

54854

163/5

54854



AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK

1983. 23. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztő bizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztő bizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Horváth Péter (Budapest), 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. Siposné dr. Kedves Éva (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A tulajdonságok szerepe kapcsolatainkban	1
HARGITAI MÁRIA: A fiatalkori magatartás-zavarok, a bűnelkövetések megelőzése a gyakorlati pedagógus és a hivatásos pártfogó szemével	8
TAKÁCS GÁBOR: Az úttörőmozgalom tevékenységi formáinak felhasználása a pályaválasztási döntés előkészítése érdekében	14
DR. GÁCSE JÓZSEF: A család és az iskola a gyermekért	20

ÚJ TANTERVEINKRŐL

DR. ALBERT SÁNDORNÉ-DR. KUBATOV JÁNOSNÉ: A szöveggrammatikai ismeretek alkalmazásának lehetőségei az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben	23
RÖZNER KATALIN: Az orosz és magyar nyelv kontrasztív összevetésének lehetőségei az alsó tagozaton	31
DR. DOBCSÁNYI FERENC: Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban	37
FELFÖLDI ANTALNÉ: Barátkozás az elektromossággal az 5. osztályos technika B órákon	41

MŰHELY

CSAPÓ IMRÉNÉ: Gondolatok az első osztályos környezetismeret tanításáról	47
CSILICS JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA: Történeti adatok a papír, az alumínium és a műanyag tanításához	55
VARGÁNÉ BEREKSZÁSI IRMA: A környezetvédelmi nevelés jelentősége és lehetőségei az általános iskolában	60
ÖRKÉNYI LÁSZLÓNÉ: Javaslat az úttörővegysz-szakkör éves programjának összeállítására	64
LÓSKA ZOLTÁNNÉ: A napközi és a kisdobos tevékenység összehangolása	68

SZEMLE

DR. BERECSKI SÁNDOR: Az általános iskolai diákotthon nevelési terve	70
Útmutató az általános iskolai és középfokú iskolákhoz tartozó diákotthonok, kollégiumok gyermekfelügyelőinek, nevelőinek továbbképzéséhez	71
DR. MIHÁLY ENDRE: <i>Kürti Jarmila</i> : Kreativitás-fejlesztés kisiskolás korban	72

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Április 4. útja 6. Telefon: 10-244

A lap kiadói gondozását a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szakszervezeti Bizottsága látja el

A kiadásért felel: Dr. Riesz Béla

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hámán Kató utca 25. Telefon: 10-122

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN.0544-7224

83-53 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

4854

Módszertani Közlemények
23. évfolyamának (1983) tartalomjegyzéke

CIKKEK, TANULMÁNYOK

ABRUDBÁNYAY JÁNOS: Adalékok a napközis tanulmányi munka korszerűsítéséhez	3/145
BABINSZKY PÁL: Az idegen-nyelv tanulás és az életkor kapcsolatáról	5/295
BERECZKI SÁNDOR: Marx pedagógiai gondolatai	5/277
BOLYAI JÁNOS ÁLT. ISKOLA MATEMATIKAI MUNKAKÖZÖSSÉGE: Bolyai matematikaverseny Szombathelyen	4/220
DOBCSÁNYI FERENC: A pedagógiai realizmus képviselője	2/73
DOBCSÁNYI FERENC: Juhász Gyula pedagógiai öröksége	3/137
GÁCSEI JÓZSEF: A család és az iskola a gyermekért	1/20
HADHÁZY TIBOR: Egy természetismereti hatásvizsgálat néhány konklúziója	2/ 89
HARGITAI MÁRIA: A fiatalok magatartás-zavarok, a bűnelkövetések megelőzése a gyakorló pedagógus és a hivatásos pártfogó szemével	1/ 8
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: A tulajdonságok szerepe kapcsolatainkban	1/ 1
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Hazaszeretet, hazafias nevelés	2/ 75
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Honvédelem, honvédelmi nevelés	4/209
KERÉKGYÁRTÓ IMRE: Gyermekünk életszemlélete	5/280
KESZTHELYI GYÖRGY: A történelmi tárgyú olvasmányok tanításának néhány problémája	4/287
KISS ALBERTNÉ: Együttműködés a családi életre nevelésben	5/287
KOVÁCS DEZSŐNÉ: Szabad időben tervezett kulturális tevékenység kezdeményezése a napközi otthonban	2/ 82
LAJKÓ LAJOS-LAJKÓ LAJOSNÉ: Szociodramatikus játék az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon	3/152
POZSGAI VIDANÉ: Az alsó tagozatos osztályfőnöki tevékenység koordináló és szintetizáló szerepe a nevelés szolgálatában	3/140
RÓNAI BÉLA: Beszédművelés a távoktatásban	5/290
TAKÁCS GÁBOR: Az úttörőmozgalom tevékenységi formáinak felhasználása a pályaválasztási döntés érdekében	1/ 14
ZENTAI MÁRIA: Az alkotás mint terápia	3/158

ÚJ TANTERVEINKRŐL

ALBERT SÁNDORNÉ-KUBATÓV JÁNOSNÉ: A szöveggrammatikai ismeretek alkalmazásának lehetőségei az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben	1/ 23
BEDŐ GYULÁNÉ-TÓTH ÉVA: Nyelv és zene kapcsolata az anyanyelvi nevelésben	5/300
CSAPÓ IMRÉNÉ: Differenciált foglalkozások az első osztályos matematika tanítása során	5/305
DOBCSÁNYI FERENC: Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban	1/ 37
GAÁL ATTILA: Az általános iskola harmadik osztálya számára írt „Környezetismeret” munkafüzet felhasználásának néhány tapasztalata	2/104
FELFÖLDI ANTALNÉ: Barátkozás az elektromossággal az 5. osztályos technika B órákon	1/ 41
KRAJCSÓ JUDIT: Pályakezdként – az új 2. osztályos olvasókönyvről	2/100
KUNOSS JUDIT: A beleképzéletes fogalmazási témák szerepe a szociális tanulásban	3/169
RÖZNER KATALIN: Az orosz és a magyar nyelv kontrasztív összevetésének lehetőségei az alsó tagozaton	1/ 31
SIKÓ ÁGNES: Ajánlások a 4. oszt. környezetismeret földrajzi anyagának tanításához III.	3/165
SIKÓ ÁGNES: Ajánlások a 4. oszt. környezetismeret földrajzi anyagának tanításához IIII.	3/165
TÓTH GYÖRGY JÓZSEF: Nyílt levél a technika tanításával kapcsolatban	3/176
ZÁTONYI SÁNDOR: A reprezentatív eredményvizsgálat feladatlapjai	4/227

