUTH
PARASZTSÁG

Az ábra alapján a tanulók könnyedén meglátják az összefüggéseket, elhelyezik a kiegyezést a történelmi folyamatban, s ezzel világnézeti, politikai állásfoglalásukra is lehetőség nyílik.

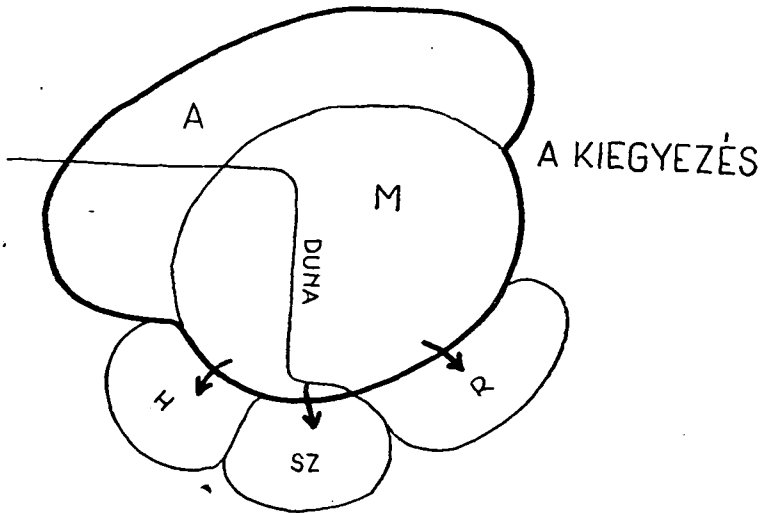
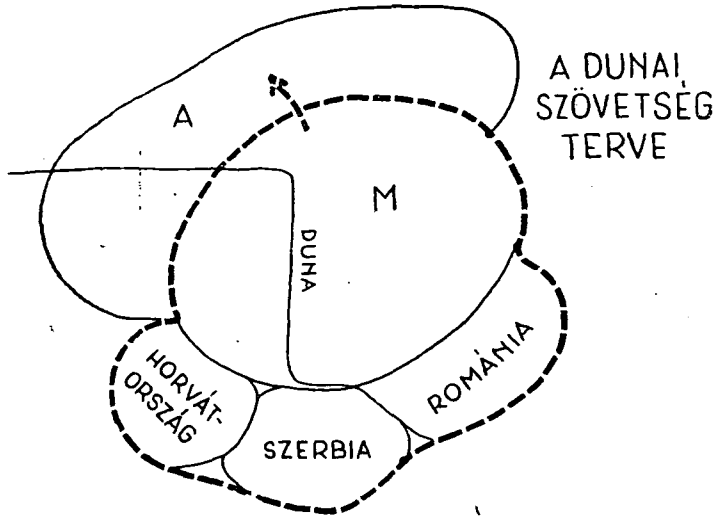
Hasonlítsuk össze az álláspontokat!

Milyen terve dolgozott ki Kossuth emigrációjában a dunai problémák megoldására? (A dunai szövetség terve.) Mit jelentett ez? (A Duna menti államok szövetsége Ausztria ellen.) Emlékezzünk akkori ábránkra! (Ezt korábbi órán, a dunai szövetség fogal-

mának kialakításakor rajzoltuk. Most a tanár pillanatok alatt újra felrajzolhatja. A dunai államok szövetségét kifejező összefüggő vonal és az Ausztria ellenességet jelölő nyíl piros.)

Mit jelent a kiegészítés a nemzetiségek szempontjából? (Kossuth tervének éppen ellenkezője: Ausztria és Magyarország szövetsége a nemzetiségek ellen.) Az Ausztria és Magyarország szövetségét összefogó vonal és a nyilak kékék.

Hasonlítsuk össze a kétféle elgondolást!



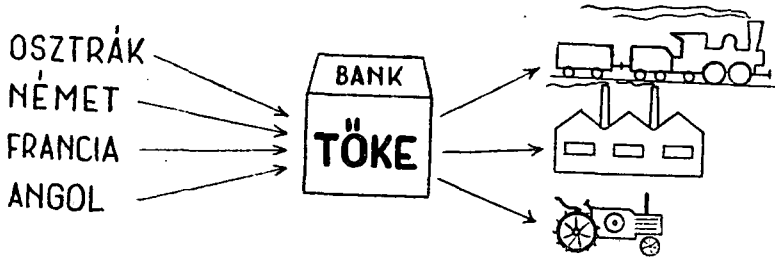
A két ábra összevetésével a tanulók levonják a megfelelő következtetéseket.

5. A KAPITALISTA FEJLŐDÉS LEHETŐSÉGEI

Atanári magyarázat:

Az önkényuralom megszűntével megindulnak Magyarországon a tőkés vállalkozások. A tőkeszegény országba beáramlik a külföldi tőke. Ennek egyik formája a bankalapítás volt. — A tőke működésbe lép. — Vasútépitési láz, gyáralapítások, hitel a birtokosoknak, a mezőgazdaság korszerűsítése. (Az ábrán vasúti szerelvény, gyár, traktor.)

A táblai munka:



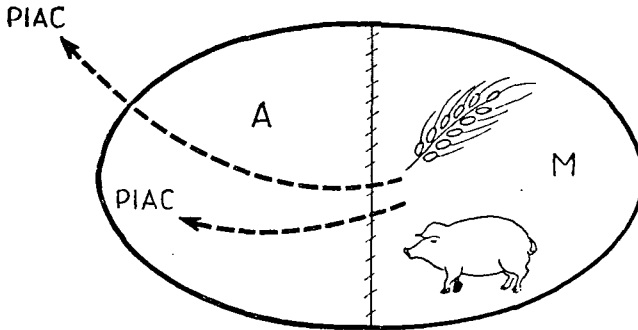
A vasútépités fejlődését tankönyvi rajzokkal (TK 152. l.) és a Mit rajzoljunk a történelemórán c. kiadvány grafikonjával (60. l.) érzékeltetjük.

6. A MEZŐGAZDASÁG KAPITALIZÁLÓDÁSA

A tanár magyarázata:

a) *A fejlődés lehetősége:*

Biztosítja az egységes vámterület, az, hogy Ausztria és Magyarország között nincs vámhatár. Ez a mezőgazdaságilag fejlettebb Magyarországnak kedvező, mert Ausztria, sőt a külföld is piacot jelent a magyar gabonának, állatnak.



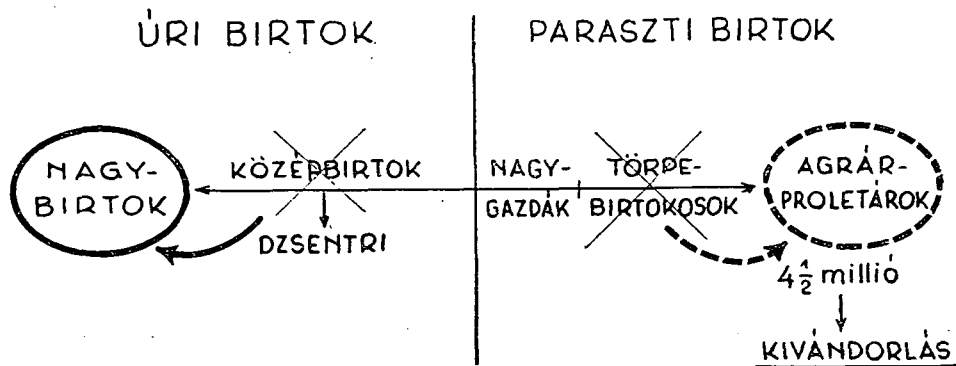
A táblai munka:

A két állam közötti vonalat előbb meghúzzuk, majd a magyarázat menete szerint letöröljük.

