

M37



1981 OKT 14

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1981. 21. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztő bizottság elnöke:

**Dr. Szendrei János**

A szerkesztő bizottság tagjai:

**Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Geréb György (Szeged), Juhász Károly (Baja),  
dr. Kerékgyártó Imre (Budapest), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Nagy József (Jászberény), Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr),  
dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Salamon Zoltánné (Budapest), dr. Zukovits Imre (Pécs)**

Felelős szerkesztő:

**Dr. Dobcsányi Ferenc**

Szerkesztők:

**Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László**

## TARTALOM

<b>DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE:</b> Tanárok és diákok kapcsolata .....	209
<b>VIDÉKI MÁTYÁS:</b> Gondolatok a tanári etikáról .....	216
<b>DR. GERÉB GYÖRGY:</b> Neurózis és pedagógiai tevékenység .....	221
<b>DR. ZUKOVITS IMRE:</b> Az oktatás, az ismeretközlés és elsajátítás alapvető fogalmai és azok összefüggései .....	226
<b>ÚJ TANTERVEINKRŐL</b>	
<b>MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS:</b> Transzparens javaslatok az elektromos áram hatásai tanításához .....	234
<b>OLÁH EMÓD:</b> Zökkenőmentes óvoda-iskola átmenet a zenehallgatás területén .....	241
<b>MŰHELY</b>	
<b>BORSODI ISTVÁN:</b> A matematikatanítás néhány problémája a 3. osztályban .....	246
<b>DR. BÉKEFI IRÉN-DR. SIKÓ ÁGNES:</b> Lemeztekonikai ismeretek feldolgozása az általános iskola 7. osztályában .....	249
<b>MIHA TAMÁSNÉ:</b> Osztályfőnöki óra .....	252
<b>H. TÓTH ERIKA:</b> Diáklevelezés, neologizmusok, általános iskolai oroszoktatás .....	255
<b>SZEMLE</b>	
<b>DR. BEREZKI SÁNDOR:</b> <i>dr. Kálmán György: A politechnikai nevelés korszerű értelmezése</i> .....	261
<b>MIKLÓS IMRE:</b> <i>Perendy Mária: Biológiai gyakorlatok kézikönyve</i> .....	263
<b>DR. LENGYEL ZSOLT:</b> <i>Kabainé Huszka Antónia: Tanuljunk meg gyermeknyelven</i> .....	264
<b>DR. HAJZER LAJOS:</b> <i>A. A. Akisina-Sz. A. Baranovszkaja: Russzkaja Fonetyika</i> .....	265
<b>TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLOHATJUK!</b> .....	267

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

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

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

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

81-3473 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

## Tanárok és diákok kapcsolatai

„...Nem, a gyermek – az eleven élet. A nagyszerű élet. S ezért úgy kell vele bánni, mint elvtárral és emberrel, látni és tisztelni kell jogait és kötelességeit, jogát az örömről, s kötelességét a felelősség viselésére.”

Makarenko

MŰVÉSZET, TUDOMÁNY és társadalmi gyakorlat keresztútján él és tevékenykedik minden pedagógus, valahol a három jelenség *metszéspontjában*. Nincs választott pályájához hasonló szakterülete a világnak, amelyen a személy azáltal válik tevékenységének *alanyává* (aki nevel), hogy előbb önmagát teszi meg *tárgyává* (önmagát neveli) és tevékenységének *eszközüvé* (saját személyiségével nevel). A nevelés céltudatos, terv- és szakszerű folyamatában nincs fontosabb tényező, mint a pedagógus személyisége, emberi minősége: *világnézetének* szilárdsága, *műveltségének* mélysége, alapossága, *erkölcsének* határozottsága és *magatartási*, illetve magatartásából fakadó társadalmi értékű, mélyesen humanista jellegű és tartalmú viselkedése. A nevelői magatartás azonban nem általában játszik szerepet a nevelésben (úgy is!), hanem elsősorban azokkal a viszonyaival, amelyek a nevelőt

- a társadalom céljaihoz, munkaterületének feladataihoz (elkötelezettsége);
- az eredményes munkához elengedhetetlen ismeretekhez (szakértelme, állandó önképzésének igénye);
- általában a munkához, sajátosan munkájához (munkaszeretete, felelőssége, megújulási képessége);
- az emberekhez, feletteseihez, munkatársaihoz (együttműködési képesség és készség, az irányítás elfogadása és igénylése);
- és mindezekkel egyenértékűen tanítványaihoz (Kerékgyártó: A szocialista tanár-diák viszony, MK. 1973:5., 297–303. l.) kapcsolják.

Amikor arról beszélünk, hogy a nevelésnek elsősorban az önnevelés igényét szükséges felkeltenie a tanulóknak, másodsorban pedig befolyásolnia kell fejlődésének irányát, és megállapítjuk, hogy ezt a pedagógus leghatékonyabban *modellálásával* (példamutatásával) érheti el, akkor azt is megfogalmazzuk, hogy nevelni a szó igazi, humanista értelmében csak az tud, aki képes *vonzást* kiváltani tanítványaiból (az, aki taszítást vált ki, negatíve nevel, azzal, hogy tanítványai semmiképp sem óhajtanak bármiben hozzá hasonlítani); szakértelmével, jutalmazó, büntető és referens *batalmat* fogadnak el tőle (ez nem téveszthető össze az erőszakkal, szigorral, megfélemlítéssel kiváltott hivatali hatalommal); meg tudja értetni, sőt *szerettetni* tantárgyait, jó kapcsolatot tud kialakítani tanítványaival.

Több oldalúan vizsgáltuk már, hogy minden kapcsolat *kölcsönhatás*. Tanárok és tanítványok kapcsolataiban sem elegendő csupán az egyik pólust: a pedagógust vizsgálnunk, a kapcsolatban aktív szerepet kell játszania a másik pólusnak: a tanulóknak is. Súlyos hibát követnénk el éppen ezért, ha nem mutatnánk rá, hogy tanár-diák kapcsolatának jellege, minősége, a helyes kapcsolat megteremtésének, kialakításának módszere *a tanulók minőségétől*, világnézetük, műveltségük, erkölcsiségük, magaviseletük előzőleg már kialakult színvonalától is függ. Gyakran követjük el elméletben, gyakorlatban egyaránt azt a hibát, hogy *diákokról* beszélünk, holott az élet hétköznapijainak ismernek absztrakt diákokat, csupán *konkrét* tanulókat, akiknek minőségét tágabb, szűkebb környezetük, elsősorban családjuk igényei, szokásai meghatározzák, egy közösségben igen differenciálttá teszik. A pedagógusnak mindig kettős feladatot kell teljesítenie:

- meg kell találnia a kapcsolatleremtés kulcsát *az egyes tanulókhöz* (a veszélyeztetettekhez, a hátrányos helyzetűekhez, a kiemelkedő tehetségűekhez),

- és ugyanakkor *a közösségekhez*, a kisebb-nagyobb csoportokhoz is.

Ez a két kapcsolat kölcsönösen áthatja, befolyásolja, módosítja egymást, de sohasem azonosítható, egymással fel nem cserélhető. Mindez abból következik, hogy tanár-diák kapcsolata sohasem kizárólag interperszonális, mert benne *a tanár* mindig mint a nevelőtestület, a felnőtt társadalom egyik képviselője vesz részt, *a tanuló* sem kizárólag saját személyét, hanem egyidejűleg osztályközösségét is képviseli. Jól érzékelteti ezt a helyzetet, hogy ilyen kapcsolatokban az egyes személyt érő sérelmek *közösségi sérelmekké* válnak, az elismerések sugarukat az egész közösségre szórják.

Vizsgálódásokkal tárhatjuk fel, hogy ugyanaz a pedagógus különböző személyekkel és közösségekkel különböző kapcsolatokat teremthet. Az eltérésekben a tanári, illetve a diáki minőségek különbségei tükröződnek, mert pl. a következetesen igényes, szorgalmas munkát követelő pedagógusért a jó minőségű diákközösségek tűzbe mennének, egy másik, lusta, kényelmet kereső együttes viszont ellenszenvvel reagál követeléseire. Tulajdonképpen a felnőtt világ ellentmondásos kapcsolatai jelennek meg csiráikban a diákok között. Ez azonban arra int, hogy sohasem szabad *elbamarkodott, felelőtlen ítéleteket* alkotnunk, ahogy nem kívánhatjuk egy igazgatótól, hogy a nevelőtestület minden tagja rajongjon érte, a munka hőse és kerülője egyaránt, elképzelhetetlen, hogy egy tanárnak akkor legyen jó kapcsolata diákjaival, ha *mindannyian* szeretik. Mint minden emberi kapcsolat, a szocialista tanár-diák viszony is bonyolult, minden leegyszerűsítése veszélyes, ahhoz, hogy érdemileg megismerjük, megnyilvánulásainak sokoldalú elemzésére van szükségünk. Ebben az elemzésben meghatározó tényezők: tanárok, diákok, a művelődés anyaga, módszere, az iskolai és az iskolán kívüli közvélemény. Értékeléskor ezekre kellő információkat kell beszerezni, és kritikai mérlegelésükkel vonhatunk le érvényes következtetéseket. A gyakorlatban sokszor felületesen ítélkezünk, és összetévesztjük a jó pedagógust a liberális nevelővel.

**PEDAGÓGUSOK ÉS DIÁKOK** kapcsolatai sajátos funkciót betöltő kapcsolatok. A pedagógus - amint erre már utaltunk, - a tagadás tagadásával saját magát tagadva, de egyben meg is őrizve lép kapcsolatba tanítványaival. A tanulók közé menve az egész felnőtt világot, a társadalmat, szűkebben a nevelőtestületet képviseli a gyermekek szemében, okozott sérelmeit éppen ezért Móricz Zsigmond Légy jó mindhaláláig Nyilas Misijével mindig a felnőttektől, a szocialista társadalomtól elszenvedett bántásokként éli át a diák, s így *egy* pedagógus előidézője lehet (nem kevésbé egy szülő és egy más felnőtt is), hogy miatta és általa szembefordul azzal a világnézettel, erkölcsi normarendszerrel, amilyet a környező társadalom hirdet, és az iskola hivatalból is közvetíti a tanulókhöz. Ezt a társadalmi közvetítő szerepet annál magasabb szinten képes betölteni egy pedagógus, minél önállóbb *egyénileg*. Ha elfogadjuk hazai és külföldi szakirodalmunknak azt a megállapítását, hogy az iskolákban megtaláljuk

- a szürke, becsületes, minden felülről jött rendelkezést aprólékos gonddal végrehajtó *iskolamestereket*,

- a szellemi könyökvédővel és szemellenzővel védett *tanügyi hivatalnokokat* (szemükben az egész nevelés menedzseri munka, jól vagy rosszul szervezett ügyintézés),

- egy-egy tantárgy gyenge, közepes vagy kiemelkedő szintű *oktatóit*,

- de az igazi *nevelői egyéniségeket* is,

akkor egyet kell értenünk azzal is, hogy az ifjúság nevelésére csak a két utolsó csoport tagjai alkalmasak, igazi eredményt pedig csak az egyéniségek képesek elérni.

Nevelőtestületeink igen differenciált képet festenek ebből a szempontból. Szerencsések azok, amelyekben több színes egyéniséget találhatunk, akik a közösség húzó erőivé válnak. Legrosszabb helyzetben azok a testületek vannak, amelyek jellegtelen, szürke emberekből szerveződnek, akik között csak a hamis öntudat különböző foka, a szakmai vagy emberi - rendszerint - indokolatlan

önteltség mértéke és az irigység foka teremt érdemi különbségeket. Súlyos mulasztás, hogy a neveléstörténetből jobbra a nevelés története hiányzik, és így alig tudunk valamit azokról a rendkívül színes egyéniségekről, amelyeket a legkülönbözőbb történeti korszakokban mindig megtalálhattunk. Ezzel függ össze az az igény, amely arra irányul, hogy nevelésünk gyakorlata minél hamarébb és minél inkább kívülről, felülről elvileg szabályozott, de a pedagógusok belülről vezérelt tevékenységévé válják. Jelenleg Hankiss Elemér, Csalog Judit és mások szociológiai írásai szerint a kívülről agyonszabályozott, kívülről vezérelt tevékenység a jellemző.

Tanárok, diákok kapcsolataiban döntő szerepet játszanak különböző *emberi és szakmai értékek*. Minden nevelőtestületben találunk kollégákat,

- a) akiket tanítványaik tisztelnek, szeretnek,
- b) akikkel identifikálódnak, vonzódnak (sokszor még mozdulataikat is utánozzák),
- c) akiket tekintélynek fogadnak el,
- d) akik karkai taszítással hatnak rájuk, s megutáltatnak tantárgyat, elveket, nézeteket stb. velük,
- e) akik közönyt váltanak ki belőlük,
- f) s akik Simone de Beauvoir irigységet váltanak ki mások iránt, akik jobb iskolában, jobb pedagógusoktól tanulhatnak.

A tanár-diák viszony sajátos jellegéből következik, hogy ebben a kapcsolatban a szerepek *nem cserélhetők fel* egymással. Erre azért is hivatkoznunk kell, mert nálunk is akadnak hívei a liberális „szabad nevelésnek”, amely a nevelésben vezető szerepet kíván biztosítani a vezetett ifjúságnak, mégpedig a rosszul értelmezett demokratizmus és a polgári tartalommal megtöltött önkormányzat szellemében. Kétségtelen viszont, hogy vezető szerepet kiérdemelni, elnyerni csak az a pedagógus képes, aki *tekintélylyel* rendelkezik. Tekintélyen nem pozícióval vagy státussal kierőszakolt félelmet, protekciós lehetőséget, hanem nevelési hatóképességet értünk. Ezt egy pedagógus a következő eszközökkel tudja elérni:

Szakértelme	tanított szaktárgyainak, de a gyermek megismerésének, értékelésének. a vele való bánásmódnak magas szintű képessége
Referenciája	ebben a vonatkozásban a gyerekekre és a gyerektől a pedagógusra irányuló magasfokú bizalom, amelyet tevékenységek útján lehet kialakítani, s amelyet kierőszakolni képtelenség. (Igen könnyen el lehet veszteni, ha valaki visszaél a bizalommal)
Jutalmazó hatalma	ha tanítványa jutalomnak tekinti, ha tanára észreveszi, meghallgatja, megdicséri, érdeklődik véleménye stb. iránt (ugyanazt attól, aki taszítja, zaklatásnak veszi).
Büntető hatalma	ha a gyermeket bántja szeretett tanárától kapott elmarasztalása, a tanár megbántottsága, csalódása, egyszerűen az a tény, hogy tőle a jutalmazást megvonja
Jogosultsága	ez egyszerűen abból fakad, hogy minden társadalmi tevékenység jogilag is szabályozott, egy intézményben körülhatárolt jogkörökről beszélhetünk, amelyeknek megsértése, átlépése tekintélyromboláshoz vezet.

Természetesen minden személyes tekintély függ az adott pálya ún. *pályapresztízsétől* is, ennek a vizsgálata azonban nem tartozik választott témánkhoz, s ezért nem foglalkozunk vele. Annyit megállapíthatunk, hogy senkisémet szerez automatikusan tekintélyt azzal, hogy pedagógusnak neveztek ki, ezt a tekintélyt személyesen munkájával, egyéniségével kell kivívnia magának.

A harmadik tényező, amelytől a tanári tekintély és ezzel a pedagógus ható ereje, képessége függ, vajon *az adott iskoláskorú korosztály milyen mértékben hajlandó bármilyen tekintélyt elismerni.*

Társadalmi nevelésünk egyik gátló tényezője a tekintélyrombolás. A dezilluzionizmus, a deheroizáció, a gyermeki jogok egyoldalú hangsúlyozása sikeresen elérte, hogy a tizenévesek semmilyen eszményt nem kívánnak elfogadni, s tiltakoznak minden történelmi, politikai, művészi stb. tekintély ellen. Sok esetben ez a cinizmusig vezet, de szinte biztos, hogy valamilyen újhédonista szemléletet bontakoztat ki. Ebben a szemléletben a *legfőbb értékmérő* az a kellemesség, haszon, pillanatnyi boldogság lesz, amelyet valaki vagy valami az egyénből kiváltani képes.

Tudomásul kell vennünk, hogy a tekintélyek szakadatlan láncolatot alkotnak, senki nem szerezhet magának nagyobb presztizst mások rovására. Egy nevelőtestület tagjai együtt szerezhetik meg, de együtt veszíthetik is el a tekintélyüket. Ahol a társadalmi környezet (család, szervezetek, hivatalok) nem védi a pedagógusok tekintélyét, ott alig akad olyan ember a környezetben, akinek tekintélye lenne a gyermekek szemében. Nevelési gyakorlatunk egyik sajátos ellentmondása, hogy olyan történelmi időszakban nehezebb tekintélyt szereznie egy pedagógusnak, amelyben a tanulók világnézeti nevelésében, erkölcsiségük alakításában, személyiségük sokoldalú fejlesztésében *csak megnövekedett tekintéllyel lehet szerepét betöltenie.*

Ebben a szerepben hangsúlyozódik az oktatáscentrikussággal ellentétes *nevelőiskola jelentősége.* Az, aki a tanítványai meggyőződésére kíván hatni, világnézetüket, közösségi viselkedésüket kívánja formálni, nem elégedhet meg ismeretek, szövegek tanításával és felmondásával. A matematika eredményes oktatásához a matematika tudására, a személyiség formálásához modelláló, példaadó magatartásra van szükség. A kettő összessége, harmóniája minősíti a pedagógust, de harmadikként számitásba kell vennünk *átadó képességét is.*

A tanár – és erről rendszerint megfeledkezünk – ennek a kapcsolatnak csupán *egyik pólusa.* Másik sarkpontján áll a diák, a tanár személyiségéből ráirányuló hatásokra *különbözőképp reagálhat:*

Válaszolhat az azonosulás szándékával	személyes, történelmi, irodalmi példa; a tanítás elfogadása.
Belátással engedelmeskedve	megérti, hogy a pedagógus követelményei az ő javát szolgálják.
Más hatásokkal ütköztetve önálló feleletet keres	pl.: egy erkölcsi elv, tétel, viselkedési mód kialakításában.
Passzív ellenállással fogadja	érdektelenség, közöny, unalom.
Szándékos szembenállást fejt ki	tiltakozik, vitatkozik, destruál.
Látszatra megadja magát	ellenkezését eltitkolja.
Kompenzáló választ ad	viccel üti el. (Tessék beírni!)

A *pedagógus* minősége lepleződik le azzal, hogy személyiségével, viselkedésével melyik választ tudja kiváltani; a *diáké* azzal, hogy reagálását kialakítja. Ez utóbbi elég széles skálán helyezkedhet el a teljes kitárulkozástól (naív, könnyen átējthető típus) a nyitott befogadáson (igen pozitív), a személyiségen átszűrt megtanuláson (utánóz valamiben, tanul valakitől), mások kihasználásán (ellop tőle szellemi, erkölcsi értékeket) át a védekezésig, illetve az elhárításig. A típus kialakulásá-

ban szerepet játszanak a tanuló előzetes tapasztalatai, kialakult szokásai, érdeklődésének foka, iránya, beállítódásai, befogadó képessége. A pedagógusnak ezeket kell ismernie, sőt *megismernie*, ha saját hatékonyságát tanár-diák kölcsönhatásában fokozni kívánja. Nem elég tehát, ha saját hatóképességét fejleszti, a tanulók *befogadó képességét* is növelnie kell (szeretettel, megértéssel, érdeklődésük felkeltésével stb.).

KÖNNYEN MEGISMERHETNÉNK az embereket, ha megbízható információink lehetnének arról, melyikük mit tart *értékesnek, kellemesnek, hasznosnak és jónak*. Minden ember életét tudatos vagy spontán értékítéletek szövik át, két ember kapcsolatában pedig döntő szerepet játszanak értékítéleteik azonosságai, hasonlóságai, illetve eltérései. Tanár és diákok között is akkor jönnek létre tartalmas kapcsolatok, ha

a) tendenciáikban azonosak értékítéleteik;

b) a pedagógus képes saját értékrendjét meggyőződéssel elfogadtatni tanítványaival, vonatkoznak ezek az ítéletek a tanulásra vagy a viselkedés normáira és formáira.

Nem szabad azonban megfeleledkeznünk arról, hogy nemcsak a tanulók, de a tanárok is *konfliktusokban élnek* át a társadalom hivatalosan hirdetett erkölcsi normáinak és hétköznapi erkölcsi gyakorlatának ellentmondásait. Ezt a konfliktust csak növeli, ha a jót *prédikációkkal* kívánja valamelyik pedagógus tanítványaival elfogadtatni. A pedagógusnak, ha valóban meg kívánja teremteni a szocialista tanár-diák viszonyt, *az irányító szerepét* szükséges betöltenie a diákok életében. Különböző lehetőségeket mutasson be nekik, az élet teljes realitását, hogy azok közül kiemelhesse az ideálisat. Választani, az alternatívák között dönteni mindig az egyén fog, s hogy a mérleg reális (ami van) vagy ideális (aminek kellene lennie) serpenyőjére esik-e a választása számos belső (személyiségének fejlettségéből és fejlődési irányából fakadó) és külső (környezeti, családi) tényező hatásának lesz függvénye.

Figyelembe kell ezzel kapcsolatban venni azt is, hogy az ismeretek leggazdagabb forrását szemünk, második helyen pedig fülünk jelenti. A pedagógusnak éppen ezért a nézni tudó gyermeket meg kell tanítania *látni*, hogy képes legyen a rá záporozó *vizuális élmények* megszürésére és feldolgozására. A tanulók ahhoz a pedagógushoz fognak vonzódni, aki nem szövegeket tanít nekik, hanem ezt a képességet bontja ki bennük, illetve belőlük.

I. Sz. Kon (Az ifjúkor pszichológiája Bp. 1980.) c. könyvében külön fejezetben foglalkozik „Az ifjú helyzete az iskolában és a nevelőkhöz való viszonya” (195–201. l.) kérdésével, a probléma lényegét azonban éppenhogy érinti. Fontosnak tartjuk azt a megállapítását, amelyet az empiria igazol, s amely szerint tanárnak és diáknak a viszonya az iskolás koron belül lényegesen megváltozik. Kísérletileg igazolhatjuk, hogy *az objektív változás* mellett, amelyet egyszerűen az életkori fejlődés hoz magával, találkozhattunk *szubjektív változásokkal* is, amelyeknek leggyakoribb oka, hogy valamelyik pedagógus az előbbi nem akarja, vagy nem tudja figyelembe venni, és a fokozatosan felnőtté váló, még inkább *felnőttnek látszani akaró* felső tagozatot vagy középiskolást továbbá is gyerekként kezeli. A szerző tézisként fogalmazza meg: „minél jobban korlátozza az iskola az ifjú önállóságát, annál inkább elhatárolja, sőt szembeállítja ez az iskolát és az igazi felnőtt életet” (198. l.). Az életkor fejlődésével igen éles nevelési konfliktus örvényébe kerülhetünk, amely annál veszélyesebben kavarog, minél primitívebb a tanuló közvetlen társadalmi, családi környezete; minél élesebb ellentétek tátonganak a környezet és az iskola erkölcsi rendje, követelményei között. A felső tagozatban tanár-diák kapcsolatában újabb bonyodalmakat jelenthet, hogy a két pólus között kialakult kapcsolatok *érzelmi tartalma* könnyen telítődhet szexuális tartalommal, ami a felelőtlen pedagógus szá-

mára a visszaélések lehetőségeit teremtheti meg. A pedagógus akkor reagál helyesen, ha

- minden megszegyenítés, sértés nélkül finom tapintattal érzékelteti „szerelmes” tanítványai-val életkori és nelyzeri különbségüket;
- érzelmi kapcsolatukat a felnőtt-gyermek, szülő-gyermek kapcsolatának sajátos változataként tekinti (a másik fél lekezelése nélkül);
- az ifjú önértetét, öntudatát erősítve érzékelteti, hogy tanár és diákja között normális szexuális kapcsolat elképzelhetetlen (normálison az etikust, humanistát értve).

A humanista jelző helyes értelmezése érdekében meg kell vizsgálnunk, hogy a szocialista emberi kapcsolatok *általános* jellemzői milyen *sajátos* formákban érvényesülnek tanárok és diákjaik kapcsolataiban.

---

Az egyenlőség	azt jelenti, hogy tanár és diák emberi méltósága egyenlő emberi értékek, megsértésük vétség. Nem támaszthat senki olyan igényt tanítványaival szemben, amelyet önmagára nézve méltatlannak, sértőnek tartana. Nem eredményezhet azonban az egyenlőség elvtelen bratyzást.
---------------	---

---

A kölcsönösség	egymás kölcsönös tiszteletét igényli, valamint azt, hogy a pedagógus magas színvonalú tanítása teremtesse meg a színvonalas követelés jogosultságát. Az iskola követelményei a kulturált beszédre, cselekvésekre tanárra, diákra egyaránt érvényesek. Ha az egyik köteles köszönni, a másik kötelessége, hogy a köszönést fogadja.
----------------	--

---

Társnak tekinti	tanítványát az a pedagógus, aki képes a tanítás-tanulás közös tevékenységét megteremteni, nem a tanulókat számonkérését, minősítését tekinti feladatának, hanem azt, hogy mindegyiket hozzásegítse a követelmények teljesítéséhez, - akiben az erre irányuló szándék, akarat és cselekvő készség megvan.
-----------------	--

---

A tanuló egész személyiségére hat,	aki túllépi saját szaktárgyának szűkre szabott ketteceit, minden értéket elismer, és tudja, hogy a tanulókat is ellentétek egysége jellemzi: <ul style="list-style-type: none"><li>- erények és hibák egyidejű jelenléte;</li><li>- képességek birtoklása, képtelenségek elkövetése;</li><li>- helyes normák, formák felismerése és megsértése;</li><li>- biogén, pszichogén, szociogén tulajdonságok egyéni ötvözete;</li><li>- érzelmi, értelmi, akaratú tulajdonságaik ingadozásai;</li><li>- teljesítményeik hullámzásai.</li></ul>
------------------------------------	---

---

Kölcsönös felelősség	még nem általános, hogy az ifjúság is felelősséget vállaljon azért, hogy tanára nyugodtan végezhesse munkáját, zavartalanul tarthassa meg tanítási óráit. Természetesen hangsúlyoznunk kell, hogy a tanárnak is felelősséget szükséges éreznie tanítványainak teljesítményeiért.
----------------------	--

---

Mindennek csak a pedagógus egyéniségek képesek megfelelni, azok, akikről vezetők, feletteseik sem központi előírások szolgálai végrehajtását, hanem közös feladatok *alkotó megvalósítását* várják. Vannak azonban, akik hajlamosak összetéveszteni az egyéniséget az extrémításra törekvő különködésekkel, az igényességet az igénytelen tanításra épülő zord, szigorú számonkéréssel. Az egyéniséget a: szürke tömegetől nem különállása, még kevésbé öncélú szembenállása különbözteti meg, a különbség *minőség*. Jellemzője szilárdabb, mélyebb *műveltség*; következetes, társadalmi normákhoz igazodó *erkölcsiség* anélkül, hogy szüntelenül az erkölcsprédikátor szerepét kívánná betölteni, és saját tökéletességébe vetett hamis, de szilárd hite birtokában a legkisebb emberi gyengeség felett is a legszigorúbban ítélkezne (Ne mozogj... ne beszéljess... ne lapozz!...). Az egyéniséget nem zsonglák körül világnézeti frázi-



sok, de tanítványai megbízható eligazításra számíthatnak tőle problémáikban, kétségeikben. Az egyéniség jellem is. Sajátos, hogy az iskolás kor alatti fejlődésben évről évre ezek a tényezők jutnak egyre nagyobb szerephez a tanulóknak tanáraikról alkotott ítéleteiben. Érzelmek könnyen csapnak ellentéteikbe (komplementer érzelmek: szeretet-gyűlölet, vonzás-taszítás, csodálat-utálat...), ha ezekben a gyermeknek *csalódásokon* kell átesnie. Sajnos, ez elég gyakori jelenség.

VANNAK A JÓ kapcsolatok kialakulásának gátló tényezői is. Ezek

- az ipari üzemek összevonásának analógiájára „mammutiskolák” létesítése, amelyeknek szétbontása nehezebb, mint az üzemek leválasztása;
- a magas osztály- és csoportlétszámok, amelyek a a közösségi nevelés helyett csak a tömegnevelés útját egyengetik;
- a sok formális követelmény, amelyek a nevelési feladatoktól rabolják el az időt és az energiát, holott erre vonatkozott Bolyai 1831-ben megfogalmazott tétele: „A pedagógus ideje nemzeti vagyon.”;
- a módszerek egyeduralomra törekvése nevelésben, oktatásban, a pedagógusok pedagógiai kultúrájának fejlesztése helyett;
- sajnos, közéjük sorolhatjuk a nevelőtestületek összetételének felhígulását (képesítés nélküliek munkába állítását stb.).

Senki számára sem adnak felmentést ezek a gátló tényezők, ha meg is nehezítik az új típusú kapcsolatok kialakítását, lehetetlenné nem teszik. A megváltozott helyzet törvényszerűvé teszi annak kimondását, hogy a pedagógus nem lehet közömbös abban a kérdésben, vajon tanítványai szeretik-e személyét és tantárgyát vagy sem. Iskoláinkban a tanulók meggyőződését kívánjuk alakítani, ehhez elengedhetetlen, hogy a pedagógus személyiségét és tanításait elfogadják.

