

1968 NOV 26. 1137



59854

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1968. 8. ÉVFOLYAM

5

A TANÍTÓKÉPZŐ INTÉZETEK ÉS A TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLÁK
folyóirata

A szerkesztőtanács elnöke:
Miklósvári Sándor

Tagjai:

Adriányi László (Nyíregyháza) — Andrási Béla (Jászberény) — Békési Lajos (Budapest) — Drien Károly (Szeged) — Földi Lőrinc (Sopron) — Gesztesi József (Győr) — Gyarmati Lajos (Esztergom) — Gálfi József (Baja) — Károly István (Sárospatak) — Kovács József (Nyíregyháza) — Dr. Göllész Viktor (Budapest) — Márk Bertalan (Pécs) — Dr. Megyeri János (Szeged) — Merő László (Kaposvár) — Porzolt István (Nyíregyháza) — Sebő Gyula (Kecskemét) — Sütő Sándor (Debrecen) — Szabó Mihály (Szarvas) — Szalay László (Szombathely) — Dr. Szántó Károly (Pécs) — Dr. Szendrei János (Szeged) — Szűcs László (Eger) — Dr. Zombor Zoltán (Eger)

Főszerkesztő:

Németh István

TARTALOM

<i>Pálmái Kálmán:</i> Tanárok és tanítványok	269
<i>Dr. Füle Sándor:</i> Új feladatunk — a honvédelmi nevelés	271
<i>Szeléndi Gábor:</i> Szocialista hazaszéretetre nevelés a 2. osztályos olvasás-tanításban	274
<i>Deli István:</i> Gondolatok olvasás közben	281
<i>Szabó Zoltán:</i> Beszélünk, beszélünk	283
<i>Pálffy Zoltán:</i> A vizuális nevelés algoritmusairól	289
<i>Hegedűs András:</i> Az esztétikai és pszichológiai szemlélet érvényesítése az irodalmi alkotások elemzésében	296
<i>Dr. Durucz István—Nyitrai Józsefné:</i> Az élővilág és a műszaki ismeretek és gyakorlatok tantárgyak közötti koncentráció megvalósítása a VIII. osztályban	301
<i>Birtalan István—Sinka Antalné:</i> A tanulók önállóságának fokozása az általános iskola 8. osztályában a „Mondatrend” című nyelvtani tanítási egység feldolgozásával	307
<i>Dr. Várkonyi Nándor:</i> Kísérleti eszközök készítése gyakorlati órákon: a hengerkerék	311
FIATAL NEVELŐK FÓRUMA	318
<i>Függ Tiborné:</i> Pályakezds örömei — gondjai	318
NEMZETKÖZI SZEMLE (Miklósvári Sándor)	320
MŰHELY	324
<i>Hoffmann Ottó:</i> Az ige a beszédben és a fogalmazásban	324
<i>Dr. Kalmár Lajosné:</i> A művészi torna oktatásának módszere az általános iskolai testnevelésben	329
<i>Dr. Pásztor Emil:</i> Hogyan taníthatnánk eredményesebben a hangtant?	331
SZEMLE	334

Kiadja: a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága
Szerkesztőség: Szeged, Április 4 útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188
A kiadásért felel: GAÁL GÉZA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ
Megjelent 6000 példányban

Szegedi Nyomda 68-6067

Tanárok és tanítványok

Egy kisfiút, hat esztendő, most szeptemberben került az első osztályba, szülei bemutatták leendő igazgatójának. Az igazgató kezét fogott a szülővel, majd a gyerekekhez fordulva így szólt: „Veled azért mégsem fogok kezét.”

Nem tudom, a fiúcska mit fogott fel e tapintatlan gesztusból, mit nem, a szülők mindenesetre csodálkoztak a dolgon s joggal, lévén mindketten pedagógusok. Látszólag jelentéktelen esetről van szó, pedig valahol itt kezdődik az a hosszú éveken át tartó kapcsolat nevelők és növendékek, pedagógusok és tanítványok között, amit a ma divó szóhasználatlaltal „tanár–diák viszony”-nak neveznek.

Nincs értelme messzemenő következtetéseket levonni e kis esetből, nem is lehet tipikusnak minősíteni, mégis elgondolkodtató, s mégis a rosszul értelmezett, vagy enyhébben fogalmazva, a félreértett tanár–tanítvány kapcsolat példáját kell látni benne. Itt valami már a legelején elromlott. Egy felnőtt ember, egy iskolaigazgató a gyermek iránti szeretet, sőt tisztelet iratlan törvényét sértette meg. Mert mi következik egy iskola első emberének ilyen magatartásából, a vélt magasabbrendűség ez udvariatlan megnyilatkozásából? Félelem, s egy kis keserűség. Az, aminek éppen az ellenkezőjét hirdetjük a szocialista pedagógiában. A gyerek azt hiszi, hogy az igazgató, a pedagógus más ember, mint a többi. S az a fonák ebben, hogy valóban más, mert nevelő. Mert kisgyerekeket, mert tizenéveseket, szelid és borzas kámaszokat adott kezére a társadalom, hogy sikerek és kudarcok nehéz útján járva, de mindig türelemmel, művelt, gondolkodó és tisztességes emberré nevelje őket. Más, mert munkateljesítményét nem gépek, nem precíziós műszerek mérik, hanem sorsok, nem behelyettesíthető képletek, hanem ifjú szívek.

Minden viszony kétoldalú. A tanár–diák viszony sem kivétel. S mindegy, az általános iskola alsó tagozatán tanuló kisgyerek áll-e az egyik oldalon, vagy főiskolai, egyetemi hallgató. A tanár–diák viszony természetes, ha tetszik „törvényes” alapja e sorok írójának véleménye szerint csak a kapcsolat kétoldalúságából következő kölcsönös tisztelet és megbecsülés lehet. Amit azonban a dolog, s főként a pedagógus természeténél fogva a pedagógusnak illik kezdeményeznie. Gesztusaival, szavával, tudásával, magatartásával, egész lényével. Neki kell kezdeményeznie, mert tapasztaltabb, mert felnőtt, mert vette magának a bátorságot, hogy emberneveléssel keresse a kenyerét.

1946-ban volt egy általános iskolai 5. osztályom. Harminchat fiú. Vadak, fegyelmetlenek. Csak az akkor nagyon népszerű gombfoci érdekelte őket. Idősebb kollégáim hol megvetéssel, hol gúnnyal, — de jó szándékaik ellenére mindig „fölülről” nyilatkoztak róluk. Értelmesek, de gazfickók, „kikécsítik” az idegeket. Én — akkor még fiatal és szenvedélyes osztályfőnök — elhatároztam, hogy jobb belátásra bírom, hogy „megnevelem” őket. Úgy kezdtem, hogy szórakozásaik, „iskolán kívüli” életük iránt érdeklődtem. Heteiken át hosszú délutánokon játszottam a kedvükért gombfocit magam is, s közben beszélgetve megismertem és tanítottam őket. Őszinték lettek hozzám, s hamarosan megváltozott körülöttük az iskolai közvélemény is. A diákönkormányzat igen jól működött, az osztályért, a közösségért való felelősség tudata egyre erősödött. Ezek a fiúk ma 32 évesek. Ma is ragaszkodók, számomra változatlanul gyerekek. Nincs életüknek olyan eseménye, amelyről a legtöbb ne tudósítana. Egyszóval: jó volt közöttünk a tanár—diák viszony. Pedig nem tettem mást, mint amire valamikor elköteleztem magam: tanár voltam. Ami egyet jelentett azzal, hogy — Aranyt idézve — „mindig, minden körülményben” ember igyekeztem lenni. Az olvasó szíves elnézését kérem e személyes motivációért.

Persze ahhoz, hogy a „tanár—diák” viszony jó és építő legyen, s hogy a szocialista pedagógia követelményei szerint alakuljon, néhány elemi előfeltétel szükséges. A legfőbb ez: okosan kell szeretni a gyereket, a fiatalembert. Adni neki tudást, emberséget, s követelni tőle tudást, emberséget. Nevelni türelemmel, józan szigorral, elvi következetességgel. S olykor, például bemutatókozásnál, kezét is fogni vele.

Pálmai Kálmán

DR. FÜLE SÁNDOR
Budapest

Új feladatunk — a honvédelmi nevelés

Az 1968/69. tanévtől az általános iskolákban is új feladatként jelentkezik a „Honvédelmi ismeretek” oktatása. Az új tantárggyal kapcsolatosan a pedagógusok már ismerik az alapvető rendelkezéseket, a tantárgy tanításának célját, a tantervi anyagot és azokat az általános utasításokat, amelyek alapján munkájukat végezhetik. Az új és nagyon fontos feladat jó megoldásához — a lehetséges tartalmi és módszertani tapasztalatok megszerzése előtt — néhány elvi-pedagógiai kérdés és általános módszertani lehetőség felvázolását tehetem e cikk keretében.

*

Az iskolai nevelésnek alapvető feladata szocialista hazánk építésére és védelmére való felkészítés. Ezt az alapvető feladatot az 1961. évi III. törvény a következőképpen fejezi ki: a Magyar Népköztársaság oktatási-nevelési rendszerének célja, hogy

„... a szocializmus építésében hasznos munkával közreműködő embereket neveljen, akik építik és védik a nép államát, híven szolgálják a népek békéjének és testvériségének ügyét.”

Már ebből a rövid megállapításból is kitűnik, hogy *a honvédelmi nevelés nem különálló feladata a nevelésnek, hanem az egész nevelés célja és eredménye.* Minden pedagógusnak világosan kell látnia, hogy *a honvédelmi nevelés valamennyi általános iskolai nevelési feladat megvalósításakor figyelembe veendő, érvényesítendő célkitűzés.* Tehát nem szűkíthető le egyetlen nevelési feladatra, a fegyveres küzdelemre való felkészítésre, mégkevésbé csak alakiságra vagy „fegyelmezésre”. Az egész személyiség meghatározott irányú fejlesztéséről van szó a honvédelmi nevelés során. Ezt tudva egészen nyilvánvaló, hogy *a honvédelmi nevelés eszmei alapja a szocialista hazafiságra és proletárinternacionalizmusra nevelés!* A szocialista hazafiságra és proletárinternacionalizmusra nevelés lényegét és feladatait, sőt jó módszereit ismerik az általános iskolai nevelők. E feladatok közül néhányat — az új tantárgy, a „Honvédelmi ismeretek” oktatása szempontjából — kiemelek, elsősorban az egységes, színvonalas és eredményes megvalósítás céljából.

A honvédelmi nevelés és a hozzá szorosan kapcsolódó szocialista hazafiságra nevelés megköveteli, hogy tanulóifjúságunk a meghatározott tantervi anyag alapján, de más lehetőségeket, az osztályfőnöki órákat, az úttörő foglalkozásokat stb. is kihasználva, konkrét tények alapján ismerje meg hazánk társadalmi, politikai, gazdasági rendjét, szocialista építésünk, gazdasági és kulturális fejlődésünk eredményeit. Ebben a munkában alapvetőnek tartom, hogy a nevelők minden nevelési alkalommal mutassanak rá arra, hogy a tanulók, életkori lehetőségeik alapján, milyen módon vehetik ki

részüket a szocialista haza építésében, a haza védelmében. A tanulók minden tevékenységének, elsősorban a tanulásnak hazafias értelmet kell nyerni. A tanuláson belül és azzal összefüggésben nagy gondot kell fordítani minden pedagógusnak a haladó nemzeti hagyományaink megismertetésére, anyanyelvünk ápolására, nemzeti irodalmunk, művészetünk, történelmünk és haladó katonai hagyományaink megismertetésére. Mindez az értelmi nevelés körébe tartozik elsősorban. De nem tesz eleget kötelességének az a pedagógus, aki csak ezt teszi. A tanulókat hagyományaink megbecsülésére is kell nevelnünk. Mint alapvető nevelési eredményt, el kell érni, hogy általános iskolai tanulóifjúságunkat is eltérhetetlen érzelmi szálak fűzzék Magyarországhoz, szocialista hazánkhoz. A megfelelő osztályokban, nemzeti hagyományaink ápolása során, különösen elmélyülten kell foglalkozni a szocialista átalakulást közvetlen előkészítő hagyományokkal, a forradalmi munkásmozgalom és a kommunista párt tevékenységével. Az e tanévben sorra kerülő nagy évfordulók erre az elmélyült nevelőmunkára kitűnő lehetőségeket adnak.

A honvédelmi neveléshez szorosan hozzátartozik szeretett hazánk, a szocialista Magyarország földrajzi, természeti viszonyainak, területének és az ezen a területen folyó építőmunkának megismertetése. Ezt a megismertetést is érzelmileg mindig alá kell támasztani. A hazát lakó dolgozó nép szeretetére nevelés szintén alapvető feladata a honvédelmi nevelésnek. Úgy kell nevelni tanulóinkat, hogy életük alapvető célja legyen — minden tudásukkal, erejükkel a szocializmust építő magyar nép boldogulására törekedni! Mindezek a honvédelmi nevelés alapfeladatai és az igazi patriotizmushoz tartoznak. Minden pedagógus jól tudja, hogy ezek a nevelési feladatok csak az egyik oldalát jelentik a szocialista hazafiságnak. Ugyanilyen lényeges az internacionalizmusra nevelés. Tanulóinkat a legkisebb kortól úgy neveljük, hogy minden népet egyenrangúnak, szabadságra méltónak tartsanak. Ítélnenek el minden olyan gondolkodást, amely igazolni próbálja egyik nép uralmának jogosságát a másik felett. Az igazi patriotizmus nem sülyedhet nacionalizmussá, ahogyan ez napjainkban még a Duna-medencében is sok gondot, problémát okoz. Meggyőző tényekkel, a tanulók értelmi színvonalának megfelelően, magyarázzuk meg — és ezt gyakran tegyük —, hogy saját nemzeti érdekeink minden téren megkövetelik a szocialista világrendszer valamennyi népének egységét, együttműködését és kölcsönös segítségét. Nevelő munkánkban, megfelelő osztályokban és megfelelő alkalommal, nyíltan kell tárgyalnunk, mert nem lehet „kényes” kérdés, a szomszéd országokhoz fűződő viszonyunkat, a mutatkozó problémákat. Reális politikai gondolkodásra kell nevelnünk tanulóinkat, mert hazánk és a szocialista népek érdekei ezt követelik meg. Jelenlegi határaink kialakulásának történelmi okait alaposan meg kell világítani, elsősorban a történelem-tanítás során. Sorolni lehetne még az alapvető kérdéseket, amelyekről a szocialista hazafiságra és internacionalizmusra, a szélesebb értelemben vett honvédelmi nevelés során tanulóinkkal beszélnünk kell.

Az eddigi általánosabb megfogalmazásokon kívül — amelyek mindenki előtt ismertek — néhány konkrét feladatra és módszerre hívom fel a figyelmet a honvédelmi neveléssel kapcsolatosan. Az igazi hazafiságnak elengedhetetlen része a *jogos nemzeti büszkeség*. Munkánk során a jogos nemzeti büszkeség nevelésére rendkívül nagy gondot kell fordítani. Lehetőségeink az általános iskola minden osztályában és az osztályon-iskolán kívüli munkában is bőven vannak. Mai társadalmi életünk sok tényrt biztosít ehhez. A lényeg az, hogy ez a jogos nemzeti büszkeség mindig tettekben is nyilvánuljon meg.

A honvédelmi nevelés azt igényli továbbá, hogy minden általános iskolai pedagógus nagyobb gondot fordítson a *szocialista nemzeti jelleget kifejező szimbólumok* (a nemzeti zászló, a Magyar Népköztársaság címere, a nemzeti himnusz) tisztelésére, megbecsülésére. Minden általános iskolai osztályteremben legyen ott Népköztársasá-

gunk címere. Az osztályterem díszítése fejezze ki, hogy a szocialista Magyarország iskoláiban vagyunk. Mindezekről és még lényegesen több konkrét teendőről olvashatunk az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programjában, a nevelési tervben. E nevelési feladatok megvalósításához színvonalasan és bőven tárják fel a módszereket a „Nevelőmunka az általános iskola 1—4. és 5—8. osztályaiban” című kötetek. Ezek az alapvető dokumentumok is segítséget adnak a honvédelmi nevelés megvalósításához.

A honvédelmi nevelés feladatainak jó megoldása érdekében nagyon fontos, hogy az általános iskolák teremtsenek kapcsolatot a honvédséggel, a tanulók elmeihessenek laktanyalátogatásokra és gyakran (osztályfőnöki és úttörő foglalkozásokon) találkozzanak honvédségünk meghívott tagjaival. Az eddigieknél intenzívebben kell biztosítani az általános iskolák felső tagozatában is a honvédelmi célzatú szakkörök tevékenységét. E szakkörök munkájához az illetékes MHSZ-szervek nagyon sok segítséget adhatnak. A tanulók az eddigi tapasztalat szerint is hamar megszeretik a repülő, rakéta-modellező, térképész, rádió stb. szakkörökben való tevékenységet. E szakköri tevékenység felélénkítése, megteremtése (a falusi iskolákban is) új színt vihet az úttörő csapatok, rajok, őrsök munkájába.

Az eddigiekből is kiderül, hogy a honvédelmi nevelés feladatait, az életkori sajátosságok figyelembevételével, az iskola irányítja, oldja meg, de nem egyedül, mert egyedül nem is tudná megoldani, hanem más szervekkel (úttörő, MHSZ, néphadsereg stb.) együttműködve. A félreértések elkerülése végett megemlítem, hogy e feladatok kihangsúlyozása és megvalósítása nem azt jelenti, hogy a militarista, a régi „levente” szellem tér vissza iskoláinkba. Erről szó sem lehet! S ettől nagyon kell óvakodni. Ismét hangsúlyozom, hogy a honvédelmi nevelés nem katonai képzés nyújtását jelenti az iskolákban, hanem az ennél több és sokoldalúbb nevelés.

Ezt a „többet” azonnal világosan látjuk, ha az általános iskolai tantárgyakat, e tantárgyak által nyújtott lehetőségeket vizsgáljuk a honvédelmi nevelés szempontjából. Elmondhatjuk, hogy az általános iskolai tantárgyak — most kiegészítve a „Honvédelmi ismeretekkel” — nagyon alkalmasak arra, hogy a szocialista hazafiságra és internacionalizmusra nevelés mellett a honvédelmi nevelés feladatait is megvalósítsuk. Ebből a szempontból a magyar irodalom és a magyar történelem tanítás lehetőségei jól ismeretek a pedagógusok előtt. A hagyományos módszerek mellett a korszerű oktatási módszereket és az audio-vizuális eszközöket is fel kell használni, hogy az ismeretek nyújtása mellett az erkölcsi érzelmeket is fejlesszük a tanulóknban. E két tantárgy óráin is formálnunk kell a tudatos cselekvéshez oly szükséges belátást és meggyőződést, különösen a dolgozó nép szeretete, munkája eredményeinek megbecsülése, a szocializmus ellenségeinek gyűlölete vonatkozásában. A zenei nevelés, a földrajz, a biológia és a többi természettudományos tantárgy oktatása során hangsúlyosan kell foglalkozni a jelenlegi tantervi kereteken belül a honvédelem szempontjából jelentős témákkal.

A testnevelési órák, sportfoglalkozások, a természetjáró mozgalom, az iskolai, úttörő kirándulások, az úttörő- és napközis táborok rendkívül jelentősek a honvédelmi nevelés szempontjából. Ezek nemcsak a tanulók testi fejlődéséhez, testi képességeiknek kibontakoztatásához járulnak hozzá, hanem sokoldalú erkölcsi-érzelmi alakulásukhoz is. A nevelési terv vázolja azokat a követelményeket és tevékenységi formákat, amelyek az edzettség, az ellenállóképesség fokozása érdekében, a mozgáskészségek, a testi képességek fejlesztése terén az általános iskolákban megvalósítandók, felhasználhatók. Mindezek a honvédelmi nevelésben nagyon fontosak. Lényeges lenne tehát a tanítási órákon kívüli testedzési, sportolási (úszás, evezés, kerékpározás, téli sportok stb.) lehetőségek bővítése, biztosítása a legkisebb falusi iskolában is. Az egészséges, erős magyar ifjúság neveléséhez, így a honvédelmi nevelés feladatainak jó megoldásához mindezek nélkülözhetetlenek. A rendszeres testedzés, a sportszerű szóra-

kozás „legyen benne” a tanulók életrendjében. Ez nevelés kérdése! Ennek érdekében az alsó tagozati osztályok vezetői, a felső tagozat szaktanárai, osztályfőnökei, az úttörővezetők, de a szülők is, minden tanuló esetében, tegyék meg a szükséges lépéseket. Ezzel az *életre nevelnek!*

*

Az új tantárggyal, a „Honvédelmi ismeretekkel” összefüggő nevelési tennivalók egy részét emeltük ki a komplexen jelentkező nevelési feladatok közül. Nyilvánvaló, hogy ezek egyike sem új feladat. Viszont a honvédelmi nevelés jó megoldása érdekében egy-egy feladat jobban kiemelkedik, hangsúlyosabb szerepet kap, illetve kell kapjon. Az általános iskolák eddig is igyekeztek megoldani az iskola alapvető feladatát, hogy az ifjúságot előkészítsék a szocialista társadalmi életre, amelynek szerves része *a szocialista magyar haza szolgálatára és védelmére való előkészítés is*. Az új tantárgy bevezetése, a fentiekben említett nevelési feladatok megoldása e tanévtől azt igényli, hogy az eddiginél nagyobb felkészültséggel és meggyőződéssel végezze minden pedagógus jövőt formáló munkáját. A pedagógusképző intézmények gyakorló iskolái mutatassanak példát az új tantárgy eredményes oktatásában és a honvédelmi nevelés feladatainak hatékony megoldásában.



SZELÉNDI GÁBOR

Tanítóképző Intézet, Kaposvár

Szocialista hazaszeretetre nevelés a 2. osztályos olvasástanításban

A szocialista hazaszeretetre való nevelés *gazdagabbá, sokszínűbbé válik a 2. osztályos olvasástanításban*. Egyrészt, mert megelőzi az első tanítási év, amelyben az *alapvető készségek* kialakítása mellett jelentős *ismeretekkel* gazdagodnak az elsőosztályosok, másrészt mert egyre jobban képesek megismerni a környezetüket, szülőföldjüket, *egyre bővülő körben tárul fel előttük a haza élete*.

A hazaszeretetre való nevelés folyamatából azt vizsgáljuk: *hol kínál lehetőséget a 2. osztályos olvasástanítás tantervi anyagának a feldolgozása tanulóink szocialista hazaszeretetre való nevelésében*. Milyen lehetőségeket biztosít a tantervi anyag a Nevelési tervben kidolgozott tevékenységi formák alkalmazására, s ezek segítségével a megfelelő szint elérése a tanulók szocialista hazaszeretetének kifejtésében.

1. *A szocialista hazaszeretet lényege épülő hazánk politikai, társadalmi és gazdasági rendjének szeretete*. A mi hazafiságunk elsősorban a jelenből és a szocialista fejlődés távlatából táplálkozik. Ezt a mai szocialista hazát kell szeretnie gyermekeinknek is, és ezt tettekkel kell bizonyítaniok.

Cselekvő, alkotó hazafiságra van szükségünk, ennek kialakításán kell fáradozunkunk!

Nevelési Tervünkben *Szocialista társadalmunk magasabbrendűségének és távlatainak megértése, elfogadása* című fejezet ajánlott tevékenységi formája, *hogy vegye számba a (tanuló) otthoni és iskolai környezetében azokat a jelenségeket, eseményeket,*

amelyek a gyermekek boldog életére utalnak, állapítsa meg, hogy hazánkban a dolgozók gyermekeiket minden szükségessel el tudják látni. (Nevelési Terv 60. old.)

A gyermekek mai életével foglalkozva gazdagon tudjuk bemutatni fentieket, azt, hogy milyen boldogan élhetnek a mi hazánkban, szocialista társadalmunkban gyermekeink. Az Elmúlt a nyár c. olvasmány feldolgozása során kitérhetünk arra, hogy mit jelent a mai gyermeknek: hogy kirándulhat, fürödhet a Balatonban, mennyire természetesnek veszi, és nem nagyon tudja értékelni mindezt eléggé, pedig régen nem így volt. *Az új kabát* című és az *Ünnepi készülődés* című olvasmányok gyermekei szintén a mai gyermekéletet példázzák, amelyben már nem gond egy új kabát, egy baba vagy irányítható autó megkapása, ahol már a gyermekek is tudnak szüleiknek ajándékot venni megtakarított pénzükből. Utóbbi megtárgyalása során, ha csak néhány szóval is kitérünk a *néger baba* szó magyarázatára, arra hogy bármilyen színű is a gyermekek bőre, szívesen barátkozzunk vele, máris lépést tettünk a más népek megbecsülésére való nevelésben.

Különösen eredményes a fejlődés megláttatásában a gyermekek múltbeli életének összehasonlítása a mai gyermekélettel. A Régi történet-ből a régi mezítlábás tanulók sorsa, József Attila versének részletéből, a *Kedves Joci*-ből a libasültet egyszer enni akaró, cukrot és új ruhát csak álmodó gyermek sanyarú élete, a *Csoszogi, az öreg suszter* című olvasmány kisfiú hőse az óriási foltos cipővel, meg a sokgyermekes, pénz nélküli élettel, a kapott ajándékkal a susztertól — mind szembeállítva a mai gyermekek életéről szóló fenti olvasmányokkal, a benne megmutatkozó életkörülményekkel nagyon hatásos az ellentétek észrevétetésében. Jól ki tudja domborítani azt a különbséget, ami a múltbeli gyermekélet és a mai boldog élet között van, s eljuttatja a tanulóinkat arra a megállapításra „soha egyetlen társadalom nem adott annyit az embernek, a gyermekeknek, mint a miénk.” (Nevelőmunka az ált. isk. 1—4. osztályaiban, 189. old.) Ezt szükséges hangsúlyoznunk, mert tanulóink is hajlamosak arra, hogy természetesen veszik mindazt a szépet, jót, ami körülveszi őket, s nem is értékeli eléggé. A múltbeli gyermekéletről szükséges, hogy a nevelő saját személyes tapasztalatairól is beszámoljon, emlékeiről, hiszen ezekről az időkről egyáltalán nincsenek élményeik, ismereteik a gyermekeknek, másrészt fontos, hogy vonja be munkájába a szülői házat is, kérje meg az idősebbeket: beszéljenek gyermekeinknek a múlttól, a régi gyermekéletről.

A mai munkás élet bemutatása történik az *Egy traktor története*, a *Gépek az erdőben* című olvasmányokban ugyanúgy, mint az *Arat a gép* címűben, amelyek megmutatják, hogyan segítik a munkásokat a gépek olyan munkák végzésében, mint az aratási, szántási és fakivágási, amelyeket mennyi erővel, mennyi verítékkal végeztek régen a dolgozó emberek. Az erdei, mezőgazdasági munkások életének megismertetése mellett süllyal szerepel az ipari munkások életének bemutatása a *Jószerecsét!*, a *Mozdonyvezető*, az *Ikarus gyár* című olvasmányokban, valamint a *Hogyan élnek a gyárakban?* címűben.

A fontos és veszélyes munkát végző bányász, a nem könnyű feladatot teljesítő mozdonyvezető munkájának megismerése, az autóbuszgyári dolgozók együttműködésének megvilágítása: a munkások megbecsülésére nevelésen, a különböző foglalkozások megismertetésén túl, arra az alapgondolatra kell eljuttassa tanulóinkat, hogy a *munkás, a dolgozó ember teremt mindent*, hogy e munka eredményeként szépülhet, változhat az élete ebben az országban felnőttek gyermeknek egyaránt.

Annak a bizonyítására, hogy nálunk új hazát épít a nép, az *Épül az ország* c. vers szolgál, mely költői képekben mutatja meg épülő hazánk új házainak szépségeit, hogy „tág világba lép, a boldog jövődbe népünk”. A jogos hazafiúi büszkeség érzése kell ébredjen gyermekeinkben, ha látják, hogy megint elkészült egy szép új ház, erre tanítunk *Az új ház* c. olvasmány tárgyalása során.

A mi társadalmunk humanizmusára, embert védő gondoskodására kell rámutatnunk a *Hogyan vigyáznak a gyárakban a munkások egészségére?* c., *A mentők* c. és a *Megjött édesapa* c. olvasmányok tárgyalása során. A mi gyárainkban a gépek segítik és a védőberendezések óvják a munkást, a mentők éjjel-nappal készenlétben állnak, és segítik az élet fenntartását, ugyanúgy mint az üzemi orvos ott a helyszínén. A munkásokról való gondoskodást, a *pihenéshez való jog* megvalósulását emeljük ki az édesapa jutalomüdülését tárgyaló olvasmányban, amely mutatja, hogy a mi társadalmunkban minden a dolgozó embert szolgálja: a haza szép tájai, üdülői is most már a munkások, parasztok egészségét védik, nem úgy mint a múltban, amikor soha nem jutottak el üdülni, pihenni más országrészekbe. Persze nemcsak a felnőttek életéről, egészségének megóvásáról szólhatunk a feldolgozások során, hanem a tanulókról is, a többi között *Az iskolaorvosi rendelőben* c., *A levél* c. olvasmányok tanítása során.

Annak megismertetése, hogy a mi szocialista rendszerünk megbecsüli, kitünteti a munkában kiemelkedő eredményeket elérő dolgozókat, történhet az *Egy traktor története* c. és a *Mit ír az újság* c. anyagok tárgyalása során, s különösen jó, ha ezek feldolgozásában támaszkodni tudunk a tanulók közvetlen tapasztalatára, ha ismernek kitüntetett dolgozókat a családban, a közelebbi környezetben, mert akkor az érzelmi hatások megsokszorozódnak tanulóinkban.

Épülő hazánkban a megváltozott életre egyre több helyen lehet olyan konkrét példát hozni, mint a milyenről a *Meglepetés* c. olvasmány szól, hiszen az emberek szorgosan dolgoznak a maguk munkahelyein, s fáradozásaiknak meg is van az eredménye — egyre több a szép új ház, benne új bútor, rádió, tv, a villanyfény és a művelődő család, mert tanul a felnőtt, joga van rá, meg lehetősége is, ugyanúgy mint a *Pista édesanyja* c. olvasmány hőségének. Úgy hisszük, ha mindezeket az olvasmányokat, a jelen szép életét szembeállítjuk a múltbeli felnőttek és gyermekek életéről szóló olvasmányokkal, élményekkel — a *Régi történet*, *A kis bice bóca*, *a Kedves Jocó!*, *Csoszogi az öreg suszter* c. olvasmányokkal, s az *Így volt régen és Így történik ma* című oldalak anyagát a bennük ábrázolt régi nyomorúságos felnőtt és gyermekorssal, akkor eléggé meg tudjuk mutatni szocialista társadalmunk magasabbrendűségét. Akkor ki tudjuk alakítani gyermekeinkben a megfelelő ismeretek mellett a kívánt érzelmeket is.

2. Az iskolába kerülő gyermekekben lassan alakul ki a haza fogalma. *Ismeretei és érzelmei elsősorban az otthonhoz, a családhoz kapcsolódnak*, ez jelenti számukra kezdetben a hazát. Ezért fogalmazza meg Nevelési tervünk követelményeiben, így: tudja (a tanuló) hogy ahol született az a szülőföldje, a hazája, tudja hogy lakóhelyéhez tartozik otthona, szeresse otthonát, amelyben együtt él szüleivel, játszik testvéreivel; ismerje szülei munkáját és szeresse becsülje őket. Ezeknek a megvalósítására gazdag anyag áll a rendelkezésünkre a Tantervben, az olvasókönyvben.

Nagy költőink művei segítenek az édesanya iránti forró szeretet kialakításában, így Móra Ferenc nagyon kedves, megható írása a *Hogyan tanultam meg írni?* című, József Attila *Altatója*, amelynek tárgyalása során elmélyíthetjük az édesanya iránti szeretetet azáltal, hogy „rámutatunk arra, hogy az édesanya munkája akkor sem szűnik meg, amikor elaltatja gyermekét.” (Kézikönyv az ált. isk. 2. osztályának tanítói számára, 93. old.)

A dolgozó nép iránti szeretet kialakulása elkezdődik a dolgozó édesanya munkájának megismerésével, az iránta kialakuló gyermeki szeretet kialakításával, ezeket szolgálják *Az édesanya*, *A jótékony manócskák* és a *Pista édesanyja* című olvasmányok. Ezekkel nevelhetünk az aktív hazaszeretetre csírájában, ugyanis nem elég szeretni édesanyát, majd a népet, hanem tettekkel kell megmutatni ezt a tiszteletet, szeretetet, segíteni neki munkájában, cselekvésekkel szerezni örömet neki, mint majdan felnőttkorban alkotó módon, tevékenységgel szolgálni szülőhazánkat. A család felnőtt tagjai sorá-

ban kiemelkedő szerepe van az édesapának, a kenyérkeresőnek, akinek alakjában a teremő munkást, az alkotót tiszteli a gyermek, mint arról a *Mit ír az újság?* című írásunk szól. A bővülő körbe tartozik a családban a nagymama, nagyapa, akiknek tiszteletére nevelnek a *Mindjárt vagy azonnal* és a *Nagyapó* című olvasmányok. S a családtól a nagyobb közösségig, a dolgozó népig eljutást segítik *Az úttörőfiúk* és a *Március 8-a* című olvasmányok, melyekben a családon kívüli emberek, öregek szeretetéről, nekik való segítsérről tanul a gyermek, arról hogy az édesanyák, szerető húgok mellett övezze tisztelet a munkás asszonyokat és lányokat, a dolgozó nép körülötte élő tagjait mind.

Ha mindezeket a feladatokat úgy fogjuk fel, hogy velük nemcsak a szocialista humanizmus kialakítását segítjük elő, hanem a hazafias nevelés jelentős lehetősége ez egyben, ha megértjük, hogy a haza szeretete nem különülhet el sohasem a rajta élő nép szeretetétől, akkor kellően átérezzük a népdalban felcsendülő honvágyat, amely az édesanya háza felé sóvárgó gyermek vallomása, a jobb életből is haza, szülőföldjére vágyó ember gyönyörűen megfogalmazott szeretete a szülőháza iránt. (*Honvágy*, 162. o.)

3. A dolgozó népet csak akkor tanulja meg igazán szeretni a gyermek, a jelen életét csak akkor tudja igazán értékelni a tanuló, ha *megismertetjük vele a nép múltját is*. A dolgozó nép megszerettetésére bemutatjuk előtte azt a hősiess küzdelmet, amelyet vívott évszázadokon át az uraival, elnyomóival szemben. Ezért szerepelnek tantervi-tankönyvi anyagunkban a népmesék, amelynek hősei küzdenek az elnyomók, a gazdagok ellen, s okosságukkal, eszükkel járnak túl azok eszén, hatalmán. Népünk harcát a szabadságért, a független hazáért azokon az eseményeken keresztül világítjuk meg, amelyek a szabadságküzdelmekről szólnak. A 2. osztályos anyagban főképp a *Március tizenötödikén* című olvasmány, a *Nemzeti dal* első versszaka és *A szabadsághoz* című vers feldolgozása szolgálja népünk szabadságért folytatott harcainak megismertetését. A tanulók eddig kialakult ismereteit bővítjük a márciusi eseményekről, Petőfi Sándorról, s ahhoz próbáljuk eljuttatni őket: megértsék mi történt, miért történt és miért ünnepeljük őket. Azt kell elérnünk, hogy a márciusi ifjak tettei lelkesítsék őket, hogy kötelességeik pontos teljesítésére sarkallják őket. A *Nemzeti dal* és a *Csokonai versrészlet A szabadsághoz* tárgyalása során emeljük ki, hogy a hazájukat igazán szerető emberek a szabadságért, nemzetük függetlenségéért készek voltak mindenkor életüket is áldozni. Ahhoz hogy a múlt hősi harcai, a nagy hazafiak példái megfelelő hazafias érzelmeket alakítsanak ki tanulóinkban, szükséges hogy ne csak az eseményekkel ismertessük meg őket, a hősök életével, hanem mindezt magas hőfokon, megfelelő lelkesedéssel, érzelmekkel áthatottan kell végeznünk, hogy igazi meggyőződést érezenek szavaink mögött tanítványaink.

