

4854



163

1980 OKT 1 9

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1980. 20. ÉVFOLYAM

4

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 Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), **Németh István** (Szeged), Orosz Gáborné (Nyíregyháza),  
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: Interperszonális kapcsolatok és a nevelés .....	209
DR. FÜLÖP LÁSZLÓ: A nyelvi jelrendszer kapcsolata más jelrendszerekkel .....	216
D. GÖNDÖS SZILVIA-DOMJÁN JÓZSEF: Az iskolai munka látással-világítással összefüggő ergonómiai jellegű kérdései .....	222
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról .....	225
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. FRANYÓ ISTVÁN: A biológia művelődési anyaga az 1978-as általános iskolai tantervben	231
GIRIC BÉLA: Rajztanmenet az általános iskola 5. osztálya számára .....	235
DR. FÖLDY FERENC: Az alsó tagozatos tanulók személyiségfejlesztése az általános iskolai nevelés-oktatás tervének megvalósításával .....	248
MŰHELY	
SZOMBATHY MIKLÓS-VASVÁRY ZOLTÁNNÉ: Helymeghatározás derékszögű koordiná- tákkal .....	251
DR. ABRUDBÁNYAY JÁNOS: Általános megfigyelési szempontok az egyes napközi otthoni foglalkozások elemzéséhez, ellenőrzéséhez, értékeléséhez .....	252
Hunyadi János Általános Iskola osztályfőnöki munkaközössége: Milyen legyen az osztályfőnöki munkaterv .....	259
SZEMLE	
H. TÓTH ERIKA: <i>Sz. V. Kologrivova</i> : Vegyítve urok po-russzki .....	264
DR. BERECKI SÁNDOR: <i>Gáspár László</i> : Egységes világkép, komplex tananyag .....	265
Tanítványainknak ajánlhatjuk .....	267

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

80-3059 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

# Interperszonális kapcsolatok és a nevelés

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE

Budapest

„... az emberek gyakran hűsszor is találkozhatnak, mielőtt meglátják egymást... A legtöbb ember, akivel találkozunk, oly keveset jelent a számunkra, hogy még annyi fáradságot sem veszünk, hogy megnézzük őket. Egyszerűen elfogadjuk a benyomást, amit ránk gyakorolnak.”

Maugham

VÉGSŐ SORON MINDEN nevelés egyik legfontosabb feladata az lenne, hogy az embereket képessé tegye egymással kapcsolatok felvételére, megértésére és megőrzésére. Megállapíthatjuk ennek ellenére, hogy a pedagógia ebben a tantárgyban érte el hosszú évszázadok alatt a legkisebb eredményt, s ebből buktak meg minden korszakban a legtöbben, néha talán ez az egyetlen tantárgy, amelyből *ismételni nem lehet*. A tudományokat sokkal könnyebb elsajátíttatni azokkal, akik épelméjűek és akarják. A különböző ismereteket a maguk hasznára, javára fordíthatja mindenki. Ismerheti a társadalomtudományokat is, a filozófiát, az etikát stb., ez azonban még nem követeli tőle, hogy megszokott *kényelmén*, felismert *érdekein*, kialakult életvitelén, *életmódján* változtasson is. Az emberi kapcsolatok ezzel szemben még az ismeretekre is csak azért és annyiban tartanak igényt, hogy tudatosabbá, tartalmasabbá tehesék mindezek megváltoztatását, hacsak nem akar valaki amorális életű erkölcsprédikátor, aszociális viselkedésű politikus szerepet vállalni, játszani. Nem óhajtja Galgóczy Erzsébet vörös báró figuráját, Karinthy Ferenc Háztűznézőjének alakjait visszaültetni és megsokszorozni az életbe.

Sok ember, ha a kétarcú amerikai tudós és regényíró Bartha azzal a gondolatával találkozik, amely kategorikusan kijelenti, hogy *minden ember főbőse saját életének*, megijed, hogy individualista vagy éppen egzisztencialista eszmék hálójába került. Ez a kijelentés valójában egy evidens közhelyet fogalmazott meg, amelyből különböző világnézetű emberek, különböző filozófiai irányzatok a legellentétebb következtetéseket vonhatják le. Azonos igazságok akkor válnak ellentétes filozófiák, világnézetek elemeivé, ha egy meghatározott *nézetrendszerbe* illeszkednek. Éppen ezért Bartha megfogalmazott tételét nyugodtan elfogadhatjuk mi is, annál is inkább, mert

a) végtelenségig önző lehet abból, aki tagadja,

b) az emberiség haladásáért áldozhatja egész életét, aki elismeri igazságát. A proletárinternacionalizmus mártírjai szinte egyöntetűen hangsúlyozták, nem azért áldozták életüket az emberiség jövőjéért, mert az már értéktelenné vált számunkra. Szeretnek élni, de azt szeretnék, ha ez az élet nekik és mindenkinek igazabb, tartalmasabb, szebb lehetne.

Mindezt azért kellett felvillantatnunk, hogy megértsük: minden interperszonális kapcsolatban *két én, két főbős* játszik szerepet, és ennek következtében ugyanazt másképp láthatja, másképp ítélni meg az egyik és a másik.

Ismét Maugham gondolatait idézhetjük. A könyveszsák c. elbeszélésének elején arról medítál az író, vajon milyen jog alapján ítélezünk úgy, hogy ezer könyv elolvasása műveltté tesz, millió barázda felszántása után műveletlenek maradhatunk. Tovább pergetve a fonalat, miért fontos, hogy a tudományokból minél nagyobb határral érintsünk fiataljaink, saját életük lényegére vonatkozólag

teljes tudatlanságban maradhatnak. Miért nem szükséges velük megértetnünk, hogy tudós és tudatlan egyaránt lehet becstelen, jellemtelen, s hogy a *műveltség* az igazi eszményünk, amely tudást és jellemet, erkölcsiséget, magatartást egymásba ötvöz.

A két szereplő egyidejű léte teszi a szocialista emberi kapcsolatok egyik legfőbb követelményévé az *empátiát*. Ezen csak leegyszerűsítéssel érthetjük a beleélés, beleképzelés képességét (Buda Béla: Az empátia, Bp., 1979.), valójában sokkal többről van szó. Nagyfokú és kifinomult érzékenységet is értünk rajta, amellyel:

a) az ember képes különbséget tenni ugyanannak az érzésnek, érzelemnek különböző árnyalatai között (pl.: a szeretet egyszerre többirányú és más tartalmú lehet, hiszen egyidejűleg *szeretheti* valaki a házastársát, gyermekeit, barátait, foglalkozását, a töltött paprikát és az utazást);

b) képes felfogni, hogy a másik emberben milyen érzések, érzelmek bontakoztak ki iránta, és azokat nem téveszti össze (pl.: a másik *türelmét* nem értelmezi nagyfokú érdeklődésnek; érdeklődését nem tartja hódoltnak, *csodálatnak*; ha pozícióját tiszteletben tartja, még nem biztos, hogy *személyét tiszteli*; utálatában nem véli felfedezni a *szerелеm* nyomait);

c) és képes minden kapcsolatában tudomásul venni és tiszteletben tartani a másik ember jogait, érdekeit, szuverenitását (tehát pl.: kapcsolatteremtésében nem kizárólag saját pillanatnyi szükségleteit, érdekeit veszi figyelembe, ebből a szempontból csak azt tartja *jónak, kellemesnek, értékesnek*, ami mindkettőjük számára az).

Ugyanez a kétsarkúság az önző önzését fokozza, mert nem hajlandó tudomásul venni, hogy ha ketten ugyanazt élék át, *nem ugyanazt élék át*, ha ketten ugyanannak az eseménynek a részesei, nem ugyanazt látják. Hosszú út vezet el odáig, míg két egymással barátságban, már jó interperszonális kapcsolatban élő ember az én és a te szituációból meg tudja teremteni „a mi” *közös szituációját*, az interperszonális kapcsolatok egyik fontos feltételét. Ebből is következik, hogy az interperszonális kapcsolatok lehetnek állandók, tartósak és gyorsabban vagy lassabban változóak. Időtartam szempontjából megkülönböztethetjük, hogy meddig tart egy *kapcsolat*, és meddig a *hatása*.

Jogosan teheti fel valaki a kérdést: mikor lehet *mindezeket és mindezekre* megtanítani gyermekeinket. Nem nehéz válaszolnunk erre a kérdésre. Ha nemcsak mondjuk, de valljuk is, hogy a nevelés folyamat, akkor a nevelés minden mozzanatában, tehát:

a) valahányszor értelemszerű lehetőség kínálkozik rá, *a tanítási órákon*; alkalmat nyújt erre egy-egy irodalmi mű, történelmi esemény feldolgozása; íróink, hőseink életének megbeszélése még akkor is, ha az utóbbi évek tantervei ezt a felbecsülhetetlen nevelési kincset, elődeink életrajzát dilettánsan kilúgozták a tananyagból;

b) *osztályfőnöki órákon*, akár egy-egy erkölcsi témát tárgyalunk meg rajtuk, akár azokat az aktuális eseményeket, jelenségeket, amelyek az osztály életében fordultak elő (fegyvelemsértés stb. formájában);

c) interperszonális, csoportos *beszélgetésekben* sétákon, kirándulások alkalmából (pl.: megbeszéljük a tanulókkal, hogy ne bonyolódjanak könnyelműen szexuális kapcsolatokba, mert tartamuk rövid, hatásuk egy életre szóló lehet);

d) örsi összefüveteleken, általában *a mozgalmi tevékenység* keretében;

e) évfordulókról tartott *megemlékezésekhez* kapcsolódva. Nem szükségszerű, hogy ezeken unos-untalan a történelmi eseményeket koptassuk ahelyett, hogy pl.: a forradalmárok, az aradi vértanúk magatartásáról, helytállásáról ejtenek néhány szót egymással.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni, mennyire fontos ilyenkor, hogy létre jöjjön a közös szituáció, leomoljon a válaszfal:

A pedagógia situációja	a tanuló, a csoport, az osztály situációja között
a tapasztaltabb, több ismerettel rendelkező felnőtt	és a tapasztalatokra szomjas, kevesebb ismerettel rendelkező gyermekek
közös situációja teremtdjék meg.	

MINDEN EMBERT a kapcsolatok bonyolult hálózata fűz embertársaihoz. Ezek a kapcsolatok a társadalom *makro-* és a kisebb közösségek, csoportok *mikrokörnyezetében* jönnek létre, éppen ezért mindig társadalmi jellegűek, de személyes tartalmúak. Minden emberi kapcsolat végső soron éppúgy visszavezethető két ember *interpersionális kapcsolatára*, amint a legbonyolultabb cicerói körmondat lényege az a tömondat, amely nélkül értelmetlenné válna az egész. Kapcsolataink ugyanis szükségszerűen konkrétak, s ebből törvényszerűen következik, hogy a társadalomhoz, a hazához, az emberiséghez csak konkrét, élő, hús-vér emberekhez fűződő viszonyai útján képes kapcsolódni az ember. Képtelenség a *mizantrop internacionalizmus*, de a családgyűlölő hazaszeretet is. A közösségi kapcsolatokra vonatkozó szép szavak próbáit az egyes emberekhez tettedben, cselekvésekben megnyilvánuló kapcsolatokban szükséges keresnünk, lehet megtalálnunk. Aki önző, egocentrikus családtagjaival, munkatársaival szemben, csak szavakkal lehet önzetlen hazájával, osztályával, annak politikájával kapcsolatban. Az ilyen emberre mindig számítani lehet, amíg a megkívánt cselekvésekből neki *származik haszna*, és biztosak lehetünk szerepváltásában, ha neki olyan áldozatokat kellene hoznia, amelyekből a közösségeknek, a társadalomnak *lehetne haszna*. Mindezt azért szükséges hangsúlyoznunk, mert elég hosszú ideig úgy beszéltünk közösségi és közösségekhez fűződő kapcsolatokról, mintha azok *személytelenek* lennének, a személyes kapcsolatokról pedig úgy, mintha azok méltatlanok lennének egy közösségi, szocialista emberhez.

Ez biztosít kiemelt szerepet a közösségek rejtett hálózatai (Mérei Ferenc) feltérképezésének, esetenként a szociometriának, mert egy közösség fejlettségét absztrakton sohasem határozhatom meg, az mindig függvénye a közösségben élő és ható egyéni kapcsolatok minőségének (intrika, irigység, egymás segítése stb.). Érthető ezért, hogy az emberi kapcsolatok forradalma nem tűzheti célul maga elé az interperszonális kapcsolatok szétrobbantását, polgári elszemélytelenítését, épp azoknak minőségi megváltoztatásával kíván igazi, humanista közösségeket teremteni.

Az interperszonális kapcsolatok lényege, hogy bennük *személyiségek kerülnek meghatározott viszonyba személyiségekkel*. A kapcsolatok sokféleségét teremti meg éppen ezért az a tény, hogy:

- a) maguk a kapcsolatot teremtő *személyiségek* különfélék;
- b) nem törvényszerű, hogy épp *azonos minőségű* személyiségek közt születik kapcsolat (barátság, munkatársi stb.);
- c) és a személyiségek közt *létrejövő viszony* is különböző lehet (a személytelentől az intimig).

Ezek a lehetőségek az emberi kapcsolatok kimeríthetetlen variációit alakíthatják ki, mint a lottó öt számjegye. Valahányszor az emberi kapcsolatok forradalmáról beszélünk, fel sem merülhet bennünk, hogy ez a forradalom a variációk megszüntetésére, a kapcsolatok uniformizálására törekedne. Ha a történelmet ilyen szempontból tanulmányozzuk, minden korszakában megtaláljuk a magatartások és a viselkedések különbözőségeit. Más viszony jellemezte Rómában a szenátorok, a patriciusok és a rabszolgák kapcsolatait, amint más viszonyt tartalmazott a matrona és a hetéra pozíció.

Egy-egy történelmi korra mindig az volt a jellemző, hogy milyen kapcsolatokat tekintett legálisnak és morálisnak a kor embere, és melyek voltak azok, amelyekért szégyenkeznie kellett, ha nyilvánosságra jutottak, lelepleződtek. Az emberi kapcsó-

latok forradalma ennek megfelelően nálunk arra irányul, hogy *emelt fővel járjon* mindenki, aki a szocialista erkölcsi, közösségi normák szerint teremt kapcsolatokat, és *szégyenkezzék*, aki azoktól eltér önzésével, mások eszközi kihasználásával, egyéni érdeket szolgáló klikkek szervezésével, intrikáival, pletykálkodásaival stb. Egyik legnagyobb gondunk, hogy ma mindez még nincs így, csak így *kellene* lennie.

Az emberi élet törvényszerűségei közé sorolhatjuk, hogy az emberek között nemcsak természetes, hanem *manipulatív különbségek* is vannak. A gyakorlatban sokszor a gyengébb minősíti, jutalmazza a még nála is gyengébbeket, mert nem elég értékes ahhoz, hogy *elismerhesse* a nála különbeket. Ez viszont már vezetéspszichológiai területre vezet, és annak a felismerését igényelné, hogy a vezetőnek arra kellene törekednie, hogy *a legjobb vezető* legyen, és ne munkatársaival akarjon rivalizálni. (Dr. Kérégyártó: Az iskolavezetés pszichológiai kérdései. Szolnok, 1979.)

Az interperszonális kapcsolatok főbb típusai:

A kapcsolat	és kiterjesztése
anya-gyermek	család, rokonok, ismerősök
gyermek-gyermek	testvérek, barátok, osztály-, kortársak stb.
gyermek-felnőtt	tanár-diák, később vezető-vezetett
felnőtt-felnőtt	munkatárs, házastárs, útitárs, élettárs, bajtárs, elvtárs stb.
érzelemlátvány-vonzalom	szimpátia, tisztelet, szeretet, szerelem . . .
taszítás	antipátia, megvetés, utálat, undor
közöny	rövidebb, hosszabb együttlét pl.: járművön, színházban, munkahelyen stb.

Ezek a típusok nem zárják ki egymást, egyszerre, egyidejűleg különböző kapcsolatok jellemezhetnek egy embert, pl.: ugyanazért lehet valaki antipatikus, amiért szimpatikus a másik; erősen vonzódnak valakihez, akinek a barátságát, megbecsülését, tiszteletét igényli, de szerelme viszont taszítólag hatna reá. Közös tevékenységek, *élmények* hatására a kapcsolatok jellege, típusa, tartalma megváltozhat, barátságból szövődhet szerelem, szerelemből barátság, vonzalomból közöny, és ez változtatható meg legkevésbé. A *közöny* csak nehezen válhat vonzalommá, sokkal hamarabb csaphat át taszításba. Olyan törvényszerűségek ezek, amelyeket hasznos a nevelésben is figyelembe venni.

A gyermek, különösen, ha belekerült a kamaszkor viharába, nagyon nehezen tud eligazodni önmaga és környezete bonyolult kapcsolatrendszerében. Egyeseket *lebecsül* (engem nem szerethet senki), másokat *türeltétel* (barátság, bimbózó szerelem). Önvédelemként ezért játssza meg a cinikust, ez azonban nem védi meg annyira a különböző *csalódásoktól*, hogy végül ténylegesen cinikussá ne váljék. Ilyenkor van legnagyobb szüksége a gyermeknek egy felnőtt barátságára, legyen az a szülő vagy egy pedagógus, akitől a kapcsolatok bonyolult szövevényében – amelyet a tömegkommunikáció hatásai tovább bonyolítanak számára – képes legyen *elgazodni*. Kár, hogy nagyon sok felnőtt ezt az eligazító szerepet összetéveszti az üres prédikálással.

Nem közömbös ebből a szempontból annak a felismerése sem, hogy melyek azok a kérdések, problémák, amelyekről:

a) az egész közösség előtt lehet beszélni;

b) kisebb csoportokra kell bontani a közösséget, mert az együttes tárgyalás komolytalan kuncogásba fullad;

c) csak négy szemközt lehet beszélgetni, hogy a gyermeki személyiség szuverenitását és szemérmét meg ne sértsük.

A prédikálást könnyen elkerülhetjük, ha az interperszonális kapcsolatok törvényszerűségeit pl. egy Petőfi családi vers, egy Tóth Árpád szerelmes vers elemzésével összekötve tárgyaljuk, vagy Jókai Aranyemberének tárgyalásakor előtérbe helyezzük a Timár Mihály–Timea, Timár Mihály–Noémi kapcsolat vizsgálatát. Egy szóval, ha nem feledkezünk meg arról, hogy a művészet a *valóság ábrázolása*, ezért funkciója nemcsak az esztétikai eszközök taglalása, hanem a valóság mélyebb megértése, megértetése is, s ezen belül emberi magatartások és viselkedési formák, különböző élethelyzetek és konfliktusok megismerése azért, hogy a megismert tényeket *saját életünkre tudjuk alkalmazni*. Irodalmi vagy filmkritikus kevés tanulóból lesz, konfliktusok nélkül egyik sem fog élni. Emberi kapcsolatokat mindegyik teremtet majd, nem baj, ha az irodalom nemcsak a hasonlatok felismerését könnyíti meg, de a csalódások elkerülését is.

Említettük, hogy minden kapcsolat személyiség viszonya egy másik személyiséggel. Taglaltuk azt is, hogy a személyiségek különbözőek már azért is, mert emberi minőségük mutatói: világnézetük, műveltségük, magatartásuk, erkölcsiségük és jellemük sem egyenértékű. Különbségeket teremt az egyének intellektuális, emocionális és voluntáris világa, közülük, ha lehet fontossági sorrendről beszélni, kétségtelenül az *érzelmi igényesség és mélység* a legjelentősebb. A kapcsolatot jellegében mindezek szerepet töltenek be, az emberi kapcsolatok forradalma szempontjából egyetlen határozott és jogos igényt fogalmazhatunk meg, azt, hogy:

a) mindenki önmaga dönthessen a másik emberrel kialakított kapcsolatának tartalmáról, jellegéről, mélységéről, ebben vele szemben senki semmilyen (biológiai, fizikai, pszichés vagy szociális) *kényszerrel ne alkalmazhasson* (állást, lakást, jutalmat stb. ígérvé);

b) *senki hamis szerepjátszással* meg ne téveszthesse a másikat, pl.: azzal, hogy érzelmeket hazudik ott, ahol valójában csak biológiai vágyak jelentkeznek;

c) s mindezt legtömörebben úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a másik ember *felismert szükségleteinek kielégítését* csak olyan mértékben ígérje (szavakkal, viselkedésekkel), amilyen mértékben azoknak adekvát módon képes megfelelni. A nevelésben az egyik legfontosabb feladatunk, hogy a tanítványainkat képessé tegyük a hamis szerepjátszás és az igazi érzelmek megkülönböztetésére, saját szükségleteik és pillanatnyi fellángolásaik elhatárolására. Tudatossá tegyük bennük, hogy az emberi kapcsolatoknak is vannak fokozatai, s ezeket büntetlenül, a csalódás veszélyei nélkül átugorni nem lehet. Helyes, ha *kezdetben tisztázzák* a kapcsolat hipotetikus határait: barátságot kívánnak kötni, vagy lehetségesnek tartják, hogy szerelem válik belőle. A tényleges határokat az élet fogja meghatározni, de ilyenkor sem személyiségük aktív részvétele nélkül.

AZ EMBERI KAPCSOLATOK manipulálásának egyik hatásos eszköze a *kirekesztés*, a mellőzés. Alapvető emberi szükségletünk a *másik ember*, ennek megvonása, a magányba való kényszerítés könnyen megalkuvásra készítheti az embereket. Az már ismét az emberi minőségtől függ, hogy milyen intenzitású kényszerítésre van szükség ahhoz, hogy valaki feladja szuverenitását, ellenállását. Egyesek a legelső szóra hajlandók erre, van, akit kudarcok sora vezet el odáig, s akadnak, akit hamarabb lehet *összetörni, mint megtörni*.

Különösen érvényes ez a szexuális viselkedésre. Nem véletlen, hogy a Magyar Ifjúság, a Nők lapja stb. levelezési rovatának visszatérő témája, hogy a fiú alternatíva elé állítja leánypartnerét: vagy enged szexuális kívánságainak, vagy szakítanak. Egy amerikai szociológus egy munkahelyi nő dolgozóival készített interjút, s azok szinte egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy vagy engednek férfi munkatársaik vágyainak, vagy kirekesztik, magányba szorítják őket. A kapcsolatok forradalmi megváltoztatása többek között azt követelné, hogy ez a viselkedési forma polgári ana-

lógiaira nálunk ne terjedhessen el. Mindegyik példánkban visszatér az a megállapítás, hogy a lányok rendszerint nem a szexualitás miatt mennek bele a különböző partnerkapcsolatokba, többnyire az *el-magányosodástól* való félelem készíti őket erre. Ezt a kérdést moralizáló felhang nélkül az iskola sem kerülheti meg. Leghelyesebb, ha az ifjúsági mozgalom ankétjain, klubösszejövetelén tűzik napirendre a témát. Tudatosan kell vennünk a harcot az egzisztencialista viselkedési mintákat terjesztő *reklámbadjarát* ellen. Természetesen ebben az esetben a reklám eszközei nem plakátok, hanem filmek, tévéműsorok, irodalmi alkotások és utcai viselkedési minták.

A legkülönbözőbb foglalkozások: tanítási órák, osztályfőnöki foglalkozások, szakörök, mozgalmi összejövetelek összehangolt tevékenysége szerepet játszhat a *tanulói közvélemény formálásában*, ehhez azonban előbb a nevelőtestületnek szükséges egységes, összehangolt álláspontra jutnia az alapkérdésekben. A koedukált iskola akkor tölti be szerepét, ha a szabadosság helyett a nemek helyes viselkedésének kialakítását szolgálhatja. Ebben is figyelembe kell venni, hogy az emberi magatartások és a velük adekvát vagy inadekvát viselkedések is különbözőek. Van, aki arra törekszik, hogy a tömegben *eltűnjék*, de vannak olyanok, akik abban *feltűnni* kívánnak. Egyesek a magánytól csak mint tartós egyedüllétté váló állapottól félnek, egyébként tartalmassá tudják tenni magányos óráikat is, mások *exhibicionizmussal* állandóan közönségre vágnak, amely előtt mutogathatják magukat.

Mindezeket a magatartásokat és viselkedési formákat nem öröklik az emberek, hanem a szocializálódásuk, *személyiséggé válásuk folyamataiban*

- a) a környezetükben tapasztalt mintákat követve;
- b) erkölcsi értékrendjükkel párhuzamosan;
- c) nevelésük és önevelésük hatására

*maguk alakítják ki*. Ebből két következtetést szükséges levonnunk. Egyik, hogy a pozitív és negatív viselkedési tendenciákat már az iskoláskorban fel lehet ismerni a gyermekekben. Tehát mindazt, amit eddig vizsgáltunk: a kapcsolataikra jellemző önzést, interperszonális kapcsolataik érzelmi tartalmát vagy tartalmatlanságát, a másokkal szemben érzett vagy tanúsított közönyt, a hamis szerepjátszást, a magánytól való félelmet, az önértéket lebecsülő túlzott visszahúzódot és az exhibicionista kitarulkozást *tetten lehet érni gyermekeink viselkedésén*, interperszonális kapcsolataik jellegén. Ehhez kapcsolódik a másik következtetésünk, amely szerint nem igazi nevelő, aki a viselkedési csírák felismerésére nem is törekszik, és idejében nem tesz mindent, hogy a negatív tendenciákat közömbösítse, a *pozitívakat pedig – legbatásosabban saját példájával – vonzóvá tegye*. A nevelőiskola egyik fő programja ez, mert nevelésről csak akkor beszélhetünk, ha tevékenységünk eredménye *valamilyen változás* a tanulók személyiségében: tudásuk, műveltségük gyarapodásában, emberi kapcsolataik humanizálásában. Ennek egyik eszköze, ha *mindegyik* tanuló olyan feladatokat (megbízatásokat, felelősséget) kap az iskolában, amelyek a kapcsolatteremtés gyakorló terepét is biztosítják neki.

Az iskola sohasem üvegház, ezért mind a pedagógusok, mind tanítványaik interperszonális kapcsolatait nem vizsgálhatjuk környezetük kialakult szokásaitól, viselkedési normáitól függetlenül. Azoknak, akiknek valamilyen indokból szünetedélyükké vált az ifjúság viselkedésének bírálata, nem szabad megfeledkezniük arról, hogy *a fiatal nemzedékben nem találhatunk olyan hibákat, amelyek torz formában ne a felnőttek hibáit tükröznék*.

„Képzeld el egy fiatalembert – írja Trencsényi Imre (Levél a pszichológusnak. Új Írás 1970:12.) –, aki a felszabadulás után nő fel, és nevelésében megbillen a családi és az intézményes ráhatások egyensúlya. Mert a társadalom arra nevel: rendeld alá magad a közösségnek!... Hősünk azóta is a közösséget keresi, de mindig csak a klikkekkel találkozik.” Gondolatait kiegészíti a korábban megjelent Párkapcsolatok a mai Budapesten c. írás, amelyben Lócsei Pál (Új Írás 1970:6.) írja: „A modern társadalomban nő a személytelen jellegű... emberi kapcsolatok száma,



viszont csökken az egész személyiséget átfogó intim személyes kapcsolatok száma. Pedig az utóbbi fajta kapcsolatok szükségesek az ember érzelmi biztonságához, a személyiség identitásának megőrzéséhez." Mindkét szerző arra utal, hogy a hibák előbb jelentkeznek *társadalmi méretekben*, azután tükröződnek az ifjúságban. Téved azonban, aki a hibák megoldását úgy keresi, hogy behunyja látukra a szemét.

