

4854



163

1980 NOV 28

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1980. 20. ÉVFOLYAM

5

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: Az anya és a gyermek kapcsolata	269
DR. MAKK FERENCNÉ: Egy ötödik osztály közösségé alakulásának problémái	276
VIDÉKI MÁTYÁS: A pedagógiai logika érvényesülése a felső tagozatos tanulók világnézeti nevelésében	280
GIRICZ BÉLA: Rajztanmenet az általános iskola 5. osztálya számára II. rész	286
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról II.	300

MŰHELY

NYILAS ISTVÁN-VASVÁRY ZOLTÁN: A rendszerek tanítása az általános iskola 3. osztályában	307
PAPP JÁNOS: Különböző szervek, szervrendszerek boncolása az élővilág szakkörön	314
SZALAI JÁNOSNÉ: A tájékoztató füzetéről	318
DR. SÁRDI IMRÉNÉ: Főiskolások tapasztalatgyűjtése egy általános iskolai matematikaórán	320

SZEMLE

KREUTER VILMOSNÉ-BÁRDOS LAJOS: „Kicsinyek kórusa” I. elemzése a karvezető szemszögéből	324
M. A. KORCSIC-DR. KRÉKITS JÓZSEF: Pod red. P. N. <i>Dyemiszoza-V. V. Moršovina:</i> <i>Ucsebnj szlovar'</i> szócsetajemosztyi szlov ruzszkovo jazyka	328
Tanítványainknak ajánlhatjuk	329
DR. MIHÁLY ENDRE: Jósa Zoltán (1914–1980)	332

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

80-3987 – Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

Az anya és a gyermek kapcsolata

„Kísérletileg bizonyított tény, hogy azok a kisgyermek, akik életük első éveiben nem részesültek állandó és figyelmes anyai gondozásban, fejlődésükben visszamaradtak, elvesztették érdeklődésüket a külvilág iránt, és többé-kevésbé egész személyiségük károsodott.”

Szilágyi Vilmos: Nemi nevelés a családban, Medicina 1976.

AZ EMBERI KAPCSOLATOK forradalmának legsúlyosabb harcait az embereknek önmagukkal, valamint az anyáknak gyermekeikkel teremtett kapcsolatában szükséges megvívniok. Minden további kapcsolat erre a két pillérré támaszkodik. Az első frontján döntőnek tekinthetjük az iskola lehetőségeit, a másodikat a családon belül társadalmi feladatként kell győzelemre vinnünk, az iskola ebben legfeljebb *a korrekciók végrehajtására* vállalkozhat. Törvényszerű, hogy az emberek (a tanulók) külső hatásaikat magukkal viszik a különböző társadalmi szervezetekbe: munkahelyeikre, iskolájukba. A gyermek fejlődését megalapozó és sok tekintetben meghatározó anya-gyermek viszonyt az iskolának

a) saját érdekében minél alaposabban ismernie kell,

b) meg kell kísérelnie megváltoztatását is,

c) ügyelnie kell arra, hogy még legrosszabb megvalósulása esetén se állítsa szembe anyát gyermekével,

d) elég gyakran úgy kell az iskola tevékenységét megszervezni, hogy a gyermek ott kapjon kárpótlást mindazért, amit otthon, családjában megvontak tőle.

A gyermeklélektanok egyértelműen hangsúlyozzák az anya-gyermek kapcsolat *sorsformáló jelentőségét*. A szovjet D. B. Elkonyin kifejti, hogy a gyermek születésekor ugyan még természeti lény, éppen csak beleszületik meghatározott *makro-* (a szocialista termelési és politikai) és *mikro* (családi) környezet társadalmi viszonyai közé, mégis első perctől kezdve az édesanyához, később apjához és más felnőttekhez kapcsolódik minden tevékenysége: „ő viszi a gyermek szemébe a különféle tárgyakat, hogy azokat megnézhesse; ő rázza meg a csörgőt...” (Gyermeklélektan Bp. Tk. 1964. 73. l.). Ez a kapcsolat születése első pillanatától bekapcsolja a csecsemőt a társadalom vérkeringésébe, elindítja őt *a szocializálódás*, a személyiséggé válás útján, azon a fejlődési vonalon, amelyet „felnőtt segítség nélkül” bejárni képtelen.

Más összefüggésben vizsgáltuk már, hogy az embert tevékenységre elsősorban *szükségletei* motiválják, tevékenységének irányát rajtuk kívül a célként megjelenő személy vagy tárgy *felbívó jellege* határozza meg, de elemeztük azt is, hogy társadalmivá válásának útján új motívumok jelennek meg az életében: célok, feladatok, kötelességtudata és felelősségtudata. Ezeknek az új motívumoknak kialakításában döntő szerepet tölt be az a személy, aki a gyermek alapszükségleteit kielégíti: az édesanya. Tőle kapja az élelmet, a meleget, de a szeretetet, a cirógatást, a simogatást, vele éli át bontakozó élményiségének és játékvágyának beteljesedését, akkor érzi védettnek önmagát, ha anyját láthatja, és ha jelentkező kommunikációs (közlési)

szükségeit vele megoszthatja. „Jóformán egyetlen olyan szüksége sincs a gyermeknek, amelyet a felnőtt nélkül, a felnőttet megkerülve lenne képes kielégíteni” (Elkonyin i. m.).

Nem véletlen éppen ezért, hogy az életünket, szenvedélyeinket és bánatainkat ábrázoló művészi alkotások egyik örök témája az anyaság, anya és gyermekének viszonya. Talán elég, ha irodalmunkból Petőfi családi, József Attila „mama-verseire” utalunk, s felidézzük az egyébként önmádó Ady Endrének az „édeshez”) írt gyönyörű sorait. A prózaírodalom sem marad ki a sorból. Gondoljunk pl. Jókai Baradlaynéjára vagy Gorkij Pelagéjájára. Éles kontrasztot érzékelhetünk, ha a művészi ábrázolások mellé odaállítjuk az anya-gyermek viszonyról kialakult vitát a Nők Lapja hasábjairól (1980), amelynek levelezői az érzelmi kapcsolatot kiiktatva „tartozik-követel” egyenlegre egyszerűsítik az évezredek problémát. Félt, hogy kissé későn döbbenünk rá, hogy a legtisztelietreméltóbb szeretetből fakadó elkényeztetés is szükségszerűen vezet az említett vita *túlfokozott önzésről* tanúskodó soraihoz. Igaz, néhány elméleti szakember csak legyintene, hogy mi a Nők Lapjára és nem valamelyik világhírű etológus munkájára hivatkozunk. Legyintésükre legyen szabad megjegyeznünk, hogy szép lehet minden elvont elméleti elmélkedés, a pedagógusoknak azonban az iskolákban azokkal *az élő problémákkal* kell szembenéznük, amelyekről minden polgári elméleti könyvnel hitelesebb jelzéseket ad a Nők Lapja vagy máskor az Élet és Irodalom stb. vitája.

Újra és újra rá kell mutatnunk, hogy a gyermek szükségeit (Karl Leonard: Biologische Psychologie. Leipzig 1961.) pénzen, ajándéktárgyakon megváltani nem lehet. Az iskola nevelési tevékenységét *megkönnyíti* minden olyan gyermek, aki olyan családból lép az intézmény falai közé, amelyben szeretet, törődés stb. igényeit kielégítették, és *megnehezítik* mindazok, akik elhanyagoltan vagy agyonkényeztetve, de kielégítetlen szükségletekkel érkeznek a közösségbe. Sajátosan ábrázolja ezt a lélektani tényt népmeséink világa, amikor megteremti a szülő vagy nem szülő *mostoha* alakját. Nem kevésbé sajátos, hogy ezekre a hiányérzetekre a gyermekek néha elbujdosással vagy szerényebben elrejtőzéssel reagálnak, de az sem ritka, hogy képzeletvilágukban átéljék saját halálukat, temetésüket, és élénken látják szüleiket, akik ott, sirjuknál döbbennek rá, mit vesztek gyermekükben. Be kell vallanunk ugyanis, hogy ma még csak álom a pozitív anya-gyermek viszony egyeduralma, ma még elég szép számmal találunk nálunk is gyermekeket, akik *anya vagy az anyai szeretet hiányával* vészlik át egész gyarmekkorukat. A kapcsolat szerepe miatt ez már nemcsak iskolai, hanem igen súlyos társadalmi kérdés.

TÁRSADALMI SZERVEZETEINK, de maga a neveléstudomány is hajlamosak arra, hogy *összetéveszék az ideálist a tipikussal*. Nem elég, hogy felismerjük az anya-gyermek kapcsolat sorsdöntő szerepét az ember és az egész társadalom életében. El kell jutnunk annak a felismeréséig is, hogy a *normális* kapcsolatok mellett bőven találhatóunk *abnormisokkal* is. Dr. Günter Clauss-dr. Hans Hiebsch kiváló pszichológusok magyarul, Gyermekpszichológia címmel megjelent munkájukban kísérletet tettek arra, hogy *a. bibás anyai magatartásokat* tipizálják. A normális (ún. jó, harmonikus) családokon belül a következőket gyűjtötték csokorba:

a) a türelmetlen anyákat (foglalkoznak, de kapkodnak, sietnek),

b) a rúlkövetelőket (állandóan szorongást keltenek),

c) a babusgatókat (játékszernek tekintik gyermeküket),

d) a tisztaság megszállottait,

e) a határozatlanokat (tiltanak, majd mégis megengednek),

f) a következetleneket (hangulatuk szerint dicsérnek, szidnak),

g) a részvétlen közönyösöket (mindent megadnak, csak az igazi törődést, szeretetet nem).

(Clauss-Hiebsch: Gyermekpszichológia. 4. kiadás, Akadémia, Bp. 1973. 156–158. 1.)

Meglehetősen szép csokor ez, különösen, ha megfontoljuk, hogy ezeket a hibákat azok követik el, akik törődnek gyermekeikkel, a maguk módján szeretik is őket. Ezek

a gyermekek éppen ezért nem elhagyatottak, sőt akad közöttük még „a mama kedvence” is, mégis sérülteké válnak, első emberi kapcsolatukat torzan élik át, s ez károsan hat egész további fejlődésükre. Ezeket a hibákat a társadalmi környezet nem is tartja számon, hiszen a gyermek megkapja a szükséges táplálékot, jól öltöztetik. Károsultaknak csak azokat tekintik, akiket éheztetnek, vernek, akiket veszélyeztetetteknek nyilvánítanak, illetve akik állami gondozásba kerültek. Ezek valóban a leg-súlyosabb esetek, de nem kizárólagosak.

Gyakran hallhatunk, olvashatunk panaszokat ifjúságunk viselkedéséről. Ilyenkor a *jelenséget* bíráljuk ahelyett, hogy *előidézõ okait* igyekeznénk feltárni. Tudomásul kell vennünk, hogy tanítványaink sokasága szociális fejlődésének kezdeti szakaszán olyan élményeket élhet át, amelyek gyakran egész életükre a *kompenzációs viselkedést* alakítják ki bennük. Csak néhány statisztikai adattal nézzünk szembe a helyzet megértése érdekében:

a) a fővárosban nyilvántartott *állami gondozottak* száma

1971	7591		1975	5532
1973	6498		1977	5326

b) a fővárosban a *gyámhatóságnál* nyilvántartott veszélyeztetett tanulók száma

1974	8473		1976	9 156
1975	8717		1977	10 966

c) a főváros általános *iskoláiban* nyilvántartott veszélyeztetett tanulók száma: 16 831 (vö. Statisztikai tájékoztató. Összeáll.: Bártfai Tiborné. 1977/78. Bp.).

Úgy vélem, nem kell bizonyítani, hogy statisztikailag a súlyosabb eseteket vesszük nyilvántartásba, mégis egyedül a fővárosban elég népes csoport, 33 123 tanuló indul az életbe eleve sérült emberi kapcsolatokkal, s ezek miatt többnyire kompenzációs (agresszív, elvadult, normális kapcsolatra képtelen stb.) viselkedéssel. Az iskolának, a pedagógusoknak nehéz tudomásul venniük, hogy ezek a gyermekek nem gonosz-tevők (bár azokká válhatnak), egyszerűen szociális sérültek, pszichésen és szociálisan betegek, akiket betegségüknek megfelelő gyógykezelésben kellene részesíteniük. Ezt nevezzük a közösségen belüli *egyéni bánásmód* terápiájának. Ehelyett többnyire megelégszünk a diagnózissal, amelyet azonnal *ítéletté* merevítünk.

Nyilvánvaló, hogy az országos statisztika lényegesen nagyobb számot képvisel. A mennyiségi kérdés mellett rá kell döbbernünk azonban arra is, hogy ezeket az amorális és aszociális töltésű tanulókat kizárólag *iskolai eszközökkel* megváltoztatni nem lehet, hiszen épp a családi minták következtében az iskolai közösségekbe sem képesek *beilleszkedni*, sőt minden lehetséges módon *bomlasztani* igyekeznek azokat. Őszintén be kell vallanunk, hogy:

a) a velük való bánásmód pedagógiánk feltáratlan területe, nevelésméleteink, didaktikáink úgy közelítik meg az iskola feladatait, mintha ezek a tanulók nem is léteznének,

b) akadnak iskolák, amelyekben a tanulók 75–80%-a körükből szerveződik (főleg fővárosi, városi és főváros környéki intézmények),

c) és irreálisan azt várjuk a pedagógusoktól, hogy csodákat tegyenek velük (nem hivatkozhatunk Makarenskóra sem, mert mások a feltételeik és a körülményeik).

Lényeges változást csak attól várhatnánk, ha a társadalom nagyobb felelősséget követelne a szülőktől, számon kérné szülői kötelességeik teljesítését. Sajnos, ma még azt tapasztalhatjuk, hogy a gyēs kedvezményeit igénybe vevő anyák se mindig gyer-

mekeik gondozására fordítják a társadalom áldozatok által megteremtett lehetőségét. Pedagógiai tényként kell éppen ezért elfogadnunk, hogy nagyon sok fiatalkorú *gyermekkorában nélkülözni kénytelen az anyai szeretetet*, s ezt a hiányt sokszor egy életen át deviáns viselkedéssel, tudatos kártevással, agresszivitással, durva, fékezhetetlen utcai és közúti magatartással (pl. járműveken) igyekszik kipótolni. Példájával károsan hat a normális családi körülmények között nevelkedő gyermekekre is, akiket irigységből is bűvkörébe igyekszik vonni, s mindezek a hatások transzferrel átszövik minden más emberi kapcsolatukat (cimboraságaikat, bandába verődésüket, szexuális brutalitásukat). Nagyon erős ellenhatásra van szükség, hogy *sorsuk pókhálójából* ki tudjanak szabadulni.

Hangsúlyoznunk kell, hogy szándékosan mellőztük a bűnelkövető (rendőrségi, bírósági ügyek) gyermekek adatait. Azok, akik statisztikáinkban szerepelnek legfeljebb *potenciálisan sorolhatók közéjük*. Kétségtelen ugyanis, hogy aránylag könnyen kerülnek káros hatások alá, otthonuk elleni lázadásuk viszonylag könnyen csaphat át *az egész társadalom elleni lázadásba*, amelyet rombolási ösztönök felszabadításával és kiélésével (telefonok, játiszóterek rombolása, utcai lámpák kicsúzlizása, békés járókelőkkel való kötekedés stb.) igyekeznek kifejezni és levezetni. Nagyon veszélyes, ha ezekkel a megnyilvánulásokkal szemben társadalmi környezetük *közönyt* tanúsít vagy *álbumanizmus*ssal dorgáló fejszóváltásokkal reagál rájuk, mert ezzel szentesíti és megerősíti magaviseletüket.

Érthetővé teszi ez, hogy napjainkban éles konfliktusok támadnak a szocialista pedagógia és a szocialista jogalkotás képviselői között. Pedagógiai álláspontunk szerint nem illetheti meg a kiskorúakat egyébként joggal megillető védelem azokat a tizenegy és egyéb tizenéveseket, akik felnőtteket megszegyenítő gaztetteket képesek elkövetni egészen az anyagiilkosságig. Meggyőződésünk szerint az elvetemültségnek nem jár kordedvzmény, és optimistán *biszünk* Makarenkóval a legelvadultabb fiatal megnevelhetőségében is, de abban képtelenek vagyunk hinni, hogy ezt negédes szavakkal, jámbor dorgálással is el lehessen érni. Minden eredményes nevelés alapelve, hogy *a tett következményeit vállalni kell a tettesekkel*. Egy viszont vitathatatlan: mindazokat a gyermekeket, akik önhibájukon kívül anyai szeretet nélkül kénytelenek élni, a társadalomnak és a nevelés társadalmi szervezetének: *az iskolának fokozott szeretettel, törődéssel szükséges kárpótolnia*.

A gyermekvédelmi prevenciónak is egyik alapkérdése ez. Szeretettel, szerephez juttatással az iskolához kötjük a gyerekeket, hogy szükségleteinek kielégítésére (önmegvalósítás, odatartozás, védettség stb.) ne kelljen bandákhoz csatlakoznia. A gyermeknevelés egyik leglényegesebb eszköze az okos szeretet.

AZ ÉDESANYA a gyermek első felnőtt példája, a család az első társadalmi modellje. Clauss-Hiebsch munkájában olvashatjuk: „A gyermek viszonya a valósághoz kezdettől fogva *szociális viszony*. Családjában élve a gyermek belenő a kapcsolatok szilárd világába, és ezt a világot életének első éveiben minden reflexió nélkül fogadja el. A család szociális struktúráját tartja a szociális kapcsolatok *formálási mintájának* (kiemelés tőlem, Sz.), hiszen hosszú ideig a család az egyetlen általa ismert szociális alakulat.” (Clauss-Hiebsch: i. m. 181. l.) Ha ezt a megállapítást elemezzük, arra a következtetésre jutunk, hogy a család nemcsak azzal tölt be kiemelkedő szerepet, hogy megteremti, vagy nem az *anya-gyermek kapcsolat* valamilyen minőségét, hanem azzal is, hogy minden más kapcsolat *modelljét* nyújtja a gyermeknek:

- anya és apa kapcsolatában a férfi-nő viszony mintáját,
- szülők és rokonok kapcsolatában a szűkebb családi körön kívüliekkel való viszony,
- szülők és gyermekek kapcsolatában a különböző életkorok közti viszony,

- testvérek kapcsolatában a munkatársi, baráti viszony első mintáit (ezért az iskola szempontjából az sem közömbös, hogy a gyermek otthon egyetlenke-e, vagy a testvérek sokaságában éli át az első közösségi élményeket),

- de menthetetlenül információkat szereznek a gyermekek szülei munkahelyi kapcsolatairól (szülei elmesélik egymásnak munkahelyi élményeiket, és ők is megtudják, hogy Kovács „szaki” mindent hazavisz a gyárból, Szabóné pedig mindig jutalmat kap, mert túl bizalmas kapcsolatban van a főnökével (vö. Németh László: Égető Eszter). Az sem érinti közömbösen őket, hogy hamar tapasztalják: a felnőttek másképp beszélnek egymásról (főleg hátuk mögött), mint egymással (szemtől szembe). Pozitív és negatív modellek szemtanúi és átélői, s ezekből bőséggel vannak le tapasztalatokat, amelyeket saját kapcsolataikban érvényesítenek, kamatoztatnak. A népi megfigyelés jóval a pszichológia előtt felismerte, és meg is fogalmazta ezt az összefüggést: „Nézd meg az anyját, vedd el a lányát!” Ez lényegében azt jelenti, hogy az édesanya emberi kapcsolatai áttételesen tükröződnek gyermekei emberi kapcsolataiban, s ennek megfelelően őszinték, vagy nem; önzöek vagy áldozatkészek; szorgalmasak vagy lusták stb. Mindjárt hozzá kell tennünk, hogy a kapcsolatok szociális tartalmán kívül *emocionális tartalma* is hat a gyermekekre. Ezeket ismét két szempontból vizsgálhatjuk, mert emocionális tartalomról beszélünk akkor is, ha

a) az anya, a szülő tanítja meg gyermekét, hogy az egyik rokonnak, ismerősnek *bízelegni kell*, mert tőle mindig várni lehet valamit (cukrot, csokoládét, ajándékot); a másíknak lehetőleg még azt is *le kell tagadni*, hogy a keresett családtag otthon tartózkodik;

b) de akkor is, amikor anya-gyermek kapcsolatában azokat a situációkat állítjuk reflektorfénybe, amelyenek

- a gyermek elbeszéléseinek figyelmes meghallgatása,
- felnagyított gondjainak megértése, megosztása,
- örömeiben való részvétel,
- titkainak komolyan vétele,
- a mesemondás,
- az együttes munka és játék.

Anya-gyermek, felnőtt-gyermek viszonyának alaptételei ezek, és ezek nélkül *nincs normális fejlődés*. Tulajdonképpen ezek teremtik meg azt a nehezen megfogható és megmagyarázható valamit, amit tömören *a család nevelési atmoszférájának szoktunk* nevezni. Ez az a valami, ami meghitt otthont teremt ott, ahol a családtagok külön-külön nagyon elfoglaltak, és szinte csak perceket tudnak egymásra fordítani, és rideg együttlételet fagyaszt ott, ahol napokat töltenek együtt. Az előzők *otthonukban*, az utóbbiak csupán *a lakásban*. Ezeket a töltéseket a gyermekek magukkal hozzák az iskolába is, amely azután analóg módon megismétli a jó család erényeit vagy a rossz hibáit.

Gondolom, az eddigiekből kiderült, hogy anya-gyermek kapcsolatáról beszélve az élet törvényszerűségeit követjük, s ezt a kapcsolatot kiterjesztjük valamennyi családtagra. Ez a tény felment mindenkit, hogy hasonló részletességgel foglalkozzék apa-gyermek és nagyszülők-unokák kapcsolatával is, bár kétségtelen, hogy az utóbbiak között találhatnánk az emberi kapcsolatok forradalma megvalósulásának leg-tökéletesebb, legmeghittebb mintáit. Ki kell emelnünk *az apák* lebecsülhetetlen szerepét is, nevelésünk nagyon sok gondja-baja éppen abból származik, hogy nagyon sok gyermek neveléséből hiányoznak az apák, úgy is, mint az anyák nevelési pártnerai, de úgy is, mint *férfi pedagógusok*. A helyes nevelés teljes szociális szerkezetet igényel, amelyben különböző nemek, különböző életkorok *együtt* alkotnak közösséget. Nem véletlen ezért, hogy a gyermek megsínyli:

- a) ha a családtagok állandóan civakodnak, veszekednek,
- b) ha mindennapos hisztérikus jelenetek tanúivá válnak,
- c) ha a szülők itálosan, részegen perlekednek,
- d) ha a család bomlik vagy felbomlott.

Sajnálatos igazság, hogy gyakran az így átélt és elszenvedett sérelmeket saját kapcsolatainkban bosszulják meg a fiatalok, bár arra is van példa, méghozzá nem is kevés, hogy az otthon légköre, a szülők viselkedése olyan taszítólag, kiábrándítóan hat a gyermekekre, hogy mindenben az *ellenkező úton* kívánnak járni az életben. Az anya tehát nemcsak vezető, követendő példát állíthat gyermeke elé, hanem taszító is. A pedagógusnak egyre nagyon kell ügyelnie: anyák és gyermekeik között sohase teremtsen ellentétet, a meglevőt ne élezze még akkor sem, ha a szülő *viselkedését* egyértelműen el kell ítélnie. Éppen csak utaljunk arra, hogy a családlátogatások egyik értelmét épp az biztosítja, hogy otthoni környezetben megbízható információkat szolgáltat anyá-gyermek kapcsolatáról, esetleges konfliktusairól.

Az anyák pedagógiai kultúrájának emelése az SZMK egyik legszebb feladata. Ez a nevelés ne váljék ráolvasássá, mert akkor eleve eredménytelenségre lenne kárthatva. Egyszer elemezni kellene ebből a szempontból, mi lehetett az oka, hogy annyi jó kezdeményezés, nagy reklámmal kísért próbálkozás vallott teljes kudarcot: szülők iskolája, akadémiaja stb. Ezek ugyanis az élet tanúsága szerint a tömegek nevelési kultúráját semmivel sem emelték, legfeljebb azt a naiv hiedelmet alakították ki egyesekben, hogy általuk megszerezték a „szakértői beleszólás jogát” a nevelés kérdéscibe.

A lenini tétel szerint minden elmélet próbaköve a *gyakorlat*. Nevelélméletünk, de pszichológiánk is több tárgyából megbukott ebben a gyakorlatban. Rengeteg kutatást, szót fordított a közösségekre, közben más *hatásmechanizmusok* érvényesültek az életben, s egyre jobban terjedt az individualizmus. Az iskola gyakorlatát igen gyakran épp az nehezíti meg, hogy az elméleti munkák arra épülnek, aminek *lennie kellene*, az iskola gyakorlatának naponként kell megbirkóznia azzal, ami *ténylegesen van*. Az emberi kapcsolatok forradalmában is gátló tényezőként hat, hogy ma még sok családban távol vagyunk az ideális anyá-gyermek viszonytól, sőt még azt is tapasztalhatjuk, hogy helyenként az előzményekhez képest *romlott a helyzet*. A jövő neveléstörténéskének lesz a feladata, hogy feltárja, milyen szerepe van, volt ebben a szexuálpszichológiának, a szabad nevelés elméletének, a viselkedés-lélektannak, s minden olyan szocialista köntösbe burkolt „tudományos és művészi törekvésnek”, amely sikeresen propagálta nálunk is a polgári újhédonizmus, anarchista önzés, egzisztencialista individualizmus elveit és gyakorlatát. Alternatívák esetén ugyanis a történelem során az emberek sohasem a kor prófétái által helyesnek hirdetett utat követék, hanem azt,

- a) amely könnyebb és nagyobb anyagi lehetőségeket, érvényesülést kínált nekik,
- b) amely legalább nagyobb vonásokban egybeesett a kor élvonalában állók lehetőségeivel, viselkedésével, szokásaival
- c) és amellyel a legolcsóbban vívhatták ki maguk számára mások elismerését, csodálatát.

Ebben az egyszerű igazságban találhatjuk meg annak a magyarázatát, hogy mindig több ember igyekezett a hirdetett *eszmékből* élni, mint áldozatok vállalásával *értük* élni. Elegendő, ha arra gondolunk, milyen sokan még ma is a hatalmat megszerzett pozíciójukkal kívánják maguknak biztosítani, pedig ezt Caligula még konzullá kinevezett lovának is megszerezhetette. Biztos, hogy ez a hatalom kényelmesebb, s könnyebben elérhető, mint a másik – a szociálpszichológiai – amelyhez pozíción kívül jellemre, becsületre és szakértelemre is szükség lenne. A családi kapcsolatok modelljére ugyanez érvényes, mert a tömegkommunikáció, az áltudomány és az álművészet eszközeivel sokkal könnyebb híveket szerezni az önző újhédonizmusnak, az individualista *agresszió*nak, mint az önuralmat és önfegyelmet is igénylő szocialista emberi kapcsolatok gyakorlatának.

