

54854

1137

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1962 DEC 12



II./4

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, Kincses Ferenc,  
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. 62-3777

TARTALOMJEGYZÉK

Az íráskészség fejlesztésének néhány időszerű kérdése: <i>Gledura Lajos</i> .....	1
Olvasmánytárgyalás a IV. osztályban: A kapzsi Csun: <i>Kálmán Jánosné—Süli Dezsőné</i> .....	8
Daltanítás hallás után kánonban: Fut a vonat című dal: <i>Csillag Lászlóné—Vadászy Béláné</i> .....	13
Egy olvasmánytárgyalás eredményének vizsgálata: <i>Zentai Károly</i> .....	19
A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek szerepe és jelentősége az általános iskola alsó tagozatán alkalmazott szömagyarázatoknál: <i>Zsámbéki László</i> .....	31
A sablon-feloldás néhány lehetősége a matematika és fizika óráinkon: <i>Zalai Ernő</i> .....	37
Hogyan rajzolunk a táblára?: <i>Pataj Mihály</i> .....	44
A koncentráció megvalósítása az élővilág és a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgyak között az V. osztályban: <i>Mihály Endre</i> .....	48
Gyakorlatiasság és világnézeti nevelés nyelvtan óráinkon: <i>Dobcsányi Ferenc</i> .....	56
Zenei élmény nyújtása az énekórán: <i>Erdős János</i> 65	
Pszichológiai eljárásmod a gyermeki közösség dinamikájának feltárására: <i>Geréb György</i> .....	72
Műhely .....	78
Szemle .....	82
A Módszertani Közlemények I. és II. évfolyamának tartalomjegyzéke .....	86



GLEDURA LAJOS

gyakorló iskolai tanító, Jászberény

## Az íráskészség fejlesztésének néhány időszerű kérdése

A Tanterv és Utasítás célul tűzi ki, hogy a tanulók az általános iskolában olyan íráskészségre tegyenek szert, hogy azt eszközként tudják használni mind a továbbtanulásban, mind az életben. A készségszint komoly fokát állítja követelményként a tanulók elé. Írásuk legyen olvasható, lendületes és kellő gyorsaságú.

Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy tanulóink nem érik el ezt a szintet teljes mértékben. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az alsó tagozatban nem elég hatékony készségképző munkánk. A felső tagozatban sem fejlődik kedvezően a tanulók írása. Ott már nem is tanítják külön órában az írást.

Mindezek köteleznek bennünket arra, hogy több gondot fordítsunk az íráskészség fejlesztésére, az eredményesebb eljárások kidolgozására, a meglevőek újszerű alkalmazására.

Az írás tanulása összetett látási, hallási és mozgási folyamat. A tanulónak írás közben figyelnie kell a betű helyes alakítására, a kapcsolásra, az írás technikájára. Mondania, vagy hallgatnia kell a hangot vagy a szót. A szabályos betűformáknak, az alakításnak, a fej, kéz, láb, toll stb. helyzetének, az egyes mozgásoknak, külön-külön ismerete van, melyet tanítanunk is kell, hisz ezek a szép, lendületes írástechnika kialakulásának az alapjai.

Az írás tanítása során találkozunk sok olyan ismerettel, mozzanattal, amelyek sokak számára lényegtelennek látszanak, vagy nem is ismerik azokat. Ennél fogva nem is fordítanak kellő gondot azok tanítására, gyakoroltatására, elmélyítésére, pedig ezek az íráskészség kialakításában döntő jelentőségűek lehetnek. Az egyes mozzanatokat nem a megfelelő feladatok végrehajtására használják fel.

Ezek közül szeretnék néhányal foglalkozni.

1. Az írástanítás első osztályban az előkészítő időszakkal kezdődik. Ekkor rakjuk le azokat az alapokat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek a folyóírás elsajátításához.

*A pontos betűismeret szempontjából fontosnak tartom az olyan képzetek kialakítását, amelyek az írás és a betűk szerkezeti felépítését, a BETŰK ELEMÉIT tükrözik.* Ezeknek szilárdnak kell lenniük, hogy a gyermek az írás tanulásakor bármikor fel tudja idézni.

A tanuló tudatában akkor marad szilárd emléknym egy betűelemről (később betűről, majd szóról), ha sokszor, sok változatban látja ugyanazt. Ha maga is próbálgatja az alakítgatást. Ha a tanító elmondása alapján sokszor hallja azokat. Mivel a 8–10 éves gyermek differenciáló képessége még igen nehezen bontakozik ki, gondoskodnunk kell arról, hogy az ilyen képzetek kialakítása során ne zavarja őket az

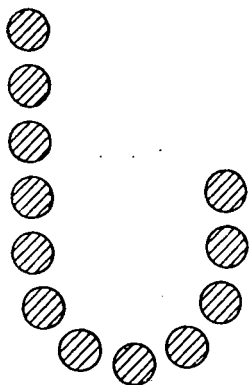
a sok ismeret és azok gyakorlati alkalmazása, amelyek szükségesek az írás tanulásához. Gondolok itt a mozgási, technikai ismeretekre. (Testtartásra, füzet- és írószerszámokra, vonalvezetésre stb.) Viszont ezeknek az ismereteknek a tanítása órától órára folyamatosan a betűelemek tanításával együtt történik. A képzetek kialakítására tehát önálló órát nem számíthatunk. Óráinkba azonban még a vázolgotást, írást és minden másfajta gyakorlást megelőzően beiktathatunk olyan mozzanatot, melyben a tanulók szabadon, minden gátlás nélkül, a zavaró körülményeket kiküszöbölve szemléltethetik, formálgathatják, ismerkedhetnek a betűelemekkel. Ez a munka csak akkor lesz eredményes és célravezető, ha figyelembe vesszük a gyermek életkori sajátosságait, ha nem túlterhelő, ha játékos, hangulatos.

Hogyan történhet ez?

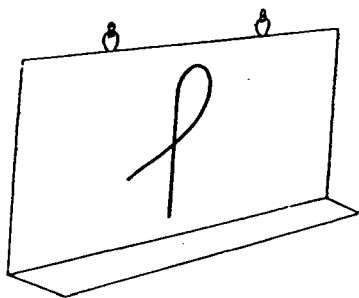
A tanító bemutat a tanulóknak egy jól ismert tárgyat (lehetőleg játékot), melynek alakjából származtatják a megfelelő elemet. (Ennek módjával nem kívánok részletesen foglalkozni. Ezt rendszerint fel is rajzolja a táblára. Ezután következhet a betűelem figyelgetése, annak alakítgatása, formálgatása.

a) Felhasználható erre az *applikációs tábla*. A tanulók a számoló korongokat mágnesek segítségével a vastáblára rakják, s ebből alakítják ki a megkívánt betűelemet, pl. a „horogvonalat”, amelyet összehasonlítanak a táblai rajzzal. Ezt kisebb-nagyobb alakban, kék, piros, sárga korongokkal is jó kirakni. Ugyanezt a helyükön egyéneként is elvégezhetik a tanulók, a „százast” doboz korongjaival. (Amit a számtan órán számolásra használnak.) Ha a tanulók nem rendelkeznek ilyen dobozzal, kukorica- vagy babszemek is megfelelőek. (1. ábra.)

b) Az alsó és felső hurkolás szemléltetésére különösen alkalmas a bolyhos felületű posztós *tapadótábla*, s a ráhelyezett pamutfonal. A tanulók szívesen alakítgatják rajta a „fecskevonalat”. A pad írólapján is gyakorolgathatják, persze a tanító irányításával, ellenőrzésével. (2. ábra.)



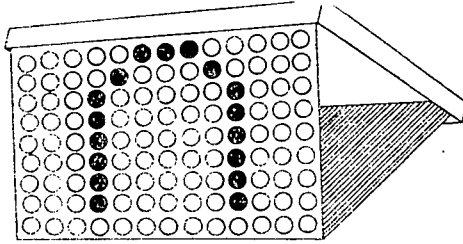
1. ábra



2. ábra

c) A „gyöngyözzünk” című játékot is igen kedvelik a gyermekek. Egy dobozban sok, többszínű gyöngy, s egy felállítható lyukacsos kartonlap található. Különböző figurákat, így betűelemeket és betűket is lehet belőle kirakni. (3. ábra.) Érdekes ezt nagyalakban is elkészíteni. A gyöngyöket meggyamag vagy cseresznyemag is helyettesítheti. Egy-egy ilyen játékos mozzanat élénkítőleg, aktivizálólag hat a gyermekekre.

Célszerű egy-egy alkalommal több eljárást is alkalmazni, mellyel elérjük, hogy a tanulók tudatában logikailag mégjobban tisztázódnak az egyes betűelemek, ame-

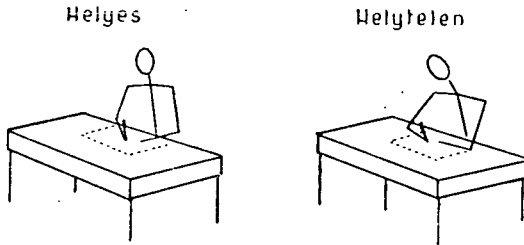


3. ábra

lyek szilárd alapjai lesznek a betűtanításnak. Tudatosítanunk kell, hogy ezekre nagy szükség lesz, mert ezekből építjük fel a betűket.

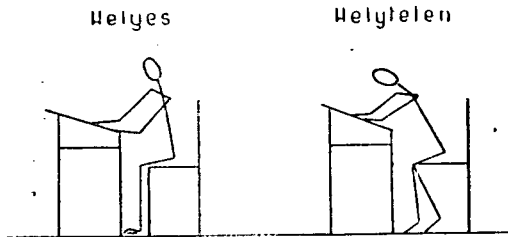
2. Ismernünk kell azokat az ismereteket és tényezőket, amelyek döntően befolyásolják A HELYES ÍRÁSTECHNIKA KIALAKULÁSÁT.

a) A test egyensúlya érdekében a két lábnak egymás mellett, a padlóra merőlegesen, a talpakon kell nyugodnia. Mi következik a lábak helytelen helyzetéből? A test egyensúlya megbomlik. A törzsnek előre kell dőlnie, s ezáltal a fej is előre-bukik, közelebb kerül a füzethez. A karok elhelyezésére sem marad tér. A tanuló kénytelen jól feltenni a karját. Így a könyökök is a pad írólapjára kerülnek. (4. ábra.)



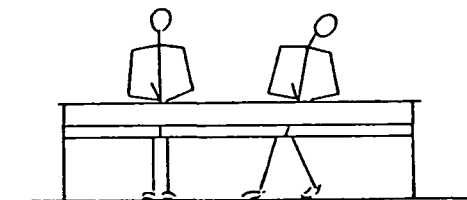
4. ábra

b) Az alsókart úgy kell elhelyezni a padon, hogy mind a két kéz lazán a füzetre feküdjön, s a könyökök a pad szélétől kissé kiálljanak. Ellenkező esetben a kéz helyzete a pad élével párhuzamos lesz, ami megváltoztatja a tollszár irányát is. Nem a váll felé mutat. Lefékeződik az írás lendülete. A kéz továbbvitele szaggatottá teszi, mert sima csúsztatás helyett könyökkel együtt fel kell emelni. (5. ábra.)



5. ábra

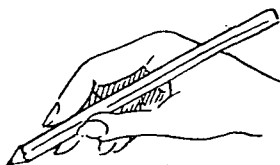
c) Fontos a fej egyenes és megfelelő távolságban való tartása. Túlságosan közelről a sovány betűket is megfelelőnek látják a tanulók. Szűk lesz a betű- és szóköz is. A betűk döntésének egyik leggyakoribb oka, a ferde fejtartás. Egészségi szempontból is nagyon káros. (6. ábra.)



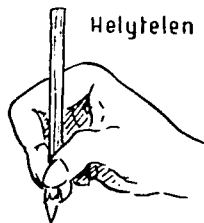
6. ábra

d) A ceruzának, tollnak olyan hosszúnak kell lennie, hogy az ráfeküdjön a hüvelyk és mutatóujj között a kézre. Ha a toll merőlegesen áll a füzetre, nem a gömb vége, hanem a hegye éri a papírt, s így karcol, akadályozza a lendületet, a helyes vonalvezetést, rezgős lesz az írás. (7. ábra.)

Helyes

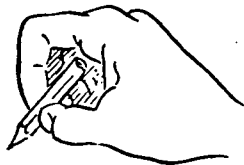


Helytelen

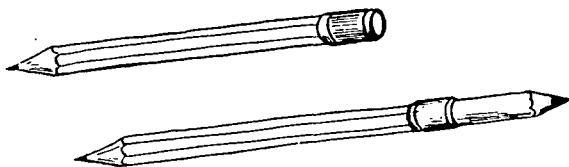


7. ábra

e) A tanulók hengeres, végig egyforma vastag tollszárat használjanak. Kissé nyújtott ujjakkal fogják. Ez megakadályozza a toll túlzott szorítását is. Sok tanuló azért fogja helytelenül mind a ceruzáját mind a tollát, mert rövid, nem tud ráfeküdni a kézre, nem tudja rajta kinyújtani az ujját sem. Akarata ellenére is kénytelen szorítani, s ujjait begömbíteni, ami igen fárasztó. Sajnos a színes ceruzákat már eredetileg rövidre készítik, két három hegyezés után alig lehet fogni, s a legszomorúbb, hogy fogásuk helytelen szokásokat alakít ki a gyermekekben. (8. ábra.) Jól fel lehet használni ceruzahosszabbítónak a ceruzák végén levő törlőgumi tokot oly módon, hogy a gumi helyett rövid színesceruzát helyezünk bele. Így egy kézben van mindkét ceruza és a hosszabbítás problémája is megoldódik. (9. ábra.)



8. ábra



9. ábra

Meg kell még jegyezni, hogy külön technikája van a ceruzával és tollal való írásnak, amit külön-külön tanítanunk is kell. Jó átmenet a kettő között két-három napig a színesceruza használata. Feljebb és lazábban kell fogni, mint a fekete grafitceruzát. A papírhoz csak hozzá kell érinteni, mint a tollat.

Nagyon fontosnak tartom az előbb felsorolt írástechnikai alapismeretek alapos és tudatos gyakoroltatását. Ezt a munkát nem lehet szakaszokra bontani, ez folyamatos. Egy-egy ilyen ismeret gyakoroltatását egy-egy óra speciális feladatként is kijelölhetünk.

Már első osztály végére jó szokásokat alakíthatunk ki ezen a téren. Persze nem mondhatjuk azt, hogy teljesen automatikusak lesznek ezek a mozgások, de kötelességünk, hogy helyes úton indítsuk el az automatizmusokat. Nagy gonddal kell végeznünk ezt a munkát, mert egy-egy rossz ismeret alapján beidegzett tevékenység felbontása és újjal való helyettesítése igen nehéz és hosszadalmas munka, de a gyermekek lelki fejlődésére sincs jó hatással.

3. Hiába ismerik a tanulók a betűk elemeit, a betűk szerkezeti felépítését, a szabályos kapcsolást, az írástechnikai ismereteket, ha azokat a mozgás segítségével ábrázolni, vagyis leírni nem tudják. De minden ilyen mozgásnak, mozdulatnak is ismerete van, amely az egyes betűelemek, betűk alakításában, kapcsolásában nyilvánul meg. Pl. A kéz továbbcsúsztatásának, a hurkolásoknak, az íveléseknek, stb.

A tanulók a bemutatás során *figyelik* ezeket a mozgásokat. *Látják* a könnyed, helyes vonalvezetést. *Hallják* a tanító kísérőszövegét, amit alakítás közben mond. Pl. „Ferde egyenesen fel, balra kanyarítom, egyenesen le...” stb. Később hozzákapcsolódik *saját munkájuk, mozgásuk*. Minderről emléknymokok raktározódnak el, amelyeket tanulás közben fel-felidéznek mint emlékképeket. A próbálgatás, gyakorlás során újakkal egészülnek ki, amelyek tisztázzák, szilárdítják az ismereteket. *A tanulók tudatában mozgásképzetek alakulnak ki*. Hogy ez így is van, s ezeknek milyen nagy szerepük van az íráskészség fejlesztése szempontjából, sokszor meggyőződhetünk róla. Írásórán, amikor felelevenítjük az ismereteket, kérdés helyett elég egy-egy kézmozdulatot tenni, s a tanulók azonnal el tudják mondani a helyes alakítást, vagy kapcsolást. Társa kézmozdulatából következtetni tud, hogy az írás szabályos lesz-e vagy nem. Stb.

Hogyan segíthetjük elő ezeknek a képzeteknek a kialakulását?

a) Hogy ezek a képzetek helyes ismereteket (mozgási ismereteket) tükrözzenek, *a tanítónak nagyon pontosan be kell mutatni azokat*. A betűelemet, betűt, vagy szót felvázolja a táblára. A nagyobb aktivitás biztosítása érdekében jó ezt nagy alakban és színessel végezni, lassan, úgy, hogy minden gyermek jól láthassa. Ezután elmondja az alakítást. Hol kezdődik, merre történik az ívelés, mit kell tenni, hogy a két vonal megfelelő helyen metsze egymást, stb. Majd összekapcsolja a kísérő szöveget a vázolatással, mely mindig lendületesebb és pontosabb lesz.

*A kísérő szöveg mondása és hallása*, nemcsak a betűismeret szempontjából jelentős, hanem a mozgásképzetek kialakulását is elősegíti. Különösen az előkészítő és a betűismertetés időszakában van nagy jelentősége. A betűk összekapcsolásakor jó a nehezebb kapcsolást is szöveggel kíséreni. Később ez az irányítás csak a lényegre, egy-egy nehezebb rész kiemelésére irányulhat. A második osztályban a betűk átismételése után már teljesen el is maradhat, ekkor már a tényleges mozgási gyakorlatnak jut nagyobb szerep. A sok fölöslegessé vált beszéd lelassítja az írást, a lendületesség gátlójává válik.

b) A levegőben és a pad írólapján való gyakorlásnak sem csupán a kézizomlázítás a feladata, hanem a mozgásképzetek kialakításának egyik eszköze is. A függőleges (levegőben), majd a vízszintes síkban (a pad írólapján) való vázolatgatás átmenet a papírra való írás között. Egyben egyik fokozata is annak, *amikor a tanulók már*

alakítanak, mozgást végeznek, de még nem kapcsolódik hozzá az írószer használata, s így csak a helyes formára és vonalvezetésre kell koncentrálniuk.

Jól bevált eljárás, ha azzal a tanulóval, akinek nehézséget okoz az írás tanulása, előbb a táblára, vagy állmányra felakasztott betűtábla betűin (éppen a tanult betűn) sokszor átfuttatjuk az ujját. Ugyanezt célszerű felmagyított szókártán is elvégeztetni. (A nehezebb kapcsolások esetében.) Ezután a tanulók felállnak, megcélazzák a táblára írt nagy alakú betű, vagy szó kezdőpontját, s a levegőben egyszerre kezdik az alakítást, az ehhez kapcsolódó mozgás gyakorlását. A „gyengébb” tanulóknak ilyenkor is segíthetünk. Fogjuk meg a kezét, s vezessük azt a megfelelő irányba!

A pad írólapjára való írás már nehezebb feladat. A tanulóknak nem ad segítséget a betűtábla, sem a táblai írás, kizárólag az irányító szöveg, melyet később célszerű el is hagyni, hogy az ujjal való írás mind lendületesebb és lendületesebb legyen. Már ekkor gyakoroltassuk a helyes testtartást is!

c) Az újságpapíron, írólapon történő nagy alakú vázolatás már sokkal bonyolultabb művelet, mert a tanulóknak új ismereteket kell hozzákapcsolni a tevékenységhez. (Papírral való bánásmód, írószerhasználat.) Ekkor sem szabad megfélemlíteni a mozgásképtetetről. A sokszori lendületes átruttatás hozzájárul azok kialakításához. Erre még második osztályban is szükség van. Tanulóimmal szavakat is szoktam háromszoros nagyításban íratni. A felvázolás után mindenkinek ellenőrzöm a munkáját, s ezeken gyakoroljuk a lendületes vonalvezetést.

4. Az előkészítő időszakban a tanulók majdnem minden betűelemet megtanulnak. A vonalelemek összekapcsolásával megismerkednek a kapcsolás elemeivel is. Közben vonalvezetési gyakorlatra is szert tesznek, melybe beletartozik az alakítás, a helyes kapcsolás, a vonalak és a toll helyesirányú haladása, a kéz szabályos csúsztatása, stb.

Fontos tudni a tanulóknak, hogy írás közben hol szabad pihenőt tartaniuk, megállniuk a lendülettel, a kezüket továbbcsúsztatniuk. Ezeket az ismereteket is igen lényegesnek tartom a lendületes, könnyed írás elsajátítása szempontjából. Sajnos sokan elhanyagolják ezek ismertetését, gyakoroltatását. Már az első osztályban tanítanunk kell, s minden osztályban gyakoroltatnunk, bővítenünk. Nagy segítséget nyújt a tempó gyorsításban is.

„Csak ott pihenhet meg a kéz, ott állhat meg a mozdulat, ott csúsztathatom tovább a kézfejet, ahol a következő vonalelem kezdődik vagy hegyesen irányt változtat, vagy önmagába visszatérő vonalelem szerepel.”\* Ha nem alkalmazza a tanuló ezeket a szabályokat, nem gyakorolja tudatosan, s ehhez még hozzájárul a helytelen könyök, kéz, fej, láb tartása és a toll rossz fogása is, két-három betűelemnél vagy betűnél többet összekapcsolni képtelen. Nagyon nehezen alakul ki a lendületes folyóírása.

a) Célszerű már az előkészítő időszakban felhívni a tanulók figyelmét a pihenő helyekre és a kéz továbbcsúsztatására is. Eleinte csak annyi elemet kössenek össze, amennyit a kézfej felemelése nélkül le tudnak írni, de közben már tartanak pihenőt. (10. ábra. Az ábrákon a megállási és pihenő helyeket csillaggal jelöltem.) Később több elemet is összekapcsolhatnak, s gyakorolhatják a kéz továbbcsúsztatását. (11. ábra. A kéz továbbcsúsztatásának helyét vékony függőleges vonallal jelöltem. (Ügyelnünk kell az egyszerre történő ütemes munkára s nagyon óvatosoknak kell lennünk, mert a gyermekek írástudása még alacsony szinten áll.

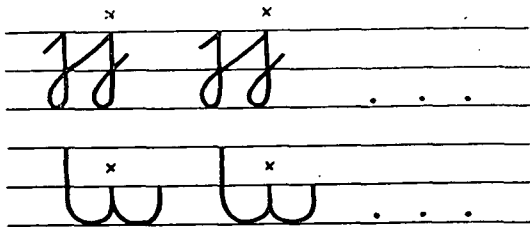
b) Az első osztályosok később még több elemet összekapcsolhatnak, hisz a későbbiek folyamán négy-öt, sőt több betűs szót is írnak, s kétszer háromszor is tovább kell

\* Dr. Hunyadi Zoltán és Speiser Márton „Az íráskészség kialakításának néhány kérdése”.

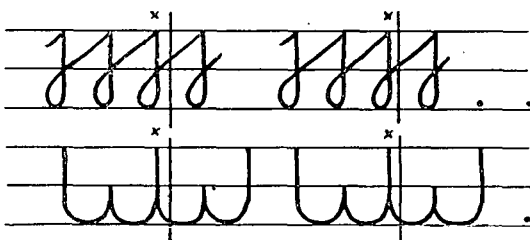


csúsztatniuk a kezüket. Ezt a gyakorlást is jó egyszerűre, ütemesen és nagyvonalú papírlapon végezteni. (12. ábra.)

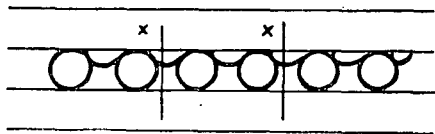
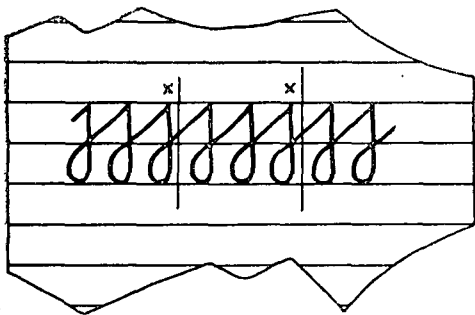
c) Szavak, szövegek íratásával is gyakoroltathatjuk a szabályos pihentetőket és a kéz továbbcsúsztatását. Eleinte egyszerűbb (osztálytól és fejlettségtől függően) négy-



10. ábra



11. ábra



12. ábra

öt betűs szavakat írjanak a gyerekek. (13. ábra.) Alapos gonddal kell ezeket a szavakat összeválogatnunk, a pihenő és továbbcsúsztatási helyeket megjelölnünk. Pl. Helytelen a „c”-s kötés esetében továbbcsúsztatni a kézfejet, mert a kéz jobbra csúszik, a folytatandó vonal pedig önmagába visszatérő, tehát ellentétesen balra halad. (14. ábra.)

Lényegében azt kell megértetnünk a tanulókkal, hogy írás közben nem csúsztatjuk a kezünket tovább ott, ahol akarjuk. Még akkor sem, ha újabb betűt kapcsolunk, mert a hurkolásokban és ívelésekben törés keletkezne, s ez az írás minőségének romlását eredményezné.

Ennek gyakorlására addig van szükség, amíg a gyermek kezének merevsége fel nem lazul annyira, hogy azt nem nyomja rá az asztalra, amíg írása könnyed nem lesz.

Az írás tanulásának folyamatából néhány olyan ismeretet emeltem ki, melynek időben való tanítása és tudatos gyakoroltatása hozzájárul a helyes képzetek kialaku-

köve<sup>r</sup> köve<sup>r</sup>et  
leve<sup>l</sup> leve<sup>l</sup>et  
me<sup>r</sup> me<sup>r</sup>ész  
me<sup>r</sup>ész<sup>e</sup>n

13. ábra

k<sup>r</sup> →  
ko<sup>o</sup> →

14. ábra

lásához. Ezeknek a képzeteknek eleinte nagyobb, majd mindig kisebb szerep jut a képzésben, mert a mozdulatok automatikussá válnak, s a tanulók lassan eljutnak a jártasság, majd a készség fokára.

#### Felhasznált irodalom:

1. Tanterv és Utasítás az általános iskola alsó tagozata számára.
2. Dr. Hunyadi Zoltán—Speiser Márton: „Az íráskészség kialakításának néhány kérdése.”

KÁLMÁN JÁNOSNÉ  
gyakorló iskolai tanító, Szeged

SÜLI DEZSÓNÉ  
intézeti tanár, Szeged

## Olvasmánytárgyalás a IV. osztályban :

### A kapzsi Csun

Az alább közölt tanítás vázlata és annak elemzése a IV. osztály meseanyagából választotta tárgyát. A IV. osztály aránylag kevés mesét tár a tanulók elé. Ezek a mesék azonban maradandó hatást gyakorolnak a 9—10 éves gyermek lelkivilágára, nemcsak azért, mert egyik lábukkal a mesék világában is élnek még, hanem azért is, mert a mesék, főleg a népmesék teljesen kielégítik a gyermekek igazságszeretetét. Ebből fakad az a lehetőség, hogy a mesék természetüknél fogva alkalmasak a gyermekek erkölcsi arculatának hatásos és hathatós alakítására. A mese átélése következtében kitűnő talaj keletkezik a gyermeki lélekben egy fontos nevelési terület feladatainak megvalósításához. Az érzelmek keletkezése, váltakozása, sokszor viharos hullámzása képezi ezt, és teszi könnyebbé az erkölcsi nevelés súlyos tartalmi munkáját. Sokoldalú ez a nevelési terület, és áthatja a szocialista oktató-nevelő munka egészét éveken keresztül. A tanulók elé tárja ismeretnyújtás segítségével a kommunista erkölcs általános szabályait, eszményeket állít a tanulók elé, de feltárja azt is (a legkisebbek előtt is), hogy volt és van burzsoá erkölcs. A feladat többek között az, hogy az alsótagozatos tanuló is meglássa a kettő között a különbséget és magáénak vallja a kommunista erkölcs legfőbb tartalmi jegyeit. Kiváló módszerek segítik a pedagógusokat ebben a nehéz munkában. Ezekon felül a nevelő (részéről) a legfontosabb törekvése az legyen, hogy az erkölcsi meggyőzést ne csak ismeretnyújtási munkának tekintse, hanem a gyermeki érzelmvilág alakítására, tartósítására, fokozására is igen nagy gondot fordítson. Gazdag érzelmi aláfestések, hangulatok keltése, élmények keletkeztetése az a talaj, amelyen az erkölcsi tanulságok cselekedetökké érlelődnek majd. Innen kanyarodjunk vissza témaválasztásunkhoz.

A Tanterv is segítségül hívja az erkölcsi normák alakításához a mesék tanulságait. Ezekkel nyer megalapozást minden esztendőben az olvasókönyvnek több erkölcsi mondani-  
valója, nevezetesen a IV. osztályban az is, hogy a dolgozók gyűlölték és gyűlölik elnyomóikat,  
velük szemben összefognak, régen is összefogtak. Ezek a népmesék érzékeltetik a burzsoá  
erkölcs alapvető lényegét: a kizsákmányolást, a magántulajdon szentségét, annak önző és  
képmutató világát. Ugyanakkor a népmese hősei bátran harcolnak az igazságért, vagy furfang-  
gal győzik le az erőszakot, az önkényt. Magukban hordanak számos erkölcsi tulajdonságot,  
melyeket a kommunista erkölcs magáénak vall, hiszen a népmesék igazsága mindig az el-  
nyomottak, kizsákmányoltak elérhetetlen vágyait, kívánságait tükrözte. A népmesék nevelő  
ereje óriási. Kiváló szerepük van az eszménykép alakítása mellett a jellembeli tulajdonságok  
létrejöttében is.

Olyan népmesét választottunk elemzésünk tárgyául, mely azt is bemutatja, hogy az  
elnyomás, a zsarnokság más népeket is sújtott, és más országokban is élt a vágy a kizsákmá-  
nyoltakban annak megszüntetésére.

## A TANÍTÁS CÉLJA:

- a) Lássák be más népek történeteiből is, hogy a gazdag, kapzsi emberek min-  
denütt csak a szegények verejtékéből élhetnek jómódban.
- b) A nép fiai ügyesen használták ki a kapzsi gazda hiszékenységet, hogy ala-  
posan megleckéztessék őt, s a nehéz munkát megbecsültesék vele.
- c) Az értelmes, szép olvasás készségének fejlesztése dramatizáló olvastatással.

SZEMLELTETÉS: Képek Kína életéből, táblai írás, földimogyoró.

## A TANÍTÁS VÁZLATA ÉS ELEMZÉSE:

1. a) Az előző órán házi feladatul egy jelenet lerajzolását adtam „A kocsisok  
meg a grófok” című népmeséből. Ezt egy tanulónál kiindulásul használok a gondolat-  
sorhoz, megnevezve a cselekmény helyét, idejét, szereplőit. Keressük az okot, követ-  
keztetjük a valóságot. Megállapítjuk: összefogva küzdöttek azok ellen, akiket gyű-  
lölték.

b) Elolvassuk szerepek szerint a népmesét.

Az óránemet első didaktikai feladata az *ellenőrzés*, tartózkodik a leckeszerű, mennyiségi  
ellenőrzési jellegtől. Bár módszeresen ragaszkodik a tartalom elmondásához, és az olvasás  
gyakorlásának megvizsgálásához, a lényeg azonban az, hogy élményszerűvé tegye ezt a száraz,  
didaktikai feladatot, és alapot teremtsen az óra fő didaktikai feladataihoz. Nevelő ezzel az  
ellenőrzési formával tájékozódni tud a tanulók otthoni munkájáról anélkül, hogy az olvasott  
mese mondanivalója törést szenvedne. A dramatizálás alátámasztja az érzelmi felelevenítést,  
a hangulati beleilleszkedést, az előző órán kialakított és itt rögzített megállapítás az új anyag-  
nak is alapvető mondanivalója lesz. Elősegíti azonban azt, hogy a tárgyalandó mesén keresztül  
a népmese más jellegzetessége is felszínre kerülhessen, valamint azt, hogy az erkölcsi mondaní-  
valót alaposan kihámozhatják a sorok mögül. Ez a rögzített megállapítás egyúttal melegágya  
lesz az érzelmi hozzáállásnak is. Ez annak az erkölcsi ismeretnek a létrejöttéhez szükséges,  
amit az olvasmánytárgyalási órák során tudunk csak kialakítani; a dolgozóknak küzdeniök  
kellett az elnyomás, a kizsákmányolás ellen. Az osztály bevonása a közös megbeszélés, és  
a szerepek szerinti olvastatás tehát részben tantárgyi ismeretek rögzítése és ellenőrzése, de  
főként érzelmi előkészítés. Tehát a didaktikai feladat színezete, jellege átalakul.

2. Képeket mutatok Kína régi és új életéből. A hangsúlyt a régi kínai népi életet  
kifejező képre helyezem. Bemutatom jellegzetes ruháikat, a jómódú és az elnyomott  
osztályt képviselő szereplőket. Kiemelem egy személyt, akit elnevezek Csunnak. Uta-  
lok a kínai nevek érdekes csengésére is. Az előkészítés alapján megértetem, hogy más  
országban is így éltek a szegények, ilyenek voltak a gazdagok is.

*Kitűzöm a célt:* Ismerkedjünk meg a gazdag Csun történetével, akiről véleményt  
szeretnék hallani!

A célkitűzés előkészítése is hangulati jellegű, folytatása a dramatizáló olvasásnak. Arra  
törekszik, hogy a kialakult érzelmi vonalat ne törje meg sem a felelet értékelése, sem hosz-

szadalmis célkitűzés. A hatást fokozni kívánja a nevelő a képek bemutatásával. A bemutatás olvasás előtt szükséges ez, mert az előző népmese légköréből egészen más jellegzetességgel bíró szereplők közé kell illeszkedniük a tanulóknak. Fontos, hogy a képek ezt ki is fejezzék. Látható legyen a ruházat különleges volta, nemzeti jellege. Fejezze ki az osztálykülönbséget. Mutassa be a méltóságteljes és alázatos magatartást, hogy a tanulók szemlélhessék is a kettő közti különbséget.

3. Elolvasom a mesét hangulatának megfelelő hangsúlyozással, hogy érzelmeiket felkeltsem, és meggyőződésüket szavakkal történő kifejezésre indítsam.

A konkrét ténynek a tanulók elé tárása döntő jelentőségű. Itt dől el, megragadja-e a gyermeki lelket a mondanivaló igazsága, a szereplők közül kiknek oldalára áll, tehát hatványozottan olyan jól és szépen kell bemutatni egy mesét, mint bármely más szépirodalmi olvasmányt. A bemutatás érzelmileg gazdag aláfestése segíti a tanulót a benne kialakuló eszmény megalkotására. Hatások kifejezését várjuk az olvasás után, tehát hatást keltően is kell bemutatni azt.

4. Meghallgatom beszámolójukat, észrevételeiket, ha szükséges kiegészítem azokat.

Az első mondanivaló a bevezető, előkészítő beszélgetés, a képek szemlélése és a bemutató olvasás hatására keletkeztek a tanulóknak. Az említettek egyúttal bizonyos irányultságot is kifejeztek, így lehetséges, hogy a tanulók a mese alap gondolatát is fejtegetik, ezt azonban a nevelő nem erőlteti, és megfogalmazását nem segíti elő. A tanítási óra e lépése bizonyos fokig érzelmi kíváncsiságot, mely irányt mutat, hogy az elemzésben milyen hatásokat kell erősíteni, s melyek azok, amikre építhetünk.

5. A gondolategységeket részletcélkitűzésekkel vezetem be.

a) *Kína egyik . . . ha itt lesz az ideje.*

Hogyan élt ő és hogyan munkásai?

Elképzeltem Csun gazdagságát, főúri életét, kényelmét. Megállapítottam tulajdonságait: embertelenségét, kapzsiságát, kegyetlenségét és babonás hiszékenységét. Érzékeltetem munkásainak nyomorúságát, elnyomottságát és tehetetlenségét. Közben meghatározzuk a lényeges jegyek felsorakoztatásával a kapzsi fogalmát, körülírom a tartomány fogalmát. Összehasonlítom a 20 órás munkaidőt a mai követelményekkel. Bemutatom a vallási hiszékenységből eredő kizsákmányolás lehetőségét, az istenek létét illetően tagadó ítéletet alkotunk.

*Összefoglaló megállapítás:* Földjén nem volt megállása munkásainak.

Az első egység elemzése súlyos leendő etikai általánosítások magvait ülteti el a tanulók értelmében és lelki világában. Azt is mondhatnánk, hogy már megtörtént hatások erősítését szolgálja. Az előző évek meséi és olvasmányai nyomán tudatosabbá válik a kizsákmányolás ténye, a munkás személyének kitulajdonítása. Mind szélesebb alapot kapnak a későbbi, más tantárgyak ismeretein keresztül szerzett általánosítások: a vagyonszerzés a burzsoá társadalom legbensőségesebb életelve, szenvedélye. A mese bemutatja, hogy a burzsoá társadalom erkölcsében helytálló cselekedet — a kapzsiságból eredően — mások tönkretétele. Érzékeltetni szükséges, hogy az ilyen társadalmakban az egyént csak önmaga érdekli. Az elemzés kiterjed arra a határozott tényre, hogy a vallás a kizsákmányolást, elnyomást erkölcsös cselekedetnek tartotta, sőt lehetőséget nyújtott annak fokozására. Az elemzés mindezeket a kínai nép történetének jellegzetességei szerint tárja fel. Erőteljesen felhasználja a szépirodalmi olvasmányok tárgyalására jellemző sorok közötti olvasás, az elképzeltetés jelentőségét. Ki kell domborítani, hogy a munkások, a kínai parasztok elnyomásában nagy szerepet játszott a vallás, a misztikus elképzelések különféle istenekről, valamint az ezektől való félelem.

b) *Amikor . . . huszonnégy órát is.*

Mire vállalkozott kapzsisága miatt?

A valóságot és a meseszerűséget szembeállítom. Megtárgyaljuk a néphit igazát, mely az istenek és gazdagok kapcsolatából eredt. A nép vágyát, álmait éreztettem meg a követelmények megszövegezésében: annyit dolgoznak majd, amennyit Csun! Hasonlattal magyarázom a kegy fogalmát, az áldozat itteni értelmét és jelentését, valamint a hírnök fogalmát is.

**Összefoglalva:** Dolgozni akart, hogy parasztjait még több munkára kényszerít-  
hesse.

Tudatosítani kell a gyermekek életkorához képest, hogy a kihasználhatóság azért volt természetes és lehetséges, mert az elnyomottak hittek abban, hogy az istenek őket csak büntethetik, a gazdagokat pedig csak segíthetik. Jellemző volt rájuk a babonás félelem, a sor-sukba való belenyugvás, amelyet későbbi tanulmányaik során a tanulók ilyen megfogal-mzásban tapasztalnak: mindig lesz úr és szolga a burzsoá társadalomban. Ezek súlyos és való-ságos tények, a népmese valóságos alapjai. Azonban feloldja ez az egység a szorongó ér-zéseket, mert a népmese jellegzetessége a nép vágyait kifejezésre juttató, az igazságot kiharcoló pozitív mesehős színpadra lép. Ettől az egységtől kezdve az idegen szerepét úgy állítja be a nevelő, hogy ezt egyúttal hősi és furfangos vállalkozásnak tekintsék a tanulók, mely legyőzi, megszégyeníti a pálcát suhogtató negatív főszereplőt. Vigyázni kell arra, hogy a mese során Csun szerepe mindig visszataszító maradjon, nehogy megsajnálják a gyermekek. Ehhez szükséges az első egység alapos eszmei megbeszélése és hangulati megalapozása. Az ide-  
gent a későbbi tárgyalás során népi hősként tünteti fel a nevelő, eltávolodik hangulatilag az „égi hírnöke” kifejezéstől. Sorok mögött úgy intézi, hogy a tanulók fantáziája előző tanul-mányaik alapján is az olvasmány utolsó szakaszára adjon igenlő választ. Csak Csun hitte, hogy az istenek küldötte, mert szegény, elnyomott parasztjairól fel sem tettezte, hogy ilyen szerepet mernek vállalni.

c) *A hajnal . . . hazavitték.*

Meddig bírta?

Bemutatom, hogy a munkából ki kellett volna vennie a részét, ha parasztjai el-  
ismerését szerette volna megnyerni. Megvetést ébreszttek iránta, aki csak parancsolni tudott, de nem tudta elviselni a munka nehézségeit. Értékeltem munkáját, s be-mutatjuk hibáinak okát: erőtlenségét, jellembeli gyengeségeit, fel-feltörni kívánczó durvaságát, sunyi alázatosságát azzal szemben, akit égi hírnöknek vélt. Szemléltetem a földmogyorót, hasonlattal a derekasan szót, az „izzadságban fürdött” kifejezést. Meghatározzuk a túrtá fogalmát, valamint tartalmilag a „mérget innék rá” kifejezést.

Felelünk a részletcélkitűzésre: Nem szokta a munkát, hamar elhagyta ereje.

Nehéz dolga az elemzésnek, hogy elég sok szó és kifejezés tisztázására kell gondolnia. Ezt feltétlenül törés nélkül kell végezni, mert az egység mondanivalója aprólékosságot nem engedhet meg. Itt győz az elnyomottak igazsága, teljesül a kínai parasztok vágya, és elbukik a zsarnok, a kapzsiság képviselője. Hangsúlyozottan tér ki a nevelő az elemzés során az idegen szakaszos, finoman gúnyos szerepére, melynek a hatás fokozásában van nagy jelentősége. Szükséges mindez, hogy az erkölcsi elégtétel kellő mennyiségű és minőségű érzelmeket váltson ki. Örömezt keltsen az, hogy a megvetett parasztok kínos munkájának terheit kényszerült vállalni a gazdag Csun, ha nem is sokáig, azt a munkát, amit úgy lenézett, habár annak segítségével nyerte el mérhetetlen gazdagságát. Itt meg kell születnie egy olyan általánosításnak, ami párhuzamot von a régi kínai népmese tartalma és a mai tőkés államokban történő kizsákmányolás, valamint a gyarmati elnyomás között.

d) *Aznap senki . . . nevezte.*

Mi lett a mese vége?

*Értékeltem munkáját.* Megértetem, mint természetes következményt, a bünte-tést is: nevetség tárgya lett. Keressük, hogyan lehetett volna ezt elkerülnie! Ha úgy örömet, szeretetet érzett volna kapzsiság helyett a munka iránt. Ha ez nem gátolta volna abban, hogy parasztjait emberként becsülje. Megvilágítom: az élet szebbé tételé-  
hez semmivel sem járult hozzá, csak elrabolta mások kínlódásának gyümölcsseit.

Értelmezzük a tiszteletreméltó és a köntös szavakat, képszemléltetést is alkalma-zok az utóbbihoz.

*Tanulásként megállapítjuk:* Nagyon megjárta, de megérdemelte.