MŰHELY

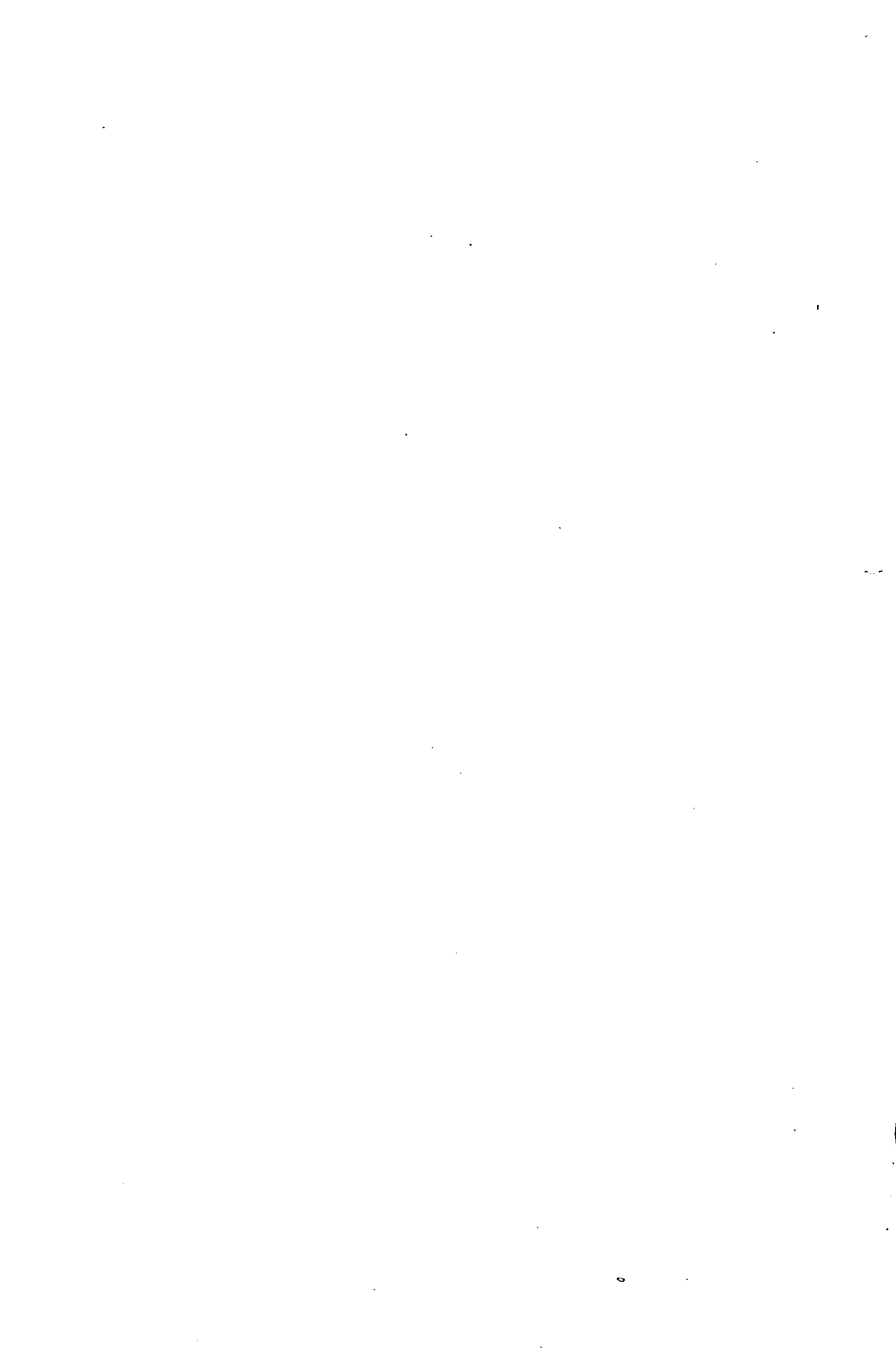
BÓRA FERENCNÉ: Játékos módszerek az iskolaelőkészítő foglalkozásokon	2/107
CSAPÓ IMRÉNÉ: Gondolatok az első osztályos környezetismeret tanításáról	1/ 47
CSILLAG JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA: Történelmi adatok a papír, az alumínium és a műanyag tanításához	1/ 55
EMÓDI JÁNOS: Könyvtárhasználati óra	4/249
GÖNCZY TIBORNÉ-ILLÉS ANDRÁS: Komplex nevelőhatások megvalósulása egy ének-zene óra folyamatában	4/244
H. TÓTH ISTVÁN: Hogyan használom fel a Kincskereső irodalmi folyóiratot a nyári táborozás során?	3/195
KELEMEN ELEMÉRNÉ: Az olvasástanítás előkészítő időszakáról	3/182

KOLLARITS RITA: Önálló és közös munka a környezetismereti foglalkozásokon ...	3/184
LOSKA ZOLTÁNNÉ: A napközi és a kisdobos tevékenység összehangolása	1/ 68
LOVRITY ERNŐNÉ: Nyelvi készségeket ellenőrző feladatsor a 4. osztályos orosz nyelvi szóbeli kezdőszakaszának összefoglalásakor	4/242
MAGYARFALVI IMRÉNÉ: A 7. osztály évszakok témakörével kapcsolatos oktatási és nevelési lehetőségek az oroszórán és az órán kívüli munkában	4/251
MIKLOVICZ ÁRPÁD-SZABÓ GYULÁNÉ: „Helyzet és mozgás”	5/324
NANSZÁKNÉ CSERFALVI ILONA: Délutánonként	3/193
NANSZÁKNÉ CSERFALVI ILONA: A tanulást segítő didaktikai játékok a napközi otthonokban	4/263
NYÁRINÉ PANDUR MÁRTA: Párhuzamosság keresése a 4. osztályos magyar- és rajztanításban	2/111
ORBÁN JÓZSEFNÉ: A képzőművészeti nevelést és rajzoktatást segítő alsó tagozatos szakkör munkaterve	5/319
ÖRKÉNYI LÁSZLÓNÉ: Javaslat az úttörővegyész-szakkör éves programjának összeállítására	1/ 64
PAPAY PÉTER: Programozható zsebszámítógép alkalmazása az alsó tagozatos matematikatanításban	2/115
POLÁK ISTVÁN: Matematikai feladatmegoldó verseny a 4. osztályosok szakköri foglalkozásán	5/328
SZÜCS ISTVÁNNÉ: A fizikaórák hatékonyságának növelése az általános iskolában	4/255
TAKÁCS GÁBOR: Matematikai absztrakciók alapozása manuális tevékenykedtetéssel	4/25
TOTH ISTVÁNNÉ: A közművelődési intézmények által kínált lehetőségek felhasználása osztályfőnöki nevelőmunkában	2/124
VARGA ISTVÁNNÉ: A bűvös négyzetek	3/187
VARGÁNÉ BERECSZÁSZI IRMA: A környezetvédelmi nevelés jelentősége és lehetőségei az általános iskolában	1/ 60
ZEKE ISTVÁNNÉ: Dinamikus óraindítások a 7. osztályos kémia anyag tanítása során	1/120

SZEMLE

BENDE GUSZTÁV: Gyermekünk érzelmi nevelése	4/265
BERECZKI SÁNDOR: Az általános iskolai diákotthon nevelési terve	1/ 70
BERECZKI SÁNDOR: Útmutató az általános iskolai és középfokú iskolákhoz tartozó diákotthonok, kollégiumok gyermekfelügyelőinek, nevelőinek továbbképzéséhez ...	1/ 71
BERECZKI SÁNDOR: MÉSZÁROS ISTVÁN: Mióta van iskola?	4/272
BOKÁNYI DEZSÓNÉ: Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában	2/132
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ: Módszertani kézikönyv osztályfőnököknek	2/130
FARKAS KATALIN: Metodikai ajánlások tanulmányok, pályamunkák írásához	4/266
GÁCSEI JÓZSEF-FARKAS KATALIN: A tanítási órák pedagógiai szempontú elemzésének néhány kérdése	5/333
HORGOSI ÖDÖN: A korszerűbb orosznyelv oktatásért I. (Szerkesztette: Misky György)	3/205
H. TÓTH ERIKA: Novoje v russzkoj lekszike szlovarnije matejirali	4/274
HAJZER LAJOS:-NY. A. LJUBIMOVA-A. G. BRATIGINA-T. A. VOSZTROVA: Russzkoje proiznoszenije Zvuki udaranyije ritmika	4/275
KARLOVITZ JÁNOS: Kerékgyártó Imre posztumusz könyvéről	5/336
LENDVAI ENDRE: E. M. Верещагин, В. Т. Косшоморов: Лингвострановедческая теория слова	2/134
MADARAS ERIKA: DAVID LEGGE-PAUL J. BARKER: Információ és készség	5/338
MIHÁLY ENDRE: KÜRTI JARMILA: Kreativitás fejlesztése kisiskolás korban	1/ 72
MOLNÁR PÉTER: Szakmai tapasztalatcsere a technika tanításáról	3/204
NAGY ANTAL: A kultúráközvetítés - ifjúságformálás szemléleti szélsőségei	2/127
NAGYNÉ SÜLYOK HEDVIG: BIHARI JÓZSEF-H. TÓTH IMRE: Bevezetés a russzisztikába	5/338
SIPOSNÉ KEDVES ÉVA: Tanárok XIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	2/137
SZEGFÜ LÁSZLÓ: Kézikönyvek a történelemtanításhoz	3/207
SZOLNOKY JENŐ: PAPP JÁNOS: Környezetvédelem szabadidőben	5/340
Találkozás az olvasókkal	2/136
TRENCSENYI LÁSZLÓ: Hárs László és a gyermekirodalom	4/268
Várkonyi Nándor (1918-1983)	1/ 71

Összeállította: VIDÉKI MÁTYÁS



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE
Budapest

A tulajdonságok szerepe kapcsolatainkban

„Az erkölcsi tulajdonságok tartós lélektani állapotok, a magatartás állandó formái, az ismeretek, nézetek, meggyőződések, érzelmek, akarat és szokások dialektikus szintézisei.”

Sz. Csernev

EMBERI KAPCSOLATAINKBAN meghatározó szerepet játszanak azoknak az embereknek a tulajdonságai, akikkel rövidebb-hosszabb időre összehoz bennünket az életutunk. Valahányszor le akarunk írni egy személyt, jellemzést, minősítést kívánunk készíteni róla, nem csinálunk egyebet, mint csokorba gyűjtjük megismert tulajdonságait. Akadnak köztük, amelyek *társadalmilag értékesek*, de találunk olyanokat is, amelyek szubjektíve *az értékelő személy számára kedvesek*. Természetesen nem közböbs az sem, hogy milyen funkciót tölt be a leírás, jellemzés, mert más tulajdonságok válnak lényegessé, ha valakit *társadalmi feladata* szempontjából értékelek, s azt kívánom megállapítani, vajon birtokában van-e azoknak a tulajdonságoknak, amelyek

a) valakit egy választott feladatra, életpályára alkalmassá tesznek (pl. pályaalkalmassági vizsgák);

b) ahhoz szükségesek, hogy valakit foglalkozásán belül kiválónak, átlagosnak vagy gyengének minősítsek (minősítések), és mások, ha arról kell döntenem, *elfogadom-e* barátomnak.