Az igaz hazafiságról tanítva, népünk múltjáról és a haza földjének szeretetéről szólva, legmegragadóbb megfogalmazását kapjuk Vörösmarty *Szózatában*, amelynek tartalmi gazdagsága és formai szépsége kellően kibontva jelentős élménnyel gazdagítja tanulóinkat, s méltó lezárása a szocialista hazaszeretetre nevelésnek a 2. osztályos olvasástanításban.

4. A szocialista hazaszeretetre nevelésben jelentős helyet foglal el a *hazai táj megismerésének és szeretetének* a kialakítása tanulóinkban. Kezdetről nagy hatást gyakorol ránk a haza földje, ennek szeretete megnyilvánul az otthon, a jól ismert utcák, a sok élményt nyújtó játszóterek, parkok és kirándulóhelyek szeretete formájában. Ezt az érzelmi viszonyt kell egyre erősítenie a nevelésnek és elszakíthatatlanná tenni. Ennek a feladatnak a megoldását segítik a következő olvasmányok: *Új erdő*, amelyben hangsúlyoznunk kell, hogy a szép táj, az erdő megbecsülése, szeretete mindnyájunknak feladata, de nem elég szavakban szeretni, hanem tenni is kell érte valamit, óvni, ápolni,

és ha kell, újat ültetni a régi helyére. A *Képek az erdőből* c. oldal feldolgozásánál ugyanúgy, mint a *Kié a liget* c. olvasmányánál azt a gondolatot kell hangsúlyoznunk, hogy a miénk az erdő, a liget, hogy nekünk kell megvédenünk mindentől, mert a mi szép hazánk lesz vele szegényebb, ha pusztul. A közös haza kincseinek közös óvására, megvédésére kell nevelnünk ezeknek a feldolgozásával. A felnőtteknél néha még fellelhető szemlélet ellen kell gyermekeinkben harcolnunk, nehogy önző, individualisták legyenek, csak a saját egyéni érdekeiket nézzék, csak „az enyém”-re vigyázzanak, de a „miénket” ne becsüljék. A *Csillebérc* című olvasmány gyönyörű fővárosunk és a körülvevő hegyvidék megismertetésével gazdagítja tanulóink ismereteit, és alakítja ki hazánk szép tájai iránt megnyilvánuló szeretetet, mely a hazafiúi büszkeség jogos része.

5. Már az alsó tagozatban is megmutatjuk, hogy a hazai föld és népének élete, története sok szállal kapcsolódik a népek nagy családjához, az emberiséghez. Már itt megismertetjük, hogy a körülöttünk élő, szocializmust építő népekhez baráti, testvéri kapcsolatok fűznek bennünket. Hálát ébresztünk a Szovjetunió iránt a felszabadulásunkért hozott áldozataiért, országépítő munkánkban megnyilvánuló sokoldalú segítségéért. Beszélünk arról a tanulóknak, hogy sok országban ma még küzd a nép az elnyomói ellen és a külső támadók ellen hazája szabadságáért, függetlenségéért. *Ezek a proletár internacionalizmusra való nevelés feladatai az alsó tagozatban.* (OPI Útmutató, Köznevelés 1966. 21. sz.)

Egyre bővülő anyag segíti a munkás nemzetköziségre nevelés feladatait, benne elsősorban a szabadságunkat megteremtő Szovjetunió megismertetését az olvasás tanítási anyagunkban. A *felszabadulás ünnepe* című olvasmány továbbmélyíti az 1. osztályban tanultakat, ahol döntően a hogyan ünnepelünk ápr. 4-én kérdésre tudunk választ adni, itt már a miért ünnepelünk kérdésre kezdünk választ adni. Szükséges hogy megértsük, azt a szabadságot, amelyért Petőfi és a márciusi ifjak küzdöttek, a felszabadító szovjet katonák hozták el nekünk, nagyon sok áldozatot hozva népünk szabad, boldog életéért. A konkrét adatok, tapasztalatok megismertetése jóval nagyobb érzelmi hatást biztosít, meggyőzőbb erejűvé teszi a felszabadulási ünnep jelentőségének felismertetését. (Részletesen feldolgozza a Módszertani Közlemények Könyvtára 1. kötete, 9–13. old. 1967.)

Az *Április 4.* c. vers tárgyalása során a megújuló tavasz érzetén kifakadó boldogság, öröm hasonlítása a szabadságünnepeünkre népünkől áradó örömhöz, jókedvhez, ad érzelmi hatásokat a felszabadítókkal szemben kialakítandó hála érzéséhez. A vers szépsége megérteti és megérezteteti kis tanulóinkkal, miért e nap a legdrágább szívünknek, miért ez a legszebb ünnep, hol száll a dal, lüktet a tánc, fut a szél és nevetnek, boldogok a lányok. Örömmel ünnepel a nép. S Csepeli Szabó Bélával fordul a szeretett hazához a nép: hazám téged köszönt ma minden hű fiad, élj fényben és örömben április szabad, kék ege alatt.

A felszabadító szovjet hadseregről fest megragadó képet *A színes ceruza* c. olvasmány epizódja, melyben a bajba jutott kislány segítőt vörös katona alakja vésődik be jól tanulóink szívébe. Ugyanúgy, mint az *Iván, a szovjet katona* c. olvasmány névtelen katonahőse, aki sokadmagához hasonlóan, a nagypapa féltve őrzött kisunokájára vigyáz úgy mint sajátjára, s joggal érdemli ki a magyar nép baráti háláját, megbecsülését. Ezekben a történetekben a szovjet katonák népet szerető-segítő arculata rajzolódik ki, az hogy ők nem ellenségként, hanem felszabadítóként jöttek hazánk földjére, és ahol tudtak, segítettek a szegény nép fiain-lányain.

A szovjet nép iránti szeretet és megbecsülés kialakításában nemcsak a háború eseményei alapján tehetünk jelentős lépéseket, hanem a békés építőmunkájuk eredményeinek megismertetésével, a technikai haladás terén elért, világraszóló teljesítményeik bemutatásával, mint erre *A példakép* c. olvasmány is lehetőséget ad. Kisgyermekünk min-

dig csodálták, tisztelték a bátor embereket, a hősokeket, hát mégha azok a világűrbe kimerészkező bátor emberek között az első helyen állnak, mint Gagarin és társai.

A munkás nemzetköziségre való nevelésben különösen a május elsejével kapcsolatos anyagok feldolgozása jelentős a 2. osztályban.

Heine: *Megjött a május* c. és Majakovszkij: *Májusi dalocska* c. versének feldolgozása során világítsák meg a tanulókat előtt, hogy csak azokban az országokban ünnepehetnek szabadon a munkások, hol független az ország, szabad a nép, ott mehet dalolva a boldog májusi utcán a fiatalok és felnőttek csapata, szállhat a dal magasba, de még sok országban a dolgozók csak titokban ünnepehetnek, bonthatják ki a munkások piros zászlaját. Jó, ha elmondjuk, hogy a mi hazánkban sem volt mindig veszélytelen a május elseji felvonuláson való részvétel, mondjuk el személyes élményünket az első szabad május elsejéről. Ilyen feldolgozás után elérhetjük, hogy tanulóink örülni tudnak annak, hogy békében élhetnek, ünnepehetnek május 1-én.

A mai szabad május elsejéről szól a *Május elsején* c. olvasmányunk, amelyben azt kell kiemelni, hogy hogyan ünnepel a nép, és mit jelent ez a mi számunkra, meg a világ többi dolgozója számára. Meg kell értetnünk, hogy a világ dolgozóinak erejét és összefogását tanúsítják a május elseji felvonulások, ünneplések, s büszke lehet az a gyermek, aki részt vehet a felnőttek e nagy nemzetközi ünnepén.

A májussal foglalkozó olvasmányokon kívül külön is kell a népek közötti barátsággal, a többi országban élő emberek megbecsülésével foglalkoznunk. Ezt elsősorban *A barátság kismackója*, a *Ha bőrünk barna*, *Az én kezem* és a *Csillebérc* című olvasmányokkal mélyíthetjük el.

A szovjet tanulmányútról hazatérő édesapa ajándékot hoz kislányának, s ez elindítja a barátkozást a szovjet és a magyar kislány között, éppúgy követendőnek állítható gyermekeink elé, mint a csillebérci nagytáborban megbarátkozó úttörők sok-sok esete, amelyet nem egy iskolában konkrét esettel tudunk bizonyítani; melyek a találkozásokon, levelezéseken keresztül megismertetik egymással a különböző ajkú gyermekeket, s kialakítják bennük az egymás iránti testvéri, baráti szeretetet.

És hogy erre nemcsak a szovjet és magyar gyermekek között van szükség, hanem minden gyermek között, erre tanít a barna, sárga és fehér bőrű gyermekekről szóló vers, mely hangsúlyozza: a közös sorsot, a közös érdeket, hogy ereinkben egyként piros a vér, hogy ne legyen háború. Kiemelhetjük, hogy a gyermek mindenütt egyformán szereti a virágot, a madarakat, a szülőket, egyformán érző szívé a gyermek, ha sárga a keze, ha fekete, ha fehér.

Külön fontos feladatunk a béke szeretetére való nevelés, amelynek során utaljunk arra, hogy a világ dolgozóinak (felnőttek, gyermeknek egyaránt) közös vágya a béke. Értessük meg, hogy mit jelent számunkra, hogy békében élhetünk, amely nélkül nem lehet gyermeknevetés, vidámság hazánkban sem, nem épülhetnek szép új házak. Béke nélkül nincs nyaralás, boldog gyermekélet, nincs, nem lehet értelmes szép emberi élet. Ezért a békéért a szülők, a felnőttek munkával harcolnak, mi gyerekek tanulással, felkészüléssel, kötelességteljesítéssel. Vannak, akik fegyverrel a kézben védik a békét, hazánkat, a katonáink, akiket megillet minden elismerés, tisztelet.

6. A hazaszeretetre való nevelésben az ismeretek megfelelő mélységű feldolgozása mellett elengedhetetlenül szükség van a pedagógus kisugárzó erejű meggyőződésére, Adyval példázva: igaz hittel hirdesse a mi igazunkat, a társadalmunk magasabbrendűségét, szívvel-lélekkel hirdesse, hogy még szebb lesz a mi hazánk, a mi életünk, optimista életszemlélet legyen a sajátja a tanítónak, lássa meg a fejlődést a meglévő nehézségek ellenére is. Szeresse igaz hazafiként saját népét, hazáját, mert enélkül nem tudja szeretni, becsülni más népek kultúráját, jelenét, nem tud azonosulni a szabadságukért

oly hőiesen harcoló népekkel, pedig mindez alapvető feltétel az igaz hazafiságra nevelésben.

Szeretnénk azt is hangsúlyozni, hogy a fentiekkel csak azokra a lehetőségekre mutattunk rá, amelyek kezünkben vannak a hazaszeretetre nevelésben az adott tantervi, tankönyvi anyagban, de mindezek feldolgozása szelektálva történjék, egyéb nevelési feladatainkkal összhangban.

Végül csak utalunk arra az elengedhetetlenül szükséges koncentrációra, amely a többi tantárggyal, az iskolai órán kívüli tevékenységgel és a családi neveléssel megvalósulva teheti eredményessé a szocialista hazaszeretet kialakítását tanítványainkban.



Gondolatok olvasás közben

A „Nacsalnaja skola”-t olvasva* megragadott egy rövid cikk. Hasznos gyakorlatról számol be. A pedagógus továbbképzésnek a szovjet iskolákban elterjedt egyik formájáról tájékoztat.

Az iskolák nevelői a pedagógiai gyakorlatban felmerült nevelési helyzeteket, problémákat, feladatokat vitatják meg a pedagógiai tudomány és gyakorlat szemszögéből. A cikk arról is tájékoztat, hogy hasonló „pedagógiai feladatokat” a lohvickij pedagógusképző intézet pedagógus kollektívája is rendszeresen megvitat a jövődő pedagógusokkal.

Tájékoztató céljából néhány „feladatot” idézek a cikkből:

1. Az egyik tanuló padoszszédjától titokban elvett egy érdekes könyvet. Erről senki nem tudott semmit, de egy idő múlva a tanuló önként elmondta ezt tanítójának.

Mit mondjon a tanító a tanulóknak?

2. A tanító megbüntetett egy tanulót, de később kiderült, hogy nem bűnös.

Mit tegyen ezután a tanító?

3. Az iskola igazgatója minden nevelőnek — Önnek is — kiadott egy rendelkezést: tájékoztassák a tanulókat, hogy az iskolában egy bizottság fogja ellenőrizni a munkát, ezért a tanulóknak jobban kell viselkedniök és tanulniök.

Hogy fogja Ön végrehajtani ezt a rendelkezést?

4. Egy jó magatartású 8. osztályos tanuló megverte az Ön 2. osztályos tanulóját.

Mit tesz Ön?

5. Órán két 4. osztályos tanulójának rossz feleleteikért elégtelent adott. Óra után ezek a tanulók arra kérték Önt, hogy javítsa ki osztályzataikat. Az egyik azt mondta, hogy nagyon beteg az anyja és nem akarja őt felizgatni; a másik pedig szigorú apjára hivatkozott, aki az egyesért nagyon megveri őt. Ezt az osztálytársak is bizonyították.

Kielégíti-e a tanulók kívánságát, vagy nem?

6. Harmadik osztályos tanuló mind rendszeren ülnek a padban, csak az egyik tanuló nyújtogatja magasra a kezét és kiabál: „én ... én ... én ...!” Ön felszólítja, hogy ne nyújtogassa a kezét, amire ő kijelenti: „Nem értem a tanító nénit. Akkor miért mondja: »Bátrabban és magasabbra emeljétek kezeteiket, ne féljétek.« Most meg: »Ne ágaskodj, mert akkor nem kérdezek.«”

Mit válaszol erre?

7. Mit csinál, ha megtudja, hogy 2. osztályos tanuló közöl csak ketten-hárman készítették el házi feladatukat, a többi nem?

8. Második osztályos tanítványának apját nagyon dicsérték az iskolában azért, hogy lánya helyett sok vashulladékot hozott az iskolába.

Ön is megdicsérné őt ezért?

* 1968/5. szám, 26. oldal.

9. A tanító bemegy a 4. osztályba. Látja, hogy szét van szórva egy csomó papírszemét. Ki akarta deríteni, hogy ki a tettes, de senki nem vállalta. A heteseket akarta kényszeríteni, hogy szedjék össze a szemetet, azok viszont nem csinálták meg. Sőt még kijelentették: „Valaki eldobálta, nekünk meg össze kell szedni.” Aztán a tanító maga összeszedte, és azt mondta: „Ha még egyszer előfordul az osztályban ilyesmi, és nem lesz, aki kitakarítsa, akkor szóljatok nekem. Én szívesen kitakarítom.”

Hogy tetszik Önnek a tanító eljárása?

10. Egy 3. osztályos tanuló kitörte az iskolában az ablakot. Őn meg akarta tudni a tettes nevét, de nem sikerült — senki nem mondta meg. Csak miután mindannyian hazamentek, odament Önhöz egy tanuló, és megmondta, ki volt a tettes.

Mit tesz ilyen esetben az osztállyal, a tettessel és azzal, aki beárulta őt?

11. 4. osztályos tanulói azt javasolták Önnek, hogy a rossz és a fegyelméletlen tanulókat ne avassák fel úttörőnek.

Hogy vélekedik erről a javaslatról?

Ilyen jellegű szituáció-feladatokat közöl a cikk. A problémák a 6–10 éves korú tanulók nevelésével kapcsolatosak. Különböző nevelési helyzetben vetődnek fel — főleg a pedagógus kollektíva és a tanulók erkölcsi-akarati tulajdonságainak formálásával kapcsolatos eljárást („technikát”) kutatják.

Bármelyik magyar iskolában is előfordulhatnak. Nem különleges esetek. Éppen ezért e szituációk széles körben való megvitatása és a megoldással kapcsolatos eljárások (eljárás-variációk) megtalálása az egységes pedagógiai hatás elvének érvényesítése szempontjából igen nagy jelentőségű. Mivel pedig tudományos és gyakorlati aspektusból egyaránt vizsgálják a megoldást, ezért valóban a továbbképzés egyik hasznos és eredményes formájának is tekinthető.

A Módszertani Közlemények tett már egy hasonló jellegű kezdeményezést a nevelési esetek elemzését közlő rovatban. Javaslom a Szerkesztőségnek, hogy tegye lehetővé hasonló jellegű „feladatok” megjelenését is. Vitatkozzunk, keressük az elfogadható megoldásokat. Hisz ugyanazon probléma megítélésének; megoldásának iránya testületenként is változhat, és nem biztos, hogy minden testület (mint testület!) helyesen foglal állást — minden jó szándéka ellenére is. Mert pl.:

Az egyik iskolában elharapódzott a tanulók között a késés. A testület egyik ülésén úgy határozott, hogy a későn jövők kapnak a nyakukba egy csigát az iskola bejáratánál, és azzal kell bemenniük az osztályba. Az egyik reggelen egy második osztályos tanuló apukájával (aki pedagógus) együtt állít be késve az iskolába. A tanuló megkapja a csigát. Az apuka letépi a fiú nyakáról, földhöz csapja azt. Ebből konfliktus támad a szülő, az osztályvezető, a testület között.

Mi a véleménye az iskola és a szülő eljárásáról?

A szerkesztőség elfogadja a felvetett javaslatot. Szívesen biztosít helyet nevelési szituációknak. Ugyanakkor várja az olvasók észrevételeit.



Beszélünk, beszélünk

A beszéd az egyik legfontosabb pedagógiai eszközünk. Volt idő, amikor szinte kizárólagosan ezt használták a pedagógiai gyakorlatban. Ma már több közlési eszköz áll rendelkezésünkre. A beszéd segítségével adjuk a legtöbb információt, segítségével irányítjuk és szabályozzuk az oktatás-nevelés folyamatát. A programozott oktatással kapcsolatos kísérletek is bizonyítják, hogy a beszédet nem lehet, nem szabad, nem érdemes kiiktatni.

A tanítási órára való felkészülés során átgondoljuk, hogy bizonyos eszközöket, módszereket hol, mikor és miért használunk. A gyakorlat viszont azt bizonyítja, hogy nem vagyunk mindig ilyen körülmények között a beszéd használatakor. Nem fontoljuk meg eléggé, hogy adott helyzetben milyen és mennyi legyen az az információ, amit beszéddel kell kifejezésre juttatnunk, melyek legyenek, lehetnek azok az „utasítások”, „közlemények”, „üzenetek”, amelyeket legmegfelelőbbben a beszéd segítségével lehet a tanulók számára érthetővé tenni. Másként: nem fontoljuk meg eléggé, hogy mennyit és mit kell elmondanunk ahhoz, hogy a legrövidebben közöljük a szükséges információt úgy, hogy a lehető legrövidebb idő alatt, a lehetőség szerint a legmaximálisabb szellemi gyarapodást eredményezzük a tanulóknban, mindnyájunk legkisebb energia befektetése mellett.

E közlemény arra vállalkozik, hogy egyetlen tanítási óra néhány részének bemutatása és rövid elemzése során a pedagógus beszéde vizsgálatának szempontjából csupán a *redundancia* problémájára próbálja a figyelmet felhívni.

Bevezetőként foglalkunk össze néhány általános, de hasznos tudnivalót. Az oktatás-nevelés folyamatában — a kibernetikától kölcsön vett fogalmakkal élve — megkülönböztetjük az irányító és az irányított rendszert. A pedagógus az irányító, szabályozó. A megfelelő irányításnak, szabályozásnak egyik legalapvetőbb, legfontosabb feltétele az, hogy ismerjük az irányított rendszer (a tanulók) törvényszerűségeit. A pedagógus irányító, szabályozó tevékenységének egyik fontos eszköze a beszéd. A beszédet — többek között — arra használjuk fel, hogy információt adunk és a tanulók informáltságának mennyiségéről és minőségéről próbálunk meggyőződni kérdéseink alapján.

Az informálás, közlés és a kérdés — folyamatosan, tartósan — csak akkor lehet adekvát, ha ismerjük a tanulók belső pszichés életét, személyiségük struktúráját, azt, hogy a kultúra értékeinek elsajátításában milyen fokra jutottak stb. Ha tudjuk, hogy mit, milyen fokon ismernek a tanulók, valamint azt, hogy mely kérdések alkalmasak arra, hogy a szükséges, meglévő ismeretek nagy valószínűséggel felelevenedjenek, akkor megvan a lehetősége annak, hogy a legszükségesebb felelevenített ismerethez az újabbakat érthetően és tartósan kapcsoljuk. Nagyon sokszor nem így történik. A tanítási órákon sokszor a pedagógus beszéde rendkívül laza, pontatlan, helytelen, pongyola. Sok a felesleges beszéd, nem megfelelőek a kérdések. Ha a tanítási órára megfelelően felkészülünk, elérhető, hogy szinte nincs felesleges mondat, hanem a rendelkezésre álló időt a tanulók aktív tevékenysége, személyiségük fejlesztése érdekében a legmaximálisabban fel tudjuk használni.

Ha az információk átvitelére szolgáló távközlési rendszereket megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy ezek absztrakt modellje alkalmás modellje a pedagógus és a gyermek közötti „távközlési rendszernek” is.

(Lásd: Tarján Rezső: Kibernetika, Stúdium könyvek 43. Gondolat Kiadó, 1964. III, fej. 36. oldaltól.)

Az információforrás, a kóder és egyben az adó a pedagógus, a tanuló pedig az információ felhasználója, a dekóder és a vevő. Az adó-vevő közötti csatornát — a beszédről lévén szó — a levegő jelenti. Az adónál és vevőnél szükségesek azok a berendezések, amelyek segítségével hangot tudunk adni, illetve a levegőrezgést, a hanghullámokat fel tudjuk fogni. A kóder és a dekóder arra szolgál, hogy bizonyos érthető jelek sorozatává bontsa le, ill. az adott jelekből építse fel az információk tartalmát.

Az átviteli csatorna lehet ideális, vagy reális. A csatorna akkor nevezhető ideálisnak, ha zavarmentes. Az oktatás-nevelés folyamatában a csatorna általában reálisnak mondható, hiszen a csatornára a pedagógus beszédén kívül egyéb „zaj”-ok, más információforrásból érkező zavaró jelek is hatnak (pl.: az utca zaja, egy-két tanuló beszélgetése stb.), amelyek eltorzíthatják, megváltoztathatják a hasznos jeleket. A pedagógiai gyakorlatban az is előfordul, hogy a zaj a tanulók számára érdekesebb lehet, mint a hasznos jel és figyelmüket teljesen leköti, sőt arra is található példa, hogy maga a hasznos jel válik zavaróvá, annak következtében, hogy a tanulóknban olyan asszociációkat vált ki, amelyek gátolják a hasznos jelek további felvételét, az információk felfogását, megértését, feldolgozását. Ha ezen utóbbit is számításba vesszük, akkor azt kell mondanunk, hogy az oktatás-nevelés folyamatában mindig reális csatornával kell számolnunk.

Az átviteli rendszernek az a célja, hogy a ténylegesen vett — bár zajtól fertőzött — információ alapján az adott információ rekonstruálható lehessen. Tehát mindaz, amit a pedagógus a tanulók tudomására hoz — számolva a zavarással, de attól függetlenül — a tanulók számára felépíthető, megérthető, felfogható legyen.

Arról természetesen a pedagógusnak kell gondoskodni, hogy a hasznos jelek a tanulók számára érdekesebbek, erősebbek legyenek, mint a zaj.

Ugyanazt az információt egyetlen jelrendszer felhasználásával is többféleképpen ki lehet fejezni. Tehát ugyanazt a gondolatot egy nyelven belül is lehet röviden, tömören, vagy hosszasan, aprólékosan, terjedősen elmondani, kódolni.

Itt érkeztünk el a redundancia fogalmához.

Ha ugyanazt az információtartalmat két különböző hosszúságú jelsorozattal fejezzük ki, akkor a hosszabbról azt mondjuk, hogy a rövidebbhez képest redundáns. Ez azt jelenti, hogy a hosszabb jelsorozat több jelet tartalmaz, mint ami feltétlenül szükséges. Arra kell törekednünk, hogy két különböző hosszúságú sorozat közül a hosszabb több információt reprezentáljon.

Általában az információk ábrázolási módja redundáns szokott lenni. A beszéd is az. Van azonban — mind az ideális, mind a reális csatorna esetén — olyan optimális kódolás — keresni kell ilyet! —, amelyhez képest minden egyéb más kódolási mód redundáns. Találnunk kell tehát olyat, amely egy adott információt a lehető legkevesebb jellel, minden felesleges jel nélkül fejez ki. Ha a kódolás nem optimális, hanem redundáns, akkor egy adott időegység alatt kevesebb az átvihető információ, mint optimális kódolás esetén, illetve egy adott információ csak hosszabb idő alatt vihető át.

Az információelméletből ismert fenti megállapítások arra nem mutatnak rá — különösen a pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan —, hogy milyen módon, hogyan lehet megtalálni az optimális kódolást. Azt sem mondják meg, hogy a csatorna kapacitását (az időegység alatt optimális kódolás mellett, maximálisan átvihető információmennyiség esetén) hogyan lehet kihasználni. Ezekre és egyéb más kérdésekre vizsgálataink folyamán a későbbiekben keressük a választ.

Mindezek után vizsgáljuk meg az egyik általános iskola 3. osztályában tartott 45 perces rajzóra néhány részét abból a szempontból, hogy a pedagógus egyes információi, kérdései szükségesek-e, ha igen, helyesek-e, nem lehetne-e rövidebben, értelmeseb-

ben, kevésbé redundánsan megfogalmazni azokat. A tanítási órából a bevezető, előkészítő részt és a „célkitűzés”-t mutatjuk be. (A zárójel nélküli sorszámokkal a pedagógus, a zárójellel rendelkező számokkal pedig a tanulók mondatait jelöltük.)

I. BEVEZETŐ RÉSZ:

1. Amelyik padsor elkészült, az hátrateszi a kezét és egyenesen ül. 2. Középső padsor kész, balszélső padsor kész. 3. Jobbszélső padsor is kész. 4. Rajzórát fogunk tartani. 5. Az osztályotokban már ellenőriztem, hogy a felszerelések megvannak, tehát az most elmarad itt fönn. 6. Mindenki elhozott mindent.

II. ELŐKÉSZÍTŐ RÉSZ:

1. Most beszélgetünk egy kicsit a természet utáni tanulmányokról, amint azt ti már tanultátok. 2. Milyen szempontokat vettetek figyelembe akkor, amikor természet utáni tanulmányokat rajzoltatok? 3. Pl. lerajzoltatok egy deszkát, vagy egy vázát, akkor mire ügyeltetek először a rajznál? 4. Tessék!

(1) Arra, hogy szépen rajzoljuk le.

5. Ez nagyon általános, szépen. 6. Mit értünk ez alatt, hogy szépen rajzoljuk meg? 7. Annyira meg vagytok ijedve gyerekek, hát nem kell félni, éppen úgy van itt, mint az osztályban, semmi, azért mert más teremben vagyunk, azért nem kell félni, jelentkeztek bátran. 8. Hát ne ijedjete meg! 9. Tessék!

(2) Arra kellett figyelni, hogy ami fent van, az a rajzlapon is feljebb van, ami közelebb, az pedig lejjebb.

10. Nagyon helyes. 11. Aztán a rajznál hogy kellett a ceruzát tartani? 12. Na, tessék!

(3) Vázlatosan.

13. Vázlatosan, de nem erre gondoltam én, hanem a vonalvezetésnél, a rajzolásnál, hogy kicsi vonalakat húztok és úgy állítjátok össze a rajzot? 14. Tessék!

(4) Nem. (5) Egy vonallal.

15. Igen, tehát határozott, többszörös vonalvezetéssel. 16. És még egy másik probléma. 17. Megfigyeltük a lejjebb-feljebb problémáját. 18. Ami hátrább, az feljebb, ami közelebb az lejjebb van. 19. Azután a takarás problémáját, azt hogy oldottuk meg? 20. Ki tudna nekem erre válaszolni? 21. Na, tessék, négyen menjetek ki. 22. Egyikötök megáll ide. 23. Hogy rajzoltátok le ezt a két kispajtást, ha le akarnátok?

(6) Az egyiket előrébb.

24. Igen.

(7) A másikat kisebbnek.

25. Igen, ez is. 26. Na, most nézd meg, hogy a kislányt teljesen lerajzolnád?

(8) Nem.

27. Miért?

(9) Mert valami abból nem látszik.

28. Mi van ott, ami nem látszik?

(10) A válla.

– 29. A válla. 30. De azt hogy nevezzük, hogyha nem látod? 31. Az egyik előrébb van, a másik pedig hátrább.

(11) Eltakarás.

32. Az egyik eltakarja a másikat, az első eltakarja a mögötte levőt. 33. Ezért hogy rajzolnád ezt meg? 34. Tessék!

(12) Az egyiket egészen megrajzolnám, a másiból pedig azt, amit nem látunk, azt nem rajzolnám.

35. Helyes. 36. Jó, leülhettek. 37. Aztán hogy tudnátok pontosabban megrajzolni a kitett tárgyakat? 38. Pl.: kitenném ezt a vonalzó. 39. Ezt hogy tudnátok pontosan megrajzolni? 40. Elé tenném a szívacsot. 41. Ha ránéznétek, akkor látjátok, hogy ez így van, de ha egy kicsit pontosabban meg akarnátok rajzolni, akkor mit kellene csinálni? 42. Tessék!

(13) Meg kellene figyelni, hogy hogy állnak, hogy hogy vannak elhelyezve.

43. Igen. 44. És szemmel . . .

(14) És megnéznénk, hogy mekkora helyet foglal el.

45. Szemmel megmérnétek. 46. Szeretném, ha más is jelentkezne. 47. Úgy látom, nagyon meg vagytok ijedve. 48. Aztán kész a rajz, akkor megkezdődhet a festés, de a festésnél mire kell ügyelni?

(15) Hogy ne menjünk ki az oldalán kívülre.

49. Igen, ez is jó.

(16) Egy színnel fessük.

50. Hát, hát ezt nem merném mondani, hogy egy színnel fessük. 51. Tehát a festésnél mire kell ügyelnünk? 52. Gyerekek, annyira meg vagytok ijedve, mintha még soha nem festettek volna. 53. Nahát, te mit csinálnál?

(17) Mindig a papír bal oldalán kell kezdeni.

54. Igen, és hogy? 55. Össze-vissza mázolnád?

(18) Nem.

56. Hanem? 57. Na!

(19) Mindig lefelé, felülről lefelé.

58. Lefelé kell festeni. 59. Igen.

(20) És nem szabad, hogy megszáradjon, hanem mindig vizes.

60. Vizesen, helyes, mert akkor nem lesz foltos. Mert ha úgy festünk, hogy először az egyik színt, utána a másikat, és arra festjük a másik színt, akkor foltos lesz. 61. Hát erre ügyelni kell! 62. Aztán még mire kell ügyelni? 63. Tessék! 64. Más is jelentkezzen, gyerekek! 65. Nem lehet, hogy nem tudjátok! 66. Na, a szín keverése hogy történik? 67. Mindent csak tiszta zölddel, vagy tiszta pirossal rajzolunk?

(21) Nem.

68. Hanem másik színnel is festünk és sok festéket, sok vizet. 69. Összekeverjük, igaz? 70. Na, most a keverés, ez miért történik? 71. Színkeverés.

(22) Azért történik, hogy szebb színnel fessünk.

72. Igen, és azért is, mert a valóságot akarjuk utánózni, és a természetben . . .

(23) És akkor, hogy pont olyan legyen, mint a természetben.

73. Igen. 74. A természetben tiszta színeket nagyon ritkán találunk. 75. Gyerekek, hoztam nektek egy könyvet és ebben az elmondottakat most megnézzük. 76. Elsőnek megnézzük azt, amit mondtatok, hogy határozott vonalvezetéssel rajzolunk. 77. Itt francia festő bácsik rajzait hoztam ide, nézzétek meg. 78. A hátsó sorból is jól lehet látni. 79. Itt ezen a balról levő képen, ide hozom a fényre, itt jobban lehet látni, nézzétek meg, itt érvényesül a határozott karakteres vonalvezetés. 80. Nézzétek meg, milyen határozottan, nem nyomja rá, de nincs is bent szagatás. 81. Látjátok? 82. Ezen a képen, ezen is érvényesül az, hogy a rajzoló nem húzogatva vonalazta el a képeket, hanem szép, lendületes vonalakat rajzolt. 83. A következő kép itt pedig, ez már festmény, nézzétek meg a színhatást. 84. Ezt a valósághoz hűen akarta ábrázolni, tehát ami hátrább van, azt kisebbre rajzolta, ami előrébb van, az nagyobbra lett rajzolva és lej-

jebb rajzolta. 85. Aztán még mit hozott itt ki a festő? 86. Nézzétek meg ezeken az edényeken. 87. Na!

(24) Formázta.

88. Igen, a valósághoz hűen, és . . .

(25) Mintázta.

(26) Mindenütt a héja más színű.

89. Mintázta is. 90. De hát mit lehet erről az almáról látni?

91. Van színkeverés, de ki tudta hozni a tárgyakból festéssel azt, hogy domborúnak látszanak a valósághoz hűen. 92. Mutatok még nektek. 93. Itt nagyon jól látszik és még nem említettük, ezen a jobb ablak felőli képen, itt mi érvényesül nagyon? 94. Mi ez itt? És itt lent lehet látni. 95. Tessék!

(27) Az árnyékot is megfestette.

96. A fény és árnyékhatás ezen nagyszerűen kidomborodik. 97. Miért van szükségünk az árnyék rajzolására? 98. Ki tudná megmondani? 99. Tessék! 100. Na, ha kiteszünk egy tárgyat, pl. nézzétek meg, kiteszem ezt a tárgyat.

(28) Árnyéka van.

101. Tehát minden tárgynak fényben van árnyéka. 102. Erre is ügyelnünk kell, különösen festésnél. 103. Na aztán itt van egy tényleg szép festmény, amire ti is ügyeljétek, ha festitek majd a rajzot, az órán. 104. Itt különösen színekkel kapcsolatban mit lehet látni?

(29) Hogy szépen vannak a színek összeállítva.

105. Igen, szépen is vannak összeállítva. 106. És mit lehet még észrevenni? 107. Nézd meg, csupán csak zöld van itt, vagy fehér?

(30) Nem, hanem más színek is.

108. Mit csinál a festő a színekkel?

(31) Összekeveri.

109. Keveri a színeket. 110. Gyere ide ki, és nézd meg, hogy milyen színeket látsz.

(32) Zöld és sárga.

111. Sárga, aztán . . . 112. Na, tessék!

(33) Fekete.

113. Fekete és . . .

(34) Van még barna.

114. Barna, tehát több színt kever össze, így lesz pozitív hatása, jó hatása a képnek. 115. Például neked tetszik ez a kép?

(35) Igen.

III. FŐRÉSZ:

Célkitűzés:

1. A mai órán gyerekek, tulipánt fogunk rajzolni, mégpedig azért, hogy ezeket az említett problémákat kicsit megerősítsétek magatokban, mert én nem tudom, hogy miért, de biztosan azért, mert meg vagytok ijedve, de most nagyon gyengén szerepeltek, de biztosan tudjátok ezeket, mert már tanultátok. 2. A tulipán rajzolásánál ügyelni kell arra, hogy a domborúság kiemelkedjék, aztán a rajzolásnál érvényesüljön a többszörös, lendületes vonalvezetés és majd a festésnél a szín- és árnyékhatás, valamint a fény- és árnyékhatás kidomborítása. 3. És bő vízzel való festés érvényesüljön. 4. Nézzétek meg, azt a tulipánt fogjuk lerajzolni.

Az óra további részeit nem ismertetjük. Az eddigiekből is kitűnik, hogy ezen a tanítási órán a pedagógus sokat beszélt. Az óra jellemzéseként megemlítjük még a következőt: a rajzórának a feladata, hogy a tanulók rajzoljanak és fessenek. A tanulók aktív, önálló munkája azonban csak a 24. percben kezdődött el.

