

54254  
163  
NOV 18 1980

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1980. 20. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),  
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Antal (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Németh István (Szeged), Orosz Gáborné (Nyiregyháza),  
Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Zukovits Imre (Pécs).

Felelős szerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

## TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Az emberi kapcsolatok forradalma .....	1
DR. RIESZ BÉLA: A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései II. ....	8
DR. KRONSTEIN GÁBOR: Példaképek a pedagógiában .....	14
KÁLMÁN JÁNOSNÉ: A SZÍN-HÉT helye a képzőművészeti nevelésben .....	18
DR. GÁCSEI JÓZSEFNÉ: Az építészet nyelve a képzőművészeti nevelésben .....	22
Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke: Gondolatok a fegyelemre nevelésről: .....	25
DR. ZUKOVITS IMRE: Az ismeretek gyakorlati alkalmazása és a feladatlapok .....	30
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
NAGY ZSUSZANNA: A cél, feladat, követelmény értelmezése az általános iskolai kémia- tanításban .....	38
BONIFERT DOMONKOSNÉ-SZÁNTÓ LAJOS: Az egyszerű gépek és hőerőgépek, a teljesítmény és a hatások tanítása a 7. osztályban .....	43
MŰHELY	
DR. HOFFMANN OTTÓ: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben .....	51
SOMFAI LÁSZLÓNÉ: Az alkotóképesség fejlesztése tervező feladatokon .....	57
HEGEDŰS ANDRÁS NÉ: Kulturális foglalkozások a napközi otthonban .....	63
SZEMLE	
SZEBENYI PÉTER: Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában II. ....	69
DR. VESZPRÉMI LÁSZLÓ: <i>Horváth Márton</i> : Közoktatáspolitikai és általános iskola .....	73
DR. HAJZER LAJOS: <i>R. Sz. Giljarevszkij-B. A. Sztarostyin</i> : Innosztrannije imena i naz- vanyija v ruzszkom tyeksztyi .....	74
BOKÁNYI DEZSÓNÉ-M. A. KORCSIC: 4000 наиболее употребительных слов русского языка учебный словарь для зарубежных ЦПОЛ .....	75
DR. BERECZKI SÁNDOR: <i>Vendégh Sándor</i> : A didaktika alapjai a szakmai képzést nyújtó iskolák oktatói számára .....	76
Tanítványainknak ajánlhatjuk .....	79

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 10-244

A kiadásért felel: DR. RIESZ BÉLA. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 7300 példányban

ISSN 0544-7224

80-156 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## Az emberi kapcsolatok forradalma

„... aminek legnagyobb súlya van az életben, az néhány ember, akit ismertél. A könyvek, a zene, az megint egészen más. Bármivel gazdagítanak is, csupán eszközök, hogy eljuss az emberekhez...”

*Jorge Semprun: A nagy utazás*

A TÖRTÉNELEM sodrásában a társadalmi forradalmak mindig az emberi kapcsolatok forradalmát is jelentették. Nem véletlen ezért, hogy a szocialista forradalom győzelme után Lenin is az egyik még hátralevő feladatot az emberi kapcsolatok forradalmának győzelemre vitelében határozta meg, és rámutatott arra is, hogy ez bár a szocialista forradalom nélkülözhetetlen tartozéka, megvívása sok szempontból nehezebb, mint a politikai hatalom megszerzése, a társadalmi lét átalakítása. Természetesen ennek a forradalomnak sem lehet célja, hogy minden értéket felszámoljon, amit a múltól örökségként vehettünk át. Azok, akik ilyen tendenciákat hirdettek, és arról beszéltek, hogy társadalmunkban elhal a család, megszűnik a szerelem, tulajdonképpen forradalomellenesen a polgári társadalom anarchisztikus nézeteivel azonosultak. Szocialista jelszavakkal igyekeztek elleplezni életet, újhédonista nézeteiket, és még inkább hétköznapi életvitelüket, amelyben változatlanul az ÉN maradt a központban, és minden más ember csak az eszköz szerepére tarthatott számot. Az emberi kapcsolatok forradalmának egyik alapelve épp az, hogy az ember kettős arculata következzenében a *természeti és társadalmi lény* konfliktusából az utóbbi kerüljön ki győztesen.

Az emberek között szükségszerűen jönnek létre kapcsolatok, ezek azonban minőségileg igen különbözőek: a történelmi kor, a társadalmi rendszer, a földrajzi helyzet, az adott osztály- és tulajdonviszonyok éppúgy szerepet játszanak eltéréseikben, mint az emberek közötti *egyéni különbségek*. Amikor az emberi kapcsolatok forradalmát sürgetjük, nem kergetjük azt az illúziót, hogy valamennyi kapcsolat uniformizálódni fog. Ez már azért is lehetetlen, mert olyan célt sem tűzhetünk magunk elé, hogy ezután nem lesznek köztünk magasak és alacsonyok, szőkék és barnák, erősek és gyengék, erkölcsösek és erkölcstelenek. A forradalom szempontjából nem közömbös azonban, hogy közülünk az erkölcsösnek vagy az erkölcstelennek kell-e szegyenkeznie, a becsületes vagy a becstelen jár-e emelt fejjel, a közösségi vagy az önző tekintheti-e magát eszményképnek. Az iskola nem döntheti el a gyermekek helyett, hogy melyik modellt kívánják követni. Az *értékrendjük alakításában* szükséges szerepet vállalnia, egyenlő indulási helyzetet, fejlődési lehetőséget kell teremtenie a tanulók számára. Ehhez mindenekelőtt azt kell tisztáznunk, hogy nemcsak intellektuálisan, de *morálisan* is fel kell zárkóztatnia őket.

Ebben a vonatkozásban nyíltan szembe kell néznünk azzal a történelmi ténnyel, hogy a szocialista forradalom hihetetlen *lehetőségeket* nyitott meg az emberek előtt, akik ezekkel nem harmonikusan élnek. Hamarább el lehet fogadtatni velük, hogy a vezető státusok is nyitva állnak előttük, mint azt, hogy ez világnézeti, magatartási, műveltségi, erkölcsi fejlődésüket is megköveteli. Könnyebb mázt vagy pózt ölteni, mint nagyobb felelősségtudatot szerezni. A szemlélet formálásában döntő a tömegkommunikáció és a művészet szerepe. Kudarcot vallott az a zsdanovi „parancs”,

hogy ezeknek a kollektivitás hőseit lehet csak ábrázolniuk: a rendkívüli, a forradalmi embereket. Az élet ábrázolása sokrétűséget igényel, de azt is, hogy a léhaság, az erkölcstelenség ne eszményítve jelenjék meg bennük. Ne tűnhessen fel bárkinek úgy, hogy az ő élete unalmasan szürke azok képviselőihez képest.

Az ember élete folyamán a kapcsolatok bonyolult láncolatát alakítja ki maga körül. Van, aki megszállottan vonzódik a hatalomhoz, mások szenvedélyes szerelemmel kötődnek a vagyon tárgyaihoz. Ezek között a kapcsolatok között legjelentősebbek, amelyek *más emberekhez* fűződnek. Tisztában kell lennünk azonban, hogy még ezeket sem illeti meg mindig az emberi (a szó legmélyebb értelmében humanista) jelző. Nem felesleges ezért, ha az emberi kapcsolatok minőségi jellemzőinek, törvényszerűségeinek vizsgálata előtt elkülönítjük egymástól az emberek közötti kapcsolatokat az igazi emberi kapcsolatoktól:

KAPCSOLAT	AZ EMBERI KAPCSOLAT jellemzői
Elég hozzá az egyszerű együttlét.	Feltételezi az együttes tevékenységet, az együttműködést
Személyek hozzák létre, mégis személytelenek (pl.: szex)	Meghatározott személyekhez fűződik, személyesek (pl.: szerelem)
Meghatározott funkciókra (protekción, vadászaton...)	Meghatározott személyekre irányulnak
Aktuális szükségletek	Magasabb rendű szükségletek vezérlik
Gyorsan változnak, alkalmiak	Tartósak, állandóak
Partikulárisak	Torálisak, az egész személyiséget veszik figyelembe
Énközpontúak (nekem...)	Társcentrikusak (nekünk...)

Mindezek a különbségek nemcsak a véletlenszerű, hanem a legintimebb kapcsolatokra is érvényesek, tehát nemcsak a közlekedési eszközök összeverődött utasaira, hanem a szerelem, a barátság, a nevelés személyeire is.

AZ EMBERI KAPCSOLATOK forradalmáról csak akkor beszélhetünk jogosan, ha tartalmukban és formájukban *minőségi változásokat* tudunk teremteni. A minőségi változások azonban maguk is különbözőek lehetnek, éppen ezért egy adott korban elsősorban azokat a *jellemző vonásokat* kell megragadnunk, amelyek alapján a kapcsolatokat feudálisnak, polgárinak vagy szocialistának minősíthetjük. Különösen a tartalmi jegyeket szükséges hangsúlyoznunk, mert – mint majdnem minden dolognak a világon – ezeknek a kapcsolatoknak is vannak *állandó* és társadalmilag, történelmileg *változó elemei*. Ha azt mondjuk, hogy az emberek egyidejű létükkel (kortársak) is hatnak egymásra, mégis lényeges a különbség az egyidejű – és az együttlét között, vagy megállapítjuk, hogy az azonos elvek, nézetek, az egymáshoz kapcsolódó szükségletek, a közös tevékenységek és sikerek döntő szerepet játszanak a kapcsolatok kialakulásában, de felbomlásában is, olyan törvényszerűségeket fogalmazunk meg, amelyek *mindig és mindenhol* érvényesek. Elemzések útján egy sajátos ellentmondást lehet feltárni, mégpedig azt, hogy a minőségi változások nem az állandó elemek elvetésével, hanem dialektikus *tagadva tagadásukkal*, tehát magasabb szintre emelésükkel születnek meg.

Az emberi kapcsolatok forradalmáról nemcsak mi, de a polgári filozófusok, etikusok is beszélnek. Lényeges különbség a kétféle felfogás, értelmezés között, hogy a polgári álláspont többnyire az előző korok erkölcsi normáinak, viselkedési formáinak *metafizikus tagadását* képviseli, így válik anarchisztikussá, így állítja forradalmának középpontjába „a szexuális forradalmat”, amely a gyakorlatban ugyancsak szexuális anarchiához vezet. Tetszetős, különösen az ifjúságra vonzó jelzavai és gyakorlata következtében ez az álláspont még szocialista környezetben is hat.

A kapcsolatok egyik legállandóbb, s éppen ezért legváltozóbb eleme, hogy ember és ember között minden kapcsolat tartalmaz *biogén, pszichogén és szociogén* elemeket. Szerepük esetenként változik, s ez rendszerint a kapcsolat jellegét is minősíti, hiszen ezen az alapon teszünk különbséget pl. partikuláris testi kapcsolat és totalitást igénylő szerelem között.

Egy történelmi korra jellemző, hogy a különböző elemek arányában milyen nézeteket hirdet. A középkor hivatalos álláspontja a pszichés elemeket hangsúlyozta, a biológiaiakat bűnösöknek minősítette. A személyi kultusz autokratizmusa a szociális elemeket helyezte előtérbe (torz ábrázolásával találkozhatunk a kor drámaiban, amelyekben a szerelmesek munkaegységeikről társalognak). Korunk polgári társadalmában a biológiai elemek váltak uralkodóvá.

Törvényszerű, hogy a kapcsolatok lehetnek közvetettek és közvetlenek. Közvetett kapcsolatban vagyunk politikusokkal, írókkal, filmszínészekkel stb., akik akkor is hatnak ránk és egész életünkre, ha személyesen sohasem találkozunk velük. A közvetlen kapcsolatokat *érzékszerveink* hozzák létre, alapfeltételük ezért, hogy alanyai (akik között a kapcsolat szövődik) *térben és időben* találkozzanak egymással. Érzékszerveink közül jelentős:

a) a *hallás szerepe*. A kapcsolatfelvétel igen gyakran ennek segítségével (telefon, beszéd stb.) kezdődik. Előfordul, hogy valakit épp hangja alapján minősítünk vonzónak vagy taszítónak. Nyilvánvaló, hogy a vonzót újra és újra hallani szeretnénk, a taszítótól tolakodásnak vesszük minden újabb jelentkezését;

b) minden szociálpszichológus kiemeli a *látás* szerepét a kapcsolatokban. A tetszés vagy nem tetszés szubjektív értékítéletei a látás közvetítésével alakulnak ki. Nem véletlen, hogy épp ehhez az érzékszervhez kapcsolódnak a legállandóbb és legváltozóbb normák, amelyek történelmileg a nők teljes elzárásától, elfátyolozásától a nudista strandokig és a sztriptízig váltakoztak. Normáink szerint az emberi szuverenitás tiszteletben tartása azt követeli, hogy mindenki maga határozhassa meg ennek határait, szellemi, fizikai kényszer ebben szerepet ne játszhasson. Ugyanakkor az életben még csak tájékozódó fiatalokat fel kell világosítanunk arról, hogy a látás határainak minden kiszélesítésével szuverenitásukból adnak fel egy-egy területet.

Ezért nem érthetünk egyet azzal, aki a *szemérmét* elavult dolognak minősíti. Elvetjük azokat a meghatározott történelmi korhoz fűződő konvenciókat, amelyek kifelé hazug, „álszent” viselkedési forma felvételére kényszerítette az embereket, de *ellenkező végletével* sem érthetünk egyet, mert az öltözködés merész újításai *szexuális tárgyá degradálhatják az embereket*, a viselkedés pedig piacra viszik kizárólagos magánügyeiket.

c) Felesleges lenne részletesebben szólnunk a *szaglás* szerepéről. Arra azonban utalnunk kell, milyen hibát követhetünk el, ha nacionalista *előítéleteket* kutatunk ott, ahol egyszerűen a szaglás útján kiváltott ellenszenvet vagy épp undort kellene tudomásul vennünk (pl. a cigánykérdésben).

d) A *tapintás* a személyes kapcsolatok legbizalmasabb körébe tartozik éppúgy, mint az *izelés*. Az emberi kapcsolatok forradalma ezekben is a szabadságot hirdeti, és elhatárolja magát minden szabadosságtól. Nemcsak népeknek, de egyéneknek is joga van, hogy határokat szabjanak érvényesítésüknek. Van, ahol a kézfogás is csak bizalmas barátok közt szokásos, és van, ahol az üdvözlés hagyományos módja a tartalmatlan csókolódzás. A szabadság ebben a vonatkozásban többek közt azt jelenti,

hogy két ember *egymás között* szabadon döntsön a helyhez kötött általános udvariassági konvenciók tiszteletben tartásával, *nyilvánosságra* azonban ezekből minél kevesebbet vigyen.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a már-már divatosná váló nyilvános tapogatózás, ölelközés, csokolózás azért helytelen, mert kiszolgáltatja a partnert a „piacnak”. Még eléggé férficentrikus világunkban lehet, hogy a férfi értékét növeli (vadászbüszkeség), a nőt azonban mindenképp devalválja.

Az érzékszervek szerepével függ össze az emberi kapcsolatokban a *távolságtartás* kérdése is. Edward T. Hall (Rejtett dimenziók, Gondolat, 1975.) négyféle távolságot különböztet meg: nyilvános, társasági, személyes és bizalmas távolságot. Szerepüket a különböző élethelyzetek is meghatározzák, de szabályozhatják az egyének is. Nevetséges szituáció keletkezhet pl.: ha valaki megfedezkedik arról, valójában hol van, és társaságban, értekezleten teremt valakivel bizalmas távolságot. Általában az interperszonális kapcsolatokban a *személyes távolságot* tekinthetjük eszményinek, amely feltételezi az elérhető közelséget, az egymásra való odafigyelést, a kommunikációk világos egyértelmű felfogását anélkül, hogy a kapcsolatban szereplő személyek szuverenitásának határát átlépve, megsértve bizalmaskodásba csapna át. A bizalmas távolságok a mély érzelmi tartalommal telített kapcsolatok szűkebb területére tartoznak (ilyenek szülők-gyermekek, feleség-férj, szerelmesek kapcsolatai). Nyelvünk, s ez népünk erkölcsi érzékét juttatja kifejezésre, minden olyan megnyilvánulást, amely a kétféle távolság közti határt el kívánna mosni, egyértelműen tolkodásnak, zaklatásnak, súlyosabb eseteiben pimaszkodásnak minősít. Elfogadva Hall osztályozását meg kell említenünk, hogy a fizikai távolságon kívül lelkít, *pszichés távolságot* is ismerünk, s ez néha fordítva arányos az előbbivel. Tóth Árpád ábrázolta ezt Lélektől lélekig c. költeményében.

Mindezek a megállapítások pedagógiai szempontból is jelentősek. Nem elég elfogadni vagy elutasítani őket, gyakorlati következtetéseket is le kell vonnunk belőlük. Csak utalásszerűen mutatunk rá, mennyire elítéljük a régi pedagógia „három lépés” távolságtartását, de közben megfedezünk arról, hogy semmivel sem jobb annál a túlzott bizalmaskodás sem a gyermekekkel. Vagy: előfordulhat, hogy egy pedagógus egy életre ellenszenvéssé teszi magát hangvételével, hangerejével, stílusával. Az emberi kapcsolatok forradalmának törvényszerűségeit először az iskola mindennapos gyakorlatában szükséges érvényre juttatni.

**BÁRMILYEN JELENTŐS** a biogén tényezők szerepe az emberi kapcsolatokban, nem tehetik jogossá, hogy megfedezkedzünk a *pszichés tényezők* fontosságáról. Sajátos ellentmondás, hogy ezt a megállapítást elég gyakran épp az egyoldalú biológiai szemléletű pszichológiai művekkel szemben szükséges hangsúlyoznunk (orvosi pszichológia, etológia stb.). Kapcsolatok teremtésére minden élőlény képes, az ember kapcsolatai azonban elszakadnak ösztöneinek vezérlésétől (hangyák, méhek „társadalma”), tudatossá válnak, meghatározó szerephez jutnak bennük értelmi, érzelmi és akarati folyamatok. Csak a „homo sapiens” képes arra, hogy saját cselekvéseit kapott vagy önmaga által választott *célok elérésének* szolgálatába állítsa, s hogy mérlegre tegye ezeknek a céloknak társadalmi értékét. Még a legprimitív ember is felismer alapvető *okozati összefüggéseket*, előzmények és következmények mérlegelésével irányíthatja tetteit. Mindezek tükrözik emberi minőségét is, mert viszonylagos szabadsággal dönthet életének alapkérdéseiben: *megtegyen valamit, vagy ne; választási szituációban: ezt cselekedje, vagy azt tegye.*

Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy már a gyermek is fel tudja ismerni, hogy ami neki *hasznos*, a másoknak még *káros* is lehet. *Kellemes* érzést válthat ki belőle, ami másoknak *kellemetlenséget* okoz. Ranschburg Jenő (Félelem, harag, agresszió) elemzi, hogy a macska kizárólag ösztöneit

követve játszik a megfogott egérrel, az ember viszont élvezni is képes mások szenvedéseit, még azokat is, amelyeket ő idézett elő.

A pszichogén tényezők közül a legjobban az *érzelmeket* hanyagolja el pedagógiánk, amiben kétségkívül közvetve az egzisztencialista elv hatását érhetjük tetten: *a legtökéletesebb életforma az érzelem nélküli élet* (Sagan). Tanulságos az a szociológiai elemzés, amelyet E. Fischer adott közre amerikai és nyugatnémet egyetemi hallgatók körében végzett vizsgálódások alapján, s amely abban foglalja össze a tapasztalatokat, hogy a fiatalok többsége valóban az érzelem nélküli kapcsolatokat értékeli többre: szerelem helyett alkalmi partnert kíván, barátok helyett (ívó-, kártya- stb.) cimborákat, illetve protektorokat. Mindezek a tünetek nem szorulnak a kapitalista társadalom határai közé, különböző formában nálunk is jelentkeznek. Éppen ezért nem lehet eléggé hangsúlyoznunk, hogy az emberi kapcsolatok forradalmában perdöntő az érzelmek szerepe. Törekvésünk, hogy az emberek cselekedeteit még tárgyiasult kapcsolataikban is érzelmeik hassák át:

- a) ne csak végezzék, de szeressék is *munkájukat*;
- b) ne a megtorlástól való félelem készítse őket a társadalom *törvényeinek*, normáinak megtartására, hanem az azokkal való *belső azonosulásuk*;
- c) ne azért védjék környezetüket, mert életük elengedhetetlen feltétele az, hanem azért is, mert *gyönyörködnek* benne. W. Whitmann szavaival, ha a dolgok dzsungeljében rohangáló embernek nincs ideje arra, hogy a természet és társadalom szépségeit is élvezze, feleslegessé válik egész élete;
- d) ne azért *ragaszkodjanak* tárgyakhoz, mert azok csak az ő birtokukban vannak, hanem azért, mert életüket teszik értelmesebbé, kényelmesebbé, tartalmasabbá (pl. a hozzájuk fűződő emlékek felidézésével).

Nem szorul bizonyításra, hogy érzelmi tartalom nélkül szülők és gyermekeik, vezetők és munkatársaik, pedagógusok és tanítványaik viszonyát, az emberek legkülönbözőbb interperszonális kapcsolatát sem minősíthetjük minőségileg forradalmiaknak. Lényeges azonban, hogy különbséget tegyünk érzelmek és érzelgőség, de az egyes érzelmek között is, mert pl.: a társadalmilag eredményes munka megköveteli, hogy a munkatársak *tiszteljék* vezetőjüket, de ehhez a vezetőnek *tiszteletre méltónak* is kell lennie. Igényelheti, hogy szeressék, de azt nem, hogy szerelmesek is legyenek beléje (hízelgés, udvarlás). Érzelmeken ugyanis azokat a lelki jelenségeket, folyamatokat nevezzük, amelyekben az egyén *élményszerűen* éli át önmagához, természeti és társadalmi környezetéhez való viszonyát. Felismeri, hogy emberi szükségleteinek kielégítése, társadalmilag jogos egyéni érdekeinek érvényesítése meghatározott személyekhez, dolgokhoz fűződik, ezért a velük való együttlét, együttműködés (interakció) értékes és kellemes, akaratilag kívánatos még áldozatok vállalása árán is. (Kerégyártó: Az érzelmi nevelés, Budapesti Nevelő 1974:4. 28–37. l.) Ennek megfelelően a munkatársak felismerik, hogy igazgatójuk vezetésével eredményesebb lesz nevelésük, ugyanakkor lehetővé válik önmegvalósításuk is; a gyermekek felfogják, hogy tanítójuk, tanárunk megbecsüli őket, és vezetésével kibontakoztathatják képességeiket, a tudás birtokába juthatnak. Téved ezért, aki az érzelmi tartalmat összetéveszti nyájaskodó, néha sértően gögicsélő szavakkal, nehezen elviselhető érzelgős stílussal.

Az iskoláskorban szükséges megtanítanunk a gyermekeknek, hogy *érzelmi megnyilvánulásai*kon uralkodni tudjanak, ne engedjék át magukat pillanatnyi hangulataiknak, fékezzék kitörő indulataikat. Tartós, őszinte érzelmeiket ezekkel szemben sohasem szégyelljék. Ha az érzelmi nevelés általános elhanyagoltságáról joggal beszélhetünk, még jogosabb, hogy az érzelmi kultúrának egyes területeit teljesen feltáratlanoknak, ismeretleneknek minősítsük. Az emberi kapcsolatok forradalmának igénylése kötelességünké teszi, hogy a figyelmet ezekre irányítsuk:

1. Az emberek könnyebben sajátítják el, miképp lehet saját és mások érzelmeivel *visszaélniük*, mint helyesen élni velük. A visszaélés egyik sajátos formája a valójában meg nem levő érzelmek megjátszása, *hazug érzelmek kinyilvánítása*. Gyakori ennek a hibának elvszerűsítése, annak kijelentése, hogy céljának elérése érdekében (pl. nemek kapcsolatában, feletteseivel szemben) jogosan élhet ezzel az ember. Etikailag minden ilyen megnyilvánulást az emberhez méltatlannak, erkölcstelennek minősíthetünk.

2. A másik emberben tudatosan és tervszerűen lehet érzelmeiket *kiváltani* (a pedagógus eredményességének feltétele pl., hogy magát tanítványaival elfogadtassa, tantárgyát megszerettesse), de *elfárasztani* (pl.: a gyermek minden erővel észre szeretné vétetni, hogy megváltozott tanulásban, viselkedésben, de a pedagógus észrevétlenül hagyja minden igyekezetét) és *kiölni* (pl.: mindig csak a rosszat veszem észre a másik emberben) is. Ezek a lehetőségek figyelmeztetnek mindannyiunkat, hogy az érzelmek nevelése elképzelhetetlen a felelősségérzet és a felelősségtudat fejlesztése nélkül (vö.: Almási Miklós: Esszé a felelősségről).

3. Az érzelmek könnyen csaphatnak át *komplementer ellentétükbe*.

Jogosan írhatta a klasszikus író: Odi et amo. Gyűlöllek és szeretlek. Ezek az ellentétes érzelmek nem esnek messze egymástól. Ezért szokták joggal mondani, hogy aki gyűlöl, még meg is szerethet, csak a közömbös állapontját nehéz megváltoztatni. Természetesen ezek az átmenetek nem véletlenszerűek, olyan katarikus élményekhez kapcsolódnak, amelyeket az érzelmi világban *csalódásoknak* szoktunk nevezni. Elgondolkodtató ebből a szempontból, hogy egy pszichológiai vizsgálatunk tapasztalatai szerint nagyon sok olyan gyermek van, aki általános iskolásként szinte az emberi csalódások valamennyi lehetőségét átélte már (szüleiben, társaiban, nevelőiben, a felnőttekben, szerelmében is csalódott már). Különösen veszélyes, ha a komplementer érzelmek átváltása pedagógusokhoz vagy szülőkhöz kapcsolódik, mert ilyenkor nemcsak a személy válik ellenszenvesé, taszítóvá, hanem mindaz a világnézeti, erkölcsi stb. nézet, életelv is, amit az illető képvisel. Móricz Zsigmond Nyilas Misije a debreceni tanároknak csalódott, következtetése mégis sokkal szélesebb: „Én nem akarok felnőtt lenni.”

AZ ÖSSZES élőlény közül csak az ember válhat személyiséggé, társadalmi lényé. Ez az egyszerű tény világgossá teszi, hogy az emberi kapcsolatok legfontosabb tényezői *a szociálisak, a társadalmiak*. Az állatlélektan behatóan vizsgálja a különböző állatok viselkedését, ezek a vizsgálatok azonban csak megerősítik, hogy magatartás, világnézet, műveltség és erkölcsiség által vezérelt viselkedésre csak az emberek képesek. Az emberi kapcsolatok forradalmának legfőbb célkitűzése ennek megfelelően éppen az, hogy az embereket az élet minden lényeges megnyilvánulásában, köztük elsősorban más emberekhez fűződő kapcsolataikban gyakorlatilag is *az állatvilág fölé emelje*. Szükségeitek kielégítését, énes és társas törekvéseiket ne ösztöneik, pillanatnyi egyéni érdekeik, hanem a szociális együttélés alapvető társadalmi és erkölcsi normái vezéreljék.

Az iskolában erre is meg kell tanítani a gyermekeket, de nem erkölcsi prédikációkkal, hanem *tevékenységek segítségével*, amelyekben gyakorlatilag ismerhetik fel társadalmi követelményeinket: mások bánatpénzén senki sem szerezhet örömet magának; semmifajta fizikai vagy lelki kényszerrel nem kötelezhetek senkit, hogy olyat tegyen, ami kiszolgáltatottságot, megalázottságot teremt számára. A tanulónak el kell sajátítaniuk *az ömuralom és az önfegyelem* képességét, annak felismerését, amit a klasszikusok tömören úgy fogalmaztak meg: az az igazi hős, aki *önmagát tuája legyőzni*.

A társadalmi együttélés normáit nehéz, de felesleges is volna parancsba és tiltásokba sűriteni. Meghatározhatunk azonban olyan ismertető jegyeket, amelyek az igazi emberi kapcsolatokat jellemzik.

a) Az emberi kapcsolatok forradalma az emberek *egyenlőségét* kívánja győzelemre vinni, megvalósítani. Olyan cél ez, amelyért más történelmi körülmények kö-



zött küzdöttek Spartacus és Dózsa, a francia forradalom harcosai, s amelyért lényegileg megváltozott társadalmi helyzetben még a máának is tovább kell küzdenie.

Ez az egyenlőség határozza meg szülők és gyermekek, tanárok és diákok, vezetők és vezetettek, nők és férfiak megváltozott szocialista viszonyának a tartalmát. Természetesen egyenlőségen nem a sajátos szerepek tetszés szerinti felcserélését értjük, hanem azt, hogy a világot nem lehet kettéosztani dolgozatókra és dolgozókra, parancsolókra és engedelmeskedőkre, kegyosztókra és mások kegyeinek hajszolóira. A maga helyén mindenki tegye nagyszerűen dolgát (Jevtusenko) anélkül, hogy másokat egy ügy szolgálata helyett saját szolgálatára kényszeríthetne.

*b)* Az igazi emberi kapcsolatok mindig *kölcsönösek*. Minden kapcsolat *értékcsere*. Az egyik ember felismeri, hogy a másikban olyan vélt vagy valós értékek (pl.: szépség, tudás, emberség, fizikai vagy pszichikai erő) vannak, amelyekre neki szüksége van. Egyoldalú a kapcsolat, ha valaki ezeket az értékeket a maga javára kívánná fordítani anélkül, hogy saját értékeit adná értük cserébe. Ilyen esetekben beszélhetünk a másik kihasználásáról.

Minden pedagógus természetesnek tartja, hogy az igazgatónak számára nyugalmat, biztonságot, jó munkafeltételeket kell biztosítania. Ritkábban gondolnak arra, hogy ez a kívánságuk csak akkor jogos, ha cserében ők igazgatójuk számára biztosítják a nyugalmat, a biztonságot és a megfelelő munkafeltételeket. Természetesnek tartjuk, hogy a gyermek köteles tiszteletudóan, udvariasan viselkedni, azt már kevésbé, hogy nekünk is tisztelettel, udvariasan kell a gyermekekkel bánnunk. Az interperszonális kapcsolatokban ugyanezért nem várhat szerelmet, aki pénzért is kapható. Ez a törvényszerűség teszi lehetővé, hogy egy ember más emberekhez fűződő kapcsolataiban az önmagáról és embertársairól alkotott *értékképletét* is elárulja: madarat tolláról – embert barátjáról – mondja a közmondás. Elárulja ugyanis, mi jelent értéket számára, milyen áldozatokra képes, mit nyújt cseréértékként érte. Az egoista ember pl. úgy érzi, jót tesz az embereknek, ha engedi, hogy csodálják.

*c)* Az igazi emberi kapcsolatokban a személyek *egymás társaiként* vesznek részt. Ez a követelmény kizárja, hogy az egyik a másikban csak *eszközét* (élvezeti cikk, ugrodészka stb.) lássa. Ha társadalmunk azt hirdeti, megszüntetett minden elnyomást, kihasználást, szolgátságot, azt is megfogalmazza, hogy az eszközzemlélet minden maradványát is el kell tüntetnie.

Az értékcsere torz megvalósításaként találkozhatunk az emberek közötti kapcsolatok *áruvá degradálásával*. Sajnos, eléggé tipikus ez a szemlélet, még Suksin is azt a kérdést téteti fel filmjének (magyarul Terefere) hőseivel: „Mi a legnagyobb érték a városban? A rubel?”

*d)* Az igazi emberi kapcsolatok mindig *az egész személyiségre hatnak*. Egy jó barátság, egy igazi szerelem mindig az egész embert teszik jobbá, gazdagabbá.

Az irodalomban széles skálán ábrázolják az értékes és a torz emberi kapcsolatokat. Maupassant vagy Tolsztoj éles határt vonnak a pillanatnyi biológiai vágyat kielégítő kapcsolatok és az egész személyiséget átforgató nagy szenvedélyek között.

*e)* Az emberi kapcsolatok forradalmának egyik lényeges ismertetőjegye az emberek egymással szemben érzett és vállalt *kölcsönös felelőssége*. A természeti lényként született, de fejlődése során társadalmi lényé váló ember minősége jut kifejezésre abban, milyen mértékben ismeri fel, hogy nemcsak *mai tetteiért*, hanem azoknak *holnap* *következményeiért* is felelősnek kell éreznie magát. Egy meggondolatlan szó, egy könnyelmű cselekedet könnyen feledésbe merül az egyik ember tudatában, a másik viszont egy életen át hordozhatja a belőlük fakadó sérüléseket. Ez a felelősségérzet, majd felelősségtudat spontánul sohasem alakul ki, kibontakoztatása az iskolai nevelés egyik alapvető feladata. Ehhez azonban a pedagógus *modelláló, példaadó szerepére* van szükség, arra, hogy az ő életének minden megnyilvánulásában naponta érzékeljék a mély felelősségérzetet. Fokozni kell azt is, hogy a gyermekek minden kapott felada-

tukról adjanak számot annak a közösségnek, amelyiktől a feladatot kapták. Tehát ne a pedagógus adja és kérje számon rajtuk ezeket, mindig a tanulóközösség.

Nagyon sok feladat áll még előttünk az emberi kapcsolatok forradalmának győzelméig. Lényeges, hogy a maughami paradoxon szerint munkánk közben sohase tévesszük össze azt, aminek *lennie kellene*, azzal, ami már *megvan*.



DR. RIESZ BÉLA  
Szeged

## A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései

### II.

Előző tanulmányunkban a közösségi magatartás értékelésének elméleti hátterét röviden felvázoltuk. Konkrét felmérési tapasztalatainkat – módszertani indoklással – ismertettük, mégpedig az egyes tanulók közösségi magatartásának megítélésére vonatkozó szavazatok százalékos megoszlási táblázatának elemzésével. [1] Az osztályközösség őrsökre történt tagoltságát figyelembe véve az L/1 őrs választási mutatóit emeltük ki. Jeleztük, hogy az osztályközösség egészében történő vizsgálatnak átlagértékei nem fejezik ki megbízhatóan a választottság tényleges mutatóit. Éppen ezért az egyes tanulók közösségi magatartására vonatkozó és a rangsorolásban is szerepet játszó átlagokat (X) olyan viszonyítási alapnak tekintjük, amely jelzi az egyes őrsök választási jellemzőinek eltéréseit a közösségi magatartás értékelésében.

Tanulmányunk folytatásaként a közösségi rangsor elkészítésének egyik lehetséges változatát ismertetve, elemeznénk az L/1 őrs választottsági jellemzőit. [2]

Közösségi rangsorunk „háttérben” a pontértékek szóródása az egyes tanulók őrsökön belüli megítélésénél – főleg a fiútanulók őrsénél, de az egyes őrsökön belül is – jelentős eltéréseket mutat:

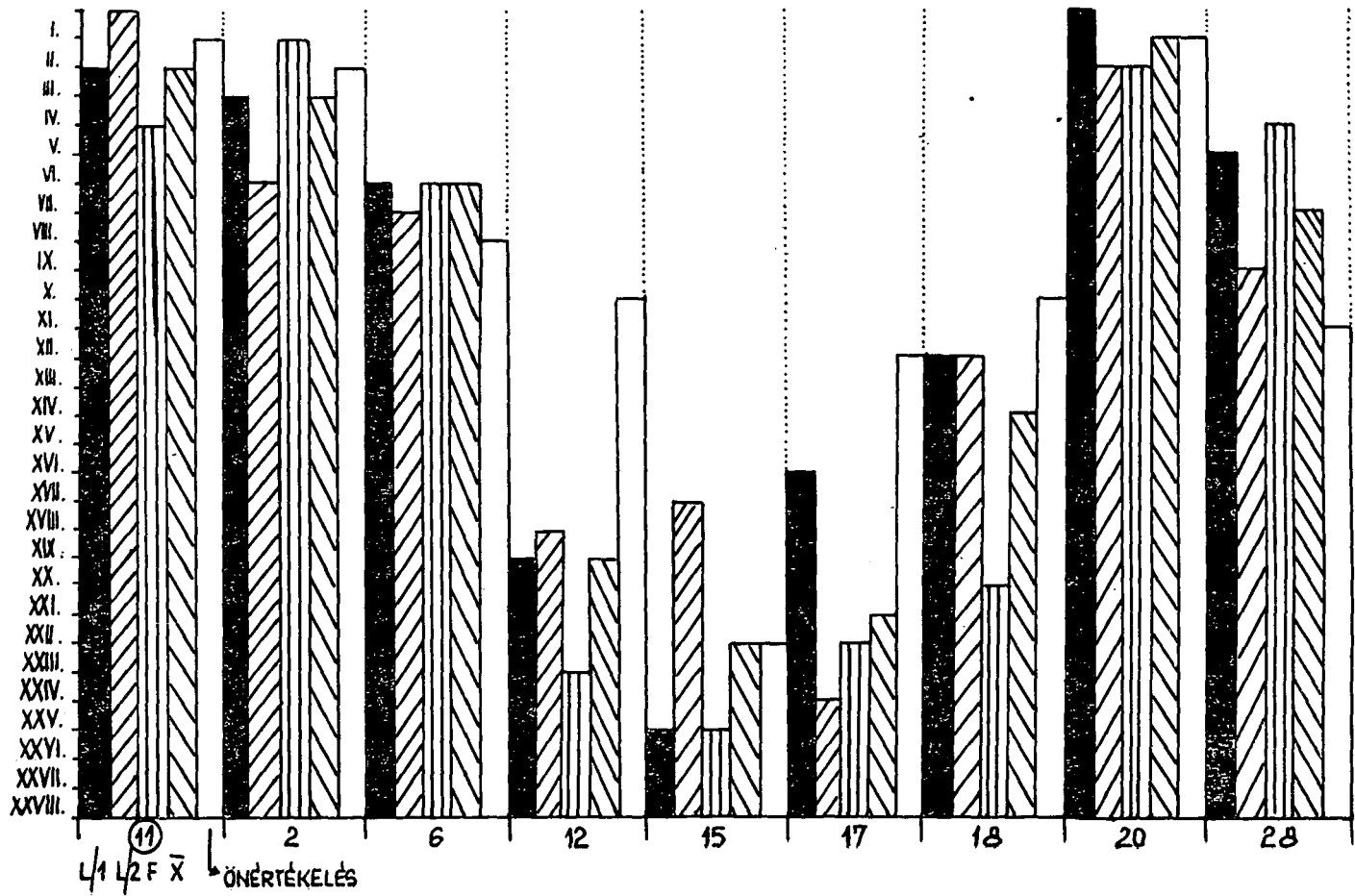
L/1 23-tól 218-ig;  
L/2 43-tól 266-ig;  
F 81-től 220-ig;

míg az őrsök összesítésében: 91-től (10. sz. tanuló) 735-ig (26. sz. tanuló) terjed. E két tanuló foglalja el az osztályközösség egészében az L. illetve a XXVIII. helyet. Az általunk ismertett őrsön belül 106 a legkedvezőbb (II. helyezett 20. sz. tanuló) és 574 a legkedvezőtlenebb (XXIII. helyezett 15. sz. tanuló) pontérték.