AZ ANYAI ÉS AZ APAI szerep az esetek többségében felkészületlenül szakad rá az emberekre. Jogilag minden embernek – tehát az alkoholistának, az amorálisnak is – születhet gyermeke. Társadalmunknak vállalnia kell azt az áldozatot, amelyet az az egyszerű tény követel tőle, amely szerint:

a) nagyon sok az anyai, apai szerepre éretlen szülő. Vannak ugyanis, akik ehhez elegendőnek tartják a biológiai, nemi érettséget (ez az, ami a töménytelen szexuális inger hatására felgyorsult, akcelerált az utóbbi évtizedekben), nélkülözik viszont a társadalmi érettséget (az anyagi önállóságot, felelősséget önmagukért, családjukért stb. Ez az, ami retardált az utóbbi évtizedekben). Hozzátehetjük pedig, hogy mindez nem elegendő, mert ahhoz, hogy a szülők a normális anya-gyermek, apa-gyermek viszonyt megteremthessék, pszichoszexuális érettség is szükséges:

- a harmonikus házasságot megteremtésének képessége,
- az intim kapcsolatokra való alkalmasság, beleértve a felelősségvállalás képességét, de a felelősségtudatot is,
- az érzelmi kultúra kellő színvonala,
- párválasztási érettség (vö. Szilágyi i. m. Medicina 1976. 44–55. l.).

b) A kulturálatlan szülők házasságából születnek a deviáns viselkedésű gyermekek, akik természetesen épp környezeti ártalmaik révén válnak önmagukra és a társadalomra veszélyeztetettekké. Timár Andrásné (Fiatalkorú anyák problematikus gyermekei, Ped. Szemle 1979: 7–8. 645–649. l.) Szegeden végzett vizsgálatai szerint az 1975-ben házasságra lépő nők 38,6%-a a 20 éven aluli volt, az elváltak 25%-a pedig 24 éven aluli. Éretlenségük, de kulturálatlanságuk következtében:

- a gyermek nem jelentett igazi örömet számukra, inkább terhet láttak benne, aki akadályozza szórakozásukat, egyéni életüket, pedig „csak egyszer él az ember”,
- elégedetlenek saját sorsukkal, ezt az elégedetlenséget átviszik gyermekeikre, s így eleve lehetetlenné teszik, hogy köztük jó kapcsolat jöhessen létre.

c) Növekvő tendenciát mutat a fogyatékos gyermekek száma, amiben szerepet játszik az is, hogy a biológiailag vagy pszichésen beteg szülőktől általában több gyermek születik (köztük sok a 6–8 gyermekes család).

d) Lassan fel kell ismernünk azt is, hogy mind a sérült gyermekek szülésében, mind a felelőtlen házasságkötésekben, majd válásokban jelentős szerepet játszik a fiatalok korai és felelőtlen szexuális élete (vetélések, koraszülések, fogyatékoságok stb.). Mindez felveti a tömegkommunikáció, egyes „tudósok” (etológusok, szexuálanarchisták, a polgári viselkedéslélektan kritikátlan epigonjai, a szabadnevelés prófétái stb.) felelősségét is. Nemzedékekre nem maradt hatástalanul, hogy:

- hosszú időn át a család elbalásáról beszélhettek, írhattak egyesek a tudomány köntösét öltve magukra,
- a moralizálás bélyegét sütötték rá mindenkire, aki morális kérdéseket társadalmi felelősséggel merészelt taglalni,
- legfőbb értéként az egyéni „örömjorrasokat” jelölték meg, de felelőtlenül még arról is megfélemlítettek, hogy Vörösmarty példáját követve (Gondolatok a könyvtárban) feltegyék önmaguknak a kérdést, vajon az általuk hirdetett szexuális szabadossággal megnőtt vagy éppen csökkent-e a boldog emberek száma, ment-e előbbre általa az emberiség, vagy éppen csak salakját gyarapította,
- túlharsogták – még attól sem visszariadva, hogy szülőt, pedagógust szembeállítsanak a gyermekkel – a gyermek jogait, teljesen megfeledkezve arról, hogy csak metafizikusan létezhetnek jogok kötelességek nélkül, s ki-ki csak annyit meríthet „a bőség kosarából”, amennyivel hozzájárult megtöltéséhez.

Nagyon sok pszichológus vallja azt a nézetet, hogy nem lenne szabad vezetést bízni olyan emberekre, akiknek *torz kapcsolatai* vannak szüleivel, családjával, gyermekeivel. Ezek a torz kapcsolatok menthetetlenül ráütik bélyegüket a vezetés tartalmára és stílusára egyaránt, amelyet az ilyen emberek rosszul értelmezett individuális hatalmuk kiélésére, törvényhozó törvénysértésekre, mások eszközévé degradálására (klikkek teremtésére, intrikálásra stb.) fognak felhasználni. Egy ember minőségét:

- nem szavakkal hirdetett, hanem tettekkel vallott világnézetét,
- tudásra alapozott, de vele nem azonosított műveltségét,
- viselkedésével nem megjátszott, hanem adekvátan kifejezett magatartását,
- céljaiban, kötelesség- és felelősségtudatában, munkatársaihoz való viszonyában érvényesülő magatartását,

és személyiségének harmóniáját vagy diszharmóniáját tükröző jellemét minden káderezésnél hívebben ismerhetjük meg, ha fel tudjuk tární önmagához és édesanyjához fűződő emberi kapcsolatát. Ezeknek a kapcsolatoknak erősítése éppen ezért *társadalmi kérdés*, vagyis nemcsak az iskolára hárulnak feladatai, hanem a tudományra, művészetre, közigazgatásra stb. egyaránt.



DR. MAKK FERENCNÉ

Szeged

Egy ötödik osztály közösséggé alakulásának problémái

Érdekes és izgalmas pedagógiai feladat egy osztály közösséggé formálása. A vizsgált ötödik osztályban ehhez kellett hozzálátni a tanév kezdetén, mivel az osztály összetétele a negyedik osztályhoz viszonyítva jelentős változáson ment keresztül. A jelenlegi 29 tanulóból 17 tanuló volt együtt az előző évben is, s most ez képezte az osztály magját, ehhez került 9 kollégista – különböző Szeged környéki falvakból, tanyákból –, két tanuló más-más iskolából, egy saját iskolánk másik osztályából.

Hogyan fogadják az újonnan érkezőket? A kollégista tanulók hogyan találják meg helyüket kétszeresen is új környezetükben? Hogyan lesz ebből a 29 tanulóból – önmagukat és egymást jól ismerő, összetartó, egymást segítő – igazi közösség? Ezek a kérdések foglalkoztattak bennünket szeptember elején, amikor az osztály közösséggé formálását elkezdtük.

A siker érdekében különböző módszereket alkalmaztunk: beszélgetés az egyénnel, a közösséggel, megbízatások adása s azok teljesítésének közös értékelése, írásos feladatok stb.

Két és fél hónap múltán felmérést végeztünk, egyrészt, hogy megnézzük, milyen eredményt értünk el, másrészt, hogy konkrét útmutatást kapjunk további teendőinkhez.

Főleg két probléma érdekelt bennünket:

- mennyire reálisan tudják magukat s egymást értékelni a tanulók,
- milyen kapcsolatok alakultak ki ennyi idő alatt az osztályban, különösen a kollégisták és az osztály többi tanulója között.

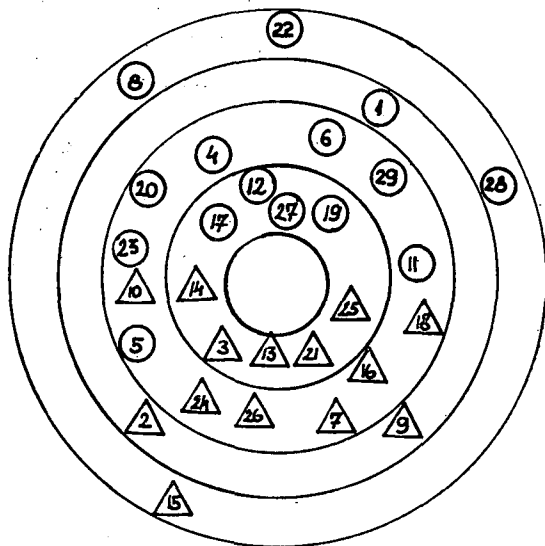
A felméréshez a következő eljárást alkalmaztuk:

Első lépésként minden gyerek értékelte saját magát és minden osztálytársát az *aktivitás* (igen aktív, aktív, kevésbé aktív) és a *magatartás* (példás, jó, változó) szempontjából. A két fogalmat értelmeztük a tesztek kitöltése előtt. A szóbeli kife-

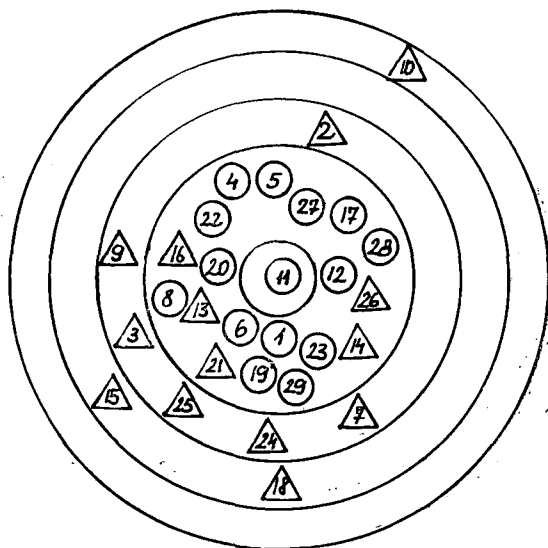
jezésformákat az ábrázolás megkönnyítése érdekében számokra váltottuk át mind az aktivitás, mind a magatartás esetén: 5, 3, 1. A tanulónként kapott átlagokat *kör-diagramon* ábrázoltuk.

Második lépésként kísérletet tettünk arra, hogy a szociometria segítségével felderítsük az osztályban levő kapcsolatokat, amelyeket azután a magatartás kördiagramjára vetítettünk rá. (A diagramokon a fiúkat háromszöggel, a lányokat körrel jelöltük, a tanulók nevét pedig számokkal helyettesítettük.)

1. Az aktivitás ábrázolása:



2. A magatartás ábrázolása:



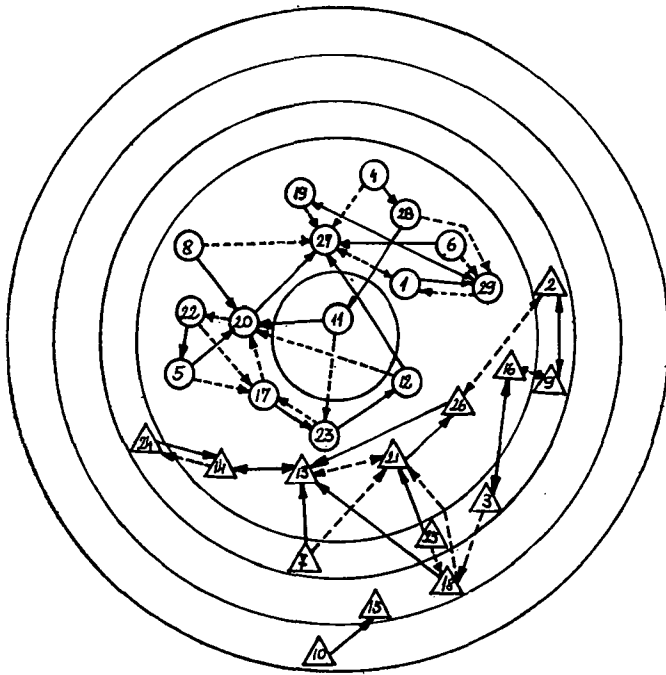
Az osztály ismeretében rögtön szembetűnik az, hogy a tanulók szigorú mércével mérték egymást. A belső körbe – ami az 5-ös átlagot jelöli – egyetlen tanuló sem került. A következő – 4-es és 5-ös közötti – mezőbe 9 tanuló jutott, a 3-as és 4-es közötti átlagot 13-an érték el, míg a 3-as és 2-es közé 3, a 2-es és 1-es közé pedig 4 tanuló került. A gyerekek jól látják az osztály tevékeny tanulóit, érzékelik az aktivitásbeli különbségeket, és a leghalványabb tanulók kiválasztása is helyesen történt.

Az ábrázolás szigorú, de viszonylag valós képet fest az osztály magatartásáról. A külső körbe egyetlen tanuló került, aki önmaga számára a harmadik fokozatot (változó) tartotta reálisnak. Egyetlen tanuló került az osztály értékelése alapján a belső körbe: nagyon csendes, példamutató magaviseletű, feladatait megbízhatóan ellátó, de nem kezdeményező kislány. Ez azt mutatja, hogy a magatartás helyes fogalomkörének megbeszélése ellenére a tanulók példás magatartáson elsősorban jó viselkedést értenek. A közösségért végzett munka, a kezdeményezés, az osztály közvéleményének pozitív irányítása több tanulóra jellemző, s így nagyobb lehetett volna azok száma, akik ide, a belső körbe kerülnek. Az ábrázolás azt mutatja, hogy az osztály fegyelmezett. Ez a véleménye az osztályban tanító tanároknak is.

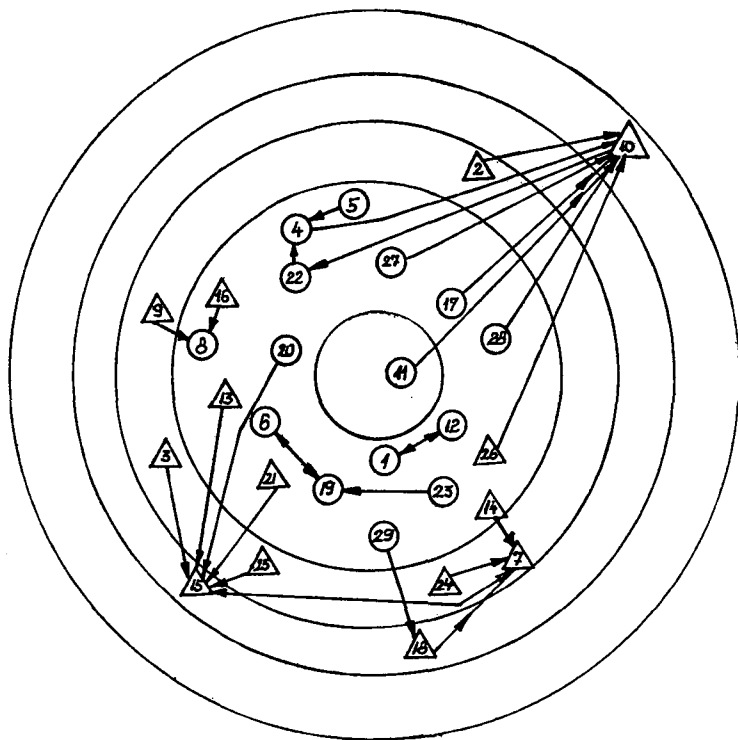
A magatartásra és aktivitásra vonatkozó felmérésünket kiegészítettük az osztályban egy – ezzel azonos időpontban elvégzett – egyszerű szociometriai teszt-felméréssel.

Az ebből megismert választások és elutasítások szoros kapcsolatot mutatnak a magatartással, s ezért célszerű a magatartás diagramjának és a kapott szociogramnak egymásra vetített értékelése. (A pozitív választások esetén az első választást folyamatos, a második választást szaggatott vonallal jelöltük.)

3. A pozitív választások szociogramja:



4. A *negatív* választások szociogramja:



E két ábra alapján mind a pozitív, mind a negatív választások vonatkozásában számos megállapítás adódik.

- Rögtön szembetűnik, hogy a fiúk és a lányok között egyetlen pozitív választást sem találunk.
- A fiúk közül három (7, 10, 25) gyerekre senkinek sem esett a választása, a lányoknál ez a szám kettő (4, 8).
- A fiúk közül egy (15) nem választott – nem is utasított el – senkit.
- A fiúk és a lányok közül egyaránt több tanuló élvezi társai bizalmát, rokonszenvét (27, 13, 29, 21).
- Több kölcsönös választást találunk, ami elsődleges érintkezési kapcsolatokra utal.
- Megnyugtató a kollégisták nagy részének helye és egymással való kapcsolata az osztályban (2, 3, 5, 8, 9, 16, 17, 20, 22).
- Sok a negatív választás, még akkor is, ha ezek egy részének – a lányok esetében – csak múltó, átmeneti neheztelés volt az indítéka. (Megismételt felmérésekkel kell majd bizonyosságot szereznünk a feltárt viszonyulások tartósságáról!)
- Nagyon sok elutasítás esett két tanulóra (10, 15).

A fenti megállapítások egy része – a sor egyébként még folytatható lenne – olyan jelenségekre utal, amelyekre a közösségi nevelés során építenünk lehet, a másik része pedig olyan mozzanatokra hívja fel a figyelmet, amelyeket vissza kell szorítanunk, meg kell változtatnunk. Így az előbbi példát említve nagyszerű vonása a kö-

zösségnek, hogy a legértékesebb gyerekekre esik a tanulók választásának zöme; munkájukkal, tanulásukkal, magatartásukkal, egyéni jó tulajdonságaikkal – segítőkészek, jó szervezők, tisztelettudók, udvariasak – példaként állnak a többiek előtt. Olyan példaként, melyet ők választanak maguknak! A kollégista tanulók beilleszkedése is jónak mondható általában, figyelni kell azonban, hogy egyetlen gyerek se maradjon magányos az osztályban. Komoly problémát jelent a sok negatív kapcsolat, különösen az említett két fiút illetően.

Érdeemes még megnézni, hogy az ötödik osztályos tanulókat milyen tényezők motiválják választásukban. Lássunk néhányat közülük!

„Okos, ügyes, talpraesett, azonkívül nagyon jó barátságban vagyunk. Mind a kettőnket érdekelnek az áramkörös dolgok.”

„Segít nekem, ha valamit nem tudok.”

„Jó, fegyelmezett fiú, és nem zavar a munkában.”

„Azért, mert jó tanuló, tanulok tőle, mindig segítőkész és jó barát.”

„Mert nagyon barátságos, ha nem tud valaki valamit, akkor a szünetben megmagyarázza.”

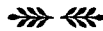
„Órákon nem figyel oda. Ezért elvenné a figyelmemet a játékokkal.”

„Azért, mert óra közben nagyon sokat beszél, és zavarja az órát.”

„Mindig piszkál, beszélget, idegesít, és nem hagy figyelni.”

A többségre jellemző, hogy igen fontosnak tartja a segítőkészséget, barátságot, közös érdeklődési kört. Az elutasítások mögött pedig szinte kizárólag – főleg a tanítási órákra vonatkoztatott – magatartási problémák vannak.

A felmérésünkben felmerülő lényeges nevelési problémák feltehetően egyéb – vagy kevesebb – módszerrel is előbb-utóbb „láthatóvá” váltak volna, de úgy tapasztaljuk, hogy a hatékonyabb nevelőmunkát, a közösség és az egyes tanulók személyiségének sokoldalú alakítását a változatosabb, több oldalú megközelítés jobban szolgálja. Ezért alkalmaztuk a szociometriai tesztet is, mert a gyerekek társaskapcsolatainak közvetlen, gyors, ugyanakkor eléggé valóságű felderítésével igen jó eszköz a közösségi nevelés és az egyéni személyiségfejlesztés lehetséges kölcsönhatásainak tudatosabb nevelői hasznosításához.



VIDÉKI MÁTYÁS

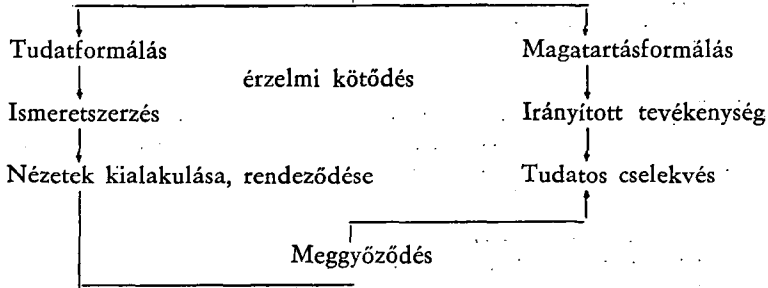
Kunadacs

A pedagógiai logika érvényesülése a felső tagozatos tanulók világnézeti nevelésében

A világnézeti nevelésben érvényesülő – sőt érvényesítendő – pedagógiai logikáról szólva felmerülnek a következő kérdések. Mi a világnézeti nevelés célja a szocialista társadalomban? Melyek a célból adódó feladatok és a megoldásukra alkalmas eszközök? Miképpen győződhetünk meg az alkalmazott eszközök és felhasználási módjuk helyességéről – a világnézeti nevelés eredményességéről? Gondolatmenetünk e kérdések megválaszolását fogja követni.

A szocialista társadalomban folyó világnézeti nevelés célja közismert. Így eleendőnek véljük, hogy utalunk „Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” című dokumentumra, amelynek fokozatos bevezetése már megkezdődött. Ám fontosnak tartjuk annak hangsúlyozását, hogy a világnézeti nevelés a tanulók tudat- és magatartásformálása kölcsönhatásának folyamatában valósul meg.

VILÁGNÉZETI NEVELÉS



Szeretnénk érzékeltetni annak jelentőségét, hogy a tanulók érzelmileg is kötődjenek az egyes ismeretekhez és tevékenységekhez. Önkritikusan megjegyezhetjük, ez utóbbi érdekében többet kell tennünk mindannyiunknak – gyakorló pedagógusoknak – elsősorban az úttörőmozgalom segítségével.

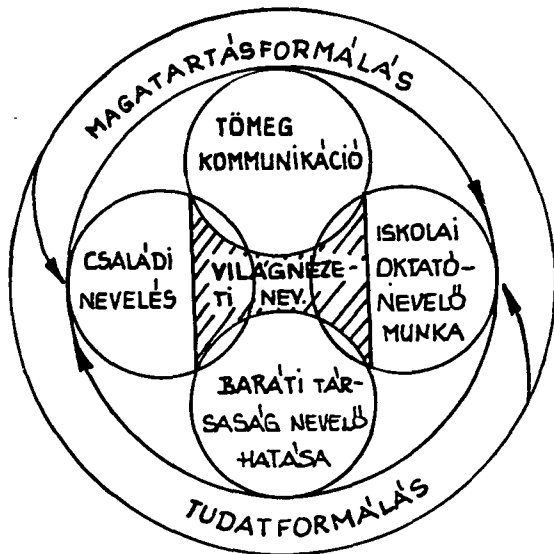
Nyilván könnyen belátható, hogy a világnézetű nevelésnek kettős feladata van. Egyrészt: az ismeretek meghatározott rendszerét kell elsajátíttatnunk, másrészt: az ismereteknek adekvát tevékenységi formákat kell begyakoroltatnunk a tanulókkal. Ezeket egy táblázat segítségével fogjuk áttekinteni.

Ismeretek csoportjai	Tevékenységi formák
I. A világ anyagi eredete és az anyag elsődlegessége	Részvétel vitában (pl. osztályfőnöki órán).
II. Az anyag mozgásformái 1. mechanikai 2. fizikai 3. kémiai 4. biológiai 5. társadalmi	Irányított és önálló megfigyelések végzése. Tanulókísérletek folytatása.
III. A fejlődés törvényszerűségei 1. A szervetlen világ fejlődése 2. Az élet keletkezése 3. (növények, állatok, emberek) – Az élővilág fejlődése 4. A gazdasági viszonyok fejlődése 5. A társadalmi viszonyok fejlődése	Élővilág, helytörténeti szakköri munka: szemléltetőeszközök készítése, helyi vonatkozású adatok gyűjtése stb.
IV. A világ megismerhetősége 1. A természeti törvények 2. A társadalmi törvények	Tanulókísérletek végzése. Könyvtári tagság – olvasmányok feldolgozása.
V. Az ember természetátalakító munkája 1. Lecsolás, folyók szabályozása 2. Fásítás 3. Talajjavítás 4. Öntözés	Részvétel társadalmi munkában, az úttörőcsapat irányítása szerint: pl. a lakóhely gondozása, szépítése.
VI. A munkásosztály harcának története 1. A magyar munkásosztály harca 2. A nemzetközi munkásosztály harca	Munka a helytörténeti szakkörben. Olvasmányok feldolgozása.

VII. A szocialista társadalom jellemzői 1. Gazdasági viszonyok 2. Társadalmi viszonyok	Irodalmi alkotások önálló és közös feldolgozása – ünnepélyek.
VIII. Szocialista vívmányaink 1. A gazdasági építőmunka eredményei (ipar, mezőgazdaság, egészségügy) 2. A kulturális fejlődés eredményei (oktatás, művészetek)	Üzemlátogatásokon, tanulmányi kirándulásokon való részvétel. Alumbekészítés; gyűjtőmunka a szakkörben.
IX. Társadalmunk politikai szervezetei 1. MSZMP, KISZ, MUSZ – céljai, feladataik 2. A párt- és az állami irányítás érvényesülése 3. Vezetők, fontos tisztségviselők	Kapcsolat létesítése és fenntartása KISZ-, MSZMP-alapszervezettel, szocialista brigáddal. (Közös rendezvényeken részvétel, szereplés.)

Természetesen nem törekedtünk teljességre, csupán körvonalaztuk a világnézeti nevelést szolgáló ismeretrendszer és az ezekhez kapcsolódó tanulói tevékenységrendszer határait. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy az azonos tevékenységformák különböző ismeretekhez kötődhetnek, illetőleg az azonos ismeretekhez különböző tevékenységi formák illeszkednek adekvátnan. Így a tudat- és magatartásformálás folyamatában sokféle struktúrája lehet a tanár ismeretnyújtó-alkalmaztató és a tanulók ismeretszerző-alkalmazó tevékenységének.

Szinte magától értetődik, hogy a tanulók világnézeti neveltsége nemcsak az iskolai oktató-nevelő munka eredménye. Ezt szeretnénk bemutatni a 2. ábra segítségével, ahol feltüntettük a világnézeti nevelés tényezőinek fontosabb csoportjait, egymáshoz való viszonyukat és szerepüket a nevelési folyamatban. Természetesen erősen leegyszerűsítve. Az egyes csoportok tényezőinek feltüntetésétől eltekintettünk. Pl. Az iskolai oktató-nevelő munka című csoport a tanítási órák, a szakköri foglalkozások, az úttörőszervezet foglalkozásai, iskolai ünnepélyek és rendezvények, a nevelők személyiségei, az osztályok közösségi kapcsolatai stb. tényezőket foglalja magában.