Ha összeszámoljuk azokat a mondatokat, amelyeket a pedagógus, illetve a tanulók mondtak, a következő kimutatást állíthatjuk össze:

	Pedagógus:	Tanulók:
Bevezető rész:	6	0
Előkészítő rész:	115	35
Célkitűzés:	4	0
A továbbiakban csengetésig:	215	30
Összesen:	340	65

A fenti kimutatásból a következőkre derül fény:

Percenként 9 mondat hangzott el átlagosan, minden hét másodpercre jutott egy mondat. Vizsgáljuk meg az óra egyes részeit.

A bevezető rész.. A szünetben átvittük a tanulókat egy olyan terembe, ahol az óra felvétele magnóra minden zavar nélkül elvégezhető. A pedagógus már az óra kezdése előtt ellenőrizte, hogy megvan-e a tanulók felszerelése. Ezzel a kérdéssel is foglalkozik, feleslegesen. Erre a hat mondatra nincs szükség. A bevezető résznek csupán egy feladata van: megteremteni a normális, nyugodt munka optimális feltételeit. Ha ez megvan, akkor értelmetlen a felesleges beszélgetés.

Az előkészítő rész első mondata nem megfelelő. A második, túl általános. Ezért tette fel a pedagógus a harmadik mondatban a kérdést újból, de ez sem jobb. Ez a tanulók válaszából is kiderült. A kérdés nem konkrét, hanem általános. A 7. mondatban a tanító érezte, hogy az eddigi próbálkozások nem a legsikeresebbek – a pedagógus szinte ösztönösen magyarázatot keres arra, hogy a tanulók miért nem jelentkeznek. A tanulókon egyébként semmi fajta zavar nem mutatkozott, különösen nem az ijedtség, vagy félelem.

A továbbiakban is megfigyelhető, hogy a pedagógus kérdései nem olyanok, amelyekre a tanulók pontosan körülhatárolt választ tudnának adni. Még arra is lehet gondolni, hogy a pedagógus előtt nem világos az, hogy mit szeretne a gyermekektől kérdéseire válaszul kapni. Megfigyelhető, hogy szinte az egész bemutatott órarászben alig van értelmes, kerek, minden szempontból kifogásolhatatlan információ, közlés, mondat, így nem is csodálható, hogy a rosszul megfogalmazott kérdések a tanulókat nem motiválták. A pedagógus szinte mindvégig arra kényszerült, hogy kérdéseit újból, vagy újabbakkal korigálja, de ez sem sikerült. Az előkészítő részben azokat az ismereteket kellett volna feleleveníteni, amelyek elengedhetetlenül fontosak a tulipán megrajzolásához, illetve festéséhez. Ha úgy tűnik, hogy a tanulók nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű és minőségű információval, akkor az előkészítő részben a pedagógusnak ezeket ki kell egészíteni, illetve a tanulók számára érthetővé kell tenni. Ennek az órának alapján azonban az sem tűnik ki, hogy a pedagógus tudta-e, hogy milyen információkat kell a tanulóknak feleleveníteni, melyek szükségesek a feladat megoldásához. A pedagógus próbálkozásából látszik, hogy a tanulók megnyilvánulásából igyekezett mégis valamit megragadni, ami a tanítási óra előrehaladása szempontjából felhasználható. Rendszertelen gondolkodásmódra, felkészületlen pedagógus magatartásra ad „jó” példát. Ennek az órának néhány bemutatott részletéből az látszik, hogy ha nem készülünk fel megfelelően, ha nem tudjuk megfelelőképpen irányítani a tanulók emlékezetét, gondolkodási tevékenységét, akkor a tanítási óra szervezetlen, rendszertelen, üres fecsegéssé válhat.

A bemutatott órát nem elemezzük tovább, hiszen ez önmagáért beszél. Mindebből a tanulság: *né beszéljünk feleslegesen, de szóljunk, ha szükséges, és próbáljuk a tanítási órát arra felhasználni, amire rendeltetett.*

A vizuális nevelés algoritmusairól

Tervezés és algoritmizálás

Az oktatási és elsajátítási folyamatok algoritmikus tervezése ma már a pedagógia mind szélesebb és szélesebb területeire hatol be. A hagyományos módszerek információ-elméleti értelmezése során nem egy esetben bukkanunk jól kidolgozott — bár tudatosan fel nem ismert —, de a gyakorlatban bevált algoritmusokra. Tágabb értelemben tulajdonképpen algoritmikus szekvenciákat konstruál a pedagógus, amikor elkészíti éves munkatervét (egész évi feladatainak algoritmusát), amikor megtervezi az oktatás egész évi folyamatát (tanmenetének algoritmusát), amikor óravázlatokban rögzíti egy-egy óra mozzanatainak egymásutánját (algoritmusát), amikor a tanulók számára előírja a munka mozzanatait és ezek egymásutánját (algoritmusát), vagy amikor lépésekre bontja a tanítási anyag elsajátításának folyamatát, s a lépések szekvenciáit (algoritmusát) feladatlapokon, programlapokon rögzíti.

Az oktatás-nevelés algoritmizálása tehát egyúttal a pedagógiai folyamat tervezését is jelenti — azonban a tervezésnek egy sajátos formáját: a folyamatok *lineáris* (vagy lineárisan elágazó) szekvenciákban tervezését.

Felmerül a kérdés: Hogyan egyeztethető össze az oktatási és elsajátítási folyamat mozzanatainak lineáris tervezése a tanulók önállóságra és kezdeményező aktivitásra nevelésének korszerű követelményével? A kérdésre a választ a pedagógiai folyamatok algoritmizálható, részben algoritmizálható és nem algoritmizálható típusainak számbavétele alapján, az algoritmikus struktúrák elemzése alapján és az algoritmusoknak az oktatás egészében játszott szerepét elemezve adhatjuk meg.

Algoritmikus és nem algoritmizálható pedagógiai folyamatok

Dr. Nagy József „A készség és jártasság szabatos meghatározásáról”^{*} c. cikke szerint az ember megismerő s egyben „operatív” jellegű tevékenységeinek legkisebb eleme a mozdulat (izomköteg összehúzódása, elernyedése). Mozdulatok csoportja alkotja a tudatos tevékenység legkisebb — de még nem önállóan funkcionáló — elemét, az *operációt*. (Operáció pl. az *f* betű leírása.) Több operáció képez egy *műveletet* — a tevékenység legkisebb önállóan funkcionáló elemét. (Műveletnek tekinthető pl. egy szó, a *fa* leírása.) Több egyszerű művelet összetett (majd komplex) műveletet és *művelet-sorokat* alkot. Az oktatás gyakorlatában elegendő a műveletek algoritmusainak számbavétele. A műveletek (s a műveleteket alkotó mozdulatok és operációk) lineáris algoritmusúak. A pedagógiai gyakorlat számára ez annyit jelent, hogy a műveletek és művelet-sorok elsajátításának folyamatában egyetlen mozdulatot, operációt és műveletet sem lehet elhagyni. Lineáris algoritmus jellemzi a *készség* szintjén funkcionáló tevékenységeket.

Vannak azonban olyan tevékenységek, amelyekben a műveletek sora a gyakorlás eredményeképpen lerövidül, összevonódik. Ezek a *feladatmegoldó tevékenységek*. A feladatmegoldásban már nem kell minden műveletet elvégezni. A tanuló műveleti lépésként két (vagy több) lehetőség közül választja a „megfelelőt”. Ezek az „elágazó” algoritmusú tevékenységek. *Elágazó algoritmus jellemzi a jártasságokat*.

* Köznevelés. 1968. május 24-i számában.

A lineáris (és lineárisan elágazó) algoritmusú tevékenységeket az individuum a begyakorlottság mértékétől függően három egymást követő szinten végezheti.

1. A külső algoritmusok szintje;
2. a belső (interiorizált) algoritmusok szintje;
3. az algoritmusok maximális külső-belső begyakorlottságának szintje.

Vannak végül olyan tevékenységek, amelyeknek nincs algoritmusa. Ezek: a *probléma megoldások*. Itt már nem lehetséges és nem is lenne célszerű valamilyen algoritmus előírása, mert ugyanahhoz az eredményhez nemcsak egy, hanem több különböző úton is el lehet jutni.

Mindez nyilván értelemszerűen átvihető a vizuális nevelés-oktatás folyamataiban szerepet játszó megismerő-operatív tevékenykedésekre. Az átvitel lehetőségek alapja az emberi személyiség minőségileg különböző oldalainak vagy mozzanatainak *strukturális és funkcionális egysége*, valamint a különböző műveletek, operációk stb. művelet és operáció jellegének *azonossága*.

A didaktikai szempontból számbavehető legegyszerűbb elemek — a vizuális nevelés folyamataiban is — a műveletek: a rajzi ábrázolás készség szintű elemi műveletei. Ezek algoritmusainak lineáris jellege (a vizuális fejlődés kezdeti szakaszaiban) rajzpedagógusok körében közismert — bár nem mindég tudatosan felismert. (Ismeretes, hogy a 3–5–6 éves gyermek mereven lineáris szekvenciákban haladva rajzolja „késre” a feladatait.)

A feladatmegoldó jellegű rajzolás (amikor az iskolai feladat a gyermek számára is tényleges feladattá vált) már elágazó algoritmusokat mutat. A rajzoló választ a lehetséges műveletek, műveletsorok között, (pl. a tárgy magasságának és szélességének jelölésével vagy a tárgy egész foltjának vázolásával indul) és a választott úton halad tovább. Az elágaztatás a műveletek számának csökkenésével jár. Pl. a magasság és szélesség jelölésével megtakaríthatók a folt alakját „keresgélő” bizonyos műveletek, és fordítva, a folt sikeres felfestése főlegessé teszi a magasság és szélesség jelölését. Ez felel meg a jártasság szintjének.

A készség és jártasság szintű rajzoló tevékenységét a tanuló a begyakorlottság mértékétől függően ugyancsak három egymást követő szinten — a külső, a belső és a maximális külső-belső begyakorlottság szintjén — végezheti.

A probléma megoldó jellegű rajzi ábrázolásban felbomlanak az eredeti lineáris és lineárisan elágazó algoritmusok. A tanuló a műveletek begyakorlottságának, interiorizáltságának és összevontságának mértékétől függően feladatonként új algoritmusokat, új műveleti szekvenciákat hoz létre és alkalmaz. Előre megtervezni ezeket nem lehet, illetve nem lenne célszerű.

Tisztán kell látnunk azonban, hogy a probléma megoldó tevékenység „algoritmi-zálhatatlansága” nem jelenti az algoritmusok hiányát a probléma megoldásokban. Ellenkezőleg. A probléma megoldás is követ bizonyos algoritmusokat, de ezek több-félék, „többréteűk”, változatosak, változékonyak és többé vagy kevésbé összevontak. A folyamat előre meg nem tervezhető *belső* algoritmusait pedig minden esetben kísérik bizonyos *külső* — a készség vagy jártasság szintjén funkcionáló — lineáris, vagy lineárisan elágazó algoritmusok. Ezek feladata a probléma megoldó tevékenység „zavartalan-ságának” biztosítása, a külső tevékenység bizonyos „keretek” között tartása. Ilyen algoritmus lehet pl. a következő: témaválasztás, adatgyűjtés, válogatás, rendezés, vázolás, korrigálás, kidolgozás, egybehangolás. Lehet ez egy művészi alkotó munka külső algoritmusa épp úgy, mint a tudományos kutatás zavartalan-ságát vagy a tanulónak adott iskolai feladat eredményes megoldását külsőleg biztosító algoritmus.

Fejlődésében (ontogenezisében) vizsgálva a folyamatot azt látjuk, hogy a tevékenység bizonyos algoritmusai az összevontság és az interiorizálódás fokozódásával,

külsőleg, majd belsőleg *automatizálódnak*, és bizonyos *társadalmilag adott céloknak rendelődnek alá*. A tanuló a gyakorlás folyamán nemcsak a külső tevékenységet „interiorizálja”, hanem a *kívülről kapott célokat* is magáévá teszi. A fokozódó interiorizálódással és bizonyos műveleti algoritmusok automatizálódásával egyidejűleg a külső és belső tevékenység mind több és több mozzanata vonódik össze, egyszerűsödik le, és *rendelődik alá, belsőleg is a felismert, interiorizált céloknak, a céltudatnak*. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az automatizálódó tevékenységek kikerülnek a tudatos irányítást — anélkül azonban, hogy megszüntetnék azt. Újabb és újabb jártasságok és készségek alakulnak ki, rendelődnek alá a tudatos céloknak, és teszik lehetővé a tanulói önállóság és alkotó aktivitás zavartalanabb, szabadabb és teljesebb kibontakozását.

Az oktatás folyamán, az életkor előrehaladásával tehát nemcsak a gyermek önálló aktivitása fokozódik, hanem növekszik az algoritmizálás és interiorizálás lehetőségeinek száma, illetve bizonyos folyamatok fokozottabb algoritmizálásának, készségek és jártasságok megszilárdulásának, lehetősége és szükségessége is. *A nagyobb önállóság mind több, komplexebb és „színvonalasabb” algoritmusokat, készségeket és jártasságokat, feltételez és követel*. A tanulói aktivitás önállóságának és „alkotó” jellegének erősödése nem ellentétes tehát a készségek számának növekedésével. Minél gazdagabb sokszínűséggel bontakozik ki a tanuló önálló aktivitása, annál szükségesebbé válik a külső tevékenység megfelelően algoritmizált „medrekbe” terelése, a tevékenység komplex minőségeinek megfelelő komplexebb készségek elsajátítása.

A tevékenység kialakult és megszilárdult algoritmusai csak abban az esetben akadályozhatják az előrehaladást, ha valami ok miatt a tanuló nem ott és nem akkor használja, ahol és amikor a célnak megfelelő lenne. Itt több ok szerepelhet. Ilyen pl. a nevelői „tapintat” hiánya miatt a tanulóknál kialakuló gátlások, merevségek vagy a kellő motívumok hiánya stb.

Az oktatás módszereinek néhány gyakorlati kérdése

Az algoritmusok pedagógiai szerepének értelmezése hozzásegíthet néhány — rajzpedagógusaink körében ma még vitatott — módszertani kérdés korszerű megválaszolásához.

Előfordul nem egy esetben, hogy a rajztanár — miközben tanítványai önálló aktivitásának kibontakoztatásán fáradozik — megfélekedezik bizonyos elemi készségek és jártasságok kimunkálásáról. Mulasztását — önmaga megnyugtatósára — esetleg indokolni is tudja. Bizonygatja, hogy a készségek az önállóságra nevelés „melléktermékeiként” maguktól is kialakulnak. Egyébként is a kifejezetten készségformáló „gépies” gyakorlatok — úgy véli — „megölik” a tanulók önállóságát. Ezért nemcsak fölösleges, de kifejezetten káros is ilyen gyakorlatokkal bíbelődni.

Valóban, ha a probléma megoldó jellegű feladatok számára, és az adott probléma önálló megoldására képes tanuló számára, lineáris műveleti algoritmusokat konstruálunk, írunk elő és követelnénk meg, ezzel éppen a tanuló önállóságát sorvasztanánk el. Nem jutunk messzire azonban olyan módon sem, ha a tantervileg előírt készségek elsajátítását mindenestől a tanulók játékos kedvére, „jósándékára”, öntevékeny eredetiségére, ötletességére bizzuk. Természetesen a fejlődés egyes szakaszaiban az oktatás bizonyos anyagrészei alkalmasak lehetnek bizonyos készségek „spontán” kialakítására. Ismeretes, hogy pl. az óvodás életkorban a gyermek a felnőtteket *játékosan* utánozva tanul rajzolni, rajzi értelemben látni, és sajátít el közben „spontán” módon bizonyos készségeket. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy a játékoság a gyermek ábrázoló

tevékenységének csak egyik oldala. A másik — nem kevésbé számottevő — oldal, a tevékenység *utánzó* jellege. Akár spontán utánozva, akár a nevelő utasításait követve tanul a gyermek rajzolni, a folyamat lényege mindkét esetben ugyanaz: bizonyos kívülről kapott műveletek, bizonyos külső algoritmusok átvétele, begyakorlása, *lineáris algoritmusú készségek elsajátítása*, — tehát olyan tevékenység, amiben éppen az ún. „önállóság” nem játszik és nem játszhat szerepet. A készségeket a gyermek itt sem a maga önálló kezdeményezéséből, hanem lineáris algoritmusú műveletsorok játékos *leutánzása* kapcsán sajátítja el.

Látnunk kell, hogy az „önálló aktivitásra” nevelés gyakorlati módszerei egy adott életkorban a tevékenység merőben más műveleti struktúráit mozgósítják, mint a készségfejlesztő gyakorlatok. Egyik, — az önállóságra nevelés, — a *problémamegoldó tevékenység* műveleti struktúráival, másik, a készségformálás, — a nevelő utasításait követő *lineáris algoritmusú műveletekkel* és műveletsorokkal operál. Az egyik nem zavarja a másikat. Ha az adott életkorban mindkettőt a *maga helyén* alkalmazzuk — vagyis a probléma megoldásokban döntően a tanulók találékonyságára, ötletességére építünk, az ötletesség, találékonyság és a fantázia kibontakoztatására alkalmas tárgyi és motivációs feltételeket teremtünk, a készségfejlesztő gyakorlatokban pedig az előírt algoritmus szigorú betartását követeljük, s a tanulók számára ezt kellőképpen motiválni is tudjuk, ebben az esetben munkánk mindkét területen eredményes lehet. Ezzel szemben az „önállóságra nevelés” eszközeinek, alkalmainak és módszereinek kizárólagossá tétele azzal a nagyon is reális veszéllyel jár, hogy a gyermeket ismételtelen olyan feladatok elé állítjuk, amelyek képességeit, felkészültségét, önállóságát meghaladó tevékenységet kívánnak, s éppen az önálló aktivitás kibontakoztatását teszik lehetetlenné. A gyermek tanári segédlettel elvégzi a kitűzött feladatot — de a felnőtt önállósága nélkül, a feladat ténylegesen önálló megoldása nélkül.

A tanítás gyakorlati tapasztalatai tanúsítják, hogy bizonyos életkorokban bizonyos készségek kialakításához (az átlagos és gyöngébb tanulók esetében) nem elegendő az az „önállóság”, amivel a tanulók az oktatás adott szakaszában már rendelkeznek. Szükség van megfelelően motivált, a gyermek érdeklődését ébren tartó, — *készségformáló gyakorlatokra is*. Ilyen el nem hagyható gyakorlat kezdeti fokon pl. a tárgy alakjának körültagogatása, illetve a távolabb exponált modell körülrajzolása a „levegőben”, nyújtott karral, vagy az általános iskola felső tagozatában a rajzi szempontból teljesítményképes perspektív térlátás készségének kiművelése kapcsán az önellenőrzés bizonyos külső műveleteinek begyakorlása.

Tanúi vagyunk nem egy esetben olyan rajzpedagógiai elgondolásnak is, ami a vizuális nevelés eredményességének egyik legdöntőbb feltételét a tantervi anyag tanmeneti tervezésének-feldolgozásának korlátotatlan szabadságában jelöli meg.

Természetesen igazuk van a tervezés szabadságát követelő kartársaknak abban, hogy a tantervi anyag feldolgozásának — a helyi körülményektől, a tanár egyéni adottságaitól és a gyermekek előképzettségétől függően — számtalan célra vezető variációja lehetséges, s ezért hiba lenne egyszer s mindenkorra készen adott tanmeneti algoritmusokkal korlátok közé szorítani és „megbénítani” a tanári tervezés alkotó önállóságát. Hasonló megfontolás alapján jogosan helytelenítik a gyermekek egyéni alkotó aktivitásának, öntevékeny vállalkozó ötletességének gúzsba kötését, elsorvasztását készen adott didaktikai sablonokkal az oktatásnak azokban a szakaszaiban, amikor a már elsajátított jártasságok és készségek birtokában a tanulói önálló aktivitás kibontakoztatása lenne a feladat.

Mindezzel csak egyetérthetünk. Ugyanakkor azonban látnunk kell azt is, hogy az oktatás és tanulás folyamatainak végtelen variációs lehetőségein belül egyrészt lenni kell egy-két-három *optimális variánsnak*, másrészt az egyes variánsoknak szükségkép-

pen vannak *közös mozzanataik* is. A tanmenet, a tematika, a modell anyag végtelenül sokféleképpen variálhat, de egyrészt célszerű az optimális variáns, vagy variánsok, kiválasztása, másrészt bármilyen tanmenetet, tematikát és modelleket használjunk, a kialakítandó legelemibb *készségek algoritmusa ugyanaz, és azonos algoritmusú nevelő-oktatói ráhatást, irányítást igényel.* Az optimális tanmeneti variánsok kiválasztása a tanár számára, az optimális készségfejlesztő gyakorlatok, majd az önállóságot serkentő módszerek pedig a tanuló számára biztosítják az önálló alkotó aktivitás további kibontakozásához szükséges *optimális* illetve az optimálist megközelítő *indulási alapot.*

Tennivalók

Megítélésem szerint vizuális nevelési módszereink továbbfejlesztésének, további korszerűsítésének ma *kulcskérdése* az információ elmélet, közelebbről az *algoritmusok elméletének* alkalmazása a rajztanítás módszereinek kidolgozásában. Az érvényben levő általános iskolai tanterv kereteiben erre ma minden lehetőség adva van. Ennek érdekében fel kell tárni az egyes életkorokban kialakítható jártasságok és készségek pszichikai struktúráit, algoritmizálható vagy csak részben algoritmizálható mozzanatait, és ki kell dolgoznunk a struktúráknak megfelelő oktatási és elsajátítási algoritmusokat — a vizuális nevelés technikai-politechnikai oldalai számára épp úgy, mint az esztétikai, művészeti-nevelési oldalak számára.

Nem kevésbé fontos tennivaló az oktatás eredményének, hatékonyságának felmérésére alkalmas egzakta eljárások kimunkálása. Ki kell dolgoznunk egyebek között életkorokra és munkakeretekre lebontva az *aktivitás önállóságának, az önállóság színvonalának* ellenőrzésére alkalmas eljárásokat is. A készségszintek, jártasságszintek ellenőrző eljárásainak kialakítására már történt néhány kísérlet.* Nem került sor azonban olyan eljárás kidolgozására, amivel módunkban állna számszerűen kifejezni az önállóság és önálló aktivitás színvonalát — noha az önállóságra és aktivitásra nevelés a pedagógia hazai irodalmában és ezenbélül a rajzpedagógia irodalmában az utóbbi években az egyik leggyakrabban tárgyalt és vitatott téma.

A tanórákon produkált rajzok mennyisége alkalmas lehet az aktivitás színvonalának megállapítására, de korántsem alkalmas az *aktivitás önállóságának, az önállóság színvonalának* megmutatására. Ehhez a teljesítmény *minőségét, ill. az elvégzett műveletek mennyiségét és minőségét, valamint a műveletek alkalmazásának ötletességét, újszerűségét* stb. is figyelembe kell venni.

Bemutatom egy felmérés tervét, ami alkalmas lehet az általános iskola VII. osztályában egy ellenőrző-számonkérő jellegű feladat kapcsán az önállóság (adott feladatban érvényesülő) színvonalának megállapítására. (Az eljárást a következő iskolai évben a tantervi anyag bizonyos részének programozott tanításával elérhető eredmény ellenőrzésére kívánjuk felhasználni.)

A felméréshez olyan rajzfeladat látszott alkalmasnak, amiben a tanulóknak módjában áll az oktatási év folyamán tanult, gyakorolt és elsajátított műveleteket új variációkban és új tárgyi feltételek között hasznosítani, esetleg új, azelőtt nem tanult, műveleteket is kialakítani és alkalmazni. E kívánalomnak eleget tehet egy huzalból vagy vékony lécből készített ún. kocka váz — abban az esetben, ha a tanulók a felmérés előtti időszakban kocka vázat természet után nem rajzoltak, csupán tömör tes-

* A pedagógiai vizsgálat fajai, módszerei a rajzoktatásban. Országos Pedagógiai Intézet. Budapest. 1963.

teket. A kocka vázat a legegyszerűbb beállításban exponáljuk: vízszintes alapra állítva, egyik oldala felől szemlélt ún. szimmetrikus nézetben. Legyen a kocka e nézete kapcsán előzőleg tanult és elsajátított műveletek száma 5. A termélységbe irányuló két él irányának ellenőrzése: 2 művelet; a két él konvergenciájának ellenőrzése: 1 művelet; és a fedőlapon az átlók irányának ellenőrzése: 2 művelet.) A kocka vázában valamennyi él láthatósága folytán lehetővé válik az előbbi 5 művelet átvitele a többi élekre és „oldalakra”. A tanuló ellenőrizheti továbbá valamennyi szomszédos és átellenes oldal és él arányait. Legyen az elvégezhető összes műveletek száma 19. (A ténylegesen elvégezhető műveletek száma legalább 19.)

A tanulók megrajzolják közvetlen szemlélet alapján a kocka vázat, és beszámolnak írásban, a megítélésük szerint elvégezhető valamennyi műveletről. Az önállóság színvonalát a fönti maximális teljesítmény százalékában fejezzük ki illetve számítjuk ki a következő képlet alapján:

$$O = \frac{Mt - Mo}{\Sigma M - Mo} 100$$

A betűk jelentése:

O: Az új műveletek felismerésében megmutatkozó önállóság a felismerhető maximális műveltszám százalékában.

Mo: Az év folyamán gyakorolt műveletek száma.

ΣM : Az elvégezhető összes műveletek száma.

Ha a tanuló pl. 10 műveletet sorol fel, ebben az esetben „önállósága”

$$\left[O = \frac{Mt - Mo}{\Sigma M - Mo} 100 = \frac{10 - 5}{19 - 5} 100 = \right] 35,7\% \text{-os.}$$

A képlet alapján eszközölt számítás természetesen csak az elvégezhető műveletek felismerésében megmutatkozó „önállóságról” nyújt megközelítő képet, de nem tájékoztat a műveletek és a művelti szekvenciák egyszerűsítésének, összevonásának mértékéről — ami pedig a föntiek értelmében a probléma megoldó tevékenység „önállóságának” fontos jellemzője. Ezt csak a rajz minőségét, esetleg elkészülésének időtartamát is figyelembe vevő kalkuláció mutathatja meg.

Használhatóan látszik a műveletek egyszerűsítésében megmutatkozó önállóságot közvetett úton megállapító eljárás, a rajz minőségének figyelembe vétele alapján. Feltetelezzük, hogy a rajz minősége arányos a műveletek begyakorlottságával, ez pedig a műveletek egyszerűsítésében kifejeződő önállósággal. A számítást a következő képlet alapján végezzük:

$$E = \frac{Mt}{\Sigma M} R$$

A betűk jelentése:

E: A műveletek egyszerűsítésében (összevonásában) kifejezésre jutó önállóság az optimális rajz teljesítmény százalékában.

Mt: A tanuló által megnevezett műveletek száma.

ΣM : Az elvégezhető összes műveletek száma.

R: A rajz minősége az optimum százalékában. (A rajz minőségét megállapító eljárás leírását lásd a föntebb hivatkozott OPI továbbképzési broszúrában. 28—30. old.)

A fenti példa alapján a tanuló 10 műveletet sorolt fel, legyen a tanuló rajzának minősége 50%-os. Ebben az esetben a (35,7%-os „önállósággal” felismert) műveletek egyszerűsítésében kifejezésre jutó önállóság színvonala

$$E = \frac{Mt}{M} R = \frac{10}{19} = 26,3\% \text{-os.}$$

Az ilyen módon megállapított színvonal természetesen nem az önállóság „abszolút” mércéje, hanem csak a teljesítmény bizonyos, több-kevesebb önkényességgel 100%-osnak vett, maximumához mért viszonylagos érték. Előfordulhat pl., hogy két tanuló azonos számú műveletet sorol fel, de különböző rajz teljesítményt produkál, és éppen a kevesebb műveletet felismerő-felsoroló rajz teljesítménye jobb. Ebben az esetben a tanulók a felismert és megnevezett műveleteket nyilván nem azonos módon, nem azonos „mélységben” alkalmazták, vagy éppen az egyik tanuló csak megnevezte, de nem alkalmazta, a másik pedig ténylegesen alkalmazta a megnevezett műveleteket. Előfordulhat az is, hogy a tanuló alkalmaz bizonyos műveleteket, de elmulasztja a ténylegesen alkalmazott egyik vagy másik művelet megnevezését. A fenti számítás ilyen esetekben is alkalmas a tevékenység egészében „globálisan” érvényre jutó önállóság „színvonalának” megközelítő regisztrálására.

Összefoglalás

Az elmondottak nyilvánvalóvá teszik, hogy a vizuális nevelési módszereink továbbfejlesztésének — bizonyos módszertani problémák megoldását hátráltató szubjektív vélekedések és objektív bizonytalansági tényezők sikeres kiküszöbölésének, az optimális rajzpedagógiai módszerek kidolgozásának — el nem engedhető feltétele ma az algoritmusok elméletének és az algoritmizálás korszerű módszereinek alkalmazása a vizuális nevelési, rajzpedagógiai folyamat tervezésében.

Az operatív-megismerő tevékenység algoritmikus struktúráinak felderítése s a rajzpedagógiai tervezés elemei és magasabb oktatási és elsajátítási algoritmusainak tudatos kidolgozása szükséges feltétele a gyakorlatban jelentkező hibaforrások és hibák folyamatos kiküszöbölésének.

A tanítás hatékonyságának felmérésére alkalmas eljárások kidolgozása és nem utolsósorban az önállóság és önálló aktivitás emelését célzó módszerek hatékonyságának ellenőrzésére alkalmas egzakt eljárások kidolgozása pedig egyik legszükségesebb feltételévé válik gyakorlati oktató-nevelő módszereink gyorsabb és eredményesebb továbbfejlesztésének.



Az esztétikai és pszichológiai szemlélet érvényesítése az irodalmi alkotások elemzésében

Szemponatok *A Pál utcai fiúk* és az *Egri csillagok* feldolgozásához az V. és a VI. osztályban

Irodalomtanárainkkal szemben egyre sürgetőbben jelentkezik az a jogos és nélkülözhetetlen igény, hogy korszerű esztétikai és pszichológiai szemlélettel is közelítsék meg azokat az alkotásokat, amelyeknek értékeivel tanítványaikat gazdagítani kívánják. A marxista esztétika és a gyermekpszichológia, olvasáslélektani vizsgálatok ismerete és alkotó felhasználása nélkül a lehetségesnél erőtlenebbé és hatástalanabbá válik az irodalom által történő nevelőmunka. Ez az írás még csak nem is utalhat a szükséges irodalomelméleti, esztétikai és pszichológiai problémák sokaságára. Az a törekvés vezet, hogy az általános iskola V. és VI. osztályában kötelező olvasmányok: *A Pál utcai fiúk* és az *Egri csillagok* olyan jegyeire, jellegzetességeire hívjam fel irodalomtanáraink figyelmét, amelyeket az előkészítés és a feldolgozás során figyelembe kell venniük, ki kell bontaniuk, tanítványaik kincsévé, tulajdonává kell tenniük.

*

1906 karácsonyára jelent meg Molnár Ferencnek, a nagy polgári írónak egyetlen, de kimagasló ifjúsági regénye, *A Pál utcai fiúk*. A könyv világsiker lett, népszerűsége még ma is fokozódik, Nemecek eszményé vált.

A Pál utcai fiúk megjelenése jelentős állomás ifjúsági irodalmunk történetében. Jelentőségét, újszerűségét az biztosítja, hogy egy nagyon mély eszmeiséget gyermeki témában bont ki. Molnár Ferenc alapállása ebben a regényben alapvetően gyermeki: gyermektörténetet ír le, mindent a gyermek szemével lát, a gyermek érzelmei, gondolatai élethűen jelennek meg, az eseményeket a gyermekek nyelvén mondja el. A gondolat, az eszme, ami ebből a műből, a jellemekből, cselekményekből kicsendül, a gyermeket siet emberré formálni, a felnőttest pedig önvizsgálatra kényszeríti.

Az erkölcsi magatartás formálódását sokrétűen szolgálja a könyv. *A Pál utcai fiúk* lelkes küzdelme a grund védelmében meggyőzően példázza: a nagy ügy, a nemes cél ad megszépítő értelmet az életnek. *Nemecek* élete és halála annak bizonyossága, hogy nem a testi, robusztus erő, a nyers erőszak az igazi érték, hanem a lélek, a szív nemessége, amelynek nagysága előtt előbb-utóbb csak tisztelettel és csodálattal lehet megállni. A szürke kisembernek, a „közkatónának”, Nemeceknek mártírsorsot is vállaló hősiességében, a közösségért való odaadó önfeláldozásában egyetemes, minden kor gyermekének szóló művészi példázat található.

Az etikus lényé válást segíti elő *Boka*, az okos, értelmes vezér magatartása is, amikor önmagát bünteti meg, mert az előírásokat megsértve elfelejtette bereteszelni az ajtót; amikor a Fűvészkertben jártuk alkalmával nem engedi elvinni a tomahawkot, mert ez így egyszerű lopás lenne; vagy amikor minden Pál-utcainak megtiltja, hogy *Geréb* megtévelyedéséről beszéljenek, az árulást szemére vessék, mert ő megbánta bűnét, jóvá akarja tenni botlását. S milyen erkölcsi értékeket ragyogtat fel az a jelenet, amikor az áruló *Geréb*nek — mély megvetésük jeléül — hátat fordítanak a fűvészkertiek s ennek a mozzanatnak az ellenpárja, amikor *Ács Feri* vezényszavára a két hídőr tiszteleg Nemecek, a kis hős ellenfél előtt!

A Pál utcai fiúk rendkívüli sikerének, olvasottságának titkát kereshetjük abban a tényben is, hogy az író gazdag, változatos érzelmi skálát mutat be, az olvasók teljes érzelmvilágát mozgásban, hullámvásban tartja. A legtöbb ifjúsági regény egy nagy érzelmi beállítódást ábrázol, de elhanyagolja a többit, az ellentétes, a kiegészítő emberi érzelmeket. A Pál utcai fiúk igazi izgalmat tud kelteni. Lelkesedést — látván a harcot a grundért, a szimbólikus hazáért; megdöbbenést —, hogy árulók is vannak; fuldoklást — a Nemecekkel szembeni igazságtalanságok miatt; biztonságot — a díszokirat elkészítéskor és a nagybetűs jegyzőkönyvi beírásakor, hogy mégis van igazság és jóság; finom borzongást — amikor Nemeceket harmadszor is alámerítik a hideg vízbe: milyen szép a hűség, a hősiesség, a bátorság, a vad erőszakkal való szembe fordulás; játékos boldogságot és örömet — amikor a Pál utcai fiúk egy üres grundon fahasábokból várát, bástyákat, tornyokat építenek maguknak; lobogó diadalérzetet — amit a Pál utcaiak győzelme fakaszt és riadt szomorúságot — amit akkor érez meg igazán a gyermek is, amikor az életbe a halál is beleszól.

Az erkölcsi, érzelmi nevelőhatást fokozzák a műben a magas rangú esztétikai értékek is: az egymással szembenálló két gyermekcsoport tagjainak ábrázolása, a szerkezet, a cselekménybonyolítás, a stílus és az előadás hangulata.

Két táborot mutat be az író, a grundot védő Pál-utcaiakat és a fűvészkertieket. Az olvasó rokonszenve és együttérzéssel nézi a Pál utcai fiúkat veszi körül, hiszen az ő harcuk: a grund, a haza védelme igazságos, nemes emberi érzéseket fakasztó. Közöttük található a főhős is, Nemecek, a hűségnek, az áldozatvállalásnak a megtestesítője. Őket irányítja az igazi vezér, Boka, aki komolyságával, megfontoltságával, szervezőképességével és pedagógiai érzékével méltán élvezi a Pál-utcaiak bizalmát. A két tábor szembeállításában azonban nem sematikus, nem egyoldalú. A Pál-utcaiak között található Geréb, az áruló és a fűvészkertiek között Ács Feri, a vörösingesek vezére, aki hátat tud fordítani az áruló Gerébnek és értékeli az ellenfélben, Nemecekben a bátor hősiességet. A két gyermekcsoport közötti konfliktus variált ábrázolása az érdeklődés fokozásának alapvető forrása. A jellemábrázolás sajátossága is elősegíti a mű népszerűségét a gyermekek között. A gondosan felépített jellemek alapvető tulajdonságai — a komoly Boka, a gigerli Csala, a hatalmasakat fűtlyentő Csónakos — változatos érzelmeket fakasztva vésődnek az olvasókba.