Kétségtelen az is, hogy azok az emberek, akikkel tartós munka, munkahelyi vagy személyes kapcsolatba kerülünk, mindig valamilyen tulajdonságukkal hívják magukra figyelmünket.

Minden emberi viszonylatra érvényes törvényszerűség ez. A diák ilyen alapon méri fel tanárát, tanár az új növendékeit. A nevelőtestületi szobában így alkotnak először véleményt a pedagógusok egymásról. Régi intelem, hogy az embernek különösen az első benyomásokra szükséges ügyelnie, mert minden további lépésre ezek nyomják rá a bélyegüket. Hihetetlen veszélyt rejt magában ez a tény. Nagyon sok ember megragad az első impresszióknál, és felfokozott önbizalommal (Én ismerem az embereket. Én csak ránézek valakire, s megmondom kicsoda!) első ítéletüket *előítéletté* merevítik. Nagyon sok tanár-diák viszonyt ront meg ez a kényelmi magatartás.

Nem kisebb veszélyt jelenthet, hogy ügyes színjátzó egyéniségek tudatosan meg tudják tévesztetni társaikat. Ismerve kapcsolatteremtéseink törvényszerűségeit, érintkezéseikben könnyedén felveszik a partnerüknek legjobban tetsző szerepet, s olyan tulajdonságokat ruháznak önmagukra, amelyek valójában nincsenek meg bennük. Jól ábrázolja ezt a lehetőséget *Mikszáth Kálmán* A Noszty fiú esete Tóth Marival c. regényében. De utalhatnánk *Shakespeare* Hamletjére is, amely

ben a királyfi az örült szerepét ölti magára, hogy környezetének reagálásából megtudhassa apja balálával kapcsolatban az igazságot. Sajnos, nem ismeretlenek a hasonló szerepjátszó figurák az iskolában sem.

Ha elfogadjuk, hogy tulajdonságon emberek, dolgok sajátos jegyeit értjük, amelyek közül *a lényegesek* megváltozásával megváltozik a személy vagy a tárgy minősége is, a *lényegteleneket* azonban megszerezheti, elvesztheti anélkül, hogy megszűnne az lenni, ami addig volt, akkor a nevelést olyan tevékenységnek is értelmezhetjük, amely

a) a tanulóknál meglévő negatív tartalmú tulajdonságok lerombolására (a devians viselkedés különböző jegyei, a „rosszaság”!);

b) és a társadalmilag értékes pozitív tartalmú tulajdonságok kialakítására, esetenként a meglévők megerősítésére irányul. Ebből azt a következtetést kellene levonnunk, hogy a pedagógiában nem elegendő megállapítani, hogy egy tanuló *milyen* (erre a jelzők sokasága áll a pedagógus rendelkezésére: retardált, veszélyeztetett, hátrányos helyzetű stb.), azt is világosan kell látni, *milyenné* kívánjuk fejleszteni. Vannak, akik nem érdeklődnek a szellemi munka vagy annak egy-egy részterülete (tantárgy) iránt, de az egyik pedagógus ezt az érdektelenséget még tovább fokozza, a másik csökkenti, sőt érdeklődésbe csapatja át.

A pedagógiai gyakorlat egyik meghökkentő tapasztalata, hogy sok pedagógus fél munkájának eredményességétől. Meggyőződés, hogy egyes általános iskolákban környezeti adottságaik miatt alig volna reális jelesnél, jónál rosszabb jegyet adni lelkiismeretes pedagógiai munka mellett. Ezzel szemben azt látjuk, hogy sok tanár még annak is fél jelest vagy jót adni, aki azt mindeképp – még osztálytársainak egyöntetű ítélete szerint is – megérdemelné. Nagyfokú szakmai bizonytalanságról tanúskodik ez a jelenség, és elárulja azt is, hogy ma pedagógiánk egyik leggyengébb pontja a szakmai irányítás, ellenőrzés. Igazgatóink a rájuk zúduló rengeteg járulékos feladatok özönében még közelébe se férköznek a makarencói pedagógiai parancsnoki hídnak. Ez az oka, hogy benne színesebbek a képpé össze nem álló *mozaikkockák*. A színvonal csak akkor emelkedhet, ha ezen szervezetiileg is változtatni tudnak. Addig csak az önálló kockákat csiszoljuk szenvedélyesen. Nem véletlen, hogy az 1972-es pártbizottságnak azt a feladatát: szüntessük meg az iskolák közti lényeges különbségeket, még el se kezdtük megvalósítani, még ugyanabban az iskolában az egymás mellett dolgozó osztályok közti különbségeket sem sikerült megszüntetnünk. Természetesen szerepet játszik ebben a pedagógusok egyik legnagyobb *erénye és bűne*: gyakran feloldhatatlan szubjektívizmusa is.

ÖNMAGUNK ÉS MÁSOK tulajdonságai közül legkönnyebben a biológiaiakat tudjuk felismerni. Ezekről többnyire érzékszerveink útján szerzünk információkat. Bevallva vagy tagadva emberi kapcsolataink létrejöttében, de gyakran későbbi alakulásában is döntő szerepet játszanak. Különböző neműek sokra értékelhetik egymás értelmi képességeit, de a legerősebb vonzást *szépségük* (arcuk, alakjuk stb. összhatása) gyakorolja egymásra. Más kérdés, hogy bizonyos keretek között az emberek szépségre vonatkozó elképzelései különbözőek. Szépségeszményeik történelmi koronként (pl.: barokk, romantika ideáljai), nemzetenként (más pl. az afrikai népek és az európaiak eszménye), társadalmi osztályonként, rétegenként (pl. az arisztokrácia, a polgárság és a proletariátus eszménye), de sok szempontból korosztályonként (pl. idősök és fiatalok), sőt egyénenként is változnak.

Példaként említhetjük meg, hogy nemrég szégyent jelentett, ha egy legény nem vált be karónának. A „kuk” hadsereg emlékeként gúnylással mondták rá: „untauglich” (alkalmatlan), a lányok csak jobb hiányában fogadták udvarlását. Ma divattá vált a felmentéssel büszkélkedni. Nem véletlen, hogy a sorozó bizottságok nagyon sok katonaköteles korú fiatalról kénytelenek megállapítani az alkalmatlanságot általános testi gyengeség miatt. Nevelésünknek arra kell törekednie, hogy ezen a téren szemléletváltozást hozhasson létre, mert nemzeti érdekünk, hogy testileg és lelkileg egyaránt teljes értékű nemzedék vegye át a stafétabotot apáitól. Megszívlelendő, hogy sokáig a közügyekbe való beleszólás jogának mértékét a katonaság leröltése határozta meg. Ugyanigy elmondhatjuk, hogy a lányok szüzességét nem kizárólag a feudális társadalom tartotta

értéknek. Polgári felmérések szerint nyugaton a fiatalok többsége ma is szűz leányt kiván feleségül venni. Anyaságra, egy életre szóló kapcsolatra mi sem tartjuk alkalmasnak azokat, akik sport-szerűen folytatnak szexuális életet fiatal korukban (partnercserék, érzelem nélküli kapcsolatok, skalpgyűjtések).

Számolnunk kell azzal is, hogy mint az élet valamennyi területén, ezen is *minden elbatárolás elméleti fikció*. Az élet hétköznapi realitása figyelmeztethet minket, hogy:

a) nagyon ritka a teljesen elszigetelhető biológiai tulajdonság. Nem véletlenül alakult ki az a népi hiedelem, hogy pl. az anyaság, de más pszichés örökök is *megszépítik* az embereket, akiket ugyanakkor negatív élmények *csúfakká* tehetnek. A teherbírás pl. kétségkívül olyan képesség és tulajdonság, amely biológiai tényezők (izomerő stb.) függvénye, de senki sem tagadhatja, hogy döntő szerepet játszanak fejlődésében pszichés, akarati, önuralmi tulajdonságok is. Pedagógiailag ez arra figyelmeztet, hogy *a nevelés mindig komplex feladat*: nem értékes pl. a leszűkített testi nevelés, ha nem csatlakozik pszichés tulajdonságok kialakításával (vö.: magyar futball helyzete). Fordítva is igaz: nem lehet célunk torz intellektuális emberfők nevelése;

b) különböző tulajdonságaink *kölcsönösen átbatják egymást*. Szomatikus hatások pszichés, pszichésék szomatikus tulajdonságokat bontakoztathatnak ki. Példa kedvéért: ismerünk eseteket, amikor valakit szépségének csökkent minősége iriggyé, intrikussá, rosszindulatúvá tett; gyomorbántalmi miatt vált elviselhetetlenné, vagy éppen ingerlékenysége, félelmei kergették gyomorbajba.