Az utolsó egység elemzése kitér az ok megkeresésére, nevezetesen érzékeltetni szükséges, hogy a régi Kínában, mint ahogy más országokban is, főleg a fizikai munkát nézték le a gazdagok. Beszélgetni kell arról, hogy emiatt nem végeztek testi munkát, hanem mások

erejét használták fel arra, hogy sok pénzt gyűjtsenek, és fényűzően élhessenek. Nem csoda tehát, hogy rövid munka után Csun elájult. Hangulatilag el kell mélyíteni azt, hogy fogalma sem volt Csunnak és a hozzá hasonlóknak, milyen fárasztó az a munka, amelyet megállás nélkül végeztetett parasztaival. Mindezt a sorok mögött keressük, mert az egység egyszerű szavakkal, röviden érzékelteti a nép beteljesült vágyait. Időt hagy a nevelő arra, hogy a tanulók fantáziája feleljen a kérdésre: ki lehetett a vándor? Természetesen úgy irányítsuk, hogy egyik elnyomott szolgádjára gondoljanak ők is, hiszen ez bátor és hősi cselekedet, amely a népmesében a pozitív mesehős tulajdonsága.

6. Lendületes, összefüggő olvasás következik. Szempontja: Gondolkodjunk azon, mire figyelmeztet bennünket Csun esete?

7. Kérdésekkel kiegészítve a vázlatot, összeállítjuk a mese mondanivalóját a tanulókkal. Megállapítjuk, hogy soraiban meseszerűsége ellenére is sok a valóság. Ma már ilyen sem nálunk, sem a baráti Kínában és szocialista országokban nincs. De van másutt a tőkés államokban. A beszélgetés során a következő állásfoglalásra készítetem a tanulókat: nem akarjuk, hogy hazánkban ilyen helyzet újra kialakuljon, ez ellen mindenkinek küzdenie kell.

A tanítási óra 6. és 7. pontja szoros összefüggésben szintetizálja az erkölcsi mondanivalót, a mese tanulságát, és a szocialista társadalmak igaz törekvéseit. Szervesen kapcsolódik a világnézetű neveléssel, amikor állásfoglalásra készíteti a tanulókat. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha az elemzés során a legnagyobb mértékben törekszik a nevelő az érzelmi hatások fokozására. Nem szükséges tartózkodni attól, hogy egy-két mondattal közöljön történelmi igazságokat és ismereteket, melyeket a tanulók életkori sajátosságaik miatt még nem tudhatnak. A beszélgetés módszere itt ne legyen erőltetett. A tanító képviselje és irányítsa az állásfoglalást, meggyőződéssel.

8. Házi feladatul adom a mese elolvasásának gyakorlását olyan külön feladattal, hogy írják ki azokat a kifejezéseket, amelyek Csun kapzsiságát, embertelenségét igazolják. Ezzel a mondanivalót rögzítik, és mélyül a gyűlölet érzése azokkal szemben, akik embertársaikat igazságtalanul bántják vagy elnyomják.

A IV. osztályos követelményeknek megfelelően a felvetett kérdések gondolatsort kell hogy ébresszenek, amelyek közben önként alakul a fogalomalkotás, ítéletalkotás és következtetések sorozata az összefüggések meglátása után. A követelmények alapját képezi az előző két esztendő kísérleti munkája a Nevelési terv tervezet célkitűzései szerint, mely az erkölcsi nevelés követelményeit a tanulók korának megfelelően gyakorlatilag megvalósítja.

A tanítási óra elemzését speciális elemzésnek szántuk. Neveléstani szempontból, kifejezetten az erkölcsi nevelés szemszögéből vizsgáltuk az óra anyagát és munkáját. Megállapítható, hogy ez a népmese a kommunista erkölcs tartalmából főképpen a szocialista humanizmus és a munkára nevelés kérdését érinti. Így a mese tárgyalása során arra kell kitérni bőven, hogy meglássák a szoc. humanizmus kialakulásának előzményeit és szükségességét, valamint azt, hogyan lett a munkából, mint megvetett és lenézett dologból „becsület, dicsőség és hősiesség”. Ez a népmese is alapvető szerepet tölt be az élet valóságát tárgyaló olvasmányok átéléséhez vezető munkában.

A mesék tárgyalása évek során segíti azon pedagógiai feladatok megvalósítását, mint: erkölcsi tudatosság alakítása, erkölcsi érzelmek és akarati tulajdonságok fejlesztése. A mesék tárgyalása ne csupán oktatási jelenség legyen az olvasás órákon, hanem főképpen élményszerzés forrását képezze. A tanítási óra módszerei is ehhez igazodjanak, s uralkodjék a meggyőzés, a példamutatás lehetőségeit felhasználva. Tehát a tanítási módszerek ezen órákon alárendeltek az erkölcsi nevelés módszereivel szemben. Ne ragaszkodjunk mereven ahhoz, hogy mindig csak kérdések segítségével haladjunk előre. A mesék sorai közt a tanulók számára nehezen megfogalmazható ismereteket pár mondatos előadásban közölni lehet. Ennek azonban, ha szükséges, legfőbb követelménye, hogy művészi fejtegetés legyen az érzelmi hatások előidézése szempontjából.

Ez a szépirodalmi olvasmányok tárgyalása során a legnehezebb és sajnos leggyakoribb tanítói hiányosság. Száraz, sietős tempójú óra nem éri el erkölcsi céljait.

Látható, hogy az elemzett tanítási óra céljai is, még az oktatási cél is, az erkölcsi mondanivalónak van alárendelve. Ehhez alkalmazkodik az óra menete. Tanácsos, illetve lehetséges ezt az órát új ismeret feldolgozására szánt órátípusként kezelni, főképpen akkor, ha az osztály arculata megkívánja, lassabban gondolkodnak, vagy nehezebb náluk az érzélemvilágra hatni, esetleg olvasási nehézségek akadnak. Ilyen esetben csak logikai rögzítésre számunk óra elején pár percet, amely természetesen a hangulati, érzelmi mondanivalókra szorítkozzék, valamint óra végén elsődleges rögzítésként a cselekmény mondanivalójának elismétlése a szintetizáló olvasás után.

Figyelembe kell venni azt a tényt, hogy vannak IV. osztályok, ahol az olvasási készség nem tudja elérni a Tanterv által kitűzött követelményeket, esetleg az osztály nem rendelkezik a szükséges előismeretekkel, ott lehetséges és ajánlható az a mód, hogy az összefüggő olvasást ilyen hosszú és sok magyarázatot követelő mesetárgyalás esetében helyettesítse a lényegre kiterjedő válogató olvasás.

## FELHASZNÁLT IRODALOM

*Agoston György: A kommunista erkölcs tartalma és az erkölcsi nevelés feladatai. Tankönyvkiadó 1961.*

*Pedagógia II. rész. Tankönyv a tanítóképzők III., IV. osztálya számára.*

*Tanterv és Utasítás Olvasókönyv IV. osztály.*

CSILLAG LÁSZLÓNÉ

intézeti tanár, Budapest

VADÁSZY BÉLÁNÉ

gyakorló iskolai énektanár, Budapest

## Daltanítás hallás után kánonban

### Fut a vonat című dal

Az összevont osztályokban éneket tanítók számára a legnagyobb problémát az jelenti, hogyan oldható meg a két osztály egyidejű foglalkoztatása úgy, hogy mind az ismeretnyújtás, mind a készségfejlesztés során mindkét osztály teljes aktivitással vegyen részt az órán. A Tanítóképző Intézetekben használt énekmódszertani jegyzet ebben a kérdésben úgy foglal állást, hogy a tanulói aktivitás érdekében azonos zenei anyagot a két osztály: lehetőleg egyidejűleg különböző feladatokat oldjon meg attól függően, hogy az egyes tantervi témák feldolgozásában hol tart a két osztály. Ezt azonban csak az teszi lehetővé, ha a dalanyagot a tanító úgy állítja össze a tanmenetben, hogy mindkét osztály lényegében azonos dalanyagot tanuljon.

Természetesen a dalok megtanítása módjának tekintetében a tanítónak ismét csak különbséget kell tennie a két osztály között, hiszen míg az első és második osztályosok számára a Tanterv azt írja elő, hogy a dalokat túlnyomóan hallás után tanulják meg, a harmadik és a negyedik osztályokban a jelről történő daltanításnak jelentős szerep jut. Minthogy azonban a daltanítás e módjában az első és második osztályok sok esetben még nem vehetnek részt, felvetődik az a kérdés, hogyan foglalkoztassuk a jelről történő daltanítás ideje alatt az alacsonyabb osztályos tanulókat, illetve hogyan lehetséges a jelről történő éneklés automatizmusainak kialakítása oly módon, hogy a rendszeresség elvének megsértése nélkül, például a második osztályosok is részt vehessenek a negyedik osztály munkájában.

Az összevont osztályok egyes módszertani kérdéseit tárgyaló fejezetben a Tanítóképző Intézetben használt énekmódszertani jegyzet leszögezi, hogy az összevont osztályokban tartott énekórákon azonos anyagot különböző didaktikai feladatokat kell megoldani.

Nyilvánvaló, hogy az említett problémákon kívül számos más kérdés is felvetődik az összevont osztályban történő énektanítás során. Így többek között az is, hogy a sajátos helyzet következtében milyen arány alakul ki a zenei írás-olvasás jártaságainak és készségeinek kialakítása és az éneklési készség fejlesztése között, de az említettekén kívül még sok más kérdés, melyek megoldásának rendkívül sok változata lehetséges.

Az alábbi vázlat, mely az összevont második és negyedik osztályokban tartott énekórát tartalmazza, az említett problémák igen sikeres megoldását adja.

#### VÁZLAT

*Tárgy:* Ének a II–IV. osztályban.

*Témakör:* II. osztályban alsó lá,

IV. osztályban felső mi, kánon éneklés.

*Anyag:* Fut a vonat című dal hallás után kánonban.

*Cél:* 1. II. osztályban alsó lá hang felismerése ismerős dalon;

IV. osztályban felső mi hang felismerése ismerős dalon.

2. Úttörő élet vidámsága, kedélynevelés, kánon énekléssel, a közösségi nevelés, népek barátságának erősítése szlovák dallam felhasználásával.

*Szemléltetés:* Könyv, táblára írt szöveg.

Köszönés kézjéről:

II. osztályban

IV. osztályban

1. *Gyakorlás:* felismerés után

1. Kezdő ének: Már megjöttünk estére című dal éneklése

a) szöveggel,

b) ritmusnévvel,

c) szolmizálva, (II. osztályban az 1., 3. sort,  
IV. osztályban a 2., 4. sort.)

2. Dúdolásról felismerik: Kis kece lányom című dalt,

a) éneklés szöveggel (I. versszak),

b) első motívumát dúdolják, a II. osztály megfigyeli a dallamvonalat, levegőbe rajzolja, majd szolmizálja:

c) éneklés úttörő szöveggel: IV. osztály 86. oldal,

II. osztály tábláról.

Idő: 10 perc.

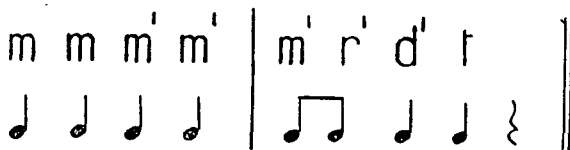


## II. Új anyag:

### 1. Este van már című dal felismerése dúdolásról, éneklés

a) szöveggel,

b) a 3. sor kiemelése, dallamvonalának megfigyeltetése, majd szolmizálása.



kézjellel, végül könyvből (II. osztály alsó lá,  
IV. osztály felső mi)

Idő: 5 perc.

2. *Célkitűzés:* Nemcsak a pásztorok raknak este tüzet, hanem az úttörők is! Melyik táborban szoktak üdülni a jól tanuló úttörők? (Csillebércen.) Ki volt már közületek úttörőtáborban? Hogyan lehet oda eljutni? Kisdobos táncsoportunk megnyerte a nagybudapesti versenyt, ezért jutalomból kéthetes csillebérci jutalomtáborozáson vehet részt. Utazzunk ma oda, tanuljunk meg egy vidám úttörő dalt! Címe: Úttörő vasút, II. osztály 77. oldal, IV. osztály 92. oldal.

a) A dal bemutatása mindhárom versszakával,

b) a dal megtanulása hallás után két részben.

(1. rész: Fut a vonat, vezeti az úttörő, úttörő;

2. rész: Csillebércen bólogat a zöld erdő, zöld erdő.)

A hasonlóság érzékeltetése (úttörő, úttörő – zöld erdő, zöld erdő).

c) Részek összekapcsolása: a IV. osztály a kottát is követi, majd szolmizálja, mialatt a II. osztály egyenletes ss—ss—ss-sel kíséri az éneket.

d) Mintaszerű bemutatás: tempó vidám, gyors

dinamika: e ; k e

Idő: 20 perc.

## III. Megszilárdítás:

1. A dal többszöri éneklése a szép előadás figyelembevételével együtt osztályonként és egyesek.

2. Éneklés kánonban előbb két, majd három szólamban.

3. Dalcokor: Kiskendőmnek,

Cifra palota (kánon).

Idő: 10 perc.

A bemutató tanítást a különböző didaktikai feladatoknak azonos zenei anyagon történő megoldása szempontjából kívánjuk elemezni. Az első főmozzanatban a dal dúdolásról történő felismerése után a két osztály más-más feladatot old meg a dal egyes sorain. A második osztály: l,-m és m- l reláció felismerését és kézjelbeszedését, míg a negyedik osztály: a r-m-f-r és l,-t, -d-r-d-t, -l, fordulatok gyakorlását. (A két kis szekundot tartalmazó dallamnak a hétfokúság előkészítése szempontjából van jelentősége.) Figyelemre méltó, hogy a négysoros dallammal végzett összes gyakorlatot (tapsolás a ritmusneveket hangoztatva, éneklés ritmusnévvel, éneklés dallamrajzzal stb.)

Felelgetős formájában valósította meg az osztály oly módon, hogy az éppen soron nem levők a dallamsort csak dúdolták. Ezzel biztosította a tanár, hogy a másik csoport feladatmegoldásának idejéig a már jól ismert dalt szövegtelen formájában gyakorolják. Noha a második osztály számára az óra célja a 1.-m fordulat felismertetése és kézjelbeszedése, míg a negyedikesek a kis szekundos fordulat felismerését végezték, a második osztály olyan feladatot is kapott, amely nem csak formálisan biztosította részvételüket az órán, hanem mintegy előkészítette a későbbiekben megismertetésre kerülő hangokról szerzett tapasztalatok összegyűjtését (fa és ti).

Amíg pedig a második osztály valósította meg a 1.-m felismerését, a negyedik osztály a feladat helyes megoldásának ellenőrzését végezte, amit bíráló követett. Talán nem felesleges itt utalni arra, hogy ez a megoldás biztosította a gyakorlás zeneiségét, azt, hogy a tanulók a különböző gyakorlati feladatok megoldása közben is az egész dalt lássák maguk előtt.

Tulajdonképpen tehát minden dallamsorral végzett gyakorlatban mindkét osztály részt vett, mégpedig ismereteiknek, jártasságaiknak és készségeiknek megfelelő fokon. Ennek a megoldása azt igényli, hogy a tanár az órára való felkészüléskor mindkét osztály munkáját minden részletében nagyon alaposan megtervezze, mert csak ez biztosítja a tanulók aktivitását és értelmi képességeinek megfelelő differenciálást az egyes feladatokban.

Hasonlóképpen finoman differenciálta a tanár a már ismert dal (Kis kece) új szövegének megtanításakor támasztott követelményeit. Míg a második osztályosok a tábláról énekelték az új szöveget, a negyedikesek a könyvből, hangjeggyel lejegyzett dal alá írt szöveg formájában ismerték meg.

Az ismeretnyújtás első mozzanata a felső mi megismertetése a 1.-1 analógia alapján, tulajdonképpen csak a negyedikesek számára tekinthető ismeretnyújtásnak, mert a második osztályosok az ismeretnyújtásnak csak a tényanyaggyűjtő mozzanatában vettek részt: énekelték a régebben hallás után tanult „Este van már” kezdetű dalt és megoldották a 1.-1 felismerését, aminek analógiájára a m' megismertetése történt. Ily módon az ismeretnyújtás első pontja (új hang megismertetése) tulajdonképpen a második osztály részére megszilárdító jellegű feladat megoldását jelentette.

Meg kell jegyezni, hogy a Tanterv nem írja elő a felső m' megismertetését. Mint-hogy azonban már ismert hang oktávjáról van szó, amellyel már többször találkoztak a tanulók (felső re és ti stb. esetében), s minthogy maga a m-r-d fordulat egyes hangjai közötti kapcsolat automatizálódott, a mi megismertetése nem haladta túl az osztály képességeit.) A kézikönyv egyébként foglalkozik a m, megismertetésével.)

Az ismeretnyújtás második pontjának, a daltanulásnak (Fut a vonat) megoldása is igen pontosan alkalmazkodott a tanulók képességeihez. Tulajdonképpen nem a hallás után történő daltanítás merev sémáját alkalmazta a tanár, mert ez a negyedikesek számára az adott dal esetében annál is könnyebb lett volna, minthogy ők már ismerték a dalt. Ezért válaszította azt a megoldást, hogy a tanár bemutató éneklését a tanulók könyvből követték. A második osztály tankönyve a dalnak csak a ritmusát és szövegét, a negyedikes tankönyv a dalt hangjeggyel lejegyezve közli.

Így tehát a másodikosok számára ismeretlen dal ritmusát és szövegét könyvből, dallamát hallás után tanulta, a negyedikesek az ismert dalt kottából énekelték. Tehát ez a feladat semmiképpen sem jelent a negyedik osztálynak ismeretnyújtást, sokkal inkább megszilárdítást. Viszont, amikor az ismeretnyújtás során megkezdődik a dal egyes elemeinek megfigyeltetése és felismertetése (szekvencia, az 1—2. valamint a 3—4. sor ritmikai azonossága, a dal szövegének, dallamának és ritmusának hangulati egy-

bévágása), kétségtelen, hogy a negyedikesek részére is ismeretnyújtásról van szó. Arról ugyanis, hogy a korábbiakban lényegében mechanikus bevesséssel elsajátított dal egyes elemeit az összefüggések oldaláról megközelítve tudatosítjuk.

A harmadik főmozzanatban a dal megszilárdítása történt a másodikosok számára, a negyedikesek viszont a dal kottából történő utánszolmizálását kapták feladatul, ami nem egyéb itt, mint a gyakorlati alkalmazás megvalósítása. Ezalatt a másodikosok az utánszolmizálásban természetesen nem vettek részt, de a vonat kerekeinek forgását utánozva, egyenletesen lökgető negyedes mozgással és ssss-sss hangoztatásával kísérték a szolmizált éneklést, amivel a dalt a ritmus oldaláról szilárdították meg. A két osztályal szemben támasztott különböző követelmények igen határozottan nyilvánultak meg, amikor a tanár a dalt a megszilárdítás során végül kánonban is énekelte. A negyedikesek közül néhányan a másodikosok padsorába ülve segítettek a kánon különböző szólamaiban. Végül hárman énekeltek el a kánont: egy másodikos és két negyedikes.

Nyilvánvaló, hogy bár a kánon-éneklés nem tantervi feladat a második osztályban, a tanulókat az adott körülmények között éppen az éneklési kedv fejlesztése érdekében semmiképpen sem lehetne kirekeszteni a kánonéneklésből. Míg a második osztályosok nem kaptak házi feladatot, a negyedikesek a dal könyv nélküli szolmizálását kapták feladatul.

A két osztálynak azonos zenei anyagon egyidejűleg történő foglalkoztatását különözö didaktikai feladatok megoldásának érdekében a bemutató tanítás a 18. oldalán látható táblázatban lefektetett módon valósította meg.

Talán nem felesleges rámutatni, hogy amikor a tanár ilyen sokoldalúan differenciálja a különböző korú gyermekekkel szemben támasztott követelményeket annak érdekében, hogy a két osztály énektanításának folyamatát szervesen kapcsolja össze, tulajdonképpen a rendszeresség, valamint az érthetőség elvének sajátos körülmények között történő alkalmazása valósul meg.

Ez biztosítja, hogy az adott összevont osztályok tanulóinak éneklési készsége nem mutatott eltérést az azonos korúak éneklési készségéhez mérten, és a zenei írás-olvasás jártasságai és készségei tekintetében is teljesítményképes tudásról adtak számot az adott órán a tanulók.

Nem kétséges, hogy ennek kialakulásában igen nagy szerepe van annak, hogy a már ismert dalra — a szokásosnál sűrűbben történő — visszatérés (ami az összevont osztályok sajátos helyzetéből adódik) az ismeretek tartós elsajátítása szempontjából feltétlenül előnyös. Befejezésül hadd történjék utalás arra, hogy az összevont osztályokban tartott énekórákra való felkészülés azért annyira bonyolult, mert az óra minden percére nagy gondossággal kell megtervezni a két osztály egyidejű foglalkoztatását oly módon, hogy az óra minden mozzanatában ne pusztán a tanulók formális foglalkoztatását oldjuk meg, hanem biztosítsuk az ismeretanyag feldolgozásában való tervszerű és szerves előrehaladást.

II. o. didaktikai feladatai	A II. osztály feladatmegoldásainak módja	A közös zenei anyag és a közös feladatok	A IV. osztály feladatmegoldásainak módja	IV. o. didaktikai feladatai
Gyakorlás és ellenőrzés	<p>Az 1, 3. sor dallamrajza. ←</p> <p>1, 3. sor szolm. kézzel; 2, 4. sor dúdolva. Ugyanígy ←</p> <p>c. az 1. sor dallam- elvonás, felismerés, éneklés szolm.-va tábláról ←</p>	<p>1. <i>Már megvirradt...</i> a. a dal felismerése dúdolásról b. éneklés szövegesen c. ritmus-elvonás, éneklés ritmusnévvel d. ritmus tapsolás e. dallamrajz énekelve felelgető →</p> <p>f. dallamelvonás, felismerés, megnevezés felelgető g. páros felelgető →</p> <p>2. <i>Kis kece...</i> a. felismerés ritmusáról b. szöveges éneklés</p> <p>d. éneklés az új szöveggel →</p> <p>e. ellenőrzés</p>	<p>A 2, 4. sor dallam- rajza</p> <p>2, 4. sor szolm. kézzel; 1, 3. sor dúdolva Ugyanígy</p> <p>Mérot adnak</p> <p>Ütemeznek könyvből</p>	Gyakorlás és ellenőrzés
Megszilárdítás	Dallamrajz 1-1 felismertetése ← dúdolják a motívumot	<p>3. <i>Este van már késő...</i> a. szöveges éneklés b. éneklés dúdolva c. dallamelvonás →</p>	Analogia alapján a m' megismertetése d. A megfelelő motívum éneklése szolm.-va	Ismeretnyújtás
Ismeretnyújtás	Szöveg ritmus könyvből, dallam ← hallás u.	4. <i>Fut a vonat</i> a. dal tanulása hallás után	b. ismert dal ritmikái dallami elemzése könyvből, hangjegyről c. utánszolmizálás	Gyakorlati alkalmazás
Megszilárdítás	Dúdolják a dallamot ritm. mozgással kísérvé	d. a dal éneklése kánonban  <i>Dalcsokor</i>	Hf.: a dal szolmizálása könyv nélkül.	Megszilárdítás

## Egy olvasmánytárgyalás eredményének vizsgálata

MÓRA: GERGŐ JUHÁSZ KANALA

A módszertani elméletek és gyakorlati törekvések az oktató-nevelő tevékenység eredményét kívánják fokozni. Munkánk eredményének számbavétele vagy megerősít bennünket eljárásunk helyességében, vagy éppen arra figyelmeztet, hogy célkitűzésünk és eszközeink összehangolása nem teljes. Egyes nevelési és tanítási feladat megoldásának sikerességét teljes objektivitással és tudományosan is megbízható módon ritkán végezhetjük el. Azonban a rendelkezésünkre álló egyszerű eszközök mégis elegendők arra, hogy a tanulócsoporthoz vagy egy-egy tanuló meghatározott szűk területen elért eredményét objektíven „mérhessük”. A gondosan végzett vizsgálat tudományosan is értékesíthető adatok birtokába juttat bennünket. Napi munkánk keretében erre ritkán találunk alkalmat. Az azonban elengedhetetlen, hogy a tanítási feladatok egyes részleteinek megoldását elfogadható módszerrel vizsgáljuk, eredményeinket megbízható mérések alapján számszerűen is kifejezzük, és így alkalmas kiindulópontot nyerhessünk eljárásunk helyességének elbírálásához.

Szükségesnek tartom hangsúlyozni azt, hogy a hosszú pedagógiai gyakorlattal rendelkező nevelők a tanítási és nevelési eredmények (nagymértékben szubjektív) értékelésében legtöbb esetben *gyakorlatilag* megbízhatóak. Az értékelést befolyásoló szubjektivitás azonban az adatok, eredmények összehasonlíthatóságát veszélyezteti, sőt sok esetben kizárja. Ezért az általánosítások és nagyobb horderejű következtetések megalapozásához objektív módszert kell alkalmazni.

Fejtegetéssel igazolni kívánom, hogy a tanítási eredmények objektív felmérése olyan területeken is szükséges, ahol ezt rendszeresen nem szoktuk elvégezni, és egyben kísérletet teszek egy viszonylag könnyen alkalmazható eljárás ismertetésére. E kettős célokat egy konkrét tanítási egység kapcsán végzett vizsgálataim bemutatásával próbálom megoldani.

A vizsgálati adataim értékelése, elemzése, és az azokból levonható következtetések az általánosítások alapjául szolgálnak. Ezzel további, harmadik feladatot is szeretnék megoldani.

Első célokom megvalósítását fejtegetéseim minden része hivatott szolgálni. Ezért erre csupán a befejező részben térek vissza. Tárgyalásunk gerincét tehát:

- A) egy konkrét vizsgálat bemutatása,
- B) néhány vizsgálati adat ismertetése, és
- C) az ezekből levonható következtetések alkotják.

### A) *Egy olvasmánytárgyalás néhány eredményének vizsgálata*

a) *A probléma felmerülése.* A gyakorló iskola egyik III. osztályában Móra Ferenc: Gergő juhász kanala című olvasmányt kellett B. P. II. éves hallgatónak tárgyalnia. A hallgató a feladatot nehéznek tartotta és mint utólag kiderült, nem is tudott annak maradéktalanul megfelelni. Kérdés, milyen feladatokat jelentett az olvasmány tárgyalása, hogyan oldotta meg ezeket a tanító, mi volt az esetleges hiányosságok oka.

Vegyük szemügyre, milyen feladatok elé állít bennünket ennek az olvasmány-nak a tárgyalása! Olvassuk el annak szövegét!

## GERGŐ JUHÁSZ KANALA

(Móra Ferenc)

Mátyás királynak egyszer hírül vitték HIRVIVŐI, hogy valahol a kecskeméti PUSZTAKON él egy olyan JUHÁSZ, akin még nem fogott ki senki EMBERFIA. Több esze van, mint a BUDAI BÍRÓNAK, pedig az már csak okos ember, mert még a HAJDÚKAL is DEAKUL BESZÉL. Gergő juhásznak hívták ezt a FURFANGOS pusztai embert.

NOSZA szalajtotta a király KENGYELFUTÓJÁT a kecskeméti BUCKÁK közé: mondja meg Gergő juhásznak, hogy tekintsen be Budavárába, szeretne vele megismerkedni.

Gergő juhász semmit se szólt, azt is lassan mondta, csak magára kapta ünneplő ruháját, jütytített egyet a Gurujj kutyának, aztán megindult Budavár felé.

NEGYEDNAPRA fel is érkezett, de a palota kapuján nem akarta beereszteni az ALABÁRDOS vitéz a Gurujj kutyát, mert hogy azt nem hívta a király. Azt mondta, hogy vigyáz ő rá, míg a gazdája visszajön. Gergő juhász belenyugodott.

Hanem a királlyal annál TISZTESSÉGTUDÓBBAN beszélgetett a juhász. Olyan PAROLÁT ADOTT neki, hogy csak úgy csattant, mind összeszaladtak rá az udvari cselédek.

De a király is nagyon szíves volt hozzá, maga vezette körül KINCSESHÁZÁBAN. — No, juhász, mire becsülsz ezt a sok drágaságot? — kérdezte tőle nagy NYAJASÁGGAL.

— ALÁSSAN MEGKÖVETEM, uram királyom, szép ez nagyon, majd belevakul az ember, de azért egy kis háromnapos csendes tavaszi eső mégis csak többet ér.

A király elnevette magát, hogy így meg tudott felelni a juhász. Mert csakugyan, ha nincs eső a tavaszi vetésre, nem terem búza, nem lesz kenyér, s nincs mit enni. Mert mégis csak a kenyér a legdrágább kincs.

Abban az esztendőben NYILVÁN nem voltak SZÜKIBEN az esőnek, mert DÉLEBÉDNÉL az asztal csak úgy görnyedt a sok étel alatt. Mindenkinék a tányérja mellé oda volt készítve a KAKASTEJES fehér cipő. Piros a héja, mint a rózsza, lágy a bele, mint a selyem.

Hozták a szakácsok az első FOGÁST: az aranyszínű tyúkhúslevest. Abogy betálatták, azt mondta a király:

— Lássunk hozzá, urak; HUNCUT, aki meg nem eszi a levesét!

Mert majd el is feledtem mondani, hogy a BÁRÓK, GRÓFOK, HERCEGEK mind ott ültek a király asztalánál, de azért a király jobbján mégis csak a juhász ült. Kínálgatta is erősen:

— Ne kérsd magad, Gergő fiam, mondom, HUNCUT, aki a levesét meg nem eszi.

— Az ám, uram király, de nekem nem adtak kanalat, — felelte a juhász.

Nem ám, mert meg volt parancsolva az INASOKNAK, hogy felejtessenek el Gergőnek kanalat adni. Kíváncsi volt rá a király, hogy vágja ki magát a juhász a CSÁVÁBÓL. Hanem azért mégis úgy tett, mintha nagyon haragudnék.

— Ejnye, JEGES TERINGETTE! — fordult a cselédnéphez —, mindjárt hozzatok egy ezüstkanalat az én vendégemnek, vagy HÁTRA KÖTTETEM A SARKATOKAT.

Kifordult az öreg fő-főinas, aki előre be volt tanítva, de csak SEBTIBEN visszajött: — FÖLSÉGES királyom, a királyné asszony elvitte az ASZTALFIA kulcsát, nem lehet kanalat kivenni.

— Sose búsulj, uram király — legyintett Gergő juhász a kezével —, nem maradok én azért éhen.

Avval szép csendesesen LEKANYARÍTOTT egy PILLÉT a KAKASTEJES cipőből, kiszedte és megette a belit, üresen maradt héjával pedig olyan szépen kikanalazta a levest, hogy egy csepp sem maradt a tányérban.

Az urak csak összenéztek, amikor egyszerre csak megszólal a juhász nagy HIDEGVÉRREL:

— Hanem most már HUNCUT ám, aki a kanalat meg nem eszi, mint én az enyémet. Három falatban lenyelte a cipőhéját, amellyel a levest bekanalazta.

Lett erre olyan nevetés, hogy kihallatszott Budavárából.

Mátyásnak annyira megtetszett Gergő juhász MAGAFELTALÁLÁSA, hogy egy tarisznya arannyal eresztette útnak ebéd után.

Azt hazavitte Gergő Kecskemétre. Azaz, hogy nem az egészet, mert egy aranyat odahajított az AJTÓNALLÓNAK, amiért a Gurujj kutyának gondját viselte. Űr lett Gergő juhász a sok pénzből. Ezután piros csizmában őrizte a juhokat és mézeskalácson tartotta a Gurujj kutyát.

Meg is maradt az emlékezete. Miféleképp még most is azt mondják az olyan emberről, aki sebészen elvégzi az ebédet, vacsorát:

— Bekapta, mint Gergő juhász a kanalát!

A szépirodalmi olvasmány tárgyalásának általános célját figyelembe véve, jelentős irodalmi élményt kívánunk nyújtani ezzel az olvasmánnyal is. Meg kell éreznie a gyermeknek a kifejezések gazdagságát, és élveznie kell azok szépségét; a tárgyalásnak fejlesztenie kell a tanulók beszédkészségét; gazdagítani kell fogalmi- és szókészletét (nem az egyiket és nem a másikat, hanem mindkettőt együtt!). Meg kell éreztetni a tanulókkal az olvasmányban rejlő pedagógiai értéket, amellyel a találékony, az eszes ember megbecsülésére hívjuk fel a gyermek figyelmét. Fontos szerepe van Móra olvasmányában a hangulati elemeknek. Tehát ezt is meg kell éreztetni, egyébként a tárgyalásból hiányoznák az igazi zamat.

A mintegy kétoldalmi terjedelmű olvasmány az átlagosnál hosszabb. Ez nem is lenne baj, ha nem fordulna elő benne sok szó, kifejezés, fordulat, amit a tanulók legtöbbször nem ismer.

Tehát a rendelkezésre álló 45 perc alatt megoldhatom-e mindezt, vagy legalábbis a legfontosabb feladatokat?

b) *A vizsgálat anyagának kijelölése.* Meg kell vizsgálnom, hogy az előttem álló számos feladat közül a viszonylag objektíven ellenőrizhetőket hogyan valósítottam meg. Mit tudok az olvasmánytárgyalás eredményeként objektíven lemérni? Meg kell keresnem a vizsgálat végrehajtására alkalmas módszert.

Legkézenfekvőbbnek látszik annak vizsgálata, hogy az olvasmányban szereplő kritikus szavakat vagy azok egy kiszemelt részét megértették-e, illetőleg helyesen értették-e meg a tanulók. (A kritikusnak vélt szavakat az olvasmány szövegében nagy betűkkel szedtük.)

Tapasztaltuk, hogy valamely idegen nyelvű szöveg megértésének alapvető feltétele, hogy értsük a szöveg egyes szavait. Sok esetben egy-egy ismeretlen szó jelentésére a szöveg összefüggéseinek segítségével rájövünk. Ha sok az ismeretlen szó, akkor szótárhoz kell fordulnunk. A szavak jelentésének tisztázása nélkül lehetetlen az írásmű megértése. Hogyan beszélhetnénk ebben az esetben az írásmű szépségeinek élményszerű átéléséről?

A szépirodalmi alkotások egyik alapvető feladata az olvasó gyönyörködtetése. E cél megvalósításának egyik fontos eszköze a szép stílus. Vajon élvezhetjük-e a stílus szépségeit a szavak, kifejezések helyes ismerete nélkül. Aligha!

Ezért vizsgálatunkat az alapkérdésre korlátozzuk: megértették-e a tanulók az olvasmányban szereplő új, ismeretlen kifejezéseket, illetőleg mennyiben sikerült a már esetleg hallott szavak fogalmi tisztázása? Ennek az egy kérdésnek részleges vizsgálata számos egyéb probléma megoldásában is segít bennünket.

c) *Milyen módszerrel végezzük a vizsgálatot?*

Az olvasmányt három tanulócsoporthoz tárgyalattuk. A vizsgálat erre a három csoportokra terjedt ki. Így a vizsgálatnál több módszert is alkalmazhattam, és az eredményeket összehasonlíthatom. A három III. osztályos tanulócsoporthoz a, b, c betűkkel jelölöm.

Mindhárom tanulócsoporthban néhány napos időközzel más-más nevelő tárgyalta az olvasmányt. A nevelők a vizsgálatról megelőzően nem tudtak, így a tárgyalás során különleges szempont nem érvényesült.

A vizsgálatnak három részmozzanata volt:

1. annak megállapítása, hogy az olvasmány tárgyalása után a tanulók az olvasmányból melyik szót nem értették meg saját megállapításuk szerint;
2. annak vizsgálata, hogy az általunk kiemelt szavak közül, melyeket nem értenek helyesen a tanulók;
3. néhány ellenőrző utóvizsgálat.

A vizsgálat ütemzése a következő volt:

Az 1. mozzanat:

Az a. csoport 10 héttel a tanítás után aláhúzta a tankönyvben az olvasmány ismeretlennek vélt szavait. A nevelő erről névszerinti kimutatást készített.

A b. csoport tanulóit a nevelő együttes jelenlétükben megkérdezte, hogy az előzőleg újból átolvasott olvasmányból mely szavak értelmével nem voltak tisztában. Erről a nevelő összesített kimutatást készített.

A c. csoport tanulói az olvasmány tárgyalása után négy nappal a könyvben aláhúzták azokat a szavakat, amelyeknek értelme nem volt előttük világos. Erről is összesítést készítettünk.

A három kimutatásból ismét összefoglaló összesítést állítottunk össze. Ennek alapján állapítottuk meg, mely szavak megértése körül mutatkoznak zavarok. A táblázat adatait összehasonlítottuk az általunk kritikusnak (nehéznek) talált szavak jegyzékével.

A 2. mozzanat:

Mindhárom csoportnál az olvasmány tárgyalását követő 10–11. héten végeztük a vizsgálat második mozzanatát.

Az a. csoport mozzanival a tanítási órán kívül egyenként beszélgettem. A beszélgetést így kezdtem: „Az olvasókönyvetekből kiírtam néhány szót. Szeretném, ha megmondanád, mit jelentenek a szavak, vagy kifejezések! Minden szót úgy magyarázol meg, ahogyan akarod. Az a fontos, hogy megmondd, mit jelent a szó. Próbáljuk meg! Mit jelent ez a szó: „könyv”... „háztető”... „szorgalmas”? (A próbaszavak arra szolgálnak, hogy a tanulók megértsék és begyakorolják teendőjüket.)

A szükséges további tájékoztatást egyenként adtam meg. Legtöbb gyermek a feladatot könnyen megértette. Azután megkezdtük a kiemelt szavakkal kapcsolatos vizsgálatot. Az egyes szavakat minden magyarázat nélkül soroltam fel a tanulóknak. Mind a kérdést, mind a választ hangszalagra (magnetofonra) vettem. A tanulókat a vizsgálat után elkülönítettük azoktól a tanulóktól, akik még a vizsgálat előtt álltak.

A b. és c. csoportnál ezt a vizsgálatot kérdőív felhasználásával végeztük. A kérdőíveket írógéppel készítettük. Azon a rövid kitöltési utasítás után egymás alatt külön-külön sorban feltüntettük az egyes szavakat úgy, hogy minden szó jelentésének felírására elegendő hely maradt. A kérdőíven a következő 21 kifejezés szerepelt: fufungos, huncut, nyájas, tisztességtudó, kakastejes cipő, nyilván, alássan megkövetem, hidegvérrel, parolát ad, bucka, nosza, senki emberfia, hírvívő, bíró, hajdú, deákul beszél, negyednapra, alabárdos, ajtónálló, kengyelfutó, kincses-ház.



Minden tanuló addig dolgozhatott a lap kitöltésével, amíg azzal el nem készült. A kitöltés ideje 20—42 perc között volt.

Az a. csoport tanulóival a vizsgálat végén, a b. csoporttal a kérdőív kitöltése előtt közöltük, a b. csoporttal pedig külön nem közöltük, hogy melyik olvasmányból vettük a szavakat.

A 3. mozzanatot csupán néhány tanulóra terjesztettük ki. A kérdőíves módszerrel vizsgáltak közül 2 kitűnő, 1 közepes, és 1 elégséges rendű tanulót három hónappal az első vizsgálat után szóbelileg ismét kikérdeztük.

### B) A vizsgálat adatainak feldolgozása, eredmények

Az a. csoportról készült hangszalagfelvétel alapján felfektettem minden tanuló egyéni lapját. A lapok egy-egy tanuló teljesítményét mutatták a kérdőívhez hasonló módon.

Az egyéni lapok és kérdőívek felhasználásával összeállítottam külön-külön lapokon az egyes szavakra kapott válaszokat. Ezek az összesítések a vizsgálat tárgyát képező szavak értelmezésének variációit mutatják.

Az adatok sokfélesége miatt valamennyi feldolgozott eredmény közlése nem lenne célszerű, ezért csupán olyan adatokat mutatok be, amelyekre az értékelés során támaszkodni kívánok.

a) Az A) pontban közöltük az olvasmány teljes szövegét. A szövegben nyomda-technikailag kiemeltük azokat a szavakat, amelyekről feltételeztem, hogy nem minden tanuló ismeri azokat. Mintegy 40 ilyen *kritikus* szót találtam. Feltételezésem helyességét még nem ellenőrizhettem, mivel a vizsgálat az olvasmánytárgyalás után történt, továbbá a kritikusnak talált szavak nagy száma — valamennyinek vizsgálata esetén — a vizsgálatot késleltette volna. Erre az olvasmány tárgyalását megelőzően más csoportnál kerül sor.

A tanuló az 1. ütemben megjelölték azokat a szavakat, amelyeknek értelmét nem ismerik. Ezek összeállítása a következő:

	a. csop.	b. csop.	c. csop.	a, b, c, összesen	%
A tanulók száma:	28	28	10	66	100,—
<i>Ismeretlen szavak:</i>					
parolát ad	9	—	10	19	28,8
deákul beszél	8	3	8	19	28,8
alabárdos	5	1	7	13	19,7
hidegvérrel	—	3	10	13	19,7
pille	5	1	6	12	18,2
kengyelfutó	4	1	6	11	16,7
nyájassággal	3	1	5	9	13,6
csáva( csávából)	—	2	7	9	13,6
kakastejes	—	—	7	7	10,6
magafeltalálása	—	—	7	7	10,6
tisztességtudó	7	—	—	7	10,6
hírvivő	—	—	6	6	9,1

jeges teringette	—	2	4	6	9,1
sebtiben	5	1	—	6	9,1
bucka	—	2	3	5	7,6
emberfia	—	—	4	4	6,1
bíró	—	—	4	4	6,1
furfangos	—	1	2	3	4,5
asztalfia	—	—	3	3	4,5
fogás (főnév)	—	—	3	3	4,5
alássan megkövetem	2	1	—	3	4,5
nyilván	1	2	—	3	4,5
nosza	2	1	—	3	4,5
szűkiben	—	—	2	2	3,0
puszta	—	—	1	1	1,5
sebtiben	—	—	1	1	1,5
belevakul	—	—	1	1	1,5
hajdú	—	1	—	1	1,5
fölséges	—	1	—	1	1,5
összes szó	12	16	22	29	

1939-ben Cser János 1000 tanuló szabad asszociációs módszerrel végzett vizsgálati eredményeit dolgozta fel. A vizsgálat során a 10–14 éves tanulók feladata az volt, hogy 15 percen át versenyszerűen írják le azokat a szavakat, amelyek éppen eszükbe jutnak. A vizsgálat eredményeit a gyakorisági szótár tartalmazza, amelyben minden olyan szó szerepel, amely az 1000 gyermek közül legalább kettőnek a lapján előfordult. A mi tanulóink által ismeretlennek jelzett szavak közül a gyakorisági szótárban csupán a *csáva* szó fordult elő 2/10 mutatóval. Ez azt jelenti, hogy a 10 éves korcsoportnál kettes gyakoriságú szó. Az általam vizsgált szavak közül csak a *huncut* 2/12, a *bíró* 17/10 mutatóval szerepel a szótárban. A *kengyelfutó* szóösszetétel első tagja, a *kengyel* szó 2/13, a *délebéd* kifejezés második tagja, az *ebéd* 31/10 mutatóval szerepel. Nem vitatható tehát, hogy az olvasmány *nehéznek*, esetleg *ismeretlennek* vélt szavait a gyermek vagy egyáltalán nem használja, vagy csak igen ritkán. Ez utóbbi esetben nem bizonyos, hogy a szót helyes értelemben alkalmazza. Ezért volt szükség annak vizsgálatára, hogy a gyermekek saját „bevallása” mennyire megbízható, és a kritikusként vélt szavak értelmével ténylegesen milyen mértékben vannak a tanulók tisztában.

b) A vizsgálat tárgyát képező szavak közül csak a legjellemzőbbekre vonatkozó adatokat kívánok közölni.

**FURFANGOS.** E szó helyes értelmének ismerete nélkül nem képzelhető el az olvasmány lényegének megértése. Kedvezőnek tekinthetnénk, ha csupán 3 gyermek nem értette volna meg, amint ez a tanulók vallomásából kitűnik.