A társadalom hatása érződik már az iskolában az interperszonális kapcsolatok *differenciáló faktorain*. Már a gyermekek interperszonális kapcsolatainak alakulásába beleszól környezetük, egyiket szorgalmazza, a másikat gátolni igyekezik, mégpedig napjainkban is:

- a) a származás szerint (még ma is él a suba subához... nézete);
- b) a szülők vagyoni helyzete alapján (autós autóssal, villalako a villalakókkal stb. barátokozók);
- c) a szülők keresete, státusa szerint (csak azok járnak össze névnapokra stb., akik kb. azonos szinten élnek);
- d) a szülők foglalkozása szerint (orvos-orvos, munkás-munkás);
- e) demográfiai viszonyok szerint (egyék, sokgyerekes családok gyermekei);
- f) földrajzi adottságok alapján (lakóhely, közös játszótér stb.).

Ezek ma is behatárolják az interperszonális kapcsolatok kialakulásának lehetőségeit, még akkor is, ha számos példát tudnánk felsorolni a határok áttörésére. Ugyanakkor még nem beszélünk azokról a *személyes különbségekről*, amelyek a fenti határon belül újabb differenciálódásokat teremtenek. Keveset beszélünk arról, hogy egy osztályfőnöknek, ha osztálya közösségi szerkezetét, minőségét kívánja vizsgálni, nem elég az *iskolán belüli* interperszonális kapcsolatokat vizsgálnia, ezek ugyanis sokkal demokratikusabbak, humánusabbak, mint ugyanazoknak a tanulóknak ugyanazokkal a tanulókkal élő *iskolán kívüli* kapcsolatai. Ahogy növekednek a gyermekek, egyenes arányban nőnek ezek a differenciák és a közösségteremtés gátló tényezői is. (Vö.: Ferge Zsuzsa: Társadalmunk rétegződése, Bp., 1969.) Ebből szükségszerűen következik, hogy egy osztályban annál nehezebb valódi közösséget teremteni, minél szélesebb skálán helyezkednek el a szülők egyéni differenciái, illetve adott esetben be kell érnie a pedagógusnak az *osztályközösség* és a családi helyzet alapján *összetartó és összefaró klikek* kettősségével. Tézisként mondhatjuk ki, hogy ma az interperszonális kapcsolatok még nem a pszichológia törvényei szerint keletkeznek, sokkal jobban hat rájuk a *szociális rétegződés*.

A gyermekek bontakozó kapcsolatait jobban megértjük akkor is, ha számításba vesszük, hogy az egyén és környezete kölcsönhatására meg kell különböztetnünk:

- a) kapcsolatokat könnyen teremtő (ez nem azonos a keretébe tartozó kapcsolatot könnyedén teremtő magatartással, annak legszélső megnyilvánulásával: a prostituálással);
- b) vonzó (központi szerepet betöltő);
- c) kapcsolatszegény (pl. nehezen barátokozó, nehezen oldódó stb.);
- d) taszító személyek (agresszív, gúnyolódó, fölényes...) között.

Amint az sem közömbös egy pedagógus számára, hogy a kibontakozó vagy a már kialakult párkapcsolatok a kisebb közösségekben:

- harmonikusok (egymás kölcsönös tiszteletén alapulnak);
- konfliktusosak (állandó civódások, veszekedések jellemzik, illetve ilyeneket teremtenek maguk körül);
- vagy éppen antagonisztikusak (gyűlölködők, intrikára, irigységre épülnek).

A kiegyensúlyozás érdekében féltő gonddal szükséges arra ügyelni, hogy az iskola belső életében, az úttörőmozgalomban elsősorban azok a gyermekek jussanak szerepekhez, akik a differenciáló faktorok alapján hátrányosabb helyzetben vannak szerencsésebb társaiknál, s akik képesek tartalmas, harmonikus kapcsolatok teremtésére.

Elég gyakori ennek az ellenkezője, ami odavezet, hogy az iskola és a mozgalom szándéka ellenére megerősíti, felfokozza egyes tanulók hamis önbizalmát, önteltségét, teret ad a másokon való uralkodás gyakorlására. Sajnos, az iskola és a mozgalom is tölthet *be negatív szerepet* a nevelésben.

A kapcsolatteremtés művészetéről szólva (MK. 1980:2.) hangsúlyoztuk, hogy a kapcsolatokban meghatározó szerepük van a különböző viselkedéseknek. Nem árt, ha most az interperszonális kapcsolatokról szólva a viselkedést irányító *magatartási tartalmakat és mechanizmusokat* állítjuk előtérbe. Biológiai szempontból három alapmagatartást különböztetünk meg az emberek közti kapcsolatokban:

1. *A bekebelezés.* Erre a biológiai alapra épülnek a társadalmi lény szociális érzései: a szimpátia, a vonzalom, a tetszés, a szeretet, a szerelem. Ebből fakadnak a pozitív szociális tendenciák, így a szociális együttérzés: az empátia, a megértés, a szánalom, a segítőkészség. Ugyanerről a töről fakadnak negatív érzések és tendenciák is, így a birtoklás, a kisajátítás, a megalázás, a cinkosság és a bűnrészesség. Ismét hangsúlyozzuk: irányuk már az iskoláskorban kibontakozik.

2. *Az eltávolítás.* Ez a biológiai forma is társadalmi tartalmúvá válik, körébe tartoznak az elhárítás, a védekezés különböző formái, mint pl.: a szemérem, a távolságtartás, a kitérés, elkerülés, de a félelem, a szorongás, harag, düh, utálat, undor, gyűlölet is. Ezekben is erősíteni kell a pozitív és gyengíteni a negatív formákat.

3. *A támadás.* Ezek általában negatív érzések és tendenciák, pozitívnak csak akkor tekinthetjük őket, ha negatív impulzusokra, megnyilvánulásokra (világnézeti, erkölcsi támadásokra stb.) reagálnak. Soraiba számíthatjuk a szenvedélyes vitatkozást, az egészséges versengést, a szelíd és erőteljes figyelmeztetést, a harc minden formáját, a gyűlölet, a düh és az agresszivitás minden aktivizált alakját: a gúnyt, mások lenézését, megvetését, az indulatok durva kitérését, a fizikai és pszichés erőszakoskodást. Ezek viszont minden pedagógust arra figyelmeztetnek, hogy a tanulókat meg kell tanítaniuk *védekezni* is, hogy minél kisebbre zsugorítsuk számukra a kiszolgáltatottság helyzetének, illetve az abba való bejutásnak a lehetőségét.

Nem lehet eléggé hangsúlyoznunk, hogy nevelésünket meg kell szabadítanunk az üres frázisok, közhelyek áradatától. Nem elég ugyanis, ha egymás tetszésének megnyerésére szebbnél-szebbeket mondunk és írunk a közösségi nevelésről, a személyiségformálásról vagy éppen az emberi kapcsolatok forradalmáról. Az élet különböző *belyzeteire*, az azokban való *belytállásra* készítsük fel a ma gyermekeit, a holnap felnőtteit, ehhez viszont nem szép szándékokat kell megfogalmazni számukra pl.: az osztályfőnöki órán, a legfontosabb törvényszerűségekkel ismertessük meg őket, mert helytállni az tud, akinek nem az ismeretlentől kell rettegnie, hanem felkészülten az ismerttel szükséges megbirkóznia!



DR. FÜLÖP LÁSZLÓ

Kaposvár

## A nyelvi jelrendszer kapcsolata más jelrendszerekkel

Autó túlkölését hallom az utcáról. Tudom, valakinek szól, a vezető jelzést adott le: vár. Kis idő elteltével megismétlődik más formában: ti-tá-ti. A jel már nem általános, egy valakinek szól, akivel a kocsni vezetője már előzőleg megegyezett, tartalmazza azt, hogy várlak, én várlak és nem más: a jelzés neked szól, nem másnak. Telik az

idő a zenei hang újra megszólal ti-ti-ti ritmusképlettel, a leadó jelzi, hogy múlik az idő, az illető siessen.

Lépcsőházunkban az építők felszerelték a lakások csengőjét a lépcsőházi kapcsolóval együtt. Az előző a piros színű, az utóbbi a fehér. Mivel egymás mellett helyezték el őket, az idegen automatikusan a csengőt nyomja meg a villanyautomata kapcsolója helyett. Arról az asszociációról, megszokásról feledkeztek meg az építők, hogy a piros szín az adott környezetben mindenki számára a fényt jelenti.

Nyitott ablak előtt haladok el az utcán. Csak annyit hallok: Na! Ez a jelen esetben mondatértékű indulatszó hanglejtésénél fogva rengeteg dolgot árulhat el a kívülállóknak. Az illető nem egyedül van a helyiségben. A jelzés valakinek szólt, akivel a jel adója nem ért egyet, ellenkezik a véleménye az illető által mondottal vagy annak cselekedetével. Pl.: Ne azt csináld! Hagyd abba! Ne így csináld! stb.

(De az indulatszó elárulhatott volna más jelentéstartalmat is más szituációban számomra: figyelmeztetést, kérést, csodálkozást, megnyugvást, felhívást vagy más érzélményt.)

Mindhárom esetben az élet valamely területéről kaptunk valami rövid jelzést (zenei hanggal, egy színnel és egy nyelvi formával).

Mindegyik jel tartalmazta:

- a kódolót és dekódolót;
- a jelentést (fogalmat, tartalmat, tárgyat);
- közleményt fizikailag észlelhető jelenség formájában.

Mindhárom jel önkényes. Feltételezi az emlékezetet, asszociációkat foglal magában, amiket az egyidejű és a korábbi érzéki ingerek struktúrája közötti megfelelés idéz fel, egyúttal asszociációs és tudati reakciókat vált ki. [1]

1. Így az adott jelek jelentéstartalommal bírnak. A három jelet az élet más-más területéről vettem. Közös bennük az, hogy érzelmi vagy értelmi tartalmat közölt velem, különböző az, hogy milyen módon, csatornán kaptam – zenei hang, szín, nyelv – az adott közleményt.

Ha a különböző művészetek az ember számára közös és egyedi jeleikkel közölni tudnak, akkor feltételezhető, hogy vannak olyan *közös jelek*, amelyekkel ugyanazt a jelentést tudják közvetíteni a nézőnek – hallgatónak.

A továbbiakban azt szándékozom megvizsgálni, hogy melyek azok a jelek, amelyek a zeneművészet, a képzőművészet és az írott vagy beszélt nyelv művészeite tekintetében majdhogynem közösek.

1.1. Ha valaki beszél, olvas, előad, a tartalomtól függetlenül megállapíthatom, milyen alaphangon beszél, milyen a *hangmagassága*, beszédhangja számomra kellemes vagy kellemetlen, azok a hangközök, amelyeket megkülönböztet, gondolati térben leír, reálisak-e, pozitívak-e a hallgatónak. A beszéd magasságváltozásának mértékét, irányát mindig ahhoz a hangmagassághoz viszonyítjuk, amelyen általában tartjuk beszédünket. [2] A hangfekvés vagy *alaphang* sok mindentől függ: az adott nyelvtől (az olasz általában magasabb, mint az orosz nyelv), a beszélőnk nemi különbségétől (női-férfi), életkortól (kisgyerek-idős ember), a beszélő fiziológiai adottságától (az artikulációs bázis alakja, nagysága; a hangszalagok mérete), az egyéniségtől (temperamentum).

Azok a hangmagasságbeli eltérések, *hangközök*, amelyekben folyik a beszéd, mind ezeknek a függvénye. Beszéd közben a hangok zenei értelemben vett magassága állandóan hullámzik. Zenei elemük csak a magánhangzóknak és a zöngés mássalhangzóknak van, a hullámzásban természetesen csak ezek vesznek részt. A zöngés msh. zöngétlen ejtése értelemzavaró lehet.

Egyik tanulóm kérdezte egyszer: Mit jelent az Internacionálé szövegében az a szó, hogy foksarka?

Az idézett mondatot felírtam a táblára: „... a föld fog sarkából kidőlni ...”

Meg kellett figyelgetnem, hogy az igei állítmány jövő időben van, nem a megszokott: szórenddel. (Ki fog dőlni.) A fog utolsó hangja zöngés, de az utána álló szó, sarkából, első hangja zöngétlen, s ez utóbbi zöngétleníti a g-t k hanggá. De azonnal érthető lesz a szöveg, ha a fog szót g-vel ejtjük, s utána kis szünetet tartva, nagyobb nyomatékkal ejtem a sarkából szót.

1.2. A zenében ugyanezek a jelek megtalálhatók, mindegy, hogy énekhangról van-e szó. Itt is van alaphang, melyhez viszonyítom a többi: az emberi vagy hangszeres hangnak van hangszíne (tenor-basszus, fuvola-klarinét, hegedű-gordon), s az egymás után következő zenei hangok összefüggő egységet alkotnak, amit dallamnak nevezünk. A dallam kiszakítva környezetéből (a műből, a kísérelő szólamokból) érzelmi reakciót válthat ki (kellemes, szárnyaló, bús vagy éppen kellemetlen, de lehet közömbös is), annak ellenére, hogy a motívum, a frázis vagy már épp periódus önmagában még tartalmat nem közöl. Feltétlenül szólni kell magáról a választott hangnemről. Nemcsak a lágyabb moll és a keményebb dúr dallam közti különbségről, hanem arról, hogy az egyes választott hangnemek már önmaguk is bizonyos asszociális tartalmat hordoznak. Az A-dúr fényességet, örömet, biztóságerzetet kelt – anélkül, hogy a hallgató tudná a pontos hangnemet – az F-dúr viszont nyugodt magabiztosságot, öntudatot. (Beethoven: VII. szimfónia, IV. tétel, valamint Brahms: III. szimfónia I. tétel).

1.3. A képzőművészet területén – elsősorban a képi megjelenítésre gondolok – ugyanezek a jelek adják az első ingereket. Első pillantásra feltűnik egy festmény alapszíne, amely függ a mondanivalótól, a választott megoldás lehetőségeitől, valamint a művész egyéniségétől. Ugyanaz a szín más hatást vált ki a befogadóban, ha más színek kerülnek az adott alapszín mellé (tónusérték), továbbá függ attól, hogy azoknak melyik színárnyalatát választotta az alkotó, az alapszínt hogyan határozta meg a színek egyensúlya.

Gondoljunk Csók István Árvák című festménye uralkodó hideg kékes színeire. Tulajdonképpen kék a főalak szőke haja, a keze, a padló is. Pedig valójában egyik sem kék, csak azt az érzelmi hatást gyakorolja ránk, hogy itt minden üressé vált, rideg lett, megszűnt a mozgás. Ellenpéldaként Hollósy Simon Tengerihátás festményét hozom. A boldog egymásratalálást, a kibontakozó szerelmet szimbolizáló piros csövű kukorica hívja föl magára a figyelmet. Pedig a kép alapszíne nem az. A sok meleg színt keretbe foglalja a szür piros mintája, a lány piros kendője. A sárgának olyan színváltozatai adják a kép alapszínét, hogy azok ne vonják el a figyelmet a központi tárgyról.

2.1. A nyelv művészetében nagy szerephez jut a hangerő, a *hangsúly*, a *hanglejtés* és a *szünet*. A nagyobb nyomatékkal kiemelt szótagokat hangsúlyosnak, a többi ezekhez viszonyítva hangsúlytalannak érezzük. A beszélőszervek izomműködése által meghatározott nyomatéktöbblet alapján beszélhetünk szóhangsúlyról és mondathangsúlyról. A hangsúlynak azokra a fajtáira gondolok, amelyek értelem-megkülönböztető (logikai) érzelmekifejező (érzelmi) és ritmikai szerepűek. Nem mindegy, hogy Petőfit *egy* gondolat vagy *egy gondolat* bántja. Arany János Tetemre hívásában 3. vsz.) a két igeikötő kap hangsúlyt: lélek az ajtón se *be*, se *ki* . . .”

Nagyobb távolságban levő, nem látott egyénről, akinek beszédét pontosan nem halljuk, a hanglejtéséből következtethetünk érzelmeire: pl. nyugodt, dühös.

Mivel a mondat logikai hanglejtését az értelemhez kapcsolódó érzelmek, indulatok erősen befolyásolják, így előtérbe kerül az érzelmi vagy a ritmikai oldal, szinte megszámlálhatatlan variáció lehetséges nyelvünkben. Ez utóbbit az írott nyelv nem tudja visszaadni.

A *szünet* vagy beszédészünet beszédünk fontos velejárója. Azon kívül, hogy fiziológiailag szükséges (levegő utánpótlása), önálló jelként viselkedik, jel szerepét töltheti be. Időtartama függ a beszédhelyzettől, a beszélő érzelmeitől, a következő gondolat fontosságától.

Két irodalmi példát említek: „Jő; – szeme villan s tapad a törre;” (Arany: Tetemre hívás). Kund Abigél nem jön, hisz hívatták, hanem jő. Az egytagú igei kijelentés utáni szünetben játszódnak le az egész dráma. A szünet érzékelteti a két szerelmes kapcsolatát, évődését, mely a tragédiát okozta. de a szünet ideje alatt éli át a hallgató is azt, amit Kund Abigél.

Vagy: „Ne szülj rabot, te szül! anya  
ne szoptass csecsemőt!”

(Arany: A walesi bárdok)

Az érzelmileg telített verssorokban a szünet utáni szünet szerepe értelmileg tagolja a két gondolatot, az anya szót tulajdonképpen a második verssorba helyezi át, de úgy, hogy a nagyobb hangnyomaték a ne tiltószóra essék.

2.2. A felsorolt nyelvi jelek megtalálhatók a zenében is. A hangok fő tulajdonságai a hangszín, hangérték, hangmagasság, valamint a hangerő. (Az előzőkről már szól-tam.) A hangerő önmagában dinamikai meghatározó egy adott műben. Ha a zeneszerző valamely okból fontos hangot kiemel erősebb hangvétellel, *zenei hangsúlyról* beszélünk. Bár az egyes ütemek első hangja mindig hangsúlyos (l. szóhangsúly), zenei értelemben általában a zene értelmes tagolását célzó nyomaték (l. mondathangsúly) az elsődleges. Helyét az adott zenei egységben a kifejezendő tartalom vagy érzelem határozza meg.

Felhívó jellegű Liszt Mazeppájának erőteljes hangsúlyos indítása, az ostorcsapás, hisz itt kezdődik el a főhős halálavaglása. Az utána következő rövid szünetet, amely csak arra elég, hogy a főhőssel együtt tudomásul vegyünk: megtörtént, a vadul robogó paripa futása követi az előzőhöz képest jóval kisebb hangsúlyokkal.

Verdi Rigolettója (III. felvonás) a hercegi palota termében rájön, hogy saját lányát segítette megszöknetni a hercegnek. S mikor az udvarnokok azt mondják Rigolettónak:

„Hogyha megcsalt a párod, nem találd nálunk!”

ő azt válaszolja: Ó a lányom!

A zene logikai és érzelmi hangsúlya találkozik a dallam közepén. Rigoletto nem megmutatja vagy bemutatja Gildát. (Ó a lányom), hanem minden apai szeretete, féltése, s most már fájdalma gyűlik össze a *lányom* szó zenei részében.

A zenei hanglejtés megnyilatkozása egy-egy frázisban vagy periódusban a gyakoribb, de megfigyelhető néha nagyobb zenei formáknál, sőt az egész zenemű vetületében is.

Erkel a Hunyadi László gyászindulóját úgy szerkesztette meg, hogy az egyes motívumok a fájdalmat, a tragikus végkifejletet sejtetik ereszkedő dallamvonalukkal.

Beethoven Egmont nyitányának fő dallama szinte az égre tör, mintegy jelezve Egmont küzdelemre kész, hősiességét.

A hanglejtés egész műre való kiterjesztését figyelhetjük meg Mendelssohn: Hebridák nyitányában. A Fingel-barlang tenger zúgását visszhangzó halk, távoli hangjaiból emelkedik ki a skóciai táj bemutatása, majd mintegy ívet megrajzolva ugyanoda tér vissza a zeneszerző.

A *szünet* egyes szólam(ok) vagy hangszerek időleges hallgatása, szünetelése. Megszakítja a zene egészének folyamatosságát is. Rövidebb-hosszabb ideig tartó pihenő. Lényeges kiemelni, hogy a szünet nem ellentéte a zenélésnek, hanem szerves része. [3] A nyelvénél, beszédnél említett szünethez hasonló a funkciója. Nemcsak az énekes, hangszeres pihenése, levegővétele miatt, nemcsak a hallgatók befogadására alkalmassá tétele, koncentrációképessége miatt van rá szükség, hanem elsősorban a jel szerepét tölti be.

Beethoven: VI. szimfóniájában (III. tétel) a falusi vidám mulatságot, táncot hirtelen beállított szünet szakítja meg, mintegy jelezve az új témát, a készülődő vihart.

Verdi Aida című operájában (III. felvonás) Radames elárulja Aidának a menekülés útját. Amonasro, az etióp király kihallgatja ezt. Mikor Radames rájön tetterre, szinte eszelősen próbálja megtagadni azt. A zavartság másik oka, az, hogy Radames holtan hitte az etióp királyt, úgy tekint rá, mint egy szellemre.

„Te!... Amonasro!... Te... a király?...”

Ne hidd el!... nem... nem... egy szót se szóltam!"

Verdi szünetekkel fejezi ki Radames kételkedését, felindultságát, aki érzi tette súlyát, szeretné letagadni, amit mondott. Zenei jelekkel érzékelteti a ki nem mondottat: elárulta hazáját.

2.3. A *képzőművészetnek* is megvannak a maga jelei arra, hogy ezeket a lehetőségeket mint információt továbbítsa a nézőnek. A tónusérték, a színárnyalat „erővel” hat ránk, képes a mű egészéből kiemelni, hangsúlyozni a lényeges tartalmat. A szín és tónusérték mindig a közvetlenül környező felülettől függ. A tónusértéket más értékek felerősíthetik vagy tompíthatják. Ugyanúgy válhat intenzívebbé a szín is. A több inger együttes hatása miatt ugyanaz más környezetben másként jelentkezik. [4] Hangsúlyozni képes a képzőművészet nagysággal, mértékkel, főalak kiemelésével is. Természetesen ezek nem abszolút értékek. Minden vizuális egység csak környezetéhez való dinamikus kölcsönviszonyban nyeri el egyedülálló, sajátos megjelenési módját. [1]

Azért tudunk viszonyítani, mert a képfelületen egymáshoz közeli egységeket az ember együtt látja. A különböző tagolási tényezőket, tényezőpárokat (térbeli közelség-távolság, hasonlóság-különbség, folyamatosság-megszakítottság stb.) a szemlélő szintetizálja.

Munkácsy Mihály *Siralomház* című festményén tizenvalahány alak, szereplő látható, mégis figyelmünket azonnal a főalakra fordítjuk. Önkéntlenül ezt tesszük, hisz a kép szemlélésekor mi is szereplökké válunk, s az alakok többsége a főalakra néz.

Kollwitz (Anya gyermekkel) szobrán a féltő anyai szeretet vonja magára azonnal a figyelmet. A három figurát egy nagyon zárt egységbe fogja azáltal, hogy az anya aránytalanul hosszú karjaival a földön ülve magához öleli a két gyermeket. A három test egyszerű intimitást túllépő közelsége, a gyermekfejek valóságánál nagyobb mérete érzelmileg befolyásolja a nézőt. S végül nem elhanyagolható az a szimbolikus jelentés, hogy az anya ülve, mintegy újra a méhbe zárva őrzi gyermekeit.

A képzőművészet térbeli művészet, mégis nagy jelentőséggel bíró jele a szünet, vagy az üres tér (relatív).

Delacroix: *A Szabadság vezeti a népet* c. festményén a főalak és az őt követő tömeg közti szünet, tér adja azt a lehetőséget, hogy lássák, követhessék a szimbolikus alakot.

Jelentős szerepe van a szünetnek (hiánynak) és az üres térnek a barokk építészetben, hisz a monumentális épületek képeinek átfogására, méreteinek érzékelésére nagy térre volt szükség. Ugyanúgy tervezik meg modern épületeikhez a finn építészek a környezetet, a relatív üres teret. A balatonboglári templom főoltárának keresztje nemcsak méreténél és formájánál fogva fejt ki erős hatást a szemlélőben, hanem jelentősen befolyásolja ezt az egyszínű szürkésfehér, hatalmas üres falfelület is.

3.1. Az egyes művészeti területek (irodalom, zene, képzőművészet) talán legjelentősebb közös jele a *ritmus*. Az a ritmus, melyet bizonyos elemek, jelek szabályos váltakozása hoz létre. Életünk velejárója, hisz megtalálható a környező élő és élettelen természetben, a tenger hullámzásától az évszakok váltakozásán keresztül az emberi munka ritmusáig.

A *beszédnek*, a verseknek, elbeszéléseknek, szónoklatoknak megvan a maguk ritmusa. Leginkább a verseknek érezzük a ritmusát, talán azért, mert az első versek egyben énekek is voltak (bárdok, trubadúrok, Tinódi L. S.). A ritmus szinte sugallja a zenét. A rímtelen, kötött szótagszám nélküli szövegekben is érezhető a ritmus, hisz hasonló szerkezetek, gondolatok szabályosan ismétlődnek (Biblia; Énekek éneke 7.12.) [4]

„Felkelvén menjünk a szőlőbe,  
Lássuk meg, ha fakad-é a szőlő,  
Ha kinyílott-é virágja,  
Ha virágoznak-é a gránátalmafák:  
ott közlöm az én szerelmemet veled.”

3.2. A *zenei* ritmus a beszédritmushoz hasonlóan a hangok és hangsúlyok időbeli elosztását jelenti. Tehát időbeli rend, egymáshoz való értékviszony. Sem a nyelvben (irodalomban), sem a zenében nincs ritmus hang nélkül, ezáltal a beszéd vagy zene dal-lamát szervesen kiegészíti. A hang a szövegből jött létre, a ritmus a nem ritmikusan végzett kollektív tevékenységből, egyszerre és egy időben, egymástól elválaszthatatlanul. [5] A zenei ritmus a legpontosabban ismétélhető. A ritmust kiegészíti, abszolút értékviszonyát megadja a zeneszerző a tempó- és előadásmódjelzéssel. (L.: Beethoven: V. szimfónia IV. tétel: Allegro (d=84).

Ebből következik – a pontos ismétélhetőségből – az a képessége, hogy egyértelmű jelentéstartalmak hordozójává válhat, azaz jelle lesz. [5]

Mennyire más érzelmet fejez ki Beethoven VII. szimfóniájában a II. tétel fő és nosztalgikus ellentéte, mint a IV. tétel robusztus erejű témája.

3.3. A képzőművészetben a hasonló vagy azonos elemek szabályos ismétlése, váltakozása határozza meg a ritmust. Ha egy képen, szobron, épületen felismertük a hangsúly és szünet időmértékét, akkor egyben felismertük a dinamikus egységet, az időhöz kötött rendet, vagyis a ritmust. Gondoljunk Leonardo Utolsó vacsora c. freskójára. A főalak köré hármas csoportosulásban ábrázolt apostolokra, a terem ablakainak ritmusára. Az építészetben tán még hangsúlyozottabb a ritmus szerepe. Ami hiányzik a festészetből, azt az építészet a ritmussal igyekszik pótolni (I. Parlament épülete, a sopronkeresztúri Nádasdy-kastély).