Ma az emberek úgy hagyhatják el az iskola falait, hogy a legkevésbésem önmagukról tudnak. Nincs ismeretük a tulajdonságokról általában, és konkrétan saját tulajdonságaikról sem. Remekül ábrázolja ezt *Roland Cailleux* Jenny története c. regényében. Jenny lusta volt, de magáról azt vallotta, hogy egyáltalán nem törődik a kényelemmel. Mindent halogatott, mégis azt hitte, hogy feladatait haladéktalanul teljesíti. Ahhoz, hogy gyerekeink ne áltassák hasonlóképpen önmagukat, következetes önvizsgálatra szükséges szoktatnunk őket. Mindehhez nem kell új tantárgy. A tulajdonságok gazdag tárházát találja pedagógus és gyermek irodalomban és történelemben, csak meríteniük kell belőle. Legalább olyan gondot kellene fordítanunk az *irodalmi és történelmi bősök tulajdonságainak*, mint a műben szereplő hasonlatoknak az elemzésére. Az irodalom a valóság művészi ábrázolása, nem árt ezért, ha segítségével nemcsak az ábrázolást és eszközeit, de a valóságot is jobban megismeri a tanuló. A történelem a ma megismeréséhez vezeti el a tanulókat, de ehhez előbb a múlt embereit és cselekvéseiket kell frázisok és tézisek helyett belőle megismerniük.

c) Kétségtelen, hogy a biológiai tulajdonságokban jutnak leginkább szerephez az *öröklött diszpozíciók*. Ezek csak részben determináltak, mert végletes példaként még öröklött jellegzetes arcvonásait is megváltoztathatja valaki kozmetikai operáció segítségével. Alkati, idegrendszeri, szervi öröklöttségeink azonban rendszerint végigkísérik egész életünket. Szerencsések, akik időben megismerkednek, és megtanulnak békésen együttélni velük. Ezek sohasem fognak kisebbségét érezni azért, mert alacsonyabbak másoknál. Egyszerűen nem törekednek kosárlabdázó babérokra. Belenyugszanak idegrendszeri sajátosságaikba, és megfelelő életmóddal igyekeznek ellensúlyozni azokat. Még szervi bajjaikat (pl. szív, érzékszervi sérülések) is könnyebben viselik, mint saját lehetőségeiket mindig túlszárnyalni kívánó „egészséges” társaik. A nevelésben lényeges, hogy erre a harmóniára gondot fordítsunk, kialakulását tervszerűen segítsük, s minden diszharmonikus megnyilvánulásra időben reagáljunk. Megnöveli az iskola szerepét az a rideg tény, hogy napjainkban nagyon sok család csak az öröklöttséget zúdítja a gyermekekre, és semmit sem tesz a pozitív vonások megerősítésére, a negatívoknak környezeti hatásokkal való gyengítésére. A család helyett ma ezt többnyire *az iskolának kell vállalnia*. Olyan esetekben is, amelyekben a család *látszattörődést* alakít ki: telefonál, reklamál, feljelent, ha nem tetszését követi az iskola csatládot is helyettesítő nevelése.

Nem árt, ha ezek után kísérletet teszünk a biológiai tulajdonságok rendszerező áttekintésére:

Pozitívak	Negatívak	Sajátságuk
egészséges ép érzékszervű	beteg fogyatékos	Állandó, tartós, időleges is lehet látás, hallás stb.
higgadt nyugodt	ingerlékeny ideges	
túl vérmes	impotens	szexuális
szép izmos erős magas karcsú	csúnya nyápic gyenge alacsony kövér	ún. külső tulajdonságok

Az emberi kapcsolatokban döntő jelentősége van annak, hogy az egyének milyen *értéket* tulajdonítanak a különböző biológiai tulajdonságoknak, és milyen tulajdonságokat helyeznek *előtérbe*, de annak is, hogy ezek a tulajdonságok pillanatnyi, nagy intenzitású, de gyorsan kialvó vagy tartós, egyenlő erősségű vonzást gyakorolnak-e rájuk. Igen lényeges, két ember kapcsolatában meghatározó jelentőségű, hogy ezek a szubjektív értékítéletek egybeesnek, eltérőek vagy éppen ellentétesek-e. Ez azért is fontos, mert az embereket nem egyes tulajdonságok, hanem egyedileg jellemző *tulajdonságcsoportok* határozzák meg, hiába értékeli pl. valaki maximálisan a szépséget, ha szemében azonos fontosságú szociális tulajdonság a hűség, de a választott személyben ezek közül csak az egyik van meg, a másikat ideig-óráig legfeljebb ráálmodhatja (vö.: Ady Elbocsátó szép üzenet, Balzac elmélkedéseit a szerelemről.) Ezt a tényt is időben fel kell tárunk gyermekeink előtt, rámutatva, hogy nagyon sok válasz egyik okát fedezhetjük fel ennek a törvényszerűségnek mellőzésében.

HASONLÓ ÉRTELEMBEN tarthatunk seregszemlét a *pszichés tulajdonságok* fölött is. Velük kapcsolatban meg kell jegyeznünk, hogy a szellemi kényelem hajlandó statikus szemléletükre, holott az ember legdinamikusabb jellemzői. Még azok a pedagógusok, akik már ösztönszerűen is a személyiség sokoldalú fejlesztésében határozzák meg a pedagógia központi feladatát, hajlamosak a diagnosztizálásra. Megállapítják, hogy a gyerekek *ilyenek vagy olyanok*, még alvó lelkiismeretük sem figyelmezteti őket, hogy alapfeladatuk értelmében azt kellene felmérniük, mit kell cselekedniük, hogy *a ma ilyen gyermekek bolnap olyanokká váljanak*. A pedagógust lényeges jegyek különböztetik meg a jogászoktól. A jogász Goethe szellemében ítéletet alkot az emberről, amellyel hozzákapcsol vagy leválaszt tőle valamilyen tulajdonságot.

Goethe szellemében, mert a költőfejedelem írta:

Hogyan ismerjük meg önmagunkat?
Csak tetteinken keresztül – a szemlélet
nem elég ehhez. Igyekezz megtenni
a kötelességedet, és megtudod, mi lakozik benned.
De mi a kötelességed?
Az, amit a hétköznapok követelnek.

A pedagógus csak önmaga felett ítélkezhet, a rossz felelet, a helytelen viselkedés saját kudarca még akkor is, ha bűnrészesség nem terheli, azaz nem ő a hibás benne (pl. osztályzatában indulatai vezetik, a tanulók többsége meg sem értette a feladatot). Lehet, hogy ez az ítélet azt fogja tartalmazni, hogy legnemesebb törekvései, legkor-

szerűbbnek vélt módszerei nem az adott tanulókhöz, hanem valamilyen egyéni vagy központi elképzeléshez alkalmazkodtak. Mintha valaki a tanulót büntetné, ha lötyög rajta a ruha, és nem a szabóban, varrónőben keresi a hiba forrását. A pedagógus társadalmilag káros tulajdonságokat *lebont*, hasznosakat *kibontakoztat*, s ebből a szempontból a helyzet csak azért érdeklí, hogy pontosan tudja: honnan indul el a cél felé.

Csak kevesen jutnak el arra a felismerésre, hogy a pedagógia kizárólag ezen a ponton válik önálló szakmává, tevékenysége szakszerűvé. Önmagában az a tény, hogy valaki belép az osztályba, és ott több-kevesebb tárgyismeret birtokában írást, olvasást, irodalmat vagy kémiát oktat, még csak *merészség*. Ha jól csinálja, iskolamester, oktató is lehet. *Nevelővé* csak az válik, aki a nemtudástól a tudáshoz, a deviáns viselkedéstől a társadalmi érvényűig képes eljuttatni, illetve közelíteni tanítványait.

Ha azt mondhattuk, hogy az emberi kapcsolatok szerveződésében a biológiai tulajdonságok játsszák a vezető szerepet, kimondhatjuk azt is, hogy azt tőlük fokozatosan a *pszichések és a szociális tulajdonságok* veszik át. Olyan tény ez, amely ismét arra figyelmeztet, hogy a nevelésben a harmonikus fejlesztésre szükséges törekednünk. A közlékenységet a tapintat, a titoktartás, a zárkózottságot a mások igénylésének fejlesztésével kell kiegyenlíteni. Ennek érdekében próbáljuk meg rendszerezni a pszichés tulajdonságokat is.