A szélső értékek számszerűsége rendkívül differenciált tanulói értéktételekre utal: a csaknem teljes előnyben részesítő elfogadottságtól az egyértelmű és teljes elutasításig. A közösségi rangsor alapját képező számok önmagukban is sokatmondóak, de az osztályközösség *fejlődési folyamatában történő vizsgálata esetén* – ötödiktől a nyolcadik osztályig – nagy pontossággal tükrözik az egyes tanulók, az őrsökre tagozódó osztály egésze, közösségi magatartása tanulók által történő értékelésének pozitív vagy negatív változásait.

Anélkül, hogy a fejlődési tendenciákat regisztráló longitudinális vizsgálatunk adatainak ismertetésére vállalkoznánk, csupán megjegyeznénk, hogy az L/1 őrs tagjai

# AZ 5.a L/1 ÓRS KÖZÖSSÉGI RANGSORA



közül mindössze két tanuló őrizte meg az 5. osztályban elfoglalt helyét a 6. osztályban is, hét tanuló esetében pozitív irányú fejlődés mutatkozott, és került kedvezőbb helyzetbe a közösségi magatartás értékelését kifejező rangskálán.

Az osztályközösség és az egyes tanulók fejlődésének fontos jellemzője, hogy egy bizonyos életkori szakaszban mennyire alakult ki és ennek megfelelően mennyire megbízható az értékelés és az önértékelés szintje, mivel az értéktételek és azok motivációs háttere nevelő munkánk eredményeit tükrözi, vagy hiányosságait jelzi. Feltevéseünk szerint az iskolai oktató-nevelő munkánk még mindig nélküli a *tudatos értékorientáló*, a tanulók értéktételeit formáló, az emberi – általános erkölcsi és egyéb – értékeket interiorizáló tanári tevékenységet. Vonatkozik ez a „*kollektivitással*”, a közösségi embert jellemző értékek tudatosításával összefüggő nevelői munkákra is.

Nagyon lényeges, hogy már a gyermeki fejlődés korai szakaszában a társadalmilag elfogadott értékek motiválják a gyermek cselekvését, és képezzék alapját másokhoz való viszonyának, önmaga és mások helyes értékelésének. Köztudott, hogy társadalmunkban, a szocializmus építésének jelen szakaszában még nem alakult ki az a szocialista családmódel – ösztársadalmi szinten –, amely biztos bázisa lenne a szocialista társadalom által preferált értékek közvetítésének. Sőt ezzel ellentétes – társadalmunk szempontjából nem kívánatos – viselkedési mintákat sajátítanak el a gyermekek, melyek „leépítése”, a tevékenység és magatartás „értékes” motívumainak kialakítása rendkívül nehéz nevelői feladat. Vizsgálatunk, amely a tényfeltáró, „diagnosztizáló” eljárásokon túl, az értékorientáló tanári munka kiinduló pontja volt 5. osztályban, a közösségi munka értékelésének viszonylag magas szintjét mutatta egyes tanulók esetében, de a nevelési szempontból „hátrányosabb helyzetű” tanulóink fogyatékos értékelési és önértékelési jellemzőit is jól szemléltette.

Az 5. a osztály L/1 órának közösségi rangsorát elemezve – az egyes órök eltérő szintje ellenére – arra a következtetésre juthatunk, hogy 5. osztályban már kezd kialakulni az értékelés és az önértékelés megfelelő szintje, amennyiben a tanulók előtt ismertek az értékelés szempontjai, azok az értékek – vizsgálatunkban a közösségi magatartással és viszonyulással összefüggő –, amelyek megmutatkoznak társaik és önmaguk tevékenységében.

A közösségi rangsor táblázatát tanulmányozva azt tapasztaljuk, hogy az értékelési átlagtól való eltérés főleg egy-egy órs vonatkozásában mutatkozik meg, amennyiben különböző okok folytán előnyben részesítenek (például az L/2 órs a 15. sz.; L/1 órs a 17. sz. tanulókat), vagy hátrányosabban ítélik meg (F órs a 18. sz. tanulókat) egyeseket tanuló társaik közül.

Más esetekben csaknem teljes azonosságot (6. sz. és 28. sz. tanulók) vagy csak minimális eltérést tapasztalhatunk, leszámítva az előzőekben szélsőségesen túlzó értékelésként jelzett példákat. Vizsgálatunk adatait összesítve indokoltnak láttuk annak kimutatását, hogy az *egyes órsök*, valamint az órsökön belül az *órsvezetők* (11. és 16. sz. tanulók), az osztály legjobb közösségi magatartású tanulója (10. sz.) és az *órsökön belül leggyengébb helyezést elért tanulók* (15. sz., 25. sz., 4. sz.) véleményét kivetítjük összesítő táblázatunkban.

Táblázatunkat tanulmányozva azt tapasztaljuk, hogy az átlag (X) értékeket legjobban mind az osztályközösség (35,7%), mind a saját órs (44,4%) megítélésénél az L/1 órs közelítette meg. Esetünkben a pedagógiai tapasztalat és felmérés eredményei együttesen igazolják, hogy a legjobb tanulmányi munkát és közösségi magatartást produkáló órs tagjainak legmagasabb az értékelési szintje. A tanulók esetében az *órsvezetők* értékelési szintje magasabb, mint társaiké. Kivételt képez a 11. sz. tanuló, aki 88,8% arányban túlzottan előnyben részesíti órsének tagjait, de az átlagostól jóval eltérően (67,8%) értékeli pozitívabban osztálytársait. Az átlagtól történő + és – ér-

A + ÉS - IRÁNYÚ ELTÉRÉSEK A KÖZÖSSÉGI MAGATARTÁS ÉRTÉKELÉSÉBEN (OSZTÁLYKÖZSÉG)

L/1	32.1	-	-	7.1	25.0	35.7	32.1	-	-	-	32.1
L/2	35.7	-	-	3.6	32.1	17.8	46.4	-	-	-	46.4
F	39.3	-	-	14.3	25.0	17.8	32.1	10.7	-	-	42.8
11.É.	67.8	10.7	10.7	3.6	42.8	3.6	14.3	3.6	7.1	3.6	28.6
15.É.	53.5	-	7.1	14.3	32.1	7.1	17.8	10.7	7.1	3.6	39.2
10.É.	57.1	-	-	17.8	39.3	14.3	14.3	7.1	-	7.1	28.5
25.É.	50.0	10.7	3.6	10.7	25.0	3.6	7.1	10.7	7.1	24.4	46.3
16.É.	39.2	-	7.1	10.7	21.4	17.8	28.6	7.1	3.6	3.6	42.9
4.É.	50.0	3.6	10.7	21.4	14.3	3.6	14.3	17.8	7.1	7.1	46.3
+	Σ	40	7-9	4-6	1-3	X	1-3	4-6	7-9	10	Σ

(SAJÁT ÓRS ÉS EGYES TANULÓK)

L 1	44.4	-	-	11.1	33.3	44.4	11.1	-	-	-	11.1
L 2	40.0	-	-	-	40.0	20.0	40.0	-	-	-	40.0
F	66.6	-	-	44.4	22.2	11.1	22.2	-	-	-	22.2
11.É.	88.8	-	22.2	11.1	55.5	-	11.1	-	-	-	11.1
15.É.	77.7	-	-	33.3	44.4	11.1	11.1	-	11.1	-	22.2
10.É.	50.0	-	-	20.0	30.0	30.0	10.0	10.0	-	-	20.0
25.É.	50.0	10.0	10.0	-	30.0	-	10.0	30.0	-	10.0	50.0
16.É.	55.5	-	22.2	22.2	11.1	11.1	33.3	-	-	-	33.3
4.É.	66.6	11.1	22.2	22.2	11.1	-	-	-	11.1	11.1	33.3

tékelések mutatói felhívják a figyelmünket az objektív értékelés terén jelentkező problémákra.

A  $+$   $\Sigma$  rovatban az őrök egészét tekintve a százalékos adatok azt mutatják, hogy az *osztályközösség egészére* vonatkozó értékelési adatok *inkább negatív irányban* tolnak el, míg az egyes tanulóknál a pozitívabb értékelés jellemzőit találjuk.

A *saját őr* értékelésében már más a helyzet, amennyiben az értékek – L/2 őr kivételével – a *pozitív irányba történő* túlzásokat jelzik. Még az egyértelműen „elutasított”, mondhatni „kizárt” 25. sz. tanuló is – az osztály rangsorában a XXVII. helyet foglalja el – 50–50<sup>0</sup>/o-os arányban részesíti előnyben, illetve utasítja el őrének tagjait a közösségi magatartás megítélése terén.

A túlzó (1–3 eltérés) értékeléstől a szélsőségesen túlzó (10–) értékelésig, az eltérések az átlagtól történő *minimális különbségek* rovatában található a legnagyobb százalékos arányban, mind  $+$ , mind  $-$  értelemben. Ez, egyben a *közösségi magatartás értékelése objektivitása* megközelítően kielégítő szintjét jelzi, még akkor is, ha egyértelműen megmutatkozik a saját őr értékelése esetén a szubjektív előnyben részesítés tendenciája. Ez igazolja az előzőekben már jelzett azon megállapításunkat, hogy az osztályon belül az *őrsi keretek „mikroközösségei”* azok az *elsődleges közösségek*, amelyek a legjobban befolyásolják a tanulói személyiség fejlődését, társaihoz való viszonyát, s mindazon jellemzőit amelyek a társak értékelés és önértékelés háttérében megtalálhatók. Az osztályközösség kialakítása és formálása során végzett pedagógiai munkáknak tekintettel kell lenni erre a jelenségre, mert csak így érhetjük el, hogy az általában három őrösből összetevődő osztály valóban egységes közösséggé ötvöződjék, amelyben feltehetően mindig jelentkezni kell a legközelebbi barátok preferáltságának, de ez nem zárja ki az osztály többi tanulójához való pozitív, az *objektív értékek* elismerésén alapuló viszonyulást. Táblázatunkon az átlagtól való  $+$  és  $-$  irányú eltérések ezt a tendenciát jelzik. Nagyobb eltérések, szélsőségesen túlzó előnyben részesítések vagy elutasítások inkább azoknál a tanulóknál tapasztalhatók, akik nehezebben tudnak beilleszkedni saját őrsi közösségükbe is, de a saját őrön kívül a legjobb tanulóknál is találunk szélsőségesen elutasító álláspontot egy-egy tanuló esetében.

A  $-$   $\Sigma$  rovatot és általában a negatív irányba történő értékelés jellemzőiről mondotakat kiegészítve hívnánk fel a figyelmet, hogy az egyes őrök összesített adatai az átlagostól negatív irányba magasabbak mindhárom őr esetében. Nevelő munkánk során feltétlenül foglalkozni kell ezzel a jelenséggel, ennek okaival, hogy ne alakulhasson ki *egészségtelen rivalizálás* az osztályközösséget alkotó egyes őrökön belül.

Erre a „hajlandóság” mindhárom őrünk esetében megtalálható. A közösségi magatartás értékelésének összesített pontértékeit az őr tagjainak létszámával elosztva az alábbi eredményeket kaptuk:

	L/1	L/2	F
L/1 rangsorolásában:	100,2	143,2	163,3
L/2 rangsorolásában:	143,2	135,8	150,6
F rangsorolásában:	163,3	157,4	135,6

Mivel az alacsonyabb pontérték jelzi a kedvezőbb rangsorolást, a saját őr vonatkozásában *mindhárom őr esetében önmagukat* sorolták az első helyre – az összesített adatok alapján. Az „őrök önértékelése” tehát sokkal kevésbé reális, mint ahogyan más osztálytársaikat rangsorolják. Ennek egyértelmű magyarázata, hogy a „mi tudat” sokkal erősebben jelentkezik az őrsi kiscsoport keretein belül, mint az osztályközösségben. Így az interperszonális kapcsolatokra, a közvetlen baráti kötődés erősebb érzelmi tónusa jellemző, amely a racionális értékítéletek mellett a szubjektív tényezőket helyezi

előtérbe. Ez a jelenség hatványozottabban jelentkezik a spontán szerveződő kiscsoportok esetében, amelyek nem feltétlenül a hivatalosan szervezett őrsi vagy osztály (raj) keretei között jönnek létre. A közösségi rangsor kialakulásának motivációs hátterében esetünkben is megtaláljuk az „egyen-, a kiscsoport-, a kollektíva-, társadalom-” viszonylat kölcsönös összefüggéseit és átmeneteit. [3] Bár jelen vizsgálatunk nem terjed túl az osztályközösség keretein, de feltevésünk szerint más osztályok esetében a „*mi osztályunk*”, más iskolák esetében a „*mi iskolánk*” előnyben részesítése következne be. Mindez mindaddig természetes, és a közösségi nevelés eredményeit tükrözi (a közösség-cél-tevékenység-szervezet tekintetében), amíg az értékelés reális alapokon nyugszik. A közösségi nevelésben éppen ezért tulajdonítunk nagy jelentőséget annak, hogy a *társadalmi célok* tudatosítását *pedagógiai célrendszerbe* foglalva megtaláljuk az iskolai közösségi célok, tevékenységi formák, az iskolai szervezet és annak demokratizmusa, valamint az iskolai hagyományok tekintetében, *de nem általános munkatervi feladatokba* foglalt „hivatalos követelményekként, hanem az osztályközösségek és az egyes tanulók szintjére lebontott cél-feladat és tevékenységrendszerként. Ez esetben minden iskolának, az „*általános*” mellett (azonos társadalmi célokat képvisel) kialakulnak azok a „hagyományai”, ahogyan a saját feltételeinek és lehetőségeinek megfelelően „*egyedi*” módon valósítja meg pedagógiai feladatait.

Az iskola mindig *objektív értékeket* közvetít, és ezek kell, hogy az alapját képezze a tanulók értékítéleteinek, amelyek viszont már szükségszerűen *szubjektívalódnak* és válnak jellemzőivé a tanuló társas-közösségi kapcsolatainak és az azokról alkotott véleményének.

Az „előnyben részesítés” szubjektív jellemzői tehát csak abban az esetben tekinthetők károsnak, ha ellentétesek a kollektíva által elfogadott értékekkel, értékelési normákkal. A *szélsőségek* viszont mindig valami problémát jeleznek. Jelen vizsgálatunkban ez megmutatkozik a gyengébb vagy társaiknál jóval lazább közösségi kapcsolatokkal rendelkező tanulók esetében, a még kialakulatlan és formálódó őrsi közösségek esetében a „saját társ” indokolatlan előnybe részesítésénél. Ez vizsgálatunkban főleg a fiúörs és a leányörsök egyes tanulóinak esetében mutatkozott meg. Ennek ellenkezőjét is tapasztaltuk az L/2 örs választási jellemzőit vizsgálva, ahol az átlagtól 40-40%-os arányban történik eltérés pozitív és negatív irányba. A választási jellemzőket befolyásolja, hogy ebben az örsben találjuk az osztály két leggyengébb tanulóját (25. és 26. sz.), és ez az örs kevésbé ötvöződött egységes mikroközösséggé, mint a másik két örs. Az L/2 örs tagjai közül az osztálytársak – ha minimális különbséggel is – kedvezőbben rangsorolták a 19., 3., 10., 14., 22., 23. és 24. sz. tanulókat.

Az osztály rangsorában elfoglalt kedvezőbb helyzetüket a fiúörs tagjaival kialakult jobb kapcsolatuknak, illetve a fiúk részéről megmutatkozó kapcsolatteremtő szándék megnyilvánulásának köszönhetik.

Az előzőekben az egyes örsök erősebb interperszonális belső kapcsolataira utaltunk, amely megmutatkozik a közösségi magatartás értékelésénél is. Ezzel nem ellentmondó, hanem természetes tendencia az örsök „nyitottsága” az osztályközösség többi tagja felé. A közösségi nevelés folyamatában feladatunknak kell tekintenünk, hogy az osztály egésze *egységes közösséget* alkosson, és az örsökön belüli szorosabb kötődések ne zárják ki az osztályközösség és az iskolaközösség kölcsönös nyitottságát. Az egyes tanulók *közösségi kapcsolatteremtő készségét*, annak kiteljesedését az iskolai szintű és osztályközösségi szintű *együttes tevékenységek* és *együttes élmények* biztosítják, amikor a tanulók különböző szituációkban ismerik meg egymást – nevezetesen mások közösségi magatartásának jellemzőit az iskolai rendezvényeken, társadalmi munkában, sport- és egyéb vetélkedőkön stb. Ez az a tevékenység és viszonyrendszer, amelyben

önmagukat is értékelhetik tanulóink, a közösségi értékek megismerésének folyamatában formálódik és alakul ki megfelelő *önértékelési szintjük*, melynek jellemzőivel tanulmányunk folytatásában kívánunk foglalkozni.

## JEGYZETEK

- [1] Vö. Riesz Béla: A közösségi magatartás értékelésének módszertani kérdései. *Módszertani Közlemények* 1979. 19. évf., 5. szám.
- [2] Az 5. a L/1 közösségi rangsora elkészítésének alapja az a táblázat, amelyen az egyes órsók, az osztály átlaga és az önértékelés összesített számadatai találhatóak valamennyi órs vonatkozásában. A táblázat egészének ismertetése helyett csupán annak elkészítési módját ismertetjük egy tanulóra vonatkoztatva:  
 L/11. sz. tanuló választottsága (a rangskálán melyik helyre hányan választották?):  
 I. II. III. IV. V. VI. VII. VIII. IX. ... XII. ... XVIII.  
 4 6 4 3 3 3 1 1 1 1 1 1
- A helyezési számot besorozva a rangsorolási számokkal az így nyert értékeket összeadva kaptuk meg azt a összesített pontértéket, amely a többi társak pontértékeivel összehasonlítva, az órsók és az osztályközösség egészében teszi lehetővé a rangsorolást. Az órsók eloszlásában:
- $$\begin{array}{r} L/1 = 38 \text{ III. hely} \\ L/2 = 23 \text{ I. hely} \\ F = 76 \text{ V. hely} \end{array}$$
- a 137 összesített pontszám az osztály rangsorában a III. helyezést jelenti. A tanulói önértékelés reális, amennyiben a II. helyre rangsorolja önmagát, az átlagtól való csekély eltéréssel.
- [3] *Pataki Ferenc*: A kiscsoportkutatás elméleti problémái. *Csoportlélektan*, Budapest, 1969. 36. (Lásd még: Riesz Béla: „Főiskolai hallgatói csoportok struktúrájának vizsgálata” és vonatkozó jegyzetei. *Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei*, Szeged, 1973. 319–330.)



DR. KRONSTEIN GÁBOR  
 Budapest

## Példaképek a pedagógiában

A nagy emberi-erkölcsi alaptípusoknak – mint amilyen az askéta, az epikureus, a sztoikus, a cinikus, a hedonista – változó rangja-becsülete a társadalom értékrendjében mindig tanulságosan tükrözte a közélet, a korszellem változásait. Ez nyomon követhető a pedagógiai példaképek mai változásaiban is.

Nevelési kultúránk nehezen túlbecsülhető vívmánya, hogy a folyamatos korszerűsítés elmélete évtizedünkben az epikureus magatartást emelte mindenhatóvá. Mégpedig tapasztalati alapon, tudományos eszközökkel. Ez történt, amikor az aktivizáló-kreatív szemlélet, módszerek és munkaformák személyi feltételeként kutatóink a kérdező-elemző tanári attitűdöt jelölték meg. Ennek tárta fel másik oldalát neveléslektani könyveiben Harsányi István, amikor rámutatott, hogy a tanár ritka becses tulajdonsága, ha elvszerűen nyitott. A francia lélektan „disponzibilité”-nek, megszólíthatóságnak nevezi ezt a személyiségvonást, ami nem más, mint a kétirányú, szabad és demokratikus kommunikáció: párbeszéd, megbeszélés, a vita lehetősége. A nyílt, felszabadult tanár-diák kapcsolat megteremtésére szervezte kísérleteit a fővárosi Arany János kísérleti tizenkétosztályos iskolában Gádorné Donáth Blanka, aki (a kívánatos nevelési légkör, a kedvező érzelmi-akaratú tónus szempontjából) a beleérző helyzetfelismerés



képességének (az empátiának), a türelemnek, a nyugodt következetességnek, a humor-  
nak és az ilyen alapon kialakított emberi nyitottságnak jelentőségét emelte ki.

E folyamatban az iparosodott, urbánus szocialista Magyarország nevelésügye raj-  
zolt maga elé új pszicho-pedagógiai ideált, amely meghaladja mind az énkorlátozó-  
aszketikus mintákat, mind a szemlélődő-humanista sztoicizmus példáit. Kettős megha-  
ladásról van itt szó. Ez az epikureizmus a szocializmus viszonyai között mond igent a  
modernizálódásra: racionális, hajlékony (ahogy egy szakember mondta: a gazdasági és  
társadalmi mozgékonyasághoz a lelki mobilitást párosítja); aktív, a növekvő szociokul-  
turális bonyolultságban eligazodásra törekszik, belátja, hogy a komplexitással együtt  
jár a konfliktus és a kétértelműség; felismeri, hogy csak ütközések és feszültség árán  
lehet viszonylagos nyugalmat teremteni. Másrészt azzal, hogy az epikureus ilyen módon  
dinamikus társadalomban valósítja meg a szilárd erkölcsi elveket, igent mond önma-  
gára is. Viszonylag tökéletlen világban kell az embernek megtalálnia önmagát, és az  
adott világ ütközéseiben fejleszteni személyiségét és a környezetét – érzékeli az epi-  
kureus, aki ezért egyszerre engedelmeskedik erkölcsének és a tényeknek. Részt vesz  
a közéletben, alakítja, nevelődik benne – de nem olvad belé, viszont nem is húzódik  
vissza a világtól. Magatartása így a részvétel és a távolságtartás egysége. Illúziók nél-  
kül reális: úgy jut el a viszonylagos önmegvalósításig, hogy az egész életet élvezi, el-  
lentmondásaival, nehézségeivel, harcosságával.

Van Rosa Luxemburnak egy kevésbé ismert börtönlevele 1917-ből, amely ennek  
– a nálunk most dagogva megfogalmazódó – epikureus morálnak gyakorlati példája.  
„Az egyetemes szerencsétlenség túl nagy ahhoz, hogy sóhajtozzunk” – írta a német  
kommunisták első vezetője. „Ha, mint most, az egész világ kiszakad tengelyéből, akkor  
megkísérlem megérteni, mi történt és miért történt, s továbbra már nyugodt leszek.  
Még minden megmarad számomra, amiben örömöm telt: zene és festészet, felhők  
és botanizálás tavasszal, a jó könyvek és jó embereim. Az érdeklődés egyetemességét,  
a belső harmóniát mindenki el tudja érni, legalábbis tud rá törekedni. Leginkább a  
politikai harcos. Mert én úgy vélem: egy harcosnak éppen nagyon is a dolgok felett  
kell állnia, különben nyakig süllyed minden mocsokban.”

Rosa Luxemburg ugyanebben a levélben az epikureus Goethere hivatkozik. Lu-  
kács György, aki – tudomásom szerint – egyedül foglalkozott a szocialista nevelés és  
az epikureizmus kapcsolatával, híres Makarenko-tanulmányában a követendő mintát ép-  
pen a nagy szovjet pedagógusban lelte meg. Így tehát a mai magyar neveléstudomány  
jófajta hagyományok sodrába kapcsolta bele a közoktatást, amikor a mai közösségi  
igényeknek megfelelő korszerűsítés során emelte mintává az epikureizmust.

Mi újat hoz az epikureus erkölcs és gondolkodás az eszmények nevelésében?

Mindenekelőtt szakítást a pedagógiai ideáltipikussággal. Nevelni – olvashatjuk  
például egy nemrégén megjelent cikkben (Kerékgyártó Imre: A film szerepe a tanu-  
lók életében. M. K. 1979. 1.) – csak pozitív minták segítségével lehet. Ehhez azon-  
ban nincs szükség a valóság romantikus átfestésére. Életünk – múltunk, jelenünk – és  
a művészet produkál elég hús-vér jellemet, hibákkal megverve, de erényekkel gazda-  
gon, akiknek elkötelezettsége, humanitása, emberi teljessége – ha szabad így mondani  
– karnyújtásnyi közelségbe hozza hozzánk a példát. A többi türelem, találékonyság,  
folyamatos nevelő munka, az ellentmondások feltárásának dolga.

Ez a szép és mély gondolatsor epikureus talajból hajtott ki. Mert ha azt mond-  
juk, hogy az epikureus az igazságnak és a teljes életnek egyszerre elkötelezettje, és  
ennek jegyében keres hús-vér embereket maga körül, akiket példaképpül állíthat oda,  
akkor ezzel azt is mondtuk, hogy a népélet sűrűjéből keres ideálokat. Marx egykor  
arról beszélt, hogy a munkásságnak nincsenek megvalósítandó ideáljai, hanem csak a

fejlődési lehetőségeket korlátozó erőket tolja félre az útból. Ez a gondolat szakítást jelentett a polgári forradalom és a polgári konszolidáció gyakorlatával, amely valóságos osztársadalmi szabályozók hiányában kívülről és felülről vitt be mozgosító eszményeket a társadalomba. A szocialista társadalomnak módjában áll a valóságos fejlődést, a társadalmi mozgásban benne rejlő valóságos érdekrendszert regulátorként felmutatni. Ezért hőseit is elsősorban a hétköznapokban, a teremtő munkában és a mindennapokból megmagyarázható tettekben és jellemvonásokban keresi.

Milyen a néphős? Megmondták a költők... Petőfi például a „Tiszteljétek a közkatonaikat” című csodálatos versében. Ahol fölébe emeli a névtelen bátrakat azoknak, akiknek „elvé, gazdasága vagyon”, akik „a dicsőség ragyogó szemének” varázsa alatt csinálhatnak karriert. Baranyi Ferenc például, aki a „győzelemtől méltán megittasult”, ormon álló hőssel szemben kiemeli, hogy „Körötte közlegények tették tovább, mi kellett: / bányásztak, esztorgáltak, földbe magot vetettek.” (Jaj, mit tegyünk olyannal... , 1962.)

... Képmozgásban ábrázolja a film... Például Grigorij Cuhraj a Ballada a katonáról-ban. Ott, ahol a kiskatona félelmében lő ki három tankot; ott, ahol a bámuló parancsnokok előtt hősként egy csetlő-botló legényke bukkan fel, miközben beveri sisakját a fedezék gerendájába; ott, ahol a tehervagonban, a szénában nem tudni, ki tart jobban a másiktól, a kislány vagy a hős katona. Ábrázolja Jiří Menzel a „Szigorúan ellenőrzött vonatok”-ban, ahol az antifasiszta hősök mivel is foglalkoznak, mielőtt levegőbe röpítenék az ellenséget? Egyikük nőket ostromol vitézül, és egy különösen megható fenékre áhíttal nyomja rá munka- és ellenállási helyének, a vasútállomásnak a pecsétjét. A másikat, a főhőst, csaknem mindvégig szüzességének elvesztése érdekli, míg a harmadik főszereplő, a partizánlány meg nem oldja problémáját – mintegy mozgalmi munkában.

Íme, a művészet képlete: pátosz humorban, hősiesség a hétköznapokban, a fölemelő a gyarlóság mellett, egyszerűen azért, mert az úgynevezett pozitív hősök nem azért nagyszerűek, mert glóriás ideáltípusok, mert shakespeare-i értelemben minden hüvelykjük királyi, hanem azért, mert felismerik, hogy egy adott időpontban mit tudnak, mit lehet tenni.

Ezekben az esetekben az epikureus életélvezet abban jutott szóhoz, hogy figyelmessé tette az olvasót, a nézőt a speciális képességekre, amelyek átlagos körülmények között is felismertetik az emberről a legfontosabb és leghasznosabb tennivalókat, és figyelmessé tette az olvasót-nézőt a speciális körülményekre, amelyek az átlagos emberből is kinöveszthetik a sajátosan hősiest. Rejtett pedagógiai célzatuk így az emberi sokoldalúságra és a társadalmi helyzetek áttekinthető, rendszerezhető bonyolultságára hívja fel a figyelmet.

A múlttal leszámolni, ide értve a bennünk élő, és felfigyelni a jelenből már a jövőbe mutató tendenciákra, nemcsak patetikusan, szorongva, intellektuálisan vívódva, illetve lelkesedve lehet. Példaképet állítani, normát számonkérni – nemcsak ünnepélyesen, komoran, buzdítva és szidalmazva szabad, hanem sokkal szélesebb skálán játszva is. Vidáman, gúnyolódva, játékosan, szellemesen, groteszk formákban, szükség esetén önkritikusan, kompromisszumokat kötve.

Az epikureus ember mindig materialista erkölcselmélettel gyakorolja az erkölcsöt: az érdekmotiváció ismeretében és tiszteletében. A Rosa Luxemburg-levélben egy mondattal később, mint ahogy leszögezte: az egyetemes érdeklődés, a belső harmónia mindenki számára elérhető, egy latin mondás áll. Ultra posse nemo obligatur, vagyis hogy senkit sem lehet képességein felüli erőfeszítésre kényszeríteni. Ez az adott szó-

vegösszefüggésben azt is jelenti, hogy viszont odáig mindenkit el lehet juttatni, ha elfogadjuk a természetét olyanak, amilyen és ha – természetesen – maga is együtt akar haladni a nevelőjével.

A pedagógus, amikor magatartási mintát ajánl növendékeinek, esetleg személyes példájával sugall, a modernizálódott, érett szocialista társadalom életformájára nevel. Mindenki tudja, hogy amit ajánl, az egy a több lehetséges közül, mégpedig egy kisebb-ség által követett életforma. Gondoljuk csak meg, hogy egy átlagos középiskolás kollégiumban hány értékrendszerrel találkozhatunk... van diák, akinek családja a gyomrán és szabad óráin takarékoskodta ki a családi ház anyagi alapját; van, aki azt a példát látta maga előtt, hogy a lemondás, önmegtartóztatás a tudás felhalmozására is szolgálhat, és ezen az úton később el lehet jutni a késletetett kielégüléshez közéleti és kulturális téren. Láthatunk diákokot, aki nemet mond az aszkézisre, de igent a dolgozó életre; megfigyelhetjük, hogyan viselkedik az, akit elkap a felületes modernizálódás, és nemet mond a munkára, ám annál hevesebben igenli a fogyasztást.

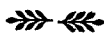
Mit kezd velük, aki epikureus? Állásfoglalásaiban nem gyűjtja meg egyszerre az összes eszmei fényeket, mert azok elvakítanak. Ellenáll a gyerekekben amúgy spontán kialakuló eszményrendszerek kategorikus vagy-vagy értékeléseinek is. Az ideálokban való gondolkodást ugyan elfogadja, mint a megismerés folyamatában szükségszerű állomást, mégis arra törekszik, hogy az elvont eszményvilág helyébe egy mozgó képzelet-és gondolatvilág lépjen.

A diákokat körülvevő képzeleti és gondolati valóság is mozog. Abban is természetesen, mit ismer el ideálnak a társadalom. Nehéz megindultság nélkül tudomásul venni például, hogy a Kerepesi temető nemzeti panteonjában tavaly díszsírhelyet kapott Veres Péterné Nádasdi Julianna. Parasztasszony volt, írófeleség, hét gyereket szült. Ő volt a föld, amelytől Anteusz erőre kapott – mondta róla ott a temetőben Garai Gábor, az Írószövetség titkára.

Úgy érzem, epikureus szellemben hozott döntés volt ez, amely ismét, ezúttal igen magas szinten, irányította rá a figyelmet a hétköznapi ember és a társadalmi hős dialektikus kapcsolatára. Ezzel kigyúlt egy fénycsóva, amely a dolgozó asszonyok egész galériáját világítja meg mint hősokeket. Hősies az életadó, a megtartó, a szervező, a tűzhely melegét kialudni nem engedő asszonyi tevékenység, és hősnő sok mindenki, akiről nem gondolnánk, a Veres Péter-i asszonyokról talán a „Veri az ördög a feleségét” enyhén komikus, beszűkült, megkopott, de megkopottságában is tevékeny család anyójának alakjáig.

Ez a mértékadó mozdulat még nincs kodifikálva, nem foglalták továbbképzési anyagba, módszertani rendelkezésbe. Csak az a nevelő veszi észre, aki képes együtt-haladni a valósággal, együtt rezonálni azzal a kulturális és erkölcsi atmoszférával, amely a gyermekeket körülveszi. Nádasdi Julianna hosszú élete során sosem tanult meg helyesen élni, mégis hős volt; Ady Endrében a kötekedő ember, a vérbajos beteg épp úgy megfér a nagy költő rangjával, mint Aranyban a lírai nagyság és a zsugoriság; Juhász Ferencben a burjánzó, nehezen követhető költői nyelv és a létkérdések iránti érzékenység.

Ezek a tények beletartoznak az élet ellentmondásaiba, amit az epikureus, a teljes, a normális élet erkölcsi bajnoka természetesen fogad el. Mindezt összevetve azzal, hol tart még sokfelé a nevelési gyakorlat szemlélete, valóban nehéz túlbecsülni, hogy az iskolareform pedagógiája mintává éppen az epikureus magatartást emelte.



## A SZÍN-HÉT helye a képzőművészeti nevelésben

– EGY NAPKÖZI OTTHONI KÍSÉRLET TAPASZTALATAI –  
II.

A színekkel – a festészet nyelvének betűivel – kezdtük mi is az ismerkedést az első osztályos napközis csoportban, amikor a „Festészet nyelve” című témakör került kísérletünkben sorra. Ennek szükségességét a szakirodalom is megerősítette.

„A színek cselekvő világunkat tükrözik, alanná, állítmánnyá, jelzővé és határozóvá válnak fogalmainkban, és visszahatva az érzelmi és értelmi vonatkozásokon az emlékképek, asszociációk révén formálódó jelképes vonzatuk újabb tevékenység felé indít.” [1]

A kísérletünk során a festészet „nyelvtanából”, törvényszerűségeiből mi is elsajátítottuk azokat az alapvető ismereteket, amelyek segítségével egy kép szín- és formavilágának rendszerei előtűnnek, rejtett szépségei megmutatkoznak. Mindnyájunkban sokszor felvetődik az a kérdés: Mi a szép? – Maga az élet. – „A szín élet. A szín ősi lényege álomszerű csengés, muzsikává varázsolódott fény. Abban a pillanatban, mielőtt gondolkodni kezdek a színekről, mielőtt fogalmat alkotok, tételeket állítok fel róla, illata már elillan, már csak a testét tartom a kezemben.” [2]

A színek „jellemével” válogatott versek, mesék segítségével ismerkedtünk meg hét napon át. Ezek hangulatát magunk is felfedeztük, amikor illusztráltuk a műveket. Kísérletünkben, élve a hétéves gyerek látásával, megismertük a költők színeit, és általuk magunk is a „színek költői” lettünk. Miért? Mert: „a színek nélkül halott lenne a világ... Mint a láng a fényt, úgy hozza létre a fény a színeket. A színek a fény gyermekei...” Azért, hogy ezek az alapozó ismeretek tanítványaimban kialakuljanak, SZÍN-HETET terveztem. Programja a következő:

„Piros nap”

*Hervay Gizella:*

PIROS MESE

(Átdolgozta: Balogh Beatrix)

Most mondok nektek egy piros mesét.  
Úgy kezdődött ez a piros mese,  
hogy volt nekem egy piros autóm ...  
Beültem és mentem, mendegéltem,  
addig-addig mentem, amíg egy piros  
erdőbe értem. Találkoztam  
egy piros mackóval, meg egy piros  
nyuszival, és egy piros madárral.  
Beraktam őket a piros autóba,  
és a piros réten át hazaindultunk,  
mert éppen jött egy piros zivatar.  
A városba indultunk, aminek a közepén  
állt egy piros ház, gyorsan beszaladtunk  
a piros házba, a piros szobába, ahol  
várt ránk egy piros kutya.  
Nagyon jól éreztük magunkat.  
A piros madár énekelt, én

meg táncoltam a piros mackóval,  
piros nyuszival, piros kutyával,  
amíg fel nem jött a piros hold,  
akkor betakaróztunk mindannyian  
a piros képbe.