A cselekmény fordulatos, emelkedő tendenciájú. A helyzetek sohasem öncélúak, mindig többletet adnak vagy a jellemek bemutatásában, vagy az események továbbfejlesztésében.

A szerkezet kerek, zárt és drámai felépítésű. A regény nyitó és záró jelenete az iskolát villantja fel, az igazi színtér azonban a grund, a gyermekálmok, vágyak, a nagy csaták helye, s mellette a Fűvészkert és Nemecek otthoni világa. Ebben a felépítésben a cselekménybonyolítás és a jellemalakulás mesterien összefonódik, s közben egyre magasodik Nemecek alakja annyira, hogy a grund léte és az ő sorsa a mű végén már teljesen összefonódik. Nemecek meghal, a grundon pedig megjelennek az építőmunkások. Molnár Ferenc ebben a kompozícióban igazi drámává, tragédiává tudja fokozni a Pál utcai fiúk harcát a grundért.

Stílusa a gyermeki beszéd és látás mesteri életre keltése; hangulata a gyermeki lélek teljességének: a bukfencező tréfának, a sziporkázó ötletnek, a csúfolódó elmségnek, a törökméz, a szekunda, a kaland ízének, a boldogságnak és a sejtelmes, szorongató szomorúságnak a megjelenítése.

*

Az *Egri csillagok* történelmi regény. Akkor válik igazán ez az alkotás tanítványaink számára a hazaszeretet regényévé, a humanista hazafiság buzgó forrásává, ha

tudatosan ráirányítjuk a figyelmüket ennek a történelmi regénynek olyan jellegzeteségeire, amelyek iránt a tanulók életkori sajátosságaiknál fogva különösen fogékonyak.

Tudott dolog, hogy a 12 éves gyermekek felfokozott érdeklődéssel fordulnak a történelmi események felé. A pszichológusok kutatásainak, kísérleteinek eredményeiből most különösen két megállapításra utalok. Az egyik azt hangsúlyozza, hogy a 10–12 éves korú gyermekeket a történelmi regényekben elsősorban a magánélet rajza érdekli, és a magánélet ábrázolása során fordul figyelmük a kor nagy eseményei felé. A másik megállapításuk azt juttatja kifejezésre, hogy a 12 éves tanulók nem képesek megérteni a történelmi regényben a felszín alatt, a mélyben kavargó politikai, társadalmi feszítőerőket, a kor vezéregyéniségeiben lejátszódó pszichodramát, a történelemábrázolásban nem az oknyomozó, hanem a tüneti bemutatás ragadja meg őket.

1. Gárdonyi történelemábrázolásának jellegzetessége az, hogy a hétköznapi, a magánéletben megismert és megszeretett hősök iránti együttérzést és érdeklődést hősei alakuló sorsával gyermekolvasóiban a haza sorsa, a szabadság ügye, a nemzeti függetlenség eszméje iránti érdeklődéssé tudja kitágítani. A mi szempontunkból nem érdektelen a Gárdonyi József által feljegyzett, hitelesnek érződő adat arról, hogyan alakult, kristályosodott tisztává Gárdonyiban az *Egri csillagok* témája. Az író figyelmét éppen gyermeke megjegyzése fordította Bornemissza Gergely alakja felé. Gárdonyi Géza erről így vallott:

„Egy tavaszi napon fölvezettem a fiamat az egri várba. Azt mondom neki:

— Hunyd be egy pillanatra a szemedet, és gondold azt, hogy az idő kereké visszafordult az 1552-ik esztendőbe. Ez a bástya, ahol állunk, tele van sárgacsizmás, sisakos, fegyveres katonával. Lent meg, amerre látsz, mindenütt fegyveres török nyüzög. A török minden oldalról lövi a félmázsás ágyúgolyót: kőgolyót, vasgolyót. Az ágyúk úgy dörögnek, mint az ég a zivatarban. Puff! Ide csattan egy golyó a lábunk elé. Szétütötte a követ. Egy magyar katona elesett, puff! Itt a másik golyó is. Félsz ugye? Bezzeg azok a hősök nem féltek. Ha féltek volna, nem maradtak volna itten. Nézd, amott az akácfánál jön Dobó lóháton... Vasba öltözöten, mint a többi...

S élénk színekkel festettem eléje az ostromot, Dobót, Mekcseyt, a hős asszonyokat, a bombahányó és falromboló törököt, a halottakat, a sebesülteket, a harmincnyolc napig tartó nagy ostrom minden jelenetét.

A gyermek napokig ezt forgatta az elméjében, de ami engem meglepett, az volt, hogy a figyelmét Bornemissza Gergelynek, a király főhadnagyának alakja ragadta meg legjobban. Ez volt, akiért a legjobban lelkesült és akinek tettein szívéből kacagott. S nekem a gyermeki lélek érzékeny tükrében kellett meglátnom, hogy csakugyan ez a legérdekesebb alakja az egri ostromnak.

Ekkor gondoltam rá, hogy ennek a Gergely deáknak az életét meg kellene írnom regénynek. Micsoda kedves, vidám, bátor és eszes ember.”

Az is nagyon tanulságos, ahogy Gárdonyi Géza a téma kibontásához, a cselekmény fonalának kidolgozásához hozzákezdett, mert ennek is feltétlenül komoly része van abban, hogy az író olyan történelmi regényt alkotott, amely az ifjúság egyik legkedvesebb olvasmányává is válhatott.

Gárdonyi megérezte azt, hogy a regény valami közvetlen, magánéleti jelenettel kell kezdenie. Az első változat is ilyen „otthoni” jelenettel kezdődött volna. Azzal, hogy „Éva asszony az urának a ruháját foltozza Fejérvárott. Rátapint a ruhában az egri vár rajzára, a török gyűrűre, s ugyanakkor jelenik meg a félszemű Jumurdsák, és elrabolja Éva gyermekét.” Sűrített érdekességű családi jelenet, izgalommal, gyermekszereplő részvételével. Ez a jelenete most a regény negyedik részének, az „Eger veszedelme” című résznek az elején foglal helyet. Gárdonyi azonban hosszabb ideig tartó töprengés és komoly szerkesztői munka során úgy döntött, hogy kiegészíti regényét Bornemissza Gergely és Cecey Éva gyermekkorával és ifjúkorával foglalkozó résszel. Ebben a részben egyrészt joggal mozoghat szabadon meseszöví kedve, másrészt pedig egészské kerekítheti a regény legérdekesebb alakjának, Bornemissza Gergelynek az életét.

A patakban fürdőző két gyermek idilli epizódjával kezdődik a regény, amely fokozatosan átmege az izgalmas török kalandba. Ennél mesteribb műfogást regényíró nem is alkalmazhat. Az olvasó egyszerre közel érzi magát a szereplőkhöz, a gyermekszereplőkhöz, értük szorong, melléjük áll, s ettől kezdve a két rokonszenves alak viszi, vonzza a gyermekolvasó érdeklődését is véges-végig saját életük vonalán, annak a történelmi eseménysorozatnak a fonalán, amelynek részben tanúi, szemlélői, részben pedig alakítói is. Vagyis: a „magánviszonylatban” megismert és megszeretett hősök iránt mutatkozó érdeklődés éppen a gyermekolvasóban tud kitágulni a nagy események, a haza sorsa, a nagy hősi cselekedetek iránti érdeklődéssé.

Az Egri csillagok egyik jellemző sajátossága s az ifjú olvasó szemében pedig éppen az egyik legfőbb varázsa az, hogy az egész regény tele van szórva a magánélet olyan epizódjaival, amelyek alkalmasak a szereplők iránti rokonszeny felkeltésére, történelmi útjuk, sorsuk együttérző megértésére. Csak gondoljunk a feltoluló példák közül Gergely és Vica budai találkozásaira, esküvőjükre, szerelmük egész történetére, a hősi helytállás nehéz óráiban Dobó István otthoni, hétköznapi életére. „Az apró emberi magánügyek” — a nagy történelmi események világában — Schöpflin megállapítása szerint — „tudatos, poétikai gondolat” Gárdonyinál, s mi pedig tegyük hozzá, hogy ez az egyik legfőbb feltétele és biztosítéka műve ifjúsági regénnyé válásának.

2. Gárdonyi történelemábrázolása abban különbözik Eötvös, Kemény, Móricz művészetétől, hogy az utóbbiak sok tekintetben mélyrehatóbban ábrázolják a felszín alatt hömpölygő feszítőerők harcát, a kor vezetőegyéneiben lejátszódó drámai tusát. Gárdonyi ad ugyan ezekből is ízelítőt, de nem annyira oknyomozó, mint inkább tüneti ábrázolásra törekszik. Ebből fakad az a módszere is, hogy a *külső korrajzi* elemek — amelyek a cselekménybe ügyesen vannak beágyazva — adnak képet a korról és nem az összefoglaló, bonyolult történelmi tablók. A töröktől való félelmet a regény nyitányában így tudja érzékelteni Gárdonyi: „A két gyermek némán és sápadtan hallgatta eddig a törököt. A fügekínálás nem oldotta fel őket a rémület dermedtségéből. *Sokkal többször hallották otthon a Vigyen el a török!* — szidást, meg a hajmeresztő török meséket, hogy sem akármiféle édesgetésre előbátorkodtak volna.” A törökök szemléletét is ilyen kicsi mozzanattal érzékelteti: „A török örül ugyan a Gergely lovának is, de jobban tetszene neki a gyerek, akit a lovon látott. A gyerek kelendőbb a lónál. *A konstantinápolyi rabvásáron háromszor annyit is adnak érte.*”

A XVI. századi dunántúli jobbágyfalut négy sorban így idézi Gárdonyi az olvasó szeme elé:

„A kis falu, ahová a két gyerek való, a Mecsek egy völgyébe rejlik. Valami harminc vályogház, meg egy nagy kőház mindösszesen. Az ablakocskák olajos vászonból valók minden házon. Az úriházon is. De máskülönben olyan zsúpfedeles házak, mint a mostaniak.”

Az akkori postáról is ilyen apró pillanatfelvételekből alkot magának fogalmat a gyermek:

„... abban az időben nem volt a magyar földön posta. Csak nagyurak levelezhettek egymással. Aki Budáról levelet akart küldeni Oreglakra, hát annak arról is kellett gondoskodnia, aki elvigye.”

Az akkori étkezésről is ilyen apró pillanatfelvételekből tud meg érdekes dolgokat az olvasó:

„Az asztalon nem volt más evőeszköz, csak kanál. Abban az időben mindenki a magá késével evett. A villát csak kint a konyhában ismerték.”

A török előkelők vacsorázásáról is így, mellékesen tudunk meg valamit:

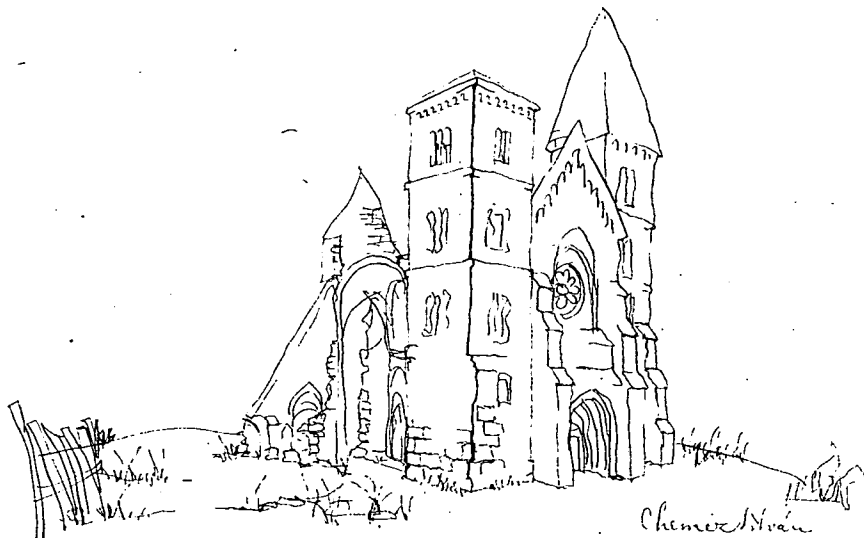
„Az aga is vacsorázik már. A rizskásás ürit ezüst tálban tette eléje a szőnyegre a szakács. Csak az ujjával eszik, mert hát késsel és villával enni fölösleges is, illetlen is. Csak a tisztátalan kutyahitű gyaurok esznek szerszámmal és asztról.”

Ezen már mosolyog is egyet a gyermekolvasó, s így beágyazva egészen más-képpen is hat, mintha az író összefoglaló képet rajzolna az akkori étkezésről.

Ezekben a korrajzi elemekben mennyi mozgás, mennyi érzékletes mozzanat, mennyi konkrétság van. A történelmi korrajzi elemeket oldott formában tudja Gárdonyi tolmácsolni, anélkül, hogy veszítenének jelentőségükből. S ezek a korrajzi elemek történésbe ágyazottan, érzékletességgel bemutatva megragadóan hatnak az ifjú olvasóra.

*

E két kötelező házi olvasmány *előkészítéskor* ezekre a szempontokra is tanárainknak tekintettel kell lenniök. Ha *A Pál utcai fiúk* és az *Egri csillagok* most elemzett jellegzetességeit figyelembe véve mutatnak be részleteket, akkor a tanulók az eddiginél tudatosabban, elmélyültebben olvassák e két művet, a *végző feldolgozás során* pedig mindazok az eszmei és esztétikai értékek, amelyek ezeket az alkotásokat jellemzik, az eddiginél gazdagabb és maradandóbb élménnyel ajándékozzák meg tanítványainkat.



Az élővilág és a műszaki ismeretek és gyakorlatok tantárgyak közötti koncentráció megvalósítása a VIII. osztályban

A szocialista nevelés-oktatás folyamatában a tantárgyak közötti kapcsolat megvalósítása nem csupán didaktikai, hanem alapvető világnézeti követelmény.

Az egyes tudományágak és következképpen az egyes tantárgyak külön-külön a világ jelenségeinek csupán egy-egy oldalával foglalkoznak, bár ezek a jelenségek a valóságban összefüggő szerves egységet képeznek. Ezért szükséges, hogy a különböző tantárgyakban nyújtott ismeretanyagot szintézisbe hozzuk, amit a tantárgyak közötti kapcsolat (koncentráció) megteremtésével érhetünk el.

A koncentráció megvalósítása a világnézeti indokoltság mellett természetesen didaktikai követelmény is. A több oldalról megvilágított, bemutatott ismeretek a tanulmányozott jelenségek valóságjobb tükröződései lesznek, mint a kapcsolatok megteremtése nélkül.

Az elmélet és gyakorlat dialektikus materialista értelmezése következtében a didaktikai koncentráció az egyes tárgyak és jelenségekre vonatkozó ismeretek összpontosítása az ismeretek s a gyakorlati tevékenység síkján.

A biológiai ismereteket az általános iskolában „Az élővilág” c. tantárgy keretében nyújtjuk.

A „Tanterv és utasítás” feladatul tűzi, hogy a természetet a maga élő és összefüggő egészében mutassuk be tanulóinknak. A feladatból következik az elméleti-gyakorlati egység, a más tantárgyakkal való kapcsolat feltétlen megvalósításának szükségessége. További tantervi feladatunk a mezőgazdasági nagyüzemi termelés főbb mozzanatainak, tudományos alapjainak, a fontosabb kultúrnövények és háziállatok termesztésének, illetve tenyésztésének megismertetése, valamint az emberi szervezet és a környezet közötti kapcsolatok, a munkaképességet biztosító egységes életmód szabályainak bemutatása.

Az elmondottak alapján nyilvánvaló, hogy a más tárgyakkal való kapcsolat kiépítésének fő iránya a „Gyakorlati foglalkozás” c. tantárgy felé mutat. Ezért vállaltuk éppen az ipari jellegű gyakorlati foglalkozások és „Az élővilág” c. tantárgyak között megvalósítható kapcsolatok lehetőségeinek bemutatását a VIII. osztály tananyagának egy témakörén keresztül.

A megvalósítás feltétele, hogy a kapcsolódó szaktárgyak tanárai tájékozottak legyenek egymás munkájáról. Ezért mi, „Az élővilág” és a „Gyakorlati foglalkozás” anyagát oktató tanárok, a gyakorlati iskolában már a tanévet előkészítő munkálatok során adatgyűjtést végeztünk. Gondot fordítottunk egymás tanmenetének, tankönyveinek áttanulmányozására, s ismerkedtünk a gyakorlókerettel, a műhellyel. A tanév során több ízben végeztünk kölcsönös óralátogatásokat s a munkafiziológiai és pszichológiai megfigyelések, mérések, kísérletek terén az együttműködésnek egy korszerű formáját is sikerült megvalósítani. A koncentráció megvalósításának olyan eseteit, lehetőségeit mutatjuk be, melyben a gyakorlat megelőzi a biológiai alapfogalmak, ismeretek nyújtását. A biológus tanár ilyen esetben mindig épít a tanulók gyakorlat során megszerzett ismereteire, vagyis a tételes ismeretek indulnak ki a tapasztalatokból, ugyanakkor újabb ismereteket és tapasztalatokat nyújt s így még világosabb lesz a törvényszerűségek megfogalmazására szolgáló elméleti és tapasztalati bázis.

A gyakorlati foglalkozással való koncentráció megvalósításának lehetőségeit és módjait a VIII. osztály tantervi anyagának „Az emberi szervezet felépítése” című tárgykör tanítási egységein keresztül kívánjuk bemutatni. A témakör anyaga nemcsak az egészséges emberi szervezet felépítésének és működésének bemutatását szolgálja, hanem lehetőséget nyújt az egészséges életmódra való nevelésre és a munkavédelmi szabályok megtartásának szükségességét biológiailag is indokolja. A koncentráció megvalósításának olyan eseteit mutatjuk be, melyben a gyakorlat megelőzte a biológiai ismeretek nyújtását, vagyis amikor a tanuló gyakorlat során szerzett tapasztalataihoz kapcsoltuk az általunk nyújtott ismereteket.

A munkavédelmi szabályok ismertetésekor a gyakorlati foglalkozások óráin a tanulók következetesen hallottak arról, hogy az emberi test jól vezeti az elektromos áramot, ezért az elektromos vezetékek pusztá érintése életveszélyes. A „Milyen anyagból vagyunk” tanítási egység feldolgozása során a biológiai órán többek között nem csupán azt beszéltük meg, hogy az emberi test kb. 70%-a víz, hanem tudatosítottuk azt a tényt is, hogy az emberi szervezet jó áramvezető képességét vegyi összetétele magyarázza. Az élő és élettelen anyagok vezetőképességének összehasonlításán keresztül a világ anyagi egységének bemutatására törekedtünk. „A bőr szerkezete és működése” című tanítási egységnél is kapcsoltuk a biológiai ismereteket a gyakorlati tapasztalatokhoz. A bőr rétegeinek megismerésekor felhívtuk a tanulók figyelmét arra, hogy a munka során is szervezetünk első védelmi vonala a bőr. Szerkezetéből adódó szívósságával és rugalmasságával véd a dörzsölések, ütések ellen, valamint, hogy miért káros az, ha a munka során használt anyagok (festékek, hígítók stb.) eltömik a bőr pórusait.

A fémmunkák során több tanuló tapasztalta azt, hogy a fémreszelék, fémszilánk jól tapad a bőrhöz és szúró érzést kelt. Amikor a bőrt, mint érzékszervet is bemutattuk, az újabb biológiai ismeretanyag birtokában a tanulók maguk adták meg a korábban szerzett gyakorlati tapasztalat okát. A munkaruha helyes megválasztása, a gyakorlati munkákat követő tisztálkodás jelentősége, a helyes bőrápolásról nyújtott ismeretek révén tudatosodott tanulóinkban.

A kéziszerszámok helyes használatáról, méreteiről már az ötödik osztály gyakorlati foglalkozásain is volt szó. A tanulók hallottak arról, hogy a szerszámnak a tenyér nagysághoz alkalmazkodó kerületűnek kell lenni, különben a tenyér bőre felhólyagosodik s míg új felhám nem képződik, addig a hólyagos tenyérrel való munka fájdalmas és pontatlan. A VIII. o. „Élővilág” óráján a bőr szerkezetének megismertetése révén kitértünk a víz- és vérhólyag keletkezésének biológiai okaira is és a szerkezet és a funkció dialektikus egységében mutattuk be ezt a folyamatot, konkrét munkafolyamathoz (rovásfaragás) kapcsolva. Világos lett a tanulók előtt az is, hogy a felhám megvastagodása a bőrnek a munkához való alkalmazkodása s így a gyakorlat és elmélet egységében tudatosodott az, hogy az alkalmazkodás az élő szervezet általános tulajdonsága. A szervezet munkához való alkalmazkodásának, a munka alakító hatásának legszebb példáit „A mozgás szervezete” c. tanítási egység megtanítása során látták tanulóink. A munka legfontosabb szervének, a kéznek csont és izomelemeit ismeretve, a funkció bemutatásakor (ízületek mozgékonyága, a hüvelykujj szembefordíthatósága) vált a tanulók meggyőződésévé az is, hogy a kéz nem csupán a munka szerve, hanem annak terméke is. A gyakorlati munka kézformáló hatását tanulóink jól szemléltették az általunk végzett kézformavizsgálatok során, melyek segítségével sikerült előttük is szemléletesen bemutatni azt, hogy a munka változást eredményez a tenyér méreteiben. A tenyér szorítóerejének vizsgálata viszont azt bizonyította, hogy ez a mennyiségi változás minőségi változashoz vezet. Fáradékonysági vizsgálataink során annak bebizonyítására került sor, hogy a helytelen szerszámhasználat, az előny-

telen testtartás, a nem megfelelő méretű szerszám fokozza a fáradékonyságot, csökkenti a munka eredményességét. Ezek a kísérleti mérések nagyon felkeltették tanulóink érdeklődését, az volt a tapasztalatunk, hogy a dinamométeres vizsgálatok fokozták a munkakedvet is.

Az izomműködés biológiai ismeretanyagával segítettük előt az, hogy tanulóinknak helyes ismereteik legyenek az elfáradásról és ezek birtokában tudatosan szervezzék és végezzék gyakorlati munkájukat. Az „Élővilág” óráján ugyanis arról is szó esett, hogy vázizomzatunk a vegyi energiát mozgási energiává alakítja át — felhasználtuk ezt a lehetőséget az *energia-megmaradás törvényének tudatosítására is* — s az izmokban működés közben „salakanyagok” halmozódnak fel, ezért kifáradnak, izomláz lép fel, de a fokozatos és rendszeresen végzett munka nagymértékben fejleszti izomzatunkat, testi erőnket. Képeken szemléltettük azt is, hogy a helytelen testtartás milyen káros eredményekhez vezet.

A láb szerkezetének megismerése során a tanulók előtt világos lett a lúdtalp keletkezésének lényege s azok az intézkedések — a cipő helyes megválasztása, a testsúlynak munka közben gyakran és rendszeresen lábujjakra való áthelyezése — melyek révén a lúdtalp keletkezését megelőzhetik.

„A légzés szervrendszere” c. tanítási egység ismeretanyaga az egészséges munkakörülmények jelentőségének bemutatására teremtett lehetőséget.

Egészségvédelmi szempontból a műszaki gyakorlatokat vezető tanárok a fém- és fafűrészelésnél, dörzspapírral való csiszolásnál arra oktatták a tanulókat, hogy az orron át lélegezzék be a levegőt, mert az erős porképződés a légutak hurutját s egyéb megbetegedését okozhatja. A légzés szervrendszerének ismertetése során, az „Élővilág” nyújtotta ismeretanyag révén tudatosult tanulóinkban az, hogy mi az orron át történő légzés biológiai jelentősége. A légutakról szerzett olyan alaktani, anatómiai ismeretek, mint hogy a légutakat borító csillószőrös hám felfogja és kiküszöböli a rajta fennakadt porszemeket, hogy az orrüregbe szívott levegő fölmelegszik, nemcsak azt eredményezte, hogy a jelenben a tanulók zöme már igyekszik tudatosan alkalmazni az egészséges légzési módot, hanem látva a szervezetnek a környezethez való alkalmazkodását, az élővilág egyik legfontosabb törvényének jelentőségét is felismeri, és helyesen értelmezi. Egészségtani ismeretek nyújtása közben következetesen mutattunk rá arra, hogy *társadalmunkban legfőbb érték a dolgozó ember* és hogy jogszabályok, törvények biztosítják az egészséges munkakörülményeket, védik a munkások egészségét.

Egyszerű kísérletekkel mutattuk be azt a tényt, hogy a kilehelt levegőben kevesebb az oxigén, de több a széndioxid és a vízpára, közben tudatosítottuk azt is, hogy az eredményes munkához fokozottabb mértékben van oxigénre szüksége a szervezetnek.

A munkaéletteni vizsgálatok során a tanulók saját magukon észlelték azt, hogy a munka során megemelkedik a percnévti légvételek száma. A spirométerrel végzett mérésekből arról is meggyőződtek, hogy a munka intenzitásának megfelelően megváltozik a belélegzett levegő mennyisége is.

A kísérletek alapján tudatosítottuk a munka testedző jellegét. (A tunya ember erősebb izommunka közben legfeljebb 100 cm³-rel tudja növelni az egy lélegzésre beszívott levegő mennyiségét, ezért szaporán kapkod a levegő után, míg a munkában edzett, helyes munkafogásokat alkalmazó dolgozó 300 cm³-nél több levegőt is képes beszívni, tehát az ő számára kevesebb légvétel is elég.)

A légzőszervi megbetegedések ismertetése során olyan fogalmak kialakítására is sor került, melyeket a munkavédelemmel kapcsolatosan csak megemlített a gyakorlatvezető tanár. (Így pl. megismerték a hurut, a gyulladás lényegét, keletkezésének biológiai folyamatát.) *Az így megismert új biológiai fogalmak tudatosabb cselekvésekre ösztönzik a gyakorlati munkákat végző tanulókat.*

A munka során foglalkoztatott izmok a bővebb vérellátást igénylik, ezért munka közben a vérnyomás értéke is megváltozik, s a vérnyomás változásából következtethetünk az elfáradás mértékére is. „A vérkeringés” c. tanítási egység során ezt nemcsak a gyakorlati tapasztalatokra való hivatkozások révén mutattuk be, hanem a *tanulókön végzett műszeres mérésekkel* is. A mérési eredmények meggyőző hatása tanulóink körében nagy jelentőségű volt. Az érhálózat képanyaggal történt szemléltetése feltétlenül szolgálta annak beláttatását, hogy a munkavédelmi szabályok betartásának rendkívüli jelentősége van. A szemléltetések révén nemcsak azt ismerték meg a tanulók, hogy mely testrészeket futnak a testfelszín közelében a sérülés esetén erősen vérzékeny artériák, hanem azt is látták, hogy ezek az artériák általában védettebb helyeken futnak a szervezetben, vagyis újabb megnyilvánulását ismerhették meg az alkalmazkodás törvényének.

A keringési szervrendszer higiéniájával kapcsolatosan arra hívtuk fel tanulóink figyelmét, hogy a szűk munkaruhák, a szorosra húzott övek akadályozzák a vérkeringést, s ezáltal a munkateljesítmény értékét csökkentik.

A szív anatómiájának, valamint a szív helyzetének ismertetésekor a munkavédelmi rendszabályok következetes megtartása érdekében tudatosítottuk az elektromos áram szívre kifejtett hatását. (A halálosvégű villamosbalesetek oka az esetek többségében szívbénulás, amelyet már a szíven áthaladó 20–150 mA erősségű áram is képes előidézni, ha az 0,2 mp-nél tovább tart.) Az általunk nyújtott biológiai ismeretek révén tudatosává válik a vezetékekkel kapcsolatosan a „jobbkez használat”, mert konkrét szemléleti anyagon keresztül látják be a tanulók azt, hogy a jobbkez használata esetében az elektromos áram csak hosszabb úton át juthat a szívig s ezért a veszély csökkenhet.

„A táplálkozás” c. tanítási egységben részletesen szóltunk a tápanyagok építőanyag, illetve fűtőanyag szerepéről. A kalóriaszükségletet bemutató táblázat révén tudatosodott tanulóinkban az, hogy minél nagyobb erőfeszítéssel jár a dolgozó ember munkája, annál magasabb a kalóriaigény. (Tanulók tapasztalata: gyakorlati munkák után jobban megéheznek.) A jól szervezett, gazdaságosan, helyes munkafogásokkal végzett munka még nehezebb munka esetében is kevesebb kalóriaszükségletet eredményez, mint a könnyebb, de rosszul, helytelen munkafogásokkal végzett munka. Ennek kimutatására a tanulók munkafolyamatairól. (percenkénti reszelések, kalapácsütések száma, a szerszám útja és nehézsége stb.) részletes feljegyzéseket készítettünk és számítások révén a kalóriatöbbletek kimutatásával bizonyítottuk a fenti állítás igazságát. Az egészséges és rendszeres táplálkozás bemutatásakor arra is gondoltunk, hogy a nyújtott biológiai ismeretek révén tanulóink belássák, mennyire csökkenti a munkateljesítményt az, ha reggeli vagy tízórai nélkül jönnek iskolába, hiszen a megfelelő táplálkozás növeli a munkaképességet, a teljesítőképességet. A táplálkozásról nyújtott ismeretek alapján a védőtelemek és védőitalok jelentősége lett világosabb tanulóink előtt. A különböző munkák kalóriaszükségletét szemléltetésekor, s az anyagforgalom ismertetésekor ismételten felhasználtuk az anyag- és energiamegmaradás törvényének tudatosítására.

Az anyagcsere egyik részfolyamata a kiválasztás. Biológiai ismeretek révén győződnek meg erről tanulóink. A folyadékok egy része az ember bőrén keresztül mint verejték párolog el, ezért az izzadás előnyös és hátrányos következményekkel jár. Az egyik ilyen hátrányos következmény az, hogy a verejték megváltoztatja a bőrfelület elektromos ellenállását s növeli az áramütés hatékonyságát. Ezért a kiválasztásról nyújtott biológiai ismereteket kapcsolatba hoztuk a gyakorlati munkáknál előírt tiltó rendszabállyal: „Nedves, izzadt kézzel ne nyúlj elektromos kapcsolóhoz!”

„Az érzékelés” c. tanítási egységben nyújtott biológiai ismeretek során tanulóink-

ban tudatosodott az a tény, hogy a környezeti hatásokról, a környezetben lezajló eseményekről érzékszerveinken keresztül szerzünk tudomást s hogy a gyakorlati munkák eredményes végzésében jelentős szerepük van az érzékszerveknek. Ennélfogva magától értetődő, hogy a tanuló és a gyakorlati munka közötti viszonyban is tekintélyes szerep jut a szemnek, a látásnak és nincs olyan munkafolyamat, melynél kisebb vagy nagyobb szerepe ne lenne. A látással kapcsolatos biológiai ismereteket ezért használtuk fel annak beláttatására, hogy a védőszemüveg egészségüket, munkaképességüket védi. „A látás zavarai és megelőzésük” c. tanítási egység a szemhibák — közellátó, távollátó szem — kialakulásának megelőzését célozza, s mint fontos magatartási szabályt biológiai tények alapján közöltük tanítványainkkal, hogy egyfolytában ne végezzenek olyan munkát, amelyhez közelre kell nézniük s következetesen ügyeljenek a helyes látási távolság megtartására.

A két tantárgy közötti kapcsolat megteremtésének újszerű formáját éppen az érzékszervi vizsgálatok, kísérletek révén sikerült megvalósítanunk. Gyakorló iskolánk valamennyi tanulójának megmértük látás- és hallásélességét s így a vizsgálatok eredményének birtokában a gyakorlati munkákat vezető tanárok fokozatosabban gondolhattak a gyengébb érzékszervekkel — főleg szemmel — rendelkező tanulók munkakörülményeinek megjavítására, valamint a meghibásodott érzékszervek orvos útján történő kezeltetésére. A vizsgálatok során nem egy tanuló esetében kiderült, hogy szemüveg viselésére szorul. Ezek a vizsgálatok tehát a balesetek megelőzését is jól szolgálták. A munkafeltételek megjavítása érdekében is végeztünk vizsgálatokat, így elsősorban a munkanapok megvilágítottságának mértékét állapítottuk meg fénymérőkészülék segítségével. Ma már valamennyi műhelyünk munkahelyének megvilágítási értéke ismert s mondhatjuk azt, hogy a fényviszonyok szempontjából műhelyeink fel vannak térképezve. Ennek gyakorlati haszna többek között az, hogy a gyengébb látásélességgel rendelkező tanulókat az ismert, nagyobb fényerővel megvilágított munkapadhoz tudja állítani a gyakorlati munkát vezető tanár. Vizsgáltuk a színhatás élettani jelentőségét a munkavégzés folyamatában. Az eredményeket didaktikai hasznosításra bocsátottuk a gyakorlati órákat tartó kartársaik rendelkezésére.

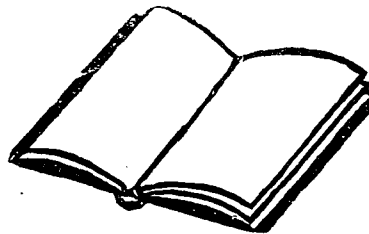
A hallás szervének és élettanának ismeretanyaga alkalmas volt annak tudatosítására, hogy a munkában hangjelzések felfogásának, a hallóérzékelésen keresztül történő figyelmeztetésnek — normálistól eltérő szerszámhangok, a hangok erősségének hirtelen megváltozása stb. — nagy jelentősége van. A nagyothallás növeli a baleseti veszélyt. Ezekről természetesen már előzőleg szó esett a gyakorlati foglalkozásokon is. A biológiai ismeretek szerepe azonban részükre több volt mint a korábban szerzett ismeretek, — tapasztalatok kibővítése. Audiométerrel megmértük valamennyi tanuló hallásingerküszöbét munka előtt és a zajos munkák végén is. Az eredményekből maguk a tanulók vonták le a következtetést: a munkavégzés során kerülni kell a felesleges zajt, mert az, ha nem is tartósan, de hallásingerküszöb csökkenést okoz. Ez a belátás olyan irányt adott a tanulók cselekvéseinek, melynek eredménye a zaj, a lárma keletkezésének megakadályozása vagy csökkentése volt.

Térbeli helyzetünk és elmozdulásunk érzékelésének, röviden egyensúlyozásának nagy szerepe van a munkafolyamatokban is. Ennek beláttatása a fül anatómiájának és élettanának ismertetésekor került sorra. A kísérleti bizonyítást úgy végeztük el, hogy úgynevezett egyensúlyvizsgáló készülék segítségével a munka kezdetén és végén végeztünk méréseket az egyensúly biztonságának kimutatására. A tanulók a kísérletek során megfigyelhették azt, hogy a fárasztó munka után csökkent az egyensúly biztonságának értéke.

A nyomás, tapintás, érzékelés ismertetése során tanulóink arról győződhetek meg, hogy a tapintás érzékelésnek is jelentős szerepe van a munkavégzésben, az ellenőrzésben.

Az ember legfontosabb tevékenységében, a munkatevékenységben a működő szervek összehangoltan működnek. A szervek együttműködését az idegrendszer biztosítja. Az idegrendszer anatómiájának és élettanának megismertetésekor bemutattuk ezen szervrendszer szervező, irányító funkcióit a munkafolyamatokban. Tanulóink megismerkedtek a reflex fogalmával, élettani jelentőségével s mi tudatosítottuk azt a fontos ténytet, hogy a munkavégzés élettani alapjai a reflexfolyamatok — (különböző ingerjelzésekkel reflexidő méréseket végeztünk) —, hogy a munkavégzésben végbemenő izommozgások összehangolását a mozgások legfőbb irányítója, az agykéreg mozgatóközpontja végzi. Tudatosítottuk azt is, hogy a mozgásbiztonság az izomideg kapcsolatok kialakulása révén fejlődik s ennek útja a gyakorlás. Reméljük, hogy tanulóinkkal ilyenformán sikerült beláttatni a gyakorlás nagy jelentőségét a munkafolyamatok területén is. A gyakorlati munka hatékonyságának fokozása érdekében a közölt biológiai ismeretanyagra való hivatkozással arra hívtuk fel a tanulók figyelmét, hogy eredményes munkát csak teljes figyelemmel, kipihent idegrendszerrel végezhetnek.