Kénytelenek voltunk belátni, hogy a tanulók világnézeti nevelésében érvényesülő pedagógiai logika megfigyelését célzó vizsgálatainkat az iskolai oktató-nevelő munka – sőt elsődlegesen a tanórai munka – folyamatára kell leszűkítenünk.

A megfigyelések megkezdése előtt feltételeztük a következőket:

1. A tanórán a tudatformálásra szűkül a világnézeti nevelés.
 - a) A tudatformálás folyamatában az ismeretek nehezen rendeződnek nézetté.
 - b) A nézetek csak részben rendeződnek a tanulók meggyőződéséivé.
2. A magatartásformálás háttérbe szorul a tanórán folyó világnézeti nevelés folyamatában.
 - a) A magatartásformálás jobbjára csak a tanulók irányított tevékenykedtetésére korlátozódik.
 - b) A tanulók önálló, tudatos tevékenységére kevés lehetőség van.
3. A tanulók csak kevéssé kötődnek – a világnézeti nevelés folyamatában – az egyes ismeretekhez és tevékenységekhez.

A megfigyelés körülményei, eszközei, módjai:

A megfigyeléseket az 1979. március 1–április 12. közötti időszakban végeztük el, 4 tanulócsoport (86 tanuló) 8 tanóráján.

A tanórákon jegyzőkönyveket alkalmaztunk, amelyben rögzítettük a tudat- és magatartásformálás folyamatának mozzanatait. Pontosabban: a tanár világnézeti nevelést szolgáló ismeretközlési, nézeti, meggyőződési kifejezéseinek alkalmait, ezeket és az irányító tevékenységének kísérő érzelmi megnyilvánulásait. A tanulók esetében is az említettek voltak a megfigyelési szempontjaink. Eltérést csak az jelent, hogy a magatartásformálás folyamatában feljegyeztük a tanulók irányított tevékenységeinek alkalmait. A jegyzőkönyv vezetése során jelöléseket, rövidítéseket alkalmaztunk. Jelentésük a következő:

II/1., III/3. stb.: Az ismeret helye a tudatformálást szolgáló ismeretek rendszerében

+ : A vizsgált szempont megléte (ismeretközlés stb.)

T+ : A tanár megnyilatkozásai (nézetkifejezés stb.)

- : A vizsgált szempont hiánya.

Sz: Érzelemnyilvánítás szóban.

Nsz: Érzelemnyilvánítás nem szóban (metakommunikáció).

Az elmondottak egységes értelmezése érdekében bemutatjuk az említett jegyzőkönyv egy kitöltetlen példányát.

Névsor	Ism. közlése	Nézetek kif.	Meggyőződés kif.	Tevékenység irányítása	Tudatos csel.	Érzelmi megny.

A továbbiakban a jegyzőkönyvekben rögzített adatokat elemezzük, értékeljük. Először a tanulói megnyilatkozások alkalmait vesszük számba – a tanórán folyó tudatformálás folyamatában.

Össz.		5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
69	Ismeretek közlése	19	17	15	18
34	Nézetek kifejezése	9	9	10	6
35	Meggyőződés kifejezése	14	12	6	3

Az előzőekhez hasonlóan áttekintjük a tanulói tevékenységek alkalmait a magatartásformálás folyamatában.

Össz.		5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
35	Irányított tevékenység	9	12	5	9
15	Tudatos cselekvés	5	2	0	3

A teljesség kedvéért megemlítjük, hogy a tanári megnyilatkozások száma a tudatformálás folyamatában 37, míg az összes tanulói megnyilatkozások száma 138 volt. A tanulói tevékenységek alkalmait összesen 45 volt a magatartásformálás folyamatában.

Képet nyertünk arról is, hogy a tanulók tudat- és magatartásformálás folyamatát mely alkalmakkal kísérték érzelmi megnyilvánulásaikkal. A tájékozódás érdekében feljegyeztük a tanárok érzelmi megnyilvánulásának alkalmait is.

	Tanulók érzelmi megnyilv.		Együtt	Tanárok érzelmi megnyilv.	
	Szóbeli	Nem szóbeli		Szóbeli	Nem szóbeli
5. o.	11	4	15:5	4	1
6. o.	9	3	12:4	4	0
7. o.	2	2	4:3	3	0
8. o.	2	1	3:1	1	0

A jegyzőkönyvekben rögzített adatok elemzése, értékelése alapján levont következtetéseink – a tanulók világnézeti tudat- és magatartásformálásában érvényesülő pedagógiai logikával kapcsolatos feltételezéseinket a megfigyelés eredményeivel összevetve – az alábbiak:

– A tanórákon folyó világnézeti nevelés ugyan nem szűkül le pusztán a tudatformálás folyamatára, de túlsúlyban van a magatartásformálás folyamatához viszonyítva.

– A tudatformálás folyamatában dominált a tanári ismeretközlés, illetve ezek tanulói reprodukálása. A tanulók és a tanárok egyaránt kevés alkalommal juttatták kifejezésre nézeteiket, meggyőződéseiket.

– A magatartásformálás folyamatában szinte kizárólag csak irányított tevékenységet végeztek a tanulók. Önálló, tudatos cselekvésükre alig akadt példa. Sőt a tanárok munkája sem tükrözött olyan törekvést, ami az előzőeket kívánta volna megvalósítani.

– A tudat- és magatartásformálás folyamatát csak kevés alkalommal kísérte a tanulók, ill. a tanárok érzelmenyilvánítása.

Megjegyzésre érdemes az a tény, hogy a tanulók a tudat- és magatartásformálás folyamatában való részvételének aktivitása a növekvő életkorukkal egyre csökkent. Ezt a jelenséget az iskolai munka sok más területén is tapasztaltuk. Ennek feltehetően számos oka lehet, amelyek közül csak egyre utalunk. A felső tagozat 7. és 8. osztályában alkalmazott – gyakran csak alkalmazni szándékozott – tanulói tevékenykedtetés módszerei a tanulók életkori sajátosságainak nem felelnek meg.

Az elmondottak alapján megállapíthatjuk, hogy a tanórákon a pedagógiai logika csak részben érvényesül a világnézeti nevelés folyamatában. Jelenleg a tanórákon jobbra tudatformálás történik. A magatartásformálás színtere az úttörők különböző foglalkozásai. Erről az órsők és a rajok naplóbéli feljegyzéseiből és a csoportokkal

folytatott beszélgetések tapasztalatai alapján tájékozódunk. Kedvezőtlen a világnézeti nevelés hatékonysága szempontjából, hogy a tudat- és a magatartásformálás folyamata lényegében elszakadt egymástól. Sajnos a tanórán kívüli – az úttörő-foglalkozások keretében folyó – világnézeti nevelést szolgáló magatartásformálás többnyire irányított tanulói tevékenységekben realizálódik. E tevékenységekhez érzelmileg kevésbé kötődnek a tanulók. (A + jellel a vizsgált jelenség meglétét, a – jellel a vizsgált jelleg hiányát jelöltük.)

	Részvétel társ. ünnepen		Részvétel társ. munkában	
	Tényszerű leírás	Érzelmi megnyilv.	Tényszerű leírás	Érzelmi megnyilv.
5. o. leány órs	+	+	+	+
fiú órs	+	-	+	-
6. o. leány órs	+	+	+	-
fiú órs	+	-	-	-
7. o. leány órs	+	+	+	-
fiú órs	-	-	+	-
8. o. leány órs	+	+	-	-
fiú órs	+	-	-	-

A világnézeti nevelés eredménye a tanulók világnézeti tudás- és neveltségi szintje. A pedagógiai logika érvényesítése megkívánja, hogy erről rendszeresen információt szerezzünk a közösségre, s minden egyes tagjára vonatkozóan. Tekintettel arra, hogy a világnézeti nevelés folyamatában alkalmazott eszközök, módszerek megfelelő voltáról csak így győződhetünk meg. Ennek gyakorlati kivitelezése sok problémát vet fel, hiszen a neveltségi szintmérés általában vitatott probléma. Sok a bizonytalanság a mérések elvégzése és az eredmények értékelése során.

Valószínűleg egyetlen eszköz, illetve módszer alkalmazása önmagában alkalmatlan a tanulók világnézeti tudás- és neveltségi szintjének objektív megállapítására. Minden eszköz, módszer alkalmazásának ki kell terjednie a tudat- és magatartásformálás folyamatára egyaránt. Sajnos, erről az alapvető követelményről gyakran megfelelnek.

A mérés, értékelés objektivitása leginkább mérőlap alkalmazásával biztosítható. Kívánatos lenne az eddigieknél szélesebb körű és gyakoribb felhasználásuk. Természetesen más eszközök, módszerek kombinálásával.

Mondandónkat röviden a következőkben foglalhatjuk össze. A világnézeti nevelés folyamatát a tudat- és magatartásformálás kölcsönhatásaként értelmezzük. A tudatformálás a világnézeti nevelést szolgáló ismeretek rendszerére, a magatartásformálás az említett ismereteknek adekvát tanulói tevékenységek rendszerére kell hogy épüljön. Jelenleg a tanórákon folyó világnézeti nevelés lényegében a tudatformálás folyamatára szűkül. A tanórán kívüli magatartásformálás az irányított tanulói tevékenykedtetésre korlátozódik. Az önálló, tudatos tanulói tevékenység ritka – az ezt célzó tanári törekvés szórványos. A tudat- és magatartásformálás folyamatához a tanulók érzelmileg lazán kötődnek. A tanulók világnézeti tudás- és neveltségi szintjének mérőmódja gyakran nem felel meg a pedagógiai logikának.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bakó Ferenc:* Adatok a szakmunkástanulók világnézeti-politikai tudatáról egy vidéki iskolában. Pedagógiai Szemle, 1972/4. sz.
- Bolgár Ferenc:* Gondolatok a világnézeti nevelés tudattartalmához a természettudományok tanításával kapcsolatban. Pedagógiai Szemle, 1971/12. sz.
- Papp István:* Világnézeti szintézis és tantárgyi koncentráció. Pedagógiai Szemle, 1971/12. sz.
- Vidéki Mátyás:* Nevelési feladatok a mezőgazdasági jellegű gyakorlati foglalkozásokon. Gyakorlati foglalkozás, 1976/1. sz.

RAJZTANMENET

az általános iskola 5. osztálya számára

II. RÉSZ

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
I.	31.	<p>KA.</p> <p>5. Folyamatrajz készítése természetes formáról</p> <ul style="list-style-type: none"> - Az alma megbámozásának ábrázolása (folyamatrajz). - Fázisrajzok készítése az alma elfogyasztásáról. - Lokális színek alkalmazása. 	<p>Fokozás, kontraszt szerepe a kompozícióban.</p> <p>Vonal, folt, szín szerepe a kifejezésben.</p>
	32.	<p>6. Természetes forma (alma) dekoratív leegyszerűsítése</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sordiszkek készítése +- almaformákkal. - Plakát összeállítása a dekoratív formával. - Színharmónia létrehozása. 	<p>Formakontraszt.</p> <p>Pozitív-negatív forma kifejezése és létrehozása a síkon.</p> <p>A szín kiemelő szerepe.</p>
9.	33.	<p>7. A természetes forma visszavezetése a megközelítő racionális formákra (tojás, gömb).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tojások vagy labdák térszerű ábrázolása. - Testességük érzékeltetése. - Lokális színek alkalmazása. 	<p>A forma, a vonal, a szín kompozíciós szerepe.</p> <p>A kifejező eszközök alkalmazása a kifejezés érdekében.</p>
	34.	<p>8. Népművészet II.</p> <p>A hímestojás készítése.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Készítésének technikája: karcolás, festés, batikolás. - Diszitményeik forma- és színvilága. 	<p>Vonal, forma, szín mint kifejező eszköz szerepe a kompozícióban.</p>
	35.	<p>9. <i>Képalakítás</i>: természetes formáról (almáról) szóló mese, vers, népdal rajzi illusztrálása vagy... racionális formák alkalmazása a képalakításban (téli örömkök, hőmberpítés, hógolyózás stb.)</p>	<p>Kiemelés: mérettel, színnel, alá-fölé rendeléssel.</p> <p>A kifejező eszközök szerepe a tér kifejezésében.</p>

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Ceruzarajz. Vízfestés. Tollrajz, tusrajz.	Nézőpontnak megfelelő ábrázolás.	Táblai rajz.	Élővilág 5. o. (tankönyv képei).
Vágás, ragasztás, applikálás színes papírból.	Sor- és területdíszek képzése. Plakát készítése.	Táblai vázlatok.	Díszítő munkák.
Ceruzarajz. Vízfestés vagy zsírkréta.	Térszerű megjelenítés.	Táblai rajzok.	Mértan 5. o. (testek).
Rögzítés a füzetbe.	Gyűjtőmunka.	Képek, diák. Ismerkedés a művészettel c. könyv 29. ábra.	Népművészet más területei.
Krétarajz vagy nyomatok (papírdúc).	Térmélység, mozgás, testesség kifejezése.	Tanulói vázlatok, tervek.	Tanulmányrajzok (5. o.).

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
	36.	<p>10. Műalkotáselemzés II.</p> <p>Egyiptom művészete</p> <ul style="list-style-type: none"> - Téralkítás, építészeti szerkezetek, díszítő elemek az egyiptomi művészetben. - Mérettel történő kiemelés. - Jellemző nézet. - A társadalom tükröződése a műalkotásokban. 	<p>Kiemelés mérettel, formával, jellemző nézettel.</p> <p>Ezek felismerése a kifejezésben.</p>
II. 10.	37.	<p>IV. Feladatsor:</p> <p>Formára – térre – színre épülő.</p> <p>Kb. 10 óra.</p> <p>Tagolt, természetes forma (fa).</p> <p>Műalkotáselemzés.</p> <p>KA.</p> <p>1. Séta az erdőben vagy a ligetben</p> <ul style="list-style-type: none"> - Természetes formák (fák) térbeli helyzetének megfigyelése. - Az egyes fák karakterének tanulmányozása. - A színek tanulmányozása, majd kifejezése. 	<p>Kompozíciós elemek megfigyelése.</p> <p>Vonal, forma, szín szerepe a tér kifejezésében.</p>
	38.	<p>2. Élményrajz készítése a kirándulásról</p> <ul style="list-style-type: none"> - A természetes formák (fa) térbeli helyzetének ábrázolása. - A fák karakterének kifejezése. - A színek hangulatkeltő szerepe. 	<p>Kompozíciós elemek alkalmazása.</p> <p>Vonal, forma, szín, tónus alkalmazása a tér kifejezésében.</p>
	39.	<p>KA.</p> <p>3. Makettkészítés fákkal, majd útvonalrajz készítése</p> <ul style="list-style-type: none"> - A valóság téri viszonyainak ábrázolása. - A testesség kifejezése a térben. - Az útvonal jelölése a síkon. - A szín értelmző szerepe. 	<p>Kompozíciós elem: forma, tömeg.</p> <p>A tér, a testesség érzékeltetése a kifejező eszközökkel.</p>

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Rövid vázlat írása a füzetbe.	A gyűjtőmunka szorgalmazása.	Képek, dia, TFSz. 18., 47. Karnaki templ., 30. Kefren templ., 46., 414. II. Ramszesz, 59., 77. Gizehi piram., 96., 101., 329., 381. Tutanhamon leletei, 139. Áldozati jelenet, 145., 379. Nofretéte, 199. Kefren szobra, 320. Írnok szobra, 335. Vadászat, 357. Mentuhotep, 362. Szántás-vetés.	Történelem 5. o. Egyiptom).
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - válják igényévé tudásának rendszeres és folyamatos gyarapítása; - ismerje fel, hogy a természet fejlődése meghatározott törvények szerint megy végbe; - vegyen részt az osztályközösség tevékenységében; - becsülje és szeresse a munkát, tisztelje a dolgozó embert; - öntevékenyen is fejlessze műszaki-technikai tudását; - törekedjék a művészi alkotások helyes értékelésére, tudja megkülönböztetni az esztétikailag értékeset és az értéktelent. 			
Tanulmányi kirándulás.	Helyszíni megfigyelések.	Természetes környezet (élő).	Élővilág 5. o. (gyümölcsfák).
Vízfestés vagy színesceruza.	Térrendezés. A képtár tagolása.	Táblai rajzok TFSz. 57. Paál: Erdei út, 94. Levitán: Tavasz áradás, 244. Corot: Coubroni emlék, 392. Van Gogh: Nunneni fák.	Tematikus képalakítások.
Karton, színes papír, hurkapálca vagy gyufaszál. Konstruálás: makettkészítés, applikálás, vágás, ragasztás. Tollrajz.	Térkompozíció: makettkészítés. Dekoratív leegyszerűsítés.	Táblai rajzok.	Rajz 5. o. (táskamakett, útvonalrajz).

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
ciklus hó,	óra		
11.	40.	KA. 4. Vétlenszerű foltból realiztikus táj kialakítása – A valóság téri viszonyainak érzékel- tetése fákkal. – A térszerűség érzékeltetése a síkon. – A színek hangulati hatása.	A vonal és a szín kom- pozíciós szerepe. Egyensúlyos elrendezés. A térszerűség érzékeltetése a kifejező eszközökkel.
	41.	KA. 5. A fa mint forma ábrázolása (mintázá- sa is) – A fa mint forma mintázása. – A különböző fatípusok téri megjeleni- tése.. – A jellemző színhatás létrehozása.	A tömeg és a forma mint kompozíciós elem és kifejező eszköz. A szín kifejező ereje.
	42.	KA. 6. A fa ágainak összeépülése. Részei: ágak, rügyek metszete. – A térbeliség érzékeltetése. – A belső szerkezet megismerése és áb- rázolása. – A forma és funkció összefüggése. – A szín értelmező szerepe.	Kompozíciós elemek: vo- nal, forma, szín. A kifejező eszközök alkalm- mazása a testesség érzékelt- tésére.
III.	43.	KA. 7. Kitekintés a mesterséges formák vilá- gába (henger, kályhacső, locsoló, fahas- sáb, fahasogatás stb.) és önálló tervezés – Az ágak összeépüléséhez hasonló mes- terséges formák keresése és ábrázolá- sa. – Ilyen formák önálló tervezése.	A forma szerepe a kom- pozícióban. A kifejező eszközök önál- ló alkalmazása.
	44.	8. Műalkotáselemzés III. A görög építészet – A társadalmi viszonyok ismertetése. – A téralakítás, az építészeti szerkeze- tek, a díszítő elemek a görög építé- szetben. – A görög művészeti örökség.	Kiemelés formával, ará- nyokkal. A kifejező eszközök felis- merése a műalkotásokon.
	45.	9. <i>Tematikus asszociációk</i> : faültetés, faki- termelés, fafeldolgozás, favár, tuskóvár stb. – A valóság téri viszonyainak érzékeltetése, a termélység differenciáltabb kifejezése. – Arányok, részarányok, testesség érzé- keltetése. – A színviszonyok hangulati szerepe.	Kiemelés mérettel, színnel, kontrasztal. A rajzlap helyzetének ön- álló meghatározása. A testesség, a térszerűség kifejezése.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Monotípia a nyomat továbbfejlesztése ecsettel.	Térszerűség kifejezése.	A technika bemutatása.	Rajz 5. o. (más nyomatok).
Agyag vagy gyurma. Vízfestés, színesceruza.	Térkompozíció: mintázás. Távlati ábrázolás.	Táblai rajzok. TFSz. 172. Mondrián: Kék fa, 248. Csontváry Magányos cédrus.	Rajz 5. o. (mintázás, képalakítások).
Vízfestés. Ceruzarajz. Tollrajz.	Értelmező, magyarázó vázlatok. készítése.	TFSz. 165., 166., Táblai rajzok. 167., 168., 169. ábra szerkezeti rajzok.	Gyak. fogl.: 5. o. (szerkezeti rajzok).
Ceruzarajz. Tollrajz. Filctoll. Vízfestés vagy szabadon választott.	Szerkezetet magyarázó, értelmző rajzok.	Táblai rajzok. TFSz. 170., 175., 177., 178. ábra (szerkezeti rajzok).	Gyak. fogl.: 5. o. (szerkezet).
A tanultak rövid rögzítése a füzetbe.	A gyűjtőmunka további szorgalmazása. Esetleg makett.	Képek, diák. TFSz. 7. Delphoni színház, 23. Niké templom, 24. Castor-Pollux t., 25. Olypieion, 78. Erechteion, 86. Poszeidon templ., 61. Akropolisz.	Történelem 5. o. (görögök történelme).
Ceruzarajz. Vízfestés. Viaszozás.	Képalakítás: termélység, testesség érzékeltetése. Esetleg makett!	Tanulmányok tanulságai.	Élővilág, földrajz, rajz 5. o. anyaga.

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
13.	46.	10. Műalkotáselemzés IV. A görög szobrászat és festészet - a szobrászat és a festészet a görög művészetben. - A kifejező eszközök felismerése a műalkotásokon.	Kiemelés, fokozás szerepe. A kifejező eszközök fel- fedezése.
	47.	V. Feladatsor: Formára - térre - színre épülő. Kb. 10 óra. Tagolt, mesterséges forma (bögre). Műalkotáselemzés. Népművészet. 1. Népművészet III. Fazekasság. - A cserépedény készítésének techniká- ja, azok rendeltetése. - Díszítőanyai, motívumai és azok készítési módja.	A kompozíciós elemek és a kifejező eszközök megis- merése.
	48.	2. Hengeres forma (bögre) származtatása, rajzolása és festése. - A hengerforma származtatása, mintá- zása-létrehozása a térben. - A téri viszonyok, a testesség érzékel- tetése a síkon. - A színviszonyok tanulmányozása és ki- fejezése.	Vonal, forma, szín mint kompozíciós elemek alkal- mazása.. A kifejező eszközök egyre tudatosabb alkalmazása a testesség kifejezése érdeké- ben.
IV. 14.	49.	3. Mesterséges forma (bögre) vetületei és hosszmetszete. - Mesterséges forma (bögre) ábrázolá- sa vetületekkel (elöl-, felül-, oldal- nézet). - Mesterséges forma (bögre) hosszmet- szetének elkészítése. - A szín értelmező szerepe.	Egyensúly szerepe az ala- kításokban. A vonal és a szín szerepe a kifejezésben.
	50.	4. Szalagtanulmányok (vetülettel is) - Szalagformák megfigyelése és ábrázolá- suk vetületekkel és a nézőpontnak megfelelően. - A térszerűség érzékeltetése. - A színárnyalatok megkülönböztetése.	A vonal szerepe a kom- pozícióban. A vonal, a tónus, a fény- árnyék kifejező ereje.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Rögzítés a fűzetbe.	Gyűjtőmunka fokozása (mintázás!)	Rajz, kép, dia TFSz. 88. Váza, 95. Vázadísz, 130. Kőrő szobor, 200. Niké, 377., 378. Zeusz szob., 380. Milói Vénusz, 412. Falfestmény (Kréta).	Történelem 5. o. (görög történelem).
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - munkáját végezze megfelelő önállósággal, ésszerű szervezettséggel, fegyelmezetten, sajátítsa el az önálló ismeretszerzés módszereit; - legyen büszke múltunk értékeire, történelmi nagyjainkra; - feladatvállalásaival működjön közre a gyermekközösség fejlesztésében; - érezze át az alkotó munka szépségét; - fejlődjék fantáziája, gazdagodjék élmény- és érzelmvilága. 			
Rövid vázlat írása a fűzetbe.	A néprajzi gyűjtés fontossága.	Képek, diák. TFSz. 122., 185., 395. ábra (cserép). Ismerkedés a művészettel: 28., 29., 38., 39. ábra.	Más népművészeti ágak.
Agyag vagy gyurma. Ceruzarajz. Vízfestés, viaszozás.	Mesterséges forma mintázása és távlati ábrázolása.	Táblai rajzok. TFSz. 112. Gris: A könyv, 198. Teáscsésze h., 314. Matisse: Akvárium.	Rajz 5. o. (faábrázolás).
Ceruzarajz. Színesceruza. Filctoll.	Szerkesztés eszközökkel: háromnézetű vetületi ábrázolás.	Táblai rajzok.	Rajz 5. o. (előző vetületi rajzok).
Ceruzarajz. Színesceruza.	Vetületi és távlati ábrázolás.	Táblai rajz. TFSz. 162. ábra Naum: Ív.	Gyak. Fogl.: 5. o. (vetületi és távlati rajz).

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR – FORMA – SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
	51.	KA. 5. Fülek illeszkedése. Szeletek, koncentrikus körök ábrázolása. – Szalagformák térszerű ábrázolása. – A fülek illeszkedésének kifejezése. – Sugárirányú metszetek készítése. – Koncentrikus körök távlati ábrázolása.	A kompozíciós elemek tudatos alkalmazása. A vonal, a forma, a tónus alkotó jellegű alkalmazása.
15.	52.	KA. 6. Kitekintés a mesterséges (szabályos) formák világába – Hengerek, kúpok, csonkakúpok, térszerű ábrázolása. – Folyamatrajz készítése a bögre eldöntéséről. – Pohártervezés az eddigi ismeretek felhasználásával (forma-funkció összefüggése).	A tömeg és a forma kompozíciós szerepe. Az ismert kifejező eszközök felhasználása a térszerűség kifejezésére.
	53.	7. <i>Képalakítások</i> : reggelizés, edényvásár stb. – Események, élmények, elképzelések ábrázolása a térszerűség érzékeltetésével. – A termélység differenciáltabb kifejezése. – Arányok, karakter, színek harmóniájának kifejezése.	Képszerkesztés az egyenúly figyelembevételével. A kifejező eszközök tudatos felhasználása a kifejezés érdekében.
	54.	8. Műalkotáselemzés V. A római építészet. – A téralakítás, az építészeti szerkezetek, a díszítő elemek a római építészetben. – A társadalom tükröződése az építészetben. – A római művészet öröksége.	Kiemelés formával, mérettel. A kifejező eszközök felhasználása az épületeken.
V. 16.	55.	9. A megismert forma redukálása síkformára – Formakontraszt, pozitív-negatív forma kifejezése és létrehozása a síkon. – Az ismert mesterséges forma redukálása dekoratív alkalmazás (sor- és területdísz, plakát) céljából.	A ritmus, a szín, a forma szerepe a kompozícióban. A forma, a szín mint kifejező eszköz önálló alkalmazása.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Ceruzarajz. Színesceruza.	Térszerűség kifejezése, távlati ábrázolás.	Táblai rajzok.	Előző óra anyaga.
Ceruzarajz, tollrajz, filctoll.	Térszerű ábrázolás a nézőpontnak megfelelően.	Táblai vázlatok.	Rajz 5. o. (előző fázisrajzok).
Vízfestés, zsirkréta. Vízfestés. Zsirkréta.	Képalakítás: térmélység, mozgás, testesség kifejezése.	Mozdulatvázlatok.	Rajz 5. o. (tanulmányok).
Rövid vázlat. írása a füzetbe.	Gyűjtőmunka szorgalmazása (esetleg makett).	Képek, diák TFSz. 26. Pont du Gard, 32. Pantheon, 35. Kupolák, 63. Colosseum, 65. Pantheon-belső, 137. Titusz diadalíve.	Történelem 5. o. római történelem).
Konstruálás: vágás, ragasztás, színes papír, applikálás.	Összetett síkritmusok alkotása + - formákkal is. Dekoratív formákkal sor- és területdísz képzése, plakát készítése.	Táblai rajzok.	Rajz 5. o. (előző dekoratív munkák).