Ténylegesen azonban sokkal többen nem értették meg a szó igazi jelentését. Így például a gyermekek 36%-a szerint a szó „tréfás, vicces ember” jelent. Egyetlen gyermek használta a szó értelmezésénél a „ravasz” és egy a „betyár” kifejezést. Az Értelmező Szótár (É. Sz.) szerint a szó jelentése: valakinek a szándékain átlátó,

ügyes, ravasz, csalafinta személy. (II. k. 948. ol. — Bálint Sándor: Szegedi Szótár-aszerint *furfangos* mn. ravasz, fortélyos. (I. m. I. köt. 480. o.).

**SENKI EMBERFIA.** Mai nyelvhasználatunkban ritkán fordul elő. Miután a szóösszetétel mindkét tagját jól ismerik a tanulók, az az „érzésük”, hogy magát az összetett szót is helyesen értik. Különösebben nem gondolkodnak a szó jelentésén. Amikor felhívást kaptak, hogy mondják meg a szó jelentését, akkor derült ki, hogy a tanulók 16,5%-a meg sem kísérelte a választ. Helyes, vagy elfogadható értelmezést: csupán 45% adott. Akadt 2 tanuló, aki a kifejezést káromkodásnak véli, egy — egyébként igen értelmes tanuló — úgy véli, hogy olyan emberről van szó, akinek nincs apja; anyja stb.

**PAROLA, PAROLÁT AD.** A gyermekek szerint 19 nem ismeri a szót. Ténylegesen nem érti az

- a. csoportban 3
- b. „ 1
- c. „ 2 tehát csupán 6 tanuló.

A 6 tanuló közül 4-nél szerepelt az ismeretlen szavak között, tehát kettő nem jelölte meg ismeretlennek. A 6 közül 3 tanuló nem adott semmi választ, a 3 hibás felelet a következő: „a kezére ütött, pacsit ad a gyerekeknek” (tehát a szót csupán. szűkebb értelemben ismeri); „egy nagy sapka”; „vitatkozik és huncut”. Az É. Sz.: *Parolát adott* = a lendületes kézfogas kifejezése; kézzel másnak a tenyerébe csapás: üdvözlésül, rendszerint valamilyen ígéret, egyezség, adott szó megerősítésének jelképe. (V. köt. 663. o.)

A 9 éves gyermeknél a kifejezést megértettnek fogadjuk el, ha azt „kézfogas” vagy „tenyerébe csap” értelemben használja.

**DEÁKUL BESZÉL.** Saját maga szerint nem tudta 19 tanuló a szó jelentését. (29,8%/o). Helyes válasz: latinul beszél. (É. Sz. I. 975. o.)

A tanulók 44%-ánál volt helyes a felelet.

**HUNCUT.** A szót közhasználatúnak tekintjük. A gyermekek közül egy sem jelezte ismeretlennek. A kapott feleletek közül a legtöbbször a *játékos, tréfás, viccelős* szó szerepel. Egyetlen gyermek sem fűz a szóhoz olyan értelmezést, amely a Móra szövege által megkívánt jelentésnek megfelelne. A Szegedi Szótár ezt mondja: „Huncut mn. 1. csaló, hitvány, 2. hamis, pajkos (tréf.)” Sz. „Nincs egy huncut krajcárom se.” Az olvasmány szövege az 1. értelmezést kívánná. Ezzel a jelentéstartalommal a szó egyetlen tanulónál sem szerepel. Az É. Sz. III. köt. 379. oldalán található magyarázó szöveg jól tükrözi a szó sajátos *hangulattartalmát*. Ez érzik a tanulók válaszáinak nagy részéből is (60%/o). A más becspására irányuló szándékot a válaszok 20%-a foglalja magában.

**MAGAFELTALÁLÁSA.** Ez a szó ebben az alakban és értelemben Móra alkotása. A tanulók csak ennek az olvasmánynak tárgyalása során találkozhattak vele. Ezért a szónak önálló jelentését nem is vizsgáltam. (Ez nem is lett volna célszerű.)

Az a csoport 13 tanulójának az olvasmányra utalva idéztem Móra eredeti szövegét és megkérdeztem, mit jelent ez a szó ebben a mondatban (lásd az olvasmányt). Az eredmény a következő:

1 helyes felelet: (Gergő feltalálta magát);

- 1 szükségtelenül általánosító, egyébként helyes válasz (ha elmegey valahova, ott feltalálja magát);
- 5 tanuló a kifejezés alatt azt érti, hogy Gergő maga találta fel a kanalat (vagy valamit);
- 6 tanuló válasza: nem tudom, hogy mit jelent.

Az első két feleletet elfogadom. Helyes válasz tehát 15,40%.

A b. csoport 4 kontroll-tanulója az előbbi kérdésemre a következő válaszokat adta:

- 1 kitűnő tanuló = Gergő saját maga találta fel, hogy kell megenni a levest;
- 1 kitűnő tanuló = maga találta fel a kanalat;
- 1 közepes tanuló = tetszett a királynak, amit Gergő feltalált;
- 1 elégséges tanuló = jól talált fel mindent a királynak.

Tehát egyik felelet sem helyes.

**NYÁJAS.** A NYÁJASSÁGGAL szó a közhasználatban elég gyakori. Cser János gyakorisági szótárában nem fordul elő. Tehát a gyermekeknél nem közhasználatú. Az olvasmánytárgyalást követően a tanulók 52%-a helyettesíti a szót a „kedves”, „barátságos”, „szíves”, „mosolygós” kifejezés valamelyikével. A tanulók 60%-a nyájjal, báránnyal hozza összefüggésbe (a bárány őrzője, birkát hajt, a nyájokról gondoskodik). De 6%-ban szerepel a „kevély”, ugyanilyen arányban a „hízélgő” értelmezés. Akad azonban ilyen értelmezés is: „gazdag”, „sok pénze van”, „méltóság tudó” (2), „méltóságos”, „kezes”.

Az É. Sz. szerint = 1. másokkal való érintkezésben természete szerint barátságos, szíves, derűsen előzékeny. (személy). (V. k. 242. o.) Uo. *nyájasság* fn. A *nyájás* melléknévvel kifejezett tulajdonság, magatartás.

**HAJDÚ.** Mindössze egy tanuló (1,5%) jelezte, hogy nem ismeri a szót. A legtöbben úgy vélték, hogy a király vagy a bíró szolgáját, vagy egyszerűen szolgát jelent. 8% katonának, 2% csendőrnek tartja. 12% olyan magyarázatot fűz a szóhoz, amely szerint valamiféle ítélvégrehajtónak tekinti a hajdút, aki az embereket megöli; az embereket megveri és lefejezi; a szegényeket a bíró elé hurcolta stb.

**ALÁSSAN MEGKÖVETEM.** Az É. Sz. szerint a „megkövetem” kifejezés régi népies szólás, az udvarias és alázatos mentegetőzés formája.

A tanulóknak mindössze 4,5%-a vélte ismeretlennek. Ezzel szemben 23% semmi magyarázatot nem tudott adni, 28% a „kérem” szóval vélte helyettesíthetőnek. Akadt, aki „köszönöm”, „parancsol”, „rendes”, „mindjárt” stb. kifejezésekkel azonosítja.

**HIDEGVÉRREL.** A mai köznyelvben is elég gyakran előforduló szó. A tanulók már találkozhattak vele. Mégis 19,7% vélte ismeretlennek. A vizsgálat során a tanulók 41%-ánál találtam a szót ismertnek. A „bátran”, „nem fél”, „nem gyáva” kifejezéseket fogadtam el helyesnek.

Semmit sem mond róla 29%. Mind a három tanulócsoporthoz azonos arányban (10–10%) fordul elő a „mérgesen” értelmezés. Előfordulnak a következő értelmezések is: nem haragszik, rögtön tör, ver, okosan, örömmel, mindent eltűr.

**NYILVÁN.** Az általam kritikúsnak vélt szavak között ez a legkedvezőbb helyen szerepel, mivel 69%-ban elfogadható értelmezést kaptam (biztosan, természetesen). A további válaszok sem voltak teljesen rosszak.

A többi feltételezetten nehéz szóra vonatkozó eredmény ismertetésére nem térék ki. Úgy vélem, végső következtetéseim levonására ezek az adatok is elegendők.

Tanulságosnak látom az egyes tanulók „eredményének” vizsgálatára utalni. — Általában meg kell állapítani, hogy nem akadt olyan tanuló, aki minden kritikus kifejezést helyesen értelmezett volna. A kiváló tanulók csaknem kivétel nélkül megközelítették a helyes értelmezést, a gyenge tanulóknál azonban feltűnő hiányosságokat találunk. Összehasonlításként közlöm egy-egy kitűnő, közepes és elégséges rendű tanuló eredményeit. A táblázatban csak a fontosabb szavak szerepelnek mind az első, mind a kontrollvizsgálat alkalmával nyert válaszokkal. Az elégséges rendű tanulóknál csak a kontrolladatokat közlöm.

	kitűnő		közepes		elégséges
	1	2	1	2	2
FURFANGOS	huncut	csalafinta	érdekes	tréfás	vicces
HUNCUT	tréfás	játékos	tréfás	tréfás	jó kedve van
NYÁJAS	kedves	kedves	méltóságos	elővigyázatos	—
TISZTESÉG-TUDÓ	illedelmes	udvarias	szófogadó	elvégzi a feladatát	tisztességesen beszél
NYILVÁN	valószínű	valószínű	lehet	lehet	nyilván jó tanuló
MEG-KÖVETEM	megmondom	a szolgák mondják	azonnal	megcsinálom	az úr megköveteli
PAROLÁT AD	kezet fog	kezet fog	kézfogás	kezet fog	szép ruhát ad
BUCKA	domb	domb	kupac	domb	—
NOSZA	nos	bátorító szó	azonnal	szaladj	akkor mondják, ha valakivel beszélnek
DEAKUL BESZÉL	latinul	latinul	latinul	latinul	úgy beszél, mint a gyerekek

Ellenőrzésként elvégeztem a vizsgálatot eggyel magasabb osztály néhány tanulójánál is. Egy jeles rendű leánytanuló nem ismerte a hajdú, kengyelfutó, csáva szavakat. Ezekre semmi választ nem kaptam. De több szónak is helytelen vagy egészen hiányos

jelentést tulajdonít. Szerinte például a bucca = olyan ház, valahol hallottam, de nem jut eszembe; a furfangos = vidám, vicces ember; alabárdos = valamilyen őr; alássan = szívesen; megkövetem = megteszem; nyájas = hízelgő; sebtiben = dugva, nem akarja, hogy lássa a másik.

A vizsgálati eredmények részletesebb ismertetése fejtegetésem végső célja szempontjából szükségtelen. Ezért csupán még a vizsgálat két adatáról szólok.

a) Az egyik csoport tanulóitól megkérdeztük, hogy *miért* tetszett nekik ez az olvasmány. A következő válaszokat kaptuk:

1. Azért szeretem, mert érdekes szavak vannak benne.
2. Az tetszett nekem, hogy Gergő juhász ki tudta magát vágni a csávából.
3. (Nem adott választ.)
4. Sok idegen szóval és szép kifejezéssel ismerkedtem meg(?)
5. Azért szeretem, mert szép és vicces.
6. Szeretem, mert vicces mese.
7. Azért szeretem, mert vidám olvasmány.
8. Azért szeretem, mert érdekes és tanulságos olvasmány.
9. Azért szeretem, mert sok érdekesség van benne.
10. Azért szeretem ezt az olvasmányt, mert fugós (bizonytal furfangos), vidám, eszes ember (ember) volt Gergő juhász.

A tanulók közül kettő az olvasmány nyelvi szépségeire, szép szavakra utal, hármat a vidám hangulat ragadta meg, kettő érdekesnek találja, és csupán két válasz tükrözi azt, hogy Gergő juhász személye és magatartása keltette fel érdeklődését. Mindkét esetben a juhász leleményességét értékeli a tanulók. Nos, az író mondani-valójának lényege is ebben van: az eszes, találékony ember megbecsülést érdemel. Mátyás király is ezért hívatta magához és jutalmazta meg gazdagon az egyszerű juhászt.

b) Egy másik tanulócsoporttól azt kérdeztem *mi* tetszett az olvasmányban. E kérdés válaszában határozottan rá kellett mutatni arra a mozzanatra, ami különösen megnyerte a tanulók tetszését.

A megkérdezett 10 tanuló közül hatnak az a mozzanat tetszett, amikor Gergő megette a „kanalát”, a többi négy válasz: „a király megjutalmazta Gergőt”; „Gergő azt mondta a királynak... stb.” (két esetben fordult elő); „Gergő lekanyarított a cipőből és azzal ette a levest”.

Gergő találékonyágának próbatétele az a mozzanat, amikor kanál nélkül kellett megennie a levest. Ennek a megoldására csupán egy tanuló hivatkozik. Két tanulónak tetszett Gergő tréfás visszavágása, amikor ő állítja probléma elé a királyt és az urakat.

### C) A felmérés eredményeinek néhány tanulsága

Az eredmények igen sokrétű elemzésre nyújtanak lehetőséget. Ennek ellenére csak a legszembeütőbb adatokat vizsgáljuk és ezekből vonunk következtetéseket.

1. A tanulók megkérdezése alapján összeállított táblázat azt mutatja, hogy 29 szót minősítettek ismeretlennek. Az előfordulási eset 182, megközelítő átlag tanulóként 3 ismeretlen szó. 13 tanuló akadt, aki egyetlen szót sem jelölt meg ismeretlennek (19,7%). Érdekes, hogy a legtöbb esetben a legjobb és a leggyengébb tanulók közül kerültek ki, akik egyetlen szót sem vagy csak egy-két szót jelöltek meg ismeretlennek. Ténylegesen egy sem akadt a 66 tanuló között, aki valamennyi kritikus szót ismerte volna.

Tehát: a tanulók a 9 éves korban általában nem alkalmasak saját tudásuk meghatározott keretek között történő ellenőrzésére sem. Vallomásaik megbízhatósága ezen a téren csekély. Hasonló esetben mégis kiindulópontot jelenthet, mert önvizsgálatuk alapján jelen esetben megállapítható, hogy mindhárom tanulócsoportnál maguk a tanulók jeleztek ismeretlen szavakat, még pedig elég magas (átlag 3 szó egy tanuló) előfordulással.

Előfordult, hogy a tanulók a szót ismeretlennek mondják, viszont elfogadható értelmezését adják. Például a „parolát ad” kifejezés esetében csupán 6 tanuló nem adott helyes választ, viszont 19 vélte megelőzően ismeretlennek.

2. Vizsgáljuk meg a „furfangos” és a „senki emberfia” kifejezések értelmezését. Az első szónak csak a kedélyes hangulatát érzik legtöbben. Alig néhány gyermek közelíti meg a helyes jelentést. Ezek sikeresen használják fel az olvasmány első bekezdésében található jellemzést (eszes, okos). A „senki emberfia” kifejezés nem annyira fontos, mint a „furfangos”. Ennek ellenére Gergő juhász furfangosságának megítélése, valamint az őt ért megtiszteltetés megértése szempontjából mégis lényeges szerepe van ennek a szónak is.

A többi szó hiányos értelmezését nem vizsgálva megállapítható, hogy az olvasmány mondanivalójának lényege szempontjából fontos szavak jelentését nem látják helyesen a tanulók.

A vizsgálat tárgyát képező szavak között sok olyan szó akad, amelynek ismerete nélkül az olvasmány mondanivalójának lényege megérthető. Ebből azonban nem következik, hogy az olvasmánytárgyalást elfogadható eredményűnek tekinthetjük, ha számos szó jelentése tisztázatlan marad. Sőt! Ebből levonható az alábbi néhány következtetés:

a) Ha a mondatban egyetlen szó jelentését nem ismerjük, ez zavarja vagy lehetetlenné teszi annak megértését. Kétségtelen azonban, hogy az olvasóban a bizonytalanság érzését ébreszti. A kis gyermek önálló meseolvasásánál is előfordul, hogy nem ért meg valamilyen kifejezést a szövegből. Gyakran megkérdezi a felnőttektől, még gyakrabban egyszerűen átfut rajta. Ez utóbbi azonban nem helyes.

b) Helytelen az a felfogás, hogy az olvasás tanításának célja csak az olvasási készség megszeresztetése. Ebbe az egyetlen feladatba ui. nem lehet mindent beleilleszteni, amit az olvasás tanításával elérni kívánunk. Ennek ellenére az értelmes olvasás fokozatának alapkövetelménye, hogy az olvasó értse az olvasott szöveget és amennyiben valamit mégsem értene, erre okvetlenül fel kell figyelnie, és meg kell keresnie azt a módot, ahogyan a megértéshez eljuthat.

c) A szépirodalmi olvasmány jelentős szerepet tölt be a tanuló irodalomesztétikai nevelése szempontjából. A nyelv szabályainak megfelelő, értelmes, kifejező, a magyar nyelv szépségeit csillogtató beszédet leginkább a kiváló íróinktól tanulhatja a gyermek. Ha azonban a gyermek beszédének fejlettsége nem éri el azt a fokot, hogy az író megérthesse, akkor e cél nem valósulhat meg. Nem képzelhető el, hogy meg nem értett fogalmakat jelentő szavakat vagy a sajátos hangulatot kifejező stílusfordulatokat a gyermek elsajátítsa és helyesen alkalmazza saját beszédében.

d) A kifejező készség elsősorban a szókincsre épül. Természetesen a beszélő számára „értelmes” szavak jöhetnek tekintetbe. A megértés nélkül elsajátított szavakat rövid időre megjegyezhetjük ugyan, azok azonban nem válnak élő beszédünk szerves részévé. Súlyosabban ítéljük meg a tévesen asszociálódott szavak szerepét. Ezeknek felhasználása a beszédet zavarossá, félreérthetővé teszi. Hiszen a beszélő más értelemben használja a szót, mint annak köztudomású jelentése. Tehát a hibás tartalommal megtanult szavak hátrányos terhet jelentenek a gyermek számára, amit helyrehozni

sokkal fáradtságosabb, mint egy teljesen ismeretlen kifejezés megtanulása. Ennek az a magyarázata, hogy a szót nemcsak az általánosított jelentéstől, hanem a szó és annak jelentése között keletkező feltételes kapcsolat élményalapjától is el kell választani. A szó első megértése ui. tudatosult élményre épülő értelmi tevékenység. A szó ismételt használata a gondolkodás vagy beszéd közben mindmennyi újabb megerősítést hoz létre a szó és jelentése között. Az így megerősödött kapcsolat feloldása gyakran csak fokozott erejű élmény segítségével sikerül. Amíg tehát a meg nem értett szó a gyermek számára gyakorlatilag megsemmisül, elméletileg pedig kis jelentőségűvé zsugorodik, a hibás jelentéssel elsajátított szavak zavaró, gátló terhet jelentenek számára.

3. Megállapítottuk, hogy a tárgyalt olvasmányban legalább 40 szó, sok sajátos kifejezés és jónéhány gondolat található, amit a megértés érdekében meg kell beszélni. Ez azt jelenti, hogy a 45 perces óra alatt percenként legalább egy fogalmat, vagy összetettebb gondolatot kell megértenie a gyermeknek. Tétélezzük fel, hogy a nevelő erre valóban kísérletet is tesz, az élmények, új benyomások sűrű egymásutánja a marandó kapcsolatok létesítését kizárja (retroaktív gátlás).

Mindebből következik ismét:

a) az ehhez hasonló feladatokat jelentő olvasmány tárgyalása az általános iskola III. osztályában egy tanítási óra keretében nem járhat kielégítő eredménnyel;

b) a gyermek számára felesleges terhet jelentő és gyakorlatilag nem értékesíthető szóhalmaz megtanítása akkor sem célszerű, ha ez egyébként a tanítási óra keretében megoldható volna.

Úgy vélem, hogy a csupán néhány szempont alapján végzett elemzés segítségével sikerült igazolnom annak szükségességét, hogy a tanításunk eredményének megbízható, minél objektívabb módszerrel történő felmérése elengedhetetlen. Az általam ismert vizsgálati módszer, valamint az eredmények feldolgozása és elemzése tekintében alkalmazott eljárás bármely általános iskolában felhasználható.

A módszertani kérdések iránt érdeklődő kartársaknak ajánlom dr. Kelemen László: Egy földrajzi fogalomkör megértésének neveléslélektani vizsgálata című tanulmányát (Pszichológiai Tanulmányok III. k. Budapest, 1961. 237–252. o.), mivel célkitűzésem megokolása — hallgatólagosan — megegyezik a hivatkozott cikknek a *verbalizmusra* és a *maximalizmusra* vonatkozó megállapításaival is.

A vizsgálat első és második részmozzanatának lebonyolításában, az adatok gyűjtésében és a számszerű táblázatok összeállításában Horváth Rózsa, dr. Soproni Lászlóné és Tóth Gyuláné kartársak, a magnetofonfelvételnél dr. Bálint Alajosné kartárs nyújtott segítséget.



## A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek szerepe és jelentősége az általános iskola alsó tagozatán alkalmazott szómagyarázatoknál

Új szaktudomány van születőben — a „pedagógiai logika”. Fő célkitűzése annak vizsgálata, hogyan fejlődik a gondolkodás logikája és a logikai struktúra a tanulók életkori sajátosságainak változásával és az iskolai oktatás hatására. A megismerés alkalmával minden ember gondolkodása — fogalmi apparátusa és annak logikai struktúrája — szakadatlanul változik és fejlődik, miként a valóság minden tárgya és jelensége. Ez nemcsak a gyermekek, hanem a felnőttek gondolkodására is vonatkozik, de különösen jellegzetes a tanulók gondolkodásának logikája. Természetesen nem arról van szó, hogy a tanulók más törvények szerint gondolkodnak, mint a felnőttek. A gondolkodás törvényei mindenkinél egyformák. A tanulók gondolkodásának logikai szerkezete azonban — különösen az általános iskola alsóbb osztályaiban — szegényesebb és rendkívül egyszerű. Ezek a tanulók csak a legegyszerűbb logikai eljárásokat sajátították még el. Éppen ezért kell vizsgálnunk ezt az elemi gondolkodási logikát, hogy megismerve tudatosan alakíthassuk és irányítsuk fejlődésének folyamatát. Ezt a feladatot szolgálja a pedagógiai logika, szorosan együttműködve a didaktikával, szaktárgyi módszertanokkal, és a pedagógiai pszichológiával.<sup>1</sup>

Az oktatás logikai alapjait tanulmányozó új szaktudomány, a „pedagógiai logika” nevét nem szabad helytelenül értelmeznünk. Farber V. G. utal arra, hogy ez az elnevezés úgy is értelmezhető, mint az oktatás és nevelés sajátos logikájának jelölése, — vagy — s ez még rosszabb — mint az általános emberi gondolkodás logikájától eltérő valamiféle különleges „pedagógiai” gondolkodási formák és törvények létezésének elismerése.<sup>2</sup> Természetesen erről szó sincs, s ha a pedagógiai logika fentebb vázolt feladatát szem előtt tartjuk, megakadályozhatjuk ezen elnevezés önkényes értelmezésének veszélyét.

A „Módszertani Közlemények” előző számában azzal foglalkoztunk, hogy a pedagógiai logika kutatási eredményeinek felhasználásával speciálisan alakított táblái vázlat hogyan segíti a 6–10 éves tanulók fogalmi apparátusának fejlődését. Jelen tanulmányunkban azt mutatjuk be, hogyan segíthetjük ugyanezt a fejlődést az ún. „szómagyarázatok” logikai alapokon nyugvó helyes alkalmazásával.

A szómagyarázatok fontosságára és jelentőségére több szerző rámutatott már. Közülük kiemeljük az alábbi: „Elég gyakran megfigyelhető, hogy az olvasmányok megtárgyalása közben — ez rendszerint a felkészülés hiánya — az előforduló új fogalmak nem kapnak megfelelő tartalmat a tanulók tudatában, az úgynevezett szó- és gondolatmagyarázatokra nem szentel kellő figyelmet a tanító. Míg az elmúlt években az ún. „agyongyarázás” jellemezte az új olvasmányokat tárgyaló órákat, most meginkább a másik véletel tapasztalható. Az olvasmány egyes részeinek tárgyalása esetleg csupán az elolvastatásból, esetleg tartalmi számonkérésből és a vázlatmondatok megfogalmazásából áll. Így elmarad a teljesen új fogalmak kialakítása, vagy a lényegében ismert, de más szóval kifejezett fogalmak tisztázása, azonosítása (szómagyarázat) és a szükséges gondolatmagyarázatok . . .” (Kiemelés dr. Zs. L.)<sup>3</sup>

Mindez szükségessé teszi, hogy ennek az oktatási feladatnak a megvalósítását szolgáló *szómagyarázat módszertani kérdéseivel* alaposabban foglalkozzunk.

A szómagyarázat az általános iskola alsó tagozatán az olvasmányok tárgyalásánál alkalmazott eljárás, amelynek célja az olvasmány tartalmi megértésének elősegítése. Lényegében, itt az olvasmányban szereplő ismeretlen szavak, vagy ismeretlen fogalmakat képviselő szavak értelmének megvilágításával fogalomalkotás, vagy ismert fogalom tartalmának bővítése történik.

Módszertanilag lehet *előzetes szómagyarázat*, amely az olvasmány bemutatása előtti beszélgetésben szerepel. Ez azért szükséges, hogy a tanulók az olvasmány bemutatásakor megértési nehézségekkel ne küzdjenek. Vannak azonban olyan szavak és kifejezések, amelyek világos megértéséhez az olvasmányban szereplő összefüggések tisztánlátása szükséges, tehát ezek magyarázata csak az *olvasmány tárgyalása közben* történhet meg. (4)

Mind az előzetes, mind az olvasmány tárgyalása közben sorra kerülő szómagyarázatra a nevelőnek előre fel kell készülnie. Az ötletszerű, rögtönzött magyarázat igen sok hiba forrása lehet. A szómagyarázatokra akkor készülhetünk fel szakszerűen, ha tudjuk, hogy az itt alkalmazott, vagy alkalmazható eljárások milyen logikai műveletekre épülnek. Ha az itt használt logikai műveleteket, ezek helyességének törvényeit ismerjük, ezek szerint járunk el, a szómagyarázat közben előfordulható hibákat is elkerüljük.

A szómagyarázat, amint már jeleztük, a szó nyelvi formájában kifejezett fogalom megismertetése, vagy tartalmának bővítése. Tehát *lényegében meghatározás, vagy a meghatározáshoz hasonló logikai műveletek valamelyike*. A következőkben megvizsgáljuk, hogy ezek a logikai műveletek hogyan jelentkeznek, hogyan alkalmazhatók a szómagyarázatoknál.

Előljáróban eleveintsünk fel néhányat logikai ismereteink közül!

A fogalom az objektív *valóság tárgyainak és jelenségeinek lényeges ismertetőjegyeik* szerint általánosított formában való visszatükrözése. A fogalom nyelvi formája a szó, vagy szócsoport. Tehát a szómagyarázat eljárásában azt kell megvilágítanunk, hogy a megmagyarázandó szó, vagy szócsoport milyen tárgyak vagy jelenségek fogalmát jelöli. — A tárgyak vagy jelenségek lényeges ismertetőjegyeinek összességét a fogalom tartalmának nevezi a logika. A meghatározás az a művelet, amely ítéletek során keresztül feltárja a fogalom tartalmát.

Az oktatás gyakorlatában megkülönböztetünk tudományos és elemi fogalmakat. A tudományos fogalomnál a fogalom tartalmában *valamennyi lényeges ismertetőjegynek* szerepelnie kell. Pl. a „kötőszó” nyelvtani fogalomnak tudományos meghatározása a következő: „A kötőszó (coniunctio) a beszéd összefüggésében egyszerű vagy szerkezetes (bővítőményes) mondatrészek, illetőleg teljes vagy hiányos mondatok összekötésére, s ezzel kapcsolatosan a köztük levő mondat szerkezeti (és logikai) viszony kifejezésére való viszonyzó.” (5). Ez a meghatározás a „kötőszó” tudományos fogalmát adja, mert ezen nyelvtani fogalom valamennyi lényeges jegyét tartalmazza.

Az általános iskolában ún. *elemi fogalmakat* tanítunk, amelynek meghatározása csak azokat a lényeges jegyeket tartalmazza, amelyeket azon a fokon a tanulók megérthetnek. Pl. az általános iskola IV. osztályának magyar nyelvtankönyve a kötőszó alábbi meghatározását adja: „A szavak vagy mondatok összekapcsolására szolgáló szócskát kötőszónak nevezük.” (6). Ez a meghatározás a „kötőszó” elemi fogalmát nyújtja, mert ezen nyelvtani fogalom nem minden lényeges jegyét tartalmazza, csak

azokat, amelyeket a tanuló az általános iskola IV. osztályában az értelmi fejlettsége és eddigi ismeretei segítségével megért, s el tud sajátítani.

A fogalom tartalmát (lényeges jegyeinek összességét) feltáró meghatározás többféle lehet. Az iskolában leggyakrabban alkalmazott meghatározás a legközelebbi nem (genus) és faji különbség segítségével történik. Ilyen pl. „a melléknév” nyelvtani fogalmának következő elemi meghatározása: „a melléknév valakinek, vagy valaminek a tulajdonságát jelentő szó”. — Ennél a meghatározásnál a „szó” a nemfogalom (genus), a „melléknév” a fajfogalom (species) és a faji különbség, tehát az, ami a melléknévet a többi szófajtól megkülönbözteti, az, hogy „valakinek, vagy valaminek a tulajdonságát jelenti”. Ezt a fajta meghatározást *reális meghatározásnak*, vagy a legközelebbi nem és faji különbség segítségével történő meghatározásnak nevezzük. — A faji különbséget azonban feltárhatjuk úgy is, ha azt vizsgáljuk, hogy a meghatározandó fogalom körébe tartozó tárgyakat és jelenségeket keletkezésük szempontjából mi különbözteti meg a legközelebbi nemfogalom többi tárgyaitól és jelenségeitől. Pl. „Azokat a hangokat, amelyeknek kimondásakor a levegő a szájban akadályba ütközik, mássalhangzóknak nevezzük.” Ezt *genetikus meghatározásnak* nevezzük, mert a mássalhangzóknak lényegét, vagyis azt, hogy miben különböznek a magánhangzóktól, keletkezésük szempontjából tárta fel. (7). Ilyen meghatározásokkal az általános iskola alsó tagozatán főleg a nyelvtan és a számtan tanításánál találkozunk.

Szerepelhetnek azonban ilyen meghatározások az olvasmányok feldolgozásánál, a szómagyarázatoknál is. Rendszerint akkor, ha a megmagyarázandó szó által jelölt fogalom a tanulók egy része előtt már ismert, s valamelyik tanuló szabatos meghatározására képes.

Pl. az általános iskola IV. osztálya olvasókönyvében szereplő „Honfoglalás Pusztaszere-n” c. olvasmány feldolgozása közben sorra került a „magtár” szó. A nevelő megkérdezte: „Ki tudja mi a magtár?” — Az egyik tanuló jelentkezett és a következő meghatározást mondta: „A magtár vetőmagot tároló helyiség”. Ez, ha egy lényeges jegyet tartalmaz is, elemi fokon szabályszerű reális meghatározás.

Természetesen nem minden fogalomnál és nem minden osztályban akad tanuló, aki a tanulók többsége előtt ismeretlen szó által jelölt fogalmat ismeri, s még ritkábban akad olyan tanuló, aki képes ennek szabatos meghatározására is. Ilyen meghatározások alkotása a tanulók gondolkodási tevékenységének bevonásával azonban rendszerint hosszadalmas művelet, amelyre az olvasmányok feldolgozása közben nincs lehetőség, főleg nincs idő. Végeredményben erre a szabatosságra legtöbb esetben nincs is szükség, mert a szómagyarázat célja elsősorban az olvasmányok tartalmi megértésének elősegítése. Tehát a feladat az, hogy a szó nyelvi köntösében jelentkező fogalomról annyit tudjanak a tanulók, amennyi az olvasmányban szereplő többi fogalommal tartalmi vonatkozásban való kapcsolatának megértéséhez elengedhetetlen. Ez főleg az irodalmi jellegű olvasmányokban szereplő olyan fogalmakra vonatkozik, amelyekkel más vonatkozásban a tanuló nem kerül kapcsolatba.

Pl. az általános iskola III. osztályában tárgyalt „Gergő juhász kanala” c. olvasmányban szerepel a következő mondat: „Nosza szalajtotta a király kengyelfutóját a kecskeméti buckák közé: mondja meg Gergő juhásznak, hogy tekintsen be Budavárába, szeretne vele megismerkedni.”

Az első ismeretlen szó ebben a mondatban a „kengyelfutó”. Ennek a szónak a magyarázatakor, illetve az általa jelzett fogalomnak az ismertetésekor nem szükséges a kengyelfutó-szolga társadalmi helyzetének, gazdasági és jogi állapotának megvilágítása, csak azt a tényt kell a tanulóknak a szövegösszefüggés megértéséhez tud-

nio, hogy a király állandóan kéznél levő egyik szolgájáról van szó, akivel üzenni szokott. Azért nevezik kengyelfutónak, mert még akkor is a király mellett van, amikor az kilovagol: a lovon ülő király kengyelbe rakott lába mellett szokott futni. — Itt tehát a „kengyelfutó” fogalmának egy legsajátosabb ismertetőjegyét emeltük ki.

Az olvasmánytárgyalásnál fellépő ismeretlen szavak ismertetése legtöbbször nem az ezen szavak nyelvi formájában kifejezett új fogalom lényeges jegyeinek (tartalmának) meghatározása útján történik, hanem a meghatározáshoz hasonló logikai műveletek valamelyikével.

Vizsgáljuk a következőkben néhány példán, *milyen szerepet játszanak a meghatározáshoz hasonló logikai műveletek az olvasmánytárgyalás szómagyarázatainál az általános iskola alsó tagozatán, illetve miként alkotják a meghatározáshoz hasonló logikai műveletek a szómagyarázat módszeres eljárásának alapjait.*

A már említett „Gergő juhász kanala” c. olvasmányban szerepel a „budai bíró” fogalma. Ennek megtárgyalásánál a szómagyarázatnak a *megkülönböztetés logikai műveletére kell épülnie.* A megkülönböztetés az a logikai művelet, amelyben a tárgynak azokat a vonásait emeljük ki, amelyek elválasztják más hasonló tárgyaktól. A „budai bíró” fogalmának ismertetésénél abból a tényből indulhatunk ki, hogy a tanulók — eddigi ismereteik alapján — a bíró tevékenységét csak az igazságszolgáltatással azonosítják, míg a „budai bíró” ezen kívül „parancsolt is”.

Ezen megkülönböztetés után a *hasonlat logikai művelete* következik. Ebben az eljárásban valamilyen tárgy sajátosságait, rendszerint olyan tárgyét, amelyet bemutatni nem tudunk, valamilyen más, hasonló tárgyon mutatjuk be, amelyet a tanulók már ismernek. — A budai bíró ugyanolyan vezetője volt Budának, mint most egy városnak, falunak a tanácselnöke.

A „budai bíró” szómagyarázatára irányuló beszélgetést az alábbiak szerint képzelhetjük el:

Nevelő: Mi a feladata a bírónak?

Tanuló: Igazságot szolgáltat (ítélkezik stb.).

Nevelő: Így van. De sok-sok évvel ezelőtt, Mátyás király korában a budai bíró nemcsak igazságot szolgáltatott, hanem Buda vezetője volt. — Hogy nevezzük most a város, a falu vezetőjét?

Tanuló: Tanácselnöknek.

Nevelő: Ilyenféle ember volt a budai bíró is.

Ez a beszélgetés rövid, lényegre mutató. Nem ad többet, mint azt a szómagyarázatot, amely az olvasmány-összefüggésben a budai bíró szerepének megértéséhez szükséges.

Van eset, amikor a szómagyarázatot a nevelő beszélgetés nélkül, a *jellemzés logikai műveletének* alkalmazásával végezheti. Ez az az eljárás, amelyben a tárgy vagy tárgycsoport valamilyen szempontból legsajátosabb ismertetőjegyeit emeljük ki.

Pl. az említett olvasmányban szereplő „hajdú” szó magyarázatánál a nevelő mesélje el a tanulóknak, hogy Mátyás király idejében nem voltak rendőrök, hanem a városi rend fenntartásában a budai bírónak díszes egyenruhába öltözött fegyveres városi szolgák segédkeztek, akiknek a budai bíró parancsolt. Ezek voltak a hajdúk. — Ennyire az olvasmány-összefüggésben való megértéséhez elegendő. A hajdú fogalom történeti fejlődésének részletes ismertetésére az általános iskola alsó tagozatán nincs szükség.

Van eset, amikor a *nominális meghatározáshoz* fordulunk. Ebben a kis olvasmányban szereplő kifejezések között van egy, a „deákul beszél”, amelynek megértéséhez szükséges beszélgetés felépítését a következőképpen ajánlhatjuk:

Nevelő: Gyerekek! Kiket nevezünk deákoknak, vagy diákoknak?

Tanuló: Akik iskolába járnak, a tanulókat.

Nevelő: Akkor mit jelent az, hogy deákul beszél valaki?

Tanuló: Ahogy az iskolában szoktak.

Nevelő: No és az iskolás gyermekek más nyelven beszélnek? Nem magyarul beszélnek?

Tanuló: De igen.

Nevelő: Akkor mit akart mondani Móra bácsi azzal, hogy a budai bíró olyan okos ember volt, hogy még a hajdúkkal is deákul tudott beszélni?

(A tanulók nem tudnak erre választ adni.)

Nevelő: No látjátok! Ha a diákok mindig magyarul beszéltek, akkor nincs ennek a mondanak semmi értelme. Igen ám, de nagyon régen az iskolában a diákok nem magyarul tanultak, hanem egy régi nép nyelvén, latinul. Ez volt a deák nyelv. Azzal, hogy a budai bíró deák nyelven, azaz latinul tudott a hajdúkkal beszélni, azt akarta bemutatni Móra bácsi, hogy a budai bíró tanult ember volt.

Ebben a beszélgetési menetben a gerinc a „deákul” (vagyis deák nyelven) szó, azaz sajátos elnevezés megvilágítása nominális meghatározással. A nominális meghatározás tulajdonképpen nem is meghatározás, mert nem a fogalom tárgyát világítja meg, hanem a tárgy elnevezését, rendszerint a szó eredetéről adva magyarázatot. Ez viszont érthetővé teszi a kifejezést. A nominális meghatározás lényegéből következően a nevelőnek itt közölnie kell az ismeretet. A fenti bevezető beszélgetés a nominális meghatározás előtt az érdeklődés felkeltését és a közlés megértésének előkészítését szolgálja, s ha kevés az idő, rövidíthető, sőt el is hagyható. A lényeg a nevelő legutolsó mondat-soraiban van. Itt szerepel az ún. nominális meghatározás.

A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek egyik fajtája a *felsorolás logikai művelete*, amellyel megállapítjuk azokat a különböző tárgyakat, amelyek az adott fogalom terjedelmébe tartoznak. Ez tulajdonképpen a *felosztás logikai műveletének* felhasználása, mert lényegében a fogalom körének feltárása. — Ezeket a logikai műveleteket akkor használjuk a szómagyarázatnál, ha a tanulók — az ehhez szükséges ismeretek hiányában — a fogalom tartalmának, azaz lényeges jegyeinek megértésére még nem érettek. Például az általános iskola II. osztályában az „*évszak*” fogalmának megértését úgy közelítjük meg, hogy *felsoroljuk az évszak fogalom terjedelmét: tavasz, nyár, ősz, tél.*

A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek közé tartozik a *megmutatás* is, vagyis az az eljárás, amelyben a tárgyak, jelenségek lényeges jegyeinek feltárása helyett az adott tárgyat vagy jelenséget szemléltetjük. Ezt az eljárást rendszerint olyankor használjuk, amikor nehéz lenne, a tárgy természete, vagy a tanulók ismeretartalma, értelmileg alacsony szintje miatt, a tárgy vagy jelenség fogalmi meghatározása.

Pl. Az általános iskola IV. osztályában Petőfi Sándor: Csatadal c. költeményének tárgyalásakor azt a kifejezést, hogy „süvít a golyó, a nevelő úgy világította meg, hogy egy pálcával nagyot suhintott a levegőben, s az ezáltal keletkezett hang érzékeltette a tanulóknak a „süvítést”.

Másik példa: Az általános iskola II. osztályában „A cserebogár” c. olvasmányban szerepel a „gubbaszt” szó. A nevelő úgy világította meg ennek a szónak az értelmét, hogy egy tanulót kihívtat a padosor elé, és abba a testhelyzetbe hozta, amelyet a gubbaszkodás szóval jelölünk. Közben jellemezték is ezt a testhelyzetet azzal a magyarázattal, hogy az szokott így gubbasztani, aki fázik.

A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek egyéb változatai is eredményesen segítik a szómagyarázatot.

Ilyen pl. a *leírás logikai művelete*, amelyben valamely tárgy vagy tárgycsoport olyan tulajdonságait, sajátosságait emeljük ki, amelynek alapján a tanulók képet tudnak alkotni az adott tárgyról, vagy tárgycsoportról.

Az általános iskola III. osztálya olvasmányai között szerepel „A cinegefészek” című, amelyben „nyitó kapáról” is szó van. Ennek magyarázata az egyik III. osztályban az alábbi módon történt:

Nevelő: Meg tudná-e mondani valaki közületek, hogy mi a nyitó kapa?

Tanuló: Én már nyitottam szőlőt. A nyitó kapa olyan mint a kapa, csak olyan... (megakad) ... lerajzoljam?

Nevelő: Jó, majd lerajzolod, de előbb mondd meg, miért nevezik így?

Tanuló: Télire a szőlőtőkét és venyigéket letakarják földdel, homokkal, hogy el ne fagyjanak. Tavasszal ezt a földet leszedik, kinyitják a szőlőtőkét ezzel a kapával. Azért nevezik nyitó kapának.

Nevelő: Nagyon ügyesen mondtad. Most próbáld lerajzolni ezt a kapát, de monddad is közben milyen, úgy jobban megértjük a rajzod.

Tanuló: (rajzol, s közben mondja) ... olyan, mint a többi kapa... csak a vége nem hegyes, hanem széles, mert, ha hegyes volna, akkor nem a földet húzná le, hanem bevágná a szőlő tövét...

Ebben a nagyon ügyesen vezetett szómagyarázatban a leírás és jellemzés vegyesen szerepelt. Ez arra is példa, hogy ha akad az osztályban olyan tanuló, aki ismeri a megmagyarázandó szót, illetve a szóban megnevezett tárgyat, mint itt ez a szőlőben édesapjának segítő tanuló, akkor a tanulók egyikét is felhasználhatja a nevelő a szómagyarázat végrehajtására, illetve ebben való segédkezésre. Ez élményszerűbb is, közvetlenebbül is hat a tanulókra.

OSSZEGEZÉSÜL megállapíthatjuk, hogy az olvasmányok tárgyalása közben előforduló új fogalmak kialakítása, vagy a lényegében ismert, de más szóval kifejezett fogalmak tisztázása, fontos feladat az általános iskola alsó tagozatán is, melynek mellőzése nem indokolt akkor sem, ha az olvasmány sok ismeretlen szót tartalmaz, vagy az osztály tanulóinak gyenge olvasási készsége miatt az olvasás gyakorlására több idő kell.