Szerénytelenek lennének, ha azt állítanánk, hogy a fenti példákkal, akár csak a kiragadott témakörben is, kimerítettük a két tárgy közötti kapcsolat megvalósításának minden lehetőségét. Csupán azt írtuk le, hogy nekünk mennyit sikerült felhasználni a tananyag nyújtotta lehetőségekből a koncentráció kiépítésére. Véleményünk az, hogy a kapcsolat megvalósításának nem csupán egyedüli lehetősége a tanítási anyag, hanem nagy lehetőségeket nyújtanak a munkaélettani vizsgálatok is. Azzal, hogy a munkaélettani vizsgálatok során nagyon sok órát töltöttünk a műhelyekben, gyakorlókertben, s megismerkedhettünk a gyakorlatvezető tanárok számos didaktikai problémájával, a tanulókra ható környezeti tényezőkkel, a tanulók fiziológiai és pszichikai adottságaival s hogy ezeket a munkaközösségben nem csupán megkonzultáltuk, hanem közös és következetes kísérletező munkával a problémákat megoldani is törekedtünk, olyan gyümölcsöző együttműködést teremtettünk, melytől nem minden ok nélkül várunk sokat. Ez az együttműködés az elméleti anyag alaposabb megismertetésében, a gyakorlati és tudományos kutató munkában jó eredményeket ígér: így a tanulók megterhelésének csökkentését, a gyakorlati élethez való közeledést, a tananyag alaposabb elsajátítását, a tanulási és munkakedv emelkedését, a szellemi és fizikai munka erőteljesebb megbecsülését s — ami a fő feladat — a tanulók világnézetének eredményesebb formálását.



A tanulók önállóságának fokozása az általános iskola 8. osztályában a „Mondatrend” című nyelvtani tanítási egység feldolgozásával

Közismertek azok a gyakorlati pedagógiai törekvések, amelyek a tanulók önállóságának, produktív gondolkodásának fejlesztésére irányulnak. Ezek kiterjednek a nevelés, oktatás tartalmára, folyamatára, az alkalmazott módszerekre, eszközökre és a szervezeti formákra egyaránt.

Az osztálykeretben történő frontális foglalkoztatás mellett a feldolgozott témában szerephez jut a tanulók csoportos munkája is. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy az oktatási folyamatban a tanulók képesek-e önállóan végig járni a tények megfigyelésének, elemzésének és az általánosításnak logikai útjait.

AZ ÓRA FELÉPÍTÉSE ÉS LEFOLYÁSA

Nyelvtan. 8. osztály.

A tanítás anyaga: A mondatrend.

Oktatási cél: Az összetett mondat fajtáiról tanultak felújítása, az alárendelő összetett mondat tagmondatai sorrendjének megismerése. Az alárendelő összetett mondat mondatvégi írásjeleinek helyes alkalmazása.

Nevelési cél: A tudatos nyelvhasználat fejlesztése az összetett mondatok használatával kapcsolatban. A mondatrend csoportos feldolgozásával a logikus gondolkodás fejlesztése. Igényes, szép beszédre; az anyanyelv szeretetére nevelés irodalmi példák felhasználásával.

I. 1. Ellenőrzés

- a) *A mondatok szerkezetéről, az összetett mondat fogalmáról és fajtáiról tanultak ismétlése.*

Ady életrajzában olvastuk:

„Újságíróként bátor hangon támadta a magyar társadalom hibáit. Az orosz forradalom példáján megtanulta, hogy elkorhadt társadalmakat csak a nép menthet meg.”

Szerkezetük szerint milyen fajta mondatok ezek? — Az első mondat egyszerű. — Miért? Milyen mondatot nevezünk egyszerű mondatnak? — A második mondat összetett. — Miért? — Határozd meg az összetett mondat fogalmát!

Milyen fajtái vannak az összetett mondatoknak? — Az alá- és mellérendelő összetett mondat fogalmának felújítása.

Milyen fajta mondat az életrajzi idézetben szereplő összetett mondat? — Miért alárendelő?

Idézd „A grófi szerűn” című költeményből a zsellérek ébredését! „Koldus, rossz almú zsellér ébred, / Lompos, bús kutya csahol.”

Milyen fajta mondat ez szerkezete szerint? — Mellérendelő. — Miért?

b) *Az írásbeli házi feladatok ellenőrzése:* 19/1. feladat, alá- és mellérendelő összetett mondatok szerkesztése kiegészítéssel. Szerkezetük szerint milyen fajta mondatokat alkottatok a házi feladatban?

— Minden osztálytársunknak azt kívánjuk, hogy jó eredményt érjen el. Egyéni elemzés. Alárendelő összetett mondat. — Miért? — Az idén sokáig tart a nyár, még meleg van. — Mellérendelő összetett mondat. — Miért?

Az ellenőrzést a tanár frontális osztálymunka keretében végezte. Gondolkodtató kérdéseit részben szóban közölte, részben kis betűkártyák felmutatásával készítette a tanulókat pontos, logikus válaszra. Az ellenőrzés változatos módja (gondolkodtató kérdések, idézetek elemzése, hiányos mondatok kiegészítése, meghatározások felidézése, betűkártyák használata) az értelmi erők közül főleg az emlékezet, képzelet és a gondolkodás mozgósítását tette szükségessé: Az új anyag előkészítését szolgáló további mozzanat ugyancsak frontális munka keretében zajlott le, az alábbi kérdések alapján:

2. *Az új anyaghoz kapcsolódó ismeretek felújítása:*

— Milyen fajta tagmondatokból áll az alárendelő összetett mondat? — Főmondatból (Fm.) és mellékmondatból (Mm.)

— Milyen sorrendjét figyeltük meg eddig az alárendelő összetett mondat tagmondatainak?

„Akkor szép az erdő, mikor zöld.” Fm. + Mm.

„Ahány ház, annyi szokás.” Mm. + Fm.

3. *Célkitűzés: A mai órán figyeljük meg, hányféle lehet az alárendelő összetett mondat tagmondatainak sorrendje!*

II. *Az új anyag feldolgozása csoportmunkával: a mondatrend.*

1. *Példamondatok:*

Rajunk elhatározta, hogy ünnepi műsorral készül november 7-ére. Amelyik őr első lesz, az szerepel az iskolarádióban. Az az őr, amelyik legtöbbet tud a Szovjetunióról, részt vesz a vetélkedőn. (Hány tagmondatnak látszik? Vigyázz!)

Erre a napra, azt hiszem, minden pajtás készül. (Az utolsó mondatot ne másoljátok le, ezt közösen fogjuk megfigyelni és elemezni!)

A vizsgálandó tényanyagot előre felírta a tanár a táblára, amelyet a tanulók a feladatlapok utasításai szerint később lemásoltak. — Az utolsó mondatot — a csoportmunka befejezése után — közösen elemezték.

2. A példamondatok (tényanyag) elemzését, az analízis-szintézis logikai műveleteit, valamint az általánosítást, szabályalkotást a tanulók csoportmunka keretében, feladatlapok segítségével a következő csoportbeosztás alapján végezték:

Az I.—II.—IV.—V. csoport feladatai:

— Másoljátok le a példamondatokat!

— Húzzátok alá a főmondatot pirossal, a mellékmondatot feketével!

— Fm. + Mm. rövidítéseket használva foglaljátok képletbe, hányféle lehet az alárendelő összetett mondat tagmondatainak sorrendje!

A III. csoport feladatai:

— Rakjátok ki a mágnes táblán a példamondatokat úgy, hogy az Fm. piros, az Mm. fekete betűs legyen!

— Szóban állapítsátok meg, hányféle lehet a tagmondatok sorrendje!

— A VI. csoport feladatai:

— Elemezzétek a táblai példamondatokat: melyik a fő, melyik a mellékmondat!

— A mágnestáblán rakjátok ki a tagmondatok lehetséges sorrendjének képleteit a betűkártyákkal! (Fm., Mm.)

Amint a csoportok feladataiból is kitűnik, az osztály tanulói 6 csoportban dolgoztak. Egyik csoport létszáma sem haladta meg a 6 főt. A csoportok összetétele tanulmányi eredmény szempontjából heterogén volt.

Valamennyi csoport azonos feladattal — a tagmondatok sorrendjének megállapításával — foglalkozott. A feladatlapokból némi differenciáltság azonban kiderül. S ez abban mutatkozott meg, hogy ugyanazt a célt más módon kellett a tanulóknak elérniük. Pl. Fm. + Mm. rövidítéseket használva foglaljátok képletbe, hányféle lehet az alárendelő összetett mondat tagmondatainak sorrendje! (Az I.—II.—IV.—V. csoport feladata)

Szóban állapítsátok meg, hányféle lehet a tagmondatok sorrendje! (A III. csoport feladata) A mágnestáblán rakjátok ki a tagmondatok lehetséges sorrendjeinek képleteit! (A VI. csoport feladata)

Lényegében tehát az alapvető szabály, törvényszerűség megállapítása minden munkacsoport feladata volt. Ezért a beszámoló alkalmával a csoportok jól ellenőrizhették egymás munkáját.

3. *A csoportok beszámolója:* a mondatrend szabályának rögzítése. Az I. csoportból beszámol egy tanuló. A beszámolót az V. csoportból bírálja — ha szükséges kiegészíti — egy tanuló. A beszámolót végző tanuló osztályzatot kap, míg a bíráló jó pontot.

Az I. csoport tagjai először a betűkártyák felhasználásával, közösen számolnak be: — Milyen fajta tagmondat a példamondatok első tagmondata?

1. Fm. 2. Mm. 3. A Fm-ba Mm. ékelődik.

Utána az egyéni beszámoló következik:

— Olvasd fel a feladatot! — Hogyan oldottad meg? Hogyan foglaltátok képletbe a tagmondatok különböző sorrendjét?

Fm. + Mm. Mm. + Fm. Fm. Mm. Fm.

Helyesírási vonatkozás: a főmondatba beékelődő mellékmondat elé is, mögé is vesszőt teszünk.

A III. csoportból beszámoló tanuló a II. csoportból bírálja egy tanuló.

— Bizonyítsd be, hogy helyesen választottátok ki a főmondatot!

A főmondat a fő mondanivalót tartalmazza. A főmondatból szerkeszthetek kérdést a mellékmondatra.

A VI. csoport beszámolóját a IV. csoportból bírálja illetve egészíti ki egy tanuló.

— Hányféle lehet leggyakrabban az alárendelő összetett mondat tagmondatainak sorrendje?

Képletek. Szabályalkotás. A szabály leírása.

A táblán levő utolsó mondat közös megfigyelése és elemzése:

Erre a napra, azt hiszem, minden pajtás készül.

A tagmondatok sorrendjének képlete:

Mm. + Fm. + Mm. (Ritkább mondatrend)

A nyelvtankönyvben levő szabály módosítása:

„Az alárendelő összetett mondatban a tagmondatok sorrendje többféle lehet... stb. (Nyelvtan 20. old.)

4. *Írásjelek az alárendelő összetett mondat végén:*

Pótoljátok a hiányzó írásjeleket! — Figyeljétek meg, tartalma szerint milyen fajta a főmondat, milyen írásjelet kívánna?

Példamondatok:

Írásunk elárulja, (kijelentő) hogy ismerjük-e anyanyelvünk törvényeit. Művelt embernek tekinthetjük-e azt, (?) aki hibákat követ el a helyesírásban? Ne gondold, (!) hogy az írásjelek pontatlan alkalmazása nem tekinthető helyesírási hibának!

Szabályok:

Ha a főmondat kijelentő, az összetett mondat végére pontot kell tenni. Ha a főmondat kérdő, az összetett mondat végére kérdőjelet teszünk. Ha a főmondat felszólító, óhajtó, parancsoló, az összetett mondat végére felkiáltó jelet teszünk.

A szabály általánosítása: az alárendelő összetett mondat végére mindig olyan írásjelet teszünk, amilyent a főmondat tartalma kíván.

III. 1. Összefoglalás, a tanultak gyakorlati alkalmazása: változtassátok meg a tagmondatok sorrendjét, ahányféleképpen lehet:

Az az ős győz a vetélkedőn, amelyik legjobban felkészül.

2. A 20/2. gyakorlat megoldása szóban.

3. Házi feladat: a 20. oldalon levő szabályok megtanulása, írásban: a 21/2. feladat.

*

Összegezésül tekintsük át ismét ennek az órának a lefolyását.

Ha vizsgálódásunkat az oktatás folyamata szempontjából végezzük, megállapíthatjuk, hogy a tanítási óra egészében nem azonos szervezeti keretben zajlott le.

Az óra eleji ellenőrzést, az új anyag előkészítését frontális osztálymunka keretében végezte a tanár. Az alárendelő összetett mondat tagmondatainak, a mondatrendnek az ismertetése csoportmunka keretében történt. A helyesírási vonatkozások tudatosítását, valamint a megszerzett ismeretek elmélyítését, gyakorlását, a tanultak összefoglalását — ismét közvetlen tanári irányítással, frontális munka keretében végezték a tanulók. Lényegében tehát ezen az órán az új anyagot dolgozták fel a tanulók csoportmunka keretében. A hagyományos frontális osztálymunka kiegészítő részeként kapott csak szerepet a csoportmunka. Arra a kérdésre igyekeztünk választ kapni, hogy közvetlen tanári irányítás nélkül, megfelelő előkészítés után, képesek-e a tanulók az új anyag feldolgozására, vagyis meg tudják-e önállóan oldani az elemzés, általánosítás (szabályalkotás) didaktikai feladatait.

A tanulók ismereteinek ellenőrzése arról győzött meg bennünket, hogy képesek voltak a feladat önálló megoldására. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a mondatrend megértése nem jelentett különösebb nehézséget a 8. osztályos tanulóknak, hiszen előzetesen alaposan megismerték az összetett mondat fogalmát, szerkezetét, fajtáit. Rendelkeztek tehát azokkal az ismeretekkel, amelyek segítségével az újat is megszerezhették.

A mondottakból nem következik egyértelműen, hogy e munkaformának csupán akkor lehet szerepe, helye az oktatás folyamatában, amikor a tanulók az ismert anyaghoz igen hasonló témával ismerkednek meg.

A tanítási órának még egy tanulságát említjük meg. Amíg az osztály frontális foglalkoztatásakor a tényanyag megfigyelése, elemzése, az általánosítás a tanár közvetlen vezetésével történt, addig ezen az órán a feladatlapok kérdései és utasításai alapján, tehát csupán közvetett irányítással, önállóan oldották meg a feladatot a tanulók, s adtak választ a kérdésekre. Az önálló munkát követő értelmes beszámolóik igazolták, hogy a munkacsoportok jó munkát végeztek. Az egyes csoportok csak részfeladatokkal foglalkoztak, azokat azonban nagy aktivitással végezték. A csoportfoglalkozás tárgya azonos volt, a csoportonként váltakozó kérdések azonban nagyban fokozták az osztály érdeklődését.

Kísérleti eszközök készítése gyakorlati órákon: a hengerkerék

A gyakorlati foglalkozások tanítása során egyre több alkalommal készítettünk kísérleti eszközöket.

Ez az irányzat csak abban az esetben helyeselhető, ha egyrésztől a munkadarabok kivitelezése az előírt tantervi anyag teljes megvalósítását jelenti, másrésztől viszont *igényes* kísérleti eszközöket termel.

A munkadarabok tervezésénél aprólékos gondossággal ügyeljünk arra, hogy a megvalósítás folyamán a tanítandó műveletsorok szerepeljenek, valamint arra, hogy a kialakított eszközök valóban alkalmasak legyenek a kísérletek bemutatására.

Az alábbiakban egy 7. osztályban tanítható kísérleti tárgynak részletes tervezetét közreadjuk.

Munkadarabunk, vagy ha tetszik kísérleti eszközünk a *hengerkerék* lesz, melynek segítségével a 7. osztályban tanítandó mechanika több törvényszerűsége bizonyítható. (Forgatónyomaték, egyensúlyi helyzet stb.)

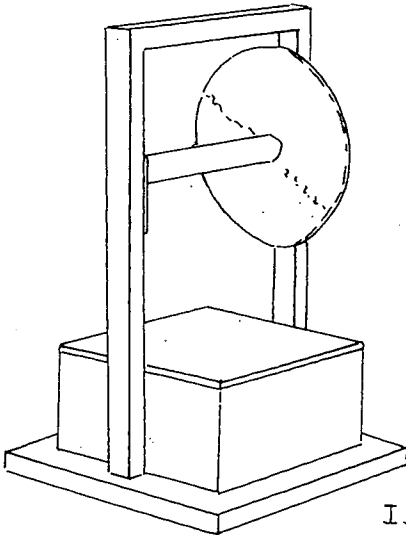
Az eszköz megvalósítását a komplex-munkák idejére tervezzük. Időtartam három foglalkozás, vagyis hat óra. A gyors és igényes gyártási folyamathoz jól átgondolt munkaszervezési formákat kell alkalmazni.

A három foglalkozás együttes tervezete:

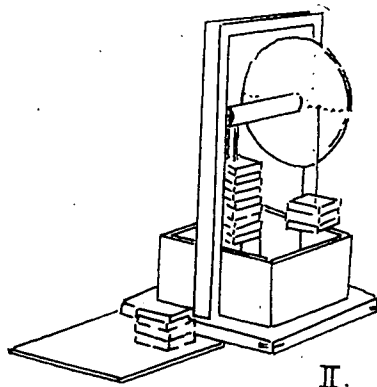
1. A foglalkozás feladatai:

- A famunkák eddig tanult műveleteinek komplex gyakorlása.
- Faipari szerszámismeret áttekintése.
- Műszaki rajzok olvasásának gyakorlása.
- Munkavégzés a közösségben.

2. Munkadarab: Hengerkerék. (I. és II. ábra.)



I.



II.

3. *Koncentráció:* Forgató nyomaték, egyensúlyi helyzet. (Fizika a 7. osztályban.)
4. *Munkavédelem:* A használt anyagok és szerszámok balesetmegelőzési szabályai.
5. *Anyagszükséglet:*

- 6 db 20 · 20 · 200 mm fenyőléc az alaplap keretéhez,
- 1 db 5 · 200 · 200 mm rétegelt lemez az alapkeret fedéséhez,
- 4 db 10 · 50 · 150 mm fenyőléc a doboz oldalaihoz,
- 2 db 20 · 20 · 300 mm fenyőléc az állványhoz
- 1 db 20 · 20 · 190 mm fenyőléc az állványhoz,
- 2 db 5 · 20 · 50 mm rétegelt lemez keréktartónak (csapágyinak),
- 1 db 5 · 150 · 150 mm rétegelt lemez dobozfedélnek,
- 22 db 5 · 35 · 35 mm rétegelt lemez súlyzozozatnak,
- 1 db 18 · 18 · 130 mm fenyőléc hengernek,
- 1 db 5 · 140 · 140 mm rétegelt lemez keréknek;

Szegek, enyv, pácoldat vagy olajfesték, 1 mm horganyzott vashuzal a súlytartó száruk kialakításához.

6. *Szerszámszükséglet:*

A famunkák eddig megismert szerszámjai a művelettervek szerint.

7. *Szemléltetőeszközök:*

A tanári mintadarab és a szerszámismeretre és műveletsorokra vonatkozó képek, diafelvételek.

8. *A foglalkozás felépítése:*

A táblai magyarázó rajzok és a mintadarab alapján elkészítjük az egész komplex munkafeladat művelettervét.

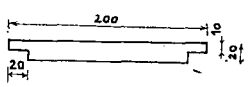
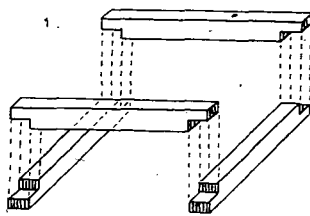
- Így külön beszélünk
- | | |
|----------------|------------------------|
| 1. az alaplap, | 4. a hengerkerék, és |
| 2. a doboz, | 5. a tartozékok, végül |
| 3. az állvány, | 6. a szerelés |

művelettervéről. Ha a teljes tervsort végigtekintjük, azonnal szemünkbe tűnik, hogy a kísérleti eszköz elkészítése az eddig tanult összes famegmunkáló műveletet tartalmazza. Éppen ezért nagyon alkalmas ez a tárgy komplex munkadarabként történő beállításra. Jó példája az *egy munkanemen belüli* összetett feladatoknak.

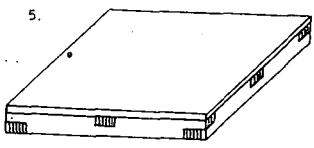
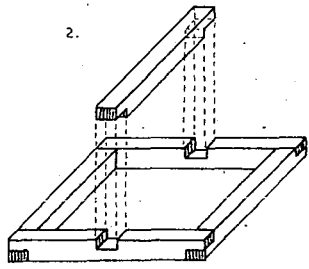
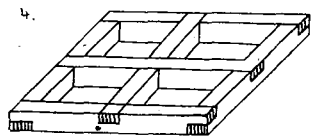
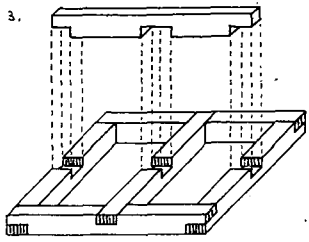
A művelettervek a következők:

1. *Alaplap:*

- Élek gyalulása simítógyaluvál,
- Felület csiszolása csiszolópapírral,
- Kirajzolás az anyagon,
- Darabolás illesztő fűrészsel,
- Kirajzolás a derékszögű lapoláshoz,
- Derékszögű lapolás elvégzése,
- Előrajzolás a „T” kötésekhez és a kereszt kötéshez,
- „T” kötés és kereszt lapolás kialakítása,
- Illesztés, előkészítés az enyvezéshez,
- A keret fedelének kivágása, letisztítása,
- A talprész összeállítása és enyvezése.



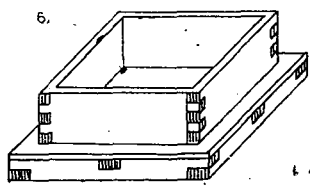
Anyagszükséglet: 6 db. 20×20×200 mm-es fenyőléc



Anyagszükséglet: 1 db. 200×200×5 mm-es rétegelt lemez

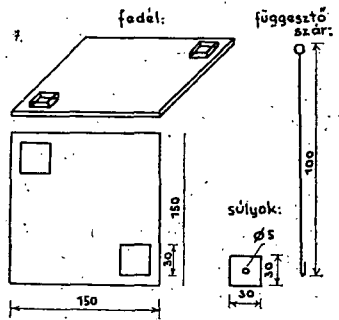
(1—2—3—4—5. ábra.)

2. A doboz:



Anyagszükséglet: 4 db. 150×50×10 mm-es puhafaléc

(6. és 7. ábra.)

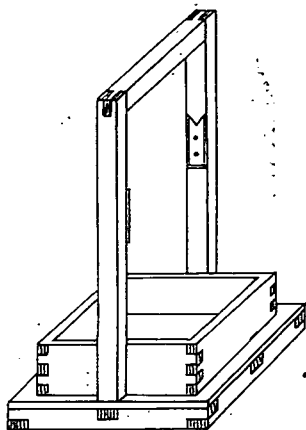


Anyagszükséglet: 1 db 150×150×5 mm-es rétegelt lemez
22 db 30×30×5 mm-es rétegelt lemez

Élek gyalulása simítógyaluvál,
Felület csiszolása csiszolópapírral,
Mérés, kirajzolás az anyagon,
Darabolás illesztőfűrészszel,
Az egyenes fogazás előrajzolása az anyagon,

Az egyenes fogazás kialakítása a gyakorlatban,
Illesztés, előkészítés az enyvezéshez,
Az enyvezés elvégzése, leszorítás,
A sarokkötések letisztítása gyaluvál,
csiszolópapírral.

3. Az állvány:

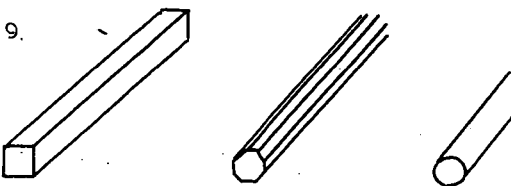


Darabolás illesztőfűrészsel,
Az ollós csapozás előrajzolása az anyagon,
Az ollós csapozás kialakítása,
Illesztés, előkészítés az enyvezéshez,
A keréktartó lapocskák kiszabása, felerősítése,
Az enyvezés elvégzése, szorítás,
Az új sarkok letisztítása gyaluval, csiszolópapírral.

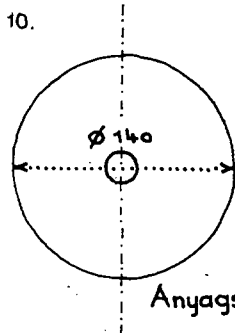
Anyagszükséglet: 2 db $300 \times 20 \times 20$ mm-es
1 db $190 \times 20 \times 20$ mm-es puhafaléc,
2 db $50 \times 20 \times 5$ mm-es rétegelt lemez,
szegek

8. ábra.)

4. A hengerkerék:



Anyagszükséglet: 1 db $140 \times 18 \times 18$ mm-es
puhafaléc



Anyagszükséglet: $145 \times 145 \times 5$
mm-es rétegelt
lemez; szegek

(9. és 10. ábra)

A kerék előrajzolása, az anyagon,
A kerék kialakítása fonalfűrészsel,
A henger anyagának méretre gyalulása,
A méret pontos anyag hengerítése,
A keréken a beosztás elkészítése,
A szegsor felrakása,
A két elem összekötése szegek segítségével,
Illesztés.

5. *Tartozékok:*
(7. ábra)

A méretre fűrészelt lemezcsíkokból a négyzetek kivágása,
A kialakított súlyok központjának kijelölése,
A lapocskák kifúrása,
A súlytartó szárak kiszabása,
A súlytartó szárak megformázása,
A tartozékok átvizsgálása.

6. *A szerelés:*

Az eddig elkészített öt alkotóelem illesztése,
A talp, a doboz és az állvány szeg és enyv segítségével
történi összeszerelése,
A kész kísérleti eszköz kipróbálása,
Pácolás, vagy olajfestés.

A műveleti sorrend megállapítása után a munka elvégzésének módozatát tárgyaljuk meg.

Egyéni munka esetén a darab megvalósítása rendkívül sok időt venne igénybe. Ezért közösen fogjuk elkészíteni.

A csoport brigádokra oszlik. Minden brigád két foglalkozáson keresztül egy-egy részét alakítja ki a munkadarabnak. A harmadik foglalkozáson az összeszerelés következik.

Megállapodunk a munkadarabok mennyiségében is. Célszerű, ha minden brigád két-két tárgy elkészítését vállalja.

Gondoskodunk arról, hogy mindenkinek a kellő eszközök rendelkezésre álljanak. Különösen a ritkábban használt kéziszerszámoknál kell erre a körülményre nagyon ügyelnünk. Az általános megbeszélést a brigádok konkrét munkatervének rövid megállapítása követi. Ennek lényegét a tanulók füzetükbe is lejegyzik. A tervek alapján a munka beindul. Az ismert műveletek bemutatása nem szükséges. Típushibák esetén tanulói, esetleg tanári szemléltetéshez folyamodhatunk.

A két „termelő” foglalkozás után az összeszerelést megvalósító harmadik alkalommal a záró mozzanatok valósulnak meg: kipróbálás, értékelés. Az elkészült darabok minőségénél a közösséget osztályozzuk. Minden brigádtag a brigád által közösen kiérdemelt jegyet kapja. Indokolt esetben ettől a módszertől eltérhetünk.

Mivel a tanulók a különböző alkatrészeket a táblai rajzok segítségével méretezik és alakítják ki, a rajzolás gyakorlásának tantervi feladatát szinte automatikusan megvalósítják.

A brigádkeretben megszervezett tevékenység során a vezetők röviden felfrissítik a szerszámismeret lényegesebb fogalmait. Ezt a folyamatot tanári irányítás segíti.

A komplex munkadarab létrehozásának legelső feltétele a jó munkaszervezés. Ennek nagyon sokféle megoldása lehetséges. Most egy olyan tervet próbálunk körvonalazni, amelynek a kivitelezése nem jelent különösebb problémát sem a tanulónak, sem a foglalkozást vezető tanárnak.

Feltételezzük, hogy csoportunkban öt brigád szerepel. Ez megfelel egy húszas létszámú csoportnak, ahol a brigádok négy-négy tagot számlálnak.

Az eszköz kialakításának műveletterve hat lépcsőben realizálható. Önként adódik tehát a megoldás: minden résztervnek egy-egy brigád lesz a gazdája, míg a kimaradó hatodik lépést az utolsó foglalkozáson közösen valósítják meg.

Más szóval: az *első brigád az alaplap*, a *második brigád a doboz*, a *harmadik brigád az állvány*, a *negyedik brigád a hengerkerék*, az *ötödik brigád pedig a tartozékok* elkészítéséhez fog. Munkájukat két teljes foglalkozáson át végezhetik. Ez elegendő idő a részfeladat megvalósításához. A harmadik foglalkozáson az összeszerelés és felületkezelés műveletét már a saját darabjaikon fogják végezni.

Ezek után nézzük közelebbről az egyes brigádok tervét jelentő műveletsorokat!

Az *első brigád* feladata az alaplapok megformázása. Ezek léckeretre enyvezett rétegelt lemezből állanak. A léckeret hat elemet tartalmaz: négy derékszögű lapolással egymáshoz rögzített lécet, amelyek négyzetet alkotnak és két átfogó elemet, amelyek a négyzet oldalainak felezőpontjaihoz csatlakoznak „T”-kötéssel. A két átfogó léc középen keresztlapolással kötődik egymáshoz.

A talp ilyen értelmű felépítése azért célszerű, hogy az eszköz megfelelő tartását biztosíthassuk és egyben mód nyíljon a lapolás három fajtájának: a derékszögű lapolásnak, a keresztlapolásnak és a „T”-kötésnek gyakorlására.

Amint a művelettervből is kitűnik, az első feladat a méretre darabolás. Ezt a feladatot mindannyian végzik, hogy a megkezdéshez gyorsan legyen elegendő anyag előkészítve. Ha ezzel elkészültek, megtörténhet a munkamegosztás: egy tanuló előrajzol, egy a derékszögű lapolást csinálja, egy a „T”-kötéseket, egy pedig a keresztkötés feladatát hajtja végre. Egy ideig mind a négy tanulóknak lesz tennivalója, de a cselekvéssorok nem pontosan egyenlő időtartama miatt valamelyik „munkanélkülivé” válik. Ám ez a körülmény semmi problémát nem okoz, mert ez a tanuló ahhoz a társához fog beállni segíteni, akinél viszonylag a legtöbb még az elvégzendő művelet. Így biztosítható a csoport tagjainak állandó foglalkoztatottsága és egyben a helyes megosztás segítségével a gyors munkavégzés is.

Szinte magától adódó megoldás, hogy a talpkialakítás esetében az enyvezés és általában történő letisztítás folyamatát azok a tanulók kezdik megvalósítani, akik az előző feladatokkal a leghamarabb lettek készen. Amint fentebb már leszögeztük, minden brigád két-két kísérleti eszközt épít, tehát minden elemből — így a talplemezből is — tíz-tíz darabot kell megcsinálniuk. Ez a szám első meglátásra igen nagynek tűnik, ám a munka folyamatában kiderül, hogy az egyre gyorsabban megformázott alkatrészekből két foglalkozás alatt egy ügyesebb csoporttal elvégezhető feladat.

A *második brigád* a doboz munkálatait végzi. Az élgyalulást, a méretre darabolást ebben a közösségben is mindannyian művelik. Az előkészített anyagok birtokában kezdődik a folyamatok szakosítása. Itt legjobb módszerként kínálkozik, hogy két tanuló az egyenes fogazás pontos előrajzolását vállalja, a másik kettő pedig a fogazást elkészíti. Helyes, ha minden rajzolóhoz tartozik egy kivitelező, más szóval két-két tanuló. Helyes a két pár közötti verseny kialakítása. Az ügyesen motivált vetélkedés az eredmény minőségében és mennyiségében is jelentős változást hozhat!

Az elkészített kötések enyvezésére itt is akkor kerül sor, midőn az egyik tanuló már az előző feladatával már elkészült. Később természetesen a másik két gyermek is bekapcsolódik a művelet megvalósításába.

Ennek a brigádnak a tervében még a sarkok enyvezés utáni letisztítása szerepel, amit a fentiekhez hasonló munkamegosztással teljesítenek.

A *harmadik brigád* tagjai az állványt építik fel. A tennivalók közül e helyen is az előkészítés folyamata az első. A közösen előkészített anyagok birtokában egy tanuló

hozzálát az ollós csapozás előrajzolásához, a második megformázza az ollós csapozást, a harmadik a tengelytartó lapocskák elkészítését vállalja, a negyedik pedig a kész csapokat enyvezi össze. Valószínű, hogy — a többihez viszonyítva — ennek a brigádnak a tennivalója kevesebb időt fog igényelni. Ebben az esetben a gyermekek annak a közösségnek adnak segítséget, ahol még a legtöbb munka van.

A *negyedik brigád* feladata a tulajdonképpeni hengerkerék elkészítése. A cselekvéssorok helyes megosztása: egy tanuló a kerék előrajzolását és a beosztások kialakítását végzi, a második fonalfűrészsel kivágja a keréktárcsákat, a harmadik méretre gyalulja a henger léccanyagát, a negyedik a hengerítést valósítja meg. A kész elemek szerelését itt is a legfrissebb brigádtagok kezdik, majd az egész kis közösség folytatja.

Az *ötödik brigád* a tartozékokat készíti el. A megvalósítás gördülékényebbé tétele érdekében olyan rétegelt lemezléceket osztunk ki, amelyeknél a szélesség már méretnek megfelelő. Így az első tanuló feladata a lécekből a szükséges méretű lapocskák kivágása illesztő fűrészsel, a második a négyzetlapok középpontját jelöli ki a fúráshoz, a harmadik a fúrást valósítja meg, a negyedik leszabja és megformázza a súlytartó szárazakat.

Az eddig elmondottak szerint az öt brigád — ütemes, szorgalmas munka esetén — két foglalkozás alatt elkészíti a tíz darab kísérleti eszköz alkotóelemeit. A harmadik foglalkozáson a feladatsor újból magától adódik: minden brigád most már a saját két-két munkadarabját szereli össze. A talpat és a dobozt, valamint a dobozt és az állványt enyv és szegek felhasználásával erősítjük egybe. Ennek elkészülte után kerülhet sor a színezésre, vagy az olajfestésre. A pácolás ebben az esetben célravezetőbb eljárásnak mutatkozik.

Az elkészített kísérleti eszközöket kipróbáljuk. Rövid néhány mondatban átismételjük a forgató nyomatékról, az egyensúlyi helyzetről a hetedikes fizikában tanultakat, majd néhány példát véve megvizsgáljuk, hogy eszközünk valóban igazolja-e a fizikai törvényszerűségeket. Ha kisebb eltérések adódnának (a hengerkerék csapjainak érdesége, az anyag egyenlőtlen elosztása stb.), a hibákat igyekszünk kijavítani, illetve tanulóinkkal kijavíttatni.

Három-foglalkozásos feladatunk befejező mozzanata az értékelés. Nem egyénileg, hanem brigádonként osztályozunk. Ez a megoldás természetesen megkívánja, hogy a munkafázis ideje alatt állandóan minden brigádot szemmel tartsunk és részteljesítményeiket is osztályozzuk. A részminősítéseket minden foglalkozás végén közöljük, hogy így a brigádtagok is láthassák eddigi eredményeiket. A nem megfelelő produkciók tudatosítása sokszor ösztönzőleg hat a csoport további munkájára. Éppen ezért ezt a lehetőséget, mint nevelési tényezőt, nem szabad elhanyagolni.

A komplex munkadarabok értékelésénél — amennyiben nem egyéni, hanem közösségi munkaszervezési formát alkalmazunk, nagyon lényeges a *munkálkodó csoport* tevékenységének kihangsúlyozása! A közösség teljesítménye felülmúlja az egyén produkcióját, mert abban sok kiváló egyéni munka szerepel!