4. Az egyes művészeteket különbözőképpen szokták csoportosítani. Azt el kell fogadnunk, hogy az irodalom, beszéd és a zene *időbeli*, a képzőművészet pedig *térbeli* művészet. E nagy különbségek ellenére mindegyikük próbálja a maga eszközeivel áthidalni ebbéli hiányosságát. Az előző kettő tartalmi, az utóbbi formai megoldásokkal.

Hatalmas teret képes bejárni Balassi az Ó nagy kerek ég c. versében, Smetana a Moldva c. szimfónikus költeményében végigjárja a folyó útját keletkezésétől folyamává válásáig. Vagy Verdi Aida című operájában (I. felvonás 2. kép) a cselekmény részben a templomban, részben a templom szentélyében játszódik egyidejűleg dinamikai hanghatásokkal.

A képzőművészet időábrázolása is ismert, bár az előzőknél korlátoltabb körülmények között. (Michelangelo: II. Lorenzo Medici síremléke – Hajnal, Alkony).

Mindhárom művészeti ágnak van tehát önmagán kívüli jelenségeket ábrázoló eszköze is. Ezek a jelenségek az adott művészeti ág képzetét keltik fel a befogadóban.

Uspzenszkij szerint a művészetek fejlődése analóg a nyelv fejlődésével. Törekszik a tartós állapotra, valamiféle normára. Ezek a normák jelzik a már kialakított kapcsolatokat jel és tartalom között. A művészet valóságos szövege nem más, mint az esztétikai és közönséges jelek egymásutánja. [6]

A jelkészlet tartalmat sugall a beszélőnek, a művésznek egyaránt, melyet aztán megszervez a szándékának megfelelően vagy attól eltérően. Az így kapott szimbólumokat a néző, hallgató a maga tudattartalmával tölti meg. [6]

A zene is, a képzőművészet is eredetében és mai állapotában egyaránt egyfajta nyelv, s mint minden nyelv a társadalmi érintkezés eszköze. Ismereteket közölnek, s ahogy nő az ismeretek mennyisége, úgy nő a művészetek kifejezőkészlete is. A művészeti produktum hatására keletkező gondolatok, érzelmek emlékképekkel, mozgási és látási képzetekkel, sőt morális kategóriákkal is társulnak.

A jelek változatos kombinációi a valóság ábrázolásának kimeríthetetlen lehetőségeit biztosítják. A műveket jelentősen meghatározza az alkotónak a valósághoz kapcsolódó szubjektív viszonya. Ezzel párhuzamosan a keletkező, kiváltott érzelmek, értelmi és esztétikai hatások a műélvezőnek a valósághoz kapcsolódó szubjektív viszonyára is jellemzőek.

Ugyanaz a műalkotás másképp hat a nézőre-hallgatóra mind emocionális, mind szellemi síkon, hisz feldolgozza a műalkotás élvezetekor saját élményeit, tapasztalatait.

A különböző művészetek rokon vonásai, jelei eredményezik azt, hogy ugyanazt a tartalmat képesek velünk közölni. Ezért nem elkülönülten, hanem társakként kell őket kezelnünk mindennapi gyakorlatunkban, a nevelésben-oktatásban.

#### IDÉZETT IRODALOM

- [1] *Kepes György*: A látás nyelve, Gondolat, 1979.
- [2] *Temesi-Rónai*: A leíró nyelvtan alapjai, Tankönyvkiadó, 1964.
- [3] *Darvas Gábor*: Zenei zseblexikon, Zeneműkiadó, 1978.
- [4] *Langston Hughes*: Ismerkedjünk a ritmussal, Zeneműkiadó, 1971.
- [5] *Pernye András*: Hét tanulmány a zenéről, Magvető, 1973.
- [6] *B. A. Uszpenszkij*: A művészet szemiotikájából, Gondolat, 1979.



D. GÖNDÖS SZILVIA-DOMJÁN JÓZSEF

Győr

## Az iskolai munka látással-világítással összefüggő ergonomiai jellegű kérdései

A környező világot az ember érzékszervei útján komplex módon érzékeli, a külvilágról kialakult információkészletünk nagy részét – 70–80%-át – a látás útján szerezünk. A látáslehetőséget biztosító természetes és mesterséges világítás kérdéseiről a Módszertani Közlemények egy régebbi számában már alkalmunk volt beszámolni. [1]

A vizualitás élményanyagát az érzelmek állandóan változó folyamatába illeszti be az észlelő ember, e beillesztési folyamat időigénnyel jár, ennek lefolyása alatt a *környezet tényezői* (így: a klímakörnyezet, zaj-akusztikus viszonyok, fény- és színekörnyezeti hatások, a környezet egyéb fizikális tényezői) külön-külön a beillesztést támogató, vagy ellenkezően: azt akadályozó, sőt esetleg teljesen lehetetlenné tevő szerepével kell számolnunk. Az említett hatások egymással interferálódhatnak is, ami kétségtelenül az e téren folyó vizsgálódásokat nehezíti. Tanulmányunkban figyelmünket a látás-világítás-vizualitás kérdéseire irányítjuk, s a következő kérdésekkel foglalkozunk:

– milyen módon, milyen hatásmechanizmus útján fejt ki hatását (és hogyan lenne számítható) a tanulás-tanítás folyamatában az említett ergonomiai jellegű tényezőcsoport;

– milyen hatással vannak a vizsgált tényezők az emberi szervezet energia-mérlegére?

Az első kérdéscsoport megválaszolásánál a tanulást az információszerzés-továbbítás alapvető elemeire szükséges bontani; a kommunikáció

nevelőtől a tanulóig,  
tanulótól a nevelőig

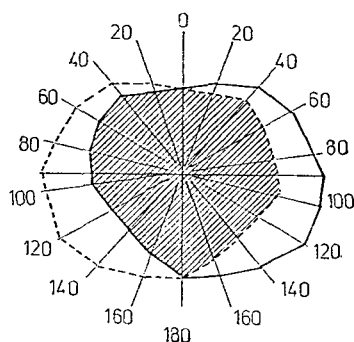
nem „steril” környezetben játszódik le, a „környezet”-ben különféle „zaj”-tényezők hatnak. Ezek optimuma biztosítja a legkedvezőbb kommunikációs környezetet.

A látáslehetőség terén a természetes és mesterséges világítás alapvető szerepével a már hivatkozott közlemény foglalkozott. A kétszemű, binokuláris látótér – és az

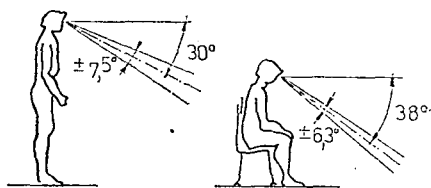


ezzel kapcsolatos látáslehetőség – megfigyelhetőség egyes kérdéseit azonban érdemes közelebbről megvizsgálni.

Elterjedt az a nézet, hogy a szemgolyó optikai méretei a kétszemes látás látóterét meghatározzák (1. sz. ábra), ez, és a fejforma-fejtartás az áttekinthető látómezőt is



binokuláris látótér



a fiziológias fejtartáson alapuló elméleti látómezők alakulása

1. ábra

lehatárolná. Újabb műszeres mérési eredmények (így pl. a Zincsenko–Vergilesz által közölték [2]) megerősítették azt a gyakorlati tapasztalatot, hogy – jó világítási viszonyok között is a valóban éles látás kúpjának csúcsszöge csak kb. 5 fokos, a szem ennél nagyobb területet áttekinteni, élesen látni nem képes (s ezért látási feladatmegoldás közben sajátos szempályamozgások alakulnak ki, pl.: a 2. sz. ábra szerint).

Az említett 5 fokos csúcsszögű „éleslátási kúp” által meghatározott tartományon belül a legkisebb, még észlelhető felület 15<sup>0</sup>/o-os kontraszt esetén 2'-es látószögű. [3]

(Megjegyzendő, hogy az 5. fokos látókúp pszichológiai értelemben is meghatározónak látszik: vizuális emlékezetünk is e területen belül működtethető; e kérdés terén valószínűleg még nem elegendők ismereteink, és sokirányú vizsgálatokra lenne szükség.)

Összefoglalva, a látáslehetőség terén a következők alakulása tekinthető döntőnek:

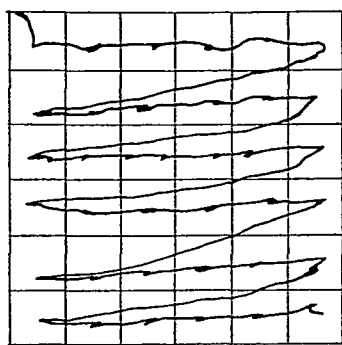
- a – természetes vagy mesterséges – világítás kedvező szintje;
- b) kedvező fényirányok és kontrasztviszonyok;
- c) az áttekinthetőséget biztosító (35–40 fokos) és az általában 5 fokosnak tekinthető éleslátási kúp biztosítása.

Példaként c) ponttal kapcsolatban az első osztályos olvasástanítás, a szóképolvasás esetét említhetjük meg. Vizsgálendő:

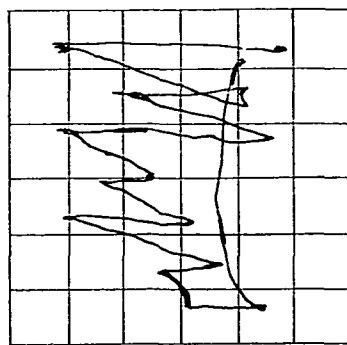
– egyszeri rátekintésre élesen látható-e a szóké (melyet a táblára függesztettünk, vagy melyet a tankönyvben a tanuló éppen „olvas”);

– vagy a szem (és figyelem) pásztázó mozgásával válik csak láthatóvá, bizonyos időtényező alatt.

Előbbi esetben egyszerűbb agyi tevékenység, kisebb idő és energiaráfordítás árán történhet a szóké agyi „beírása”, rögzítése – utóbbi esetben komplikáltabb agyi tevékenységre van szükség az éles-életlen képmezőkből összeálló szóké esetében.



a.



b.

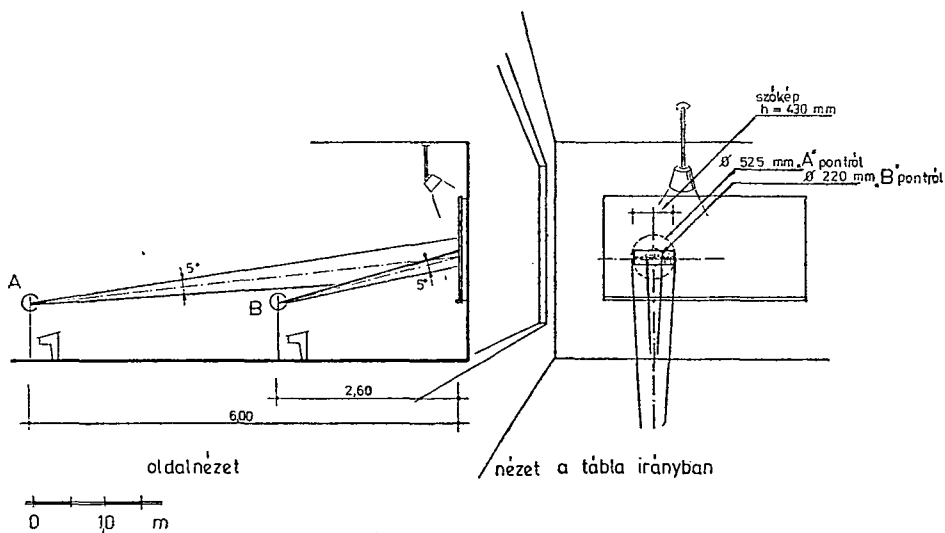
a szemmozgás pályái feladatmegoldás közben,

a. sorolt számok, b. kikeresendő számok  
 esetében

(Zincsenko - Vergilesz után)

2. ábra

A 3. ábrán közölt A esetben a tanuló a táblától 6 méternyire ül, lehetősége áttekinteni egy ránézésre 525 mm átmérőjű területet, s így a 430 mm hosszúságú szóképet élesen látni. A B helyzetben (megközelítően az első-második padsorból) egy rátekin-



3. ábra

tésre a táblára függesztett szóképből egyidejűleg csak 220 mm-nyit lát élesen. Tankönyvében e szókép 30 mm, az olvasási távolságot 270 mm-esnek feltételezve az éles látás kúpjának megfelelő felület 23,6 mm – tehát a tankönyvi szóképet sem látja egyidejűleg élesen.

A következtetés kézenfekvő: *a szóképolvasás tanításánál törekedni kell a rövid, egy rátekintéssel élesen látható szóképek alkalmazására, és – lehetőség szerint – a hosszabb szóképeket csak később alkalmazzuk.* Törekedni kell továbbá a lehető legkedvezőbb világítási megoldásokra, mert ezzel az éleslátás lehetőségét optimumig fokozhatjuk.

Az *emberi energiamérleggel* kapcsolatban feltett kérdésre aktív (alkotó, tanuló időszakban), a Szalai által közölt összefüggés adhat feleletet. [4] E szerint az adott időszak alatti teljes energiaráfordítás alakulásában igen jelentős energiafogyasztó szerepe van a megvilágításnak (és természetesen a mikroklímának és zajnak is).

Kedvezőtlen – diskomfort – látási körülmények között, összefüggésben a fokozott agyi tevékenységgel és a szervezet fokozott energiafogyasztásával kapcsolatban:

– romlanak az éleslátás feltételei, beszűkül az éleslátás kúpja;

– fokozott és kiterjedő elfáradás-érzés alakul ki, mely fejfájással, kettőslátással, hányingerrel is együttjárhat,

s minden más, a környezetből érkező információ felvétele megnehezül; a tanuló figyelme szóródik, a tanítás hatékonysága romlik. Közvetetten *az ergonómiai jellegű diskomfort a tanulás-tanítás körülményeit lerontja, a hatékonyságot gyengíti.*

A leírt helyzet azonban nem kizárólag a tanuló munkáját nehezíti. Az ergonómiai tényezőket az oktató is érzékeli, sőt, a felnőttek aránylag gyengébb alkalmazkodó képességének következtében a fáradtságjelenség nála még előbb is felléphet. Nem csoda, ha a rossz látási és hallási körülmények között, kedvezőtlen mikroklíma viszonyok mellett az oktató ideges, fejfájásra panaszkodik, hamar kifárad, türelmetlen.

A vázoltak az iskolai munka ergonómiai kérdéseire hívják fel a figyelmet; vita-<sup>o</sup> indításként szolgálhatnak e koránt sem lezárt kérdésekkel kapcsolatban.

#### SZAKIRODALOM

- [1] *Domján József*: Világítási és látási kérdések tanmühelyi foglalkoztatásnál. Módszertani Közlemények, 1971. 11. évf. 4. sz. 246–247. o.  
[2] *Zincsenko, V. P.–Vergilesz, N. J.*: A vizuális kép kialakulása. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977.  
[3] *E. Hartmann*: Beleuchtung und Sehen am Arbeitsplatz. Goldmann Verl. München, 1970.  
[4] *Szalai, S. F.*: Gyártervezés-ergonomia-automatika. Ergonomia, 1970. 3., 58–62. o.



DR. DOBCSÁNYI FERENC

Szeged

## Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról

### I.

1. Talán nem tűnik túlzásnak, ha azt állítjuk, hogy műelemző munkánk színvonalától és hatékonyságától függ elsősorban, hogy tanítványaink értő és igényes olvasókká válnak-e. Fontosságánál fogva ezért érdemes újra és újra szembenéznünk műelemzésünk gyakorlatával, annak valóságos helyzetével, keresve egyúttal a célravezetőbb megoldás útjait is. E kettős vállalkozás jegyében először is műelemzésünk tapasztalt vagy jelzett problémáiról szólnánk.

Az egyik legsebezhetőbb pontja még mindig műelemzésünknek, hogy a formalizmus vádjától való félelem miatt nem a mű szépségeire, esztétikai sajátosságaira irányítjuk elsősorban a gyermekek figyelmét, pedig „az iskolai irodalomtanításnak minden konkrét irodalmi alkotás alkalmából újból és újból azt kellene feltárnia, hogy mi abban a művészet, miben áll a szóban forgó alkotás különossége.” [1]

Nem tudunk megszabadulni attól sem, hogy ne valamiféle egyértelmű és kizárólagos magyarázattal, intellektualizáló eljárással boncolgassuk a művet, amely egy szótár szabotosságával próbál meghatározott jelentéstartalmat, esztétikai-érzelmi hatást rögzíteni, megfosztva ezzel az alkotást attól az érzelmi és hangulati mozgástértől, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló önmagára és saját világára vonatkoztassa az író, a költő személyes ügyét. Ezeknek a tapasztalatoknak a nyomán jogos iróniával teszi fel a kérdést *Eörsi István*: „Ha mindennek megvan a pontos megfelelője, akkor miért nem fejtünk inkább keresztretjévenyt?” [2]

Jobbban kellene hinnünk a műalkotás élményteremtő, formáló erejében is. Ennek hiánya óhatatlanul az unalmat kiváltó agyonelemzéshez vezethet csak. Módszertani kiadványaink – a szerzők szándéka és akarata ellenére is – ugyancsak táptalajai ennek az epikusán hömpölygő, sok szempontú elemzésnek. Tudomásul kellene vennünk, hogy az elemzendő művek között szép számmal akadnak olyan alkotások, amelyeknek egyszerű, érzékletes bemutatása is elegendő ahhoz, hogy a gyerekek megfelelő véleményt, értékelést adjanak a műről, s a műkelte élmény hamvassága is megmaradjon.

Véglegesen száműzhetnénk a semmitmondó általánosításokat és üres frázisokat is a műelemzés területéről, mert a szövegek csak elmosás az írók egyéni hangját, elfedik egyéniségüket, alkotásaik művészi értékeit. Pedig „mily más hatású minden új író műve... s a hatás különbségét a kifejezés módjának különbsége okozza: a stílus változik.” [3] Már csak ezért is nagyobb szerephez kellene juttatnunk a stilisztikát, vagy ahogy *Babits* nevezte, „a művészet alapvető tanulmányát” az általános iskolában is. Jelenleg azonban csak kávéskanállal adagoljuk.

Szakítanunk kellene azzal is, hogy ne külső szempontokkal, ismétlődő sablonokkal közeledjünk a műhöz, hanem magából a szövegből induljunk ki, vagyis „az elemzés, az értelmezés, az értékek feltárása a mű belső jellegzetességeinek vallatásából, pontosabban a hozzájuk vezető útnak a megtanításából álljon.” [4] Csak a szöveg tisztelete, a vele való szembesítés, annak értő, árnyalt értelmezése zárhat ki mindenfajta félreértést, belemagyarázást.

Általános vonása műelemző gyakorlatunknak az is, hogy meglehetősen analitikus jellegű, márpedig a műalkotás esztétikailag adekvát felfogását csak a kiemelt formai elemek érzéki szintézise biztosíthatja. Ez az újra felépítés azonban igen gyakran hiányzó mozzanata műelemző óráinknak.

Még mindig kísért az a műelemző eljárás, amely az értelmezés végső célját a téma meghatározásában, a mondanivaló tételes megfogalmazásában, erkölcsi, világnézeti tanulságok levonásában látja. Ez a gyakorlat figyelmen kívül hagyja egyrészt azt, hogy egy műalkotás jelentéstartalma – nem tudatos módon – a műalkotás egésze által jut kifejeződésre, másrészt pedig „nincs irodalmi mű, amely beérné egyetlen jelentéssel, vagy ha igen, azt az értékskálának egészen alacsony fokára helyezzük.” [5] Az irodalom nem direkt nevelési eszköz, hanem művészet, amely a tartalom és a forma megbonthatatlan egységében fogant, s hatni is csak így képes.

Mivel igaz, hogy az egyik alkotás szinte a másikat magyarázza, ezért műelemző gyakorlatunknak tudatosabban és tervszerűbben kellene élnie az egybevetés, az összehasonlítás, a párhuzam problémátást fejlesztő eljárásaival is. Ez a kontrasztív alapon történő műelemzés nagyobb szellemi pezsgést teremtene irodalomóráinkon, elősegítve egyúttal a mélyebb megértést is.

Törekednünk kellene arra is, hogy a műelemzés valóban a tanulói aktivitás és önállóság kibontakoztatásának élményt nyújtó fóruma legyen, ahol a gyerekek spontán módon és felszabadultan elmondhassák véleményüket a műről, azt, hogy mi ragadta meg figyelmüket, hogyan hatott rájuk, mi adta érdekességét és szépségét. Sőt meg kell találnunk a módját annak is, hogy nemtetszésüket is kifejezhessék, mert csak így csiszolódhat, formálódhat önálló gondolkodásuk, véleményalkotásuk, esztétikai ízlésük és befogadóképességük. A szoros tanári irányítás azonban, amely gyakori velejárója műelemző óráinknak, kerékkötője ennek a szellemi önállóság és tanulói érdekelttség kibontakozásának. Záporozó és aprólékos kérdéseink a tanulói aktivitás megbénításán túl nem adnak módot és lehetőséget a tűnődésre, a csöndes meditációra sem. Arra, hogy időnként a megfogalmazás igénye nélkül szabadjára engedje a tanulók fantáziáját. Kevesebb kérdéssel kellene élnünk, de azok a művészi megismerés szellemében fogant problémaláttató, variációs lehetőséget felvillantó, képzeletet megmozgató, asszociációs tevékenységre serkentő, a játékos izgalom kiváltó, szellemi erőfeszítésre, önálló véleményalkotásra és állásfoglalásra készítő kérdések legyenek.

Műelemzésünk leginkább nyugtalanító problémáit sorakoztattuk fel, hisz szembenézni velük, küzdeni ellenük, fontos mozzanata lehet az előrelépésnek.

2. Arról már sokat hallhattunk, olvashattunk, hogy csak a tartalom és a forma dialektikus egységének szem előtt tartásával végezhetjük ezt a munkát, és az is közismert, hogy mit kell szemügyre vennünk a lírai, az epikai, a drámai alkotások elemzésénél. Persze ez távolról sem azt jelenti, hogy ebben a vonatkozásban – amint ezt fentebb jeleztük is – minden a legnagyobb rendjén megy. A műelemzés minőségi oldala mellett azonban az is igen fontos kérdés, hogy milyen szerepet is szánunk műelemző munkánknak az általános iskolai tanulók irodalmi nevelésében. Annál is inkább, mert egy gyakorlat tudatossága, hatékonysága céljának tisztázottságától is függ. Talán ebből a tisztázatlanságból adódott, hogy mi a műelemzést célként fogtuk fel, ahelyett, hogy a műértő és igényes olvasáshoz elengedhetetlenül szükséges képességek kiművelésének eszközékként kezeltük volna, éppen az általános iskolában folyó alapozás érdekében. Ebben a helyes és korszerű szemléletben gondolkodva a műelemzésben tehát elsődlegesen ezeknek a képességeknek – az adott mű által meghatározott – tervszerű és tudatos kiművelésének az eszközét kell látnunk, vagy másképp fogalmazva: műelemzésünknek az általános iskolában a műértéshez vezető út tanítását kell vállalnia. Ez a gyakorlat vezethet el a mű keltette élmény tudatosításához is, ez érlelheti ki – ha nem is egyszerre és rögtön – az egyre igényesebb és teljesebb műértést, befogadást is, mert arra az igazságra épít, hogy „a sikeres cselekvés alapja a képesség, de a képesség sikeres fejlesztése nélkül elképzelhetetlen. A képesség nemcsak feltétele a sikeres tevékenységnek, hanem maga is a tevékenység során fejlődik.” [6] Most ebben a megközelítésben kívánunk szólni a továbbiakban a műelemzés gyakorlati kérdéseiről.

### *A műelemzés mint a gondolkodásfejlesztés eszköze*

Babits ránk hagyományozott és ma is időtálló szavainak megidézésével kezdenénk: „Nem tanítunk tudományt: a tudomány nem 10–18 éves gyermekeknek való. Aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondolkodni tudnia. Művészetet sem tanítunk: azt nem lehet tanulni. *Gondolkodni és beszélni tanítunk.*” [7] Babits találó megállapítása teljesen összhangban van egyrészt a legújabb irodalomtanítási vizsgálatok végső konklúziójával, amely kimondja, hogy a gondolkodási tevékenység fejlesztése alapvető feltétele a szöveg teljes megértésének, a szépirodalom tudatos élvezetének, [8] másrészt pedig azzal, hogy „a nyelvi eszközök használatának fejlesztése csakis az értelmi erők, a gondolati formák fejlesztésével együttesen és az adott tantárgyak

ismeretanyagához – mint gondolati tartalomhoz – kötötten történhet.” [9] Mivel elsőrendű feladatunk a gondolkodásfejlesztés, nézzük meg a maga konkrétságában, hogy műelemzésünk hogyan válhat a gondolkodtatás hatékony eszközévé.

A gondolkodási folyamatot a műelemzésben is a *problémaszituáció* indíthatja el, vagyis „minden olyan helyzet, kérdés vagy feladat, amelynek megoldását nem tudjuk azonnal pontosan megadni, de ugyanakkor – különböző okok miatt (belső szükséglet, külső ösztönző erő, érdeklődés) – törekszünk rá, megoldásához viszont csak gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, absztrahálás, lényegkiemelés, összehasonlítás, összefüggések felderítése, általánosítás, ítéletalkotás stb.) útján jutunk el.” [10]

A problémaszituáció megteremtésére hivatott – az érdeklődés, a megfelelő érzelem és hangulatkeltés mellett – a bemutatást közvetlenül megelőző *előkészítés*, ha az egyáltalán valamiféle *problémafelvetésbe* torkollik. Sajnos azonban eléggé elhanyagolt vagy teljesen formális mozzanata ez műelemző óráinknak, pedig a jól átgondolt előkészítés nemcsak kitűnő elindítója, hanem meghatározója is elemzésünk gondolatmenetének. Például: „*Most a költő, Ady Endre segítségével egy grófi szérűn történt esemény szemtanúi lehetünk, ahol asztagokba rakták az egész évi termést, a kenyeret, az életet adó gabonát. Kikkel találkozunk itt? Milyen érzést, gondolatot vált ki belőlük a rendkívüli esemény?*”

Igen fontosnak tartjuk – példánk ezt is illusztrálta –, a *szómagyarázat* beépülését az előkészítésbe, pontosabban azoknak a kulcsfontosságú szavaknak, kifejezéseknek az értelmezését, amelyek az elsődleges megértést – félreértés nélkül – biztosítják. A szóvegelemzés során meg mindenképpen jóval nagyobb figyelmet kell szentelnünk rá, mint ahogy ezt a széles gyakorlat mutatja. Figyelmeztetőül hadd idézzük Petőfi: Az Alföld című versével kapcsolatos felmérés megdöbbentő adatait: „Ötödikes budapesti gyerekek a költemény két első sorából két szót értettek meg világosan: „fenyvesek” és „tajak”. A „Kárpátok” szerintük: cigaretta, étterem, hegy Cseszkóban. „Vadregényes”: „ott sok a rabló, piff-puff!” „Mit nekem te?” „mit adsz nekem?” „Te”: „ott bujkáló valaki”...” [11] Nem is beszélve arról, hogy a szómagyarázat, bármiféle módon is történik – meghatározással, körülírással, szinonímssal, bemutatással (tárgy, kép, rajz, film), cselekvéssel, leírással, jellemzéssel, hasonlattal, megkülönböztetéssel stb. – mindegyik gondolkodási műveletet kíván, így a műértés mellett a gondolkodásfejlesztést is szolgálja.