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
	56.	10. Műalkotáselemzés VI. A római szobrászat és festészet. - A szobrászat és a festészet a római művészetben. - A kifejező eszközök felismerése a műalkotásokon.	Kiemelés, fokozás, mozgás szerepe és kifejezése a műalkotásokon.
		<i>VI. Feladatsor:</i> Formára - színre épülő. Kb. 8 óra. Természetes síkforma (levél). Műalkotáselemzés. Múzeumlátogatás.	
	57.	KA. 1. Különböző levelek gyűjtése. Természetes síkforma (levél) ábrázolása - A karakter tanulmányozása, levélnyomatok készítése. - Foltfestés, színvázlat készítése a levelekről.	A vonal és a szín mint kompozíciós elem. A rajzlap alakjának átalakítása. A képméret, -forma önálló megválasztása.
17.	58.	2. Műalkotáselemzés VII. Színek szerepe a festészetben - A lokálszínek szerepe a festészetben. - A szín szerepe a XX. század képművészetében. - Vasarely és Klee művészete.	A szín fontossága mint kompozíciós elem és kifejező eszköz a műalkotásokban.
	59.	3. Természetes síkforma (levél) részleteinek megfigyelése: levélfelépítés, -karakter, -erezet rendszere - A különféle levelek befoglaló formája. - A forma-funkció összefüggése; a belső szerkezet megismerése és ábrázolása.	A vonal és a forma mint kifejező eszköz és kompozíciós elem.
	60.	KA. 4. Természetes síkforma (levél) részleteinek kinagyítása, a levél formájának redukálása-stilizálása.	A forma és a szín szerepe a kompozícióban. A kifejező eszközök önálló alkalmazása.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
Vázlatírás a füzetbe.	Gyűjtőmunka szorgalmazása (színvázlat készítése).	Képek, diák, TFSz. 102. Livia portréja, 146. Probusz császár, 147. Katona portréja, 202. Marcus Aurelius, 217. Táncoló nők, 270. Szomorú fej, 324. Dombormú, 336., 383. Theodora császárné és kísérete.	Történelem 5. o. (római történelem).
<p><i>Nevelési feladatok:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - rendelkeznek szilárd ismeretekkel és készségekkel az évi tantervi anyagban; - a szocialista hazafiság és a proletár internacionalizmus hassa át magatartását; - ápolja a haladó hagyományokat; - rendelkeznek a szocialista közösségi élet legalapvetőbb készségeivel és szokásaival; - óvja, gyarapítsa a társadalmi tulajdont; - a felnőttekkel szemben legyen tisztelettudó; - vegyen részt sétákon, kirándulásokon, múzeumlátogatáson. 			
Nyomatok (vízfesték). Akvarell.	Természetes síkforma ábrázolása.	A technika bemutatása.	Élővilág 5. o. (levéltípusok).
Rendszerezés a füzetbe.	Megfigyelések más alkotásokon is.	5. o. posztereij, képek, diák, TFSz. 238. Vasarely: A kályha, 247. Vasarely: Alakzat II., 400. Vasarely: Alapítvány, 401. Vasarely: Házbelső, 294. Klec: Börtönben.	Rajz 5. o. (műalkotás-elemző órák tanulságai).
Tollrajz. Monotípiá (levéldúc).	Értelmező, magyarázó vázlatok készítése.	Táblai rajzok. TFSz. 109. ábra (levél és virág szerkezetének értelmezése).	Rajz 5. o. (más értelmező rajzok).
Tollrajz. Színesceruza.	Értelmező, magyarázó vázlatok készítése.	Táblai rajzok.	Rajz 5. o. (más értelmező rajzok).

Tanítási		Tanítási óra anyaga TÉR - FORMA - SZÍN	Kompozíció, kifejező eszközök
hó, ciklus	óra		
		<ul style="list-style-type: none"> - A forma-funkció összefüggésén túl - a belső szerkezet megismerése és ábrázolása. - A szín értelmező szerepe. - A forma karakterének megragadása, stilizálás. 	
VI. 18.	61.	5. Természetes síkforma (levél) redukálása (sordiszek nyomattal, plakát, +- forma) <ul style="list-style-type: none"> - Forma- és színkontraszt, pozitív-negatív kifejezése és létrehozása a síkon. - Dekoratív alkalmazás: sor-, terülődisz, plakát. 	A ritmus, a szín, a forma szerepe a kompozícióban. Egyensúlyos elrendezés. A kifejező eszközök önálló alkalmazása.
	62.	KA. 6. Szabályos, mesterséges síkformák, visszavezetés a síkidomokra (mozaik) <ul style="list-style-type: none"> - A tanulmányozott természetes forma visszavezetése szabályos síkidomokra. - Mozaik készítése dekoratív elemekkel, síkidomokkal. - Levélmozaik létrehozása különböző nagyságú és formájú levelekből. 	Formára és színre épülő kompozíció létrehozása.
	63.	KA. 7. Mesterséges síkidomok helyzete a térben <ul style="list-style-type: none"> - Mesterséges síkformák térbeli helyzetének tanulmányozása. - A térbeli helyzet ábrázolása és a tanulások rajzi összefoglalása. 	A tér-forma-szín nagy összefüggéseinek megláttatása.
	64.	8. Múzeumlátogatás. Néprajzi anyag. <ul style="list-style-type: none"> - A helyi múzeum néprajzi anyagának megtekintése. - A néprajzi gyűjtés fontossága. 	A népi tárgyalakotó és díszítő művészet kompozíciói és kifejező eszközei.

Anyag és technika	Ábrázolási mód	Szemléltetés, műalkotás-elemzés	Koncentráció
<p>Konstruálás: vágás, ragasztás, színes papír, applikálás.</p>	<p>Összetett sikritmusok + – formákkal, különféle színű nyomattal. Plakát készítése, sor- és terüldísz képzése.</p>	<p>Táblai rajzok.</p>	<p>Rajz 5. o. (más dekoratív munkák).</p>
<p>Levélmózaik. Papírmózaik. Vágás, ragasztás, applikálás.</p>	<p>Terüldísz, plakát tanulságai alapján mózaik készítése.</p>	<p>Táblai rajzok.</p>	<p>Mértan 5. o. (síkidomok).</p>
<p>Ceruzarajz. Konstruálás: vágás, ragasztás színes papírból.</p>	<p>Térbeli helyzet kifejezése síkon.</p>	<p>Táblai rajz.</p>	<p>Mértan 5. o. (síkidomok).</p>
<p>A tanulságok összegezése.</p>	<p>Tanulmányi kirándulás.</p>	<p>Élő, tömeges szemléltetés.</p>	<p>Rajz 5. o. (népművészetről tanultak).</p>

Gondolatok műelemzésünk gyakorlatáról

II.

A műelemzés mint a fantáziafejlesztés, a képszerű látásmód és az asszociációs készség kialakításának eszköze

A mű megértésében, annak befogadásában az *intenzív képzelet- és képzetasszociációs tevékenységnek* meg a *belső vizualitás képességének* is jelentős szerepe van. Műelemzéseink során erre is tekintettel kell lennünk, különben nem tesszük tanítványainkat az írói, költői képzeletszárnyalás, a megalkotott képek és képzettársítások értő élvezőivé, látóivá.

Mivel csak elképzeltetésen át vezethet az út az irodalom ábrázolásmódjának, a művészi képszerűségnek a megértéséhez, ezért rendszeresen élnünk is kell az úgynevezett *fantáziafejlesztő feladatokkal*. Hadd említsünk meg egy-két ilyen jellegű feladatot: Te milyen akadályok elé állítottad volna a kiskondást? (Tündérszép Ilona) – Meséld el úgy a történetet a kiskereki csárdába betérő szegénylegényeknek, mintha te lennél a szolga! (A jámbor úr és a balga szolga) – Mit tettél volna Jancsi helyében? (János vitéz: A zsványok tanyáján) – Valódi helységneveket látsz a térképen. Válaszd ki azt, amelyik Neked a legjobban tetszik! Képzeld el, hogyan keletkezhetett ez a település, ha ez a neve! (A mondáknál) – Milyen találó nevet adnátok Pató Pál úrnak? – Próbáljuk meg az elbeszélés alapján Csoszogi bácsi munkáját, mozdulatait, beszédét megjeleníteni! – Most a történet megoldását elhallgatom. Nektek kell kitalálnotok, befejeznetek. Stb. Ehhez hasonló feladatok szinte bármelyik osztályban és bármelyik műfajhoz kapcsolódva adhatók. Állíthatjuk azt is, hogy legyen az rögtönzés, átképzeléses, önálló ötletet, szabad elképzelést kívánó, vagy kiegészítést, átalakítást, megjelenítést, dramatizálást kérő feladat, a gyerekek nemcsak élvezik, hogy szabadjára engedhetik fantáziájukat, hanem nagyszerű és fantáziadús teljesítményekre is képesek.

A képzelet fejlesztésével összefüggésben fontos feladatunk még az is, hogy kialakítsuk tanítványainkban a *képszerű látásmódot*. Az irodalom a maga megjelenítő erejével kedvező lehetőségeket teremt ugyan ehhez a munkához, de a vizualitás képességének fejlesztését műelemző gyakorlatunknak tudatosan is vállalnia kell. A költői és fantáziaképek pontos megfigyeltetése mellett annak láttatását segíthetjük elő, ha megtanítjuk őket képekben gondolkodni. Például: – Ady Dózsa György unokája című verse egyetlen kép. Mit láttat velünk a költő ezen a képen? – A földesúri kastélyt. Előtte az elkeseredett és forrongó parasztok kaszás tömegét. Élükön a költőt, aki az ő nevükben fenyegeti meg a rablóvárok urait. A vizualitást tovább mélyíthetjük, teljesebbé tehetjük, ha még szemléltetünk is, vagy Szabó Vladimír Dózsa népevel, vagy Derkovits Dózsa-sorozatával.

Az illusztrációnak, a képnek és a rajznak ugyancsak jelentős szerepe van a képszerű látásmód kialakításában. Indokoltak tehát az ilyen kérdések, feladatok is, mint például: – Milyen színekkel festened meg a jobbágyszekeret a szegénypórral és az úri hintót a dőlyfös kocsissal? – Figyeljük meg, hogy az író a fény és árnyék alkalmazásával hogyan érzékelteti Elekes Ferkó sorsának alakulását! – Készítsetek egy-egy rajzot, „képeslapot” az Alföldről Petőfi verse alapján. (A Dunától a Tiszáig nyúló róna képe – a kolompoló gulya – a vágató ménes – a lágyan hullámozó búza-

tenger – a susogó nádas – a dőlt kéményű csárda és környéke – a homályba vesző gyümölcsös, egy-egy távoli templomtoronnyal!) Az ilyen rajzos megoldás, amelyet a gyerekek egyébként mindig örömmel csinálnak, összekapcsolva a vers stílusképeivel, hanghatásaival, érzékletesen szolgálhatja a belső látás fejlesztését.

Nagyon hasznosnak bizonyul az is, ha emlékképeket idéztetünk meg a gyerekekkel, különféle (érzet-, képzet-, érzelem-, élmény-) memóriagyakorlatok segítségével, akár mindig az adott, épp olvasott, elemzett irodalmi műhöz kapcsolódóan. [13] – Mit éreznél, ha valaki hirtelen, váratlanul havat dobna a nyakad közé? (*József Attila: Favágó*: „... zúzvara hull szárnyas hajamra, / Csiklandani benyúl nyakamba”). – Mit éreznél, ha egy tölgyfa törzsén, kérgén húznád végig a kezedet? És ha bársonyón? („bársonyon futnak perceim”). – Mit éreznél, ha meztláb mennél egy homokos úton? (*Váci Mihály: Gyalog szerettem volna jönni*: „meztláb, hogy frissen érezzem, / ha felmelegszik a szülőföld / pora, mikor megérkezem”). Stb.

Nem feledkezhetünk meg a szem élesítésében korunk jellegzetesen képi művészetéről, a filmről sem. A filmművészet képi nyelvét fedeztethetjük fel tanítványainkkal az irodalomban is. *Petőfi Az Alföld* című versében a totál- és a közelképek művészi alkalmazását figyeltethetjük meg, láttatva azt is, hogy a nagytávoli képek nyugalmat árasztó csendjébe hogyan olvadnak bele a közeli hanghatásokkal párosult mozgalmassága. Ugyancsak a filmnyelv érhető tetten Szabó Lőrinc remek versében is:

„És ahogy én lekuporodtam,
Úgy kelt fel rögtön a világ,
tornyok jártak-keltek köröttem,
és minden láb volt, csupa láb,
Megnőtt a magas, a messze,
és csak a padló volt enyém,
mint nyomorult kis rab mozgottam
a szoba börtönfenekén.”

(*Lóczy óriás lesz*)

Hasznos eljárás az is, ha egy-egy kiválasztott részletből filmforgatókönyvet készítünk, megtanítva a gyerekeket, hogyan bontsák föl képekre és párbeszédre, látványra és hangra a szöveget. Az ilyen jellegű feladatok, nemcsak a képi gondolkodás és látásmód megértetését szolgálják, hanem egyúttal alapvető filmesztétikai ismeretekhez is juttathatják a tanulókat már az általános iskolában is. Erre pedig mindenképpen szükség van, mert „az irodalom, a zene, a képzőművészet mellett a filmhez érteni: ez is a modern műveltség követelménye”. [14]

Úgy gondoljuk, hogy a képszerű látásmód alakításában, formálásában nem hagyható figyelmen kívül a tanár elképzeltető, színes, megjelenítő beszéde sem. A nyelvi elszürkülés veszélye bizony bennünket is fenyeget.

Ugyancsak rendszeresen fejlesztenünk kell tanulóink *asszociációs készségét* is, mert a művészi szövegben igen gyakran sajátos és újszerű szó- fogalomkapcsolatok jönnek létre, és minél szokatlanabb a kapcsolat két szó, két fogalom között, összekapcsolásukhoz annál intenzívebb fogalom-, illetve képzetasszociációs tevékenységre van szükség. [15]

Ezt a készségfejlesztést is összeköthetjük az elemzett művek mozzanataival, jelzőivel, hasonlataival, metaforáival, szimbólumaival stb. Egy egyszerű metafora is – „*Mindkettőjük szíve lett puszta, hideg tél.*” – intenzív képzetasszociációt indíthat meg: üres – néma – dermedt – élettelen – halál. Van, amikor a külső hasonlóságon alapuló kapcsolatteremtés mellett a belsőre is oda kell figyelniünk. József Attila a falu külső képét és lakóinak életét egy találó hasonlattal jellemzi:

*Minu egy tányér krumplipaprikás,
lassan gőzölög lusta,
langy estében a piros palás,
rakás falucska.*

(*Falu*)

Itt tehát fel kell tárnunk egyrészt a piros palás háztetők színe, formája és a paprikás lében úszó krumplihasábok, a gőzölgő étel és a vacsorafőzés füstjébe burkolózó házikók közötti hasonlóságot, másrészt pedig arra is gondolnunk kell, hogy a krumplipaprikás bizony szegényes, egyszerű és ennélfogva igen gyakori, jellegzetes paraszti étel volt József Attila korában.

Sokszor egy-egy vers elemzése ebben az asszociációs tevékenységben merül ki. Ilyenkor a szavak és szókapcsolatok aktivizálta valamennyi lehetséges képzeten kell végigvezetnünk tanulóink képzeletét. Például *Kiss Benedek Anyám vasal* [16] című versének befogadásához, szépségeinek élvezetéhez is ez az egyetlen célravezető út.

Gyolcs havakba gyöngycseppeket hint,
táltosa havat, gyöngyöt ropogtat;
hómező, ropog a keményített ing,
porlik a göngy, lesz homlokán csillag.

Kötőféken tipródó táltos,
villanyvasaló, anyám lova:
csikókorodban parázsón tartott –
löként se rügd meg kezét soha!

A cím már sejteti, hogy a vers a költő édesanyjáról szól, aki – talán a fia számára – inget vasal. A gyolcs havak nem más, mint a fehér ing. Az ing és a hó színének egyezése a kép alapja. A gyöngycseppek a keményített ingre hintett csillogó, guruló vízcseppek. A tüzes táltos maga a vasaló. A nyelvi szójáték alapján is elfogadhatjuk annak. (Melyik a legtüzesebb ló? A vasaló.) Egyébként úgy is viselkedik, mint a legelésző ló. Lassan halad előre a fehér ingen, a hómezőn. Még halljuk is, hogy ropogtatja a „füvet”. A keményített ing meg a tüzes vasaló nyomán eltűnő vízcseppek hanghatása alapján a megegyezés ugyancsak természetesnek tűnik. És mivel nem akármilyen lóról van szó, hanem táltosról, természetes, hogy havat, gyöngyöt ropogtat. Jó étvágya következtében szinte porlik a gyöngy, gőzzé válik a vízcsepp. Ha mohó legelészése közben egy-egy vízcsepp tüzes homlokára fröccsen, nyomban fehér folttá változik. Megint újabb egyezés, mert a ló homlokán ténylegesen előfordulható, csillagra emlékeztető fehér foltra gondolhatunk. A kötőfék is – a vasaló zsinórja – hasonló képzettársításra jogosít fel. A nyugtalanul ide-oda mozgó vasaló mintha tényleg a „féken tartás” következménye lenne, ezért is tipródik. Ha ezeken a képzettársításokon végigzongoráztunk, már nem érint váratlanul, hogy táltosunkat csikókorában – a faszenes vasalók korát kell megidézünk – parázsón tartották, parazsat evett, mint az igazi mesebeli táltosok. A lórúgás éppúgy halálos lehet, mint az áramütés. Ezért kéri a költő édesanyja táltosát, hogy löként se rügd meg kezét soha.

Még egy belső kapcsolatteremtésre is gondolnunk kell. A táltos a mesék világát idézi meg számunkra. Azt a világot, ahol csak a jó és mindenkor becsületes mesehősnek lehet varázseszköze, csodalénye, táltosa, akit viszontagságos útján az önzetlen szeretet és az igazság vezérel. Ezért is izgulunk érte és féltjük őt. Ilyen mesehőssé változik szemünkben a költő édesanyja is. Ezzel a rejtettebb, áttételesebb belső kapcsolatteremtés útján sejthetjük, érzékelhetjük, hogy mennyire is szereti és tiszteli édesanyját a költő. És mivel ezt tétélesen nem mondja ki, ezáltal válik a vers igazán művészi és meggyőzővé.

A kifinomult és gyorsan kapcsolódó asszociációs készségre különösképpen szüksége lesz tanítványainknak a mai, a modern irodalom befogadásában. Gondoljunk csak arra, hogy fiatal lírikusaink milyen gyakran élnek neologizmusokkal, amelyek között sok a távoli asszociációkat összekapcsoló metaforikus összetett szó. [17] Például:

Kevéske volt ő verni engem,
Erős volt hozzá fűszál-testem.
(Apáti Miklós: Anyám)

Emlékére örökmécs
legyen a szemem
zászló parázs-pirosát
sebként viselem.
(Kiss Dénes: Petőfi)

A műelemzés mint a stílusérzék, a nyelvesztétikai érzékenység fejlesztésének eszköze

A mű megértésének és megértetésének nélkülözhetetlen tényezője a stíláriskalkat. [18] Megfigyeltetése, alaposabb vizsgálata nemcsak a műközpontúságot erősíténé, a műhöz való közelebb kerülést jelenténé, hanem egyúttal elő is segiténé annak a szakadéknak a megszüntetését, amely a nyelvi órákat az irodalmi óráktól elválasztja.

Elemzésünknek ezért a nyelvi elemek stílusértékére is ki kell terjednie, azaz arra a kifejezőerőre, érzelmi-hangulati többletre, mely a kérdéses elemet: szót, szerkezetet, alak- és mondattani jelenséget „közömbös” szinonimapárjától megkülönbözteti. [19] Csak ezáltal alakulhat ki tanítványainkban az a stílusérzék és nyelvesztétikai érzékenység, amely megkönnyíti az író „rejtett” szándékának megértését, az írói alkotás titkaiba való mélyebb bepillantást.

Szinte minden elemzendő mű lehetőséget ad arra, hogy Miért is „szép”, „kifejező” vagy „találó?” kérdéssel a nyelvi esztétikumra irányítsuk a tanulók figyelmét a jelentés, a hangulat és a zeneiség szempontjából egyaránt. Ez távolról sem azt jelenti, ahogy ezt már többször is hangsúlyoztuk, hogy a stilisztika tanult kategóriáira keressünk példákat, hanem a mű tartalmát, hangulatát, az írói szándékot leginkább tolmácsoló nyelv művészi formáit kell feltárnunk.

Egy-egy jellemző mozzanatot megragadó stíluselemzés mellett olykor átfogóbb, nagyobb teljességre törekvő vizsgálódást is végezhetünk, 5–6. osztályban éppúgy, mint 7–8. osztályban. A megközelítési mód természetesen más lesz. Kitűnő stílusérzékfejlesztő megoldás például – a kisebbek részére – a „Játék a Kutyatárral”. [20] Weöres Sándor jól ismert, a gyerekek körében igen kedvelt verséről van szó:

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

- Játsszunk el ezzel a pár sorral! Próbáljuk elmondani a verset kecskével.
- „Mekeg utca bárom alatt / megnyitott a kecske-tár.”
- A válasz jó is, meg rossz is. Miben jó?
- A mekeg és a harap azonos szótagszámú, így a helyettesítés után is megmarad az eredeti ritmus.
- És miért rossz?

- Mert a kutyabarapásnak nem a kecskemekegés a megfelelője. Inkább az Ugat' utcát lehetne vele helyettesíteni.
- Keressünk akkor a Harap utcának jelentés szerint megfelelő kifejezést!
- „Dőf utca három alatt | megnyílt a kecske-tár.”
- Jelentés szerint jó. Mi sántít azonban?
- A ritmus, mert a dőf egy szótaggal rövidebb. „Dőf utca három alatt | megnyílt a kecske-tár.”
- Dőf utca erőltetett hangzik. Még jobb lenne igével helyettesítenünk.
- „Öklel utca három alatt | megnyílt a kecske-tár, sippal dobbal megnyitotta | Kecskéfűlű Aladár.”
- Jó. Most nézzük meg azonban az eredeti vers első sorát. A két ütem milyen hanggal kezdődik?
- Harap utca három alatt... Azonos. Akkor így lenne jó, hogy „Öklel utca ötven alatt...”
- Igazítanunk kellene hangrend szempontjából a Kecskéfűlű Aladárón is!
- Legyen akkor Kecskéfűlű Elemér!
- Így meg a rimelést borítjuk fel. Stb.

Kitérhetünk még a továbbiakban arra is, hogy azt senki se mondja: „Megállj, te kecskfűlű!”, de azt már igen, hogy „Te kutyafűlű betyár!”. Az átalakítás megváltoztatta a vers zeneiségét is, mert az *e* és az *ö* magánhangzók kerültek túlsúlyba, s ezek még sem közelítik az *a* és az *á* hangzók öblös zeneiségét. Stb.

Erről a játékos formáról igazán elmondhatjuk, hogy hatékony stílusnevelő eszköznek bizonyult. Nemcsak izlelgethették a tanulók a szavak jelentését, hangulatát, zeneiségét, hanem a vers természetrajza is sok vonatkozásban feltárult előttük, mégpedig úgy, hogy egyúttal bizonyítást is nyert az eredeti megbonthatatlansága és gazdagsága.

A magasabb osztályokban – éppen alapozó, stílusfejlesztő munkánk következtében – még teljesebb, elmélyültebb lehet nyelvi-stilisztikai elemzésünk. Itt már a játékos forma sem indokolt mindenkor. Az alkotás titkainak felfedezése önmagában is izgalmas feladat lehet. Ennek illusztrálására csak egy részletet ragadunk ki *Jan Drda Magasabb szempontból* című kitérő elbeszéléséből, mégpedig azt a drámai feszültségű részt, amikor a novella hőse mint osztályfőnök „eleget tesz” a tanári kar megbízatásának.

Tömör, de nagyon jellemző megállapítással kezdődik ez a rész: „Mintba üres lenne a betedik osztály.” A feltételes módú igealak jelzi, hogy ott vannak, csak néma, dermedt csöndben ülnek. Az üres melléknév itt ezzel a jelentéstartalommal párosul. E szokatlan és természetellenes állapot érzékeltetését csak fokozza az utána következő kérdőmondat a maga ellentétes tartalmával. „Hol van az örökös zsváj, a mébraj zúgásához basonló zsvibongás?” Ami az iskolai élethez, annak természetes felszabadultságához tartozik: „zsváj”, „zúgás”, „zsvibongás” (hangutánzó szavak) nincs többé. Természetes, emberi rendjéből fordult ki a világ, ahogy ezt a kortárs, *Radnóti Miklós* is kifejezi egyik versében:

Járkálj csak, halálraitélt!
bokrokba szél és macska bútt,
a sötét fák sora eldőlt
előtted; a réműlettől
fehér és púpos lett az út.

A hetedik osztály diákjai is „teljesen mások, mint tegnap”. „Úgy ülnek le, mint a gépek.” A hasonlat találó. Minden mozdulatuk gépies, érzelem- és léleknélküli. „Nem osztály többé. Nem is közösség már.” A két „nem” tagadószóval kezdődő egymás utáni mondat is valami különös értelmet kap, az egymás közötti őszinteség és kitérő, az összetartó emberi kapcsolatok hiányát hangsúlyozza. Magányosságukra, zárkózottságukra a „begubózva” metaforikus kifejezés utal.