*A szómagyarázatok jelentősége megköveteli az azokra való alapos felkészülést. A készületlen, spontán magyarázatok igen sok és súlyos hibát okoznak, ezért minden egyes ismeretlen szó magyarázatát gondosan meg kell terveznünk. Ebben komoly segítséget jelent a meghatározás és a meghatározáshoz hasonló logikai műveletek ismerete és tudatos felhasználása.*

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

1. Alexejev M. N.: A pedagógiai logikáról. Szovjetszkaja Pedagógika, 1962. 1. sz.
2. Farber V. G.: A logika pedagógiai alkalmazásának néhány kérdése. Szovjetszkaja Pedagógika, 1962. 1. sz.
3. A tantárgyak keretében folyó oktató-nevelő munka irányítása az általános iskolában. Tankönyvkiadó. Bp. 1960.
4. Az anyanyelv tanításának módszertana. Tankönyvkiadó Bp. 1961.
5. A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I. Akadémiai kiadó Bp. 1961.
6. Édes anyanyelvünk. Az általános iskolák IV. osztályának magyar nyelvtankönyve. Tankönyvkiadó Bp. 1960.
7. Balázs Béla: Logika és logikai gyakorlatok a tanító és óvónőképző intézetek számára. Tankönyvkiadó Bp. 1959.
8. Dr. Zsámbéki László: Magyar művelődéstörténeti kis-lexikon. Szeged 1937.
9. Olvasókönyv az általános iskolák II., III. és IV. osztályai számára. Tankönyvkiadó Bp. 1960.

DR. ZALAI ERNŐ

vezető szakfelügyelő, Jászberény

## A sablon-feloldás néhány lehetősége matematikai és fizikai óráinkon

Az a hatalmas erjedés, mely ma jellemzi iskolai oktató és nevelő munkánkat, nem állt meg csupán iskolaszervezeti és tartalmi problémáknál, hanem napjainkban erőteljesen átcsapott a módszerek területére is.

Az eddigi próbálkozások, tapasztalatok és viták eredményeiből az alakult ki, hogy nem új módszerek felfedezéséről van szó, hanem a hagyományos módszerek alkotóbb, korszerűbb alkalmazásának, egyes háttérbe szorult módszerek erőteljesebb felhasználásának kialakításáról.

Az útkeresés munkájának az ország minden területén, így Szolnok megyében is vannak úttörői, eredményei és kudarcai. Az alábbiakban a matematika és fizika tanítás terén történt eddigi próbálkozásainkról és felismert lehetőségeinkről készítettünk számvetést. Tapasztalataink csokorba gyűjtésével éppen azt akarjuk igazolni, hogy az úttörő, kísérletező munka nem valamely zárt elitgárda feladata, hanem valamennyi „lelkiismeretes, jó pedagógusé” – mint azt az említett módszertani levél is hangsúlyozza, tehát mindnyájunké!

Tapasztalatainkat a könnyebb eligazodás kedvéért nem az alkalmazott módszerek, hanem az *oktatási folyamat egyes mozzanatai* szerint csoportosítottuk. Átgondolásuk így világosabban tükrözi azt is, hogy alkotó alkalmazásuk minden erőltetés nélkül megváltoztatja az órák eddigi merev szerkezeteit és ugyanakkor fokozza az órák hatékonyságát.

### AZ ELLENŐRZÉS

Tanóráink sablonosan a *házi feladat* ellenőrzésével szoktak kezdődni, ezért kezdjük mi is ezzel beszámolóinkat.

Az általános szokás szerint 3, sok helyen azonban 5–6 tanuló is jelenti, hogy „mindenki elkészítette házi feladatát, csak x, y, z 'nem'”. Az időtrabló jelentések után következik azok számonkérése, akik nem készítették el a feladatot és így tovább. Egy-két helyen azonban már próbálkozást láttunk arra, hogy ebben is a tanulók önellenőrzésére, becületére építsenek és hosszas jelentések, formális ellenőrzés helyett nyomban felállanak azok, akik valami oknál fogva nem készítették el. A sablonos eljárás hosszadalmas, időtrabló, az említett most kialakuló gyakorlat időnyereséggel jár és nevelési szempontból is felette áll az általános gyakorlatnak.

Sablon az is, hogy a házi feladat ellenőrzése általában mindig az óra első mozzanata. E sablonosság megszüntetésének gazdag lehetőségét kínálja, ha figyelembe vesszük, hogy a házi feladat anyaga hol és hogyan illeszkedhetik bele a tanóra anyagába. Ennek nyomán az esetek többségében nem lesz szükség arra, hogy a házi feladat a tanóra egy elkülönült és gyakran logikai törést is okozó mozzanata legyen, hanem beleolvad az oktatási folyamat egyéb mozzanatai közé erősítve azok hatásosságát.

Elképzelhető például, hogy a házi feladat ellenőrzése összeolvad az órára tervezett folyamatos ismétlő gyakorlással, az egyéni vagy osztályszámonkéréssel, illetve szóbeli számolással, sőt esetleg több szakaszban történik.

Nézzük ezt konkrétan!

A helyesen megválasztott házi feladatok között lehetséges olyan, amelyik a folyamatos ismétlést szolgálja, pl. egy-két mértékváltás, VIII. o.-ban százalékszámítás csak az ilyen tárgyú egyenleteknél alkalmazzuk stb. A szóbeli számolást mértékváltással, szóbeli százalékszámítással kezdve logikai törés nélkül hozzákapcsolható ezen fel-

adatok ellenőrzése és a hibaforrás keresése. A további feladatok az előző órán tárgyalt, vagy gyakorolt anyaghoz tartoznak, ellenőrzésük tehát kapcsolható az ezen ismeretek tisztaságát, szilárdságát vizsgáló egyéni vagy osztályszámonkéréshez. De az is lehetséges, hogy az órának éppen az ilyen típusú feladatok gyakorlása a feladata, s ez esetben a házi feladatsor e feladatainak ellenőrzése vagy közvetlenül az óra célkitűzését előzi meg, azt készíti elő, de lehetséges az is, hogy az óra főrészét alkotó gyakorlás első feladata lesz ezek megbeszélése, esetleg közös megoldása és ehhez kapcsolódó ellenőrzése. Elképzelhető azonban az is, hogy a házi feladatok között önkéntes megoldásra adtunk olyan ún. szorgalmi feladatot, amely olyan típusú, amilyen az óra anyaga lesz, pl. VIII. o.-ban fizikai feladatoknak egyenlettel történő megoldása során más tárgykörre kívánunk áttérni s ennek levezetése során támaszkodni kívánunk a tanulók előzetes önálló „kutató” munkájára. Ez esetben is az óra főrészébe kerül ezen feladat megoldásának ellenőrzése. Lehetséges azonban az is, hogy az óra első részében csak az eredmények számbavétele történt meg, s miután az órán hasonló típusú feladatok megoldását gyakoroltuk, az óra befejező mozzanatában térünk vissza a házi feladatra és összefoglalásként, alkalmazásként kerestetjük meg most már a hibás megoldásokban a hibaforrást.

Íme a tanórák legsablonosabb részének ilyen beillesztése az óra menetébe, adott esetben „szétszórása” már önmagában is jelentősen változatosabbá tette óráinkat.

Az *egyéni számonkérés* legsablonosabb módja: az esetleges házi feladat ellenőrzése után a nevelő hosszabb, rövidebb ideig lapozgat a naplóban, majd a „kiszólitott” tanuló a táblához megy felelni. Mértan, fizika órákon elhangzik a sablonos kérdés: — „Na, mit tanultunk a múlt órán?”... vagy: — „Mi volt a lecke mára?”... és a kihívott tanuló és tanár között kifejlődő „párbeszéd”-ből rendszerint kívül reked az osztály. Fizika óráinkon e mellett gyakori, hogy az egyéni számonkérés mellett teljesen el is marad az osztályszámonkérés. A leírt és sajnos eléggé elterjedt gyakorlathoz képest egy magasabb szint, amikor a nevelő az osztályba lépéskor már tudja, kit fog feleltetni, vagy amikor a nevelő keresi az alkalmat az osztály bekapcsolására. Már kevésbé láttunk példát a feleltetést bevezető kérdések sablonosságától való eltérésre, vagyis a lényegre irányuló átfogó kérdések feltevésére.

Még erőteljesebb és lényegbevágóbb formabontásra adtak alkalmat azonban azok az elgondolások, amelyek a *Moszkalenko*-vita kapcsán kerültek felszínre. Miután ezekkel a gondolatokkal tanulmányok és beszámolók sora foglalkozik pedagógiai szaklapjainkban, eltekintünk e lehetőségek szélesebb taglalásától. Miután azonban pedagógiai gyakorlatunkban nem ritka az a jelenség, hogy egyes új eljárás módoknak nem a *lényegét* ragadjuk meg és alkalmazzuk, hanem a *formát* vesszük át sablonosan, szükségesnek érezzük az új eljárás mód két — szerintünk — alapvető gondolatának kiemelését, és a gyakorlati próbálkozásokban máris megmutatókozó helytelen eljárások kritikáját.

Az első kiemelendő gondolat: az új eljárással (móddal) a számonkérés olyan módjának kialakítását kívánjuk elősegíteni, amely egyfelől alkalmas arra, hogy a feleltetést szükségképpen kísérő *szorongást a minimumra csökkentsük*, másfelől megakadályozzuk az *osztály egészének passzivitásba szorulását*.

Ezt kívánják megvalósítani a nevelők, amikor az egyéni feleltetést az osztály számonkérés egészébe ágyazzák bele. Az elgondolást célravezetőnek látjuk, de az egyéni feleltetést egyéb szempontjai és céljai szenvednek,

amikor a nevelő ennek során nem ad alkalmat arra, hogy a tanuló tudásáról ne csak félmondatokban, hanem folyamatosan is számot adjon,



amikor az adott jegy indokolása nem eléggé széleskörű, nem utal a tanuló tudását illetően a számonkérés egyéb mozzanatai során szerzett tapasztalatokra, és végül

amikor nem szemelik ki előre azokat, akiknek tudását, felkészülését el akarják az órán bírálni, hanem „menet közben” jelölik ki őket.

A másik kiemelendő gondolat az, hogy a tanulók elbírálásánál ne csupán az ott-honi munkát, az emlékezetbe vésést, a reprodukív munkát értékeljük, hanem a tanulók *aktivitását* az ismeretszerzésben, az önálló, alkotó jellegű *munkára való képességét* is. Ezt a célt szolgálnák az egész órán végzett munkára adott jegyek — mint azt Moszkalenko is kifejti.

Pedagógiai gyakorlatunkban ez a törekvés a jegyek óravégi közlésében jelentkezik. Ezt — megfigyelésünk szerint — túlnyomó többségében még nagyfokú spontáneitás, szűkkörűség, gyakran pusztán formalitás jellemzi. A nevelők ugyanis rendszerint a munkában kiugró teljesítményt honorálják egy-egy jó jeggyel, többnyire jelessel. Ha esetleg előre kiszemelt tanuló munkáját értékeli jeggyel, a hozzáfűzött indoklás csak általánosságban mozgó, vagy csak az új anyag feldolgozása során tapasztaltakra utal és nem mutat rá arra, milyennek mutatkoztak a tanulók ismeretei, aktivitása, képességei az óra egyéb mozzanatai során, esetleg a megelőző órák sorozatában. Gyakran történik az is, hogy egy-egy ügyes megállapítást honorálnak jeggyel.

Ezek az egyébként dicséretes jószándékkal kísérletező nevelők a lényeg helyett elsősorban a külsőséget fogták meg: az óravégi osztályozást, a minél több jegy kiosztását. Gyakran túl gyorsan tértek is rá az új módszer bevezetésére. Utaljunk ezért itt *Moszkalenko* tanácsára, mely szerint az órán végzett munka elbírálásán alapuló osztályozásra *fokozatosan* lehet csak áttérni, és csak hosszú hetek gyakorlatával lehet elérni, hogy egy órán egyszerre 4–5 vagy több tanuló munkáját is ellenőrizhetjük. E bölcs és mértéktartó tanács megszívlelésével sok csalódástól kímélhetjük meg magunkat...

Nem tekinthetünk azonban el — legalább is egyelőre — a számonkérés, ellenőrzés egyéb módjaitól sem. Érintsük tehát a *röpdolgozat* lehetőségeit is! Az előző évek túlzásai után ismét a másik végletbe esve sok nevelő egyáltalán nem él ezzel — a 4. sz. módszertani levélben is meghagyott, sőt javasolt lehetőséggel. Pedig ennek okos felhasználása is változatosságot hozhat az órák megszokott rendjébe! Néhány nevelő a röpdolgozatot kiegészíti, illetve kapcsolja szóbeli felelettel. Van például olyan gyakorlat, hogy a nevelő a röpdolgozatra általában nem ad elégtelent, hanem ezeket a tanulókat — kiegészítésként — szóban is megfelelteti.

Ehhez hasonló lehetőséget ad az óra alatt végzett önálló írásbeli munka és a szóbeli feleletetés összekapcsolása is.

## A MOTIVÁLÁS

Az óra szerkezetét nem érintő, de hatékonyságát, belső változatosságát jelentős mértékben emelő, befolyásoló mozzanat a célkitűzés, illetve az órán átvonuló *célkitűzések rendszere*.

Ma már ritka az olyan óra, amelynek célját a tanulókkal ne közölnék, s vizsgált területünkön leginkább a gyakorló órákon marad csak el. Az esetek többségének azonban az óra főrészének bevezetése sablonosan az óra feladatának egyszerű közlésével történik, legtöbbször így valahogy: — „Nyissátok ki a füzetet, és írjátok: Osztás tizedes törttel.” Néha rész-célkitűzések is taglalják az órát, inkább csak a nevelő rutinjára támaszkodva, mint előzetes megfontolásra.

Láthatjuk azonban, hogy egyes nevelők gyakorlatában, mennyi változatosságot visz óráikba a céltudatosan összeállított célkitűzések rendszere!

Megfigyelhetjük, hogy a sablonos célkitűzések helyett mennyivel nagyobb a célkitűzések serkentő hatása is, amikor azokat *problémák felvetésével* kapcsolják... amikor a tanulók tudják, *miért* (mi okból és mi célból) térünk át az új anyagra... még inkább, amikor látják, hogy *ismereteik bizonyos pontokon hiányosak, kiegészítésre szorulnak*. Például a fent idézett bejelentés helyett értékeesebbnek bizonyult olyan gyakorlati, az életből vett feladat felvetése, amelynek megoldásához szükséges a tizedes törttel való osztás megtanulása. Az ilyen eljárás felkelte a tanulók érdeklődését, és kiváltotta erőfeszítéseiket a megoldás érdekében. Ezt továbbvitte; ébren tartotta azután a jól megfontolt rész-célkitűzések rendszere.

Gyakorló órákon elegendőnek látszott annak bejelentése, hogy mit fognak gyakorolni, de úgy láttuk, mégis változatosságot teremtett és serkentőleg hatott, ha érzékeltetni tudta a nevelő a *gyakorlás szükségességét és minél konkrétbben megjelölt célját*, pl. kapcsolta a házi feladatok megoldásában vagy az óra alatti egyéb önálló munkában mutatkozó nehézségekhez, eredményességi volumen megállapításához stb.

## AZ ÚJ ANYAG FELDOLGOZÁSA

a szükséges tények nyújtásával kezdődik. A sablonos eljárás szerint leginkább a nevelő nyújtja készen a tényanyagot: fizikaórákon ő végzi a bemutató kísérletet, mértanórán, egyes számtanórákon kézbe véve a szemléltetőeszközt, krétát, bemutatja az elemzés, általánosítás alapjául szolgáló konkrétumokat.

Ezen a sablonon törnek át azok a nevelők, akik — valahányszor erre mód és szükség van — keresik *manipulatív szemléletnyújtás* lehetőségét.

Ezek a nevelők a mértanórán nemcsak távolról mutatják az új idomot és manipulálnak vele a szükséges módon, számtanórán, pl. a törtek tanításánál, nemcsak „bemutatnak” illusztrációkat, mondjuk a tört értékváltozásaihoz, vagy egyszerűsítéséhez, bővítéséhez, hanem gondoskodnak arról, hogy ezek a modellek valamennyi gyerek kezében ott legyenek, velük maguk is végezzék el azokat a manipulációkat, amelyek nemcsak a szemem, hanem szinte valamennyi érzékszerven keresztül érzékeltetik az új ismeretet, készséget megalapozó konkrétumokat. Helyes! Ezek a nevelők nemcsak szóban számoltatnak mértékekkel, hanem gyakran végeztetnek tényleges méréseket is, éspedig nemcsak hosszúságméréseket, hanem egyéb méréseket számtan-, mértan- és fizikaórán egyaránt.

Mindez ma már természetesnek hangzik, mégis beszélnünk kell róla, mert ezek a sablonos óravezetésen változtató, túlterhelést csökkentő, nevelési és oktatási eredményeket fokozó módszerek bármennyire közismertek, mégis igen szűk körben érvényesülnek, alkotó alkalmazásukkal kevesen törődnek, szertári hiányosságokra panaszkodnak, holott a kölcsönös tapasztalatcserének, a tanulók politechnikai képzettségének segítségével és több tudatossággal élénkséget, változatosságot vinnének megmerevedett vezetésű óráikba.

A tömeges szemléletnyújtás előbb érintett lehetőségei és a tanári bemutató szemléletnyújtás változtatása mellett változatossá teszik az órákat egyes nevelők azzal is, hogy ezt a *bemutatást egy-egy tanulóra bízzák*. Pl. egy-egy fizikatanár néhány *tanulóval együtt* készül a következő kísérletekre, vagy ennek *otthoni* előkészítését a tanulók önálló munkájára bízza, s azután a bemutatót ezek végzik az órán.

A matematikaórák is kínálnak ilyen lehetőségeket. Láttunk például egy algebraórát a VIII. o.-ban, ahol az anyag az egyenlet megoldásnak a fizikai feladatokon való alkalmazása volt, és a nevelő az előző órán felhívta az önként vállalkozó ta-

nulókat, hogy önállóan tanulmányozzák a könyv mintapéldáit, és annak alapján önként vállalkozó tanulók mutatták be egy-egy mintapélda megoldását. E próbálkozás első ízben szokatlan volt mind a kísérletező nevelőnek, mind pedig a tanulóknak, és nem is volt zökkenő nélküli, de érdekes és meglepő volt a tanulók számára is. Az elgondolásban van valami mag, amivel érdemes kísérletezni!

A számtanórákon a tényanyag nyújtás igen sokszor szöveges feladatok elemzésével és megoldásával történik. A sablonos eljárás az, hogy a nevelő sorra veszi a tankönyv feladatait eredeti megszövegezésükben. Pl. „*A község B községtől 10 km távolságra van stb.*” Ezt a megszokott eljárást török át azok, akik *a példafeladatokat is életszerű közelségbe próbálják hozni a tanulókhöz*, és e cél érdekében módosítják, esetleg kicserélik a tankönyv mintapéldáit és *A község helyett saját községüket említik és B helyett a tőlük tényleg 10 km-re fekvő másik községet... nem „egy” úttörőtáborról beszélnek*, hanem saját úttörőtáborukból veszik a példát... Meggyőződésünk szerint tankönyvíróink sem sértődnek meg ezért. Azt azonban megfigyelhettük, hogy a tanulók élelkebb érdeklődéssel kapcsolódtak a munkába, mint a sablonos órákon.

Az eddig mondottak a szemléltetés korszerűbb alkalmazását célozták, de a *korszerű szemléltető eszközök felhasználása is* színesebbé teszik az órákat. A Tankönyvkiadó Vállalat sok költséget és energiát fordít arra, hogy tankönyveinket kitűnő ábrákkal, rajzokkal, képekkel tegye változatosabbá, hasznosabbá. Ezzel szemben a megszokott úton haladó nevelő figyelmet se fordít rájuk ahelyett, hogy tudatosan beleépítené órájába, a szemléltetés, a tanulás szolgálatába állítaná. Ezek felhasználására irányuló kísérletek mindenütt eredményesek voltak.

Említsük még röviden azokat a kísérleteket, amelyek a film és diavetítő, valamint a magnó felhasználását célozzák. Az előbbiekhöz tovább kell folytatni a kísérleteket az elsőtétítés nélküli nappali vetítés legjobb módszerének kialakításáért. Az utóbbi felhasználására egy példát láthattunk: az egyik fizikát tanító nevelő magnószalagra rögzítette *Óveges professzor egyik népszerű fizika-előadását, és ezt az óra menetébe iktatva megismételte a tanulók előtt*. Az óra olyan érdekes és sikeres volt, hogy ezen a vonalon is érdemes tovább folytatni a kísérleteket.

Megszokott sablon, hogy amikor a nevelő példamegoldást mutat be a táblán, a tanulók párhuzamosan másolják azt a füzetükbe. Néhány nevelő — amikor az erőteljesebb odafigyelést akarja biztosítani, *nem engedi meg, hogy a tanulók egyidejűleg a füzetükben dolgozzanak*, hanem csak a megértés után engedi meg a lemásolást. Véleményünk szerint még teljesebb értékű lenne ez az elgondolás, ha pusztán lemásoltatás helyett a nevelő letörölné, vagy eltakarná a megoldást és a tanulók most már önállóan oldanák azt meg a füzetükben.

A megszokott formák felbontását jelentheti, ha a nevelő az új anyag feldolgozásánál *épít a tanulók önálló munkájára*.

Igy például az óra végén megmondja, hogy mi lesz a következő óra célja, és szempontokat ad az önálló anyaggyűjtésre. Konkrétabb példán mutatva: A hőterjedésről tanultak után a tanulók önálló munkával tanulmányozzák a gyakorlati felhasználásával foglalkozó fejezetet, bizonyos szempontok szerint csoportosítják azokat, hasonlókat keresnek, illetve konkrétan is megfigyelik saját környezetükben, eszközöket hoznak be, amelyeken a tanult törvények érvényesülnek stb.

Magán az órán már nem a tanárnak kell a példákat hozni, hanem rendszerint a tanulók önálló munkájának anyaga lesz, és példák felsorolása helyett magukon az eszközökön lehet magyaráztatni a tanult törvényszerűségek érvényesülését.

De adott esetekben magán az órán lehet a tanulóknak a tankönyvvel végzett önálló munkájával dolgozni fel egy-egy anyagrészt. Például ha a számtanóra anyaga

a már tanultaknak új témakörön vagy összetettebb feladatokon való alkalmazása, azt a feladatot kapják a tanulók, hogy a tankönyvben részletezett példamegoldás önálló tanulmányozása után önállóan oldjanak meg hasonló feladatokat . . .

Ilyen próbálkozások sajnos még nagyon szűkkörűek.

## GYAKORLÁS, ALKALMAZÁS

Gyakorló óráink megszokott sablonja az volt, hogy a tanulók felváltva kimentek a táblához, ott megoldottak egy-egy feladatot, s arra vagy kaptak jegyet, vagy nem. Más változatosság nem volt az órákban!

Ma már szaporodnak azok a nevelők, akik a táblát a szemléltetés eszközeként tekintik, és a gyakorlás fokán a *táblától elszakadva* közös, félig önálló, majd egyre önállóbb feladatmegoldások során teszik képessé tanítványaikat a *teljesen önálló munkára*.

A tanyai iskolák gyakorlatának az osztott iskolákban való átültetése során kísérleteztünk a *tanulók csoportos foglalkoztatásával is* a gyakorló órákon. A közelmúltban két cikk is foglalkozott ezzel a Köznevelésben, ezért itt részletesebben nem foglalkozunk vele.

Sablonos gyakorló óráinkon az az eljárás is, hogy a legösszetettebb feladatoknál is, amikor a *tulajdonképpeni feladat a megoldás menetének begyakorlása*, nem pedig az alapműveletek gyakorlása, elejétől végig megoldják a feladatokat. Így megtörténik az is, hogy a gyakorló órán csak egyetlen feladatot tudnak megoldani, de ezek számaritkán haladja meg a hármat.

Megfontolandó: szükséges-e ilyen esetekben a feladatok teljes megoldása?

A következő eljárással kísérleteztünk: Ha a feladatunk például a trapéz területének, vagy valamely test felszínének kiszámítása, fizikai számítások gyakorlása stb. nem oldjuk meg teljes egészében a feladatokat, hanem e helyett *csak a megoldási tervet rögzítjük minél több feladtnál*, és a megoldási terv önálló összeállítására igyekszünk a tanulókat képessé tenni. Valamennyi feladat teljes kiszámítása helyett legfeljebb egyet oldunk meg az iskolában, s egyik-másiknak teljes megoldását adjuk első házi feladatnak, a többinél pedig megelégszünk a várható eredmény megbecsültetésével és a mértékegység feltüntetésével. A *várható eredmény becslését* úgy végezzük el, hogy a kijelölt műveleteket kerekített adatokkal végezzük el. A várható eredmény ilyen megbecsültetését akkor is igyekszünk a tanulók szokásává tenni, amikor a teljes kiszámítás a feladatuk, mert az egyik kitűnő, bár elhanyagolt eszköze a helyesség ellenőrzésének. Tapasztalataink szerint az előbb leírt módon jobban a lényegre irányul a tanulók figyelme, és nő a munka eredményessége.

Szöveges feladatok megoldásánál sablonos az a gyakorlat, hogy a nevelő minden bevezetés nélkül felolvassa, vagy elmondja a feladatot és kezdi a megoldást anélkül, hogy előzőleg néhány szóval bevezetné a tanulókat a *tárgykör gondolatvilágába*, elképzeltetné azt a helyzetet, amelyben a szöveges feladatokban szereplő matematikai probléma felmerült.

A szituáció ilyen megteremtése — tapasztalataink szerint — világosabbá teszi magát a matematikai problémát, érdekessé, színessé a munkát, változatosabbá a gyakorló órát, és nevelő hatásúbbá a feladat megoldását. A nevelő ezen törekvését könnyebbé teszi, ha az órán megoldott feladatok, ha nem is egy tárgykörből kerülnek ki, de egymással életszerű kapcsolatban vannak.

Ugyanezt a célt szolgálja az is, ha a *tanulók maguk is végeznek adatgyűjtést*, maguk is állítanak össze *feladatokat* környezetük életéből. Nem kíván további bizonyítást, milyen változatossá tette az órákat az ilyen feladatok felhasználása.

Ha valaki éveken keresztül csak matematikaórákat ellenőriz, lassan abban a hitben fog élni, hogy a tanulók az iskolában kizárólag csak matematikát tanulnak, olyan ritkán hall utalást arra és kapcsolást azzal, amit más tárgyak körében tanulnak. Anélkül, hogy ezzel most részletesebben foglalkoznánk, mutassunk rá arra is, hogy a más tárgyakkal való *koncentráció* is kitűnő eszköz arra, hogy óráink sablonosságát feloldják.

Röviden foglalkozunk még a *dolgozatjavítási órák* sablonosságával is. A megszokott eljárás az, hogy a dolgozat feladatainak helyes megoldása a tanulók, de inkább csak egy-egy tanuló közreműködésével táblára kerül, és az érdekeltek onnan füzetükbe másolják. Vessük ezzel egybe a terjedőben levő, de még mindig nem elég általános próbálkozásokat, amelyek során nem kapják készen a tanulók a helyes megoldást, hanem az ún. javító órát arra használják fel, hogy minden egyes tanulót képessé tegyenek a *hibák önálló kijavítására*. Nem a dolgozati feladatokat oldják tehát meg ismételten, hanem hasonló felépítésű feladatokon gyakorolják a helyes megoldást. A dolgozat kijavítása azután a tanulók önálló munkájával történik. Nem vitás, hogy ezek a dolgozatjavítási órák érdekesebbek, izgalmasabbak, mint a kitaposott úton haladó sablonos órák.

\*

Nem foglalkozunk külön az órák szerkezeti felépítésével, főleg nem akarunk sablont adni. Ha a módszereket az oktatási folyamat egyes mozzanatainál elmondott próbálkozások, javaslatok szerint variáljuk, szükségképpen átalakul egész óráink megszokott szerkezete anélkül, hogy újabb merev séma alakulna ki.

Ezeket az órákat persze még kevésbé lehet rögtönözni, mint az eddigieket, és a nevelőnek nagyon gondosan át kell gondolnia minden egyes órájának felépítését. Ez a felkészülés a tapasztalatok szerint akkor célravezető, ha a nevelő tervezésének előterében nem az áll, hogy *ő* mit fog csinálni az órán, hanem hogy *a tanuló mit fog csinálni*. Ezt kell tükröznie óravázlatának is!

Többletmunkára hívja tehát a módszertani levél a nevelőket, amikor kísérletezésre buzdítja őket?

Látszólag igen. A kísérletező nevelőknél szerzett tapasztalatok szerint azonban a céltudatos alkotó munka öröme és a nyomában születő eredmények bőséges kárpótlást adnak az átmeneti többletmunkáért.

---

7. §. (1) Az általános iskola biztosítja az általános alpműveltséget; megalapozza a tudományos világnézeti, erkölcsi, esztétikai és testi nevelést; elméletben és gyakorlatban bevezeti a tanulókat a termelőmunkába, illetőleg előkészíti őket a társadalmilag hasznos munka végzésére.

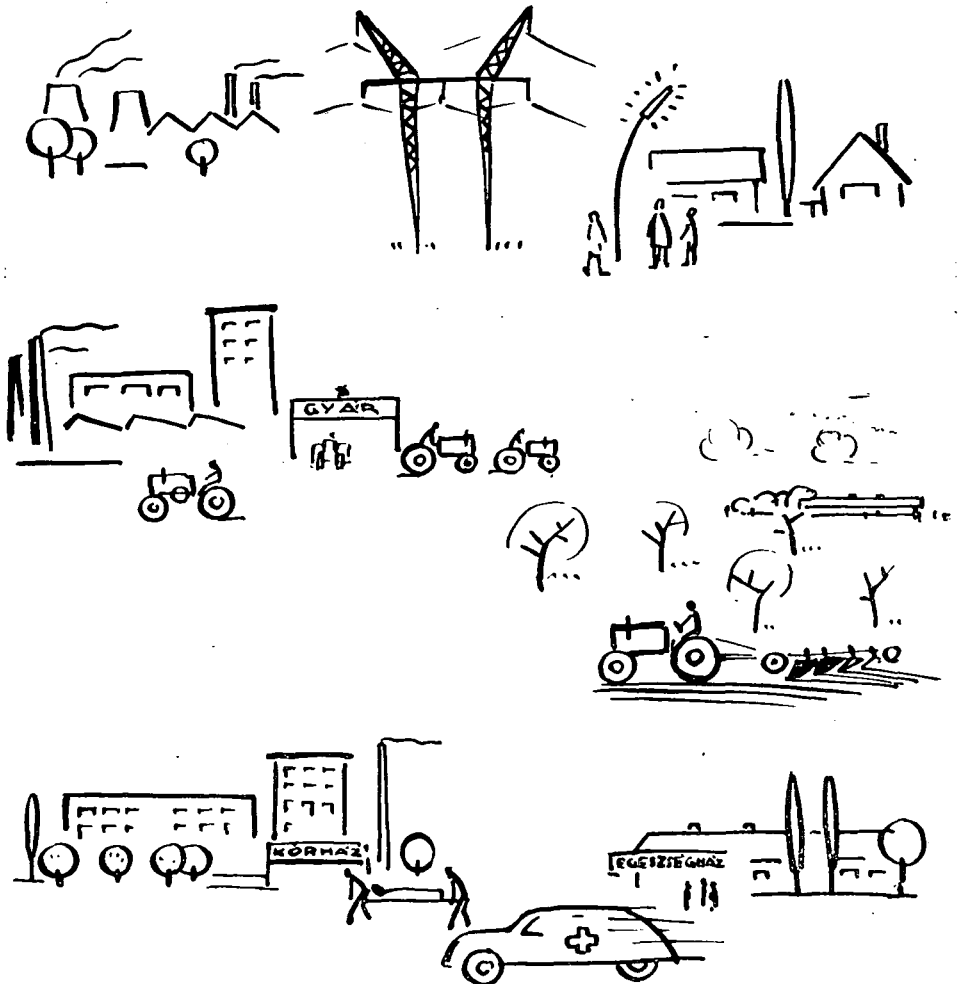
1961. évi III. Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről.

PATAJ MIHÁLY  
intézeti tanár, Szeged

## Hogyan rajzolunk a táblára?

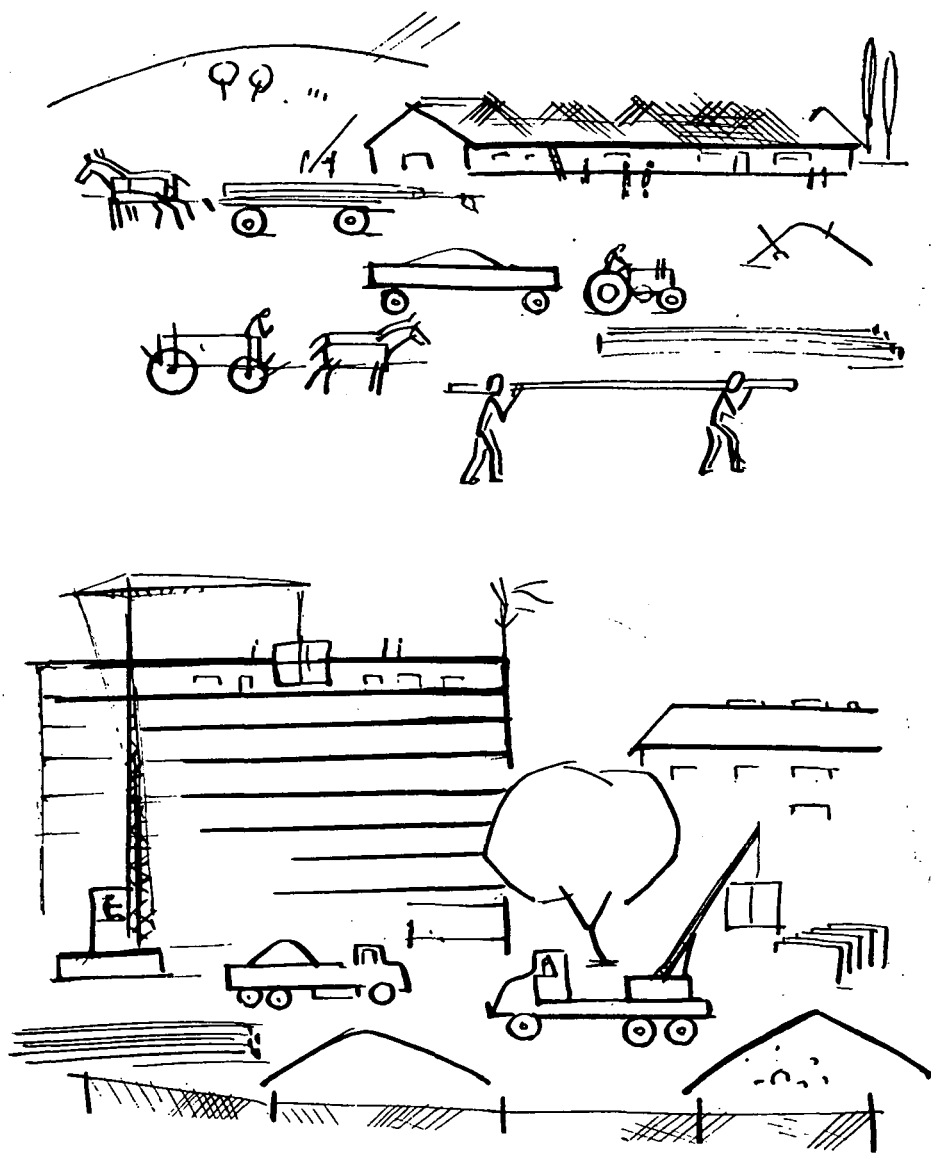
### *A falu és a város*

A rajzi szemléltetés egyik alapvető előnye, hogy az ember különböző helyzetű ábrázolását könnyedén megoldja. A régebben és gyakran használt ún. krumpli, ill.



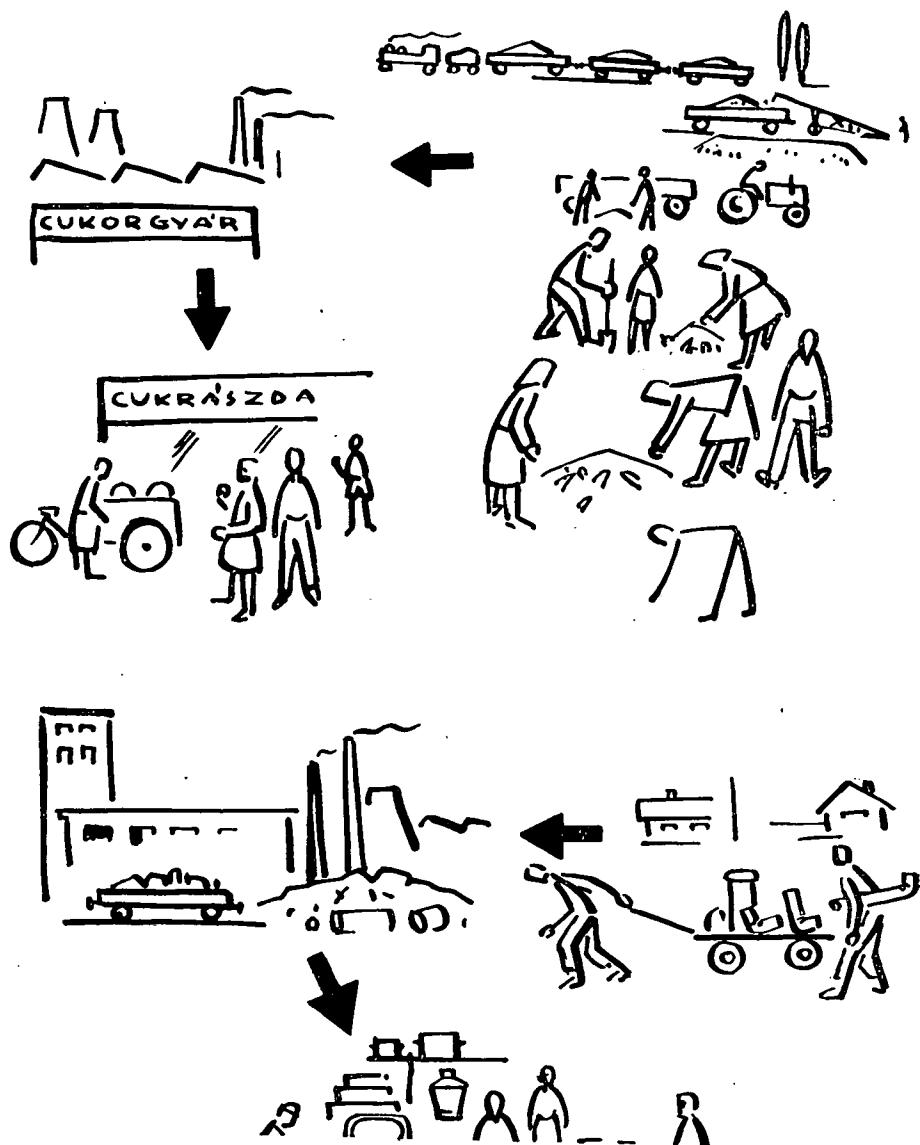
pálcika séma megfelelt egy-egy munkamozdulat sztatikai lerögzítésére, ma már egy lépéssel tovább mentünk. Egyre gyakrabban használjuk tanítóképzőinkben a naturálisabb, élethűbb sémát az emberábrázoláshoz. Ez a séma jól megfelelt az en face szem-

ben ábrázolásra, és a profil (oldal) mozdulatokra is bevált. Főleg az összetettebb jellegű feladatoknál, így pl. a falu és város új életformájának a szemléltetésénél, jól beilleszthető ez a séma a környezetbe.



Az új tantervet figyelembe véve az eddig használt sémajegyeket korszerű tartalommal tölthetjük meg pl. a falu és a város életformájának az összehasonlításánál. A város és a falu közti különbség szűnőfélben van. A mellékelt ábrák – melyek indítkul szolgálhatnak újabb szemléltetőképek készítéséhez – az új típusú falu és egy-

másrautaltságát fejezik ki. A kollektivizált falu, mint ipari és nyersanyagtermelő objektum a várostól ipari cikkeket és gépeket kap cserébe. E kettős képeket a nevelő fehér (csomagoló) papirosra színes krétával elkészítheti a tanítás előtti napon, vagy pedig a fekete táblára felvázolja a tanítás előtti szünetben. Ez utóbbi esetben a ház-

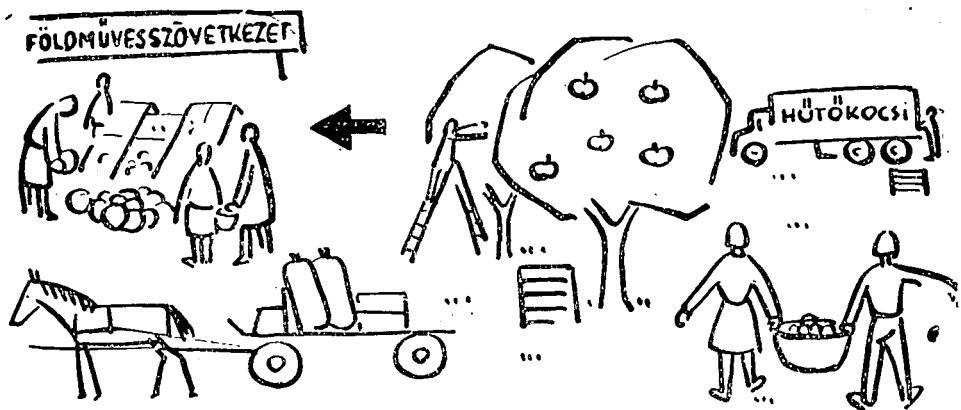
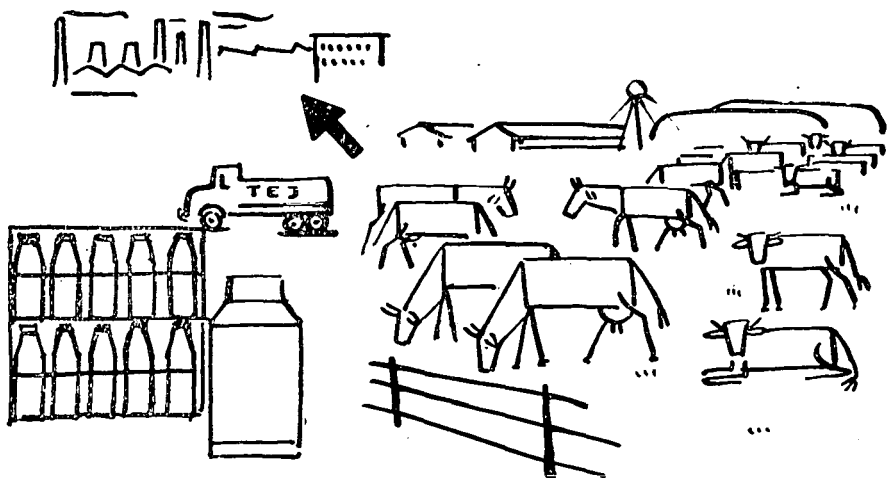


tető, a fal, az ablakok és az állatok a kréta lapjával egy mozdulattal meghúzóhatók, így természetesen más lesz a rajz hatása is. Törekedünk arra, hogy a tér érzékeltetése a legegyszerűbb legyen. A reneszánsz perspektívát (pl. az egy- és kétirány pontos távlat) csak elkerülhetetlen esetben használjuk pl. a falu és a város utcájának hosszanti



bemutatásánál, vagy a szoba sarkának ábrázolásánál. Általában a szemléltetés során mindenféle rövidülést, mely a tárgyak karakterét, a megszokott képet megváltoztatja – mellőzni kell.