Pozitívak	Negatívak	Sajátságai
gazdag lelkivilágú érzelemgazdag akaraterős állhatatos jellemes	sivár érzelemszegény akaratgyenge akaratos ingatag jellemtelen	Az egész személyiséget áthatják
tehetséges érdeklődő alkotó átfogó gyors	gyenge képességű közönyös reproduktív aprólékos píszmogó lassú észjárású	Intellektuális jellemzők
megbízható őszinte öntudatosan szerény áldozatkész vonzó	megbízhatatlan hazug öntelt önző taszító	Egyéb, szociális tartalmúak

Sok köztük a határeset, tartalmában pszichés és szociális tulajdonság. Érthető, hiszen a tulajdonságok tevékenységek közben és más emberekkel, közösségekkel való érintkezéseink folyamatában alakulnak ki. Ismét kevesen gondolnak arra, hogy a közösségi nevelés épp ezért nem látványos megmozdulásokat, tetszetős szervezeti formák teremtését követeli a pedagógusoktól, hanem épp *az érintkezés békőznapi kultúrájának* kialakítását, mindennapos gyakoroltatását. Mit ér ott az önkormányzat, az ilyen meg olyan gyűlés, a demokratizmus állandó emlegetése, ahol az emberek érintkezésére a durvaság, a tülekedés, a könyöklés, egymás taposása, a viselkedés általános devianciája (trágárság, önzés, gorombaság stb.) üti rá a bélyegét? Az ilyen iskolákban, osztályokban divergens a tartalom és a forma, a tanulókat akaratlanul is tetszetős frázisok puffogatására, alkalmazkodó szerepjátásra, látszatok teremtésére

készítetik. A tettekben megnyilatkozó tulajdonságok könnyen felismerhetők. Jellemzőjük, hogy nem szónokolnak a takarékoságról, de már ösztönösen is leoltják a feleslegesen égő villanylámpákat, elzárják a csepegő vízcsapokat. Nem értekeznek a demokratizmusról, de segítik a rászorulókat, nem gúnyolják a sérülteket, nem élvezik mások baját, meghallgatják a különböző véleményeket. Ha fel is üti fejét körükben az irigység, káröröm, beteges rivalizálás, igyekeznek leküzdeni őket. Tulajdonképpen ezek azok a tényezők, amelyek együttesen megteremtik egy közösség pszichés klímáját, légkörét, amint ezt találóan taglalta *Geréb György*. Negatív ezek tehetnek elviselhetetlenné egy munkahelyet, iskolát, osztályt. Elég ehhez, ha mindenki csak saját elismertségéért küzd bennük, mások érdemeit nem hajlandó észrevenni. Különösen vezetők és nevelők *szakmai betegsége* ez! Ha többre értékeli az engedelmeséget, mint a kreativitást; a hízeltést az őszinte véleményénél; a tehetséget a megjárt csodálatnál kevesebbre értékeli; saját vezetői rutinukat, ún. értekezleti műveltségüket összetévesztik a szakértelemmel; pozíciójukat, katedrahelyzetüket az abszolút igazság birtoklásával.

Ha teljességre kívánnánk törekedni, kezünkbe kellene venni egy pszichológiai tankönyvet, és fejezetről fejezetre haladva illene egymás mellé tennünk az egyes pszichés jelenségeket és a hozzájuk kapcsolódó tulajdonságokat. Egy sajátosságot mindegyikkel kapcsolatban megfigyelhetnénk. Egyes tulajdonságok csak az ember valamelyik alkotó elemére, alkatrészére jellemzőek, mások egész személyiségére. Éles szemű lehet, akinek orvosilag tökéletes a látása (szemének), de az is, aki a jelenségek szövevényében meglátja a lényegét (személyiségének a tulajdonsága). Vannak *aktuális*, az adott időpontban érvényesülő tulajdonságok (pl. valaki most beteg, most ideges) és olyanok, amelyek az időtől általában *jellemzőek* (pl. beteg, ideges). A nevelés nem elégedhet meg aktuális tulajdonságok kialakításával, tartós, szilárd *jellemvonások* kell kimunkálnia a gyermekekben.

AZ EMBERI KAPCSOLATOK hétköznapi gyakorlatában a *szociális tulajdonságok* játsszák a vezérszólamot. Ha ezek nem alakulnak ki, előbb-utóbb a legerősebb kapcsolat is szétbomlik. Megemlítettük már a válások okai közt a pszichés tulajdonságokat, most nyomatékosan szükséges rámutatnunk, hogy házasságok, barátságok, munkatársi kapcsolatok szétbomlásában a szociális tulajdonságok hiánya vagy gyengesége döntő fontosságú. Önkritikusan állapíthatjuk meg, hogy ezeknek a tulajdonságoknak kialakítására az iskola nevelési programja sem fordít kellő gondot. Arról már beszélnünk sem lehet, hogy ebben ismerjük fel a tantervek egyik tantárgyközi (interdiszciplináris) meghatározó elvét. Enélkül pedig szólam marad csupán a nevelésközpontúság kinyilvánítása, a szólam mögött mozaikokká esik szét egyes tantárgyak nevelésre irányuló legkorszerűbbnek vélt oktatása is.

Pozitívak	Negatívak
közösségi, önzetlen szolgálatkész áldozatkész beilleszkedő figyelmes, tapintatos nyílt szívű és szavú	individualista, önző szolgalelkű, aláztos érzékenlen (mások iránt) bomlasztó, agresszív figyelmetlen, tapintatlan alattomos, hazudozó

Amikor az általános iskolák tanterve kísérletet tesz arra, hogy a nevelés programját is meghatározza, tulajdonképpen azokat a pozitív tulajdonságokat köti csokorba, amelyeket az eredményes nevelésnek a 6-14 éves gyermekekben szükséges

kialakítania. (L. Az ált. isk. nevelés és oktatás terve MM. 1981. 1-156. l., pl. *Legyen a tanuló nyitott, önálló, szorgalmas.*)

A szociális tulajdonságok kifejezik az emberek *önmagukhoz és más emberekhez fűződő viszonyát*, ennek a viszonynak viselkedésben kifejezésre jutó tartalmát, jellegét (pl. önző, áldozatkész, mogorva, barátságos), *magatartását* (pl. alamuszi, őszinte, pszichálódó), *világnézetét, műveltségét és erkölcsiségét*. Kiemelkedő szerepük van az ember minőségének objektivitásra törekvő megítélésében, mert pl. meghatározza vezetőnek és munkatársainak, tanárnak és diákjainak viszonyát is.

Van vezető, aki a demokratizmust két lépcsőben igyekszik megvalósítani. Előbb szolgálkú, nem kiemelkedő tehetségű, de nyüzsgő emberekkel veszi körül magát, azután már engedélyezi a véleménynyilvánítást is, mert biztos abban, hogy az ő „kádereinek” nincs önálló véleményük, de ha véletlenül van, s az nem egyezik az övével, úgysem fogják megfogalmazni. Gyakran országos értekezletekre is érvényes, hogy azokra nem a kérdés *szakértőit*, hanem a központi praekoncepció potenciális *egyetértőit* hívják meg. Ismét sajátos a tömegkommunikáció szerepe, amely manipulatív elhitetni kívánja, hogy vannak mindent jól és jobban tudó riporterek, műsorvezetők, felkért szakértő hozzászólók, akik *saját* nézeteiket szakvélemény, önmagukat pedig a legkiválóbb *szakértő* rangjára kívánják emelni. Így lesz egy pszichológus „a” pszichológussá, egy nyelvész „a” nyelvészé, egy riportter „a” szakértővé.

Szellemi kényelmünk a szociális tulajdonságokat is szereti nagyobb területre kivetíteni, nem veszi figyelembe, hogy ezek a tulajdonságok társas viszonyokban fejlődnek és alakulnak, s éppen ezért egyidejűleg különböző tartalmúak is lehetnek. Nem biztos, hogy valaki általános érvénnyel antipatikus csak azért, mert vannak, akik őt antipatikusnak tartják. Az ember számára még olyan megosztás is elképzelhető, hogy ugyanaz a személy *rokonszenves*, akinek egyes tulajdonságai a lehető *legellenszenvesebbek*. Sok pedagógus összetéveszti ezeket a határokat, és nem azokat tartja tehetőségeknek, akik valójában azok, hanem azokat, akiket ő személyi okokból (tetszés, hízelgés stb.) szubjektíve annak ítél. Ugyanez érvényes vezetőkre is. Nem könnyű feladat *partikuláris énünk*ből kilépni, de aki erre nem képes, ne merjen mások értékelésére, jellemzésére, osztályozására, minősítésére vállalkozni. Sok egyébként értékes pedagógus ezen a ponton bukik el, s így válik minden értéke, érdeme ellenére gyűlölt, de minimum utált figurává tanítványai szemében. Kudarca kétszeres kudarc, mert nem szakszerűtlenségből, a szakértelem vagy más lényeges pedagógiai tulajdonságok hiányából fakad, csupán egy szakmai hajszálon csúszik el: figyelmetlenségből nem gondol egy olyan törvényszerűsége, amelynek figyelmen kívül hagyása az emberi kapcsolatokban a legnemesebb törekvéseket is visszájukra fordíthatja.