Van, amikor nyíltan jelöljük meg a problémát, *megfigyelési szempontként*: „*Mesénk címe: A jámbor úr és a balga szolga. Nézzük meg a szófejtő szótárban, mit is jelent a jámbor és a balga szavunk! – Figyeljétek meg, vajon a szolga csakugyan ostoba, balga volt, az úr pedig jószágos, jámbor!*”

Ügyelnünk kell azonban, hogy az előkészítés sohase legyen mesterkéltné, túlexponált. Ne nőjön az alkotás fölé, annak esztétikai, érzelmi hatását ne tegye tönkre.

Maga a műelemzés elképzelhetetlen irányító, problémát jelentő, gondolkodásra készítő kérdések vagy feladatok nélkül. Ezeknek a tanulók megnyilatkozásaira kell épülniök. Nem szabad azonban megelégednünk arról sem, hogy kérdéseinkkel, feladatmegjelöléseinkkel a gondolkodási műveletek minél változatosabb alkalmazását is gyakoroltatunk kell. Lássunk erre is egy példát, mégpedig olyan formában, hogy a kérdések mellé odaírtuk azt is, milyen gondolkodási művelet alkalmazására kerül sor.

#### Tanári kérdések

#### Gondolkodási műveletek

A Toldi XI. énekével foglalkoztunk. Mi a szerepe ennek az éneknek az egész mű szerkezetében?  
Miért tetőpont?  
Melyik a legfontosabb mozzanata a XI. ének eseménysorának?

Ismert ténymegállapítás

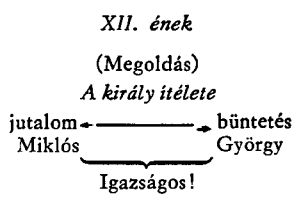
Konkretizálás indoklással

Lényegkiemelés

Miért jelentős Miklós győzelme?  
 A XII. énekben újra megismétlődik a győzelem bemutatása. Mi a célja ezzel a költőnek?  
 Milyen hatással van a királyra Miklós győzelme?  
 Miért nem izgulunk, mikor a bünt elkövető Miklós megjelenik a király előtt?  
 Milyen újabb tulajdonságait ismertük meg Miklósnak?  
 Támaszd alá ezt szövegből vett idézetekkel!  
 Milyen jellemzési móddal élt itt a költő?  
 György is megjelent egyszer a király előtt. Miben látod a két testvér viselkedése, magatartása közötti különbséget?  
 Hogyan dönt a király a két testvér sorsáról?  
 Mi a véleményed a király ítéletéről?  
 Miért ez a legfontosabb mozzanat a XII. énekben?  
 Minek tekinthető szerkezeti szempontból tehát ez az ének?  
 Mire emlékeztet ez a megoldás?  
 A népmesei igazságszolgáltatás mögött milyen költői szándék húzódik meg?

Reláció megállapítása  
 Reláció megállapítása  
 Analízis, általánosítás  
 Reláció megállapítása  
 Absztrahálás  
 Konkretizálás  
 Ismert ténymegállapítás  
 Összehasonlítás  
 Analízis  
 Reláció megállapítása  
 Reláció megállapítása  
 Általánosítás  
 Reláció megállapítása  
 Általánosítás

Az elemzés befejező mozzanataként készülhet el – a tanulók közreműködésével – a lényegkiemelést ugyancsak fejlesztő *táblai vázlat* is:



Kitünően szolgálná a gondolkodásfejlesztést, ha bátrabban élnénk az azonosság, a különbözőség vagy az ellentét feltárása végett a *párhuzamba állítással, az összehasonlítással*. Egybevetethünk szereplőket, beszédmódot, helyzeteket, magatartás- és életformákat éppúgy, mint stílusnemeket, műalkotásokat vagy különböző művészeti ágakat. A művészi alkotásoknak ilyen egymás mellé helyezésével egy szemléletes kontraszthatást teremthetünk, és éppen ezáltal nagymértékben fejleszthetjük tanítványaink problémálatását, ítélőképességét, esztétikai érzékenységét. Nem is szólva ennek az eljárásnak műközpontúságot erősítő, a művek közötti asszociációs szemléletet alapozó, a dialektikus tárgyalásmódot példázó előnyeiről.

Csak egyetlen költőnél, Petőfinél maradv szeretnénk ennek a szempontnak érvényesítési lehetőségeit felvillantani, mintegy igazolva Illyés Gyulának Petőfi költészetére vonatkozó, de úgy hisszük, általánosabb érvényű szavait: „Alkotásai egymást világítják, egymás mellett érthetjük őket igazán.” [12]

A párhuzamos verselemzésre ad alkalmat Petőfi: A magyar nemes (Borjád, 1845) és Pató Pál úr (Pest, 1847) című verse. Ugyanilyen egybevetéssel érdemes szemügyre venni a költő tájleíró verseit (Az Alföld, A Tisza stb.) költészetének összefoglalásakor, mert sokkal plasztikusabban tudjuk megláttatni a tanulókkal ezeknek a verseknek kompozíciós különbségeit, a képek kapcsolásának sokféleségét, gazdagságát, az aprólékos gondnal megfeszített, átlelkesült, emberivé vált természetábrázolást, amelybe a költő szabadságszeretete is belefért a vers hangulatának megbontása nélkül. Ezeknek a

verseknek együttes szemlélete teheti csak érzékletessé Petőfi tájleíró költészetének jellemző vonásait, egyéni sajátosságait. De dalainak (A virágnak megtiltani nem lehet..., Alku stb.) tanításakor sem térhetünk ki a népdalokkal való egybevetés kötelezettsége alól, mert csak így tudjuk érzékeltetni azt, hogy milyen kitűnően eltalálta a költő a népdal „tónját”, melyről Kölcsey önéletrajzában azt vallotta: „nehezebb stúdiumom egész életemben nem vala”.

Fejlettebb osztályokban összetettebb, nehezebb feladatokat is kijelölhetünk. Lehetőséges, hogy a műzsák testvérisége jegyében a különböző művészi ágak egybevetését tűzzük ki célul, amikor azt nézzük meg, hogy ugyanaz a téma hogyan ölt testet, formát versben, zenében és képzőművészetben (Ady: Dózsa György unokája, Derkovits-metszetek, Dózsa-szobor, Dózsa népe c. induló).

Ha a műelemzés ténylegesen a gondolkodtatás hatékony eszközévé válik, akkor nemcsak problémalátásra neveljük tanulóinkat, hanem egyúttal arra is ösztönözzük, hogy ők is keressenek problémát, maguk is tegyenek fel kérdéseket. Így valóra válthatjuk irodalmi nevelésünknek azt a törekvését, hogy a tanulók tudjanak ítéletet gyűjteni, ütköztetni, s ezek felhasználásával önálló véleményt is formálni.

Ne feledkezzünk meg azonban arról, hogy a gondolkodásfejlesztést érzelmi ráhatással nemcsak elmélyíthetjük, hanem maradandóbbá is tehetjük. Azt sem árt hangsúlyoznunk, hogy a költészet ugyan „logika, de nem tudomány”!

#### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [1] *Somlyó György*: Mire tanít a költő és hogyan tanítják, *Élet és Irodalom*, 1971:27. 5. l.
- [2] *Eörsi István*: A szívárvány halála, *Élet és Irodalom*, 1966:45. 8. l.
- [3] *Babits Mihály*: Irodalmi nevelés, Írás és olvasás c. kötet, Atheneum, 1938. 5. l.
- [4] *Halász László*: A tanulók olvasási kultúrája – a pszichológus szemével, *Köznevelés*, 1976:18. 25. l.
- [5] *Péczely László*: Bevezetés a műelemzésbe, Tankönyvkiadó, Bp. 1970., 266. l.
- [6] *Halász László*: Irodalompszichológiai vizsgálatok, Tankönyvkiadó, Bp. 1971., 44. l.
- [7] *Babits Mihály*: i. m. 3. l.
- [8] *S. Molnár Edit*: A szépirodalmi szöveg megértésének neveléslélektani vizsgálata, Akadémiai Kiadó, Bp. 1965., 198–212. l.
- [9] *Fajcsék Magda*: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről, OPI, 1968. 13. l.
- [10] *Lénárd Ferenc*: A problémamegoldó gondolkodás, *Pedagógiai Szemle*, 1961:9. 838. l.; *Gondolkodási fázis, gondolkodási művelet, gondolatmenet, Pszichológiai Tanulmányok II.*, Bp., 1959. 63. l.
- [11] *Koncz Endre*: Fogalmazástanítás az általános iskolában, Tankönyvkiadó, Bp. 1975., 27. l.
- [12] *Illyés Gyula*: Petőfi Sándor, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1963.



# ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. FRANYÓ ISTVÁN

Budapest

## A biológia művelődési anyaga az 1978-as általános iskolai tantervben\*

Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat lehetőséget adott arra, hogy az általános iskolai élővilág tananyagát újrafogalmazzuk. Az újrafogalmazásra nem azért volt szükség, mert az 1963-as tantervi reform során azóta már elavult tananyagrészek és módszerek kerültek volna a tantervbe, hanem mert a tanulók elé állított társadalmi elvárások, a középfokú oktatás átrétegződése és az élővilág tantárggyal kapcsolatos pedagógiai mérések olyan kívánalmakat tártak fel, melyeknek az élővilág tananyagával nem lehetett megfelelni.

Az 1963-as általános iskolai tanterv életbe lépésekor a középfokú oktatásban részesülő tanulók kb. 40 százaléka kapott valamilyen formájú biológiai képzést. Azóta a szakközépiskolák többségében a biológiaoktatás megszűnt, a gimnáziumokba járó tanulók létszáma jelentősen csökkent. 1979-től megváltozott a gimnáziumokban a biológia oktatásának eddigi rendszere is, mely szerint négy évfolyamon keresztül heti két órában tanultak a diákok biológiát. Az új gimnáziumi óraterv a harmadik osztályban heti négy, a negyedikben heti két órát biztosít a biológiai ismeretek átadására.

Ezek a tények indokolják, hogy az általános iskola olyan biológiai alpműveltséghez juttassa növendékeit, amely egyrészt önmagában is kerek és egész, másrészt továbbfejleszhető akár szervezett keretek között, akár önképzés során.

Nagy mértékben megváltoztak az általános iskolai nevelőmunkát meghatározó társadalmi elvárások is. A tudatos környezetvédelem, az ökológiai szemlélet ma már éppen olyan társadalmi igény, mint az alkotóképes tudás. Egyre nagyobb feladata van az általános iskolának a családi életre nevelés és a világnézeti nevelés területén is. A tantárgyak közötti kapcsolatok kihasználása – már tantervi szinten is – a világ anyagi egységének tudatosulását, az egészséges természettudományos világgép kialakulását segíti.

1970-ben két, egymástól független vizsgálat is értékelt az akkori élővilág tananyagát, oktatásának hatékonyságát és módszereit. Az egyik az UNESCO nemzetközi összehasonlító vizsgálata – közismertebben IEA-vizsgálat –, a másik az MTA Biológiai Tudományok Osztálya tudósokból és tanárokból álló bizottságának vizsgálata volt. Mindkettő egybehangzóan azt mutatta ki, hogy az általános iskolai élővilágoktatás alapvetően jó, lényeges változtatásra nincs szükség. Szükség van azonban az emlékezetet terhelő fogalmak kiküszöbölésére, és a tanulók önálló ismeretszerző munkájának fokozására.

Az említett IEA-vizsgálat az alsó tagozatos tanulók természettudományos ismereteit is mérte. Kiderült, hogy a 6–10 éves gyermekek természettudományos ismereteiket legfeljebb fele részben szerzik meg az iskolában, tehát ebből a szempontból nemhogy túlterheltek, hanem nagyon is alulterheltek. Ezért is fogalmazhatott így az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat: a „természettudományok... oktatását koráb-

\* Elhangzott 1979. június 25-én a Pedagógusok IX. Nyári Akadémiája rendezvénysorozatán Szegeden.

ban, már az alsó tagozatban el lehetne kezdeni”. Az új óratervezet biztosította a színvonalas alsótagozati természettudományos oktatáshoz szükséges óraszámot. Az első három osztályban a környezetismeret tárgya évi 64 órájának kb. a fele fordítódik fizikai, kémiai, földrajzi és biológiai alapismeretek megszerzésére. Az évi óraszámok másik felét társadalomismereti tudnivalók töltik ki. A negyedik osztályban a 96 óra kétharmadában foglalkoznak természetismereti kérdésekkel a diákok. Mivel az 5. osztályban a szaktárgyak sorába belép a történelem, és átveszi a társadalomismereti tudnivalók tárgyalását, a környezetismeret tantárgy teljes óraszámában környezetünk természeti jelenségeit vizsgálja. A hatodik osztálytól kezdve a természettudományos ismereteket az egyes szaktudományoknak megfelelő szaktárgyak oktatják. Így a biológia is – az eddigiektől eltérően – nem az ötödik, hanem csak a hatodik osztálytól önálló tantárgy. Az ötödik osztályban látszólag elveszett 64 órát azonban bőven pótolja a környezetismeretben szerzett óraszám. Ha csak a negyedik és ötödik osztály környezetismeret anyagát vizsgáljuk, akkor is kiderül, hogy ebben a két évfolyamban több mint 60 órában foglalkoznak a tanulók biológiai ismeretekkel. Ugyanezek az adatok vonatkoznak a földrajzra is. Szükségszerűen következik az előbb elmondottakból, hogy lehetőleg biológia-földrajz szakosoknak kellene a negyedik és az ötödik osztályokban a környezetismeret oktatni. Így nem csökkenne a pedagógusok órászáma sem.

Az általános iskolai biológia tananyaga – annak ellenére, hogy az első három osztályban is vannak biológiai ismeretek – a negyedikől a nyolcadik osztályig egységes egész. A hazai tájakon termesztett leglényegesebb gyümölcsök, zöldségek, gabona- és takarmánynövények, ezek károsítói, tenyésztett állatainak morfológiai leírása és összehasonlítása a kiindulópont. Innen folytatjuk – mint azt az élővilág tananyagában is tettük – az erdők, a mezők, a vizek, a vízpartok növényeinek és állatainak megismeretével az általánosításhoz szükséges egyedi jellemzők gyűjtését. A fajok egyedi megismertetése a hatodik osztály első felében a távoli tájak élővilágának feldolgozásával ér véget. Minden egyes életközösségből azok a legjellegzetesebb növények és állatok képezik a tananyagot, amelyek táplálkozási kapcsolatban is állnak egymással, azaz táplálékláncot alkotnak. Az egyes fajok testfelépítésének, táplálkozásának, életmódjának az őket körülvevő élettelen környezeti tényezőkkel való együttes feldolgozása adja az *Életközösségek általános jellemzői* téma megalapozását. Az ökológia alapjainak megismertetése az általánosítás logikai műveletére épül, és az összes fejezetek közül az szolgálja leginkább a tudatos környezetvédelem kialakulását. Az élettelen és az élő környezeti tényezők, az életközösségek és a bennük levő anyagforgalom és energiaáramlás oktatása mind-mind azokra a tényekre épül és azokat általánosítja, amelyeket egy-egy tájjal kapcsolatban már korábban megismertek a tanulók.

A hatodikos biológia utolsó fejezete szintén általánosító jellegű. Az élőlények rendszerezése az addig megismert fajok külső morfológiája alapján az élőlényeket egyedi és általános tulajdonságaik szerint a tudományos rendszertan faj, osztály, törzs kategóriába sorolja. A tanulók eddig az ideig is végeztek sokféle szempontú csoportosítást, rendszerezést. Most a fejlődéstörténeti rendszertan szerint végzik a korábban már begyakorolt műveletet. A fejlődéstörténetet azonban csak a nyolcadik osztályban tárgyalják meg, amikor is rendelkezésükre áll a szükséges fejlődés megértéséhez elegendő ismeretanyag.

A hetedik és részben a nyolcadik osztályos anyag az egyed alatti szerveződési szinteknek megfelelően foglalkozik a korábbi osztályokban megismert élőlények belső felépítésével, szervrendszerük, szerveik működésével. A sejtes szerveződés, valamint a sejtes szerveződéssel egyszerűbb felépítésű élőlények életműködéseinek megismertetése után egymással párhuzamosan kerülnek feldolgozásra a növények, az állatok és az ember életjelenségei. Az anyagcseréről, a mozgásról, a szaporodásról és az egyedfejlő-

désről a hetedik osztályban, a szabályozásról a nyolcadik osztályban tanulnak a diákok. Az egyes életjelenségek azonosságának és különbségének megismertetése a különböző élőlénycsoportokban részben az élővilág anyagi egységét kívánja bizonyítani, részben az evolúció megalapozását szolgálja. A különböző szervrendszerek és szervek felépítéséről csak annyit kell a tanulóknak tudniuk, amennyi a működés megértéséhez feltétlenül szükséges. Viszonylag részletesebben mindig az emberi szervezet működésével foglalkoznak. Ez a tananyagelrendezés lehetővé tette, hogy az eddigi gyakorlattól eltérően nemcsak a zárvatermő növények testfelépítését és életműködését ismerik meg a tanulók, hanem az alacsonyabb fejlettségű növényekét is, valamint a tanulók saját testükkel is akkor ismerkedhetnek meg, amikor az érdekessé kezd válni.

Egyed feletti szerveződési szinten foglalkozunk az öröklődés alapeseteivel és a filogenezis főbb lépéseivel. Az öröklődés című fejezetben a tanulók szerves kémiai ismereteinek hiánya miatt a Mendel-szabályok ismertetésén túl nemigen mehetünk. A két alapvető öröklésmenet – a domináns-recesszív és az intermedier – azonban a kromoszómák és a gének szintjén is világosan megérthető.

Az evolúció című fejezet azokat a leglényegesebb minőségi változásokat tárgyalja, melyek során az őstengerben kialakult élő anyagból bonyolult testfelépítésű, a szárazföldre meghódító élőlények fejlődtek ki. Ennek megértéséhez szükségesek a rendszertani, a funkcionális-morfológiai és az örökléstani ismeretek. A világnézeti szempontból szinte legfontosabb minőségi változás, az emberré válás folyamata is ennek a fejezetnek a része.

A nyolcadik osztályos tananyag utolsó fejezete *Az ember és környezete* címet viseli. Itt általános áttekintést kapnak a tanulók az élő és élettelen környezetnek az emberre gyakorolt hatásáról, az embert érő károsodásokról és azok megelőzéséről. Az ember, valamint az élő és élettelen környezet kölcsönhatásainak tudatos alakításáról szóló lecke újfent a környezetvédelmi nevelést szolgálják. A bioszféra egyensúlyának megőrzése és a legteljesebb emberi élet kialakítása közötti ellentmondás és a megoldás felismertetése ennek a fejezetnek fő mondanivalója és nevelési feladata.

A biológia teljes tananyagának minden fejezete önmagában is egész. Azonban az alapos fajismeret előfeltétele az ökológiával, a rendszertannal, a funkcionális-morfológiával és az evolúcióval foglalkozó fejezetek eredményes feldolgozásának. A jelenleg mintegy kétszáz fajjal foglalkozó élővilággal szemben az új biológia tananyag csak kb. 160 élőlényrel ismerteti meg a tanulókat. Ezek azonban olyan típusú élőlények, melyek együttesen tartalmazzák az általános iskolai, sőt a gimnáziumi biológia tananyaghoz szükséges információkat. *Az öröklődés* és *Az ember és környezete* fejezetek nincsenek közvetlen kapcsolatban a fajismerettel, de más fejezeteket megalapoznak, illetőleg más fejezetek ismeretanyagát szintetizálják.

Láthatjuk tehát, hogy önálló, a többitől független fejezet nincs a biológia művelődési anyagában. Egyes részeket kiragadva lehet az apróbb kérdéseket boncolgatni, de mindig látni kell a teljes egészet is, és ebben a vizsgált rész helyét.

A teljes biológia tananyag és belső összefüggéseinek ismeretén túl a tanulók egyetemes természettudományos világképének kialakításához feltétlenül szükséges a többi természettudományi tantárgy áttekintése is. Már a tantervek is úgy készültek, hogy minden tantárgy figyelembe vette a többi tárgy tervezett tananyagát, és – megtartva logikai menetét – a lehetőségek szerint igyekezett hozzá alakítani a sajátját. Ezért az eddigiekhez képest a tantárgyak közötti koordináció jóval nagyobb mértékű, de korántsem teljes. Nagyon jól kapcsolódnak egymáshoz a távoli tájak élővilágáról szóló és a 6. osztályos földrajzi ismeretek. Nagy segítséget nyújt a 6. osztályos fizika az energia fogalmának korai tisztázásával az ökológiai és funkcionális-morfológiai tudnivalók tanításához. A 7. osztályban tanított anyagcsere jól felhasználható a 8. osztályos

kémiaanyag bizonyos részeinek feldolgozásánál. Sajnos, az óratervből eredő probléma miatt – mely szerint a kémia csak 7. osztályban lép be – nem lehet a kémiai ismereteket olyan mértékben felhasználni, mint amennyire ez szükséges lenne az anyagcsere, a szabályozás és az öröklődés tárgyalása során. Ezért inkább tud a kémia támaszkodni a biológiára, mint fordítva. Látszólag nagy feladatot ró a pedagógusokra, hogy minden tantárgy anyagát ismerni kell, de talán elvárható minden tanártól, hogy annyit legalább tudjon, mint egy általános iskolai tanuló.

Az eddig ismertetett tananyag az úgynevezett törzsanyag. Ezt egy átlagos képességű osztályban az évi óraszám mintegy kétharmadában el lehet sajátítani. A fennmaradó időt a gyengébb osztályokban gyakorlásra, a többiben kiegészítő anyag feldolgozására lehet fordítani. A pedagógus saját belátása szerint dönt, hogy mit csinálnak ebben az időben, mert a kiegészítő anyag lehet bármi, ami a tantárgyhoz kapcsolódik. Ennek ellenére mind a tantervben, mind a készülő tankönyvekben találunk javaslatot arra, hogy miféle kiegészítő anyagot dolgoztassunk fel a tanulókkal. Mivel a biológia tanulása során is fokozni kívánjuk a tanulók önálló ismeretszerző tevékenységét, és ez a természettudományos tantárgyakban elsősorban a kutatómódszerek alkalmazásán keresztül történhet, a javasolt kiegészítő anyag is főként kísérleteket tartalmaz. Ez nem azt jelenti, hogy a törzsanyag feldolgozásához nem szükséges a kutatómódszerek alkalmazása, hanem azt, hogy minél több lehetősége legyen a tanulónak az önálló ismeretszerzés képességének megszerzésére, illetve továbbfejlesztésére. Persze tudjuk, hogy ez nemcsak a biológiatanítás feladata, és eredményt csak a különböző tantárgyak összehangolt nevelőtevékenysége hozhat.

Kívánatos lenne, hogy a kötelezően előírt évi 14 munkáltató órán kívül minden új ismeretet feldolgozó órán tevékenykedjenek a tanulók valamilyen módon. Az ismeretszerző és ismeretalkalmazó tevékenységi formák változatos felhasználásával elérhető lenne, hogy a tanulók ne házi feladatként, hanem az iskolában tanulják meg a leckét, és otthon saját érdeklődésüknek megfelelően egyéb, esetleg a tananyaghoz értékesen kapcsolható dolgokkal foglalkozzanak.

A biológia művelődési anyagához szorosan kapcsolódik az 1984–85-ös tanévtől kezdve bevezetésre kerülő fakultatív órák programja is. Amennyiben az érdeklődő tanulók számára az iskola indít biológiai jellegű fakultatív foglalkozást, akkor az évi 64 órában kétféle program szerint dolgozhatnak a diákok a pedagógus szabad választása alapján. Vagy a biológiatanár által kidolgozott és az illetékes művelődési osztály által jóváhagyott tanterv, vagy a központilag kiadott tanterv szerint lehet a foglalkozást vezetni. A központi fakultatív biológiatanterv most készül. Terveink szerint a 7. osztályban a talaj, a víz, a levegő és az élővilág, 8. osztályban az energia és az élővilág, valamint az élőlények közötti kölcsönhatások experimentális vizsgálata lenne a tananyag. E munka során a tanulók a kísérleti metodika alaposabb elsajátítása mellett mélyebb betekintést szerezhetnének az élettani folyamatokba, ezáltal az ökológiai összefüggéseket is jobban megértenék, valamint fizikai és kémiai ismereteik alkalmazásával komplex, egységes természettudományos világképük is tágulna.

A mindenki számára egyformán kötelező biológia tananyag elsajátításához szükséges eszközök (biológiai albumok, tankönyvek, munkafüzetek, diasorozatok, transzparenszek, beágyazott készítmények stb.) már készülnek, és egyesek csak kísérleti kipróbálás után kerülnek véglegesen használatba. A fakultatív tanterv tananyagát is most próbáljuk ki. A kétéves tapasztalatgyűjtés alapján készül majd el a tanterv és a szükséges segédeszközök.

Biológiaoktatásunk tartalmi megújítása azonban csak akkor lesz teljes, ha az új általános iskolai dokumentumok tanulmányozásával és alkotó módon való feldolgozásával minden biológiát tanító kartárs idejében felkészül a környezetismeret és a biológia oktatására és az ettől el nem választható nevelési feladatok megoldására.

# RAJZTANMENET

## az általános iskola 5. osztálya számára

### I. RÉSZ

*Évi órakeret:* 64 óra

I. periódus: 4 óra/ciklus

II. periódus: 3 óra/ciklus

### I. VIZUÁLIS PROBLÉMÁK

#### A) TÉR

- A természetes és mesterséges formák nézőpontnak megfelelő térbeli helyzetének tanulmányozása és ábrázolása.
- A valóság téri viszonyainak (egymasmellettség, egymásmögöttiség, nagyságviszonyok) érzékeltetése – takarással, a rajzokon feljebb-lejebb helyezéssel.
- A termélység differenciáltabb érzékeltetése (elő-, közép-, háttér).
- Testek és szalagformák megfigyelése és ábrázolása a térbeliség érzékeltetésével, rálátással és vetülettel (elől-, felül-, oldalnézet).
- A háromnézetű vetületi ábrázolás megalapozása tapasztalati úton – érzékletesen – téralakítással is.
- Versek, mesék, népdalok, események, élmények, elképzelések térszerű megjelenítése.