Tanár-diák kapcsolatairól nem lehet elszigetelten, a tanárok és a diákok más személyi kapcsolatainak elemzése nélkül érdemben beszélnünk. Pedagógiai evidenciaként mondhatjuk ki, csak az a pedagógus képes jó kapcsolatot teremteni tanítványaival, akinek harmonikus viszonya van szüleivel, családjával, munkatársaival, embertársaival. Ez a tétel megfordítva nem feltétlenül igaz, tehát nem biztos, hogy jó kapcsolatot tud teremteni mindenki tanítványaival, akinek egyéb kapcsolatai harmonikusak. Nem beszélve arról, hogy a tételek belül ismerünk egy harmadik altételt is: van, aki tanítványaiban *kompenzálja* életének elrontott kapcsolatait, esetleg a tartalmas emberi kapcsolatok hiányát (egyedül élő, gyermektelen, elvált pedagógusok stb.).

Érdekes megfigyelni, hogy fiatal pedagógusok közül sokan nagyon jó kapcsolatokat tudnak létrehozni tanítványaikkal. Igaz ennek az ellentéte is, mert akiknek ez nem sikerül, azok mindjárt pályájuk elején *ellenfélként* kerülnek velük szembe. Hibát követ el azonban az a tanár, aki az életkori közelségből fakadó szimpátiát, vonzódást nem akarja pedagógiai tartalommal megtölteni, mert hamarosan tapasztalni fogja, hogy az életkor ollójának szárai egyre jobban széjjelnyílnak, és a kezdeti szimpátiából az egymást váltó új és újabb évjáratokban erős antipátia bontakozik ki. Pedagógiai tartalomról beszéltünk, ha ezt konkretizálni akarjuk, akkor megállapíthatjuk:

- mindenképp határozott, értelmes és teljesíthető követelményeket kell támasztani a tanulókkal szemben;
- segíteni kell őket azok teljesítésében;
- eredményeiket el kell ismerni, kudarcukból ki kell segíteni őket;
- lehetőséget kell teremteni, hogy problémáikat, gondjaikat megbeszélhessék *valamelyik* tanárunkkal;
- felismerve azt az alapigazságot, hogy az ő sikereik a mi sikereink, s mi is csak akkor érezhetjük jól magunkat az iskolában, ha ők joggal tekinthetik második otthonuknak azt.

## Gondolatok a tanári etikáról

Szükségesnek véljük, hogy előljáróban néhány alapvető dolgot tisztázzunk. 1. A tanári etika a szocialista erkölcs sajátos megnyilvánulási formája. 2. Az egyes ember értékeli az erkölcsi szokásokat, szabályokat, normákat stb., és azokat elfogadja vagy elveti. Az egyén viszonyát a hirdetett és fennálló erkölcsösséghez, morális viszonynak nevezzük. Tehát: az erkölcs szubjektív oldala az erkölcsiség (moralitás). 3. Az egyén erkölcsiségét lényegében a fennálló és a hirdetett erkölcsösség alapján ítéljük meg, aszerint, hogy ezzel mely mértékben van összhangban.

Az általános iskolai Rendtartás 3. fejezete: „Etikai, jogi és munkaügyi előírások” elvi állásfoglalást és néhány konkrét követelményt tartalmaz, amely kifejezi azt a társadalmi igényt, hogy a tanári etika a szocialista erkölccsel összhangban kell hogy legyen. Ebből kiindulva megkíséreljük felhívni a figyelmet olyan magatartásformák etikai vonatkozásaira, amelyek részletes szabályozásának lehetőségét korlátozza az emberi kapcsolatok bonyolultsága. Ezek a magatartásformák különböző szituációkban gyakran előfordulnak, főképpen a nevelő-oktató munka folyamatát kísérő konfliktusokból adódóan. Természetesen az iskolán kívüli életben sem ritkák az olyan helyzetek, amikor a tanár magatartása, döntése, cselekvése, tevékenysége elsődlegesen a tanári etika nézőpontjából nyer megítélést, elbírálást.

Elsőként arra a nyilvánvaló tényre utalunk, hogy a világnézeti és a szocialista erkölcsi nevelőmunkánk céljával nem lehet összeegyeztetni az apolitikus, a kisebb-nagyobb közösségek feladatai iránt közömbös, elzárkózó magatartást és a „házam az én váram” elvének hirdetését. Nem arról van szó, hogy kétségbe vonjuk bárkinek a magánélethez való természetes jogát, hiszen ez súlyos hiba lenne. Pusztán arra a jogos társadalmi igényre szeretnénk utalni, hogy a tanárság vállalja a közéletiséget és az ezzel együttjáró társadalmi feladatokat.

Büszkén állítjuk, hogy a tanárság eleget tesz e társadalmi elvárásoknak. Ez az általánosítás igaz, de nem nélkülözheti az egyes közösségek és tagjaik tárgyilagos önvizsgálatát. Arányos-e a társadalmi feladatok elosztása? Mennyire érvényesül az önkéntesség elve a munkák vállalásában? Mindenki képességeinek és lehetőségeinek megfelelően végzi-e társadalmi munkáját? Nem azokat akarjuk buzdítani, akik eddig is erejükön felül, önzetlenül dolgoztak, mert ez már több az elvártnál. Ám szeretnénk gondolkodásra készíteni azokat is, akik még nem ismerték fel az említett társadalmi igény kielégítésének jelentőségét és etikai vonatkozásait. Egyrészt: etikus-e az egyéni kényelem biztosítása érdekében többletmunkával terhelni a közösséget? Másrészt: a tanári etika nézőpontjából elfogadható-e a szocialista közösségi magatartás elveit hirdető és ezzel ellentétesen tevékenykedő tanár magatartása? Válaszunk egyértelmű: nem. Eltekintve attól, hogy valaki átmenetileg nem képes a közéleti tevékenységben, társadalmi munkában részt venni, betegség vagy hasonló egyéb ok miatt.

Az erkölcsi kategóriák történelmileg változóak és osztályjellegűek. Érthető tehát, hogy a tanári etika tartalma is koronként változott és jelenleg is változóban van. Például a pályakezdő tanítók és tanárok közül vajon hányan tudják, hogy mi volt a sorkoszt? Valószínűleg csak kevesen, pedig még Váci Mihály és sok pályatársa is igen jól tudta. „Régebben szokásban volt, hogy a kezdő tanító – javadalma részeként – naponta más-más családnál ebédelt és vacsorált. Tizenöt éve én is „sorkosztra” jártam egy nyírségi iskola tanyavilágában.” [1] Mai társadalmi körülményeink között ez már szerencsére szükségtelen, sőt elképzelhetetlen. Hasonlóképpen indokolatlanná vált – a néhány éve hozott bérintézkedések és egyéb szociálpolitikai intézkedések

következtében – a túlórák, másodállások hajszolása és a nagy méretben történő háztáji gazdálkodás. Nem etikus a tanári hivatást kiegészítő foglalkozásnak tekintő szemlélet és az ezt tanúsító magatartás. Nem frázis, hogy az iskolának alkotóműhelyé kell válnia, és ennek legfőbb feltétele az alkotó tanári munka, az alkotó közösségeként dolgozó nevelőközösség. Ennek csak az lehet tagja, aki kipihenten érkezik a munkahelyére, lelkileg kiegyensúlyozott, egészséges és emberi kapcsolatai megfelelnek a szocialista erkölcs követelményeinek.

A nevelő-oktató munka jellegéből adódóan a tanár kapcsolatot tart fenn a szülőkkel. E kapcsolat egy-két etikai vonatkozására a Rendtartás is utal, de ezen túlmenően célszerűnek tartjuk, hogy néhány további megjegyzést tegyünk. Hiszen az mindenki számára világos, hogy tanítványa szüleitől joggal elönyt, ajándékot – nem virágra gondolunk – elfogadnia nem etikus. Az már kevésbé tudatosult, hogy a tanári etikát legalább ennyire megsérti az, aki tanítványa képességeiről, iskolai munkájáról, magatartásáról nem őszintén és tárgyilagosan tájékoztatja a szülőket. Hiba ez akkor is, ha vélt jószándékból fakad, de különösen súlyos hiba, ha ennek a szülővel megromlott kapcsolat, vagy a gyermek iránti ellenszenv az oka. Hasonlóképpen előírt és általános egyetértéssel elfogadott, hogy a tanár saját iskolája tanulóit magántanítványként nem oktathatja. Esetenként mégis gondot okoz annak belátása, hogy helytelen, ha saját iskolájában neveli-oktatja a gyermekét, kivéve, ha ez elkerülhetetlen.

Szülői értekezletek, családlátogatások alkalmával természetes, hogy elhangzanak a nevelőközösség vagy egy-egy tagja munkájával kapcsolatos észrevételek, bírálatok, dicséretetek, javaslatok. Ezeket nem szabad személyeskedéseknek tekinteni, mert legtöbbször nem az a szándékuk, illetve a vélt vagy valódi személyi sérelmek is közérdeklődésre számíthatnak esetenként. Nemcsak meghallgatni kell az ügyeket, hanem érdemben foglalkozni is velük: a sérelmet orvosolni, a kérdést az illetékeseknek továbbítani, megfelelő tájékoztatást adva a félreértést tisztázni. Azonban ügyelni kell a hivatali titoktartásra, amelyet a Rendtartás 29. § 6. pontja előír. Legalább ennyire ügyelni kell – erre ugyan nincs külön előírás –, hogy a tárgyalt ügyek kapcsán ne szolgáltassunk információkat egy-egy kartárs magánügyeire, iskolai munkájára vonatkozóan. Ez etikus csak akkor lehet, ha ezt pedagógiai, humánus szempontok elkerülhetetlenné teszik.

Másfelől magától értetődik, hogy a tanárnak bizalmasan kell kezelnie a tanítványi szociális és családi körülményeivel kapcsolatos információkat. Más kérdés az, hogy adott esetben felvilágosítást kell nyújtani az osztályfőnöknek, az ifjúságvédelmi felelősnek, a körzeti orvosnak vagy a pszichológusnak. Azonban megjegyezzük, hogy a pályaválasztási, pszichológiai tanácsadás elvégzése kéréséhez szükséges nyomtatványon határozott felhívás van: „Bizalmasan kezelendő!” Ez nem mond ellent annak, hogy törekedni kell tanítványaink tökéletes megismerésére. Információink birtokában nevelő-oktató munkánk hatékonyságát kell fokozni, és nem a szüneteket kitöltő tárgyalást érdekesebbé, „szellemesebbé” tenni.

Az igazgató sokat tehet azért, hogy az általa vezetett nevelőközösségben érvényesüljön a tanári etika. Ez irányú tevékenységét személyes példaadására kell építenie! Ez csak akkor lehetséges, ha meggyőződésből fakadó dialektikus materialista világnézete, kiváló szakmai felkészültsége a szocialista erkölcsnek minden tekintetben megfelelő emberi magatartással párosul.

A nevelő közösség tagjai között bonyolult munka és emberi kapcsolatok jönnek létre, amelyeket az alá- és fölérendeltségi viszonyok részleges hiánya jellemez. Az igazgató az egyszemélyi vezetés elve szerint dolgozik, jogkörét esetenként megoszthatja munkatársaival, de az iskolában folyó munkáért mindenkor felelős az illetékes felettes hatóságoknak. Az igazgató munkáját, kapcsolatát a tantestülettel és annak egyes tagjaival, törvények, rendeletek, utasítások sokasága szabályozza. Ezekkel felesleges

lenne foglalkoznunk, de szükségesnek tartjuk, hogy néhány elvi jelentőségű kérdés gyakorlati vonatkozásaira utaljunk.

A munkahelyi demokrázizmus, a jó munkahelyi légkör megteremtésének egyik alapvető feltétele, hogy az igazgató a tantestület tagjait munkatársainak tekintse, és ne csak beosztottat, munkaerőt lásson bennük. Ezt indokolja az a körülmény is, hogy a nevelőközösségben dolgozók képzettségi szintje a vezetővel többnyire azonos, és szakmai felkészültségük, gyakorlatuk hasonló. Tehát képesek megalapozott véleményt mondani a szakmai és az iskola munkája egészét érintő kérdésekben egyaránt, ha a szükséges információk rendelkezésükre állnak. Joggal igénylik véleményeik meghallgatását, javaslataik mérlegelését, bíráló észrevételeik megvizsgálását, és ezt követően a pontos választ, a gyors intézkedést.

Természetesnek tartjuk, hogy az igazgató és a tantestület tagjainak érintkezését a kölcsönösen udvarias, nyugodt hangnem, az előzékeny, segítőkész magatartás jellemezze. Elfogadhatatlan annak az egyszerű igazgatónak a magatartása, aki a tanárban feliratot helyezett el, miszerint a beosztott kartársak kötelesek előre köszönni. Elgondolkoztató annak az igazgatónak az esete is, aki hónapokon keresztül csak írásban érintkezett a helyettesével. Vajon hasonló esetek napjainkban már nem fordulnak elő?

A hivatali hatalmával visszaélő igazgatót nemcsak jogilag kell elmarasztalni, hanem erkölcsileg is. Itt nem kizárólag és elsősorban a Don Juan szerepben való tetszelgésre gondolunk. Ennél sokkal gyakoribb a magát csalhatatlan döntőbírónak kikiáltó, kicsinyes, a szakmai vitából presztízs kérdést provokáló magatartás. Ez pedig szinte szükségszerűen együttjár a diktatorikus vezetési módszerek alkalmazásának kényszerével. Az sem szerencsés, ha a vezető botcsinálta polihisztorssággal kívánja megszerezni és megőrizni a tekintélyét. Napjainkban ez aligha lehetséges, de szükségtelen is.

A vezetőnek objektivitásra kell törekednie munkatársai munkájának megítélésekor. Ezzel összhangban azonban figyelembe kell vennie munkatársai életkori sajátosságait, szakmai felkészültségét, képességeit és személyiségének fontosabb jegyeit. Különösen lényeges ez a minősítések elkészítésekor, amikor az értékelés nem mellőzheti a tények megállapítását, de nem szorítkozhat csak erre. A minősítésnek tükröznie kell az eltelt időszak jellemző tendenciáit, amelyek a személyiség változásában fellelhetők. Elengethetetlen a megfelelő következtetések levonása – pedagógiai optimizmus szellemében – a személyiség további fejlődése lehetőségei bemutatásának igényével. E szemléletmódtól való eltérés – a személyiség képének bármiféle indítékból történő torzítása – elítélendő cselekmény, a tanári etika nézőpontjából is.

Helytelen szemlélet – előfordul az óralátogatást követő megbeszélésen, munkaértekezleten, tanévzáró gyűlésen egyaránt –, hogy ami jó volt, azzal felesleges foglalkozni, mert a hibákra kell a figyelmet koncentrálni. Az kétségtelen, hogy a hibákat nem szabad elkendőzni, ám az sem kétséges, hogy az eredmények számbavétele, a jó munka elismerése lehet az a pozitív motiváció – a közösség és az egyén számára egyaránt –, amely leginkább elősegíti a hibák kijavítását, a hiányosságok pótlását kívánó feladatok megfogalmazását és eredményes megvalósítását. Arról nem beszélve, hogy a közösség vagy valamely tagja sikereinek szándékos elhallgatása, rendszeres mellőzése – mint mesterséges kudarc sorozat – előbb vagy utóbb kiváltja a valódi kudarcokat.

Az igazgató eredményesen befolyásolhatja a környezete szemléletmódját azzal, hogy munkatársai közül kinek, miért és hogyan részesíti elismerésben a munkáját. Ezért is fontos, hogy az anyagi és az erkölcsi elismerést lehetőleg minden alkalommal kísérelje konkrét indoklás. Ez megelőzi a rossz indulatú találgatást, amely gyakran feszültséget okoz a dolgozók között, és ez gyengíti a tantestületi egységet.

A szakszervezeti bizottságnak, ill. a szakszervezeti bizalminak egyik fontos feladata, hogy a tantestület és az igazgató kapcsolatának kedvező fejlődését elősegítse. Ugy kell tevékenykednie, hogy szélesítse a tantestületi demokratizmust, védje a dolgozók érdekeit, hatékonyan támogassa az igazgatóság munkáját, segítse felfedni a közösség érdekeit sértő törekvéseket. E sokrétű teendőket csak az tudja jól ellátni, aki az Oktatási (Művelődési) Minisztérium és a Pedagógusok Szakszervezete közös irányelvei – megjelent a Rendtartás mellékleteként is – szellemében dolgozik, és a jogi szabályozáson túlmenően, a szocialista erkölcs érvényesítését szolgálja minden tevékenysége. Példaként említjük a következőt.

A Rendtartás 5. §-a pontosan tartalmazza, hogy a tantestület mely kérdésekben határozhat, és mely kérdésekben rendelkezik véleményezési joggal. Továbbá, a Rendtartás 29. § 5. pontja biztosítja a tantestület minden tagjának, hogy esetleges különvéleményét az értekezleten kifejtthesse, illetőleg írásban benyújthassa az igazgatónak, aki ezt köteles az értekezlet jegyzőkönyvéhez csatolni. Azonban szeretnénk megjegyezni, hogy a meggyőződést nélkülöző, csupán az ellenzéki népszerűségére pályázó, az eredeti javaslatnál jobb megoldás bemutatásáról eleve lemondó ellenjavaslatról csak elítélően szólhatunk, mert nem tartjuk etikusnak. Ezekről az ellenjavaslatokról rendszerint kiderül, hogy szűkebb csoport vagy önző egyéni érdekek igyekeznek érvényt szerezni, noha esetenként a közösség egészének érdekeire hivatkoznak. Ilyen esetekben a szakszervezeti bizottságnak, ill. bizalminak határozottan fel kell lépnie, hogy megakadályozza a demokratizmust biztosító jogokkal való visszaélést.

A nevelőközösség tagjai közötti kapcsolatok szabályozása többnyire indirekt módon történik. A munkatársi kapcsolatok szabályozására – kialakítására, fejlesztésére – vonatkozóan a Rendtartás előírásából, a nevelési alapelvekből adódó feladatok az iránymutatók. Ezek további konkretizálását – a helyi viszonyoknak megfelelően – az igazgatóság végzi el. Minden részletre kiterjedő szabályozás nem valósítható meg, de ez talán szükségtelen is, mivel az emberi kapcsolatokat – s így a munkatársi kapcsolatokat is – gyakran etikai nézőpontból kell megítélni.

Itt ismét nem szűkíthetjük le a kérdést – erre másutt is utaltunk – a vezető és a beosztott között kialakuló szerelmi viszonyra, ami megengedhetetlen. Lényegesen többről van szó, hiszen különböző magatartásformákat kell a tanári etika szemszögéből megítélni. Ennek illusztrálására bemutatunk néhány példát.

A következősen kollegiális magatartás alapja lehet a jó munkatársi kapcsolat kialakításának. Őszintén szólva, sok a javítanivaló e tekintetben, hiszen melyik tantestületben nem fordul elő szakmai féltékenység, intrika, törtetés, pletyka. Elgondolkoztató eset, amely valóban megtörtént – néhány éve a Köznevelés lapjain olvashattunk róla –, hogy X tanár nem érkezett meg az órája kezdetére, ezért az igazgató beküldte Y kollégát helyettesíteni. Körülbelül 5–10 perc múlva megérkezett a hiányzó tanár, aki megköszönte kollégája segítségét, és folytatta az órát. Eddig tehát – a késéstől eltekintve – rendben van a dolog, de a túlórák elszámolásakor a 10 perccel helyettesítő kollega kérte, hogy a kérdéses órát számolják el részére túlóráként. Így aztán, a harminc forint körül, kishíján perpatvar kerekedett.

Bíráljuk azt a pedagógiailag hibás eljárást, amikor a tantestület tagjai egymás munkájáról, magánügyeiről a tanulóktól kérnek felvilágosítást. Ezt csak különleges esetben – például fegyelmi eljárás során – tartjuk megengedhetőnek, ha más megoldás nincs. Miként azt is elítéljük, ha a tantestület tagjai egyéni sérelmeiket a tanulók bevonásával igyekeznek orvoslani, netán a tanulók indokolatlan büntetése révén próbálnak elégtételt szerezni. Sajnálatos, hogy az ilyen jellegű esetek még napjainkban is előfordulnak, amelyek okainak vizsgálata messzire vezetne.

Az természetes, hogy a tantestület tagjai között egy-egy kérdésben véleménykülönbségek vannak és viták alakulnak ki. Nem tartjuk azonban helyesnek, ha ezeket

nem önmaguk igyekeznek rendezni – a megengedett körülmények között! –, hanem eleve valamiféle felsőbb igazságszolgáltatást várnak, és vérmérsékletüknek megfelelő gyakorisággal az igazgatóságot foglalkoztatják ügyeikkel. Pedig erre csak akkor volna szükség, ha kölcsönös próbálkozásaik ellenére sem sikerült tisztázni, illetve megnyugtató módon rendezni a vitás kérdéseket az érintett feleknek.

Folytathatnánk a példák felsorolását, az esetek elemzését, de nem célunk a tan-testület tagjai között kialakuló kapcsolatok teljes körének bemutatása. Így a sok negatív példa után, végül arra utalunk, hogy minden tan-testületben akad példa igazi barátságra, önzetlen, őszinte, segítőkész, becsületes, kritikus és önkritikus, mások emberi értékeit is megbecsülő magatartásformákra. Egyszóval: példamutató szocialista erkölcsiségre.

A továbbiakban, a nevelőközösség és a tanulóközösség, ill. a tanár és a tanítvány kapcsolatait fogjuk a tanári etika szemszögéből elemezni.

A tanulók különböző közösségei és az egyes tanulók kötelelességeit és jogait a Rendtartás körvonalazza. Ezek szellemében bővíteni és pontosítani kell a tanulók kötelelességeinek és jogainak rendszerét, amelyet lényegében az iskolai házirend, valamint a tanulók magatartás és szorgalom minősítési rendszere tartalmazhatja. Ezzel kapcsolatban megjegyezzük, hogy nem tartjuk etikusnak azt, ha a tanulók kötelelességei és jogai nem állnak egymással arányban. Miként összeegyeztethetetlen a tanári etikával a házirend – amely egyébként is az úttörőtanács közreműködésével készült – megsértése és általában a tanulók jogainak mindenféle önkényes jellegű korlátozása. A jogok indokolatlan – vagy a tanulók által indokolatlannak vélt – korlátozása rendszerint ellenállást vált ki a tanulókból. A legtöbbször szemtelen vitatkozásnak minősített tanulói magatartásra való tipikus tanári reakálás: újabb büntetés kiszabása. Ehelyett érdemesebb volna megfontolni a következőket. Igaza van-e a tanulóknak? Pedagógiai hiba volna-e a tanuló igazának és/vagy a tanár tévedésének elismerése?

Az előzőekben már utaltunk rá, és most is szeretnénk hangsúlyozni, hogy a tanári etika megkívánja a nevelő közösség minden tagjától, hogy a hozzá személyes problémával forduló tanítványa bizalmával ne éljen vissza. A tanárnak a probléma meghallgatásán túl – hivatásából fakadóan – mindenkor igyekeznie kell, hogy segítséget nyújtson, lehetőségei szerint. Sokszor egy-egy baráti tanács is elegendő, de esetenként lényegesen többről van szó, mert olyan családi, szociális körülményekre derül fény, amelyeken a tanár nem tud változtatni. Ez a körülmény azonban nem igazolja a közömbös magatartás jogosultságát.

A tanári etika megkívánja, hogy az ellenőrzés-értékelés következetes, igazságos legyen, és áthassa a tanítvány iránti szeretet és az ebből fakadó segítőkészség, személyiségfejlesztő szándék. Fontosnak véljük hangsúlyozását, mert még kísért a múltbeli protekciózás, és szinte minden tanulóközösségben vannak, akik érdemtelenül kedveznek vagy ok nélkül állandó bűnbakok. Ez lehet a tanulóközösség hibás értékelésének következménye, de többnyire visszavezethető a nevelőközösség által meghatározott és gyakorolt követelmények, minősítések eltorzított módszerére. Így egyes tanulók az iskola, az úttörőcsapat, az osztály sztárjává válnak, míg mások kénytelenek eltérni, hogy társaik kiközösítsék, tanáraik esetenként megalázzák.

A nevelőközösség és tagjai ellenőrző-értékelő tevékenységéhez útmutatást ad a Rendtartás és az OPI által készített „Irányelvek az értékelés (ellenőrzés) osztályozás korszerűsítéséhez” című kiadvány. Az ellenőrzés-értékelés gyakorlata azonban felvet számos etikai kérdést is. Azokra az esetekre gondolunk, mikor az ellenőrzés-értékelés objektivitásának igényét az egyéni bánásmód elvével kell összeegyeztetni.

A differenciált és az egyéni foglalkozás alkalmazását szükségesnek véljük a tanulókkal való foglalkozás során mindenkor. Ez ugyanis elősegíti a szocialista tanár-diák

viszony kialakítását, amelynek egyik fontos jellemzője, hogy az emberi kapcsolatok köre nem szűkül le a tanórai munkakapcsolatokra. A tanár és tanulók jól együttműködhetnek a szakköri foglalkozásokon, a társadalmi munkák végzésekor, üzemlátogatások és kirándulások alkalmával, sport- és kulturális rendezvények lebonyolítása során stb. Így lehetőség nyílik a tanulók ismereteket szerző és alkalmazó változatos tevékenykedtetésére, sőt biztosítható, hogy a tanulók érzelmileg is kötődjenek munkáikhoz, társaikhoz, nevelőikhez. A lehetőségekkel élni kell a tanári etika szellemében és követelményeinek mindenkor eleget téve.

Ismertethetnénk a tanár-diák viszony etikai vonatkozásainak további példáit, de talán az eddig elmondottak is érzékeltetik, hogy a tanári etikának az oktató-nevelő munka egészét át kell hatnia. Ez csak akkor valósulhat meg, ha a nevelőközösség minden tagja az eddigieknél céltudatosabban, jelentőségét jobban átérzve fog eleget tenni a tanári etika követelményeinek. Ennek a törekvésnek a tanári hivatástudatból kell fakadnia és nem pusztán valamiféle jogi szabályozás szükségességének belátásából. Egyik feladatunknak éppen ennek bemutatását tekintettük.

Igyekezünk a figyelmet felhívni arra a kérdésre, hogy az iskolában miképpen érvényesül a szocialista erkölcs, illetve egyik sajátos megnyilvánulási formája: a tanári etika. Ezért megkíséreltük elemezni a nevelőközösség és egyes tagjai munkatársi és emberi kapcsolatait, a nevelőközösség és a tanulóközösség kapcsolatait, a szocialista tanár-diák viszonyt, a nevelőközösség tagjai és a szülők kapcsolatait. Annak igényével tettük ezt, hogy az említett kapcsolatok és az ezekre jellemző magatartásformák értékelését elvégezzük, a tanári etika nézőpontjából.

Kívánatos lenne, hogy a jövőben a tanári etika kérdéseivel az egyes nevelőközösségek rendszeresen foglalkozzanak. Elsődlegesen azzal a céllal, hogy adott személyek és/vagy közösségek kapcsolatait értékeljék, hogy azok mely mértékben felelnek meg a szocialista erkölcs, ill. a tanári etika követelményeinek. Ennek megfelelő fóruma lehet a tantestületi értekezlet, a szakszervezeti tanácskozás, a pártcsoport és pártalap-szervezeti gyűlés. Meggyőződésünk, hogy az elősegítene a munkahelyi demokratizmus fejlesztését, az erkölcsi visszasságok megelőzését, az emberi konfliktusok rendezését, a nevelőmunka hatékonyságának fokozását.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Kormos István*: Váci Mihály válogatott versei. Kosmosz Könyvkiadó, 1977. (33. old.)
- [2] OM: Rendtartás az általános iskolák számára. Szikra Lapnyomda, Budapest, 1976.
- [3] OPI: Irányelvek az értékelés és az osztályozás korszerűsítéséhez. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973.
- [4] *Dr. Kerékgyártó Imre*: Nevelői magatartás II. Módszertani Közlemények. 1975. 1. sz. (5–12. old.)
- [5] *Dr. Kerékgyártó Imre*: Emberi kapcsolatok a nevelőtestületben. Módszertani Közlemények. 1977. 1. sz. (1–7. old.)



DR. GERÉB GYÖRGY  
Szeged

## Neurózis és pedagógiai tevékenység

Minden kornak megvan a maga jellegzetes betegsége. Amint nem olyan régen a TBC emelkedett ki a betegségek sorából, most ezt a szerepet jórészt a neurózis töltötte be. Az „ideges vagyok” panasz a kisgyermekkorától kezdve a felnőttkorig

egyre sűrűbben jelentkeznek. Ezért emelkedik a mentálhigiéne jelentősége korunk pedagógiai életében is.

A neurózis és a vele kapcsolatos mentálhigiénés kérdések minden korosztályban jelentős hatótényezőként szerepelnek. Ezúttal gondolatainkat elsősorban a pedagógus neurózisa köré fonjuk.

Németh György (1973) könyvében megemlíti, hogy a neurózis a legelterjedtebb betegség, a pacientura 30–40%-ra is kiterjedhet. „A pszichoneurózisban az orvostudomány legmodernebb műszereivel sem tudunk elváltozásokat kimutatni a szervezetben” – állapítja meg. Ez a „század betegsége”.

A neurózisban örökletes és szerzett tényezőknek, környezetnek, konfliktusoknak, az élet néhány megoldhatatlan helyzetének egyaránt szerepe van.

A neurózis részletes taglalását és felosztását ezúttal nem tartjuk feladatunknak. Csupán arra törekszünk, hogy a pedagógus neurózisának néhány összetevőjét magyarázzuk meg.

A neurótikus pedagógus a legkülönbözőbb szervi panaszról sokszor jelentős túlzásokkal adja a környezet tudomására panaszait. Hol a feje fáj, hol valamelyik belső szerve, vagy egyenesen elzsibbad. Ezzel a megnőtt betegségtudattal együtt jár a szorongás és a megromlott alkalmazkodási készség.