„Sárga nap”

*Tadeusz Rózewicz:*  
BOROSTYÁNMADÁR

Az ősz  
áttetsző  
borostyánmadár,  
aranycseppet visz  
ágról-ágra.

Az ősz  
tündöklő  
tűz rubinmadár  
vércseppet hordoz  
ágról-ágra.

Az ősz  
egy haldokló  
azúrmadár  
cseppen az eső  
ágról-ágra.

„Zöld nap”

*Federico Garcia Lorca:*  
ALVAJÁRÓ ROMÁNC  
(részlet)

Zöld, szeretlek, zöld, imádlak.  
Zöld szél. Zöldbe borult ágak,  
Bárka ring a tenger fodrán,  
ló és lovas hegyre hágnak.

Zöld, szeretlek, zöld, imádlak.  
Dércsillagok vonulása,  
uszonya a homály-halnak  
virradatot hoz világra.

(...)

Zöld, szeretlek, zöld, imádlak.  
Zöld szél. Zöldbe borult ágak.  
Két cimbora megy a hegyre,  
hosszú ott a szél futása –  
eper, menta, bazsalikom  
ízét szállítja a szájba.

„Kék nap”

*Lázár Ervin:*  
VIRÁGSZEMŰ

Abból már sok botrány származott, hogy valakinek szép szeme van. De ilyesféle perpatvarról, ami Varga Julcsa szeme miatt kerekedett, állítom, még a legöregebbek sem hallottak. Mert Varga Julcsát, ha netán nem tudná valaki, Virág szeműnek nevezik. Azért, mert gyönyörűséges kék szeme van. Nos hát ebből lett a haddelhadd. Mert egy szép napon a Karcsú Sisakvirág nem átallotta azt mondani: – Semmi kétség, Varga Julcsa szeme olyan, mint én! Ami igaz, igaz, a Karcsú Sisak-

virág igen szép, senki szemének nem válna szégyenére, ha rá hasonlítana. Nem is lett volna baj ebből a kijelentésből, ha nem hallja meg néhány másik virág. A Fürtös Gyöngyike fel is csattant mindjárt. – Még hogy olyan mint te! Jobb, ha elhallgatsz a sápatag színeddel. Varga Julcsa szeeme olyan, mint én! Na, lett erre riadalom, zenebona. Rikoltozott a Tavaszi Csillagvirág, hogy márpedig csakis őtöle kölcsönözte a színét Julcsa szeme. Az Ibolya a hasát fogta nevetében. – Még, hogy azt képzelitek ... hehe... és én? Az Erdei Gyöngyköles erre lelilázta az Ibolyát. – Nem is kék vagy, lila. – mondta dühösen. Ha én lila vagyok, akkor Julcsa szeme is lila. Vegyétek tudomásul! – kiabálta az Ibolya. Erre aztán előpattant a Búzavirág is. – Ti mertek ezen vitatkozni?! Nézzetek meg engem! Még szerencse, hogy nem tudtak egymáshoz közelebb menni, mert biztos hajba kaptak volna. Különösen akkor, amikor a virágok veszekednek. Gondolhatjátok, ki tett itt igazságot. Természetesen Mikkamakka. Éppen arra járt (majdnem mindig arra jár, amerre kell), és felkiáltott: – Te úristen, színvak lettem! A virágok elhallgattak. Egyszerre kérdezték: – Színvak? Miért? – Reggel, amikor erre jártam – mondta Mikkamakka –, világosan láttam, hogy ezen a helyen hét kék virág virít. – Persze – mondták a virágok –, és? – Most meg hét vöröset látok! Hopp, egymásra néztek a virágok! Hát bizony nem Mikkamakka volt a színvak, hanem ők vörösödtek ki a méregtől. Gyorsan visszakéültek hát, és előadták az ügyet Mikkamakának. – Ó, – mondta Mikkamakka –, de oktondiak vagytok! Ez a legegyszerűbb a világon. Varga Julcsa szeme hétfőn Karcsú Sisakvirág, kedden Fürtös Gyöngyike, szerdán Tavaszi Csillagvirág, csütörtökön Ibolya, pénteken Erdei Gyöngyköles, szombaton Búzavirág, vasárnap meg Közönséges Gubóvirág. – (Azért mondta a Gubóvirágot vasárnapra, mert titokban az tetszett neki legjobban.) – És közben persze – folytatta Mikkamakka – Varga Julcsa szeme egész héten szebb, mint tí heten együttvéve. Ebben meg is nyugodtak a virágok, és azóta is boldogan kékellenek, viritanak.

„Szürke nap”

*Federico García Lorca:*

#### A GRIFFMADÁR

A szürkében  
a griffmadár  
szürkét húzott.

És Kotkodács kisasszony  
fehérésgét, alakját  
elveszítette ott.

Hogy behatoljak a szürkébe,  
Szürkére festettem magam.  
És csillogtam vígan  
a szürkében!

„Lila nap”

*Nemes Nagy Ágnes:*

#### LILA FECSKE

Piros dróton ült a fecske  
piros dróton lila folt  
mert a fecske lila volt.

Ült a dróton egymagában  
ibolyaszín kiskabátban,  
lila volt a háta, szárnya,  
földre hullott lila árnya,  
gyufa-vékony, lila lábbon  
álldogált a piros ágon,

lila volt a szeme csikja,  
lila, mint a  
lilatinta.

Április volt, jött az este,  
meg se mozdult az a fecske.  
Április volt, április,  
én hagytam ott végülis.  
Lila csőr,  
lila toll  
most is ott ül valahol.

### „Színes nap”

Az irodalmi művek összeválogatásánál több szempont vezetett. Elsőként az életkori sajátosságok alapján döntöttem mindig több lehetőség közül választva. Másodszor a vers vagy mese „szín-leírómetaforákat” vizsgáltam, mert alkalmasnak kellett lenniük a festészeti válaszokra. Harmadszor alkalmazniuk kellett az egyszínű képek hangulatát visszatükröző színválaszokat. Negyedszer olyannak kellett lenni a versnek, mesének, hogy segítse a színnevek megismerését, a színárnyalati különbségek felfedezését, és képessé tegyék a gyerekeket arra, hogy maguk is új fogalmi jelentésű, tartalmú színeket és árnyalatokat hozzanak létre. Pl.: éggék, füzöld, banánsárga stb. Végül a „szín-hét” befejezéseként a kiválasztott irodalmi művek segítségével a színek megismeréséhez értünk, ahol a kölcsönösséget összetartozást magyarázták a gyerekek.

Visszatekintve, az eredmények alapján meggyőződésem, hogy a SZÍN-HÉT alkalmas arra, hogy a napközis foglalkozáson rendszerré tegyük, mert a színhét logikafelépítésében alkalmas az a) alapfogalmak bővítésére, b) festészeti ismereteik szélesítésére, c) az önállóság fejlesztésére. Biztosítja továbbá a másnapi munkakedv serkentését, egymásutániségával a merészebb elképzelések megvalósulását. Végül segíti a jártasságot az elemzésben, a gyakorlati kivitelezésben és a festésben.

A SZÍN-HÉT programja lehetőséget adott arra, hogy gyermekeink ízlését fejlessze, ítéleteikben az igazság megkeresésével, személyiségfejlődésükhöz járuljak hozzá.

Ezután bemutatottam a „kék nap” foglalkozási tervét:

#### 1. A tanterem átrendezése.

A padok V-alakban. Középen nagy tér, a mozgásos feladatokhoz.

A padokon temperafesték, víz, ecsetek, rajzlap 20 f-es, írólap színpróbaóhoz. A nevelői asztalon: könyv a mesével, képek, színek, kisműanyag-határozó, episzkóp.

#### 2. Játék a kék szín felmérésére.

Mi kék?

Labdadobás kíséretében a játékvezető kérdésére pattogó válaszadás. A helytelen felelet esetén az asztalon levő képekből választ a gyerek olyat, ahol a kék színnel találkozunk, s megnevezi alkalmazását.

#### 3. Megfigyelési feladat:

A színekben megnézik a kék szín helyét. Keresik vonzását és taszítását. Megfigyelik a vörös és a kék közötti (kemény) színbarátság, közelítést és elillanását.

#### 4. Bevezető beszélgetés:

Gyűjtött képeket (lakberendezés, gobelin képek, színes város, Vazarelytől tájképek), reprodukciókat nézegetnek. Megtanultak különbséget tenni: szilvakék és tengerkék, éggék és ibolyakék között. Az árnyalatokat nézve szétválogatják a hidegséget árasztó kéket, a mélység felé hajló világos színtől. Megfigyelik, hogyan takar. Nevelői magyarázattal megértik, mit mutat a világos szín.

#### 5. Feladat ismertetése:

Varga Julcsa „virágszemében” keressük ma a kék szépségét!

#### 6. A mese felolvasása és elemzése:

a) perpatvar, vitatkozás, riadalom, rikoltozás, zenebona; új fogalmak magyarázata  
3-4 gyerek dramatikus játéka;

b) „Nincs csúnyább, mint a veszekedés” megállapításával a nevelői gondolat tudatosítása;

c) a kisművészet-határozó virágillusztrációit képen kivételve nézik. Megismerik a következő virágokat: sisakvirág, fürtös gyöngyike, tavaszi csillagvirág, ibolya, erdei gyöngyike, búzavirág, közönséges gubóvirág. A színkeverési tábla segítségével megismerik a hideg kéket.

#### 7. Festési feladat:

- a) A rendelkezésre álló eszközök segítségével színpróba. A csupa kék árnyalatok megkeresése. (Mindenféle kékek keverve: bíbort, zöldet, barnát, feketét, hígan – amíg kék!)
- b) Önálló képalkotás ecsetvonással, folttal téma szerint.

#### 8. Értékelés:

Az elkészült munkák többségben a virágokat formában és színben megkülönböztetve ábrázolták. Varga Julcsa hét arcképén a kéknek hét színárnyalatát festették. Néhányánál sajátos fantáziakép született. A házi kiállítás alkalmas arra is, hogy több napon át élményt nyújtson, egyéni teljesítményeket megerősítsen.

### IRODALOM

A képzőművészet iskolája II. „A színek szimbolikája” A Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest

*Johannes Itten: A színek művészete, Budapest, Corvina 1978.*



DR. GÁCSER JÓZSEFNÉ  
Szeged

## Az építészet nyelve a képzőművészeti nevelésben

A harmadik osztályos napközis csoportban a képzőművészeti nevelés keretében három hónapig az építéssel ismerkedtek a tanulók.

A tudatosítás mindig gyakorló, alkotó munkával történt. Tapasztalati úton ismerkedtek meg az anyagokkal, a sík, a tér, a forma fogalmával. A sok-sok tevékenység során megismerték az anyagok természetének és formálásának lehetőségeit. Tapintották, kipróbálták a kő, a fa, a műanyag alakíthatóságának technikáit. Az építőanyagokból gyűjteményt állítottak össze. Az építészeti alkotásokon felismerték az építkezési materiákat, az építészeti betűit. Más tevékenység alkalmával a tanulók habarcsot, cementet kevertek, vasbetont öntöttek.

A fentiek után következett az anyagokból létrehozott épületelemek – az építészet szavainak – megismerése. Gazdag szógyűjtést végeztünk: díszes rózsablak, kovácsoltvas kapu, babás erkély, modern homlokzat, célszerű, merész, sívár, unalmas építészeti megoldások.

Ezután megismerkedtek az épületelemek funkcióival (oszlopok, nyílászárók, erkélyek, kupolák, tornyok, homlokzatok, díszítőelemek stb.). Figyelték az azonos funkciót betöltő épületelemek sokféleségét.

A következő foglalkozásokon az épületeket funkciójuk szerint differenciálták a tanulók. Rengeteg képanyagot gyűjtöttek a gyerekek. Az épülettípusokat: iskola, lakóház, templom, kórház stb. már kritikus szemmel figyelték. Elmondották, hogy a kultúrintézmények, templomok, üdülők szépek, de az iskolák laposak, sívárok, „nem szépek”.



Az építkezési anyagok, építőelemek ismerete után jutottak el az építészeti alkotáshoz – az *építészeti mondatához*.

Bepillanthattak továbbá a tervezők, építők munkájába. Megértették, hogy az anyag meghatározza a kész építészeti alkotást (márvány v. cement). Az elemek milyensége teszi széppé, díszessé, cifrává, célszerűvé, sivárrá, modernné stb. az épületet.

A séták, a sokféle szemléltetés a tanulókat véleménynyilvánításra, bírálatra készítette. Ezt követte a tervezési feladat, amelynek során lakóházat, iskolát terveztek. A tervezőmunkák rajzi megoldása kezdetleges, de az ötletek figyelemre méltóak voltak.

Az alábbiakban ismertetek egy foglalkozást, melynek témája:

*Az építészeti téralkotó művészet, és a környezet meghatározza az épületet.*

*A foglalkozás céljaul jelöltem:*

- a tér fogalmának megértését (belső-, külső tér);
- a természeti – a szelídített –, az építészeti környezet megismertetését;
- az építészeti és környezet kapcsolatának megláttatását.

A foglalkozást sétával kezdtük, a játszótérre érkeztünk. Megfigyeltetéssel a tér jellegzetességét összegeztük. Pl.: tágas, játszani lehet rajta, épületet építhetnek rá. A napfény szabadon világítja be. A házak, az iskolák, nyaralók is térre, telekre épülnek. Az épület teret foglal el, körüljárható.

Beléptünk az iskola belsejébe. Megállapítottuk, hogy a falak a nagy térből bezárnak egy belső teret, amelyet külső tér határol. Érzékletesen a következőképpen magyaráztam: „A falak tenyerébe zárt tér a belső tér.”

Megfigyeltük, hogy fény csak ott jöhet be, ahol az ember nyílást hagy. Ezért ezt irányított világításnak nevezzük. Két tanuló a tér fogalmát így magyarázta: „A földön egy kis tér Magyarország, kisebb a városunk, utcánk, telkünk, házunk tere. Abban a mi lakásunk, az én szobám tere a legkisebb. A nagy ház nagyobb teret szakít ki a térből.”

A tanteremben vetítéssel folytatódott a foglalkozás. Rózsablakot, modern épületbelső, régi és új lakóépületet, füstös régi városrészt vetítettem. Szabadon beszéltek a diákról. Csak akkor tettem fel kérdést, ha valamilyen lényegest nem vettek észre. A beszélgetés meglepő elemzést hozott. A gyerekek elmondták: a rózsablak sejtelmes fényt áraszt, a modern épületbelső pazar fényben úszik stb.

A foglalkozás második logikai egységét *természeti környezetet* ábrázoló képek bemutatásával kezdtem: az athéni Akropolis, Lillafüred, alpesi házak fenyők között, Mamai-tengerpart szállodái.

A tanulók a képekről elmondták a környezet jellegzetességeit: erdő, sziklás hegy, tenger.

A képek láttán leolvasták, hogy Lillafüred tornyai olyanok, mint a körülöttük levő fenyők.

A meredek alpesi tető „illik a tájba, és a sok hó miatt praktikus is”.

Az erdőben faházat építenek, mert sok a fa.

Mamai fehér szállodái olyanok, mint a hajó a tengeren.

Ezután a *szelídített természetet* mutattam be képeken. Szemléltettem: Puskin Nagy Palota díszparkját, az Ermitázs udvarát, a Halászbástyát, Parádfürdőt és Miskolc-Tapolcát.

Megállapították a tanulók, hogy emberi kezek alakították, szelídítették az épületeket körülvevő kerteket.

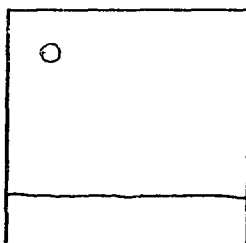
A harmadik képcsoportban az *építészeti környezetet* tártam a tanulók elé: Firenze, Szt. Péter Bazilika és tere szökőkúttal, szoborral, szegedi múzeum és szökőkútja, Marina Szálló, Róma Spanyol Lépcsője, modern, sivár lakótelep képe.

A bemutatással és a magyarázattal megértették a gyerekek, hogy az építészeti környezet házak, emlékművek, szökőkutak, parkok, szobrok stb. együttese. Egyik tanuló így mondta el gondolatát: „Az ember beviszi a házak közé a természetet, hogy szebb legyen a város.”

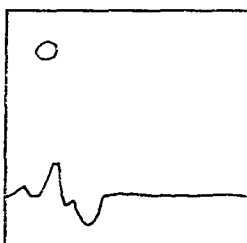
Ezután applikációs játék következett, melynek során a tanulók a háromféle környezetbe illeszthettek különböző épületeket. Így értették meg, hogy a táj is meghatározza a tervező munkáját.

Ezután következett a foglalkozás legélvezetesebb része: *tájsémába terveztek* a tanulók. (Minden tanulónak 3 darab 30 × 22 cm-es rajzlapot osztottam ki. Ezekre a mellékletekben bemutatott 3-3 sémát rajzoltam. A tanulóknak az volt a feladatuk, hogy „mint tervezők” egészítsék ki, tegyék teljessé a tér beépítését.)

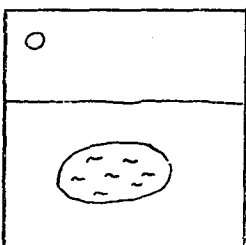
### TÁJSÉMÁK



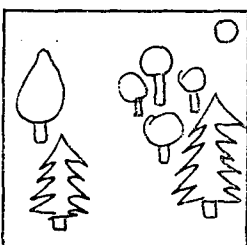
1.



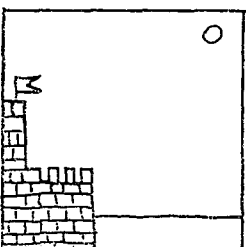
2.



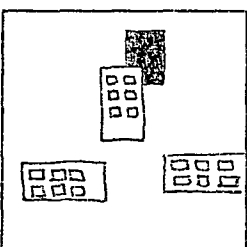
3.



4.



5.



6.

Jellemző volt, hogy a sík területre minden gyerek tavat, szökőkutat, fákat rajzolt, üdülőket tervezett. A foghíjas lakótelepet nem épülettel pótolták, hanem játszóteret, csónakázó tavat rajzoltak. Ez vágyaikra, valós környezetük hiányosságaira utalt, amellyel mi felnőttek is egyetértünk. Ezt a foglalkozást még két építészeti téma követte.

A városok történetével és a városrészek jellegzetességeivel ismerkedtek a tanulók. Rajzos feladatukban először a saját városrészüket ábrázták. Ezt követően lerajzolták, hogy milyen várost építenének. Rajzaikat gazdag fantázia és humanista gondolatok jellemezték.

A gazdag képanyag bemutatása a tanulókat is gyűjtésre készítette. Gazdag magángyűjtemények születtek, melyeket albumba helyeztünk el. Szabad időben szívesen nézegették a hazai és külföldi világhírű épületeket, szülővárosunk új létesítményeit. Gyakori sétáinkon egy-egy építészeti problémával, pl.: a hasznosság és szépség követelményével, a jól megválasztott építészeti környezet fontosságával a helyszínen is megismerkedtünk. Ekkor látták meg a tanulók, hogy milyen szép az egységes stílusú házzal koszorúzott Széchenyi tér! Jó volt érzékelni, hogy a tanulók „felfedezték” szülővárosukat – Szegedet –, amelyben 8 éve élnek! Meglepő volt, hogy mennyi mindent észrevettek, megláttak a városból. Bevallották, hogy most szebbnek látják, mint máskor.

Megnéztük a város fejlesztési tervét maketten. Érdeklődés ébredt bennük lakóhelyük jövője iránt. Több építkezést folyamatosan figyelemmel kísértünk. Pl.: a Vértanúk terén figyeltük, hogy mi kerül a lebontott házak helyére. Az új létesítmények építéséről, átadásáról szóló újsághíreket versenyezve gyűjtötték.

Az építészettel megismerkedni három hónap nagyon kevés. Eredményeink szerények. A gyerekek megismerték az építészet mesterségének és művészetének alapjait. Felébredt bennük az érdeklődés az építőművészet és a várostervezés, a szép házak és a fejlődő, alakuló építkezések iránt. Számos új fogalmat, leíró jelzőt tanultak, melyeket szóbeli elemzéseiknél felhasználtak. Nőtt az elemzőképességük.

Remény van arra, hogy ezek a gyerekek később is figyelemmel kísérik környezetüket. Utazásaik során észre fogják venni az értékeset, a szépet. Különbséget tudnak majd tenni az értéktelen és maradandó között. Érzékelni, élvezni, bírálni is képesek lesznek.

Az ízlésformálás és az elemzőképesség kialakításával segítjük megvalósítani az iskola nevelési feladatait.



Juhász Gyula Tanárképző Főiskola  
Neveléstudományi Tanszéke\*

## Gondolatok a fegyelemre nevelésről

Az oktatási miniszter az 1979/80-as tanévnnyitó utasításában (108/1979. OM. számú utasítás. MK 11.) intézkedett a nevelési értekezletek rendjéről és témájáról. Az áprilisi nevelőtestületi értekezleteken „*A fegyelem, a munkaerkölcs helyzete és javításának feladatai*” témakör kerül megtárgyalásra.

Társadalmi életünk, napjaink lényeges kérdései a fegyelem, a fegyelmezettség, a munkafegyelem, a munkaerkölcs. Nem véletlen, hogy pártunk és kormányunk több alkalommal is megfogalmazta, hogy ezek további előrehaladásunk fontos kritériumai, s a szocialista ember elhivatottságának, tartalmas tevékenységének, munkálkodásának lényeges motívumai. Most, amikor az MSZMP XII. kongresszusára készülünk, amely

\* Szerkesztőségi megjegyzés: a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke dr. Gácsor József tanszékvezető főiskolai tanár irányításával, a tanszéki munkatársak által készített anyaggal kívánja segíteni a nevelőtestületi értekezletek vitáit.

további előrehaladásunk főbb feladatait jelöli ki, különösen fontosnak tartjuk, hogy a munkaerkölcs alapját képező fegyelemre nevelés témaköréről e folyóirat hasábjain is említést tegyünk.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve jelentős szerepet tulajdonít a fegyelemre nevelésnek, a munkához való helyes viszony kialakításának. Az általános iskolát elvégzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmény, hogy becsüljék és szeressék a munkát, dolgozzanak tervszerűen, fegyelmezetten, kötelességtudóan. Úgy véljük, hogy e követelmények megvalósítása érdekében el kell érni, hogy „Az erőfeszítést követelő munkafeladatok növeljék kitartását, állóképességét, akaraterejét, fejlesszék felelősségtudatát.” (Az általános iskola nevelési és oktatási terve 1978. 23. old.)

A fegyelemre nevelés – mint az erkölcsi nevelés egyik fontos területe – önmagában is komplex jellegű, mivel felöleli a tanulók többféle kapcsolatrendszerét a nevelés folyamatában. Így többek között jellemzője a tanuló tanárokhoz, szüleihez, a többi tanulóhoz, a tanuláshoz és a munkához való viszonyának, ugyanakkor komplex jellegű abból a szempontból is, hogy a fegyelemre nevelés során figyelembe kell venni a tanulók fejlődéslelektani sajátosságait. Ezzel összefüggésben tisztázni kell azokat a nevelési eljárásokat, módszereket, eszközöket, amelyeket a fegyelem megteremtése és fejlesztése érdekében felhasználunk.

A fegyelemre nevelés történeti áttekintésekor mindenképp azt kell megállapítanunk, hogy az iskolai fegyelemre nevelés célkitűzése, feladatrendszere és módszerei mindenkor a társadalom egésze által meghatározottak. Lenin az emberi társadalom történeti fejlődésének elemzésekor a fegyelem két típusát állapította meg:

- a jobbágyrendszer fegyelmét – a deres fegyelmét;
- a kapitalista fegyelmet – az éhség fegyelmét.

Ezektől különítette el a szocialista, kommunista társadalom tudatos, önkéntes, közösségi, tevékeny fegyelmét, amelyet a proletariátus fegyelméből vezet le. Nyilvánvaló, hogy az iskolában megnyilvánuló fegyelmi követelmények is igazodtak a Lenin által megfogalmazottakhoz. (*Lenin: Válogatott művek II. kötet, Szikra kiadás Bp., 1949., 579. old.*)

A nevelés történetében a fegyelemre nevelés kérdésében két szélsőséges nézet és gyakorlat alakult ki. Az egyik felfogás a fegyelmezett gyermeket azonosította a passzív, vakon engedelmeskedő, a tanári tekintélyt mindenáron megkövetendő magatartásformával (spártai nevelés, középkor, jezsuita nevelés, Herbart, a fasizmus pedagógiája). E nevelés tanári típusa az „autokrata”, a „vakfegyelmet” követelő pedagógus. A másik szélsőség pedig ennek az ellenkezőjét, a gyermeki szabadságot hangsúlyozza, s a tevékenységet, önállóságot állítja szembe a tanári vezetéssel, tekintéllyel. E felfogás képviselői többek között Rousseau, Tolsztoj, Ellen Key, Ferry, Neill stb.

A fegyelem merőben új megközelítését Makarenko pedagógiai rendszerében találjuk, melynek megfelelően a fegyelmet elsődlegesen közösségi jellegűnek tekintjük, s amely egyben a fegyelemre nevelésnek magas szintjét is jelenti. (*Makarenko művei V. kötet. Tankönyvkiadó, Bp., 1955. 120–149. old.*)

A szocialista fegyelem a közösségi érdekek felismerésén s azok szolgálatának készségén alapuló *öntudatos* fegyelem, amelynek megnyilvánulási formája a *fegyelmezett magatartás*.

A család és az iskola egyaránt fegyelmezett emberré akarja nevelni a gyermekeket. A fegyelmezettség külső és belső indítékai meghatározóak az ennek megfelelő magatartás kialakításában.

Felnőtté válva csak az tud fegyelmezett lenni, akit gyermekkorától kezdődően megtanítottak a társadalmi együttélés alapvető szabályaira, aki különösebb nehézség nélkül megtalálja helyét a környezetében. Fontos a biztonság és a stabilitás érzésének

kialakulása. A helyesen ható nevelés arra törekszik, hogy kiegyensúlyozott érzelmekkel gazdagodjon a fiatal személyisége, igényessé váljanak a saját erkölcsi-magatartási és viselkedési formáikban is.

Az egyén önfegyelmének kibontakoztatása hosszú és következetes nevelő munka eredménye, melyben fontos szerepet játszik a *fegyelmezetttség tudatossága* és *automatizáltsága*. Ennek lényeges összetevője az önismereten alapuló, a közösség érdekeiért aktívan dolgozó személyiség, aki képes önálló cselekvési lehetőségeit a közösség fejlesztésére felhasználni.

A fegyelmezett magatartás biztosítja a közösség életének zavartalanságát, és alapja a közösség együttes, eredményes tevékenységének. A tanulók mindig azoknak a konkrét kapcsolatainknak értelmében cselekszenek, az irányítja magatartásukat, amely mikrokozmoszukhoz fűzi őket. Éppen ezért az általános iskolában nagy szerepe van a fegyelmezett magatartás kialakítására szolgáló tevékenységi lehetőségek megteremtésének. Hogy hogyan viselkedik az osztály, a tanuló az egyes szituációkban, az függ a pedagógusok követelményének határozottságától, egyértelműségétől, egységességétől, az ellenőrzés, értékelés mértékétől és a fegyelmezett, ill. fegyelmezetlen magatartás osztályközvéleményben megnyilvánuló helyes megítélésétől.

A család is fontos nevelési tényező, amely az iskolával, a pedagógusokkal együttműködve sokat tehet a fegyelmezett magatartás kialakítása terén. Az együttműködés érdekében össze kell hangolni az otthoni környezetet, a szülők elvárásait, követelményeit az iskoláéval. A pedagógusoknak el kell érni, hogy a szülők a fegyelmet mint *értéket* fogadják el. Az egységes szemléletmód kialakítása céljából a pedagógusok nemcsak a fegyelem, fegyelmezés, fegyelmezetttség fogalmának elhatárolásában segíthetnek (nevelési tevékenység eredménye; módszer; jellemvonás), hanem segítséget adhatnak a gyermekek magatartásának pozitív vagy negatív értékeléséhez is (jutalmazás, büntetés). A logikus, világos követelményállítást és ne a kényeztető, liberális engedékenység jellemezze a szülői gyakorlatot, mert csak így érhető el, hogy a fegyelmezett magatartás igényé váljék.

A szülői ház és az iskola nevelő munkája során igyekszik minél több *példa* erejére támaszkodni, mert a pozitív modell nevelő ereje a legmeggyőzőbb a fiatal számára. Fegyelmezni csak az tud, aki maga is fegyelmezett ember. A pedagógus példaadása kulcsfontosságú mind munkavégzésének minőségét, mind magánéletének más szféráit tekintve.

A tudatos fegyelemre nevelés csak az aktuális tanulói személyiség ismeretében lehetséges. Meg kell ismerni minden tanítványunkat, mert mindegyiket más módon lehet „megközelíteni”, formálni. Az a nevelési eljárás eredménye, amely az aktívan vállalt fegyelmezetttség megvalósulásáig vezet, s amely a közösség iránti kötelezettségre épül.

A napközi otthonban folyó fegyelemre nevelés szerves része az általános iskola ez irányú feladatai megoldásának. Az itt folyó sokrétű tevékenység (tanulás, szabadidős tevékenység, játék, sport, kirándulás, heti értékelés) módot nyújt a fegyelemre nevelés korszerű módszereinek, eszközeinek alkalmazására is. Külön ki kell emelni a napközis nevelő modelláló szerepét. Jó, ha a napközis nevelő tájékozódik csoportja magatartási mutatóiról, a belülről vállalt fegyelem jeleiről, megnyilvánulásairól. Fontos, hogy a gyermekek érezzék, hogy a fegyelem a napközi otthonban folyó munka alapja, s az ezzel kapcsolatos követelményeket magukévá tegyék, ill. ezek megállapításában is részt vegyenek.

A nevelési értekezletek érdekes színteljes lehet a napközis nevelők ismertetése saját csoportjuk tevékenységére vonatkozó, a gyerekek segítségével összeállított „törvényekről”, amelyek összevethetők az iskolai házirenddel, esetleg kibővíthetők a család házi rendjének összehasonlító elemzésével. Így sort keríthetünk a fegyelmezett

magatartást befolyásoló társadalmi, környezeti hatások számbavételére is.

A szocialista fegyelem épít a gyermeki, tanulói önkormányzatra. Így lehet elérni az iskolai, az osztályközösség segítségével, hogy a gyermekek feladataikat belülről fakadó kötelességnek érezzék. Az iskolai házirend a tanulók magatartásának egyik mércéje – mely éppen ezáltal, hogy összeállításában a tanulók is részt vesznek –, fontos segítője a fegyelemre nevelésnek.

A szocialista fegyelem kialakításának nagyszerű lehetőségei kínálkoznak az úttörőmozgalomban is. A hatékonyság növelése érdekében elsősorban a megfelelő, a fegyelmezett magatartást kialakító tevékenységformákat kell megszerveznünk, hogy biztosítsuk a tapasztalatszerzés lehetőségeit.

Az *őrsi* és *rajösszejövetel* előkészítése, a pontos megjelenés, a formaságok, a programok végrehajtása a tanulók tevékeny részvételével, alapja a fegyelemnek.

A különböző *játékok* is aktivitásra ösztönöznek, hangulatteremtő erejük van, fegyelmezik is a tanulókat bizonyos szabályok betartásával, a közösséghez való alkalmazkodással.

A jól megszervezett *iskolaügyi* rendszer segítségével bevonhatjuk a tanulókat a fegyelem kialakításába. Fontos, hogy rögzítsük az ügyletek jogait, kötelességeit, s erről tájékoztassuk az egész csoportot.

Az osztály (raj) fegyelmeinek megszilárdítása szempontjából fontos a *megbízások* rendszerének kialakítása. Ne legyen megmerevedett vezetői struktúra! Tegyük minden gyereket a közösség fegyelme kialakításának részesévé! A fegyelem színvonalát, megszilárdulását befolyásolja a társak közötti *kölcsönhatások* rendszere is (példaadás, tiltás, értékelés, felvilágosítás, követelménytámasztás, segítségadás, ellenőrzés).

A próbakövetelmények vállalása, teljesítése, a 6 és 12 pont vezérelte cselekedet fegyelmezett munkát, kitartást igényel.

A jól szervezett *kirándulás, túra* alkalmat ad baráti kapcsolatok kialakítására, erősítésére. A pedagógus is jobban megismeri tanítványait. E két tényező is elősegíti és fokozza a fegyelem megszilárdítását.

A fegyelem a közösségben folyó nevelő munka eredménye azáltal, hogy a magatartási követelmények és normák elfogadásával hozzászoknak tanulóink a rend megőrzéséhez, betartják a magatartási normákat, megtanulnak engedelmeskedni társaiknak is, munkájukkal példát mutatnak. A magas színvonalú fegyelem így hatékonyabb lesz mint nevelőeszköz is.

Ha a pedagógusok követelménytámasztása határozott, ismerik a fegyelemre nevelés törvényszerűségeit, a fegyelmezés technikáját, a fegyelmezési fogásokat, felhasználják korábbi gyakorlati tapasztalataikat, akkor nevelési eljárásuk hatásos lesz a megelőzés tekintetében is. Olyan helyzeteket kell tehát teremteni, amelyben a tanulók képtelenek fegyelmezetlenné válni.

Említést kell még tenni a deviáns magatartásról, azaz azokról a tanulókról, akiknek magatartása sorozatosan eltér a normálistól, felrúgják a megállapított szabályokat, de nem tartoznak a gyengeelméjűek vagy fogyatékosok csoportjába. (Nem térünk ki a deviancia fogalmi jegyeinek tisztázására, keletkezési okaira). Egyik megjelenési formája ennek, amikor a tanulók igyekeznek túltenni magukat problémáikon, így jön létre a túlkompenzáló magatartás, amely gyakran dacban, agresszióban, szembeszökő fegyelmezetlenségben jut kifejezésre. A deviáns viselkedés megszüntetésében a család és iskola együttműködésére van szükség. Legelső lépés a pozitív érzelmi kapcsolat kialakítása a tanulóval – ez hosszú idő és munka eredménye, hiszen gyakori a kapcsolatteremtési képesség sérülése is. Csak ezután kezdődhet a devianciák feltárása. Minden deviáns viselkedésű tanuló egyéni okfeltárást és megítélést igényel. Óvakodni kell a sablonok alkalmazásától.

A szocialista nevelés eszköztárában nem szerepelhet a testi fenyítés. A verés, a pedagógus tehetetlensége, sikertelensége. A verés eltávolítja egymástól a nevelőt és a növendéket, a gyermekben szorongást kelt, és számára megszegyenítést jelent.

A fentiekben néhány problémakört kívántunk megfogalmazni a nevelési értekezletek témájához. Fontos, hogy a nevelőtestületek a szocialista fegyelemre nevelés kérdéseit ne elméleti szakkérdésként tárgyalják meg, hanem a mindennapos pedagógiai gyakorlat elengedhetetlen részeként.

Javasoljuk, hogy a nevelőtestületi értekezletek előtt alakuljanak az iskolában olyan munkacsoportok, amelyek az eddig összegyűjtött tapasztalatok alapján a nevelőtestületi értekezleten az igazgató vitaindítója után előterjesztik a témával kapcsolatos mondanójukat, javasolataikat. (Osztályfőnökök, alsó tagozatos nevelők, napközis nevelők, úttörőmunkával foglalkozók.) Ennek során a saját iskolára vonatkozó helyzetkép megállapítására is sor kerülhet, s a vita során meg lehet jelölni az előrelépés feladatait.

Ügy gondoljuk, ha e módszert az iskolák követni fogják, elevenebb, sokszínűbb vita alakul ki, és a javaslatok alapján tartalmasabb határozatot fogadhat el a nevelőtestület.