A távlat, a mélység megjelentetésével a képelemeket egymás fölé helyezjük olyképpen, hogy a távolabbi elemek közelebb és valamivel kisebb méretben kerüljenek.



a horizontozhoz, ezt is csak kivételes esetben jelöljük meg egy vonallal. A kép felső részét általában egy-egy épületrésszel, vagy más hosszanti sémaelemmel zárjuk le.

A mellékelt ábrák megfelelő alakítással felhasználhatók a környezetismeret tanításában, a fogalmazáshoz és olvasmánytárgyaláshoz – sőt még számtanórán is alkalmazhatók.

## A koncentráció megvalósítása az élővilág és a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgyak között az V. osztályban

Az új tanterv kitűzött feladatai feltárják azokat a szükségszerűen megvalósítandó tárgyi és tárgyak közötti koncentrációkat, amelyek pszichikai és didaktikai szempontból a dialektikus materialista szemlélet kialakításának nélkülözhetetlen alapjai. Ezek azonban a tanterv keretén belül részletes szisztematikával nem juthatnak kifejezésre. Az adódó és szükséges tudományos és logikai kapcsolatok részletes megteremtése már a gyakorlat, az oktatás feladata.

Ahhoz, hogy fel tudjuk tárni az élővilág és a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tárgyak közötti koncentráció lehetőségeit és szükségszerűségét, *össze kell hasonlítani a két tárgy tantervi feladatait*. Ez pedig csak konkrét példán elemezve válik gyakorlati jellegűvé.

Ennek elemzésével és egy óra kidolgozásával igyekszem a két tárgy közötti koncentráció megteremtését bemutatni az V. osztályban.

Az alábbiakban a két tanterv célkitűzéseiből azokat a momentumokat emeltem ki, amelyek a bemutatásra kerülő témakör ill. tananyag feldolgozásánál aktuálisak és megvalósíthatók.

### *Az élővilág V. osztályos tantervi célkitűzése:*

Ismerje meg a tanuló közvetlen környezete növényeit.

Ismerje azok főbb környezeti igényét, életmódjukra jellemző és könnyen szemlélhető szerveit és működését.

A tantervben meghatározott szélességben és mélységben ismerje meg a zöldségtermesztés főbb módjait.

### *A mezőgazdasági gyakorlat foglalkozás V. osztályos tantervi célkitűzése:*

Ismerjék a tanulók a vetőmagválogatás szempontjait, az őszi palánták nevelését és téli védelmét.

Legyenek jártasok az őszi és tavaszi kerti munkában, továbbá gyakorlottak a palántázásban.

Ismerjék a kertnek és szertárnak a rendjét, őrizzék tisztaságát, szokják meg az anyaggal, idővel való takarékoskodást és az ütemes munkát.

Ismerjék a munkával és a szerszámok használatával kapcsolatos baleseti lehetőségeket és elkerülésük módját.

Élővilág órán a tanuló megismerkedik a környezetében levő növények alakjával, szerveivel és a szervek működésével. A képzetek, fogalmak kialakítása a szemléltetéssel konkréttá válik. A megismerési folyamatot még elősegíti az irányított megfigyeléses gyűjtés megszervezése.

*Még a legjobban megszervezett biológia óra is kénytelen nélkülözni azokat az impressziókat, érzékeléseket, észleléseket, amelyekben a mezőgazdasági gyakorlatok bővelkednek, ahol mint konyhakerti növényeket ismeri meg a tanuló a paradicsomot, káposztát stb.*

Elvetéskor látja az apró magvakat, az abból kikelő kicsi növényt. Részt vesz a tűzdelésben, palántázásban. A talajelőkészítést is látja és csinálja. A tanult növényt fejlődésében észleli.

*Az életfeltételek és a növények szervei működésének ok-okozati összefüggését tervszerűbben tárhatjuk fel, a két tárgy koncentrációja alapján.*

A biológiai órán leginkább csak narratív módon ismertethetjük a növények környezeti igényeit, életmódjukat és szerveik működését, mert ezek hosszabb időben lejátszódó folyamatok. Rendszerint a szemléltetés alkalmával (amely egy vagy két óra

leforgása alatt történnék meg) nem idézhetőek elő (virágos sárgarépa, káposzta palánta, fejeskáposzta, virágos káposzta, vagy a tök nagy levelei alatt a talaj nedvességének érzékelése, a talaj előkészítése stb.). Eppen ezért egy órán nem oldhatók meg. Az irányított önálló kísérletes megfigyelésekkel ezt a nehézséget enyhíteni tudjuk. De figyelembe véve az V. osztályos tanulók ezirányú tapasztalatlanságát, az általuk végzett kísérletes eredmények csak kiegészíthetők, de az oktatóanyag tudományosságának hiteles bizonyítására egyedül nem szolgálhatnak.

Amikor az őszi palántázást végezzük, összehasonlítást teszünk a már tanult paradicsom és paprika palántázási ideje között. (Olyan iskolánál, ahol a két tárgy közötti kapcsolat jó, erre az időre nemcsak őszi kelkáposztát, hanem paradicsomot és paprika palántát is nevelnek.) Egy-egy sort ebből is palántálnak. Az ilyen *kontroll kísérletek* a legmeggyőzőbbek és ezek alapján a tanulókkal közösen vonjuk le a következtetéseket. Szeptembertől az év végéig látják a növények fejlődési alakjait — magból a kifejlett növényig —, azok klimatikus igényeit, és termesztési feltételeit stb.

Az élővilág óráknak megvan a szervezési rendje, amely bizonyos tekintetben mindig azonos (padrend, eszközökkel való bánásmód, tisztaság, munkarend: együtt boncoljuk a növényeket, és írjuk a táblai vázlatot stb.).

Ezen a téren is szoros kapcsolat építhető ki, amely a tanulókat alapvető egyetemes munkarendhez szoktatja. A brigádonként sorakozás, a szertárosok a szertár előtt várják az óra kezdetét, a kiadott szerszámokat naplóba jegyzik, fegyelmezett kivonulás, a szerszámok helyes tartásával megelőzzük a balesetet. A tervszerű időkihasználás stb.

A sikeres fizikai munkának is a szervezett és fegyelmezett munka az alapja. Mint látjuk, nemcsak tartalmi szempontból, hanem *formailag is segíthetjük a tanulók készségeinek kialakítását.*

*Kérdés, hogy milyen lehetőségei és módjai vannak a koncentráció kiépítésének az oktatási folyamatban?*

a) Személyi vonatkozásban legkedvezőbb, ha az élővilágot és a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozást a biológus tanár tanítja. Így a tanított ismeretek realizálásának, kauzális értékelésének következetes tervszerűsége biztosítva van.

Természetesen nem jelenti ez azt, hogy ha más tanár vezeti az órákat, ne lehetne maximálisan kiaknázni a kínálkozó koncentráció lehetőségeit. Ez megköveteli, hogy ismerjék a tárgyak tantervi célkitűzéseit. A tanmenetük összeállítását közösen, összehangolva készítsék el. Ezek alapján a legszorosabb együttműködéssel végezzék oktató-nevelő munkájukat.

b) Az oktatás tárgyi feltételeinek megteremtésében is nélkülözhetetlen a szoros koncentráció kiépítése. A célkitűzés elemzésekor láttuk, hogy a mezőgazdasági gyakorlat elsődleges feladata: „Kiegészíteni a többi tárgyakban nyújtott ismereteket és jártasságokat...”

A gyakorlati foglalkozásokon kell megtermelni azokat a növényeket, amelyek a biológia órán bemutatásra kerülnek (virágos, magvas káposzta, hagyma, sárgarépa stb.). Helyes, ha a tömeges szemléltetéshez szükséges anyagot is a kertből biztosítjuk. Kísérletek, megfigyelések levezetésében is (pl. melegigényes és hidegtűrő palánták őszi vetése stb.) nagy feladat hárul a mezőgazdasági gyakorlatot vezető tanárra.

Az viszont természetes, hogy a mezőgazdasági gyakorlaton igénybe vesszük a biológiai szemléltető eszközöket (modelleket, képeket stb.) az ismeretek elmélyítése és asszociálása végett.

c) A koncentráció megteremtésének lehetősége az *adminisztrációs* munkában is kifejezésre jut.

A tanmenetek összeállításánál legyünk tekintettel az élővilág tantervének *konkrétabb* jellegére. Ezt a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantervének *keretjellege*

#### AZ ÉLŐVILÁG V. OSZTÁLYOS TANMENETÉNEK RÉSZLETE:

Hó hét	óra	Tanítási egység	Az anyag tanításával kapcsolatos megjegyzések
X. 7.	13.	Tök és rokonai	
7.	14.	<i>A fejeskáposzta.</i> A vadkáposztából nemesítette az ember. Termesztésének feltételei és módja. A káposzta morfológiája, felhasználása. Kétéves növény. Első évben palánta és dús levélzet (óriásrügy) fejlődik ki, második évben virágzik. Keresztes virág, becőtermés.	Fejeskáposzta boncolása (pardonként legalább egy növény). Termést hozó másodéves növény, keresztes virágmodell, becőtermés, mag, keltkáposzta palánta bemutatása.
8.	15.	Egyéb káposztafélék	

#### A MEZŐGAZDASÁGI GYAKORLATI FOGLALKOZÁS V. OSZTÁLYOS TANMENETÉNEK RÉSZLETE:

Hó hét	óra	Tanítási egység	Az anyag tanításával kapcsolatos megjegyzések
X. 7.	13—14.	Talajtani vizsgálatok: feltalaj, altalaj. Talajelőkészítés a palántákhoz.	
X. 8.	15—16.	<i>Őszi palántázás.</i> A palántanevelés módja (aprómagvak vetése, tüzelés) jelentősége. A palánták helyes kiszedése. Az ültetőfa használata. Sorok kijelölése. Hogyan palántázzunk? A palántázás gyakorlása. Iszapolás és jelentősége.	A magvak és a palánták bemutatása. Az ültetőfa helyes használatának gyakorlása. A palánta ültetésének bemutatása modellen vagy rajzon, majd a kijelölt parcellán. A bemutató területen megtekintjük az egyéves és kétéves (felmagzott) káposztát és rokonait.
XI. 9.	17—18.	Az őszi palánták téli védelme	

(vagyis a helyi adottságok, időjárás figyelembevételének lehetősége) megengedi. Ez egyben még növeli a két tárgy közötti koncentráció kiépítésének lehetőségét.

Didaktikai és logikai szempontból a tervezésnél tartsuk szem előtt az alábbi elvet; „Mielőtt valamilyen termelési folyamatot tanítanánk, előzőleg meg kell ismer-

tetni a tanulókkal az azokat irányító biológiai jelenségeket és törvényeket. Ezekből a jelenségekből következtetve vetjük fel problémaként a gyakorlati felhasználását. (30%.) Ebből következik, hogy az a helyesebb, ha az élővilág megelőzi a mezőgazdasági foglalkozás anyagát, legalábbis olyankor, amikor megvalósítható a koncentráció.

Még itt kell szólni a *munkanapló* vezetéséről. Éppen a koncentráció elvének érvényesítése alapján szükségtelen külön munkanaplót vezetni a mezőgazd. gyakorlati foglalkozásról. Az esetleges feljegyzéseket, rajzokat, képeket, amit egyébként is odahaza végeznek a tanulók, az élővilág füzetbe az alábbi javasolt forma szerint eszközözhethetjük. (Ábrákat lásd a 52. oldalon!)

## A MEZŐGAZDASÁGI GYAKORLATI FOGLALKOZÁS ÓRAVÁZLATA

*Az óra anyaga:* Az őszi palántázás.

*A témakör:* Növénytermesztési gyakorlatok.

*Oktatási célok:* A palánta fogalmának bővítése. A palántanevelés módjának gyakorlati megismertetése. A IV. osztályban palántázás terén szerzett jártasság fokozása és készség kialakítása az ültetőfa használatában, és a palántázásban. Az egyedi fejlődés érzékeltetése.

*Nevelői célok:* A figyelemre és a munkában való pontosságra nevelés. Az ismeretek közötti kapcsolatok keresésére és felismerésére nevelés. Kauzális gondolkodásra nevelés. Egyszerű eszközök (ültetőfa, sorjelző) helyes használatára nevelés. Esztétikai nevelés (egyenes sorok, tiszta szerszámok és az eszközök rendben tartásán keresztül).

*Szemléltetés:* A kelkáposztamag és palánta. Ültetőfa, sorjelölő és használatuk bemutatása. A palántázás módjának szemléltetése képen, vagy modellen és az előkészített földterületen. Séta a bemutatóparcellák között; első- és másodéves káposzta, valamint rokonainak bemutatása.

*Az óra típusa:* Ismeretek alkalmazására szánt gyakorló óra.

### I. Az óra megszervezése és felépítése.

Az órakezdéskor a tanulók a már megszervezett *brigádok* szerint sorakoznak, élükön a brigádvezetőkkel. A szertárosok a szertár előtt várják a feladatot. A brigádvezetőkkel közöljük, hogy brigádjuk milyen szerszámot, ill. eszközt vegyen ki. A kiadott szerszámokat és eszközöket a szertárnaplóba vezetik a szertárosok.

Énekszóval menetelve megyünk a kertbe. (Meneteléskor ügyeljünk a szerszámok helyes tartására a baleset-elhárítás végett.) Ott a pihenést és étkezést szolgáló tábori padokra ülnek, vagy félkörbe állnak a tanulók.

Helyes, ha a tanulókat a *tantermi padsorok szerint rendezzük brigádokba*. A padsorok felelősei egyben a brigádvezetők is. Így az óraszervezés struktúrájában is kapcsolatban van a két tantárgy.

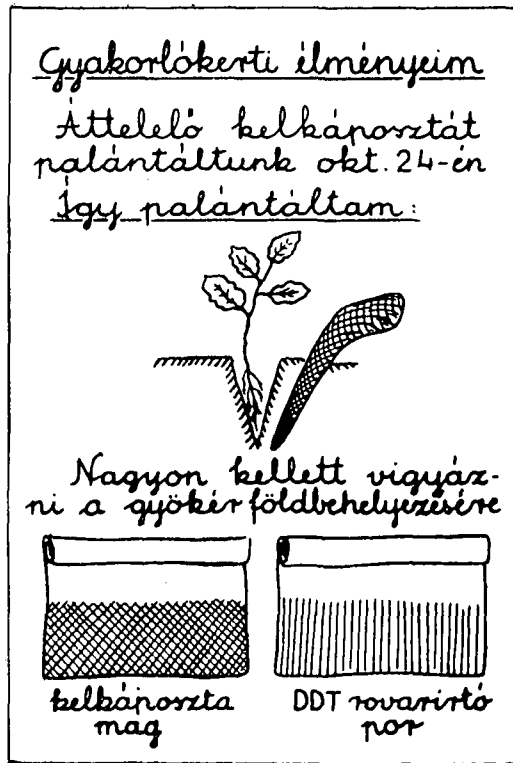
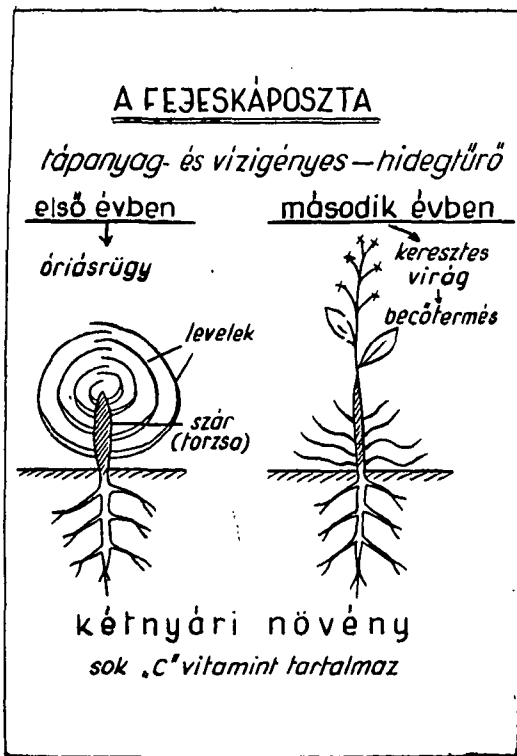
### II. A foglalkozás tárgyának megjelölése.

*Célkitűzés:* A mai gyakorlati órán *kelkáposztát palántálunk*.

A figyelem ráirányítása a foglalkozás tárgyára. Határozott célkitűzéssel és az élővilág órán szerzett ismeretek belső felidézésével végezzük el a *pszichikai aktivizálást*.

### III. Az emlékezet mozgósítása. Itt válik a *pszichikai aktivizálás a fizikai aktivitás alapjává*.

*Élményszerű beszélgetés:* Ki palántált már? Mikor palántáltatok? Tanár bácsi, kérem,



IV. o.-ban kézimunka órán palántáltunk. Melyik hónapban? A május melyik évszak legszebb hónapja? Most milyen évszak van? Mi jellemző erre az évszakra?

**Problémafelvetés:** Gyakran előfordul, hogy maguk a tanulók vetik fel a problémát pl. „Ezt még nem is hallottam, hogy ősszel is lehet palántálni.” stb. Amennyiben ez nem történik meg, úgy a tanárnak kell a problémát felvetni. A növények évszakossága és ennek alapján a tulajdonság különbség (melegigény, hidegtűrés) *igazolása a már ismert növényeken keresztül* (paprika, paradicsom, káposzta).

**Következtetés:** az ápolásuk közötti különbségre; melegigényesek szárazság elleni védelme, hivatkozás a kert öntözberendezéseire. Hidegtűrők fagy elleni védelme, hivatkozás a már erre a célra összegyűjtött lomblevélre. Kapcsolat a következő gyakorlati foglalkozás anyagához. (Őszi palánták téli védelme.)

A biológia órán tanult *idevonatközo ismeretek* (a növények évszakossága, melegigény, hidegtűrés stb.) *felidézése teremti meg azt a pszichikai aktivitást, amely egyben alapja lesz a fizikai aktivizálódásnak.* A gyakorlati foglalkozáson jönnek létre azok az *indítékok*, pl. nem tudta, hogy ősszel is lehet palántálni stb., amelyek a végzett gyakorlati munkának tartalmát határozzák meg.

IV. *A palántanevelés előfeltételei és módjai:* Talajelőkészítés, aprómagvak vetése, gondozás, tűzdelés. Helyes, ha csak felületesen is, de már szeptemberben a palántanevelés műveletébe bevonjuk az V. o.-os tanulókat. Ez rendszerint az öntözésnél válik lehetővé.

**Kapcsolatot teremtünk:** a múlt órán a palánták alá végzett talajelőkészítés és az aprómagvak elvetéséhez szükséges talajelőkészítés között.

**Okkeresés:** Melyiknek kellett finomabb talajt készíteni? Miért az aprómagvak talaja a finomabb? A magvakból kikelő kicsiny növények gyengék, így gyökerük is gyengébb, finomabb talajban jobban fejlődnek.

**Következtetés:** A talajelőkészítés döntően befolyásolja a növények növekedését és terméshozamát. *Képzeteket nyújtunk a talaj mint a növény környezete és a talajművelés mint a környezet átalakíthatósága megismeréséhez.*

**Fogalom szilárdítás:** Minden tanulónál van egy káposztamag, a tanár kiemel egy kelkáposzta palántát. Összehasonlítjuk a magot és a palántát. *A palánta mint a káposzta fejlődési állapota rögzül a tanulóknál.* Mi a palánta? A magból kifejezett fiatal növény.

V. *Száraz termelési mód:* A talajelőkészítés módja. Mikor alkalmazzuk ezt a termelési módot?

**Problémafelvetés:** Ősszel miért ezt a módot választjuk? Ha hidegben öntöznénk, megfagnának a növények. Öntözéses termesztési módot mikor lehet választani? Nyáron. Télen mi ellen védjük a kicsiny növényeket? (Utalás a következő gyakorlati óra anyagára.)

**Összehasonlítás:** Bemutatjuk az öntözött földterületet, és megállapítatjuk a különbséget. Ennek alapján vonjuk le a következtetéseket.

**Következtetés:** Más az öntözött és nem öntözött területek agrotechnikája.

Ez anyagrészrel a koncentráció már szeptemberben megkezdődik, amikor bekapcsoltuk az V. osztályos tanulókat a palántanevelésbe. Az élővilág órán a tanár ebből szemléltette a palántát. A palánta növény fogalmának kialakítása az órán történik. A mezőgazdasági gyakorlaton már tudják a tanulók a biológia órán tanultak alapján, hogy mi a palánta. Erről már a paradicsom és paprikánál is szó volt. Azt is megtanulták, hogy az ilyen szaporítási módot egy-

részt a növény igényei, másrészt a gazdaságosság teszi szükségessé. Mivel fiatal és gyenge növény a palánta, ennek megfelelően az igényei is sajátosak. *A gyakorlaton ismeri meg a tanuló részletesen az igényelt környezeti viszonyokat, amelyeket a talajelőkészítéssel és a növény ápolásával mutatunk be.* A palánták alá a múlt órákon készítettük elő a talajt. Az élővilág órán erre már utalhatunk. Ha a *koncentráció a terszerű közös munkán alapul*, akkor, bátran és eredményesen hivatkozhatunk és utalhatunk egyik vagy másik órára anélkül, hogy ezzel szakvonatkozásokban kellemetlenséget okoznánk egymásnak. A megalapozott eredményes utalásokkal még inkább mélyítjük a két tárgy ismeretanyagát és növeljük az érdekelt szaktanárok tekintélyét. *Minél konkrétabbak az utalások, annál inkább megfelel a koncentráció elve követelményeinek.*

**VI. A palánták kiszedése:** Előtte való nap a palántákat jól meglocsoljuk. Ásóval óvatosan szedjük ki. A kiszedés után minél előbb ültessük el.

**Okkeresés:** Miért kell meglocsolni? Miért kell óvatosan kiszedni, és rövidesen elültetni? Miért kell a gyökér épségére ügyelni?

**Kapcsolatteremtés:** A gyökér feladatáról tanultak felidézése. A táplálékot a legvékonyabb gyökerek (hajszálgökerek) szívják fel. A jól meglocsolt palánta teleszívja magát vízzel, s így jobban viseli az átültetést.

**Konkluzió:** Tehát minél előbb ültetjük el a kiszedett palántákat, annál kisebb veszteséget szenved a növény és könnyebben viseli az átültetést. Ez ősszel a hideg miatt, tavasszal a meleg miatt fontos szempont.

**VII. A palánták kiszedésének és ültetésének bemutatása:** A kiszedés módjának bemutatása. *Kísérletes úton történő bizonyítás* (meglocsolt és locsolatlan részről szedünk fel palántát. Összehasonlítjuk a gyökérszerűléseket.) A hajszálgökerek könnyen leszakadnak. A nedvesen és szárazon felvett palántákból ültetünk egy-egy sort, és figyelemmel kísérjük fejlődésüket. Az ültetés bemutatása rajzon vagy erre a célra készített modellen.

**Tanári bemutató:** Ültetőfa fogása, lyukak kiképzése és a palánta helyes és helytelen ültetésének bemutatása a kijelölt parcellán.

**A megértés ellenőrzése:** A tanulók próbálgatják az ültetőfa helyes fogását. Az ügyesebb tanulók a hallottak és látottak alapján elvégzik a műveletet.

**Okkeresés:** Miért kell a földet jól a gyökér mellé nyomni? Miért fontos az iszapolás?

**Következtetés:** Így több talaj jut a gyökerek közé, hamarabb tud táplálékot fölvenni.

Gyorsabban rögződik a gyökér, és a növény hamarabb növekedésnek indul, ellenállóbbá válik.

A gyökér feladatának ismerete (amelyet az élővilág órán megtanultak) alapján válnak érthetővé azok az agrotechnikai műveletek, amelyeket a palánták kiszedésénél és ültetésénél alkalmaznunk kell. *A műveletek helyes elvégzése egyszerű élettani ismereteket alapoznak meg.* Ezek a gyakorlati műveletek a gyökérre vonatkozó képzeteket gyarapítják, amelyek a gyökérről alkotott fogalmat bővítik és erősítik. Így mint működő szervet érzékelik a tanulók a gyökeret. Az ültetés alkalmával a gyökér elhelyezésének módjából következtet a tanuló a biológia órán látott növények táblai rajzaira, ahol a gyökeret függőlegesen ábrázoltuk. Minél lejjebb hatol a gyökér, annál jobban kap táplálékot és jobban tűri a növény a szárazságot. *A megindokolt gyakorlati műveletek elvégzése alkalmával a tanulók már reflexszerűen alkalmazzák azokat a műveleteket*



*ket, amelyek a munka helyes elvégzésének feltételei. Ez a tulajdonképpeni jártasság, majd a készség kialakulásának alapja.*

VIII. *A munkák felosztása a brigádok között.*

*Egyes számú brigád:* sorjelzővel kijelöli a sortávolságokat.

*Kettes számú brigád:* A palántákat kiszedi és szétrakja.

*Hármas számú brigád:* A palántákat ülteti.

*Négyes számú brigád:* Locsol (iszapol).

IX. *Szünet:* A kert végében kiképzett területen pihenés, játék.

X. *A munka folytatása:* A brigádok beosztást cserélnek. *A palánta ültetésénél feltétlenül kerüljön sor mindenkire.* Helyes, ha a tanulók nevéhez jegyezzük, hogy hányadik sort palántálta. A munka értékelésénél ezt vesszük alapul. Így növeljük az érdeklőséget, ami a munka helyes elvégzésére serkenti a tanulót.

XI. *A munka értékelése:* Valamilyen formában minden órán kifejezésre kell jutni (dicséret, figyelmeztetés, pontozás, osztályozás). *A minősítés helyes alkalmazása növeli a tanulók teljes aktivitását, amely nagymértékben elősegíti a jártasság kialakulását.* A jelen esetben helyes, ha az osztályzatot a következő órán adjuk, miután felmértük, hogy a palánták milyen mértékben fogantak meg. Így a következő órát nagy érdeklődéssel várják a tanulók, amely az óra hangulatát és eredményességét nagyban fokozza.

Az élővilág órán is mind többször alkalmazzuk a csoportos foglalkozásokat. Az új anyag feldolgozásánál a szemléltető anyag boncolásánál, egy-egy fogalom kialakítása és bővítése érdekében részfeladatokkal bízunk meg a csoportokat. Ez az oktatási elv érvényesül a gyakorlati foglalkozáson is, amikor megbízuk a brigádokat az egyes munkafolyamatok elvégzésével. *Ez a forma még inkább önállóságra, pontosságra és felelősségérzetre neveli a tanulókat.* A manuális készség fejlesztésével alkalmassá tesszük a tanulókat a jártasság további önálló fokozására és fejlesztésére. A rendszeres értékeléssel lehetőség adódik a foglalkozás nyújtotta oktatói, nevelői hatások fokozottabb kiaknázására.

XII. *A bemutató parcellák kollektív megtekintése.* A feleskáposzta és rokonainak helyszíni felismerése. A növények egyedi fejlődésének észlelése.

XIII. *Szerszámok összeszedése, tisztítása.* (Brigádok szerint.)

XIV. *Bevonulás:* A szertárosok a szerszámokat ellenőrzik, és a kiadás bejegyzésére szolgáló naplóba pontozást eszközölnek a szerszám tisztaságát illetően.

*A koncentráció érvényesítésének eredményei.*

1. Az élővilág és a mezőgazdasági gyakorlat tanórán lényeges feladat a két tárgy közötti koncentráció megvalósítása érdekében keresni és kiaknázni azokat a lehetőségeket, amelyekkel kölcsönösen támogatjuk az ismeretek kialakítását és megszilárdítását. Erre szemléletes példát nyújt a palánta fogalom kialakítása és elmélyítése. Az élővilág tanítása során a tanár kialakítja a palánta fogalmát, de ennek a fogalomnak az elmélyítését a gyakorlati foglalkozáson tudjuk megvalósítani. Az elmélyítési folyamatot még tovább fejleszthetjük az élővilág ismétlődő és rendszerező óráján. Így válik a két tantárgy valóban koncentrált egységgé.
2. A bemutató megtekintésekor a növények felismerésével igazoltuk az ismeretek valóságát. Azzal, hogy a palántanevelésnél, palántázásnál, talajjelőkészítésnél felhasználjuk

náltak az élővilág órán szerzett ismereteket, *bizonyítottuk az ismeretek alkalmazhatóságát és alkalmazásuk jelentőségét.*

3. A káposzta növényről az élővilág órán tanult morfológiai és agrotechnikai ismeretek szervesen egészülnek ki a gyakorlattal. Az itt végzett manuális műveletekkel és az egyedfejlődés megfigyelésével biztosítjuk a *fajismeret elmélyítését.*
4. A munkanapló ismertetett kooperatív vezetése konkrét módot nyújt a két tantárgy közötti formai koncentráció megvalósításához. Az így vezetett *munkanapló tartalmilag is az oktatás eszközüvé válik.*
5. A bemutatást és a tömeges szemléltetést szolgáló konyhakerti növények megtermelésével és a biológiai szemléltető eszközök gyakorlati foglalkozáson való alkalmazásával kialakult koncentráció nyújt alapot a *legkorszerűbb szemléltetési elvek alkalmazásához.*

#### FELHASZNALT IRODALOM:

1. Az általános iskola tartalmi továbbfejlesztésének vitaanyaga, I. kötet: *Élővilág* c. fejezet. 292—309. old. Tankönyvkiadó Bp., 1961.
2. *Jósa Zoltán:* Hogyan szolgálja az V. osztályban a közvetlen megfigyelés útján történő biológiai képzet- és fogalomalkotás a nevelést. *Módszertani Közlemények.* 45—49. old. 1961.
3. *Jósa Zoltán:* Politechnikai képzés az ált. iskolai biológiai tantárgyak oktatásában. *A Természettudományok Tanítása,* 1955. évf. 4—5. szám, 220—226. old.
4. *Kárpáti László:* Biológiatechnika és politéchnikai képzés. *Munka és Iskola,* 1960. évf. 1. szám. 16—19. old.
5. *G. Sz. Kosztyuk:* Az oktatás és a termelőmunka egyesítésének pszichológiai kérdései. *Pedagógiai Szemle.* 1961. XI. évf. 4. szám, 300—317. old.
6. *Oláh József:* Táblavázlatok. Tankönyvkiadó. Bp., 1962.
7. *Szoboszlay Miklós:* A koncentráció mint pedagógiai elv. *Pedagógiai Szemle.* 1958. VIII. évf. 7—8. szám. 613—636. old.
8. *Zentai Károly:* Az aktivitás lélektani alapjai. *Módszertani Közlemények.* 1962. évf. 2. szám. 33—43. old.

---

---

#### DOBCSÁNYI FERENC

gyakorló iskolai szakvezető tanár, Szeged

### Gyakorlatiasság és világnézeti nevelés nyelvtan óráinkon

Nyelvtanításunkban, ha lassan is, de egyre inkább tért hódít az a szemléletmód és gyakorlat, hogy „a nyelvtani szabályok ismerete nem a nyelvtan tanításának célja, hanem a gondolkodás, valamint a kifejező- és helyesírási készség fejlesztésének egyik eszköze.”<sup>1</sup> Csak ezt a helyes gyakorlatot követve valósíthatja meg anyanyelvi oktatásunk a tanulóknak dialektikus gondolkodásának és ezen keresztül materialista világnézetének megalapozását. De csak így alakíthatjuk ki azokat „az alapvető jártasságokat és képességeket is, amelyekre a szocializmust építő társadalom minden tagjának szüksége van”.<sup>2</sup>

Ennek érdekében úgy kell megszerveznünk az órát, és olyan módszereket kell alkalmaznunk, hogy „a tanulókkal ne megtanultassuk a „leckét”, hanem gondolkodva

<sup>1</sup> Ideiglenes utasítás a 153/1958. MM. számú utasításhoz.

<sup>2</sup> Tanterv az ált. iskola V—VIII. osztálya számára. Bp. 1958.

rávezzük a törvényszerűségekre, mintegy beavassuk a magyar nyelv rejtelseibe.”<sup>3</sup> Arra kell nevelnünk őket, hogy érezzék, meglássák a gondolat és a nyelvi kifejezés szoros egységét, a gondolatnak a valósághoz való viszonyát. Ne a nyelvi jelenségek, törvényszerűségek formális és mechanikus ismertetésével, bevésésével bíbelődjünk, hanem úgy tanítsuk a leíró nyelvtannak a tanterv által meghatározott legfontosabb elemeit és rendszerének lényegét, hogy ez a gyakorlat olyan legyen, amely semmit sem lát elszigetelten, hanem mindent összefüggéseiben szemlél, mert csak így tárulhat fel tanulóink előtt a természetes, a mindennapi életben oly jelentős szerepet játszó nyelvi kifejezőmód minden szépsége, megjelenítő és meggyőző ereje, de gyakorlati haszna is. Ugyanakkor nem szabad megfeledkeznünk az elmondottak mellett a másik fő célról: a helyesírási készség kialakításáról, a helyes nyelvhasználatról, a kifejező készség fejlesztéséről, egyszóval a gyakorlati életben nélkülözhetetlen jártasságok és készségek ki-műveléséről sem.

A nyelvtanításnak ezeket a legfőbb célkitűzéseit a gyakorlat még igen sokszor szem előtt téveszti, sőt előfordul az is, hogy nem is gondol rá.<sup>4</sup> Pedig az ilyen gyakorlat éppen a nélkülözhetetlen jártasságok és készségek kialakításáról mond le, és ezáltal nem is teremtheti meg az ismereteknek azt a szilárd alapját, amelyre tudatformáló nevelőmunkánknak épülnie kellene.

Hogy a gyakorlatias nyelvtanoktatás mennyiben jelent hatékonyabb nevelő munkát is, ezt szeretném bizonyítani minden elméleti fejtegetés helyett egy konkrét óra, az: igékből tartott ellenőrző órák elemzésével (V. osztály).

Mielőtt azonban hozzáfognánk az óra felépítésének, egyes mozzanatainak, módszeres eljárásainak elemzéséhez, szabad legyen néhány szóval megvilágítanom:

I. miért éppen egy *ellenőrző órára* esett a választásom,

II. miért éppen *az igékről tanultak számonkérésére* gondoltam elsősorban.

I. *Az ellenőrző (számonkérő) órák* didaktikai célja — mint ismeretes — a tanulók meghatározott témára vonatkozó ismereteinek és készségeinek ellenőrzése.<sup>5</sup> Ellenőrző munkánk tehát egy meghatározott témára, jelen esetben az igékre vonatkozik, amelynek tanítása több órán át tartott (az igék esetében kb. 44 órát ír elő a Tanterv).

A hatalmas anyagon úgy úrrá lenni, mégpedig egy órán, hogy a téma tantervi követelményeinek elsajátításáról valóban meggyőződjék a tanár, nem könnyű dolog. Ezzel magyarázható, hogy ezek az órák — a többiekhez viszonyítva — még inkább letérnek a gyakorlatiasság útjáról, és jobbára a nyelvtani szabályok példákkal alátámasztott számonkérésévé válnak. Ez a gyakorlat csupán a tanulók verbális, reproductív munkájára támaszkodik, lemond a logikus gondolkodásra nevelés fontos feladatáról, nem láttatja meg velük az összefüggéseket, a nyelvi ismeretek gyakorlati hasznát, és nem juttatja el ahhoz a fontos felismeréshez sem, hogy ismereteink birtokában sikerrel tudjuk megoldani a kitűzött feladatokat. Természetes, hogy a 45 perces órák is hozzájárulnak az effajta gyakorlat kialakulásához.

A témára vonatkozó tantervi követelmények elsajátítása az osztály valamennyi tanulója számára kötelező, éppen ezért a számonkérő órán arra kell törekednünk, hogy lehe-

<sup>3</sup> Seres József: Az 1960—61. tanév legfontosabb feladatai az ált. iskola magyar nyelv- és irodalom tanításában. Magyartanítás, III. évf. 4. sz.

<sup>4</sup> Seres József már idézett munkája alapján.

<sup>5</sup> Muszty László—Rónai Béla: Az ált. iskolai nyelvtanítás módszertana, Tankönyvkiadó, 1961.

tőleg az osztály egészének tudásáról győződjünk meg. Ezzel szemben a tapasztalat azt bizonyítja, hogy ezeket az órákat nevelőink jó része az egyéni feleltetés olyan lehetőségének tekinti, ahol kényelmesen több tanulót is lehet feleltetni. Nem törődve még azzal sem, hogy esetleg az osztály zöme unatkozik, mert ezáltal pesszivitásra van kárhóztatva.

Mivel ezeken az órákon már elsajátított ismeretek, kialakított jártasságok és készségek ellenőrzéséről van szó, nagyon is ébren kell tartanunk az érdeklődést, és tervszerűen kell biztosítanunk a tanulói aktivitást. Ha ezzel nem számolunk, akkor óráinkon menthetetlenül az unalom és érdektelenség lesz úrrá, és megközelítőleg sem tudjuk megvalósítani az ellenőrző órák már fentebb jelzett didaktikai célkitűzéseit.

II. *Az ígék tanítása* nem a legkönnyebb feladatok közé tartozik. Ugyanis a téma tanítása során sok olyan fogalmat, törvényszerűséget kell elsajátíttatnunk, amely magasabb fokon elvont gondolkozást kíván meg az V. osztályos tanulótól. (Például: az ígék felosztása az alany szempontjából. Az új tanterv — nagyon helyesen — ez utóbbit már nem is írja elő.) A baj rendszerint azzal kezdődik, hogy a fogalmak és törvényszerűségek elsajátíttatásával mintegy befejezettnek tekintjük munkánkat, illetve nem eléggé tervszerű, alapos, sokoldalú és gyakorlatias az ismeretek alkalmazására vonatkozó nevelői tevékenységünk. Pedig munkánknak éppen ez a része mélyítene el a tanulók tudását, ez biztosítaná ismereteik megbízhatóságát és gyakorlatiasságát, a jártasságok és készségek megszilárdítását. Ellenőrző munkánkra vonatkoztatva pedig éppen ez a gyakorlatiasság adna hű képet a tantervi követelmények elsajátításáról. Márpedig ez is lényeges szempont.

Mi a helyzet az ígék tanításával kapcsolatban ezen a téren? — Elég, ha a legutóbbi nyelvtani teljesítményvizsgálatok elgondolkodtató eredményeire vetünk egy pillantást. A nyolc kérdéscsoport alapján történő felmérésben a leggyengébb eredmény éppen az ígéknel mutatkozott. A felmérést végző szaktanár le is vonja az igen találó következtetést:<sup>6</sup> „A három felmérés (Fejér—Szeged—Somogy) eredményeinek összehasonlítása meggyőzhet bennünket arról, hogy az igeragozás tekintetében általános hiányosság áll fenn a tanulók tájékozottságát, valamint a nevelőmunka minőségét illetően. Ha egybevetjük a legjobb eredményt mutató és a leggyengébben sikerült kérdéssorozatok jellegét, megállapíthatjuk nyelvtanításunk legfőbb hibáját: a túlzott elméletiességet. Ennek az állapotnak az az oka, hogy nevelőink kezdettől fogva az elméleti anyag elsajátíttatására és megszilárdítására fordították a legnagyobb gondot, s elfeledkeztek az elméleti ismeretek eszközjellegéről a gyakorlattal, a helyesírási készség kellő fokra emelésével szemben.” Ez a példa is azt bizonyítja, hogy még jelenleg is a gyakorlatias nyelvtanoktatás elveinek a hangoztatásánál tartunk, és még mindig nem eléggé általános ezeknek az elveknek a gyakorlatba való átültetése.

\*

Miután megvilágítottuk az ellenőrző órákkal kapcsolatos problémákat és nehézségeket, valamint feltártuk a jelenleg csöppet sem megnyugtató helyzetet az ígék tanításában, most már valóban rátérhetünk a jelzett óra részletes bemutatására és elemzésére. Kezdjük tehát azzal, hogy a szóban forgó órának hol van a helye a téma feldolgozásának menetében, mikor válik pedagógiailag indokolttá ennek beiktatása és milyen didaktikai feladatot kell megoldanunk ezen az órán.

<sup>6</sup> Török Károly: Nyelvtani teljesítményvizsgálatok és az új tanterv, Magyartanítás, V. évf. 4. sz.

Az igék több órán át tartó feldolgozása után szükségessé válik, hogy a részekre felbontott témát egységbe foglaljuk, az összefüggéseket feltárjuk, s miután ezt az átfogó, lényegre irányuló, az összefüggéseket kidomborító képet kialakítottuk, (ezt esetleg el is mélyítettük), csak akkor foghatunk hozzá annak a didaktikai feladatnak a megoldásához, hogy meggyőződünk a témára vonatkozó ismeretanyagunk a tanterv által meghatározott tényleges elsajátításáról, mégpedig úgy, hogy minél több tanuló tudásáról minél alaposabb és realisabb képet kapjunk.

A jelzett oktatási folyamatból már kiviláglik az óra oktatási, nevelési célja, de kirajzolódik maga az órátípus is, valamint annak tartalma. Most már konkrét formában is meghatározhatjuk az óra oktatási és nevelési céljait.

**Oktatási célok:** Ellenőrizni kell az igékkel kapcsolatos nyelvtani ismeretek gyakorlati alkalmazásának jártassági és készségi fokát:

1. **Grammatikai** jártasságukat az igék felismerésében, meghatározásában (jelentés, alany, tárgy és ragozás szempontjából), szerkesztésében, tényanyaggyűjtésben, az analógiás esetek keresésében,
2. **helyesírási** készségüket a kijelentő (adsz, futtok, rohannak, lőtök, jöttök, jössz; s, -sz, -z, -dz-végű igék tárgyas ragozása), a feltételes (menne, venénk, jönne), a felszólító (-s, -sz, -z, -dz végű igék, -t végű igék), a tárgyas ragozású rövidebb igealakok, valamint a múlt idejű és a leggyakoribb eltérő helyesírású igealakok helyesírásában (higgy, folyjék, jöjjön),
3. **nyelvhelyességi** kérdésekben való jártasságukat (látnék-látnák, látjuk-lássuk).

**Nevelési célok:** A tanulók logikus, önálló gondolkodásának, alkotó tevékenységének fejlesztése. Az ok-okozati összefüggések meglátására, az elmélet és gyakorlat összefonódásának szemléletére nevelés. A megfigyelőkészség fejlesztése. A marxista nyelvszemlélet megalapozása.

Az oktatási és nevelési célok szabják meg további munkánkat az óra tervezése, levezetése és szervezése szempontjából egyaránt. Ezekből logikusan következik, hogy a sokoldalú (grammatikai, helyesírási, nyelvhelyességi) és a minél több tanulóra kiterjedő ellenőrzés megkívánja:

- a) a célok megvalósításához a 45 perc teljes igénybevételét,
- b) a nagyon is tudatos, de egyben újszerű gyakorlat- és feladatösszeállítást, amely egyben alkalmas a ténybeli anyag tudása mellett a tanult nyelvi tények törvényszerűségeinek, kapcsolatainak, okozati összefüggéseinek a felmérésére, illetve ezek ellenőrzésére,
- c) ezeknek a gyakorlatoknak logikus, egyre nehezebb feladatok megoldására ösztönző felépítését,
- d) a nyugodt, lendületes óravezetést, a határozott tanári irányítást,
- e) olyan légkör és hangulat metgeremtését, ahol az alkotás öröme ösztönzi a tanulókat újabb és újabb feladatok megoldására,
- f) az óra olyan megszervezését, amelyből kikapcsoljuk a kétes értékű vagy látszatmunkát eredményező mozzanatokot (pl.: sűgás, csak a jelentkezők szerepeltetése stb.),
- g) és végül egy nagyon gondos, körültekintő feleltetési terv összeállítását.