Mindennek nagy jelentősége van a pedagógus magatartásában és tevékenységében. Nem kíván bővebb bizonyítékot az az összefüggés sem, amely a neurótikus pedagógus személyisége és az általa irányított gyermekek neurózisa között fennáll. *Nyugodt, kiegyensúlyozott légkör csak abban az iskolai közösségben lehet, ahol maga a pedagógus is kiegyensúlyozott, harmonikus, stabil személyiség.*

A pedagógus neurózisához vezet az is, ha megterhelése, iskolai és azon kívüli munkája meghaladja erejét. Ebben az esetben sok súlyos túlkompenzált cselekedet jöhet létre (pl.: merev, rideg magatartás és bánásmód, ijesztés, türelmetlenség). Csakis a vidám, kiegyensúlyozott pedagógus teremtheti meg azt a közösségi komfort-érzést, amelyben a tanulók eredményei reálisak, és ennek megfelelő megítélést kapnak a pedagógus részéről is. (Vö. Veszprémi, 1981).

A rapszódikus pedagógus saját mindenkori pszichikus állapota szerint törődik a növendékekkel, követel tőlük és értékkel. Itt a neurótikus személyiségnek elsősorban az a hibája, hogy saját neurózisát belevetíti a tanulóiba.

Hasonló gyökerekből táplálkozik mentálhigiéne vonatkozásban a kisebbségi érzés is. E tekintetben a neurótikus pedagógus inadekvát módon saját növendékeinél igyekszik elégtételt szerezni.

Azok a szakemberek, akik a különböző életkorú tanulóknál a jellemző neurótikus jegyek előfordulásának gyakoriságát vizsgálták, helyenként megdöbbentő előfordulásról számoltak be.

Nyilvánvaló, hogy a tanulók neurózisában könnyen kimutatható a pedagógus neurózisának infékciozus hatása. Ezért olyan hálásak a gyerekek azoknak a pedagógusoknak, akik nyugodt, kiegyensúlyozott és kellemes személyiségjegyeik alapján növendékeikre is jó hatással vannak.

Ezt az összefüggést a pedagóguspálya szempontjából igyekeztünk bizonyítani (Geréb–Kiss, 1968).

A pedagógus-pályára való alkalmasság esetében igen fontosnak tartjuk a súlyosan neurótikus jelöltek kiszűrését. Ma már az alkalmasságvizsgálatok terén e kérdés jelentősége nem vitatható (Ungárné Komoly Judit 1978).

A pedagógus-pálya neurózisának kérdése a legtöbb esetben a tanulmányi időre nyúlik vissza, sőt sokszor ott erősödik meg. A hallgatók életmódja kiütközteti a neurótikus jegyeket, mindenekelőtt a rendszertelen étkezés, szórakozás és alvás kapcsán (Geréb: 1965).



Alapvetően szükség lenne arra, hogy felfigyeljünk a pedagógusjelölteknél megmutakozó neurotikus jegyekre, és a súlyosság mértéke szerint megfelelő gyógykezelésben részesítsük őket, egészen súlyos esetben pedig a pályáról eltanácsoljuk. A pedagógiai tevékenységhez türelem és megértés szükséges. Tört lelkületű, életében megzavart, érzelmi világában és személyiségében súlyosan érintett egyéneknél nem várható el a kellő empátia és a megnyugtatóan kiegyensúlyozott magatartás.

Ezen gondolatoktól vezérelve végeztük el a Szegedi Tanárképző Főiskola leendő pedagógusainál a neurozist kimutató ismert próbák segítségével annak megállapítását, hogy egyes neurotikus jegyek milyen gyakorisággal fordulnak elő a tanárjelölteknél (Ozsváth 1970, Sipos 1978). Kiderült, hogy a pedagógusjelölteknél 21,28% súlyosan, 20,8% pedig jellegzetesen neurotikusnak bizonyult. Lényegében hasonló százalékok nyertünk egy másik vizsgálati eljárás kapcsán.

A megkérdezett pedagógusjelölteknél kiemeltük azokat a fontos neurotikus jellegre vonatkozó kérdéseket, amelyek dominánsan jelentkeznek a neurozisan. A megkérdezettek 82,20%-nál kiderült, hogy túlságosan érzékeny. Egyes pályáknál az érzékenység és empátia nagyon fontos (pl.: színész, orvos, pedagógus). Az egyenesen követelmény, hogy e téren is kapcsolat legyen a pedagógus és a növendéke között. Az interpretáció azonban pathológiás lehet, ha mértéken felüli kóros érzelmre támaszkodik.

Ugyancsak kórosnak nevezhetjük, ha a pedagógusnak nincs kellő fellépése és az ezzel járó önbizalma.

A pedagógus-pálya nagyon hasonlít a színészi tevékenységhez. A pedagógusnak jó előadókészségének és magabiztos fellépésének kell lennie. Ki ne ismerné azonban az elbizonytalanodott, neurotikus tanár típusát! Szorong és az általa annyira jól ismert tananyag terén, a pszichés sérülés következtében bizonytalan és határozatlan. A neurotikus pedagógus minden „szereplése” pszichés traumát jelent, amelynek előnytelen hatásai egyre növekszenek. Nem ritka, hogy a pedagógus félelme az egész iskolai tevékenységre irradiálódik. A megkérdezett tanárjelöltek 60,37%-a arról panaszkodott, hogy „kevés az önbizalma”.

Az oktató-nevelő tevékenység és a pedagógiai folyamat közismerten kétoldalú. A vezető szerep azonban mindig a pedagógusé, úgyszintén mint felnőtt, tapasztalt emberé, úgyszintén mint szakemberé. A demokratikus követelmények és a megkívánt együttes tevékenység nem mond ellene ezen alapvető ténynek. A neurotikus pedagógus „lába alól kicsúszik a talaj”. A túlzott liberalizmus annyira alááshatja tekintélyét, hogy végső fokon a kitűzött célokat nem tudja megvalósítani. Azután jön a frusztrált helyzet, töprengés és szorongás, vagyis neurozisz.

A megvizsgált populációban komoly súllyal jelentkezett a töprengés és alvászavar (56,60%).

Az álmatlanság és az ezzel járó fejfájásos panaszok a nevelők neurozisének jelentős megnyilvánulásai. E tekintetben elsősorban arra gondolunk, hogy az alvás (még hozzá a zavartalan alvás) biztosítja a kellő regenerációt. A neurotikus nevelők zöme arról panaszkodik, hogy vagy nem tud egyáltalában aludni, vagy igen zaklatott álmok kíséretében. Pszichológiai és neurofiziológiai vonatkozásban közismert, hogy a napi élet eseményei egyenes vagy közvetett formában végigkísérnek bennünket álmainkban is. A neurotikus személyek reggel fáradtan és meggyötörtten kelnek fel, és így kezdik el munkájukat. Az előbbieken ismertetett tényezők mellett érthető, hogy a pedagógusoknál ezt a kérdést lényegesnek tartjuk. Egyedül a gyógyszerek az alvászavart megszüntetni nem tudják. A pedagógus önismerete és akarata képes csupán legyőzni ezt a nehézséget.

A pedagógus-jelöltek 64,41%-a a jelzett populációban lámpalázzal panaszkodott. E téren megint utalnom kell a színészi munkára. Az állandóan új alakítás

mellett egy egészséges „rutin” is szükséges ahhoz, hogy a színész a nap mint nap bekövetkező szereplés izgalmától a megengedett fokon belül mentes legyen. (Bizonyos izgalom egyenesen szükséges, és az elszürkülés ellen is véd). A pedagógusok szereplése kétségtelenül napi izgalmat jelent. Ennek elviselése a neurózis súlyosságának arányában egyre nehezebbé válik. Ha igaz ez a pedagógusjelöltek esetében, sokszorta igazabb a működő pedagógusoknál. Ismeretes az a pedagógustípus, aki félelmekkel terhesen megy be az osztályába.

Az önismeret lehetővé teszi, hogy ezek a nyomasztó, traumatikus, neurótikus jegyek ne kerítsék hatalmába a pedagógust. Az önismeretet kétféle területre vonatkoztatnánk: a pályaválasztásra és a gyakorlati pedagógiai munkára. Nyilvánvaló, hogy akinek kellő önismerete van, erős szorongás esetében nem választja ezt a pályát.

A neurótikus pedagógus „lámpalázás” (a mi populációnkban a neurótikus egyéneknek 64,41%-a panaszkodott lámpalázról). Az előzőekkel összefüggésben megállapíthatjuk, hogy az ilyen pedagógus sok és súlyos traumát él át. Már a tanárjelöltek egyes tanításánál is sokszor felszínre került ez a kérdés. Képzelnék el azt az orvost, aki ilyen lámpalázban él az egyes beavatkozásoknál. Remegne a kezében az injekcióstű; orvos és betege egyaránt kimerülnének a neurózis következtében létrejött eme elbizonytalankodás következtében. (Természetesen ennek nemcsak a neurózis, hanem egyéb oka is lehet).

Közel hasonló jelenséget találtunk a vegetatív panaszok előfordulásának (45,20%) ismertetésében. Ismert összefüggés van a neurózis és a vegetatív panaszok között, amiért tulajdonképpen a neurózis pszichoszomatikus ártalom. Megnyilvánulása a legkülönbözőbb lehet: szorító érzés, gyomorfájdalom, beszédzavarok stb. Ez utóbbi nagyon nehéz helyzetbe hozza a pedagógusokat. A gyermekek jó részében e téren nem a megértés, hanem a nevetségesség kerül felszínre. Ez azután involválja a pedagógus további szorongását és félelmeit. A pedagógus fellépése sikerének egyik titka. Neki meg kell értenie a növendékeket, de nem minden esetben számíthat arra, hogy tanulói őt is megértik. Mindez fejlődépszichológiai kérdésekkel van összefüggésben. Legnehezebb a pubertáskorban, ahol több esetben felülkerekedik a tanulók negatív megnyilvánulása.

Az ingerlékenység, sértődékenység és a hirtelen feltörő érzelmek mintegy 48%-ban kerültek felszínre anyagunkban. Többen panaszoznak, hogy akaratuk ellenére könnyen megsértődnek. A túlságosan érzékeny pedagógus ez esetben nem gondol arra, hogy más módszerek és lehetőségek is vannak pedagógiai elgondolásainak megvalósítására. Ez vonatkozik arra is, midőn a pedagógus visszahúzódik és kijelenti, hogy nehezebb esik idegellen beszélni.

Ez utóbbi már alapvetően veszélyezteti a pedagógiai eredményt. Ismeretes, hogy a nevelői munka nemcsak az iskolára, hanem az azon túli tényezőkre, mindenképp a szülőkre is támaszkodik. A bizonytalan, félénk, szorongó, neurótikus pedagógus nehezen tudja szándékát megmagyarázni és véghezvinni. Utalok arra a korábbi megállapításomra, hogy a pedagógus munka egy kicsit hasonlít a színészhöz, tehát szerepelni kell. Az ideges, dadogó, magát nehezen kifejezni tudó ember szülői kapcsolatai rendszerint gyengék és eredménytelenek. Nem ritka, hogy ezt a helyzetet a tanulók is kihasználják.

A pedagógus nem engedheti meg magának azt a panaszt, hogy „ideges”, „ingerlékeny”. A türelem, a megértés a pedagógus személyiségének fontos jegyeit képezik. Csakis így lehet megérteni a gyermek lelki világát és tevékenységének belső mozgató rugóit. A túlzottan félénk, visszahúzó pedagógus esetében egyre jobban szétválik az osztályközösség és csökken a kohézió. A pedagógus kezében módszertani szempontból sok eljárás mód van, de ezek lényegében átszűrődnek a pedagógus személyiségén és mindenkorai élmények is így interiorizálódnak.

A modell igen jelentős, Ez éppúgy vonatkozik a családra mint az iskolára. Ezért súlyos az elvált, vagy széthulló családban növekvő gyermek helyzete.

Ez a modell pedagógiai szempontból felveti a pálya elnöiesedésének kérdését. Ez a fiúknál különösen a pubertáskorban mutatkozik meg. A fiúk időnként zabolátlan magatartása sokszor vált ki a kevés önbizalommal rendelkező női pedagógusokban neurótikus magatartást, ingerlékenységet, idegességet. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy így nem lehet belehelyezkedni a pubertáskorú gyermekek sajátos lelki-világába. A szakmai ismeret és a tudatos magatartás igen sokat tehet ebben a kérdésben. A visszahúzódság és – amit sok esetben tapasztalhatunk – az erősebbnek tűnő gyermekcsoporttól való félelem igen veszedelemes.

Ezért van nagy jelentősége az iskolán kívüli tevékenységi formákban való részvételnek. Az a nevelő, aki elkíséri növendékeit sporteseményekre, futballmérkőzésre, színházi élményeit megosztja tanulóival, az ennek nyomán támadt szimpátia következtében egyre biztosabb teret szerez magának.

Néhány szóval arra is szeretnék kitérni, hogy a neurótikus jegyek elsősorban a fiatal és a túlságosan koros pedagógus generációnál mutathatók ki. Az első esetben a kezdés bizonytalansága magyarázza meg ezt a kérdést, míg a második esetben az „élet-fáradtság”.

Természetesen a pedagógus is azoknak az érzelmeknek a hatása alatt áll, amelyek magánéletében kísérik őt. A kívánság csak részben teljesíthető: hagyja az iskola falain túl a saját problémáit. Vannak azonban olyan szituációk, amikor ez nem sikerülhet. Elsőnek megemlíteném a családi haláleseteket és másodiknak a magányosságot.

A jelenlegi helyzetben – mint említettük – a pálya elnöiesedett. A magányosság mintegy involválja sok esetben a neurózist és a befeléforduló ember nehezebben is tudja legyőzni a neurózis megnyilvánulásait.

A magányosan élő pedagógusnők frusztrált helyzetük következtében érthető módon dominánsan neurótikusak. Hiányzik a család, a gyermekek, a gondoskodás lehetőségére stb. A pedagógusnők jelentős része mintegy „átviszi” ezt az igényét növendékeire. Ez néha olyan nagy mértékben sikerül, hogy a kis növendékek eltávozása komoly hiányérzetet jelent nála, anyai ösztöneinek megcsorbítását.

Mindebből következik az a feltevés, hogy általában jobb pedagógus-anyag a családhoz tartozó anya, különösen abban az esetben, ha saját gyermekeit is neveli.

A neurózis minden rétegben és korban csökkenti a munkaképességet. A pedagógusok esetében azonban mindennek a kihatása rávetítődik a tanulókra és sokukban külső és belső formák vonatkozásában visszhangzik. (Külsőkön értjük a neurótikus magatartási formákat, mint amilyen a tik, a vállak rángatása és egyéb megrögzött cselekvési forma stb.)

E vázlatos tanulmány célja, hogy felhívja a figyelmet a mentálhigiénés, pszichohigiénés terület egy fontos jellemzőjére. A jövő generáció kiegyensúlyozott állapota szoros összefüggésben van a pedagógus személyiségével mind pozitív, mind negatív vonatkozásban. Ezért hivatkoztunk a neurótikus pedagógusok néhány megnyilvánulására és sajátosságára, mint olyan jelekre, amelyek a gyermekek harmóniáját közvetlenül és súlyosan érinthetik.

## IRODALOM

- Böszörményi Z.–Moussong-Kovács E. (1967): Orvosi Pszichológia, Tankönyvkiadó, Budapest.  
Geréb Gy. (1965): A főiskolai hallgatókon végzett pszichológiai vizsgálatok tanulsága és ezek konzekvenciái a tanárképzésben. A tanárképzés Pedagógiai Kérdései. Tud. ülészak, Szeged.  
Geréb Gy.–Kiss F. (1968): Tanárjelöltek alkalmassági vizsgálatának néhány pszichológiai kérdése. Szegedi Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei, 227–259. o.

- Hunyadi Gy. (1972): Személy- és szereppercepció iskolai és üzemi csoportokban. – Pszichológiai Tanulmányok, 13., 357–363. o.
- Kósáné Ormai V. (1975): Nevelői eljárások különböző tanulói magatartási rendellenességek esetén. Ped. Szemle, 4., 329–339. o.
- Kuzmina, V. (1963): A pedagógiai képességek kialakulása, Bp., Tankönyvkiadó, 171. o.
- Nánási Miklós (1970): Negatív tanári személyiségjegyek mint a korszerűsítés akadályai. Korszerűség és nevelés a tanárképzésben. Szeged, 179–184. o.
- Németb, Gy. (1973): Lelki egészségünk. Medicina, 229. o.
- Ormai V. (1962): Különböző nevelői magatartásformák hatása egy osztály tanulójának a tantárgy iránti érdeklődésére és munkafegyelmére. Magyar Pedagógia, 4.
- Ozsváth K. (1970): Kérdőtív ideggyenge fiatalok szűrésére. Honvéddorvos, XXI., 18–20. o.
- Pataki F., (1966): A pedagógus munka „szakmai” betegségeiről. Köznevelés, 10, 388–391. o.
- Sipos, K., (1978): A State-Trait Anxiety Inventory (STAJ) magyar nyelvű változatával szerzett első hazai tapasztalatok. MTA Pszich. Int. 142–143.
- Szabó P.,–Róna B.,–Kóbor E., (1972): Pedagógusjelöltek komplex vizsgálata, Felsőoktatási Szemle, 3, 161–164. o.
- Ungárné Komoly J. (1978): A tanító személyiségének pedagógiai-pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest, 161. o.



DR. ZUKOVITS IMRE

Pécs

## Az oktatás, az ismeretközlés és elsajátítás alapvető fogalmai és azok összefüggései

A tervszerű és szervezett iskolai keretek közötti oktató-nevelő tevékenységünk alapvető feladatai közé tartozik: sokoldalúan fejlett, jellemes, széles körű alap- és szakmai műveltséggel rendelkező olyan személyiségek nevelése, akik rendelkeznek a termelő munka eredményes végzéséhez és a társadalomban való helytálláshoz szükséges ismeretekkel, jártasságokkal és készségekkel.

A tudomány újabb és újabb eredményei, a technika változása, dinamikus fejlődése nélkülözhetetlenné teszi az új ismeretek elsajátítását és azoknak a mindennapi életben való felhasználását.

Mindezek egyértelműen igazolják, hogy az egyén és egyúttal a társadalom igénye az ismeretszerzési, jellemformálási lehetőségek sokoldalú szervezése, biztosítása. *Tebát társadalmilag szükségszerű* a sokoldalú művelődési tevékenység és ezen belül a magas színvonalú és differenciált iskolai nevelő-oktató munka megvalósítása.

A nevelés és oktatás végzői, a pedagógusok szempontjából a legfontosabb követelmények közé tartozik az oktatás, az ismeretközlés elveinek, szerkezetének, módszereinek pontos ismerete, valamint azoknak helyes felhasználása az iskolai életben.

Ezért az oktató-nevelő tevékenységünk hatékonyabb és tudatosabb végzése érdekében áttekintést adunk az ismeretközlési-ismeretszerzési folyamat alapvető fogalmairól és azok összefüggéseiről.

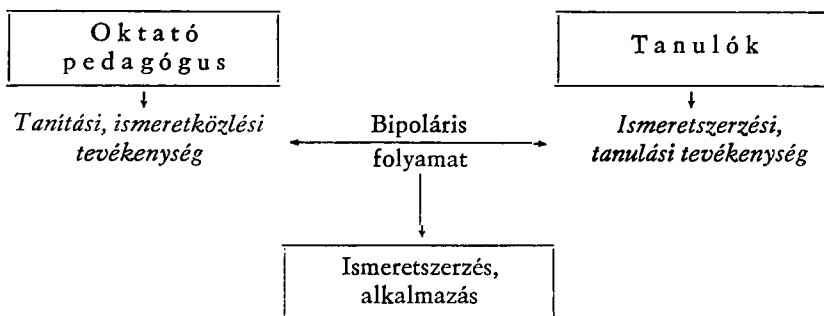
### *Az oktatás értelmezése*

Az emberi tevékenységben az ismeretek továbbadásának, az *oktatásnak* mindig igen nagy szerepe van. Ez volt a helyzet akkor is, amikor az oktatás még csak az információk esetleges, alkalmankénti, ösztönös közléséből állott, majd később is,

amikor ez céltudatos, rendszeres és tervszerű *flyamattá* fejlődött, vagyis amikor meg-szervezték az iskolákat.

Az oktatás és az ismeretszerzés szükségszerűen magában foglalja a tanítási, vala-mint a tanulási tevékenységeket. Az oktatás nélkülözhetetlen feltétele a tanulók aktív részvétele az ismeretszerzési folyamatokban. Az oktatás tehát két ágú tevékenység, úgynevezett *bipoláris flyamat*. Egyesíti magában az ismeretközlést, a *tanítást*, vala-mint az ismeretszerzést, a *tanulást*. Tehát az *oktatás* = *tanítás* + *tanulás*.

#### Az oktatás és az ismeretszerzés szerkezeti felépítése



Az oktatáson ezek szerint a pedagógusok és a tanulók egymáshoz kapcsolódó olyan tevékenységeinek az összességét értjük, amelyek szükségszerűen feltételezik egy-mást, amelyek egy közös célnak – a tartós és teljesítményképes tudás megszerzésének – vannak alárendelve.

Tehát az oktatás, az ismeretközlés olyan komplex tevékenység, amely a pedagógus és a tanulók közös munkájában valósul meg. A tanító, a tanár feladata az ismeretek továbbítása, a tanítványok ismeretszerzésének vezetése, irányítása. A tanulók feladata pedig az, hogy az ismereteket megértsék, rögzítsék, valamint aktív munkával elsajá-títsák a szükséges jártasságokat, készségeket.

#### Az ismeretnyújtás, a tanítás fogalma

A tanítási, ismeretnyújtási tevékenység olyan feltételek megteremtését, biztosítá-sát jelenti, amelyek hatékonyan segítik elő a meghatározott mennyiségű ismeretek-nek, jártasságoknak és készségeknek a növendékek által történő eredményes elsajá-títását.

A tanítás lehet esetleges, alkalomszerű, vagy rendszeres, tervszerű, közvetlenül vezetett ismerettovábbító flyamat. Az irányított tanulói ismeretszerzési, tanulási tevé-kenység kapcsolódik szorosan a tanítás flyamataához.

Ezt a szándékos, a pedagógus által megtervezett, szervezett és irányított ismer-etserzést, jártasság- és készségfejlesztést, valamint a képességek fejlesztését értjük di-daktikai szempontból ismeretnyújtáson, vagyis tanításon.

Hasonló értelmezését adja az ismeretnyújtásnak a pedagógiai kibernetika is, ami-kor így fogalmaz: a tanítás: „az irányítás meghatározott flyamata”. Tehát az ismer-etközlés, a tanítás nem más, mint a tanulás, az ismeretszerzés irányítása.

#### Az irányítást

- direkt, vagy
- indirekt módon valósíthatjuk meg.

*A direkt, a közvetlen irányítás lényege;* a tanítási anyag, a szakköri foglalkozás stb. egymáshoz láncszerűen kapcsolódó lépésekben való előzetes megtervezése, illetve az anyag együttes feldolgozása a tanítványokkal.

Az indirekt irányításkor csak szükségszerűen, időnként adunk utasításokat, tanácsokat a tanulóknak. Ilyenkor az anyagot főleg önállóan, vagy kisebb csoportban sajátítják el. Az indirekt irányítási eljárások jól segítik az önálló ismeretszerzés képességének kialakulását.

Az ismeretnyújtás folyamatában a tulajdonképpeni tanítás mellett szükségszerű követelmény az *ellenőrzés*, amelynek feladata a hibák megelőzése, illetve feltárása és kiküszöbölése.

Ha a tanuló ismeretszerzési munkáját nem ellenőrizzük közvetlenül és rendszeresen, akkor a gyermekek anélkül, hogy tudatára ébrednének, olyan súlyos hibákat követhetnek el, amelyek megnehezítik a további tevékenységeket. Sőt, előfordulhat, hogy a kitűzött művelődési célok elérését is lehetetlenné teszik.

*Az ismeretelsajátítás, a tanulás értelmezése*

*A tanulás, az ismeretelsajátítás* magában foglalja az összefüggések, az ok-okozati viszonyok, a logikai kapcsolatok felfogását, megértését, az emlékezetbe vésést, valamint a különböző gyakorlati tevékenységek elsajátítását.

Az ismeretek elsajátítása nem lehet passzív befogadás. Feltétlenül szükséges a gyermek aktív felfogó, átalakító és rögzítő tevékenysége is. Vagyis az eredményes tanulás alapvető követelménye: *a tanulói aktivitás*.

A tanulás nem egyszerű cselekvés, hanem egymással összefüggő és egy közös célnak alárendelt tevékenységek összessége és rendszere. *A tanulás olyan folyamat, amelyben a megismerés, a tapasztalat és a gyakorlás alapján új ismeretekhez jutunk, illetve új magatartási és cselekvési formák jönnek létre, vagy a régebbiek megváltoznak.*

*A tanulás, az ismeretszerzés két szinten történhet:*

- a) *Az érzékleti – konkrét – szinten; az első jelzőrendszer, az érzékszervek alapján.*
- b) *Fogalmi – absztrakt – szinten; a második jelzőrendszer, a gondolkodás és a beszéd alapján.*

Erre a szintre csak az emberi tanulás, ismeretszerzés jutott el. Az emberi tanulás jellemzője, hogy a külső cselekvés, műveletvégzés belsővé válik, interiorizálódik. Az ismeretelsajátítás alapja a megértés, illetve a logikai emlékezés, a fogalmakban való tükrözés és a gondolkodási műveletekkel történő problémamegoldás.

*A tanulás, az ismeretszerzés módjai:*

- a *direkt* és az
- *indirekt* tanulás.

*A direkt tanulást* az ember tudatosan és azért végzi, hogy valamit elsajátítson.

*Az indirekt tanulás:* az előzetes szándék nélküli, spontán, vagy alkalmasszerű ismeretszerzés. Például: a rádió, a televízió, az újságok, a könyvek stb. spontán ismeretbővítő hatásai.

*A tanulás tárgya:* a bennünket körülvevő természeti, társadalmi, kulturális és technikai valóság. Az ember ennek a valóságnak bizonyos körét

- *közvetlenül* vagy
- *közvetetten* ismeri meg.

A közvetlen megismerésben főleg saját erőinkre vagyunk utalva. A megismerő tevékenységünk végső eredményeit alapvetően a problémák önálló megoldásának színvonala határozza meg.

A közvetett megismerésben túlnyomóan az emberi társadalom által felhalmozott tudást használjuk fel, amelyet olvasás, előadások hallgatása, vitákon való részvétel, önálló feldolgozás stb. útján sajátítunk el.

A tanulói felkészülésben, tanulásban főleg a közvetett megismerési eljárások dominálnak.

A tanulás tehát olyan folyamat, amelyben a növendék meghatározott ismereteket, jártasságokat és készségeket sajátít el a valóság közvetlen vagy közvetett megismerésével.

#### A tanulási, ismeretszerzési folyamat

Tárgya	Jegyei	Hatásai
<ul style="list-style-type: none"> <li>- a természeti,</li> <li>- a társadalmi,</li> <li>- a kulturális,</li> <li>- a technikai valóság.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tervszerűség,</li> <li>- szervezettség,</li> <li>- irányítottág,</li> <li>- rendszeresség,</li> <li>- eredményre irányultság,</li> <li>- aktivitás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ismeretek,</li> <li>- jártasság, készségek elsajátítása,</li> <li>- korábbi magatartásformák megváltozása,</li> <li>- új magatartásformák kialakulása.</li> </ul>

A tanulási folyamat mennyiségi és minőségi eredményei különböző tényezőktől függenek; ezek közül igen lényeges szerepe van a *gyermeki aktivitásnak*.

#### A tanítás és a tanulás viszonya az egyes oktatási irányzatokban

Oktatási irányzat	A tanítás és a tanulás egymáshoz való viszonya
Konzervatív irányzat – Herbart Reformpedagógiai irányzat – Dewey A korszerű marxista felfogás szerint	tanítás > tanulás tanítás < tanulás tanítás ↔ tanulás

A konzervatív irányzat a tanítás, az ismeretnyújtás elsődlegességét, a reformpedagógiai irányzat viszont az ismeretszerzés, a tanulás fontosságát hangsúlyozta.

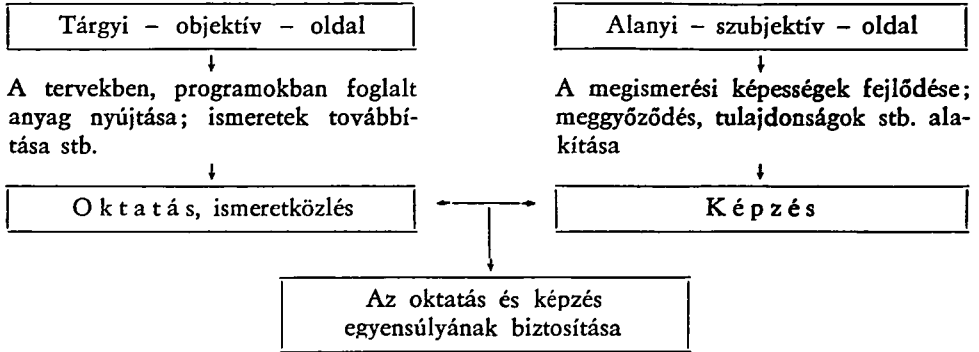
A korszerű marxista felfogás szerint a tanítás és a tanulás, vagyis az ismeretnyújtás és az ismeretszerzés ugyanazon folyamat egyenértékű összetevőiként értelmezendő. Természetesen a tevékenységek aránya a pedagógus és a tanulók között a körülményeknek és az életkornak megfelelően változik, módosul.

*A képzés, mint ismeretközlési, oktatási tevékenység*

A tanítási-tanulási folyamat eredménye elsősorban az, hogy a tanulók meghatározott ismereteket, művelődési anyagokat, jártasságokat és készségeket sajátítanak el. Ez tekinthető az oktatás, az ismeretközlés tárgyi-objektív oldalának. Ez az úgynevezett „informáló és átadó” oktatás.