#### A FEGYELEMRE NEVELÉS AJÁNLÓ BIBLIGRÁFIÁJA

- Bíró Katalin*: Fegyelmeztség – fegyelmezetlenség, Tanító, 16. évf., 1978. 12. sz., 4–6. o.  
*Fekete József*: Bocsnatos bűn (a testi fenyítés)? Köznevelés, 1969. 12. sz., 9–10. o.  
*Gál András*: A munkaerőkölcs formálása a 11–14 éves gyermekek közös fizikai munkájában. Bp., 1969. MTA 25. o.  
*Gazsó Mária*: A fegyelmezés megtanulható, Köznevelés, 33. évf., 1977. 44. sz. 2. o.  
*Gmurman, V. J.*: Fegyelem az iskolában, Budapest, 1963. Tankönyvkiadó.  
*Haypál Ildikó*: A fegyelemről alkotott felfogás története, Budapesti Nevelő, 13. évf., 1977. 4. sz., 34–49. o.  
*Isza Ferencné*: Az ifjúság és a nevelőtestület fegyelme, Budapesti Nevelő, 13. évf., 1977. 3. sz., 45–53. o.  
*Kalmár Ernő*: Hogyan fegyelmezzünk? 1–2. Élet és Tudomány 27. évf., 1972. 44. sz. 2076–2079. o.; 45. sz. 2140–2143. o.  
*Karlovitz János*: Az iskolai demokrácia és a fegyelem, Magyar Nemzet 31. évf., 1975. március 25., 8. o.  
*Károlyi Andrásné*: Fegyelemre nevelés a szocialista iskolában, Budapesti Nevelő 14. évf., 1978. 4. sz., 43–58. o.  
*Katona Katalin*: Munka, erkölcs, nevelés, Valóság, 1963. 1. sz., 4–14. o.  
*Kerékyártó Imre*: A nevelés eszköze és eredménye: a fegyelem, Módszertani Közlemények 18. évf., 1978. 2. sz., 57–63. o.  
*Kerékyártó Imre*: Tanulóifjúságunk fegyelme, Budapesti Nevelő 9. évf., 1973. 4. sz., 14–22. o.  
*Lénárd Ferenc*: A fegyelem a társadalom ügye. Köznevelés 35. évf., 1979. 6. sz., 3–4. o.  
*Mille Éva*: Pedagógus alapszervezet az iskolai fegyelem megszilárdításáért, Pártélet 19. évf., 1974. 6. sz., 86–88. o.  
*Nádas Péter–Csöregh Éva–Gerő Zsuzsa*: Témánk a fegyelem, Gyermekünk 27. évf. 1976. 1. sz., 8–9. o.  
*Pásztor Bertalan*: Rend, fegyelem, kockázat, Köznevelés 30. évf., 1974. 6. sz., 7. o.  
*Pásztor Emil*: Fegyelmezés – nevelés, Köznevelés, 1959. 223–224. o.  
*Puzsai József*: A szaktantermi oktatás hatása az iskolai fegyelem és higiénia alakulására, Módszertani Közlemények 17. évf., 1977. 2. sz., 80–88. o.  
*Rchák Ferenc*: A fegyelmezés konfliktusai – az iskolavezetőség gondja, Magyar Hírlap 5. évf., 1972. május 7., 4. o.  
*Rózman Imréné–Rózman Imre*: A fegyelem titka, Köznevelés 32. évf., 1976. 16. sz., 9. o.  
*Salamon Jenőné–Sági Antalné*: A fegyelmezés néhány pszichológiai problémája az alsó tagozatban, Köznevelés, 1962. 18. sz., 567–568. o.

## Az ismeretek gyakorlati alkalmazása és a feladatlapok

A tanítás-tanulás folyamata megismerési tevékenységet jelent. A megismerés nem más, mint a világ – az objektív valóság – visszatükrözése.

Az ember által történő megismerésben a kiindulópont az *eleven szemlélet, a tapasztalás*. A tapasztalás természetesen nem úgy értelmezendő, hogy azt minden esetben személyesen kell megszerezni. Ismereteink egy része közvetlen, más része pedig a társadalom által szerzett tapasztalatokból származik.

Az érzékek, megfigyelések és a képzetek alapján a gondolkodási folyamatok segítségével tudunk eljutni az objektív világ lényegének, törvényszerűségeinek feltárásához. Ezek a folyamatok alkotják a valóság megismerésének azt a központi láncszemét, amit absztrakt, *elvont gondolkodásnak* nevezünk.

A megismerési folyamatnak ez a két fázisa: az eleven szemlélet és az elvont gondolkodás szerves egységet alkot. Mindkettő a valóság egységes, dialektikus visszatükrözési folyamatának egy-egy foka.

Vannak olyan esetek is, amikor az absztrakttól, az elvonttól haladunk a konkrét felé. Ez a megismerés deduktív útja. Ilyenkor a konkrét megismerése teszi lehetővé az újabb absztrakciókat.

*A megismerés értelmezésében nem fogadjuk el:*

a) *az empirizmust*, amely a megismerésben alapvetőknek az érzeteket, a tapasztalatokat tekinti;

b) *a racionalizmust*, amely a gondolkodást, az értelem, az ész tevékenységét tartja döntőnek; és a

c) *pragmatizmust*, amely a cselekvéseknek, a hasznos gyakorlati tevékenységeknek tulajdonít kiemelt fontosságot.

*Nincs külön érzéki és külön racionális megismerés, hanem dialektikus egységről van szó.*

*A megismerés dialektikus értelmezése szerint:*

1. A megismerés tárgya az objektív, a megismerés alanyától függetlenül létező valóság. Ennek a valóságnak részese maga a megismerő is, aki egyúttal tárgya is az objektív megismerésnek.

2. A megismerés a valóság passzív és aktív tükröződése a megismerő alany tudatában.

3. A megismerés akkor igaz, akkor helyes, ha a megismerést kifejező tétel, megállapítás összhangban van a valósággal, és a legtágabb értelemben a gyakorlatban igazolható.

4. A megismerés az érzékek, a gondolkodás és a gyakorlat szorosan összekapcsolódó együttműködésével megy végbe.

*Vagyis az emberi megismerés útja:*

*„Az eleven szemlélettől az elvont gondolkodáshoz és ettől a gyakorlathoz – ez az igazság megismerésének, az objektív valóság megismerésének dialektikus útja.”*  
– (Lenin.)



Tehát a megismerés helyességének, igazságának fokmérője a *gyakorlat*, amely végső soron a megismerés igaz vagy hamis voltát tárja fel.

Az oktatási folyamatokban a gyakorlati felhasználás nem az ismeretek igazságának próbaköve, mert olyan ismereteket tanítunk, amelyeket a tudomány már igazolt. Ellenben az alkalmazás próbaköve az oktatói munka színvonalának, eredményességének.

*Az emberi megismerés útja:*

tapasztalás  
elvont gondolkodás  
gyakorlat  
ismeretszerzés  
alkalmazás

Az ismeretek alkalmazása a gyakorlatban lényegében az *élettel való kapcsolatot jelenti* a tanulók számára. Az élettel való kapcsolat a tanítás-tanulás folyamatában azért fontos, mert a gyakorlati felhasználás során történik meg az ismeretek legmélyebb és legtartósabb elsajátítása. A gyakorlati alkalmazás során tovább mélyül az ismeretszerzés. Az ismeretek gyakorlati alkalmazása a jártasságok és a készségek kialakítása mellett fejleszti a tanulók képességeit is.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazására felhasználhatunk:

- intellektuális és manuális tevékenységeket igénylő feladatokat;
- elméleti kérdéseket, feladatcsoportokat;
- önálló megoldást kívánó gyakorlatokat;
- az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását igénylő különböző tevékenységeket stb.

Közvetlen oktatási tapasztalataink arra mutatnak, hogy az ilyen elvi megfontolások alapján összeállított és a továbbiakban ismertetésre kerülő – és az ezekhez hasonló – kérdésekből, feladatcsoportokból álló *feladatlapokat* eredményesen használhatjuk fel az ismeretek céltudatos és tervszerű gyakorlati alkalmazására, illetve a jártasságok, a készségek és a képességek fejlesztésére.

## ANYAGISMERETI, TECHNOLÓGIAI KÉRDÉSEK, FELADATOK

*Közlés:*

Gépek készítésekor gyakran alkalmazunk különféle fémeket. Ezeket a fémeket csavarokkal, szegecseléssel, forrasztással vagy hegesztéssel erősítjük össze.

*1. sz. kérdés.*

*Mi történik akkor, ha két különböző fém érintkezési helyébe nedvesség vagy vízcsepp kerül? – Pl.: vasnak rézcsavarral történő rögzítése esetében.*

*Megoldás:*

Ha a vas és a réz érintkezési pontjához víz kerül, akkor lényegében egy galvánelem keletkezik, amely rövidebbre van zárva. Ezért aránylag erős áram folyik az egyik fémtől – pl.: a réztől – a másik fém – pl.: a vas felé, a vízcseppben pedig a vastól a réz felé.

Az elektromos áram vegyi hatása következtében a vaslemezen, mint anódon, oxigén válik ki. A kivált oxigén egyesül a vassal, oxidációt, rozsdásodást, vagyis korróziót okoz.

Ezért rozsdásodik meg a vas rézcsavarok alatt, ezért „rágódik” el az egyik fém a különböző fémek összeerősítésének környékén.

*Eredmény: 3 pont.*

*2. sz. kérdés.*

*A korróziós veszélyt hogyan lehet csökkenteni?*

*Megoldás:*

1. Kerülni kell a különböző fémek alkalmazását a különféle gépekben, berendezésekben. Ha

- erre nincs lehetőség, akkor olyan fémeket válasszunk, amelyek a feszültségi sorban nem állnak messzire egymástól. Így a közöttük levő feszültség kicsiny lesz, és a korróziós károsodás mértéke alacsony szinten marad.
- 2. Meg kell akadályozni – befestéssel, lakkozással vagy galván úton fémbevonattal – hogy folyadék juthasson az érintkezési helyre.
- 3. A korróziót megakadályozhatjuk úgy is, hogy szigetelő lemezzel vagy szigetelő lakkal választjuk el egymástól az összerősítés helyén a különböző fémeket.

*Eredmény:* 3 pont.

### 3. sz. kérdés.

*Ha vegyítiszta vasra víz cseppen, a vas nem rozsdásodik meg. Miért korrodál a kereskedelemben kapható vas?*

*Megoldás:*

A vegyileg nem tiszta vasban, a vason kívül a vasrészecskék között egyéb fémek kis rögöcskéi is találhatóak. Ezért, ha az ilyen anyagra vízcsepp esik, azonnal a helyi galván-elemek százazrei alakulnak ki, megindul a vegyi folyamat, az oxigénkiválás... a következmény a rozsdásodás...

Ha a vasdarab tiszta és a levegő száraz, akkor ezer évek alatt sem rozsdásodik meg. Például: a Delhi-i híres, 18 méter magas, 17 000 kg súlyú vasoszlop. Ennek a vasoszlopnak a darabkái Európában, a mi éghajlatunk alatt éppen úgy megrozsdásodnának, mint a mi vasfajtáink. Tehát nem fogadható el az a feltevés, hogy már 2000 évvel ezelőtt feltalálták a rozsdamentes vasat. Érdekes jelenség, hogy a rozsdamentes acélban – amely vas, króm, nikkel és mangán ötvözet – megvannak a helyi áramok kialakulásának feltételei és mégsem rozsdásodik.

*Eredmény:* 3 pont.

### 4. sz. kérdés.

*Számokkal jelzett különböző fémlemezek találhatók egy tálcán:*

1. rézzel bevont lemez;
2. acéllemez;
3. sárgaréz lemez;
4. ónozott acéllemez;
5. horganyzott acéllemez;
6. rézlemez;
7. alumínium lemez.

*Válasszuk ki az acéllemezeket:*

- a) hány acéllemezt találhatunk?;
- b) helyezzük el a lemezeket számuk sorrendjében, melyik a helyes sorrend?

1.	2.	3.	4.
1., 3., 4., 6.	1., 2., 4., 5.	1, 2., 4., 7.	2., 3., 4., 6.

*Megoldás:*

- a) a tálcán számokkal jelzett fémlemezek között 4 darab acéllemezt találhatunk;
- b) a felsorolt számsorok közül a 2. sz. számsor adja a helyes megoldást. Tehát a helyes sorrend: 1., 2., 4., 5.

*Eredmény:* 2 pont.

### 5. sz. kérdés

- a) Hányas számú az a lemez, amelyet fehérbádognak is neveznek, és legnagyobb felhasználója a konzervipar?
- b) Melyik az a lemez, amelyet a bádogosipar esőcsatornáknak, edényeknek, vödörök stb. készítésére használ fel?

*Megoldás:*

- a) A 4. jelzésű, ónozott acéllemezt nevezzük fehérbádognak.
  - b) A horganyzott acéllemezről készítik a bádogosok az esőcsatornákat, vödöröket, edényeket stb.
- Tehát ennek az anyagnak a jelzése a 4. szám.

*Eredmény:* 2 pont.

6. sz. kérdéscsoport.

A felsorolt kérdésekre a rejtvény kitöltésével adjuk meg a válaszokat!

1. Alakos hengerpárokkal állítják elő.
2. Szerszám, amit két anyag összeerősítése előtt használunk, hogy az anyagok egymásra fekdjenek.
3. Ilyen csavaranyával rögzítjük a fűrészlapot a fémkeretben.
4. Alkatrészek összeépítésének műveletét nevezik így.
5. Az acélgyártás első, kokillákba öntött terméke. További feldolgozását végzik pl.: hengerléskor.
6. Furatok készítésére szolgáló fémipari kisgép. Nevében a működtetésben résztvevő testrés is szerepel!
7. Így készül a huzal.
8. Nemes fémeket nem tartalmazó acélfajta, melyből az idomacélok is készülnek.
9. A mérés sokoldalúan felhasználható, pontos eszköze.
10. Főleg kézi szerszámokkal dolgozó fémipari szakma. A fejlődés során sok ágazata alakult ki.

Feladat:

- a) Hány darabból áll a 11. függőleges készlete.
- b) Mi a nevük?
- c) Hogyan lehet kiszámítani: milyen átmérőjű fúróval kell a furatot elkészíteni?

Megoldás:

11.

1.	I	D	O	M	A	C	É	L									
	2.	S	Z	E	G	E	C	S	H	Ú	Z	Ó					
3.	S	Z	Á	R	N	Y	A	S									
4.	S	Z	E	R	E	L	É	S									
5.	A	C	É	L	T	U	S	K	Ó								
6.	M	E	L	L	F	Ú	R	Ó	G	É	P						
	7.	H	Ú	Z	Á	S	S	A	L								
8.	S	Z	E	R	K	E	Z	E	T	I							
9.	T	O	L	Ó	M	É	R	C	E								
10.	L	A	K	A	T	O	S										

11. Menetfúrók

A feladatra adott válaszok:

- a) 3 darabból áll a menet fúró készlete.
- b) Nevük: elő-, után- és készrevágó.
- c) A kiszámítás módja: átmérő szorozva 0,8 mm-rel.

Eredmény:

Az 1-10. sz. kérdéseknél: minden helyes válaszra 1-1 pont.

A 11. sz. kérdésknél: 2 pont.

A feladat megoldására: 3 pont.

7. sz. kérdéscsoport.

A TOTO-szelvényen 1, X, 2 jelekkel válaszoljunk a következő kérdésekre:

- I. Az alábbi hiányos szöveget a számokkal ellátott szavakból lehet kiegészíteni. A pontozott vonalra írjuk a megfelelő szó számát!

„Kovácsolásnak nevezük azt a műveletet, amelynél a tárgyat ... formáljuk, alakítjuk. Kalapáláskor az anyagrészcskéket ... Ennek következménye, hogy a jól kikovácsolt

munkadaraboknál megnövekszik a ... A tömörítés feltétele a jó ..., kovácsolhatóság, ami növelhető, ha az anyagot ... Így jobban ..., nyújtható. Ezzel ellentétben, ha a kalapálást hidegen végezzük, akkor egy bizonyos idő után főleg az anyag széle ... következtében ..."

1. ridegség; 2. képlékenység; 3. szilárdság; 4. összetömörítjük; 5. sorozatos ütésekkel; 6. hajlítható; 7. felhevítjük; 8. elreped.

*Megjegyzés:*

A helyesen kiegészített szöveget jelző számok egy számcsoportot alkotnak. A következő számcsoportok közül keressük ki a megfelelőt és jelét - 1, X, 2 - írjuk be a TOTÓ-szelvényünkbe!

1.	X.	2.
2., 4., 1., 6., 8., 3., 7., 8.	5., 4., 3., 2., 7., 6., 1., 8.	7., 6., 2., 3., 4., 1., 5., 8.
II. Hidegkovácsolásnál milyen tulajdonsága alakul ki az anyagnak? képlékenysége	<i>ridegsége</i>	szivóssága
III. Miből bengerlik az acéllemez? tuskóból	öntecsből	<i>bugából</i>
IV. Az idomacélokat milyen bengeren készítik? hengerjáraton	<i>alakos bengeren</i>	sima hengeren
V. Hengerjáratokon mit bengerelnek? csövet	rudat	idomacélt
VI. Az acél hengerlésekor mi változik meg? az anyag belső szerkezete	az anyag térfogata	az anyag összetétele
VII. Milyen anyagból készül a reszelő? szénacélból	öntöttvasból	<i>szerszámacélból</i>
VIII. Melyik a vastagbuzal darabolásának szerszáma? emelyűs csipőfogó	<i>laposvágó</i>	fémfűrész
IX. A vastagbuzal hajlítását mivel végezzük? kalapáccsal	fakalapáccsal	kúposfogóval
X. Lágyszerrel milyen folyósító szer használható? gyanta	sósav	borax
XI. Keményforrasztásnál forrasztóanyagként milyen anyag használható? forrasztóórn	réz	cink
XII. Milyen pontosságú tolmércével mérhető 0,05 mm? 1/50-es	<i>1/20-as</i>	<i>1/10-es</i>
XIII. A felsorolt tulajdonságok közül melyiket sorolhatjuk a fa mechanikai tulajdonságai közé? rugalmasság	rajzolat	fény
XIV. Milyen fából készül a gyalu? akácából	kőrisfából	<i>gyertyánfából</i>
XV. Mire használjuk a fűrészalodát? 45°-os szögben való darabolása	faanyagok derékszögben történő darabolására	<i>fűrészek élesítésére</i>
XVI. Kereszt irányú fűrészeléskor melyiket keretes fűrészt használjuk? kanyarító fűrész	<i>daraboló fűrész</i>	nyaklófűrész

*Megoldás:*

Az I–XVI. sz. kérdések helyes megoldása: X, X, 2, X, 1, 1, 2, X, 1, 1, X, X, 1, 2, 2, X.

*Eredmény:* helyes találatonként 1–1 pont.

8. sz. kérdéscsoport

A rejtvény kitöltésével adjuk meg a kérdésekre a válaszokat!

1. Forgó mozgás gépeleme.
2. Gépelemek melyek feladata a tengelyek alátámasztása is.
3. Nem oldható kötés eleme.
4. A kerékpármeghajtás fontos alkatrésze.
5. A benzin-levegő keveréket állítja elő.
6. A dugattyút kapcsolja össze a 7-es alkatrésszel.
7. A forgattyús hajtómű része, fontos szerepe van az egyenesvonalú mozgás forgó mozgássá alakításában:
8. A dugattyú mozgása ebben történik.
9. Fogaskerékpárokból álló, áttételt változtató szerkezet.
10. A forgó mozgás átvitelénél használt trapéz keresztmetszetű alkatrész.
11. Tengelyek összekapcsolására használt csuklós szerkezet.
12. Oldható kötőelem.
13. A négyütemű motor egyik üteme.
14. Forgó mozgást átvivő hajtás.

Feladat:

Mely alkatrész feladata a 15. függőleges biztosítása?

Megoldás:

15.

				E					
		1.	T	E	N	G	E	L	Y
2.	C	S	A	P	Á	G	Y	A	K
			3.	S	Z	E	G	E	C
			4.	L	Á	N	C		
			5.	P	O	R	L	A	S
6.	C	S	A	P	S	Z	E	G	
			7.	H	A	J	T	Ó	K
			8.	H	E	N	G	E	R
9.	S	E	B	E	S	S	É	G	V
10.	É	K	S	Z	Í	J			
			11.	K	A	R	D	Á	N
12.	C	S	A	V	A	R			
			13.	S	Z	Í	V	Á	S
			14.	D	Ö	R	Z	S	H

15. EGYENLETES JÁRÁS.

A feladatra adott válasz:

Az egyenletes járást a lendítő kerék, más néven a lendkerék biztosítja.

Eredmény: Az 1-14. sz. kérdéseknél: helyes válaszonként 1-1 pont; A 15. sz. kérdésnél: 2 pont;

A feladat megoldására: 2 pont.

9. sz. kérdés

Egészítsük ki a következő hiányos szöveget a számokkal megjelölt szavakból; a pontozott vonatra csak a megfelelő szó számát írjuk:

„A legelterjedtebb ... kötés a csavarkötés. A csavarkötéshez mindig két összetartozó ... elem szükséges. Az egyik a ... a násik a csavaranya. Az orsón ... a csavaranyán ... menetet készítünk. A külső csavarmeneteket ..., a belső csavarmeneteket ... készítjük. A gyűrű alakú metszőket a ... szőrítjük.”

A hiányzó szöveg helyére írható szavak:

1. fordító vasba; 2. menetmetszővel; 3. külső; 4. menetes; 5. oldható; 6. csavarorsó; 7. belső; 8. menetfúróval.

Megjegyzés:

A helyes sorrendet melyik számcsoport mutatja?

1. X. 2.  
4., 3., 1., 2., 6., 5., 8., 7. 5., 4., 6., 3., 7., 2., 8., 1. 5., 3., 4., 2., 1., 6., 8., 7.

Megoldás: X jelzésű számcsoport.

Eredmény: 2 pont.

10. sz. kérdés

A pontozott vonatra írjuk be a megfelelő szó számát! A hiányzó szavak helyére írható kifejezések:

1. forrasztópákát; 2. szalmiáksóval; 3. forrasztóórn; 4. hézagot; 5. folyósítószerrel; 6. maratással; 7. reszeléssel; 8. csiszolással.

„A munkadarabot a forrasztás előtt elő kell készíteni. Ez történhet mechanikai úton ..., hántolással, ... vagy kémiai úton ... A felületet ... kenjük be. A felmelegített ... megtisztítjuk, reszelővel, ... majd a páka hegyére felvisszük a ... A pákát addig tartjuk a munkadarabon, amíg az fel nem hevül a kívánt hőmérsékletre, és a forrasztóórn szétfolyva a ... ki nem tölti.”

Megjegyzés:

A helyes sorrendet jelző számcsoportot jelöljük meg!

1. X. 2.  
7., 8., 6., 5., 1., 2., 3., 4. 8., 6., 1., 4., 2., 5., 7., 3., 1. 5., 1., 7., 2., 4., 6., 3., 8.

Megoldás: 1. jelzésű számcsoport mutatja a helyes kiegészítést.

Eredmény: 2 pont.

Megjegyzések, általánosítások:

Az ismeretek eredményes gyakorlati alkalmazásának alapvető követelményeit a következőkben foglalhatjuk össze:

1. A jártasságokat, készségeket tartós és tudatos ismeretekre kell építeni.
2. A gyakorlás, az alkalmazás során is nagy szükség van az elméleti anyag felidézésére.
3. Fontos feltétel a tanulók pozitív motiválása a gyakorlásra, az ismeretek alkalmazására „problematikus” helyzet teremtésével, amely nélkülözhetetlen ösztönzője az értelmi, illetve a manuális tevékenységeknek.
4. Az alkalmazást, a gyakorlást előzze meg különböző próbafeladatok megoldása.
5. A gyakorlási, alkalmazási tevékenységeket be kell építeni a tanulók korábban megszerzett ismeretrendszeribe.
6. Az éreklődés fokozatos növelése, illetve az önállóság fejlesztése érdekében változatos gyakorlási módokat alkalmazunk.
7. Az önálló tevékenységet igénylő feladatokat, kérdéseket igen világosan, egyértelműen fogalmazzuk meg.

8. Feltétlenül ügyelnünk kell arra, hogy az alkalmazásokat, a gyakorlásokat *időben helyesen osszuk el*. Általános szabály, hogy a gyakorlatokat jobb ismételtelen sorra venni, mint túlságosan elnyújtani. Ugyanakkor a gyakorlati alkalmazásokra fordított idő rövid sem lehet, mert ilyen esetekben nem alakulnak ki a szükséges jártasságok, készségek.

Nem szabad elfelejteni, hogy *eredményesebb, ha a tananyagot gyakrabban ismételjük, mintha ugyanazzal az anyaggal huzamosabb időn keresztül, de ismétlések nélkül foglalkozunk*.

9. A gyakorlati alkalmazásban feltétlenül problémákat, nehézségeket jelent:

- az elméleti ismeretekkel való túlzott foglalkozás;
- az élettől elszakadt gyakorlatok alkalmazása;
- az elméleti ismeretek, eljárások szűkkörű, illetve merev felhasználása.

10. A gyakorlati alkalmazás mozzanatában a tanuló számára gyakran adódik problémahelyzet. Ebben a mozzanatban a pedagógus főleg a tanuló önálló tevékenységére alapoz. A tanulóink önellenőrzése mellett nem nélkülözhető a közvetett vagy a közvetlen oktatói irányítás, ellenőrzés sem.

#### IRODALOM

Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp., 1967.

Zukovits Imre: A gyakorlati problémák felhasználása a feladatlapok készítésekor, Módszertani Közlemények, 1979. 2. sz.

# ÚJ TANTERVEINKRŐL

NAGY ZSUZSANNA  
Nyíregyháza

## A cél, feladat, követelmény értelmezése az általános iskolai kémia tanításban

Társadalmunk jelenlegi fejlettségi fokán reális szükségletekből fakadóan fogalmazódik meg az általános iskola célja, hogy „... megalapozza a szocialista ember személyiségének az ismeret-világnézet-magatartás egységében történő kialakítását... tegye képessé a fiatalokat arra, hogy cselekvően vegyenek részt a fejlett szocialista társadalom építésében: hazánknak aktív állampolgáraivá, öntudatos dolgozóivá, védelmezőivé válhassanak.” [1] Ez a cél határozta meg az egyes tantárgyak tantervi anyagának kiválasztását, ez a cél kell, hogy áthassa egész pedagógiai tevékenységünket. Ez az elvárás akkor valósulhat meg, ha mi, pedagógusok világosan látjuk saját területünkön a konkrét feladatainkat, az általunk tanított tantárgy cél-, feladatrendszeréből adódó lehetőségeinket. Az *eredményes pedagógiai tevékenység* tehát a tervszerű, céltudatos nevelő-oktató-képző munka, amelynek a *feltétele a célból fakadó követelmények ismerete és az ezek eléréséhez, megvalósításához vezető feladatok részletes feltárása, kimunkálása.*

Gyakorló kémia tanárok, tanárjelöltek munkáját elemezve, az eredménytelenségek, kudarcok okait keresve az esetek többségében arra a megállapításra jutottunk, hogy

- nem volt egyértelmű a *munka céljának* meghatározása;
- a pontatlan célmeghatározás veszélyeztette a részletezett, differenciált, rendezett nevelési-oktatói-képzési tartalom, azaz a *követelmények* meghatározását;
- a pedagógiai folyamat *irányítása* a fentiek következtében ötletszerűvé, bizonytalanná vált;
- súlyosbította a helyzetet, hogy nem volt folyamatos – sok esetben teljesen el is maradt – az *eredmények ellenőrzése, elemzése, értékelése.*

A sikertelenség megelőzésének egyik leghatékonyabb eszköze a céltudatos és reális tervező munka. A tanítás tervezése mindig egyéni alkotó munka.

A tervező munkának azonban vannak olyan mozzanatai, melyek a speciális, egyéni megoldásoktól függetlenül, általában érvényesek. Melyek ezek?

1. Látnunk kell az általunk tanított tantárgy helyét, szerepét az iskola határendszereiben. Fel kell tárunk az általános cél és a tantárgy célja közti kapcsolatot.

2. Részletesen ki kell dolgoznunk a tantárgyi cél, követelmények, feladatok tartalmát, egymásra épülését, összefüggését.

3. A fentiek ismeretében lehet és kell megterveznünk a hosszú és a rövid távú programot: az éves munka, a tematikus egységek, az egyes órák tervét.

Részletezzük ezt a folyamatot!

1. *A kémia tantárgy szerepe az általános iskolai nevelő-oktató-képző munkában*

Az általános iskolának a társadalom elvárása alapján meghatározott célja bizonyos mértékig a családi és egyéb, családon és iskolán kívüli tényezők (pl.: tv, rádió, sajtó stb.) célrendszerében is irányító szerepet tölt be.



Ebbe a hatásrendszerbe épül be más tantárgyakkal együtt a kémiatanítás a maga cél- és feladatrendszerével.

A kémiatanítás célja elsősorban a tanítási órákon realizálódik, de a cél elérésének fontos területe ezenkívül az ifjúsági mozgalom is: az úttörő vegyészszakkörök, az úttörők tudományos, technikai versenye is. Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül a többi tantárgyat sem, a természettudományos tantárgyak, de még a történelem ismeretanyagával is van kapcsolatunk.

**AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI NEVELÉS ÉS OKTATÁS TERVE** a kémiatanítás célját konkrétan meghatározza. [2]

Ez a célmeghatározás magában foglalja a kémiatanítás követelmény- és feladatrendszerét mind a tanulóifjúság, mind a pedagógus számára.

Ahhoz azonban, hogy ez a cél valóban elérhetővé váljon mindenki számára, még további lebontás, konkretizálás is szükséges a tananyag, a 13–14 éves gyermekek személyiségének fejlettsége, a kémiatanítás sajátosságainak figyelembevételével.

### 2. A tantárgyi cél lebontása, konkretizálása

A kémiatanítás célja [2] két évre szóló programot határoz meg, amely a 7. osztály első kémiaórájától a 8. osztály utolsó kémiaórájáig irányítja munkánkat. A következő feladatunk tehát az általánosan megfogalmazott cél és feladatok alapján a konkrét nevelési-oktatási-képzési tartalom feltárása.

Ezt a kémiatanítás nevelési és oktatási tervében [2] a követelmények tartalmazzák. Tehát:

A KÉMIATANÍTÁS CÉLJA  
(a nevelő-oktató-képző munka integrált tartalma).

MEGHATÁROZZA

A nevelés fő feladatait, valamint *tananyag* alapján részletezett, differenciált, rendezett nevelési-oktatási-képzési tartalmat, azaz a KÖVETELMÉNYEKET.

A tantárgyi cél lebontását, konkretizálását irányító *nevelési fő feladatok* – az értelmi, a világnézeti, az erkölcsi, a közösségi, a politechnikai, az esztétikai, az egészséges életre nevelés közül a kémiatanítás sajátos tartalmával, eszközeivel, módszereivel *a legbatékonyabb a világnézeti, az értelmi és a politechnikai nevelésben*. Súlyos hiba lenne azonban, ha a nevelés többi területét a kémiatanítástól idegen területnek tekintenénk. Egyetlen kémiát tanító pedagógus sem feledkezhet meg arról, hogy a tanuló világnézetének formálása, fejlesztése, az értelmi nevelés a pedagógiai tevékenységnek csak egyes, bár jelentős részterületei! Az erkölcsi, esztétikai érzelmek gazdagítása, a gyermekek fizikumának, állóképességének erősítése éppúgy szerves része kell, hogy legyen munkánknak, mint az anyanyelvi nevelés. Akkor beszélhetünk ugyanis a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztéséről, ha mindez teljesül.

A követelmények közül nem szabad tehát lebecsülni, elhanyagolni azokat, amelyek az erkölcsi, az esztétikai, a közösségi, a politikai, az egészséges életre nevelés feladatait hivatottak szolgálni.

### 3. A tanítás tervezése

A konkrét pedagógiai tevékenység, a tanítás tervezése folyamatában sajátosan alakul a követelmény funkciója.

A tantárgyi nevelési célhoz képest alárendelt szerepet tölt be, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a *követelmény a cél elérésének potenciális eszköze*. A tematikus terve-

zés során azonban a követelmények meghatározott, rendezett csoportja célá emelkedik, azaz ekkor az általános cél eléréséhez vezető *részcél* szerepét tölti be. Ezt aztán a tanítási órák tervezése során tovább bontjuk a tanítási óra céljának meghatározásával.

Mielőtt ezt egy példával illusztrálnánk, még egy problémára kell kitérnünk. Sokat vitatkoztunk arról, hogy a tematikus tervezés során vagy a tanítási óra tervezésekor kell-e, szabad-e külön-külön részletezni a nevelési, az oktatási, a képzési célt, vagy pedig egy egységes, komplex célt kell kitűznünk, hiszen a pedagógiai folyamatban a nevelés, az oktatás, a képzés nem elkülönülten, hanem egymással szoros egységben funkcionál. Olyan vélemény is elhangzott, hogy az oktatási cél világos kitűzése, megvalósítása automatikusan eredményezi a nevelési, képzési eredményeket is. A gyakorlat – kémia tanárok és tanárjelöltek munkájának elemzése, értékelése – azt bizonyította, hogy a tanítás tudatossága érdekében célszerű a tanítási óra (témakör) célját részletezve kidolgozni. Ekkor várható ugyanis az oktatás lehetőségeinek optimális mozgósítása a nevelés, képzés szolgálatára.

A 7. osztályos „Atomok és elemek” témakörének megtervezésével illusztráljuk a fentieket. (Rövidítések:

T: tájékozottság szintje;

F: felismerés szintje;

M: megértés szintje;

A: alkalmazás szintje.) [6]

A témakör nevelési, képzési célja; követelmények:

A tudományos világgép alakítása az atomnak, mint az ellentétes tulajdonságú elemi részecskék egységének megismerésén keresztül.

A dialektikus gondolkodás fejlesztése az ellentétes tulajdonságú részecskék kölcsönhatásának, és a kölcsönhatás következményének feltárásával; az új tulajdonság megjelenését a részecskék (atomok) szerkezetében bekövetkező (mennyiségi) változásra, mint meghatározó okra vezessék vissza.

A képzelet, a mennyiségi szemlélet fejlesztése: válják meggyőződésükké, hogy az anyagok láthatatlanul apró részecskékből épülnek fel.

Legyenek tudatában, hogy az atom, a proton, a neutron, az elektron bármily kicsiny is, meghatározott tömeggel rendelkező anyagi részecske. Lássák be a mól használatának szükségességét.

A modellezést tekintsék a természettudományos megismerés részének, eszközének.

A tettekben megnyilvánuló bazaszereketre, internacionalizmusra nevelés; ismerjük fel, hogy a nagy tudósok tetteikkel bizonyították hazájuk, az emberiség iránti szeretetüket. Összefogásuk eredménye a kémia tudományának mai fejlettsége.

Esztétikai érzelmek nevelése: a szép magyar nyelven hangzó beszéd megkövetelésével, értékelésével. A kísérletezés, modellezés, fűzetvezetés esztétikus kivitelezésének megkövetelésével, értékelésével.

A tanítási óra anyaga	Részletezett oktatási cél
19. óra: Az elem és az atom; a vegyjel.	M: Az elem azonos atomok halmaza. F: Az atom szerkezettel, tömeggel rendelkező, igen kicsiny méretű, elektromosan semleges, örökké mozgó anyagi részecske. F: Az elemek tulajdonságainak eltérését az atomjaik eltérő szerkezete, tömege okozza. M: A vegyjel az elem és az elem egy atomjának szimbóluma. T: A vegyjel kialakulásának története. F: Néhány elem vegyjele.
20. óra: Az atom felépítése.	F: Az atommag, az elektronfelhő fogalma. F: A mag részeinek (proton, neutron) töltése, jele, tömege. T: Az elektron tömege. F: Az elektron töltése, jele. M: A proton és a rendszám viszonya. M: A proton és a magtöltés viszonya. M: A protonok és az elektronok számának kapcsolata. M: Az atom elektromosan semleges állapotának magyarázata. T: Az izotóp fogalma; Hevesy György.

A tanítási óra anyaga	Részletezett oktatási cél
21. óra: Gyakorlás: elem, atom, vegyjel, az atom szerkezete.	A: Az elem azonos rendszámú atomok halmaza. A: A proton és a rendszám viszonya. A: A proton és a magtöltés viszonya. M: Az atom részecskéinek jele, tömege, töltése. A: A proton és az elektron számának kapcsolata. A: Az atom elektromosan semleges állapotának magyarázata.
22. óra: Az atom tömege a vegyjel mennyiségi jelentése; a mól.	T: Az atomok valódi tömege. M: A hasonlítási alap az olyan szénatom amelyben 6 proton és 6 neutron van. M: Az atomtömeg egysége a hasonlítási alap 1/12 része. M: Az atomtömeg kifejezi, hogy az elem 1 atomjának tömege hányszorosa az egységnek. M: A mól anyagmennyiség, amely mindig $6 \cdot 10^{23}$ db részecskét tartalmaz, tömege pedig annyi gramm, amennyi az atomtömeg. M: A mól bármiféle részecskére vonatkoztatható. A: A móllal mint anyagmennyiséggel való számolás.
23. óra: Gyakorlás: atomtömeg, mól.	T: Az elektron tömege. F: Az elektron töltése, jele. M: Az elektron és a mag kapcsolata, az elektron tartózkodási helye. F: Az atom elektronfelhője szerkezetes. M: A hasonló energiájú elektronok hasonló energiaszinten tartózkodnak. M: Az egyes energiaszintek férőhelye az 1. a 2. és a 3. periódusban. T: Az elektron energiaminimumra törekszik. T: Az elektron maximális térelfoglalásra törekszik.
24. óra: Az elektron.	A: Az elektronfelhő szerkezetes. M: Az elektronhéjak száma, az itt tartózkodó elektronok maximális száma, magyarázata. A: Néhány elem atomjának szerkezete: H, He, Li, C, Cl, Ne, Na. M: A nemesgázatomok elektronszerkezete és tulajdonsága. M: Különböző atomok elektronszerkezetének összehasonlítása a nemesgázokéval. M: Az atomtörzs fogalma.
25. óra: Az elektronfelhő szerkezete.	F: A csoportosítás alapja, valamely tulajdonság. T: Az elemek rendszerezése atomtömeg alapján. F: Az elemek rendszerezése rendszám alapján. M: A periodicitás. M: A szerkezet és tulajdonság kapcsolata, a rendszerben elfoglalt hely. T: Mengelejev munkássága.
26. óra: Gyakorlás: az elektronfelhő.	M: A tulajdonság változása periódusonként és oszloponként. A: A tulajdonság és a szerkezet, valamint a periódusos rendszerbeli hely kapcsolata. T: A periódusos rendszer épülése tovább folyik.
27. óra: Az elemek csoportosítása és rendszerezése. A periódusos rendszer.	A: Az elem azonos rendszámú atomok halmaza. M: Az atomok szerkezettel rendelkező parányi anyagi részecskék; fő építőköveik – a proton, a neutron, az elektron. M: Az elektronfelhő szerkezetes. A: Az elektronhéjak meghatározott és az illető atomra jellemző számú elektront tartalmaznak. Az atomtömeg. A mól. M: A vegyjel. M: A periódusos rendszer.
28. óra: Gyakorlás: a periódusos rendszer.	Ugyanaz mint a 29. óra.
29. óra: Összefoglalás: elemek és atomok.	
30. óra: Ellenőrzés: elemek és atomok.	