#### B) FORMA

- Természetes és mesterséges formák, testek és szalagformák karakterének tanulmányozása és ábrázolása.
- Arányok, részarányok megközelítő pontossággal való ábrázolása.
- A testesség érzékeltetése térben és síkon.
- Formakontraszt, pozitív-negatív forma kifejezése és létrehozása síkon és térben.
- A háromnézetű vetületi ábrázolás megalapozása a különböző nézetek rajzi ábrázolásával és olvasásával.
- Egyszerű természetes és mesterséges formák hossz- és keresztmetszeteinek ábrázolása.
- A forma és funkció összefüggésének felismerésén túl – a felépítés, a belső szerkezet megismerése és ábrázolása: értelmező, magyarázó vázlatok készítése.
- Betűalakítás, betűtervezés. Műszaki szabványírás: álló és dőlt helyzetű nagybetűinek megismerése és alkalmazása (betűegység, arány, forma, szerkezet).
- A tanulmányozott természetes és mesterséges formák redukálása dekoratív alkalmazás céljából (sor-, terüldísz, plakát).

#### C) SZÍN

- A természetes és mesterséges formák színének tanulmányozása és ábrázolása.
- A fő- és mellékszínnek, a 12 tagú színkör ismerete.
- A lokálszínnek.
- A színárnyalatok megkülönböztetése és megközelítő kikeverése a festékből, előállítás a zsírkréta és a színesceruza finomabb kezelésével.
- A szín kiemelő, értelmező szerepe (színes ábrák, magyarázó rajzok).
- A színek hangulati és dekoratív hatása.
- Színharmonia.

#### D) Kompozíció:

- A kompozíciós elemek: ritmus (vonal-, forma-, színritmus), szimmetria (asszimmetria), az egyensúly szerepe az alakításokban, tervezésekben.

- Kiemelés alá-fölérendeléssel, fokozással, mérettel, színnel, kontraszttal.
- Az előzőek ismerete és alkalmazása irányítással és önállóan.
- A rajzlap helyzetének önálló meghatározása a feladatnak és az elképzelésnek megfelelően.
- A tervezett kompozíciónak megfelelően legyenek képesek a rajzlap alakjának átalakítására, önálló megváltoztatására is.

#### E) Kifejező eszközök:

- A kifejező eszközök (*vonal, folt, forma*, tömeg, sötét-világos, *fény-árnyék*, átmeneti fokozatok (*tónus*), tér, *szín*, faktúra) ismerete és irányított vagy önálló, alkotó jellegű alkalmazása.
- Mindezek szerepének ismerete és alkalmazása a *tér* és a *testesség* kifejezésében.
- A képméret, az anyag, a forma önálló megválasztása a kifejezés érdekében.

#### F) Anyagok és technikák:

- A korábban megismert és használt anyagok és technikák gyakorlása és alkalmazása: *rajz*: ceruza, toll, tus, kréta stb.;
- festés*: színkeverés, sűrítés-hígítás-oldás, tempera, vízfesték, kréták stb.;
- mintázás*: agyag, gyurma; kerekoszor, dombormű;
- konstruálás*: makettkészítés, papírplasztika, applikálás; vágás, tépés, ragasztás; színes; *sokszorosítás*: nyomatkészítések: papír-, burgonya-, betűnyomat; *viaszozás*.
- *Új technika*: monotípiá, papírplasztika, levélmozaik.

#### G) Ábrázolási módok:

- Lapos és testes, természetes és mesterséges formák *távlati ábrázolása és mintázása*.
- Térrendezés, térkompozíció, makettkészítés.
- Háromnézetű vetületi ábrázolás alkalmazása.
- Hossz- és keresztmetszetek készítése.
- Értelmező, magyarázó vázlatok rajzolása (felépítés, belső szerkezet).
- Összetett tér- és sikritmusok alkotása, pozitív-negatív formákkal is.
- A dekoratívan leegyszerűsített formákkal sor- és terüldősízek képzése, plakátok készítése.
- Képalakításban: termélység, mozgás, testesség, nézetek megfogalmazása, alkalmazása. Egyéni ábrázolásmód.
- Megfigyeléseik, felismeréseik vizuális jelekkel való lejegyzése.

#### H) Műalkotások elemzése:

- Művészi alkotások szemléltetése (fotó, reprodukció, dia, poszter, tankönyv stb.), elemzése önálló órákon és az egyes feladatokhoz kapcsolódóan.
- A barlangrajzok kifejező ereje.
- Az egyiptomi térábrázolás. A mérettel történő kiemelés. A jellemző nézet.
- A társadalom tükröződése a műalkotásokban.
- Téralakítások, építészeti szerkezetek, díszítő elemek az ókori építőművészetben; szobrászat és festészet az ókori művészetben.
- A lokálszínnek a festészetben. A szín szerepe a XX. század képzőművészetében (Klee, Vasarely).
- A képzőművészet kifejező eszközeinek (*vonal, folt, forma, tömeg, szín, világos-sötét, fény-árnyék, faktúra*) megismerése; ezek szerepének felismerése a műalkotásokban, alkalmazásuk a saját munkájukban.
- Az írás fejlődésének megismerése. A betű mint jel.
- Gyakorlati tevékenység: makettkészítés, kompozíció értelmezése, színvázlat stb.
- Időszalag készítése.
- Reprodukciók gyűjtése, rendezése.
- *Népművészet*: fazekasság, bábosság, tojásfestés.
- Múzeumlátogatás (néprajzi anyag).

## II. A) A FELADATSOROK ÉVI FELOSZTÁSA

HÓNAP	1. ciklus	2. ciklus
Szeptember	1. feladatsor: kb. 12 óra	
Október		
November	2. feladatsor: kb. 14 óra	
December		<del> </del>
Január	<del> </del>	3. feladatsor: kb. 10 óra
Február	4. feladatsor: kb. 10 óra	
Március		
Április	<del> </del>	5. feladatsor: kb. 10 óra
Május	6. feladatsor: kb. 8 óra	
Június		<del> </del>

## B) AZ ÉVI ÓRAKERET FELOSZTÁSA:

Feladatsor	Törzsanyag	Kiegészítő anyag	Összesen
I. feladatsor	9 óra	3 óra	12 óra
II. feladatsor	10 óra	4 óra	14 óra
III. feladatsor	8 óra	2 óra	10 óra
IV. feladatsor	4 óra	6 óra	10 óra
V. feladatsor	8 óra	2 óra	10 óra
VI. feladatsor	4 óra	4 óra	8 óra
<b>Összesen:</b>	<b>43 óra</b>	<b>21 óra</b>	<b>64 óra</b>

## C) KÖLTELEZŐ TANKÖNYV:

- 511 TÉR – FORMA – SZÍN  
Rajz az általános iskola 5–8. osztálya számára.

*Ajánlott tankönyv:*

- 411 ISMERKEDÉS A MŰVÉSZEZETTEL  
Rajz az általános iskola 4. osztálya számára

Tanítási		A tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
		<p>III. FELADATSOROK:</p> <p>1. <i>Feladatsor:</i></p> <p>Formára - térre - színre épülő. Kb. 12 óra.</p> <p>Tagolt, mesterséges térforma (Iskolatáska)</p>	
IX.	1.	<p>1. Ismerkedés, szervezés. Anyag- és szerszámszükséglet.</p> <p>2. „Indulok az iskolába.” „Iskolába megyek.” - Egy vagy több mozgó alak táskával, környezettel. - A térábrázolás fokának, a formák arányainak, az ember- és mozgásábrázolás fokának felmérése.</p>	A képméret megválasztásának, a felület kitöltésének, a tér kifejezésének felmérése.
	3.	<p>3. Tagolt, mesterséges forma (táska) rajzolása, festése</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Iskolatáskájuk tanulmányozása és a nézőpontnak megfelelő <i>térbeli</i> helyzetének ábrázolása.</li> <li>- A <i>táskaforma</i> karakterének tanulmányozása és ábrázolása.</li> <li>- Az <i>arányok</i> megközelítő pontossággal való ábrázolása.</li> </ul>	A rajzlap helyzetének önálló meghatározása. Kompozíciós elem: egyensúly.
	4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A <i>testesség</i> érzékeltetése, a forma és funkció összefüggése.</li> <li>- A táska <i>színének</i> tanulmányozása és kifejezése. A fő- és mellékszínekről tanultak felelevenítése.</li> </ul>	A forma és a szín alkalmazása a térbeliség kifejezésére.
	2.	<p>4. Tagolt, mesterséges forma (táska) vetületei</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A táska ábrázolása vetületekkel.</li> <li>- A háromhétévű vetületi ábrázolás megalapozása a különböző nézetek rajzi ábrázolásával.</li> <li>- A színárnyalatok megkülönböztetése a színesceruza finomabb kezelésével.</li> </ul>	A kompozíciónak megfelelően legyen képes a rajzlap alakjának átalakítására. A kifejező eszközök (vonal, forma, folt, szín) felismerése és alkalmazása.



Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a tantervi anyag feldolgozása, az alapvető ismeretek elsajátítása a jártasságok, készségek, képességek, a gondolkodás és az intellektuális érzelmek fejlesztése érdekében;</li> <li>- az ismeretek összefüggő rendszerének kiépítése, szintetizálása, az önálló tanulói tevékenység kibontakoztatása kapcsán járuljon hozzá a tudományos világnézet megalapozásához;</li> <li>- a tanulók munkakultúrájának megalapozása, kötelességtudatuk fejlesztése. A rendszeres, pontos, fegyelmezett feladatvégzés szokásainak kialakítása;</li> <li>- a gyakorlati életben is hasznosítható jártasságok és készségek elsajátítása;</li> <li>- az esztétikum felismerésére, megbecsülésére, megővésére, létrehozására nevelés;</li> <li>- a környezet védelmére vonatkozó ismeretrendszer bővítése.</li> </ul>			
Megbeszélés után szabadon választott technika.	Egyéni képalakítás. Termélység, mozgás ábrázolása.	Képelemek gyűjtése.	Rajz 4. o. (képalakítások)
Ceruzarajz, vízfestés.	Ábrázolás jellemnézetben vagy távlatilag.	(TÉR-FORMA-SZÍN (TFSz.) 228-229. ábra (színek). Táblai rajz.	Rajz 4. o. (mesterséges formák)
Ceruzarajz, filctoll, színesceruza.	Háromnézetű vetületi ábrázolás.	Táblai magyairázó rajzok.	Gyak. fogl.: 5. o. (vetületi rajz).

Tanítási		A tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
	7.  8.	5. A tagolt, mesterséges forma részleteinek ábrázolása (a táska csatja, fogója, szíja stb.) – A táska részletei térbeli helyzetének vizsgálata és ábrázolása. – A részarányok megközelítő pontosságú ábrázolása. – A felépítés, szerkezet megismerése és ábrázolása.: értelmező, magyarázó vázlatok készítése. – A szín kiemelő, értelmező szerepe.	Kiemelés mérettel és színnel. A vonal és a szín szerepe. A képméret önálló megválasztása.
X. 3.	9.	Kiegészítő anyag (KA) 6. Tagolt, mesterséges forma működése – Térí viszonyok érzékeltetése rálátással. – Értelmező, magyarázó vázlat készítése, fázisrajz (folyamatrajz) készítése a táska becsukásáról. – A lokálszín és alkalmazása.	Kiemelés vonallal, színnel, fokozással irányítottan. A megismert kifejező eszközök alkalmazása a kifejezés érdekében.
	10.	KA. 7. A tagolt, mesterséges forma (táska) szabásrajza – A táska szabásrajzának elkészítése rajzlapon szerkesztő eszközökkel. – A szabásrajz elkészítése kartonon, kivágása, összeragasztása – létrehozása a térben, a testesség érzékeltetése.	A térbeli forma. létrehozása. A forma megismerése és alkotó jellegű alkalmazása.
	11.	KA. 8. Szabályos, mesterséges (mértni) formák tervezése – Táskák tervezése, ábrázolása mintázással és térszerűségének rajzi magyarázása. – Visszavezetés a szabályos, szögletes (mértni) testekre, majd a testesség érzékeltetése a síkon.	Konstruálás a térben. Rajzi magyarázat, leegyszerűsítés.
	12.	9. A forma további redukálása síkidomokra – Dekoratív alkalmazás, sordiszek képzése síkidomokkal. – A színek dekoratív hatásának érvényesítése.	Forma- és színritmusok létrehozása a tervezésben, alkotó jellegű alkalmazás.
		10. A redukált formák (táska, ház, fák, útvonal stb.) ábrázolása, jellemző nézetek felhasználása. – Redukált formákból terüldísz, plakát készítése. – Redukált formákból az utca térképének elkészítése. – A színek kiemelő szerepe.	Kiemelés színekkel, egyenúlyos megoldások. Forma, szín önálló alkalmazása. Képméret, forma önálló megválasztása.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Ceruzarajz, tollrajz, filctoll, színesceruza.	Értelmező, magyarázó vázlatok készítése.	Táblai vázlatok.	Gyak. fogl. 5. o. (munkadarabok részletei).
Ceruzarajz, tollrajz, filctoll, színesceruza.	Fázisrajz (folyamatrajz) készítése.	Táblai vázlatok.	Gyak. fogl.: 5. o. (működés).
Ceruza, toll, kartonvágás, -ragasztás, konstruálás (makett).	Szerkesztés. Térkompozíció, makettkészítés.	Táblai rajz (ragasztási felületek).	Gyak. fogl.: 5. o. (szerelés).
Mintázás (gyurma) Tollrajz, ceruzarajz, filctoll.	Térkompozíció: mintázás. Táblai ábrázolás.	Táblai rajz (változatok).	Gyak. fogl.: 5. o. (alapformák).
Sokszorosítás: burgonyanyomatok készítése.	Összetett síkritmusok alkotása, sordíszek képzése.	TFSz. könyv: 209–219. ábra ritmus.	
Konstruálás: applikálás, vágás, ragasztás színes papírból.	Demokratívan leegyszerűsített formákkal terülődíz képzése, plakát készítése.	Táblai rajz TFSz. könyv: 261., 268., 316., 333. ábra (dekoratív leegyszerűsítés).	Földrajz 5. o. (térkép).

Tanítási		A tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
4.	13.	<p><i>II. Feladatsor:</i> Formára – színre épülő. Kb.: 14 óra. Betűalakítás, -tervezés. Az írás fejlődése. Műszaki szabványírás (álló és dőlt nagybetűk). Műalkotás-elemzés. Népművészet.</p> <p>1. Műalkotáselemzés I. Az ősművészet. – Az ősember élete, szerszámai, eszközei. – Az ősember építményei, szobrai. – A barlangrajzok kifejező ereje.</p>	Egyszerű kompozíció. A kifejező eszközök (tömeg, forma, vonal, szín) felismerése.
		<p>2. Az írás fejlődése. A betű mint jel. – Az írás fejlődése a képirástól a fogalomírásig, majd a szóírásig és a hangírásig. – A betű alakjának változása, annak okai és lehetőségei.</p>	
	15.	<p>KA. 3. Betűelemek írása. – A redisztoll-írás technikájának megismerése.</p>	Sorminták képzése betűelemekből. A szabványbetűk írásának előkészítése.
	16.	<p>– A fontosabb betűelemek megismerése és írása. – A vonalvastagság szerepe.</p>	
XI. 5.	17.	<p>4. Műszaki szabványírás I. – Az álló helyzetű nagy abc írása. – A betűegység, arány, forma, szerkezet megismerése.</p>	Előnyomott rajzlap használata. A vonal és a forma mint kifejező eszköz.
		18.	
	19.	<p>5. Műszaki szabványírás II. – A dőlt helyzetű nagy abc írása. – Dőlésszög, betűegység, arány, forma, szerkezet megismerése.</p>	Előnyomott rajzlap használata. A vonal és a forma mint kifejező eszköz.
	20.	– Redisztoll-írás gyakorlása.	

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- az ismeretszerzés során felmerülő nehézségek leküzdése erős akarattal, figyelemmel és aktivitással;</li> <li>- ismerje fel az idealista, vallásos világnézet lényegét, gyökerét, és lássa be ezzel szemben a materialista, ateista álláspontot;</li> <li>- hazánkhoz, társadalmunkhoz, a Szovjetunióhoz és a baráti országokhoz érzelmileg is kötődjön;</li> <li>- segítse társait a feladatok elvégzésében;</li> <li>- dolgozzék tervszerűen, fegyelmезetten, kötelességtudóan, alkotóan, és érezze át a jól végzett munka örömét;</li> <li>- fejlessze gyakorlati jártasságait, készségeit, és hasznosítsa a mindennapi munkájában;</li> <li>- ismerkedjen meg a számára hozzáférhető művészeti alkotásokkal;</li> <li>- legyen igényes munkáinak tisztaságára.</li> </ul>			
Emlékeztető vázlat készítése a füzetbe.	A gyűjtőmunka beindítása (reprodukciók, képek)	Reprodukciók, dia TFSz. tankönyv: 13. Stonehenge, 179. Bronzkori agyagedények, 180. Lándzsahegy, 291. Bölény rajz, 354. Willendorfi Vénusz, 361. Bika és vadlovak.	Történelem 5. o. (ősemlék).
Rövid vázlat írása a füzetbe.	Különböző betűtípusok gyűjtése a későbbi dekorációs munkához.	Képsorozat: „Az írás története.”	Történelem 5. o. (írásmódok).
Redisztollal, fekete tusztinta.	Redisztollírás technikája.	Táblai minta.	Gyak. fogl.: 5. o. szabványírás
Redisztoll, fekete tusztinta.	Redisztollírás gyakorlása.	Szabványlap. Táblai írás.	Gyak. fogl.: 5. o. szabványírás
Redisztoll, fekete tusztinta.	Redisztollírás gyakorlása.	Szabványlap. Táblai írás.	Gyak. fogl.: 5. o. szabványírás

Tanítási		A tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
6.	21.	6. Rajzborító tervezése. - Vonalas sordiszkek képzése dekoratív céllal.	Vonalas sorminták képzése.
	22.	- Név, osztály felírása szabványbetűkkel. - Redisztollírás gyakorlása.	Írás szabványbetűkkel. Aszimmetrikus elrendezés.
	23.	7. Jelmondat, felirat készítése. - Foltfestés alkalmazása kiemelésre. - Szabványbetűk használata. - Redisztollírás gyakorlása.	Szimmetrikus elrendezés. Kiemelés színnel. A kifejező eszközök (vonal, forma, szín) alkalmazása.
	24.	8. Betűnyomat (sordisz) készítése. - Pozitív-negatív forma alkalmazása. - Plakát készítése. - Különféle nagyméretű betűtípusokból plakát összeállítás.	Kompozíciós elem: formaritmus, színritmus. Fokozás színnel, kontrasztal. A vonal és a szín mint kifejező eszköz.
XII. 7.	25.	9. Népművészet I. A mézes bábosság. - A mézesbáb készítésének technikája. - Anyagai, formái, díszítő elemei.	Az alkalmazott kompozíciós elemek és kifejező eszközök felismerése (forma, szín).
	26.	KA. 10. Betű- és oklevéltervezés. - Az abc 3 nagybetűjének egyéni megtervezése. - A mézesbáb díszítő elemeinek felhasználása az oklevélen. - A tervezett betűk használata az oklevélen.	Kompozíciós elem: vonal-, forma-, színritmus. Ezek - mint kifejező eszközök - alkalmazása.
	27.	<i>III. Feladatsor:</i> Formára - térre - színre épülő. Kb.: 10 óra. Egyszerűbb, természetes forma (Alma). Műalkotáselemzés. Népművészet.	Kompozíciós elem: a forma. A kifejező eszközök (tömeg, forma) ismerete és alkalmazása.
	27.	1. Egyszerű, természeti forma (alma) mintázása. - Az alma megfigyelése és ábrázolása mintázással. - A forma karakterének tanulmányozása és ábrázolása.	

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Redisztoll, piros és fekete rustinta.	Redisztollírás gyakorlása.	Táblai írás.	Gyak. fogl.: 5. o. szabványírás
Vizfestés, redisztollírás.	Redisztollírás és az egyenletes festés gyakorlása.	Más dekoratív munkák.	Ünnepeink (osztályfőnöki óra).
Betűnyomat burgonyával. Vágás, ragasztás, applikálás (montázs).	Sikritmusok +- formákkal. Dekoratív sor- és területdíszek képzése, plakát összeállítása.	A technika bemutatása.	Dekoratív feladatok.
Rögzítés a fűzetbe.	A gyűjtőmunka szorgalmazása.	Mézesbábok, képek, táblai rajzok.	Népművészet más ágai.
Ceruzarajz, vízfestés. Vágás, ragasztás, applikálás színes papírból.	Dekoratív formák alkalmazása. Betűírás gyakorlása.	Táblai rajzok.	Az írás története.
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a tanulók önálló gondolkodásának érvényesülése az ismeretek alkalmazásában, a problémák megoldásában;</li> <li>- értsék meg az alapvető összefüggéseknek, folyamatoknak, törvényszerűségeknek az ismeretanyaghoz kapcsolódó rendszerét;</li> <li>- legyen képes társait helyes bírálattal is segíteni; fogadja el társai és a közösség meg-alapozott bírálatát;</li> <li>- ismerje és értékelje a munkatársi viszonyt, fejlődjön segítőkészsége, sajátítsa el az együttműködéshez szükséges alapvető képességeket;</li> <li>- sajátítsa el az esztétikai kifejezéshez szükséges alapvető jártasságokat, készségeket és képességeket;</li> <li>- rendelkeznek az egészséges táplálkozás szokásaival (gyümölcs).</li> </ul>			
Mintázás: agyag vagy gyurma.	Természeti forma mintázása.	A mintázás bemutatása.	Rajz gyak. fogl.: 4. o. (mintázás).

Tanítási		A tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
	28.	2. Természeti formák (almák) csoportjának térszerű ábrázolása. - Nézőpontnak megfelelő ábrázolás, a téri viszonyok kifejezése. - A formák tanulmányozása és ábrázolása tónusosan.	Az ismert kompozíciós elemek alkalmazása. Átmeneti fokozatok (tónus) érzékeltetése a térbeliség, a testesség kifejezésére.
8.	29.	KA. 3. Természetes forma (alma) ábrázolása színekkel; az alma sugárirányú metszetei. - Az adott térbeli helyzet ábrázolása. - A testesség érzékeltetése színnel. - Az alma sugárirányú metszeteinek (szelleteinek) ábrázolása.	A vonal és a szín kompozíciós elemek alkalmazása. A kiemelés fontossága, a vonal és a szín alkalmazása.
	30.	4. A természetes forma (alma) további metszetei, részletei. - Az alma hossz- és keresztmetszeteinek elkészítése. - A részletek megközelítő pontosságú ábrázolása.	A vonal és a szín kompozíciós elemek alkalmazása.

## Kedves előfizetőink!

Kérjük, hogy a mellékelt csekken szíveskedjék befizetni az 1980. évre esedékes előfizetési díjat (60 Ft), amennyiben ez még nem történt volna meg.

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, ez év decemberéig az 1981. évi előfizetési díjat is szíveskedjék majd befizetni.



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.) kérvénk. A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, koncept papíron, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszélességgel készült formában, a gépelési hibák javításával. Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.



Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Ceruzarajz, szénrajz vagy zsirkréta	Térszerű, távlati ábrázolás.	A technika bemutatása. TFSz.: 90. ábra: Van Gogh: Körtek.	Élővilág 5. o. (alma).
Vizfestés, tollrajzok.	Foltfestés. Távlati ábrázolás. Metszetek.	Táblai rajzok. TFSz.: 111., 258., 310. Picasso: Gyümölcsök és pohár. Csók I.: Almafa. Cezanne: Barackok.	Gyak. fogl.: 5. o. (metszetek).
Színesceruza, tollrajz, filctoll.	Hossz- és keresztmetszet.	Táblai rajz. TFSz.: 176., 197. ábra.	Élővilág 5. o. (gyümölcs-metszet).

## Feladatgyűjtemény az általános iskolai matematikai 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. 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. számlájára.”

## Az alsó tagozatos tanulók személyiségfejlesztése az általános iskolai nevelés-oktatás tervének megvalósításával

Az általános iskola több mint három évtizedes történetében az 1978/79-es tanév új periódus kezdetét jelentette. E tanévben kezdtük el a nevelés és oktatás új tervének bevezetését. Új tankönyveket, munkafüzeteket, feladatlapokat vezettünk be. Nem túlzás azt mondani, hogy új szakasz kezdődött az általános iskolai nevelő-oktató munka fejlődésében.

A nevelés és oktatás új tervének bevezetésével azt akarjuk, hogy tovább emelkedjék az iskolai és iskolán kívüli munka színvonala az alsó tagozatban, s mindez jobb nevelési és oktatási eredményekben jusson kifejezésre. Az első ütem tartalmából egyértelműen kiderül, hogy az új dokumentumok bevezetésében nemcsak a tantárgyak szerint érintett pedagógusok az érdekeltek, hanem a tantestület valamennyi tagja, hiszen az „Alapelvek”, illetve „órán és iskolán kívüli nevelés terve” végrehajtásában az egész iskola, az alsó tagozatos tantestület minden tagja érintett és érdekelt.

A korszerű nevelés és oktatás napjainkban nem nélkülözheti a fejlődő gyermek személyiségének ismeretét, ami egyre inkább előtérbe kerül feladata a pedagógusnak.

A személyiség megismerésének alapvető nehézségei ismertek:

- a pedagógusok szemlélete többnyire oktatáscentrikus;
- az oktatási relációban szerzett adatok egzaktabbak, könnyebben elemezhetők, mint az informális nevelési relációban kapott adatok;
- néhány megfigyelési adat – leginkább a tanulók megismerésének kezdeti szakaszában – mélyen rögzül a pedagógusok emlékezetében, s nem eléggé rugalmasak ahhoz, hogy a változó, fejlődő gyermeket újraértékeljék.

A tanulók személyiségének megismerése az új nevelés és oktatás tervének eredményes megvalósítása érdekében a pedagógusok számára kötelező.

A tanulók személyiségének megismeréséhez segítséget adnak az úgynevezett „személyiséglapok”. Ezeknek igen sok változatát ismerjük. A személyiséglapok kérdései logikailag nehezen elrendezhető nézőpontból közelítik meg a tanulókat. Az ilyen kérdések megfelelnek a köznapi szemléletnek, de nem viszik előbbre lényegében a célt: a tanulók mélyebb megismerését, és kevés támpontot adnak a fejlesztéshez. Minden ember megismeréséhez első és nélkülözhetetlen lépés az egész emberről nyert összbemérés. Ennek is megvan a veszélye: előítéletek, eredendő attitűdök meghatározzák első benyomásainkat.

Helyes, ha a pedagógusok időnként egy-egy szempontra beállítódhatnak. Ez a szempont lehetőség szerint határozottan különbözzék az oktatás és az osztályozás szempontjaitól.

A korszerű és eredményes személyiségfejlesztés érdekében elsőként ajánljuk annak a megfigyelését, hogy mennyire melegszívű, érzelmileg milyen gazdag a gyermek. Ez a látszólag nagyon banális javaslat összhangban van a ma egyik legtudományosabbnak tartott személyiségelmélettel, a Cattell-féle faktoranalízisnek a szempontrendszerével. Első „gyökérvonásként” Cattell kiemeli az „A faktornak” nevezett ciclothym – vagy scizothym személyiségvonást, ami meghatározza az embernek a többi emberhez, sőt va-

lamelyest az egész világhoz való viszonyát. A gyermeki személyiség megfigyelése ebből az aspektusból újszerű a pedagógusok számára, éppen ezért alkalmas arra, hogy a tanulmányi teljesítményre, illetve a képességfejlesztésre beállítódott szemléletet áthangolja az új oktatási-nevelési terv követelményeinek a figyelembevételére.