A brigádok tehát megkapják a munkájukat minősítő osztályzatokat. Ez egyben annyit jelent, hogy minden csoporttag ugyanazt az osztályzatot kapja. Első pillanatra úgy tűnhet, hogy ez a módszer nem igazságos. Ám, ha közelebbről vizsgáljuk a problémát, láthatjuk, hogy a nem egészen egyenlő munkáért kapott egyenlő osztályzatok a komolyan dolgozó tanulóknál az egymás munkájáért érzett felelősség tudatát fejlesztik ki. Ez a körülmény pedig sok értéket jelenthet a gyermek jellemének formálása vonalán.

Ha a feladatok hiányos teljesítése indokolttá teszi, egy-egy tanuló csoportjának osztályzatánál gyengébb érdemjeggyel is minősíthető.

FIATAL NEVELŐK FÓRUMA

PÁLYAKEZDÉSEM ÖRÖMEI — GONDJAI

Alig múlt egy éve, hogy kézhez vettem friss tanári diplomámat. Szinte észrevétlenül, egyik napról a másikra lettem diákból tanár. Ez önmagában is olyan élmény, amelyben az embernek csak egyszer van része. A tanári szoba, az osztályozó értekezlet, a napló varázsa valóság lett. Megtartottam nagy izgalmak közepette az első órámat, beírtam életem első, önálló osztályzatait. Bevallom az első hetekben sokszor néztem aggodva a hátrulsi padok felé, ahol szakvezető tanáraink ültek a gyakorló iskolában és jegyezték ténykedésünket. A hirtelen jött önállóság örömmel és aggodalommal töltött el. Vajon jól csinálom-e? Mit lehet a 40 szempárból kiolvasni? Sokszor nem is mertem beírni az osztályzatot, csak a tanítás befejezése után, mert úgy éreztem, nem tudtam eléggé odafigyelni a felelőre, hiszen annyi volt az új és szokatlan momentum egy órán, amire figyelni kellett.

Most, amikor eltelt pályakezdésem első éve, telve gazdag élményekkel, örömeikkel, gondokkal, többen tették fel a kérdést: „nó mi a véleményed az első évről?” Ha csak a kellemes élményeket veszem sorra, akkor a válasz egyszerű, ha viszont a nehézségeket, gondokat, problémákat is sorra veszem, akkor rendkívül nehéz és bonyolult.

A Pedagógiai Szemle legutóbbi 7—8. számában mindenre kiterjedő, igényes írás jelent meg Karlovitz János tollából, amely a kezdő pedagógusok szakmai problémáival foglalkozik. Ezt szeretném kiegészíteni, kicsit más nézőpontból megközelíteni. Három azonos kérdést szeretnék kiemelni és részletesebben elemezni.

1. A tantestületekbe, mint új közösségbe, és az iskola életébe való beilleszkedés.

2. A harmadik szak problémája.

3. A „nem szak” tanítása.

Természetesen ezeken kívül még számtalan más kérdés is van, — gondolom e beszámolóba, még több, kezdő nevelő is bekapcsolódik és elmondják azokat.

1. A tantestületbe való beilleszkedés.

Az új testületbe való beilleszkedés nem hasonlítható a főiskolai kezdéshez, mert ott azonos korú és iskolai végzettségű társakról volt szó, itt viszont mindkettő eltérő. A tantestületbe való beilleszkedés kétoldalú. Mit tudok nyújtani és mit kapok az új közös-

ségtől. Természetes, hogy az új, kezdő, fiatal nevelőtől várnak, és ezt a várakozást igazolni kell. Objektíve erre minden lehetőség adott, csupán rajtam múlik mit tudok és akarok nyújtani. Én szerencsés helyzetbe kerültem, mert az iskolám igazgatója egyetlen elképzelésemre sem mondott nemet, szabadon megvalósíthattam terveimet, és ez rendkívüli ösztönző erővel hatott rám. Nem jó viszont az a szemléletmód, amelyet több kártárs képvisel „Felszólalod a normát”, — nem erről van szó. Tenni akarok, nagyon sokat tenni, és ebből csak az iskolának, a gyerekek számainak származik haszna. Egyik évfolyamtársam így ír: „A túlórákat igazgatónk úgy elosztotta, hogy abból a fiataloknak még véletlenül sem jutott” Vagy: „Számított tanítók, (biológus) de segítséget nem kérhetek, mert a számtan szakos kártársnő alig áll meg a tanárban, ha vége van az órájának azonnal rohan haza.” Ezek kirívó esetek, de sajnos vannak. Saját iskolámban ezt cáfólok, ez viszont kevés. Én is számított tanítók, de minden segítséget megkapok a szakosoktól, ezenkívül a múlt tanévben rengeteget hospitáltam náluk. Eredményesen dolgozni csak így lehet. Tenni, adni és kapni!

Egy dolgot szeretnék leszögezni: Egyetlen kezdő nevelő sem várjon arra, hogy csak kijelölt feladatokat hajtson végre. Merjen kezdeményezni újat, egyéniségeket, felkészültségének, érdeklődésének megfelelő területen. A képességeivel mindenki tisztában kell, hogy legyen és ha a munkáját ennek alapján végzi, nem lehet probléma. Sohasé nézzék azt, hogy 1 órákor hányan veszik a kalapjukat, hanem azt: mi az, amit még ma meg tudok csinálni. Nem feltétlenül fontos az előzőben a többséghez hasonlítani: A jövő szava más, még akkor is, ha ma ezt kevesen értik meg. Én sohasem azért dolgozom, „hogy bevágódjak”, — ahogyan többen elkönnyvelik, hanem azért, mert igénylem a többet. A kezdők előtt is mindig három szempont lebegjen, akkor könnyebbé válik a munka: igényesség, szakmai biztonság és tájékozottság.

2. A harmadik szak.

1967-ben biológia-földrajz-mezőgazdasági ismeretek szakon végeztem a Szegedi Tanárképző Főiskolán. A gyakorlati pedagógiai

munkában mások és saját tapasztalataim alapján legtöbb probléma a harmadik szak területén mutatkozik. A probléma leszűkítve a következő:

1. 1963-ban a biológia-földrajz szakhoz csak mezőgazdasági ismereteket választhatunk harmadik szakként, ha megfelelt az érdeklődésünknek, ha nem. Ez még nem lett volna probléma: DE: 2. A harmadik szak terén a Főiskola nem nyújtotta azt a felkészítést több tekintetben, amelyet az általános iskola igényelt volna.

a) csak mezőgazdasági gyakorlatokat végeztünk- ezt is hiányosan, hetekig végeztünk azonos munkákat (ásás, kapálás) nyilván, a nagy területhez szükséges volt a munkaerő.

b) Négy év alatt famunkából egy ásonyelet és egy ágyásjelzőt készítettem, talajtani gyakorlatot pedig kétszer végeztem a laboratóriumban.

c) Háztartási ismeretekből- amely az általános iskolai anyag nagy részét teszi ki, — egyetlen egy órát nem láttam és nem hallgattam.

d) Számtalan alkalommal végeztem olyan munkát, amely a harmadik szakkal semmiféle kapcsolatban nem volt (téglatasztás, ablakfestés, mosogatás, takarítás stb.)

A munka fogalmát ez kimerítette, viszont a tényleges anyag elsajátításától, órákat, napokat, heteket rabolt el és én a hallgató, ebből semmit sem profitáltam.

Eredmény: Amikor rám osztották a heti 16 gyakorlati órát azt sem tudtam hová kapkodjak, hogy kézimunkázni, (módszertanilag is helyesen) szoknyát szabni megtanuljak. A szabásrajzokat hetekig tanultam, gyakoroltam, a 8. osztályban mégis belezavarodtam. Ez és hasonló eset biztos, hogy nem növeli az önbizalmát egyetlen kezdőnek sem. Nagyon szomorú, hogy a harmadik szak újbóli megtanulása sok energiákat köt le, olyan energiát, amit munkájuk tökéletesítésére használhatnának fel. Nem egy beszámolóból csendül ki a megállapítás: „Ehhez nem szükséges tanári diploma, egy varrónő vagy egy szakácsnő eleget tudna tenni feladatának” Vagy: „Ehhez felsőfokú szóleszeri, borászati technikum is elegendő lenne.” A gyakorlati foglalkozás többi problémáját nem értem, pedig nagyon sok égető kérdés vár itt válaszra. Egy biztos: az így kialakult felkészületlenség a kezdő számára hosszú ideig jogos támadási felület, amely az egén szempontjából egyáltalán nem közömbös.

3. A „nem szak” tanítása

Nagyon sokan vagyunk a végzettek közül, akik szakot egyáltalán nem tanítunk, vagy

csak részben. Sajnos az évfolyamnak éppen a legkomolyabb munkát végzői nem jutottak szakjukhoz. Felvetődik a kérdés: Miért volt akkor a nagy munka? Idősebb kollegák erről így vélekednek: „Várjál sorodra én is így kezdtem” — részben igaz, de miért törvényszerű az, hogy 1968-ban is így legyen? Nagyon téves illúzió volna közeli változást várni, mert az én tantestületemben is van rajtam kívül 5 biológia-földrajz szakos tanár. E probléma hatványozottan jelentkezik a kezdők esetében, hiszen alig tanítottunk 8—10 órát tárgyanként, gyakorlat nélkül kimarad 2—3 év, vagy több és rengeteget felejtünk szakmailag és módszertanilag is. Közben az idő arra megy el, hogy naponta tanulom a „nem szakot” szószertan a könyvből- mert a gyerekek nem vehetik észre felkészületlenségemet — és idő egyszerűen nem marad arra, hogy szakfolyóiratokat forgassak.

Akik ebben a helyzetben vannak azt tanácsolom: vegyenek részt szakos továbbképzéseken és hospitáljanak szakos órán másoknál, amennyit csak idejük enged. A tantestületben több egyszakos nevelő van, így alakul ki az a furcsa helyzet, hogy az orosz szakos tanár élővilágot tanít, én a biológus pedig küszködök a számtannal. Ez sajnos objektív tény, az igazgatóm a legjobb jóakarata ellenére sem tudja megoldani.

Nagyon sokat és kedvvel, lelkesedéssel dolgoztam az első évben, mégis mindig úgy éreztem: olyan futó vagyok, akinek a rajt elhangzásakor lekötötték a lábát. Nagyon bánt és állandó lelkiismeretfurdalásom van amiatt, hogy a szakomban nem tudom elképzeléseimet megvalósítani és felkészültségemet bizonyítani. A Művelődésügyi Minisztérium 5. sz. módszertani levele sok dologra figyelmeztet. Az 5. osztály átmeneti problémája ismert. Megalapozó minden tárgyból. Felvetődik bennem a kétely: hogyan alapozom meg én, a nem szakos, az 5. osztály számtan tudását az egész problémakör átlátása nélkül? Ugyanakkor rajzszakos vezet be az élővilágba, amit nekem kellene tennem. A munkámat a legjobb tudásom szerint igyekszem végezni, de miért hagyunk annyi hasznos elkövetést kihasználatlanul, hiszen ezzel a gyerekeket és az oktató-nevelő munkát károsítjuk?

Osszegében véve szép a tanári pálya, a problémák ellenére is öröm dolgozni, jó és szokatlan botladozni a gyerekek között, érdemes érték munkálkodni. Ezúton is kérem, a kezdő, fiatal nevelőket, mondják el véleményüket pályakezdésükről, hiszen a közös véleménycsere és beszámoló mindannyiunk hasznára válik.

Függ Tiborné
általános iskolai tanár
Hódmezővásárhely

NEMZETKÖZI SZEMLE

(Az Országos Pedagógiai Könyvtár anyaga alapján)*

AZ OSZSZSZK OKTATÁSÜGYI MINISZTERIUMÁBAN. Nacsalnaja Skola, 1968. No 2. 18. p. Az OSZSZSZK oktatásügyi minisztere rendeletileg módosította az új *alsó tagozati tanterv* életbe lépésének időpontját. Az 1968–69. tanévben Moszkvában és valamennyi autonóm köztársaság egy-egy körzetében minden iskola első osztályában kísérletképpen bevezetik az új tantervet. A kísérleti munkát minden köztársaság oktatásügyi minisztere és az oktatási osztályok vezetői ellenőrzik. A tantervek szakmai ellenőrzésére olyan központot kell kijelölni, ahol tanítóképző, vagy pedagógiai főiskola működik, amelynek bázisiskolájában az új tanterv alapján tanítanak. 1968. júniustól szemináriumokat szerveznek a pedagógiai főiskolák tanárai vezetésével. Az első osztályok számára kísérleti tankönyveket és módszertani utasításokat adnak ki. A szakfelügyelők is részt vesznek ebben a munkában.

Newsome, J.: KÉT OKTATÓFILM-TÍPUS. Film Unser, 1967. No 8. 18–21. p. A fordítás száma: D 20 524. Az *oktatófilmet* jelenleg két *filmtípus képviseli*: a 16 mm-es hangosfilm és a 8 mm-es némafilm. A szerző leírja e kétféle filmtípusnak és azok vetítőberendezésének különböző változatait. A 16 mm-es hangosfilm nagy csoportok, a 8 mm-es tartókazettás némafilm kis csoportok oktatásánál hatékonyan alkalmazható. Jelenleg kísérletképpen a filmet beépítik az alsóbb osztályok tanulmányi munkájába. A cikk foglalkozik az októatófilm fejlesztésének és alkalmazásának távlataival: elkészült pl. a Kodak M. F. S. Super 8 vetítőkészülék prototípusa, amely — a film szélén elhelyezett utasításjeleknek megfelelően — mozgó vagy álló képet vetít. Használható számítógéppel irányított oktatásra, de némafilm-vetítésre is. A vetítés menet közben megszakítható, a kívánt rész megismételhető, a nem kívánt részek gyorsan átugorhatók. Ez voltaképpen már oktatógép, amely alkalmas egyéni és csoportos tanulásra egyaránt. Megoldásra váró problémák: az októatófilmnél a hangsáv fény- vagy mágneses hangsáv legyen-e; a Super 8 filmkópiák tömeges előállítására a szükségletnek megfelelően és elfogadható áron stb.

Jean, G.: AZ OLVASÁS ÉS A FALUSI FIATALOK. Bulletin des Bibliothèques de France, 1967. No 9–10. 329–338. p. A francia — kiváltképpen a falusi — ifjúság keveset olvas. Szabad idejükben szívesebben hallgatják a rádiót vagy nézik a tv-t és a filmeket. Az iskola feladata, hogy *rászoktassa a gyermekeket az olvasásra*. Már az elemi iskolában nagy gondot kell fordítani a beszédfejlesztésre, a fogalmazásra. Iskolai nyomda felállítása nagy örömet szerez a gyermekeknek. Eredményes módszer: részletek felolvasása érdekes könyvekből, mely arra készíti a gyermekeket, hogy otthon folytassák az olvasását. A szerző javaslata, hogy a középiskolai tantervek tegyék kötelezővé néhány nagy irodalmi mű teljes elolvasását (pl. Hamlet, Don Quijote és a Vol de Nuit). A tanulók tartsanak beszámolót olvasmányaikról, és azt közösen vitassák meg. Vezessenek naplót a gyermekek az elolvasott könyvekről. Az irodalom megszerettetésében fontos szerepet játszanak a könyvtárlátogatások és az író–olvasó találkozók.

* A fordításokat a budapesti pedagógusok személyesen, a vidékiek pedig könyvtári kölcsönzés formájában igényelhetik az Országos Pedagógiai Könyvtártól. (Budapest V., Honvéd u. 19.)

Zelenkov, V.: *A MI MÓDSZERÜNK*. Narodnoe Obrazovanie, 1968. No 2. 45–48. p. A nehezen nevelhető gyermekek és a túlkoros osztályismétlők nem egyszer az osztálykollektívából kiszakadva „galéri”-kat alakítanak, és megbontják az iskola fegyelmét. A kazanyi 135. sz. iskolában külön úttörőrajt alakítottak számukra, jelentős munkafeladatokat tűzve ki eléjük. A raj életét, önkormányzatát sajátos szempontok alapján szervezték meg, szigorú napirendet vezettek be. A rajparancsnokot széles jogkörrel ruházták fel. Gondoskodtak a tagok szabad idejének kulturált felhasználásáról. A pedagógusok nem találták meg minden esetben a helyes hangot, ezért nehezen tudták rendszeres tanulásra szoktatni őket. Sajátos büntetési rendszert alkalmaztak a hanyagokkal és az engedetlenekkel szemben. Egy év alatt szép eredményeket értek el a fiúk fejlődésében, ami az egész iskolai kollektíva közös munkájának köszönhető. A gyermekekre később még erősebb nevelő hatást gyakoroltak a nyári Komszomol-táborban. A gyermekek közül sokan jó tanulókká, jó komszomolistákká váltak. A tapasztalatok alapján a jövőben külön osztályba kívánják tömöríteni az összes nehezen nevelhető gyermeket.

Bühler, U.: *A TELJESÍTMÉNYEK MÉRÉSE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA FELSŐ TAGOZATÁNAK ELSŐ KÉT OSZTÁLYÁBAN*. Schweizerische Lehrerzeitung, 1967. No 50. 1602–1607. p. Svájcban a magasabb iskolákba való irányításnál a „Frankfurti, H. I. 19.” teljesítmény-teszt alapján az általános iskola 4. osztályának elvégzése után vizsgálják meg a gyermekeket és tesznek javaslatot a továbbtanulásra. A teszt vizsgálja: 1. az értelmes olvasást és a szókincset, 2. a fejen és írásban való számolást, 3. a szóban megadott számtani példák megoldási képességét, 4. a helyes nyelvhasználatot és 5. a helyesírást. Ezenkívül még intelligencia-tesztet is alkalmaznak, s a két teszt így jól kiegészíti egymást. Mivel azonban Svájcban van olyan középfokú iskolatípus is, amelybe nem a 4. osztályból, hanem az 5. vagy 6-ból lépnek át, ezért külön teljesítmény-tesztet dolgoztak ki a szóbeli és írásbeli számolás, a szóban megadott számtani és gondolkozási feladványok megoldása, a nyelvi kifejezőkészség, a nyelvi emlékezet, a nyelvérzék, a fogalmak világos megkülönböztetése, a helyesírás és a rajzbeli kifejezőkészség elbírálására. A tanulók kb. 20%-ánál jobb, 25%-ánál rosszabb volt a teszt-eredmény, mint az iskolai eredmény. Ez utóbbiak nem alkalmasak a továbbtanulásra. Ahol azonban a tanárok véleménye és a teszt-eredmények egybehangzóan jók, a gyenge osztályzatok ellenére is lehetővé kellene tenni a továbbtanulást.

A HAZAFIAS ÉS HONVÉDELMI NEVELÉS FONTOS FELADAT. Narodnoe Obrazovanie, 1968. No 2. 1–8. p. A fordítás száma: D 19 032. A hazafias és a honvédelmi nevelés a kommunista nevelés szerves része, a szovjet iskola egyik legfontosabb feladata napjainkban. Minél színvonalasabb az iskola oktató-nevelő munkája, minél magasabb a tanulók tudásszintje, annál gyorsabban és eredményesebben sajátítják el az iskola padjaiból a hadsereg kötelékébe lépő fiatalok a korszerű haditechnikát. Ebben a munkában az iskolát segítik a párt-, az állami, a Komszomol- és az úttörőszervezetek is. A vezércikk ismerteti a párt és az állam intézkedéseit a katonai szolgálati idő csökkentéséről, a bevonulási korhatárról és a „Honvédelmi alapismeretek” tantárgy oktatásának bevezetéséről. Az ifjúság politikai fejlődésének, általános és technikai képzettségének egyre növekvő színvonalára való tekintettel, a Szovjetunió Legfelső Tanácsa 1967. októberében törvényt hozott a katonák, matrózok és az altisztek tényleges szolgálati idejének egy évvel történő csökkentéséről. Meghatározta, hogy a behívás időpontja, a katonai szolgálat kezdete egységesen a 18. életév, amelynek következtében a fiatalok közvetlenül a középiskola befejezése után a fegyveres erők soraiba lépnek, majd miután 20 éves korban befejezik a katonai szolgálatot és kijárták a hadsereg oktató és nevelő „iskoláját”, — kedvezőbb feltételek között folytathatják tanulmányai-

kat, léphetnek munkába. A középiskolákban a „Honvédelmi alapismeretek” tantárgyat hivatásos katonai szakemberek, katonai instruktorok tanítják. A cikk ezzel kapcsolatban szól az iskolák, a pedagógusok és a hadsereg feladatairól és kapcsolatuk megszilárdításáról.

Danilova, É.: AZ ÉSZT TESTNEVELÉSI KÍSÉRLET. Pravda, 1968. április 3. No 3. p. Az észti Járványügyi, Mikrobiológiai és Higiéniai Tudományos Kutató Intézet kollektívája a *tanulók fáradékonyágának* okait vizsgálva megállapította, hogy a délutáni műszakban tanuló gyermekek többet alszanak, kevesebbet mozognak, ezért fáradékonyabbak, mint a délelőtti műszakosak. A kevesebbet mozgó, szabad levegőn ritkábban tartózkodó gyermekek mellben, vállban keskenyebbek, de gyorsabban nőnek. Tallin néhány iskolájában több éves antropometriai mérésekkel összekötött kísérlet során mindennap kiegészítő testnevelési órát tartottak, és a tizenöt perces szünetek alatt friss levegőre vitték az osztályokat. A kísérletbe bevont osztályokban a februári meghűléses megbetegedések száma a felére csökkent. A hipokinéziában (mozgáshiány) szenvedő gyermekek hajlamosabbak a megbetegedésekre, és vérük hemoglobin-tartalma is kisebb. A hipokinéziásokhoz hasonló tüneteket mutatnak a túl sok mozgást végző, a sportolást túlzásba vivő gyermekek is. A kísérlet célja a növekvő gyermeki szervezet sokoldalú fejlődésének feltárása és ennek alapján egységes testnevelési rendszer kidolgozása. Nem bizonyultak egészségesnek a heti 11 órás testnevelést nyújtó tagozatos iskolák, inkább a tömeges gyermeksport megvalósítására kell törekedni. Észtországban ma már minden 3. osztályos tanuló évi 24 óra úszásoktatásban részesül.

Hollenbach, G.: AZ „ISMÉTLÉSI REDUNDANCIA” BEFOLYÁSA A PROGRAM KIDOLGOZÁSI IDEJÉRE ÉS A TANULÁSI EREDMÉNYRE. Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung, 1968. No 1. 30–38. p. *Ismétlési redundanciának* nevezi a szerző a beszédnek – közlésnek – azt a formáját, amelyben „más szavakkal” ugyanazt a gondolatot fejezzük ki. Hipotézise szerint az így értelmezett ismétlési redundancia pozitíven hat a tanulásra. *Kétféle programot* állított össze az egyetlen nevezőjű törtek összeadásából és kivonásából: az egyikben szerepelt ismétlési redundancia (107 információs egység), a másikban nem (69 egység). A viszonylag kisszámú tanulóval (40) végzett vizsgálat eredményeiben nem mutatkozott jelentékeny különbség a kísérleti és a kontrollcsoport között.

Pietsch, G.: A VALÓS SZÁM BEVEZETÉSE A 8. OSZTÁLYBAN. Mathematik in der Schule, 1968. No 2. 108–129. p. *A valós szám fogalmának kialakítására* irányuló tanítási kísérlet a 8. osztályban. A szerző 26 órát fordított a fogalom elsajátítására; felhasználja a sorozat, határ, határérték, konvergencia fogalmakat, a szemléltetéshez a számegyeneset. Az irracionális számra a tört, tizedes tört, szakaszos tizedes tört bemutatása után kerül sor. Legnehezebb a konvergens sorozat fogalmának megértetése volt.

Mahlab, E. Sz.: ADATOK A SERDÜLŐKNEK A SZEMÉLYISÉG KÜLÖNBÖZŐ POZITÍV TULAJDONSÁGAIRÓL ALKOTOTT FELFOGÁSÁRÓL. Voproszű Pszihologii, 1968. No 2. 127–138. p. *A serdülőknél a személyiség pozitív tulajdonságairól* alkotott felfogását elemző tanulmány. A szerző kutatásainak eredményeit a következőkben összegezi: 1. Az iskolás korú gyermekek nemcsak megértik a pozitív tulajdonságok tartalmát, hanem elemezni is tudják azt. 9–10 éves koruktól kezdve a tanulók általában tisztában vannak azzal, milyen cselekedetek vezethetők vissza egyik-másik tulajdonságra. Eredményesebben elemzik azokat a tulajdonságokat, melyeket értékesnek tartanak, vagy amelyek birtokában szeretnének lenni; kevésbé tudják az általuk lébecsült tulajdonságok tartalmát meghatározni. 2. Egyes szovjet kutatók

azt állítják, hogy a serdülők mindenekelőtt azokat a tulajdonságokat értékelik, melyek kollektív tevékenységüket jellemzik. A szerző viszont rámutat, hogy a gyermek önmagával és másokkal szemben támasztott követelményeinek középpontjában az egész személyiség karakterisztikája áll. A bátorságot minden más tulajdonsággal szemben előnyben részesítik a gyermekek. A bátorság után említik az okosságot, majd sorrendben az önuralmat, a pontosságot, a munkaszeretetet, a felelősségtudatot. 3. A serdülők jelentős része (37–63%-a) nagyra becsüli saját személyes tulajdonságait. 4. Túlnyomó többségük (70–90%-a) úgy véli, hogy már elsajátították azokat a tulajdonságokat, melyeket az emberekben értékelnek és amelyek birtokában szeretnének lenni. 5. A gyermekeknek pozitív elképzelésük van önmagukról és nem akarják, hogy negatív képet alakítsanak ki róluk. Általában ezt bizonyítják a gyermekek saját tulajdonságaikról készített jellemzései is.

Miklósvári Sándor



AZ IGE A BESZÉDBEN ÉS A FOGALMAZÁSBAN

(Egy differenciált foglalkozású nyelvtani gyakorló óra az 5. o.-ban)

A tanítási órák *gyakorlási részét* legtöbbször *differenciáltan* szervezem meg. Fő célom a tanulók *önálló munkára* nevelése. Az önálló foglalkozásra szánt időt azonban csak akkor tudjuk jól felhasználni, ha a gyakorlatokat differenciáltan végeztetjük. A jobb tanulók ugyanis *azonos idő alatt több vagy nehezebb feladatot* tudnak elvégezni, mint a gyengébbek.

Aszerint tehát, hogy a tanuló melyik részterületen (elemzés, fogalmazás, helyesírás stb.) rendelkezik jobb vagy gyengébb jártassággal, készséggel, sőt az óra anyagától is függően — az „*első*” vagy a „*második*” (esetleg: „A” és „B”) csoportba kerül. (Ez azonban nem ún. csoportfoglalkozás, mivel a tanulók nem közösen, csoportokban, hanem egyénileg dolgoznak.)

Mindkét csoport (helyesebben: réteg) — képességétől függően — sokszor mennyiségileg és minőségileg más-más feladatot old meg, munkájuk *haszna* azonban *kölcsönös*, mert vagy az előkészítő szakasz vagy a javítás és értékelés többnyire közös foglalkozással történik. Az anyagtól függően természetesen *önálló és közös munka váltakozhat*, de *önállóan* foglalkozhat mindkét csoport *egyidőben* is.

A *differenciált* (megosztott) *osztálymunka* a tanulók *öntevékenységét*, maximális *aktivitását* igényli és eredményezi. Az *arányos megterhelés* lehetővé teszi, hogy mindenki erejének, munkatempójának megfelelő ütemben dolgozzék, ugyanakkor lényegesen *több gyakorlatot* tudunk elvégeztetni, mint frontális osztálymunkával. (A tankönyv gyakorlatait ilyenkor ki is bővítjük.) Teljesítményüket fokozza a *játékos versenyszerűség* is. A munkaszervezés *formái*, a gyakorlás *változatai* szinte *kimeríthetetlenek*, így élénkké, színessé, hangulatossá, s a tanulók számára is „gyorsabbá” teszik a tanítási órát.

Óraleírásomban a bal oldali oszlop az „*első*”, a jobb oldali a „*második*” csoport (réteg) munkáját ismerteti, a végig írt sorok pedig a *közös tevékenységet*.

Az óra célja: A nyelvi formák (az ige) gondolatközlő szerepének bemutatása. A szabatos és választékos kifejezőmód gyakorlása — szinonimasorok felhasználásával. A nyelvi esztétikum megláttatása igei megszemélyesítések, hangutánzó és hangulatfestő igék alkalmazása révén.

I.

Ismétlő felelevenítés (Kb. 2–3 perc)

Az előző órai anyag nem kívánt részletesebb *számonkérést*. Csupán a kiinduláshoz szükséges ismereteket, az ige fogalmát, jelentését idéztük fel — példákkal.

Ezután elolvastuk a *Családi kör* első versszakát, s — ahogy ezt már irodalmi órán előkészítettem — megkerestük az *igéket* a hozzájuk tartozó alannal (pl. bólingat az

eperfa lombja, zúg az éji bogár . . .). Megállapítottuk, hogy az est „nyugalma” helyett az éji világ *megelevenedését, mozgalmasságát* érzékelteti a költő, mégpedig *igék* segítségével. Ismeretes, ha valamit megfigyelünk, elsősorban *a mozgást* vesszük észre, a mozgás kifejezésére pedig *igéket* használunk. Észrevételeztük azt is, hogy az *igék* egy része az *éj hangjait* is érzékelteti (zúg, koppan, rikoltoz), más része *a mozgás hangulatát* festi (görög, csapong). Átismételtük ezért a nemrég tanult hangutánzó szavak fogalmát is.

Ezt követte a *célkitűzés*: Tehát *nemcsak nyelvtani lecke* az ige, melynek meghatározását vagy szabályait „be kell vágni”, hanem a beszédben és az írásbeli fogalmazásban a változást, mozgást, elevenséget jelöli. A mai órán néhány érdekes gyakorlattal azt vizsgáljuk, hogy az ige hogyan tölti be ezt a szerepet a *leírásban* (irodalomból ilyenkor a *Tájak és emberek* c. témakör elbeszélő-leíró jellegű olvasmányainál tartunk, fogalmazásból pedig éppen a *leírást* gyakoroljuk!), az *elbeszélésben*, illetve, ha valakit *jellemezni* akarunk.

II.

1. Az ige a leírásban (Kb. 10 perc)

Újra itt a tél. Az iskolaudvaron nagy hó mindenütt. A fák koronája is tele hóval. Az udvar közepén kerek kút, nagy hősüveg a fején.

(Ezt a szöveget az egyik tanuló írta fel a táblára az óra első perceiben. A táblát és a tanulót állványra függesztett térkép takarta el az osztálytól.)

Rávezetéssel a tanulók megállapították, hogy a fenti leírás *ige nélküli*, ezért a téli *mozdulatlanság* hangulatát kelti bennünk. *Tréfás motíválással* erre azt mondtam, „életre kelthetjük” az udvart, ha *igéket* illesztünk a szövegbe, majd hiányjel segítségével minden mondatba beleírtam a *van* létigét. (Ez típushiba szokott lenni leírásokban.) Tehát:

Újra itt *van* a tél. Az iskolaudvarban nagy hó *van* mindenütt. A fák koronája is tele *van* hóval. Az udvar közepén *van* a kerek kút, nagy hősüveg *van* a fején.

A gyerekek rögtön tiltakoztak az *egyhangúság* ellen, feloldására ezért azt javasoltam, alakítsuk át a szöveget. Milyen nyelvi eszközt alkalmazhatunk? — Rokon értelmű szavakat. (Ti. ilyenfajta gyakorlást már többször végeztünk.) — És milyen kifejezésekkel „kelthetjük életre” az iskolaudvart? — Megszemélyesítésekkel. (Közben a rokon értelmű szavak és a megzemélyesítés meghatározását is átismételtük.) — Gyűjtünk tehát *rokon értelmű igei megzemélyesítéseket*, javasoltam, hogy valóban „életre kelthesük” a téli udvart, azaz: hogy életszerűbbé, hangulatosabbá tehessük a leírást. A mindennapi beszédből sok ilyen szót tudunk összeválogatni.

Közös munkánk eredményét így rögzítettük a táblán:

Mit használhatunk a *van* ige helyett?

A tél megjött, eljött, beköszöntött, betoppant, megérkezett.

A hó beföd, betakar, ellep, beborít.

A kút búslakodik, búsul, gubbaszt, alszik, szendereg.

A hősüveg ül, pihen; nyugszik, terpeszkedik.

Az 1. csoport feladata: Munkafüzetben ki-ki alakítsa át az egyhangú leírást a gyűjtött megszemélyesítések tetzés szerinti felhasználásával. A megszemélyesítéseket alá kell húzni. (Idő: 3 perc.)

Aki elkészült, bekapcsolódik a 2. csoport munkájába.

A 2. csoporttal megmaradtunk a típushibánál (a *van* ismétlése): a legutóbbi közös fogalmazás (*Iskolánk környéke*) mondataiban ezért azt vizsgáltuk, milyen igék segítségével „helyeztük el a térben” leírásunk tárgyait, építményeit; azaz: milyen szavakat alkalmazhatunk a *van* ige helyett.

Ezt követte néhány fogalmazás felolvasása, közös értékelése – különös tekintettel az igei megszemélyesítések kifejező szerepére. Íme egy megoldás:

Újra betoppant a zord tél. Az iskolaudvart befödte hóval. A fák koronáján is vatag hótakaró nyugszik. Az udvar közepén némán gubbaszt a kerek kút, nagy hősüveg ül a fején. (P. Mária, 5. o.)

Részösszefoglalás: Az igével mozgalmasságot, az igei megszemélyesítéssel életszerűséget, hangulatot tudunk kifejezni a leírásban. Kerüljük a létige egyhangú ismétlését; használjunk helyette rokon értelmű szavakat és kifejezéseket.

2. Az ige az elbeszélésben (Kb. 10+5 perc)

A dombra fölérkeztünk. Onnan lementünk a szánkóval. Aztán újra fölmentünk. Most olyan gyorsan ment a szánkó, hogy nekimentünk a falnak. A szánkó majdnem szétment. Ettől kezdve nem mentem többet.

Egyik gyengén fogalmazó tanulóm szövege közben (a jelzett módon) fölkerült a táblára. Közös megállapítottuk, hogy a tanuló egy szánkózás eseménysorát mondta el, de a felhasznált igék nemcsak bántóan egyhangúak, hanem legkevésbé sem éreztetik az élmény izgalmát, hangulatát.

A szöveg javítása önkéntelenül fölvetődött, előbb azonban összegyűjtöttük a *szánkó mozgását* és a *dombra való följutást* jelölő igék szinonimáit. Tehát:

Fölfelé megy: fölkapaszkodik, fölmászik, fölkapta.

A szánkó: csúszik, siklik, suhan, rohan, robot, száguld.

Ezalatt az 1. csoporttal a hangutánzó igék szerepét vizsgáltuk és gyakoroltuk. Néhány mondatos fogalmazást kellett rögtönözniük a zajhatások érzékeltetésére ilyen témákról: Hócsata (az előző gyakorlathoz kapcsolódott!); vasgyűjtés egy üzem udvarán; indul a busz; egy forgalmas útvonalon. (Egy pár tanulónak saját

kérésére megengedtem, hogy a 2. csoport írásos feladatát végezze.)

Az átfogalmazásra a 2. csoport vállalkozott. A kicserélt igéket alá kellett húzniük. (Idő: 3–4 perc.) Ha valamelyikük hamarabb készült el, bekapcsolódott az 1. csoport gyakorlatába. Az utolsó téma (forgalmas útvonalon) már a 2. csoport részfeladatát készítette elő.

Következett a 2. csoport munkáinak közös megbeszélése, értékelése. Egy szövegváltozatot be is mutatok:

A dombra fölkapaszkodtunk. Onnan lesiklottunk a szánkóval. Aztán újra fölmásztunk. Most olyan gyorsan suhant a szánkó, hogy nekirohantunk a falnak. A szánkó majdnem szét-törött. Ettől kezdve abbahagytam a szánkózást. (B. Tamás, 5. o.)

Ezt követően irodalmi példákon elemeztük, hogy az ige hogyan fejezi ki a cselekvés, történes mozzanatainak kezdődését. (Kb. 5 perc.)

A nemrég tanult *Falu végén kurta kocsmá* 2. versszakában az éjszaka közeledését, a *Családi kör* utolsó versszakában pedig az éji megnyugvás kezdetének mozzanatait tükröző igéket vizsgáltuk.