Ismeret	Elsajátítási szintek			
	Tájékozottság	Felismerés	Megértés	Alkalmazás
1. Az atom				→
2. Az elem				→
3. A vegyjel			→	
4. A vegyjelek története	→			
5. Az atom szerkezete			→	
6. Proton, neutron, elektron, tömege töltése			→	
7. Rendszám				→
8. Atomtömeg			→	
9. Mól				→
10. Atomtörzs, vegyérték, elektronok			→	
11. Izotópok	→			
12. Periódusos rendszer			→	
13. Főcsoportok jellemzése		→		

A nevelési, képzési cél meghatározását az egész témakörre egységben célszerű elvégezni, hisz ez minden tanítási órán aktuális. A részletezett, strukturált oktatási célt azonban nagyon fontos, hogy óráról, órára tervezzük meg. Az oktatási cél is fejlődik a témakör tanítási óráin, épp úgy mint a nevelési, képzési cél, az egyes órán elért eredmények felmérésének biztosítása érdekében azonban nagyon fontos, hogy az ismeretek elsajátításának elérhető fokát megjelöljük: a visszacsatolást, értékelést ennek ismeretében tehetjük reálissá, konkrétá.

A cél részletes feltárását, rögzítését követi a módszerek, eszközök megtervezése, szintén órákra lebontva.

A tanítási óra tervezése során az adott tanítási egység alapján először az oktatás célját jelöljük ki. Ehhez választjuk ki azt a nevelési, képzési célt, amely a tananyaghoz, az órán alkalmazott módszerekhez legjobban kapcsolódik.

A cél a tananyag feldolgozásával, a tanulók tevékenykedtetése által valósul meg. Régen ismert tény, hogy „Az anyagi világ megismerését csak úgy munkálhatjuk eredményesen, ha a tanulók kezébe vegyi anyagokat adva alkalmat adunk arra, hogy a gyermek saját küzdelmével, lázas buzgóságával, figyelme teljes összpontosításával befolyhasson a munkába.” Jeges Sándor ezt a gondolatot 1936-ban fogalmazta meg. Ma is időszerű!

A kémiantanár feladata tehát, hogy a célok ismeretében megszervezze a tanulók tevékenységét, az ismeretszerzés, a képességek az egész személyiség fejlesztése érdekében. Ez a feladat széles látókört, magasfokú pedagógiai, tantárgypedagógiai kultúráltságot igényel. Ha sikerül megoldani, akkor a kémia tanítása, tanulása a tanár és a tanulók örömteli élményévé válik.

## IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve (I). (OM. 1978.)
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve: Kémia 7–8. o. (OM. 1978.)
- [3] Nagy Sándor–Horváth Lajos: Nevelésméлет. (Tankönyvkiadó, 1976.)
- [4] Sárdi Béláné–Sárik Tibor: A kémia tanítása. (Főiskolai jegyzet, 1976.)
- [5] Szűcs László (szerk): A kémia korszerű tanítása. (Tankönyvkiadó, 1979.)
- [6] Oktatócsomag a 7. osztályos kémia tanításához. (Kézirat: készítette a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Kémia Tanszéke 1976-ban. 1978/79. tanévben az OOK irányítja a kísérleti kipróbálását.)

## Az egyszerű gépek és hőerőgépek, a teljesítmény és a hatásfok tanítása a 7. osztályban

E témakörben az erőhatás irányának és nagyságának megváltoztatására szolgáló gépeket, valamint az energiaátalakítást biztosító erőgépeket tárgyaljuk. Ezekhez kapcsolódóan kerül sor a teljesítmény és a hatásfok megismerésére, kiszámítására.

A témakör feldolgozása közben is hasznosítanunk kell a belső koncentrációs lehetőségeket (az erőhatásról, az erőről, az energiáról, energiaváltozásról tanultakat), a fizikafeladatok megoldásával kapcsolatos tapasztalatokat, építenünk kell az összefüggések felismerésében, a számításhoz kapcsolódó feladatok megoldásában a tanulók matematikai előismereteire. Hasznosítani lehet a tanulók egyszerű gépekkel, hőerőgépekkel kapcsolatos technikai előismereteit is.

A feldolgozásban az egyes eszközök, gépek működésének fizikai alapját, és ezen belül is az energia szemszögéből történő vizsgálatát állítjuk a középpontba. Ebből adódik, hogy az emelő típusú egyszerű gépek közül részletesen csak az emelővel, a lejtő típusúak közül pedig a lejtővel foglalkozunk. (A csiga, a hengerkerék, illetve az ék és a csavar kiegészítő anyag, részletesebb feldolgozásuk a technika tantárgy feladata.) Az emelő vizsgálatok a kölcsönhatások elemzéséből kiindulva megismertetjük a tanulókkal a forgatónyomaték fogalmát és számításmódját. Az egyensúly feltételeként a forgatónyomatékok egyenlőségét tanítjuk. A kölcsönhatásokat, a nyugalom vagy egyenletes mozgás feltételét vizsgáljuk a lejtőnél is. Kísérlettel állapítjuk meg, hogy a lejtőn egyensúlyban levő test kölcsönhatásban van a gravitációs mezővel, a lejtővel, és ezek együttes hatását egyenlíti ki a lejtő síkjával párhuzamosan felfele mutató erőhatás.

Az egyszerű gépek energetikai vizsgálatához kapcsolódik az energiamegmaradás felismertetése. Emelőn és lejtőn végzett mérőkísérletek elemzésekor jutunk el azon megállapításig, hogy az energiamegmaradás törvénye igaz az egyszerű gépekkel létrehozott változásokra is. A vizsgálat elején tisztázzuk, hogy az egyszerű gépekkel egy-egy adott munkát – pl.: valamely test felemelését – kell elvégezni. Emelési munka esetén pl.: a tehererő oldalán a munkavégzés olyan nagyságú, mintha egyszerű gép nélkül emeltük volna fel a testet. A kísérletek elvégzésével, a teheroldali, illetve az erőoldali munkák kiszámításával belátható, hogy a tehernek az egyszerű gépekkel való felemelésekor bekövetkező energianövekedés minden esetben egyenlő az emelés végző test (személy) energiájának csökkenésével:  $\Delta E_1 = \Delta E_2$ , illetve  $W_1 = -W_2$ . Az  $F_1 \cdot s_1 = F_2 \cdot s_2$  szorzatok egyenlőségéből leolvastatható az erő és az elmozdulás fordított aránya, az egyszerű gépek alkalmazásának előnye.

Mind a hatásfok, mind a teljesítmény fogalmának kialakításakor figyelembe vesszük, hogy a 7. osztályos tanulók az energiaváltozás két folyamatát ismerik: a munkavégzést és a termikus kölcsönhatást. Felismertetjük, hogy a termelőtevékenység akkor lenne a legkedvezőbb hatásfokú, ha a  $\Delta E$  befektetett energiával a  $\Delta E_h$  hasznos energiaváltozás egyenlő lenne. A gyakorlati élet tapasztalatai szerint azonban akár a munkavégzés, akár a termikus kölcsönhatás folyamatában „fektetünk is be”  $\Delta E$  energiát, az elért  $\Delta E_h$  hasznos energiaváltozás ennél kisebb lesz, vagyis  $\frac{\Delta E_h}{\Delta E} < 1$ .

Az okokat (súrlódás, közegellenállás, hővezetés, hőszugárzás stb.) a tanulók aránylag könnyen felismerik, elfogadják. A tankönyvekben megvalósított energiaközpontú anyag-

feldolgozásból következik a hatások energiaváltozásokkal való definíciója (miután pl.: a munkát is meghatározott folyamatban bekövetkező energiaváltozásként értelmeztük). Ennek megvan az az előnye, hogy a termikus kölcsönhatás hatásköréről már a 7. osztályban lehet szólni. A feldolgozás keretében részletezzük, hogy elsősorban a folyamatoknak van hatásköre, és egy-egy gép hatáskörének megállapításakor tulajdonképpen a folyamat egy-egy részletére szűkítjük le a vizsgálódást. Mindez értelemszerűen vonatkozik a teljesítményre is: elsősorban energia jellegű mennyiséggel jellemezhető, időben lejátszódó folyamatoknak van teljesítménye, de gyakran a részt mondják az egész helyett, pl.: a motor, a kazán, a mozdony teljesítményéről beszélnek.

A tankönyvi feldolgozás a hőerőgépeknél is a fizikai tartalomra koncentrál. A nagy sebességgel áramló légnemű anyag munkát végez (a turbina működési elve), a zárt térben robbanásszerűen elégetett gázkeverékből nagy nyomású gáz lesz, mely a dugattyú elmozdításával munkát végez (a belsőégésű hőerőgépek működési elve). A motorok közül a törzsanyagban csak a négyütemű benzinmotorokkal és a Diesel-motorokkal foglalkozunk.

A témakör feldolgozására mi 16 órát fordítottunk. Ebből 10 órán dolgoztunk fel új anyagot. A tapasztalatok szerint ez az időtartam elegendő is, egyik tanítási egység tanítása sem igényel feszített tempót. Az eddigi tanítási tapasztalataink szerint az egyes tanítási egységeknél a következők kiemeltebb figyelembe vételét javasoljuk:

*Támadáspont, hatásvonal:* Felelevenítjük az erőhatásról, az erőről, az erő méréséről tanultakat. Foglalkozunk az egy kölcsönhatásban fellépő, illetve egy testre ható erők vizsgálatával. Az erő ábrázolásáról eddig tanultak alapján nem okoz nehézséget a támadáspont és a hatásvonal elnevezés bevezetése. A tanulók könnyen megértik, hogy a – középpontjában forgathatóan felerősített – merev rudat érő hatások (a gravitációs mező és a tengely hatása) egymást kiegyenlítik, így azok hatása a későbbiekben figyelmen kívül hagyható. Nem okoz gondot a javasolt kísérlet alapján mindazon erők forgatóhatásának felismertetése sem, melyek hatásvonala nem megy át a forgástengelyen. Jó, ha ezen az órán módot találunk az energiaváltozások kiszámításáról tanultak ( $W = F \cdot s$ ,  $\Delta E_b = c \cdot m \cdot \Delta T$ ) felelevenítésére is, előkészítve ezzel az energiamegmaradás, a hatások és a teljesítmény tanítását.

*A forgatónyomaték:* Az erő és az erőkar fordított arányának (mit jelent az, hogy e két mennyiség fordítottan arányos, mit állapíthatunk meg a fordítottan arányos összetartozó mennyiségek szorzatáról), az egyensúly feltételének felismertetését, ezen ismeret elmélyítését ( $M = M_1$ ) kiemelten fontosnak tartjuk. A  $k \cdot F = k_1 \cdot F_1$  összefüggést, illetve annak átrendezését konkrét feladatok megoldásához kapcsolódóan gyakoroltathatjuk. Hívjuk fel a figyelmet arra, hogy egyensúly esetén a forgatóhatások ellentétes irányúak!

*Emelők a gyakorlatban:* Jól hasznosíthatók itt a szokásos eszközök (pl. karos mérleg, olló, diótörő), modellek (pl. a csörlő modellje), rajzok diaképek. A feladatmegoldásokhoz igénybevehetők a régebbi feladatgyűjtemények SI szerint átalakított feladatai (pl. a Feladatok kis fizikusoknak című kiadvány 52–55. lap; OPI Pedagógustovábbképzés könyvtára Fizikatanításunk eredményessége, fizikatanításunk jövője 1977. című kiadvány 137–139. lap).

*A lejtő:* A kísérlet elvégzése, a kölcsönhatások elemzése (a lejtőn levő henger egyensúlya feltételének felismertetése) alapvető fontosságú. Felismertethető, hogy a „vízszintes” lejtőn (ahol  $\alpha = 0^\circ$ ) a lejtő által a testre gyakorolt erő egyenlő a gravitációs erővel, az  $\alpha$  hajlásszög növelésével a változatlan gravitációs erő mellett a lejtő által a testre gyakorolt erő csökken, „függőleges” lejtő esetén ( $\alpha = 90^\circ$ ) 0 N lesz. Ebből következik, hogy az egyensúlyhoz szükséges „tartóerő” a lejtő hajlásszö-

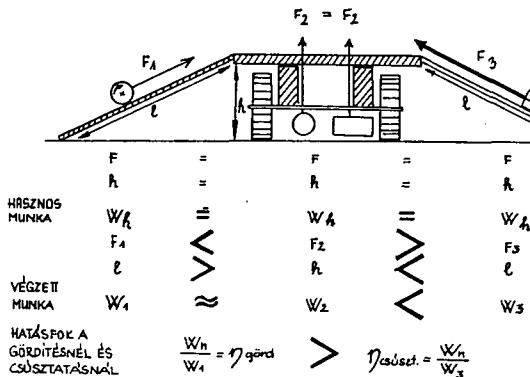
gének növelésével nő, felső értéke pedig a gravitációs erővel egyenlő. A gyakorlati alkalmazásra vonatkozó ismeretek megbeszélését rajzokkal, diákkal stb. segíthetjük.

*Az egyszerű gépek és az energiamegmaradás:* A tanítási egység a 6. osztályban a munkáról tanultakra épül, így ezen ismeretanyag időbeni felelevenítése döntő jelentőségű. A tömegközéppontban „tengelyezett”, gyakorlatilag súrlódás nélkül forogatható rúdnál kedvező mérési eredményeket kapunk. Jó az eredmény akkor is, ha hengert lejtőn gördítünk fel (bár a gördülési ellenállás itt gyakorlatilag elhanyagolható, nem baj, ha a „végzett munka” számított értéke kissé nagyobb, tehát csak közelítőleg egyenlő a lejtő nélkül végzett emelési munkával).

*A hatásfok:* Miután az energiamegmaradást kétoldalú (tömegközéppontjában „tengelyezett”) emelővel és lejtővel (henger gördítésével) mutattuk meg, célszerű a hatásfok fogalmának kialakításakor is hasonló mérőkísérletekre építeni. Javasoljuk a tankönyv 134. lapján levő fényképen feltüntetett szituáció modellezésével mérő kísérlet végzését (a teherautót pl. 15 cm magasságú emelvény pótolhatja, lejtőként a mechanikai készlet lejtői, ládaként és hordóként pedig egyenlő súlyú hasáb és henger alkalmazható). A számítás és összehasonlítás közös munka keretében történhet. A feladat elemzésével világossá válik, hogy gördülés esetén a súrlódás gyakorlatilag elhanyagolható, csúszás esetén azonban már nem. A megbeszéléshez alkalmazható pl. az alábbi kiegészítéses transzparens, ahol középütt emeléssel, balról gördítéssel, jobbról csúsztatással juttatjuk fel azonos magasságra az egyenlő súlyú hordót és ládát. Feladat: a hasznos és a végzett munkák, gördítés és csúszás esetén a hatásfok összehasonlítása. (Jelmagyarázat:  $F$  a testek súlya,  $F_1, F_2, F_3$  a test egyenes mozgathatóságához szükséges erő,  $l$  a lejtő hossza,  $h$  az emelés magassága,  $W_h$  a hasznos munka,  $W$  a végzett munka,  $\eta$  a hatásfok.)

1. sz. melléklet.

Teherautóra – ugyanolyan magasra – egyenlő súlyú hengert és ládát raknak fel. Hasonlítsd össze a munkákat, gördítésnél és csúszásnál a hatásfokokat!



További mérőkísérlet is elvégezhető, elemeztethető: teher emelése az egyik végén alátámasztott egyoldalú emelővel, mozgócsigával (ahol a rúd, illetve a csiga stb. súlya nem hanyagolható el), ez azonban nem mond ellent az energiamegmaradásnak.

Az órán alkalmazni kell a fizikai munkavégzésre ( $W = F \cdot s$ ) és a termikus kölcsönhatásra ( $\Delta E_b = c \cdot m \cdot \Delta T$ ) tanult összefüggéseket is. Ezek felelevenítéséről legkésőbb ezen óra bevezető részében gondoskodjunk! Szólhatunk arról is, hogy a gépi berendezéseinknél a hatásfok szintje a technikai fejlettség fontos mutatója.

**Erőgép, gőzturbina:** Jól hasznosíthatók a tanulók meglevő technikai ismeretei és azon tapasztalatuk, hogy az áramló víz és levegő munkát képes végezni (vízikerék, szélkerék, turbina). Hívjuk fel a figyelmet a gőzturbina jelentőségére (hőerőművek, atomerőművek)!

**A belsőégésű hőerőgépek:** A keresztmetszeti modell fényképéhez vagy külön rajzon írassuk fel az alkotórészek (henger, dugattyú, szívószelep, kipufogószelep, gyer-tya) nevét is! Jobb felkészültségű osztályban – ahol feldolgoztuk a „Nem súlyból származó nyomások” című kiegészítő anyagot – részletesebben értelmeztethetjük a „szíváskor” bekövetkező nyomáskülönbséget. (A henger belsejében a dugattyú „lefele” mozgásakor csökkentjük a változatlan számú gázrészecskék ütközéseinek számát, mert növeljük a belső térfogatot; így a csökkenő belső nyomású hengerbe a változatlan, tehát nagyobb külső légnyomás préseli be a benzingőz és levegő keverékéből álló gázt.) A tudomány és technika fejlődésének megbecsülésére, a takarékosagra, környezetvédelemre, balesetmentes közlekedésre nevelés sok lehetősége adódik ezen a tanítási órán.

**A teljesítmény:** Az előző tantervhez viszonyítva módosítást jelent, hogy ott – a mennyiségek közötti összefüggések mélyítése érdekében – az alsóbb osztályokban a feladatok következtetéssel történő megoldása dominált, a jelenlegi feldolgozásban pedig a képlethasználat került előtérbe. Ez utóbbi tény azonban nem szabad, hogy a mennyiségek közötti összefüggés elhanyagolását eredményezze. Ezért szolgálma a kézikönyv is, hogy egy-egy új fogalom bevezetésekor mutassuk be a következtetéses gondolatmenetet is, ezenfelül az összefüggések felismertetéséhez, mélyítéséhez hasznosítsunk más lehetőségeket is! Ezekből mutatunk most be néhányat.

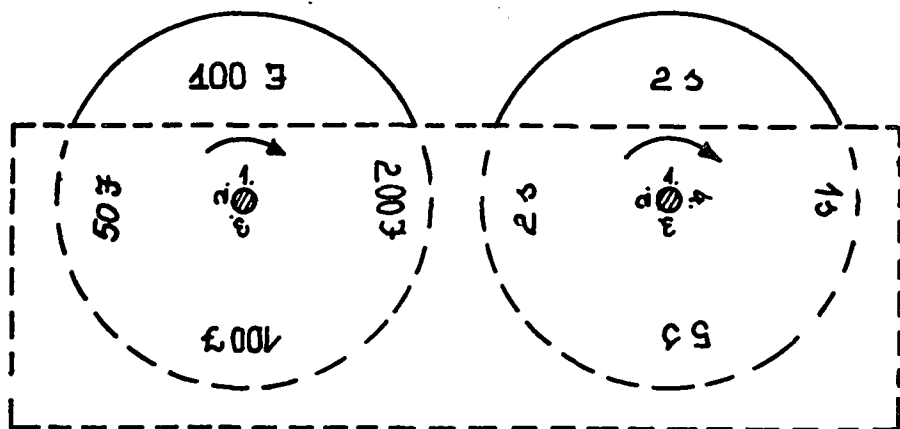
Forgatható transzparensok (2–3. sz. melléklet) alkalmazásával változtatjuk a munka vagy az időtartam, vagy mindkettő konkrét és részben konkrét nagyságát (1. sz. melléklet), és értelmezzük a teljesítmény alakulását. A 3. sz. mellékleten a munka, illetve az idő változását elvontan adjuk meg, a választ feleletválasztásos jelleggel várjuk. (A fóliából készített forgatható körlapok miltonkapoccsal erősíthetők fel. A „felesleges” részek „takarásán” az alapon átlátszatlan papírlapot helyezünk el.

2. sz. melléklet.

Osszefüggés a munka, az idő és a teljesítmény között I.

Ha a munka:

és az idő:





akkor a teljesítmény:

$$W = 100 \text{ J}$$

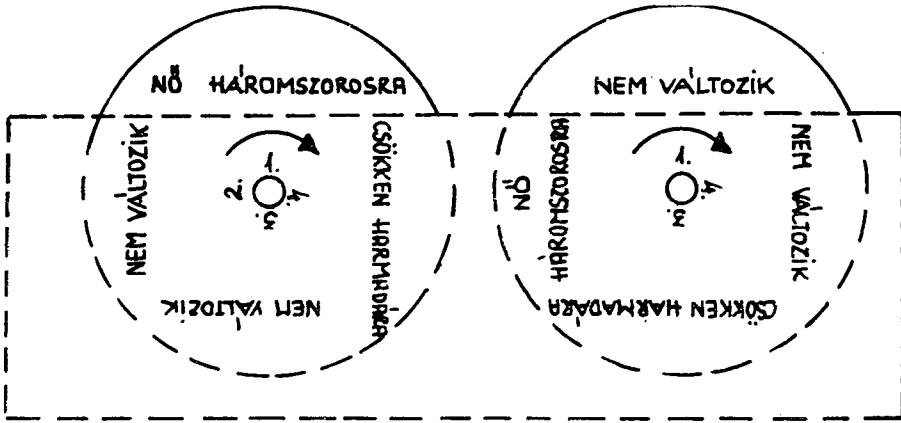
$$t = 2 \text{ s}$$

$$P = ? \quad P = \frac{W}{t} = \frac{100 \text{ J}}{2 \text{ s}} = 50 \frac{\text{J}}{\text{s}} = 50 \text{ W.}$$

Összefüggés a munka, az idő és a teljesítmény között II.

Ha a munka:

és az idő:



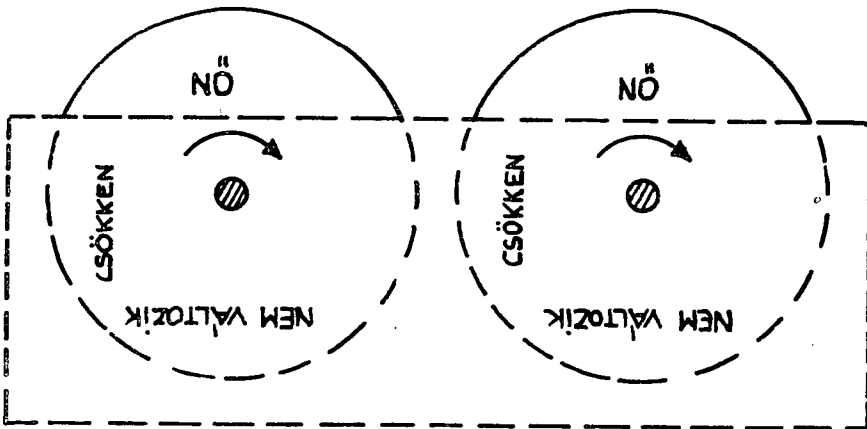
akkor a teljesítmény...

3. sz. melléklet.

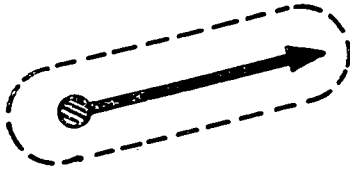
Összefüggés a munka, az idő és a teljesítmény között III.

Ha a munka

és az idő



akkor a teljesítmény

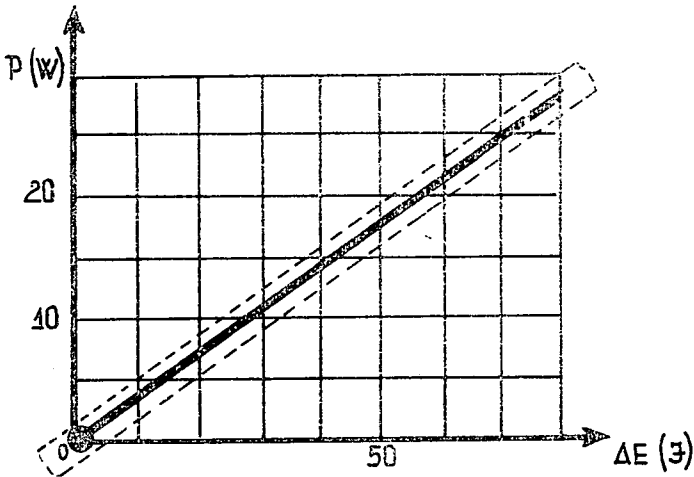


1. nő.
2. csökken.
3. nem változik.
4. vagy nő, vagy csökken, vagy nem változik.

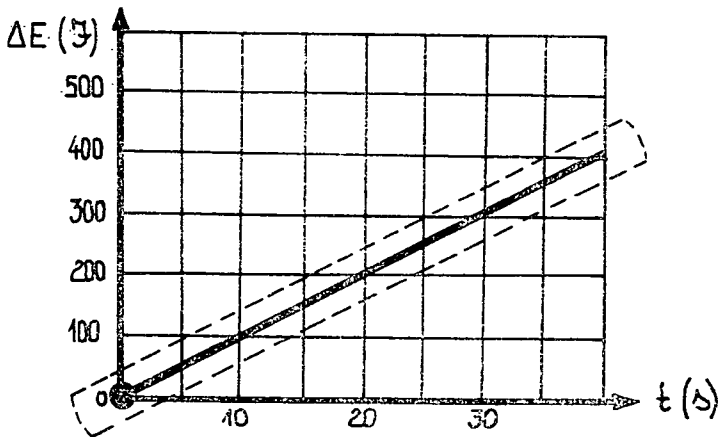
Az összefüggések elemzéséhez hasznosítjuk a grafikonok adta lehetőséget is (az 1-2. grafikonnál a grafikon „görbe” miltonkapoccsal forgathatóan elhelyezett fólia-csíkon van): a leolvasás és a beállítás gyakoroltatható így. (Lásd.: 4. sz. melléklet!)

4. sz. melléklet.

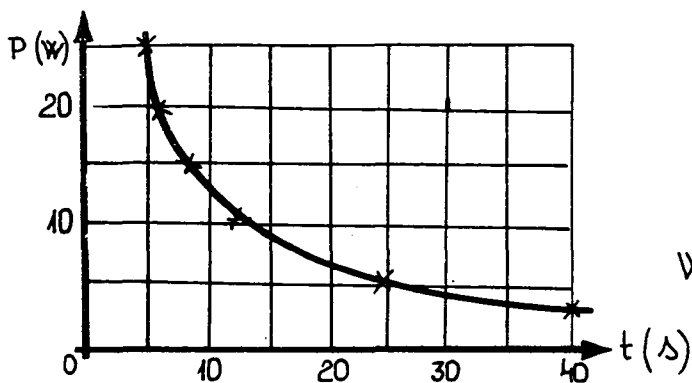
Hasonlítsd össze az alábbi mennyiségeket!



$t = ?$



$P = ?$



A mennyiségek közötti összefüggés jól mélyíthető egy konkrét feladat egy-egy adatának változtatásával, a következmények összehasonlításával. (lásd: 5. sz. melléklet)

5. sz. melléklet.

A 36 000 N súlyú repülőgép 1 perc alatt emelkedik 90 m magasra.

a) Mennyi a motor teljesítménye?

b) Hogyan változik ugyanezen repülőgép teljesítménye, ha 90 m magasra 30 s alatt emelkedik?

c) Hogyan változik ugyanezen repülőgép teljesítménye, ha 1 perc alatt 180 m-re emelkedik?

a)  $F = 36\,000\text{ N}$

$$P_1 = \frac{W_1}{t_1} = \frac{F \cdot s_1}{t_1}$$

$$\frac{t_1 = 1\text{ min} = 60\text{ s}}{P_1 = ?}$$

$$P_1 = \frac{36\,000\text{ N} \cdot 90\text{ m}}{60\text{ s}} = 54\,000 \frac{\text{J}}{\text{s}}$$

b)  $t_2 = 30\text{ s}$

$$W_1 = W_2$$

$$s_2 = 90\text{ m}$$

$$t_1 > t_2$$

$$P_1 < P_2$$

c)  $t_3 = 60\text{ s}$

$$W_1 < W_2$$

$$s_3 = 180\text{ m}$$

$$t_1 = t_2$$

$$P_1 < P_2$$

Több mennyiség közötti összefüggés gyakoroltatható a 6. számú táblázat hasznosításával (a munka és teljesítmény alakulására vonatkozó két oszlopot takarásos módszerrel alkalmazva).

## 6. sz. melléklet

Állapítsd meg az összefüggéseket!

Erő	Út	Idő	Munka	Teljesítmény
F	s	t	W	P
2 F	s	t	2 W	2 P
F	2 s	t	2 W	2 P
$\frac{F}{2}$	2 s	t	W	P
10 F	$\frac{s}{2}$	t	5 W	5 P
F	s	2 t	W	$\frac{P}{2}$
F	s	$\frac{t}{10}$	W	10 P
3 F	s	3 t	3 W	P
$\frac{F}{5}$	s	$\frac{t}{5}$	$\frac{W}{5}$	P

A szűkebb körben végzett kísérleti tanítások tapasztalatai alapján összegezve megállapítható, hogy e témakör országos jellegű tanításakor – főként az első 1–2 év tanítási tapasztalatait is hasznosítva – jó teljesítmény, kedvező hatások várhatóak.

DR. HOFFMANN OTTÓ

Pécs

## Útkeresés az anyanyelvi nevelésben

A KÖZLŐ-KIFEJEZŐKÉPESSÉG FEJLESZTÉSÉRŐL

(A „beszédtechnika”)

Vajon mit fejezhetünk ki a hangszínváltással? Szinte megjelenítjük az érzelmi tartalmat, ábrázoljuk a lelkiállapotot, s megkülönböztetjük a szereplők beszéd-módját, hanghordozását.

Gyakoroltatására felhasználtunk néhány szépirodalmi szemelvényt is. Eközben a tanulók rájöttek, hogy csak a *tónus* váltakoztatásával tudjuk megjeleníteni pl. *Vuk* első vadászatának izgalmát (5. oszt. 95. o. 21.); a *Mórákirály* és a „*nadrágos*” szó-párbajának egészséges humorát (*Tamási Aron Sövidéki társasjáték* c. novellájából, 40. o. 14.); a szenvedélyes szócata érzelmi hullámvázát az *Egri csillagoknak* abban az epizódjában, amikor a portya után a zsákmányolt ládából előkerül egy török fiúcska (6. oszt. 96. o. 11.).

Egyszerű *élethelyzetekben* pl. azt is érzékeltettük, hogy más-más hangnemben beszélünk különböző személyekkel, mégha a tartalom azonos is. Ilyen gyakorlatok pl. „*Gyere ide!*” – *búszféleképp* (5. oszt. 67. o. 17.); „*Add át a helyed!*” (77. o. 10.; lásd folyóiratunk 1978. évi 4. számában!); *Kedveskedve* (106. o. 12.).

Szívesen rögtönöztek a gyerekek olyan életjelenetet, amelyben ellentétes vagy sokféle lelkiállapotot kellett jellemezniük. Az egyik magnófelvételen pl. *két ellentétes magatartás, a türelmes és a türelmetlen* bemutatását rögtönzi két csornai ötödikes, *Vörös Erika és Farkas Zsuzsa* (1976, tanáruk: Karakai Józsefné). A jelenet *A rokon és az ellentétes jelentésű szavak* c. leckesorozatba úgy illik bele, hogy az *ellentét* kategóriáját nemcsak szavakon, hanem magatartásformákon, ruházaton, formán, énekzenében stb. is bemutatjuk. Tehát:

*Türelmes, türelmetlen* (81. o. 5.)

Várakozás az orvosi rendelő előtt.

– Jaj, mikor megyünk már be, én úgy... úgy... fffázok. (Középmagas, félénk hangon hadarva.)

– Jó van, türelmes légy, mindjárt bemegyünk. (Középmagas, nyugtató, lassú)

– Jó van, énekiem úgy fáj a fogam. (Emelt, türelmetlen gyors.)

– Jó van, na, csak né... pattogjál már. (Középmagas, nyugtató, lassú.)

– Nem is pattogok, de úgy fáj a fogam! (Emeltebb, ingerült; közben kinjában kuncog.)

– Jó van, na, légyél türelmes! (Középmagas, nyugtató gyors.)

– De nem tudok! (Magas, ingerült.)

– Hát akarjál, na! (Nyugtató, kemény.)

– De nem akarok! (Középmagas, ingerült.)

– Nézd a, már jön is a doktor néni, ... majd bemegy! (Csillapító, gyors.)

– Jaj! (Riadtan.)

Egyik 6-os gyakorlatunk így szól:

*Sokféleképp.* (Változatok egy témára.)

„Elment a busz!” – fejezd ki érzelmeidet indulatszókkal!

Mit mondasz, ha örülsz neki?	ha bosszankodsz?
ha megijedtél?	ha dühit?
ha kétségbeesel?	ha szitkozódol?
ha elszomorodsz?	ha újabb buszra vársz?
ha meglep?	ha vigasztalod magad?

Hangfelvételtől szegedi gyerekek (1977, tanáruk *Sinka Endréne*) variációiból mutatunk be néhányat – jelezve a lelkiállapotot is:

Örömmel: *Jaj, de jó*, hogy elment, legalább elkések az iskolából!

Nem kell matekórán... ott lenni! (Sávai Henriett)

Szitkozódva: *A mindenségit!* Elment a busz! (Rostás Tamás)

Elszomorodva: *De kár*, hogy elment a busz! (Kiss Erika)

Újabb buszra várva: Majd jön másik busz, nem baj! (Katona Mária)

Kétségbeesve: *Jaj*, elkések az iskolából..., mit szól a tanár?! (M. T.)

Örömmel: *Jé*, elment a busz..., *de jó!* (Sávai Henriett)

Bosszankodva: *Nabát*, elment a busz! (Rostás Tamás)

Egy másik gyakorlatunk (82. o. 29.) ennek fordítottja. A „*Jaj!*” mondat értékű indulatszót többféle hangszínből hallják a tanszalagról (a fájdalom, meglepetés; öröm, bosszankodás, félelem, undor kifejezőjeként); nekik kell megállapítani, milyen érzelmet tolmácsol.

Minden élőlénynek jellegzetes a hangszíne. Többek közt ezt mutatták be a Bártfa utcai ötödikések (Steiner Zoltán, Fehér Csaba, Győri Kornél, Gyereki Edina, Bugár Gyöngyi, Deák Zsuzsa, Kovácsi János, Hock Árpád, Bérci Dezső, Dorn Tamás; 1976, tanáruk *dr. Rákóczy Istvánné*) *Lázár Ervin A fába szorult hernyó* c. meséje egyik részletének dramatizált felolvasásával.

A mese elején az író elmondja, hogy egy hernyó egy jó magas fa legfelső ágába szorult; és keservesen jajgatott. Az erdei állatok a fa köré gyűltek, amikor meghallották, s azon tanakodtak, miképp szabadítsák ki a fába szorult hernyót. A történet stílusbravúrja, hogy mindegyik állat *a maga hangját* véli fölismerni a hernyó sírásában, ezért a saját hangjának színezetével jellemzi a hernyóét is, (jóllehet annak semmiféle hangja nincs!). Mindezt a meseíró két ellentétes hangutánzó szinonimasorral (*sír, nevet*) ábrázolja.

Egy narrátor vezetésével – a gyerekek humoros naturalizmussal utánozták a hernyó vélt „hangját”, ill. az állatok hangjának színezetét, s így jobban érzékelhetővé vált a művészi hangfestés. Tehát:

- Valaki bömböl – dörögte a medve.
- Valaki ordít – rivalta a farkas.
- Valaki szepeg – mekegte a kecske.
- Valaki sir – kiáltott a róka.
- Valaki zokog – makogta a nyúl.
- Valaki ri – recsegte a borz.
- Valaki sir-ri – cincogta az egér.
- Valaki itatja az egereket – mondta a höscincér.
- Valaki nagyon keservesen sírdogál – mondta a katicabogár:
- Ej, ki lehet? – kérdezték mind együtt.

Ez úgy hangzott, mint a karének. A medve, a farkas, a róka: basszus. A kecske: tenor. Alt: a borz és a nyúl. Az egér, a cincér s a katicabogár: soprán.