Ebbe a dermedté vált, „félelemben – vagy a gyűlöletben?” (erre a kérdésre csak a novella művészi befejezése derít fényt) begubózott osztályba lép be a tanár felfokozott izgalommal, belső feszültséggel. Lelkében végbemenő nagy küzdelmet az író külső jelenségek leírásával teszi érzékletessé, hitelessé: „*bangja elfül*”, „*nem kap levegőt*”, „*dadog*”, „*feláll, hogy gégeje felszabaduljon*”. Szánalmunk csak fokozódik, amikor az író tekintetünket ebben a drámai pillanatban is „*szegényes*”, „*gyűrött*” zakójára, „*képüposodott*” (jelzők) nadrádjára irányítja, hogy azután e szürke külső mögött annál jobban megcsodálhassuk a lenézett kisember erkölcsi nagyságát és bátorságát. Mert nem az a bátor ember, aki félelem nélkül hajt végre vakmerő dolgokat, hanem az, aki fél, és minden félelme ellenére teljesíti kötelességét. Ezt tette a novella hőse, a tanár úr is. „*Nagy erőfeszítéssel lélegzetet vett, aztán egyszerre a fuldokló sietségével, aki, fél, hogy elmerül, felkiáltott* (képzetasszociációs erejű kifejezések): – *Magasabb erkölcsi szempontból ... csak azt az egyet mondhatom maguknak: a zsarnokot meggyilkolni nem bűn!*”

Megrendítő vallomása pillanatában a gúnynévre alkalmat adó „*ócska, komolytalan frázis egyszerre új, rettenetes értelmet és jelentőséget kapott*” (jelzők). És miután kimondta a megszenvedett igazságot, a feszültség is feloldódik. Ezt jelzi a nyugalmat árasztó mondathömpölygés is. Ez a „*nagy benső nyugalom*”, az igazság iránt érzett „*égő vágy*” (jelzők) ad legyűrhetetlen erőt ahhoz, hogy kimondja azt is, amiért három diákját kivégezték: – „*Én is ... helyeslem a Heydrich ellen elkövetett merényletet!*” „*Lassan, csöndesen*” (határozók) mondta, hisz az erkölcsi bátorsághoz, a becsületes hazafiúi helytálláshoz nem is illene a melldőngető hangoskodás, mint ahogy az osztály tiszteletadása is a maga némaságával mond a legtöbbet („*Hűsz betedikes állt előtte vigyázzban, felemelt fejjel, lángoló szemekkel.*”): mélyen átértett megbecsülést tanáruk iránt és egyúttal hősi elszántságot is.

Talán hangsúlyoznunk sem kell, hogy ez a fajta műelemzési gyakorlat, amelyről most szóltunk, az említett készségek, képességek tudatos és tervszerű fejlesztése mellett a *szövegre koncentráció fontosságát is messzemenően szem előtt tartja, sőt kimondottan erre épít*. Így eleve kizár mindenfajta vulgarizálást, belemagyarozást, szólamszerűséget és sablonosságot. Az sem lényegtelen, hogy a műelemzésnek ez a szemlélete a szöveg nagyfokú tiszteletben tartása mellett, annak pontos megfigyelésére is nevel, „mert intenzív figyelem, magas fokú koncentráció szükséges ahhoz, hogy egy, akár viszonylag egyszerű irodalmi mű egymást időben s lineárisan követő jelei közt fölfedezze az ember azokat a térbeli s nem lineáris összefüggéseket, amelyekből fokozatosan fölépül a mű rejtett összefüggésrendszere, jelentést sugárzó struktúrája.” [21]

Az elmondottakkal végső soron azt kívántuk hangsúlyozni, hogy a műelemzésben sohase célt, műtől, befogadótól függetlenített műveletet lássunk, hanem eszközt, az esztétikai élmény tudatosításának, a műértéshez nélkülözhetetlen képességek tervszerű kiművelésének legcélravezetőbb eszközét. Mivel maga a műalkotás ezeket a képességeket szinte egyszerre követeli meg, így fejlesztésük sem külön-külön, hanem rendszerint együttesen történik. Bár elképzelhető, hogy egyik-másik – műtől, a tanulóknak készség- és képességszintjétől meghatározottan – erőteljesebben előtérbe kerül, dominánsabb elemévé válik műelemző óránknak éppen az általános iskolában folyó tudatos megalapozás érdekében.

Úgy véljük, hogy a műelemzésnek ez a szemlélete és gyakorlata nemcsak elősegítheti az általános iskolai műelemző munka színvonalának emelkedését, hanem megbízhatóbb alapot is teremthet az elmélyültebb olvasás, az egyre tudatosabb műértés számára. Mert „nemcsak az íróknak van szükségük arra, hogy megértsék őket. Elsősorban az olvasóknak, azaz mindnyájunknak ... , hogy megértsük önmagunkat és a világot, melynek megváltoztatására hivatottak vagyunk.” [22]

FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

- [13] *Hankiss Elemér*: Közérthető mű, műértő olvasó. 39. l. Művészet és közérthetőség. Akadémiai Kiadó, 1972.
- [14] *Balázs Béla*: A film, Gondolat Kiadó, 1961. Filmkultúra, Szikra kiadás, Bp. 1948. 9–10. l.
- [15] *Hankiss Elemér*: i. m. 27. l.
- [16] *Baka István*: Beszélgetés arról, hogy szép-e a krumplipaprikás és hogy táltos-e a villanyvasaló, Kincskereső, 1976:3., 25–26. l.
- [17] *Hoffmann Ottó*: Anyanyelvi nevelés az általános iskola felső tagozatában. Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 199. l.
- [18] *Harsányi Zoltán*: Stiluselemzés I. Tankönyvkiadó, Bp., 1969. 5. l.
- [19] *Szathmári István*: A nyelv elemek stílusértékéről, Néprajz és Nyelvtudomány, XI. Szeged, 1967. 36. l.
- [20] *Horgas Béla–Levendel Júlia–Trencsényi László*: A gyerekek másképpen olvasnak, Minerva, Bp., 1976. 38. l.
- [21] *Hankiss Elemér*: i. m. 23. l.
- [22] *Csalog Judit*: Korszerű-e irodalomtanításunk, Valóság, 1972:3. 96. l.

Kellemes karácsonyt és eredményekben gazdag új esztendőt kíván minden kedves Olvasójának, Munkatársának

*a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

A rendszerek tanítása az általános iskola 3. osztályában

Az első és második osztályban megszilárdult a tanulóknak, hogy a körülöttünk levő dolgok mind anyagi eredetűek. Az anyag igen sokféleképpen jelenik meg. Megtanulták, hogy annál gazdagabb világ tárul fel előttük, minél több érzékszervüket használják, s ez a kör még tovább bővül, ha a mérőeszközöket is segítségükre hívják.

Az anyag létezési módja a mozgás, változás, kölcsönhatás. Bár már erről is van fogalmuk a tanulóknak – hiszen eddig is megfigyelhették a változásokat – a 3. osztály feladata mégis ennek aprólékosabb megfigyelése, törvényszerűségek felismerése.

„Szabályjátékot” már elég sokat játszottak a tanulók, megtanulták, hogy a bizonyos módon felírt számpárosításokhoz ki lehet találni a szabályt, a törvényszerűséget, s mi módon lehet ellenőrizni annak helyességét. A természettel is ezt tesszük, ki akarjuk fürkészni a játékszabályokat, s bár a matematikában sem mindig volt könnyű, itt még sokkal nehezebb a dolognak.

Nehezebb, hiszen sokkal többféle tárggyal, dologgal kell és lehet operálni, s gyakran a felismerni kívánt szabály nem látható, vagy csak mérés során derül ki a változás. Tovább nehezíti a dolgot, hogy a felismerni kívánt szabályok általában absztrakt dolgokra vonatkoznak (sebesség, erő, energia stb.), s ráadásul nem lehet kialakítani ezeket a fogalmakat előbb s azután a törvényszerűséget felismertetni e fogalmak között, mert legtöbbször e fogalmakat éppen úgy definiáljuk, hogy az a valami, ami ebben vagy abban a folyamatban állandó vagy változó.

Egy-egy fogalom absztrahálása, s a rá vonatkozó szabály felismerése tehát párhuzamos folyamat, együtt kell hogy végbemenjen, s ez a nagyon nehéz feladat.

Eddig megtanítottuk a tanulókat, hogy a világ igen sokrétű, s számtalan tulajdonságot ki lehet választani a vizsgálódás céljára, most pedig meg kell tanítanunk őket arra, hogy az absztrakció érdekében bizonyos dolgokat figyelmen kívül szabad hagyni. A dolgok végtelen sok láncon függenek össze egymással, egyetlen testet sem lehet kivonni más testek hatása alól (nincs abszolút zárt rendszer). Másrészt, ha sikerülne, ennek semmi értelme nem volna, mert az önmagában létező dolognak semmi hatása a világra.

Meg kell tanulni, hogy ha egy adott kölcsönhatási formát vizsgálunk, akkor bizonyos dolgok összetartoznak, mások nem. Az adott kölcsönhatásban részt vevő dolgok rendszert alkotnak, s minden, ami ebben a kölcsönhatásban nem vesz részt, az rendszeren kívüli. (Pl. a forró tea és a hideg csésze hőhatás szempontjából zárt rendszer, csak egymásra tudnak hatni, s most nem számít, hogy mindkettőt vonzza a föld, avagy az asztalon nyugszik, vagy tálcára téve sétálunk vele). Rögtön megváltozik a helyzet, ha nem a hőszigetelő asztalra teszem, hanem hideg kőlapra avagy a villanyrezsó lapjára. A „zárt rendszer” nyitottá vált, mert a csésze–tea rendszer *hőhatás szempontjából* más dolgokkal is kölcsönhatásba lépett. Ugyanaz a dolog zárt rendszer lehet egy kölcsönhatás szempontjából, nyitott más szempontból. (Pl.: rugalmas acélgolyó hőhatás szempontjából zárt egység, míg nyílt rendszer más golyókkal a mechanikai ütközések szempontjából.)

Ísmét csoportosítunk tehát, de most a csoportosítás alapja a *kölcsönhatás típusa*, s most nem elég a csoportosítás szempontját megnevezni, hanem azt is el kell dönteni, hogy a csoportosítás teljes-e, minden lehetséges tárgy egy csoportba került-e (azaz zárt-e a rendszer) vagy vannak-e még dolgok, amik a rendszerünkkel kölcsönhatásba léphetnek (azaz nyílt rendszer-e). A teljességre való törekvésre most lényeges szempont; hiszen a felismerésre szánt törvényszerűségek, fogalmak, megmaradási elvek, s ezek csak zárt rendszerre igazak! Ha később azt látjuk, hogy valami, aminek meg kellene maradnia, az megváltozik, akkor bizonyosak lehetünk benne, hogy valamilyen kölcsönhatást nem vettünk figyelembe (vagy a fogalmuk nem teljes). Azt is meg kell vizsgálni, hogy a kölcsönhatás hogyan jön létre, a kölcsönható testek között mi változik, és hogyan. A változás *iránya* is fontos *külön-külön* minden testnél, mert ez is újabb törvényszerűség (pl. energia-energiamegmaradás) felismerése felé vezet.

Természetesen ezeket a didaktikai célokat a nevelőnek kell előre jól ismernie, a tanulóknál elég, ha ez a tanórák során alakul ki.

Lássuk, hogyan valósult ez meg a következő három órában!

RENDSZEREK

Az óra célja

Az élettelen és élő anyagok csoportosítása egymásra hatásuk alapján. Az anyagi rendszerek és a kölcsönhatás fogalma.

Szükséges anyagok, eszközök:

Gyufásdoboz, gyufa, gyertya, borseszégegő, főzőpohár, jégkocka, ceruza, radír, papír, olló, só, víz, cukor, acélgolyók, friss plasztilgolyók, mágnes, apró szög, zseblámpa teleppel és izzóval, applikációk.

Javaslat az óra menetére

I. A táblára azoknak az élő és élettelen anyagoknak, testeknek, tárgyaknak a képeit helyez-zük el, amelyeket a tanulók 1. és 2. osztályban megismertek, felismertek, összehasonlítottak, megkülönböztettek, egymáshoz rendelték.

A táblára javasolt applikációk:

Nyúl, fácán, burgonyabogár, szarka, búza, kukorica, cukorrépa, napraforgó, burgonya, golyók, hal, szünnyog, béka, szitakötő, galamb, légy, ló, macska, egér, tyúk, veréb, kutya, szarvasmarha, sertés, szarvas, harkály, sárgarépa, uborka, paprika, paradicsom, karalábé, bab, szilvafa, almafa, almamoly, szappan, gyöngyvirág, cigaretta, só, cukor, olló, cipő, kés, kulcs, villa . . .

Tekintsük át frontálisan a különböző *csoportosítási lebetőseket!*

Emeljük ki:

- anyagukat,
- halmazállapotukat,
- felépítésük közös vonásait,
- az élőlények koncentrikus csoportosításait,
- az élőlények vertikális csoportosításait!

II. Ezen az órán egy egészen új szempont alapján csoportosítunk. Azok az anyagok tartozza-nak egy csoportba, amelyek képesek *egymáson* valamilyen *változást* létrehozni!

1. Tanári bemutató kísérletek:

a) A rugóval ellátott *könnyen mozgó kiskocsin* a rugót cérnával összekötjük, és egy golyót helyezünk az összekötött rugó elé. A cérnaszálat elégetve a golyó és a kiskocsi ellentétes irányban elmozdul.

b) *Parafadugóval lezárt kémcsőben vizet melegítünk.* Bizonyos idő múlva a keletkezett gőz a parafadugót kivágja.

c) *Főzőpohárba kevés ecetet öntünk. Tojásbélj vagy mézskődarabkákat szórunk bele. A tojásbélj bomlik, az ecet pezseg.*

Elemzés:

- kiindulási helyzet (ecet, tojásbélj),
- kapcsolatteremtés (tojásbélj szórása az ecetbe),
- változás (tojásbélj bomlik, ecet pezseg).

2. *Tanulói kísérletek:*

a) Tegyünk tálcákra sokféle anyagot, amelyek közül a gyerekek szabadon csoportosíthatnak: gyufásdoboz, gyufa, gyertya, főzőpohár, jégkocka, ceruza, radír, papír, olló, só, víz, cukor, acél-golyó, friss plasztilin golyó...

b) 2-4 tanulóknak jusson egy tálca.

Soroljuk fel milyen anyagok vannak a tálcákon! Keressünk olyan kapcsolatot az anyagok között, amelyekkel ha valamit csinálunk, változást észleljünk! Pl.: papír-olló, radír-ceruzanyom, főzőpohárban jégkocka-gyertya...

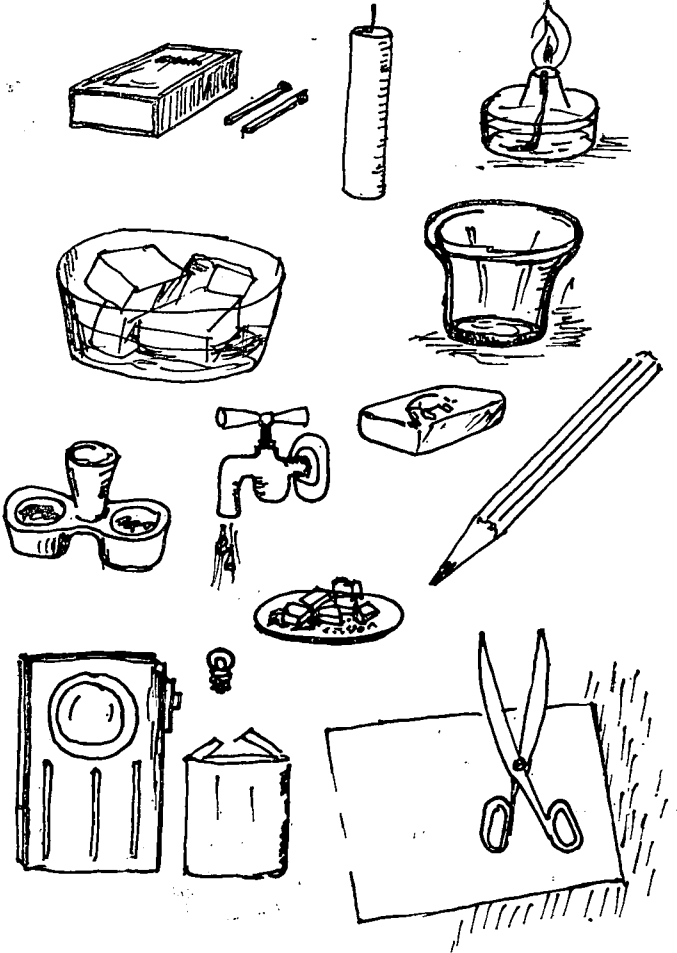
<i>Kiindulási helyzet</i>	<i>Kapcsolatteremtés</i>	<i>Változás</i>
1. só + jégkocka	a jég szószása	jég elolvad, só feloldódik
2.
3.

c) *Tapasztalat:* a kapcsolat mindig kölcsönös. Mindig valamilyen változással jár. Ha az egyik test hat a másikra, akkor a másik is hat az egyikre. Ezt a jelenséget nevezzük *kölcsönhatásnak*.

III. *Rögzítés:*

Oldjuk meg a munkalap feladatait!

Az első feladatnál a rajzon szereplő anyagok, illetve tárgyak (gyufásdoboz, gyufa, gyertya, borszeszégő, főzőpohár, jégkockák, radír, ceruza, olló, papír, zseblámpa, telep, izzó) között keressük meg a lehetséges kapcsolatokat:



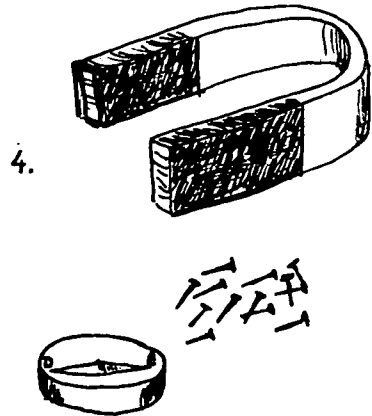
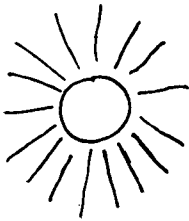
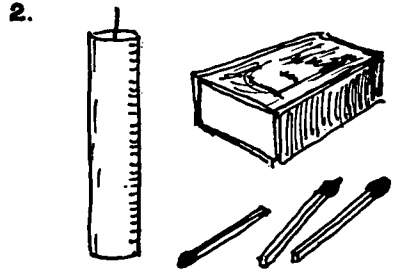
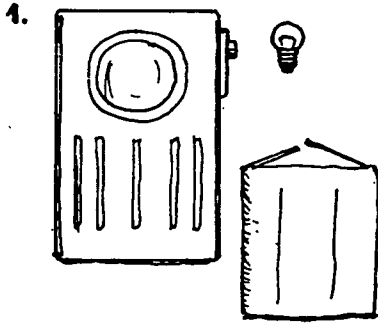
- gyufásdoboz-gyufa,
- gyufásdoboz-gyufa-gyertya,
- zseblámpa-telep-izzó,
-
-

A második feladatnál végezzünk kísérleteket a különböző kölcsönhatásokra az első feladatban szereplő anyagokkal, illetve tárgyakkal!

Kiindulási helyzet	Kapcsolatteremtés	Változás
1. só + jégkocka	a jég sózása	jég elolvad, só feloldódik
2.
3.

A harmadik feladatként egy piros golyót lökjünk az álló kék golyóhoz! A kék golyó elmozdul, a piros golyó megáll. Ha a piros golyó hatott a kék golyóra (elmozdította), akkor a kék golyó is hatott a piros golyóra (megállította). Ezt nevezzük kölcsönhatásnak.

A negyedik feladatban négy rendszert láthatunk a rajzon, melyeknél a rendszer tagjai kölcsönhatásban vannak egymással.



1. zseblámpa–telep–izzó (elektromos kölcsönhatás).
2. Gyufásdoboz–gyufa–gyertya (hőtani kölcsönhatás).
3. Nap–cserép (földdel)–növény (biológiai kölcsönhatás).
4. Mágnes–szög–iránytű (mágneses kölcsönhatás).

A feladatok megbeszélése után tudatosítsuk a rendszer fogalmát!

Valamilyen szempont alapján összetartozó tárgyak és anyagok csoportját rendszernek nevezzük.

Megjegyzés: Jó, ha a tanulók a következő órára olyan anyagokat gyűjtenek közvetlen környezetükből, amelyek valamilyen rendszerbe csoportosíthatók.

RENDSZER – RÉSZRENDSZER

Az óra célja:

Az első osztályban az élőlényeknél megismert egész és rész kapcsolatának kiterjesztése az élettelen anyagokra. A részrendszer (alrendszer) fogalma.

Szükséges anyagok, eszközök:

Vázában vágott virág, mágnes, iránytű, vasteszélék, gyufásdoboz, gyufa, főzőpohár, borszeszegő, *applikációk:* virágzó körtefa, körte, mag, növény és részei, állat és részei, ember és részei...

Javaslat az óra menetére:

I. Az első osztályban a gyerekek foglalkoztak az élőlények (növény, állat, ember) megfigyelésével, érzékszerveinkkel leírható tulajdonságaikkal.

Applikációs képek segítségével röviden ismételjük át a közös vonásokat, a részek felismerésével, összehasonlításával. Kapcsolódhatunk az alaphalmaz, részalmaz viszonyához is. A rendszerek vizsgálatát terjesszük ki a természetre is.

Pl.: Nap, Föld, ember egy rendszert alkot, akkor részrendszere az ember és Föld...

Rendszer a szobában levő akvárium, akkor részrendszere az akváriumban található növényvilág...

Ajánlatos igen sok, a gyerekek által hozott példán át is vizsgálni az egész–rész viszonyát. Minden esetben *kiemeljük az egész és rész fogalmát, ezek kapcsolatát.*

II. A közvetlen környezetünkből összegyűjtött anyagok csoportosítása kölcsönhatásuk alapján, amelyek külön-külön önmagukban is egységesek, összetartozónak tekinthetők.

Beszéljük meg:

1. A tanterem berendezéseivel együtt összetartozik.

Rendszer. A berendezések önmagukban is egységek.

2. Főzőpohárban vizet forralunk borszeszegővel.

A főzőpohár, a víz, a meggyújtott borszeszegő, a levegő egymással kölcsönhatásban vannak, tehát rendszert alkotnak. Külön-külön is összetartoznak.

3. Vizsgáljuk meg a vázában levő vágott virágot! A váza, a víz, a virág, a fény összetartoznak, kölcsönösen hatnak egymásra. Rendszert alkotnak. A váza, a víz, a virág, a fény részei a rendszernek...

Igyekezzünk bőszéges tényanyagot biztosítani az óra céljához! A kísérletek bemutatásakor a tanulók állapítsák meg a lehetséges kapcsolatokat, a létrejött változásokat.

Tapasztalat:

Minden rendszer egy nagyobb rendszer eleme, és minden rendszer részrendszerekből épül fel.

III. *Rögzítés*

Oldjuk meg a munkalap feladatait!

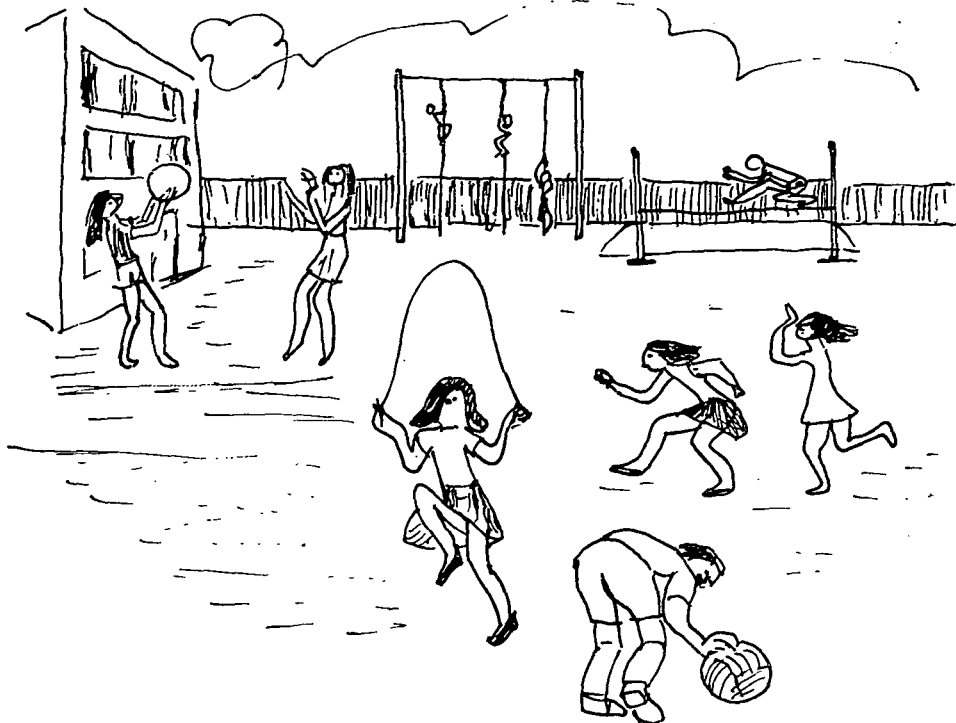
A harmadik osztály testnevelésórán van az udvaron.

A feladatban, a rajzon, az iskolaudvar egyik részében három csoportban kötélmászás, ugrás, labdázás, másik részében kötetlen játék van.

Ha a kötélmászók csoportja rendszer, akkor aki éppen kötelet mászik, részrendszer.

Ha a harmadikosok egy rendszert alkotnak, akkor a kötélmászók csoportja részrendszer.

Ha az udvaron levő összes gyerek egy rendszer, akkor a harmadikosok részrendszert alkotnak.



ZÁRT ÉS NYÍLT RENDSZEREK

Az óra célja:

A rendszer és környezete vizsgálata.

A zárt és nyílt rendszer fogalmának kialakítása.

Szükséges anyagok, eszközök:

Zsebletep, zsebizzo, vezeték, gyufásdoboz gyufával, mágnes, apró szög, hőmérő, gyertya, rezsó, súlysorozat.

Javaslat az óra menetére:

1. A rendszerek és részrendszerek ismeretében konkrét példákon keresztül vizsgáljuk az élő és élettelen viszonyát, kapcsolatát a környezetével.

1. Melegítsünk vizet lezárt edényben.

2. Vizsgáljuk a szobában levő betelepített akváriumot.

3. Képek, diák segítségével az erdőt és élővilágát.

4. Egy dobozt és a benne levő két golyót, vagy csak a két golyót.

5. A tó vizén álló vitorláscsónakot benne a vitorlázóval.

A felsorolt példákban indokoltassuk a tanulókkal, miért alkotnak rendszert!