Ezután élvezettel hallgatták a tanulók a *Grimm-testvérek Csipkerózsika* c. közismert meséjének azokat a részeit, melyek a száz esztendő alvára kárhoztatott kastély és népe álomba merülésének és ébredésének mozzanatait ábrázolják.

A meséből — néhány szavas magyarázat kíséretében — ilyen kifejezéseket állítottunk párhuzamba egymással (szóban!) — egyúttal megteremtve az ellentétes értelmű igék fogalmát is szemléleti síkon:

a királykisasszony álomba merült	— arca kipirult, szeme föl pattant
a király meg a királyné elaludtak	— fölébredtek
a lovak elszenderültek	— fölkeltek fektükből
a kutyák elszenderültek	— fölugrottak
a tűzhelyen lobogó tűz elcsöndesedett	— föllobbant, táncba fogott a láng

(Vö. Grimm legszebb meséi. Átdolg. Rónay Gy., Bp. 1960, 218. és 220.)

Mínthogy eközben alkalmunk nyílt az *alszik ige szinonimáival* is megismerkednünk, felhasználásukra a 2. csoport részére (differenciáltan!) házi feladatot jelöltem ki a nyelvtankönyvből: *Még alszik a természet;* 72 : 4. gyák.

Sikerült még bemutatnom *Fekete István* egyik novellarészletét, melyben *egy vihar kitörését* írja le. Megfigyeltük, hogy az író milyen igék segítségével ábrázolja a vihar közeledését, kitörésének kezdő mozzanatait, valamint hangjelenségeit, tehát a természeti jelenség félelmetességét, de szépségeit is. Megfigyeltük a szövegben a leíró és elbeszélő elemek művészi összefonódását is. A részlet így hangzik:

Múlt az idő. Az égi tavon csónakázó kis felhők megsűrűsödtek, a meleg fullasztó volt már, és a legyek úgy csiptek, hogy kibírhatatlan volt. A nádas mind némább lett, s a mozdulatlanságban valami nyugtalanság.

Hátam mögött hegyként tornyosultak már a felhők, és hamvas gyűrődéseikben villám cikázott.

... De akkor már — mint egy óriás távoli leheletére — meghajolt a náderdő, és az ég alján hörgött a vihar...

A szél suhogva kavarta már a nádat, és elsötétedett egyszerre az egész világ. A levegőben nádbuga pelyhét, faleveleket, madarakat sodort a szél, és messziről olyan zúgás közeledett, mintha tenger szabadult volna ránk, és törve-zúzva temetné a világot.

De nem víz jött, hanem jég. Először csak egy koppant, aztán még egy, aztán lezúdult, mintha millió zsákból öntenék a jeges kukoricát. Füstölgött a nádas... (Egy csillag van csak az égen...)

Részösszefoglalás: Az ige a cselekvés, történes lefolyását, mozgalmasságát fejezi ki az elbeszélésben. Egyes igefajtákkal mozzanatok kezdődését, másokkal, a hangutánzókkal hanghatásokat érzékeltethetünk.

3. Az ige a jellemzésben (Kb. 10 perc)

Tréfás indításom: Az előző osztály „Jancsi egyesének történetét”-t írta meg. A fiú viselkedését, lelkiállapotát, mozgását megfelelő igékkal kellett jellemezni. Egy szöveget el is hoztam, erre azonban a kémiatanár véletlenül valamilyen vegyi anyagot öntött,

úgyhogy csak az igék maradtak meg. Ezek a táblán láthatók: *gubbaszt, felcihelődik, kívánszorog, dadog, ötöl-hatol, fintorog, kullog, lezöttyen.* (Egy tanuló felírta őket előzőleg a jelzett módon.)

Tanítványaim megértették a tréfás motivációt, önként kínálkoztak, írjuk meg újra a történetet. Előbb azonban értelmeztük a felsorolt igék mozgást, magatarást, ill. ezek hangulatát tükröző szerepét, s ha kellett, cselekedtetéssel be is mutattuk.

A kolgozást az 1. csoport vállalta.

(Idő: 4–5 perc.)

Az igéket (hangulatfestők) aláhúzásával kellett kiemelni. Aki elvégezte feladatát, belekapcsolódott a 2. csoport tevékenységébe.

Ezalatt a 2. csoporttal visszatértünk az ellentétes értelmű igék körére. Jancsi egyesével ellentétben elmondták, hogyan felel egy jó tanuló. Ugyancsak szóban fogalmaztak át egy felcserélt szavakból összeállított szöveget. (Az utcán; l. i. m. 33.) Az utóbiből azt a következtetést is levonták, hogy a rokon értelmű szavakat sem szabad összecserélni. Sorra került néhány nyelvhelyességi kérdés is (pl. hoz–visz; gyújt–leolt, elolt stb. Vö. Hernádi S.: Helyesen, szépen magyarul, Bp. 1963. 12.)

Az 1. csoport írásos gyakorlataiból ezek után egyet-kettőt felolvastattam, majd közösen megbíráltuk. Íme egy szöveg:

Jancsi a padban *gubbaszt*. A tanár szólítására *felcihelődik*. *Kívánszorog* a padból. Felel helyett csak *dadog*, csak *ötöl-hatol*. Egyes! *Fintorogva kullog* a helyére. *Lezöttyen* a padba. Így jár, aki nem tanul.

(H. Gizella 5. o.)

Sort kerítettünk néhány jellemzésre alkalmas igés szókapcsolat, szóolás közös értelmezésére is. A szóbeli feladat így hangzott:

Mikor mondjuk a leckéjét tanuló vagy a felelő diákra, hogy: *inába száll a bátorsága, kivágja a rezet, legény a talpán; idegen tollakkal ékeskedik, hosszú lére ereszti mondókáját, más malomban örül, beszajkózza leckéjét, szájába rágiák, lógatja az orrát?*

III.

Az előző szakasz összegezését belesűrítettem az óra végi összefoglalásba. (Kb. 5 perc)

Az órán tehát azt vizsgáltuk és gyakoroltuk, mit fejezhetünk ki az igével a beszédben és a fogalmazásban. Az ige a közlés legfontosabb eleme, a mondatban legtöbbször állítmány. Az elbeszélésben eseményt, történést és annak kezdődését érzékelteti, a leírásban mozgalmasságot jelez, az igei megszemélyesítés megelevenít, a jellemzésben pedig bizonyos igefajták a cselekvés, mozgás, magatartás hangulatát ábrázolják. Hangutánzó igékkel hangot, zörejt érzékeltetünk.

Kerüljük a létige egyhangú ismétlését. A szabatos és választékos kifejezést a rokon értelmű szavak, igék teszik lehetővé. Ne cserélgessük őket önkényesen, ugyanígy az ellentétes igék pontos használatára is törekedjünk. Beszédünk, kifejezőmódunk így válik szabatosá, választékossá és széppé.

A későbbi órákon még sok árnyalati finomságot fogunk megismerni az ige kifejező szerepéről.

Szóbeli házi feladatként a tankönyv kérdéses fejezetét tűztem ki mindkét csoport részére.

Hoffmann Ottó
Szederkény, Általános iskola

A MŰVÉSZI TORNA OKTATÁSÁNAK MÓDSZERE AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI TESTNEVELÉSBEN

A művészi torna a testnevelés legfiatalabb ága, alig 20—30 éves múltra tekinthet vissza. A szovjet tornászok emelték művészi fokra, terjesztették el, és ezzel egy testképző és esztétikai nevelő hatásaiban kiváló sportágot teremtetek a nők számára.

Hazánkban újszerűsége miatt nehezen kapott helyet a többi hagyományos sportág között és az iskolai testnevelésben a művészi torna még ma sem kapta meg az őt megillető helyet. Az általános iskolában a művészi torna megszerettetése, népszerűsítése és megalapozása erősen háttérbe szorult a torna, atlétika és játékok oktatás mellett.

Az általános iskolai testnevelési tanterv aránytalanul keveset ír elő ebből az anyagból. A tantervben csak a VI—VII—VIII. osztályban szerepel a lányok számára a művészi torna és az oktatandó anyag mindössze karmozgásokból és néhány táncos járásformából áll. Ez a kötelező minimális anyag is jó alapot nyújthatna, ha testnevelő tanáraink legalább ennek az oktatását maradéktalanul és módszeres felkészültséggel végeznék el. A testnevelő tanárképzésben a művészi torállítja oktatóját elsősorban azzal, hogy gyakorlása mindig zenére történik. Természetes, hogy az oktatás főbb problémái is ezzel kapcsolatban jelentkeznek. Nem arra az objektív nehézségre gondolunk most, hogy a legtöbb iskolában gondort jelent a zenekíséret, zenekísérő és kottaanyag előteremtése, mert ezeknek a hiányoknak a pótlása végsősoron csak anyagiakon és a testnevelő tanár igyekezetén, ügybuzalmán múlik. Komoly problémát jelent szakdidaktikai szempontból magának a zenére történő mozgásnak oktatása.

A mozgásnak a zene sajátosságaihoz való alkalmazása a művészi torna egyik fő feladata. Ez a tornásznak a zenével való tökéletes együttműködésében nyilvánul meg. A zene sajátosságai a tempója, ritmusa, szerkezete, dallama, dinamikája, és hangulata, vagy mondanivalója. Ha elemezzük az emberi mozgást, ezeknek a megfelelőit megtalálhatjuk benne. Minden mozgásnak van tempója, azaz gyorsasága, sebessége, van ritmusa, amely a technika helyességének egyik alapfeltétele, és dinamikája is van, mert erő kifejtés nélkül nincs mozgás. Egy hosszabb, összefűzött gyakorlat a főbb gyakorlategyek köré csoportosított gyakorlatszekre tagolható, tehát szerkezeti felépítést is mutat. A zene dallamának, hangulatának, mondanivalójának pedig megfelel az emberi mozgás kifejező ereje, a gesztikuláció, amikor szavak nélkül taglejté-

sekkel, mozdulatokkal tudunk kifejezni gondolatokat. A zene és a mozgás összekapcsolásának előfeltételei tehát adva vannak, a megvalósítás mégis igen nehéz.

Az általános iskolai oktatásban nem törekedhetünk a művészi torna valóban művészi szinten való művelésére, itt csak az alapjait rakhatjuk le mindennek. A cél csak az lehet, hogy leküzdjük a kezdet nehézségeit. Meg kell tanulnia újszerű mozgásformákat, amelyek a legalkalmasabbak arra, hogy ebben az új közegeben biztonságosan és otthonosan tudjon mozogni.

A művészi tornát is, mint a testnevelés többi ágát, az általános iskola alsó tagozatában kell megalapozni. Ez a zenéhez szoktatásra a legalkalmasabb kor. Ha a testnevelési terv nem is említi ezeket az osztályoknak anyagában a művészi tornát, a tanár saját későbbi munkája megkönnyítése érdekében megtalálhatja erre a lehetőségeket a gyermekek értelmi és testi fejlettségi fokának megfelelő egyszerű tappsal, dobszóval, zenével végzett tempó, és ritmus gyakorlatokkal. Legjobban bevált, kitűnő eszközként pedig a zenés játékok kínálkoznak erre, amelyek igen jól megfelelnek a 6—10 éves korú tanulók játékos oktatási módszereinek és céljuk az, hogy a játékon keresztül, játszva, szinte észrevétlenül „lopják” a gyermek fülébe a zenét, fejlesszék tempó és ritmusérzékét és azt a képességét, hogy mozgását a zenével összhangba tudja hozni. Ezek a játékok tulajdonképpen a tantervi játékok némileg módosított zenés változatai és mint ilyenek kettős célt szolgálnak: a játék nevelő értékei mellett a művészi torna előképzés munkáját is elvégzik. Erre az előképzésre már biztosan építhet az oktató a VI. osztályban, a zenével való együttműködés tekintetében nem lesznek nehézségei a művészi torna oktatásában. Sőt meg kell említenünk, hogy a tanulók ilyen irányú foglalkoztatása a testnevelés órákon milyen szervesen illeszkedik a zeneoktatáshoz is, amelynek legmodernebb módszere az általános iskolai oktatásban a zenei hallás kifejlesztését hasonló, a mozgáshoz kapcsolódó, szenomotorikus eljárások útján kívánja elérni.

A művészi torna anyagát stilizált mozgásformák képezik. Ezen azt kell értenünk, hogy mozgásanyagát nem a természetes mozgások köréből, hanem a torna és a tánc mozgásformáiból válogatta össze a maga speciális céljainak megfelelően. Ezek mesterségesen kidolgozott mozgások, amelyek végrehajtásánál a legtöbb esetben éppen az jelenti a kivétel magas szintjét, hogy mennyire képes a tornász a test vagy testrészek természetes tartásával, mozgásával ellentétes, különleges tartásokat és mozgásokat végezni. Az ember leg-

természetesebb mozgása pl. a járás, amelyet a kis gyermek ösztönyszerűen kissé befelé fordított, emelt lábfejjel és úgy végez, hogy a lépő láb sarkával érinti először a talajt. A művészi torna alapjárás követelménye ezzel szemben a kifelé fordított, lefesztett lábfej tartás és a lábheggyel való talajfogás.

A stilizált mozgások a tornászok számára először szokatlanok, idegenszerűen hatnak. Ez az érzés annál erősebb a tornászban, minél jobban hozzászokott, megrogzódott már a természetes mozgások végzésében, vagyis minél idősebb az, aki a művészi tornával foglalkozni kezd. Ezért van az, hogy az általános iskola VI. osztályában, vagy még később ezzel a testnevelési ággal először próbálkozik általában igen felszegek, ügyetlenek, gátlások és ahelyett, hogy ezek a mozgások esztétikai érzelmeket keltenének bennük, rosszul érzik magukat, szégyenkeznek miatta. Idővel, a gyakorlás folyamán ez mérséklődik, sőt el is tűnik.

A tapasztalat azt mutatja, hogy minél fiatalabb korban találkozunk valaki a művészi torna stilizált mozgásaival és esztétikai szemléletével, annál természetesebbnek találja azt. A kis gyermek, mint mondtuk, befelé fordított lábfejjel jár, de ha azt kívánjuk tőle, hogy most fordítsa kifelé a lábát és úgy lépkedjen, azt is csak egy új játéknak tekinti, és szívesen, könnyedén végrehajtja. Az 5—6 éves gyermekben semmi pszichikai ellenkezés nincs még a stilizált mozgásokkal szemben, fizikailag pedig az egész teste sokkal alkalmasabb, — főleg az ízületek lazasága és az izmok nyúlékonysága miatt — ezek végrehajtására. A kicsi korban megszokott stilizált mozgásformák később sem fognak erőszakoltnak, mesterkéltnek hatni, hanem a természetes báj esztétikumát sugározzák.

Az elmondottak azt bizonyítják, hogy ha a művészi torna stilizált mozgásának oktatása problematikus az általános iskolában, akkor ez csak azért van, mert a VI. osztályig semmi előképzés nem vezet azt be. A tanterv valóban nem rendelkezik ilyen irányban, azonban szabadgyakorlatokat a torna anyagban minden alsó tagozati osztályban, sőt óvodában is végeznek a gyermekek. A művészi torna előkészítő gyakorlatai szabadgyakorlati jellegűek, tehát annak aki ért a művészi tornához, és meg van győződve oktatásának fontosságáról, csak egy kis átgondolásra van szüksége ahhoz, hogy a hagyományos formát új tartalommal töltsen meg. A kicsikkel is végeztesen olyan szabadgyakorlati elemeket, amelyek testképző hatása a későbbi művészi tornázás előkészítését célozza és fokozatos szokatlatja őket a stilizált mozgásokban rejlő szépségek érzékelésére. Ez a külön törődés jó befektetésnek fog bizonyulni.

Végül szólnunk kell a művészi torna ok-

tatásának még egy nehézségéről. Sokak szerint a művészi torna egyéni sportág, márpedig az általános iskolai tömeges oktatásban nincs arra alkalom, hogy egyénileg minden tanuló mozgásának -csiszolásával bibelődjünk. Van igazság ebben a felfogásban. A művészi torna valóban igazán csak akkor érdeklő ki „művészi” jelzőjét, ha eljut a mozgáskészségnek olyan kifinomult fokára, amely az egyéniségen átszűrte mozgástökéletességet jelent. Itt azonban a művészi torna már a táncművészet határán mozog, attól nehezen határolható el és ez sok szakmai vitára is adott alkalmat. Ezek eredményeként megállapítást nyert, hogy amíg a tánc a művészetek egyik ága, a művészi torna a testnevelés, illetve a torna egyik ága. Mint ilyennek nevelési céljai vannak elsősorban és nem művészi babérokra tör. Ennek kifejezéséeként válik pl. egyre inkább használatossá a „művészi torna” helyett a „modern gimnasztika” elnevezés is. A torna is egyéni sportágnak minősül versenyszínpalán, mint a sporttorna, mégis mint alaptorna az általános iskolai testnevelési tanterv anyagának legnagyobb részét és a tömeges testnevelés legjobb eszközét jelenti.

Egyéni foglalkoztatásra nincs mód az általános iskolai testnevelési órán, de meg kell találni a lehetőséget arra, hogy a művészi torna alapfokú előkészítő gyakorlatait és egyszerű táncos mozgásformáit osztályfoglalkoztatás, vagy csoportos osztályfoglalkoztatás formájában végeztessük a tanulókkal. Ez pedig nem csak lehetséges, hanem szinte kínálkozik is, mert ennek a legegyszerűbb sportágnak ugyanakkor igen sok társas vonatkozása is van. Ezt kell meglátni és kihangsúlyozni ezen a fokon. Gondoljunk itt a rendkívül sokféle, változatos térformák adta lehetőségekre, amelyeket olyan előszeretettel alkalmaz a művészi torna. Az egyszerű testképző, előkészítő gyakorlatok végezhetőek az egész osztállyal egyszerre bármilyen nyitott rendgyakorlati alakzatban. A táncos mozgásformákat új anyagként szintén együttes osztályfoglalkoztatás keretében, rendszerint egyes oldalkörben oktatjuk. Amint azonban a legegyszerűbb lépés-, futásformát egyedül már elfogadhatóan végzik a tanulók, azonnal páros, majd hármas, négyes és nagyobb létszámú csoportokban gyakoroltathatjuk tovább. Az új térformák mindig újjá varázsolják a gyermekek számára a már ismert lépéseket. A csillagok, hármas-, négyescsokk, láncok, cikk-cakkok, kapuk, alagutak; a kerék, csiga, hullám, fésű, stb. társas térformák mind fokozott esztétikai élményt jelentenek, mert ilyenkor a közös munka öröme megsokszorozza azt. Lehet, hogy így az általános iskolai oktatásban a mozgások egyéni csiszolása kissé háttérbe szorul, de teljesen nem tűnik el, mert érdekes

módon éppen a közösségi munka segíti azt elő. Több tanulóból alakított tényműben az egyén ugyan feltétlenül alárendeli magát a közösségnek, de az igyekezett arra, hogy a többiekkel együtt közösen valami szépet hozzanak létre, egyénileg is arra készíti a tanulókat, hogy tudásuk legjavát adják.

A művészi torna oktatásban ez a társas forma az általános iskola profilja. Nemcsak a testnevelési órákon oktatható így a legeredményesebben, hanem ebben a formában használható pl. a bemutató tornában is. Iskolánk általános és kedves hagyománya dísztorna és évvégi testnevelési bemutatók rendezése. Ezek műsorában a leghatásosabb számok mindig a zenére végzett szabad és kéziszer gyakorlatok. Sajnálatos, hogy ilyeneket azokban az iskolákban is bemutatnak, ahol művészi torna oktatás nincs, pedig ezek a bemutatók számok kimondottan művészi torna jellegűek és kellő előképzettség nélkül csak paródiájává válnak annak, a bemutatók pedig a testnevelés propagandája helyett az ellenkező célt érik el. Már maga ezeknek az állandóan ismétlődő bemutatóknak a sikere érdekében is érdemes fáradoznia a testnevelő tanárnak a művészi torna fentebb ismertetett társas formáinak oktatásával. Az általános iskolában a művészi tornára, mint egyéni sportágra, egyéni foglalkoztatás formájában csak egy vonatkozásban van szükség: a sportköri torna edzéseken, ahol viszont a torna-versenyekre való felkészüléshez elengedhetetlen.

A művészi torna a női torna fejlődésének új irányt adott. A művészi tornával kapcsolatban helye van szakmai vitáknak, de ezeknek a „hogyan?” fontos kérdése körül kell forogniuk. Természetes, hogy mivel a legújabb és legsajátságosabb ága a testnevelésnek, szakdidaktikája is a legkevésbé tisztázódott még. Ennek kialakításához és ezzel az oktatás problémáinak megoldásához igen nagy szükség van arra, hogy a művészi torna oktatásában gyakorlatlall rendelkező oktatók közreadják tapasztalataikat, amint e néhány szakmódszertani elgondolással magam is ezt a célt kívánom szolgálni.

Dr. Kalmár Lajosné
Eger, Tanárképző Főiskola

HOGYAN TANÍTHATNÁNK EREDMÉNYESEBBEN A HANGTANT?

Az általános iskola 5. osztályában a magyar nyelvtan első nagy fejezete: *A hangok és a betűk*. Ez a cím igen helyesen utal arra, hogy beszédhangjaink hangot t a t a s a és í r á s b e l i, jelölése egymással ugyan szoros kapcsolatban lévő, mégis két különböző dolog.

Hang és betű között a különbségtétel nem mindig jár együtt igényes elemzéssel.

Az órákon feljegyzett tipikus hibák:

1. „*Itt*: ezt a szót két *t*-vel mondjuk” — hangzott egy ötödik osztályos nyelvtanórán. Igaz megállapítás ez? Nem az, vagy legalábbis tudománytalan. Az *itt* szóban egyetlen, de hosszú *t* hangot ejtünk, melyet csak az írásban jelölünk betűkettőzéssel. Természetesen az sem sokkal jobb, ha így mondjuk: „Megkettőzzük az *itt* szó utolsó hangját” — e szó végén ugyanis csak egyszer ejtjük a *t*-t, de hosszán. Ez tehát nem olyan eset, mint például az *e* hang kettőzése a *leesik* szóban, amelyben az *e*-t valóban kétszer kell ejtenünk.

2. „*Asszony*: ennek a szónak utolsó betűjét röviden írjuk.” — Ebben a mondatban is szemléleti hiba van: az *ny* tudniillik nem mint *be t ű*, hanem mint *h a n g* rövid. Ellenben hosszú *e z* a hang a *szenny* főnév végén vagy a *mennyi*, *annyi* névmás belsejében. Lehet-e valamit „röviden írni”? Igen: ha kevés az időnk, akkor a levélben nem hosszán, hanem *röviden írunk* a barátunknak. Persze, a nyelvtanórán egészen másról van szó: arról, hogy a rövid *ny* hangot csak egy *ny* betűvel, hosszú párját viszont *e* betű megkettőzésével írjuk.

3. „Milyen hang az *ny*? — Kétjegyű.” — Ebben a minősítésben is az előbbi szemléleti hiba figyelhető meg, hiszen „kétjegy” csak *b e t ű* lehet, hang nem.

4. „*Koronázza*: itt a szó tö (koronáz-) után a rag *j* betűje hasonul.” — A hiba forrása megint csak az, hogy *b e t ű* é s *h a n g* között elmosódott a különbség. Értelmező szótárunk szerint a *hasonulás*: az a folyamat, jelenség, hogy valamely *h a n g* képzésmód tekintetében egy másik hanghoz alkalmazkodik. A hasonulás tehát hangtani jelenség: a kimondott *koronáz* szó *z* hangjához hasonul a rag *j* hangja. Ez a jelenség az írásban csak *t ű k r ő z ő d i k*, de elsődlegesen nem az írásban, hanem az élőszóban, vagyis a hangzó nyelvben megy végbe. Az írás csak tudomásul veszi és jelöli, hogy a hangoztatott szóalakban mi történt: a *koronáz* szó *z* hangjához „teljesen hasonult” a következő *j* hang. Mit jelent ez a teljes hasonulás? Azt, hogy a *z* és a *j* külön hangoztatása helyett csak egyetlen hangot, a *z-t* ejtjük, de hosszán. Ennek a hangnak hosszú voltát írásunkban betűjének megkettőzésével tüntetjük fel.

Az általános iskola 5. osztályában használatos „Magyar nyelvtan” könyv is elsődlegesen hangokat említ, csak másodlagosan betűket. Ez a helyes szemléletmód tükröződik például a 43. lapon bekeretezett szabályban: „Ha *s-re*, *sz-re*, *z-re* vagy *dz-re* végződő igéhez *j*-vel kezdődő toldalék járul, akkor a *j* teljesen hasonul a megelőző mássalhangzóhoz. Ezt írásunkban az *s*, *sz*, *z*, *dz* megkettőzésével jelöljük: *keeres-*

se, átalussza, odavonzzák, fogóddzatok." Amikor mássalhangzóról beszélünk, akkor — mint a neve is mutatja — elsődlegesen hangzóra gondolunk, csak másodlagosan értjük rajta a hang írott vagy nyomtatott jelét: a betűt.

5. „Az *edz* szó mássalhangzóját két betűvel írd!” — mondta a tanár egy nyelvtanórán. Pedig: a *dz* nem két betű, csak egy, amelyet két jegggyel írunk. Az egész szóban mindössze két betű van (*e*, *dz*), de három betűjegy.

Hogyan lehet elkerülni a hangtan tanításának felsorolt hibáit? Ehhez nagyon világosan kell látnunk a hangok és a betűk közti különbségeket. Óráinkon ezeket a tanulóknak is szemléletesen meg kell mutatnunk. Persze, elsősorban nem olyan szavakon, melyeket pontosan egyformán mondunk és írunk: *étel*, *kosár*, *ceruza* stb. A hangok és a betűk lényegi különbségének ábrázolására jobb, ha olyan szavakat veszünk elő, amelyeknek hangoztatott és írásbeli formája nem azonos. Például:

Hány hangot, illetőleg hány betűt tudunk megkülönböztetni a *lenn* szóban? A helyes válasz: Három hangot (*l*, *e*, *nn*), de négy betűt, mert az utolsó hang hosszú, és ezt a betű megkettőzésével írjuk (*nn*).

Hány hang, illetőleg hány betű alkotja ezt a szót: *látszik*? Tanulóinknak meg kell állapítaniuk: ennek a szónak öt hangja van (*l*, *á*, *cc*, *i*, *k*), de a hosszú *cc* hangot az írásban *t-sz* kapcsolattal jelöljük. Miért? Egyrészt, mert a *látszik* szóban jól fölismerjük a *lát-* igetövet, másrészt pedig azért, mert ezt ugyanolyan elem (*sz*) követi, mint az *alszik*, *cselekszik*, *alkuszik* stb. igében. A *látszik*-ban tehát öt hangot, de hat betűt számolhatunk meg. És mi van benne hét? *B e t ű j e g y* — hangzik a helyes válasz —, az *sz* ugyanis kétjegyű mássalhangzó.

Érdekes az *eggyé* (pl. *eggyé forr*) szóalak, mely egy szó, két szótagból áll, három hangból tevődik össze, és ezeket négy betű, öt betűjegy jelöli. Betűi tulajdonképpen: *e*, *gy*, *gy*, *é*, de itt a két *gy*-t egyszerűsítve írjuk (*ggy* alakban).

Tanulságos lehet a rövid és a hosszú mássalhangzók megfigyeltetése és megszámlálása ilyen szavakban: *erszény*, *gyümölcs* (ezekben nincs hosszú mássalhangzó), *asszony* (egyetlen hosszú mássalhangzó: *ssz*), *könnyebb* (két hosszú mássalhangzó: *nn*, *bb*), *állíttass* (három hosszú mássalhangzó: *ll*, *tt*, *ss*). Azért is fontos az ilyen elemzés, mert nemegyszer tapasztaljuk, hogy a gyöngébb tanulók — a betűjegyek azonos száma miatt — összetévesztik a kétjegyű rövid (*ny*, *sz* stb.) és az egyjegyű hosszú mássalhangzókat (*bb*, *tt* stb.).

Valamivel nehezebb észrevétetni a hosszú mássalhangzót olyan esetben, amikor helyesírásunk nem jelöli a hosszúságát: *egy*, *lessz*, *tudja*,

látsz, *kisebbnek* (helyes kiejtésük: „eggy”, „lessz”, „tuggya”, „lácc”, „kissebnek”). Az ilyen szavak, szóalakok helyes hangoztatásának megbeszélésekor egyrészt hangjait figyelgetjük meg, másrészt az ún. betűjejtés (a szorosan betűk szerinti, mesterkélt kiejtés) helytelenségére hívjuk fel a tanulók figyelmét.

Különösen az összetett és a toldalékos szavakban gyakori az eltérés a hangalak és az írásforma között: Például ebben: *legkisebbnek* — éppen ott jelölünk a szóelemzés szerinti hosszú mássalhangzót (*bb*), ahol (a szomszédos *n* hang miatt) rövid *b*-t mondunk, ahol viszont hosszú mássalhangzó (hosszú *k* és hosszú *s*) hangzik, ott nem. E szóalak helyes kiejtése tudvalevőleg: „lekkissebnek”. Írásunk természetesen nem a valóságosan hangzó, hanem a tudatunkban levő szóalakhoz igazodik, melynek elemei: *leg-kis-e-bb-nek*.

Egyes pedagógusok attól félnek, hogy ha ilyen esetekben a helyes kiejtést is tudatosítjuk, annak a helyesírás látja kárát, mert a gyerekek majd úgy is írják e szavakat: a kiejtésük szerint. Vannak, akik ilyen megfontolásból nem is javítják a tanulók beszédében és olvasásában a betűjejtés hibáikat. Ezzel az állásponttal semmiképpen nem érthetünk egyet. A helyesírás „érdekében” nem szabad megengednünk, sőt táplálnunk a gyerekek körében a betűjejtést. Nagyon csúnya, ha pontosan a betűk szerint olvassák és hangoztatják: *egyetlen*, *egy-egy*, *kívánj*, *éljen*, *fűtsön*, *utca* stb. Az írással szemben az élő, a beszélt nyelv az elsődleges: ennek helyes formáit semmilyen cél érdekében nem szabad feláldoznunk. Nemcsak hogy nem hallgathatjuk el, de meg is kell tanítanunk, hogy a fenti szavakat — sok egyébbel együtt — *másképp ejtjük és másképp írjuk*. Helyes kiejtésük: „egyetlen”, „egy-egy”, „kívánny”, „éjjen”, „fűccsön”, „ucca” stb.

Ha elemzéssel megmagyarázzuk néhány ilyen szó írásmódját, akkor tanulóink nagyon természetesnek fogják tekinteni, hogy a beszéd és az írás (illetőleg a szavak kiejtése és helyesírása) nem automatikusan, hanem értelemszerűleg felel meg egymásnak. Amint a *tudja* kiejtésében a „tuggya” a helyes forma (hiszen hangtörvény, hogy ilyenkor a *d* és a *j* hang egy hosszú *ggy*-vé olvad össze), ugyanúgy írásunkban a *tudja* a helyes, mert ez az írásmód az értelemszerű (a szó tövének pontos jelölésével világosan kifejezi, hogy itt a *tud* igével van dolgunk, nem pedig valami egyébbel).

De más példát is említhetünk. Ha tanulóink nem értik, hogy a *kisebb*-et miért mondjuk „kissebb”-nek, vagy fordítva: a helyesen „kissebb”-nek ejtett szóalakot miért írjuk *kisebb* alakban — akkor is a beszéd és az írás különböző jellegére, eltérő követelményeire kell

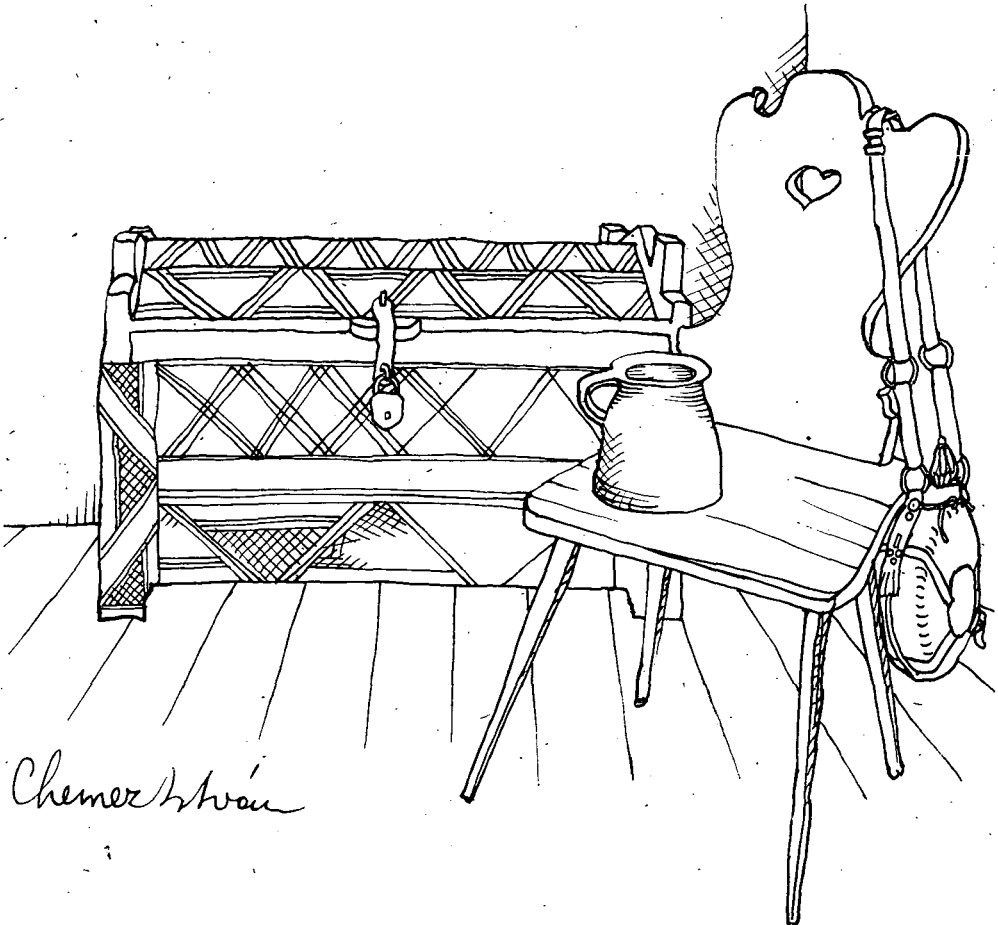
utalnunk. A természetes és a szép beszéd ezt a hangalakot kívánja: „kissebb”, az írás értelmessége viszont a szóelemző *kisebb* írásmódot követeli meg.

Beszédünkben nagyon természetes, hogy a *kis gyertya* kiejtése „kizs gyertya”, a *kis erő*-é „kis erő”, a *kisebb erő*-é pedig „kissebb erő”. Írásunkban azonban zavart-keltene, ha ugyanazt a szót (*kis*) — a kiejtést követve — három esetben háromféleképpen íránk (*kizs, kis, kiss*). Szemünk és értelmünk ilyenkor mást kíván, mint a fülünk: az írásban éppen is a lehető legnagyobb egységre van szükség. Ugyanazt a szót mindig azonos alakban szeretjük látni, mert másképp az írásban nehéz

volna a szó világos rögzítése, olvasáskor pedig a megértése. Ezért van az, hogy a *kis* szót és toldalékos alakjait mindig olyan formában kell írunk, amint a *kis* melléknév önmagában — alapfokú alakjában — hangzik: az írásban tehát nem lehet *kizs gyerek*, sem *kisseb gyerekek*, csak *kis gyerek* és *kisebb gyerek*.

Minden más szó vagy szóalak esetében is komoly oka van annak, ha másképp mondjuk és másképp írjuk, de a helyes kiejtésről semmiképpen sem mondatunk le „a helyesírás érdekében tesszük” hamis szölamával.

Dr. Pásztor Emil
Eger, Tanárképző Főiskola



SZEMLE

Dr. Mészáros István:

KISFILM AZ OSZTÁLYFŐNOKI ÓRÁN

Tankönyvkiadó, Bp., 1968., 341 oldal, 7,20 Ft

Az elmúlt években az audió-vizuális oktatás jelentősen fejlődött. Egyre több és több oktatófilmet használnak iskoláink az oktatás hatékonyságának fokozására. Az egyes nevelési feladatok megoldására azonban ma még csak szórványosan használják fel a filmet, ezért e munka ráirányítja a figyelmet a kisfilmre, mint nevelési segédeszközre.