Az meg ott fent *sirt-ritt* tovább.

A 6-os munkafüzet egyik kedves, *felelgető mondókáját* (*Cinegegágó, bová mész?* 35. o.) – a párbeszédnek megfelelő – eltérő hangszínnel *Dévai Nagy Kamilla* adja elő (tanszalagunkról), hasonlóképp tolmácsolja az MRT gyermekkórusa – szóló és kar váltakozásával – a *Farkas voltam egykor...* kezdetű, szomorú tartalmú, komor hangszínezetű szíü indián népdalt; de ugyanígy más-más hangnemben szólal meg a sportriporter és a szurkolók hada egy rögtönzött sportközvetítésben.

Egyik feladatunk (87. o. 13.) fantasztikus helyzetképet kíván – humoros hangnemben – *O, a gépesítés...*! címmel. Egy hatodikus a Köztársaság téri iskolából *Az én Robim 2500-ban* címet adta beszámolójának. Ez is „egyszemélyes dialógus”, sőt narrátorszerep is van benne. A narrátor és a kérdező hangját a megszokott szírettel érzékelteti a tanuló, a robotgép szerepénél azonban átvált a rádiójátékokból ismert szaggatott, monoton, hanglejtés nélküli hangszínre. Tehát:

Bemegyek a konyhába, s szólítom:

– Robi!

Egyszer csak megszólal:

– Robi vagyok. – Robi jelentkezett.

– Robi, hol van Anyu?

– Elment a boltba.

– Minek ment el?

– Kenyérér'.

– Mér' nem hoztál te?

– Nem volt kedvem. Nem... vagyok rá... be... programozva...

– A gyorsasági (tempó) váltást is a beszéd tartalma, érzelmi töltése, a beszédhelyzet stb. indokolja. Néhány *nyelvhasználati szabályt* érdemes kiemelniük:

Mindenkinek megvan a maga *átlagos beszédgyorsasága* – alkatától és beszédképességétől függően. Két szélsőség egyaránt gátolja a beszédértést: az egyenletesen *túl gyors* beszéd könnyen érthetlenné válik, az egyenletesen *lassú beszéd* pedig álmosítja, idegesíti a hallgatót.

Azt is tudatosítottuk, hogy bizonyos *műfajokat* jellegzetes tempóval és beszédritmussal adunk elő. A gügyögés, a kisgyermek beszéde, a mesemondás, a bölcsődal (altató) tempója *az átlagosnál lassúbb*; az indulatmentes elbeszélés, a beszélgetés, a telefonbeszélgetés, a rádió (tv)-hírek felolvasása és kommentálása, a magyarázat többnyire *átlagsebességű, gyors* viszont az indulatot beszéd, a non-stop beszéd, a sportközvetítés (a tévén természetesen lassúbb, mert látjuk is, a riporternek ezért sokkal kevesebbet kell közölnie) stb. Mindezeket magnószalagról is bemutatjuk, s az összehasonlítás kedvéért a fergeteges gyorsaságú *Haragosit* (Vitay Ildikó tolmácsolásában; 107. o. 15.) és a *Pletykázó asszonyok* c. kórusművet (86. o. 15.). Mindkettőben a tartalom („Fut, robog a kicsi kocsi...”, „jár a nyelvük, mint a rokka”) ábrázolása kívánja az *átlagon felüli gyors* előadásmódot.

A *tempóváltás* szükségességét különösen mondókákkal és versekkel érzékeltetjük. Pl. *Áprily Lajos Szeptemberi fák* c. allegorikus költeményének tempója – a tartalomnak megfelelően – az első két versszak után fokozatosan felgyorsul, majd lelassul, mivel a költő a megszemélyesített Nyarat vadászaton halálra sebzett vaddal azono-

sítja, mely a kopók elől menekül, majd „hörögve összeroskad valahol”. Hasonlóképp az *Estbarang* c. *Weöres*-költemény (6. o. 87. o. 11.) lassú, epikus tempója csak az utolsó versszakban kíván gyorsítást, amikor a költő a feltámadó vihart idézi.

Ritmizáláshoz külön utasítással láttuk el a munkafüzetekben található verseket (*Tamkó Sírátó Károly: Vándor móka; Weöres Sándor; Galagonya* stb.) Pl.:

(Halkan, tagoltan gyorsítva	Őszi éjjel izzik a galagonya izzik a galagonya ruhája.
tagoltan középerősen, tagoltan gyorsítva	Zúg a tüske, szél szalad ide-oda, reszket a galagonya magába.
tagoltan erősen, tagoltan	Hogyha a Hold rá fátylat ereszt: lánnyá válik, sirni kezd. Őszi éjjel
halkan, tagoltan gyorsítva tagoltan)	izzik a galagonya izzik a galagonya ruhája.

Összehasonlításképp észrevétejtük a *tempóváltást* az önkifejezés más formáiban, így az ének-zenében is. *Bartók Jóságigéző* c. kórusművében az 1–2. versszak gyors tempója a fohászserű 3. versszak elején „Nőjön fű előttük, Baj ne járjon köztük” lelassul, majd ismét felgyorsul. Hasonlóképp *Kodály Túrót eszik a cigány...* kezdetű kórusművének sebessége is lelassul, amikor egy egészen más természetű népdalra (*Csipkefa bimbója...*) tér át. Fordítottját tapasztaljuk viszont *Weöres Sándor Azért hogy én eszem-iszom...* kezdetű játékos versének kórusváltozatában.

*Nyelv, zene és mozgás* összhangját vétejtük észre a *Készen áll már a híd...* kezdetű francia népdalban (*Az avignoni híd*), amely egy népünnepély körtáncának legtipikusabb alakjait jellemzi tempó- és ritmusváltással. Erre kell ügyelni a gyerekeknek is, akik éneklük, és „eltáncolnak” egy-egy szerepet. Tehát:

... a *ténsurak* így járják, *pocakosan* járják ...  
a *bölgyek* így lejtük, *kecsesen* így lejtük ...  
a *katonák* így járják, *katonásan* járják ...  
az *anyókák* így járják, *tipegve*, így járják ...  
a *gyerekek* így járják, *ugrándozva* járják ...

azaz: ki-ki társadalmi rangjának, testalkatának, foglalkozásának, életkorának megfelelő mozgással.

– A ritmusváltás. Nem minden tanulónk beszél *természetes belső ritmus*-sal. Erre akarjuk rászoktatni ritmizáló műhelygyakorlatokkal, s egyúttal ellensúlyozni az esetleges *pattozó* és *lepegő* beszédet. Bemutatjuk azt is, hogy az erős érzelmi telítettség néha *hangzónyújtást*, *hangszórövidítést*, *hangsúlyeltolódást* okoz, s ezáltal a belső ritmust is fölborítja. (6. o. 71. o. 20; l. előző cikkünkben!)

A *ritmusváltást* az ún. *felelgető* műfajokkal érzékeltejtük. Csoport csoporttal, kar szólóval „felelget” ilyenkor. Pl.

Hoztam neked kaskát,  
hiszed-e? ... (Weöres: Csali-mese; 5. o. 11. o. 15.)  
Vagy: Porka havak esedeznek – de hó reme, róma ...  
(Regős-ének; 6. oszt. 76. o. 14.)



Vagy: Fölállok – uvajoh!

Lépek egyet – uvajoh!

Kinyújtom a kezem – uvajoh!... (Rotángvágók dala; munkadal, 6. oszt. 74. o. 6.)

Ilyen még a már említett *Tillilli-tallallalla* is *Weöres Sándor Holdbeli csónakos* c. mesejátékából, s ritmusváltással olvastuk a *Galagonya* és az *Estbarang* c. költeményeit is. (L. föntebb!)

Ritmusváltást követel gyakran az *utasítás*, a *vezénylés* is. Alábbi magnófelvétélünkön „munkahelyi testnevelés” néhány mozzanatát vezényli *Markovics Tünde* csornai ötödikes (1977; Karakai Józsefné).

A feladattal (74. o. 20.) elsősorban az ellentétes jelentésű szavak használatát akartuk bemutatni – természetes élethelyzetben. A *vezénylést* ritmusváltással kell végezni; a vezényszó, utasítások közt megfelelő *beszédszünetet* is kell tartani, hogy a gyakorlatokat el is végezhessek. (Íme a szünet egyik természetes funkciója!) Tehát:

– Gyerekek, ... álljatok fel! (Zörgés; a gyerekek felállnak.)

Lazítsuk meg izmainkat!... Elég!

Kezeket fel!... Le!... Fel!... Le!...

Emeljük fel bal lábunkat!... Rajta!... Le!... Jobb lábunkat!... Le!...

Guggoljunk le!... Kétszer szökdeljünk guggolásban, ... kétszer pedig állásban!... Gyakorlat rajta! Egy... kettő... Egy... Körzés előre!... Hátra!...

Törzshajlítás jobbra!... Balra!...

– A *beszédszünet* fiziológiai célja a *lélegzétvétel*, a közlésben viszont az *értelmi tagolás* az elsődleges feladata. Megköveteltük, hogy a tanuló minden megnyilatkozásában ügyeljen a mondanivaló tagolására, a szünetekre; fontosságát ritmizáló gyakorlatokkal, felelgető mondókákkal, párbeszédesszövegekkel mélyítettük el.

Gondoltunk a *hatáskeltő* vagy *művészeti szünetre* is. *Weöres Sándor Kínai tempom* c. versében pl. csupa egytagú szóval érzékelteti, hogy a kínai nyelv egytagú szavakból áll. A kellő szünetekkel olvasott vers – stilisztikai feszültséget kelt bennünk; a jelen esetben az ünnepélyesség érzését. Tehát:

Szent	fönn	Négy	majd
kert	lenn	fém	mély
bő	tág	cseng:	csönd
lomb:	éj	Szép,	leng,
tárt	jő,	Jó,	mint
zöld	kék	Hír,	hült
szárny,	árny.	Rang,	hang.

*Hegedüs Géza Erdöntúli veszedelem* c. regénye megdöbbentő jelenettel zárul. A legyőzött városba benyomuló földesúri sereget üres falak és halottak fogadják. Az író a *kötőszók halmozásával* érzékelteti, hogy a látvány még a győzteseket is megrendíti. Felolvasáskor a tragédiából áradó megrendülést csak *hatásos szünetek* közbeiktatásával tolmácsolhatjuk. Tehát (6. o. 54. o. 13.):

... a győzteseket üres falak | és halottak fogadták. | Kolozsvár védői közül | nem maradt életben [egyetlen egy sem. | Lépes Lóránd | halottaktól vette át | a meghódított várost. |

Lóránd úr gyűlölte a parasztokat és a céhlegényeket, | de katona volt, | aki a bátorságtól | nem tagadhatta meg az elismerést. | Mikor elért a székesegyház elé, és megtudta, | hogy még a sebesültek is | mind feltápáskodtak, | hogy karddal a kezükben haljanak hősi halált, | leszállt a lováról, | és levette sisakját. |

És levették körülötte mind | a csatlósok is. |

És nagy csendesség borult | a halott, | kiégett városra. |

És nagy csend borult | szerte | egész Erdöntúlra. |

És nagy csendesség lőn | Budán és Prágában | és a föld egyéb királyi városaiban is, | amikor hírét vették | Kolozsvár elcsöndesülésének. |

És szerete a világon | jobbágyok és céhlegények, | ha eljutott hozzájuk Budai Nagy Antal | és  
Kolozsvári Mester János népének hira, | titokban siratták őket, | és velük együtt siratták | saját  
magukat is.

A témához kiegészítésként kívánczok, hogy közben továbbléptünk a kísérletben: A 7. osztály számára összeállítottam egy – a kommunikációelméletre épülő – *stilisztikai tankönyvet és munkafüzetet*. (Címe: *A stílusról*; 132 lapon 17 lecke; a rajzokat *Ágoston Zsuzsa* készítette.) Az anyaghoz egy három és félórás tanszalagot is összeállítottam. Ezeket 1979-ben kipróbáltuk a kísérleti osztályokban, köztük néhány 8.-ban is.

Az első lecke a kommunikációelméleti alapfogalmakat tisztázza, *A „hangos” stílus* c. lecke első alfejezete viszont *A „beszédműfajok” stílusa* címet viseli. Itt a korábban tanult *beszédtechnikai ismereteket* a következőképp összegezzük:

1. Gondolatainkat többnyire „élőszóban” közöljük másokkal; a nyelv „hangos”, hallható formájával, *a beszéddel*.

Az élőbeszéd *formája végtelenül változatos*, szüntelenül alkalmazkodnia kell az adott beszédhelyzethez, hisz a beszélő, a beszéd társ, kettőjüknek egymáshoz való kapcsolata, a beszéd téma, a beszéd situáció is folytonosan változik.

2. Évezredek folyamán azonban bizonyos mondanivalóhoz, beszédhelyzethez sajátosan alkalmazkodó „*beszédműfajok*” alakultak ki. Ezek „zenei” formája *megközelítően hasonló* egy-egy műfajon belül. Gondolj arra, hogy a *mesét* csaknem mindig hasonló tempóban, ritmussal mondják, a *kabarét* ugyancsak könnyen felismered a „füleddel”.

3. A „zenei” *eszközök* alkalmazása az egyes „beszédműfajokban” lényegesen eltérő. de egy adott „műfajra” mindig jellemző. Így pl.

más-más vagy hasonló:

- a hang színezete,*
- a bangerő és a hangsúlyozás,*
- a hang terjedelme és a banglejtés,*
- a beszédtempó, a ritmus és a szünet.*

4. Ha kifejezően akarsz valamit előadni, ha nem akarod, hogy a tartalmi és az érzelmi mozzanatok elsikkadjanak, akkor *alkalmazkodnod kell a „műfaj” beszédstílusához!*

Ezenkívül ügyelned kell:

- a helyes légzésre,*
- a hangok és hangkapcsolatok tiszta kiejtésére!*

A tanulók az elemző megbeszéléshez a fontosabb „beszédműfajok”-ból szövegrészeket hallgatnak a tanszalagról. (A szövegek a munkafüzetekben is megtalálhatók, hogy a látás és a hallás egyaránt megkönnyítse a törvényszerűségek felismerését. A „beszédműfajok” a következők: *kiolvasó* (kottával), *mesekezdet* (kottával), *narrátorszerep rádiójátékban, narrátorszerep tv-filmben, monológ* (rádiójátékból), *kötetlen beszélgetés, vallomás, konfliktus – tragikus megoldással* (A *köszívű ember fiai* c. rádiójátékból), *konfliktus – humoros megoldással* (Déry: *A talpsimogató* c. vígjátékának tv-változatából), *hírek a rádióból, nyilatkozat* (a „Mégkérdezzük a minisztert” c. tv-sorozatból), *ismeretterjesztő előadás, meggyőzés vitában* (rádiójátékból), *néprajzi riport* (Máder László: *A Szenke-patak balladája* c. dokumentumműsorból), *versmondás* (112–118. o.).

A tanulókkal azt vitatták meg a kísérletvezető tanárok, hogyan alkalmazkodik a „zenei” forma a tartalomhoz, a hallgatóhoz, a beszédhelyzethez; miben különbözik egymástól az egyes „műfajok” beszédstílusa.

## Az alkotóképesség fejlesztése tervező feladatokon

Az iskolai ünnepélyeket, évfordulókat vagy az országos rendezvényeket (pl. úttörő-olimpia) a közvetlen részvételen túl azzal is emlékeztetessé tehetjük, ha azokra meghívókat, plakátokat, emblémákat készítettünk a tanulókkal. Miközben ezek a munkák készülnek, ezalatt érzelmileg is ráhangolódnak az ünnepélyek, megemlékezések tartalmára, hangulatára. A képi megformálás enélkül ugyanis merő formalitás lenne.

A sikeres munkákkal az osztályon kívül is szerepelhetnek. Az úttörő faliújságon, a névezetes események számára fenntartott ünnepi falon, vagy a különböző fórumok által meghirdetett pályázaton.

Ezek a lehetőségek nagyban segítik a pedagógust az alkotó folyamatok kibontakoztatásában, az ilyen jellegű intellektuális érdekltség szükséges az alkotó munkához. Átsegíti a tanulókat azokon a nehézségeken, kudarcokon, amelyek természetesen a munka során, de a gyerek számára még szokatlanok.

Mialatt egy fogalom, gondolat vagy érzélem érzékelhető formát ölt, azalatt megy végbe az a bonyolult folyamat, amit egyszerűen alkotó munkára nevelésnek ismerünk. Az alkotó képesség feltétele is, eredménye is az alkotó munkának, ezt az egymásból fakadó bonyolult folyamatot próbálok helyenként megragadni, és a gyakorlati munka, az oktatás területe felől értelmezni. A mostani elemzés a kollázs technikával készített munkákat érinti elsősorban, de kitér a többire is.

A tanulók viszonyulása különböző az alkotó feladatokhoz. Nagyon sok függ a választott technikától, kellően formálható-e általa a gondolat. Szeretik ezeket a feladatokat, mert saját ötleteiket valósíthatják meg, a legkülönbözőbb anyagokkal dolgozhatnak; válogatás, babrálás a szép színes anyagokkal, papírokkal való játék az magában is külön öröm. Kipróbálni a színviszonylatokat, elvégezni a munkamozdulatokat, – tépést, vágást, ragasztást – ez mind-mind külön élmény. Természetesen sokkal több ötlet születik ilyen órán, mint amennyi végül is megvalósításra kerül.

Az először jelzett szempont – a szereplési lehetőség – az egyik motiváció, a másik a tervezés szakaszában folyó rendkívül sokrétű cselekvés. Ehhez különbözőképpen viszonyulnak a tanulók, a feladatban rejlő feszültséget egyéniségüktől függően másképpen vezetik le. A feladatra való ráhangolódás, az állandó döntési kényszer és az anyaggal való manipulálás (ami néha küzdelem) nyugtalansággal jár. Van, aki azonnal elveszi a társától a papírt, mert úgy érzi, azzal tud csak dolgozni, s nincs ideje kicserélni vagy elkérni. A másik, a határozatlan típusú: minden lépése után zaklatja a társait vagy a tanárt, nem tudja eldönteni, melyik a helyes megoldás, választani nem tud, és a döntéssel járó felelősséget nem viseli el, ettől ideges. Az ilyen típusú gyerek sok változatot csinál, mert számára a tervezés időszaka, maga a változtatás lehetősége az öröm.

Az osztályközösségben általában azok a tanulók érik el hamarabb a sikert, akik a hozott adottságok mellett rendelkeznek néhány, az alkotásra ösztönző képességgel is. Ilyen pl.: jó megfigyelőképesség, koncentrálni tudás és gazdag érzélemvilág. Az ilyen gyerekek tele vannak ötlettel, mondják, mesélik, az üres papíron szinte látják a leendő művet. Gyakran előfordul viszont, hogy az idő haladtával ezek a tanulók a valóban jó ötletet és szép gondolatot realizálni nem tudják, mert hiányzik belőlük az alkotó munkához szükséges másik feltétel: a kivitelezéshez nélkülözhetetlen motorikus kifejező képesség.

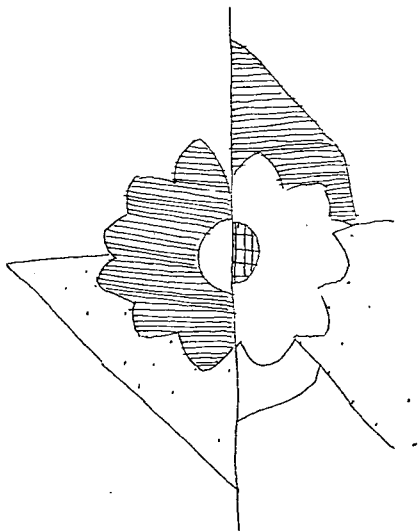
Van olyan típusú gyerek, akit zavar, szinte bénít az üres felület. Ha a motorikus kifejező képessége a fejlettebb, akkor más módszerrel oldja meg a feladatot. Lépésről lépésre halad, apránként jönnek a gondolatai, maga az anyag adja az ötletet, s a legvégén áll össze a kompozíció.

Fordított utat jár be a két típusba tartozó. Mindkettő egyformán eredményes, hiszen óra végén, értékeléskor, már meg sem különböztethető a kétféle módon készített mű. Mivel az osztályban különböző képességűek és felkészültségűek a tanulók, ezért a feladat megjelölése után a módszereket úgy választjuk meg, hogy mindenkiben, – az eltérő felkészültség ellenére – az alkotó képesség kifejlődjön.

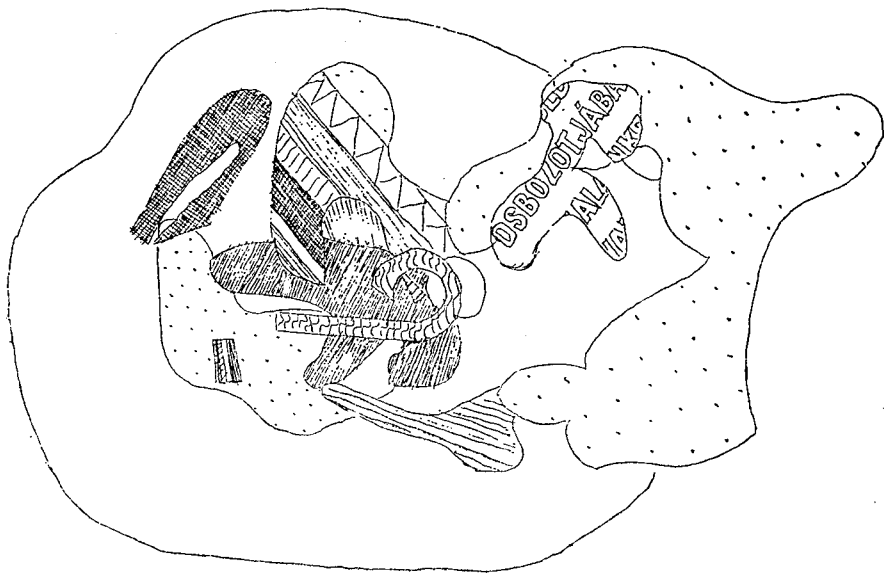
Az eddigiekből úgy tűnhet, mintha az alkotó munka a tanuló magánügye lenne. Alkotóképességgel nem születik a gyerek, szerencsés esetben adottságokat hoz magával. Ez olyan nagyszerű lehetőség, amit fejleszteni kell, képességgé alakítani. Rajzórán magát formákkal, színekkel kifejezni tudó egyéniséget képzünk. Ez eltér a más területen megszokott szóbeli, egyfajta fogalmi kifejezőképességtől.

Az alkotóképesség összetett képződmény, mely több ösztönző és az alkotást lehetővé tevő folyamat egymással dialektikus kapcsolatából alakul. Ezt, mint legfontosabb szempontot figyelembe véve, a következőképpen tervezzük a munkát minden évfolyamon:

1. Fejlesztjük a megfigyelést, mely képesség elsősorban speciális tanulmányokon fejlődik, a tárgy formájának, karakterének vagy szerkezetének vizsgálatakor. A kész munka visszacsatolás tanárnak, diáknak. A tanulóban ezalatt kifejlődik egyfajta, rá jellemző kifejezőkészség, mely egyenlő az ábrázolási képességgel. Éveken át tartó folyamat ez. Amikor ismert formát, tárgyat redukálunk, átalakítunk, akkor a tanuló megfigyelési képességének fokáról is meggyőződhetünk. Amit intenzíven megfigyelt, arra jobban emlékezik, s általánosított formájában a tárgy lényegét fejezi ki. Nem sémát, hanem típust vagy egyedi darabot, elemet alkot. (1. ábra.)



2. Ösztönző emóciók is szükségesek az alkotáshoz. Különösen a megszokott, mozgalmi ünnepek érzelmi telítődése fontos. Ehhez segítségül jöhetnek a társművészetek: a zene, ének és a jól előadott vers. Többet jelentenek a tanuló számára, mint ha a sablonná merevedett jeleket (plakátokat) hozunk eléje. (2. ábra.)



3. Az eddig nem említett intellektuális képesség pl. a kreatív gondolkodás, vagy ennek feltétele, a szenibilitás, a dolgok iránti érzékenység, fogékonyság fejlesztése is állandó napi teendő. Ennek a hiánya leginkább akkor vehető észre, amikor az osztályban sok az azonosan megoldott „önálló” munka. Vagy ha az egyes gyerek évről évre ugyanúgy oldja meg az azonos típusú feladatokat. Mivel ez a képesség, pl. a kreativitás nagyon összetett, sokrétű, ezért a fejlesztése sem egyszerű. A műalkotások elemzése hatásos ehhez, de nem elegendő. A legkülönbözőbb helyekről jövő hatások alakítják, észrevétlenül épülnek be a tanuló személyiségébe, meghatározzák ízlését, ítélőképességét, viselkedését.

4. A színekkel való manipulálást döntően meghatározza, milyen fokon fejlett az intellektuális képesség. A megszokott tárgy formáját hamarabb változtatja meg, mint a színét. Konvencionális szín párokat használ, valamilyen külső hatás nélkül, önként, a megszokottól nem tér el. A szín sokkal inkább hordozza a lényegét, a tartalmát, mint a forma. Az átlag gyermek az alapszíneknél csak valamivel többet ismer fel, de mindig kevesebbet használ. A színérzékenységet úgy fejlesztjük, hogy minden szín-elméleti problémát érzékletesen oldunk meg. Csak azokról a viszonylatokról beszélünk, amelyeket egy időben szemléltetünk is. Az alapvető szín párok, a kiegészítő színek jelentőségét kísérlettel igazoljuk. Nagy fehér felületre élénk cinóber foltot tűzünk, amit kb. fél percig mereven szemlélnek, majd a foltot hirtelen eltávolítjuk, s a helyén ugyanolyan alakú, nagyságú zöld foltot „látnak”. A fiziológiai bizonyítás után lehet beszélni a színek hatásáról.

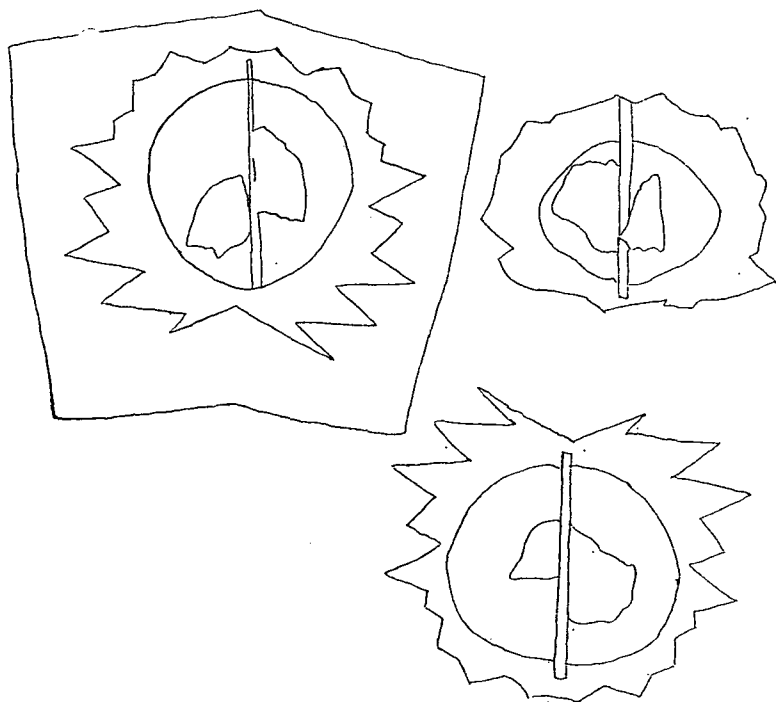
Az alkotó tevékenységnek van néhány pontosan körülhatárolható, a tanuló számára is érzékelhető mozzanata. Az egyik: ismert, tanult formákból elvonatkoztatással képelemek alkotása; a másik: a velük való komponálás, felület kitöltése.

#### 1. Az ismert formák újraalkotása

A képzőművészeti nevelésben alkotásnak, alkotó tevékenységnek nevezzük a község számára nem új, az emberiség által már régen felfedezett dolgokat, melyeket

a tanuló maga számára felfedez vagy megalkot. Ez a fajta cselekvés nem mindig azonos a logikus gondolkodással. Amikor nem követi a formális logika szabályait, hanem az új formát a képi megjelenítés „szabályai” szerint alkotja, akkor mondjuk, hogy ötletes, eredeti, egyéni. A redukálás nem egyszerűen sémaalkotás, mégcsak nem is tipizálás, hanem a lényeges jegyekből valami új alkotása. Ezt a rugalmas viselkedést, a permanens megoldáskeresést is tanítani lehet, és gyakoroltatni kell. Erre alkalmasnak adnak a feladatsorok, melyekben ugyanazt a tárgyat kell különböző ábrázolási rendszerben kifejezni. A formát alkalmanként másképpen látja, s a többféle ismeretet sűríti egy ábrába.

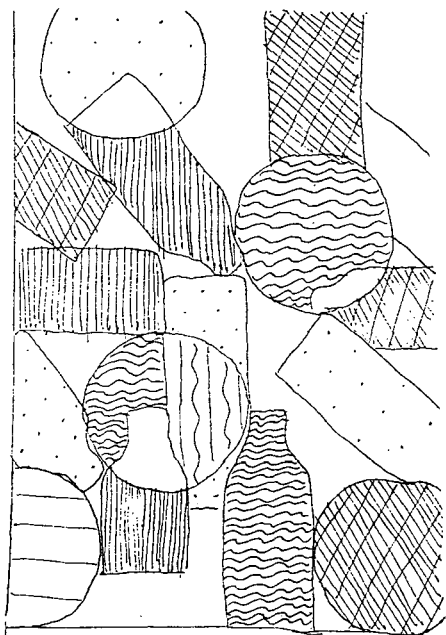
Homogén felületű papírral a formák síkszerűségét hangsúlyozzuk, ami sokkal valószínűbben hat, ha ugyanott nem homogén faktúrájú anyaggal is dolgozunk. A 3. ábra vadgesztenyeje a növény teljesen hiteles ábrázolása, minden lényeges jegyet feltüntet. Pedig nem is hasonlít a biológiai könyvek ábráira. A biológiai hűségű munkánál több, mert a lényegest a fogalmat emeli ki. Pl. a két fél gesztenye a burokban nem azonos nagyságú, alakú, de megközelítően azonos színű, a burok nem szabályos gömb. Színei – világos kadmium, narancs, fehér és umbra – nem a növény színei, összehatásukban idézik az őszt. Hirdetésre, figyelemfelkeltésre alkalmas eszköz a *kollázs*. (3. ábra.)



A vetületi ábrázolás ugyanannak a tárgynak több nézetét, adja, egyszerre mutatja különböző kiterjedését. A megfigyelőképességet és a fantáziát együttesen fejleszti. Jó megfigyelésű tanuló egy nézetből következtet a többire, nincs szüksége közvetlen szemléltetésre. Ugyanarról a tárgyról egy időben legalább kétféle ábra készül, s ezek, mint új formák, elemek a tervező feladat eszközei. (4. ábra.)

## 2. A felület megkomponálása

Ha egy vagy több elemet meghatározott célból a választott felületen elrendezünk, akkor komponálunk. Kompozíciót bármilyen eszközzel, eljárással készíthetünk; minden képelemmé válik, ami jelentéssel bír. Tulajdonképpen minden rajzórán van szerepe, de a speciális órákon a komponálás maga a feladat. 10–12 éves korig tipikus a háromféle elrendezés: a vonalas (tényleges, vagy képzelt vízszintesen sorakoznak



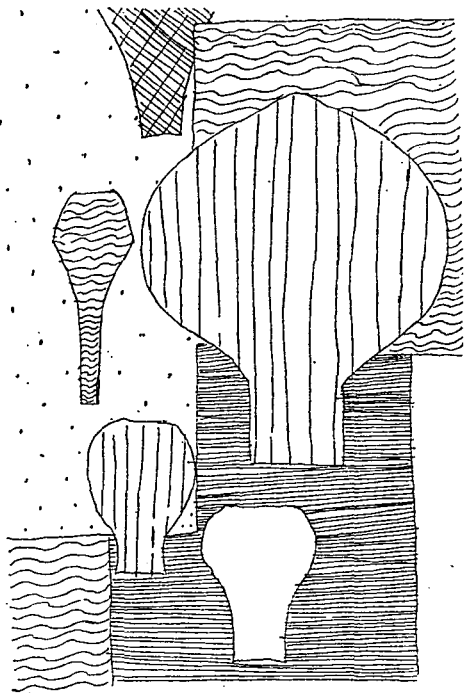
az elemek), szimmetrikus (a nagyobb elem törvényszerűen középen), és a kettő kombinációja. Nyugalmat, biztonságot, stabilitást nyújt. Hogy unalmas is, és érdektelen is, azt csak egy más elrendezésű munka mellett veszik észre.

Nem rajzórán alakul ilyenné az ízlésük. A naponta megoldott írás és számtan feladatok azonos rendszer szerinti elhelyezése a füzetben, az sugallja ezt a logikus rendet. Az alkalmankénti és ritkán tudatosított komponálási feladatok nehezen változtatják meg a szokásokat. Csak a nagyhatású, rendkívül szuggesztív, érzékletes szemléltetés tudja a szokást megtörni, s a tanulót rábírni új utak keresésére. Azt a transzfer hatást kell erős ingerekkel semlegesíteni, amely az írásban megoldott feladatokból hat.

*Kétirányú a tevékenységünk.* Egyszer adott felületre válogatjuk a megfelelő nagyságú és számú elemet, másszor az elemekhez utólag választjuk a felületet. Mindkét eljárás szükséges, rugalmasságra, problémaérzékenységre nevel. Mágneses táblán könnyen mozdíthatók az elemek, az elrendezési elv is láthatóvá válik, ha a felezőket vagy az átlókat berajzoljuk. Didaktikailag szerencsés a problémákat „tisztán” exponálni, külön-külön bemutatni a kompozíciós és színproblémákat. Sem a komponáláshoz, sem a színek variálásához kész elemet nem használunk, csak jelzést. Az alkotó mun-

ka előtt a témához tapadó nagyon konkrét formák szemléltetése utánzásra való fel-  
szólításnak hat. Ebben az esetben a legjobbat sem célszerű utánozni, minden más, a  
legszerényebb munka is magasabbrendű, ha egyéni alkotás.

b) Másodszer a kiválasztott elemekhez, illetve a kompozícióhoz keresik a meg-  
felelő felületet. Színt és formát kell több tényezővel összevetni. Hogy választani  
szükséges, és a megszokott rajzlapméret és arány automatikusan nem használható,  
azt nyomdai kész plakátokon bizonyítjuk. Rendszerint természetesnek tartják, ami ké-  
szzen van, csak elemzéssel tárhatók fel a szabályok, vagy rendellenességek. Pl. az  
aszimmetrikus plakátot ritkán észrevételezik, a benne levő rend nyugalmat ad, éppen  
úgy mint egy szimmetrikus. A köztük levő különbséget elemző módon kell feltárni.  
A mágneses táblai applikálás és az írásvetítőn való rendezés ehhez nagyon hatásos  
eszköz. (5. ábra.)



Összefoglalásként a következőket vontuk le:

A munka során a tanulónak több tényezőt kell állandóan értékelni. El kell dön-  
teni, hány elemmel tudja kifejezni a gondolatát. Ezeket mekkora felületen helyezi el.

Formát, színt és nagyságot állandóan összevetni, egyetlen tényezőnek változására  
a többit felülbírálni, átrendezni, ez az alkotó folyamatnak nagyon fontos része. Akiben  
nem alakult ki a kellő rugalmasság, és valamely részcsелеkvését változtathatatlan-  
n tartva keresi a megoldást, az is alkot. Igazi kombinációt viszont az játszik, aki elfo-  
gadja a szabályt: ha bármelyik rész vagy tulajdonság változik, változik minden más  
is. A variálás nem tanári, külső kényszer, hanem belülről jövő igény az újra, a soha  
nem látottra.



A tanterv ezt a következőképpen fogalmazza: „az esztétikum iránti fogékonyság és az ízlés nevelése...” ez pedig időigényes munka. A tanulók ízlését a kellő számú gyakorlás és a jó hatások érlelése alakítja. Bár tudjuk, hogy ez a típusú fejlődés nem lineárisan halad. A változatos feladatok megerősítik a folyamatot, ugyanazok ismételtetése elszürkíti. Az irányítás nélküli „próba-szerencse” találgatás érdekes a tanárnak egy adott szituációban, és hasznos lehet pszichológiai kísérlethez, de a rendszeres magára hagyottság nem fejleszt alkotó képességet.

A szokatlan, feszültséget keltő, újszerű megoldásokat nem mindig fogadják el a tanulók, annak ellenére sem, hogy maguk készítették. Az ízlés a leglassabban fejlődő képződmény. Tanári irányítás mellett, jól szervezett tanórán kibontakozik a tanuló, s a célszerű feladatsorokból a legtöbbet kaphat: az önkifejezés képességét.



HEGEDŰS ANDRÁS NÉ

Szeged

## Kulturális foglalkozások a napközi otthonban

A kulturális foglalkozások anyagának összeállítását minden esetben körültekintés, gondos válogatás előzi meg. Az a célunk, hogy tanítványaink a foglalkozásokon szórakozzanak, élményeket szerezzenek, és fogékonnyá tegyük őket a különböző művészeti ágakhoz tartozó alkotások élvezésére, megszerettetésére. Emellett gyakoroljuk a szép versmondást és az élő beszédet, fejlődik a figyelmük, erősödik az akaratusuk, kitartásuk, határozottabbá válik a fellépésük.