Az oktatásnak azonban igen fontos feladata: a megismerési képességek, a figyelem, az emlékezet, a képzelet és a gondolkodás fejlesztése; a személyiség fejlődésének, gazdagodásának biztosítása is. Ez jelenti az ismeretközlés, az oktatás alanyi – szubjektív oldalát, amit lényegében az oktatás képzési aspektusának tekinthetünk.

## Az oktatás, az ismeretközlés oldalai



A *képzés célja*: az alkotóképesség fejlesztése, a tanulók mindenoldalú intellektuális fejlődésének biztosítása. A képzés meghatározza az ismeretek átadásának, a jártasságok és a készségek alakításának és az értelmi erők fejlesztésének irányát.

*Tehát a képzés: az az oktatási, ismerettovábbítási tevékenység, amelynek során a tanulók ismereteik alkalmazásában jártassá válnak, értelmi erőik és egyéb képességeik fejlődnek, gazdagodnak.*

A képzési folyamatnak úgy kell magában foglalnia az egyénekre gyakorolt valamennyi tudatos, tervszerű és rendszeres oktatási, illetve nevelési hatást, hogy egyúttal az általános, valamint a szakmai képzés is megvalósítható legyen.

Az *általános képzés* megismerteti a tanulókat az emberiség által felhalmozott kulturális örökséggel, az objektíválódott műveltséggel, az erkölcsi, a világnézeti értékekkel, magatartásformákkal stb. A folyamat eredménye az *általános képzettség*, amely biztosítja a valóság egészének megértését, felfogását.

A *szakmai képzés* meghatározott mennyiségű tudást közöl az adott szakterületről. A szakmai képzés alapja az általános képzettség, eredménye pedig a *szakmai képzettség*.

Az ismeretnyújtáshoz és az ismeretszerzéshez hasonlóan a *képzés* is

- közvetlenül, vagy
- közvetve irányítható.

A *közvetlen irányítás* esetén az irányító személy, a pedagógus személyesen ellenőrzi a képzési célok megvalósulását, és együttműködik a képzésben érdekelt személyekkel, illetve intézményekkel.

A *közvetett irányításkor* az irányító szerep lényegében a könyvet, oktatóanyagot stb. kidolgozó személyé, akinek a munkáját az egyén felhasználja.

A közvetve irányított ismeretszerzést, tanulást, *önképzésnek* is nevezhetjük. Az önképzésben is megtalálható a képzési folyamat minden lényeges jegye. Az eredményesség alapvető feltételei: a rendszeres önellenőrzés és önértékelés. Az önképzéssel is juthatunk általános vagy szakmai képzettség birtokába.

Az ismeretnyújtástól és az ismeretszerzéstől eltérően – amelyek esetenként alkalomszerűek, egyszerűek, esetlegesek is lehetnek – a *képzés mindig tervszerű, rendszeres és tudatos folyamatot jelent*.

A képzettség körét és minőségét sokféle tényező befolyásolja. Irányított képzés esetén lényeges szerepe van az oktatónak, az előadónak, illetve az adott közoktatási vagy közművelődési intézménynek.



Az önképzés eredményességét pedig a képességek, a szorgalom, az erős akarat és a pozitív tanulási motívumok határozzák meg döntően.

### *Az ismeret jellemzői*

Belső szerkezetét és fejlődését tekintve *ismereten* különböző tényeknek és ezekből a tényekből levont következtetéseknek, tételeknek, szabályoknak az egységét, rendszerét érthetjük. *Vagyis, az ismeret: a tények és a belőlük levont absztrakciók és általánosítások rendszere.*

A megismerési folyamatokban a jelenségtől, a ténytől a lényeg felé haladunk. A dolgok, a tárgyak, a jelenségek, az oksági kapcsolatok egyre mélyebb összefüggéseit igyekszünk feltárni, a valóság minél pontosabb megismerése érdekében.

A tények és a belőlük levont általánosítások nem mindig egyenlők a konkrétumokkal, illetve az absztrakciókkal. Egyes esetekben a tények is lehetnek absztrakciók.

Ugyanakkor általánosítások kialakulhatnak már a konkrét síkján – az első jelzőrendszer síkján – is.

Ezek alapján *az ismeret nem azonosítható kizárólagosan a tapasztalati tényekkel vagy a fogalommal.* Adott körülmények között a valóság is lehet absztrakt, illetve a gondolkodás is lehet konkrét.

A tények megfelelő elemzése és absztrakció nélkül önmagukban még nem jelentenek ismeretet. Érvényes az ellentétes megállapítás is: a tanulókkal közölt olyan általánosítások, amelyek nem tartalmaznak megfelelő ténybeli alapokat, szintén nem biztosítanak megalapozott tudást.

Ezért az ismeretközlés, az oktatás során a konkrét és az absztrakt, a tények és az általánosítások dialektikus egységének megteremtésére kell törekedni.

Tehát *az ismeretek: a megismerési tevékenység eredményeképpen létrejövő tudattartalmak, amelyek a valóság dolgainak, tárgyainak, jelenségeinek, folyamatainak és a közöttük levő összefüggéseknek tudatunkban való visszatükröződései.*

Az ismeretek szoros kapcsolatban vannak az érzelmekkel. Az értelem legabsztraktabb formáiban is jelen van az érzelem. Ugyanakkor igen nagy jelentősége van az ismeretek funkcionális értékét illetően a megértésnek, a belátásnak is.

Vegyük figyelembe: *az erős, pozitív érzelmi háttérű belátás, megértés egyaránt a legerősebb hatású a közoktatásban és a közművelődésben.*

### *Tudás, tudásszint összefüggései*

A tudás nem egyszerűen a különböző ismeretek kisebb vagy nagyobb halmaza. A tudás feltételezi az ismeretek logikai összefüggéseken alapuló rendszereinek felfogását, megértését, elsajátítását. *Vagyis az ismereteket összefüggő egészbe, rendszerbe kell beilleszteni; lehetővé kell tenni a tárgyi-tartalmi kapcsolásokat. Akiknek az ismeretei nem szerveződtek rendszerbe, azok igazi tudással nem rendelkeznek.*

*A valódi tudás:* rendszerezett, illetve „alkalmazásképes”, „teljesítményképes”, objektív tudás, amely az egyén számára biztosítja az ismeretek alkotó jellegű felhasználását.

Az alkotóképes tudás tehát magában foglalja az elméleti ismeretek mellett a gyakorlati felhasználás képességét, és a különböző tevékenységekben, cselekvésekben megszerzett jártasságokat, készségeket is.

A tudás szoros kapcsolatban áll a tanulók gondolkodásának színvonalával.

*A tudásszintet* a tanulók egyes szaktárgyukban elért teljesítményeivel jellemezhetjük. A teljesítmény tehát az egyén tudásszintjét mutatja meg.

A *gondolkodásszint*-vizsgálatokkal pedig a tanulók gondolkodásának minőségi jellemzőit, sajátosságait tárhatjuk fel, állapíthatjuk meg.

*A tudásszint főleg az ismeretek mennyiségére és minőségére: a gondolkodási szint viszont a gondolkodási és a logikai műveletvégzés színvonalára ad felvilágosítást.*

A két tényező, a tudásszint és a gondolkodási szint igen szoros kapcsolatban van egymással. – Például: a tanítási órák, a szakköri foglalkozások stb. túlméretezettsége vagy nehézsége miatt a tudásszint erőteljesen csökkenhet. Viszont, a logikai és a gondolkodási műveletek gondos tervezésével és helyes alkalmazásával a tudásszint lényegesen emelhető.

### *A jártasság és a készség kapcsolatai*

Az ismeretszerzés folyamatában az ismeretek megértése, helyes felfogása és megőrzése igen fontos, azonban ez önmagában véve még nem elegendő. Szükség van arra is, hogy a tanulók eljussanak az ismeretek aktív felhasználásának, alkotó alkalmazásának szintjére. Ennek érdekében kell kifejleszteni azokat a jártasságokat és készségeket, valamint azokat a képességeket, amelyek a teljesítményképes tudás megszerzését lehetővé teszik.

A jártasság az iskolai oktatásban azt jelenti, hogy a tanulás eljutott már az adott ismeret önálló alkalmazásának szintjére, azonban ez az alkalmazás továbbra is szükségessé teszi a tudatos erőfeszítéseket.

*A jártasság komplex oktatási, ismeretszerzési fogalom.* Kialakulásának több tényezője, illetve feltétele van. Alapvető feltételeket jelentenek: a megértett és megfelelő ismeretközlési, oktatási szituációban helyesen elsajátított ismeretek, valamint a célszerűen alkalmazott gondolkodási és logikai műveletek.

A jártasság fokán az egyén már olyan gyakorlottsággal rendelkezik, hogy képes a különböző tevékenységeket ismételten elvégezni, azonban ezekhez továbbra is szüksége van szellemi erőfeszítésekre, tudatosságra.

*A jártasság: az a tevékenységi fok, amelyen a tanuló meglevő ismereteinek alkotó, kombinatív felhasználásával új helyzeteket, feladatokat önállóan meg tud oldani.*

Az ismételt alkalmazások során az ismeretek egy része készséggé alakulhat át. Nem szabad szem elől téveszteni, hogy az ismételt gyakorlásokkal nem az egész tevékenység, hanem csak annak egyes elemei automatizálódnak.

*A készség: a tudatos tevékenység automatizált összetevője, komponense, amely az adott tevékenység többszöri ismétlése, gyakorlása során alakul ki.*

Készségeknek a gyakorlati alkalmazásban automatikusan funkcionáló műveleteket, eljárásokat, tevékenység-részleteket tekinthetjük, amelyek pszichológiailag a dinamikus sztereotípiákból vezethetők le. Fiziológiai alapjuk az, hogy a tevékenységek egyes elemeinek szabályozásai a gyakorlás során a magasabb idegközpontokból az alacsonyabbakra tevődnek át.

Az ismeretek, a jártasságok és a készségek szoros kapcsolatban vannak egymással. Minden jártasság és készség csak jól elsajátított szilárd ismeretrendszerre építhető fel.

A jártasság és a készség kialakításában vannak olyan esetek, amikor a jártasságok megelőzik a készségeket. Ugyanakkor gyakran fordulnak elő olyan esetek is, amikor a jártasság kialakításának feltétele a készség. – Például: az íráskészség megszerzése előfeltétele az irodalmi művek, tanulmányok fogalmazásában, szerkesztésében való jártasságnak.

*Az ismeretközlés-ismeretszerzés tartalmi szintjei*

Fokozat	Elsajátítási szint	Az ismeretek jellege	Emberi tevékenység
I.	Az „ismerősség” szintje	Ismerősség jellegű tudás	Felismerés, megkülönböztetés, osztályozás
II.	A „megértés” szintje	Fogalomjellegű tudás	Összevetés, elemzés, megvitatás, rendszerezés
III.	A „jártasság” szintje	Jártasság jellegű tudás	Gyakorlati alkalmazás korlátozott átvitelrel.
IV.	A „készség” szintje	Készség jellegű tudás	Az elsajátított információk alkalmazása széles körű átvitelrel

*A jártasságnak tehát kettős értelme lehet:*

*a)* átmeneti fokot képezhet abban az esetben, ha az ismeretek alkalmazásában eljuthatunk a készség szintjére;

*b)* a jártasság megszerzése céljellegűvé válik olyankor, amikor a készség kialakítása objektív okokból nem történhet meg.

*A jártasságok és a készségek kölcsönösen és többszörösen egymásra épülhetnek.*

A jártasságokból kialakulhatnak készségek, viszont az alacsonyabb szintű készségek alapjaivá válhatnak a magasabb szintű jártasságoknak és készségeknek.

Iskolai munkánk során ne feledkezzünk meg arról, hogy pl. a tudományos kutatások, a műszaki-technikai tervezés, az irodalmi, képzőművészeti stb. tevékenységek nem automatizálhatók, nem lehetnek készségszintűek, vagyis mindig szükség van a tudatosságra.

I R O D A L O M

- [1] Czeslaw Kupisiewicz: Általános didaktika. FPK. Bp., 1976.
- [2] Csoma Gyula: Az iskolai felnőttoktatás didaktikai alapjai. Tankönyvkiadó. Bp., 1975.
- [3] Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései. Pedagógiai Közlemények 20. Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- [4] Pedagógia I. (Szerk.: dr. Szántó Károly) Tankönyvkiadó, Bp., 1979.
- [5] Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai, I–II. Akadémiai Kiadó. Bp., 1964.
- [6] Zukovits Imre: Az ismeretszerzés pszichológiai és pedagógiai sajátosságai a felnőtteknél. Pécsi Tanárképző Főiskola. Tudományos Közlemények. Szeria. I. 1973.



MISKOLCZI JÓZSEFNÉ-SZÁNTÓ LAJOS

Szeged

## Transzparens javaslatok az elektromos áram hatásai tanításához

A ténylegesen elvégzett kísérletek elemzéséhez és felidézéséhez, eszközbemutathoz kapcsolódóan az alkatrészek megnevezéséhez és a működési elv megbeszéléséhez, egyes esetekben helyi feladatlapszerű összeállítások feldolgozásához e témakörben is jól hasznosíthatók a transzparensok. Az egy-egy lap terjedelmű, 6 db-ból álló transzparens-tervezetnél az évfolyamra, témakörre, témakörön belüli sorszámra utaló számjegyek utáni a) betű az alaplapra, a b) betű a fedőlapra vagy mozgatható részekre utal. A fedőlapra értelemszerűen kerülő, illetve az egylaposnál takarással alkalmazható felírásokat általában nagyobb vonalvastagsággal jelöltük. A 4. sz. melléklet készíthető forgatással variálható megoldásként is, ez esetben a lágyvassal ellátott rugalmas lemezeket, kapcsolókat, a mérőműszerek forgó részei rajzát tartalmazó fóliacsíkokat patenttal vagy milton-kapocccsal rögzíthetjük az alaplapra. A 6. sz. mellékletet eleve forgatható megoldásúnak terveztük. Itt a számértékeket tartalmazó két lap (a rajzon hatszögek jelzik, a fóliáról azonban ezen idomok határoló oldalait érdemes elhagyni) forgatható. Alattuk – a felesleges részek takarására – megfelelően méretezett rajzlapdarabok is elhelyezhetők.

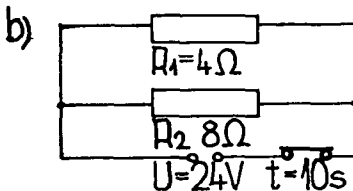
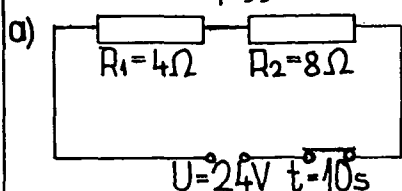
Az 1. sz. melléklet feladataihoz kapcsolódó kérdések első részénél a 7. osztályban tanultak ismételhetők (a fogyasztók soros és párhuzamos kapcsolásáról tanultak felelevenítésére alapvetően szükség van, mert a 8. osztályos 3. témakörben többször építünk ezen ismeretanyagra). A  $P = U \cdot I$  és a  $W = U \cdot I \cdot t$  összefüggések megtanítása után a transzparens egész anyaga megoldható. Ezzel a 7. és a 8. osztályos ismeretanyag között biztosítunk szoros kapcsolatot. A feladatok önálló megoldatásakor a kiszámított mennyiségek megfelelő sorrendben a fűzetbe írhatók, és a tanulók ennek alapján végezhetnek önelemzést. Az összefüggések elemzésekor hangsúlyozzuk, hogy a fogyasztó teljesítménye nemcsak a fogyasztóra jellemző adat, hanem attól függ, hogy milyen kapcsolatban, mekkora feszültséget biztosítva működ-tetjük azokat. A teljesítmény tehát a kölcsönhatás-sorra jellemző.

A 2. sz. melléklet a mágneses mező inhomogén voltát igazoló kísérlethez kapcsolódóan az önellenőrzést, az elemzést, később pedig (pl. az elektromágneses indukciónál) e kísérlet tapasztalatainak felelevenítését szolgálja.

Az elektromágnes és gyakorlati alkalmazása című tanítási anyag első kísérlet-sora alapján azt vizsgáljuk, hogy mitől függ a mágneses mező erőssége, illetve a mágneses erőhatás nagysága. A 3. sz. transzparens-tervezet a kísérletek előkészítését, illetve elemzését segíti. Az a) kísérlethez viszonyítunk minden következőt, tudatosítva, hogy a következőkben csak egy-egy tényezőt változtatunk, ezért a tapasztalt változás alapján egyértelműen megállapítható az ok-okozati összefüggés. Tudatosítjuk, hogy a c) kísérletnél a nagyobb menetszámú tekercsnek az adott esetben nagyobb az ellenállása, ezért a változtatható ellenállásból kisebb részt kell beiktatni ahhoz, hogy az áramerősség változatlan maradjon!

813/1.a), b)

Két különböző fogyasztó az áramkörben



$$R_1 = 4\Omega$$

$$R_2 = 8\Omega$$

$$R = 12\Omega$$

$$U = 24V$$

$$U_1 = 8V$$

$$U_2 = 16V$$

$$I = I_1 = I_2 = 2A$$

$$t = t_1 = t_2 = 10s$$

$$P_1 = 16W$$

$$P_2 = 32W$$

$$W_1 = 160Ws$$

$$W_2 = 320Ws$$

$$P = 48W$$

$$W = 480Ws$$

$$R_1 = 4\Omega$$

$$R_2 = 8\Omega$$

$$R = 2\frac{2}{3}\Omega$$

$$U = U_1 = U_2 = 24V$$

$$I_1 = 6A$$

$$I_2 = 3A$$

$$I = 9A$$

$$t = t_1 = t_2 = 10s$$

$$P_1 = 144W$$

$$P_2 = 72W$$

$$W_1 = 1440Ws$$

$$W_2 = 720Ws$$

$$P = 216W$$

$$W = 2160Ws$$

$$\text{Ha } R_1 < R_2$$

$$\text{akkor } P_1 < P_2$$

$$W_1 < W_2 \text{ (ha } t \text{ áll.)}$$

$$\text{mert } U_1 < U_2$$

$$I_1 = I_2$$

$$\text{Ha } R_1 < R_2$$

$$\text{akkor } P_1 > P_2$$

$$W_1 > W_2 \text{ (ha } t \text{ áll.)}$$

$$\text{mert } I_1 > I_2$$

$$U_1 = U_2$$

A 4. sz. mellékletnél a cím letakarása esetén felismertethető az eszköz, megnevezethetők a részei, felidézhető a működési elv, az eszközök védelmére vonatkozó ismeretek, és példák mondathatók a gyakorlati alkalmazásra.

Az 5. sz. transzparens-tervezettel szemléletessé tehető, hogy a tekercset érő mágneses erőhatás nő, illetve csökken, ha a tekercshez mágnesrudat közelítünk, illetve

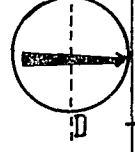
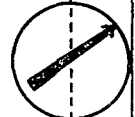
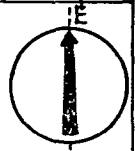
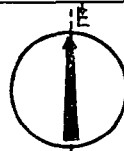
távolítunk. Így egyszerű módon biztosítható, hogy változó mágneses mező hasson (alkalmas módon) a tekercsre. A változó mágneses mező szemléletesen a tekercs me-  
netei által körülzárt felületeken átmenő erővonalzámmal jellemezhető.

A 6. sz. melléklet anyaga szóban megoldható feladatsor, melynél egy-egy meny-  
nyiség változtatásának következményeit is vizsgálhatjuk. A transzparens alapján

8/32

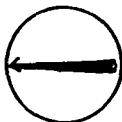
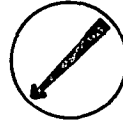
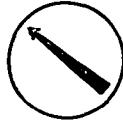
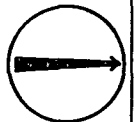
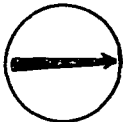
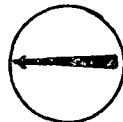
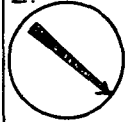
A mágneses mező

1.

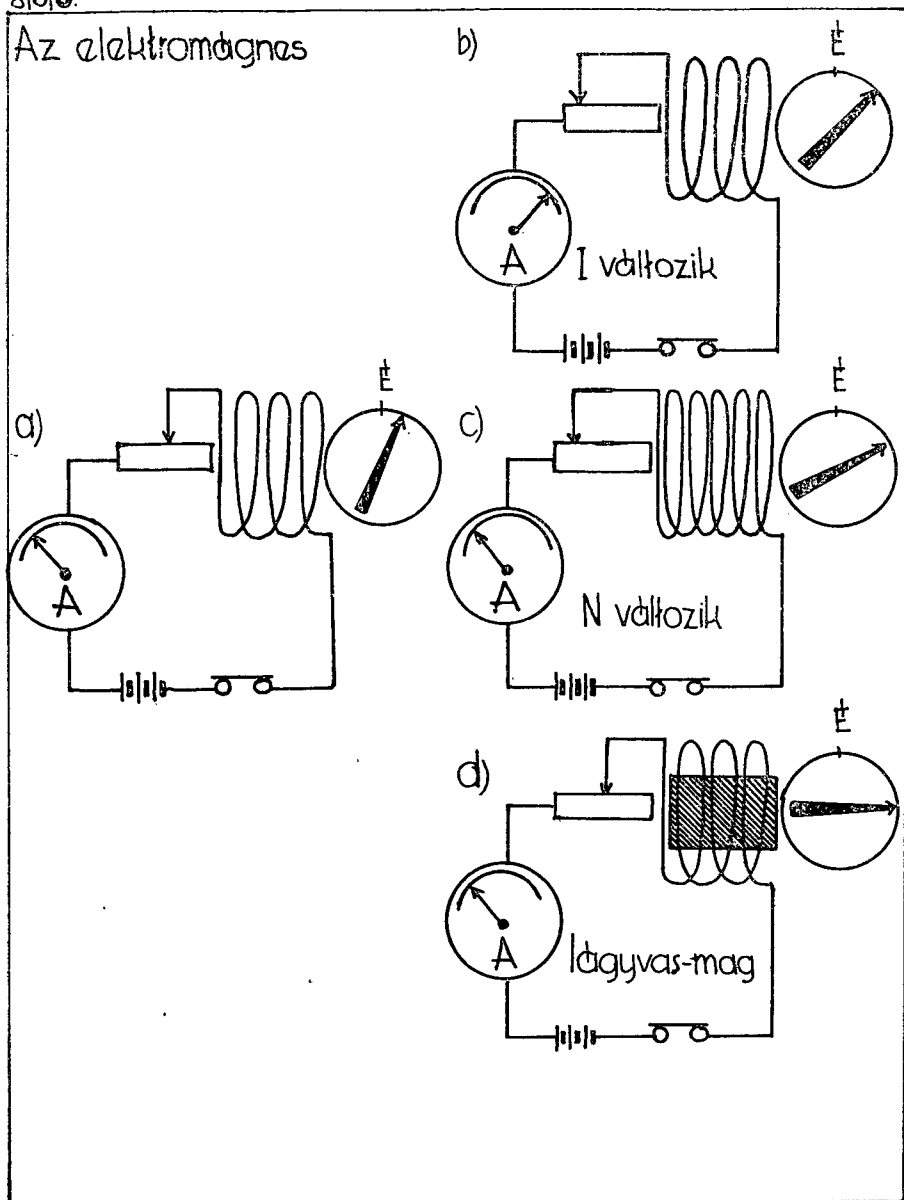


vagy

2.



## Az elektromágnes



is felismertethető, hogy a szekunder feszültség nagyságát a primer feszültség nagysága és a menetszámok aránya dönti el.

Tapasztalataink szerint a tehetséggondozásban (pl. differenciált foglalkozás keretében) jól hasznosíthatók a rajzos összetett számításos feladatok. pl.: „Három sorosan kapcsolt fogyasztó adatai:  $R_3 = 30 \text{ ohm}$ ,  $U_2 = 20 \text{ V}$ ,  $P_1 = 10 \text{ W}$ ,  $I = 1 \text{ A}$ ,  $t = 10\text{s}$ .

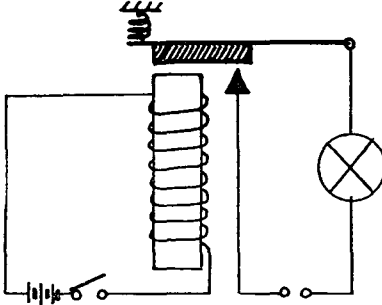
Számítsd ki a hiányzó mennyiségeket! Mi a következménye, ha a 3. fogyasztó nélkül zárjuk az áramkört?"

Az összefüggések mélyítését jól szolgálja, ha rajzos, takarásos transzparensten azonos ellenállású fogyasztókból (Pl.  $R = R_1 = R_2 = 10 \text{ ohm}$ ) egyenlő feszültségű (pl.  $U = 20 \text{ V}$ ) áramforrásra egy, majd sorosan két, illetve párhuzamosan két fogyasztót

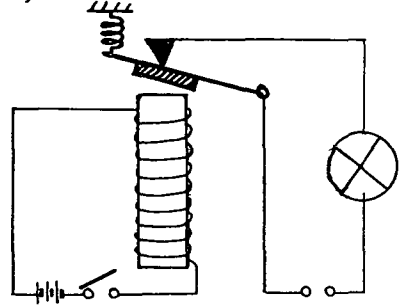
8/3/4a,b)

Az elektromágnes alkalmazása

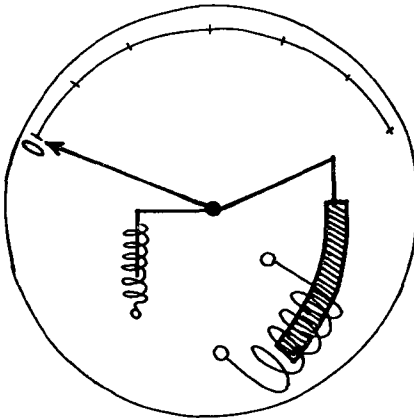
a) Záró relé



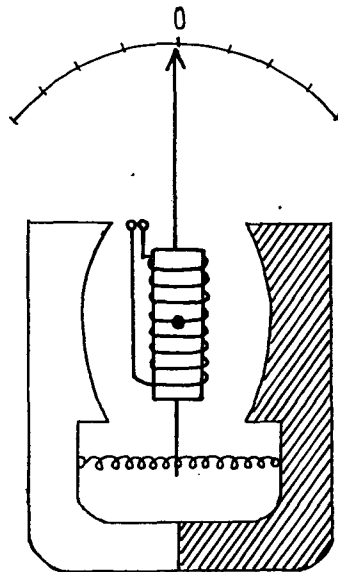
b) Nyitó relé



c) A lágyvasas mérőműszer

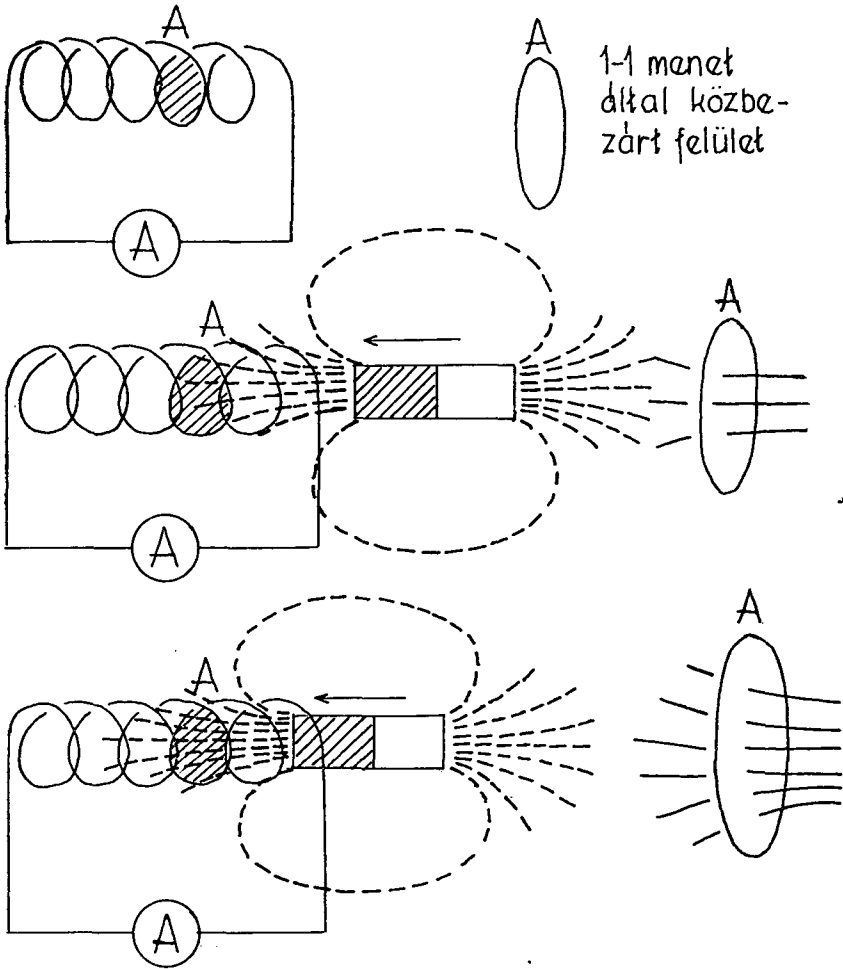


d) A forgótekercses mérőműszer





## Az elektromágneses indukció



kapcsolunk, és a fogyasztók, illetve az áramkörök teljesítményeit összehasonlítatjuk, indokoltatunk.