A film sajátos művészi eszközeivel erős alakító hatást képes gyakorolni a tanulóifjúságra. Ezért indokolt, hogy tervszerűen, pedagógiaileg-módszertanilag átgondoltan a konkrét nevelési feladatok megoldásánál a filmet is felhasználjuk. Erre vonatkozóan az Országos Pedagógiai Intézet pedagógiai tanszéke és a Magyar Filmtudományi Intézet nevelési csoportja közösen végzett kutatómunkát, melynek elméleti problémáit, és gyakorlati eredményeit tárja fel e mű.

A tanulmány elemzi a film nevelőhatását, személyiség alakító-formáló szerepét. Ismerteti az osztályfőnöki órán történő felhasználásának módszereit. Mindezt óraleírásokkal, óratervekkel, óraelemzésekkel teszi szemléletessé.

Külön értéke a munkának a filmajánlás, amelyben 118 kisfilm legfontosabb adatait és rövid tartalmi összefoglalását közli. Nevelési aspektusú utalásai a tervszerű felhasználáshoz nyújtanak támpontot.

E mű praktikus segítség a nevelőmunka hatékonyságának fokozásához. Útmutatásait a filmgéppel rendelkező iskolák eredményesen használhatják.

Dr. Révész Béla

Márkus István:

FORRADALOM ÉS SZABADSÁGHARC

1848—49.

A *Képes Történelem* sorozat egyik kitűnő kötete hat fejezetben tárja fel népünk történetének egyik kimagasló szakaszát. A felső tagozatos ifjúságnak a kezébe kell adni ezt a könyvet. A 48-as események legkiemelkedőbb mozzanatait bontja ki a szerző ifjú olvasóinak. A szöveget számtalan kép, színes kép, rajz

egészíti. Jól áttekinthető rajzok, vázlatok szemléltetik a legfontosabb hadműveleteket, csatákat. Részletes időrendi táblázat biztosítja a sok-sok esemény fölötti biztos áttekintést.

Jó szolgálatot tesz a *Móra könyvkiadó* a sorozat ezen kötetével is. Részben támogatja a tantervi anyag elmélyítését, de szolgálja az olvasóvá nevelést is. A kötet második kiadása igazolja, hogy a kiadó törekvése megértésre talált.

Kántor Zsuzsa:

CSACSIFEJ

A *Sirály Könyvek* ezen kötete négy kisregényt ölel fel: Hősnő civilben, Csacsifej, Hurrá, lógunk! valamint a Pingvin-parádét. Miért lesz sikere ennek a kötetnek is? — Mert a mai iskolások életéről szólnak s igazat mondanak. A szerző nagyon jól ismeri az általános iskolás korú gyerekeket, fiatalokat. Közöttük él, látja problémáikat, örömeiket, gondjaikat-bajaikat. Együtt él velük. Olvasói számára a történetek „ismertek”, velük is megtörténhetett vagy legalább valami hasonlót megfigyelhettek, vagy talán a könyvecske elolvasása után fogják megfigyelni.

Keserű Ilona kedves rajzai jól segítik a szerzőt. Éppen ez legnagyobb érdeme.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1968. 216 oldal.)

Rozsnyai Istvánné:

KÖZÖSSÉG SZÜLETIK

Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 396 lap.

A pedagógus szerző nehéz, de nagyon fontos és szép feladatra vállalkozott makarenkói ihletésű könyvének megírásakor, amely mind tartalmát, mind műfaját tekintve eltér a szokványos pedagógiai munkáktól.

A közösségről, egy középiskolai közösség születéséről íródott munka, az ellenforradalmat követő években igazgatóként működő szerző naplószerűen feljegyzett gyakorlati tapasztalatait tartalmazza. A közösségi nevelés programjának megvalósítása, a fegyelemre, kezdeményezésre, tanulmányi és társadalmi aktivitásra történő nevelés, a követelmények és távlatok makarenkói elveinek gyakorlati alkalmazása különösen fontos feladata volt

ebben az időszakban a „politizáló iskola” elvét valló pedagógusoknak. A szocialista iskolai közösség megteremtését nehezítette az is, hogy „kétfrontos” harcot kellett vívni az iskolai közösség egységéért, egyrészt a tanulói közösség — a KISZ szervezése —, másrészt a nevelésközpontú tantestület kialakítása érdekében. A szerző kitűnően illusztrálja, hogy az iskolai közösség szervezése, a „közösség születése” mennyire igényli a pedagógiailag nagyon alaposan felkészült nevelők szervező és irányító munkáját. A könyv egyik legfőbb értéke az, hogy szinte konkrét programot nyújt a közösségi nevelés munkájához még akkor is ha ma már sok tekintetben más jellegű problémákat találunk a közösségépítő munka során. Szereplői — tanulók és tanáraik —, szinte törvényszerűen igazolják, hogy a személyiség a maga teljességében csak a jól szervezett, pozitív hatású közösségben bontakozhat ki, önmagát és a közösséget egyaránt gazdagítva.

Mivel a szerző szinte teljes mértékben a tanórán kívüli közösségi nevelőmunka kérdéseivel foglalkozik, és az egyébként igen értékes munka csak egy bizonyos oldalról, főleg az ifjúsági mozgalmon keresztül mutatja be az iskolai közösség kialakulását, ezért osztjuk Szokolszky István véleményét, hogy a könyv „egy befejezetlen — de befejezetlenségében is izgalmas és eredményes — pedagógiai vállalkozásról számol be.”

Rozsnyai Istvánné munkáját elsősorban az általános iskolai igazgatóknak, osztályfőnököknek és úttörővezetőknek ajánljuk, de hasznos olvasmányul szolgálhat valamennyi általános iskolai nevelő számára is.

Dr Riesz Béla

Kovács István:

ÉLŐVILÁG

ajánló bibliográfia az 5—8. osztályos tanulók számára

Tankönyvkiadó, Bp., 1967., 120 oldal, 7,— Ft.

Az általános iskolai tantárgyak egyik egyetemes feladata a tanulók olvasóvá nevelése. E feladat megoldásához nyújt segítséget e mű azzal, hogy osztályonként és témakörönként felsorolja azokat a könyveket, amelyeket az élővilág tantárgy keretében javasolhatunk elolvasásra a tanulóknak. Olyan műveket sorol fel, amelyek a közelmúltban jelentek meg és így megtalálhatók az iskolai és közkönyvtárakban, valamint a könyvesboltokban.

A válogatás széles biológiai aspektusú. Nemcsak azokat a könyveket sorolja fel, amelyek tartalma szorosan kapcsolódik a szaktárgy tantervi anyagához, hanem azokat is, amelyek csak részben tartalmaznak ilyen anyagot.

A könyvekről adott rövid tájékoztatások elsősorban rövid pedagógiai vonatkozású utalások, amelyek segítséget nyújtanak a nevelő számára, hogy az anyag feldolgozásakor mely műveket tudja felhasználni és a tanulókkal felhasználtatni.

Dr. Révész Béla

Kériné, Sós Júlia:

DIÁKÉVEK, DIÁKSORSOK

Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 104 l.

Húsz év gazdag pedagógiai megfigyeléseit, tapasztalatait rendszerézi az író e, rövid, de sokoldalú tanulmányban. A pedagógiai történetének legutóbbi 20 éve vonul el előttünk érdekes és gondolkodtató esettanulmányokon keresztül. Elsősorban középiskolás korú diákok régi és mai arca bontakozik ki előttünk a család, az iskola és a társadalom kölcsönhatásában, azonban az általános iskolában tanító pedagógusok számára is rendkívül hasznos olvasmány; — főleg azért, mert különböző körülmények között élő családok típusait, az itt élő gyermekek sorsát, az iskolai életbe való beilleszkedésük problémáit, pályaválasztásukat és a különböző életpályákon való boldogulásukat viszi végig az író, közvetlen, beszélgető stílusban. Különösen figyelembe ajánlható a most kezdő fiatal pedagógusoknak, akik hasonló problémákkal nap-nap után találkozni fognak és az itt leírt pedagógiai esetek, az ezekből levont következtetések bizonyára segítségükre lesznek a problémák megoldásában, hiszen egy sokéve tanító kollega nyújtja át számukra gondosan rendszerezett tapasztalatait.

Függ Tiborné

Fónay Tibor:

AZ ELSZÜRKÜLÉS VESZÉLYE

Tankönyvkiadó, Budapest, 1968. 98 l.

Pedagógiai közéletünk egyik legégetőbb, legizgalmasabb, legtöbbet vitatott problémáit veti fel Fónay Tibor igényes, sokoldalúan elemzett tanulmányában. A pedagógus örökös fenyegető veszélye: a fejlődéstől való lemaradás, a megelégedettség az elszürkülés. E veszély elleni védekezés tartalmát, módját bontolja az író éles vitaszellemben, eleven stílussal. Könyvének fő-erénye az, hogy nemcsak tényeket sorakoztat fel konkrét számadatok, százalékos kimutatások tükrében, hanem ezzel egyidőben reálisan rámutat az okokra, a mögötte rejlő körülményekre, a kihasználatlan lehetőségekre, a helyenkénti érdektelenségekre. A szerző alapos felmérést

végzett az érdeklődés és igény szintjén, ahol kutatás tárgyává tette a könyvvállomány számát, annak megoszlását, a kulturális jellegű kiadások évi összegét, az utazások számát, irányát, stb., majd az önképzés szintjét, mélységét elemzi.

Fónay Tibor bátran, reális lehetőségekkel számolva keresi a kiutat, vallja, hogy van kiút, de ezt nekünk kell megkeresnünk. Tanácsai, javaslatai megszívlelendők, figyelmeztető gondolataira oda kell figyelniünk, mert az elszürkülés veszélye mindannyionkat fenyeget!

Függő Tiborné

AKCELERÁCIÓ ÉS SZEXUÁLIS NEVELÉS

Tankönyvkiadó, Bp., 1968., 100 oldal, 6,— Ft.

„A pedagógia időszerű kérdései külföldön” sorozat 18. kötete a fiatalok meggyorsult testi és szellemi fejlődéséből, az iskolás korú fiúk és lányok egymáshoz való viszonyából fakadó pedagógiai problémákat tárgyalja.

A mű tanulmánykötet, amelyben 8 munka nyújt tájékoztatást e témával kapcsolatos szovjet, svéd, német, svájci, belga és francia pedagógusok, pszichológusok és orvosok vizsgálatairól.

A tanulmányok között elvi jellegű értékelést találunk a nemi erkölcs szociológiai aspektusáról, konkrét vizsgálatokon alapuló tényfeltárást a gyermekek nemi életéről, az akceleráció hatására kialakuló magatartási formákról a gyermek- és ifjúkorban. A közös tanterem és koedukáció problémáját sokoldalúan vizsgálja, meghatározva benne a szülők és pedagógusok szerepét. Elemzi azokat a módszereket, amelyek nemcsak arra készítik elő a fiúkat és a lányokat, hogy megérjének egymással az iskola padjaiban, hanem arra is, hogy az életben megértsék egymást.

A biológiai felvilágosítás és a tanulók szexuálitikai felelősségének fejlesztése napjaink egyik lényeges nevelési problémája. A pedagógusok és a szülők körében még megnyilvánuló álszemérem és a témának „kényes kérdés”-ként való kezelése inkább elhallgattatja, mint megoldja a problémákat. Pedig ezek a nevelési feladatok léteznek az óvodáskortól kezdve a serdülő és ifjúkorig. A tanulmányok értékét növeli az a törekvésük, hogy a szexualitással kapcsolatos nevelési problémákkal őszintén szembenéznék és így segítséget adnak azok megértéséhez, tanácsot nyújtanak ezeknek az olykor nem könnyű gondokat okozó nevelési feladatoknak megoldásához:

Dr. Révész Béla

Durkó Mátyás:

FELNÖTTNEVELÉS ÉS NÉPMŰVELÉS

Tankönyvkiadó, Budapest.

A „nevelés” szocializmust építő társadalmunkban nem csupán az iskola egyik alapvető problémája, hanem az egész életre szóló, ami végeredményben és kissé vulgárisan, de taláiban fogalmazva azt is jelenti, hogy az embert addig kell nevelni és nevelhető is, — míg a társadalom aktívan tevékenykedő tagja. Maga a nevelésméлет tudománya is úgy keletkezett, hogy nagyon hosszú — talán évezredek — társadalmi gyakorlat után parancsolóan szükségessé vált a nevelésre való gondolatok összegezése, elvi általánosítása és rendszerbe való foglalása. A nevelés társadalmi tevékenység. A társadalmi fejlődés objektív törvényei, a gazdasági, politikai, szociális és kulturális adottságok mindenkor meghatározzák az adott társadalom nevelésének célját, tartalmát, módszereit, feladatát, intézményeit és a nevelésre vonatkozó elméletet, a neveléstudományát is.

Igen ám, de ezek a megállapítások eddig csupán a gyermekek és az ifjak nevelésére korlátozódtak. Miután a nevelés, mint ilyen ma már egész életre szóló kategória, eljött annak az ideje, hogy valaki megfogalmazza a nevelés „új” tárgyának, a felnőtt embernek a jellemzését — felnőttkori sajátosságait — meghatározó sajátosságait s mindazt ami ezzel összefüggésben segíti a felnőttnek nevelését. Erre a nem könnyű munkára vállalkozott Durkó Mátyás „Felnőttnevelés és népművelés” c. munkájában. A mű írója már az előszóban felhívja a figyelmet, hogy megállapításai nem a teljesség igényével készültek végleges törvényességek. Hadd idézzük őt magát: „...teszünk mi is pontot a felnőttnevelés néhány pedagógiai alapproblémájáról szóló munkánk végére, tudván azt, hogy ez a „be-fejezés” csak viszonylagos, a kutatást tovább kell folytatni...”

A könyv 4 fő fejezete

— A felnőttnevelés és a népművelés társadalmi szükségessége és feladataival (17—130. old),

— A felnőtt nevelhetőségével,

— a felnőtt élettapasztalatára építés mint a nevelési folyamat egyik alapproblémájával, és

— a felnőttnevelés és a népművelés tudományelméleti és rendszertani kérdéseivel foglalkozik.

Hasznosnak tartjuk a mű végén a 253 magyar és külföldi irodalom jegyzékét.

Mindazok a pedagógusok, akik a felnőttek iskolarendszerű oktatásával, nevelésével foglalkoznak, akik a népművelésben

A könyv I. alatt jelzett fejezete „*A felnőtt-nevelés és a népművelés társadalmi szükségessége és feladatai*” címen először történeti fejlődésében vizsgálja a felnőttnevelés alakulását egészen napjainkig, majd a szocialista társadalomban a felnőttnevelés és a népművelés szükségességét előidéző tényezőket taglalja és az ezekből adódó feladatokat összegezi és rendszerezi. (17—130. oldalig.)

A II. fejezet a *felnőttek nevelhetőségéről* ad valós képet részletesen taglalva a felnőttek képezhetőségét, tanulási képességét kétségbe vonó elméletek tarthatatlanságát, és kifejtve a felnőtt fejlődési lehetőségére, nevelhetőségére vonatkozó marxista álláspontot. (131—158. old.)

A III. fejezet ismét egy nagyon lényeges részét tárgyal, a *felnőtteket jellemző élet-tapasztalatra való építést*. Itt szerepel az élet-tapasztalat-kialakulás fejlődéslelektani és szociológiai jellemzése, sajátosságai, helye a megismerés folyamatában, pszichológiai jellemzése, fogalmának a meghatározása, stb. (159—220. old.)

A IV. fejezetben a szerző a *felnőttnevelés és a népművelés tudományelméleti és rendszertani kérdéseire* igyekszik nagy felkészültséggel és alapos részletességgel választ adni. (221—276. old.)

„Irodalom” címszó alatt 253 szerző és tanulmány, vagy könyvcím szerepel mind a hazai, mind a külföldi irodalomból.

Mindazoknak a pedagógusoknak, akik a felnőttek iskolarendszerű oktatásával, nevelésével foglalkoznak s mindazoknak a népművelőknek, akik a felnőttek további művelődéséről gondoskodnak, valamint a pedagógiai és népművelői könyvtáraknak nélkülözhetetlen támasza, segítője és eligazítója ez az úttörő könyv. Mindenkinnek a figyelmébe ajánljuk, aki a társadalomban egyre nagyobb érdeklődést keltő pedagógia iránt csak egy kicsit is érdeklődik.

Dr. Waldmann József

RAJZ ÉS MŰVÉSZET

Ajánló bibliográfia az 5—8. osztályos tanulók számára

A rajztanítás 4 munkakerettel dolgozik. Ezek közé tartozik: a képzőművészeti és népművészeti alkotások szemléltetése.

A követelmény nagy, az óraszám aránylag kevés. Az aránytalanságot jól átgondolt óravezetéssel csökkenteni lehet. A tanár felkészülését, a tanulók ismeretszerzését megkönnyíti: A tantárgyi bibliográfiák általános iskolai sorozatban (8.) most megjelent Rajz és művészet c. munka.

A vékony könyvecske egyszerű, izléses könyvfedele utal a tartalomra.

Az ajánlott 87 könyv közül elsőnek azokat sorolja fel, amelyek az 5—8. osztályban folyamatosan felhasználható. Ezután a tantervben előírt anyagnak megfelelően osztályonként csoportosítja.

Az 1960—66. évben megjelent munkák szerepelnek a bibliográfiában. A *felvett könyvek* között találunk olyat, amely az őskortól napjainkig ad áttekintést a képzőművészet történeti fejlődéséről. Bőven akad választék olyan könyvek között, amelyek korokat, stílusirányzatokat dolgoznak fel. Sok könyv egy-egy külföldi, vagy hazai művész életével, alkotásaival foglalkozik. Nem egy könyvben találkozunk a népművészettel, a modern lakással; a piramisokkal, a panelházakkal; a különböző technikai megoldásokkal.

Az ajánlott munkák reprodukciói bőven nyújtanak szemléltetési anyagot. A könyvek olvasása bővíti a tanulók ismereteit, kiegészíti az iskolában hallottakat.

A csoportosításon belül is vannak olyan ajánlott könyvek, amelyek közelebb állnak a tanulókhöz, közérthetőbbek számukra. A tanár adjon tanácsot a tanulóknak a könyvvásárláshoz.

Az egyes munkával kapcsolatos néhány mondatos könyvismertetés jó. Az olvasó általános tájékozódást szerezhet. A rajzot tanító nem szaktanárnak különösen sok segítséget nyújt a bibliográfia.

A képzőművészeti kiadványok drágák. Helyes lett volna feltüntetni a könyv árát.

A szemléltetésnél teljes értékű a színes reprodukció. Az illusztráció száma mellett jelezni kellett volna, hogy hány színes melléklet van a könyvben.

Dicséret illeti a szerzőt és munkatársait, akik a rajztanításnál felhasználható irodalmat jól áttekinthető csoportosításban feldolgozták.

Tóth József

Bihari J.—A. N. Tyihonov:

AZ OROSZ IGESZEMLELET MÓDSZERTANI ÚTMUTATÁSOK AZ OROSZ IGESZEMLELET TANÍTÁSÁHOZ

Tankönyvkiadó, Budapest, 1968.

„Az igeaspektusok az orosz igék épületének a sarkkövét képezik” — Bjelinszkij, s ezt a mondatot választják művük mottójául a szerzők. Az igezemlélet valóban az orosz ige legfontosabb sajátossága, és az orosz ige formarendszerében nincs egyetlen olyan grammatikai alak sem, amely ne tartalmazna aspektus-jelentést is. Az igeaspektus kihatással van más igealakok képzésére, hiszen az, hogy milyen igealakokat képezhetünk, vagy nem képezhetünk, az igezemlélet jelentésétől

függ. Mivel ilyen fontos, mondhatni meghatározó szerepe van az igeaspektusoknak az orosz nyelvben, nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy elsajátítsuk helyes használatukat. A nem szláv nyelvek többségében, így a magyarban sincs meg az igeaspektus kategóriája, ezért nagy nehézséget jelent a más anyanyelvűeknek az orosz igék helyes használatának megtanulása. Éppen azért, mert az orosz igék aspektusának helyes használata rendkívül fontos az orosz nyelv érthetősége és helyessége szempontjából a nyelvtanárak és metodikusok komoly erőfeszítéseket tesznek annak érdekében, hogy eredményes eljárásokat hozzanak létre az orosz igeszemlélet oktatására. Az eredmény egyelőre igen csekély. Ennek okául két dolog lehet felhozni:

1. 20 éve folyik hazánkban az orosz nyelv iskolai oktatása; 2. Az igeaspektus kategória elmélete még nincs teljességgel tisztázva.

E két okból eredő hiányosság pótlására törekszik a jeles magyar rüsszista, dr. Bihari József és szovjet társszerzője A. N. Tyihonov. Munkájukat három részre osztják:

1. Az orosz igeszemlélet mint nyelvtani kategória.

2. Módszertani útmutatások az orosz igeszemlélet tanításához.

3. Gyakorlatok és kulcs a gyakorlatok elvégzéséhez.

A könyv ilyen felosztásával feltétlenül egyet kell érteni, annál is inkább, mert ezt a könyv gyakorlati célja indokolja: Olyan „iránytűt” adni az orosz szakos tanárok és hallgatók kezébe, amelyek segítségével viszonylag könnyen tudnak tájékozódni az orosz igeaspektusok „óceánján.”

Az első rész, — szerzője A. N. Tyihonov, — azokat az ismereteket tartalmazza, amelyeket tudni kell az igeaspektusokról:

Az igeszemlélet nyelvtani tartalma; a szemléletpárok típusai, képzése; a szemlélet-hasznlát stb.

E fejezet szerzője az igeszemlélet nyelvtani tartalmát illetően főképpen az igeaspektus definíciójával foglalkozik. Teszi ezt azért, mert a nyelvészeti és módszertani irodalomban az igeszemlélet definíciójának igen sok változatával találkozhatunk, amelyek valamennyien néhány alapvető igeaspektus-definíció változatai. Ilymódon az orosz tankönyvekben és módszertani irodalomban az igeszemléletnek az a definíciója terjedt el, amely szerint a folyamatos igék a cselekvés tartósságát, hosszadalmasságát, a befejezett igék pedig a cselekvés befejezettségét, időben való körülhatároltságát fejezik ki. A szerző ezzel a tankönyvekben és kézikönyvekben levő meghatározással nem ért egyet és a példák egész sorával bizonyítja, hogy a befejezettség nem csak a befejezett, hanem

a folyamatos igékre is alkalmazható. Pl.: A múlt időben, mert a múlt idő bármely alakja kifejezhet olyan cselekvést, amely a beszéd mozzanat előtt szűnt meg. Az ige rezultatív tulajdonságával kapcsolatosan a szerző utal arra, hogy a folyamatos igéknek is lehet rezultatív jelentése, annak ellenére, hogy a cselekvés eredményességére való utalás közelebb áll a befejezett igékhez. Mintegy konklúzióként Tyihonov megállapítja, hogy az általa felsorolt példákban kifejezésre jutó szemlélet a folyamatos igék tulajdonsága, amelyek a befejezett igékkel együtt, a maguk ellentétességében alkotják tulajdonképpen az igeszemlélet tulajdonságát.

A második rész, — szerzője dr. Bihari József, azokat a lényegesebb módszertani eljárásokat és elveket tartalmazza, amelyeknek a megvalósítása nélkülözhetetlen az alap- és a középfokú orosz nyelv oktatásában. Az ajánlott elvek és eljárások kidolgozását az általános iskola nyolcadik és a gimnázium negyedik osztályában végzett felmérésre alapozza a szerző, amikor is a felmérés során rájött: A tanulókkal nem gyakorolják eléggé az igealakokat, s ezért nem alakulnak ki bennük a szükséges készségek és képességek. Az általános iskolai tankönyvekben mindössze négy gyakorlat foglalkozik az igeszemlélettel, ami aligha biztosíthat olyan tájékozottságot, amely alapul szolgálhat a középiskola további munkájához. De szegényesek a középiskolai tankönyvekben levő igeszemlélet tanításával kapcsolatos gyakorlatok is.

Nem is szólva arról, hogy a tankönyvek pontatlanul, sőt olykor helytelenül magyarázzák az igeaspektusok jelentését, ezzel gyakran megtevesztik nemcsak a tanulókat, hanem még a tanárt is. Ezért a szerző azt javasolja, hogy állítsuk vissza az oktatómunka középpontjába az igeszemlélet lényegét. Az orosz ige tanítása nem lehet eredményes, ha nem ismerjük az aspektus alakok használatának és a határozószókhöz való kapcsolhatóságának alapvető törvényszerűségeit. Így ebben a fejezetben a következőkre kapunk választ:

Az orosz igeszemlélet hazai oktatásának hiányosságai és kiküszöbölési módja; az orosz igeszemlélet oktatásának általános módszertani kérdései; az orosz igeszemlélet általános iskolai tanításának módszertani kérdései (tantervi követelmények, az igeszemlélet elméletének melyik változatát tanítsuk az általános iskolában); az igeszemlélet tanítására, felhasználható igék száma és felsorolása stb.

A harmadik rész olyan feladatokat tartalmaz, amelyek példaanyagot szolgáltatnak az orosz nyelvtanárak munkájához és elősegítik az első rész tartalmazta elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását.

Jó és hasznos munkával gyarapodott a magyarországi orosz nyelvoktatás. Fő erénye a könyvnek, hogy az általános és a középis-kolai tananyagra konkretizálva közelíti meg a probléma megoldását.

Dr. Erdei Mihály
Szeged

TANULMÁNYOK A GYÓGYPEDAGÓGIA KÖRÉBŐL

(Tankönyvkiadó Bp. 1968. 187. l.)

Lovász Tibor, Illyés Sándor és Dr. Gölsz Viktor tollából olvashatunk e kötetben tanulmányokat, amelyek a gyógypedagógia egy-egy területéről adnak áttekintést. A könyv nemcsak gyógypedagógus-tanárokat érdeklő, hanem hasznos olvasmányoknak bizonyul az általános iskolai tanárok számára is, mert bizony elég gyakran találkoznak gyógypedagógiai problémákkal a napi pedagógiai gyakorlatban. Különösen érdekes Dr. Gölsz Viktor: A gyógypedagógia és a fogyatékosok rehabilitációja kapcsolatáról c. munkája.

Függ Tiborné
Hódmezővásárhely

V. I. Zimin:

KRÁTKIJ FRAZEOLÓGICSESZKIJ SZLOVÁRJ RUSSZKOVO JAZIKA

Néhány héttel ezelőtt egy érdekes könyvecske került ki a Patrissz Lumumba nevet viselő Népek Barátsága Egyetem nyomdájából: a „*Kratkij frazeologicseskij szlovárij russzkovo jazika*.” A szótár összeállítója az a Valentyin Iljics Zimin kandidátus, aki már évek óta foglalkozik külföldi diákokkal, aspiránsokkal és a Lomonoszov Egyetem Előkészítő Fakultására továbbképzés céljából érkező orosz szakos tanárokkal.

A nemrég megjelent és gyorsan elkelte komoly munka, „Az orosz nyelv frazeológiai szótára” (Moszkva, 1967.) után Zimin munkája egyáltalán nem törpül el mint egyéni vállalkozás, mivel mind koncepciójában, mind gyakorlati jellegében bizonyos mértékű haladást jelent néhány eddigi szovjet és más, külföldi, hasonló jellegű kiadványhoz képest.

Zimin észrevette azt, amit a szovjet kolégák már többször szóvá tettek: a Szovjetunióba érkező diákok jelentős részének az orosz beszéde szegényes, színtelen, mesterkelt; a többszörösen „agyondesztyillált” tankönyv azt viseli magán, mivel tankönyveink egy részéből még mindig hiányzik az orosz nyelv „sava-borsa”: az élő, orosz köznyelvre jellemző, tipikus orosz fordulatok.

Zimin gyűjteménye 684 frazeológiai fordulatot értelmez „a leggyakoribb frazeológizmusok” közül. Ezek között vannak — a vinogradovi értelmezés szerint — idiómák (szebje na ume, kak pity daty, sutka szkazaty, kak nyi v csom nye bivalo, nyi k szelu nyi k gorodu, tak szebje, kromesnij ad, zopaszty vproszak, szobaku szjeszty, zamority cservjaka stb.), frazeológiai egységek (vino-szity szor iz izbi, plity po tyicsenyiju, noszity na rukah, mahnuty rukoj, viszozsaty iz palca, szkality zubi, kak rukoj sznyalo stb.) és frazeológiai kapcsolatok. (Szcsitannije dny, bez uma, bez pamjatyi, pri szmertyi stb.)

Zimin nagyon helyesen legtöbbit az idiómák és a frazeológiai egységekből magyaráz, mivel a frazeológiai kapcsolatokat a kis- és középszótárak jelentős része is elég alapos szemantizációval közli. A szerző az 1963-ban megjelent „Francia—orosz frazeológiai szótár” összeállítója nyomdokain jár, amikor a frazeológiai fordulatokat a fordulat minden egyes szavánál közli, de csak egy helyen értelmezi, s ad irodalmi vagy köznyelvi példát, illusztrációt, rámutatva ezzel az adott fordulat funkcionálására konkrét esetben és szövegösszefüggésben.

A gyűjtemény anyaga stilisztikai szempontból is sokrétű. A túlnyomó többségben lévő köznyelvi kapcsolatok mellett megtalálhatók a humoros színezetű fordulatok (nalomaty drov, kot naplakal, bolsaja siska, szteljanij vorobej, dudki!, zablugyityszja v trjoh szosznah...) éppúgy, mint az erősen irodalmi jellegűek (v mgnovenyje oka, pusecsojne mjaszo, voszprjanuty duhom, razrubity gorgyjev uzal, kameny pretknovenyija, plecsom k plecsu...) a „fennkölt stílus” elemei (kanuty v Letu, ploty i krovj) avagy az archaikus fordulatok. (prikazaty dolgo zsity, ot-daty bogu dusu...).

Zimin szótárának feltétlen előnye az egyszerű, világos jelentésfeltárás és a nagyszámú köznyelvi frazeológiai fordulat funkcionálását meggyőzően, pontosan illusztráló sok köznyelvi és újságnyelvi példa. Az igen alapos és sokoldalú szemantizáció helyenként eléri a nagy frazeológiai szótár precizitását. (Pl. szojtyi szo szceni, 81. lap; projtyi szkvoz ogony i vodu i mednije trubi, 71. lap — jóllehet ennek az utóbbinak pejoratív jelentése is lehet!)

A „szkatyertyju doroga!” fordulatnak csak a mai jelentését adja meg Zimin (79. lap), jóllehet nem ártana a korábbi, elsődleges jelentést is közölni („Szerencsés utat!”), mivel ez a jelentés a 19. század néhány klaszszikusának művében is előfordul (pl. Osztrovszkij „Vihar”), s találkozhat vele az irodalom iránt érdeklődő és az oroszul tanuló.

Zimin a gyűjteményt elsősorban a külföldi diákoknak szánja, s éppen ezért a diákélet jellegzetes, közismertebb, gyakoribb fordulataiból még többet is adhatott volna.

Akarva vagy akaratlanul két szólást is közlöl a gyűjtemény (nyet dima bez ognya, 52. lap; igra nye sztoit szvecs, 35. lap), amelyek egyikét a nagy frazeológiai szótár is közli.

Zimin szótára a közölt fordulatoknál nemcsak a használati szférát (stílusréteget) jelölö meg, hanem a fordulat szinonimáit, helyenként antonimáit is igyekszik megadni, jóllehet azok felsorolása nem mindig teljes. Pl. a „prikazaty dolgo zsyty” frazeologizmusnak a szótárban felsorolt szinonimáin kívül még a következők is tagjai a szinonimasornak: ujtyi v mir inoj, otojtyi v vecsnoszy, iszpusztyity duh, prosztyityysza sz zsziznyju, zasznuty navek, lecs kosztymi, paszty'ot cszej-to ruki, zakrity glaza...)

A frazeologizmusok egyes jelentésére kö-

zölt irodalmi példák esetében nemcsak a szerzőt tüntettem volna fel, hanem a forrásművet is, amelyből az adott idézet való. Így teszi ezt „Az orosz nyelv frazeológiai szótára” is.

Eme apró hiányosságok ellenére Zimin gyűjteményét feltétlenül haszonnal forgathatja minden oroszul tanuló; lett légyen az diák vagy orosz szakos tanár. Olyan hasznos segédkönyvünk lehet, amely hozzájárulhat a helyenként „hungarizmusos” mondatszerkesztésünk csiszolásához. Közismert, hogy jó néhány orosz frazeológiai fordulat szórendje épp fordítottja a magyar ekvivalensnek. (dnyom i nocsju, vzad i vperjod, tam i szjam, nyi tam, nyi szjam stb.)

Zimin gyűjteménye ezekből is tartalmaz egypárat (nyi to, nyi szjo, nyi riba nyi mjaszo) azok számára, akik valóban komolyan és behatóan óhajtanak foglalkozni az orosz nyelvvel.

Hajzer Lajos

MUSZTY LÁSZLÓ

Szinte hihetetlennek tűnt, amikor augusztus közepén szétröppent a megdöbbentő hír: Muszty László meghalt. A szaktárgyi módszertan kiváló elméleti és gyakorlati művelője távozott benne váratlanul az élők sorából.

Nagy utat tett meg, amíg a falusi tanító a nevelők nevelőjévé, több ezer tanítványt kibocsátó főiskolai oktatóvá és az anyanyelvi képzés országosan ismert szakteknitélyévé vált. Lángoló pedagógus hivatásérzet, igazi kutató elme és hatalmas akaratereő kellett hozzá. Mindezek alapvető emberi vonásaihoz tartoztak.

Írásait a magyar szakos tanárok szerte az országban ismerik és hasznosítják. Az *iskolai ifjúsági olvasómozgalomról* és a *Házi olvasmányok elemzése az általános iskolában* című könyvek társszerzője, mintegy száz tanulmány, cikk írója, tankönyvek, tanári kézi- és segédkönyvek rendszeres lektora volt. Az anyanyelvi műveltség egységben történő oktatásának, a korszerű szemléltetés megvalósításának, a modern szakkörvezetés módszereinek és formáinak problémáiban megjelent írásai még sokáig nélkülözhetetlenek lesznek, akár csak főiskolai jegyzetei, amelyekből sok száz pedagógus-jelölt tanulta és tanulja a szaktárgyi módszertant. Szava az ország határain túl is visszhangra talált: az újvidéki rádió pl. rendszeresen közölte nyelvművelő és módszertani dolgozatait. Érdeklődési köre rendkívül sokirányú volt. Csupán a példa kedvéért említjük hagyománygyűjtő tevékenységét, amelynek eredményeit számos cikkben és a Pécsi Rádió rendszeresen sugárzott adásaiban publikálta.

Még nem gondolt pihenésre. Telve volt ambíciókkal, ötletekkel, tervekkel. A közelmúltban kezdett hozzá egy tanári kézikönyv megírásához, amely nagy tudásának, rengeteg tapasztalatának, sok hasznos mondanivalójának tudományos igényű összegezése lett volna. Teljes szellemi és testi frissességben lepte meg a gyilkos kór, amely néhány héten belül végzett vele.

Halálával nagy veszteség érte a Módszertani Közleményeket is, amelynek állandó és termékeny szerzője volt.

ELŐFIZETŐINKHEZ

A közeljövőben jelenik meg a Módszertani Közlemények Könyvtárának 2. kötete a Magyar Tanácsköztársaság kikiáltásának 50. évfordulója alkalmából.



A kötet tanulmányai a hazafias nevelés általános iskolai kérdéseivel foglalkoznak. Terjedelme kb. 100 oldal. Előfizetőink számára biztosítani tudjuk a kötetet, amennyiben a mellékelt csekklapon 6,- forintot – a könyv árát befizetik.



FELHÍVÁS!

Felkérjük előfizetőinket, hogy a mellékelt csekklap felhasználásával az 1969. évi előfizetési díjat 40,- forintot küldjék be a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalának.

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—623 számú csekkszámára.

A lap évente ötször jelenik meg.