Itt felhasználhatjuk a búzatermelés növekedését ábrázoló grafikon is a Mit rajzoljunk? ... c. kiadványból. (60. l.)

b) *A fejlődés gátja:*

Az igazi felvirágzást gátolja az egészségtelen birtokmegoszlás, a nagybirtokrendszer, melynek következménye az úri birtokon: a nagybirtok megerősödése, a középbirtok tönkremenése (dzsentrik!); a paraszti birtokon: kevés falusi nagygazda megerősödése, a törpebirtokosok tönkremenése, az agrárproletárok számának állandó növekedése. (A század végén 4 és fél millió!) A mezőgazdaság kapitalizálódásának eredménye a két véglet létrejötte: egyik póluson a nagybirtokosok gazdagsága, a másik póluson a nincstelenek szörnyű nyomora. (Ady: „Grófi föld ez és magyar.”)



7. AZ IPAR FEJLŐDÉSE

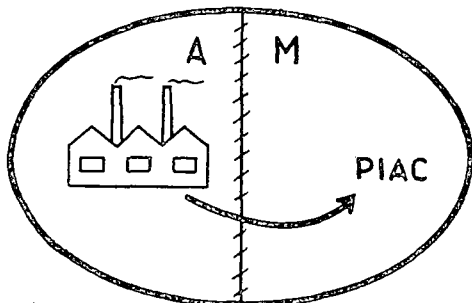
a) *Lehetősége:*

Megszűnt a tőkehiány, alapítási láz, de a félgymarmati helyzet következtében osztrák érdekeknek megfelelően.

b) *Akadályai:*

A vámuunió az ipar területén akadályoz, a közös vám- és kereskedelmi terület a fejlettebb osztrák nagyburzsoázia fölényét biztosította, elnyomja a magyar ipart, illetve csak azokat az iparágakat engedi fejlődni, amelyek Ausztria érdekeinek megfelelnek (mezőgazdasági ipar, mezőgazdasági gépgyártás, félkészárúk).

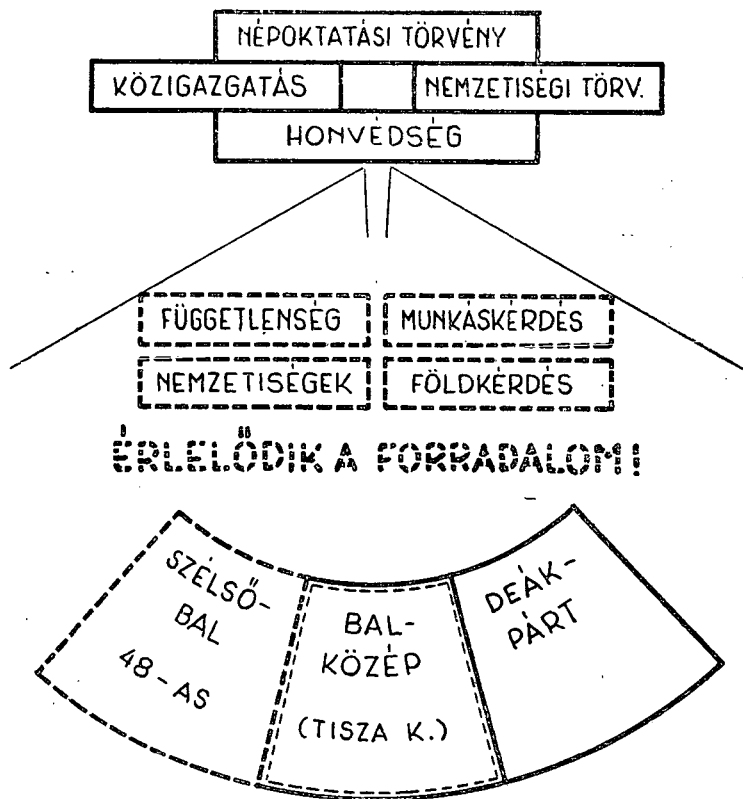
Grafikon a Mit rajzoljunk...? c. kiadványból. (60. l.)



8. A KIEGYZÉS POLITIKAI ÉLETE

A felülről, a magyar uralkodó osztályok részéről végrehajtott kiegyezés nem oldotta meg a társadalom mélyén meghúzódó, megoldásra váró feladatokat. A kiegyezés.

állama, társadalma kitörésre készülő vulkánhoz hasonlítható. A fortyogó lávát a következő megoldandó kérdések jelentik: a függetlenség kérdése, a földkérdés, a nemzetiségi kérdés, a munkáskérdés. E kérdéseket az országgyűlés pártjainak kellett volna megoldaniuk. (A pártok összetétele és programjuk jellemzése.) E pártok képviselői ültek a parlament padsoraiban. A kérdések igazi megoldása nem történik meg, cél a kiegyezés rendszerének fenntartása. Első eszköz a fegyveres erőszakszervezet kiépítése: a közös hadsereg mellett a honvédség felállítása. Célja: háborúban a véderő támogatása, békében a „belrend és biztonság” fenntartása, vagyis el kell vele torlaszolni a kráter nyílását. A nemzetiségi törvény, kiegyezés a horvátokkal nem oldja meg a nemzetiségi problémát. További lépések: a magyar közigazgatás, az állami hivatalnokrendszer kiépítése, a népiskolai törvény.



A dualista rendszer tehát nem oldotta meg a magyar társadalmi és politikai élet égető kérdéseit, kezdettől fogva alá volt aknázva, vulkánra épült, amelynek előbb-utóbb ki kellett törnie. A mélyben érlelődik a forradalom!

A vulkán fölötti feljegyzések kereteit kékkel, a vulkán mélyén jelzett megoldatlan kérdések kereteit és a vulkán alatti felírást piros krétával rajzoljuk.

III. ÖSSZEGEZÉS

1. E rajzok a tanár magyarázatával egyidejűleg készülnek, követik a szóbeli közlés mozzanatait, s a közlés befejeztével válnak kész ábrává. Nem kívánnak a

tanártól különös művészi képességeket, igen egyszerű vonalakkból, jelzésekből állnak, jobbra csak jelképi erővel bírnak. Egyszerűségük kizár minden zavaró mozzanatot, csak a lényegest emeli ki. Semmiképpen nem szabad túlkomplikálni e rajzokat, túlszínezni sem. Legfeljebb két szint használjunk: a forradalmi, ill. haladó jelleg érzékeltetésére pirosat, az ellenforradalmi, ill. reakciós jellegre kéket.

2. A magyarázó rajzok a történelemtanítás „legmegfoghatatlanabb” mozzanatában, a fogalmak, absztrakciók, törvényszerűségek kialakításában nyújtanak igen nagy segítséget azzal, hogy „láthatóvá”, vizuálisan szemléltethetővé teszik, a képszerűség síkjára emelik azt, ami „egyáltalán nem érzékelhető”. Nemcsak statikus képet adnak, hanem a tanári magyarázattal párosulva lépésről lépésre közelednek — s ezzel a tanulókat is közelítik a végső „kép” felé, vagyis a fogalmat mozgásában ábrázolják. Megjelenítő erejük van. (Dinamikus, motorikus rajzoknak nevezhetjük ezeket.) Ezzel tárgyunknak még azokat a részeit (közjogi, közgazdasági) is elbeszélő, cselekményes, olvasmányos (vizuális!) jellegűvé varázsolhatjuk, amelyek alapvetően nem azok, hanem teljességgel az absztrakciómok körébe tartoznak. Így a reform által megjelölt útra érkezünk, amely hangsúlyozza: „Az általános iskolai történelemtanítás előtt álló alapvető feladatokat a tanulók életkorával összhangban álló pedagógiával kell megvalósítani.”⁵

3. Nemcsak oktatómunkánk válik e rajzokkal szemléletesebbé, hanem a világnézeti nevelést is hatékonyabbá tesszük általuk. (Lásd a 3. és a 8. ábrát!)