További – szintén rajzos, takarásos transzparenszet alkalmazó – lehetőség a teljesítmény-alakulás vizsgálata, ha ugyanazon fogyasztót (pl.  $R = 10$  ohm, tehát az ellenállás változatlan) különböző feszültségű áramforrásokra (pl.  $U_1 = 20$  V,  $U_2 = 60$  V,  $U_3 = 10$  V) kapcsolunk.

Végezetül feleletválasztásos feladatsor alkalmazására teszünk javaslatot.

A) Melyik a HAMIS állítás? A munka mértékegysége a

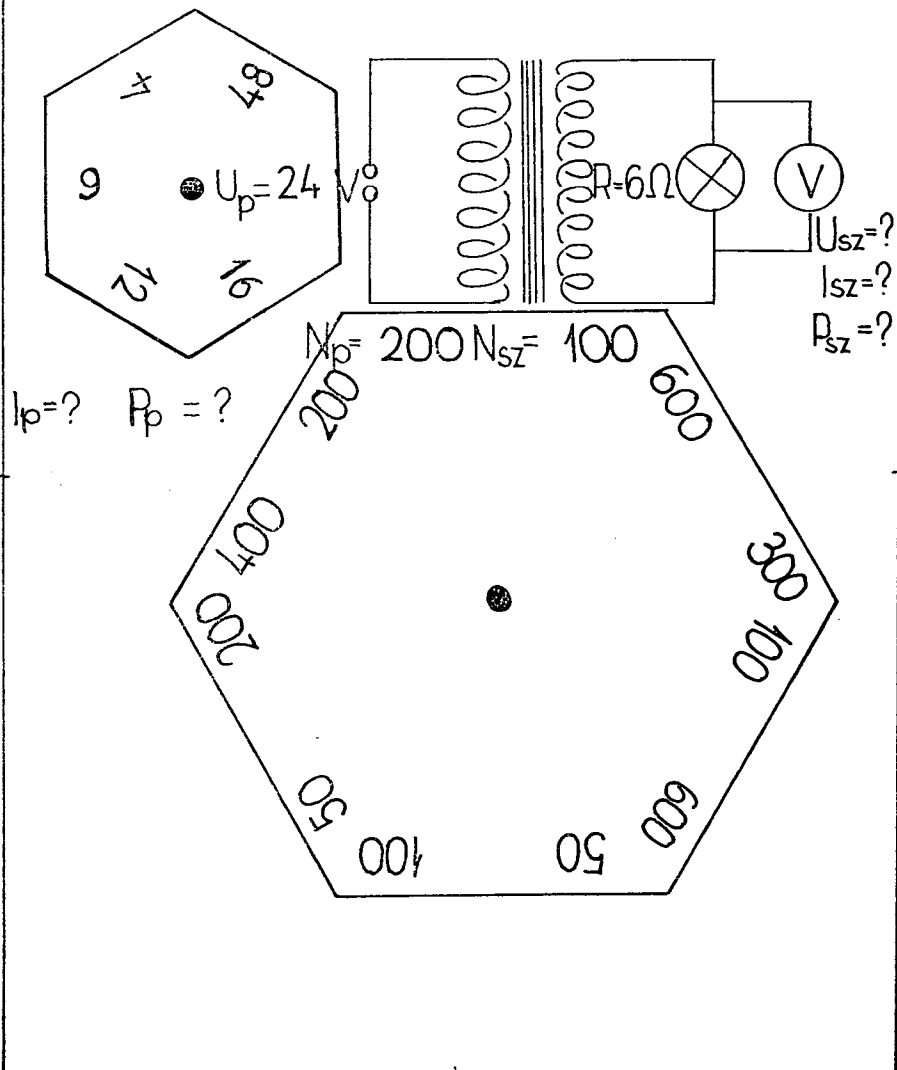
1. J 2. N 3. Ws 4. Nm

B) Melyik a HAMIS állítás? A teljesítmény mértékegysége a

1.  $\frac{J}{s}$  2. W3. Ws 4. VA

8/3/6. a), b)

A transzformátor



A HAMIS állítás kiválasztása után vetessük észre, hogy a J, Ws, Nm a munka mértékegységei, és azok egymással egyenlők; a  $\frac{J}{S}$  W és VA a teljesítmény mértékegységei, és egymással szintén egyenlők!



OLÁH EMÓD  
Hajdúböszörmény

## Zökkenőmentes óvoda-iskola átmenet a zenehallgatás területén

### A ZENEHALLGATÁS JELENTŐSÉGE

Az ének-zenei nevelés az óvodai esztétikai nevelés egészébe szervesen illeszkedik be, és döntően az esztétikai nevelés területén fejti ki személyiségformáló, -fejlesztő hatását. A zenei nevelésen belül a zenehallgatás maradandó zenei esztétikai élményt, a kis zeneművekben való gyönyörködést eredményez, és érzelmileg motivált örömet nyújt a gyermekeknek. Az óvodai zenehallgatásnál lényeges a gyermekek érdeklődésének felkeltése a zene iránt, zenei élmények, élvezet nyújtása és az emocionális hatás. Fontos feladat a zene megszerettetésén túl a zene figyelmes, aktív hallgatására való nevelés is. Ehhez szorosan hozzátartozik a megismert zenével kapcsolatban az újra meghallgatási igény kifejllesztése.

A zenei nevelés kétoldalú tevékenység: éneklés és *zenehallgatás*, és e két komponensnek pedagógiai szempontból összhangban kell lennie. „Az óvónő juttassa a gyermekeket az énekléssel és a zenehallgatással élményekhez, keltse fel zenei érdeklődésüket, formálja zenei, esztétikai – fogékonyságukat.”<sup>1</sup> – írja Az óvodai nevelés programja. Ezzel és a tantervi követelménnyel összhangban Dobray István így fogalmaz: „A zenehallgatás tanításának alapvető feltétele, hogy az énekléssel szoros egyiséget képezzen.”<sup>2</sup>

„Az óvodának közvetlen feladata, hogy sokoldalúan felkészítse a gyermeket az iskolára.”<sup>3</sup> Ebből következik, hogy az óvoda ének-zenei nevelésének, ezen belül a zenehallgatásnak is egyik legfontosabb feladata az *iskolaelőkészítés*. Az 1966-ban megjelent – Szarka Árpád által összeállított – Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana az általános iskolai tudatos éneklésre, zenehallgatásra való felkészítést hangsúlyozza. „A zenei nevelés akkor éri el célját – (az iskolára való előkészítést; a szerző kiegészítése), ha nemcsak készségeket fejleszt, hanem a dalolás, a zeneművek meghallgatása élményt, örömet jelent a gyermek számára.”<sup>4</sup> Az óvodai nevelés programja a minél zökkenőmentesebb beilleszkedést, a nagyobb konfliktusok nélküli iskolai életbe való átlépést tartja igen fontosnak az óvodai nevelés-oktatás valamennyi területén.

Az óvodai nevelés iskolaelőkészítő munkája természetesen feltételezi azt, hogy az általános iskola 1. osztálya épít rá, ugyanis a zökkenőmentes átmenet csupán e kölcsönösség alapján valósulhat meg. Az ének-zenei nevelésen belül a zenehallgatás területén is szükséges az azonos aspektusú zenei nevelő munka, mivel az átmenet

szempontjából egyaránt fontos mind a helyes koncepciózus zenehallgatási iskola-előkészítő munka, mind ennek a munkának a figyelembevétele az 1. osztályban, tehát az óvodai zenehallgatásra való építés, és ennek töretlen továbbfejlesztése.

## AZ ÓVODA ZENEHALLGATÁSI MUNKÁJA A ZÖKKENŐMENTES ÁTMENET ÉRDEKÉBEN

Az óvoda-iskola átmenet szempontjából főként a nagycsoporttal kapcsolatos zenehallgatási előírások betartása, megvalósítása jelentős. „Szokják meg a bemutatott zene figyelmes hallgatását, a hangulatban egymástól eltérő, mese jellegű dalokat, népdalokat, műzenei szemelvényeket, más népek gyermekdalait. Az óvónő énekelje, hangszereken adja elő vagy gépzenevel ismételje meg őket”<sup>9</sup> – írja elő az új óvodai program, a nagycsoport hallásfejlesztési anyagánál.

A fenti tömör megfogalmazás igen összetett, bonyolult és egymásra épített feladategyüttest jelent. Ennek maradéktalan elvégzése szükséges ahhoz, hogy az óvoda szempontjából megvalósuljon a zenehallgatás területén is az iskola-előkészítés, hogy az óvodából az iskolába átlépő gyermekek személyiségük zavara nélkül, zökkenőmentesen illeszkedjenek be az ének-zenei nevelés-oktatás iskolai munkájába. (Módszertani Levél, 1972.)

Az óvodai élet folyamatában a három év alatt az ének-zenei nevelés területén az éneklésnek és a zenehallgatásnak egymást kölcsönösen segítenie kell. Az aktív éneklést-játékot nagyszerűen kiegészíti a „látszólag” passzív zenehallgatás. Míg a dalosjátékok jól megfigyelhető aktív cselekvéssel – énekléssel és játékkal, játékos mozgással – párosulnak, addig a zenehallgatás az ének-zenei nevelés ellenpólusát jelenti. A gyermekeket az óvodában rá kell nevelni arra, hogy nem csupán az aktív éneklés-játék kelt örömet, ad sikerélményt, hanem egy-egy zenemű figyelmes meghallgatása is esztétikai gyönyört nyújthat. A zenei esztétikai élmény közben létrejövő érzelmek motiváló hatásúak és emocionális jellegűek. Az ilyen esztétikai élmény az elhangzott zeneműben való gyönyörködéssel, a zenei „szép” élvezésével jár együtt. A zenehallgatás közben keletkező élmény befogadás jellegű, amelynél az aktivitás pszichikus; a gyermek átéli a zenemű keltette élményt, mely érzelmi, emocionális színezetű.

Az óvodában tehát igen fontos a dalosjátékok éneklése-játéka, a gyermekek zenei tevékenysége, de ugyanúgy szükséges az ének-zenei esztétikai nevelés másik komponense, a zenehallgatás is, az abban való aktív részvételük. Az óvoda esztétikai nevelése nem valósítható meg zenehallgatási alkalmak, élő énekes és hangszeres, valamint gépzenei bemutatások rendszeres beiktatása nélkül. A zenehallgatással a zenéhez való pozitív viszonyt, az emocionális kötődést alakítjuk ki, valósítjuk meg.

A zenehallgatással kapcsolatos, annak folyamán keletkező zenei élményekkel foglalkozva meg kell állapítanunk, hogy – leszámítva a dalok szövegéből adódó „intellektuális” információkat – nem az értelmi mezőkön keresztül hatnak elsősorban, s e folyamatban a tudat konkretizáló szerepe járulékos, nem elsődleges. Ezért lehet elementáris hatású akár kiscsoportban is egy olyan művészi szintű, pusztán hangszeres zenei bemutatás, melynek zenei tartalmi szférája közvetlenül nem is érinti a gyermek konkrét képzeit. „A zenehallgatásnál nem a megértés a fontos, hanem az érzelmi befogadás. A zenét a gyermek egységében és hangulatában fogja fel, a szövegre legtöbbször csak akkor figyel, ha arról külön említést teszünk.”<sup>8</sup>

Az óvodai zenehallgatás folyamatában különösen jelentősek a magyar népdalok. Ide sorolhatjuk az énekes mesék döntő többségét, melyekben az énekkel szerves

egységet alkot a versbe szedett mese. „... ez esetben a népi mese leglényegesebb formai eleme a dallam, ... az énekes meséktől a dallam nem választható el, a tartalom és a forma (a mese, a vers és a zene) szerves egységet alkot.”<sup>7</sup>

A magyar népdalokon kívül műdalokat, más népek gyermekdalait is felhasználhatjuk zenehallgatásra. A kiscsoporttól kezdve végig az egész óvodai zenei nevelés hároméves folyamatában legjelentősebb az élőzenei bemutatás, az óvónő énekes és hangszeres előadása. Alapvető módszertani elv, hogy a szöveges dallamokat első alkalommal énekes előadásban mutassuk be, majd a későbbiek folyamán kerülhet sor hangszeres – főként furulya, metallofon, hegedű, gitár, esetleg zongora – előadására. A középső csoport II. felében szöveg nélküli, hangszeres karakterdarabok zenehallgatását is betervezhetjük. A csupán hangszeres zenehallgatásnál szöveg nem mélyíti el a zenei élményt, így tehát már meglevő élményekhez kell kapcsolódnia. Fokozott gondot kell fordítani a motiválásra, hogy az élményt tartóssá és mélyé, marandóvá tegyük.

Ugyanettől az időtől, de a nagycsoportban feltétlenül szükséges a már ismert dalok közül néhánynak énekes, ill. hangszeres feldolgozását – kórus és zenekari – is bemutatni gépzenei előadás formájában, hanglemezzel vagy magnószalagról. Különösen a gépzenei bemutatásoknál feltétlenül szükséges az alapos előkészítés, hogy ekkor is megfelelő zenei esztétikai élményekben részesüljenek a gyermekek. A gépi eszközök segítségével jelentős eredményeket érhetünk el az óvodai zenehallgatás területén.

„A zenemű befogadásának élménye egyazon művel kapcsolatban is fejlődő folyamat. ... Ezért is szükséges, hogy a gyermek ugyanazt a művet az óvodában egy-egy korcsoporton belül többször is, – de kiscsoportos korától kezdve iskolába lépéséig más-más kapcsolatban meghallgassa. A zenemű hatása igen változatos lehet, különösen, ha ugyanazt a művet többféle formában mutatjuk be: szöveggel énekelve, más alkalommal dúdolva; esetleg hangszeren; később valamilyen színes feldolgozását lemezzel vagy magnetofonszalagról.”<sup>8</sup>

Az egymásra épülő élő énekes, hangszeres és gépzenei zenehallgatással iskola-előkészítést végzünk. E háromféle zenehallgatási forma megfelelő aránya, módszeres felépítése és tervszerű esztétikus lebonyolítása alapvető feltétele annak, hogy az ének-zenei nevelésen belül, a zenehallgatás területén az óvodából az iskolába való átlépés zökkenőmentesen valósuljon meg.

## AZ ÓVODAI ZENEHALLGATÁS ZÖKKENŐMENTES FOLYTATÁSA AZ 1. OSZTÁLYBAN

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II. kötete az 1. osztály tananyagánál a Zenehallgatás anyagát így határozza meg: „Gyermek- és népdalok a nevelő előadásában (ének, hangszer). Jellemző részletek gépzeneről a hangszínhallás fejlesztésére, a tanult dalok azonosítására.

Jellemző részletek:

- Bartók: Gyermekeknek;
- Kodály: Gyermek- és női karok;
- L. Mozart: Gyermekszimfónia;
- Dalkíséretek I.”<sup>9</sup>

Ezzel összhangban a követelményeknél így rendelkezik: „– Tudjon az osztály néhány percig (2–3 perc) a tanító énekére, hangszeres játékára vagy gépi zenei bemutatására (hanglemez, pergő film, magnetofonszalag) figyelni.”<sup>10</sup>

E két idézet alapján megállapíthatjuk, hogy a zökkenőmentes átmenet érdekében a Tanterv figyelembe vette az óvoda ének-zenei nevelését és épít arra. A néhány perces élő zenei tanítói bemutatásokat, az éneklést és a hangszerjátékot elsőrendűen fontosnak tartja, tekintettel arra, hogy az óvodai nevelés 3 éve alatt ugyancsak gyermek- és népdalokat mutattak be az óvónők az óvodában a gyermekeknek. A zökkenőmentes átmenetet szolgálja tehát az általános iskola 1. osztályában a tanítói élő énekes és hangszeres bemutatás.

Közvetlenül erre épülnek a „jellemző részletek”, így pl. Bartók: Gyermekeknek c. gyermek- és népdalfeldolgozásai zongorára. E sorozatban igen sok olyan dal van, melyet már az óvodában megtanultak, illetve élő előadásban énekelve, ill. hangszeren előadva is hallottak. E gyermek- és népdalfeldolgozások azonosítása, megfigyeltetése, felismertetése által jelentős mértékben fejleszti az iskola a gyermekek megfigyelő, felismerő képességét. A felismertetés által ugyanakkor sikerélményhez jutnak a gyermekek, és zenei esztétikai örömeikben részesülnek a feldolgozott dalok többszöri meghallgatása következtében. Egyúttal zenei ízlésük fejlődik, és emocionálisan közel kerülnek az igazi, értékes zenéhez.

Ugyancsak gyermek- és népdalfeldolgozásokkal találkoznak a gyermekek Kodály: Gyermek- és női karok c. kórusműveiben. E kórusfeldolgozások jelentősen fejlesztik zenei ízlésüket. „A zenehallgatás törzsanagya a gyermekek életkori sajátosságának megfelelő értékes műveket jelöl meg. Az ezekből kiemelt részletek többszöri meghallgatásával érthetjük el, hogy a zenehallgatás követelményeit a tanulók teljesíteni tudják. A zenehallgatás anyagát legcélszerűbb élő zenével szemléltetni, ha ez nem megoldható, akkor használjunk gépzene-t.”<sup>11</sup>

Jelentős zenepedagógiai elv a jellemző részletek többszöri meghallgatásának követelménye. Ezáltal szeretik meg a gyermekek a jó zenét, így lehet zenei ízlésüket a megfelelő szintre emelni, a helyes irányba terelni. A művelt zenehallgató közönség nevelése mind az óvodának, mind az iskolának lényeges távlati célja és elsőrendű feladata. Az idézet utolsó mondata ugyancsak az óvoda-iskola zenehallgatási koncepciójának azonos alapjára utal. Mindkét nevelési intézmény hangsúlyozza az élő zenei – főként és elsősorban az óvónői és a tanítói – bemutatások elsődlegességét. A közvetlen zenei előadás – melyben a szeretett nevelőn keresztül részesül – hasonlíthatatlanul mélyebb, érzelmileg motiváltabb benyomást kelt, mint ugyanannak a műnek gépzenei meghallgatása.

Bartók: Gyermekeknek c. sorozatának, valamint a Dalkísérek I. füzetének egyes darabjait elsősorban a tanító zongora, illetve ének-zongora előadásában tartja helyesnek a tanterv. Ahol a tanító ennek megoldására képes, ott valóban maradéktalanul megvalósul az ének-zenei nevelő munkában a zenehallgatáson belül a zökkenőmentes átmenet. Természetesen az sem jelent megoldhatatlan problémát, ha a zongorafeldolgozásokat csupán gépzenei előadásban tudja szemléltetni.

## ÖSSZEGEZÉS

Az új tanterv régi kívánalmaknak tett eleget, mikor először határozta meg tudományos alapossággal, rendkívül aprólékosan a zenehallgatás anyagát, valamint az osztállyal és az egyes tanulókkal szemben támasztott követelményeket. Péter József 1973-ban megjelent Zenei nevelés az általános iskolában c. munkájában szorgalmazta a korszerű zenehallgatás megszervezését. Dobray István 1974-ben közreadott Zenehallgatás az iskolában c. művében kidolgozta az általános iskolai zenehallgatás koncepcióját. Huba János így ír 1974-ben: „– a kottaolvasási készség fejlesztése mellett – nagyobb gondot (kellene) fordítani a zenehallgatásra, a zenei ízlés fejlesztésére.”<sup>12</sup>

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve rendkívül precízen kidolgozott tantervi anyagot nyújt a zenehallgatás koncepciózus megvalósításához. Alapjaiban az új óvodai nevelési programra épít, tekintetbe veszi az óvoda ilyen irányú munkáját, eredményeit. Így közvetlen folytatója az óvoda zenehallgatási nevelő munkájának. A két dokumentum előírásainak alapján megvalósulhat a zökkenőmentes átlépés az óvodai nagycsoportból az általános iskola 1. osztályába a zenehallgatás területén. A tantervi célkitűzés így elérhető, mely szerint: „... a tanulókat aktív énekléssel és zenehallgatással mindenekelőtt kollektív zenei élményekhez kell juttatnunk.”<sup>13</sup>

A kollektív zenei élmények a zenehallgatás folyamatában igen jelentős erősítői mind az óvoda, mind az iskola esztétikai nevelő munkájának. A zenei ízlés fejlesztéséhez is nagymértékben hozzájárul a zenehallgatás, és szerepe van az esztétikai nevelés követelményeinek megvalósításában is, melyet a Tanterv így fogalmaz meg: „Az ének-zene tanítás célja a világ esztétikai birtokba vételének megalapozása a zene sajátos eszközeivel.”<sup>14</sup> Mindezekon túl a zenehallgatási tevékenység folyamatában kifejlődnek a gyermekekben az e területen szükséges jártasságok és készségek is.

### JEGYZETEK

- 1 Az óvodai nevelés programja. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971., 259. lap.
- 2 Dobray István: Zenehallgatás az iskolában. Az ének-zene tanítása időszerű kérdései. Tankönyvkiadó, Budapest, 1974., 34. lap.
- 3 Módszertani Levél. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1972., 7. lap.
- 4 Esztétikai nevelés az óvodában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966., 160. lap.
- 5 Az óvodai nevelés programja. 275. lap.
- 6 Forrai Katalin: Zenei nevelés – zenehallgatással. Óvodai Nevelés, 1979/9., 320. lap.
- 7 Oláh Emőd: Énekes mesék az óvoda esztétikai nevelésében. Borsódi Művelődés, 1978/1., 37. lap.
- 8 Esztétikai nevelés az óvodában, 194. lap.
- 9 Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II. kötet. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1978. 1. osztály. 2. Zenehallgatás, 242. lap.
- 10 Uo.: Követelmények, 243. lap.
- 11 Uo.: Módszertani alapelvek, 256. lap.
- 12 Huba János: Gondolatok az ének-zene oktatásáról. Az ének-zene tanítása, 1974/2. 78. lap.
- 13 Az általános iskolai nevelés és oktatás terve II. kötet. 239. lap.
- 14 Uo.

### FELHASZNÁLT SZAKIRODALOM

1. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1978. Az Oktatási Miniszter 114/1977. (M. K. 11.) OM számú utasítása.
2. Az óvodai ének-zene foglalkozások módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest, 1966.
3. Forrai Katalin: Ének az óvodában. Zeneműkiadó, Budapest, 1974.
4. Oláh Emőd: Hangszalag az óvodai zenehallgatáshoz. Audio-Vizuális Közlemények 1975/6.



BORSODI ISTVÁN

Baja

## A matematikatanítás néhány logikai problémája a 3. osztályban

Diákkörös hallgatóink az elmúlt tanév végén reprezentatív jellegű felmérést végeztek az ideiglenes matematika-tanterv szerint haladó harmadik osztályokban. A témakörök többségében jó tanulói teljesítményeket figyeltek meg. Viszonylag gyenge volt azonban az eredmény a „halmazok-logika” témakörből választott ellenőrző feladatok megoldásában. A „minden”, „van olyan”, „van, amelyik nem”, „egyik sem” szavak, és ezek szinonimáinak használatában 50 százalék alatt maradt a tanulók teljesítménye. Ez az eredmény csak néhány százalékkal volt jobb, mint amit öt évvel ezelőtt, hagyományos tantervű osztályokban mértünk, noha akkor az ilyen jellegű kérdések a tanulók előtt teljesen ismeretlenek, szokatlanok voltak.

Ezt a problémát most azért vetjük fel, mert az idej tanévben a harmadik osztályokban is bevezetett új tanterv ezeknek a szavaknak az értelmes használatát már *a minimumkövetelmények között sorolja fel* „egy és két tulajdonsággal kapcsolatban, egyszerű esetekben, konkrétan előállított halmazokban”. (Az ált. isk. nevelés és oktatás terve, II. 1978., 170. old.)

Véleményünk szerint ennek a logikai kérdésnek halmazelméleti vizsgálata azért kap a kellőnél kisebb hangsúlyt a tanításban, mert a legegyszerűbb esetekben ezeket a szavakat (kvantorokat) ösztönösen – a nyelvérzék alapján – helyesen használják a tanulók. Így aztán a kollégák közül sokan nem érzik szükségét, hogy a kategorikus kijelentések halmazszerkezetét is vizsgálják. Például a tanulók többsége hibátlanul el tudja dönteni az ilyen állítások igazságértékét konkrét halmazok (pl.: logikai lapok) alapján: „Minden lap zöld színű”, „Van az asztalon olyan lap, amelyik zöld színű”, „Egyik lap sem zöld” stb.

Úgy véljük azonban, hogy a fent idézett tantervi követelmény ennél többet tartalmaz. A tanulók gyakran hibáznak a két- vagy több tulajdonság felhasználásával mondott kijelentések logikai értékének eldöntésében, ebből fakadóan bizonytalanok a „logikai és” (konjunkció) használatában. Az absztrakt fogalmak (pl.: számok) tulajdonságait is felhasználó kijelentések újabb nehézség elé állítják őket. Ilyenkor célszerű lenne az elemeket Venn-diagramba rendezni és megvizsgálni a kialakult halmazszerkezeteket. Így a tulajdonságok igazsághalmazai között összefüggéseket találunk, s szabályokat állapíthatunk meg arra vonatkozóan, hogy a „minden”, „van olyan”, „van, amelyik nem”, „egyik sem” szavak használatával megfogalmazott ítéletek mikor igazak.

A harmadik-negyedik osztályokban törekedni kell arra, hogy ezeket a szabályszerűségeket a tanulók maguk ismerjék fel a konkrét tárgyhalmazokról (logikai lapokról), ezeket alkalmazzák a számhalmazokkal végzett munkában.

1. *Egy adott tulajdonság felhasználásával megfogalmazott kategorikus kijelentések igazsághalmaza.* A harmadik osztályos tanuló már jelentős mennyiségű logikai ismerettel rendelkezik. A kisgyermek logikai képzése azzal kezdődik, hogy *predikátumok-*



kal ismerkedik meg. Ilyenek a személyek, tárgyak tulajdonságai: kicsi, nagy, piros, sárga, széles, magas, fából van, az enyém stb. Predikátumnak nevezünk minden gondolatot, amit állítani (predikálni) lehet valamiből vagy valakiről. A személyek, tárgyak összességét, amelyre valamely tulajdonság igaz, a tulajdonság igazsághalmazának (terjedelmének, osztályának) nevezzük. Ha valamely dologról tulajdonságot állítunk, akkor kijelentéshez (állítás, ítélet) jutunk. A kijelentések igazak vagy nem igazak (hamisak) lehetnek. Ezeket a kijelentések logikai értékének nevezzük. A logikai érték és igazsághalmaz fogalma egyidőben alakul ki a tanítás-tanulás folyamatában.

Az igazsághalmaz fogalmának első-második osztályban való bevezetése azonban nem lehet öncélú követelmény. Ezt fel kell használni a logikai képzés továbbfejlesztése során, a halmazelméleti szemléletmód erősítése céljából. A harmadik-negyedik osztályban a logikai- és halmazszerkezetek között kapcsolatokat kezdünk keresni. Ebben a munkában feladatunk a „minden”, „van olyan”, „van, amelyik nem”, „egyik sem” szavakhoz tartozó halmazstruktúrák megfigyelése.

A „minden gyerek szemüveges”, „minden lap piros színű”, „minden szám kétjegyű” stb. kijelentésekkel azt állítjuk, hogy az alaphalmaz minden eleme rendelkezik a szóban levő tulajdonsággal. Azt is mondhatjuk, hogy az állítás igaz, ha nem tudunk az alaphalmazban olyan elemet mutatni, amelyre az állítás nem igaz. Ekkor tehát az igazsághalmaz komplementere üres. (1. ábra. Az üres részhalmazt bevonalkáztuk.)

A „van olyan gyerek, aki szemüveges”, „van olyan lap, amelyik piros”, „van olyan szám, amelyik kétjegyű” stb. állítások akkor igazak, ha az igazsághalmaznak van legalább egy eleme: Az igazsághalmaz nem üres. (2. ábra. A nem üres részhalmazt  $x$  beírásával jeleztük a rajzon.)

A „van olyan gyerek, aki nem szemüveges”, „van olyan lap, amelyik nem piros”, „van olyan szám, amelyik nem kétjegyű” stb. állítások akkor igazak, ha az alaphalmaznak van olyan eleme, amely nincs benne az igazsághalmazban. Az igazsághalmaz komplementere tehát nem lehet üres. (3. ábra. A nem üres részt ismét  $x$  beírásával jeleztük.)

Az „egyik gyerek sem szemüveges”, „egyik lap sem piros”, „egyik szám sem kétjegyű” stb. kijelentések igazak, ha az igazsághalmaz üres. (4. ábra. Lásd a bevonalkázott részt.)

2. Két adott tulajdonság felhasználásával mondott kategorikus kijelentések igazsághalmaza. Az állításokban felhasznált tulajdonságok két igazsághalmazt határoznak meg. Ezek az alaphalmazt négy részhalmazra (mezőre) bontják. Most e mezőkre vonatkozóan igyekszünk szabályszerűségeket megállapítani.

A „minden zöld lap kör alakú”, „minden kétjegyű szám páratlan” stb. kijelentésekkel azt mondjuk, hogy nincs olyan elem, amely az első tulajdonsággal rendelkezik, de a másodikkal nem. Az ilyen állítások igazak, ha az első igazsághalmaznak a második komplementerében levő része üres. (5. ábra. A bevonalkázott részhalmaz.)

A „van olyan zöld lap, amelyik kör alakú”, „van olyan kétjegyű szám, amelyik páratlan” stb. állításokkal azt jelentjük ki, hogy létezik elem, amely mindkét tulajdonsággal rendelkezik. Ezek az egzisztenciális kijelentések tehát igazak, ha a két igazsághalmaz metszete nem üres. (6. ábra. Lásd az  $x$ -szel jelzett részhalmazt.)