A másik szempont, amit ajánlatos figyelembe venni és tudatosítani a gyermeki személyiség megismerésénél, a vezetőképesség, illetve a magaalárendelés szociálpszichológiai vonásnak a megfigyelése. A későbbi személyiség kibontakozása szempontjából igen nagy ennek a jelentősége (Cattell: C faktor).

Harmadikként emelnék ki a személyiség megismerésében a jellem minőségének a megfigyelését. A jellem fejlődése szinte meghatározza a személyiség társadalmi értékességét (Cattell: C faktor). A többi szempont már ismertebb a pedagógusok előtt; az érdeklődés, a képességek, majd a tanulmányi teljesítmény. Mindezek sokkal kevésbé önálló tényezők, mint az előbbieket, inkább az iskolai munka, az előző tanterv, főként a pedagógus munkájának a függvényei.

Nézzük meg, hogy az új nevelés és oktatás tervének megvalósításával hogyan lehet fejleszteni az alsótagozatos tanuló személyiségét?

Leontyev írja, hogy „az értelmi fejlődés hajtóereje a gyermek reális tevékenysége”. A gyermekek saját cselekvésük, tevékenységük útján ismerkednek meg a gondolkodási műveletekkel: az analízissel, a szintézissel, az összehasonlítással stb.

A tárgyakkal folytatott manipuláció, elemzés, osztályozás – melyet például egy-egy matematikaórán végeznek – alapul szolgál a gondolatban végzett műveletek kialakulásához. Bizonyos tárgyakkal vagy helyzettel kapcsolatos viselkedés, tevékenység, beépül és megmarad a központi idegrendszerben, és jelentős szerepet tölt be a magasabbrendű – interiorizált, belsővé vált, intellektuális, gondolati – tevékenység kialakulásában.

A Piaget által kidolgozott interiorizációs elméletet Leontyev, Galperin és tanítványai továbbfejlesztették. Munkásságuk arra ösztönöz bennünket, hogy az egyszerű „szemléltető oktatás” elvét – melyet a régi tanterv még hűen szolgált – túlhaladva megváltoztassuk a nevelés és oktatás elsajátításáról vallott hagyományos felfogásunkat.

Az új nevelés és oktatás terve a fogalomalkotást, ismeretszerzést aktív folyamatként fogja fel. Eszerint a képzet nem lenyomat, fénykép (mint azt a szemléltető oktatás hívei vallották), hanem sokkal inkább aktív másolat, olyan, mint egy rajz, amelyet minden alkalommal újra alkotunk. (Piaget J., 1947: La psychologie de l'intelligence. Armad Colin. Paris. 212. l.)

A korszerű ismeretszerzés elsődleges feltétele tehát az aktív, cselekvéses tapasztalatszerzés. A belső értelmi műveletek kialakításához úgy juttathatjuk el a gyermekeket, ha megfelelően megszervezzük tevékenységüket, ha a tényeket, viszonylatokat úgy csoportosítjuk, hogy a gyakorlati tevékenység, a probléma cselekvéses megoldása elvezessen az elméleti összefüggések felismeréséhez. Például környezetismereti órán, ahol a helyes közlekedés a téma, jó ha a gyermekek előzetesen megfigyelik a közlekedést, segítséggel tevékenyen részt vesznek benne. Majd megfelelő kellékek felhasználásával – útszegély, közlekedési eszközök, villanyisorompók, közlekedési táblák stb. – ismerik meg a közlekedésben résztvevő gépkocsivezető, gyalogos, vasutas, rendőr szerepét. Az óra későbbi szakaszában kártyát kapnak, amelyen a közlekedéshez szükséges különböző eszközök rajzai találhatók. A képeket a közlekedésben résztvevők tevékenysége szerint osztályozhatják, csoportosíthatják.

Az ismeret elsajátítása ebben az esetben az alsótagozatos gyermekek tevékenysége, cselekvése útján történt. Ugyanakkor megfigyelhető, hogy különböző segédeszközöket (kártyákat) használtak fel, melyek egyre elvontabbá tették az ismeretszerzést. Az alsótagozatos gyermekek gondolkodásának fejlettségi szintjére jellemző, hogy egy-egy feladatvégzés szintjét nemcsak az életkor, hanem a feladat tartalma is befolyásolja.

A nehezebb vagy kevésbé ismert összefüggések megállapításánál még az idősebbek is a cselekvéses megoldáshoz térnek vissza.

A korszerű, pszichológiailag megalapozott ismeretszerzést eredményesen szolgálja az új nevelés és oktatás terve alapján készült alsótagozatos munkáltató tankönyv. Tartalmában és formájában is más, eltérő a régi tankönyvtől. A formai jegyek ugyan nem játszanak döntő szerepet, de a sok szép, színes ábra motiváló erejét mégsem tagadhatjuk. Az új tankönyv a tevékenységnek, a cselekvésnek igen nagy teret, lehetőséget biztosít. Például az 1. osztályosok cselekvéses feladatmegoldásokon keresztül tanulnak meg olvasni. A gyerekek ebben az esetben abból profitálnak, amit maguk is feldolgoznak. Ez a tankönyv differenciált feladatokat is ad a gyermekeknek, amelyeket, ha nem végeznek el, akkor is tovább tudnak lépni, nem maradnak el az osztálytársaktól. Az 1. osztályba járó gyerekeket így saját értelmi fejlettségi szintjüknek megfelelően differenciáltan lehet fejleszteni.

A korszerű oktatás sokféle formában valósulhat meg. Ezek közül az új nevelés és oktatás terve alapján készült tankönyvekben jelentős helyet foglal el a cselekvéses, feladatrendszeres oktatás. Kiemelkedő szerepet tulajdonítunk az általános iskola alsó tagozatos osztályaiban ennek az oktatási formának. Ez a sajátos – életkori fejlettséget figyelembe vevő – oktatási forma jól szolgálja az átmenetet a felső tagozat és a felsőbb iskolákban jobban alkalmazható egyéb oktatási eljárások között. Az új nevelés-oktatás tervének módszertani szabadsága feltételezi, hogy a pedagógus a nevelés-oktatás szakembere és a tanulók személyiségének figyelembevételével a legeredményesebb módszert alkalmazza.

Végül soron az új nevelés-oktatás terve által biztosított cselekvéses feladatmegoldások, feladatrendszerek nemcsak a tananyag elsajátítását és alkalmazását célozzák, segítik, hanem a gondolkodóképességek mély, strukturális átformálását, a gyermeki személyiség fejlesztését is. Napjainkban pedig ez a hatás fokozott jelentőségű, amit az általános iskolai nevelés-oktatás új terve megalapozottan szolgál.



## Helymeghatározás derékszögű koordinátákkal

A természetismeret negyedik osztályos kísérletének központi kérdése a viszonyítás. Először a térbeli helyzet korrekt fogalmának elemi szinten való tárgyalása, majd pedig – nyilván erre alapozva – a mozgás viszonylagosságának tapasztalatokhoz kapcsolt értelmezése célozza egy, a későbbiekben továbbfejleszhető tudományos természetszemlélet kialakítását.

A konkrét fizikai tér nem azonos a matematikai ponttérrel, az utóbbi a természet tárgyainak konkrét „egymásmellettségéből”, annak kvantitatív, tehát mérésekkel is kísért leírásából kiinduló absztrakció. Az eddigi iskolai gyakorlatban lényegében ezzel a geometriai térfogalommal találkozottak először tanítványaink, a természet-tudomány utólag próbálta meg ezt a vázat eleven tartalommal megtölteni inkább kevesebb, mint több sikerrel.

A kísérletben tehát – és így a címben megjelölt témakörnél is – jelentős tartalmi és nem csupán motivációs szempont, hogy tanulóink apró méréseket, elemzéseket önállóan hajtanak végre, mondhatjuk úgy, hogy részt vesznek a megismerés élményében.

Az előző órákon a tanulók kvalitatív helymeghatározásokat végeztek. Tisztázódott, hogy a tárgyak helyének meghatározásához egy viszonyítási bázis kiválasztása szükséges, és hogy a természet tárgyainak helye – mint fogalom – is csak ebben a formában értelmes, sőt, hogy a „hely” fogalma is csak birtokviszonyban létező úgy, mint valaminek a helye. Tudatosult, hogy ez az alap tetszőleges tárgy lehet, ez az esetek túlnyomó többségében maga a megfigyelő tanuló, illetve esetenként egy-egy játékbaba – Ottó, Olga – helyébe képzelve magukat, operáltak az „előttem, előtte”, „fölöttem, fölötte” stb. és a „távolabb”, „közelebb” fogalmakkal. Végül a téma 8. és 9. óráján a fogalmak mérésekkel való pontosítása is megkezdődött, távolságokat méterrudakkal, irányokat szögmérőkkel mértek. Ezután következett a derékszögű koordinátákkal való helymeghatározás mint egy lehetséges és a gyakorlatban sokszor használt megoldás.

Az óra menete az alábbiak szerint alakult.

I. 1. A tanterem egyik sarkába állítottuk Ottót, kezében méterrúddal

„Ottól a táblán látható rejtvényt adja fel nekünk. Fejtsük meg!”

Ottó	Zsófi	Pisti	Csaba	szekrény	becsületfa	asztal
0; 0	0; 6	3; 2	5; 2	5; 8	4; 4	1; 0

A tanulók hamarosan felfedezték, hogy az első adat Ottó bal kezének folytatásában levő faltól mért távolságot jelenti méterekben, a második pedig Ottó orra irányában levő faltól mért távolságokat adja meg. Ellenőrzésként egyet ki is mértünk közösen.

2. Csoportonként bontott munkalapokon tárgyak neveihez – mérés segítségével – a tárgy derékszögű koordinátáit kellett kapcsolni, illetve megadott koordinátákhoz a tárgyat megkeresni.

II. 1. Olga – a másik játékbaba – a terem közepére került.

„Olga azt állítja, hogy:

Pisti	Zsófi	
1; 3	4; -1	Igazat mond-e”

Pistinél nagyon gyorsan megállapítottuk, hogy most Olga a „világ közepe”, és így jogában áll Pisti helyét tapasztalatai alapján megadni. De mit kezdhetünk a -1-gyel? Hamar kiderült, hogy a „jobbra – balra” és „előttem – mögöttem” megkülönböztetés helyett rövidebb, egyszerűbb az előjeles számok használata. (Egyik tanuló megjegyzése: „Olyan, mint a számegyenes...”)

2. Ezek után foglaltuk össze az új ismereteket, tisztáztuk beszélgetés során a derékszögű koordináta-rendszer lényegét. Használatára vonatkozóan tanulóimtól is kaptam példákat.

III. 1. Játék következett:

a) Olgához viszonyított derékszögű koordinátákból – becsléssel, illetve vitatott esetben gyors méréssel – a teremben elhelyezett tárgyakat kellett megkeresni.

b) Egy-egy tárgy helyét mindenkinek önmagához viszonyítva meg kellett adnia.

2. Végül a munkalap utolsó feladatáért egy derékszögű koordináta-rendszerbe elhelyezett betűhalmazt kellett a koordináták szerint sorrendbe rakni, megoldásként egy ismerős, de még szokatlan szót kaptak: KOORDINÁTÁK.



DR. ABRUDBÁNYAY JÁNOS

Budapest

## Általános megfigyelési szempontok az egyes napközi otthoni foglalkozások elemzéséhez, ellenőrzéséhez, értékeléséhez

Kezdő napközis nevelők tanfolyamain visszatérő jelleggel fogalmazódik meg a résztvevők azon igénye: kapjanak valamilyen fogódzkodót a különböző napközi otthoni foglalkozások vezetéséhez, valamint kerüljön sor minél több bemutató foglalkozás közös megtekintésének és elemzésének lehetőségére. Hasonló igény, ill. szükség jelentkezik a napközis nevelőmunkában részt vállaló – nem csekély számú – képesítés nélküli nevelők körében is.

Egyáltalán nem meglepő, bizonyos szempontból örömteli, hogy hasonló érdeklődés tapasztalható az egyes foglalkozások elemzési kérdései iránt az iskolai munka másik pólusán, az iskola irányításának (igazgatók, igazgatóhelyettesek) szintjén is.

Sajnos, a kezdő és a képesítés nélküli napközis nevelők alaptanfolyamán – a megyék vagy legalábbis a mi megyénk viszonyai között – a halmozott „élő” szakmai bemutatók és ezek közös elemzésének biztosítása jelenleg nem megoldható. Megoldást vagy jelentős előbbre lépést jelenthetne a film vagy video-magnetofon felhasználása. A gépi, technikai eszközök és felszerelések többnyire rendelkezésre is állnak, megfelelő információhordozók (speciális tartalmú film, ill. video-magnetofon felvételek) hiányában azonban alig hasznosíthatók.

Ilyen körülmények között különösen nagy jelentősége van (vagy lehet) a különböző – a napközis nevelőmunkát segítő – írásos információhordozóknak. A szakmai bemutatók és azok közös elemzésének hatását, persze, nem pótolhatják, mint ahogy a korszerű technikai eszközök és ezek használatát biztosító információhordozók nagyobb (vagy kielégítő) arányú jelenléte a napközis nevelők továbbképzésében sem teszi fölöslegessé írásos segédletek kidolgozását, közreadását és hasznosítását.

Az igényeket és lehetőségeinket figyelembe véve, feladatunknak tekintettük a különböző napközi otthoni foglalkozások vezetéséhez, elemzéséhez, ellenőrzéséhez és értékeléséhez megfigyelési szempontsor kidolgozását és felhasználását a napközis nevelők tanfolyami segédleteként, ill. az igazgatók napközi otthoni irányító munkáját segítő anyagként.

Ilyen, ill. ezzel rokon szempontsor kidolgozása nem minden előzmény nélküli a hazai napközi otthoni pedagógiában. Az előzmények az egyes napközi otthoni foglalkozások főbb didaktikai mozzanatainak feltárására irányultak (FÜLE SÁNDOR, 1962.), ami mind elméleti, mind gyakorlati szempontból fontos.

Az általunk kidolgozott – s a napközis nevelők alapképzésében, valamint az igazgatók továbbképzésében használt – általános megfigyelési szempontsor azonban a fentiekől mind tartalmában, mind irányultságában jelentősen eltérő. A didaktikai célokon túl a nevelési feladatokra és a korszerű nevelési módszerekre is orientál.

Úgy véljük azonban, hogy a napközi otthoni foglalkozások vezetését és elemzését, ellenőrzését és értékelését segítő általános megfigyelési szempontsor a jelen formájában (vagy korrekcióval) hasznosítható lehet megyénk határain kívül is a pedagógusok továbbképzése (alaptanfolyamok, vezetőképző tanfolyamok) keretében. Hasznosítható lehet a pedagógusképzésben, különösen pedig a szakkollégiumi munkában. Ezért – és vita serkentése céljából – az alábbiakban közre is adjuk:

#### ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK

##### A TERVEZETT NEVELŐI BESZÉLGETÉS FOGLALKOZÁSÁHOZ

###### NEVELŐI OLDAL

###### A) Tárnyi oldal:

1. A nevelői beszélgetés(ek) tárgya és célja a munkatervben és a vázlatban megtervezett-e?
2. Tükrözi-e az életkornak megfelelő (a nevelés-oktatás tervén alapuló) szoktatás-fejlesztés normáit, követelményeit?
3. Illeszkednek-e a témák valamilyen rendszerbe a többi napközis-foglalkozási mód-dal?
4. Van-e összefüggés (koncentráció) – az egyes heteken belül\* – a tervezett nevelői beszélgetés és a heti értékelés iránya között?

###### B) Szervezési oldal:

5. Milyen konkrét szituációból, ill. szemléltetőanyagból (mese, irodalmi szemelvény, film, kisdobosok zsebkönyve stb.) indul a beszélgetés?
6. Az érzelmek felkeltésének, a motivációk érvényesítésének útjai, módozatai?
7. Az erkölcsi tanulság (ítélet) megfogalmazása elégséges alapon történik-e?
8. A gyakorlás milyen útjai (alkalmi), kerülnek megjelölésre a tárgyalat erkölcsi stb. normák rögzítésére, alkalmazására (tanulói vállalások)?

###### TANULÓI OLDAL

9. Alakult-e ki tényleges beszélgetés a tanulók között, ill. a tanulók és a nevelő között? (Esetleges véleménykülönbségek és feloldásuk?)
10. A tanulói megnyilatkozások (verbális reflexiók) száma és tartalma?
11. Részt vesznek-e a tanulók az erkölcsi tanulság (ítélet) megfogalmazásában és a gyakorlás területeinek megválasztásában (egyéni vagy csoportos tanulói vállalások)?
12. A tanulók motiváltsága és aktivitása?
13. A foglalkozás légköre, hangulata?

x x

Kezdés ideje:  
Befejezés ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

\* *Megjegyzés.* A tervezett nevelői beszélgetések és „heti” értékelések ciklusonként is tart-  
hatók! Ilyenkor célszerű – a heti foglalkozási rendekben – a tervezett nevelői beszélgetéseket  
a ciklus elejére (hétfő), a „heti” értékeléseket pedig a ciklus végére (péntek) ütemezni!

### ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK

#### A NAPKÖZI OTTHONI „HETI” ÉRTÉKELÉS FOGLALKOZÁSHOZ\*

##### NEVELŐI OLDAL

###### A) *Tárgyi oldal:*

1. A konkrét téma (tárgya és célja) a munkatervben és (ill.) vázlatban megtervezett-e?
2. Az adott heti értékelésnek az ezt megelőzőekkel, ill. a következőkkel, valamint a nevelési beszélgetésekkel való kapcsolata? (Illeszkednek-e valamilyen rendszerbe a heti értékelések a tanulók fejlesztése, a nevelési cél szempontjából?)
3. Az értékelés szilárd bázison nyugszik-e (házirend, normarendszer, normaismeret, normatudat, ill. annak elmélyítése, tanulói vállalások, szoktatás, tanulói tapasztalat stb.)?
4. Az úttörőszervezet (őrs, raj) normáival, valamint az osztályban folyó nevelőmunka (osztályfőnöki munka) fő célkitűzéseivel való összhang, és az értékelési rend tanulói dokumentumai (napközis üzenőfüzetek, benne egyéni tanulói vállalások, esetleg ellenőrzők használata az értékelésben; csoportkrónika, faliújság, értékelési táblázat stb.)?

###### B) *Szervezési oldal:*

5. A nevelői tudatosság, valamint az irányítás módja (direkt irányítás, indirekt vezetés) és ezek aránya (a csoport fejlettsége és fejlesztése figyelembevételével)?
6. A nevelő által alkalmazott motivációk gazdagsága és személyiségfejlesztő hatása?
7. Az önértékelés fejlesztésére alkalmazott nevelői eljárások?
8. A felelősi értékeléseknek és a tanulói önértékeléseknek nevelői összefogása; az értékelés konkrétan alkalmazott módozatai és mozgósító ereje?

##### TANULÓI OLDAL

9. A felelősök részvétele, felelősségérzete az értékelésben, felkészülések, normatuda-  
tok, aktivitásuk és kapcsolatuk a csoport tagjaival?
10. Az egyéni vállalások értékelésében való tanulói jártasság, valamint az önérté-  
kelésben elért fejlődés foka?
11. A csoport tagjainak érdeklődése (aktivitása) és részvételi készsége, együttműkö-  
dése az értékelésben a felelősökkel, nevelővel?
12. A foglalkozás, a csoport légköre, hangulata?

x x

Kezdés ideje:  
Befejezés ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

\* A heti értékelések sajátos válfajai az ún. „csoportgyűlések”, valamint az „otthongyűlések”!  
(A csoporttanácsok és az otthoni tanács üléseit – az úttörőszervezettel összehangoltan – a napközis  
foglalkozási időben, de – általában – nem a heti értékelések időkeretében kell megoldani!)

### ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK

#### A NAPKÖZI OTTHONI TANULMÁNYI FOGLALKOZÁSHOZ

A megfigyelési szempontokat a napközi otthoni tanulmányi munka egyes didaktikai szakaszai  
(egységei) – előkészítő rész, önálló tanulás, ellenőrzés-értékelés – szerinti csoportosításban adjuk.  
Természetesen ezek a didaktikai szakaszok, s e szakaszok egyes mozzanatainak csak feltételesen kü-  
löníthetők el, egymással dialektikus kölcsönkapcsolatban vannak. Az egyes szakaszok jellemző  
mozzanatainak más szakaszokban is helyet kapnak, s gyakran más mozzanatokkal, ill. az egyes szaka-  
szokra jellemző speciális funkciókkal egyidejűleg vannak jelen.



## I. ELŐKÉSZÍTŐ RÉSZ

1. A nevelői tudatosság és felkészülés (foglalkozási terv, vázlat, leckefüzetek, tankönyvek nevelői példányai stb.)?
2. A felkészülési alap.\*
3. Az osztálymunkával való kapcsolat és a „visszacsatolás” (az előző tanulmányi foglalkozás eredményessége, a tanulók iskolai teljesítménye tanulásainak számbavétele)?
4. Fokozatok érvényesülése (életkor szerint) az előkészítő rész vezetésében, a szokásrend kialakításában és fejlesztésében?
5. A házi feladatok tanulói értelmeztetése.
6. Az előkészítő rész gyakorlati módszerei és szükségessége a közvetlenül tanuló anyaggal (egyéb gyakorlások és indokoltságuk e szakaszban)?
7. A tanulmányi munka motivációi (figyelem, érdeklődés felkeltése, időtervezés, eszközök, segédanyagok; a korábban végzők „program lehetőségei” stb.) és célkitűzései.
8. A nevelő egyéb útmutatásai és szervezési eljárásai az előkészítő részben a megfelelő tanulási szokások kialakításához (taneszközök meglétének és használhatóságának ellenőrzése, tanulási sorrend stb.)?
9. A tanulók feladatismerete és feladattudata.
10. A felelősi rendszer tevékenysége az előkészítő részben és munkájuk tartalma?
11. A tanulók aktivitása az előkészítő részben?

Kezdés ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

## TANULMÁNYI MUNKA

### II. ÖNÁLLÓ, CSENDES TANULÁS:

1. A munkakezdés intenzitása, valamint az észlelhető bizonytalanságok (és feltehető okai)?
2. A nevelői beavatkozások mértéke és szükségessége?
3. A teljes szilencium követelményének érvényesülése (tényleges időtartama és az életkor mentén történő fejlesztése)?
4. A nevelői tevékenység összetevői az önálló tanulás időszakában (felkészülés az ellenőrzéshez; segítség, „magyarázat”; fegyelmezés; ellenőrzés stb.)?
5. Az önellenőrzés, valamint a nevelői ellenőrzés, ill. az ellenőrzés egyéb formái az önálló tanulás időszakában?
6. Milyen segédeszközöket használnak a tanulók az önálló tanulás során (munkafüzet, füzet, vázlat, tankönyv; térkép, lexikon, helyesírási szótár, szótárak, segédkönyvek; színes rudak, pálcikák, korongok, betűkártyák, betűsín, betűtáska, feladatlapok stb.)?
7. A tanulók aktivitása és a felelősök tevékenysége az önálló munka ideje alatt (tanulópárok, „brigádfelelősök”, patronálók stb.)?
8. A feladataikkal korábban végzők aránya és ezek elfoglaltsága?
9. A feladataikkal túlságosan elmaradók aránya és ennek értelmezhető oka, ill. okai, koncentráció hiánya, segédeszköz, ill. felszerelés hiánya; fegyelmezetlenség; szervezési-szoktatási elégtelenség; korábbi hiányok; feladatbizonytalanság, megértési zavar stb.

A II. rész kezdési ideje:

Az önálló tanulási rész időterjedelme: . . . perc

### III. ELLENŐRZÉS-ÉRTÉKELÉS:

1. A közvetlen (nevelői) ellenőrzés formái, módszerei és tervszerűsége (az ellenőrzés megtervezése a vázlatban)?
2. A közvetlen nevelői ellenőrzésbe vont írásbeli feladatok nevelő általi jelölése és a tanulói javítások?
3. Az ellenőrzés „közvetett” útjai (alkalmazott eljárások, módszerek)?
4. A differenciált feladatok ellenőrzési módszerei?

\* A felkészülési alap azt jelöli, hogy a tanulók a soron levő tanítási napra készülnek, vagy az aznap feladott leckét tanulják (készítik). Magasabb osztályokban és a délutáni foglalkozások során van – szervezési és szoktatási – jelentősége!

5. A korábban végzők egyéb tevékenységének ellenőrzése-értékelése.
6. A nevelő ellenőrző-értékelő eljárásai, ennek korszerűsége, fejlesztő ereje és összhangja az osztálymunkával s a napközis értékelési renddel?
7. A nevelő értékelése és útmutatásai (a kitűzött cél figyelembevételével is), az üzenőfüzetek felhasználása az értékelésben?
8. A felelősök (tanulmányi felelős, asztalfelelős stb.) tevékenysége az ellenőrzés-értékelés szakaszában, a felelősök aktivitása (megfelel-e a fejlesztés célkitűzéseinek)?
9. A tanulói aktivitás, munkafegyelem az adott időszakban és a tanulmányi foglalkozás egésze során (megfelel-e a fejlesztés célkitűzéseinek)?
10. A tanulók teljesítménye, a tanulmányi munka befejezettsége?

A tanulmányi foglalkozás befejezésének ideje: ....

Az ellenőrzés-értékelés időterjedelme: .... perc  
 A tanulmányi foglalkozás egészének időterjedelme: ...

## ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK A NAPKÖZI OTTHONI SZERVEZETT JÁTÉKFOGLALKOZÁSHOZ

### NEVELŐI OLDAL

#### A) *Tárgyi oldal:*

1. A játékfoglalkozás „tárgya” és célja a munkatervben, ill. a vázlatban megtervezett-e?
2. A játékfoglalkozás fajtája (új játék tanítása, már megtanult játékokból felépített foglalkozás, vegyes; szabadban játszható, teremben játszható, vegyes stb.)?
3. A tananyaggal, ill. a nevelési célokkal való koncentráció; a testi nevelés – csoportra tervezett – célkitűzéseivel való összhang?
4. Más napközis foglalkozási módokkal való kapcsolat (a foglalkozás komplexitása)?
5. A szabályelsajátítás menete? (Új játék tanítása esetén!)

#### B) *Szervezési oldal:*

6. A nevelő irányítás módja és mértéke (közvetlen és közvetett nevelői irányítás); e módozatok aránya?
7. A foglalkozás szervezési módja (frontális foglalkoztatás, differenciált foglalkoztatás; a differenciálás alapja)?
8. Életkori és nembeli sajátosságok érvényesítése?
9. A tanulói érdeklődés, ill. a tanulói szabad választás érvényesítésének lehetősége?
10. A foglalkozás nevelő általi motiválása?

### TANULÓI OLDAL

11. A tanulók (tanulói csoportok) normaismerete (erkölcsi normák), szabálytudata és ennek alkalmazása?
12. A felelősök részvétele és szerepe a játéktevékenység egyes szakaszaiban?
13. A motiváltság, a tanulók érdeklődése, aktivitása?
14. A foglalkozás légköre, hangulata?