4. Oktatómunkánk szemléletessége, nevelésünk hatékonyabbá tétele mellett a tanulók figyelmét is összpontosítjuk, ezzel a tárgy iránti érdeklődést továbbra is fenn tudjuk tartani olyan anyagrészeknél is, amelyek önmagukban látszólag nem olyan színesek, mint az eseményes részek.

5. Fejlesztjük a tanulók logikai, elemző és elvonatkoztató gondolkodó képességét, a történelmi összefüggések felismertetését, az ok és okozati viszonyok feltárását. (Lásd az 1., 4., 6. ábrát!)

6. Nagy szerepük van abban, hogy a hallás és a látás útján egyidejűleg szerzett benyomások a tanulók számára könnyebbé teszik az anyag elsajátítását.

7. A tapasztalat azt mutatja, hogy az „ilyen rajzok jól megmaradnak a gyerekek emlékezetében... és hozzájárulnak a tanulók beszédkészségének kifejlesztéséhez. Ezek a különös vonalak, amelyek fokozatosan alakulnak ki a tanulók szeme előtt, végül is egy egészbe foglalják képzeletükben a tanár előadását.”⁶ Amikor arra kerül sor, hogy a tanulóknak kell ezt az anyagot elmondaniok, ugyanezen sorrendben merülnek fel a gyermekek tudatában a rajz mozzanatai, ahogy az órán a tanár nekik lerajzolta. Így mintegy az elmondásra kerülő anyag sorrendjének vázlatát is tartalmazták.

8. Természetesen nem arról van szó, hogy most már mindent rajzokkal oldjunk meg a történelemórán. Az öncélú rajzolgatásnak nincs értelme. Csak akkor használjuk, amikor célszerűnek látszik, amikor más lehetőség nem kínálkozik a jobb megértés számára. Nem kell minden rajzot feltétlenül lerajzoltatnunk a tanulókkal. Néhány egyszerű rajzot azonban, amit a tanulók is könnyedén és gyorsan papírra tudnak vetni, rajzoltassunk le a füzetükbe. Ez esetben a rajz maga képezi a táblai vázlatot. Ha a tanulók „az órán látottakat füzetükbe lerajzolják, akkor az anyag feltétlenül erősen és alaposan emlékezetükbe rögződik. Elég, ha a tanuló csak rápil-

⁵ A történelem általános iskolai tanterve V—VIII. o. Kézirat, Tankönyvkiadó, Bp., 1961.

⁶ Karcov: A történelemtanítás módszertana, SZNK 29. sz. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, Bp., 1951. 174. l.

lant a sajátkezűleg készített rajzra, mindaz, ami azzal kapcsolatban van és megértéséhez szükséges, könnyen felidéződik emlékezetében.”⁷ Saját tapasztalatomból állíthatom, hogy ilyen jellegű anyagrészek számonkérésekor a tanulók örömmel kérdik: „Le is rajzoljam?” És már nyúlnak is a kréta után. Ezzel azt is sikerül biztosítani, hogy nem egyszerűen a verbális tankönyvi szöveget mondják, hanem önálló gondolkodással újraalkotják a megtanult anyagot.

9. Végül a rajzok jó indítékot biztosítanak az ismétlés számára. Az ábrákat a tanár felnagytva, felfüggeszthető képként kartonlapokra rajzolhatja, s az ismétlő-rendszerező órán kiakasztva immár a statikus képet állítja a tanulók elé. A statikus kép a gyermekek gondolkodását, emlékezetét hozza mozgásba, újra felidézi az órák sorozatában elsajátított ismereteket, biztosítja az ilyen jellegű órák sikerét.

Anélkül, hogy a magyarázó rajzok szépségét túlbecsülnénk, tanulmányunkban rámutattunk, hogyan lehet egy egész problémakörön végigvinni e rajzokat, s hogy mennyire hatásosak oktatási, nevelési, képzési és pszichológiai szempontból egyaránt. A történelem számos anyagrésze nyújt még lehetőséget arra, hogy e rajzok segítségével elményszerűen, plasztikusan, mozgásban elevenítsük meg tanulóink előtt a történelmi folyamatot, és könnyebbé tegyük a törvényszerűségek elvonatkoztatását. Ha erre sikerült felhívunk a gyakorlat embereinek figyelmét, munkánkat nem érezzük hiábavalonak.



Műhely

JAVÍTÓMŰHELY VAGY POLITECHNIKA?

Ez a kérdés, hogy „javító-műhely-e a politechnika?” — nem mai keletű. Amióta bevezették a gyakorlati ismeretek tanítását az általános iskolákba, ezzel a kérdéssel állandón kell foglalkoznunk.

A nevelők egy része előszeretettel tesz egyenlőségjelet a fenti kérdőmondat két oldala közé, és igyekszik azt állítani, hogy a „gyakorlati ismeretek” egyben az iskola javító-műhelye is. Sőt: főleg az! A nevelőknek másik csoportja azonban ellenkező álláspontot képvisel. Mi tehát az igazság?

Azt senki sem tagadja ma már, hogy a technika alapjai tudományosak. Az is közismert, hogy az iskolai tantárgyak jelentős része éppen ennek a technikának a megalkotását szolgálja. Ezen az elméleti alapon nyugszik maga a gyakorlat, a tanult elméleti ismereteknek az alkalmazását jelentő technika. A tanulók politechnikai foglalkozását didaktikailag részben úgy is fel lehet fogni, mint a számtan, a mértan, a fizika, a kémia, a földrajz, a biológia stb. tantárgyakban tanult elméleti ismeretek tantárgy formájában koncentrált alkalmazását. Ter-

mészetesen maga, az úgynevezett „gyakorlati ismeretek” tantárgy közvetlenül is sok tudományos anyagot közvetít az ifjúságnak.

Ilyenképpen látható tehát, hogy a „gyakorlati ismeretek” a tudományosság, de a tantárgyszerűség szempontjából is azonos elbírálást igényelhet magának a többi tantárggyal.

A fenti helytelen felfogás nem is annyira erről az oldalról gyűjti az érveit. Inkább a tantárgy oktatásának a hagyományos és megszokott formáktól, s körülményektől való eltérése az erőteljesebb indoka annak, hogy többen még mindig nehezen akarják elfogadni a „gyakorlati ismeretek”-et, mint a többivel azonos rendű tantárgyat.

Az a tény, hogy az oktatás tanműhelyekben vagy üzemekben, de nem osztálytermekben és nem padok között történik, távolról sem lehet az ilyen osztályozás és megkülönböztetés alapja. Ez csak felületi, látászati és nem lényeges jegy. Nem szolgálhat a tantárgyak közti olyan megkülönböztetésnek alapjául, hogy a „gyakorlati foglalkozások” nem tekinthető tantárgynak.

Sokkal jelentősebbek azok az érvek, amelyek egyfelől kétségtelenül bizonyítják e tantárgy anyagának tudományosságát, tudomá-

⁷ Karcov: I. m. 174. l.

nyos rendszerét, felépítettségének pedagógiai indokoltságát, a tanulóknak életkori sajátosságaihoz való kiváló hasonlóságát. Másrészt a tárgy oktatásának az anyag természetéhez való alkalmazkodása mellett, a többi tárggyal való teljes megegyezése szintén rendkívül alapos és meggyőző érv a „gyakorlati foglalkozásoknak” a többi tantárggyal való azonoságára, azokkal egyöntetű értékelésére, minősítésére.

A tudományos alapvetés mellett a nevelés-életkani, a didaktikai és a módszertani tényezőknél a többi tantárgy hasonló összetevőivel való teljes azonosága vitán felül határozottan bizonyítja a „gyakorlati foglalkozások” tantárgynak a többi tantárggyal való teljes egyenrangúságát.