A „van olyan zöld lap, amely nem kör alakú”, „van olyan kétjegyű szám, amelyik nem páratlan” stb. állítások azt mondják, hogy az elemek között van olyan, amely csak az első tulajdonsággal rendelkezik, a másodikkal nem. A halmazszerkezetre most az jellemző, hogy az első igazsághalmaznak a második komplementumában levő része nem üres. (7. ábra. A részhalmaz  $x$ -szel jelölve.)

Az „egyik zöld lap sem kör alakú”, „nincs olyan kétjegyű szám, amelyik párat-

lan” stb. kijelentések akkor igazak, ha a két igazsághalmaz metszete üres. (8. ábra. A bevonalmazott részhalmaz.)

A halmazszerkezetek összehasonlítása lehetőséget ad arra is, hogy a kvantorokkal megfogalmazott kategorikus kijelentések között kapcsolatokat keressünk. Észrevevesszük például, hogy a „minden” és a „van, amelyik nem”, valamint a „van olyan” és az „egyk sem” szavakkal fogalmazott állítások egymásnak ellentmondanak. Ha ugyanarra az alaphalmazra mondjuk ki ezeket, akkor az egyik állítás mindig igaz, a másik pedig hamis. Egyszerre mindkettő igaz nem lehet.

3. *A nyitott mondatok és a kvantifikált kijelentések összefüggése.* A nyitott mondatok általában a számok egy-egy tulajdonságát fejezik ki. A 2-nek például egyik tulajdonsága, hogy igazá teszi a

$$4 \cdot \square + 1 < 10$$

nyitott mondatot. A „minden szám igazá teszi ezt a nyitott mondatot”, vagy a „van olyan szám, amely igazá teszi a nyitott mondatot” stb. kvantifikációk tehát egy adott tulajdonság alapján megfogalmazott kategorikus kijelentések. Az ilyen feladatok halmazelméleti vizsgálata megegyezik a fentebb elmondottakkal. (1–4. ábra szerint.)

1. példa

Az *U* keretbe (alaphalmazba) a következő számokat írják: 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50. Megadunk egy nyitott mondatot is.

$$4 \cdot \square + 15 > 200$$

Feladat: Az *U* keretben levő számokat vizsgálj meg, és dönts el, hogy igazá teszik-e a nyitott mondatot. Ezután töltsd ki a táblázatot! Igaz mondat után *i*, nem igaz után *b* betűt írj!

1.	Minden 3-mal osztható szám igazá teszi	h
2.	Van olyan 3-mal osztható szám, amely igazá teszi	i
3.	Van olyan 3-mal osztható szám, amely nem teszi igazá	i
4.	Egyik 3-mal osztható szám sem teszi igazá	h

Az *U* alaphalmazban először a két tulajdonság igazsághalmazát kell megrajzolnia a tanulónak. Ezek címkéi: „3-mal osztható”, illetve „ $4 \cdot \square + 15 > 200$ ”. Az alaphalmazban levő számokat egyenként megvizsgáljuk, s a tulajdonságok szerint beírjuk ezeket a diagramba. (9. ábra.) A diagramban kialakuló halmazszerkezet alapján válaszolunk a kérdésekre. Az 1. mondat logikai értéke: *b*. (Az első igazsághalmaznak a második komplementerében levő része nem üres.) A 2. mondat igazságértéke: *i*. (A két igazsághalmaz metszete nem üres.) A 3. mondat logikai értéke szintén: *i*. (Az első igazsághalmaznak a második komplementerében levő része nem üres.) A 4. mondat értéke: *b*. (A két igazsághalmaz metszete nem üres.)

2 példa

Az *I* alaphalmazban legyenek most ezek a számok: 5, 15, 25, 35, 45, 55, 65, 75, 85, 95. A nyitott mondat pedig:

$$100 < 2 \cdot \square - 10 < 150$$

Feladat: Vizsgálj meg az *I* keretben levő számokat, és határozd meg a mondatok igazságértékét!

5.	Minden szám igazzá teszi	h
6.	Van olyan szám, amely igazzá teszi	i
7.	Van olyan szám, amely nem teszi igazzá	i
8.	Egyik szám sem teszi igazzá	h

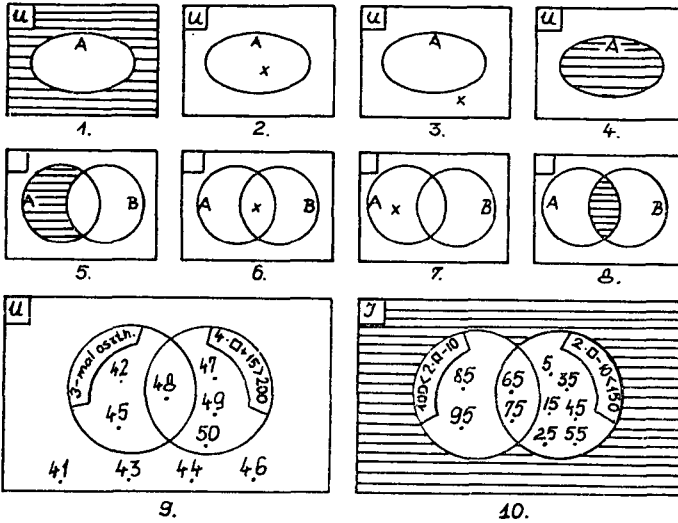
Az I alaphalmazban most is két tulajdonság igazsághalmazát rajzolhatjuk meg. Az egyik tulajdonság:

$$100 < 2 \cdot \square - 10$$

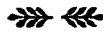
Ezt írjuk az első karika címkéjére. A második tulajdonság

$$2 \cdot \square - 10 < 150$$

a második karika címkéje.



A tanuló első feladata ismét az elemek elhelyezése az igazsághalmazokban. (10. ábra.) Észrevesszük, hogy most a két igazsághalmaz metszetében levő 65 és 75 teszi igazzá a nyitott mondatot. A fentebb megfogalmazott szabályok alkalmazásával sorrendben a következő logikai értékeket kapjuk az 5., 6., 7., 8. sorszámú mondatokra: h, i, i, h.



DR. BÉKEFI IRÉN-DR. SIKÓ ÁGNES

Pécs

## Lemeztektonikai ismeretek feldolgozása az általános iskola 7. osztályában

Az 1960-as évektől kezdve a földrajztudományban szinte robbanásszerűen gyarapodott a földrajzi burok egyetemes megismerésének alapjául szolgáló lemeztektonikai ismeretek mennyisége, amely új földtudományi szemlélet kialakulásához vezetett.

Az általános és középiskolai földrajztanítás 1978-ig nem nagyon vett tudomást a változásokról. A tantervi anyag összeállításában a „jól bevált” régi elméletekhez ragaszkodott. Jelenleg is csak a gimnáziumok tantervi anyagában kapott helyet a szilárd kéreg földrajzának magyarázatában a lemeztektonika elmélete. Az általános iskolák új 1978-as tanterve még nem tartalmazza, bár idővel az elmélet teljes létjogosultságot kapott. A földtudományok és alkalmazott földtudományok művelőinek tollából megfelelő, feldolgozásra alkalmas mennyiségű és minőségű szakirodalom is rendelkezésre áll.

Az új földtudományi szemlélet hazai népszerűsítése 1975-ben indult meg a köz-művelődési programok keretében. Ekkor vetődött fel a gondolat, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben alkalmazható a lemeztektonika ismeretanyaga az általános iskolai földrajz tanításában. A kísérleti anyagot a Pécsi Tanárképző Főiskola I. sz. gyakorlatijában 1976–77-ben, 7. osztályban próbáltuk ki. Az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy a földrajzi ismeretek elsajátításában, megszilárdításában rendkívül nagy jelentőségű, ha a gyermek értelmi képességeinek megfelelő, de egzakt tudományos magyarázatokkal szolgálunk a tanítás során.

A kísérleti anyag feldolgozása során állandó visszajelzések, írásbeli, rajzos, tesztes feladatok sorozatával választottuk ki azokat az ismereteket, amelyeket a lemeztektonika témaköréből a 7. osztályos tanulók megértettek, gyakorlatban alkalmazni tudtak. A törvényszerűségek megértése, a földrajzi ismeretek biztosabb tudása mellett, nem hanyagolható el a világnézeti nevelés területén elérhető eredmény sem. A Föld felszínének kialakulása, a kontinens mozgásának megértése és földtörténeti szemlélete, a kéregmozgások következményeinek ismerete, a fejlődés, változás gondolatát olyan mértékben alakította ki, hogy környezetük eseményeit is ilyen szellemben voltak képesek értékelni pl.: a romániai földrengés idején a tanulók így vélekedtek: „nem is gondoltuk, hogy ilyen gyorsan közeledik felénk az afrikai lemez”. Teljes természetességgel írja dolgozatában az egyik tanuló: „amit Wegener nem tudott, azt mi már megfejtettük. Azt, hogy a lemezek mozgása hogyan történik. Az Atlanti-óceán középső részén É–D irányban egy repedés húzódik. Ezt a tudósok óceáni-hátságoknak nevezik. A térképen is jól megfigyelhető. Ez a repedés olyan mély, hogy a Föld belsejéből ezen keresztül folyékony kőzet (magma) áramlik ki, amely az óceán fenekén megszilárdul (bazalt). A folytonosan áramló kőzetek feszítik a lemezeket oldal irányban.”

Természetes, hogy a kísérlet arra is rávilágított, hogy melyek azok az ismeretek, törvényszerűségek, amelyek megértésére már az adott korosztály nem képes. Illetve a már meglévő kevésbé egzakt ismereteken alapuló földrajzi folyamatismeret zavarja az új szemlélet kialakulását, mint például „a hegységképződés, lánc és röghegységek kialakulása” téma, ahol a tanulók összekeverték az előzetes ismereteket az új lemeztektonikai magyarázattal. A kísérletben résztvevő tanulók 20 százaléka a közepesnél gyengébb földrajzi eredményű volt. Különösen jelentős volt az a felfedezés, hogy ezen tanulók teljesítménye javult a lemeztektonikai ismereteik gyarapodásával. Ez azt a feltevésünket látszik igazolni, hogy az ismeretmennyiség növelése nem mindig jár együtt a terhelés növekedésével. A 10–14 éves tanuló képes a jelenleginél jóval több földrajzi ismeretet elsajátítani, ha az megfelelő minőségű összefüggérendszerben, világos tényeken alapul.

Az általános tapasztalatokat a 7. osztályos földrajz következő témáinak feldolgozásából merítettük:

1. Ázsia fekvése, határai, partvonala és felszíne.
2. Belső- és Kelet-Ázsia természeti adottságai.
3. Japán.

4. Dél-Ázsia: Hátsó-India és a Kelet-indiai-szigetek.
5. Elő-India természeti adottságai.
6. Nyugat-Ázsia természeti adottságai.
7. Ázsia természeti adottságai (összefoglalás).
8. Afrika fekvése, határai, felszíne.
9. Ausztrália természeti adottságai.
10. Afrika, Ausztrália és Óceánia természeti adottságai (összefoglalás).
11. Észak- és Közép-Amerika felszíne.
12. Dél-Amerika felszíne.
13. Amerika természeti adottságai (összefoglalás).
14. A földrészek partvonalai, felszíne (összefoglalás).

A kétéves kísérlet alatt összegyűjtöttük a lemeztektonika elméletéből azokat az ismereteket, amelyek a fent említett regionális földrajzi témák feldolgozására alkalmasak. Azt tapasztaltuk, hogy a tanulók teljes biztonsággal megértik, gyakorlatban alkalmazzák, gondolkodásuk korszerű földtudományi szemléletet tükröz ezen ismeretek alapján. A kontinens földrajzfeldolgozásához az átfogó földrajzi törvényismeretre nagy szükség van. Így a tanulókkal megismertethető a földkéreg lemezes szerkezete, értelmezése, a lemezek neve, elhelyezkedése, mozgástípusai és a lemezmozgások kapcsolata a hegységképződéssel.

Megértik a kontinensvándorlás elméletét, bizonyítékait, a lemezek mozgásának földtörténeti változásait. Földrajzi ismereteik pontossága nagy mértékben nő a földrengések, vulkanizmus, azok területi elrendeződése vonatkozásában is. Bizonyítékként néhány idézet a tanulók írásbeli munkáiból, amelyek a felsorolt területeken való tájékozottságot mutatják.

- „A földrajztudósok megállapították, hogy a földrengési zónák a lemezhatároknál helyezkednek el. A Föld belsejéből rádióaktív hő szabadul fel. A felső köpeny a rádióaktív hő hatására elmozdul, és magával vonszolja a tetején levő lemezeket.”

- „Amikor a lemezek találkoztak, akkor a kontinenseknél ütköztek és gyakran felgyűrődtek. Ilyent láthatunk Euráziánál. Volt, amikor a lemezek egymás mellett mozdultak el. Így alakult ki az észak-amerikai és a Pacifikus lemez között a Szent-András törésvonal. Ha óceáni lemez és szárazföldi lemez találkozik, akkor az óceáni lemez meghajlott és alátolódott a szárazföldi lemez alá több száz kilométer mélyre. Ezek a lemezek az óceáni hátságokból mindig távolodnak.”

- „Sokan azt gondolnák, hogy a szárazföldi lemezhez csak kontinens tartozik. Pedig nem. Jó példa erre Afrika. Az afrikai lemezhez kontinentális és óceáni részek is tartoznak.”

- „A lemezek ma is mozognak, a legnagyobb változás a Földközi-tengernél várható, és az általános vélemény szerint a Szomáli-félsziget le fog szakadni Afrikáról.”

- „Milyen lesz a jövő? Afrika északkeleti fele Arábia és a Vörös-tenger eltávolodik. A Földközi-tenger térségében közeledés lesz. Ebből a közeledésből ered a hegységrendszer születése.”

- „A merevebb litoszféra lemezek egymáshoz viszonyítva néhány cm/év sebességgel mozognak. A távolodó lemezszegélyek mentén az asztenoszférából új és új kőzetanyag jön a felszínre és nő hozzá a lemezszegélyhez.”

- „A gyűrődéses hegységképződés nagyon összhangban van a lemezmozgással, ugyanis a mozgó földrészek, kontinensek összetolódnak, és a felgyűrődött rétegek alkotják a hegységeket.”

Rendkívüli jelentőségű volt a kísérleti anyag a motiváció, a földrajzi megismerés iránti érdeklődés, ösztönzés szempontjából is. A tanulók kreatív gondolkodására erő-

sen hatottak a lemeztektonikai elmélet egyes elemei, mint azt a következő példa is mutatja. „Megtalálták a magyarázatot a lemezek mozgására, a Föld kéreg alatti izzó anyag a Föld kéreggel párhuzamosan mozgott és magával hurcolta a lemezeket. Felmerült az a kérdés, hogy miért nem akadályozta a Föld forgását, miért nem billentette egy oldalra a Földet a Pangea.

Magyarázata: mert ez a vékony, a Föld belsejében levő anyaghoz képest nagyon könnyű fajsúlyú réteg, alig számított valamit a Föld egész tömegéhez viszonyítva. Így nem billentette a Földet el.”

A tanulók teljesítményét állandóan mértük, és az egyes témakörökben százalékosan is értékeltük az elsajátítás mértékét.

#### *A két évfolyam teljesítménye*

	1976/77		1977/78
	7. b	7. c	7. b
1. A kontinensek elhelyezkedése	94 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	84 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	100 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
2. A kontinensek összefüggésének bizonyítékai	60 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	57 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	89 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
3. Litoszféra lemezek mozgása (típusok)	61 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	74 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	66 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
4. Lemezmozgás következményei	94 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	100 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	72 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
5. Lemezek elnevezése	65 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	74 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	100 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>
6. Lemezek fogalmának értelmezése	71 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	89 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>	100 <sup>o</sup> / <sub>o</sub>

A tanulókkal végzett kétéves munka pedagógiai, metodikai, szakmai eredménye alátámasztotta azon véleményünket, hogy a jelenlegi deduktív tantervi anyag kiválasztása mellett érdemes lenne, főként amikor a tudomány is hatalmas változásokon megy át, induktív anyag kiválasztási kísérletek eredményével is gazdagítani a földrajz általános iskolai tantervi anyagát.



MIHA TAMÁSNÉ

Nagykanizsa

## Osztályfőnöki óra

### *Az óra előkészítése*

Az óra előkészítése egy héttel előbb történt.

A tanulók különböző feladatokat kaptak önkéntességi alapon:

1. Két tanuló felkereste a helyi OTP-fiókját a szükséges adatok gyűjtése céljából.
2. Két tanuló riportot készített az iskola takarékbélyeg-felelősével.
3. Egy tanuló rejtvényt készített a különböző országok pénzfajtajáról.
4. Két tanuló figyelte a rádió adásait.
5. Két tanuló pedig a tv-adásait figyelte. Feladatuk a takarékosággal kapcsolatos közlemények megfigyelése volt.
6. Egy tanuló plakátokat festett. Téma: a lakosság takarékoságra való nevelése.
7. Két tanuló faliújságot készített az országos takarékosági nappal kapcsolatban.
8. Egy tanuló fogalmazást írt arról, hogy családjuk hogyan takarékoskodik.
9. Egy tanuló fogalmazást írt, hogy az osztály hogyan takarékoskodik.
10. Egy tanuló rövid beszámolót készített a világtakarékosági napról.
11. Egy tanuló közmondásokat gyűjtött a takarékosággal kapcsolatban.

## AZ ÓRA TERVEZETE

*Osztály:* 6/b.

*Anyag:* A takarékoság egyéni és társadalmi jelentősége.

*Nevelési cél:* A munka eredményeinek, a közösség vagyonának védelme, takarékoságra nevelés.

*Szemléltetés:* Újságcikkek, fogalmazványok, plakátok, szemelvények és riport.

*Koncentráció:* Magyar irodalom, történelem, úttörőmozgalom (úttörők 4. pontja).

1. A hétes jelentése.

2. A felelősök beszámolója:

a) Osztályvezető (fegyelem, sorakozó, ügyelet),

b) Hetesek (az előző hét tapasztalatai),

c) Tanulmányi felelősök (tanulópárok munkája),

d) Őrsvezetők (őrsi foglalkozásokról, a hulladékgyűjtés állásáról).

3. Közöltem a mai osztályfőnöki óra anyagát:

Ma a takarékoságról fogunk beszélgetni. Felírtam az óraszámot és címet a táblára.

### 8. óra

#### A TAKARÉKOSSÁG EGYÉNI ÉS TÁRSADALMI JELENTŐSÉGE

*Tervezett tanári kérdések:*

Általában mire mondják, hogy takarékos ember?

Milyen közmondást ismerünk a takarékosággal kapcsolatban?

A félrekerült pénzt hol őrizzük?

Hol célszerűbb tartani? Miért?

Honnan származik az a mondás, hogy élére rakja a garast? Miért?

Mióta van Magyarországon takarékpénztár, és kinek a nevéhez fűződik az első takarékpénztár alapítása, megnyitása?

Nézzük meg, hogy rakják élére ma a forintokat Zalában? Az OTP helyi fiókjánál kapott adatok alapján számoljon be B. B. és M. E. tanuló.

Ezek után hallgassuk meg az iskolai takarékbélyeg-felelősével készített interjút, amiből megtudhatjuk, hogy osztályunk hogyan takarékoskodott az elmúlt évben.

Megdicsérem a legtöbb pénzt gyűjtő tanulót. Mesélje el, hogy mire költötte el a gyűjtött ént.

Ha X. Y. tanuló külföldre utazott volna vásárolni, kirándulni, használhatta-e volna forintjait?

Mi a teendő a külföldi utazások előtt?

Melyik országban milyen pénzfajta a hivatalos fizetési eszköz? Ennek eldöntésére K. J. készített nettek egy minitesztet.

*márka*  
*lira*

*Várható tanulói válaszok:*

Aki pénzt jól beosztja, nem költi el egyszerűen.

Sok kicsi sokra megyen. Ki mint vet, úgy arat. Ki mint veti ágyát, úgy alussza álmát. Több nap, mint kolbász. Ma hopp, holnap kopp.

Otthon vagy a takarékbán.

A takarékpénztárban, mert ott biztos, jó helyen van, és addig az állam is tudja használni, amíg nekünk nincs rá szükségünk.

Régen, mikor még nem volt takarékpénztár, a pénzt otthon, erős vasládában tartották, s nem ömlesztve, hanem gondosan egymás mellé, élére rakva. Így több fért a ládába és könynyebben lehetett megszámolni.

1840 óta. Fáy András alapította pénzügyi Pesti Hazai Első Takarékpénztár Egyesület néven Budapesten nyílt meg.

Az OTP-től kapott adatok közlése.

M. T. és G. H. tanulók bekapcsolják a magánót, az osztály meghallgatja a riportot.

A legtöbbet gyűjtő tanuló elbeszélése.

Nem.

A pénz átváltása az illető ország pénzére.

K. J. a tábla eddig elfüggönyözött részén levő feladatot ismerteti.

Írjátok le az országok nevét a pénzfajták mellé!

rubel  
font  
dollár  
dinár  
lei  
korona  
leva

A pénzen kívül még mivel lehet takarékoskodni?

Miért célszerű a felsorolt dolgokkal való takarékoskodás? Miért emlegetjük mostanában egyre többet a takarékosagot?  
Mivel igyekeznek pótolni az energiaforrásokat?

A lakosság milyen módon értesül a takarékoság fontosságáról?  
Úgy tudom, kértetek plakátokat, mutassátok be.

Az ország gyárai, üzemei, a lakosság hogyan fogadja a takarékosági felhívást?  
Egyes családok hogyan takarékoskodnak?

És végül a 6/b. osztály hogyan takarékoskodik?

Mit gondoltok, miért beszélgettünk most a takarékoságról október 27-én?  
Pár mondatban szólj a világtakarékossági napról!

Egy rejtvényel fejeznék be a mai beszélgetésünket.



Ezután foglaljuk össze beszélgetésünk lényegét, és rögzítsük a táblára:

1. Mivel takarékoskodunk?
2. Mit teszünk a takarékoság érdekében?
3. Az úttörők 4. pontja.

Jövő órán KRESZ-vetélkedő lesz a fiú- és lányórs között.

Nézzétek át a gyalogos- és kerékpáros-közlekedés szabályait!

Az órára a közlekedésrendészettől kérünk fel előadót.

Ezután értékeltem a tanulók közreműködését az órán, az aktív tanulókat pedig megdicsértem.

A tanulók három percig dolgoznak; az értékelést szintén K. J. tanuló végzi.

Villamos energiával, gázzal, benzinnel, vízzel, ruhával, élelemmel, a közösség vagyonával, berendezési tárgyakkal, idővel, erővel, gyógyszerrel.

Mert sokba kerülnek és kifogyófélben vannak az energiaforrások.

A nap- és vízenergiával. R. P. tanuló cikket olvas fel.

Tv, újság, rádió, plakátok, újságcikkek útján.

Bemutatják, gyerekekkel megmagyaráztatják.

S. J. az osztály rajzszakkörös tanulója egyéni tervezésű plakátjait is bemutatja.

N. L., N. A., H. P., Sz. I. tanulók újságcikkeket olvasnak fel.

H. H. felolvassa fogalmazását, melynek címe: Hogyan takarékoskodik családjuk.

A villanyt lekapcsoljuk. A vizet nem folytatjuk. A padot nem firkáljuk. Az ajtót nem rugdossuk. Füzetből lapokat nem tépünk ki. Ruhánkat nem hagyjuk el. Krétával nem dobálunk. A tízórait megesszük, és nem dobjuk ki – mert minden pénzbe kerül.

K. T. tanuló: Mert október 31-e a világtakarékossági nap.

Az OTP-től kapott tájékoztató alapján szól a világtakarékossági napról.

MEGFEJTÉS:

Sok kicsi sokra megy.



## Diáklevelezés, neologizmusok, általános iskolai oroszoktatás

A diáklevelezés már a múltban is sok haszonnal járt az idegennyelv-oktatásban. Számos cikk és tanulmány számolt be arról, hogy milyen – legtöbbször pontosan nem mérhető – eredmények (információk a célnyelv országáról, népéről; a proletárinternacionalizmusra nevelés; személyi kapcsolatok, cserutázások; az idegennyelv iránti érdeklődés fokozódása stb.) fémjelzik a diáklevelezés hasznát.

A Szovjetunió egyes nemzetiségi iskoláiban már a 60-as évek elején a beszéd-készség fejlesztésére használták a diáklevelezést úgy, hogy az iskolarádió adásai keretében felolvastak a kapott orosz nyelvű levelekből.<sup>1</sup> Az NDK-ban elsősorban a nemzetközi barátsági klubok a diáklevelezés gazdái, ahol tanári irányítással, módszeresen történik a diáklevelezés irányítása és az elsősorban a hazafias és a proletárinternacionalizmusra nevelés iskolán kívüli feladatait hivatott realizálni.<sup>2</sup> A Szovjetunió több iskolájában elsősorban országismereti céllal folytatnak levelezést a franciául tanuló diákok, s így jutnak az órákon és az órákon kívül olyan kiegészítő ismeretekhez (a Szovjetunióval kapcsolatos francia nyilatkozatok; a francia ünnepek, népszokások leírásai; történelmi és irodalmi anyagok stb.), amelyek nem férnek bele a tantervek és a tankönyvek szigorúan megállapított keretei közé.<sup>3</sup> Hasonló törekvésekkel nálunk is lehetett találkozni már a 60-as évek elején.<sup>4</sup>

Néhány évvel ezelőtt mi azzal a céllal indítottunk diáklevelező szakkört, hogy az orosz nyelvterületről érkező levelekből elsősorban országismereti anyagot gyűjtsünk, gyakoroljuk a nyelvet a tanórán kívül is. A kapott leveleket a tanulók maguk próbálták lefordítani tudásszintjüknek megfelelően. Csak akkor fordultak hozzám, ha a többszöri próbálkozások ellenére sem ment a levelek lefordítása, mert az meghaladta a tanuló akkori tudásszintjét mind lexikai, mind grammatikai vonatkozásban. A tanuló számára „lefordíthatatlan” szavak, kifejezések jelentős része neologizmusokból állt, amelyek értelmezésében, szemantizációjában a tanulók legtöbbször a legkompetensebb hazai lexikográfiai munkák (pl. a Hadrovics–Gáldi-féle Orosz–magyar szótár) lapozgatása során sem kaptak segítséget. Hiszen jeles kétnyelvű szótárainkban sem kaptak még helyet és polgárjogot pl. az olyan ünnepek megnevezései, amelyek viszonylag nemrég „születtek”, de a naptárgyűjtő tanulóink révén eljutnak már az iskoláinkba is (pl. Gyeny pogranyicsnyika, 1980-ban: máj. 28.; Vszemirnij gyeny porodnyonnih gorodov, ápr. 27. stb.). A naptárakból és az igényes orosz nyelvű levelekből a tanulók rájönnek arra, hogy pl. a „vasutasnap” és a „bányásznapi” orosz megfelelője még az említett Hadrovics–Gáldi szótárban is helytelenül fordul elő.<sup>5</sup> A levelezést folytatók rájönnek olyan érdekességekre, hogy a pedagógusnapot („Gyeny ucsityelja”) a Szovjetunióban nem június, hanem október első vasárnapján ünneplik, míg az alkotmány napja („Gyeny Konsztyitucii”) újabban október 7. Tehát mindenképpen segítenünk kell azokat az oroszul levelezőket, akik iskolai keretek között kezdik meg (vagy folytatják) a levelezést valamilyen céllal (bélyegek, gyufacímkek stb. cseréje; ajándékok, emléktárgyak gyűjtése; a levelező partner meghívása stb.). Ez a segítségnyújtás nem mindig egyszerű még az olyan tanárok számára sem, akik rendszeresen olvassák az orosz napisajtót, a gyermeklapokat és a modern irodalmi alkotásokat.

A neologizmusok értelmezésében néha maguk az orosz levélírók sietnek tanulóink segítségére. Néhány évvel ezelőtt pl. a „filctoll” (rosttoll) orosz megnevezése („flo-

mászter”) mellett a levélíró illusztrációként egy filctollal készített rajzot is mellékelte mintegy pontosítva, hogy mit is kér ajándékba magyar levelező partnerétől. Az esetek jelentős részében azonban se az oroszul levelező diák, de még az orosz tanár sincs eléggé felkészítve arra, hogy a diáklevelekben előforduló neologizmusok magyar ekvivalenseit megtalálja. A felsőoktatás minimális segítséget ad a nyelv- és stílusgyakorlatok keretében az orosz neologizmusok igényes elsajátításában, amit nálunk néhány évvel ezelőtt dr. Köllő Márta tett szóvá két jelentős folyóiratban is.<sup>6-7</sup> Másrészt: a szovjet szókinccsminimumokra épült hazai iskolai tankönyvek szókinccse egyáltalán nem tükrözi azokat a szovjet reáliákat, amelyek az utóbbi másfél-két évtizedben születtek és váltak közzismertté olyannyira, hogy a megnevezéseik már átlépték a perifériális szókinccs határait. Évtizedünk oroszul levelező diákja nemcsak moziba, színházba, hangversenyre jár, hanem inkább diszkóba (oroszul: „gyiszkotyéka”), nem egyszerűen nadrágot visel, hanem farmer nadrágot („dzsinszi, dzsinsziki”) vagy farmerszoknyát („dzsinszovaja jubka”), ami farmerszövetből („dzsinszovaja tkany”) készül, de néha farmeröltönyt („dzsinszovij kosztyum”) húz. Tanulóink nemcsak labdáznak, futballoznak vagy sakkoznak, de az egyik legnépszerűbb sportággá lett a tollaslabda („badminton”). Szeretik a rágógumit („zsvacska”) éppúgy, mint a jégkrémet („eszximo”). A szovjet pionírok közül egyesek a környezetvédelmi járőrszolgálat („zeljonij patrol”) tagjai, mások megúttörő közlekedési rendőrök („JUID”-tagok: „junij inszpektor dzviszenyija”), esetleg ifjú természetbarátok.