Szociális tulajdonságaink lehetnek egyszerűek és *összetettek*. Ez utóbbiak önmagukban is több résztulajdonságot egyesítenek, mint pl. az udvariasság, a tapintat, az őszinteség, és több irányúak, mint pl. az igényesség, amelyek csak akkor sorolhatók a pozitív tulajdonságok sorába, ha egyszerre irányulnak *önmagunkra*, saját tevékenységünkre és teljesítményeinkre és *másoké*ra. Csak az az igényes tanár, aki tanítását is állandóan tökéletesíti, ezzel szemben, aki csak a tanulóktól követel, az követelődző, de igénytelen. Megkülönböztethetjük abból a szempontból is ezeket a tulajdonságokat, hogy egyesek egy-egy cselekvésből is levonhatók, másokhoz cselekvések sorozatára, a tettek összességére van szükség. Egy cselekvés lehet hősies, de még senkit sem avathat hőssé. Ehhez az szükséges, hogy az egyénre különböző helyzetben jellemző legyen a bátor helytállás.

Önéletrajzokban utólag nagyon sok ember avatja önmagát hőssé, holott a tettek elemzéséből kiderül, csak egyetlen vágy vezérelte őket: az átvészelés, a túlélés, a megúszás. Természetesen az erre való törekvés teremthet hősiessnek látszó helyzeteket, ezek azonban többnyire véletlenek, s ezért következik belőlük, hogy sok „ellenálló” úgy állt ellen, hogy nem csinált semmit. Jót se, rosszat se, csak sodródott valamerre.

A szociális tulajdonságok értékelésénél figyelembe kell venni, hogy képtelenség merev szétválasztásuk, mert ugyanazok a tulajdonságok hordozzák magukban jónak és rossznak a lehetőségeit. Jellemzőskor, minősítéskor fokozottan szükséges ügyelni erre, mert konkrét tartalmat csak akkor kapnak ezek a tulajdonságok, ha *más tulajdonsághoz* viszonyítjuk, vagy *megnyilvánulási szituációjukhoz* kapcsoljuk őket. Természetes következménye ez annak, hogy a tulajdonságok objektívek, csak fel- és elismerésük szubjektív (Egyesek álláspontja, ha nem figyelnek oda, nem kell tudomásul venniük!), de ez a felismerés majdnem minden esetben cselekvésekhez kötött. A viselkedés következetes megfigyelése nélkül sohasem állapíthatom meg senkiről, hogy barátságos vagy goromba-e, udvarias, tapintatos, áldozatkész vagy elviselhetetlenül faragatlan. Ezek a sajátosságok az okai, hogy a szociális tulajdonságok csoportosítására kísérletet sem teszünk, bár *a nevelési program* körvonalazza közülük azokat, amelyeknek a kialakítására a közösségi embert nevelő általános iskolában mindenkinek törekednie kell (vö. 1. kötet).

Óvakodnunk kell a gyermekek megítélésében a romantikus túlzásoktól. Hiába ugyanis, ha egyesekről kizárólag jót (angyalok), másokról csak rosszat (ördögök) vagyunk képesek mondani. Tanítványaink fejlődő személyiségek: erények és hibák ötvözetei. Hasznos lenne, ha túlértékelt (rendszerint sima modorú, tisztelettudó, otthoni környezetükből pozitív szociális tulajdonságokat magukkal hozó) tanítványaink hibáit is észrevennénk, és nem mennénk el érzéketlenül a „reménytelenek” erényei mellett. Ez már a pedagógus szociális tulajdonságainak függvénye, s ezért kétszeres jelentősége van. Egyrésztől nem igazi pedagógus, aki ezt a szociális tulajdonságot, az érzékenységet nem tudja elsajátítani. Másrésztől a gyermekek szociális tulajdonságainak fejlesztésében nem a nevelő szava, hanem *példája* hat; Makarenko szerint szorgalomra csak szorgalmas, tapintatra csak tapintatos, türelemre csak türelmes, erkölcsre csak erkölcsös ember nevelhet másokat, s ne várja el tanítványaitól emberi kapcsolataik igényességét, szocialista tartalmát, aki naponta az igénytelenséget, tartalmatlanságot példázza nekik.

HARGITAI MÁRIA
Tamási

A fiatalkori magatartás-zavarok, a bűnelkövetések megelőzése a gyakorló pedagógus és a hivatásos pártfogó szemével

„A valódi nevelő mindig a gyerek pártján áll. Abból indul ki, hogy a meglevő bajoknak, beilleszkedési nehézségeknek okai vannak, illetve voltak a gyerek előző életéveiben, körülményeiben, tehát voltaképpen ő a kárvallott, a megsérült áldozat.”

(Dr. György Júlia)

1. Tebetünk-e valamit?

Ötödik éve végzek hivatásos pártfogói munkát. Ezen idő alatt 384 gyermekkel (fiatallal) ismerkedtem meg, foglalkoztam, segítettem elő társadalmi beilleszkedésüket. Rajtuk keresztül több mint 300 családot ismertem meg. Ebből a munkából adódó

tapasztalatokat gondolom végig, nem a teljesség igényével, és nem is tudományos igényvel, de a nevelés gyakorlati oldaláról megközelítve.

Mit tehetünk mai társadalmi helyzetünkben mi pedagógusok a megelőzés terén azért, hogy csökkenjen a gyerekek veszélyeztetettsége, megtalálják helyüket a korcsoportjuknak megfelelő egészséges közösségükben? Értük szólok írásommal: a veszélyeztetett gyerekekért, akiknek genetikai, biológiai öröksége a szerint is változik, hogy mi milyen környezetet tudunk oktatási-nevelési intézményeinkben köréjük alakítani. Milyen kapcsolatok kiépítését tesszük számukra lehetővé, hogyan ellensúlyozzuk sokoldalú, pozitív kapcsolatrendszerekkel személyiségüket. Az effajta gyermektípus a napjainkra kialakult, de éppen a napjainkban változást ígérő nevelési-oktatási intézményeink munkájában nem találta meg a helyét. Ő ugyanis a családjában nemcsak sérült, de e modell beépül egyéniségébe is. Ha tudatosan szembe fordul is ezzel a modellel, akkor is ismétlődnek ebből generációkon át bizonyos tulajdonságok. Nem kicsi a feladatunk: indirekt munkánkkal generációkat segítő abban az értelemben, hogy a veszélyeztetett gyerekekben a negatív családi modellel szemben, az azokban megtalálható értékeket megtartva a gyerek számára, a gyerekekben belső elhatárolást építsünk ki.

A hibás családmodellben nincs biztosítva a gyerek számára az az etikai szokáscsoport, amelyre a nevelési-oktatási intézményekben folyó munkánk épül: pl. felelősségtudat, folyamatos munkavégzés, rendszeresség, munkaöröm, egymás segítése, beilleszkedés a közösségbe stb. A fent említett család nem ad olyan példát, akit a gyermek utánoszhat effajta szokásaiban, és ami segíti a közösségbe pozitív irányú beilleszkedését. A veszélyeztetett fiatal csak magát hozza a közösségbe, hibákkal terhelt. Nekünk kell megismerni, megszabadítani, felépíteni új személyiségét. Ezt érte tesszük, de csak vele lehet. „Lehetetlen sikeres nevelőmunkát végeznie annak, aki lélekben távol áll a gyermektől.” (György J.)

A megértés az első érzelmi kapcsolat a nevelő és a gyerek között. Ez a megértés nem azonosulást jelent a negatív magatartással, de az a gyerekeknek elemző, a kiutat megmutató.

Segíti a munkájában a nevelőt szakmai felkészültsége is. Fontos, hogy tudja konkrét gyerekekre lebontani, hogy az nemcsak testi, de társadalmi lény is: fizikai adottságai, érzelmi, akarati élete, emberi kapcsolatainak vannak.

A kapcsolat kiépítése után egy aktív várakozási álláspont szükséges: közzöljük azokat a követelményeket, amelyeket be kell a gyerekeknek tartania. Ez már a személyiség áthangolását indítja meg. A valóságban a veszélyeztetett gyerekeknek nehezen találjuk meg a feladatokat, életprogramokat. Következik ez abból is, hogy nehezebben ismerhető meg ezek személyisége. Ezért jelölünk számukra irreális feladatokat, célokat, melyeket nem tudnak teljesíteni. A kudarcélményekből születnek a dac, az agresszió, az iskolakerülés, vagyis az antiszociális magatartás csírái.

Úgy tapasztalom, hiányoznak a konkrét személyre szóló követelményrendszerek. Kellenek ezek a fiataloknak, mert útjelzők ezek. Nélkülük talajtalan a magatartásuk. A rendtartásban megkívánt tulajdonságokra komolyan, konkrétan, következetesen szoktatni kell a fiatalokat.