Kezdet ideje:

Befejezés ideje::

A foglalkozás időtartama: .... perc

## ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK A NAPKÖZI OTTHONI KULTURÁLIS FOGLALKOZÁSHOZ\*

### NEVELŐI OLDAL

#### A) *Tárgyi oldal:*

1. Az adott kulturális foglalkozás témája (tárgya) és célja a munkatervben, ill. a vázlatban megtervezett-e?
2. A kulturális foglalkozás fajtája (irodalmi, zenei, képzőművészeti, komplex)?

3. A tananyaggal, ill. a nevelési célokkal való koncentráció?
4. Más napközis foglalkozási módokkal való kapcsolat (a foglalkozás komplexitása)?
5. Új ismeretet tartalmaz-e a foglalkozás; tervezi-e ezt a nevelő (az ismeretsajátítás menete)?

**B) Szervezési oldal:**

6. A nevelői irányítás módja és mértéke (közvetlen és közvetett nevelői irányítás); e módozatok aránya?
7. A foglalkozás szervezési módja (frontális foglalkoztatás, differenciált foglalkoztatás; a differenciálás alapja)?
8. A tanulói érdeklődés és kreativitás, ill. a tanulói szabad választás érvényesítésének lehetősége?
9. A foglalkozás nevelő általi motiválása (motívumok?), valamint a foglalkozás tanulói irányultsága (elsősorban befogadására, vagy tanulói tevékenységre épülő)?

**TANULÓI OLDAL**

10. A felelősök részvétele a kulturális foglalkozás tevékenységeiben, ill. e tevékenységek egyes szakaszaiban (konkrét tevékenységük)?
11. A tanulók részvételi aktivitása és kreativitása az egyes tevékenységekben?
12. A foglalkozás motiváltsága, a tanulók érdeklődése?
13. A foglalkozás légköre, hangulata?

Kezdés ideje:

Befejezés ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

**ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK  
A NAPKÖZI OTTHONI MUNKAFOGLALKOZÁSHOZ**

**NEVELŐI OLDAL**

**A) Tárgyi oldal:**

1. A tevékenység tárgya és célja a munkatervben, ill. a vázlatban megtervezett-e? (Tudatosság, tervszerűség.)
2. Összhang az iskolai munkatervvel, a tananyaggal, ill. a nevelési célokkal való koncentráció?
3. Más napközis foglalkozási módokkal való kapcsolat (a foglalkozás komplexitása)?
4. A foglalkozás előkészítettsége (anyagok, segédeszközök, sablonok, szerszámok stb.); a munkadarab elkészítése hány foglalkozásra tervezett?

**B) Szervezési oldal:**

5. A nevelői irányítás módja és mértéke (közvetett és közvetlen nevelői irányítás), valamint e módozatok aránya?
6. A foglalkozás szervezési módja (frontális munka, részben vagy egészben differenciált munka; a differenciálás alapja)?
7. Az életkori és nembeli sajátosságok érvényesítése?
8. A tanulói érdeklődés, ill. a tanulói szabad választás érvényesülésének lehetősége a tevékenységben?

**TANULÓI OLDAL**

9. A szükséges jártasságok (készségek) szintje, anyag-, szerszám- és eszközkezelés?
10. A higiéniai, környezettisztasági és esztétikai követelmények ismerete, ill. tanulói érvényesítése?

\* A napköziben a kulturális foglalkozások alábbi fajtái ismereteseek: *a*) irodalmi jellegű (mese, bábozás, dramatizálás, film, vetélkedő stb.); *b*) zenei jellegű (éneklés, daltanulás, ritmikus játék, zenehallgatás); *c*) képzőművészeti jellegű (rajzolás, festés, pingálás stb.); *d*) komplex kulturális foglalkozás.

11. A felelősök részvétele a munkafoglalkozási tevékenység egyes szakaszaiban, szerepük (tevékenységük tartalma)?
12. Motiváltság; a tanulók érdeklődése, aktivitása?
13. A foglalkozás légköre, hangulata?

Kezdeti ideje:

Befejezési ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

## ÁLTALÁNOS MEGFIGYELÉSI SZEMPONTOK A NAPKÖZI OTTHONI ÉTKEZTETÉSHEZ

### I. EBÉDELTEZÉS NEVELŐI OLDAL

#### A) *Tárgyi oldal:*

1. Az étkeztetéssel kapcsolatos nevelői célkitűzések az éves munkatervben és a nevelőmunka gyakorlatában; a korábbi normák (és szokások) gyakorlása és továbbfejlesztése?
2. A szükséges egyéni higiéniai felszerelések (szappan, törülközők stb.; továbbá felszolgáló kötények, kabátkák, kendők), valamint az étkezési felszerelések: szalvéta, kés, villa, kanál, kiskanál stb.) folyamatos biztosításában és használatában való eredményesség?

#### B) *Szervezési oldal:*

3. A felelősi tevékenység és a tanulói önkiszolgálás megszervezése a nevelő részéről, az önkiszolgálás – helyileg és életkorilag – érvényesíthető és érvényesített foka?
4. Azt az étkezés rendje és kulturáltsága nevelői biztosításának pedagógiai motívumai és módszerei?

### TANULÓI OLDAL

5. A felelősök (és a tanulók) részvétele és aktivitása az étkezéshez való előkészületben, az étkezés során és utána; az önkiszolgálás és a tanulói önzorgatás érvényesíthető és érvényesített szakaszai?
6. A csoport (és az egyes tanulók) kulturált étkezésének foka (étkezési mód, rend, zajszint, hangneme és stílus)?
7. Az étkezőhelyiség rendje, tisztasága az étkezés előtt és után?

### II. MELLÉKÉTKÉZTETÉSEK (TÍZÓRAI, UZSONNA) SORÁN, A FENTIEKEN KÍVÜL:

- a) hol folyik a mellékétkéztetés (foglalkoztató terem, ebédlő, egyéb helyiség)?;
- b) milyen egyéni (vagy csoport tulajdonú) felszerelést használnak (szalvéta, terítő, ivópohár stb.)?;
- c) a nyugodt, ülve és kulturált módon történő tízóraitatás (uszonnáztatás) biztosítása, valamint a fő étkezések során kialakított szervezési gyakorlat és szokások érvényesítése?

Kezdeti ideje:

Befejezési ideje:

A foglalkozás időtartama: . . . . perc

Az itt bemutatott általános megfigyelési szempontokat – tanfolyami segédanyagként – napközis alaptanfolyamaink résztvevői megkapják. Értelmezésük és közös feldolgozásuk a tanfolyami foglalkozások során történik, illetve várható. Az alaptanfolyamok időszakában (ezeket általában szeptember hónapban tartjuk) nevelőink a napközis nevelőmunkát s annak rendszerét illetően kevés tapasztalattal rendelkeznek, így a saját gyakorlat összevetésének és elemzésének lehetősége – mint tapasztalati bázis – még hiányzik. (A képzés nélküli napközis nevelők esetében – ebben az időszakban – ezek a gondok még halmozottabban jelentkeznek.)

A jelzett gondokat, ellentmondásokat némileg (vagy jelentősen) oldja, illetve oldhatja: törekszünk arra, hogy körzeti és iskolai munkaközösségeinkben a szempontsorok értelmezése, valamint ennek alapján bemutató foglalkozások közös elemzése rendszeresen, illetve visszatérően helyet kapjon.

Segíti a napközis módszertanban való nagyobb jártasságot, az „egynyelvűséget” is, valamint – ami a legfontosabb – a gyakorlat fejlődését, hogy ebben most már egyre jobban támaszkodhatunk a napközis munka helyi irányítóinak, az igazgatóknak és igazgatóhelyetteseknek megfelelő szakmai tájékozottságára és segítségére. Ezt a célt kívánta szolgáltni a megyei pedagógus továbbképző gondozásában – az igazgatók napközi otthoni irányító munkáját segítő – ÚTMUTATÓ megjelentetése, megyei közreadása is.

Az általános megfigyelési szempontok, természetesen, nem alkalmazhatók maradéktalanul valamennyi konkrét napközis foglalkozás elemzésénél. Nem teszik főlölegessé az adott intézmény, napközis csoport, illetve foglalkozás helyzetéből, jellegéből és sajátos nevelési célkitűzéseiből eredő speciális szempontok érvényesítésének vizsgálatát, ill. adekvát speciális megfigyelési-elemzési szempontok kidolgozását és alkalmazását. Az általános megfigyelési szempontok fogódzkodót nyújthatnak ehhez is.

A bemutatott általános megfigyelési szempontsor kiterjedt megyei használatával kapcsolatos tapasztalatok bemutatása, az eredmények mérése s az erről szóló számvetés ma még korai. Meggyőződésünk azonban, hogy a jobb napközis pedagógiai gyakorlat és a napközis módszertani kérdésekkel való elmélyültebb foglalkozás egymást kölcsönösen feltételezik. Ezért a napközi otthoni nevelőmunka módszertanának továbbfejlesztése időszerűbb, mint valaha.

#### IRODALOM

- Dr. Abrudbányay János:* Útmutató a napközi otthoni munka igazgatói irányításához. Pest megyei Pedagógus Továbbképző, Bp., 1979.
- A napközi otthoni és az egésznapos iskolai nevelőmunka. (Jegyzet a tanárképző főiskolák számára.) Szerkesztette: dr. Füle Sándor. Tankönyvkiadó, Bp., 1974.
- Füle Sándor:* A napközi otthoni „kötött” foglalkozások (tanulás, játék, szórakozás, gyakorlati foglalkozás, nevelő tárgyú beszélgetés) általános felépítése. A foglalkozások vezetésének főbb didaktikai mozzanatai. (A napközi otthonban. Pedagógusok Szakszervezete „Tanuljunk egymástól” sorozat. Szerkesztette: dr. Eperjessy Gézáné, Bp., 1962.)
- Útmutató az általános iskolai napközis otthoni nevelőmunkához. (Oktatási Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya.) Szerkesztette: dr. Zentay Jánosné, Bp., 1978.
- Dr. Zukoviits Imre:* A tanítási órák megfigyelésének és elemzésének didaktikai, metodikai összefüggései. Módszertani Közlemények, 1977/3. 143–153. old.



HUNYADI JÁNOS ÁLTALÁNOS ISKOLA  
OSZTÁLYFŐNÖKI MUNKAKÖZÖSSÉGE  
Nagykanizsa

## Milyen legyen az osztályfőnöki munkaterv?

Az osztályfőnöki munkaterv tartalmazza az osztályfőnök *tervező munkáját* a nevelésben. Valamennyi nevelési tényező számára feladat, munkaforma, mégis az osztályfőnöknek mint a nevelési folyamat központi tényezőjének ilyen értelmű munkája a legfontosabb.

A nevelési tényezők munkájának összehangolása napjaink pedagógiai gyakorlatának központi problémája, és az új nevelés-oktatás terve egyértelműen az osztályfőnökre

hárítja ezt a nehéz feladatot. Ezért kell év elején gondosan, részletesen és személyre szólóan megtervezni az osztályközösség nevelését.

A munkaterv legfontosabb része a:

*belyzetelemzés*, mely részletesen tartalmazza az adott közösség *neveltségi szintjét*, a tanulók képességeit, családi körülményeit, életritmusát, intelligencia szintjét. Tartalmazza a nevelés azon területeit, amelyek megerősítése, fejlesztése a tanév fő feladatai közé tartozik. Rögzíti a módszereket is, melyek alkalmazásával év végéig eljutunk a tervezett neveltségi szint megfelelő fokára. Ezután az órák:

*Tematikája* következik, amely megjelöli:

- az óraszámot;
- a havi elosztást;
- az órák anyagát;
- a nevelési célt;
- a szemléltetést;
- az óra előkészítésének lehetőségeit.

Kiemelten láthatók az:

*állampolgári ismeretekkel* foglalkozó,  
*a családi életre nevelő* és a kötelezően előírt órák anyagai.

Részletesen foglalkozik a munkaterv a:

*komplex személyiségfejlődés* problémájával, hogy milyen feladatok hárulnak:

- az osztályfőnökre;
- a szülőkre;
- a szaktanárra;
- az úttörőmozgalomra;
- a közművelődési intézményekre.

*A családlátogatás* terve hónapokra lebontva.

Lehetőséget biztosít azonban egyes tanulóknál a rendkívüli és többszöri családlátogatásra is.

*A szülők pedagógiai nevelésének módszerei, tevékenységi formái:*

Felsoroltuk azokat az alkalmakat, lehetőségeket, melyeket szülők és nevelők együtt tölthetnek (pl.: kirándulások, pedagógiai napok).

Ajánlott tevékenységi formákat pl.: az osztályért végzett társadalmi munka.

*A szülők pedagógiai segítségnyújtása* nevelő, oktató munkánk nélkülözhetetlen része. Mivel iskolánkban e területtel kiemelten foglalkoztunk, szeretnénk közreadni összegyűjtött gondolatainkat segítő szándékkal azon iskoláknak, ahol szintén felmerültek ezzel kapcsolatos problémák.

### *A szülők pedagógiai segítése a nevelésben*

A szocialista iskolában az oktatás helyét és szerepét a nevelés határozza meg. Ennek érdekében egyre többet foglalkozunk a nevelőiskola fogalmával, a nevelési tényezők együttműködésével, a szemléleti és cselekvési egységgel, melyben az osztályfőnök koordináló tevékenysége a legfontosabb tényező.

Az osztályfőnök sokoldalú tevékenységének egyik nagyon fontos része a családdal való szoros együttműködés és a szülővel való foglalkozás. Ennek érdekében minden lehetőséget meg kell ragadnunk arra, hogy megismerjük a szülőket, a családi környezetet, amelyben a gyermek él. Tudnunk kell a család életmódjáról, nevelési szoká-

sairól, a kis közösség értékrendjéről és a tanuló otthoni életkörülményeiről. Mindezek birtokában tudjuk csak a helyes nevelési módszereket megtervezni, és a szülőket az azonos nevelési elvek gyakorlására megnyerni. Közösen kell kialakítanunk a gyermekekben azokat a személyiségjegyeket, amelyek birtokában képessé válnak fejlett szocialista társadalom építésére.

Mindezekből következik, hogy a szülőkkal való pedagógiai, pszichológiai foglalkozás a legsürgetőbb feladataink egyike. A családban folyó gyermeki tevékenység megszervezése, eredményessége nagymértékben függ a szülő nevelési módszereitől, pedagógiai intelligenciájától, a kis közösség harmóniájától.

A felszabadulás óta hazánkban a család szerkezete megváltozott. Amíg az édesanya nem dolgozott, többet együtt tudott lenni a gyermekekkel, ezért az ő hatása erősebben érvényesült a nevelésben. Ma mindkét szülő dolgozik, így lényegesen kevesebbet vannak együtt a család tagjai. Ezért sokkal ügyesebb szervezés szükséges ahhoz, hogy a szülők ugyanúgy elvégezzék gyermeknevelési feladataikat, irányítsák pályaválasztásukat, tervezzenek közös programokat, kirándulásokat, amelyek szintén rengeteg nevelési szituációt teremtenek. Ugyanis a megváltozott életmóddal egyidejűleg nem csökkent a szülők felelőssége gyermekük neveléséért. Hiszen a nevelés a születés pillanatával elkezdődik a csecsemő rendszeres, következetes ellátásával, eltartásával. Mindehhez később a személyes példaadás ereje lesz az az életre szóló tényező, amit akarva, nem akarva minden gyermek magával visz, és azt önálló, felnőtt életében meg is valósítja. A családban alakulnak ki a gyermek alapkézségei: higiénia, olvasás, rendszeresség, következetesség, beszédkészség, igényesség területén. Erre épít az óvó néni, majd az első osztályos tanító néni.

Ilyenkor bizony nem mindegy, hogy milyen szintről indul a gyermek. S ahhoz, hogy a korának megfelelően fejlődjék mind szellemileg, mind fizikailag, a szülőknek teljes mértékben támogatniuk kell az iskolai nevelés célkitűzéseit. Fel kell mérni, hogy a tanuló viselkedése, társaihoz való viszonya, magatartása, személyiségének fejlettsége, neveltségi szintje az életkorának megfelelő-e.

Mindezek felméréséhez, további fejlesztéséhez feltétlenül szükségünk van a szülők pedagógiai segítségére.

A következőkben arról szeretnénk beszélni, hogy miben kérünk pedagógiai segítséget a szülőktől.

- Az első, a legfontosabb, a legelemibb kérésünk lenne, hogy tanulóinkat jó közérzettel, kiegyensúlyozott családi légkörből engedjék iskolába. Első hallásra talán egyszerűnek tűnik ez a gondolat, de valójában nagyon összetett tevékenységek láncolata.

Hogyan legyen aktív, alkotó a gyermek az órán, ha fáradt, éhes. Este ugyanis a család válogatás nélkül végignézte a tv műsorát; reggel a késői kelés, a kapkodó készsülődés eleve zilált idegrendszerű gyermekanyagot biztosít a napi munkához. Vesélyesebb még a helyzet ott, ahol mindehhez a szülő pénzt ad a gyermek kezébe azzal a felszólítással, hogy: „Vegyd reggelit, és jó legyél!” Úgy érzi, ezzel megtette kötelességét gyermekével szemben, s a továbbiakban csak a saját dolgaira koncentrálni. Majd este folytatja a napot, a „nevelést” beszámoltatással vagy nem. Sajnos, az utóbbi a gyakoribb.

- Ellenőrizze a szülő nap mint nap gyermeke iskolai könyveit, füzetait, eszközeit. Nézze meg az ellenőrzőjét és azt írja is alá. Ez a visszajelzés nagyon fontos a nevelők és az iskola részére.

Taneszközök hiányában ugyanis nem tud értékes munkát végezni a gyermek, ezért a felszabadult idejét igyekszik mással eltölteni, legegyszerűbben társai zavarásával. Az ilyen gyermek nemcsak önmagának árt, hanem az osztályközösségnek is, mivel annak fegyelmét és munkáját rontja.

- Számoltassák be a szülők naponta gyermeküket arról, hogy mi történt az iskolában. Így ők is könnyebben tájékozódhatnak az iskolai munka sokoldalúságáról, céljáról és eredményességéről. Könnyebb lesz együtt dolgozniuk az iskolával. Ne csak az iskolában eltöltött időről számoljon be a gyermek otthon, hanem arról is, hogy hol töltötte a délutánt és mivel foglalkozott. Ugyanis ha feleslegesen tartózkodott az iskolában, feltétlen utána kell nézni a szülőnek, hogy miért nem szeret otthon tartózkodni a gyermek, mi vonzza az iskolába. Felügyelet nélkül ugyanis gyermek az iskolában nem tartózkodhat.

- Érzelmileg a szülők is készítsék fel gyermekeiket ünnepeinkre. Pl.: a három tavaszi ünnep, vagy nők napja stb. Beszélgessenek el velük azok szépségéről, jelentőségéről, hogy kellően tájékozottak legyenek arról, miért és mit ünnepeltünk. Így nemcsak az iskolai megemlékezések keltik fel érdeklődésüket, tiszteletüket. S ezzel megvalósul a család és az iskola egységes nevelési módszere.

- Szenteljenek több időt a szülők a szüneti programok tanulmányozására. Hívják fel gyermekeik figyelmét az érdekes és jó rendezvényekre, így legalább hasznosan töltik el szabad idejüket.

- Aktivizálják a szépirodalmi könyvek rendszeres olvasására, mutassanak példát, ajándékozzanak minden alkalommal könyvet is gyermekeiknek a sok felesleges tárgy helyett vagy mellett. Segítsenek gyermekének az olvasnivaló kiválasztásában.

- Képezzék magukat a szülők pedagógiaiilag: járjanak el az iskola által szervezett előadásokra. Hallgassák és nézzék meg a rádió és tv ilyen témájú előadásait. Legyen több neveléssel kapcsolatos kérdésük a közös szülői értekezleteken.

Olvassanak pedagógiai tárgyú könyveket. Pl.: Fiatal szülők könyve; Családi kör; A neurotikus személyiségfejlődés kezdetei.

Az utóbbi annál is inkább indokolt, mivel egyre több gyerek kerül ideggyógyászati rendelésekre, kezelésekre.

- Az Szm. tagjai tegyenek többet az iskolai rendezvények sikere érdekében. Pl.: a szülők akadémiaja előadásaira aktivizálják jobban az osztályközösséghez tartozó szülőket. Ugyanezt kérjük a szülői értekezleteknél és a fogadóóránál. Hiszen minden ilyen alkalom az alaposabb megismerés lehetőségét adja, erről pedig könnyelműség lemondani. Sokkal könnyebb ugyanis az osztályfőnökök nehéz munkája, ha a szülőket azon a területen és azzal foglalkoztatják, amit szeretnek, és amit el is tudnak végezni. Így a szülők ténylegesen megértik és vállalják is az osztály általános problémáinak megoldását.

- Jöjjenek az szm-tagok családot látogatni az osztályfőnökökkel. Különösen indokolt ez a problematikus tanulóknál. Segítsenek ők is a nehézségek megoldásában, pl.: az indokolatlan hiányzásoknál.

- A szülők ne csak a nevelőkkel beszéljék meg a pedagógiai módszereket, hanem fogadják el egymás tanácsait is. Főleg azokat, akik állandóan lépést tartanak az új nevelési és oktatási problémákkal, igyekeznek képezni magukat.

- Vegyenek részt az osztálykirándulásokon, sportrendezvényeken. Ilyenkor lehetőség nyílik saját gyermekük sokoldalú megfigyelésére is. Mindannyian tudjuk, hogy a játékban szabadul fel igazán a gyermek, ilyenkor olyan tulajdonságait fedezhetjük fel, amire más alkalommal nincs lehetősége sem szülőnek, sem nevelőnek.

- Vegyen részt minél több szülő a „Pedagógiai napon.” Ott kérdéseikkel, javaslataikkal tegyék színéssé, érdekessé a tapasztalatcserét.

- az „Őrs barátai” mozgalom legyen elevenebb, színesebb, változatosabb. Tervezzenek több gyárlátogatást, ezzel segítik a tanulókat a pályaválasztásban. Vigyék el többször túrára az őrsöket, segítsenek nekünk az egészséges életmódra nevelésben.



Szervezzenek őrök közötti sportvetélkedőket, beszélgessenek el a gyerekekkel a mozgás élettani szükségleteiről, jelentőségéről. Játsszanak együtt a gyerekekkel!

- A jövőben több alkalommal szeretnénk lehetővé tenni a szülőknek a tanórák látogatását. „Nyílt tanítási napokat” szervezünk. Ezzel lehetőséget adunk a szülőknek megismerni a tanítási-tanulási folyamat egységét, a változatos óravezetési módszereket, melyekkel igyekszünk a leggyengébb tanulóinkat is tanórán megtanítani a törzsanyagra.

Az előbbieken említettekkel a szülők pedagógiai kultúráltságát kívánjuk fejleszteni. Itt nem törekedtünk teljességre, hiszen az ide vonatkozó pedagógiai irodalom nagyon gazdag. Csupán azokat a lehetőségeket kívántuk felsorolni, melyeket iskolánkban a következő években szeretnénk megvalósítani és intenzívebben gyakorolni a „Nevelő iskola” felé vezető úton, s ehhez nélkülözhetetlen a szülők pedagógiai segítsége.

Tartalmazza még a munkaterv:

*A kirándulási tervet, mely évfolyamonként tematikusan bővül.*

*A pályairányító tevékenységet: mely minden tanévben két üzemlátogatási lehetőséget javasol és biztosít.*

Az „Edzett Ifjúságért mozgalom” keretén belül megjelöli az osztályközösség feladatait:

- egészséges napirend kialakítása;
- a turizmus megkedveltetése stb.

*A tanulókkal való differenciált foglalkozás részletezi:*

- a gyenge képességű, hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulókkal való tevékenységi formákat;

- a tehetség gondozást;

- a fizikai dolgozók gyermekeivel való foglalkozás módszereit.

*A nevelési szintfelmérés eredményei, hiányosságai.*

Szeptemberben, a munkaterv előkészítése előtt egyes nevelési területek mérése céljából szintfelmérést végeztünk. Ezek értékelése után terveztük meg az évi nevelési feladatokat. Rögzítettük az *eredményeket*, melyek az elmúlt évi munkánk minőségét tükrözték, és a *hiányosságokat*, melyekre különös hangsúlyt kell fektetnünk a tanév hátralevő hónapjaiban.

Eddigi tapasztalataink szerint ez a munkaterv segítette nevelőmunkánkat. Kapcsolataink a szülőkkel nemcsak mennyiségben, minőségben is változást hoztak.

Úgy érezzük partnereink lettek a nevelésben.



# SZEMLE

Sz. V. Kologrivova:

## VEGYITYE UROK PO-RUSSZKI

(Izd-vo „Russzkij jazik”, Moszkva, 1977)

A Szovjetunió határain túl orosz nyelvet tanító tanárok számára az utóbbi időben igen sok hasznos kiadvánnyal vétette észre magát a „Russzkij jazik” könyvkiadó.

Jóllehet jelentős késéssel jutott el hozzánk Szvetlana Valentyinova Kologrivova *Vezesse az órát oroszul* c. könyve, feltétlenül érdemes arra, hogy felhívjuk rá a hazai orosz-tanárok figyelmét, hiszen a szerző a könyvet a „külföldi iskolák” orosz-tanárainak szánja. A munka azért is figyelemre méltó, mert az első olyan szovjet kiadvány az utóbbi időben, amelyik igyekszik összefoglalni az óra egyes részeihez tartozó azon szavakat és kifejezéseket, amelyek az orosz nyelvű óravezetés során nálunk is felhasználásra kerülnek, illetve kerülhetnek.

A szerző a szovjet iskola sajátosságait tartja szem előtt, s igen hasznosak országismereti szempontból azok a kommentárok, amelyek a könyvben jó néhány helyen olvashatók.

Kologrivova könyve két részből áll. Az első részben (6–31. lap) – az óra egyes részeinek megfelelően – tematikus rendben kerülnek ismertetésre azok a mondatmodellek, amelyek az óravezetésben előkerülhetnek. A témakörök a következők: üdvözlés; megszólítás; ismerkedés; a keletkezés; hiányzás; a házi feladat ellenőrzése; az órán (olvasás, fordítás, írás, diafilmek nézése, szöveghallgatás stb.); az óra vége.

A könyv második része (31–44. lap) az első részben található kifejezések nyelvi aktivizálását mutatja be metodikai síkon, ügyes „adagolásban”. Külön kiemelésre kerülnek azok a nyelvi modellek, amelyek aktivizálását, illetve hiánytalan elsajátíttatását a szerző elengedhetetlennek tartja. A válogatásban alig fedezhető fel szubjektívizmus, a megjelölt nyelvtani anyag az „aktív grammatika” szerves része, ami nélkül igazi orosz óravezetés elképzelhetetlen...

A könyv külön értéke, hogy a végén – az IK-1–4 keretei között – bemutatásra kerülnek (néha dialógusok formájában) a résztémákhoz tartozó mondatok és kifejezések (44–51. lap).

Érdekesek és értékesek a szovjet iskolai és diákéletet bemutató fényképek (tanévnitítás; iskola-egészségügy; klubok; szakkörök; úttörőtáborok...), valamint a könyv két részéhez készült hangosított anyag (4 hanglemezt), ami – igaz – helyenként eltér a könyvben adott szövegtől.