## AZ ÓRA FELÉPÍTÉSE:

- I. Az óra céljának megjelölése.
- II. Az írásbeli házi feladat ellenőrzése.
- III. 1. Igealakok meghatározása az összefüggések felismerésének ellenőrzésével.  
Helyesírási és nyelvhelyességi feladatok.
2. Igealakok szerkesztése.  
Helyesírási és nyelvhelyességi feladatok.
3. Helyesírás és nyelvhelyesség tekintetében hibás szöveg javítása.
- IV. Az ellenőrzés eredményeinek értékelése. Osztályozás.  
A meglevő hiányosságok felmérése, javítására történő intézkedések.
- V. A házi feladat kijelölése és előkészítése.

## AZ ÓRA BEMUTATÁSA ÉS ELEMZÉSE

- I. *Az óra céljának megjelölése.* A szófajok melyik csoportjával foglalkozunk? (Az igékkel.) Nézzük meg a füzetünkben, mikor kezdődött el a velük való ismerkedésünk! Bizony, több mint két hónappal ezelőtt! Hogy ezt a tekintélyes időt jól használtátok fel, azt a mai órán kell bebizonyítanotok. Számot kell adnotok, hogy valóban jól ismeritek-e a szófajoknak ezt a csoportját, jellemző tulajdonságait, helyesírási tudnivalóit. A mai órán tehát nemcsak a tudástokról, hanem a kötelességteljesítésteokről is számot adtok. Sem az egyikben, sem a másikban nem szeretnék csalódnai.

Az óra feladatmegjelöléssel kezdődik. Ez a mozzanat azért kerülhetett az óra elejére, mert az igékkel kapcsolatos gyakorlati jártasságok és készségek ellenőrzése céljából mind a 45 percet igénybe kellett vennünk. Tehát indokolt, hogy az órát mindjárt a célkitűzéssel kezdjük. Két szempontból is lényeges mozzanata ez az órának: itt jelezzük világos, egyszerű és érthető módon, mi is lesz a feladatuk a tanulóknak ezen az órán, mihez tartsák magukat, de itt keltjük fel érdeklődésüket vagy felelősségérzetüket is éppen a rájuk váró feladatok megoldása érdekében. Az összeszedettségnek fontos lélektani mozzanata ez. A formális, csupán az óra anyagának címszerű közlésével jelzett célkitűzés lemond az élményszerűségről, a hangulatteremtésről, a lélektani szempontok figyelembevételéről. A célkitűzésben fellelhető előlegezett bizalom — tudatos pedagógiai eljárás — nemcsak nyugalmat, önbizalmat ad az osztálynak, hanem — meggyőződésem szerint — fokozza is a tanulók aktivitását.

- II. *Az írásbeli házi feladat ellenőrzése:* Az első feladat, amit meg kellett oldanotok, az az írásbeli házi feladat volt. Ennek megbeszélésével kezdjük a munkát. Valaki olvassa fel szépen, értelmesen, melyik szövegből kellett kikeresni az igéket! *Mi is ott leszünk a táborban. Mesélik a régi táborozók, hogy milyen jól éltek. Viselkedj jól, akkor velünk jössz te is! Ott bizony derékig mosakodunk reggelenként! Ruhánkat nem mosatjuk, nem vasaltatjuk, mi magunk csináljuk ezt is. A kényeskedőknek nem terem ott babér.* — Látjátok, ilyen a tábori élet! Talpraesett úttörő való oda! (Nevelői megjegyzés.) Mi volt a további feladatod a kikeresett igékkel? (Meg kellett határozni, hogy a jelentés, az alany és a tárgy szempontjából milyen igével is van dolgunk.) A füzetben a feladat megoldása így festett:

<i>Igék:</i>	<i>Jelentés:</i>	<i>Alany:</i>	<i>Tárgy:</i>
leszünk	létezés	cselekvő	tárgyatlan
mesélik	cselekvés	cselekvő	tárgyas
stb.	stb.	stb.	stb.
0	1	2	0

Nézzük előbb, hogy felismertétek-e a szöveg valamennyi igéjét! Hol volt eltérés? — A hibaszámot jelzem a táblán:

<i>Igék:</i>	<i>Jelentés:</i>	<i>Alany:</i>	<i>Tárgy:</i>
0	3	7	0

A hibát elkövető tanuló pedig a füzetébe írja saját hibáinak számát (lásd a táblázat utolsó sorát). A feladat ellenőrzésekor a továbbiakban is hasonlóképpen járunk el. — Miért tartjuk valamennyit igének? Miért fontos ez a megállapítás, hogy az ige kifejezi a cselekvők számát és személyét? (A cselekvést jelentő főnevek miatt, mint pl. járás, mozgás stb.). Most vegyük sorra, hogy jelentésük szerint milyen igékkel van dolgunk! És az alany szempontjából milyen igéknek vetted? Itt keríthetünk sort az alany-állítmány kapcsolata révén az ige mondatbeli szerepére is. — Melyik igefajtával nem találkoztunk? (Szenvedő igékkel.) Miért? — Figyeljétek meg a következő Petőfi verssorokat:

Szemeim ott járnak, ahol nekik tetszik,

*Nem korlátoztatnak.*” (A golya)

Hol van a patakzaj, hol van a madárdal,

S minden éke, kincse a tavasznak s nyárnak?

Oda van mind! csak az emlékezet által *idéztetnek föl*” (A téli esték) stb.

(Osztálynak szánt feladatok a szenvedő igék felismerésére.) A nyelv sem változatlan, az is állandóan fejlődik! — Végül a tárgy szempontjából is vizsgáljuk meg ezeket az igéket! Milyen összefüggést fedezhetünk fel a jelentés és tárgy, az alany és tárgy szempontjából az igék között. (Létezés, történes → tárgyatlan; visszaható → tárgyatlan.) A tárgyas és tárgyatlan igék megkülönböztetésének hol láttuk hasznát? (A ragozás során.) Bizonyíts példákkal! Tár-

gyatlan ige: nővök, nősz. Tárgyas ige: tanulok—tanulom, tanulsz—tanulod stb. Az osztálytól is kérek példákat.

Az óra didaktikai feladatának megvalósítása tulajdonképpen már az írásbeli házi feladatok számonkérésével elkezdődik. Hisz itt mérjük fel a tanulók grammatikai jártasságát az igék felismerésében, meghatározásában (a jelentés, az alany és a tárgy szempontjából), de itt ellenőrizzük a tanult nyelvi tények ok-okozati összefüggéseinek a tudását is. Eppen ezért óránknak ez a mozzanata is szervesen hozzátartozik ellenőrző munkánkhoz. A sokoldalú ellenőrzés meg a 45 perc is indokolttá teszi az írásbeli házi feladat ilyen szempontú hasznosítását. A feladat kijelölését már ilyen szándékkal kell megejtenünk az előző órán. Sőt a kivitelezés formájára is utasítást adunk, mert ezzel nemcsak értékes perceket nyerünk, hanem az összefüggések megláttatásához is konkrét és szemléletes példát adunk, mert a táblázatról sok mindent leolvashat a felelő. Még azt is jelezhetjük, hogy az utolsó sorba majd az esetleges hibaszámok kerülnek. Ezzel is ösztönzést adhatunk a feladat gondos előkészítéséhez.

A kijelölt feladat újszerűsége éppen összetettségében rejlik (igék felismerése és osztályozása mindhárom szempontból). Maga a szöveg, amelynek alapján ezt a feladatot el kellett végezniük a tanulóknak, nevelői célzata mellett egyúttal a gondolatnak a valósághoz való viszonyát is bizonyítja. Erre is gondolnunk kell, sőt arra is, hogy szemléltető szövegeink főképp a gyermek élményvilágát öleljék fel. A szöveg nevelői vonatkozásainak túlzott megbeszélésétől azonban óvakodjunk, hisz ennél sokszor többet ér egy-egy találó nevelői megjegyzés. Ugyancsak pedagógiai jelentősége van az elkövetett hibaszámok jelzésének is (osztály-egyen), ugyanakkor konkrét segítséget is nyújt az ellenőrzés eredményeinek óravégi összefoglalásához. A nyelvi tények összefüggéseinek, kapcsolatainak megláttatásával, illetve ezek ellenőrzésével a dialektikus gondolkodás alapjait vetjük meg, illetve mélyítjük el.

III. 1. *Igealakok meghatározása.* Milyen ragozású igealakok voltak ezek? (Alanyi és tárgyas.) Mi a különbség az alanyi és tárgyas ragozás között? (A ragozásbeli különbség felismerésében megkívánt jártasságok ellenőrzése.) *Tanulunk*, — milyen ragozású igealak? (Az egyik felelő megállapít, a másik a táblára írja az igét. Majd szerepet cserélnek. És így tovább. Az osztály mindkét feladat ellenőrzését végzi.) Hogy lesz ez tárgyas ragozásban? (*Tanuljuk*.) Miért? (Tanuljuk azt, vagy azokat: a leckét, a verseket stb.) *Nézzed* — milyen ragozású? (Tárgyas.) Alanyi ragozásban? (Nézzél.) Miért? (Nézzél valamit.) *Felborultunk* — milyen ragozású? (Alanyi.) Tárgyasban? (Nem lehet, tárgyatlan ige.) *Fogtak* — milyen ragozású? (Alanyi.) Tárgyasban? (Fogták.) Mi a szerepe itt a vesszőnek? (A ragozás megváltozását jelzi.) *Hinnének* — milyen ragozású? (Alanyi és tárgyas is lehet.) Hol vannak még az igeragozásban ilyen azonos igealakok? (Mondtam-mondtam, unnátok-unnatok.) A ragozáson kívül még mit állapíthatunk meg egy-egy igealakról? (Módot, időt, számot, személyt.) Most megadott igealakokról kell ezt mind megállapítanod, hozzávetve a ragozást is. (A feladat megoldója az igét a táblára írja, a többi tanuló a füzetébe.) *Üttök?* (Kijelentő mód, jelen idő, többes szám második személy, alanyi ragozás.) Bontsd alaki elemeire! (Az alaki elemekre bontás készségének ellenőrzése is fontos feladat éppen a helyesírási készség kialakítása érdekében.) *Szálljon, jönnének* stb. *Mosol.* — Állapítsd meg a cselekvő számát és személyét! Egyes szám második személyben melyik a gyakoribb személyrag? (-sz.) — L személyraggal hol találkozunk? (-s, -sz, -z, -dz-végű igék, ikes igék.) Bizonyítsd példákkal! (Az osztályt is bevonhatjuk ebbe a munkába, annál is inkább, mert itt érinthetjük az ikes igék problémáját.)



Most valaki más végezze el a következő igealakok meghatározását! Szóban közlöm: A mágnes a vasat *vonzza*. Drágán *adják* a tojást. Nem *hagyjuk* magunkat. (A felelő megkeresi az igét, fölírja a táblára, majd meghatározza. A többiek is írják a füzetükbe.) – Mondjad felszólító modban ezeket az igealakokat! (Vonzza, adják, hagyjuk.) Mi a magyarázata az azonosságnak? (Vonz-já, vonz-j-a stb.) Milyen igéknél van viszont eltérés? (A -t végű igéknél.) Bizonyítsd példamondatokkal! (Látja a táblát. Lássá hibáját! stb.) Az osztályt is bevonják ebbe a fontos nyelvhelyességi feladatmegoldásba.

Nagy gondot kell fordítanunk az ellenőrzés során felhasználandó igealakok összeállítására, hogy ez az összeállítás valóban a sokoldalú ellenőrzés (helyesírási készség, nyelvhelyességi, ragozásbeli jártasság, az összefüggések felismerésének készsége) alapjává válhasson. A módszer, ahogy ezeknek a feladatoknak a feldolgozását végezzük, az a tudományos gondolkodás módszere. (Összefüggések feltárása, bizonyítás, következtetések, azonosságok és eltérések meglátása.) Az ellenőrzésnek ez a gyakorlatiassága önálló gondolkodást, intenzív erő kifejtést, az ismeretek alkotó alkalmazását kívánja meg a tanulóktól éppen a leglényegesebb tantervi követelményekben. Csak így juthatnak el tanulóink annak megsejtéséhez vagy felismeréséhez, hogy a nyelv sem változatlan, hogy a nyelvi tények bizonyos rendszert, szabályszerűséget mutatnak, és ezeknek a törvényeknek a hasznosítása milyen fontos írásunkban és beszédünkben egyaránt.

2. *Igealakok szerkesztése.* Most pedig csak az ige-tövet adom meg, és a kívánt igealakot kell megmondanod és felírnod. A feladat ezeken a lapokon látható. Megmutatom az osztálynak:

<i>tanul</i>	<i>mond</i>	<i>vizs</i>
feltételes mód	felszólító mód	kijelentő mód
jelen idő		jövő idő
egyes szám 1. szem.	egyes szám 2. szem.	többes szám 2. szem.
	rövidebb alak	
alanyi ragozás	tárgyas ragozás	alanyi ragozás

A lapokat lefordítva elhelyezem az asztalra. A felelő kijön, húzza a lapot (kb. 3–4 lapot egymás után), majd hangosan olvassa, hogy az osztály is bekapcsolódjék a megoldás munkájába, megszerkeszti a kívánt igealakot és aztán fel is írja. Helyesírási indokolást is végezhet hellyel-közzel, (az osztály is bevonható ebbe a munkába), vagy éppen a megszerkesztett igealakokkal kapcsolatban teszünk fel kérdéseket. Pl. Miért nem adtam meg a felszólító módú alakoknál az igeidőt? (Igemondók-igeidők kapcsolata.) Mi a különbség a rövidebb és hosszabb igealak jelentése között? Mi a különbség a tanulnák-tanulnék igealak között? Hol találkozunk még összetett igealakokkal? Stb.

Az igeragozásban megkívánt jártasság ellenőrzése történik itt is, akárcsak az óra ezt megelőző részében. Mindkét módszer (meghatározás-szerkesztés) nem tételen kívánja meg az igeragozásról tanultak tudását, hanem feladatmegoldó, alkotó jelleggel teszi ezt. Mégis a szerkesztési feladatok nagyobb erőpróbára teszik a tanulók tudását, más, nehezebb gondolkodási folyamatot kívánnak meg, mint a meghatározó feladatok. Ennélfogva biztosabb fokmérői is ragozásbeli jártasságuknak.

És ha gondosan állítjuk össze ezeket a feladatlapokat, akkor egyúttal a témára vonatkozó, helyesírási készségüket is szinte teljes mértékben ellenőrizhetjük. Ezt is magasabb fokon végezhetjük, mint a meghatározó feladatoknál. Ott ugyanis hallás után írt a gyermek, itt viszont a maga alkotta igealakot kellett leírnia. Lényeges különbség ez.

A tartalom mellett a formának (feladatlapok) meg a kivitelezésnek (húzás) is megvan a maga pedagógiai jelentősége. Nagymértékben aktivizálja a tanulókat, felfokozza érdeklődésüket, ébren tartja figyelmüket. Emellett sok tanulót is szerepeltethetünk, aránylag rövid idő alatt, sőt feladatlapjukon egyszerű aláhúzással, rájegyzéssel könnyedén jelezhetjük esetleges tévedésüket, bizonytalanságukat. Így az óravégi egyéni elbíráláshoz is konkrét segítséget kapunk.

### 3. Helyesírás és nyelvhelyesség tekintetében hibás szöveg javítása.

*Mi szorgalmas munkával már elsajátítottuk az igeragozás helyesírását. Hanyag Peti munkája azonban nem ezt bizonyítja. (Most leveszem a térképet — azzal takartam le — a már előre fölírt szövegről.) Ha elolvassuk a szöveget, úgy látszik, mintha megbánta volna hanyagságát. Mi bizonyítja, hogy nem volt valami szorgalmas tanuló?*

*(Hemzseg az írása a helyesírási hibáktól.) Javítsuk ki!*

*Higyjétek el, megattam az árát hanyagságomnak! Nem fogot rajtam a szó. Ti se hagyjátok el magatokatt, mer rossz vége lessz. Az én esetem is ezt bizonyítsa. Áldd a sarat, nehogy lemaradj! Kezd el a munkát, míg nem késő! Halgass a jó szóra, és nagy gondal, szorgalommal tanulj.*

*(A tanulók letörlik a hibás szavakat, és helyébe a helyes megoldás kerül.)*

Az ellenőrzés utolsó mozzanata még tovább fokozza a tanulók érdeklődését, aktivitását. Szörnyülködéseik a hibás szöveg láttán annak az elítélésnek érzelmi megnyilvánulásai, amelyet éppen a hanyag, felületes munka váltott ki belőlük. Csakhogy a hibás szövegek exponálásával mégis csínján kell bánnunk. Nem azért, mert velük szemben nagyon is sokan előítéllettel viselteknek, mondván, hogy hibás szöveget sohasé lásson a gyermek, hanem azért, mert gyakran nem megfelelő helyen és időben élünk ezzel a lehetőséggel. Ennek az eljárásnak is megvan a maga helye és ideje pedagógiai gyakorlatunkban. És ha ezt figyelmen kívül hagyjuk, akkor valóban rombolólag hathat a helyesírási készség kialakításában. Ha viszont akkor élünk az ellenőrzésnek, így is mondhatnánk: az önellenőrzésnek ezzel a lehetőségével, amikor készségfejlesztő munkánk helyesírás tekintetében már biztos alapot adott a gyermekeknek, készségük megszilárdult, a helyesen írt szó írásképe mélyen beléjük vésődött, akkor igenis haszonnal jár, mert az már készség, ha a gyermek egyszeri rápillantással is észreveszi a szó hibás írásképét, és helyébe azonnal fel tudja idézni a helyes megoldást. Éppen ezért ellenőrző munkánkból, ahol a készségek ellenőrzése folyik, nem hagyhatjuk el. Jelentős pedagógiai szempontból is, mert az önellenőrzésre, az írott szó iránti felelősségérzetre neveljük ezáltal tanítványainkat. Ez pedig a mindennapi életben is elengedhetlenül szükséges.

### IV. Az ellenőrzés eredményeinek értékelése. Osztályozás. A meglevő hiányosságok felmérése, javítására történő intézkedések.

Az óra utolsó mozzanatában fellelhető szöveg nevelői célzata szinte élményszerű elindítója lehet ennek az értékelő, összefoglaló munkának. (Sok Szorgalmas Péterrel találkoztam ezen az órán... Azért akad egy-két Hanyag Peti is...) Célszerűbb mind lélektani, mind pedagógiai szempontból ennek a feladatnak az elvégzését pozitív eredményekkel kezdeni. Értékelésünk ebben a tekintetben is konkrét formában történjék, hol, miben ért el az osztály megnyugtató eredményeket. De feltétlenül kerítsünk sort arra is, hogy eredményeiknek, sikereiknek mi a magyarázata (figyelem,

pontosság, lelkes munka stb.). Nem hagyhatjuk ki ebből az értékelő munkából az osztályközösség pozitív megnyilvánulásait, mint pl. figyelmességüket, fegyelmezett-ségüket, aktivitásukat stb., hisz egyéni sikerének vagy sikertelenségének egyik kritériuma lehet az osztályközösség ilyen vagy olyan formában megmutatkozó arculata.

Ha az egyéni elbírálásban a moszkalkenői értelemben vett osztályzattal kívánjuk a tanuló munkáját értékelni, akkor ez csak úgy lehetséges, ha nagyon gondosan összeállított efiletetési tervvel dolgozunk, és nemcsak a felelőt tüntetjük fel, hanem azt is, hogy a kijelölt felelőt mikor, milyen jellegű feladat megoldásában szándéko-zunk szerepeltetni.

A meglévő hiányosságok felmérésénél is az elmondottak szellemében járjunk el. Csakhogy itt egy lépéssel tovább kell mennünk. A hiányosság okainak feltárása mel-lett intézkednünk kell ezek kijavításáról is. Az ezen az órán kijelölendő házi fel-adatnak már ezt a célt kell szolgálnia.

#### V. A házi feladat kijelölése és előkészítése.

Itt csak annyit szeretnék megjegyezni, hogy a házi feladat kijelölése ezen az órán vagy az ezt követő órákon is valóban a meglévő hiányosságok kiküszöbölését, illetve a nem kielégítő jártasságok és készségek megszilárdítását szolgálja. Ennél-fogva mindig a konkrét, adott helyzetből kell kiindulnunk, akár az osztály egészéről, akár néhány tanulóról van szó. (Az osztály típushibáinak kijavítása érdekében adott feladatok mellett élnünk kell egy-egy tanulóhoz szabott egyéni feladatok kijelölésé-vel is.) Így mindenkor értelmét is látja az osztály vagy az erre rászoruló tanuló a feladat elvégzésének szükségességét.

Az ígére szánt két ellenőrző óránk közül ez az egyik. (Szóbeli ellenőrzés.) A másik a tantervben is jelzett ellenőrző dolgozat. (Írásbeli ellenőrzés.) Mindkét változatnak megvan a maga létjogosultsága. Egyikről sem mondhatunk le a másik rovására, már a téma nagysága és fontossága, de nevelési és lélektani szempontok miatt sem.

*Befejezésül:* szeretném remélni, hogy az óra bemutatása meggyőző módon illusztrálta a gyakorlatias nyelvtanítást, a nyelvtani szabályok ismeretének eszközjellegét. Az elemzéssel viszont azt kívántam bizonyítani, hogy ez a gyakorlat mennyivel többet nyújt világnézetre való nevelés tekintetében a tanulóknak, mint az, amely a nyelvtani szabályok ismeretében látja a nyelvtanítás célját.

---

ERDŐS JÁNOS

gyakorló iskolai szakvezető tanár, Szeged

## Zenei élmény nyújtása az iskolai énekórán

Az iskolareformmal, az új tantervvel kapcsolatos viták szükségszerűen kimozdították gondolatainkat a szűkebb értelmű gyakorlati feladatokból, felvetik a hivatásunkból adódó alapvető kérdéseket. Hol van munkánk helye, és mennyi az értéke a szocialista emberré nevelésben? A technika korában mekkora terület marad meg az esztétikumot szolgáló hivatásnak? És egyáltalán mi lesz az, ami az elkövetkezendő új kor-

szak embere számára a szépség fogalmához tartozik? Röviden: mit adhat az általános iskolai énektanítás a korszerű műveltség egészéhez?

Nem lehet vitás, hogy a művészeti nevelésnek helyet kell kapnia — méghozzá mind megbecsültebb helyet — ebben a korszerű általános műveltségben. Ha csak arra gondolunk, hogy az emberek közötti kapcsolatoknak milyen fontos nemzetközi nyelve a

zene, hogy az emberiség számára milyen hatalmas kincset rejt az a szellemi hagyaték, amelyet oly sok kiváló egyéniség kottába rögzítve hagyott ránk, ha csak azt nézzük, hogy a személyiség kiművelése szempontjából a zene hangjaiból kisugárzó közvetlen érzelmi hatásnak milyen magával ragadó ereje lehet, már ez is reményt ad arra, hogy az elkövetkező nemzedék számára a zene értéke, jelentősége csak emelkedhet. Ehhez azonban olyan pedagógiai tevékenység is kell, amelyben az oktatási munka művészi ihletettséggel párosul. Nálunk még sok energiát kell fordítanunk arra, hogy a zene, mint az emberi kultúra egyik lényeges alkotó eleme, a többi alkotó elemhez hasonló megbecsülésben részesüljön. De ez még a nagy muzsikusz nemzeteknél is problémát jelent. A Szovjet Zeneszerzők Szövetségének ez évi közgyűlésén elhangzott referátum is kitért erre a kérdésre. Miután megállapítja, hogy az ifjúság esztétikai nevelése az egész ország esztétikai kultúrájának alapja, és a nép kommunista nevelésének fontos része, ugyanakkor elismeri, hogy az ifjúság zenei-esztétikai nevelésének kötelezettségeit még csekély mértékben teljesítették. A nyugati muzsikusz nemzetek között figyelemre méltó Franciaország példája. A francia állam nem oldotta meg intézményesen a zenei nevelés ügyét —, s hogy mégis lépést tehetek ezen az úton előre, egy öntevékeny, lelkes szervezettnek, a Jeunesse Musicales-nak köszönhető, amely azt a célt tűzte maga elé, hogy az ifjúság széles rétegeiben felébressze a zene iránti fogékonyságot, s ezzel hozzásegítse őket ahhoz, hogy testben és lélekben kiegyensúlyozott emberré váljanak. A mozgalom jelvényét eddig kétféle francia fiatal tűzte gomblyukába.

Nálunk különösen sokáig zeneietlen volt a közvélemény. A zenei műveltség egyáltalán nem tartozott az általános műveltség ismervei közé. Ennek következtében még ma is gyakori az a típus, aki magas szakmai műveltséggel rendelkezik, de zenei téren valósággal kérkedik tájékozatlanságával, ellenszenvével. Persze, ennek megvan a maga kultúrtörténeti előzménye. A magyar zene sokáig nem tudott a kultúra többi ága mellé maradandó értékkel felsorakozni. De amióta Bartók és Kodály a magyar zenének nemzeti, sőt világrangot szerzett, ideje, hogy erről közvéleményünk — nem utolsó sorban a mi munkánk révén — meggyőződjék.

Hogy az új magyar zenei mozgalmak hatására megújodott iskolai énektanítás milyen hatalmas utat tett meg, ez sem mindig tudatos előtrükk. Ebből a szempontból visszaemlékezésül tanulságos kézbevenni Tiboldy József, a Horthy-rendszer egyik zenepeda-

gógus szaktekintélyének és sokat foglalkoztatott tankönyv írójának 1936-ban megjelent „A magyar népdal családfája” című könyvét. Hogy Kodályék harca a két világháború között az új magyar zenekultúra megteremtéséért mennyire összefonódott a demokratikus haladás szükségszerű irányvonalával, azt ez a könyv is jól mutatja, hiszen a burzsoá ellentábor hangján fúj riadót kétségbeesett harcra. Ma már csak mosolygunk azon, hogy a magyar népdalok vegyes tartalmú csoportjában ilyen címeket találunk egymás mellett: Egy cica, két cica..., Ballag már a vén diák..., Az egri ménes..., de az elméleti összefoglalás idézetei világosan beszélnek: „Evek óta figyelhetjük azt a harcot, amelyet a parasztdalok túlzói és követői a polgári társadalommal szemben folytatnak. Ezek a túlzók mindenkire, aki nem hajlandó szellemi igényét fenntartás nélkül lefokozni a primitív emberek művészetéig, aki nem tud a kultúra lépcsőjéről leszállni, s visszamenni a tudatlanság, a formátlanság, a durvaság inferieris fokáig —, arra feszít meg-et kiáltanak.” Iskolai dalaink a nevelés szempontjából c. fejezetben a következőket olvashatjuk: „... igen sokszor olyan parasztdalokat tolnak előtérbe, amelyek nemcsak a józlessé elemi kelleiket nélkülözik, hanem durvák és pedagógiailag károsak.” A dalok védelmében is megszólal: „... az énektankönyv író, ha zeneszerzői képességgel rendelkezik, igen üdvös dolgot cselekszik, ha saját dalkompozícióival is igyekszik iskolai dalirodalmunk hiányait pótolni. Az ilyen szerzőket azzal vádolni, hogy tankönyveinkből a népdalt kiszorítják, tévedés, mert ami nincs, azt nem lehet kiszorítani.”

A Kodály útmutatásai nyomán kialakult új énekpédagógiai mozgalom, amely igazán kiteljesedéshez csak a felszabadulás után — a magyar iskolarendszerben végbement forradalmi változások nyomán — juthatott el, kettős célt tűzött ki: a népzene klasszikus értékű kincsein alapuló magas színvonalú zenei anyag nyújtását, és a zenei írás-olvasás megtanítását. A két szempontot az egyesíti, hogy a népzene anyaga a maga történeti fejlődésében készen adja a módszert, hogy a gyermeket a legegyszerűbbtől kezdve lépésről lépésre tudatosan bevezesse a zene világába. Ezeknek az elveknek széleskörű elterjedésével a magyar énekpédagógia a nemzetközi élvonalba került.

Kérdés, hogy ez az új út mindenben valóra váltotta-e a hozzáfűzött reményeket? A legmagasabb művészi ízléssel összeválogatott tananyag ifjúságunk szíve szerinti sajátjává vált-e? Életreszóló társként szegődik-e melléjük? Megszabja-e egész életükre művészi, zenei ízlésüket? Fogékonyra teszi-e őket a

zene befogadására, vagyis sikerült-e zenét szeretni, élvezni ifjúságot nevelni? Ha őszintén, a magunk mindennapi gyakorlati tapasztalataiból indulunk ki, nem tudunk egyértelmű pozitív választ adni mindegyik kérdésre. Kétségtelenül vannak biztató jelek. Virágzó ifjúsági énekkari mozgalom jött létre, amelynek azonban sajnálatos árnyoldalaira is rá kell mutatnunk, mint a színvonalon egyenetlensége, az iskola utáni folyamatosság megszűnése. Ifjúságunk egy része lelkesen, öntevékenyen vesz részt iskolán kívüli zenei tevékenységben. Ezt mutatják az Úttörőszövetség évről évre visszatérő kulturális szemléjének országos eredményei. Sok helyre eljutottak már a Filharmónia ifjúsági hangversenyei, s fogadtatásuk a pedagógusok számára is lelkesítő élményként hatott. S hogy az ifjúság hangszertanulási igénye is olyan hihetetlen mértékben megnőtt, ebben is része van az iskolai énektanításnak. Ezek a kedvező jelek azonban nem általánosak. Természetesen vannak rajtunk kívülálló, a továbbfejlődést gátló körülmények is. Ilyen az énektanítás folyamatosságának megszakadása az általános iskola után, abban a korban, amikor érdeklődésük kiteljesedhetne, s amikor a legintenzívebben kerülnek a mi nevelési munkánkkal ellentétes hatás, a táncdalok befolyása alá. Ez nem annyira önmagában veszélyes, mint inkább azért, mert teljesen egyoldalúvá válik. De már általános iskolásainknál is taálkozunk meggondolkodtató jelenséggel. Ilyen az, amikor kiránduláson önfeledt éneklésnél leintik azt, aki „iskolai” dalt javasol. Mi ennek az oka? Talán az iskolában tanult dalok nem fejezik ki érzés-gondolatvilágukat? Vagy a dalok szépsége szürkévé kopik az iskolai használatban, s nincs számukra érzelmi tartalma? Nyilván nem az általános iskola zenei anyagában van a hiba. Bár fontos, hogy azt is bővítsük a modern kor emberének élményanyagát tükröző művészi színvonalú alkotásokkal. Ez az írás inkább a mi munkánk hatásosságának fokával kíván foglalkozni. Milyen közvetítője lehet a pedagógus a zene világának? Melyek munkánknak a tantárgy esztétikai jellegéből adódó művészi feltételei? Hogyan sikerül, esetleg miért nem sikerül bensőséges, közvetlen kapcsolatot létrehozni tanulóink lelki világával és az általános iskola zenei anyagával. Egyáltalán, mi annak a kapcsolatnak lényege, ami a tankönyvben szunnyadó hangjegyeket a tanulóinkban élő muzsikává teszi? Ez a kapcsolat a zenei élmény. Munkánk sikere döntően azon múlik, hogy tudjuk-e a tanítás anyagát a zenei élmény fokára emelni.

Ha kutatunk emlékeink között, hogy mi kapcsol bennünket egy életre a zene világá-

hoz, ilyen élmények tűnnek fel. Ezeknek az első élményeknek a hatása hajtott újabb és újabb élmények keresésére, s ezeknek felejtethetetlen emléke visz szüntelenül a zene újabb és újabb területeinek meghódítására. A zenei nevelés legfőbb feladata nem lehet más, mint hogy az élmény örömét, izgalmas ízét, lélekbe vésődő emlékképét tanulóink számára felfedezni segítse. Gyakran elhangzó kíváncsi, hogy legyen tanításunk élményszerű, hangulatos. Hogyan válhat tervszerűen, átgondoltan ilyené, ezekkel a gondolatokkal szereztenék a továbbiakban foglalkozni.

Melyek a zenei élmény összetevői? Ehhez az élmény fogalmának legegyszerűbb megfogalmazásából induljunk ki. A zenei élmény a zenének, mint művészi kifejező eszköznek a felfogása. Ez magában foglalja a zene hangzó anyagának (formájának) és mondani-valójának (tartalmának) érzékelését. Mivel a zene legfőbb közvetlen tartalma érzelem, emóció, hangulat, ezért az élmény lényegéhez tartozik, hogy érzelmi reakciót váltson ki. Az élmény révén a zenei alkotás kapcsolatba kerül az egyén érzelmvilágával, szinte sajátjává válik. Az élmény legmagasabb foka éppen ezért az érzelmi azonosulás. Az igazi nagy élmény megrendüléssel, megindultsággal jár, ami rádöbbsent az egyéni sorsok és a társadalom életének legmélyebb tartalmára, lenyűgöző igazságára.

Adhat-e az iskola ilyen nagy, életreszóló élményt? Ehhez mindenesetre sok tényező egybeesése kell, hiszen az igazi élmények egyébként is ritkák. De korlátozott eszközeink lehetőségéhez mérten szüntelenül törekednünk kell az élményszerűség feltételeinek megteremtésére, annyit legalábbis el kell érünk, hogy tanulóinkat előkészítsük a megindító élményekkel való találkozásra.

Ennek elsődleges feltétele a nevelő egyéniségében rejlik. Elengedhetetlen, hogy a nevelő maga is gazdag zenei élményekkel rendelkezék. Egész életét hassa át szenvedélyes vágy újabb és újabb élmények keresésére. Hiszen már az is élményt jelent a tanulók számára, ha közvetve, saját élményeinek emlékeit idézi fel tanulóinak. „Amikor én a IX. szimfónia előadásában közreműködtem”, vagy „Amikor diákkoromban ezt a Schumann zongoraművet előadtam”, vagy „Amikor a nemzetközi Bartók fesztiválon Bartók művét a nagy svájci karmester Ansermet vezénnyelével hallgattam.”

Az ének-pedagógusnak zenei élményteremtésre való képességgel kell rendelkeznie. Ez a képesség az egyéniségtől függően más és más területen jelentkezhet. Van, aki szép énekhangjával, van, aki hangszertudásával, más karvezetői rátermettségével tud élményt nyújtani. De volt már arra is példa, hogy

egyik gyakorlati tanításon a tanárjelölt olyan lebilincselő furulyajátékkal lepte meg a gyermekeket, hogy még hetek múlva is emlegettek. Minden énektanárnak saját képességei ismeretében tudatosan kell kiművelnie azt a területet, amelyen az élményteremtést legsikeresebben valósíthatja meg. A tanárképzés rendkívül fontos feladata, hogy ennek kiművelésében a tanárjelölteket segítse.

Fontos kelléke az élményteremtésnek a művészi fokú elemzőkészség is. Ilyen irányú ismereteit szüntelenül bővítenie kell, a művekben való alapos elmélyedéssel, a zeneirodalom, a zenei élet állandó figyelemmel tartásával.

Mindezekhez nagyon fontos, hogy az énekpédagógus tanítási munkája mellett aktív zenei tevékenységet folytasson, ha másként nem, kórusban énekeljen, hogy a zenével való személyes kapcsolata soha meg ne szűnjék.

Tekintsük most át, melyek a zenei élményteremtésének legfontosabb általános mozzanatai!

1. Előkészítés az élmények befogadására.

a) Tágabb értelemben: egész nevelői munkánk folyamatos előkészítés újabb és újabb zenei élmények befogadására.

b) A közvetlen előkészítés: a gyermek lelkének ráhangolása egy konkrét élmény befogadására.

2. Az élménynyújtás.

3. Az élmény tudatosítása, emocionális elmélyítése.

4. Az élmény-anyag megtanítása.

5. Az élmény újjáteremtése a tanulók aktív közreműködésével.

Ezeknek a mozzanatoknak konkrét megvalósítási lehetőségeit a két, erre legalkalmasabb területen: a hallás utáni daltanításban és a zenehallgatásban mutatom be.

A hallás utáni daltanítás jelentőségét az élményszerűség szempontjából az adja meg, hogy tanulóink a dalt globálisan, művészi teljességében, kifejező erejének gazdagságában, természetes, spontán közvetlenséggel fogják fel. A tanítás feladata, hogy ezeknek a hatásoknak az intenzitását fokozza, elmélyítse és maradandóvá tegye.

1. Élmény előkészítés.

a) Közvetett előkészítést jelenthet a régebbi élmények felidézése. Óráinkat mindig egy régebben tanult dallal kezdjük, s néhány szóval segítsük felidézni azok élménytartalmát. Pl. Énekeljük el azt a dalt, amit a ludasjátéknál énekelünk, vagy énekeljük el a régi magyar idők bujdosóinak dallamát, vagy azt a dalt, amit a felszabadulási ünnepélyen énekelünk.

b) Közvetlen előkészítés a konkrét élmény befogadására. Sokszor ezt is régebbi ze-

nei élmény felelevenítésével kezdjük, amely tartalmilag, hangulatilag az új élményhez kapcsolódik. Ez a hangulati tartalom lehet ellentétes is, hiszen a kontrasztnak elgondolkodtató, érzelmi állásfoglalásra készítő hatása közismert. Pl. a Magyar Tanácsköztársaság hősi indulójának (Zengjük a dalt) megtanítását a Röpülj páva c. régi magyar népdallal vezetjük be.

De a zenén kívüli esztétikai hatásokat is használjunk fel! Ezek lehetnek költemények, pl. Feltámadott a tenger, képek, pl. Rjepin: Volgai hajóvontatók, vagy elbeszélés, novellarészletek.

A hangulati előkészítés egyik eszköze a beszélgetés. Ez tartalmazhatja egy történelmi helyzet rövid jellemzését, pl. az 1848-as márciusi napok, vagy a nagy októberi forradalom eseményei, vagy mit hozott számunkra a felszabadulás. Felidézésre kerülhetnek a nevelő személyes élményei, pl. amikor a Lenin mauzóleumban jártam stb. Vagy a tanulók élményei a nyári táborozásról, az úttörő életéről. A beszélgetés egyik legfontosabb célja a fantázia felgyújtása. Erre különösen alkalmas egy helyzetbe való beleélés, pl. telepedjünk le gondolatban egy kuruc táborúz mellé, vagy álljunk be a május 1-i ünneplő, felvonuló tömegbe.

2. Élménynyújtás: a tanár bemutató éneklése. Mivel ez az élményteremtés egyik legfontosabb mozzanata, ezért ennek megfelelő kiemelt helyet kell biztosítani. A gyermekek számára mindig legyen esemény az, ha a tanár énekel. Előtte közvetlenül néhány megfigyelési szempontot is adhatunk, amely vonatkozhat a szöveg tartalmára vagy a zenei anyagra. A bemutató éneklésben művészi interpretálásra kell törekedni. Ehhez tudatos elemző felkészülésre van szükség, csak így lesz gondolatokat, fantáziát ébresztő. A bemutatás meggyőzően bizonyítsa, hogy a tanár szereti ezt a dalt, éppen ezért akarja megtanítani.

3. Az élmény tudatosítása, emocionális elmélyítése. A tudatosítás fontosságára Tyeplov: A zenei képességek pszichológiája című könyvének bevezetésében így mutat rá: „A művészi alkotás nem jelent a gyermek számára közvetlen esztétikai élvezetet. Mielőtt azaz válnék, értelemlen és tartalommal rendelkező és következképp a szó szoros értelmében érthető valaminek kell lennie.” A Harkovi Pedagógiai Intézet pszichológiai tanszékének a gyermekek esztétikai észlelésével foglalkozó munkáit idézve mondja: „A művészi ábrázolásmód megértéséhez a gyermek a művészi alkotás tartalmának tudatosításán keresztül jut el.” Ugyanakkor mindig gondolnunk kell arra, hogy a szavak csak szegényesen fejezhetik ki a zene legfőbb tartalmát jelentő érzelmeket, hangula-

tokat. Hiszen a zene éppen azt mondja el, ami szavakkal már ki sem fejezhető. Az élmény tudatosításánál tehát óvatosnak kell lennünk, kerülni kell a sablonokat, a sematikus, semmitmondó kifejezéseket, nem szabad erőltetetten belemagyarázni.

Az élmény tudatosítása, elmélyítése azzal kezdődik, ahogy elmondják azokat a benyomásokat, amelyeket a bemutató éneklés kiváltott. Az elemzés két fő gondolatköre: mi a dal hangulati, eszmei tartalma, s ez milyen zenei eszközökkel valósul meg. Az elemzés akkor eredményes, ha minél több gondolkodtató, konkrét kérdést tesz fel. Pl. ki éneklé, mikor, hol, kinek, miből tudjuk ezt? Ha szükség van rá, kérdésekkel megvilágítjuk a dal rejtett mondanivalóját. Pl. Beethoven: Százszorszép című dalának szimboluma az ember legszebb belső tulajdonságait tárja fel. Kiemeljük a tartalomból adódó nevelési lehetőségeket. A mondanivalót kapcsolatba hozzuk mindennapi életünkkel, élményeinkkel, ismereteinkkel. A legtöbb esetben szükségessé válik a tartalmi elemzés után újabb bemutatás, amely már döntően a zenei jelenségekre irányítja a figyelmet (dallamrajz, sorok azonosítása, hasonlósága, szokatlan dallami és ritmikai képletek) mindezt azonban igyekezzünk úgy vizsgálni, mint a hangulati tartalom kifejezését.

Helyes, ha az elemzési szempontokat arányosan és tervszerűen szétosztjuk az oktatási folyamat különböző fázisaiban, hogy a tanulók folyamatos, aktív figyelmét ezzel biztosítsuk.

3. Az élmény-anyag megtanítása a daltanítási tulajdonképpeni folyamata. Mit tehetünk, hogy igényességünket a dal pontos megtanítására összeegyeztessük az élményszerűséggel, hogy a dal zeneileg hibátlan elsajátítása ne váljék verejtékező sulykolássá? Már a megelőző mozzanatok is ezt szolgálták. Ha a bemutató éneklés megragadta őket, ha a dal hangulatilag vonzóvá vált, nagyobb kedvvel, tehát könnyebben megy a tanítás. A zenei kifejező eszközök tudatos elemzése is lényegesen megkönnyíti az emlékezetbe vésést. Továbbra is ezen az úton kell haladnunk. Ezt a célt szolgálja a nehezebb részeket kiemelés, zenei tudatosítása. Az unalmas még egyszer, még egyszer ismételtetés helyett a gyakorlás változatos formáit alkalmazzuk. Minél előbb térjünk rá a csoportos és egyéni gyakorlásra, amely felkelti ambíciójukat, öntevékenységüket.

4. Az élmény újjáteremtése a tanulók aktív közreműködésével. Ez az élményszerűségnek egy magasabb fokát jelenti, amikor a tanulók már nem befogadói az élménynek, hanem létrehozói. Amikor már a dal sajátjukká vált, hangulat-érzelemvilágukkal egybe-

olvadt, s tartalmát tudatos kifejező erővel tolmácsolják. Ez a fok nem mindig ritkán várható ennek elérése már az első órán. Hiszen a művészi igényű megszólaltatáshoz érési idő is szükséges.