Milyen kapcsolat lehetséges közvetlen környezetükkel?

1. A lezárt edényben történő víz melegítésekor a vizet a környezetétől elválasztó edény fala bizonyos szempontból átjárható (a hőt átengedi), bizonyos szempontból nem járható át (a vizet nem engedi át).



Ha az edény le van zárva, akkor zárt rendszerről beszélünk, ha az edény nincs lezárva, nyitott a rendszer (a víz kijutása szempontjából).

2. A szobában levő betelepített akvárium zárt rendszert alkot a benne levő élővilággal.

Ha az akváriumba ennivalót szórunk, a rendszer és környezete között kapcsolatot jött létre, a rendszer nyitottá vált.



3. Az erdő és élővilága zárt rendszert alkot.

Nyitott a rendszer: a szél, eső stb. hatására, amikor is a szél lefújja a leveleket, mozgatja az ágakat, az eső eláztatja a növényeket.

4. A doboz a benne levő két golyóval mozgásba hozzuk, tehát külső erő hat rá, a rendszert nyitottnak is tekinthetjük, mert a golyók ütköznek az edénnyel.

Amint a dobozt a benne levő két golyóval mozgásba hozzuk, tehát külső erő hat rá, a rendszert nyitottnak is tekinthetjük, mert a golyók ütköznek az edénnyel.

5. A tó vizén álló vitorláscsónakban, ha a vitorlázó a csónak egyik végéből átmegy a másik végébe, akkor a csónak ellentétes irányban elmozdul. A rendszer zárt, mert a mozgást a rendszer egyik tagja (a vitorlázó) hozta létre.

Viszont ha a csónakot úgy tekintjük, hogy a szél hatására a vitorlázóval együtt azonos irányban mozdul el, akkor a rendszer nyitott, mert külső erő hatott rá.

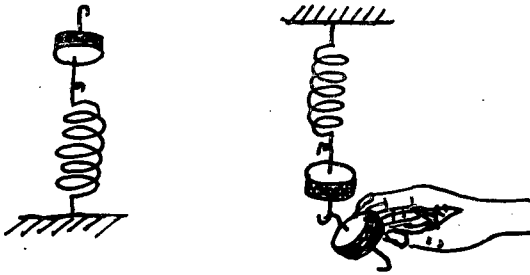
(Korábban már szó volt róla, hogy nincs abszolút zárt rendszer!) Megállapodás kérdése, hogy mit számítunk be a rendszerbe, vagyis a rendszer és környezete relatív, attól függően, hogy milyen kölcsönhatást vizsgálunk!

Tapasztalat:

- Ha a rendszer és környezete nem állhat kölcsönhatásban, akkor zárt a rendszer.
- Ha a rendszer és környezete kölcsönhatásban lehet, akkor nyitott a rendszer.
- Egyik kölcsönható típus szempontjából zárt a rendszer, más szempontból nyitott.

II. Rögzítés:

Oldjuk meg a munkalap feladatait!



Pl. A feladatban szereplő rajzon a súly és rugó mechanikai szempontból zárt rendszert alkot, hőhatás szempontjából viszont nyílt rendszer. Amikor éppen egy újabb súlyt akasztunk rá, akkor a rendszer abban a pillanatban nyílttá válik, mert megfogtam, de az új súllyal ismét zárt rendszert alkot.

A tartó a benne levő dolgokkal zárt rendszer. Ha kinyitjuk, lehetővé tesszük, hogy valamit kivegyünk vagy beletegyünk, akkor nyílt rendszerről beszélünk.



Különböző szervek, szervrendszerek boncolása az élővilág szakkörön

Az iskolai szakkör a nevelő-oktató munka fontos tartozéka. Célja, hogy fölkelte a tanulók figyelmét valamely tantárgy iránt, elmélyítse az iskolában szerzett tudást, elősegítse az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazását, segítse a szabad idő hasznos eltöltését. [1]

Az élővilág szakkör a személyiség-fejlesztés értékes területe. Az élő természet elemző megismerése révén hathatósan segíti a természettudományos világnézet megalapozását, fejlesztését és megszilárdítását.

Míg az élővilág órákon a nevelő-oktató munka, addig itt az önképző-kutató munka dominál. „Az életben, a tudományos munkában a recitálásnak, de még a megtanult alkalmazásának is lényegesen kisebb jelentősége van, mint az önálló gondolkodásnak: a tapasztalatok leszűrésének, logikai feldolgozásának, következtetések, elgondolások felállításának és igazolásának.” [2]

Ebből is következik, hogy az iskolai reform egyik fő célkitűzése az alkotó munkakészség kialakítása és fejlesztése. Ehhez kell a biológia szakkörnek is hozzájárulnia.

A szakkör fontos nevelő lehetőségének tartom, hogy minden kööttség nélkül alkalmazkodhat a tanulók egyéni igényeihez. A munkaterv elkészítésénél ezért csak programot kapnak a tanulók, majd ezután a „tervtárgyaláson” közösen állítjuk össze. A munkatervünk így a közösségre nézve kötelező (pl.: kiállítási anyag rendezése, közös téma feldolgozása, moziátogatás stb.) és egyéni vállalásokból áll (pl.: kis emlős gondozó, könyvtáros, preparátor, műszerész stb.). Ezzel a módszerrel érvényesül a gyermek elképzelése, vágya, ötlete, az iskola adottsága és a tanár érdeklődési köre.

Több éve foglalkozom az állati szervek, szervrendszerek boncoltatásával az általános iskolában. A 8. osztályban „Az ember szervezete” című témakör feldolgozása során néhány tanítási egység alkalmas a boncoltatásra. [3]

Olyan egységek is vannak, amelyek lehetővé tennék a boncolás módszerének a használatát, de mégsem élhetünk vele, mert vagy munkáltató órára kijelölt az anyag (pl.: „A vizelet kiválasztása”) vagy időigényessége miatt körülményes lenne beépíteni a tanítási tervzetbe. (Pl.: „Testünk külső és belső felépítése”, „A táplálék útja” stb.)

A nyolcadikos gyermekekből szervezett szakkörben eddig:

- a vese szervet,
- a légzés,
- a táplálkozás,
- és a vizeletkiválasztás szervrendszerét boncoltuk.

Hangsúlyozni kell azonban, hogy az ilyen jellegű szakköri foglalkozás nem szolgálhatja az élővilág órai munka folytatását vagy befejezését. Itt csak az élővilág órákon tanultakhoz kapcsolódó pluszról, annak részletezéséről lehet szó. A biológiát kedvelő gyerekek így a következő tanítási egységekhez kaptak önképző-kutató munkára lehetőséget, segítséget:

„Légzés szervrendszere”;

„A táplálék útja”,

„A vizelet kiválasztása” | M | c. egységekhez.

A szakköri foglalkozáson az önképző-kutató munka, pl.: „A táplálék útja” c. tanítási órát követve, vázlatosan a boncolás részletezésével így történt:

A FOGLALKOZÁS FELADATA

Fehéregér-tápcsatorna boncolása. Az emberi és a vizsgált tápcsatorna közti különbségek és hasonlóságok felderítése. A legfontosabb evolúciós következtetések felállítása és igazolása. Önálló kutatómunkára nevelés. Ösztönzés a megfigyelés kiszélesítésére, a lényeg meglátatására.

Módszer: Tanulói beszámoló, kiselőadás, vita, megbeszélés, táblai rajz, tanulók önálló megfigyelései, rajzai, könyvtározás, tanulói boncolás.

A munka megszervezése: A szertárosok kiosztják tanulónként a biológiai egységcsomagot, a boncdeszkat s egy-egy étterrel túlatatott fehéregeret.

(Az albinó egereket iskolánkban már régóta felhasználjuk a szakköri munkához és az élővilág oktatáshoz. A beállított 4-5 tenyészpár folyamatosan ellátja az igényeket. Gondozása mindig élményt jelentett az arra vállalkozó gyerekeknek. A tenyésztését lásd: Pénzes Bethen: Terrárium c. könyvében a 187-191. oldalig.)

A FOGLALKOZÁS MENETE

I. Üdvözlés. A szakköri titkár jelentése.

II. A tanulók beszámolnak az önálló környezetvédelmi munkájuk tapasztalatairól, problémáiról. (Megelőző foglalkozáson kapták a feladatokat.)

III. Probléma felvetése, célkitűzés.

IV. Retrospektív ismeretek megbeszélése

- „Fogsorunk, egyik mindennapi gondunk” címmel tanulói kiselőadás. (A múlt foglalkozáson önként vállalt, könyvtári kutatómunka alapján készült a kiselőadás. Közvetetten az iskolai könyvtáros irányította.)

- Az emésztéssel kapcsolatos tanult fogalmak felelevenítése a munkalap A) táblázata alapján. (Játékos ismeretgyűjtés.)

V. Fehéregér tápcsatorna boncolása.

Gyerekek! Az eddigi tanulmányaitok során a 7. osztályban megismertették az állatok táplálkozását, a táplálkozás szerveit, s azok működését. (A megelőző fogalmakat tanítási órán elevenítettük fel.) A nyolcadik osztályban részletesebb ismereteket szerzettetek az ember táplálkozásáról, a táplálkozás szervrendszeréről.

Milyen hasonlóságot és különbséget lehetne feltételezni az ember és a fehéregér tápcsatorna felépítése és működése között? (Problémafelvetés, hipotézis.)

Most tanulmányozni fogjuk a fehéregér tápcsatornáját! (Célkitűzés.)

1. Feszítsd ki az állatot hátával lefelé a boncdeszkára. (A deszka négy sarkában egy-egy U-szög van véve, s ehhez rögzítik a lábakra kötött zsineggel az állatot.)

2. Nedvesítsd meg a vattát, s válaszd el a hús középvonalában a szőrt. Vágd fel ollóval a bőrt az álltól a köldök kikerülésével a medencéig. Ezután a végtagok irányában, majd az összehúzott olló végével fejtsd le a bőrt, ameddig csak tudod. Ha kész vagy, feszítsd ki azt a deszkára bonctüvel.

Emeld fel csipesszel a hasfalat, s az ollóval vágd fel a középvonalban jól látható fehér vonal (linea alba) mentén. (Tanári irányítással s esetenként segítséggel feltárjuk a hasfalat caudalisan a medence symphysisig, cranalisan a sternumig.)

Ha kész vagy, vágd el ollóval a bordákat a szegycsont két oldalán, majd csipesszel emeld fel. Preparáld ki a nyakizmokat egészen az állig. A fej egyik oldalán fejtsd le a bőrt, s tedd szabaddá a szájuveget. Végezz oldalirányú bemetszéseket az állat testén, s utána tűzd le, bonctüvel a testfalat. (Tanulói boncolás közvetlen irányítással.)

3. Vizsgáljuk meg először a szájuveget! (Cavum oris.) (Részcélkitűzés.)

A szájuvegben a két fogsor aprítja fel a táplálékot. (Tanári közlés.) Vizsgáld meg az állat fogazatát, s hasonlítsd össze az ember fogazatával! Milyen hasonlóságot és különbséget lehet megállapítani?

(Problémafelvetés.) Rajzold le a munkalap B) feladatába a két fogazatot az alábbi jelölés szerint: metszőfog □, szemfog ○, zápfog ■. (Problémamegoldó gondolkodás.) Milyen hasonlóságot állapítottál meg? Miben különbözik? (Megbeszélés.)

Legjellemzőbbek az ívben görbült metszőfogak (dentes incisivi). Ezek a vésőszerű nyitott gyökércsatornájú fogak állandóan nőnek, és végük mindig mindig kopik. Zománc csak az elülső és a hátsó peremüket fedi. (Tanári magyarázat, táblai rajz.)

4. A szájuveget oldalról pofák, háti irányban (dorzálisan) a kemény és a lágy szájpaddás, hasi irányban (ventralisan) a szájfénék és a nyelv határolja. (Tanári közlés.)

Fogd meg csipesszel a nyelvét, húzd előre, és vizsgáld meg nagyítóval a felületét! (Megfigyeltetés.) (Megbeszélés, dia az emberi nyelvről, összehasonlítás.)

5. Keresd meg a szájüreg mirigyzeit!

(Helyzetük szerint hogyan neveznéd el? (Problémafelvetés, megbeszélés.)

6. Vezesd be az előtted levő vékony drótot az ornyíláson át a szájüregbe! Mít bizonyítsz ezzel? (Megfigyeltetés, bizonyítás.)

7. A garat folytatása a nyelöcső, amely átfúrja a rekeszizmot és a gyomorba nyúlik. (Tanári közlés.)

Most pedig preparáljuk ki a bélsatornát az állatból! (Részcélkitűzés.)

(Gyakorlati tapasztalat szerint előnyösebb, ha a preparálást a végbélnyílás előtt kezdjük el.)

Keresd meg az egyenes belet (intestinum rectum) és a végbélnyílás (anus) előtt kösd el cérnával, majd az elkötés előtt vágd el.

Emeld fel csipesszel az egyenesbelet, s előrehaladva fejtsd le a hashártyáról (peritoneum). Figyeld meg, ahogyan átmegy az egyenesbél a vastagbélbe (intestinum crassum). Preparáld tovább a bélsatornát. A vastagbél utolsó szakasza átmege a vakbélbe (intestinum caecum). Figyeld meg, amint a vakbélből kiindul egy hatalmas féregnyúlvány. (Processus vermiformis = appendix.)

A vakbélből ágazik ki a vékonybél (intestinum tenue).

Folytasd tovább a bélsatorna preparálását!

A vékonybél felső kanyarulataiban találod a hasnyálmirigyet (pancreas). Preparáld ki, és keresd meg a vezetéket. Figyeld meg, ahogyan a vékonybél utolsó szakaszába, az epésbélbe (duodenum) vezet. Keresd meg a máj (hepar) lebenyei között levő epehólyagot (vesica fellea). Vezesd végig az innen kiinduló epevezetéket (ductus choledochus), amint az epés bélbe torkollik. Az epés bél után a gyomrot (gaster) találod. A gyomor mögött közvetlen kösd el cérnával a nyelöcső utolsó szakaszát, s vágd el a kötés után. Emeld ki az állatból a kipreparált tápcsatorna szervrendszerét. (A bélcső eltávolításával láthatóvá válik az urogenitális készülék. Az állati tete-met nem dobjuk el, hanem alkoholban eltesszük a kiválasztó szervrendszerrel kapcsolatos kutató munkához.)

8. *Önálló kutatómunka:*

a) rajzold le a kivett tápcsatornát a munkalap c. feladatába, számozd meg a részeit, s hasonlítsd össze az emberével;

b) az előtettek levő könyvek s a preparátumok tanulmányozásával állapítsátok meg az ember és a fehéregér tápcsatornájának testnagysághoz viszonyított arányát. A munkát a munkalap D) táblázata irányítja.

9. Milyen hasonlóságot és különbséget állapíthatunk meg az ember és fehéregér tápcsatornájának felépítése és működése között? (Vita, a hipotézis igazolása, evolúciós következtetések.)

10. A vita lezárása, szintetizáló összefoglalás, a munka értékelése.

V. A legközelebbi összejövetel megbeszélése, előkészítése.

VI. Rendrakás, tisztálkodás, elvonulás.

MUNKALAP

A) Ki tud többre visszaemlékezni? Töltsd ki a táblázatot!

EMÉSZTÉS

Hol?	Mit?	Mivel?	Mirigy neve
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

B) Rajzold le az ember és egér fogazatát az alábbi jelölésekkel

Metszőfog: ; szemfog: ; zápfog:

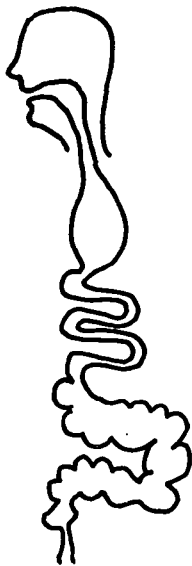


ember



egér

C) Rajzold le a kipreparált bélsatornát, számozd meg a részeit, s hasonlítsd össze az emberével! 1. száj, 2. nyelőcső, 3. gyomor, 4. epésbél, 5. hasnyálmirigy, 6. máj, 7. vékonybél, 8. vakbél, 9. féregnyúlvány, 10. vastagbél, 11. végbél.



ember



egér

D) Állapítsd meg a táblázat alapján az ember (testmagassága 175 cm) és a fehéréger tápcsatornájának testmagasságához viszonyított arányát! (Az emberre vonatkozó adatokat keresd ki az előtted levő könyvekből!)

Tápcsatorna hossza (mm-ben kb.)	Ember	Fehéréger
Nyelőcső		
Gyomor		
Vékonybél		
Vakbél + féregnyúlvány		
Vastagbél		
Összesen		
Aránya		

HIVATKOZOTT IRODALOM

- [1] *Nánási Miklós* (szerkesztő): *Pedagógia*, Tankönyvkiadó, Bp. 1973. 399–400. o.
[2] *Buda Bulcsú*: *Mit csináljunk az élővilág-szakkörön?* Tankönyvkiadó Bp., 1971. 5–6. o.
[3] *Papp János*: *Boncolási lehetőségek „Az ember szervezete” című témakör tanításában*, Módszertani Közlemények, 1979. 19. évf., 3. szám.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Ábrám-Bende-Megyeri*: *Anatómia-élettan*, Tankönyvkiadó, Bp. 1971.
[2] *Dobó Géza*: *Biológia tanítása*. (Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1976.)
[3] *Hollósi-Mészáros*: *Állatanatómiai praktikum*. (Egyetemi jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.)
[4] *Kovács-Stammer-Woynarovich*: *Állatszervezettani gyakorlatok*. (Egyetemi jegyzet, Bp. 1973.)



SZALAI JÁNOSNÉ

Szeged

A tájékoztató füzetéről

1. Az oktatási miniszter 113/1977. (MK. 11.) OM. számú utasításában rendelkezett az általános iskolai 1. osztályos tanulók tanévvesztésének megszüntetéséről, illetve csökkentéséről, valamint segítő értékelési módokról.

Az utasítás 5. pontja kimondja:

„A tanuló tudásáról, fejlődéséről vagy fejlődésbeli megtorpanásairól elsősorban szóban, amennyiben ez nem megvalósítható, írásban kell a szülőnek (gondviselőnek) tájékoztatást adni. Erre a célra 1978. szeptemberétől az 1. és a 2. osztályban az Ellenőrző könyv helyett Tájékoztató füzetet kell bevezetni.”

A Tájékoztató füzet célja:

Tömör megfogalmazásban adjon tájékoztatást a szülőnek a tanuló teljesítményéről, nyújtson segítséget a nevelő sokoldalú, értékelő, minősítő, ellenőrző munkájához.

Az értékelés tartalma:

A Tájékoztató füzetben az életkori sajátosságoknak megfelelően, a tantervi követelményekhez igazodva határozzák meg az elérendő neveltségi, oktatási szintet.

A szülők tájékoztatása:

Az osztályozás nélküli időszakban rendkívül fontos nevelői feladat a tanulók sokoldalú, folyamatos értékelése. A rendszeres ellenőrzés mellett, a tanulók teljesítményének értékeléséről, minősítéséről bizonyos időszakban célszerű a szülőket tájékoztatni. Ezt a célt szolgálja a Tájékoztató füzetben a magatartás és szorgalom, valamint az egyes tantárgyak (magyar nyelv és irodalom, környezetismeret, matematika) követelményszintjének vázolása.

2. Második osztályomban felmérést végeztem a szülők körében. Arra kerestem választ, hogyan vélekednek az újonnan bevezetett Tájékoztató füzetéről,

A kérdőívben, melyet minden szülő megkapott, az alábbi két kérdés szerepelt:

– Jobbnak tartják-e a Tájékoztató füzetet, mint a hagyományos Ellenőrző könyvet?

– Alaposabb tájékoztatást kapnak-e gyermekük előmeneteléről?

Néhány idézet a kapott válaszokból:

– „A havonkénti felvilágosítást nagyon praktikusnak, alaposnak tartom, csak nehezen kezelhető a füzet.”

– „Jobbnak ítélem meg, mert részletesebb a havi értékelés.”

– „A véleményezés segítségével tisztábban látom gyermekem előmenetelét, s azt is, hogy a különböző tantárgyakból melyik anyagrész megy gyengébben, mit kell többet gyakorolni. »Az iskola és a család közlései« c. oldalak számát bővíteni kellene”.

– „Abból a szempontból tartom célszerűnek, hogy: »A nevelő értesítései a tanuló haladásáról« címszó alatt, a tantárgy melletti oszlopban hely marad a részletesebb közlésre.”

– „Értékesebb, mint a hagyományos Ellenőrző könyv, de csak alsó tagozatos tanulók számára. Lapszámbővítést igényel.”

– „Mindenre kiterjedő értesítést tartalmaz gyermekem iskolában elért eredményeiről. Nem csupán érdemjegyet, illetve ahhoz hasonló pontokat, csillagokat közöl.”

– „A válaszom pozitív. Naprakészen tudósít a kislányom felkészültségéről.”

– Szóban és írásban bővebb magyarázatot kapok a pozitív vagy negatív teljesítményekről. A számok nem adnak átfogóbb értékelést.”

– „Feltétlenül hasznosabbnak ítélem meg. Több hírt közvetít az iskola és a családi ház között. Árnyalt, részletes tájékoztatást ad a gyermek előmeneteléről, emberi fejlődéséről.”

– „A Tájékoztató füzet formájában áttekinthetőbb, mint az Ellenőrző könyv. Az, hogy havonként szerzünk tudomást fiunk iskolai munkájáról, nem a Tájékoztató füzet érdeme. A félévi értesítés sokatmondó a megfelelő rovatok kitöltésével.”

– „Az első félév folyamán adott értékelés olyan, mint a hagyományos volt. Ami több és jobb, az az Ön bejegyzése. Sokoldalú, jellemző.”

– „A hírközlésnek ez a módja megítélésünk szerint jobb. Az Ellenőrző könyv egyes tárgyak tekintetében csak mennyiségi mutatókat adott. Ez a tájékoztatósi forma konkrét dolgokat közöl. Lényegesen megkönnyíti az iskola és a szülő kapcsolatát. Visszafelé lapozva hosszabb távon mutatja, hogy egyes tantárgyakon belül milyen anyagrészek voltak nehezek, mennyi idő kellett a javuláshoz. Mindent összevetve, ez a módszer nagyobb munkát jelent a tanár számára, de megéri! – Köszönet érte.”

Egyetlen olyan vélemény akadt, amely célszerűbbnek tartja már 2. osztály I. félévétől kezdődően az osztályozás bevezetését.

A Tájékoztató füzetéről alkotott szülői visszajelzések a saját véleményemmel is találkoznak. Jobb, tartalmasabb, mint az ellenőrző volt. Az első félév folyamán beírt megjegyzések részletes tájékoztatást nyújtanak a szülőknek. Formai kivitelezése is jobb. Bőven van hely a tantárgyak melletti rovatokban a tanulóra legjellemzőbb megállapításokra. Az ellenőrzőben erre nem volt lehetőség, csupán a pontok, csillagok beírására. Ez nem mondott annyit, mint a mostani megjegyzés. Napról napra nyomon követhetik gyermekeik fejlődését, megtorpanásaikat.

Jó ez az értékelési mód, mert a szülők számára egyértelmű, a nevelőnek pedig csak a tanulóra jellemző mondatot kell aláhúznia.

3. A Tájékoztató füzet alkalmazása.

Osztályomban a gyakorlatban a következőképpen alkalmaztam a Tájékoztató füzetet,

Ha valamelyik órán a tanuló feltűnően jó teljesítményt nyújtott, ilyen bejegyzéseket írtam be:

„Hangosan, kifejezően olvasott.” „A verset hibátlanul, szépen mondta el.” „A tartalom elmondásakor saját szavait jól alkalmazza.” „Írása tetszetős; betűformái szabályosak.” „Jól, hibátlanul csoportosít.” „A szöveges feladatok megoldása hibátlan.” „A szorzótáblát biztosan tudja.” „A feladatlapokat önállóan, pontosan oldja meg.”

Nemcsak a pozitív eredmények kerültek be. Ezek közül is bemutatok néhányat:

„Akadozva olvas Ági.” „Olvasásában sok a hiba.” „Nem érzékelteti olvasásakor az írásjeleket.” „Többet kell olvasnia más könyvből.” „Írásbeli munkáinak külalakja nem tetszetős.” „A mondatkezdő nagybetűt és a mondat végi írásjelet nem alkalmazza.” „A szorzótáblát nem tudja!” „Sok segítséget igényel az önálló munkában.”

Ezek az értékelő megjegyzések még az óra végén vagy a szünetben bekerülnek a füzetbe. Ezenkívül minden hónap végén részletesen tájékoztatom a szülőket a tanuló magatartásáról, szorgalmáról.

Az önértékelésre nevelés jelentősége:

Oktató-nevelő munkámban nagy gondot fordítok a reális önértékelés kifejlesztésére. Az osztályzatok hiánya ellenére tanítványaim önmagukról alkotott véleménye szinte teljesen egyezik az enyémmel. E folyamat eredményét tükrözi, hogy a 2. osztály I. félévének végén megkérdeztem tanulóimtól:

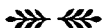
– „Hányasra értékeled magatartásod, szorgalmad, valamint az egyes tantárgyakban elért eredményedet?”

A két vélemény talákozott.

Vitathatatlan, hogy a pedagógus munkája nehezebb, időigényesebb az írásbeli munka megnövekedésétől, de megéri. Az oktató-nevelő munka tudatos tervezését, szervezését, ellenőrzését igényli. Ugyanakkor ez a rendszer biztosítja, hogy a tanulók, a szülők gyakrabban és gyorsabban kapnak részletesebb információt a nevelő visszajelzései alapján. Azt is egyértelműen megállapíthatjuk mind a szülők véleményeiből, mind a saját tapasztalatomból, hogy feszültségmentes, oldottabb légkört biztosít a Tájékoztató füzet alkalmazása a tanulók értékelésekor. Ez nem jelentheti a pedagógiai hatékonyság csökkenését.

A célunk az, hogy a személyiségfejlesztés során mindenkinek a „neki megfelelő” terhelést biztosítsuk, hogy olyan hatásrendszert dolgozzunk ki, amely a legkedvezőbb, legoptimálisabb feltételeket teremti meg a gyerek fejlődéséhez.

Ez a módszer teszi lehetővé a rendszeres, szoros kapcsolatot a szülők és nevelők között. A kölcsönös információ mindenképpen elősegíti e két jelentős nevelési tényező hatékonyságának fokozását.