A politechnikai elv pedig még ennél is több. Az oktatás, sőt az egész nevelés irányát is befolyásoló olyan társadalmi igényt fejez ki, amely mind erősebben meghatározza és befolyásolja nemcsak az egyes tantárgyak tantervi anyagát, de az érintett is-

kolatípusokban a tantárgyak oktatásának kereteit meghatározó óraterveket is.

Az a gyakorlat, hogy a már bizonyos technikai ismeretekkel rendelkező tanulók részben elvégzik az iskola oktatási és szemléltető eszközeinek a javítását is, vagy az iskolaépületben is helyreállítanak néhány kisebb hibát, még távolról sem szolgálhat alapul olyan indokolatlan, egyben téves megállapítások tételére, hogy a „gyakorlati ismeretek tantárgy” valamiféle iskolai házi műhely, javítóműhelyféle lenne.

Sőt azt is meg kell mondani, hogy ezek a megbízások határozottan károsak a gyakorlati foglalkozások oktatására nézve. Károsak, mert megzavarhatják az oktatás folyamatát, de a didaktikai elveken felépített tantervi anyagot is megbonthatják és felboríthatják a módszeres oktatás követelményeit is.

Dr. Várkonyi Nándor
általános iskolai nevelő

Szemle

A PSZICHOLÓGIAI TANULMÁNYOK IV. kötetét (a MTA Pszichológiai Bizottságának kiadványa) ebben az évben is nagy érdeklődés előzte meg. A 39 tanulmányt magában foglaló 718 oldalas kötet a lélektani kutatások legújabb eredményeinek tárgyalásával méltóképpen megfelel ennek a várakozásnak. A könyv a tudományosság követelményeinek kielégítése mellett a gyakorlat számára is kiválóan hasznos segítséget ad.

A legtöbb szerző témaválasztása és a megoldás módozata napi oktató-nevelő munkánk életmozzanatainak egy-egy részét érinti. Ezért a pedagógusnak könnyű kapcsolatot találni a szerzők gondolatmenetével és szándékával. Ismertetésünk szűk kerete között az általános iskola munkáját tartjuk szem előtt, míg a kötet további bőséges tartalmára jobbara csak utalunk.

Az általános iskolai nevelőket közvetlenül érintő tanulmányok a következők:

A JELZÉSEK JELZÉSE: A SZÓ (Kovács Ferenc). A szerző a nyelv fejlődésének okait a pszichológia területét érintő kifejezések jelentésproblémáinak alakulásában kívánja vizsgálni. Arra akar magyarázatot adni, miért képezi az érzéklési szférára vonatkozó elsődleges jelzés a másodlagos jelölők nélkülözhetetlen alapját. A cikk a pavlovi szemlélet jegyében éles különbséget tesz az ember érzéklésének lényegre törekvő jellege és az állat

érzékítő mechanizmusa között. A beszéd funkciója fiziológiai természete mellett társadalmilag determinált, egyben a beszéd társadalmi jellegű funkció.

A GONDOLKODÁS IDEALISTA ÉS MATERIALISTA PSZICHOLÓGIAI ÉRTELMEZÉSE címmel *Lénárd Ferenc* a gondolkodásnak idealista jellegű értelmezését kritikai szemlélettel tárgyalva kiemeli a legélesebb ellentéteket, melyek a materialista nézőponttal való egyeztetést kizárják. A gondolkodás materialista elmélkedői közül különösen *Rubinstein* fejtegetéseire utal, amelyekből az állapítható meg, hogy a gondolkodási tevékenység a probléma felismerésével kezdődik és annak megoldásáig, illetve a gondolkodási tevékenység feladásáig tart. Igen érdekes a szerzőnek a Psz. Tan. II. kötetében megjelent idevonatkozó tanulmánya is, amely kísérleti eredményeinek alapján jó érzékkel állapítja meg a gondolkodási folyamat egyes mozzanatait.

PETŐFI KÖLTÉSZETÉNEK SZÍNLELEKTANI JELENSÉGEIVEL foglalkozik *Réti László*. A költői kifejezőmód jellegzetes lehet az érzelmi hatások érzékeltetésénél abban a tekintetben is, hogy a költő a színrendszer tagjait hogyan használja fel az érzelmek hangulati elemeinek jelzésére azzal a meg-

győződéssel, hogy a színskála egyes tagjainak is érzelmi hatása van. A tanulmány jó alapot ad az irodalmi alkotások lélektani elemzésének módszeréhez.

AZ ERKÖLCSI MEGHATÁROZÁSOK MEGÉRTÉSE A 10—18 ÉVES KORBAN. *Cser János* posthumus cikke mind módszertani, mind tudományos útmutatása alapján méltán tart számot érdeklődésünkre. Utal a szerző arra, hogy a szóismeret pontossága általában milyen lényeges adalék a személyiség megismerésében. Ezért az egyéni szómagyarázatok vizsgálata értékes felvilágosításokat nyújt számunkra. Különösen hasznos *Cser János* vizsgálata azért is, mivel az erkölcsi tulajdonságokat jelentő szavak ismeretét kutatta és ezek alapján keresett betekintést a k. sz. személyiségének fejlődésébe is.

AZ ÍRÁSTANÍTÁS ÉS AZ ÍRÁS MEGTANULÁSA KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉSRŐL *Justné Kéry Hedvig* értekezik. Alapos történeti áttekintést ad a probléma fejlődéséről. Szembe állítja a különböző felfogásokat. Hangsúlyozza, hogy az írástanításban jobban figyelembe kell venni a gyermek életkori sajátosságait. Részletesen foglalkozik az írástanítás szinterikus módszerével és vizsgálja az írástanulás sajátos pszichikus alapjait. A cikk alkalmasan tudatosítja az írás munkafolyamatának automatizálásához szükséges részmozzanatokat. A mozgás és az optikai analízator kölcsönhatása jól felismerhető az írást tanuló gyermeknél. Biztosan kell tehát látni, hogy a készség fokára milyen pszichikus fázisokon és mozzanatonon át jut el a gyermek.

Lénárt Edit és *S. Molnár Edit* egy-egy cikkben a szavak, illetve a szöveg megértésének kérdésével foglalkozik. Mindkét tanulmány napi problémát vet fel és a vizsgálati módszer részleteinek ismertetésével közvetlenül hasznosítható segítséget ad. Különösen értékes a cikkeknek az összefüggésekre határozottan rávezető jellege. Jó útmutatásul szolgál mindkét szerző arra nézve is, hogyan lehet a tanulók irányított megnyilatkozásait sokoldalúan elemezni és értékesíteni.

AZ ALSÓTAGOZATOS TANULÓK GONDOLKODÁSI SAJÁTÓSÁGAI MODELLE ALAPJÁN TÖRTÉNŐ SZERKEZET-ÖSSZEÁLLÍTÁSBAN. A két szerző, *dr. Salamon Jenő* és *Kovács J. Sándor* a gyermek konstruáló gondolkodásának fejlődési mozzanatait konkrét rekonstrukciós feladat megoldatása útján vizsgálja az alsótagozatos tanulóknál. Részletes ismertetést kapunk a vizsgálat módszeréről és az eredmények lényegéről. A vizsgálat alapján betekintést nyerünk a tanulóknak a feladatmegoldás köz-

ben tanúsított magatartásáról, a tapasztalat és a gondolkodás szoros összefüggéséről, a tipikus fejlődési szintkülönbségekről az egyes osztályok tanulói között. Igen hasznos tanulószerű szolgál a tanulmány a feladatmegoldások előkészítése és a feladatok helyes megválasztása tekintetében.