Ezt az utolsó fokot rendszerint újabb bemutató éneklés előzi meg. Ennek legfőbb célja, hogy ráirányítsa a figyelmet a zenei kifejező eszközök tudatos alkalmazására. Itt megfigyeltetjük az egyes művészi kifejező eszközök felhasználásának módját (hangerő, tempó, szövegkezelés, legato-staccato). Észrevétetjük a kulminációs pontot, keressük a szöveg és a dallam tartalmi megfeleléseit, s mindig feleletet keresünk a miértrre. Aktivitásuk növelése érdekében adjunk lehetőséget arra is, hogy saját elgondolásaikat is megvalósíthassák egy-egy dal művészi kidolgozásánál. A dal későbbi felelevenítésénél arra ügyeljünk, hogy kifejező erőben ne kopjon meg, sőt egy-egy új ötlettel inkább gazdagítsuk, s ezáltal zenei igényességüket mind magasabb szintre emeljük. Ebből a célból, ha van rá mód, hallgassuk meg a dalokat kitűnő előadóművészek tolmácsolásában. Pl. A jó lovas katonának... Palló Imrétől, Zúg a Volga... Saljapin előadásában, vagy a Néger dal... Paul Robeson hangján, a Poljuska az Alexandrov-együttestől. A meghallgatás a kifejező eszközök kutató elemzésével járjon együtt, hogyan adta elő, s miért így? A dalok élményszerűségének fokozására — ha lehetőség van — énekeljük el művészi igényű zongorakísérettel, vagy hallgassuk meg zeneszerzők feldolgozásában. Így felhasználható pl. a Fölszállott a páva c. Kodály-kórus, a Tiszán innen Dunán túl duett a Hány Jánosból, a Citrusfa a Székelyfonóból, a Föltámadott a tenger c. oratórium zárókórusa. A feldolgozások meghallgatása után mindig beszéljük meg, milyen többletet adott, mit emelt ki, milyen eszközökkel fokozta az érzelmi, eszmei kifejezést?

A továbbiakban a daltanítás élményszerűségének még néhány általános problémáját érintem.

Igyekezzünk megteremteni az éneklés ünnepi élményeit. Ezt akkor érhetjük el, ha az arra alkalmas dalokat tanulóink eredeti funkciójukban megszólaltathatják: pl. az édesanyákat köszöntő dalt az iskola, vagy legalábbis az osztály anyák napi ünnepségén. Ugyanígy az úttörő mozgalmi dalok ünnepélyes csapatgyűléseken, a tábortűz mellett, vagy a május elsejei felvonuláson hangozzanak el. Iskolai ünnepélyeken adjunk alkalmat közös éneklésre. Milyen magával ragadó az, ha az ápr. 4-i ünnepségen az egész iskola, mint egy hatalmas kórus zengi: „Ápr. 4-ről szóljon az ének.” Ezeknek a közös éneklés-

seknek az ünnepi alkalomhoz kapcsolódó emelkedett hangulata felejtethetetlen emlékké válhat.

Hogyan viszonyul az élményszerű daltanítás a zenei írásolvasás, a zenei elemek tanításához? A tudatosságra való törekvés a zenei élmény szükségszerű velejárója. Ha hallok egy szép művet, gyötrő kíváncsiság kísér, ki írta, mi a címe, miről szól. Ha egy szép dalt hallok, érteni akarom a szövegét. A tömegek spontán tudatosságra való törekvése nyilvánul meg pl. az Operák könyve hatalmas sikerében. Minél többet akarunk tudni arról a műről, ami tetszik. Ez a spontán tudatosság számtalan fokozaton keresztül vezet el a zene nyelvének, kifejező rendszerének olyan ismeretéig, amely már csak egy alkotó művésznek lehet a sajátja. Élményszerűség és tudatosság között tehát természetes egyensúly van. Ellentmondás csak akkor keletkezik, ha nem világos a cél elsődlegessége. A zenei elemek tudatosítása az általános iskolában esz-köz. A problémák ennek félreértéséből adódnak. A modern énektanpedagógia azt hangoztatja, hogy az egyes zenei elemek, jelenségek tudatosítása konkrét zenei élményanyagból kiindulva történjék. Sokszor előfordul, hogy egy zenei élményanyag csak azért kerül bemutatásra, vagy megtanításra, hogy abból a zenei jelenséget elvonhassuk. Pl. Ha felmelegyek a budai nagy hegyre c. dalt azért tanítom meg, mert abban a fi jól szemléltethető, vagy a Kocsi szekér c. dalt, hogy az éles ritmusra jó példának legyen, a Most szép lenni katonának c. dalt a módosított váltóhangok szemléltetésére. Az élményanyag itt már szemléltető segédeszköz lett, a közép-pontba állított tudatos zenei fogalom mellé. Pedig világos, hogy az értékrend éppen fordított: a tudatosításnak azt a célt kell szolgálnia, hogy a dal ritmikai, melodikai gazdagságának megláttatása fokozza a zenei élmény erejét.

Az öncélú tudatosságra való törekvés veszélye a szolmizálással kapcsolatban is jelentkezik. A szolmizálás kitűnő segédeszköz a zenei írás-olvasás elsajátítására, s ezen keresztül elvezethet új zenei élmények öntevékeny megszerzéséhez. Így a szolmizálás maga is zenei élmények forrásává válhat. Nem lelkesítő élmény-c oda eljutni, hogy az élettelen kottakép hangzó szépséggé válik. Ezenkívül a dallami mozgás látszólag elvont, megfoghatatlan, misztikus varázsa helyett feltárja ennek természeti törvényeit. A szolmizálásra való tanításban azonban történnek olyan hibák, amelyek rontják a zene élményszerű hatását. A baj ott kezdődik, ha mindenáron szolmizálva akarok tanítani egy dalt, akkor is, ha az csak gépies sulykolás útján sikerül. Milyen élményt ad az, ha csak az óra végére jutunk el oda, hogy a dalt „szöveggel is”

élelnekjünk? Ilyen hibákból következnek az a szomorú jelenség, hogy legszebb népdalaink elkoprotott iskolás tandalokká válnak. Amit szolmizálva jobban tudnak, mint szöveggel, amelynek ritmusvázát világosabban látják, mint a szöveg és a dallam művészi egységét. Úgy tanítsuk meg tanulóinkat kortaismeretre, hogy közben örökszép dallamok ne váljanak lélektelen szolfézs-gyakorlattá! De lehangoló az, amikor óra zenei „élményanyaga” az óra végére kipreparált csontvázvá lesz, amiből az élet már régen kiszállt.

Hogyan segíthetünk mindezen? Ne féljünk megtanítani dalokat csak azért, mert szép, mert mi nagyon szeretjük, s kívánjuk, hogy tanulóink is érzésben eggyé forrjanak vele! Ne féljünk attól, hogy a dal tanítása semmi zenei haszonnal nem jár, legfeljebb azzal, hogy elgyönyörködnek benne! Hagyjunk az énekórák időt arra, hogy „csak” daloljunk, s szabadon válaszsanak tanulóink, ami nekik legjobban tetszik! Legszebb dalainkban a szöveget a dallamtól sohasé választjuk el! Kossuth Lajos táborában c. dalban Kossuth nevéből ne csináljunk éles-ritmus elemzést, de sohasé mulasszunk el rámutatni egy-egy jellemző ritmus, vagy dallamképlet kifejező erejére! Az öncélú népdal-elemzés sem sokat segít abban, hogy a népdalokat megszeressék. Léti jogosultságát az adja meg, ha segítségével meggyőződésbe tudjuk mutatni a népdal művészi tökéletességét. Pl. észrevetjük a változatokban megnyilvánuló művészi teremtő fantáziát.

Az általános iskolai énektanítás fontos feladata, hogy a tanulókat a zene olyan területeire is elvezesse, amelyek kívül esnek az énekelhetőség határain, vagyis fogékonnyá tegye őket olyan művek élményszerű befogadására is, amelyet nem reprodukálhatnak, csak hallgatnak. Pszichológiai szempontból Tyeplov fent idézett művében rámutat arra, hogy a zenei hallásnak két komponense van, az egyik a hangrendszer-érzék, a zenei hallás emocionális, vagy receptív komponense — az a képesség, hogy emocionálisan meg tudjuk különböztetni a dallam hangjainak a hangrendszeren belül betöltött funkcióját. A ritmusérzékkel együtt ez az alapja a zenére való emocionális reagálásnak. A másik hallási képzetek felidézésének képessége, a zenei hallás hallási vagy reprodukáló komponense, amely abban nyilvánul meg, hogy birtokában szándékosan tudjuk használni a hangmagassági mozgást tükröző hallási képzeteket. Míg az utóbbi képesség elsősorban az éneklésben nyilvánul meg, addig az első a zene észlelésében, felismerésében, a zene hallgatásában.

Bár ez a két komponens mindig együtt jár, de minőségi különbség elég gyakran adódik. Ezt igazolja az a gyakorlati tapasztalatunk,



hogyan vannak olyan tanulók, akiket zenehallgatásban könnyebb aktivizálni, mint az éneklésben. Tudatosan kell tehát törekednünk mindkét képesség kifejlesztésére, felhasználására. A zenei nevelés fontos feladata a két összetevő egyensúlyban tartása. Eppen ezért ezeknek a képességeknek párhuzamos kölcsönhatását igyekezzünk elérni!

Mivel a zenei képzetek létrejöttéhez és fejlesztéséhez szükséges tevékenységet az éneklés jelenti, ezért nyilvánvaló az éneklés szerepének elsődlegessége az iskolai nevelésben. Viszont a mai élet sajátos körülményei között az emberek túlnyomó részt, mint hallgatók kerülnek kapcsolatba a zenével, ezért ez irányú képességeiket is ki kell fejlesztenünk. Feladatunk ez azért is, mert csak így érhető el, hogy az emberi hangon kívüli zenei kifejező eszközök (hangszerek, nagyobb zenei formák) felfogása iránti készség létrejöjjön.

Melyek a zenehallgatás élményszerűségének általános feltételei?

A zenehallgatás szerves része legyen az általános iskolai zenei nevelésnek, szervesen kapcsolódjék a tanulók zenei ismeretanyagához, az énektanítás egész menetéhez. Már láttuk, milyen természetes módon egészíti ki és teszi teljessé alkalmanként a daltanítás élményszerűségét. Ez legyen egyik alapvető feladata. A zenehallgatásra való nevelés módszerének kidolgozása még megoldásra váró feladat, ami az új tanterv és tankönyvek egyik fontos célját jelentik.

Nagy gondot jelent a zenehallgatás anyagának kiválogatása és összeállítása. Remélhetően az új tankönyvek és segédkönyvek ehhez is több támogatást adnak.

Addig is számunkra a legfontosabb szempont a tanulók értelmi, érzelmi és zenei felfogóképessége jelenti. A zenehallgatás anyaga egy része közvetlen kapcsolódik a tanult énekes anyaghoz, ezt követhetik a tanulók által nem énekelhető, csak hallgatásra szánt vokális művek, műdalok, kórusművek, operarészletek. A hangszeres művek sorát az élet mindennapi alkalmával kapcsolatos művek kezdjük, pl. indulók, táncok, tartalmilag jól megragadható jellemdarabok a gyermek életéhez közelálló eseményekről, majd egyéb népszerű programzenei alkotások. Kerüljük a bonyolult formákat! Ezen a vonalon az elérhető fokot az egyszerű felépítésű dalforma, rondo, variációs forma jelenti. A szonátaformát esetleg olyan művön mutassuk be, amelynek könnyen felfogható témái világosan elhatárolhatók. Pl. Mozart Kis éji zene I. tétele. Az anyag kiválasztásánál a szubjektív szempontok mellett feltétlenül figyelembe kell vennünk a didaktikai szempontokat is.

Az élményszerűséget nagymértékben befolyásolja a mű megszólaltatásának módja. Nem

lehet vitás, hogy ebből a szempontból az élő zenei bemutatás áll az első helyen, s amennyiben a körülmények engedik, erre kell törekednünk. Élő zenei élményt jelenthet a tanár, vagy fejlettebb fokozatú tanuló gyermek hangszerjátéka. Ahol csak mód van rá, igyekezzünk tanulóinknak hangversenyélményt nyújtani. Ebben segítséget adhatnak a zeneiskolák, továbbá az Országos Filharmónia művészcsoportjai, amelyek már a legkisebb községbe is ellátogatnak, s kívánságra szívesen adnak ifjúsági hangversenyeket is.

Amennyiben a gépzenét használjuk fel bemutatásra, gondoskodjunk megfelelő technikai feltételekről.

Az élményszerűség legfontosabb alapfeltétele, hogy passzív hallgatás helyett aktív befogadás legyen, amit intenzív szellemi tevékenység kísér. Ezért a zenehallgatás minden mozzanatában legfőbb gondunk a tanuló szellemi aktivitásának biztosítása legyen.

1. Élményelőkészítés. Célja: kapcsolatteremtés a szerző életével, a mű mondanivalójával, zenei kifejező eszközeivel. A mű szerzőjét igyekezzünk emberi közelségbe hozni életének egy-két jellemző eseményével, ez az esemény lehetőleg olyan legyen, amely egyúttal példaképül szolgál, amely bemutatja a zeneszerző kiemelkedő egyéniségét. A magasabb osztályokban törekedjünk arra, hogy lássák a szerző életének és eddigi történelmi ismereteiknek kapcsolatát! Minden évszámnál többet mond az, hogy pl. Bach fiatalokora egybeesik Rákóczi szabadságharcával, vagy hogy Beethoven a francia forradalom kortársa. Építsünk a tanulók ismereteire, így elérhetjük azt, hogy buzgón gyűjtenek anyagot a Rádió, a Televízió műsorából. Énekeljük el a szerzőtől korábban tanult dalokat. A mű konkrét előkészítésével kapcsolatban említsük meg keletkezésének körülményeit, pl. Erkel: Hunyadi Lászlójával kapcsolatban. Magyarazzuk meg címét, műfaját. Tartalmilag két úton hozhatjuk közel a műveket tanulóinkhoz. Ismertetjük a mű programját, tartalmát, s velük figyelgetjük meg, hogyan fejezi ezt ki a mű. Pl. Muszorgszkij: Egy éj a kopár hegyen c. művénel. Vagy fordítva, megismertetjük velük a mű legfontosabb zenei alkotó elemeit. Pl. Az egy kis éji zene témáit bemutatjuk, megtanítjuk, s utána figyelgetjük meg, hogy ezzel a zenei anyaggal mit fejez ki a szerző. Mindkét eljárás célja a fantázia felébresztése. Sokat jelent olyan fantáziát megindító műből kiindulni, mint pl. Csajkovszkij Romeo és Júlia c. nyitányfantáziája. Előzőleg látták a színházban Shakespeare darabját, s az események felelevenítése után keresték a műben az egyes jelenetek zenei ábrázolását.

2. Az élménynyújtás: a mű meghallgatás.

3. Az élmény tudatosítása, elmélyítése. Beszámoló a különböző benyomásokról, akár spontán módon, akár megadott szempontok szerint. Ezt konkrétabb, alaposabb elemzés kövessen, melynek feladata a zenei kifejezés és az eszmei mondanivaló közötti kapcsolat feltárása! Szükség esetén emeljünk ki részleteket, s azokat külön hallgassuk meg! Keressük, hogyan jelenik meg az ismert téma, hogyan változik, fejlődik tovább, s ez milyen megváltozott tartalmat jelent. Pl. Liszt *Les Praeludes*-nek témaváltozatai: hogyan lesz a tavaszi hangulat témájából a vihar, majd a harci riadó témája. A témaváltozatokban milyen a hangszerek, hangszínek szerepe? A Hunyadi László nyitányban miután megmutattuk a téma eredetét a Rákóczi indulóból (ennek eszmei meghatározó szerepe), megkeressük a téma továbbfejlesztett formáit, milyen eseményhez kapcsolódnak, s tartalmilag azt, hogyan fejezik ki. Pl. esküvői jelenet, Hunyadi László hatyúdála.

Szellemi aktivitásukat növeli, fantáziájukat még jobban megmozgatja ellentétes hangulatú művek, vagy tételrészecskék egymás mellé állítása. Pl. Muszorgszkij: Egy kiállítás képei c. sorozatból két egymás mellé állításra kitűnő kép a Bydló és a Csibék tánca. A két kép tartalmi különbsége milyen zenei eszközökkel fejeződik ki? Bánk bán: Hazám, hazám áriájának recitativóját és áriáját külön megfigyeltetjük. A recitativó a töprengő, önmagával viaskodó Bánkot mutatja be, az áriában megéri a döntés — a haza minden

előtt —. Hogyan fejezi ezt ki a két rész zenei anyaga?

Hasonlóképpen szemléletes jellemek, egyéniségek szembeállításai is. Mozart: *Varázsfuvola* c. operájában pl. a három férfi főszereplő legjellegzetesebb áriáját bemutartva (Tamino, Papageno, Sarastro) megvitattuk, milyen emberi tulajdonságokkal rendelkeznek, s hogyan fejezi ki ezt a zene.

4. Az élmény rögzítése, maradandóvá tétele céljából újból megtörténik a teljes bemutatás. A tudatosítás, elemzés révén, sokoldalú megvilágításba került mű most jut igazán a zenei élmény fokára. Az ismétlés jelentőségét mutatja az is, hogy zenehallgatásnál az élmény egyik fontos forrása a felismerés öröme. Éppen ezért inkább keveset mutassunk be, de azt alaposan, és minél többször. A bemutatás anyagát elevenítsük fel a számonkérő órán, az összefoglaló, ismétlő órán! Rendezzünk időnként zenés fejtörőt, s ezzel is részesítsük őket a felismerés lelkes izgalmaiban, örömeiben.

Ezek a keretek nem sablont akarnak adni. Munkánk szépsége éppen abban rejlik, hogy szinte minden megtanítandó dal vagy bemutatott zenemű tartalma, jellege szerint más és más feldolgozási módot tesz lehetővé. Újabb és újabb ötletek, elgondolások keresése tölti meg óráinkat művészi fantáziával. S szép lesz munkánk jutalma is, ha látjuk, tanulóink számára hogyan nyílik meg a zene hihetetlenül gazdag világa, hogy személyiségük kiforrásában, s egész életük szebbé, teljesebbé tételében hűséges társuk legyen.

---

DR. GERÉB GYORGY

főiskolai tanár, Szeged

## Pszichológiai eljárásmod a gyermeki közösség dinamikájának feltárására

### KÉRDÉSFELVETÉSÜNK

A „Módszertani Közlemények” hasábjain több tanulmány foglalkozott a közösségi nevelés kérdésével. Szükségtelen tehát elméleti fejtegetésekbe bocsátkozni a közösséget formáló erőket, az aktív és passzív nevelési hatások, környezeti viszonyok taglalása tekintetében. A közösségi és egyedi tényezők bonyolult kölcsönhatásából ezúttal — főképpen módszertani célból — kiragadjuk a *pajtási kapcsolatok* közösséget formáló erejének vizsgálatát.

Csoportok társas szerkezetének elemzésére Moreno (1) eljárásmodját kiterjedten alkalmazzák. A mi viszonyaink közepette azonban merőben új tartalommal és néző-

pontból vizsgálhatjuk csupán a gyermeki közösséget formáló közösséget. *Makarenko* (2) immár klasszikus megfogalmazása alapján azt a nézetet valljuk, hogy az egyén a közösségben, a közösség által és a közösség számára formálódik.

Ennek alapján egyetértünk *Hiebsch* és *Dannhauer* (3), valamint *Vorweg* (4) álláspontjával, akik megjelölték a szociometrikus módszer használatának lehetőségét és korlátait a mi gyakorlatunk és célkitűzéseink szemszögéből.

Az 1959–60. és 1960–61. esztendőben számunkra is lehetőség nyílt arra, hogy természetes körülmények közepette vizsgáljuk egy 10–12 éves gyermekekből álló közösség alakulását. Ezen két év alatt az egyik szegedi általános iskolában nyomon követtük az V. osztály 33 főből álló közösségének sorsát. A gyermekek közötti kohéziót, illetőleg szétválást létrehozó pajtási kapcsolatokat vizsgáltuk. Az első évben kérdéseink és személyes tapasztalatunk alapján számba vettük a gyermekek közt létesült kapcsolatokat. Az osztályfőnökkel és más pedagógusokkal folytatott beszélgetéseink, valamint helyenként orvosi és pszichológiai vizsgálatok egészítették ki tapasztalati anyagunkat. Egyszerű kérdőívünket a gyermekek mindkét esztendőben kitöltötték. A kérdőív a következő kérdéseket ölelte fel:

1. *Ki a legjobb barátod?*
2. *Ki a legjobb barátod az osztályban?*
3. *Kire haragszol a legjobban?*
4. *Ki a legrosszabb az osztályban?*
5. *Ki a legokosabb gyermek az osztályban?*
6. *Ki a legbutább gyermek az osztályban?*
7. *Kibe szeretnél hasonlítani az osztálytársaid közül?*
8. *Ha tőled függne, kit dobnál ki az osztályból?*

Egy esztendő elmúltával technikai okok következtében (tanteremhiány) megszüntették az osztályt, és a növendékeket három iskola öt osztályába szórták szét. Így módunk nyílt arra, hogy a tanulócsoporthoz tagjait megváltozott körülmények között is tanulmányozzuk.

## A PUBERTÁS ELŐTTI FIÚ-GYERMEKEK TÁRSAS KAPCSOLATAI

A kapott feleletek osztályozása és százalékos kifejezése alapján fényt deríthetünk arra is, miképpen strukturalódik a pubertás előtti korban levő fiúgyermekekből álló osztályközösség.

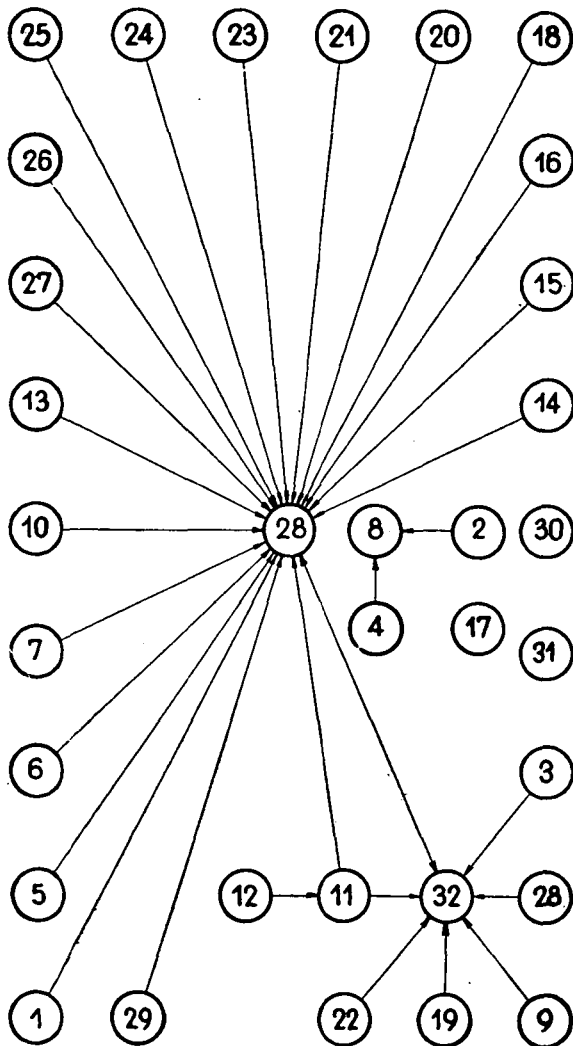
Egy gyermek kivételével (perem-gyerek) szinte minden ötödik osztályos gyermekre esett választás és tőle is kiindult az osztálytársaira irányuló kötődés. Érdekes azonban, hogy ebben az életkorban még alig akad kialakult és megszilárdult pároskapcsolat. Ennek fejlődéslelektani magyarázatát abban kereshetjük, hogy a fiúk a „játóstárs”, „szimpatikus gyermek”, valamint a „barát” fogalmának tartalmi jegyeit ekkor még nem különítik el egymástól. A közösséget formáló spontán erők, valamint véletlenül közrejátszó tényezők keverednek egymással. Ilyen esetleges körülményt jelenthet, hogy a fiúk közel lagnak egymáshoz, együtt játszanak, esetleg futball-labdájuk van.

Erre vall az is, hogy egy-egy szimpatikus gyermeket sok tanuló választ „barátjának”. Az 5. és 7. kérdésből kiderül, hogy ebben az esetben a „barát” lényegében azonos az „ideál”-l. A megvizsgált közösségben például lényegében ugyanazokat a gyermekeket jelölték meg „legokosabb”-nak, akihez hasonlítani szeretnének. Az ideál-képződés ezen jóteknony „mag” köré fonódott. (L.: a 74. oldalon levő ábrát!)

A megvizsgált gyermekek több mint 27%-a a 28. sz. gyerekre szavazott, a következő rangsorolást a 32-es kapta. A 28. és 32. számmal jelzett gyerekek egy-

másra szavaztak. Arra lehet következtetni, hogy elég megalapozott „tengely” alakult ki a két gyermek között. Mindketten kitűnőrendűek.

*Makarenko* találóan hangoztatta, hogy a jótékony mag aktív és konstruktív hatása a pedagógus legnagyobb segítsége. (Vö. *Geréb* [5]). Szerencsés esetben a vezetésre alkalmas mag a közösség bizalmát is élvezzi, egyúttal azonban mintegy megtestesíti magában a pedagógiai célkitűzéseket. Úgy tűnik, hogy a pedagógus-közösség nem használta fel eléggé az ebben rejlő potenciális erőforrást és nem ezen szimpa-



vikus magon keresztül hatott. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a nevelői ráhatás az irányítás és meggyőzés tervszerűsége nélkül koncentrált erőt nem képviselhet. Az a tény, hogy még a „széthúzó elemek” is rájuk szavaztak, igazolják állításunkat. A nevelőknek koncentrikusan kell bővíteniük a mag hatáskörét. Mintegy mágnesszerűen kell ehhez a maghoz csatolni a helyet kereső közömböseket és a peremgyereket egyaránt.

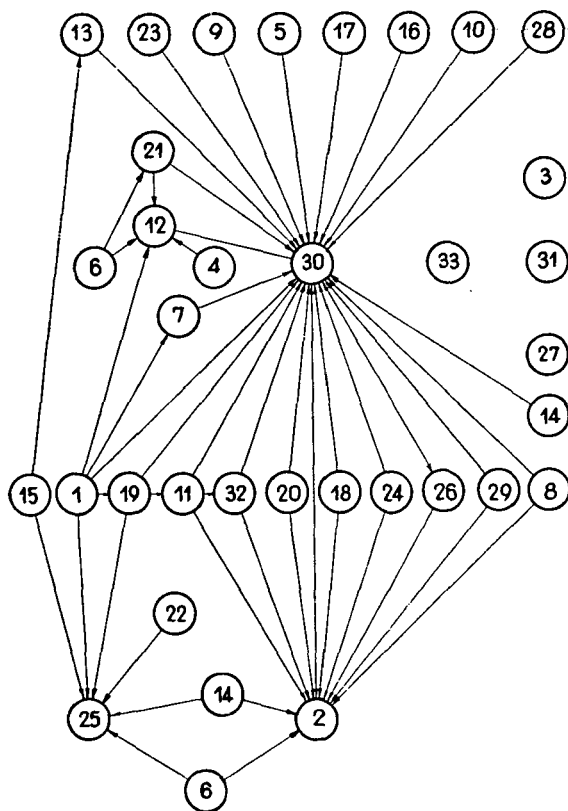
## VISSZAHÚZÓ ERŐK A GYERMEKKÖZÖSSÉGBEN

A megvizsgált osztály képe jellegzetesen polarizált. A pozitív sarok mellett eléggé egységesen vélekedtek a negatív pólusra vonatkozóan is. Két gyermekkel szemben nyilvánult meg határozott ellenszenv. (L. az alábbi ábrát!)

A 8. kérdésre adott válasz és az ennek nyomán készült grafikon mintegy össze-tevőként mutatja meg az osztály véleményét; úgy szavaztak a tanulók, hogy e két gyermeknek az osztályból való eltávolítása biztosítaná az egészséges fejlődést. Ha azonban ezeket a rezultánsokat szétbontjuk vektorokra, finomabb elemzéssel köze-líthetjük meg a gyermekek véleménynyilvánításának tényezőit.

A 30. gyermek felé irányuló ellenszenv oka részint a rossz magatartás, részint pedig a hanyag tanulás. A gyermekek megállapítása szerint szemtelen tanáraival és képességeihez viszonyítva is hanyag, rossz tanulmányi eredményt ér el. Ugyanakkor osztálytársait is csipkedi, fölényeskedik. A gyermekek mintegy 52%-a vallott ellene. A rossz tanulmányi eredményt külön-külön csupán 21%, a magatartást pedig 55% nehezményezte nála. Az is kitűnt, hogy az egész osztály büntetést szenvedett el miatta.

A másik gyermeknél fordított az arány. Elsősorban az osztály tanulmányi átlagát lerontó hanyagságáért haragszik rá 45%, a magatartásáért kevesebb. Az osztály ellenszenvre tehát azért irányul ellene, mert nem tanul.



Van olyan gyermek is, akit butának tart a közösség, de mégsem haraguszna rá, mert jó magaviseletű, sőt szorgalmas is, csak képességei gyengék. A közösség tehát helyes erkölcsi ítélettel nem vonja felelősségre azt a tanulót, aki elsősorban önhibáján kívül ér el rossz eredményt. Meg is magyarázzák ezt a gyerekek. Az egyik esetben pl. kitűnt, hogy haláleset következtében nem tanult az osztálytársuk és a rossz tanulmányi eredményt a gyerekek mintegy „megbocsátották” neki.

A tanulmányi eredményt és a gyermekek ítéleteit összehasonlítva, érdekes képtáru elénk. Kiderül ugyanis, hogy mind a pozitív, mind a negatív pólus esetében hasonló eredményre jut a gyermekközösség és a nevelői kollektíva. Az összesített végeredményt az alábbiakban közöljük.

#### POZITÍV PÓLUS

Sorszám	A gy. megjelölése	Összes ráeső százalékszám	Tanulmányi eredmény
1.	28	+ 165,51	5
2.	32	+ 48,64	5
3.	19	+ 24,56	4
4.	11	+ 21,66	4
5.	31	+ 15,45	4

#### NEGATÍV PÓLUS

Sorszám	A gy. megjelölése	Összes ráeső százalékszám	Tanulmányi eredmény
1.	2	— 110,82	1
2.	30	— 106,95	1
3.	12	— 25,55	1
4.	25	— 32,45	1
5.	26	— 12,3	2

## A KÖZÖSSÉG SZÉTBOMLÁSÁNAK KÖVETKEZMÉNYEI

Az eredeti iskolában kilenc gyermek maradt. Heten folytatták tanulmányaikat a VI. osztályban, míg két tanuló osztályt ismételt. A többiek három iskolába kerültek és ott is különböző osztályba szóródtak szét.

Az új közösségekben megváltozott mind a pozitív, mind pedig a negatív pólus-hoz tartozó gyermekek helyzete. Szilárd maradt a 28. és a 32. tanuló barátsága annak ellenére, hogy útjaik szétváltak. Az egymástól elválasztott rossz magatartású gyermekek általában javítottak tanulmányi eredményükön és magatartási jegyükön. Kiderült, hogy erősebb közösségbe kerülve az osztály ereje mintegy „megfékezte” őket. Másrészt nem hatott az előítélet sem, az új helyzet új lehetőségeket teremtett számukra is.

Anélkül, hogy az eredményeket részleteznénk, megállapíthatjuk, hogy a közösség bomlasztó elemeinek erősebb csoportba történő áthelyezése mind tanulmányi, mind pedig magatartási tekintetben előnyösebb helyzetbe lendítette a gyermekeket. Ha valamely osztályba kerülve régi magatartásukat igyekeztek tovább folytatni, a feljük irányuló ellenszenv általában megfékezte őket.

### *Következtetések:*

1. A 10–12 éves fiúgyermek baráti kapcsolatai sokszor egyirányúak; barátságban elsősorban szimpátiát értenek.
2. A rossz magatartású és elömenetelű tanulók felismerése és értékelése a közösségben általában reálisnak mondható.
3. A pozitív eszménykép ebben a korban nem tudja még eléggé ellensúlyozni a bomlasztó csoporttagok hatását.
4. A bukás következtében új környezetbe került bomlasztó elemek az új csoport viszonylatában átalakulnak. Előnyös esetben elömenetelük közepes felé toódik, erős tanulmányi átlagú osztályban azonban az ellenszenv növekszik irányukban.
5. Az új osztályba került pozitív csoporttagok korábbi barátsága megmarad, még akkor is, ha területileg más iskolába kerülnek.
6. A korábbi „eszménykép” hamar lelohad a régi csoporttagokban, ha a befogadó-csoport erősebb, s más ideált választ.

Továbbra is figyelemmel kísérjük a volt osztály csoporttagjainak fejlődését. Hasonló vizsgálatokat végzünk más közösségekben, ipari tanulóknál, középiskolásoknál és főiskolásoknál is. Úgy gondoljuk, hogy munkánk nyomán bepillantást nyerhetünk a közösség formálódásának pszichológiai szerkezetébe.

### IRODALOM:

1. *Moreno, J. L.*, Die Grundlagen der Soziometrie. Köln (1954).
2. *Makarenko, A. Sz.*, Válogatott Pedagógiai Tanulmányok, Bp. (1948).
3. *Hiebsch, H. u. Dannbauer, H.*, Der Einfluss des Prestiges auf die Urteilsbildung, Pädagogik. 2. Bh. 23–36.
4. *Vorweg, M.*, Über die Entwicklung einer Kindergruppe im Ferienlager, Pädagogik. 2. Bh. 8–22.
5. *Geréb, Gy.*, Megjegyzések a pedagógia és a pszichológia kapcsolatához I. P. Pavlov tanításának türében. Pedagógiai Szemle, 515–525 (1953).

## Műhely

A földrajzi munkafüzetek adta lehetőségek sokoldalúak. A tanár feladata, hogy ezeket a lehetőségeket az adott körülmények között hogyan használja fel. Általában problémát jelent pl. a munkafüzet feladatainak felhasználása. Ezeket a gyakorlás ürügyén írásbeli házi feladatként rendszeresen megoldatni a tanulók túlterhelését jelentheti. Ez az eljárás tehát nem célravezető. A másik véglet — a feladatok semmibevétele — hasonlóan helytelen lenne, mert lemondanánk a feladatok megoldásának előnyeiről. A tanítási óra keretében kell tehát lehetőséget találnunk a feladatok megoldására. Úgy tapasztaltam, hogy — a feladatok természetétől függően —, nagy részük eredményesen felhasználható a tanítási óra különböző mozzanataiban.

Azokat a feladatokat, amelyek eredményes megoldása az előző óra anyagának ismeretét kívánja meg, jól felhasználhatjuk a számonkérés során. (Ez a számonkérés egyaránt történhet közvetlenül az új anyag feldolgozása után, amikor arról kívánunk meggyőződni, mennyire értik, mennyire sajátították el, vagy hogyan alkalmazzák a tanulók a feldolgozott anyagot, és a következő tanítási óra elején.) Pl. a VIII. osztályos munkafüzet 13. oldalának feladata („Milyen munkát végzett a szél hazánk felszínének kialakításában? a) Az Alföldön; b) a Kisalföldön.”) nemcsak a szél felszínformáló tevékenységének ismeretét kívánja meg, hanem annak felismerését is, hogy ez a munka feltöltő és letaroló is lehet, hogy másrészt, hogy a földfelszín fejlődése során állandóan változott és változik. Így tehát a feladat megoldásához meglehetősen összetett ismeretanyag szükséges. — Hasonló a VII. osztály munkafüzetében az Afrika éghajlatánál található mindhárom feladat. Pl. a 3. feladat („Mi a sivatag nagy hőingadozásának oka?”) megoldása a sivatagi éghajlat — életkorhoz mért — alapos ismeretét kívánja meg, s ezzel együtt felhívja a figyelmet a természetföldrajzi tényezők összefüggésére is. Ugyanígy felhasználható pl. az V. osztály munkafüzetének 19., 29., 31., 33. oldalának, vagy a VI—VII—VIII. osztály munkafüzetének számos feladata is.

Ezek a feladatok szinte kivétel nélkül írásbeliek. A „felelő”, akire a kiválasztott feladat megoldását bízuk, egy üres padba ültetjük, hogy kiküszöböljük a zavaró hatásokat. Ide csak a munkafüzetet, ceruzáját, színeseit és esetleg az atlaszát viszi magával. (Amíg ő a feladat megoldásán dolgozik, másik tanuló a térképnél felel. Arra ügyelnünk kell azonban, hogy a szóban felelő témája ne egyezzenek meg az írásbeli feladattal!)

A feladatot és megoldását célszerű felolvasgatnunk. Így az egész osztály bekapcsolódhat az ellenőrzésbe és a hibák esetleges kijavításába.

Bőven található olyan feladatok is, amelyek megoldása jól beleilleszthető az új anyag feldolgozásába. Ilyen pl. a VIII. osztály Munkafüzetének 27. oldalán található 1—5. feladat.

Különösen jó lehetőség kínálkozik feladatok megoldására a részösszefoglalások során. Ilyenkor elsősorban azokat a feladatokat kell kiválogatnunk, amelyeknél a megoldás során kapott eredmény az összefoglalt anyag rész lényegére, legfontosabb mozzanataira mutat rá. Ilyen pl. az V. osztály munkafüzetének 24. oldalán levő 1. feladat. („Írd le röviden, hogy Dunaújvárost, ötéves tervünk nagy alkotását miért építették a Duna mellé?”) Ennek megoldása egyrészt a Dunántúl egyik legfontosabb ipari létesítményére hívja fel a figyelmet, másrészt rámutat két fontos ipar-telepítő tényezőre is. Hasonlóan felhasználhatók ugyanebben a munkafüzetben pl. a Dunántúl megyéi, vagy a Dunántúl és Kisalföld összefoglalásánál található feladatok. A VIII. osztály munkafüzetében pl. az 5., 10., 14., 15., 23., 28. stb. oldalakon található hasonló feladatok. A VI. osztály munkafüzetében pl. Kína gazdasági életénél, vagy a VII. osztályéban É-Amerika természeti viszonyainak mindkét feladata jól felhasználható a részösszefoglalások során.

Oravégi összefoglalások alkalmával inkább rövid feladatsorok megoldása célszerű, ha erre az összefoglalandó téma lehetőséget ad. Ilyen pl. a VIII. osztály munkafüzetének 15. oldalán található 1—3. feladat, vagy pl. a VII. osztályban É-Amerika éghajlatánál levő mindkét feladat.

Találunk topográfiai jellegű feladatokat is, amelyeket szintén felhasználhatunk az összefoglalások és begyakorlások során. Ilyenek pl. „A Tiszán lefelé hajózva a következő városok mellett haladunk el:” (V. oszt.). „Írd le a térképről a legnagyobb kikötővárosok nevét!” (VI. oszt. — Olaszország.) „Rajzold vázlatba a következő vasútvonalakat: New York—Chicago—St. Paul—Seattle, . . .” (VII. oszt.). „A Magyarország szentterületei” c. ábrából írd ki a fontosabb szénbányák nevét!” (VIII. oszt.)

A földrajzi munkafüzetek feladatai az esetek nagy többségében konkrét példákon mutatják be, mintegy a gyakorlatba viszik át a tananyag feldolgozása során megbeszélte törvényszerűségeket, összefüggéseket. Így konkrétabbá, élettel telibbé tehetjük a földrajzi órákat. Segítenek a fogalmak kialakí-



tásában, a készségek fejlesztésében, az ismeretek alkalmazásában, önálló, dialektikus gondolkodásra nevelik a tanulókat, tehát olyan segítséget jelenthetnek, amelyről kár lenne lemondani.

Pósa Lajos

### *A tanulók aktivitása*

Oktató—nevelő munkánk egyik problémája a tanulók aktivitásának fokozása. Az aktivitáson nem a kérdezz-felelek sokaságát értjük, hanem az ismeretek alkalmazására irányuló önálló tanulói tevékenységet. Az egyes tantárgyakon belül szinte minden órán más-más lehetőség kínálkozik az aktivitás kibontakozására. Az egyes tanítási órák értékét többek között az adja meg, hogy a tanulóknak milyen mértékben sikerült az anyagot elsajátítani. Erről az óra végén az ismeretek alkalmazásánál könnyen meggyőződhetünk.

De itt vetődik fel a kérdés, hogyan győzdünk meg az ismeretek elsajátításáról olyan osztályban, amely szinte passzív szemlélője az órán történeteknek. Ezzel a problémával ötödik osztályban találkozunk év elején. Hogyan próbáljuk a tanulókat érdekeltté tenni az órán folyó munkában?

A következőkben egy eljárást szeretném ismertetni, melynek segítségével sikerült fokozottabb aktivitást elérni az órákon. Az alapot a Moszkalenkó-féle eljárás szolgáltatta.

Ötödik osztályban már az első órán ismerettem a tanulókkal, hogy az órán folyó munkában való részvételüket minden óra után értékelem. A tanítási órákon figyelem azokat a tanulókat, akik kiemelkedően bekapcsolódtak az óra munkájában, illetve teljes passzivitásba süllyedtek. Különös figyelmet kell tanúsítani a közepes tehetségtű tanulók iránt, akik tehetségükhöz mérten jól dolgoznak. Az óra utolsó perceiben történik az értékelés. Név szerint felsorolom azokat, akik becsületesen, derekasan dolgoztak. Néhány dicséző szóval még külön jutalmazom azokat, akiknek jó meglátásaik voltak az órán. Ezeknek a tanulóknak az általam kijelölt tanuló piros pontot ad.

Ekkor következik az óra munkájába be nem kapcsolódott tanulók nevének felsorolása. Ez nem lehet ledorongolás. Személy szerint kell rámutatni, hogy ki-ki melyik részét nézze át alaposabban az anyagnak. Buzdítjuk őket, hogy a következő órán nekik is piros pontot szeretnének adni. Öt piros pont szerzése egy ötös, illetve 5 fekete pont egy egyes. Kezdetben az első órákon néhány percet elvesz az órából, később mindig kevesebbet. Egyre nagyobb igényvel lépünk fel óráról órára. Már a 3—4. hét eltelte után csak az önálló meglátásokat és az általam kizemelt 4—5 tanuló munkáját értékelem. Ami-

kör eljutunk arra a fokra, hogy a tanulók többsége kötelességének érzi a megértés előbbre vitelének az ügyét, akkor már nem pontozunk, hanem teljes értékű osztályzatot adunk. Természetesen a pontozási időszak alatt folyik a tanulók számonkérése is. Kezdetben a megszokott számonkérési formában, míg a pontozás vége felé olyan ellenőrzés-értékelés folyik, amely már a tanulók önálló tevékenységét veszi alapul. Ez csak egy eljárás a sok közül, melyet a pedagógiai munkánk során alkalmazunk.

Ujvári Józsefné  
Hódmezővásárhely

*A tanár mutassa-e be irodalomórán a tanítandó szépirodalmi művet, vagy pedig alkalmankint a legjobban olvasó tanulók is?*

A kérdés tágabb annál, hogy egy glossza: terjedelme megengedné teljes kifejtését, ezért itt csupán néhány vonással húzzuk alá a legfontosabb lehetőségeket.

Mindenekelőtt: merev, eldöntő választ erre a kérdésre sem adhatunk. A szépirodalmi művek a maguk képszerű ábrázolásával az értekező prózánál sokkal nagyobb mértékben hatnak az olvasó — jelen esetben: tanuló — fantáziájára, érzelmére, akaratára. A hősök jelleme óriási jellemformáló erővel törhet rá a tanulóra; a tájak, épületek — egy szóval a színhely, környezet — rajza filmszerűen eléjük vetődik, s így maguk is szinte részesei a mű cselekményének. Vajon elérhetni-e ezt a hatást, ha döcögő, a szavak képeivel küszködő bemutatásban táruul elénk a ballada, elbeszélés, monda? A hibás, döcögő olvasás a pusztá megértésnek is gátja, nem-hogy a fenti lehetőségeket nyújtani tudná.