Csoportommal 4–5 hét kulturális foglalkozásainak anyagából műsort szoktunk összeállítani. Például rendszerezünk, összefoglaljuk az egy-egy évszakkal, hónappal, eseménnyel, ünneppel, népszokással kapcsolatos ismereteinket, s ezt bemutatójuk, előadjuk a többi napközis csoport előtt. Tanítványaim így nemcsak sikerélményekhez jutnak, hanem maguk is tapasztalják, hogy munkájukkal másoknak is örömet szereztek.

Az alábbiakban téli összeállításunkból mutatok be három foglalkozást. (Megjegyzem, hogy a bemutató foglalkozáson „Téli hónapok” címmel a három anyagból összeállítást mutattunk be.)

### DECEMBER

#### Télapó ünnep és karácsony

(Diszletünk egy feldíszített fenyőfa volt. Ekörül álltak és játszottak a gyerekek.)

*Narrátor:*

Sok száz évvel ezelőtti legenda szerint egy Miklós nevű püspök a névnapján – december 6-án – egy szegény család három leányát úgy ajándékozta meg, hogy éjszaka pénzt dobott be az ablakukon. Innen ered az a szokás, hogy Miklós nap reggelén a fényesre tisztított cipőkbe cukorkát, csokoládét, szaloncukrot tesznek a szülők és a nagyszülők. Ez a „Télapó” ajándéka.

1. Hull a pelyhes, fehér hó – dal (nyugat-európai gyermekdal – Róssa Ernő).
2. Csodálatos karácsony az erdőben – francia mese.
3. Suttog a fenyves – dal (népdal – Weöres Sándor).
4. Donászy Magda: Télapó az erdőben – verses mese, előadása bábokkal történt (Donászy Magda: Körjáték c. kötet.).
5. Pattanj, pajtás! – dal (népdal – Szőnyi Erzsébet).
6. Télapó itt van – dal (népdal – Donászy Magda).
7. Bújdosó Ágnes: Huncut Miska mikulása – vers (gyűjtés).

*Narrátor:*

A karácsony a szeretet és a béke ünnepe. Ilyenkor mindannyian örömet akarunk szerezni egymásnak, ezért ajándékokkal kedveskedünk szeretteinknek.

1. Ezüst szánkót hajt a dér – dal (Gazdag Erzsí-Kodály Zoltán).
  2. A hópelyhek tudták – mese előszóval (Bakó Ágnes: Széllébélt karácsony c. kötet).
  3. Kiskarácsony, nagykarácsony – dal (népdal, 1. osztályos énekeskönyv).
  4. Weöres Sándor: Nöl a dér, álom jár – vers (Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne c. kötet).
  5. Jaj, de pompás fa! – dal (3. osztályos énekeskönyv, Bárdos Lajos).
  6. Donászy Magda: Karácsony, Karácsony van – versek (Donászy Magda: Körjáték c. kötet).
  7. A zöld fenyőfán – dal (szlovák dallam – Petneki Jenő), körjáték a fa körül.
  8. Gabi karácsonya – diafilm vetítése.
  9. Fenyőünnep immár eljő – dal (népdal – Weöres Sándor).
  10. Móra Ferenc: Szép karácsony, szép zöld fája – mese (Móra Ferenc válogatott elbeszélései).
- Andersen: A kis gyufaárus lány c. meséjét is szoktam olvasni: Andersen: Mesék és történetek c. kötet.
11. A hajnali harangszónak – népdal.
  12. Magyar karácsony – Népek karácsonya – lemezhallgatás.  
(Közben kartonból készült, felállítható, színes papírokkal díszített kis fenyővel ajándékoztuk meg az elsősöket.)
- A dalok Kodály Zoltán: Kis emberek dalai c. füzetében és az Ének-zene az óvodában c. kötetben találhatók.

JANUÁR

Tél

1. *Kivetített diakép* – Brueghel: Téli táj.  
*Zene:* Vivaldi: A négy évszak – A tél I. tétel – lemezhallgatás.  
(Az elhalkuló zenében megszólalt a *narrátor*.)

Ha naptárad kinyitod –  
január kezdődik ott.  
Január, január,  
csupa hó a láthatár.  
Údvar, pítvar hótól ropog,  
kék homályba bújít a nap,  
kályháinkban jó tűz lobog,  
szálló füstjük égre csap.

(Marsak: Kerek esztendő – Január)

(A *zene* felerősödött, majd elhalkult.)

2. Davies: A tél szépsége – vers (2. osztályos olvasókönyv – nem a teljes vers).
3. Várnai Zseni: Hull a hó – vers (Cini-cini muzsika – óvodások verseskönyve).  
(*Zene* a II. tételből.)  
*Kivetített diakép:* Fényes Adolf: Behavazott város.
4. Kiss Dénes: Hópillék – vers (Kiss Dénes: Tiki-taki, fateke c. kötet).
5. Hull a hó is – dal (finn dal – Csukás István; Európai gyermekdalok, I. kötet), csak az első versszakát énekeltük.

*Narrátor:*

A tél szépsége csodálatos. Még az állatok is különös módon érzékelik.

6. Félix Salten: Bambi (részlet magnóról):

Egy napon egy fiatal szarka szállt át a réten. Valami fehér, hűvös hullott a szemébe, még egyszer, még egyszer, fátulat ejtett pillantása elé, és apró, fehér, vakítóan fehér pelyhecskék táncoltak körülötte. A szarka csattogva megállt röptében, fejét felemelte, és magasabbra szállt a levegőben. Hiába, a fehér, hűvös pelyhecskék ott is elérték, és újra a szemébe hulltak. Még egyszer kihúzta magát, és még magasabbra emelkedett.

- Ne fáradozzék, lelkem! – kiáltott rá a varjú, aki szintén éppen arra repült – Ne fáradozzék! Olyan magasra nem tud szállni, hogy ezek a pelyhecskék utol ne ériék. Ez a hó!
- A hó? – csodálkozott a szarka, és küszködött a fürgeteg ellen.
- No, persze – mondta a varjú –, most éppen tél van, és ez itt a hó.
7. Jaj, de árva – dal (Gazdag Erzsí-Kodály Zoltán; Kodály Zoltán: Kis emberek dalai).
  8. Tasnádi Varga Éva: Hullj csak, havacska! – vers, pálcikababokkal adtuk elő (gyűjtés).

*Narrátor:*

Az állatok sokat szenvednek a hidegtől. Nincs eleségük. Még egymást is elpusztítják.

9. Félix Salten: Bambi – (részlet magnóról).

Az erdőben... a tél tartós volt... a levegő tiszta... könnyű és erővel teljes... Énekelt a hidegtől... minden csendes volt, de mindennap történt valami iszonyatos. Egyszer a varjak megtámadták nyúl barát kisfiát, aki ügyis betegen feküdt, és borzalmas módon megölték. Sokáig és szánalmas módon hallatta panaszszavát. Nyúl barát éppen úton volt, és amikor közölték vele a szomorú hírt, egészen magánkívül volt. Egy más esetben a mókus futott fel s alá a torkán nagy sebbel, amelyet a nyest harapott rajta. A csodával határos, hogy a mókus el tudott szökni előle... Rohant vészettül. Időnként megpihent, leült, kétségbeesetten emelte fel első lábait, ijed-  
tében és bánatában a fejéhez kapott, és ezalatt fehér melléből egyre patakzott piros vére. Egy álló óráig szaladgált így, aztán hirtelen összecsuklott, esetlenül veresett egyet-kettőt az ágon, és holtan zuhant a hóba. Nyomban ott termett néhány szarka, hogy lakomázzék a holttesten. Megint más alkalommal a róka szétépte a szép, erős fácánt, amely általános tisztületnek és szeretetnek örvendett. Halála széles körben részvétet keltett, és fölöttébb szánták vígasztalan özvegyét... Senki sem érezte többé biztonságban magát, mert mindez fényes nappal történt.

10. Micimackó – lemezhallgatás.

11. Donászy Magda: A tücsök és a hangya – verses mese, La Fontaine meséje nyomán, pálcikababokkal adtuk elő (Donászy Magda: Körjáték c. kötet).

12. Takáts Gyula: Cinege, binege – vers (Takáts Gyula: Dorombol a hold).

13. A kisnyúl didereg... (Gazdag Erzszi-Ádám Jenő, a Hull a hó, hull a hó c. vers 2. és 3. versszakát énekeltük (3. osztályos énekeskönyv)).

*Narrátor:*

A télnék nagyon örülnek a gyerekek. Lehet szánkázni, korcsolyázni, sietni, hóembert építeni.

14. Gazdag Erzszi: Hóember – vers (Gazdag Erzszi: Mesebolt c. kötet).

15. Országúton nagy a hó – dal, furulyakisérettel (Csukás István-Kodály Zoltán; Kodály Zoltán: Kis emberek dalai).

16. Kosztolányi Dezső: Szánkázunk! – vers (2. osztályos olvasókönyv).

17. Weöres Sándor: Száncsgöngy – vers (Weöres Sándor: Ha a világ rigó lenne c. kötet).

18. Mozart.: Utazás szánon – lemezhallgatás.

19. Találós kérdések, mondatkiegészítés:

I. Közületek ki látott  
ilyen furcsa virágot?!

Nincsen semmi illata,  
nem köthetem csokorba,  
vázába se tehetem,  
s eltűnik a melegen!  
(Jégvirág)

II. Fagytól, jégtől sose fél,  
s szánon szalad – ő a ...  
(Tél)

III. Égből hullok,  
fehér vagyok,  
szeretem a  
kemény fagyot.  
Siklik rajtam  
szánkók talpa,  
víg csatákban  
vagyok labda.

De ha olvad,  
vizzé válok,  
pára leszek,  
égbe szállok.  
(Hópehely)

20. Szállongó szél – német dal (Európai gyermekdalok, II. kötet).

21. Andersen: Hókirálynő – diafilm vetítése.

FEBRUÁR

Farsang

*Narrátor:*

A farsang a vidám szórakozások, táncos multságok, evés-ivások ideje. Nálunk karneválnak is nevezik a farsangi bált, melyre az emberek jelmezbe öltöznek, táncolnak, tréfálkoznak.

(A gyerekek szétszórta álltak. Mindenkinék valamiféle áru: csizma, ködmön, kosárban alma, trombiták, kendők, kolbász volt a kezében. A farsangi csákok, sapkák, szemüvegek, dudák is a vásár hangulatát keltették. Ezeket fonalra fűztük, a fonalat kifeszítettük.)

Vásári jelenet:

Kikiáltó:

Babák, bábok,  
bábuk bálja,  
kezdődik itt  
nemsokára.  
FigyeljeteK, gyerekek!  
Meghívómat  
kikiáltom,  
vegyetek részt  
mind a bálon.  
Uccu! Ott a helyetek!

Babák, bábok,  
bábuk bálja,  
hivatalos  
a vásárra,  
ti is mind ott legyetek.  
A vásárnak  
nincsen párja  
mókák, áruk,  
árak bálja,  
portékáját  
ott kínálja  
bohó Bábos Benedek!  
(Kiss Dénes: Bábu bál)

(Vevők és eladók lépnek ki a vásárosok közül, kezükben portékáikkal.)

1. Olcsó az alma,  
Itt van halomba,  
aki veszi, meg is eszi,  
olcsó az alma!

2. Kis trombitát vegyenek,  
pirosat, fehérét,  
lilát, sárgát, kéket!

4. Van-e csizma eladó,  
hóba-sárba mindig jó?  
Van kis csizma eladó, szép varrás a szárán,  
hogya ílyet hordanék, bizony sose bánnam.

3. Mézesbábot vegyenek,  
tükrös-szívet, szépet!

5. Van-e ködmön eladó,  
szélbe-fagyba mindig jó?  
Van kis ködmön eladó, szép hímzés a vállán,  
hogya ílyet hordanék, bizony sose bánnam.

(Weöres Sándor: Vásár)

6. Van-e szoknya eladó,  
tarka-barka, suhogó,  
a derékra simuló,  
nyárba-télbe jó.

Nincsen szoknya vehető,  
csak egy régi lepedő,  
ráncos, rojtos, repedő,  
üsse meg a kő.

(Weöres Sándor: Táncnóta)

7. Paripám csodaszép pejkó,  
ide lép, oda lép, hejhó!  
Hegyen át, vizen át vágat,  
nem adom, ha ígérsz százat.

Amikor paripám ballag,  
odanéZ valahány csillag.  
Amikor paripám táncol,  
odanéZ a nap is százszor.

(Weöres Sándor Paripám csodaszép pejkó)

8. Harap-utca három alatt  
megnyílt a kutya-tár,  
síp-pal-dobbal megnyitotta  
Kutyafülű Aladár.  
Kutya-tár! Kutya-tár!  
Kutyafülű Aladár!

Húsz forintért tarka kutya,  
tizéért fehér kutya jár,  
törzs-vevőknek öt forintért  
kapható a kutya már.  
Kutya-tár! Kutya-tár!  
Kutyafülű Aladár!

(Weöres Sándor: A kutya-tár)

(Az utóbbi két verset fiúk mondták el, a refrént a kórus ismételte.)

9. Kisültek a kiflik, zsömlék,  
Friss, ropogós perecek,  
Levelesek a pogácsák!  
Gyertek ide gyerekek!  
Egyetek, vegyetek!  
Jó étvágyat gyerekek!

10. Jól megsült a túrosbéles,  
Tölteléke kicsepeg.  
Nini, Jani szedegeti  
A mazsolaszemeket.  
Egyetek, vegyetek!  
Jó étvágyat gyerekek!

(Donászy Magda: Vásárban,  
Csóka, róka, móka c. verseskötet)

11. Hivogat a lacikonyha  
akinek nagy éhe-szomja,  
falatozik friss pecsenyét,  
kortyolja rá a hegy levét.

(Csukás István: Áll a vásár,  
Cifra palota c. verseskötet)

(A lányok, fiúk félkörben helyezkedtek el.)

12. Legények:

Kürtös pogácsa, füstölt szalonna,  
itt van rakásra, díszlik halomba.

Lányok:

Minden kcpasznak jut hajnövesztő,  
minden ravasznak egy nyírfavessző.

Legények:

Minden leánynak füstös kemence,  
minden legénynek tág-öblű pince.

Lányok:

Minden leánynak szép rózsza, szekfű,  
minden legénynek hátára seprű.

(Weöres Sándor: Szüret után)

(A kislányok csoportjából kivált két kislány, s ők mondták el a következő verset kézmozdulatokkal kísérve. A refrént a kórus ismételte.)

13. Juli néni, Kati néni  
– letye-petye-lepetye! –  
üldögélnek a sarokba,  
jár a nyelvük, mint a rokka,  
– letye-petye-lepetye! –

Bárki inge, rokolyája,  
– letye-petye-lepetye! –  
Lyukat vágnak középhe,  
kitűzik a ház elébe  
– letye-petye-lepetye! –

(Weöres Sándor: Pletykázó asszonyok)

(A vásári gyülekezet most nézőközönséggé vált. Megérkeztek a cirkuszosok. Őket figyelték szőnyegre ülve a többiek.)

*A cirkuszosok előadása:*

*Kikiáltó:*

Érkezik a vándorcirkusz,  
hoznak elefántot,  
tarka bohóc vezeti,  
Füsti Pisti követi,  
ilyet sose látott.

Sátor alól kikiáltó szétnéz:

„Itt látható a nagyhírű bűvész!  
A lábával karikázik,  
a kezével citerázik,  
az orrával orgonázik,  
a fülével figurázik,  
a szemével gurgulázik,  
a szájával vacsorázik!”

(Weöres Sándor: Vásár)

1. Jancsi bohóc  
a nevem.  
Cintányér a  
tenyerem.

Orrom krumpli,  
szemem szén.  
Szeretném,  
ha szeretnél!

Velem nevensz,  
ha szeretsz,  
Ha nem szeretsz,  
elmehetsz!

Szívem, mint a  
cégtábla,  
ruhámra van  
mintázva.

Kezdődik a  
nevetés,  
Tíz forint a  
fizetés.

Ha nincs pénzed  
ne nevensz.  
Azt nézd, innen  
elmehess!

(Gazdag Erzsébet: A bohóc köszöntője)

(Ezután a gyerekek a nyári táborban tanult három énekes játékot adták elő, melyeket mozgással, táncal kísérték. A játék után a nézők felálltak, és megkezdődött a farsang.)

*Farsangi jelenet:*

(A gyerekek félkörbe álltak, a szereplők előléptek. Az első verset két fiú mondta, egymás hátát megvergetve.)

1. Mondok egyet Elemér barátom,  
rólad cincog az egér a zsákon.  
Mondok egyet te komám, valóban,  
rólad ordít a számár az ólban.  
(Weöres Sándor: Mondok egyet Elemér)
2. (Fiú:)  
Én vagyok a szemétlapát,  
a söprű a párom,  
Mindén reggel négy sarokban  
táncom veled járom.  
(Károlyi Amy: Én vagyok a szemétlapát)
3. (Táncolva énekeltek a gyerekek:)  
Járjunk táncot, ripögő-rofogót,  
Pergő, forgó libégő-lobogót.  
Weöres Sándor–Kodály Zoltán)
4. (Fiú:)  
Levendula ágastul,  
ugorj egyet párostul.  
Azért adtam egyszér meggyet,  
hogy velem is ugorj egyet.  
(Népköltés, Cini-cini muzsika)
5. (Tánc dallal kísérve):  
Csizmás kopogó, táncom dobogó,  
Kedvem ragyogó, hej-hó, haja-hó!  
Kendőm libégő, lábam tipögő,  
Arcom nevető, pajtás gyer' elő.  
(Weöres Sándor–Kodály Zoltán)
6. (Karnevál hercege:)  
Trombita harsan, itt a farsang,  
karnevál, karnevál!  
Sutban a gondom, mert a porondon  
áll a bál, áll a bál.
7. (A lányok, fiúk csárdást jártak, énekeltek, és a zörgőket rázták, amiket a szülők készítettek –  
üditő italok kupakját fűzték drótra.)  
Itt a farsang, áll a bál,  
keringőzik a kanál.  
Csárdást jár a habverő,  
bokázik a máktörő.  
Dirreg-durrog a mozsár,  
táncosra vár a mozsár.  
A kávészem int neki,  
míg az őrlő pergéti.  
Heje-huja, vigalom! Habos fánk a jutalom.  
Mákos patkó, babkávét, értük van a parádé.  
(Gazdag Erzsébet–Kodály Zoltán)
- (A dalok, versek Kodály Zoltán: Kis emberek dalai c. füzetében és Weöres Sándor verses-  
kötetében találhatóak.)

SZEBENYI PÉTER

Budapest

## Társadalomtudományi taxonómiák és tantervek az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában

### II. RÉSZ

A taxonómiai jellegű tervezés tudatossága a tantárgyat vertikálisan és horizontálisan is koherens egységbe foglaló – s ebben az értelemben integrált szemléletű – tantervmodelleket hozott létre. Jó példa erre H. Taba „spirális tanterve”, amely három „kulcsfogalom” egyre magasabb fokon való megértésére törekszik úgy, hogy e fogalmakat egyre elvontabbá, komplexebbé és általánosabbá kívánja tenni. [11]

Határozott és komplex célkitűzések vezették az angol iskolai tantervi és vizsgabizottság „Történelem 13–16” (t. i. a 13–16 éves tanulók számára kidolgozott) tanterv készítőit is. [12]

A kiindulópontot a tanulói „szükségletek” összegyűjtése jelentette, melyeket így határoztak meg:

- „1. A jelen világának megértése.
2. Az egyéni tapasztalatok kiszélesítése a különböző időben és helyeken élt emberek életének tanulmányozásával és ezzel a tanuló önismeretének, önmagára találásának” segítése.
3. A változás és a folyamatosság megértése az emberi jelenségekben.
4. A szabad idő iránti érdeklődés fokozatos kialakulása.
5. A kritikai gondolkodás, az emberi helyzetek megítélési képességének fejlődése.”

A másik fontos szempont, amelynek alapján a tananyagválogatás folyt annak a „négy fő vonalnak” a kiemelése volt, amelyen napjainkban a történészek a múlt feltárásában előrehaladnak. Ezek; a fejlődésnek, a jelenségek mélyének, a modern világtörténelemnek és a közvetlen környezet történelmének a tanulmányozása.

A szakemberek a kétféle szempont összeegyeztetésével tervezték meg a tananyagot. A kapott „modell” így fest:

Különböző megközelítési módok		tanulói „szükségletek”			
		a jelen értelmezése	a különböző időben és helyeken élt emberek megértése	a fejlődés és a változások megértése a történelmi időben	a szabadidő iránti érdeklődés felkeltése
tantervi keretek	a fejlődés tanulmányozása			x	
	a jelenségek mélyének tanulmányozása		x		
	a modern világtörténelem tanulmányozása	x			
	a közvetlen környezet tanulmányozása				x

8. Az Egyesült Államok:  
lakói, fejlődése

7. A nyugat-európai civilizációk

6. Közép- és Dél-Amerika  
– az afrikaiak, indiánok,  
portugálok és spanyolok  
együttműködése.

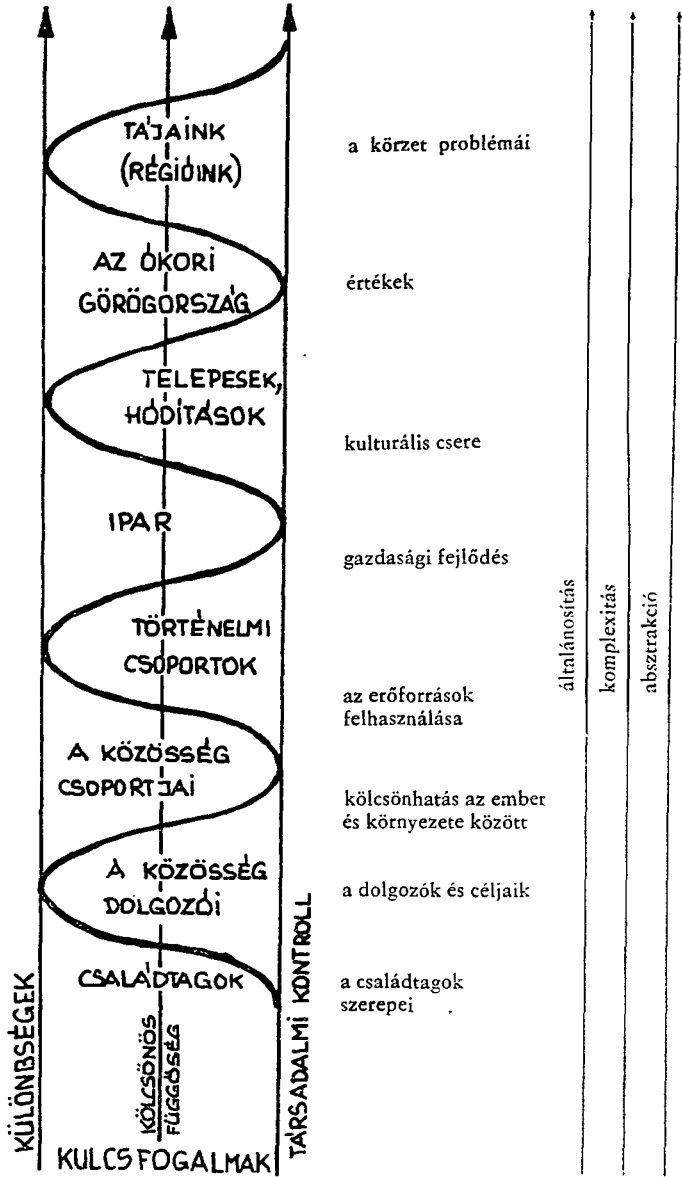
5. Az Egyesült Államok –  
sok – féle csoportjának  
együttműködése

4. Az állam: az első tele-  
pések, az ideiglenesen ott-  
tartózkodók, a későbbi te-  
lepések

3. Négy társadalom: vadá-  
szok, pásztorok, földmű-  
velők, halászok-földműve-  
lők

2. A helyi közösség

1. A család



a körzet problémái

értékek

kulturális csere

gazdasági fejlődés

az erőforrások  
felhasználása

kölcsönhatás az ember  
és környezete között

a dolgozók és céljaik

a családtagok  
szerepei



E modell a „Történelem 13–16” tervezetben ily módon konkretizálódik:

Tantervi keretek	Példa a tananyagra a kísérleti iskolák számára	Javasolt órafelosztás (heti 2,5 óra)
a) <i>Fejlődés</i> : azoknak a tényezőknek a tanulmányozása, amelyek egy bizonyos terület fejlődésére hatottak a történelem folyamán	A gyógyászat	1974 szeptembertől decemberig kb. 45 óra
b) <i>Mélység</i> : egy bizonyos korszak tanulmányozása több szempontból, beleértve a múlt képzeletbeli rekonstrukcióját, összevetését a jelennel, egy történelmi személy életének feldolgozását szoros kapcsolatban a korrallal, amelyben élt	Egy téma az alábbiak körül: – Az Erzsébet-kori Anglia (1558–1603) – Britannia 1815–1851 között – Az amerikai „Nyugat (1840–1890)	1975 szeptemberétől 1976 februárjáig kb. 75 óra
c) <i>Világtörténelem</i> : napjaink folyamatainak történelmi szemlélete	Két téma az alábbiak közül: – A kommunista Kína kialakulása – Az európai egység felé – Az arab–izraeli konfliktus – Az ír kérdés	a) az első téma: 1975 januártól áprilisig kb. 45 óra b) a második téma: 1976 februártól áprilisig kb. 30 óra
d) <i>Közvetlen környezetünk története</i> : a közvetlen környezet történetének tanulmányozása mindig a szemléltető történelmi bizonyítékokból indul ki, s így tanulmányi sétákat, kirándulásokat stb. feltételez	Egy téma az alábbiak közül: – A prehistorikus Britannia – A római-kori Britannia – Kastélyok és várak (1066–1550) – Udvarházak (1550–1800) – Templompületek és berendezések (1066–1900) – A környék mezőgazdaságának változásai – Városi fejlődés és architektúra 1700-tól napjainkig – Ipari régészet – A helység történelmi fejlődésének különböző aspektusai	1975 áprilistól júliusig kb. 45 óra

Érdekes megfigyelni, milyen jelentőséget tulajdonítanak a tantervkészítők az egyes résztémáknak. Ez világosan kitűnik abból, hogy a vizsgák végső érdemjegyében a különböző területek, milyen súllyal szerepelnek.

Vizsgadolgozatok	Tantervi anyag	Külső értékelés (vizsgadolgozatok)	Iskolai értékelés
I. (30 <sup>0</sup> /o)	Világtörténelem	10 <sup>0</sup> /o	10 <sup>0</sup> /o
	Mélység	10 <sup>0</sup> /o	10 <sup>0</sup> /o
	Fejlődés	10 <sup>0</sup> /o	–
–	Közvetlen környezet		20 <sup>0</sup> /o
II. 60 <sup>0</sup> /o (30 <sup>0</sup> /o)	Történelmi módszer	30 <sup>0</sup> /o	
	Összesen:	60 <sup>0</sup> /o	40 <sup>0</sup> /o

A táblázatból látható, hogy a „Történelem 13–16” tervezet igen fontos feladatának tartja a tanulók bevezetését a történelmi módszerek alkalmazásába. Többek között ezzel magyarázható a „Mi a történelem?” tanfolyam kidolgozása a kezdő évfolyam (a 13 évesek) számára. Ennek tematikája a következő:

*1. téma: Az elmúlt idők népei*

A tematikus egység célkitűzése, hogy a történelem fogalmáról egyszerű elsődleges meghatározást adjon oly módon, hogy vázlatos képet fest néhány nép múltjáról, s arról, hogy mit tettek és mit mondtak magukról az elmúlt idők emberei. E téma feldolgozása során kell a tanulókkal megérinteni a történelmi idő fogalmát is.

*2. téma: Detektív munka*

A tematikus egység három „nyomozási gyakorlatot” foglal magába. Az első egy jelenlegi történet keretei között zajlik. A tanulókat egy országúti balesetről felvett rendőrségi jegyzőkönyvnek és egy szerszámtáska tartalmának vizsgálatát követően a „detektív munka” rejtelmeibe kalauzolják, pontosabban ily módon próbálják megérinteni velük, hogyan kell a nyomozónak a tényeket elemezni, értelmezni, és hogyan lehet a bizonyítékokból megfelelő következtetésekhez jutni. A másik két gyakorlat a „történelmi-detektív munkába” vezet be, amikor régészeti leleteket kell két konkrét történelmi téma kapcsán elemezni és értelmezni.

*3. téma: A bizonyítékok vizsgálata*

Az ehhez a tematikus egységhez megjelölt tanulóanyagoknak az a céljuk, hogy a történelmi bizonyítékoknak minél szélesebb skálájával ismertessék meg a tanulókat az ókortól kezdve, a középkoron keresztül egészen napjaink történetéig.

*4. téma: Problémák a bizonyítás körül*

Két olyan történelmi esemény bizonyító anyagaival ismerkednek meg a tanulók, amelyek problematikusak, ellentmondásosak.

*a) III. Richard és az eltűnt hercegek.*

A tanulók megvizsgálják, mi az eredete és a kialakulási útja annak a történelmi portrénak, amely III. Richardot gonosz, eltorzult jellemű királyként ábrázolja, aki megölte unokaöccseit. A különböző előjelű bizonyítékokat értékelve a tanulóknak önálló ítéletet kell kialakítaniuk Richardról és a hercegek sorsáról.

*b) Az 1913-as „Szüffrazsett-derby”*

A tanulók elsődleges és másodlagos források tanulmányozása útján megismerik azokat a problémákat, amelyek a nők szavazati jogáért küzdő (szüffrazsett) Emily Davison tettének (az 1913-as derbin a király lovának lába elé vetette magát) ellentétes értelmezéséből fakadnak.

*5. téma: Kérdésfeltevés*

Ez az egység a gyerekeket azoknak a kérdéseknek a körébe kívánja bevezetni, amelyekkel a történészek az okokat és a motivációkat vizsgálják. Az első három gyakorlat a jelenkorhoz kapcsolódik, a következők azonban történelmi témákhoz – a nagy földrajzi utazásokhoz –, s a felfedezők indítékait igyekeznek kutatni.

A bemutatott taxonómiák és tantervi anyagok remélhetőleg igazolják, hogy érdekes és szükséges megismerkedni a tőkés világ legfontosabb tantervi törekvéseivel. Ugyanakkor azt is világossá teszik, hogy ezeket a törekvéseket igen kritikusan kell szemlélünk.

Minden esetben figyelembe kell venni a polgári pedagógia apologetikus jellegét. Ha alaposabban megvizsgáljuk pl. H. Taba ismertett tantervmodelljét, kitűnik, hogy

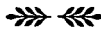
„kulcsfogalmait” (a különbség, a kölcsönös függőség és a társadalmi kontroll) éppen úgy, mint a kiszemelt témák és a hangsúlyozandó kérdések az osztálybéke és a konvergencia elmélet szellemében a monopolkapitalista rendszerbe tudatosan beilleszkedő, „szocializált” állampolgárok nevelését szolgálják. Ugyanezt mondhatnánk el a bemutatott többi anyagról is.

A történelem tantárgy esetében a polgári pedagógia eredményeinek közvetlen felhasználását az apologetikán túl a „nyugati” történelemtanítás „történelmietlensége” teszi lehetetlenné. A tőkés országok történelemtanítási szakemberei a gazdaság, a technika, a társadalmi élet és a kultúra egy-egy szűk területén természetesen nem tagadják az előrehaladás vitathatatlan tényeit (lásd például a „Történelem 13–16” tantervben a „Gyógyászat” témát). Amit tagadnak, az a társadalmi totalitásnak, illetve a társadalmi-gazdasági formációknak a kapitalizmuson túlmutató fejlődése. Azt állítják, hogy a történelmi fejlődés általános eszméje a 19. század tévedése volt. A történelmi fejlődés elvének feladása sajátos tantervi helyzetet teremt. Mivel a tantervkészítők többsége határozottan elveti, hogy a tanulókat kronologikus egymásutánban meg kell ismertetni az emberiség történelmének legfontosabb eseményeivel és csomópontjaival, a tananyagot egészen önkényesen állítják össze. Ezért mi, akik a történelmet, mint végső soron törvényszerű és összefüggő fejlődési folyamatot kívánjuk tanítványainkkal megismertetni, még a különböző részterületeken elért eredményeket is csak korlátozott mértékben tudjuk alkalmazni. A nemzetközi tájékozódásnak azonban nem is mindig az „átvétel” a feladata!

#### JEGYZETEK

11. H. Taba: A Teacher's Handbook to Elementary Social Studies. Addison Wesley, 1971. 21. p.

12. D. Sylvester (Director, School Council Project: History 13–16): First Views from the Brigde. Teaching History, 1973. No. 10. 145. p.



*Horváth Márton:*

#### KÖZOKTATÁSPOLITIKA ÉS ÁLTALÁNOS ISKOLA

Hiányt pótló monográfiával gazdagodott pedagógiai irodalmunk Horváth Márton: Közoktatáspolitikai és általános iskola című művének megjelenésével. Korszerű szemlélettel közéleti-kutatói felelősséggel tárja az olvasó elé a szerző az általános iskola három évtizedes fejlődését: eredményeit, hiányosságait, ellentmondásait, és megfelelő szintézis után bemutatja a jövő tendenciáit. Közismerten alapvető kérdés – mérce is – minden közoktatási rendszerben, hogy milyen arányban és milyen fokon képes biztosítani a lakosság egésze számára az általános kötelező képzést. Ezért volt kulturális forradalmunk kiemelkedő győzelme az egységes nyolcosztályos iskola megteremtése. Politikusok, a közoktatás haladó szemléletű képviselői, írók, költők fogalmazták meg köznevelési programjukat a magyar nevelés demokratikus hagyományait idézve. Ennek eredményeként rendelte el

az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945 augusztusában az általános iskola felállítását. A tulajdonképpeni vita az általános iskola szerepéről, funkciójáról – mutatja be Horváth Márton – csak akkor kezdődött.

*Könyvének első részében* éppen ezt a harcot, küzdelmet állítja a középpontba, amelynek során az általános iskola – a népi demokratikus hatalomért vívott harc részeként a fenntartások és ellenvélemények ellenére megszilárdult.

A második nagy fejlődési periódust (1950–1961), a szocialista általános iskola megvalósításához:

– A szocialista célrendszer megvalósulásának kezdete;

– A „koalíciós időszak” tanterveinek továbbfejlesztése;

– Az általános iskola első szocialista tanterve;

– Új szakasz az általános iskola régi gondjaival.

A főbb fejezetcímek is jelzik a kettősséget: jelentős lépés volt egyrészt az első szocialista

tanterv megalkotása, ugyanakkor az 1950. márciusi közoktatáspolitikai határozat a „célok pontos megfogalmazásával, a lehetőségek reális számbavételével... adós maradt, a végrehajtás során a helyes törekvések is eltorzultak”. „Számos korszerű változást is bevezettek, de hatáskor nem volt pontosan mérhető, mert még mielőtt a feltételeket teljesíthették volna, rendszerint ismét lényeges reformintézkedések törtek.”

– Az *általános iskola folyamatos korszerűsítésének időszaka* címen a harmadik fejezet az 1961–1972 közötti időszakot mutatja be: Oktatási rendszerünk továbbfejlesztése; a harmadik tanterv; a „reformtankönyvek” tartalmi és metodikai problémái; a munkára nevelés követelményrendszere, az alapdokumentumok és teljesítmények; az új tartalmi és strukturális változások felé. A fejezet témáinak részbeni felsorolása is mutatja a reformévtized egyik legfőbb feladata a hatékonyság fokozása.

„... az oktatási rendszert, az oktatási folyamatot csak komplex módon lehet kellő hatékonysággal fejleszteni. A továbbfejlesztés minden feladatát tervszerű ütemezéssel kell megtervezni, s az egyes elemeknek illeszkedniük kell az egész rendszer logikájához.”

Kiemelten fontos szerepet szán a pedagógusoknak: hogyan készítik fel őket, hogyan teszik magukévá a hatékonyabb elveket, módszereket, hogyan fogadják el az új követelményeket. Egyben figyelmet is a szerző: egy-egy kiemelkedő pedagógiai kérdéssel – reformmal – kapcsolatos döntés előtt minél szélesebb közvéleményt kell kialakítani, előkészíteni az elvi-gyakorlati kérdések tisztázását, elfogadtatni azt, mert akkor teszik magukévá a nevelők igazán, akkor tesznek meg minél többet annak megvalósításáért. Különös hangsúlyt kap a nevelők ilyen értelmű szerepe az 1972-es oktatáspolitikai határozat kialakításában, illetve végrehajtásában.