TÁVOLSÁG- ÉS TÁRGYNAGYSÁG ÉSZLELÉS VIZSGÁLATA. *Vaszkó Mihály* tanulmánya sokoldalúan foglalkozik a tárgynagyság észlelésének jellemző sajátosságaival, a távolság és konstancia tényezőinek különböző értelmezésével, de a jelentősebb szakirodalmi vonatkozások rövid kritikai összegezését is adja. — A szerző áttekinthetően leírja saját kísérleti eljárását, amit a távolság- és a tárgynagyságbecslés vizsgálatánál alkalmazott. Érinti az adatok feldolgozásának módját és jó szerkezetű táblázatokkal áttekintést nyújt az általánosítás alapjául szolgáló adatokról. Noha a ksz-ek száma egy-egy korcsoportban nem nagy (átl. 25—50 között), a távolság- és nagyságbecslés életkori jellemzőit elfogadhatóan általánosítja. Szerencsésnek tartjuk a — végeredményben önállóan vizsgálható — két probléma összekapcsolását, sőt indokoltnak látszanék mindkettőt a tér-és nagyságábrázolás kérdésével is vonatkozásba hozni.

A tanulmánykötet az általános iskolai nevelőket közvetlenül érdeklő neveléslélektani kérdések mellett a napi munkánk körét érintő igen gazdag *munkalélektani, pályaválasztási, orvosi, gyógypedagógiai lélektani, művészetpszichológiai, kriminálpszichológiai és módszertani* dolgozatokat is közöl. A tanulmányok nagy száma miatt azok részletes ismertetésébe nem bocsátkozhatunk. Ki kell emelnünk azonban — közvetlen általános iskolai vonatkozásai miatt — a következő dolgozatokat:

Dr. Gegesi Kiss Pál: Emlékezés, megismétlés, megismétlődés. Az emlék keletkezését a szecsenovi—pavlovi felfogás élettani vonatkozásaiban, a mechanizmus egészében ismerteti. Részletesen fejtegeti az emlékezeti anyag struktúráját abból a célból, hogy az „emlékezés-történet” fogalma segítségével megközelítse a „megismétlés-megismétlődés-történetek” fogalmát. A tanulmány segítséget nyújt az emlékezettel kapcsolatos régebbi fogalmak új tartalommal való megtöltésében, másrészt kiszélesíti a gyakorlatban használt fogalmi rendszer értelmezési bázisát.

Dr. Lénárd Ferenc: A gondolkodási folyamat struktúrája és az intelligenciavizsgálatok. — E tanulmány ismerete szinte nélkülözhetetlen azok számára, akik a gondolkodási folyamatok megfigyelésére vagy vizsgálatára vállalkoznak. A probléma történeti áttekintésével megalapozza a szerző kritikai

állásfoglalását. A részletesebben tárgyalt vizsgálati eljárások hibáira utalva rámutat Lénárd Ferenc arra, hogy csak az a vizsgálati eljárás lehet elfogadható, amely módot ad az alapvető gondolkodási műveletek és fázisok feltárására. Majd utal a gondolkodás „rugalmasságának” és „irányának” korrelációjára, mint fontos összefüggésre.

(Akadémiai Kiadó 1962, 718. old.)

Dr. Zentai Károly

Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Szerkesztette: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József, Szokoloszký István.

A Magyar Tudományos Akadémiai Pedagógiai Bizottságának 1961. évi kötete 21 tanulmányt tartalmaz. A dolgozatok elsősorban az aktivitás feltételeit vizsgálják az óvodában, az általános iskolában, az egyes szaktárgyak tanításában, a munkára nevelésben, valamint a gyógyító pedagógiában. Két tanulmány az egyetemi-kollégiumi nevelés tapasztalatait foglalja össze.

Nagy Sándor a metodika helyzetével, fogalmával, tárgyával, továbbá tartalmi és strukturális kérdésekkel, a metodika és a didaktika, a metodika és a pedagógia összefüggéseivel foglalkozik. A problémákat mélyen elemző tanulmány eligazítást és összefoglalást nyújt a szakmódszertanokkal foglalkozók számára.

Kiss Árpád: A pedagógiai módszerek mint műveltséget alakító tényezők című tanulmánya után Szokoloszký István sokoldalúan elemzi az aktivitás elvét. Megállapítja, hogy szükség lesz bizonyos hangsúlybeli és aránybeli eltolódásokra, elsősorban a tanulók önálló munkájára alapozott oktatási módszerek (a tanulók önálló megfigyelései, kísérletei, „kutatásai”, a tanulók önálló munkája a tankönyvvel, más könyvekkel és segédeszközökkel stb.) szerepének, alkalmazási körének lényeges növelésére.

Cser Andor a tanulói aktivitás feltételeit vizsgálja többek között a közösségen belül, míg Borbély András: Az aktivitás a fejlődésben és a nevelésben című tanulmányában az aktivitás helytelen megnyilvánulását teszi vizsgálat tárgyává, majd több példát elemezve arra mutat rá, hogy az aktivitás hogyan fejleszthető.

Juhász Ferenc történeti fejlődésében mutatja be az aktivitás szerepét az erkölcsi meggyökösödés kialakításában.

Az iskolai gyakorlatból vett példákat elemezve mutatja be Horváth Lajos, hogy a tanulók aktív részvétele hogyan valósítható meg az új anyag feldolgozása alkalmával. Schirő Ödön viszont azt fejtegeti, hogy a tanulók aktivitása, hogyan biztosítható az óra

számonkérő részében. Különös figyelmet érdemel a számonkérés módjára vonatkozó számtalan jobbnál-jobb gyakorlati javaslata.

Hermann Alice közoktatásunk átszervezésének tükrében az óvodai nevelés eszközeit vizsgálja.

Tihanyi Andor azokat a serkentő tényezőket elemzi, amelyek jelentősen hozzájárulnak a tanulók aktivitásának a fokozásához. A „játékosság” aktivizáló hatása igen jelentős az általános iskola első osztályában. Példákon mutatja be a szerző úgy ennek, mint a dramatizálásnak a hatását. Az alsó tagozat minden osztályának több tantárgyából vett kitűnő példákon igen meggyőzően mutatja meg az aktivizálás sok lehetőségét, amelyekkel ma még nem élnek mindenkor tanítóink. Az irodalom olvasására való nevelés kérdéseit vizsgálja Szathmáry Lajos. Ezen sokat vitatott kérdésben rámutat a tanár személyiségének, módszereinek a jelentőségére.

Veress Judit a történelem tanításunkban vizsgálja a tanulói aktivitás problémáit. Tanulmánya bepillantást is nyújt a szerző kutatási módszerére.

Szoboszlay Miklós: A célok és a módszerek összefüggése az élő idegen nyelvek oktatásában, Drahos Agoston: Szlovák tanárképzésünk néhány módszertani kérdése, Faragó László: A lélektani szempontok érvényesítése a matematikatanítás metodikájában, Bori László: Aktív és receptív folyamatok a munkára nevelésben és a szakmai előképzésben,

Gordos István: A diákszállótól a kollégiumi életig, Tóth Gábor: Régi és új kollégium, Gordosné Szabó Anna, Loczka Béla, Lovász Tibor, Méhes József, Palotás Gábor és Sziklai Béla: A gyógypedagógiában alkalmazott módszerek sajátosságai, míg Buzás László: A tanulók aktivizálásának egyes formái a reformpedagógiában, különös tekintettel a hazai új-iskolára című tanulmányok teszik sokoldalúvá a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának 1961. évi gyűjteményes kötetét, amely méltó folytatása az előzőeknek.

Az általános iskolában működő nevelők számára ajánljuk a gyűjtemény tanulmányozását. A gyűjtemény tanulmányai kétségtelenül hozzájárulnak az oktató-nevelő munka tudatosabb, eredményesebb végzéséhez. Különösen ajánljuk azok számára, akik az oktatás-nevelés kérdéseivel foglalkoznak, vagy mélyrehatóan kívánnak foglalkozni, mivel a tanulmányok útmutatásul szolgálhatnak a helyes kutatási módszerek kialakításához, egy-egy pedagógiai kérdés tudományos igényű vizsgálatához is.

(Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962. 742 oldal.)

Németh István

Zoltai Dénes: *Világnézetű nevelés és vallásos világnézet I.*

Napjaink sokat emlegetett problémája a nevelés és ezen belül is a világnézetű nevelés. Zoltai Dénes fenti című műve e kérdéshez újabb gondolatokat szolgáltat.

Munkájának feladata, hogy a marxista filozófia és pedagógia fényében megvilágítsa a világnézetű nevelés néhány időszerű problémáját, elsősorban a vallásos világnézetű lelkűzésével kapcsolatos pedagógiai kérdéseket. E kötet a téma elvi oldalát, míg a II. kötet a gyakorlati oldalát kívánja majd megvilágítani.

A hatékony szocialista nevelőmunka kibontakozását jelentős mértékben akadályozhatja az elvi bizonytalanság. Marxista tudatosság nélkül nem lesz célratörő a pedagógus tevékenysége. Ennek érdekében az első fejezetben a szerző a világnézetű fogalmát fejti ki igényesen, majd a világnézetű—tudomány, világnézetű—tudomány—vallás kapcsolatát, rendszerét tárja fel, valamint az alapvető világnézetű irányzatokat.

A világnézetű — írja Zoltai Dénes — nem csupán a nézetek rendszere, hanem meggyőződés, életfelfogás, éppen ezért szorosan összefügg az ember érdekével, gyakorlati tevékenységével.

Könyvének második fejezete a dekadens polgári filozófiai világnézetű szerkezetének elemzésével foglalkozik. Az ismert hegeli tételtől indul ki: „egy filozófia; maga a kor, gondolatilag felfogva”. A sokféle polgári világnézetű felfogás kiinduló tételét az első pillanatra pozitívnek hatnak, a későbbiek során azonban az önkényesség és ésszerűség kusza egyvelegévé válnak, melyet gondolatilag megragadni nem lehet.

Zoltai könyvének harmadik fejezete a legmegkapóbb. Ebben a fejezetben fejti ki a jelenkori apologetika főbb irányzatait. A jelenlegi apologetikában vezérszólam a tudomány és a vallás összeegyeztetése. Ez az összeegyeztetés a teológia lényegében rejlik, és ez nem más, mint a tudományos fejlődéssel szembeni óvatos védekezés, mely néha támadásba lendül át. Ismerteti a legmodernebb és legszínvonalasabb apologetikai tankönyv, az „Alapvető hittan” egyes tételét, annak célkitűzését. Az „Alapvető hittan” taktikai vonala szerint a hit és ész, kinyilatkoztatás és tudomány között soha igazi ellentét fel sem merülhet, mert ugyanaz az Isten, aki a vallás igazságait kinyilatkoztatta, az ésszt is adta; Isten nem mondhat tehát önmagának ellent.

Ezek bizonyítására már eleve „okságiv-elv”-eket premissának tüntetnek fel, amelyek a későbbi bizonyításhoz szükségesek a lehetetlen bebizonyítására. Bizonyítási eljárás-

saikhoz tehát a skolasztikus formában konzervált formális logikát használják fel. A későbbiek során a szerző ismerteti az „Alapvető hittan” tulajdonképpeni feladatát: Isten létezésének tételét, majd külön a „hit lelki forrásait”. Zoltai Dénes az „Alapvető hittan” tételét sokoldalúan le is leplezi.

A modernizmus mint epizód és mint végkövetkeztetés cím alatt ismerteti a szerző a hit és tudás összeegyeztethetlenségét valló modernista felfogást. A modernisták a kettős igazság felfogását vallják, de úgy, hogy abból a hívők vallásos fideista konzekvenciákat vonjanak le. Illyenek: a kantisták, újkantisták, pozitivisták.

Dialektikai teológia és a modern hitvédelem válsága cím alatt a szerző megismerteti az olvasóval a belső forma és a külső kifejezésforma közötti különbséget.

Végül ismerteti Zoltai a jelenkori apologetika szociális szerepét.

A tudatos világnézetű nevelés szempontjából nélkülözhetetlennek tartjuk Zoltai Dénes munkájának tanulmányozását. A legelvontabb fejtegetéseket is közel viszi a szerző az olvasóhoz könnyed, gördülékeny stílusával. (Tankönyvkiadó, Budapest. 1961. 132 oldal.)

Budai Ilona

A 6—10 éves korú gyermek világnézetű neveléséről. (Segédkönyv az általános iskolák I—IV. osztályának tanítói számára.)

Az oktató-nevelő munka valamennyi ágában nélkülözhetetlen a pedagógiai felkészültség. A hiányosság, bizonytalanság a világnézetű nevelésben váltja ki a legérzékenyebb reakciót — írja a kötet előszavában Arató Ferenc.

A kötet szerzői az általános iskola alsó tagozata oktatási-nevelési kérdéseinek mind elméleti, mind gyakorlati vonatkozásában alapos ismerői. A tanulmányok elvi vonatkozásai mellett a gyakorlat számára nyújtanak segítséget.

Foglalkoznak a tanulmányok a világnézetű fogalmával, tartalmával, jelentőségével, a világnézetű kialakulásával és helyével a nevelés folyamatában. (Horváth Lajos)

Környezetünkről a megismerési folyamatok révén szerzünk tudomást. A következő tanulmány az idevonatkozó pszichológiai kérdéseket vizsgálja. (Dr. Putnok János)

Voksán József cikkében azokat a tényezőket ismerteti, amelyek a világnézetű nevelés eredményességét befolyásolják, majd azokat a lehetőségeket mutatja be, amelyeket oktatási rendszerünk továbbfejlesztése biztosít.

A világnézetű nevelés az általános iskola alsó tagozatában elsősorban a tanítási órákon valósul meg. A következő fejezet a tanítási

órán folyó világnézeti nevelés tervezésével, majd azokkal a didaktikai alapelvekkel foglalkozik (a tudományosság, a tanulók tudatosságának, aktivitásának, a szemléletességnek, a rendszeresség elve), amelyek különös jelentőséggel bírnak a világnézeti nevelés szempontjából. A szerzők — *Faragó László és Speizer Márton* —, a világnézet alakulását mutatják be az alsó tagozat osztályaiból, illetve tantárgyaiból vett példákon.

Természetesen igen jelentős hatással vannak a tanulók világnézetének az alakulására a tanítási órán kívüli tényezők is (a kisdobosmunka, a napközi otthon, iskolai ünnepélyek és megemlékezések stb.). Ezeknek a hatását vizsgálja a kötet befejező tanulmánya. (*Dr. Hunyadi Zoltán és Makoldi Mihályné*)

A kötet tanulmányai segítik az iskola-reformban megjelölt célkitűzések gyakorlati megvalósítását, segítik a tanítók munkáját.

(Tankönyvkiadó, Budapest, 1962. 172 old.)

Németh István

Horváth Lajos: A világnézeti nevelés időszzerű kérdései.

Ifjúságunk világnézeti nevelésével foglalkozó művek közül érdeklődésre tarthat számot Horváth Lajos tanulmánya, mivel pedagógusaink figyelemre méltó nevelőmunkája mellett is még igen sok a tennivaló ezen a területen.

A világnézeti nevelés időszzerű kérdéseit a szerző öt fejezetben tárgyalja.

Az első fejezet a tanuló ifjúság világnézeti nevelését vizsgálhatja a Horthy-rendszer iskoláiban.