Oroszul levelező tanulóink szókinccse különösen az úttörő mozgalommal kapcsolatos témában rendkívül szegényes, s ezen a helyzeten – sajnos – a reformtanterv sem óhajt semmit változtatni, hiszen az öt évre (!) tervezett szókinccsbe mindössze négy olyan szó került, ami egyértelműen az úttörő élettel kapcsolatos. Elképzelhető, milyen színvonalú levelezésre képes az oroszul tanuló iskolás, ha nem tanulja az órán az ilyen szavak orosz megfelelőit, mint pl.: úttörőcsapat („pionyerszkaja druzsina”); csapatvezető („sztarsij pionyerovszatij”); őrs („zveno”); őrsvezető („zvenyevoj” – „zvenyevaja”); kisdobos („oktyabrjonok”); kisdobosőrs („zvjozdocska”) stb. – a tábori élet igen gazdag szókinccséről nem is beszélve (ébresztő; zászlófelvonás; jelszó; vetélkedő; csendes pihenő; zászlólevonás; takarodó stb.).

A lexikológia perifériáján helyet foglaló neologizmusokkal eléggé óvatosan bánt a szótárírás (lexikográfia), jóllehet egy részük már egyértelműen túlnötte az egyéni és alkalmi (okkasionális) nyelvhasználat határait.<sup>8</sup> Ha néha helyet is kapnak egyes szótárakban, a válogatás akkor is itt-ott esetlegesnek mondható, szubjektív indíttatású. Egy nemrég megjelent magyar–orosz és orosz–magyar útszótár pl. kétszer is közli a „barátságvonat” orosz megfelelőjét („pojezd druzsbi”),<sup>9</sup> de kimaradt a „békevonat”-é („pojezd mira”). Megtalálható a szótárban a „coca-cola” orosz ekvivalense („koka-kola”),<sup>10</sup> de hiányzik a „pepsi-cola”... Pedig egyes neologizmusok – képzés szempontjából is – oly produktívnak bizonyultak, hogy rövid idő alatt meglehetősen mély gyökereket vertek az orosz nyelv rendszerében, amire – a gyakori előfordulási indexszám mellett – a belőlük továbbképzett alakok jelentős száma is utal: BAM – bamovci; bamovszkij. KID – kidovci.

Külön érdekesség, hogy a Szovjetunióban is alkalmazzák a neologizmusok alkotásának azt a „demokratikus” formáját, mely szerint a nyelvet beszélőket szólítják fel pályázat formájában bizonyos új reáliák nevének a megalkotására. Az Ogonyok c. szovjet hetilap 1979. évi 32. számában pl. a moszkvai Sacco és Vanzetti írószergyárban konstruált AR–602-es típusú patronos töltőtoll orosz elnevezésére hirdettek pályázatot, s 1869 pályázó javaslata alapján döntött úgy a zsűri, hogy a pat-

ronos töltőtoll orosz neve „szakvana” legyen, amelyben – rövidítés formájában – utalás van a gyár nevére is.

Az elmúlt években kapott – orosz neologizmusokat is tartalmazó – több mint 300 levél összegyűjtött anyagában „genetikai” szempontból többféle neologizmussal találkozhattunk:

I. Más nyelvből (elsősorban angolból) átvett szavak, amelyek az átvett reáliával együtt kerültek át az oroszba: szlajd, bojler, dzserszi, dzsinszi stb.

II. Belső keletkezésű neologizmusok, amelyek az orosz szóalkotás különféle módjai révén jöttek létre.

1. Régi szavak új jelentéssel való bővülése révén „jelentésgazdagodás”: sztyerzseny, uklon, manyezs stb.

2. A „kapcsolódás” különféle módozatai alkalmazása révén előálló jelentésdifferenciálódással („jelentésszűküléssel”): vodnije lizsi, vsztorjennij skaf, naduvnaja lodka stb.

3. A szóképzés különféle módozataival: programmiszt, nulevik, prodljonka stb.

4. Szösszetétel: mikroavtobusz, tyeateatje stb.

5. A szórövidítés (abbreviáció) különféle módjaival: BAM, KID, GAI stb.

Itt jegyezzük meg, hogy az orosz szóalkotás fenti módjaival szerencsés megismertetni a felsőbb osztályok tanulóit szakköri keretek között több oknál fogva:

1. A megelőző évek általános iskolai oroszoktatása jóformán semmit sem adott az orosz szóalkotás módozatairól.

2. A nyelv és a társadalom közötti szoros, dialektikus kapcsolat egyik eklatáns példájával épp itt találkozhat diák és tanár egyaránt az általános iskolai oroszoktatásban.

A diáklevelekből gyűjtött – ábécérendbe foglalt – neologizmusok közlésével azoknak az orosz tanároknak kívánunk a segítségére lenni, akik az orosz nyelvű diáklevelezést „patronálják”, és az előbbiekben vázolt problémákkal így vagy úgy már találkoztak. A neologizmusok mellett zárójelben – a „kritikusabb” esetekben – adunk néhány jellemzőt az adott neologizmus kapcsolódása, lexikai variánsai, grammatikai jellemzői (pl. nem, ragozhatóság stb.) vonatkozásában, de minden esetben korántsem a teljesség igényével.

автовокзал	= autóbusz-állomás
автоматическая стиральная машина	= automata mosógép
автомобиль-игрушка (мой)	= játékautó
авторалли (наше)	= autóverseny
автораллист	= autóversenyző
автосалон	= autószaalon
автостоп	= autóstopp
автостоповец	= autóstoppos
автострада (ездить по ...)	= autósztráda (autóműút)
автошкола	= autóközlekedési tanintézet
аллея памяти (посадить)	= emlékfásor
ателье проката (работать в ...)	= kölcsönző
аэробус (читать об...)	= aerobusz (légibusz)
аэровокзал	= repülőtér
бадминтон (играть в...)	= tollaslabda (játék, sportág)
БАМ (Байкало-Амурская магистраль)	= BAM (Bajkál-Amur vasútv.)
бамовский (пионерлагерь...)	= a BAM mentén levő
бамовец (бамовцы)	= a BAM építője
бикини (ходить в бикини)	= bikini
битлы	= beatles-ek
бойлер (купить)	= bojler
бунгало (жить в бунгало)	= bungalo

видеотелефон	= bungaló
викторина о Правилах дорожного	= videotelefon
викторина о Правилах дорожного движения	= KRESZ-vetélkedő
водные лыжи (кататься на...)	= vízisi
волан (достать)	= tollaslabda (amit ütnek)
встроенный шкаф	= beépített szekrény
газетная киоскёрша	= újságárus (nő)
ГАИ (Гос. автоинспекция)	= közlekedésrendészet
гаечник	= közlekedési rendőr
геодезист	= geodéta (foglalkozás)
«Глубой патруль»	= term. védelmi pionir járőr
грузовой прицеп (достать)	= utánfutó (pl. autóhoz)
группа продл нного дня	= napközis csoport
Дворец бракосочетаний	= házasságkötő terem
дворовый театр	= egy-egy nagyobb ház gyerekeiből alakult „színház”
лезодорант (достать)	= dezodor
декретный отпуск (получить)	= gyermekgondozási szabadság
дереву памяти (посадить)	= emlékfá
детектив (читать, смотреть) [дэтэк]тив	= krimi
детский манеж (ик)	= járóka
детский сад-ясли (наш)	= (gyermek) járóka
джазовый фестиваль	= bölcsődés óvoda
джерси (костюм джерси)	= dzsesszfesztivál
джинсики	= jersey
джинсовая ткань (сумка, рубашка)	= farmer (nadrág)
джинсовый костюм	= farmerszövet (táska, ing)
джинсовые брюки (юбки)	= farmeröltöny
джинсы	= farmernadrág (szoknya)
диктор по телевидению	= farmer (nadrág)
дипломатка (купить)	= tévébemondó
диск-жокей (диск-жокеев)	= diplomatatáska
дискотека (идти на...)	= lemezlovas („disc jockey”)
договор на абонементное обслуживание телевизоров (заключить)	= diszkó
жвачка (таллинская)	= általánydíjas tévéjavítás
завод-шеф (на заводе-шефе)	= rágógumi
«Зелёный патруль»	= patronáló üzem
Знак качества (на нём)	= környezetvédelmi pionir járőrszolg.
игра-путешествие	= kiváló áru
игродром	= játékos utazás
картинг	= (gyermek) játszótér
картинг-клуб(в картинг-клубе)	= gokart
кварцевые часы (получить)	= gokart-klub
КВН (Клуб Весёлых и Находчивых)	= kvarcóra
кемпинг (остановиться в кемпинге)	= „Ki mit tud”
КИД (клуб интернациональной дружбы)	= kemping
кидовец (кидовцы)	= nemzetközi barátsági klub
клуб друзей книги	= nemzetk. barátsági klub tagja
книга памяти	= könyvbarátok klubja
ковбойка	= emlékkönyv
кока-кола (бутылка кока-колы)	= cowboyöltözék
колготы (нет колгот)	= coca-cola
комбинезон	= harisnyanadrág
конкурс рисунков на асфальте	= kezeslábas (ruha)
конкурс «Чей двор лучше?»	= aszfaltrajzverseny
кресло-кровать (в кресле-кроватьи)	= „Tiszta udvar, rendes ház” verseny
лагерь пионерского актива	= fotelágy
лоджия (выйти в лоджию)	= úttörő vezetőképző tábor
ЛТП (лечебно-трудовая профилактория)	= loggia
магазин для новобрачных	= alkoholelvonó
магнитофонная кассета	= ifjú házások boltja
	= magnetofonkazetta

майка с олимпийскими кольцами  
макси-мода  
макси-юбка (в макси-юбках), в макс  
малая Олимпиада  
масло для загара  
медвытрезвитель  
Международный год ребёнка  
межлагерные соревнования  
миди  
микроавтобус  
мини-автомобиль (собирать)  
мини-мода  
мини-пластинка  
мини-футбол  
мини (-юбка)  
молодёжный клуб  
молоко в пакетах  
мопед (купить)  
мотель, мо[тэ]ле  
мохеровый (шарф)  
надувная лодка  
надувной матрас  
неделя детской книги  
нулевик  
одежда с головы до ног  
олимпийский мишка  
радиоузел школы  
разменный автомат  
ракетка  
растворимый кофе  
растворимый сахар  
роликовая доска (скейтборд)  
роликовые коньки  
(ходить на роликовых коньках)  
сад памяти  
сгущёнка (бутылка сгущёнки)  
сёрфинг  
сёрфингуст  
сквер памяти  
«Скорая автомобильная помощь»  
слайд (цветной)  
спальный мешок  
стержень (стержин)  
твидовый костюм  
телеателье, а[тэ]лье  
телевладелец  
телефильм  
турбаза (туристич. база)  
туфли на платформе (-ах)  
туфли с дырочками  
уклон (физико-математич.)  
фантастика (читать)  
флакон (с лаком)  
фломастер  
фургон  
хиппи  
хобби (моё)  
шариковая авторучка  
шеф-комсомолец  
(шефы-комсомольцы)  
школьный кабинет  
шоу (новогоднее)  
электропоезд

= olimpiai karikás trikó  
= maxidivat  
= maxiszoknya  
= kis olimpia (pioníroknál)  
= napolaj  
= kijózanító  
= gyermekek nemzetközi éve  
= táborok közötti versenyek  
= midi (szoknya)  
= mikrobusz  
= miniautó  
= minidivat  
= minilemez  
= minifutball  
= mini (szoknya)  
= ifjúsági klub  
= zacskóstej  
= moped  
= motel  
= mohair (sál)  
= felfújható gumicsónak  
= felfújható gumimatrac  
= a gyermekkönyv hete  
= iskolaelőkészítő (gyerek)  
= overál (egybeszabott ruha)  
= olimpiai mackó  
= iskolarádió  
= pénzváltó automata  
= tollaslabdaütő  
= gyorsan oldódó kávé (nescafé)  
= gyorsan oldódó cukor (mokka)  
= gördeszka  
= görkorcsolya  
  
= emlékkert  
= sűrített tej  
= hullámlovaglás  
= hullámlovas  
= emléktér  
= autómentő („sárga angyal”)  
= dia  
= hálózásák  
= betét (golyóstollba)  
= tweed-öltöny  
= tévészerház  
= tévétulajdonos  
= tévéfilm  
= turistaház  
= magasított talpú cipő  
= lyukacsos cipő  
= tagozat  
= tud. fantasztikus mű (scifi)  
= flakon  
= filctoll  
= kamion; tartálykocsi  
= hippi  
= hobbi  
= golyóstoll  
= golyóstoll  
= ifjezető  
= iskolai szaktanterem  
= shaw  
= villanyvonat

электросамовар  
экси́мо (попробовать)  
эта́жный автобус  
ЮИД (Юный инспектор движения)  
ю́ннат (юный натуралист)

= elektromos szamovár  
= jégkrém  
= emeletes autóbusz  
= úttörő közlekedési rendőr  
= ifjú természetbarát

#### JEGYZETEK

1. Sz. M. Csandurli: Perepiszka na russzkom jazike – vid tvorcsezkaj raboti ucsascsihszja, „Russzkij jazik v nyerusszkoj skole” (Baku), 1963. Nr. 6. sztr. 79–83.
2. Gerda Zattler: Kruzsok korreszpongyentov v GDR, „Inosztrannije jaziki v skole”, 1979, Nr. 2. sztr. 99–101.
3. A. A. Tkacsuk: Kak ja iszpolzujja mateyriali perepiszki sz Francijej na urokah francuszkovo jazika, „Inosztrannije jaziki v skole”, 1973. Nr. 5. sztr. 77–81.
4. Horváth József: Diáklevelezés a soproni Martos Flóra Gimnáziumban, INYT, 1964/4. 188. lap.
5. Hadrovics László–Gáldi László: Orosz–magyar szótár, Akadémiai Kiadó, Bp. 1971. 4. kiadás, 348. lap.
6. Köllő Márta: A mindennapok sajátosan mai szavaival is találkozhatnak tanulóink az orosz-órákon, INYT, 1977/4. 121–124. lap
7. M. Köllő: Novije tyemi na urokah razgovornoj praktyiki, „Modern Nyelvoktatás”, 1978/1. 222–226. lap.
8. Vö. A. A. Bragina: Neologizmi v russzkom jazike, Izd-vo „Proszvescsenyije”, M., 1973. sztr. 4.
9. Báli Gyöngyi–Futó István–Kiss László: Magyar–orosz és orosz–magyar útszótár, Terra. Bp., 1980. 20. és 161. lap.
10. Uo.: 145. és 34. lap.

Dr. Kálmán György:

## A POLITECHNIKAI NEVELÉS KORSZERŰ ÉRTELMEZÉSE

A politechnikai nevelés kétségtelenül pedagógiánk és közoktatáspolitikánk legvitatottabb kérdései közé tartozik. S annak ellenére, hogy többször folyt élénk és széles körű vita e tárgyról, mégsem mondhatjuk azt, hogy a politechnikai nevelés elmélete és gyakorlata teljes mértékben megoldódott. Mint a legtöbb fő nevelési feladat, a politechnikai nevelés is időnként, kampányszerűen került – aktuális problémaként – megvitatásra, de megnyugtató álláspont és végrehajtás nem alakult ki. Ezt azért kell első helyen megemlítenünk, mivel a politechnikai nevelés értelmezését és helyét a nevelési feladatok rendszerében a marxista pedagógia klasszikusai, Marx, Engels, Lenin, Krupszkaja egyértelműen megjelölték. Pedagógusképző intézményeink hallgatói a pedagógiai studiumok során megtanulják a nevelés fő feladatait s közöttük a politechnikai nevelést is, mégis azt tapasztaljuk, hogy a viták, elemzések alkalmával nagyon sok félreértés van még a politechnikai nevelés fogalma, feladatrendszere körül. Az elméleti kérdések tisztázatlansága és sokfajta értelmezése miatt nem vezetett megfelelő eredményre mindaz a sokféle próbálkozás, amelyek a politechnikai nevelés követelményeit igyekeztek átültetni a gyakorlatba. Ezek helytelen megszervezése, célkitűzése inkább növelte az e kérdés körül kialakult zavart, semmint hozzájárult volna az elméleti tételek egyértelművé tevéséhez. Sajnos, nem történt meg ezeknek a gyakorlati elképzeléseknek, kísérleteknek, tapasztalati anyagának elméleti elemzése sem, s ezért nem járultak hozzá kellőképpen az elméleti anyag gazdagításához s a szükséges tanulságok levonásához.

Már utaltam rá, hogy a politechnikai nevelés is kampányszerűen került időnként az érdeklődés előterébe, nem tagadva, hogy napirendre tűzését közoktatáspolitikánk s vele együtt pedagógiánk aktuális célkitűzései indokolták. Az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején – az 1962-es általános iskolai tanterv kidolgozásakor – nagyon intenzív volt a politechnikai neveléssel való foglalkozás, s tekintélyes mennyiségű irodalom is keletkezett. Azután a vita is elcsendesedett, a gyakorlati megoldási mód is problematikussá vált, elméletben is és gyakorlatban is megnőtt a kételemek és kételkedők száma, s elterjedt az a felfogás, hogy a politechnikai nevelés „megbukott”. Kétségtelen, hogy mintegy 20 évi elméleti tisztázás és gyakorlati próbálkozás után az 1978-as általános iskolai nevelési és oktatási terv módosítja a korábbi tantervben szereplő

gyakorlati foglalkozás feladatrendszerét, s a technika tantárgy beiktatásával újszerűen közelíti a politechnikai neveléshez is.

Úgy tűnik tehát, hogy a politechnikai nevelés problémáival való foglalkozás napjainkban nem aktuális. A szakmai érdeklődés elfordulása is ezt látszik igazolni, mivel a már jelzett évek rendkívül gazdag tanulmányozónét napjainkban az elvételre megjelenő egy-két cikk váltotta fel. Nem szükséges bizonygatni azt, hogy a politechnikai nevelés nem vesztett jelentőségéből s nevelési feladataink között ma is fontos szerepet tölt be. Már ezért is örömmel kell üdvözölni mindazokat a szerzőket, akik vizsgálódásuk tárgyául a kedvezőtlennek tűnő helyzet ellenére is érdemesnek és szükségesnek tartják a politechnikai nevelés kérdéseivel való foglalkozást. Kálmán György könyvét ebből a szempontból kell elsősorban értékelnünk: egy indokolatlanul elhanyagolt, ugyanakkor elméleti és gyakorlati fontosságában egyaránt jelentős kérdést elemez könyvében.

A szerző könyvének címében szerepelteti a korszerű értelmezést. Valóban fontos lenne e lényeges kérdést korszerűen vizsgálni, vagyis összevetni a politechnikai nevelés mai értelmezését – elméletben és gyakorlatban egyaránt – a korábbi évek gazdag vítaanyagával, megállapításaival. Úgy látom azonban, hogy ez az összehasonlítás nem sikerült megfelelően. Talán a könyv címében nem volt helyes a „korszerű” fogalom szerepeltetése. E fogalom körül egyébként is sok helytelen értelmezés keletkezett, s így sok vonatkozásában devalválódott is.

A könyv címében szereplő korszerűséget a könyv tartalma arányaiban sem igazolja. A 158 oldalas elemző részben ugyanis aránytalanul sok jut – kb. 90 oldal – a történeti fejtegetésre. Természetesen nem a történeti előzmények beiktatása ellen teszünk megjegyzést. Csupán azt kell hangsúlyoznunk hogy egy pedagógiai probléma történeti áttekintése nem történhet meg **vázlatosan, mert** akkor helytelen következtetések levezetésére teremünk lehetőséget. A politechnikai nevelés problémátörténeti feldolgozását a neveléstörténet még nem végezte el. Így a szerző kétségtelenül nehéz helyzetben volt, amikor a politechnikai nevelés mai kérdéseit a múlt hasonló törekvéseivel igyekezett megalapozni, illetve kimutatni megegyező és eltérő vonásait. Ez a mai helyzet alapján csak nagyon hézagosan valósulhatott meg, még akkor is, ha a szerző erre könyvének felét fordította.

A másik problémátörténeti félreértés – **kétségtelenül** azonban jó szándékú – a politechnikai nevelés és a munkára nevelés történeti előzményeinek együtt kezelése, anélkül, hogy világosan meghúznánk a közöttük levő elválasztó

vonalat. A szerző könyvében maga is egyik fő törekvésének tekinti a polittechnikai nevelés és munkára nevelés kapcsolatának, viszonyának pontos megjelölését, hiszen ez a problémakör alapvetően tisztázandó kiindulási pontja. Könyvének második részében ez az elhatárolás megfelelően sikerül is, de a történeti rész nem szünteti meg az egyébként meglevő téves fogásokat. A szerző nagyon jól megválasztott – és eddig nem gyakran idézett, s ezért kevésbé ismert – Marx idézettel indítja könyvét s azt hihetnénk, hogy *A tőké*-ből vett gondolat hahtározta meg a fejtegetések egész menetét: „A modern ipar... technikai alapja ezért forradalmi, míg valamennyi régebbi termelési mód lényegileg konzervatív volt.” Úgy vélem, hogy mind a munkára nevelés, mind a polittechnikai nevelés kezdetét – éppen a marx-i idézet alapján is – nem helyes az ókorban, illetve a középkorban keresni. A renaissance korát viszont néhány sorral elintézni. Sok érdekes, és kevésbé ismert adatot közöl a szerző az utópista szocialisták munkáiból. Vázlatszerű az ismertetés a többi századnál is, olykor nem is követ a szerző kronológiái menetét. Az egyetemes történet menetébe beilleszti a magyar történetet is, tárgyalva a munkára nevelés néhány kiemelkedő személyiségét, itt sem törekedve azonban egy teljes és összefüggő kép megrajzolására. A szerző rendkívül nagyvonalúan intézi el a XIX. és XX. század törekvéseit a munkára és polittechnikai nevelés területén.

A történeti áttekintéssel kapcsolatban lényegében tehát két alapvető kifogást tehetünk. 1. A szerző nem határolja el egymástól pontosan a munkára nevelés problémátörténetét a polittechnikai neveléstől, jöllehet a munkára nevelést egyértelműen el lehet választani a polittechnikai neveléstől e fogalmak lényeges jegyei alapján. 2. A történeti áttekintés mozaik-szerű, egymás mellé helyezett, egy-két elemet kiemelő, ugyanakkor ezeket az elemeket nem kapcsolja össze s nem is von le belőlük általános tételeket, a fejlődés törvényszerű menetét, amelynek feltárása a mai helyzetet és feladatokat is helyesen világítja meg.

Részletesen elemzi a szerző az általános iskola tanterveit a munkára és a polittechnikai nevelés szempontjából. E fejezetek címűl figyelemreméltó mondatokat választ a szerző: „A hazai fejlődés, utak és útvesztők,” vagy „Egy rendezetlen visszavonulás” és „Újabb fellendülés”. E kérdések vizsgálatában, elemzésében nagy szakmai biztonsággal mozog a szerző. Különösen a gyakorlati foglalkozások tantervi anyagát, szerkezetét taglalja részletesen, rámutatva annak pozitív és negatív oldalaira, s bírálva a helytelen értelmezéseket és a végrehajtás hibáit. A gyakorlati foglalkozások általános iskolai és gimnáziumi problémáit nagyon széles körűen vizsgálja annak társadalmi, gazdasági, jogi, pedagógiai összefüggéseivel. A magyar iskolák helyzetét és feladatait a nemzetközi tö-

rekvésekkel hasonlítja össze, elsősorban a Szovjetunió és az NDK példaira utal. A szerző maga is alapvető problémaként említi azt, hogy sok tantestületben fogalomzavar uralkodik a polittechnikai nevelés – gyakorlati foglalkozás – munkára nevelés – társadalmilag hasznos munka – barkácsolás fogalmaiban. Sajnos, azonban e fejezeten belül sem húz éles vonalat a fent említett fogalmak közé, és így nem járul hozzá, hogy e fogalomzavar csökkenjen. Változatlanul legfontosabb lett volna a munkára és polittechnikai nevelés tudományos pontosságú elkülönítése, illetve kapcsolatainak feltárása.

A könyv 91. oldalán találjuk a címben is szereplő „A korszerű értelmezés” fejezetet. Már utaltam rá, hogy ezt aránytalanul lehet tekinteni. Tulajdonképpen azonban a szerző itt tér rá témájának érdembeli tárgyalására. Mindenekelőtt a korszerűség fogalmát határozza meg: „A közoktatásban azt tartjuk korszerűnek, ami a társadalom fejlődését szolgálja.” Bár a korszerűségnek más értelmezésével is találkozunk már, ez a megközelítés is elfogadható. Kitér arra, hogy miért szükséges a polittechnikai nevelést újból értelmezni. Ismét megállapítja: „A nagyüzemi szemléletre nevelés hiányai, a gyakorlati foglalkozás szerepének pontatlan meghatározása, a termelés alapjainak a tantárgyak tanítása során való elégtelen feltárása – ezek a legkirívóbb fogyatékoságok, melyek mind az általános iskolában, mind a gimnáziumban hamar felszínre kerültek.” Éppen ezért a szerző fontosnak látja e fogalmak kapcsolatainak és különbözőségeinek megvilágítását. E cél érdekében részletesen ismerteti a Szovjetunió Neveléstudományi Akadémiáján 1972-ben lezajlott vitát a polittechnikai nevelés kérdéseiről. Elemzi a polittechnikai nevelés tartalmára ható tényezőket (elsősorban a tudományos-technikai forradalom szerepét), a műveltség egyes összefüggéseit, a polittechnikai nevelés értelmezésének változásait a szocialista országokban. A szerző tehát e fejezetben nagy körültekintéssel vizsgálja meg a polittechnikai nevelés tartalmát és e tartalmat meghatározó társadalmi, gazdasági, tudományos feltételeket. A fogalom tisztázása után tér rá a következő fejezetben a polittechnikai és munkára nevelés rendszerének korszerű értelmezésére. Kiindulópontja – nagyon helyesen – a nevelőiskola funkciója. „A nevelőiskola eszméjét mostanában együtt szokták értelmezni a nyitott iskola eszméjével.” Ebben az összefüggésben jelöli meg a polittechnikai nevelés sokirányú feladatát, kiemelve azt a gondolatot, hogy a polittechnikai nevelés sajátos követelményeit csakis az egész iskola működésében valósíthatják meg. A nevelőiskola koncepciójának két pilléreként kezeli a polittechnikai, illetve a munkára nevelést. E két nevelési feladat megvalósítására hazánkban különböző szinterek és formák állnak rendelkezésre, amelyek „nemegyszer az eszmei alapok összekeverését, határai elmosódását jelezve va-



lósulnak meg." A szerző a következőkben külön-külön vizsgálja a politechnikai nevelés, valamint a munkára nevelés tartalmát, követelményrendszerét, szintereit, majd kitér a termelő munka, technikai szakkörök, társadalmilag hasznos munka részletesebb vizsgálatára.

A könyv befejező fejezetében a politechnikai neveléssel kapcsolatos jelenlegi hazai és nemzetközi kutatásokat ismerteti a szerző. A könyvnek ez feltétlenül értékes része, kár azonban itt is, hogy nem kapunk egy rendszerező áttekintést, inkább csak szórványos példákat. Utal arra, hogy „az egyes szocialista országok tudományos kutatási terveiben rendre helyet kapnak a politechnikai nevelés elvi, tartalmi és módszertani fejlesztésére irányuló témák. Ezek közül egyeseket nemzetközi koordináció keretei között végeznek.” Sajnos ezekről a kutatásokról nem kapunk bővebb ismertetést. „Egy hazai kutatási terv” című fejezetben részletesen ismerteti a Magyar Tudományos Akadémia Elnöksége Közoktatási Bizottsága Technikai Nevelési Munkabizottsága munkásságát a Technikai nevelés témakörének kidolgozásában. E kutatás célja az általános műveltség szerves részét képező technikai műveltség szintjének meghatározása. Végül „Két tájékoztatás” címmel olvashatunk az UNESCO szervezetében és az Amerikai Egyesült Államokban az utolsó tíz évben tapasztalható törekvésekről. Megemlíti a Koppenhágában 1974-ben lefolyt tanácskozást a középiskolai nevelés és a munka kapcsolatáról. Személyes tapasztalatai alapján is szól az amerikai „Career Education” (életre, élethivatás-választásra való felkészítés) lényegéről. Végül megemlíti az UNESCO kezdeményezését, a „Nevelés és munka kölcsönhatása” témakörének kidolgozását, amelyet a délkelet-európai országok együttműködésének keretében oldanak meg, s amelyben hazánknak is jelentős szerepet szánnak.

A könyv alapvető értéke az, hogy egy nagyon fontos nevelési feladat iránti érdeklődést hozza ismét előtérbe, több éves elhanyagolást szüntetve meg ezzel. A szerző törekszik a fogalmak tisztázására, téves nézetek eloszlatására. Az elemzésben már említett problémák mellett egy tömörebb, jobban rendszerezett, a témához nem mindig tartozó elemek elhagyásával végzett vizsgálat, s a felesleges átfedéseket megszüntető koncepció minden bizonytalanságot elhárítva szolgálta volna a könyv alapvető célkitűzését. Kálmán György szakmai felkészültsége – különösen a politechnikai nevelés jelenlegi problémáiban –, nagy gyakorlati tapasztalata a közelmúlt törekvéseiben, széles körű tájékozottsága a téma szakirodalmában – melyet a könyv végén közölt jegyzetek is bizonyítanak –, megadják a lehetőségét annak, hogy e fontos témakörben mind az elmélet, mind a gyakorlat számára összegezze gondolatait. Ehhez az elemzéshez talán egyetlen gondolatot lehetne alapvető szempontként

megjelölni: a politechnikai nevelés és a munkára nevelés elméleti boncolgatása és gyakorlati megvalósítására tett próbálgatások hazánkban az elmúlt évtizedekben egészében pozitívnak minősíthetők, még akkor is, ha ezek nem bizonyultak minden tekintetben sikeresnek. Feltártak azonban több elméleti és gyakorlati problémát, amelyek értékesen használhatók fel a továbbfejlesztés céljából.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1981. 171. l.