Az egyes résztémák szókincse általában azonos a hazai iskolákban használatos orosz óravezetési szókincssel, helyenként azonban a köztölt szókincskört nem érezzük teljesnek. Az

orosz írásjelek sorából (20. lap) pl.: kimaradt a „kötőjel” (= „gyefisz; csortocskja”), a „kisbetű” (= „sztrocnszaja bukva”), a „nagybetű” (= „propiszsznaja bukva”). A „zárójel” (= „szkobki”) és az „idézőjel” (= „kavicski”) csak a feladatok megoldásainál szerepel (29. lap), a „keményjel” (= „tvjordij znak”) egyáltalán nem szerepel a könyvben, pedig néha azt is kell közölni a tanulóval, hogy „ezt a szót keményjellel írják”) („eto szlovo pisetszja cserez tvjordij znak”). Ugyanez a helyzet a „gondolatjel” (= „tyire”) szóval is, ami nélkül a tollbamondás, illetve annak a javítása aligha képzelhető el haladó fokon.

Néhány közismert orosz szó és kifejezés is hiányzik Sz. V. Kologrivova könyvéből, mint pl.: „kréta” (= „mel”); „szivacs” (= „gubka”); „törlőrongy” (= „trapka”); „vonalzó” (= „linyejka”); „szótárfüzet” (= „szlovarik); „dal versszaka” (= „kuplet”) stb. Az idegen nyelvi órák egy részét a Szovjetunióban is nyelvi laboratóriumokban tartják, a vonatkozó szóanyag azonban ebből a könyvből hiányzik.

Kologrivova könyve nyelvi anyagának az egyik pozitívuma, hogy „tisztá forrásból” merít. Ez pl.: abban is megnyilvánul, hogy a hazai – helyenként tarka iskolai gyakorlatnak – normatív konstrukciókat igyekszik adni: felírni a táblára = napiszaty na doszke; beírni a füzetekbe = zapiszaty v tyetrágyab; kórusban ismételni = povtorjátj hórom; leülni Natasa mellé = szeszty sz Natasej; mi volt a házi feladat = csto bilo zádano ná dom; töröld le a táblát = sztori sz doszki; új dalt tanulni = zaucsity nóvuju pésznyu; besötétíteni (termet) = zagyórnuty stóri.

A szókincs bővítésére kiténő lehetőségeket kínál a kapcsolódás („szocsetajemoszty; valentnoszty”) bemutatásakor a kapcsolódó komponensek (szinonim szerkezetek megadása: „szgyélaty (dopuszityy) osibku”; „on bólen (nyezdoróv, boléjet)”) stb.

A „diapozitív” (= „gyiapozitív”) szó mellett – Kologrivova anyagával ellentétben – az oroszban az utóbbi időben az angolból bekerült neologizmus – a „szlajdi” (ang. „slides”) is használatos, ami a Szovjetunióban kapható színes diák dobozain is olvasható, bizonyára nem véletlenül...

A könyv intonációs gyakorlatai (44–51. lap) nagyon hasznosak, jóllehet egy-két kifogásolnivalónk is van velük kapcsolatban. A szerző által megjelölt két Brizgunova-cikk helyett (5. lap) – több vonatkozásban – célszerűbb lett volna ajánlani Jelena Andrejevna Brizgunova Zvuki i intonacija russzkoj recsi c. művét, aminek a 3. kiadása pont 1977-ben jelent meg a „Russzkij jazik” kiadónál Moszkvában. Brizgunova könyve 3. kiadása egyébként már nem

öt, hanem h é t intonációs alaptípusról szól (4. és 10. lap). Egyébként aligha helyeselhető, hogy Kologrivova nem mutatja be az IK-5-ös intonációs alaptípust, ugyanis aligha hihető el, hogy az nem fordulhat (!) elő az orosz nyelvű óravezetés során. Azt sem szabad elhallgatni, hogy Brizkunova intonáció-teóriája mellett a szovjet szakirodalomban más (helyenként talán motiváltabb) intonációs leírások is léteznek (vö.: pl. L. V. Bondarko. Zvukovoj sztroj szovremen-novo russzkovo jazika, M., 1977, sztr. 160–173.; M. I. Matuszevics. Szovremennij russzkij jazik. Fonetyika, M., 1976, sztr. 241–278.).

Nem tartjuk helyesnek, hogy a könyvből nincs kitéve a *hangsúly* a szavakon. A külföldiek számára kiadott, hasonló célzatú munkák esetében ennek komoly didaktikai jelentősége lehet.

A könyv végén célszerű lenne szójegyzéket is adni, ebből ugyanis világosan kiderülne, mely lényeges szavak maradtak ki a segédkönyvből, amelyeknek viszont nem szabad kimaradniuk.

Mindezen apró megjegyzések ellenére Kologrivova könyvét jó munkának tekintjük, amely alkalmas az orosz óravezetéssel kapcsolatos kifejezések, modellek beszédbeli aktivizálására, valamint arra, hogy – nyelvi vonatkozásban – mintául szolgáljon mind az orosz tanár, mind a leendő orosz tanár számára. Ugyanakkor ez a könyv sok vonatkozásban szerencsés kiegészítést is jelent a nálunk használatos iskolai kifejezések gyűjteményéhez.

H. Tóth Erika

Gáspár László:

### EGYSÉGES VILÁGKÉP, KOMPLEX TANANYAG

A könyv címe nagyon a lényegre fogalmazza meg, s tulajdonképpen az egész könyv mondanivalóját kifejezi. Mindjárt a könyvismertetés elején mondjuk meg, hogy rövid ismertetés helyett csak hosszabb tanulmányban lehetne a könyv értékeit fejtegetni. Erre annál inkább is szükség lenne, mivel 2200 példányban jelent meg – indokolatlanul és érthetetlenül. Akkor, amikor az új általános iskolai tanterv több éves körütekintő és nagyon széles körű munkálkodás után megjelent, és nagyon sok pedagógus fáradozik azon, hogy az új dokumentumot minél eredményesebben valósítsa meg a maga iskolai gyakorlatában, feltétlenül szükséges lett volna, hogy számukra ilyen elméleti és gyakorlati vonatkozású segítséget adjunk. Valóban furcsa az, hogy az új nevelési és oktatási tanterv elméleti alapjait tárgyaló könyvhöz a pedagógusok zöme nem tud hozzájutni.

Mindenki számára világos mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat oldaláról, hogy az új dokumentumban megjelölt nevelési és oktatási feladatok, célkitűzések végrehajtása nem lesz

könnyű feladat. E célkitűzéseket csak azok tudják eredményesen megoldani, akik nagyon alaposan ismerik mindazokat a tudományos elméleteket, amelyekre a tantervi célkitűzések épülnek. Ismeretes, hogy az új tanterv egyik legalapvetőbb újdonsága az, hogy a tudományok fejlődésével párhuzamosan határozottabb formában törekszik megoldani a külön álló tantárgyak összekapcsolását, integrálását. Ennek kimunkálása is komoly tudományos, pedagógiai és módszertani erőfeszítést igényelt. Még nehezebb lesz természetesen ennek megtanítása és a gyakorlati iskolai oktatásban való megvalósítása. Nem túlozzuk el tehát, ha azt mondjuk, hogy az új tanterv célkitűzéseit csak elméletileg nagyon alaposan felkészült tanárok tudják végrehajtani. Ilyen funkciót tölt be Gáspár László könyve is (és ezért lenne jó, ha valamennyi pedagógus tanulmányozná és a könyvből leszűrt tanulságokat hasznosítaná).

A könyv címére az előbb már utaltunk. Most ismét meg kell említenünk tömören is találó megfogalmazását. Jelzi ez a cím azt, hogy a szerző a nevelést s ezen belül a világnézeti nevelést nem választja szét az oktatástól, pontosabban a komplex tananyagok oktatásától. A szerző könyvének előszavában így fogalmazza meg célkitűzését: „A szentlőrinci iskolakísérlet nem egyszerűen „az oktatás egyeduralma” ellen, hanem azért is küzd, hogy a tanítás-tanulás folyamatát – mint „szerves összevetőt” – a szocialista nevelési folyamat egészébe illesse be; tehát, hogy az oktatást is nevelési folyamatként szervezze meg. Ehhez olyan lépések sorozatára van szükség, amelyek egyenként is, együttvéve is az összefüggő világkép kialakítását és az általános megismerési képességek maximális fejlesztését szolgálják. Ezért mondhatjuk, hogy a helyesen értelmezett „integrált”, komplex tantárgy lehetőség arra, hogy az oktatást a nevelési folyamatba integráljuk.”

Érdemes ezt a páromdatot nagyon alaposan átgondolni és sajátunkká tenni. Láthatjuk, hogy többről van szó, mint arról, hogy a tantárgyak szolgálják a világnézeti nevelést. A világnézeti nevelés ilyen megközelítését és eredményes megoldását az is nehezítette, hogy az oktatás hagyományos szervezeti keretei, tantárgyi anyagelrendezése nem adott megfelelő lehetőséget arra, hogy a dialektikus-materialista világnézetet a maga teljességében kialakítani és formálni lehessen. Bár a világnézeti nevelés hatékonyságát több tényező is szolgálja, kétségtelen az, hogy alapvető szerepet játszik a tantárgyakban összegezett tudományos alapoknak az oktatása. Kétségtelen az, hogy az egységes világképet a tantárgyak nagyon átgondolt rendszerével lehet kialakítani és továbbfejleszteni. Gáspár László helyesen látja meg és hangsúlyozza, hogy csak ezen az úton érhetjük el azt, hogy a nevelés és oktatás folyamata egységes folyamattá integrálódik.

A könyvnek ez az alap gondolata követhető

nyomon, és teszi ezt a munkát érdekes olvasmánnyá. Az eddig elmondottak alapján attól lehet félni, hogy a mondanivaló megértése nehéz, fázasztó, talán unalmas. Aki ezt feltételezi, az téved, mivel Gáspár László könyve nagyon is leköti a figyelmet. Vitathatatlan természetesen tudományos igénye és színvonala. Elég csupán a könyv végén található jegyzeteket áttekinteni, s meggyőződhetünk arról, hogy a szerző milyen széles körű tájékozottság alapján fogalmazta meg saját mondanivalóját. Emellett mégsem teoretizáló munkát vehetünk kézbe. Gáspár László már a könyv előszavában utal arra, hogy mindaz amit leírt, csupán kísérlet, s mint kísérlet további átgondolást és finomítást igényel. Ugyanakkor elvi tételeihez mindjárt csatolja is saját elképzelését, pontosabban: rögtön ki is dolgozza azt a mintát, amelyet helyesnek lát. E minták, modellek legalább olyan érdekesek, mint az elméleti megközelítések. S értékük éppen abban van, hogy mintát adnak, amelyek alapján meg lehet próbálni azok gyakorlati felhasználását, vagy ahhoz hasonló minták kidolgozását. Ilyen például az 59–80. oldalon szereplő modell, az objektív valóság témájára kidolgozva. Ehhez kapcsolódva dolgozta ki Braun Mária főiskolai hallgató az objektív valóság témakörének alapfogalom rendszerét. Mindkét modell kimunkálása rendkívül nehéz feladatot jelentett, s ugyanakkor jó támpontul szolgál hasonló modellek elkészítéséhez. E törekvés gyakorlati megvalósítását tapasztalhatjuk az általános iskolák új tantervében is.

A szerző előszavának még egy gondolatára kell felhívni a figyelmet. Az oktatás és nevelés összekapcsolását a komplex tantárgyak segítségével más vonatkozásban is indokolja. A következőket írja: „A komplex tantárgyak jelentősége azonban túlmutat a tanítás keretein. Az elmondottakon kívül: a legfontosabb nevelési előfeltétel, az idő felszabadításának eszköze is. Természetesen alapvető jelentőségű az a kérdés, hogy mire kell időt felszabadítanunk. Közismert tény, hogy napjainkban az oktatás csaknem teljesen kitölti azt az időkeretet, amely a nevelés rendelkezésére áll. Ebből a látszataból könnyen adódhat az a téves következtetés, hogy a nevelés feladatait az oktatással kell megvalósítanunk. A tananyag és a tanítási idő csökkentésének lehetőségeit azért kell tanulmányoznunk, hogy az időt... pontosan arra szabadítsuk fel, amire való: a teljesebb, a gazdagabb emberi élet, a személyiség „bővített újratermelése” céljára. Az oktatási időt azért kell csökkentenünk, hogy a nevelési idő egészét a személyiségfejlesztés szempontjából nélkülözhetetlen tevékenységekre fordíthassuk.”

Ismét érdemes e néhány soron elgondolkodni. Azt hiszem, a komplex tantárgyak melletti „agitálásnak” nagyon meggyőző érvét fogalmazta meg Gáspár László. Újszerűsége éppen abban van, hogy elsődlegesen nem az oktatási célok és eredmények szempontjából tartja fontosnak a

komplexitás érvényre jutását – ahogyan ez általában történik –, hanem ismét a nevelési feladatokat helyezi előtérbe. Mindenki számára egyértelműen elfogadható az, hogy a személyiség sokszor hangoztatott kialakítása, fejlesztése valóban csak az oktató-nevelő munka ilyen megközelítésével lehetséges.

A könyv kevés példányszáma is indokolhatná azt, hogy még több és még részletesebb gondolatot emeljek ki az ismertetés során. Erről azért kell elsősorban lemondani, mivel akkor az egész könyvet kellene lemásolni. Az érdeklődő pedagógusok azonban remélhetően megtalálják a módját annak, hogy magát a könyvet tanulmányozzák végig.

Röviden tekintsük át a könyv felépítését, egyes fejezeit.

A könyv első fejezete „egy szakmai vita tanulságai” címet viseli, s benne a szerző a Köznevelésben 1973 őszén lefolyt vitát összegezi. A vitáindító cikket („Világnézetünk struktúrája és a komplex tantárgyak” címmel) is a könyv szerzője írta. Az első fejezetben tömör kivonatokat közöl az egyes hozzászólásokból.

A bevezető fejezet után a szerző négy nagy témakört dolgoz fel:

- I. A világnézet egysége;
- II. A komplex tantárgy;
- III. A tantárgyi rendszer;
- IV. Az elsajátítás.

E logikai felépítés a belső tartalmi egységnek, egymásra épülésnek felel meg.

A világnézet egységén belül vizsgálja azt, hogy hogyan lehet megtervezni a tananyagot tantárgyanként és azok szerkezeti egészében. E fejezetben mutat rá a szerző arra, hogy milyen módon lehet felhasználni a rendszerszemléletű tananyagtervezést a totális világnézet kialakítása érdekében. Itt olvashatjuk azt a kísérletet, amelyre már utaltam az objektív valóság modelljével kapcsolatban.

A komplex tárggyal foglalkozó fejezetben a szerző a pontosabb fogalmak kialakítása érdekében is bemutatja a hagyományos, az összevont és a komplex tantárgy lényegét, egymástól való különbözőségét. Érdeklődést válthat ki az a fejezet is, amelynek a szerző a következő címet adta: „A tudományok integrálódása a felszínen, a valóság integrálódása a mélyben.” Találós és sokat mondó ez az egy mondat is. E fejezetben belül elemzi a komplex tudományok sajátosságait és kapcsolatát, meggyőzését és eltérését a komplex tantárgyaktól.

A harmadik fejezetben a tantárgyi rendszert veszi vizsgálat alá. Ezzel kapcsolatban tér ki a tantervmélelet alapvető kérdéseire, mint például a tantárgyi keretek meghatározására, a tananyag tantárgyankénti elrendezésének lehetőségeire. E fejezetben belül is kísérletet tesz egy modell, pontosabban: egy komplex tantárgy kereteinek kidolgozására. A szerző e komplex tantárgynak „a természet és társadalom fejlődése” elnevezését adja. Nagy körültekintéssel

indokolja egy ilyen jellegű tantárgy kidolgozását és beiktatását az oktatás folyamatába. Nem kevésbé érdekes és izgalmas ezen új komplex tantárgynak a szerző által javasolt tartalmi anyaga, amelyet a szerző e könyv keretében természetesen csak vázlatosan ismertet.

A könyv befejező fejezete az elsajátítással foglalkozik. A szerző gyakorlati kísérletező tevékenységéből egyértelműen következik az, hogy nem hagyja figyelmen kívül a legpraktikusabb problémát sem, vagyis azt, hogy a komplex tantárgyak elsajátításának milyen útja, módja, problémája van. Mint már utaltam rá, a komplex tantárgyak kidolgozása az oktató, tudományos munkának csak egyik oldala. A másik mégis a legfontosabb: hogyan lehet ezt a komplex tananyagot, műveltséget elsajátítani? A szerző e kérdésre is nagy gondot fordít, s ez a fejezetre szánt oldalak számából is kiderül. E

fejezeten belül foglalkozik az elsajátíthatóság feltételeivel, a lényegi egyszerűsítéssel, az optimális tananyagmennyiséggel, a közvetítés és az elsajátítás egységével és folyamatával.

A szerző a könyv végén tömören összefoglalja az egyes fejezetek legalapvetőbb megállapításait.

Érdeklődéssel és a megismerés örömeivel tanulmányoztam ezt a terjedelmében nem nagy könyvet. Remélem, hogy több pedagógus számára szerez hasonló szellemi gazdagodást jelentő órákat. S az is remélhető, hogy többször és több példányszámban fog még megjelenni.

A szerzőtől pedig érdeklődéssel várjuk a könyvében jelzett továbbfejlesztést, a vázlatosnak és kísérletinek mondott könyv teljesebbé tevését. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978. 185 l.

*Dr. Bereczki Sándor*

## TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLOHATJUK!

*Oravecz Imre:*

### MÁSHOGY MINDENKI MÁS

E kis verseskönyv hőseit, Nikit a költő játékos fantáziája teremtette. Igazi mai kislány, aki mindenre kíváncsi, mindennek kutatja az okát, sajátos gyermeki logikával keresi a választ a miértekre és a hogyanokra.

A versek ritmusát a sajátosan ismétlődő részek adják, amelyek legtöbbször a nyelvből fakadó humorral fejeződnek be. Tréfás hangulatú műsorhoz remek részleteket válogathatunk belőlük. Kedveleltőnek csupán néhány sornyt idézünk:

apu javít,  
megjavítja az autót,  
megjavítja a tévét,  
megjavítja a rádiót,  
megjavítja a húsdarálót,  
megjavítja a kávéfőzőt,  
megjavítja a vasalót, –  
megjavítja a hajsütőt,  
megjavítja a játékot,

de engem nem javít meg,  
mert én javíthatatlan vagyok

Szemethy Imre rajzai jól illeszkednek a versek hangulatához.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

*Manfred Küchler:*

### MÁRKUS, A MÁGUS

A valóságos sok-sok *Márkus*-nak tart tükröt ez a kedves humorú, gyermeki fantáziát valósággá varázsoló könyv. Márkus jó szándékú, de-

rék kis emberke, aki azonban nagy kedvét leli a csinyekben, s ha valami feladatot bízna rá, olyankor legszívesebben egészen picikére zsugorodna össze. Állandóan erről ábrándozik – s mint az iskolai büvészszaakkör lelkes tagjának – egy napon teljesül a vágya: eltűnik a matek példatár lapjai között. Márkussal csodálatos, humoros és izgalmas kalandok történnek.

Egy-egy fejezetéből nagyszerű előadást rendezhetünk akár bábos, akár színpadi feldolgozásban. A jelmezekhez, bábfigurákhoz jó ötletet adnak Banga Ferenc rajzai.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

*Jordan Radicskov:*

### MI, VEREBESKÉK

Vidám, szatirikus hangú történetet írt a bolgár irodalom egyik kiemelkedő alkotója, Jordan Radicskov a gyerekeknek. (S nemcsak a történetet írta, de maga készítette hozzá az illusztrációkat is.)

A verébnemzetség egyik vitéz tagja, Dzsiff számol be a mulatságos verébvilágról, de rajta kívül megismerkedhetnek a gyerekek a verébcskék olyan érdekes „egyéniségeivel” is, mint Langaléta Lábú, Csirr, Fütüörésző Gyalogos, Drága Uram stb. S az, hogy a gyerekek majd kicsit hasonlóan találják a verébcskék világát, életét az emberekéhez, netán egy kicsit önmagukra ismernek, nem lesz véletlen. Ugyanakkor sok hasznosat is megtanulhatnak a körülöttük élő állatokról.

Király Zoltán fordítása külön is értéke a könyvnek.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Csontos Gábor:

## SUHOGÓ VÖLGY

Igazi tizenéveseknek való Csontos Gábor könyve. Az író jó példát mutat a regény szellemes, humoros nyelvi fordulataival, hogyan kell „diák”-nyelven írni a gyerekeknek. Külön is érdemes felhívni a kis olvasók figyelmét a rengeteg hasonlatra, amelyet a könyvben találnak, s talán majd maguk is szívesen színesítik ezekkel a beszédüket.

A regény hősei nem akármilyen táborozásra készülnek. Magukkal viszik a közeli bánya főmérnökének béna lábú gyermekét is, akiről aztán a páratlanul izgalmas események során kiderül, hogy betegsége ellenére is igencsak életrevaló kölyök.

A tábor elrendezése, megszervezése pedig akár minta is lehet táborozni készülő diákjainknak, vagy akár a tábor szervező pedagógusoknak is. A derék kis tábori közösség két pártra szakadásáról pedig még vitát is rendezhetünk tanítványainkkal.

Csavlek András kidolgozott-megtervezett rajzai jól segítik a táborozás színhelyének, eseményeinek az elképzelését.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Illés Sándor:

## KALAND A SZIGETEN

Vége a szünidőnek. De a nyár emlékeire, izgalmas eseményeire szívesen emlékeznek vissza gyerekeink. Illés Sándor 10 éven felülieknek ajánlható gyermekregényében Kaposi Antinak a nyári nyaralás idején átélt árvizű kalandjával ismerkedhetnek meg a gyermekolvasók.

A könyv legérdekesebb része a szigeten rekedt kislány megmentéséért való küzdelem. A regény szereplői – Etelka: a bognár lánya, Balázs: a tévespásztor fia, Gyurka: a visszahúzódo, félnék cigányfiú, Áron bácsi: az öreg halász stb. – sok kalandon esnek át, gazdag tapasztalatokat szereznek, és jelesen vizsgáznak emberségből.

Mészáros Márta finom árnyalatú rajzai díszítik a könyvet.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Gerő János:

## AZ ELŐKERÜLT FALU ÉS EGY NYOMOZÁS TÖRTÉNETE

Ennek az ifjúsági regénynek is talpraesett, bátor gyerekek a főszereplői. Kitartásuk, helytállásuk története nemcsak izgalmas olvasnivaló, hanem nagyon tanulságos is.

A páratlan értékű Árpád-kori település kincsei közül eltűnik egy aranykancsó és egy aranytál. A gyerekek, akik a feltárásban is

hasznos segítséget nyújtottak a régészeknek, elhatározzák, hogy a rendőrséggel párhuzamosan ők is nekilátnak a nyomozásnak. Sikerül-e a gyerekeknek leleplezniük a tettest? Nyomára lennek-e a felbecsülhetetlen értékű aranykincsek? Erről szól ez az érdekes gyermekregény, melyet Károlyi András illusztrált.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Kósa Csaba:

## KONDOR-AKÁCOS

„Van egy erdő, valahol a Dunántúlon: kicsiny és ismeretlen erdő.

Kondor-Akácoknak hívják...

... A tiszta, felhőtlen éjeken összehajolnak a fák, s kitart karjukkal egymást keresik.

– Eljött az idő... elérkezett az idő...

Mély zöngéssel zöngnek a tölgyek, öregesen brummgognak a gyertyánok, suttogznak az akácok.”

A Kondor-Akácok lírai rajzával indul Kósa Csaba szívet szorítóan szép története. Ebben az erdőben élt Hideg Jóska, a jőszívű-lelkű rabló, akinek emlékét magával vitte a város házfalára a regény főszereplője Papó, az öreg vasutas. S a legendás betyár az öreg vasutas emlékeiből átröppen a külvárosi bérkaszánya kopár valóságába. A derék öreg és kislunkája, Marci hétköznapiiban felfénylik a kaland – de ezt a kalandot csak ők ketten, a tiszta szívűek élhetik át.

Átélik tanítványaink is, ha elolvassák a történetet, s gyönyörködnek a megfogalmazott gondolatok tartalmi és nyelvi szépségeiben is. Mert a nyelvi szépség külön is nagy értéke ennek a könyvnek, amelyet méltóképpen gazdagítanak Würtz Ádám rajzai.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Jurij Korinyec:

## OTT MESSZE, A FOLYÓN TÚL

Nemcsak a nyolc éves Misa – a harmincas évek Moszkvájában –, hanem mai gyermekeink is sokat tanulhatnak a melegszívű és emberséges Pjotr bácsitól.

Misa családja társbérletben szorong, sokat nélkülöznek nap mint nap, de a jókedv és a szeretet nem hiányzik a családban. A kislány legjobb barátja anyai nagybátyja, Pjotr bácsi, aki olyan csodálatos történeteket tud mesélni kalandos életéről, utazásairól, hogy sokan el sem hiszik. Ha történeteiben kissé el is veti a sulykot, nem baj, mert Pjotr bácsi példája egy életre megtanítja a bátor és eleven képzeletű kislányt a becület és helytállás törvényeire.

Korinyec lírai és meleg humorú gyermekregénye Bojtár Anna fordításában szólal meg magyarul.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

# Tájékoztató

a Kincskereső iskolai árusításáról – előfizetéséről

A Kincskereső a Magyar Úttörők Szövetségének évente 9 alkalommal – szeptembertől májusig, a tanévhez igazodóan – megjelenő folyóirata.

Ára: 6 Ft, előfizetés egy évre 54 Ft.

*Iskolai árusításra* megrendelhető a helyi postahivatalnál, Budapesten a Hírlapterjesztő Üzemnél – (Postafiók 1. 1360.) – írásban, személyesen, vagy távbeszélőn.

A tanév kezdetére célszerű a megrendelést az előző tanév végén, már május hónapban a postának bejelenteni. Tanév közben is lehet igényelni vagy változtatni a példányszámot. A postánál történt megrendelés és a teljesítés között 2 hónap átfutási idő van, amely a folyóirat havonkénti megjelenésével, a postai igények összesítésével, illetve beérkezésével és a nyomdai munkával függenek össze. Az iskolai árusításra kért példányszámot úgy kívánatos meghatározni, hogy maradvány (remittenda) a lehető legkevesebb legyen.

A Kincskereső hónap közepén jelenik meg. Az iskolai árusításból beszedett összeggel hó végéig – de legkésőbb a következő szám megjelenésekor – a postának el kell számolni. A lapok árának 11 százaléka jutalékként megilleti az iskolai terjesztőt, melyet elszámoláskor azonnal fizet a posta.

*Előfizetés* esetén egy évre esedékes díjat: 54 Ft-ot kell beszédni, és két-példányos címjegyzéken az előfizető címadatai mellett a postai irányítószámot is közölni kell. A címlistát és pénzt a postahivatalban nyugta ellenében kell átadni Budapesten a Posta Központi Hírlap Irodánál (József nádor tér 1.). Előfizetés esetén is számolni kell a kettőhónapos várakozásra. Az előfizetés-gyűjtőt jutalék nem illeti meg. Az előfizetés lejártakor megújítás céljára a Posta Központi Hírlap Iroda a címzettnek közvetlen nyugtát küld.