A világnézet kialakulásának folyamata című fejezetben ismerteti és elemzi a világnézet kialakulását meghatározó tényezőket, majd rámutat arra, hogy a legnagyobb hatást közvetlenül az iskolai oktató-nevelő munkától várhatunk. Bemutatja a világnézet kialakulásának a folyamatát az általános iskola alsó- és felső tagozatában. Sok-sok példán mutatja be a világnézeti nevelés lehetőségeit a hatéves kortól, majd a gyermek világképének leglényegesebb változásaival ismerteti meg az olvasót.

A világnézeti nevelés fogalma és helye a nevelés folyamatában című fejezetben azt fejtegeti, hogy a világnézet formálását az oktatási folyamat során a tananyag minden részletének a feldolgozásával szolgáljuk. A világnézeti nevelést nem lehet leszűkíteni a tanítási óra egyik, vagy másik mozzanatára vagy valamely didaktikai feladat megoldására. Minden osztály anyagából számtalan példát nyújt a szerző. A közösségi élet helyes szervezésére, a tanulók tevékenységének meg-

felelő értékelésére nyújt eligazítást a továbbiakban.

A világnézeti nevelés a tanítási órán című fejezetben a téma, illetve ezen a belül a tanítási órák nevelési feladatait mutatja be minden osztály tantárgyaiból vett példákban.

A tanulmány két utóbbi fejezetének tanulmányozása sok-sok gondolatot ébreszt az olvasóban, ugyanekkor eligazítást nyújt a jobb, az eredményesebb nevelőmunkához.

Végül összefoglalóan bemutatja a szerző a világnézeti nevelés lehetőségeit a tanítási órán kívül. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1961. 240 oldal.)

Budai Ilona

N. K. Krupszkaja: A szocialista iskoláról.

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom után különböző nézetek csaptak össze a fiatal szovjet államban az iskola társadalmi funkcióját, feladatait, de még az iskolában alkalmazott módszereket illetően is. Hosszú harc után, több párttáborzat segítségével győzött a szocialista iskola, a szocialista forradalom diadalával bekövetkezett forradalmi változásról tudomást nem vevő konzervatív álláspont képviselői és a szélsőséges, formabontó törekvésű baloldali túlzók elleni küzdelemben.

Nagyezsda Konsztantyinova Krupszkaja nemcsak egyike volt azoknak, akik ott állottak a szocialista iskola bölcsőjénél, hanem vezető szerepet töltött be a szocialista iskola megalkotásában, elméleti megalapozásában, s 1929-től az 1939-ben bekövetkezett haláláig, mint helyettes népbiztos gyakorlati munkása és irányítója volt a szocialista iskolának. A Tankönyvkiadó fontos feladatot látott el, és hiánypótló munkát végzett, amikor dr. Kövendi Dénes fordításában és dr. Kőte Sándor szerkesztésben magyar nyelven közreadta N. K. Krupszkaja azon írásait, amelyekben tudományosan megalapozta a szocialista iskolarendszert, és felvázolta a szocialista iskola oktatási, nevelési és módszertani kérdéseit. A kiadványban közölt tanulmányok a szocialista iskola és szocialista neveléstudomány különböző kérdéseivel foglalkoznak. A polgári iskola kritikai vizsgálatától, az egyházi iskolák államosításának elvi megindoklásán, a különböző iskolatípusok szervezési problémáin keresztül az iskolai tanulmányi munka színvonalának emeléséig számtalan kérdésre ad biztos és határozott álláspontot. N. K. Krupszkaja a szocialista iskola egyik legfontosabb alapelvének, az oktatásnak a termelőmunkával való összekapcsolását és a politéchnikai oktatás megvalósítását tartotta. Állandóan hangsúlyozta az új módszerek kidolgozásának szükségességét és többször aláhúz-

ta, hogy nincs mindenre alkalmas univerzális módszer. Harcolt az állandó tankönyvek megszületéséért és tudományosan alapozta meg a szocialista tankönyvekkel kapcsolatos követelményeket. A legbonyolultabb pedagógiai problémákat is egyszerűen, világosan és közhírhöz tudja közvetíteni az olvasó számára, így a fenti kiadványban közzétett tanulmányait haszonnal forgathatják a kérdések iránt érdeklődők. (Tankönyvkiadó, Budapest, 1962. 230 oldal.)

Dr. Zsámbecki László

Darvas—Somogyvári—Veidner: Táblavázlatok az általános iskolai fizika tanításához. A módszertani segédkönyv hézagpótló mű. Az általános iskola fizikatanításában sok gondot okoz a jó és megfelelően méretezett táblavázlat készítése. A 45 perces órák bevezetésével fokozottabb mértékben kerül előtérbe az a kérdés, hogy mennyi időt fordítsunk a táblavázlat készítésére. Bármennyire is szűkre szabott a tanítási óra ideje, a táblavázlat elengedhetetlen kelléke a fizika órának. A jó táblavázlat pontos képét adja a lefolyt óráknak, a tanulóknak az otthoni munkához nagy segítséget nyújt, felidézti előtűnt az órán látott kísérleteket, mérési eredményeket, feladatmegoldásokat. A jó táblavázlat gondos készületet, megfontolást és kellő tapasztalatot kíván a tanártól.

A kezdő fizika tanároknak különösen sok segítséget nyújt a megjelent könyv, de sok, jól felhasználható gondolatot meríthetnek belőle a tapasztaltabbak is.

A bevezető részben a szerzők általános irányelveket rögzítenek a táblavázlat készítésére vonatkozólag. A didaktikai és módszertani elvek szem előtt tartásával állították össze mindazokat az általános tudnivalókat, amelyeket a táblavázlat megtervezésénél, kivitelezésénél, a tanulókkal való lerajzoltatásnál követni kell.

Sok kérdésre adnak gondosan megfogalmazott feleletet azok számára, akik még nem rendelkeznek kellő tapasztalatokkal. Pl.: Mit tartalmazzon a táblavázlat? Mikor kerüljön a vázlat a táblára? A táblai rajz technikájára vonatkozó útmutatásai is helyesek, követendők. Részletesen kitérnek a rajzok láthatóságára, nagyságára, a szövegírás mikéntjére, a színes kréta és a rajzeszközök használatára, valamint az ábrázolás módjára. Helyesen mutatnak rá a műszaki ismeretekkel való koncentráció fontosságára, a műszaki rajzelemek felhasználására is.

A könyv közli a jelenleg érvényben levő Tanterv VII. és VIII. o.-os anyagának tanmenetszerű felosztását. Az itt felvett tanítási órák sorrendjében, minden órához adnak táblavázlatot is. A közölt vázlatok jól áttekin-

hetők, az óra súlyponti anyagát logikus sorrendben elhelyezve tartalmazzák. A rajzok egyszerűek, a tanulók által is könnyen elkészíthetők. A rajzok mellett levő szöveg a legszükségesebb megállapításokat tartalmazza. Némely vázlat túlméretezett. Elsősorban azok, amelyek sok szöveget, mérési adatokat, számításokat is tartalmaznak. A könyvben közölt vázlatok a maximumot mutatják, nem kötelező erejűek, tehát bárki tetszése szerint, a körülményeknek megfelelően átalakíthatja. A könyv célja, hogy gondolatokat adjon, a helyes kivitelezésre nyújtson irányítást és segítsen ott, ahol erre szükség van. A könyv végén levő néhány színes melléklet a színes kréta használatához ad tájékoztatót. A rajzokon a lényeg kiemelésére, a fontosabb szerkezeti részek megkülönböztetésére használnak színes vonalakat.

A vázlatok közt szerepelnek összefoglaló, rendszerező órák vázlatai is. Ezek különösen jó szolgálatot tesznek, mert ezen a téren megszokottak a vélemények, hogy mit tartalmazzon, és milyen méretezésű legyen az összefoglaló óra vázlata. Egy-egy nagyobb egység után közölt összefoglaló vázlat jól rendszerezi, áttekinthetővé teszi a tanult anyagot, és megláttatja a tanulókkal a tanult részletek közötti összefüggéseket is. Ezek a vázlatok azonban kissé zsúfoltak, túlméretezettek.