A monográfia *negyedik fejezete* az általános iskolai tantervek követelményrendszerének néhány kérdése és a tanulói teljesítmény egybevetésére vállalkozik. Egy alaposan körütekintő felmérés keretében: magyar nyelv és irodalom, történelem, számtan-mértan tárgyak tanulói teljesítményét vizsgálja, elemzi a szerző. Megállapításai jogos kritikát jelentenek a pedagógusok,

az igazgatók, a felügyelet, a pedagógus-továbbképzés, a módszertani lapok közleményeivel szemben, ugyanakkor jogos igényként fogalmazza meg a pontos helyzetkép érdekében szükséges lenne minél több hasonló felmérés végzésére. A felsorakoztatott szempontokon, elemzésen túl néhány megjegyzés kívánkozik e kérdéshez. A jelzett időpontban végzett felméréshez a pedagógusok nem kaphattak megfelelő támpontot a túl általánosan megfogalmazott tantervi dokumentumoktól. Nem volt az egyes szaktárgyaknak kidolgozott feladat- és követelményrendszere. Nem voltak – sőt, jelenleg sincsenek – a pedagógusok, a felügyelet felkészítve oktató-nevelő munkájuk megfelelő szintű mennyiségi és minőségi elemzéséhez. Úgy látszik, két területen kell jelentősen előrelépni ezzel kapcsolatban: a komplex tantervi, tanterveméleti kutatások és a pedagógusok képzése, továbbképzése terén.

A könyv befejező fejezetében a szerző imponáló magabiztossággal szintetizálja három évtized témájával összefüggő tényanyagot, amely megmutatja a köznevelés továbbfejlesztésének alternatíváit, a távlatokat és a különböző lehetőségeket. Kiemeli az összegzésben azt a fontos gondolatot, hogy a fejlett szocialista társadalom megvalósulását köznevelési rendszerünknek a mainál hathatósabban kell segíteni. Ugyanakkor a pedagógiai tudományos kutatással szemben támasztott elvárás is megfogalmazza „... a köznevelés fejlesztését szolgáló kutatások feladata elsősorban azoknak a döntéseknek az előkészítése, amelyek az oktatási rendszer irányításával kapcsolatban napirenden vannak”, „... az oktatási rendszer működésére és még inkább a fejlesztésre vonatkozó távlati elhatározások előkészítése”.

Horváth Márton könyvét mindazoknak ajánlom, akiknek szívügye az alapozó, népünk legszélesebb része számára általános műveltséget nyújtó iskola fejlesztésének, jobba tételének ügye.

A köznevelés felelős irányítói, tudományos kutatók, pedagógusok, tanárjelöltek, szülők olvashatják, hasznosan forgathatják ezt a tartalmában és formájában egyaránt értékes monográfiát.

Akadémiai Kiadó, Budapest, 1978.

*Dr. Veszprémi László*



R. Sz. *Giljarevszkij*–B. A. *Sztarostyin*:

INOSZTRANNIJE IMENA  
I NAZVANYIJA V RUSSZKOM  
TYEKSZTYE

Izd-vo „Mezsduarodnije otnosenija”, M., 1978.

Az oroszoktatásnak nincs olyan szintje, ahol a diák és a tanár ne találkozna a magyar tulajdonnevek orosz átírásának gyakorlati problé-

májával. Az orosz nyelvű levelezés iránti igény már a kisdiákok soraiban is megvan, s így a magyar kultúrszférában élő diákjaink olyan orosz nyelvű közlésekre is kényszerülnek, amelyek során adatokat is írnak le magyar környezetükről (nevük; a város vagy falu, amelyikben laknak; az úttörőcsapat névadója; az iskola névadója stb.). Nem lehet közömbös, hogy az orosz tanár milyen szakmai álláspontot képvisel

pl. a „György; Ibolya; Fonyód; Szombathely” stb. tulajdonnevek orosz átírását illetően.

Helyesírási szabályzatunk szabályokba foglalja az orosz szavak (köz- és tulajdonnevek) magyar átírásának szabályait (291–307. pont), az orosz helyesírási szabályzatban viszont hiába keressük a magyar tulajdonnevek orosz transliterációjára vonatkozó alapvető szabályokat. Ebből következik, hogy ezen a téren ma is elég nagy a bizonytalanság, a subjektívizmus és a dilettantizmus egy-két gyakorlati kérdésben.

A két szovjet szerző könyve második kiadása 18 európai nyelv tulajdonneveinek (személynevek; földrajzi nevek...) átírási rendszerét adja, s köztük a magyar nyelvét is (84–93. lap). A segédkönyv első (1969-es) kiadása rendkívül gyorsan elfogyott, s a B. A. Sztarosztyn által kidolgozott – és a „Russzkij jazik za rubezsom” hasábjain is közölt – magyar–orosz átírási rendszer nívós szakmai vitát váltott ki dr. Hadas Ferenc és A. V. Szuperanszkaja között („Russzkij jazik za rubezsom”, 1970) 4. szám, 77–79. és 79–82. lap).

A könyvhöz írt „Bevezetés”-ben ezúttal is a gyakorlati transliteráció fogalma és lényege kerül kifejtésre, valamint az egyes átírási rendszerekkel kapcsolatos elvi és metodológiai problémák, amelyek realizálása nem jelentett kevés erőfeszítést a szerzők számára.

A hazai oroszoktatás szakembereit – természetesen – a magyar anyag érdekli, s ama tény, hogy a szerzők által javasolt magyar–orosz átírási rendszer optimálisan igyekszik-e tükrözni a magyar tulajdonnevek ortográfiai és optikai-grafikai jellemzőit orosz szövegben; a nyelvi kommunikáció maradéktalanul létrejöhessen-e, nem jelent-e törést az „eredetitől” való esetleges túlzott elrugaskodás. A szakember világosan látja, hogy a transliteráció mindig „szegényedés” (I. V. Scserba) jár együtt, de nem mindig, hogy mekkora ez a szegényedés...

Vitathatatlan, hogy a korábbi, kaotikus állapotokhoz képest B. A. Sztarosztyn – történelmi hagyományokra, történelmi-grafikai hagyományokra épülő, azokat mérlegelő – átírási rendszere nagy lépést jelent előre az egységesülés irányába. Megfigyeléseink azonban azt mutatják, hogy Sztarosztyn rendszerét ma még a vezető orosz

nyelvű lapok sem alkalmazzák hiánytalanul és következetesen mindig.

A Sztarosztyn által bemutatott anyag összességében világos, szemléletes, helyenként azonban a kuriozitás jellegét viseli magán. A bemutatott példaanyag néha hibás, nem tipikus, és helyenként egyoldalú, szegényes.

Nem hiszem, hogy a semmi különösebb problémát sem jelentő magyar „cs” „átadására” feltétlenül a kb. 200 lakosú „Fejércse” település nevének példája a legszerencésebb, hisz ott van pl. a jól ismert „Csepel; Badacsony” stb. magyar földrajzi név is.

A magyar anyagban egy sor olyan tulajdonnevet találunk, amelyeket a szerző – részben sajnálatos sajtóhiba, részben a magyar nyelv nem kielégítő ismerete miatt – magyar tulajdonneveknek „nevez ki”. Pl.: „Jianu” (87. lap); „Ralffy” (86. lap); „Elfer” (86. lap); „Naszürjhegy” (87. lap), amit pl. még a „Képes politikai és gazdasági világlátás”-unk sem tartalmaz. „Jagamas”-t (87. lap) nem ismer az „Új magyar lexikon” sem.

Ezen hiányosságok ellenére az anyagból összeáll az, amit figyelembe kell vennünk az orosz átírás során, jöllehet a bemutatott rendszer helyenként nagyon is vitatható (pl. a szó eleji „ü” orosz „i”-vel történő átírása; az „ö” helyenként következetlennek tűnő átírása; az „l” lágyságának a jelölése vagy nem jelölése stb.).

Az anyagot záró magyar nevek (férfi és női) felsorolása is nagy maga után néhány kívánnivalót precizitás dolgában. „Ögön” férfinév nincs a magyarban (92. lap). Az „Ágoston” nevet nem lehet orosz „sz”-szel átírni, mert az elemi hiba (91. lap). A „Boriz” nem férfinév (91. lap), a „Borisz” viszont igen, de ez kimaradt a jegyzékből.

A könyv „Bevezető”-jében – a tárgyilagosság kedvéért – A. V. Szuperanszkaja idevonatkozó szakcikke mellett Hadas Ferenc cikkét is kellett volna megemlíteni, mert a transliteráció és a grafika mindkét jeles szakemberének a nézeteit figyelembe kellene venni egy részleteiben valaha megreformálásra kerülő, tökéletesebb magyar–orosz átírási rendszer kidolgozásakor.

Dr. Hajzer Lajos



#### 4000 НАИБОЛЕЕ УПОТРЕБИТЕЛЬНЫХ СЛОВ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ ДЛЯ ЗАРУБЕЖНЫХ ШКОЛ (Москва, „Русский язык”, 1978)

A „Russzkij Jazik” kiadó megjelentetett egy érdekes szótárt az orosz nyelvet külföldön tanulók részére. Ezt egy szerzői kollektíva készítette elő N. M. Sanszkij vezetésével, amely tartalmazza „Az orosz nyelv leghasználatosabb 4000 szócységét”.

Ez a szótár is, mint más, bármely magyaró szótár, oktatási célokat tűzve ki tartalmazza azokat a szükséges információkat, amelyek az érintkezés folyamatában szolgálják a szavak jelentésének helyes felfogását és azok használatát. Ugyanakkor ez a kiadvány jelentősen különbözik pl. „Az orosz nyelv kis magyaró szótára” kötetétől (Külföldiek részére V. V. Rozanov szerkesztésében jelent meg Moszkvában ugyancsak a „Russzkij Jazik” ki-

adó gondozásában 1978-ban), elsősorban a lexikai egységek szemantikus magyarázatában.

A szócikk tehát tartalmazza a szó nyelvi jellemzőit, legfontosabb formáit, ragozási sajátosságait, hangzóváltozásokat, variációs végződéseket stb. Például a főnevet jelző címszó után szerepel annak neve, birtokos eset végződése, a főnév számára utaló információ (pl. csak egyes száma van), a ragozásuknál ha nem ragozható vagy azok az esetek, amelyek képzésében vagy a hangsúlyában eltérés mutatkozik. A melléknevek esetében megjelölik a nő és semleges nemet, rövid alakot, fokozást, ha a képzésénél hangsúlyeltolódás vagy hangzó változás van. Megfelelő részletességgel szerepelnek az igealakok is (idő, felszólító mód, melléknévi ige nevek, pl.: **ЗАНЯТЬ** (займу, займёмъ; прош. Занял, заняла, заняло; кого-что; прич. Занятый, кр. ф. Занят, занят, занята, занято (сов.) несов. занимать).

Ezt követően illusztrációs anyag következik, amely feltárja a szó jelentését és alkalmazásának lehetőségeit. Ezek a beszédillusztrációk jellemzik a szó fő jelentésének rendszerét. Például, **ПРОСТОЙ**: 1. Простой текст. Простое упражнение. Простая задача. Простое решение. 2. Простой человек. Простые люди. 3. Простая обстановка. Простая пища. Простое платье. 4. Простой карандаш.

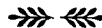
Ennek alapján tehát megállapítható, hogy a szó jelentésének magyarázata – az általánosan

elfogadott értelemben, nem szerepel a szótárban. A szerző a minimális kontextusból indul ki, azokból a kifejezésekből és mondatokból, amelyekben olyan szavak szerepelnek, amelyek megtalálhatók a szótárban, vagy azokból származnak (ez nagy jelentőséggel bír azok részére, akik az orosz mint idegen nyelvet tanulják). Az egyes szavak jelentésének megértését segíti a tárgyak jól összeválogatott vizuális érzékeltetése színes, kifejező rajzok és fotók útján.

A szótár végén nyelvtani összefoglalók vannak, táblázatok és ábrák, amelyek tükrözik valamennyi szófaj változásainak és alkalmazásának rendszerét.

Természetesen, egyelőre még korai beszélni a szótár előnyös vagy gyenge oldalairól a már említett másik magyarázó szótár összehasonlítása alapján. Ez majd csak az iskolában történő felhasználásakor derül ki. De el lehet fogadni az összeállítóknak azt a véleményét, miszerint ezt a segédeszközt „fel lehet használni külföldi iskolák számára összeállítandó lexikai minimumokhoz”, valamint tankönyvek, szöveggyűjtemények, orosz módszertani segédeszközök írásához, amelyek fontosak az általános és középiskolások részére valamint az orosz nyelvi önálló olvasást végzők számára.

Bokányi Dezsőné–M. A. Korcsic



Vendégb Sándor:

#### A DIDAKTIKA ALAPJAI A SZAKMAI KÉPZÉST NYÚJTÓ ISKOLÁK OKTATÓI SZÁMÁRA

E könyv megjelenése annak az örvendetes fejlődésnek is az eredménye, amely az elmúlt években didaktikai szakirodalmunkban végbement. E fejlődési folyamat természetesen több elemből tevődik össze s ezért ennek elemzése nem tartozik e könyv ismertetéséhez. Maga az a tény azonban, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolák oktatói számára az eddigi „általános” didaktikák mellett egy speciálisabb didaktika jelent meg, jelzi e fejlődés egyik lényeges összetevőjét. Azt is mondhatnánk, hogy az ilyen típusú iskolák didaktikai kérdéseivel foglalkozó könyv túlságosan későn is jelent meg, figyelembe véve ezen iskolatípusok nagy jelentőségét a magyar iskolarendszerben. Tapasztalhattuk azt is, hogy ezekben az iskolákban oktató munkát végzők számára milyen nagy gondot okozott az oktatáselméletben való nem kellő tájékozottságuk. Természetesen az ilyen speciális jellegű oktatáselmélet megírásához feltétlenül szükséges kel-

lő oktatási tapasztalat megszerzése. Ezt a tényt is figyelembe véve azonban ismételtlen megemlíthetjük, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolák hatékonyabb oktatása érdekében már jóval korábban szükség lett volna e könyv közrebocsátására. Más oldalról azonban biztató e kezdet: jelzi azt, hogy igény van a különböző képzési feladatokat megoldó iskolák számára specifikusabb didaktikai elmélet kidolgozására.

A könyv szerzője öt oldalas bevezetőjében tudományosan precizitással mutat rá arra, hogy a könyvben foglalt elmélet milyen fontos szerepet tölt be a pedagógiai végzettséggel még nem rendelkező oktatók számára. A jövőbeni szakoktatói, mérnöktanári nagy segítséget kapnak ahhoz, hogy a didaktika alapjait eredménnyel sajátíthassák el. A könyvnek ezt a funkcióját kell mindenekelőtt szem előtt tartanunk, amikor a könyvet értékeljük. Nem törekszük tehát a könyv szerzője arra, hogy a didaktika új rendszerét vagy új elvi tételeit fogalmazza meg. Tömören, rendszerezett formában a didaktika legalapvetőbb fogalmait, szerkezetét nyújtja egyrészt a tanulás, másrészt az oktatási kérdések iránti érdeklődés felkeltése érdekében.

Minden bizonnyal nagyfokú tudatosítást jelenthet e didaktikai kérdésekkel való foglalkozás azok számára, akik szakmájuk jó ismerői ugyan, de nem szereztek gyakorlatot e szakmai ismeretek továbbadásában, a tanítás folyamatának, egyes feladatainak elméletében. Nyilván nem kell hangsúlyozni azt, hogy a szakmai tudás átadásának milyen komoly „tudománya”, „művészete” van. Éppen ezért az életnek ezen a területén sem elegendő csupán a szaktudás elsajátítása ahhoz, hogy ezt a szaktudást – a szakma iránti szeretet kielégítésével vagy felébresztésével – tovább lehessen adni. Így kap a szakmai képzést nyújtó iskolák oktatói számára írt didaktika fontos, perspektívát is jelentő szerepet. Ehhez nyilvánvalóan a magyar közoktatásügynek is el kellett jutni – szükségszerűen – arra a fejlődési fokra, hogy jelentőségének megfelelően kerüljenek előtérbe a szakmai képzést nyújtó iskolák, illetve ezzel együtt az ott tanító szakemberek.

Az is nyilvánvaló, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolákban tanári munkát végző szakemberektől szemléletváltozást igényel a didaktikai kérdésekkel való foglalkozás, vagyis annak belátását, hogy szükséges számukra az oktatás elméletével való foglalkozás. E felismerés nélkül a didaktika lehet tantárgy, elmélet, ami azonban nem ad segítséget mindennapi iskolai tevékenységünkhöz. A szerző bevezetőjében ennek nemcsak pedagógiai összefüggéseire mutat rá, hanem nagyon helyesen politikai oldalára is.

Egy szakmai képzést szolgáló didaktika megírásának több feltétele van. A szerző támaszkodhatott a Székely Endréné–Szokolszky István által írt Didaktika című könyvre, melyet a szerzők a műszaki pedagógusok számára írtak. E könyv azonban – nagyon érthető és áttekinthető volta ellenére sem – töltheti be azt a szerepet, hogy az oktatásemeléttel először foglalkozók számára alapot adjon. Támaszkodhatott a szerző azokra a színvonalas pedagógiai, didaktikai művekre, amelyek az alapfogalmakat korszerűen tárgyalják. Az előfeltételek között említhetjük meg azt az oktatási tapasztalatot, melyet a szakmai képzést nyújtó iskolák szolgáltatnak. Ez utóbbival kapcsolatban mindjárt meg kell jegyeznünk azt, hogy a könyv elolvasása után hiányérzésünk van, mivel mind az iskolai gyakorlatot, mind a gyakorlatból levont elméleti általánosítást gazdagabbnak ítéljük meg.

A szakmai képzést nyújtó iskolák számára írt didaktikai alapvetés lényegében két utat követhet. Egyrészt az általános didaktikai elmélet anyagába illusztratív anyagként iktathatja be a szakmai példanyagot. Ez az út is csak látszatra egyszerű. Másrészt sajátos módon ötvözheti az általános didaktika és szakmai példák anyagát, vagyis a szakmai oktatási feladatokat átíthatja a szükséges elmélettel. Természetes, hogy ez a második megoldás a nehezebb. A könyv szerzője nagyon jó érzékkel

váltogatja e két módszert, attól függően, hogy az egyes fejezetek, problémakörök melyik megoldást igénylik.

A könyv szerkezete követi az eddig megírt didaktikák általánosan elfogadott, pontosabban: a napjainkig kialakult rendszerét. Ennek megfelelően ismerteti a didaktika fogalmát, tárgyát, kapcsolatát más tudományokkal, majd rátér a didaktikai alapfogalmakra (tanulás, tanítás, ismeret, tudás, tudásszint, jártasság, készség, képesség, oktatás, nevelés, képzés.) Ezt követi a didaktikai alapelvek tárgyalása, majd a tantervelméleti kérdések kifejtése. A következő fejezet az oktatás folyamatát dolgozza fel, majd az oktatási folyamat megszervezéséről olvashatunk. Külön fejezet tárgyalja a tanítástanulás eszközeit és módszereit, valamint a pedagógus felkészülését a tanítási órára, gyakorlati foglalkozásra. A könyv zárófejezete a szakmai képzés továbbfejlesztésének útjaival és feltételeivel foglalkozik.

A könyv szerzője önállóan jár el.akkor, amikor ezt a hagyományos felépítést a szakmai képzést nyújtó iskolák jellegének megfelelően súlypontoszza, vagyis kiemelten kezeli azokat a fejezeteket, amelyek az ilyen típusú iskolák számára lényegesebbek. Ez a súlypontoszás terjedelemben is kifejezésre jut, de ugyanakkor a fejezetek belső tartalma is utal a helyes arányokra, mivel lényegesen több szakmai utalást tartalmaznak.

Tekintve a könyv didaktikai funkcióját – amelyre az előbb már utaltam – nem igényelhetjük azt, hogy a könyv a hagyományostól eltérő szerkezetet mutasson fel. De éppen e funkció miatt, főleg a didaktikával először ismerkedők tanulási vágyának felkeltése érdekében, a könnyebb tanulás céljából jó lett volna bizonyos mértékű tömörítés. Egy-egy fogalomnak több helyen való tárgyalása megítélesem szerint nem szerencsés. Például a jártasság, készség fogalma sok helyen fordul elő, s ezzel összefüggésben többféle értelmezésben. Ennek következtében a fogalmak elszakadnak egymástól, s nem könnyű dolog e fogalmak kapcsolatát, egységes értelmezését meglátni s főleg elsajátítani. Tudom, hogy az alapfogalmaknak többszöri, s többféle kapcsolatrendszerben való szerepeltetése elkerülhetetlen. Éppen ezért jobb lenne, ha a legindokoltabb fejezetben kerülne sor az adott fogalom alapos kifejtésére, s többi fejezetben már csak a fogalom helyét kellene megadni az új fogalmak rendszerében. Ellenkező esetben az a veszély fenyeget, hogy a sok helyen előfordult fogalmat sehol sem jegyzi meg tökéletesen a tanuló. Nagyon hiányzik a didaktikai alapfogalmaknál egy olyan értelmező ábra, amely a fogalmak lényegét, egymással való kapcsolatát szemlélteti, hasonlóan a könyv 182–185. oldalán található ábrához. Véleményem szerint ez utóbbi oldalakon szereplő ábráknak lényegesen kisebb magyarázó funkciójuk van,

mint az alapfogalmaknál lehetne, mivel az ábrázolás tartalma jóval érthetőbb s így ábra nélkül is megérthetőbb.

A didaktikai alapfogalmaknál néhány részletezés nem ártott volna. Így például a tanulásemléletek ismertetésénél nagyobb hangsúlyt kellett volna adni a tevékenység, cselekvés tanulásban betöltött szerepére. Ennek kiemelése jó alapot adott volna a könyv gyakorlati irányának, illetve a szakmai képzést nyújtó iskolák jellegének. Ilyen szempontból a képzés fogalmának értelmezéseit is alaposabban lehetett volna elvégezni, különösen a képzésnek értelmi erők fejlesztésére vonatkozó oldalára. Erre ismét az iskolák jellege miatt lenne szükség, mivel így a képzés fogalmán belül e fontos elem sikkad el. Azt hiszem, nem kell bizonyítani azt, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolák oktató munkájában milyen fontosnak mutatkozik a gondolkodás, a figyelem, az emlékezés stb. fejlesztése. Bár a didaktikai alapfogalmak ismertetése az elsődleges a könyvben, mégis túlzottan szerénynek érzem a nevelés fogalmának tisztázását. Ismét nem kell hangsúlyozni, hogy a szakmai képzést nyújtó iskolákban folyó oktatás milyen mértékben szolgálja a nevelés célját és feladatrendszerét. Ennek megfelelően a nevelés lényegét érintő értelmezés nem lenne haszontalan.

Az alapfogalmak tárgyalásánál úgy gondolom, hogy nem ártott volna szakszerűbbé tenni az egyes fogalmakat. Több szakmai példa és részletekbe menőbb elemzés specifikusabbá tehetné volna az általános didaktikában már nagyon jól kialakított fogalmakat. Gondolok itt elsősorban az ismert tudás, tudásszint, valamint a jártasság, készség s bizonyos mértékig a képesség fogalmaira. Ezeknek a fogalmaknak nem kellő szakmai telítettsége, tartalma nélkül megakadályozzuk a fogalmakra épülő didaktikai problémák megértését.

A könyv szakszerűség szempontjából legjobban kidolgozott fejezete a tantervelmélettel foglalkozó rész. Itt az általános elmélet mellett a szakmai képzést nyújtó iskolák tantervi, tankönyvi problémái, eredményei nagyon közérthető formában olvashatók. Így érezhetjük azt, hogy itt egy sajátos didaktikai elmélet nyert kidolgozást, ami figyelembe vette a legkorszerűbb tantervelméleti kérdéseket. Ismét csak a könnyebb tanulás és eligazodás érdekében lett volna jobb, ha egyes tantervelméleti fogalmakat rendezettebb formában tárgyal a szerző, mivel így könnyen fogalmi zavarok keletkezhetnek. Például a koncentráció, differenciálás, integrálás stb. fogalmait kellett volna egyrészt

egymástól jobban elhatárolni, másrészt egymással szorosabb kapcsolatba hozni. A magyar iskolarendszer távlati fejlesztését szolgálhatta volna a könyv szerzője, ha rövid utalást tesz az általános iskola 1979-ben bevezetésre kerülő új tantervére, mivel annak ismerete nem lett volna értéktelen a szakmai képzést nyújtó iskolákban oktatók számára.

A didaktikának „legelméletibb” fejezete kétségtelen az oktatás folyamatát tárgyaló rész. A szerző jó érzékkel és nagy szakmai tudással kerül ki e fejezetben előforduló buktatókat. Tömörítése, lényeglátása itt szolgálja legjobban a könnyen érthetőséget és tanulhatóságot. Kár viszont, hogy csak a programozási résznél hoz szakmai példákat és egyúttal szemléletes ábrákat. Az oktatási folyamat didaktikai és pszichológiai elemzéséhez is lehetett volna jó szakmai anyagot válogatni és azokkal érthetőbbé tenni a bonyolult elméleti anyagot. Ennek elmaradása azért sajnálatos, mivel így a tanítás-tanulás pszichológiája nem érvényesül kellőképpen a szakmai képzést nyújtó iskolákban.

Nagyon tömör és lényegre kiemelő két fejezet a tanítás-tanulás eszközei és módszerei, illetve a pedagógus felkészülése című rész. Az általános elvek mellett ezekben is jól megválogatott szakmai példák találhatók.

A szerző szemléletének korszerűségét mutatja, hogy a könyv befejező fejezetében (A szakmai képzés továbbfejlesztésének útjai és feltételei) az oktatás szoros összefüggését tárgyalja iskolarendszerünk és ezen belül a szakmai képzést nyújtó iskolák távlati fejlesztésének kérdéseivel. Valóban, egy iskolatípus oktatómunkája sem oldható meg anélkül, hogy azt ne az egész iskolarendszerünkön belül próbáljuk korszerűbbé tenni. Különösen aktuális ez a szakmai képzést nyújtó iskolák esetében. Ebben a fejezetben a szerző azért fordít nagy gondot a szakmai képzést nyújtó iskolák jelenlegi problémáinak nagyon alapos elemzésére és a továbbfejlesztés várható tendenciáinak vázolására. Ezzel összefüggésben ismerteti a nemzetközi irányzatokat is.

A könyvet válogatott irodalomjegyzék egészíti ki, amely elsősorban az általános didaktikával foglalkozó könyveket tartalmazza. Nem ártott volna, ha néhány, a szakmai képzést nyújtó iskolák oktatási kérdéseivel foglalkozó tanulmányt is felsorol a szerző.

A könyv stílusára az érthető fogalmazás, tömörség és könnyen tanulhatóság jellemző.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 247. l.

*Dr. Bereczki Sándor*



## TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLSHATJUK

Az „Iránytű” sorozat most bemutatásra kerülő két kötetét elsősorban a 8. osztályokban tanítóknak ajánljuk. Különösen az osztályfőnöki órákon nyílik lehetőség, hogy hasznos, marandó beszélgetést kezdeményezzünk.

*Takács Ferenc:*

### ÉP TESTBEN ...

című könyvről.

Szokatlan módon találkozhatnak tanítványaink ebben a műben a sporttal. A sporttörténész szerző a múlt emberének életmódjával, a klasszikus sportok történetének bemutatásával, sporttörténeti érdekességekkel „lázítja” a fiatalokat a mai egészségtelen életmód, szokások ellen. „Házilag” is végezhető testedzési módok bemutatásával bszűdít a szellemi és testi egészség védelmére. A szellem és a test harmonikus fejlesztésének fontosságát hangsúlyozzák a mototól választott szaktudományos és szépirodalmi idézetek is.

A könyv tartalmi értékei mellett külön is érdemes megemlíteni a jó érzékkel, megfelelő helyen és témában használt humoros hangot. A mulatságos rajzokkal díszített könyv bizonyára nemcsak kellemes szórakozást nyújt majd, hanem hasznos útmutatóul is szolgál a fiataloknak.

A könyvet 14 éven felülieknek ajánlja a szerző. Éppen emiatt alsóbb osztályok szűlői értekezletén is érdemes lenne javasolni a szűlőknek, hogy olvassák el, ismerkedjenek meg vele. Mert végső soron nem a könyv elolvásása a legfontosabb, hanem, hogy egészséges életmódra neveljük gyermekeinket. S ebben a szűlők a legfontosab segítőtársaink.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

„Beszélgetések a politikáról” alcímmel jelent meg

*Ipper Pál:*

### CSAK 18 ÉVEN ALULIAKNAK

című könyve.

Miért is örülhetünk ennek a munkának? Mert arra ad példát, hogyan kell meggyőznünk az alakuló személyiségű fiatalokat, a tizenéveseket, akikre azt szoktuk mondani, hogy a legnehezebben nevelhetők, nem hallgatnak az idősebbek, a tapasztaltabbak szavaira.

Érdemes a szerző bevezető gondolatait is idézni: „A beszélgetések egyik szereplője ki is mondja, hogy »lehet, az öregek sem szeretik az unalmas szövegeket, de a tizenévesek végképp

nem«. Ezért vállalkoztam ... arra, hogy megpróbáljak a kizárólag 18 éven aluliaknak, nem feltétlenül tökéletesen precíz, idézetekkel teli, minden oldalról alaposan megrágott művet alkotni, hanem egy könyv hasábjaiiba tördelni élő, valóságos beszélgetéseket, valóságos 18 éven aluliakkal. ... Nem tanítani, nem nevelni, hanem meggyőzni akartam a beszélgető partnereket, és rajtuk keresztül a majdani olvasókat.”

De hogy a meggyőzésnek a könyvben fellelhető eszközeivel mennyire lehet nevelni, alakítani a fiatalokat, érdemes kipróbálnunk a mindennapi gyakorlatunkban, akár a könyv politikai témáit megbeszélve, akár a saját osztályunkban fölvetődőkéon vitatkozva.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Hogyan kell gondolkodnunk a mindennapi életünkben fontos szerepet játszó fizikai állandókról? Erre a kérdésre sajátos módon ad feletet

*Karl Gilzin:*

### KÜLÖNÖS VILÁGBAN

című műve.

Mintha különös, tudományos-fantasztikus könyvet olvasnánk, de mindez kísértetiesen olyan, mintha a Földön játszódna. Ott is vagyunk, „csupán” annyi történt, hogy egyik pillanatról a másikra megváltoztak a fizikai törvények megszokott állandói. Gilzin szemléletes víziókban elveníti meg könyvében, mit is jelentene az emberiségnek, ha a számunkra látszólag közömbös számok megváltoznának.

Miért érdemes ajánlanunk nagyobb tanítványainknak ezt a művet? Mert nemcsak szórakoztatva bevezeti őket a tudományos és világnézeti problémákba, hanem tudomásukra hozza azt is, hogy Földünkről hogyan kell felelősen gondolkodnunk, miért kell nagyon vigyáznunk égitestünkre; és e kérdések továbbgondolására ösztönöz. „Mert a tudomány és a technika olyan hatalmas eszközöket adott a kezünkbe, hogy azoknak egy kicsit is elhibázott használatra teljesen felboríthatja a bennünket körülvevő természet érzékeny egyensúlyrendszerét.”

A könyvet Láng István fordította, Fodor L. István pedig szakmailag ellenőrizte, és hasznos, eligazító utószót írt hozzá.

Móra Ferenc-Kárpáti Könyvkiadó, 1978.

*Joó Katalin:*

### CSILLAG ALATT SZÜLETETT CSAPAT

Amikor egy-egy ünnep közeledik, sokszor halljuk, mondjuk: hogyan is kellene a régi ismeretekhez marandó szép emléket nyújtva

újakat kapcsolni. Hiszen tanítványainkkal évről évre megemlékezünk nemzeti, nemzetközi ünnepekről; s ez legtöbbször ünnepi rajgyűléseken, ünnepélyes csapatgyűlésen történik.

A Magyar Tanácsköztársaság ünnepe is azok közé tartozik, amelyről már alsó tagozatos koruk óta hallanak tanítványaink. Bizony nem könnyű feladat természetesen, közvetlen hangú beszélgetést kezdeményezni pl. osztályfőnöki órán felsős gyerekeinkkel a sokat emlegetett, hallott ünnepről. Márpedig csak ezeknek a beszélgetéseknek van nevelő erejük, hatásuk.

Ilyen jellegű gondjainkban szívesen hívjuk segítségül a könyveket. Erdemes most is ezt a megoldást választani. Jó Katalin érdekesítő könyve, amelyet a szerző a még élő tanúk emlékezéseit összegyűjtve írt, a rövid életű, de dicsőséges emlékü Tanácsköztársaság első úttörőinek életéről szól. Bármilyen szépen össze-szedett, adatokkal támogatott tanári beszéd sem hathat annyira felső tagozatos diákjainkra, mint a házmasterék polgárba járó lányának, Tercsinek regényben megírt élete, gondolkodása. Megtudhatják tanítványaink hogyan alakult meg az első úttörőcsapat, amely rövid működésével is méltán lehet példaképe és őse a mai szervezetnek. Nemcsak kirándultak és a feledhetetlen első szabad május elsején vettek részt a csapat tagjai, hanem szívesen mentek falura dolgozni, sőt a megsebesült vöröskatonákat is ápolták a kórházakban.

A regény szereplői többnyire kamaszkorú diákok, a maguk gyermeki gondolataival, érzéseikkel, vágyaikkal. De ott feszül a műben (legtöbbször finom háttérrel) a néha közvetlen közelről) a felnőttek világán, beszédén áttűző történelmi kor. A kis Tercsi nem mindenre tud magyarázatot adni, leginkább csak érzelmei vetítődnek ki gondolataiban, de éppen ebben rejlik a könyv hatása a mai gyerekekre, így képes arra, hogy az olvasóból hasonló érzéseket, gondolatokat váltson ki.

Hasznos, értelmes beszélgetést kezdeményezhetünk a megemlékezés alkalmával, ha tanítványainkkal elolvastatjuk ezt a könyvet. Görög Júlia egyszerűen szép rajzai jól segítik a szereplők személyének, életének az elképzelését.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Versek, dalok, játékok, jó tanácsok ünnepekre. Elsősorban óvodásoknak, óvodásoknak ajánlja a Móra Könyvkiadó a Granasztói Szilvia és Magyar Beck Anna összeállításában megjelent könyvet. Ezt az ajánlást ki kell egészítenünk: megérdeklődjünk ez a gazdag tartalmú kötet, hogy az alsó tagozatban tanító nevelők figyelmét is felhívjuk rá. S hogy miért? Ez kiderül Granasztói Szilvia gyerekeknek szánt előszavából is: „... A nagy kerek esztendőben bizony sok-sok ünnep van. Még a hétköznapok között is akad ilyen, de szépszerivel van olyan is, amit nem jeleznek piros betűvel, mégis mindenki ünnepnek tartja őket. Ilyen például az anyák napja. Fogjuk most össze ezt a sok-sok ünnepnapot, mintha csak színes, szívarványszínű labdák lennének! Dobáljuk fel őket jó magasra, azután kapjuk el sorban, úgy, ahogy a hónapok jönnek. Én adom neked az ünnepi labdákat, te meg figyelj jól, hallgasd meg, hogy vajon mit súgnak, miről mesélnek! Vers, játékok, bábszínház és móka meg ünnepi felvonulás muzsikáját hallhatod a színes labdákból.”

A hónapokhoz, ünnepnapokhoz kapcsolódó versek mellett ott találjuk az alkalomhoz illő játékokat, sokszor még bábjeleket is. S ami igazán új és nagyszerű ötlet: még a bábok elkészítéséhez is tanácsokat kapnak a nevelők és gyerekek. Egy-egy technika órákhoz sokféle ötletet meríthetünk, s az elkészített bábokkal azután el is játszhatják gyerekeink a kiválasztott darabot anyanyelvi óráinkon, kisdobos-foglalkozásokon, ünnepeken.

Külön dicsérendő, hogy a kötet összeállítója a könyv utolsó oldalain olyan listát is átnyújt a nevelőknek, szülőknek, amely az 5-8 éves korosztálynak szóló könyvek címeit tartalmazza. Igazán örülhetünk a mindennapi munkánkat könnyebbé és színesebbé tevő gyűjteménynek, amelyet Stuibér Zsuzsa hangulatos, kedves rajzai díszítenek. Méltán remélhetik a kötet összeállítója, hogy akikhez szólnak, megértik és megérik törekvésük lényegét, és „kedvvel, szeretettel lapozgatják majd az ünneplésnek ezt az újfajta kézikönyvét”.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

## Kedves előfizetőink!

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1979. 5. számhoz csatolt csekklapon szíveskedjék befizetni az 1980. évre esedékes előfizetési díjat (60 Ft).



## Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez

Összeállította: Kunstár Jánosné dr.

Az 5–8. osztályos új matematikai tankönyvek és munkalapok mellett nagy szükség mutatkozik olyan feladatgyűjteményre, amely kapcsolódik a tantervhez, és amelyből a pedagógusok az igényeknek megfelelően válogathatnak. A jelen feladatgyűjtemény ezt a hiánypótló szerepet kívánja betölteni. De túl is mutat az ideiglenes tanterven, s jó előkészítést nyújt a felső tagozaton bevezetendő végleges tananyaghoz is. Bár elsősorban felső tagozat részére készült, haszonnal forgathatják az alsó tagozatos pedagógusok is.

A 11 ívnyi feladatgyűjtemény ára 40 Ft. Pénzesutalványon is befizethető, csak kérjük írják rá: „Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. szám-lábjára.”



Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, csekklapok igénylését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk. A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, koncept papíron, kettős sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszéllel készült formában, a gépelési hibák javításával. Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.