A gyenge képességű tanulóknak is kötelező az általános iskola elvégzése. Többnyire ezekből kerülnek ki a magatartásuk miatt veszélyeztetett tanulók (fiatalok). A munka komplex értékének helyreállításával az iskolákban ezeknek a tanulóknak sikerélményt elsősorban a fizikai-technikai munka adna. Az e területen szerzett sikerélmények megeremtenék helyüket, szocializálódásukat a közösségekben.

Szívleljük meg Thomas Mann gondolatát: „A gyermeki lélek éhezik folyton, ha

nem kap táplálékot, előbb a másikat tépi szét, aztán önmagát." Napjaink bizonyítják a lélek ilyen irányú leépülését gyarapodó példákkal. Adjunk munkát a gyerekeknek, konkrét, személyre szólót, korának megfelelő. Értékeljük is, de belső törvényei alapjára is figyelemmel, hogy az számukra megnyugtató legyen, önismeretüket segítő. Mindez megtartja a gyermeket (fiatal) a közösségben úgy, hogy pozitívan motiválja őket az ottani életre.

Ilyen irányú nevelői magatartással nagymértékben csökkenthetnénk az iskolakerülést, az általános iskolát be nem fejezettek számát, a magatartási veszélyeztetettségét. Számos esetünk bizonyítja, hogy a gyermekvédő munkában a megelőzés egyik alapvető pedagógiai munkája ez. Ha ez következetes, megvalósulhat az „érte-vele”. Erdemes? – mondhatják többen; naivság a mi világunkban ezekről így beszélni...

Egy megtörtént esettel zárom e gondolataim: ma kiváló tanárként igazgató és 1 művész, 2 vezető állású fiú édesanyja az, aki egy icipici falu utolsó házából, nagyon veszélyeztetett környezetből indult útnak. Az akkori pedagógusainak köszöni életének alakulását. Tanulmányi eredménye kezdetben, kisiskolás korában közepes is volt.

2. Megelőzés

Az időben végzett megelőzés fiatalokat menthet meg lézengéstől, zülléstől, önma-guk és a társadalom számára. Személyiségük áthangolásával csökkenthetjük veszélyeztetettségüket a hivatásos és társadalmi pártfogók, valamint a gyermekvédelmi felelősök segítségével.

A megelőzést én két csoportra tagolom a gyakorlat szempontjából:

I. Intézkedéseken belüli megelőzés (gyámhatóságokon keresztül). II. Intézkedéseken kívüli megelőzés (egészségügyi szolgáltatások, nevelő-oktató intézetben folyó nevelőmunka). A két csoport más-más utakon, egymás munkáját kiegészítve, erősítve közös célért dolgozik: a gyermekért.

Nem céloz az I. csoport intézkedéseinek részletes ismertetése, mert az oktatási intézményekben 1976 óta működő iskolai, óvodai gyermekvédelmi felelősök továbbképzésen megismerték azokat. Tőlük, valamint a járásokban, városokban működő hivatásos pártfogóktól mindenkor felvilágosítást kaphatnak a nevelők. Az intézkedésekkel végzett megelőzés néhány eredménye:

1. Magyarországon először a világon – és egyedülállóan – a rendszeres nevelési segéllyel megvalósult az arra rászoruló, tartós anyagi támogatást igénylő, gyermeküket egyébként gondosan nevelő szülők folyamatos anyagi segítése.

2. EErősödik a társadalmi jelzőszolgálat a veszélyeztetett gyerekekről: SZM-tagok, HNF-, VK aktívák, gyermekvédelmi felelősökön, valamint a védőnőkön keresztül. Azonban nem eléggé kiaknázott a tanácsstagok ilyen jellegű munkája.

3. Fejlődő a gyámhatóságoknál a nevelés központúság: a szülőket figyelmeztetik nevelési hiányosságaira, azok következményeire. Gyermeknevelésükre vonatkozóan magatartási szabályokra kötelezik őket.

4. A bűncselekményt elkövetett gyerekekkel a kötelező eljárások időtényezője javult.

Gondok:

1. Az igazolatlanul mulasztó tanulók szüleivel szemben indokolatlanul nagy a tolerancia. Ezért is gyűrűződik tovább mind nagyobb hullámokban ez a jelenség. Két relációban veszélyes ez többek között: nőveli az alacsony iskolázottságú fiatalok számát. Ezekből kerül ki részben a jövő munkásosztálya.

Hatóságilag „besegít” a felelőtlen életmódba, sőt annak továbbtenyésztéséhez is segít. Az 1979-ben megjelent új Btk. a szülőket bűnelkövetőnek tekinti nemcsak

akkor, ha súlyosan veszélyeztetik gyermekeik testi-szellemi fejlődését, hanem akkor is, ha szülői magatartásukban súlyos kötelességszegők.

2. A gyámhatóságok a munkahelyek segítségét ritkán kérik a szülők gyermekneveléséhez a kiskorúak megelőző védelmében. Azért, mert próbálkozásaikra nem kapnak elég segítséget. (Termelésközpontú.)

3. A legutóbbi tanácsvlasztások után a vb-n belül új csoportosításban kapott helyet az ifjúságvédelmi munka. Csökkent intenzitású lett, reméljük átmenetileg. Az átcsoportosítás célja ui. nem ez, hanem a komplexitás (új helye: általában az egészségügyi, szociálpolitikai bizottság).

Távol áll tőlem leszűkíteni a megelőzést a gyámhatóságokra és a pedagógusokra. Nagyon is összetett társadalompolitikai, szociológiai, pszichológiai és mind jobban orvosi feladat is mindez a gazdaságpolitika mellett.

Mégis, két nézőpontból a pedagógusok munkájára apellálok:

1. Családja után velük van legtöbbet a gyerek, miután tanköt. törvényünk kimondja: ha előbb nem végzi el a tanuló az ált. iskolát, 16 évig kötelezővé teszi az iskolába járást.

2. A magatartási veszélyeztetettség növekvő számot mutató. Az eddigi pártfogói munkám során megismert fiatalok közül lényegesen alacsonyabb százaléku lett volna a veszélyeztetettség, bűnelkövetés, ha időben konkrét segítséget kapnak.

3. Kik, mikor segíthetnek a megelőzésben?

Az orvosoké és védőnőké az első lehetőség a segítségadásban. Ők a terhesség alatt a család genetikai viszonyait is megismerik. A jelenlegi vizsgálati módszerekkel élve, az individuum tiszteltben tartása mellett, és azt felkészítve, az anyát el kellene juttatni oda, hogy tudja: eljövendő gyermeke testi, szellemi épsége nem biztosított, sőt veszélyeztetett, éppen ő általa, ha megszüli. Ezzel a tétével maga az anya akadályozza az illeten megszült gyermekének egyéni boldogságát, de a társadalom terhét is növeli az egészséges gyermekeknek való juttatások rovására. Növeli tétével az állam által fenntartott szoc. egészségügyi intézetek kiadásait.

A megszületett beteg gyermekek egészségügyi gondozását, gyógyítását is az orvosok, védőnők segítik. A súlyosabb sérülésses gyerekek születéskor nyilvántartásba kerülnek, a kevésbé súlyosak nem. Pl.: az enyhe debil, közép súlyos debil stb. A védőnők kiszűrik azokat a családokat, amelyek a szülők nevelésével sem válnak alkalmassá a gyermek gondozására, nevelésére. Ők az elsők, akik a szülők számára kérhetnek segítséget gyámhatóságtól, orvostól. Jó, ha e családokban ők vállalják a társadalmi pártfogást. Eredménytelenség esetén hatékonyabb intézkedést kérhetnek a gyámhatóságtól. (Intézeti elhelyezést, állami gondozást stb.)

A bölcsődei intézményben folytatódik a pszichológiai-teszt megfigyelés, kiszűrés. Sajnos, a megfelelő gondozónői hálózat hiányzik.

Az óvónők a megelőzés harmadik bástyái. Sok helyen folyamatos és kölcsönös információkon alapul az óvónők és védőnők kapcsolata. A gyermekek fejlődését, a család életét figyelemmel kísérik, a különböző szűrések megvalósulnak. Nem egyforma intenzitású azonban e munka, kivétel a kötelező iskolaérettségi vizsgálat. Vannak betegségek, amelyek óvodáskorban jelentkeznek kifejtett tünetekkel. Ezek kiszűrése az óvónők feladata, ugyanis az óvodai munka már intellektualitást tételez fel a gyerekekben, ugyanúgy, mint az iskola.

4. Együtt gondoljuk végig legelemibb tennivalóinkat!

Minden új gyerek esetében jó ha tisztázzuk: egészségesen fejlett vagy fejlődésben megzavart gyermekkel lesz-e dolgunk. Ezt egy jól szerkesztett játékos lappal

kicsiknél, kérdőlappal nagyoknál felmérhetjük, ahol a tanuló tudtán kívül jelzi számkra azokat az anyagi, egészségügyi, kulturális és szociális mutatókat, amelyek fejlődését zavarhatják. Értékelés után a veszélyeztetettekről adatlapot készítünk. Ezen feltüntetjük a veszélyeztetettség okát:

környezeti: pl. rossz lakás;
erkölcsi: pl. alkoholista szülők, rendszeres veszekedések, verekedések, csavargó vagy bűnöző szülők;
magatartási: túlkorosság, antiszocialitás, szorongásos félelem;
egészségügyi: szülő vagy gyermek tartós betegsége;
anyagi: átmeneti vagy tartós anyagi szűkösség.