DR. SÁRDI IMRÉNÉ

Pécs

Főiskolások tapasztalatgyűjtése egy általános iskolai matematikaórán

Az egységes oktató-nevelő munka megvalósításának egyik feltétele, hogy a pedagógus ne csak a részfeladatait ismerje, hanem legyen áttekintése az oktatás, nevelés egész területéről: az óvodától az egyetemig.

Minimális elvárhatóság, hogy ebben a folyamatban résztvevő pedagógus a közvetlen megelőző oktató-nevelő munka tartalmát ismerje: az alsó tagozatos az óvodait, a felső tagozatos az alsó tagozatát stb.

A tanárképző főiskola hallgatói a felső tagozat szaktárgyi oktatására kapnak képesítést.

Az előbb mondottakból következik, hogy leendő jó munkájuk érdekében meg kell ismerkedniük az alsó tagozatban folyó általános és főképpen a szaktárgyi munkával, hisz nélkül a folyamatos munka el sem képzelhető.

A főiskolai képzés során sajnos kevés a lehetőség arra, hogy a hallgatók tapasztalatokat szerezzenek az oktatási előzményekről, nem tudják megismerni a tanulók előző években szerzett ismereteit, és főképp folyamatosságában nem tudják megfelelően nyomon követni az ismeretszerzések hogyanját, mikéntjét, mennyiségét.

A I. éves pedagógia szakos hallgatók (akiknek zöme matematika szakos is) módot kaptak arra, hogy részt vegyenek az óvodapedagógiai gyakorlaton belül óvodai

nagycsoportos foglalkozásokon, majd az általános iskola alsó tagozatán a második osztályban matematika foglalkozáson.

Láthatták és megfigyelhették, hogy az óvodában is ugyanazt a matematikát tanítják, amit később az iskolában, legalábbis ami az általános elveket, módszereket, modern matematikai felfogásokat illeti – természetesen az adott életkornak megfelelő szinten.

Láthatták, hogyan foglalkoznak játékos szinten halmazokkal, relációkkal, geometriai, logikai műveletekkel. Tapasztalhatták, hogy e munka során már az óvodás korban rendelkeznek geometriai szemlélettel, önállóbban és logikusabban gondolkodnak, mint azok a gyermekek, akik nem jártak óvodába.

Ez a többlet tudás tapasztalható a szemléltető eszközök használatánál is. Ismerik a színes rúdkészletet, mágneses táblát, korongot, logikai készletet, lyukas táblát stb. Az alsó tagozatban kiegészülnek – más szemléltető eszközzel – pl. Dienes-készlettel stb. Mégis ezek használata nem jelent nehézséget a gyermeknek, mivel nagy része ismert.

Vitathatatlanul magasabb szintről indulnak az általános iskolai matematikai tanulás elé, és ez kihat majd az egész osztály átlagára és a tanulás haladási ütemére.

Ilyen óvodai látogatás-előzmény után hallgattuk meg a pécsi Jókai úti általános iskola második osztályában dr. Bédi Imréné matematikai óráját.

Az óra vázlat:

Anyaga:

Kétjegyű számok fogalmi mélyítése. Összekapcsolt gép.

Szorzás előkészítése, nyitott mondat.

Szimmetrikus nem-szimmetrikus reláció.

Logikai játék.

1. Készíts sorozatot. (Csoportos feladat)

1. cs. 12, 15, 18, ... folytatd!

2. cs. 42, 46, 50, 48, 52, 44, ... rendezd!

3. cs. 3, 5, 8, ... alkoss kétjegyű számokat!

Karikázd be a legkisebbet, legnagyobbat (közös feladat)

Ellenőrzés

Javítás

2. Összeadjuk a következő számokat (analógia alapján)

$8+5$	$38+5$	$7+4$	$67+4$
$18+5$	$58+5$	$27+4$	$97+4$
$28+5$	$78+5$	$47+4$	$37+4$

Hogyan gondolkodunk a nagyobb számoknál?

(Ezután önállóan fogalmazták meg az összefüggést, és saját szavaikkal mondták el, amit végiggondoltak. Ez módot adott a felismerés megerősítéséhez.)

Ellenőrzés

Javítás

3. Figyeld meg, igaz lehet-e ez az állításom

Pista $\xrightarrow{\text{testvére}}$ Katinak
Igaz lehet-e visszafelé is? Miért?

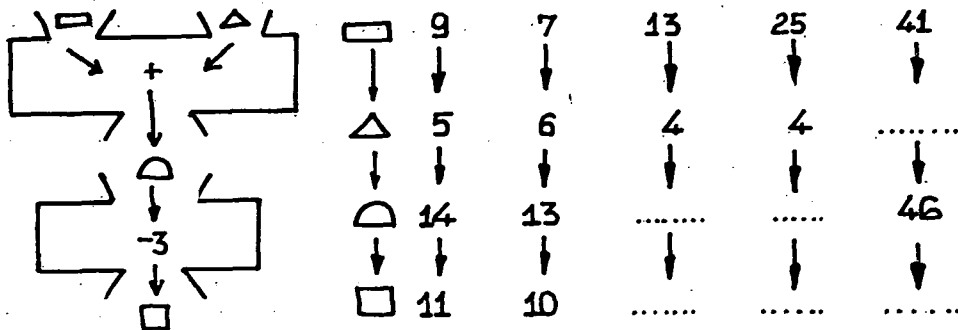
Marika $\xrightarrow{\text{idősebb}}$ Ferinél
Igaz lehet-e ez az állításom? Igaz-e visszafelé is?

Húzhatok-e nyilat?

Miért nem? Indoklás.

(Ok-okozati összefüggéseket állapítottak meg.)

4. Két összekapcsolt gép dolgozik
Mi lehet a szabály?



Írd le a szabályt is, ha tudod!

$$\square + \triangle = \triangle - 3 = \square$$

5. Színes rúddal dolgozunk

Most a rózsaszín lesz az egy.
Rakd ki a lilát! Hányval raktad ki?
Hányszorosa a lila a v.-kéknek?
A narancssárgát is kirakjuk.
Most a piros az egy
Rakd ki a 20-at!
Hányszorosa a 4-nek a 20?
A piros (egy) hányadrésze a 20-nak?
Keressük a felét, a negyedét!

6. Nyitott mondatot oldunk meg!

22 < □ < 30 (23, 24, 25, 26, 27, 28, 29)

a) Keresd, mely számok teszik igazzá az állítást!

b) 18 + □ < 24 Keressük az igazsághalmazát, s azt is, amelyek hamissá teszik!

i 0, 1, 2, 3, 4, 5.

h 6, 7, 8, 9, 10, 15...

Ellenőrzés
javítás

Logikai játékkal játszunk

Figyeld a táblára kitett lapot!

Folytasd! Két különbséggel térjen el az előzőtől.



A matematikaórán a kitűzött feladat megvalósult, a tanulók végig figyeltek, gondolkodtak, következtetéseket vontak le, szabályokat alkottak. Természetesen nem mindenki jutott el a szabályalkotásig, de legtöbben jó úton haladtak.

Régi szemlélettel azt lehetett volna várni, hogy ilyen óra túlterheli a gyermeket, lanyhul a figyelem, és fegyelmezetlenség kezd lábra kapni. Éppen ellenkezőleg, ezen az órán mindvégig nyugodt volt a légkör, unatkozó, mással foglalkozó gyermeket nem lehetett látni, de kifáradást sem.

Varga Tamás írja az *Élet és Tudomány* 1979. évi 48. számában: „... az önállóság és ezen belül az önellenőrzés, bár ma ritkasági értéke van, mégsem a nagydiákok kiváltsága, vagy általuk is nehezen elérhető ideál, hanem a kis elsősöknek is természetes magatartásformája. Az új matematika céljai közé tartozik ennek a magatartásformának a megőrzése, a későbbi évekre való átmentése.” Nos, Bédiné által bemutatott órának legnagyobb értéke a tanulók önálló munkája és önellenőrzése volt.

A felső tagozatban főleg módszer vonatkozásában van eltérés, mégis nagyon hasznos volt megismerni azt a folyamatot, mely a felső tagozat matematika oktatását megelőzi.



Bárdos Lajos: „Kicsinyek kórusa” I. elemzése a karvezető szemszögéből

1. A szántói bíres ucca

A népdal A A⁵ ||: B A :|| típusú új stílusú dallam. A kétszólamú feldolgozásban ennek megfelelően az első és az utolsó sor az alt szólamban, a két középső a szopránban található. Vezénylésnél feltétlenül ki kell emelni a dallamot hordozó szólamot. Ezt figyelembe véve bal kézzel a sorok indítását jelző avizókat mindig a megfelelő szólamnak célozzuk. A célzott avizókon kívül ugyancsak bal kézzel szépen össze lehet fogni a sorokat, a dallamvonalak megrajzolásával. A dallamrajzok a sorok zenei felépítése szerint alakulnak. Az 1., 2. és 4. sorban az első ütemek 3. negyedével szemben a 3. sor 2. ütemének 1. negyedén lesz tetőpont soron belül.

Az ellenszólam nyolcadszünetekkel szaggatott dallama is más felépítésű a 3. dallamsor alatt. Míg a többi soroknál 2-ütemes építkezést látunk, itt ezen belül feleződést is észlelhetünk (ami az új stílusú dallamok egy részének jellegzetessége.)

A feleződés szekvenciázásban jelentkezik. Érdeemes megfigyelnünk ennek a sornak az előkészítését a 2. sor 2. ütemében. Ez az ütem egyúttal moduláció vissza az elért G-dúrból az alaphangnembe, C-dúrba.

Az ellenszólamot nagyon jól lehet vezetni a jobb kéz rugalmas, kisméretű 4/4-es ütemrajzával, ami végig biztosítja a karaktert. Kivételt kell tennünk a 3. sor 3. és 4. negyedeken lefutó nyolcadaival, amiket simán kell vezetni.

Leintés csak az utolsó hangnál van. Menet közben avizókkal tagolunk, még a második versszak indításánál is.

2. Ugyan, édes komámasszony

A dallam 7+7 ütemes tagolódást mutat. Mind az első, mind a második féldallamban 2+2 ütemes azonos zenei anyagú nyitásra 3 ütemes záró formula válaszol. A két féldallamban kvintváltást látunk.

Igy a szerkezet: A⁵ A⁵ B⁵ A A B

Az ellenszólam hozzáadásával az első féldallam G-dúrban, a második C-dúrban zár.

A dallamot végig lehet a jobb kéz rugalmas, kis mozgulataival vezényelni. Kivételt csak a 2. féldallam első két üteme képez, amit bal kézzel kell avizálni, átadva az altnak a dallamot.

Ez azért szükséges, mert a szopránban ismétlődik az első féldallam augmentációval szét-húzott záróformulája, amelyet a folyamatoság kedvéért jobbkezes avizóval hozunk be. Technikailag kicsit nehezebb rész ez a zárás és újra indítás. Az avizónak feltétlenül az egyen kell jönnie, ahol még meg kell oldani előtte az előző rész zárását. A ritmus itt a következő

képpen alakul:  helyett . Ez

egyike azoknak a helyeknek, ahol a leírt ritmus a valóságban más. A vezénylésben az első negyed bontása a következő: ütőponton zárunk, az utána következő „pipán” adjuk az avizót kifelé a kettőhöz. A kibökött, rossz hangsúlyú záróhang elkerülése történhet az előtte való ütem „egy”-ének hangsúlyozásával.

Az ellenszólam felfelé törekvő hosszabb értékű hangjait (1. féldallam 1–4 üteme, 2. féldallam 3–4 üteme) nagyon jól lehet bal kézzel felvinni, majd ugyancsak balkezes avizóval megérkezni az 5. ütem egyéhez. Leintés csak a 2. versszak végén van. Ha karikával történik, annak érdekében, hogy ez a záróhanggal egy időben történjen, az előtte levő kétnegyedes ütemrajz módosul, kétszer lefelé ütött negyedddé.

3. Haj ide Bella

A játékdallam 2 ütemes egységekből építkezik. a a_v b b c a_v a_v d e (Az utolsó motívum 3 ütem.) Egy ideig adogatja egyik szólam a másikkal a dallam kis motívumait, majd alt indítással imitációs rész jön. Végül a szoprán tartott hangja alatt az altban fejeződik be a dallam.

Érdekes megfigyelnünk az indítást. A szoprán

 ritmusban játékosan

hozza a kezdő hangot. A 3. ütemmel egy időben lép be az altban a dallam első kétütemes motívuma. Az 5. ütemben a szoprán veszi át a dallamot. A 7. és 9. ütemben megjelenő alt ill. szoprán dallam mellett a másik szólamban a kezdő két ütem ismétlődik ellenszólamként. A 11., 13. és 15. ütemben alt indítja a dallamot, amit egy ütemes eltéréssel szoprán imitáció követ. A 16. ütem szoprán belépésénél

már eltérő a dallam folytatása a 18. ütem „c”-jének ellendítése miatt, amit azután 2,5 ütemig tart, hosszan megnyújtva az állandóan visszatérő „haj” szóval. A dallam a 17., 18. ütemben az altnál ritmusában zsúfolódik, majd a 19., 20., 21. ütemben a kétütemes egységekből augmentáció révén három ütemé bővül.

A codettában szövegileg is leszűkül a kezdő formula (2-szer „haj, ide”, majd csak „haj!”). Dallamilag is az eddigi kétütemes építkezéssel szemben itt egy ütemmel való játékot találunk. Az imitáció is sűrűsödik, a szoprán-alt belépései között negyednyi eltérés van. (Ez a kis együtemes motívum a dallamkezdet első ütemének tükörfordítása.)

A záró hosszú hang érdekes kapcsolatot tart a szopránindítással. Az ott háromszor megszólaltatott „haj” itt majd háromütésnyi egyetlen hanggá szélesedik, amit a hangon kiírt crescendo is kiszélesít dinamikailag.


A vezénylésben a következőképpen tükröződik az előbbieken leírt komponálási mód.

Érdeemes jobb kézzel indítani a szoprán „g”-jeit. Mikor adogatják egymásnak a szólamok a dallamot, minden esetben balkezes céltört avizókkal jó kihozni ezeket a belépéseket. Amikor az imitáció kezdődik, előre gondolván a szoprán tartott „c”-jére, következetesen jobb kézzel hozzuk az alt-, ballal a szopránbelépéseket. A bal kézzel átkötött szoprán „c” továbbbbitása is fontos feladat. Először az altot ki kell kapcsolni a 21. ütem 2. negyedén. Ismétléskor a következő egyen induló codettára való tekintettel ez nem szükséges, elég csak a codetta indításához adott avizó. A codettánál ballal a szoprán, jobb kézzel az alt „haj” indításait játékosan lehet adogatni, majd két kézzel egyszerre avizálni a záróhangot. Ennek leintése a crescendo mutatásából kinövő karika lehet.

4. Megjött már a fecskemadár

A A ||: B A || típusú, új stílusú népdal szerepel a dallamban. Az 1., 2. és negyedik sorok indításánál felfelé törő dūr-hármashangzat-felbontást figyelhetünk meg. Ezek az indítások már meghatározzák a népdal karakterét.

A dallamsorokban két hangsúly van. Ez a fő- és mellékhangsúly viszont más az A, ill. B soroknál. Míg az A sorok építkezése

 , addig a B soroknál egész sorra kiterjedő nagyobb ívet látunk.

 . A feldolgozásban

az ív közepén levő hangsúly után megy át a dallam a szoprán szólamból az altba. A vezénylésben külön figyelmet érdemel ez az ütem. Biztosítani kell az egyen való hangsúlyt szopránban, és „nyekkenésmentesen” kell átadni

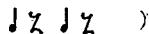
a dallamot az altnak. (Jobbkezes avizó az 1. negyedén.)

Az első féldallam alt ellenszólamát szintén ügyesen kell vezetni. Bal kézzel lehet szépen átkötni a tartott „g”-ket, melyek után a lefelé hajló dallamvonalat nem szabad megtörni. Ezért a tartott hangot megszüntető avizónak csak a továbbindítást kell jeleznie, nem követheti hangsúly.

A motívum zárása finoman beadott balkezes rugó lehet az utolsó negyedén. A leintés után az első alkalommal bal kézzel vissza lehet vonulni, másodsorra már kint kell maradni az ütősikban, gondolván a következő egyen való indításra.

Az első és második sor keresztbe vezénylésénél (jobb kéz viszi a szoprán dallamot, bal az alt ellenszólamát) „föle” kell vezényelni a szopránt az altnak. Problémát szokott okozni a szoprán második és harmadik sorának indítása, és az alt lefelé hajló ellenszólamának egyidejű vezénylése. Itt az „átfedésekre” kell vigyázni, amelyeknél a szopránban már indítás van, az altban zárás.

A második féldallamban az említetteken kívül még ki kell hozni bal kézzel a harmadik

ütem szoprán ellenszólamát. ()

Az első negyed hangsúlyosabb, a második csak „visszhang”, majd avizáljuk a következő ütem egyét, a 4. negyedén. Utolsó sorban a bal kéz dallamrajzot ad. Leintés a karakternek megfelelően a záróhangon történik.

5. Mit visztek

A mérsékelt tempójú dallam periodizáló építkezésű, amelyben az első féldallam nyitása a kvintén történik, a második féldallam tonikán való zárásával szemben.

Betűzése: a b⁵ a b

Vezénylésben nagyon fontos a dallam kiemelése. Indítani elég csak jobb kézzel. Bal kézzel a 3. ütem kezdését emeljük ki, majd zárjuk az első féldallamot, a 4. ütem második negyedén történő leintéssel.

A második féldallam az altszólamban indul. Az indításhoz feltűnő jobbkezes avizó kell. A szoprán ellenszólama egy ütem múlva az első féldallam záró motívumával azonos zenci anyaggal indít. Bal kézzel vissza kell fogni pianóba ezt a kíséretet.

Az első versszak végén balkezes leintés van. A második versszakban a kétütemes kis codettához szóló avizó szünteti meg a záróhangot. Kis agogikát alkalmazunk ebben a kézkezes avizóban. Majd a végén ugyancsak két kézzel kapcsoljuk ki a nyolcadértékű záróhangot, a második negyedén.

6. Menyasszony, vőlegény

A dallam tagolódása: 4+4+3 ütem. Az első és második dallamsor hasonló. Amiben hasonlítanak, az az azonos építkezés. A kezdőhang-

tól a harmadik ütem egyén jutunk el a tercellel feljebb levő csúcsponthoz, majd onnan, hasonló vonalban ereszkednek le. Az első sor az alaphangnem (a-moll) kvintjére, a második sor a párhuzamos C-dúr tonikájára. Fő különbség a csúcspont elérésében észlelhető. Míg az első sorban azt látjuk, hogy több ideig recitál a kezdőhangon („a”-n) és csak a 3. ütem egyén éri el a csúcspontnak számító tercet (c-t), addig a második sorban mindjárt a kezdő ütemben eléri a tercet („g”-t). Így a második sorban nem kapunk akkora hangsúlyt, mint az előzőnél. Természetesen az első soron belül is csak a karakternek megfelelő finomabb dinamikai előremenésről van szó.

A záró három ütem szép lekerítés a-mollban, a dominánstól a tonikáig hajló kis motívummal, ami az előző sorok indításaihoz hasonlóan egy hangon való recitálással indul, bár itt csak három azonos hangról van szó, a rövidebb sornak megfelelően.

A bal kéz „cheironomikus”, dallamiveket összefogó mozdulatai a legalkalmasabbak ennek az igen finoman építkező kis dallamnak a megrajzolásához.

Az éneklésben külön kell vigyázni az első két ütem intonálására. A szoprán „a”-n való recitálása után nagy egészhangot kell fölfelé lépni a „h”-ra, majd természetes félhangot a „c”-re. Ez önmagában véve is nehéz. Különösen a lefelé hajló ellenszólam az, ami még jobban megnehezíti az intonálást. Itt a-g kis egész, g-f egész, f-é természetes félhang, é-d nagy egész, d-c kis egész, c-h természetes félhang és h-a nagy egész. Az alszólamban levő ellenszólamot finoman adott jobbkezes avizókkal tagoljuk. Az utolsó, záró motívum indítását itt nagyon óvatosan kell adni, nehogy túlzottan megrántsuk a hangsúlytalan kezdés címén az ott levő második negyed.

Végig sima legátóban üjtük a 2/4-eket.

Leintés a karakternek megfelelően a záróhang utáni szüneten történik, karikával, természetesen csak a második versszak után.

7. Az árgyelus kismadár

A lassú tempójú, alkalmazkodó ritmusban éneklendő dallamot jobb kézzel lehet szépen vezetni. Kivétel a 14., 15. ütem, ahol a torlasztás miatt (amit az alt variált 4. sor indítása okoz) bal kézzel indítjuk az altba kerülő utolsó sort. Az AABB szerkezetű dallam sorainak hangsúlyait szintén érzékelteni kell. A mellékhangsúlyokat finoman adjuk, kis avizókkal. Vigyázni kell a szép sima legátóra.

Az ellenszólamot végig bal kézzel lehet vinni, kivéve a 15. ütem indítását. (Az előbb említett torlasztás miatt.)

A kezdésnél keresztbe kell vezényelni az indító a, g, f, é félértékű hangokat. Itt az intonálásra nagy figyelmet kell fordítani (a-g kis egész, g-f nagy egész, f-é természetes félhang).

Különösen az 5. ütem indításánál kell

ügyelni a g-re. Vezénylésben is ki lehet hozni. (Az 5. ütemhez külön avizó.) A 6. ütem 2. negyedén kell kikapcsolni az altot, majd a 7. ütem egyén újra avizó adunk a kettőn való indításhoz. A harmadik sor ellenszólamában a dallamban 2/4-es ütemek vannak, amiket avizálni kell. Nagyon fontos a 4. sor indítása a 14. ütem b-jével, majd a 16. ütemtől át kell kötni a szoprán a-ját.

A két szólam összehozásánál, miközben a bal kéz viszi az alt kezdő félhangját, jobb kézben csak jelző ütésekkel adjuk a 2/4-et. Mikor a szoprán elkezd a dallamot, akkor kezdjük jobb kézzel is „vezényelni”.

3. sor keresztbe vezénylésében problémás a szoprán 3 db kétnegyedes ütemének összehozása az alt 2 db 3/4-es ütemével. Valamint a szoprán záróütemének és ugyanakkor az alt kezdésének zeneileg helyes megoldása. A zárásban a korona miatt módosul az utolsó 2/4-es ütem, kétszer lefelé ütött negyedé.

A leintésnél vigyáznunk kell arra, hogy ne nyújtuk hosszúra a koronás alt záróhangot. Ennek érdekében már, amikor megfogtuk jobb kézzel (a ballal a szoprán „a”-ját kötjük át), szép lassan elindítjuk a leintést. „Élővé” varázsolva a záróhangot. A leintés karikája addig tart, amíg a záróhang.

8. Csütörtökön virradóra

Az A A || : B C :|| típusú dallam negyedik C sora rövidített. (Saphikus verseléshez hasonlóan.) A B sor feleződik. Az első féldallamot (A A) a szoprán hozza, az ismételt B C sorokat az alt. A dallamot végig vezényelhetjük jobb kézzel, rugalmas négyekben. Sorkezdő avizókat nagyobb, a B sorok tagolását kihozó avizókat és a rövid C sorok indítását kisebb mozdulatokkal.

Érdekes az ellenszólam. Az A sorokhoz az altból az ellenkező irányba haladó kontrapunktot találunk. A B sort a szoprán szólam szekunddal följebb fél ütem múlva imitálja két ütemen keresztül. Majd szabad ellenszólam következik, ütemnyi motívum szekvenciális felfelé haladásával, végül oktávban találkozik az alt dallamával a záróütemben. Mintegy codának értelmezve a megismételt B C sort.

Az ellenszólam eltérő indításait bal kézzel érdemes hozni. Kétkezes avizók vannak az 1., 3. és utolsó ütemhez. A lezárások közül a második versszak záróhangja történik két kézzel. Menet közben a szopránt bal kézzel kapcsoljuk ki a 4. ütem 4. negyedén, karikával.

9. Kis kacsá fürdik

A dallam jobbkezes vezénylésénél figyelembe kell venni a gyermekdalnak megfelelő kétütemes motívikus építkezést. Az 1., 2. ütem előkészíti a 3. ütem indítását. Mintegy birtokba veszi az ambitust. A második két ütem kiemelt „f” hanggal indít egy dallamot, ami szekvenciában szépen leereszkedik az alaphangig. Vezénylésben a 3. ütemet külön kell avi-

zálni, majd a szekvenciának megfelelően mindig kisebb avizóval indítani az 5., ill. 7. ütemet.

A szoprán ellenszólómat bal kézzel lehet szépen megrajzolni, a dallam építkezését figyelembe véve (é-c ugrás az első ütemben, 2. ütem c-jére hangsúly, majd az első motívum mellékhangsúlya a 3. ütem egyén. Az 5. ütem előtt levegővétel, tehát avizó, majd a 6. ütemre fölvenni az „a”-hoz, mellékhangsúly a 7. ütem egyén).

Mind ezt nagyon finom, sima mozdulatokkal beadni bal kézzel, hogy az egész dallamvonal egységes legyen.

Amíg az unisono szoprán dallamot a kezdesnél megrajzoljuk, jobb kézzel csak jelzőmozdulatokkal ütemezünk. A jobb kéz csak akkor „indul be”, amikor jön az altszólómat a dallam. Ezt feltűnő jobbkezes avizó előzi meg.

A végén elég az egykezes leintés az utolsó ütem 2. negyedén, miközben bal kézzel szépen le lehet kerekíteni a zárást.

10. *Element a lúd*

A dallamban háromféle karaktert figyelhetünk meg. Az 1., 2. és 5., 6. ütemben a szövegnek megfelelően „indulót”, a 3., 4.-nél „tréfás jagatást”, és a 7., 8.-nál „csipkelődőt”. Ezt vezénylésre áttéve, jobb kézzel különféle 2/4-et kell ütemeznünk. Leintés csak a 2. versszak végén, a 7., 8. ütem rugalmas kis mozdulatokkal való vezényléséből következően, az utolsó ütem 2. negyedén, egy miniatúr karikával történik. Az 1., 2. és 5., 6. ütem alatt a kísérő szólómatban T., ill. D. orgonapont van „du, du”, ill. „bu”, „bu” szöveggel.

Bal kézzel mindkét féldallamban külön meg kell fogunk ezeket a tartott hangokat. Utánuk csak elindítjuk ugyancsak bal kézzel a 3., ill. 7. ütemet, hiszen ott a szopránal azonos zenei anyagot találunk az altnál is. A két kéz mozgásának összedolgozásában helyesen kell „keresztebe” vezényelni. (Ti. az alt félhangjait lent, középen kell adni, a szólómat felé célozva.)