Eszerint hát minden esetben a tanár mutassa be a művet? Ez sem lehetséges, ha helyes volna is.

Mint minden kérdésben, mi ebben is a műnek az órák sorában elfoglalt helyzetéből, tanításának fő- és mellékcéljaiból, az osztály fejlettségi fokából indulunk ki. Ezért jobbra magunk végezzük a bemutatást. De gyakran belevonjuk ebbe a tanulókat is egyazon prózai vagy verses epikai mű tanításakor. Előre kijelölünk magunknak könnyen olvasható, egyszerű szerkezetű és cselekményű részleteket, s ezeket jó olvasókkal mutattatjuk be, majd mi folytatjuk az olvasást.

Hosszú epikánál az is elképzelhető, hogy emlékeztető-rendszerező *paузák* után folytatjuk vagy folytattatjuk a bemutatást. Olyan alkotásokat, amelyek főleg az *értelemre* hatnak — pl. Parainesis-részlet, Gorkij vallo-mása könyvvelményeiről, néprajzi leírás stb. —, teljes egészükben tanulókkal olvastathatunk.

Egyre gyakrabban alkalmazzuk — inkább csak a VII—VIII.-ban — az orthoni előre elolvasatást is (regényrészletek, hosszú elbeszélés). Ez esetben úgy készítjük elő a tanulókat orthoni munkájukra, hogy pár színes mondatban érdeklődést keltünk a mű iránt: szólunk pl. az íróról, a mű egyik-másik hősről, vagypedig pár sort bemutatunk.

Ezzel a kérdéssel, hogy ki végezze a szépirodalmi alkotás iskolai bemutatását, szoros összefügg az az ugyancsak sokat vitatott kérdés: vajon kísérje-e szemmel a szöveget a tanuló könyvében, avagy csukott könyvvel a padján a felolvasó tanárra figyeljen? A fentiek nagyjában erre is feleletet adnak. Ha csak a tanár olvas, helyesebb, ha csukott könyv mellett koncentrált osztályfigyelem élvezi a művet. Egyéb esetekben figyelemmel kísérhetik növendékeink a könyv szövegét.

Somjai László

Ma már egyre többen valljuk a *hibakutatáson alapuló helyesírástanítás* szükségességét. Ennek a módszernek más területen való alkalmazásával azonban nemigen élünk, pedig egyéb készségek kialakításában is eredményes eljárásnak bizonyul.

A szótani elemzőkészség fejlesztésében is sikeresen alkalmazhatjuk. Az igék és névszók tanítása után egyre gyakrabban kapnak tanulóink egy-egy mondatot — írásbeli feladatként — szótani elemzésre. Még inkább sűrűsödnek az ilyen jellegű feladatok a szótan teljes befejezésével. Ha tervszerűen és módjával, a fokozatosság szem előtt tartásával jelöljük ki a szótani elemzésre szánt mondatokat, akkor sokat tehetünk a tudatos és gyakorlatias nyelvtanítás érdekében, különösen akkor, ha az elemzendő mondatok helyesírási problémákat is tartalmaznak. Mindemellert munkánk csak akkor lesz eredményes, ha ezeknek a feladatoknak az ellenőrzését kellő alapossággal és körültekintéssel végezzük.

Saját gyakorlatomban ezt úgy szoktam végezni, hogy a házi feladatként kapott mondatot már a tízpercben felíratom az osztály egy-egy gyenge helyesírású, de mindig más-más tanulóival. Figyelmességre, gondos betűvetésre neveltem ezáltal azokat a tanulókat, akik erre leginkább rászorulnak. Egyben gyakorlati lehetőség is ez a számukra. A következő lépés, hogy az osztály helyesírási szempontból ellenőrzi, javítja vagy elfogadja a táblára írt mondatot. Majd ezt követi a mondat szavainak szófaji meghatározása. Sorbaveszünk valamennyi szót, és megállapítjuk, hogy kik és hányan oldották meg esetleg hibásan a szóbanforgó szó szófaji meghatározását. A hibás megoldások számát az illető szó fölé írjuk. Ezek a számok hol a

jól végzett munka feletti öröm, hol a döbbenet érzéseit váltják ki az osztályból, de egyben munkánk újrélő és figyelmeztetői is. Megvilágítják az osztály elemzőkészségének szintjét, továbbá, hogy milyen szófajok felismerésében bizonytalanok, s melyek azok, amelyek felismerésében már biztosak. Az önellenőrzés szempontjából is jelentős és eredményes módszernek bizonyul, az osztályközösség és tanár számára egyaránt. Gyors, egyszerű, a hibák nyilvántartása könnyen számontartható, amelltt az érdeklődést is nagy mértékben felcsigázza. És ha a hibaszázalékot jelző számok figyelembevételével válasszunk ki elemzendő mondatainkat a későbbiek során, akkor tanulóink elemzőkészségét a nehéz és problematikus szavak szófaji meghatározásában is nagy mértékben fokozhatjuk. Ugyanakkor ómaguk is szemtanúi lehetnek ennek a fejlődésnek és sikerélménynek. Ez sem lényegtelen, ösztönző hatását nagyszerűen hasznosíthatjuk oktató-nevelő, készségfejlesztő munkánkban.

Dobcsányi Ferenc

Általános didaktikai szabály, hogy a táblához felelésre *kihívott tanuló felelete alatt a nevelő „nem szakadhat el” az osztálytól*, azaz biztosítania kell, hogy az osztály többi tanulója valamilyen formában aktív részese legyen az ismeretek ilyen formájú számonkérésének.

Világítsuk meg ezt a helyzetet két példával.

1. példa. — Egy kihívott tanuló a táblánál felelt. Összefüggően számolt be ismereteiről kb. 3 percig, s aztán a nevelő gyorsan pergő kérdésekkel mintegy 2 percig vizsgálta tudását a számonkérendő ismeretkörben minden oldalról. A tanuló szép összefüggő felelete után a kérdésekre azonnali helyes válaszokat adott. A felelet 5 percnyi időtartama alatt az osztály többi tanulója közül egyiket sem kapcsolta be a nevelő.

Elszakadás volt-e ez? Hibát követett-e el a nevelő?

Nem — mert az osztály tanulói feszülten figyelték a nevelő és tanuló „szellemi párharcát”; kissé izgultak, hogy az ismertén jó tanuló követ-e el hibát, lesz-e olyan kérdés, amelyre nem ad pontos választ, s a felelet végén örömtől sugárzó arccal, társuk teljesítményére büszkén hallgatták a nevelőnek az 5-ös feleletet elismerő, dicséző szavait.

2. példa. — Ugyanezen helyzetben a tanuló akadozva, hibákkal tele számol be tudásáról, a kérdésekre helytelen választ ad, de a nevelő mindenáron belőle akarja „kicsikarni” a helyes választ, s kínos szünetek között faggatja, a helytelen válaszokat végül

maga igazítja ki, az osztály többi tanulója közül egyet se von be, holott azok közül néhányan jelentkeznek is.

Elszakadás volt-e ez? Hibát követett-e el a nevelő?

Igen — mert az osztály többi tanulója, ha kezdetben figyelte is társa feleletét, s jelentkezett is a bekapcsolódásra, látván, hogy a nevelő nem törődik vele, abbahagyta ezt a törekvését. Lassankint figyelmük ellankadt, illetve másfelé terelődött. A tanulók egyéb dolgokkal kezdtek foglalkozni, kisebb figyelmetlenség is előfordult. A felelettől elszakadt tanulók semmiképpen sem okólnak társuk hibáin. Ha a nevelő ezt az eljárását sokszor megismétli, a tanulók már kezdettől nem figyelnek, mert a táblához kihívott tanuló feleletét a nevelő és a kihívott tanuló „magánügyének” tekintik.

*Dr. Zsámbéki László*

A nevelő kis *kártyanagyságú papírlapokra* kisebb-nagyobb feladatokat ír, például igekötős igékkel kapcsolatban, igeragozásról, névszók helyesírásáról stb. Több ilyen kártyát készít, és a tanítási órán kiegészítő feladatként a tanulóknak adja. Ha húzhatja a kis kártyákat — játékosan, izgalmassá teszi a szereplést.

Mi az *előnye* ennek az eljárásnak? Elsősorban több tanuló tud dolgozni a táblánál, másodsorban játékos módon serkenti őket a munkába való bekapcsolódásra, továbbá nemes, egészséges versengést indíthat meg a közösségben.

Mi a *célja* ennek a törekvésnek? Minél több tanulónak a bevonása a munkába.

A magyar nyelvtan, orosz nyelv és történelem (évszámok!) tantárgyaknál alkalmazható sikerrel.

*Berkes Miklós*  
szakfelügyelő

A *magnetofont is alkalmazhatjuk* az olvasási készség biztosítására.

Kijelöltem 10 tanulót tanulmányi előmenetel szerint arányosan elosztva, és magnetofon-szalagra olvastattam velük ismeretlen szöveget. Kezdeti megilletődés után jó ütemben haladt a munka, s igen értékes megfigyelésekhez jutottam. Magam is meglepetéssel tapasztaltam tanulóim megdöbbenését a szalag visszahallgatásakor. Az igen gyengén olvasó elégséges tanuló bizony szégyenkezve hallgatta „makogását”, — s mint utólag bevallotta: sohasem gondolta, hogy ilyen rosszszul olvas —, de most saját hangját, olvasását hallva belátja, hogy sokat kell gyakorolnia.

Nem közömbös az a hatás sem, amely a többi tanulót érte. Nagyon élvezték a technika segítségét, felhasználását. Különösen aktívan vettek részt a munkában, amikor társaik olvasásának megfigyelésére szempontokat adtam. Rövid bírálatukban helyes megfigyelésekről számoltak be.

A felmérés számszerű eredményén túl olvasási gyakorlást is végeztünk. Ezúttal a többiek is szóhoz jutottak. Körülbelül 10 tanuló olvasása után visszapörgöttük a szalagot. Megbeszéltük a hiányosságokat, értékeltük a pozitív részeket, és megjelöltük a feladatokat is.

Azt tapasztaltam, hogy egy-egy olvasás gyakorlási órán — amely a fent közölt módon történik — nagy mértékben megnő a tanulók aktivitása. Például szinte versengve jelentkeznek olvasásra még a leggyengébbek is, csak hogy saját hangjukat hallhassák. Persze itt nem ez a cél, de helyes irányítással elérhető, hogy tanulóink a játékoságon túlmenően valóban megtanuljanak helyesen, kifejezően olvasni.

*Berkes Miklós*  
szakfelügyelő

---

Váljék szorosabbá iskoláink kapcsolata az élettel, a gyakorlattal, a termeléssel.

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

„oktatási rendszerünk továbbfejlesztésének központi alakja a pedagógus.”

*Kállai Gyulának az oktatási rendszer parlamenti vitája alkalmával elhangzott beszédéből.*

## Szemle

*Dr. Geréb György: Kísérletek a fáradtság lélektanának köréből*

A fáradtság kérdése jelentős gyakorlati vonatkozása miatt hosszú idő óta foglalkoztatja a legkülönbözőbb szakterületek kutatóit. A problémával kapcsolatos tanulmányok, közlemények nagy száma ma már alig tekinthető át. Ennek ellenére ez a kutatási terület ma is sok tisztázandó kérdést rejteget. A szerző csupán a pszichológia oldaláról kívánja megközelíteni a problémát, s mintegy a neveléslélektan és a munkalélektan számára törekszik tanulságos adatokat feltárni.

A tanulmány alapját a szerző — és alkalomszerűen megválasztott munkatársai — által végzett kísérletek képezik. A kísérleteket megelőző kiegészítő vizsgálatok (előzmények jegyzőkönyvezése, orvosi vizsgálat, környezettanulmány, egyéb teljesítményadatok összeállítása stb.), valamint a gerincet képező mérési adatok felvétele időnkint folyamatos, napokat igénybe vevő munkát jelentett, mivel csupán így remélhetett a szerző jellemző adatokat. Az összehasonlítás érdekét szolgálják a különböző korú tanulókra, felnőttekre, normális és fogyatékos gyermekekre vonatkozó bőséges számadatok. Segítségét nyújt az áttekintésben a sok grafikon és táblázat.

A szerző kutatásainak eredményeit csupán a vizsgálatok módszereinek és eszközeinek ismeretében érthetjük meg. Ezért a tanulmány ezek részletes leírását közli. Miután a fáradtság fokára a reflexreakciók lefolyásának (elsősorban idő-) adatai, továbbá az egyén teljesítményvariánsai jellemzőek, ezeknek párhuzamos mérése a fáradtság közvetett mérésének lehetőségét teremti meg. A szerző szemléletét a tényezőik ilyen függvényeszerű kapcsolatának hangsúlyozása jellemzi.

A nevelés- és oktatáslélektanál szoros kapcsolatban áll a tanulmány első, nagyobbik része, amely a tanulók fáradtságának lélektani vizsgálatával foglalkozik. Természetesnek látszik annak vizsgálata, hogy milyen szerepet tölt be az iskolai munkában, annak sikerében a fáradtság, a megterhelés, illetőleg a túlterhelés. Helyes tehát a tanulók iskolai és otthoni megterhelésének kutatása, életkörülményeinek feltárása éppen annak érdekében, hogy az iskolai munkát egészségük, idegrendszerük károsodása nélkül gazdaságossá és eredményessé tegyék. Különös jelentőséget kap a vizsgálatok eredménye alapján a tanulók között mutatkozó egyéni eltérések okainak kutatása, amire fokozott figyelmet kell fordítani. Hiba lenne a tanulók fáradtságát következetesen azonos forrásokra visszavezetni. Az ilyen irányú kutatás lehetőségeit

és szükségszerű követelményeit azonban a gyakorlati nevelőnek ismernie kell.

A szerző figyelmét nem kerülte el, hogy a műszeres vizsgálatok adatai mind tudományos, mind gyakorlati szempontból csakis a tanulók egyéb pszichés adataival egybevetve lehetnek hasznosak. Ezért vizsgálataival párhuzamosan vizsgálja a tanulók figyelmének, emlékezeti tevékenységének, készségteljesítményeinek adatszerűen is regisztrálható tényeit. Mintegy összefoglalásként a tanulók fáradtságtüneteit és a fáradékony gyermekek jellegzetes típusait mutatja be. Két rövid fejezet a gyógypedagógiai alanyok vizsgálatával foglalkozik.

A mű második része a felnőttek vizsgálatának adatait dolgozza fel. Ebben a részben kapunk áttekintést a főiskolai hallgatók érdekes, összetettebb vizsgálatairól.

A pedagógust nem közvetlenül érintő, mintegy 60 oldalnyi befejező rész a munkalélektan területére vezet el bennünket. Ez is hasznos olvasmány.

A szerző sajátos vizsgálati módszerével nem akarta megoldani a fáradtság lélektanának nyitott kérdéseit, — úgy érezzük — inkább az volt a szándéka, hogy nagyszámú adataival a probléma végső megoldását segítse.

(Akadémiai Kiadó, 1962. 216 oldal.)

*Dr. Zentai Károly*

*Kiss Gyula és Kiss Béla: Pedagógiai tervezés az általános iskolában*

A vezetőmunka további színvonalának emelése nélkül elképzelhetetlen az iskolarendszerű célkitűzéseinek a megvalósítása. A korszerű pedagógiai tervezést elemzi és mutatja be a könyv.

*I. Fejezet. Szocialista tervezés a pedagógiai gyakorlatban*

A mai általános iskola a pedagógiai tevékenység tervezésének új formáit kívánja meg, éppen ezért nagyfokú tudatosságra, széleskörű áttekintésre van szükség. Az egyes alfejezetekben a szerző — Kiss Gyula — kifejti többek között a pedagógiai tervezés jelentőségét, helyét a szocialista pedagógia rendszerében; bemutatja a pedagógiai tervezés sajátosságait, a tervek felépítését, időtartamát.

*II. Fejezet. A pedagógiai tervezés múltjáról*

Ebben a fejezetben Kiss Béla ismerteti és elemzi az 1200—M—I—IV. sz. rendeletet, amely döntő jelentőségű volt az általános iskola belső életének szocialista szellemű átstrukturizálásakor. Ismerteti az ötvenes évek ter-

vezési munkáját, majd a mai helyzetet mutatja be.

### III. Fejezet. Az iskola pedagógiai terve

Kiss Gyula rámutat arra, hogy az iskola pedagógiai terve az országos és a helyi, az általános és az egyedi dialektikus egységének a tükré. A helyi viszonyok sajátos lehetőséget nyújtanak a központilag jelentkező feladatok megoldására. Az iskola pedagógiai tevékenysége céltudatos, helyzetelemző és feladat meghatározó legyen. Egy-egy alfejezetben részletesen elemzi a szerző az idevonatkozó kérdéseket.

### IV. Fejezet. Az iskolai élet egyes területén szükséges pedagógiai tervezés

Ez a fejezet Kiss Gyula és Kiss Béla együttes munkája. Azokat az elveket mutatják be, amelyek az iskolavezetés, az osztálytanítók, az osztályfőnökök pedagógiai tervét, illetve a napközi otthonok, az úttörőcsapat vezetői munkatervét, valamint a szülői munkaközösség munkájának tervezését jellemzik.

### V. Fejezet. A pedagógiai terv készítésének és megvalósításának folyamatában alkalmazott módszerek

Kiss Béla bemutatja és elemzi azokat az elveket és szempontokat, amelyek biztosítják az iskola vezetőjének a munkáját, a munka feltételeit, ennek a megteremtését a tervezéshez, illetve a terv végrehajtásához.

Jó szolgálatot tett a Pedagógusok Szakszervezetének Központi Vezetősége, amikor Tanuljunk egymástól sorozatban Kiss Gyula és Kiss Béla budapesti általános iskolai igazgatók értékes, hasznos tapasztalatait közkinccsé tette.

(Táncsics Könyvkiadó, Budapest, 1962. 276 oldal.)

Németh István

### Kiss Jenőné: Házilag előállítható szemléltető eszközök az általános iskola I—IV. osztálya számára.

Az izléses műanyagokban megjelent kiadvány az ált. iskola I—IV. osztályában nagyon fontos szemléltetéshez ad sokoldalú, ötletes segítséget. Az első rész az eszközök leírását, elkészítésének a módját, az alkalmazásra vonatkozó útmutatásokat tartalmazza. A második rész általános útmutatást ad. A harmadik rész néhány eszköz eredeti méretű rajzát adja, amelyek kevés munkával szemléltető eszközként fel is használhatók. A munka különös értéke, hogy a konkrét segítségen kívül gondolatébresztő hatását. Olvasás, írás, olvasás, lakóhelyismeret, földrajz, nyelvtan, számtan, kézimunka tanításához jelentős segítséget nyújt. A munka számos illusztrációt tartalmaz. Az illusztrációkat Karsa Tiborné és Szalay Gyula készítette. A Tan-

könyvkiadó Vállalat kiadványa előszavában újabb hasonló kötetek megjelenését ígéri, amelyet érdeklődve várunk.

Gaál Géza

O. Perovszkaja: „Négy kislány és sok kis állat” c. könyvének hat elbeszélése maradandó élményt nyújt már a 6—10 éves gyermeknek, de felnőtteknek is egyaránt.

Színes, eleven stílusa erősen hozzájárul ahhoz, hogy a fordulatok eseményeket a gyermek nagy élvezettel olvassa. A szöveg gazdag mondanivalóját erősen felfokozzák az esztétikailag igényes illusztrációk.

Jól felhasználható e könyv az alsótagozatos oktató-nevelő munkában. A megható kis események ugyanis az ember környezetében, a gyermekek gondozása nyomán felnövő vad- illetve háziállatok külső és belső tulajdonságait, érdekes szokásait vetítik az olvasó elé.

Az állatokkal való törődés, a feladatok áldozatos vállalása, mélyen átértézt felelősségtudat értékes módon járulhat hozzá a falusi és városi, valamint a fiú- és leányolvasók jellemének alakulásához.

(Kiadó: Móra Ferenc Könyvkiadó 1962, 222. old.)

Hakani Hysenné

Kindierszky Emil: Halló! Ki beszél? Az ügyes összeállítástú kis könyvet örömmel fogadja a technika iránt érdeklődő ifjúság. Történeti sorrendben mutatja be a telefon fejlődésének, egyben a híradás mai formája kialakulásának főbb állomásait. Bell, Edison, Puskás testvérek munkásságáról, a távbeszélés múltjáról, de jövőjéről is, sok érdekeset tudunk meg. Eligazít a távbeszélő és távíróhálózat labirintusában, az automata központok lényegéről és sok-sok „hogyan-járól” beszél a gördülékényen, egyszerű nyelven és könnyen érthetően megírt könyv.

Az általános, de a középiskolák fizika szakköréi is jól felhasználhatják. Sőt a VIII. osztályos fizika órán a távíró és telefon-hallgató című anyaggrésznél, vagy a történeti részek tárgyalásánál egy érdeklődő tanuló e kis könyv alapján 4—5 perces beszámolójával változatossá, érdekessé teheti a tanítási órát. Nevelési szempontból egyedül a cím nem szerencsés. A telefonálás helyes módjára azonban maga az író is utal az egyik fejezetében. Talán éppen a cím figyelmeztet bennünket arra, hogy a helyes telefonálásra is hívjuk fel tanulóink figyelmét.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Búvár Könyvek sorozata, 160 old.)

Kovács József

*Kugler Sándor és Kugler Sándorné: „Fizikai képletek és táblázatok.”* Ürtörő jelentőségű, hézagpótló munka. Összefoglalóan felöleli a fizikai alaptörvényeket, a fizikai és anyagállandókat, mértékegységeket és azok legfontosabb összefüggéseit, a középiskola tantervi anyagát némileg meghaladó mértékben. Szerzők ebben a könyvben segítséget kívántak nyújtani a gyakorlati órák mérésihez, a szakkörök munkájához, sőt a dolgozatírásokhoz és az érettségire való felkészüléshez is. Távlatos célkitűzésük, hogy elősegítsék az egységes, új tudományos és gyakorlati nemzetközi mértékrendszer bevezetését.

A könyv — mint azt a szerzők meg is jegyzik — nem didaktikai, hanem logikai sorrendben tartalmazza a fizikai törvényeket, összefüggéseket és táblázatokat. Ez a logikai sorrend azonban olykor meglepően állít egymás mellé olyan fejezeteket, mint pl. az általános részben: „...18. Relativitáselmélet. 19. Műanyagok fizikai tulajdonságai. 20. Az elektromágneses hullámok áttekintése...” A további fejezetekben a mechanika, hangtan, hőtan, fénytán, mágnesség- és elektromosság, az anyag szerkezete és a csillagászat körébe tartozó alapvető összefüggéseket, fizikai és anyagállandókat, táblázatokat és praktikus átszámítási módszereket találjuk.

Az egyik szerző mérnök, a másik pedagógus. Már ez a tény is sokat sejtet törekvésük lényegéről. Nyilvánvaló, hogy könyvük megírására — többek között — az a felismerés vezette őket, hogy a középfokú oktatásban tapasztalható, egységesnek egyáltalán nem nevezhető gyakorlat nem vezet el, nem vezethet el annak a feladatnak a megnyugtató megoldásához, amely a széles tömegek tudatában mint az oktatás és a termelőmunka összekapcsolása él. Az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának egyik alapvetően fontos területe a politéchnikai képzés megvalósítása. Ennek érdekében, illetőleg ez által meg kell valósítani az elmélet és a gyakorlat egységét, széleskörű általános és politéchnikai műveltség alapjait kell leraknunk. Nem tartható fenn többé, hogy más jelöléseket, más alapfogalmakat és mértékrendszereket használtak az iskolákban (ott sem egységesen!), másokat a tudományos kutatásban és ismét másokat a termelő technika területén. Ez a gyakorlat komoly mértékben megnehezítette a termelő munkában elhelyezkedők és a technikai főiskolákon továbbtanulók helyzetét, akiknek az oktatását gyakran azzal csejdték, hogy „...most felejtselek el mindent, amit eddig tanultak!...”

A technika fejlődése, az általános műveltségnek a technikai irányban való továbbfejlesztése az élet törvénye, ill. a társadalom

igénye. Úgy véljük, ez a könyv hozzá fog járulni a fejlődéshez, az oktatási reform célkitűzéseinek megvalósításához, de nemcsak a középiskolás tanulók kezében, hanem a fizikát tanító tanárok (közép- és általános iskolaiak egyaránt!) kezében is!

(Tankönyvkiadó, 1962. 240 oldal.)

*Dr. Czimer László*

*Henke—Knoblich: Kis barkácmester.* „Barkácsolni jó, és igen nagy öröm, amikor az ember jól sikerült munkáját büszkén mutogathatja a barátainak”, mondják a szerzők az előszóban.

Jó segítséget nyújt a könyvecske ifjúságunknak, hogy ezt az öröm-érzést megszerezhesse magának.

Megismertet a könyv a papír, fa és fém-munkák végzésének legszükségesebb szerzőmaival, azok használatával és sok egyszerű használati tárgy és munkafolyamat leírását adja könnyed, jól érthető stílusban. A könyv illusztrációs anyaga bőséges. Ezek szemléletessége és a gyermek érdeklődését lekötő szellemessége, külön is elismerést érdemel.

Tartalmi szempontból nagy érdeme, hogy a három fő fejezet elején, elemi fokon és igen jól érthetően anyagismeretet nyújt s ennek során megismertet a barkácsolás közben használt anyagok gyártási eljárásának elemeivel és ipari névmegjelölésével is.

A szerzők messze túljutottak a „szűk praktikum” keretén s így komoly segítséget nyújtanak a politéchnikai képzéshez is.

Helyes, ha szülők és nevelők az ifjúság kezébe adják.

Táncsics Könyvkiadó, 1962. 189 old.

*Ferenczy István*

*Gárdos Miklós: Írás a falon.* Gárdos Miklós könyve a magyar történelem egyik legszörnyűbb időszakát, a második világháború tragikus éveit eleveníti meg. A háborús esztendő politikai kulisszatitkait, hazaáruló politikusok és az ország szabadságáért küzdő egyszerű emberek cselekedeteit ismerjük meg a könyvből.

Mindegyik fejezet a háborús időszak egy-egy jelentős eseményét tartalmazza novellisztikus formában. Nem száraz történelmi adatokat sorakoztat fel, hanem megjeleníti az eseményeket. Élő szereplők vonulnak fel szemünk előtt: Hitler, Horthy, Kállay Miklós, Bárdossy, Sztójay, Lakatos Géza, Szálasi, Weesenmayer, Eichmann stb., ennek az időszaknak megannyi sötét figurája. Velük szemben a függetlenség és a demokratikus átalakulás harcainak küzdelme bontakozik ki: Bajcsy-Zsilinszky Endré, Kossa Istváné,

Schönherz Zoltáné, Rózsa Ferencé. Az illegálisban dolgozó kommunista elvtársak ezer veszély közepette végzett hősiességéről, a fronton harcoló csapatok pusztulásáról, a zsidóság tervszerű irtásáról, a partizánok bátorságáról rajzol a könyv felemelő és megrázó képet.

Történelem tanáraink elsőrangúan felhasználhatják a könyv anyagát oktató—nevelő munkájukban. Az élményszerű oktatáshoz találunk Gárdos Miklós könyvében igen jó anyagot, és pedig a novellisztikus bemutatás számára. A novellisztikus bemutatás, mint módszer szépirodalmi eszközökkel dolgozik, az élet sűrűjébe viszi a tanulót, részesévé teszi az eseményeknek, azokat a tanuló számára közvetlen élménnyé változtatja. Innen van nagy emocionális hatása.

Ugyanakkor osztályfőnöki órák számára is találunk benne értékes szemelvényanyagot. Különösen az Írás a falon c. fejezet látszik erre alkalmasnak, amely Schönherz Zoltán utolsó napjait írja le, s a hősi önfeláldozás példáját állítja ifjúságunk elé.

A továbbiakban szeretnénk megjelölni a könyvnek azokat a helyeit, amelyek közvetlenül alkalmasak történelem órákon való felhasználásra.

Javasolt szemelvény részletek:  
Gróf Teleki Pál halála 14. lap,  
Birtokviszonyok az ellenforradalmi korokban 50. lap,  
A munkásság helyzete 51. lap,  
Az ipar helyzete 52—55. lap,  
A kassai bombázás 58—59. lap,  
Tüntetés a Baththyány-émlékműcsesnél 71. lap,

A KMP titkos nyomdája 77. lap,  
Kállay Miklós kapcsolata a nyugati hatalmakkal 87. lap,

A második magyar hadsereg pusztulása 90—92. lap,

A németek magatartása a fronton 94—96. Schönherz Zoltán kivégzése 99—113. lap,

A Sztójay-kormány működése 140. lap,  
A Békepárt megalakulása 142—143. lap,

A zsidóüldözés 154—165. lap,  
A Gömbös-szobor felrobbantása 188—193.

Horthy fegyverszüneti kísérlete 211. lap,  
Az első szovjet katona átlépi az ország határát 228—229. lap,

Szeged felszabadulása 236—240. lap,  
Békéscsaba felszabadulása 242. lap,

Debrecen felszabadulása 244—245. lap,  
Az Ideiglenes Nemzetgyűlés megalakulása 251—252. lap,

A magyar partizánok tevékenysége 253, 288, 300. lap,

Bajcsy-Zsilinszky Endre elfogatása, kihallgatása és kivégzése 322, 343—347, 353—355. lap,

A nyilasok terrorja 370. lap,  
A szovjet parlamenterek meggyilkolása 372—375. lap,  
Az újpesti partizánok 393—397. lap.  
(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1962.)

Csilik László

*Nagy Zoltán—Papp Imre: Szeged*

A „Városképek és műemlékek” sorozatban megjelent mű újabb értékes adatokkal gyarapította a Szegedre vonatkozó irodalmat. Kitűnő érzékkel tárja fel az alföldi város azon természeti adottságait, melyek a település számára már a korai történelmi időkben nagyszerű lehetőségeket nyújtottak. Ezzel kapcsolatban dialektikusan fejt ki az ember szerepét a természeti táj megváltoztatásában. Jó képet nyújt arról a nagyszerű küzdelemtől, melyet az ember évszázadokon keresztül végzett a természeti erővel szemben.

Ugyanakkor jól érzékelhető az alkotó emberi munka, a szinte nemzetközinek mondható műszaki támogatás, mely Szeged árvíz utáni újjáépítése során indult meg. A város gyors fejlődését, de épületeinek nyugalmas vonásait kitűnő érzékkel mutatja be.

A szerzők nagy gondot fordítanak a gazdasági, társadalmi és kulturális tényezők együttes kapcsolatainak jellemzésére.

A sokoldalú forrásmunkákra támaszkodó könyv értékes ismertetést nyújt a város történelmére, fejlődésére és jelenkori szerepére vonatkozóan egyaránt.

Igy a városfalain belül élők mellett, a Tisza-parti nagyváros iránt érdeklődő idegenek számára is jó kézikönyvként használható.

A mű két részre tagolódik. Az első részben a város kialakulásával foglalkozik. Ismerteti a település földrajzi adottságait, majd a honfoglalás előtti viszonyokat taglalja a Szeged és környéke ősidők óta lakott területén. A Maros torkolata, a fontos tiszai átkelőhely, az árvízmentes magas szintek egyaránt kedvezően hatottak a településre. Az Árpádok korában kialakult vár már a sóutak, raktárak és tiszai átkelés védelmét volt hivatva szolgálni. Ezzel kapcsolatban jó képet nyújt a mű a város hármastagozódásának kialakulására.

Nagyszerű leírást kapunk az Árpádok és Hunyadiak korának Szegedjéről. Ez az anyag általános és középiskolai oktatás folyamán egyaránt jól felhasználható, akár egyes részek felolvasásával, vagy általános ismertetésével. A török-veszedelem idején nagyszerűen helytálló lakosság harcait, majd a török hódoltság alatti szerepét mutatja be a következő fejezet. A kitűnő illusztrációk főleg az egykori várra vonatkozóan sok szemléltetést nyújtanak.

A könyv érdekes fejezetben taglalja a XVIII. században nagy arányokban meginduló újjáépítési és kulturális munkát. A régi jogait visszanyert város gyorsan építkezett, felújították a várat, új tanácsháza épült és gimnázium létesült.

A felvilágosodás és reformkor gazdasági fellendülését a sokoldalú építkezések és ma is fennálló műemlékek egész sorában mutatja be a mű. Ennek az időszaknak gazdasági életéről is jó leírást kapunk, ami ugyancsak elősegíti Szeged múltjának megismerését. Az iparágak elterjedésével együtt jelentek meg a sajátos ipari célra felhasznált épületek.

A közlekedés fejlődésével a vasútvonalak, hidak építésével a város új körvonalainak kibontakozását vezeti le.

Nagyszerűen elemzi a Tisza és Maros szabályozását, majd az árvíz utáni földrajzi energiák érvényesülésével, a modern technika

alkalmazásával a szerkezetileg megváltoztatott új várost. Ezzel kapcsolatban tárgyalja a gazdasági fellendülést és a lakosság létszámának nagyarányú növekedését. Érdekesen fejt ki a két világháború közötti időszakban a város hatását a környező területekre, kapcsolatát a Tiszántúllal. Ugyanitt találjuk az elővárosi telepek kialakulásának tárgyalását.

A felszabadulás utáni időből a nagyarányú városfejlesztés és városrendezés programját és megvalósulásának főbb elemeit mutatja be.

A könyv második része a város jelenlegi szerkezeti viszonyait taglalja, majd a sajátos városképi együtteseket, műemlékeket kitűnő képanyaggal illusztrálja. Ez a fejezet különösen sok jó szemléltető anyagot nyújt Szeged megismeréséhez. (Műszaki Könyvkiadó, 1960.)

*Dr. Moholi Károly*

K e d v e s e l ő f i z e t ő n k !

Örömünkre szolgált, hogy lapunk II. évfolyamának számainak címére megküldhettük. Reméljük, a „M ó d s z e r t a n i K ö z l e m é n y e k” megjelenését előfizetésével továbbra is támogatja.

Szíves tudomására hozzuk, hogy a III. évfolyamban nem 4, hanem 5 számot jelentetünk meg, viszont az évi előfizetés díja továbbra is csupán 40,— Ft marad.



# A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK I. és II. ÉVFOLYAMÁNAK TARTALOMJEGYZÉKE

## I.

### *Cikkek és tanulmányok a nevelőmunka köréből*

- Bereczki Sándor: Szocialista közösségi nevelésünk fejlődésének vázlatos áttekintése II./1.  
Dobcsányi Ferenc: A fizikai munkára nevelés lehetőségei az Úttörő Mozgalomban I./1.  
Dr. Geréb György: Pszichológiai eljárásmód a gyermeki közösség dinamikájának feltárására II./4.  
Jármai Éva—Kelemen Jánosné: Erkölcsi beszélgetések tematikája az osztályfőnöki órákon I./1.  
— Az osztályközösségek helyzete a Szegedi Pedagógiai Főiskola Általános Iskola felső tagozatában II./2.  
Dr. Nánási Miklós: Gondolatok közösségi nevelésünkről II./1.  
— A világnézeti nevelés alapelvei II./3.  
Papp Irén: A kisdobos-avatás nevelő hatása II./2.  
Dr. Zentai Károly: Az osztályközösség kialakításának lélektani alapjai II./1.  
— Az aktivitás lélektani alapjai II./2.  
Néhány szempont a tanítások elemzéséhez I./1.

## II.

### *Módszertani cikkek és tanulmányok*

#### *Alsótagozat*

- Csillag Lászlóné—Vadászy Béláné: Daltanítás hallás után kánonban. Fut a vonat című dal II./4.  
Garamszegi Józsefné—Garamszegi József: Hallás utáni daltanítás a II. osztályban II./1.  
— Énekóra a II. osztályban II./3.  
Dr. Gazsó István: Szöveges feladatok megoldásával kapcsolatos tapasztalatok az alsó tagozaton I./1.  
Gledura Lajos: Az íráskészség fejlesztésének néhány időszerű kérdése II./4.  
Kálmán Jánosné—Süli Dezsőné: Olvasmánytárgyalás a IV. osztályban. A kapzsi Csun. II./4.  
Majzik Sándor—Nagy János—Süli Dezsőné: Betűismertetés I./1.  
— A tízes átlépése II./1.  
Majzik Sándor—Nagy János: Nyomatott betűs szöveg másolása írott betűkkel az I. osztályban II./2.  
Majzik Sándor—Szili Antalné: Mese tanítása az általános iskola I. osztályában II./3.  
Nagy János: Néhány megjegyzés az elsődleges bevésekről II./3.  
Nagy Jánosné—Dr. Gazsó István: A számok ismertetése tízig II./3.  
Pataj Mihály: Hogyan rajzolunk a táblára II./1., II./3., II./4.  
Süli Dezsőné—Ponicán Ádám: Kézimunkaóra az I. osztályban II./2.  
Szabó László: Tantermi testnevelés az alsófokozatban II./1.  
Szörényi József: A fogalmazási óra nevelési feladatairól I./1.  
Dr. Zentai Károly: Az oksági viszony felismertetése az általános iskola I. osztályában I./1.  
— Egy olvasmánytárgyalás eredményeinek vizsgálata. Móra: Gergő juhász kánala II./4.

- Dr. Zsámbéki László: A táblai vázlat szerepe és jelentősége a tanulók fogalomalkotásánál az általános iskola alsó tagozatán II./2.
- A meghatározáshoz hasonló logikai műveletek szerepe és jelentősége az általános iskola alsó tagozatán alkalmazott szómagyarázatoknál II./4.

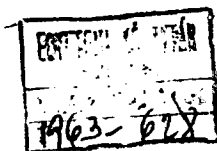
### *Felső tagozat*

#### *Társadalomtudományi tárgyak*

- Bertók Ildikó: A képzőművészeti alkotások elemzése az általános iskolában II./2.
- Csillik László: A magyarázó rajzok szerepe az általános iskolai történelem tanításában II./3.
- Dobcsányi Ferenc: Az írói életrajzok a korszerű irodalomtanítás tükrében II./1.
- Gyakorlatiasság és világnézeti nevelés nyelvtan óráinkon II./4.
- Erdős János—Vincze István: A gyenge hallású és éneklési készségű tanulókkal való foglalkozás tapasztalatai I./1.
- Erdős János: A zenei élmény nyújtása az iskolai énekórán II./4.
- Implom József: Az összetett mondat tanítása az általános iskolában II./3.
- Somfai László: Az általános iskolai nyelvten és helyesírás kapcsolatainak néhány kérdése I./1.
- Mit várhatunk az általános iskolától a helyesírás terén II./2.
- Tóth József: Megfigyelésre nevelés a szöveges tárgyak tanítása során a VI. osztályban I./1.

#### *Természettudományi tárgyak*

- Dr. Czímer Lászlóné: Hogyan valósítható meg a tanulók aktivitásra nevelése a mérten órákon? II./3.
- Jósa Zoltán: Hogyan szolgálja az V. osztályban a közvetlen megfigyelés útján történő biológiai képzet- és fogalomalkotás a nevelést I./1.
- A csontváz tanításának nevelési vonatkozásai I./1.
  - Egy biológiai óra általános elemzése II./1.
  - Fogalom- és fogalomrendszer-képzés egy biológiai óra logikai és oktatáslélektani elemzése tükrében II./2.
- Kelemen Jánosné—Mosonyi Kálmán: A törtfogalom kialakítása az általános iskolában II./3.
- Kubinyi Zoltán: Fizikai tanulókísérletes órák a közösségi nevelés szolgálatában II./1.
- Mihály Endre: Hogyan mélyíti el a tanulók biológiai szemléletét az önálló gyűjtőmunka? II./2.
- A koncentráció megvalósítása az élővilág és a gyakorlati foglalkozás tantárgyak között az V. osztályban.
- Poberay Györgyi: A logikus gondolkodásra nevelés a szöveges egyenletek néhány típusának megoldásában I./1.
- Süli Dezső: Az általános iskolai geometria-tanítás gyakorlati vonatkozásainak néhány kérdése I./1.
- Dr. Varga Miklósné: A tanulók kísérleti óráinak előkészítése és szervezése a kémiai órákon II./1.
- Veidner János: A fizikai mértékegységek tanításában mutatkozó nehézségek felszámolásának módszere I./1.
- Dr. Zalai Ernő: A sablon-feloldás néhány lehetősége matematikai és fizikai órákon II./4.



## СОДЕРЖАНИЕ

Современные вопросы развития письменного навыка: <i>Лайош Гледура</i> .....	1
Сребролюбивый Чун: Трактовка текста для чтения в четвёртом классе начальной школы: <i>Дежёне Шюли—Яношне Калман</i> .....	8
Поезд несётся: чтение по слуху в каноне: <i>Ласло Чилла—Бэланэ Вадаси</i> .....	13
Как рисовать на доске? <i>Михай Патай</i> .....	44
Изучение результата трактовки одного текста для чтения: <i>Карой Зентаи</i> .....	19
Роль и значение сходных логических действий к определению у применяемых словотолкований с первого до четвёртого классов начальной школы: <i>Ласло Жамбеки</i> .....	31
Несколько возможностей шаблонных — раскрытых скобок на наших уроках по математике и физике: <i>Эрне Залаи</i> .....	37
Осуществление концентрации между учебными предметами по сельскохозяйственному практическому занятию и живым миром в пятом классе: <i>Эндре Михай</i> .....	48
Практицизм и мировоззренческое воспитание на наших грамматических уроках: <i>Ференц Добчани</i> .....	56
Как доставлять музыкальное переживание на уроке нейи? <i>Янош Эрдэи</i> .....	65
Психологический образ действия для открытия динамики детского коллектива: <i>Дёрдь Герёб</i> .....	72
Цех .....	78
Обозрение .....	82

## INHALT

Einige aktuellen Fragen der Entfaltung des Schreibvermögens: <i>L. Gledura</i> .....	1
Der geldgierige Tschun. Lesestückbehandlung in der IV. Klasse der Grundschule: <i>Frau Süli und Frau Kálmán</i> .....	8
Das Lied „Der tausende Zug“ nach dem Gehör im Kanon: <i>Frau Csilla und Frau Vadászzy</i> .....	13
Wie soll man an die Tafel zeichnen? <i>M. Pataj</i> .....	44
Die Untersuchung des Ergebnisses einer Lesestückbehandlung: <i>K. Zentai</i> ...	19
Die Rolle und Bedeutung der definitionähnlichen logischen Operationen bei den, auf der Unterstufe der Grundschule benutzten Worterklärungen: <i>L. Zsámbéki</i> .....	31
Einige Möglichkeiten der Schablone-Auflösung beim Unterricht der Mathematik und Physik: <i>E. Zalai</i> .....	37
Verwirklichung der Konzentration zwischen den Gegenständen: Naturlehre und „landwirtschaftlich-praktische Beschäftigung“ in der V. Klasse der Grundschule: <i>E. Mihály</i> .....	48
Praktizismus und weltanschauliche Erziehung beim Unterricht der Grammatik: <i>F. Dobcsányi</i> .....	56
Wie kann man musikalisches Erlebnis darbieten unterhalb des Gesangsunterrichtes: <i>I. Erdős</i> .....	65
Psychologische Methode zur Aufdeckung der Dynamik der Kindergemeinschaft: <i>G. Geréb</i> .....	72
Kleinere Mitteilungen .....	78
Rundschau .....	82

Ara: 10.— Ft.