Kár, hogy a könyv megjelenése majdnem egybeesik a Tanterv megszűnésével. Ilyen segédkönyvre már régebben is szükség lett volna. De a sok segítséget nyújtó könyvet a jelenlegi Tanterv érvényességének utolsó éveiben, sőt később is haszonnal forgathatják a fizikát tanító tanárok. (Tankönyvkiadó, 1962. 172 oldal.)

Kubinyi Zoltán

Weöres Sándor: Bóbita

Nem is vállalkozhatott volna szebb és hasznosabb feladatra a Móra Ferenc Könyvkiadó, mint hogy újra kezébe adja kis olvasóinak e művészi kiállítású gyermekvers gyűjteményt. A kötet megkapó hangulatur remekbe szabott 54 versével gyermekvers irodalmunk egyik gyöngyszeme. Tematikai és formai változatoság, hangulatgazdagság, érzelmekeltő erő, dallam és muzsika a „Bóbita” jellemzője. Nem is csodáljuk, hogy a zeneszerzőket dalra ihlette a költő jó néhány verse. (Munka és béke, Suttog a fenyves, Buba éneke, Tavasz-köszöntő stb.)

Valóban kedvesek ezek a versek, dallamosak, könnyen tanulhatók, és nagyon közel állnak a gyermek gondolat- és érzésvilágához. Olvasgatásuk nemcsak kellemes szórakozást, maradandó élményt jelenthet gyermekeink számára, hanem esztétikai ízlésüket, a versek

iránti fogékonyságukat is nagy mértékben formálhatja. Ezt a célt szolgálják a kötetet illusztráló Hincz Gyula stílusos, kedves hangulatteremtő rajzai is. Melegen ajánljuk e művészi értékű, izléses kiállítású könyvet szülőknek és nevelőknek egyaránt, hogy juttassák el azokhoz, akiknek a szerző szánta.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1962.)

Dobcsányi Ferenc

A nagy leleplezés és más színdarabok

A „Gyermekszínpad”-sorozatban ismét napvilágot látott 7 rövid, egyfelvonásos gyermekdarab. Ez a kötet is az iskolák műsoros rendezvényeihez nyújt jelentős segítséget. A válogatás nagy körültekintéssrel tanúskodik. Találunk itt komoly és tréfás jeleneteket kicsinyek és nagyok számára egyaránt.

E rövid darabok legfőbb jellemzője az egészséges humor és a közvetlenség. Valamennyi a gyermek nyelvén íródott, a mai gyermek gondolkodását tükrözi. Ez a legfőbb biztosítéka annak, hogy a jelenetekben rejlő nevelői hatás maradéktalanul érvényesüljön. Szívből szurkolunk az álruhás Istinek, aki édesapjának szeretne örömet szerezni, és arasznyit nő szemünkben az a kisdíák, aki az iskolában tanultakat oly ügyesen kamatoztatja otthon. A padfaragó Molnár Jóskában sok tanuló magára ismerhet. De igen találóak és hatásosak azok a darabok is, amelyek az önzést, az irigységet és a hiúságot pellengérezik ki. Íróik tudatában vannak, hogy a gyermeki érzelmek megmozgatása komoly jellemformáló erő. Végül találunk itt jó példát arra is, hogyan lehet nagyobb gyermekcink figyelmét egy-egy aktuális politikai kérdésre élményszerűen ráirányítani (pl.: az amerikai néger kérdés).

Közös érdeme a jeleneteknek, hogy kevés anyagi feltétellel színpadra állíthatók. A közölt kosztüm- és díszlettervek egyszerűek, ol-

csók, de illúziót kelthetnek. A rendezői utasítások a lényegre irányulnak, és igen megkönynyítik a rendezést végző tanár vagy ifjúsági vezető munkáját.

Meggyőződésünk, hogy a „Gyermekszínpad”-nak ez a kötet is sok segítséget nyújt az iskolában folyó nevelőmunkához.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1962.)

Dobcsányi Ferenc

Astrid Lindgren: Britta kiönti szívét

Az író egy 15 éves svéd kislány történetén keresztül híven mutatja be a serdülő lány érzésekkel teli lelkivilágát. Könyve tettekre buzdít, bemutatja, hogy a családi élet összhangja, hagyományai milyen jó hatással vannak a növekvő gyermekek fejlődő lelkivilágára.

A főszereplő Britta élete egy évének levélformában történető leírása alkalmas arra, hogy közvetlenül, őszinte hangon szóljon az olvasóhoz. A mindvégig érdekes könyvet mi inkább a 14 éveseknek és azon felülieknek ajánljuk.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, 1962.)

Krasznai Lászlóné
általános iskolai tanár, Tápé

Peter Herbert: Pelle állatai

A kis hétéves Pelle nagyon szerette az állatokat. Fanni szarkával, Csuzsi csigával, Zsupszival a kedves mókussal vidám történeteket él át. Pelle érti az állatok nyelvét, szeretettel bánik velük. Az állatok mentik meg, amikor egy kalandos csónakázás után egy szigetre vetődik. A könyv gazdagítja a gyermekek lelkivilágát, növeli az állatok iránti szeretetet.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, 1962.)

Krasznai Lászlóné
általános iskolai tanár, Tápé

СОДЕРЖАНИЕ

Принципы мировоззренческого воспитания: <i>Миклош Нанаши</i> <i>Др</i>	1
Преподавание сказки в первом классе начальной школы: <i>Шандор Майзик—Анталне Сили</i> ...	6
Урок пения в втором классе: <i>Йожефне Гарамсеги—Йожеф Гарамсеги</i>	16
Несколько замечаний о первичном закреплении: <i>Янош Надь</i> ...	23
Как рисуем на доске? <i>Михай Патай</i>	34
Изложение чисел до десяти: <i>Яношне Надь—Иштван Гато</i> <i>Др</i>	38
Разработка понятия дроби в начальной школе: <i>Яношне Колемеч—Калман Мошон</i>	49
Как можно осуществлять воспитательные активности учеников на уроках геометрии? <i>Ласлоне Цзимер</i>	57
Преподавание сложного предложения в начальной школе: <i>Йожеф Имплом</i>	64
Значение поясняющих рисунков в преподавании истории начальной школе: <i>Ласло Чиллик</i>	71
Цех	81
Обозрение	82

INHALT

<i>N. Nánási</i> : Die Grundlagen der Weltanschaulichen Erziehung	1
<i>A. Majzik, Frau Szili</i> : Der Unterricht des Märchens in der I. Klasse der Grundschule	6
<i>Frau Garamszegi, J. Garamszegi</i> : Eine Gesangsstunde in der II. Klasse	16
<i>J. Nagy</i> : Einige Bemerkungen über das primäre Einprägen	23
<i>M. Pataj</i> : Wie sollen wir an die Schultafel zeichnen?	34
<i>Frau J. Nagy, S. Gázsó</i> : Der Unterricht der Zahlen bis 10	38
<i>Frau J. Kelemen, K. Mosonyi</i> : Die Bruchbegriffbildung in der Grundschule	49
<i>Frau L. Czimer</i> : Die Verwirklichung der Erziehung zur Aktivität unterhalb der Geometriestunden	57
<i>J. Implom</i> : Der Unterricht des zusammengesetzten Satzes in der Grundschule	64
<i>L. Csillik</i> : Über das, zur Erklärung verwendete Zeichnen bei dem Geschichteunterricht in der Grundschule	71
Kleinere Mitteilungen und Rundschau	81

Ára: 10,— Ft.