11. *Nem láttam én molnárcsókot*

A dallam szopránban van. Szerkezete: AB³ CC B. Négyütemnyi első féldallamból, és hat ütemre kibővült második féldallamból áll. A második féldallam bővülése az első két ütem ismétléséből adódik. Szépen jön az első féldallam aa gg f nyitására a második ff éé d zárása. Vezénylésben az első részt kétütemenként tagoljuk balkezes avizókkal. A seccó befejezésnek megfelelően ugyancsak bal kézzel kapcsoljuk ki a záróhangot.

A második részben szintén kétütemenként tagolunk balkezes avizókkal, zárás is hasonlóan történik.

Az ellenszólómat augmentáltan széthúzva jön az altban az első féldallamban végig negyedmozgásban. Így bármennyire is két ütemmel előbb indít az alt, csak egy ütemmel később zár, mint a szoprán. Ezt a szólómat jobb kéz-

zel érdemes vinni. A második féldallamot egy ütem múlva hozza prim imitációban, majd variál rajta egyet, a középső két ütemnél dallamban is, szövegben is.

A záró két ütemben áll helyre a prim imitáció.

A codettában szoprán két ütemének vezénylését ugyanúgy oldjuk meg, mint az előző zárásokat. Az alt utolsó nyolcadát jobbkezes rugóval érdemes kikapcsolni.

12. *Nád a házam teteje*

A dallam 2+1 ütemes építkezésű sorokból áll. A B B_v A típusú kupolás szerkezetű. Az utolsó sorát az alt szólómat hozza. A 2+1-es építkezés a záróformula diminuálódásából adódik. Vezénylésben karakterbeli különbséget is jelent az 1., 2., ill. 3. ütemek között. Valamint a mellékhangsúlyok adásában is figyelembe kell venni, tehát a 3. ütemek „egy”-én van a mellékhangsúly ezekben a sorokban.

Az alt ellenszólómatában szövegi ismétlések és bővülések szaporítják a hangokat.

A vezénylésben végigvihetjük az altot jobb, a szopránt bal kézzel. A harmadik sorban az altot később kell indítani egy ütemmel, bár egyszerre kell zárni a két szólómat a sor végén.

(Az alt azért tud zárni a szopránal egy időben, mert az első két ütemet egybe sűriti.) A zárás secco történik, a második negyedben mindkét kézzel. Pillanatnyi megakadás után

19 / a jobb kéz előbb indítja az alt dalla-

mát, majd ballal egy negyednyi eltéréssel avizáljuk a szoprán ellenszólómat. Kétkézes avizóval hozzuk az ismétlést. Csak a zárásban kapcsoljuk ki a negyedik sort, ugyanúgy secco befejezéssel, mint a 11. ütemben.

13. *Jázmimbokor kibajlik az uccára*

Az A B ||: B A || típusú, új stílusú népdal végig a szoprán szólómatban van. A 2. és 3. sorban augmentálódik a kezdés ritmusa. Így a vers tripodiája jobban kijön. Az ütemegyekre kerülnek a hangsúlyos szótágok, ami által tagoltabbak lesznek ezek a sorok. Az éles ritmuszáratok az alkalmazkodó ritmusnak meg-

felelően vagy  vagy 

ritmusban jönnek. Itt a sorvégeket nem intjük le, hanem avizókat adunk a következő sor indításához.

Az ellenszólómat 1 ütemnyi eltérésekkel jön az altban. A második sorban már variálódva. Szövegi bővülés miatt szekvenciázó, nyolcadmozgásos 2. ütemmel, ami után olyan záróformula jön, ami előkészíti a harmadik sor indítását. A harmadik sor dallama is eltér a szoprán-tól (tercenként lejjebb kezdődő szekvenciásor), ritmusa diminuálódik az egyszerre való zárás érdekében. A negyedik sor,

ügy, mint az első, prím imitációban hozza a szoprán dallamát, ütemnyi eltéréssel.

A vezénylőmozdulatokra áttérve, előnyös az altor balkezes keresztbe vezényléssel hozni.

A két szólam összehozásában az „átfedésekre” kell nagyon ügyelni. (Azokra a helyekre, ahol a szopránban már indítás, az altban még zárás van.)

Feltétlenül ki kell kapcsolni a 3. sor végén az altot, mert egy ütem szünet múlva jön csak a negyedik sorral. Először nem intjük le a negyedik sort, csak az ismétléskor. Itt balkezes leintésekkel szüntetjük meg először a szopránt, utána az altot. A második versszakban az alt kikapcsolása nem fontos, hiszen a záró ütem avizálása ügyis biztosítja az ott levő negyed szünet betartását. A záró ütemben a koronás hangot jobb kézben a harmadik negyed ütőpontján tartjuk ki, de úgy, hogy nem állunk le, hanem indítjuk lassan a leintést jelző karikát kifelé, ügyelve arra, hogy pontosan akkorra fejezzük be, amikor a hang végét érezzük.

Bal kézzel szintén karikával inrünk le.

14. *Ettem szőlőt, most érik*

A dallam szövegileg négyesoros, és van hozzá egy kis toldalék („haj, rica...”) szöveggel. Zeneileg ütempárokkal és ütemnyi motívumokkal építkezik. Az ütempárokat változatosan alkalmazza. (Augmentációval kibővítvé 3 ütemmé, 9., 10., 11. és 12., 13., 14. ütem, vagy a 2. ütemet ismételve, 3., 4., 7., 8. ütem.)

A második féldallamban nem ismételi, hanem szekvenciázik. A karakternek megfelelően ezt a dallamot kisméretű rugalmas 2/4-ben kell ütemezni. Csak az avizóknál kell jobban kimozdulni.

Az ellenszólam szintén másképpen alakul az 1., ill. 2. féldallamban. Míg az 1-nél egynegyednyi, a 2-nál ütemnyi eltérés van, a szoprán és az alt belépései között.

A két szólam közül jobb kézzel kell a szopránt, ballal az altot vinni. Menet közben a leintések bal kézzel történnek (a 9. ütem egyén altnál, a 18. ütem egyén szopránnál). A zárásban kell jobb kézzel kikapcsolni az egyedül maradt altszólamot.

15. *Elszaladt a kemma*

A A ||: B C :|| típusú dallam első két sora a szopránban van. A B sorokban feleződést látunk. A rövidített C sor hasonló az A sorok zárásához.

A B sor megismételt 2 ütemeit ütemekre tördelve adogatják a szólamok egymásnak. A záró formula visszakerül a szopránhoz.

Az ellenszólam a B és C sorok szövegét használja fel már az első féldallamban. („Haj de” szócskák betoldásával.) Kétütemnyi osztinátót hoz a „Lúd lába a tálba” szövegre, ami nem más, mint a szöveg ritmizálása egy hangon való recitálással egybekötve. A második rész indításához kétütemnyi szekvenciázással ér-

kezik, amihez a „Hej de jó lesz vacsorára” szöveget használja.

Vezénylésben jobb kézzel visszük ezt a szólamot, vigyázva arra, hogy az első részt záró osztinátó után megjelenő két ütemhez feltűnő avizót adjunk, mert ha ez nem történik meg, az altosok nem biztos, hogy abbahagyják az osztinátót.

Végig lehet az altot jobb, a szopránt bal kézzel vezényelni. Szopránnál az A sorok mellékhangsúlyát is adni kell. Amikor a B sorok kezdő ütemei jönnek, ügyesen kell adogatni a dallamot hol a szopránnak, hol az altnak. Kétkézes, karakterekben is más avizó jár a záró fordulathoz, ahol a szoprán dallama és az alt kontrapunktja ritmusban összejön és prímbe zár. Leintés seccó történik az ismétléskor, két kézzel, a záróhangon.

16. *Egy boszorka van* (tót dudások)

Gyermekdalknak megfelelően az építkezés két-ütemes motívumokból történik. Betűzve: a a / b b / c c / a a

Az ellenszólam (alt) tréffás, aszimmetrikusan lüktető osztinátót hoz, majd a dallam második felénél imitációban követi a szopránt, negyed eltéréssel. A codetta a mű kezdéséhez hasonlóan az osztinátóval indul, majd tartott: disszonancia után kitisztulva kvintbe zár.

A dinamikai utasítások betartása nagyon fontos ennél a codettánál. A dallam alá azért nincs külön utasítás írva a dinamikára, mert az magából a népdalból adódik.

Vezénylésben jobb kézzel visszük végig az altot, ballal a szopránt. Nagyon jól be kell állítani a kezdő osztinátó lüktetését, mikor belép a dallam szopránál, azt visszük bal kézzel.

Itt a gyors tempó miatt csak a fontosabb avizókat kell beadni. Nagyon fontos az alt „c” és utolsó „a” indítása, jobbkezes avizókkal. A szoprán belépésétől az alt záróhangjáig (ami egybeesik az osztinátó kezdő hangjával) nem kell ütemezni, hanem csak a negyedekkel „labdázni” jobb kézben.

Ezt a szólamonként eltérő helyeken jövő ütemvonalak indokolják. A codettában az alt osztinátóinak halkítását jobb kézben lehet megoldani az ütemrajzok méretének redukálásával. Az sfp „d”-t az altnál jobb kézzel fogjuk meg, majd ballal behozzuk a szoprán ugyancsak sfp „é”-jét. Nem ütjük ki, majd egyszerre indítjuk két kézzel a záró fordulatot. A kvintet jól ki-zengetjük, mielőtt leintjük.

Ucsebnij szlovar' szocsetajemosztyi szlov russz-kovo jazyka. - Pod red. P. N. Dzeniszova,

V. V. Morkovina

(Moszkva, „Russzkij jazyk”. 1978.)

A legtöbb hiba, melyet az orosz nyelvet tanulók elkövetnek, abból ered, hogy a tanulók nem ismerik az egyes lexikai egységeknek más szavakkal történő kapcsolódási képes-

ségét, illetve lehetőségét. Nehéz helyzetben volt az orosz nyelv-tanár, de még a tankönyvíró is: az orosz lexikográfia mind ez ideig nem rendelkezett egy ilyen igényes, az idegennyelv-oktatásban ennyire nélkülözhetetlen kapcsolódási szótárral.

A Puskin Intézet kitűnő munkatársai (N. K. Zelenova, E. M. Kocsnyeva, Z. Sz. Kuznyecova, T. N. Morozkina, I. G. Ol'sanskij, M. A. Szkopina, I. D. Uspenszkaja, G. V. Fokina és I. N. Simanszkaja) készítettek ezt a szótárt, amelyben a szerzők a beszélt nyelvben leggyakrabban előforduló orosz szavak kapcsolódási képességeinek, ha nem is teljes, de szisztematikusan leírását adják.

A szótár olyanok számára íródott, akik az orosz nyelvet idegen nyelvként tanulják, illetve oktatják. Alapvető feladata: az orosz nyelvet tanulók beszédképességének fejlesztése, a nyelv- oktatók és a tankönyvírók munkájának megkönnyítése, hatékonyabbá és pontosabbá tétele. Mindez következik a kapcsolódási szótár oktatásmetodikai koncepciójából, amely eleve meghatározza e tanszék tartalmát és felépítését.

A szótár kb. 2500 szótári egységet tartalmaz. Az egységek feldolgozása a következőképpen történik: *a)* a címszó és annak néhány fontosabb nyelvtani alakja hangsúlyal ellátva, *b)* a címszó jelentésének, illetve jelentéseinek (jelentésárnyalatainak) értelmezése, kifejtése megfelelő sorrendben, *c)* a gyakran előforduló szabad szókapcsolatok gazdag példaanyaggal történő illusztrálása, *d)* végül ezt követik a beszédben ritkábban szereplő szókapcsolatok. A szócikkek a leggyakrabban előforduló főneveket, melléknéveket és igéket tartalmazzák a főrendelt és az alárendelt szó pozíciójában.

A zárójelben feltüntetett nyelvtani adatok segítenek a tanulónak felismerni a szófajok legfőbb kategóriális jellemzőit, nyelvtani formájukat, amelyek meghatározóan befolyásolják viselkedésük specifikumát a beszédben.

A szócikk legfontosabb részét azoknak a szókapcsolatoknak a felsorolása alkotja, amelyek leginkább jellemzik az adott szó kapcsolódási képességét. Például, a főnevek kapcsán a szerzők felsorolják mindazokat a melléknéveket, melyek a leggyakrabban fordulnak elő a címszó kíséretében; igen gyakoriak a mellérendelő szókapcsolatok, a főnévi, az értelmezőjelzői és főnévi igeneves szerkezetek, a különböző viszonyzós igevonatok, a főnévi szerkezetek az alany és a névszói állítmány pozíciójában.

A szerzők részletesen feldolgozták az igékhez kapcsolódó közvetlen és közvetett objektuális viszonyokat kifejező vonzatokat, az igékhez kapcsolódó főnévi igeneves szerkezeteket és mellékmondatokat stb.

A szerzők a megadott szó tipikus használatát tükröző példaanyagot a legújabb értelmező szótárakon kívül a Puskin Intézet Oktatáslexikográfiai Osztálya által összegyűjtött karto- tékanyaga alapján állították össze.

Összegezőképpen megállapíthatjuk, hogy a szótár készítői sikeresen oldották meg a feladatukat. Megnyilvánul az szavak kiválasztásában, a szócikkek tartalmi és formai feldolgozásában. A szótár minden bizonnyal hasznos segítőeszköze lesz mindazoknak, akik az orosz nyelvet az eddigieknél is eredményesebben és jobban akarják tanítani, illetve tanulni.

M. A. Korcsic-dr. Krékits József

TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLOHATJUK!

Horváth István:

EGY GYÖNGYSZEM,
KÉT GYÖNGYSZEM

című kötetében magyarozdi népmeséket ajánl gyerekeknek-felnőtteknek. Magyarozd „a Maros vizétől délre, a Kis-Küküllőtől északra” található; ezt a vidéket: népművészetét, néprajzát egy nemrég megjelent szép könyv már ismertette (dr. Kós Károly-Szentimrei Judit-dr. Nagy Jenő: Kis-Küküllő vidéki népművészet, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1978. 317. old.). Az alföldi, dunántúli mesékhez szokott olvasó bizonyára értékelni fogja az ismeretlen, váratlan témájú, és az új elemekkel bővült, ismert meséket egyaránt. A módjával engedett dialektizálás nem zavarja a megértést, inkább a beleélést segíti.

Kedvcsináló lehet, ha a tanár az első szöveget, *A mesegyűjtő meséjét* elmondja az osz-

tálynak, szakkörnek, vagy ha részleteket olvas föl belőle, s azután ajánl is egy-két szöveget, hogy azokkal kezdjék a könyv olvasását. A Tartalom előtt levő *Szómagyarozat* használatára érdemes a gyerekek figyelmét felhívni.

Ion Creangă Könyvkiadó, Bukarest, 1975. (Második, bővített kiadás.)

Nemes Nagy Ágnes:

AZ ARANYECSET

című meséje Keleten játszódik; keverednek benne a tündérmese és a novellamese szerkezeti elemei, stílárís jegyei. Világképére jellemző, hogy minden érték eléréseért, létrehozásáért erősen meg kell dolgozni, sőt: szenvedni; győz a jó itt is, értékek teremődnek, de ezekhez csak az önfeláldozáson, szereteten, s a belátáson keresztül visz az út. A történetnek több másodlagos jelentését is lehet tétélezni, ezek közül

dominál az alkotó személyiség sorsának, kinjának-boldogságának modellszerű ábrázolása.

Mindenképpen érdemes házi olvasmányának, főleg szünidőkben, ajánlani a könyvet.

A szöveghez viszonyítva szerényebb igényű illusztrációk megkönnyítik – a mérsékeltbb fan-táziájú gyerekeknel – a belelést.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979. (Második kiadás.)

Nagy nyelvi leleménnyel megirt
Szepesi Attila

ZÖLDVÁRI ÉNEK

című verseskötete. Akad néhány olyan darab is a könyvben, amelyik szinte csak akusztikai játékra épül (pl.: *Vízszázló... , Harsányba...*) mások közvetlenül egy-egy nagy elődre utalnak, az egész könyvet mégis az egyéni hang felé való törekvés jellemzi (pl.: *Kilencágú világra, Lápi este, Nyúl éneke, Tűzok*).

Nyelve változatos, fordulatos; külön ritmust ad a műnek külső formája: a prózában írt fejezeteket verses részek váltogatják, s persze az utóbbiak maradnak meg jobban az olvasó emlékezetében. Képeinek erős élénkséget adnak a módjával alkalmazott, sokszor parallélizmusokban megjelenő neologizmusok, s a – többször poliszemikus – önrimek.

Inkább szakköri foglalkozásokra vihetjük be a kötetet, esetleg a „szorgalmi” feladatok színesítését is megpróbálhatjuk vele. Memoriterként bizonyára szívesen megtanulják az érdeklődőbe-k a *Városok, Hó, nád, szél, Ezüst fenyőfa* című verseket. A jellemzőbb ritmusokat ki lehet kopogtatni-tapsoltatni (pl.: *Hó, nád, szél, Nyúl éneke, Gyékény bókól, Lábatlan gyík*); ezt a lehetőséget azért is jó kihasználni, mert az új tankönyvekben az irodalomelmélet, vers-tan nagyobb súllyal szerepel, mint eddig, különféle ritmusfajtákat kell fölismerniök a tanulóknak, s minél többféle szövegen gyakorolnak, annál biztosabbá válhat majd a ritmusérzékük, és megbízhatóbbá a különféle ritmusfajtákat föl- ismerő képességük. Sok, ritkábban használt táj-nyelvi meg régies szót is beleépit Szepesi Attila a verseibe, a gyermekversekben elkopotott sza- vakat és az elburjánzó, értelmetlen neologiz- musokat helyettesítve. A szövegek értékét nö- veli ez is, mert egyrészt újszerű, másrészt bele- illeszkedik a magyar nyelvű versírói hagyomány- ba. A tanár feladata az ismeretlen szavak, ki- fejezések megmagyarázása, értelmezése.

Móra Könyvkiadó, Budapest, 1979.

A KÍVÁNSÁGFA

Igazán örülhetünk Kelemen Sándor ötletének: az elmúlt negyedszázad alatt a *Kisdobos* gyer- mekjútságban megjelent mesékből, versekből, el- beszélésekből válogatta össze ezt a gyűjteményt.

Kettős haszna is van ennek a munkának: a mai gyerekeknek ezek a régen megjelent alkotá- sok már újak; nekünk, pedagógusoknak pedig egyetlen kötetben összegyűjtve őrzi meg a ne- velő munkánkhoz, oktatási tevékenységünkhöz használható legjobb verseket, meséket és elbe- széléseket.

A huszonöt éves *Kisdobos* emlékkönyvét Gaál Éva, Görög Júlia, Kondor Lajos, Orosz István és Vida Győző rajzai díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

ÉBRED A DZSUNGEL

A leghíresebb régi magyar vadászírók elbe- széléseiből válogatott kötet már harmadik ki- adásban jelent meg. Újra és újra érdemes fel- hívni felnövő gyerekeink figyelmét erre az ér- dekes, hasznos könyvre.

Egzotikus tájakra, félelmetes nagyvadak vi- lágába vezetik el a szerzők az olvasót. Az iz- galmas vadászkalandok nem csupán a veszé- lyes helyzeteken úrrá levő embert dicsérik: ah- hoz, hogy győzhessen az ember, alaposan is- mernie és szeretnie kell a természetet, a vadon világot. Ezek az elbeszélések izelítőt adnak gyerekeinknek a tudományos gyűjtőmunkáról is. A kötet szerzői: Bíró Lajos, Damankin Ar- zén, Torday Emil, Vojnich Oszkár, Kittenber- ger Kálmán.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Christian Vulpius:

HARAMIÁK KAPITÁNYA

Az író 1797-ben teremtette meg Rinaldo Ri- naldini alakját, s a rablóregény, melyet Szinnai Tivadar dolgozott át az ifjúság számára, már harmadik kiadásban jelent meg.

Igazán szórakoztató, fordulatos, izgalmas ka- landregény a Haramiák kapitánya, amelynek hőse, Rinaldo Rinaldini nemes lelkű haramia, aki legvadabb kalandja közben is arra áhító- zik: bárcsak jó és igaz ügy érdekében áldoz- hatná életét és vérét.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Breszt Borisz:

DIVÉNYI TÖRTÉNET

című könyve lebilincselően érdekes történelmi regény. Hogyan védi meg a daliás Pongrácz Márton hadnagy és vitéz csapata a 12 éves Balassi Bálintot és Romhányi Ilonkát? Méltán bűnhődik Hatvan városának nagy hatalmú ura, a magyarból törökké lett, népnyzó, hitehagyott Sah Szuvár bég.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

Hetedikes, nyolcadikos tanítványainknak a figyelmét érdemes felhívunk

Tarbay Ede:

TÖRTÉNETEK HOSSZÚ ÉS RÖVID MONDATOKBAN

című novellás kötetére. A könyv ajánlása találoán foglalja össze, mire is taníthatnak meg bennünket ezek a kis történetek: Az izgalmas történetek mindig másokkal esnek meg. Másokkal és mindig tőlünk távol, odakint a világban. De vajon így van-e valóban? Nem úgy van-e inkább, hogy mi magunk is rengeteg érdekes, izgalmas, fontos eseményt élünk meg, csak éppen elfelejtjük észrevenni, elmulasztjuk felfedezni őket? Belső világunknak eseményei, egy barátság kialakulása, a családi összetartozás hitelen felforró, odó érzése, bepillantás az életből kifelé taró öregek világába és így tovább, egytől egyig lehet fontos, sőt izgalmas élmény. Csak fel kell fedoznünk magunkban magunknak. Tarbay Ede kis novellás kötete ilyen felfedezések sorozatmélje. Az avatott író lélektan érzékével és mély átélésével tárja fel belső világunkat, és mutatja meg: mennyi minden van az életünkben, milyen gazdagok vagyunk. Csak leljük meg gazdagságunk kulcsát, hogy át is élhessük.

Szabados Árpád sajátos hangulatú rajzai nagy-szerű kiegészítői a lírai fogantatású, érzelem-gazdag írásoknak.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

A tizéves korú gyerekek korében lelkes olvasókra számíthat a „Hétszínvirág” sorozat: újabb kötete:

Szavvas Péter:

THU, A SAIGONI LÁNY

Egy újságárus kislány életét kíséri végig a könyv története Vietnam felszabadulásának hónapjaiban. A bemutatott események izgalmas, nehéz időkről szólnak. A felvillantott emberi arcok, sorsok jól szemléltetik Vietnam sokat szenvedett, békére vágyó népének hosszú, küzdelmes harcát a szabadságért.

Szerencsés a könyv sajátosnak tűnő szerkesztése. A cselekménnyel párhuzamosan mindig jut hely egy-egy fogalom magyarázatára, amely a magyar gyerekek számára egyébként ismeretlen lenne, s zavarná a megértést. Arra is gondolt a könyv írója, hogy minél több képpel tegye elképzelhetővé azt a környezetet, amelyben Thu él. A gyerekek földrajzi tájékozódását jól segítik a szemléletesen elhelyezett térképrajzok, amelyek az események helyszíneinek követését is szolgálják.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1979.

JÓSA ZOLTÁN

1914—1980

Megrendüléssel búcsúzunk a nagyszerű pedagógustól, kutatótól, munkatárstól, kollégától, baráttól, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola nyugalmazott docensétől. Ez év május hónapjában meghalt az általános iskolai biológiatanítás módszertanának elismert művelője, szaktekintélye, Jósa Zoltán.

Három évtizedes főiskolai működése során a tanárjelöltek mesterségre nevelése mellett kiterjedt módszertani kutatásaival és dolgozataival vált közismertté a pedagógus társadalomban.

A biológiatanítás hatékonyságának növelése érdekében végzett munkásságának fő témája a logikai megismerés, a fogalomalkotás elvi és módszertani kérdései voltak. Vizsgálta és elemezte az általános iskolában tanított biológiai ismeretek fogalomrendszerét. Következétesen harcolt a tiszta fogalmak tanításáért. Kutatta, megkereste azokat az okokat, amelyek gátolják, akadályozzák a természeti jelenségek kapcsolatának megtanítását. Vallotta, hogy csakis az ok-okozatok feltárásával, megláttatásával segíthetjük a tanulók logikai képességeinek és világnézetének fejlődését.

A Módszertani Közleményeknek mint alapító szerzője, írója kezdettől fogva aktív munkatársa volt. Cikkei mindig korszerű módszereket tartalmaztak, olyanokat, amelyeket a gyakorló tanárok a mindennapi munkájukban közvetlenül fel tudtak használni. Dolgozataival sokat tett a folyóirat népszerűsítéséért. Közben arra is volt gondolja, hogy kartársakat írásra ösztönözzön.

Közéleti munkássága visszanyúlik a felszabadulás utáni évekre. Nagy szerepet vállalt a Csongrád megyei Természettudományi Társulat létrehívásában, és mint titkár sokat tett az üzemi munkások és a mezőgazdasági dolgozók természettudományos ismereteinek fejlesztéséért.

A háború viszontagságos évei után 1949-ben kinevezik a pedagógiai főiskola gyakorló iskolájába szakvezető tanárnak, majd 1962-ben a főiskola növényteni tanszékén lesz adjunktus, és megbízzák a biológiatanítás módszertanának oktatásával. Ebben a munkakörben megsokszorozódik alkotó ereje, és sorozatban írja dolgozatait. Ettől kezdve több külföldi meghívásnak és megbízatásnak tesz eleget a sokirányú elfoglaltsága mellett.

Tagja volt a Csongrád megyei TIT-nek, a Magyar Biológiai Társaság Didaktikai Szekciójának. A Tiszakutató Bizottság munkájában is aktívan tevékenykedett. Mint tankönyvíró és bíráló is sokat tett a biológiatanítás fejlesztéséért.

1977-ben vonult nyugdíjba, de még ezután is rendszeresen tartott előadásokat Csongrád megye és más megyék tanártovábbképzéseiben.

A tartalmas és értékes életutat jelzik kitüntetései, társadalmi elismerései is. Példáját igyekeznek követni azok a szaktanárok, tanítványok, kollégák, akik nagyrabecsüléssel őrzik emlékét.

Dr. Mihály Endre



Kedves Előfizetőnk!

Abban a reményben, hogy a jövőben is lapunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy szíveskedjék az 1980. évi esetleges hátralékát, illetve az 1981. évi előfizetési díjat (60 Ft) a 4. számban már mellékelt csekklapon vagy az alábbi számlára befizetni: 280-98029-666. sz. Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.



Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, csekklapok igénylését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk. A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, koncept papíron, 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.



Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes 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: „Jövőírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.”