*Dr. Bereczki Sándor*

*Perendy Mária:*

## BIOLÓGIAI GYAKORLATOK KÉZIKÖNYVE

„A látottakat ismertté, az ismerteket tudottá, a tudottakat élménnyé... kell tennünk...” A festő Egri Józsefnek ez a gondolatosa, amelyet könyve mottójául választott Perendy Mária, világosan tükrözi a szerző szándékát.

Tanúi vagyunk ugyanis annak, hogy korunk emberét mennyire fenyegeti az egyoldalúság, a felszínesség, hogy sokszor megmaradunk a látszánál anélkül, hogy igazán megismernénk a látottak lényegét. Ahhoz a teljességhez pedig, amely a maga bonyolultságában az élővilág jellemzője, igazán ritkán jutunk el.

A szerző e munkájával az „élő”-vel foglalkozó biológia iránt érdeklődők ilyen irányú törekvéseit kívánja segíteni az ismeretszerzés igen fontos eszköze, a gyakorlat útján. A könyv méltó folytatása, gyakorlati kiegészítője a három év alatt négy kiadást megért „Biológiai önképző”-nek.

Az élő környezet, a természet ismeretének talán soha nem volt nagyobb jelentősége, mint napjainkban, amikor az azt fenyegető ártalmakkal szembeni védelem, saját életünk és az emberiség jövője érdekében a társadalom minden tagjától egyre felelősségteljesebb és tudatosabb magatartást követel. Ez pedig megfelelő ismeretek nélkül elképzelhetetlen. Ezeknek az elsősorban gyakorlati vonatkozású ismereteknek gazdag gyűjteményét kapja kézbe az olvasó e kötetben.

A „Biológiai gyakorlatok kézikönyve” legnagyobb hatásokkal természetesen a tanulóifjúság, a tanárjelöltek és a gyakorló pedagógusok körében használható. Az elmúlt évek középiskolai biológiai segédkönyvei között nem találunk ilyen átfogó gyakorlati munkát. Ezért a mű hézagpótló jelentőségű.

A könyv szerzője 391 oldalon, 10 fejezetben végigvezeti az olvasót a biológiai megismerés több, fontosabb területén. Így foglalkozik sejtteni, növényzövetteni, állatszövetteni, mikrobiológiai, talajbiológiai, növényismereti és szervezettani, állatismereti és szervezettani, nö-

vényéletteni, állatélettani, örökléstani vizsgálatokkal. A 11. fejezet a kísérleti eszközök és vegyszerek bemutatásával segítséget ad a biológiai vizsgálatok feltételeinek megteremtéséhez.

A könyv írója egyik fontos feladatának tekinteti az olyan tanulási tevékenység végzésére való buzdítást, amely megfelelő tudásanyag megszerzése mellett készségek, képességek kialakulásához is elvezet.

A szerző e feladat megvalósítása céljából kiemeli a közölt ismeretanyag képzés céljára felhasználható lényegi, tartalmi vonatkozásait. A biológiai alapfogalmak átismétlése után, gyakorlatok bemutatása útján a biológiai jelenségek összefüggéseinek a megértésére törekszik. Ezért a feladatok megfogalmazása után, a gyakorlatok ismertetése, értékelése, magyarázata következik. Ezek során jut el az olvasó a tények közötti összefüggésekhez, az ismeretek szintéziséhez, a jelenségek okának a felismeréséhez.

A könyv céltudatos használata igen jó közönség lehet az iskolai oktató, nevelő munkának, fontos nevelési célkitűzések megvalósításának. A különböző gyakorlatok elvégzése a tanulókat fegyelmeztet, pontos munkára neveli. Fejleszti a megfigyelő és a manuális készségüket. Elmélyíti az elméleti ismereteiket. Felkelti a természettudományos érdeklődést, és megtanít a természettudományos megismerési módszerek elsajátítására. Jártasságot alakít ki információk szerzésében, felhasználásában. Mindezek eredményeként nagy segítséget nyújt a természettudományos világkép kialakításához, megszilárdításához.

Sokoldalú és talán a legnagyobb segítséget e kézikönyv a tanárjelölteknek és a kezdő pedagógusoknak nyújtja. Sok évi iskolai munka tapasztalatait, kipróbált kísérleteit, gyakorlatait kapják e kötetben készen, összegyűjtve a sok kezdeti nehézséggel küzdő jelöltek és pályakezdekők. Segít a gyakorlatok, kísérletek megtervezésében és ezáltal az órai vagy szakköri, csoportos, illetve önálló foglalkozásokra történő felkészülésben. Jól szolgálja ezt a célt az egyes kísérletek menetének tagolt, részletes leírása. A kísérletek, gyakorlatok előzetes elvégzése útján igen jó fejleszhető a jelöltek kísérletező készsége.

A gyakorló pedagógus munkájának segítése szempontjából ugyancsak vitathatatlan jelentősége van e kézikönyvnek. Elég csak arra utalni, hogy mily nagy számú módszertanilag, pedagógiailag kipróbált gyakorlat, kísérlet gazdag tárháza a kötet. A biológiatanítás szinte minden területéhez található benne alkalmazható gyakorlati foglalkozás, amely nagy mértékben megkönnyítheti a gyakorló pedagógus tanítási órára vagy szakköri munkára történő felkészülését. Segítheti az olyan iskolai foglalkozások számának növekedését, amelyek fokozott mértékben növelik meg, illetve teszik lehetővé a tanulók aktív tevékenységének kibontakoztatását.

A könyv sokrétű hasznosíthatósága alapján egyértelműen ajánlható a biológia iránt érdeklődő tanulóknak, felnőtteknek, pedagógusjelölteknek és pedagógusoknak és kiemelten az iskolai könyvtáraknak.

A könyv megjelenéséért elismerés és köszönet illeti a Gondolat Kiadót, amely a mű közreadásával ismét jó szolgálatot tett az élővilág szélesebb körű megismertetése érdekében.

Miklós Imre

Kabainé Huszka Antónia

## TANULJUNK MEG GYERMEKNYELVEN

A nem túl szerencsésen megválasztott cím ellenére érdekes, lebilincselő és többféle olvasóréteg számára élvezetes könyvre hívhatjuk fel a figyelmet. E rövid ismertetést az e sorok olvasóinak érdeklődésére leginkább számítható aspektusból igyekszem megfogalmazni.

Le kell szögezni előjáróban, hogy a könyv nem a gyermeki beszédfejlődéssel foglalkozik. Átfogó képet kíván adni a gyermeki fejlődésről: a születés pillanatától fogva a serdülőkorig. A kép felvázolásában ügyesen és jól rendeződnek az elvek: pszichológiai indíttatású és pedagógiai, nevelési célok megvalósítását sugalmazó szakkönyvről van szó. Ezzel még nem feltétlenül vívna ki a recenzens dicsérső véleményét, mert nem mondhatjuk, hogy „már megint egy gyermeknevelési szakkönyvet” vesz kézbe az olvasó.

Kabainé Huszka Antónia többnyire ismert problémákat egy új, alapjaiban már kibontakozott, de részleteiben még kimunkálásra váró tudomány szemszögéből világít meg. Az új tudomány az etológia, amely az állati viselkedés pontos, tényszerű megfigyelését, majd ezt követően leírását vallja céljának. Az új tudomány jó értelemben véve pozitívizmusra törekszik, éppen szerzőnk győz meg arról, hogy ennek az új tudománynak a gyermeki fejlődés vizsgálatába való beállítása új eredményekre vezet, újszerűen látat velünk már korábban ismert tényeket. Persze többről van szó, mint régi tények újszerű beállításáról; arról is szó van, hogy a régi vizsgálati módszerek felszínre se vetettek olyan problémákat, melyek éppen az új közelítésmódnak köszönhetően most szembeütökné váltak.

Az ismertetendő könyv a gyermeki fejlődés négy fejezetben és a függelékben közölt tanulmányokban panorámaszerűen mutatja be.

Az első két fejezet (Ember született, Az önállóság felé) a hároméves korig tartó fejlődés legfontosabb szakaszait és jellemzőit tárgyalja. E sorok olvasóinak érdeklődésére jobban számíthat az ezt követő 3. és 4. fejezet.

A harmadik fejezet (Az óvodától az iskoláig) mindenképpen hasznos az alsótagozatot tanító kollégáknak, hiszen az itt megrajzolt gyermeki portré ismerete elengedhetetlen. Ebben a

korszakban bontakozik ki a gyerek társas kötődése. Ekkor kezdi jobban felfedezni a társakat, ekkor alakulnak ki a társas kapcsolatok. Ezekben a kapcsolatokban a játék (játéktevékenység) a tartópillér. Az egykorúakkal való szorosabb kapcsolatok kiépítése egyidejűleg a családi kötelék bizonyos lazulásához, az öntudatlan lazításához vezet. Ezt a folyamatot – a szerző szerint – a szülőnek, pedagógusnak egyaránt észre kell venni, hiszen jól megfogható külső jelei vannak. Ebbe a folyamatba okosan, értően beavatkozhatunk, de semmiféleképpen nem szabad erőltetett módon siéttetni, vagy éppen lassítani.

A negyedik fejezet (A konformizmus kora, avagy iskolába megy a gyerek) az iskoláskor problémáit tárgyalja. Sorra veszi e korszak pszichológiai és szociális fejlődése szempontjából kulcsfontosságú témáit (iskolaérettség, teljesítményre való törekvés, az iskolai szorongás, nemi szerepek, a serdülők), és ezekről rajzol rövid, portrészzerű, éles tollal metszett képeket.

A Függelékben egyfelől magának a szerzőnek, Kabainé Huszka Antóniának, másfelől más szerzőknek a gyermeki fejlődés egy-egy lényeges kérdéséről találunk rövid tanulmányt. Kabainé tézisszerűen, kronológiai sorrendben összegezi a gyermeki fejlődést. Másik tanulmányában a normálistól eltérő viselkedés-mozzanatokat veszi számba, ezekről ad rövid jellemzést. Nemcsak jellemzi ezeket az eltérő viselkedésformákat (szorongás, ágybavizelés, gyermeki hazugságok, gyermekkori lopás), hanem tanácsokat is szolgál ezek leküzdéséhez. Dr. Katona Ferenc, a csecsemő reflektórikus mozgásairól közöl összegező tanulmányt.

Rendkívül izgalmas Kabai Péter *Közlés zavak nélkül* c. tanulmánya, melyben az ún. averzális közlési elemek (mimika, arcjáték, gesztusok) szerepéről és biológiai előzményeiről ír. A különböző állatfajoknál használatos közléseket (pl. méhek tánca), úgy tűnik, nem minden haszon nélkül vehetjük egybe az emberi kultúrákban használatos nem szóbeli közlési elemekkel.

Végül hadd hívjuk fel a figyelmet Kalmár Magda tanulmányára a gyermeki alkotóképességről. Nagyon elgondolkoztató alapgondolata: a szokásostól eltérő gyermeki válasz, a nem megszokott probléma-felvetés (és megoldás) nagyobb figyelmet kell, hogy kapjon mindennapi munkánk során, az osztályteremben, mert ezekben az esetekben rendszerint a gyermeki alkotóképesség (kreativitás) megnyilvánulását kell látnunk.

RTV–Minerva, Budapest, 1980.

*Dr. Lengyel Zsolt*

A. A. Akisina–Sz. A. Baranovszkaja

## RUSSZKAJA FONETIKA

Az utóbbi években megjelent orosz fonetikák között – több vonatkozásban is – érdekes helyet foglal el Alla Alekszandrovna Akisina és Szvetlana Alekszandrovna Baranovszkaja *Orosz fonetika* c. munkája. Az oroszot idegennyelvként tanító tanároknak, aspiránsoknak, filológus-diákoknak és általában az oroszul tanulóknak készült ez a kurzus, amely az orosz „hangzós nyelv” szegmentális elemeit (magánhangzók, mássalhangzók) és a szupraszegmentális elemek közül a szóhangsúlyt („szlovesnoje udarenije”) tárgyalja meglehetősen behatóan. A könyv az orosz fonetika egyes részeit az általános fonetika fogalmi körébe igyekszik belehelyezni, ami helyes törekvés ugyan, de itt-ott az utóbbi javára történő arányeltolódásokkal aligha lehet bizonyos fenntartások nélkül egyetérteni.

Az intonáció tárgyalására a könyvben nem kerül sor, amit a szerzői előszóban megtudhatunk már eleve (3. lap). Ennek indoklására azonban nem kerül sor, ami azért is érdekes, mert az utóbbi évek néhány orosz fonetikája a szupraszegmentális elemek sorából nem hagyta ki az intonáció tárgyalását (pl.: L. L. Bulanyin 1970-es fonetikája, M. I. Matuszevics 1976-os leíró fonetikája, L. V. Bondarko 1977-ben megjelent munkája).

A könyv előszavában felsorolt jeles orosz fonetikai forrásmunkák arra engednek következtetni, hogy a kurzust tanulmányozók majd egy „eklektikus” orosz fonetikával ismerkednek meg, a szerzők azonban – néhány kardinális kérdésben elfoglalt álláspontjuk alapján (pl.: a magánh. fonémák száma, 9. lap; a „jeri” fonéma-variációi mivolta, 86. lap stb.) – lényegében a moszkvai fonológiai iskola (MFS) tanait igyekeznek népszerűsíteni a maguk módján.

A. A. Akisina és Sz. A. Baranovszkaja *Orosz fonetikája* – a hagyományoknak megfelelően – 3 aspektusból (lingvisztikai, artikulációs, akusztikai) vizsgálja a nyelv hangzós elemeit (6–15. lap), majd az experimentális (kísérleti) fonetika módszereivel ismerteti meg az olvasót (15–18. lap), a hangok sokféle alapon (artikulációs, akusztikai stb.) történő osztályozása, ismertetése igen alapos munka (26–55. lap), megkérdőjelezhető azonban, hogy ettől világosabb kép alakul-e ki az olvasóban az orosz hangrendszeréről, ha az olvasót csak (avagy elsősorban) az orosz anyag érdekli. Kétséges ugyanis, hogy a finn és a portugál hangrendszer sajátosságaira való utalások (pl.: 80. lap) feltétlenül sok hasznot hoznak annak, aki az orosz fonetikát akarja tanulmányozni, hiszen a cím az olvasót erre „csábítja”.

Érdekes és újszerű megoldás a könyvben, hogy a szerzők a mássalhangzók tárgyalásával kezdik a kurzust (42–76. lap), ami több oknál fogva helyesítható, s a hazai gyakorlatban is érdemes lenne erre a metodológiai megoldásra odafigyelni. Ugyanis: amíg az óoroszban a magánhangzóké volt sok vonatkozásban a determináló szerep, addig a mai orosz fonetikában szerepcseré figyelhető meg, amit számtalan tényrel lehet igazolni.

A szerzők jól látják, hogy az orosz mássalhangzórendszer egyik tipikus sajátossága, az ún. palatalizált mássalhangzók nagy száma (14) nem kevés nehézséget jelent a külföldieknek az orosz nyelv tanulása során, jóllehet ezzel nem sokat törődik pl.: a hazai oroszoktatás.

Helyesnek tartjuk, hogy a szerzők felhívják az olvasó figyelmét arra, hogy az ún. szonorikus mássalhangzók – különösen zöngétlen mássalhangzó után – zöngétlenedhetnek (pl.: a *Пјotr*, *tyeatr*, *rubl* stb. szavakban, 72. lap), amiről nálunk elég sokan nem vesznek tudomást. A szerzők hangsúlyozzák ama elemi fonetikai tételt is, hogy az ún. szonorikus mássalhangzók nem hasonlítanak (főleg zöngéseket nem, hisz maguk is azok!), mint azt a 4. osztályos kísérleti orosz tankönyv éppúgy helytelenül posztulálja („*Gyed Moroz*”, 87. lap), mint az 5. osztályos kísérleti tankönyv („*Gyed Moroz*”, 68. lap).

Akisina és Baranovszkaja fonetikája néhány megállapításával lehet vitatkozni, amelyek közül mindössze hármat említenék meg:

1. Vitatható, hogy helyes-e a „jeri”-t ki-zárni a magánhangzó-fonémák sorából azon az alapon, hogy egy fonetikai helyzetben (lágú mássalhangzók után) nem fordulhat elő az oroszban (9. lap). Ilyen alapon ugyanis a szerzőknek ki kellett volna zárniok a 3 ún. posztpalatalis mássalhangzó ([k], [g], [x]) lágú

változatát is a mássalhangzó-fonémák soraiból (9. lap), sőt: végeredményben ki lehetne zárni az összes zöngés mássalhangzót; azok sem fordulhatnak elő egy fonetikai helyzetben (szó vagy mondat végén beszédszünet vagy „pauza” előtt!).

2. A „sesztój” szóban aligha ejt az [š] után egyetlen orosz is „e”-s színezetű rövid [i]-t, hiszen az [š] az oroszban mindig kemény mássalhangzó (95. lap).

3. Kétkedünk abban, hogy a könyvben alkalmazott sajátos fonetikai transzkripció feltételül jobb és célszerűbb, mint amit az orosz fonetikában az utóbbi időben kialakítottak – a cirillbetűkre alapozott rendszert.

Akisina és Baranovszkaja Orosz fonetikája értékes munka, ami feltétlenül hozzájárulhat a hazai oroszstanárok fonetikai ismereteinek felújításához éppúgy, mint egy sor vitatott kérdés alaposabb megvilágításához. Bármily általánosak is a „külföldiek számára” nyújtott ajánlásaik itt-ott, hasznosak lehetnek azáltal is, hogy a figyelmet ráirányítják azokra a kérdésekre, amelyek eddig néha másodlagosaknak tűntek. A könyv értékét növelte volna, ha pl.: az ortoépia fogalma körüli újabb vitákból adtak volna valamit, s legalább utaltak volna a szociolingvisztikai felmérések eredményeire, amelyek az utóbbi években folytak, s így vagy úgy kihatásuk volt a norma dinamikusabb értelmezésére. Az ajánlott irodalomból helytelen volt kihagyni olyan műveket, mint pl.: M. I. Matuszevics nagyon igényes orosz fonetikája (Szovremennij russzkij jazik. Fonetyika, M., 1976.) avagy L. V. Bondarko kitűnő leírása az orosz nyelv hangzórendszeréről (Zvukovoj sztroj szovr. russzkovo jazika, M., 1977.)

*Dr. Hajzer Lajos*

## TANÍTVÁNYAINKNAK AJÁNLHATJUK!

Nyolc éven felüli tanítványainknak ajánlhatjuk a

### MESE A LÓTUSZVIRÁGRÓL

című, dél-indiai meséket tartalmazó kötetet. A könyv történeteit Schäferné Földvári Ilona válogatta és fordította. A címbeli lótuszvirág titokzatos szépségével akár az ezerszínű indiai mesevilágot is jelképezhetné.

A történetek között – kaleidoszkópszerű változatosságban – találhatók közmondások eredetét magyarázó mesék (Kicsi lányka nagy gondja), az *Ezeregy éjszaka*ból ismerős történetek (Mese a szerencséről), hazánkban is ismerős, népszerű mesevariánsok (A legkisebb királylány és a só meséje) és jellegzetes indiai történetek egyaránt (A kereskedő fia).

A kötetet eredeti indiai miniatűrök díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

Tíz éven felüli gyerekek számára jelentette meg

### A GYERMEKVILÁG CSODÁI

című kötetet a Móra Könyvkiadó Fenyves György szerkesztésében. A tíz történetben tízféléképpen fogalmazódik meg a *csoda*. A kötet segítségével elvezethetjük tanítványainkat a világ erő város, a holland Madurodam ösvé-nyeire; bepillantathatunk gyermekeink az amerikai mesefilmkirály, Walt Disney Csipkerózsikapalotájába; elidőzhetnek egy kicsit a szovjet Artek nemzeti üttörőkavalkádjának forgatagában; megismerhetik a Hóboros Witold álmából született, csodálatos lengyel pihenő-üdülőkert; végigjárhatják a játékok történetét bemutató múzeumot az NDK-ban; megtekinthetik a világ egyik legnagyobb, leérdekesebb természettudomány- és technikatörténeti bemutatóját az NSZK-ban; megismerkedhetnek a világhírű Bécsi Énekesfiúk életével; s végül saját házuk táját, Zánkát, Csillebércet járhatják be, sok-sok ismeretet szerevve.

A szerzőket dicséri, hogy e sok ismeretet szórakoztató olvasmányokban tárják a gyerekek elé, az olvasottakat pedig több mint kétszáz színes és fekete-fehér kép segíti megeleveníteni.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

*Miloslav Stingl:*

### AZ INDIÁN FUTÓ

című könyvét a sportot szerető és a sport történetére is kíváncsi tanítványainknak ajánlhatjuk. Kedveltől olvassuk föl gyerekeinknek a könyv első bekezdését: „Amikor az Azték Stadionban, a XIX. Olimpiai Játékok fő színhelyén fellobban az olimpiai láng, s felhangzott az olimpiai szignál, a

világ minden tájáról sportolók milliói szegezték tekintetüket Mexikóra. Vajmi kevesen tudják azonban, hogy a XIX. Olimpiai Játékok városának alapjai egy másik város, az egykori indián Tenochtitlán alapjain nyugszanak. És még kevesebben tudják, hogy Tenochtitlán városa már évszázadokkal ezelőtt az indián versenyzők találkozó helye volt. Róluk, az indián sportolókról, az indián sportról szeretnék elmondani egyet-mást ebben a könyvben, mivelhogy a sport nem a labdarúgás, a modern atlétika, gimnasztika és labdajátékok feltalálásával vette kezdetét. Sőt a sport még csak nem is a régi Görögországban, az olimpiai játékok honában született.”

A könyv élvezetes magyar szövegét D. Sidó Ágnes fordításának köszönhetjük. A könyv témájának nagyszerű megjelenítői az illusztrációk, melyeket Josef Paukert, Ctirad Smolík és Varga Lajos készítettek.

Madách Kiadó, Pozsony.

*Czifferszky István:*

### A GEMENCI BAK ÉS MÁS VADÁSZELBESZÉLÉSEK

című könyvét azoknak a tíz éven felüli tanítványainknak ajánlhatjuk, akik sok érdekeseget szeretnének megtudni az erdő, mező és nádas világáról.

Könyvében a szerző elvezet bennünket hazánk különféle vadászterületeire, bemutatja az ott élő vadászok, vadőrök hétköznapijainak elletett pillanatait, és finom karcokat ír a vadak viselkedéséről is. Történeteit olvasva, tanítványaink azt is megtanulják, hogyan kell természeti környezetünket féltve-óva, okosan szeretnünk.

A kötet szerzője méltó folytatója a vadászirodalom nagy magyar hagyományainak. Balogh István Péter rajzai híven szolgálják a szöveget.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

*Somoskői Lajos:*

### FEKETERIGÓK

című regényét nemcsak gyerekeinknek, hanem nekünk, pedagógusoknak is érdemes elolvasnunk.

A cím egyszerű: Feketerigók. Úgy tűnik, a könyv a városi parkok, kertek kedves dalos madarairól szól, melyek száz évvel ezelőtt még messze elkerülték a közeneteket, ma azonban nem zavarja már őket a láрма meg a forgalom, otthonosan fészkelnek a nagyipar gyárkém<sup>2</sup> nyeinek füstös ege alatt, és nem költöznek délre a tél elől sem.

Am ne téveszen meg senki a cím, mert a regény nem csupán valóságos feketerigókról szól, hanem olyan vidéki gyerekekről is, akik

szüleikkel együtt kénytelen-kelletlen egy pesti külváros lakói lettek. Mi lesz ezeknek a város peremére szorult gyermekeknek a sorsa? Hogyan találnak segítő, jó barátra, akivel neki mernek vágni a legizgalmasabb kalandos vállalkozásnak is? Ezekről a kis „feketerigók”-ról is szól ez a szép és érdekes írás, melyet Kondor Lajos rajzai díszítenek.

Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest.

*Hegedűs Bite Dániel:*

### PIROS SÁRKÁNY

A szerző a legfogékonyabb gyermekéveiben átélt élményeit meséli el sajátos érzékeny lírával írt könyvében. A regény – amelyben az író első személyben szólal meg kis Dancsó alakjában – az 1919-es proletárforradalom utáni időket eleveníti föl. A kislíru gyermekcsínyek és felnőttek gondok, örömeik és tragédiáik között éli meg a nehéz éveket egy vajdasági városban. Legnagyobb élménye a piros sárkány készítése, amelyről a gyerekek azt képzelték: olyan nagy és erős lesz, hogy talán majd egyik kis termetű társukat is felemeli, s röpködhet majd a tiszta légtérben. De a piros papírral borított, hatalmas alkotmányt a viharos szél elragadja, a nagy sárkány a terhét elejti, s úgy röpköd el, mint a proletárforradalom szép emléke.

A regényt Csóhány Kálmán egyszerű vonalvezetésű, kifejező rajzai díszítik.

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1979.

*Ignác Rózsa:*

### HAZÁJÁBÓL KIREKESZTVE

Regénye hősnének, Mikes Kelemennek címezve a szerző ezt írja könyve utószavában: „Bennem leginkább az a Kelemen képzett meg, s az él, aki az édesanyja hazatérésre ösztökélő levelét megőrzi, és mint utolsó kincséről – egy kis rokon szeretetért – még arról is lemond. Másnak adja. Kétszeresen özvegy édesanyját, árva Torma Évát annyira, annyiszor elképzelttem, hogy alakját, formáját látni vélem, s hangját hallani. Próbálom én őt ezeken a lapokon másokkal láttatni és megbecsülni.”

Jó lenne, ha minél több tanítványunkkal megismertetnénk ezt a könyvet, amely az édesanyák szeretetére éppúgy nevel, mint a haza, a szülőföld szeretetére és megbecsülésére. A könyv szépségét Kass János rajzai gazdagítják.

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1980.

*Zalka Máté:*

### DOBERDÓ

Nagy segítség a pedagógusnak, ha az általa tanított tárgyhöz jó könyvet tud ajánlani tanítványainak. Az I. világháború történetének megismertetéséhez, megértéséhez, az adott történelmi kor elképzeltetéséhez a legjobb, leghitelesebb magyar regény a Doberdó. Leghitelesebb, mert Frankl Béla hadapród átélte, Zalka Máté író megírta, Lukács Pál tábornok pedig életével és hősi halálával hitelesítette mindazt, amit ebben a regényben olvashatnak tanítványaink. S megtudják azt is, hogy a három név mögött egy ember élete, életműve rejtőzködik.

Ez a regény az isonzoí front legvéresebb csatáinak színtere, amely a magyar nép számára a háború szimbóluma lett. A regényben a harcok eseménye mellett tanulóink lebilincselően izgalmas történetet olvashatnak arról is, hogyan érik meg egy öntudatos örömkatonában az igazi emberi öntudat.

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1979.

*Fodor András:*

### IGY ÉLT JÓZSEF ATTILA

A költőtudó Fodor Andrásnak könyvében összefoglaló és legfontosabb kérdésére többször is választ kapnak a mű olvasása során tanítványaink. Így fogalmazza meg a kérdést: „Miért marad hát érvényes a jövőben is József Attila munkássága?” A könyv befejezésében ezt a választ kapjuk: „Azért, mert művészetének minőségét tehetség és erkölcs együtt szavatolja, mert a divatok önző hangoskodása, a közöny porlasztó csendje alatt is évvilághatlen eleven-séggel fogalmazta meg sorsunk és korszakunk tanulságát; végső elhagyatottságában is a társkereső embert mutatva fel önmagában.”

Fodor András párhuzamosan halad az élet és mű fonalán a költő bemutatásában. Az események rajzában lírai motívumok eredetére mutat rá, műelemzései viszont az egyetemes emberi megoldás válaszaiként is értelmezik a páratlan költői teljesítményt. A részint új dokumentumokkal kísért életrajz drámai hitelességgel eleveníti meg a küzdelmet, melyben az „ucca és föld fia”, a tragikus sorsú ember és művész „a Törvény meghallójává”, mai és jövőendő nemzedékek kikezdehetetlen példaképévé növekedett.

A kötetet gazdag dokumentumanyaga is pótolhatatlanná teszi, ezért nemcsak tanítványaink számára hasznos ez a könyv, hanem az irodalmat tanító pedagógusoknak is.

Móra Ferenc Könyvkiadó, 1980.

## KEDVES ELŐFIZETŐNK!

Abban a reményben, hogy a jövőben is folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy *az 1981. évi esetleges fizetési hátralékát (75 Ft) mielőbb befizetni szíveskedjék az alábbi számlára: OTP körzeti fiókja Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98 029-666. sz. Jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. sz. számlájára.*

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

## KEDVES OLVASÓNK!

A Módszertani Közlemények Könyvtára alábbi köteteit ajánljuk megvásárlásra:

**AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉG MEGISMERÉSE** c. tanulmánykötetet, amely *gyakorlati segítséget kíván nyújtani a tanári munka számára a közösségi nevelés terén.*

Ára: 32 Ft.

**FELADATGYŰJTEMÉNY** c. kötet, amely az aritmetika, algebra; relációk, függvények, sorozatok; geometriai mérések; halmazok; logika; kombinatorika, valószínűség, statisztika fejezeteiben *a korszerűbb matematikatanítást kívánja segíteni.*

(Ez utóbbi kötetünk 1977-ben jelent meg és korlátozott példányszámban áll rendelkezésre.)

Ára: 32 Ft.

*Megrendelhető:* Juhász Gyula Tanárképző Főiskola SZB. Módszertani Közlemények Kiadóhivatala. 6725 Szeged, Háman Kató u. 25.