Ezeken a lapokon rögzítünk mindent, ami a megelőzést szolgálja. Pl.: kollégiumi elhelyezés, szülő alkoholelvonó kezelésre javaslata, nevelési tanácsadó javaslatai, gyámügyi, rendőrségi intézkedések vagy azok kérése. Pl.: védő-óvó intézkedés stb.

A pedagógus, ha valami nyugtalanítót észlel a veszélyeztetett tanuló körül, érdeklődik a gyerektől. Ha szükséges, a kapott információt átadja az osztályban tanító nevelőknek, valamint a gyermekvédelmi felelősnek. (Pl.: az éjjel garázdaság volt, az apa vagy az anya elhagyta a családot, vagy beteg a gyerek, mert megverték stb.)

Indokolt esetben, ha valami kideríthetetlen, a gyermekvédelmi felelőssel vagy egyedül családlátogatást végeznek. Felkészülnek a gyermek érdekében szükségessé vált tanácsadásra. A segítő szándékról más vonatkozásban is meggyőzik a szülőket.

A jó „nevelővénás” nevelő a szülői házba lépve pillanatok alatt felméri az anyagi, szociális hátteret: felszereltség, rend, rendszer, tisztaság, légkör. Magában tanácsadásra realizálja a látott negatívumokat. Sajnos, nem ritka nevelői magatartás a házba belépve a ténymegállapító, a kritizáló. Ne feledjük: a veszélyeztetettséget okozó szülők nem tudnak máshogy élni! Legtöbbjük sérült vagy torzult személyiség. Nekünk az a célunk, ha ez a szülő a nevelésben társunk nem lehet, legalább ellenséggé ne tegyük, mert az további sérülést okoz a veszélyeztetett gyerek személyiségében, nehezítve munkánkat. Elidegenítheti még jobban a gyereket az iskolától, tőlünk. Hasznos, ha derűsen lépünk az akármilyen lakásba, az életük iránti érdeklődéssel. A tanuló jó tulajdonságaival kezdjük a beszélgetést. Majd közöljük a gyerekekkel kapcsolatos észrevételeinket. Befejezzük a konkrét tanácsokkal. Pl. másnapra a tiszta ruhát este kell előkészíteni a gyerekeknek; a táskák tartalma mi legyen; a sok vagy semmi zsebpénz hátrányai stb.

A környezeti veszélyeztetettekkel fontos a kellő időben kért hatósági intézkedés. Kisgyermek korban főleg eredményre vezethet a szülők figyelmeztetése szülői kötelességükre, nevelési tevékenységükre. A gyermek nevelésében adott segítség pártfogó útján, valamint annak folyamatossága, amíg javul vagy megszűnik a veszélyhelyzet.

Megelőzés a környezeti veszélyeztetetteknel a hétközi kollégiumban való elhelyezése a gyerekeknek.

Az anyagi veszélyhelyzet elhárítása a legkönnyebb: a tanács szociális alapjából fedezett ingyenes vagy kedvezményes térítésű napközis étkeztetése a gyerekeknek, napközibe, kollégiumba elhelyezése, rendszeres nevelési segély, egyszeri gyámügyi segély. (Ez utóbbi 500–1500 Ft-ig terjedhet évente 1–1 családnál 1–2 alkalommal.)

Növekvő gond a magatartási veszélyeztetettség. Az ilyen tanuló tulajdonképpen magatartás-zavarral küzdő. Győzödünk meg mindenekelőtt: gyógyítási probléma van-e, vagy nevelési. A gyógyítási probléma az egészségileg veszélyeztetett gyereknél jelentkezik. Itt a helyhiányok miatt kimaradó szellemi fogyatékosokról kell szólnom, segítségül hívva Németh Lászlót: „A helyzet, amelyben vagyunk nem véletlen: a világ szorította körénk.” Tehát meg kell találnunk ebben a helyzetben is a megoldást, ha gyógyítani nem tudjuk, ne sérüljön tovább, de ne zavarja az egészséges környezetet

sem, amelyben helyhiány miatt marad. A beteg gyermek fogadására fel kell készíteni a közösséget. A beteg gyermeknek pedig az oktatáspolitikánk által előírt -, állapotának és helyzetének megfelelő képzést, foglalkozást lélekkel kell végezni. Ugyanis a foglalkozásoknál nemcsak az ismeretek elsajátítására kell gondolnunk. A számunkra és a köztünk elviselhető életre, az általuk elvégezhető munkára is segítséget kell adnunk. Ugyanakkor a családot is fel kell készíteni arra, hogy ez a gyerek megtalálja helyét ott. Mindehhez természetesen gyógypedagógus kellene. Sajnos, az objektív valóság az, hogy nincs elég, és e problémát is nekünk kell megoldani. Ellenkező esetben ugyanis károsodik az egészséges közösség munkája a beteg gyerek jelenlététől, de pszichésen tovább sérül a beteg gyerek is. Ugyanakkor a nevelő munkája is eredménytelenné válik.

Napjainkban az egészséges és beteg gyereknek egyaránt legnagyobb szüksége az alapos ismeretszerzés mellett az okos, jó, megértő gyermekszertetre van, hogy a pszichológusaink jelezte „érzelmi ellátatlanságuk”-at legalább kissé oldja az iskolai légkör. Sajnos, jelenleg inkább a szorongásukat fokozza a tanulóknak az ismereteket elsajátító munkájukban. A fenti ellátatlanság túlmozgásokban jut kifejezésre. A gyerekek belső motivációinak felderítése nélkül az ilyen gyereket könnyen rossznak minősítjük. Itt kell említést tennem a pedagógiai irodalomban is jelzett ténymegállapító gondolkodásmódról. Megállapítjuk: ez a gyerek ilyen, olyan, meg azt, hogy többre nincs időnk. Ez utóbbi valóban kevés ahhoz, amennyi a komplex, integrált oktató-nevelő munkához kellene. Mégis a pedagógiailag negatív szemléletből adódnak olyan esetek, hogy a veszélyeztetett gyerekek tudásában, viselkedésében alig látszik meg, hogy 8-11 évig jártak iskolába.

5. Út az antiszociális magatartáshoz?

Jó, ha tudjuk, a felnőttkori antiszociális magatartás hosszú folyamat, okok lánccolatán nyugvó, és általában korai gyermekkorban kezdődött. A tartós magatartászavarokat mutató gyerekből bűnelkövető lehet. Ha időben felismerjük azt, ha kedvező külső körülményeket teremtünk, bennük érzelmi áthangolás következik be, és ez fejlődésüket normális kerékvágásba terelheti.

Mi váltja ki az okokat?

- Korai „tárgyelvesztés”: kisgyermeknél az anya, annak távolléte, a vele való pozitív kapcsolat zavara (pl. állami gondozott gyereknél).

- Külvilágtól való érzelmi elszakadás: ezzel kapcsolatban érdeklődése elsorvadhat, szellemi fejlődése lelassul, érzelmileg beszűkül, mások érdekei iránt teljes a közöny.

- A szülők által képviselt eszmék, erkölcsi normák nem kerülnek be a személyiségépítésbe, vagy gyengék az ösztönélet megfékezésére, az agresszív magatartás megfékezésére.

Mindezek az erkölcsi struktúra gyengeségéhez vezetnek, mert a „tudatos én”-t megzavaró két fontos funkció dominál. A diszkrimináló funkció: a szubjektív világa nem határolódik el élesen a gyerekek az objektív külvilágtól; ez megzavarja az összes szellemi folyamatait. Kitalált történeteket mesél, melyekről azt hiszi, valóban megtörténtek vele (konfabulál). A fantasztikus hazudozások, csak az „én”-re beszűkült gondolkodási forma a jellemző erre a gyerekre, logikája hiányos, téves.

A szintetizáló funkció: elégtelen minőségű, a tudattalan felé lazulás jellemzői, gyengülnek érzelmi, erkölcsi struktúrái. A személyiség külső kerete még jobban megmarad.

Gondolatokat villantok fel az önálló életet kezdő állami gondozottak felől is: lány- és fiúotthonok kellenének, ahol mint dolgozó fiatalok megfelelő otthont alakít-

hatnának ki addig, amíg a saját otthon nem tudják megteremteni. Az albérlők házához hasonlóra gondolok. Hasonló problémákkal küzdenek a negatív családi környezettől elszakadni vágyók; a családjuktól távolabb munkát vállaló fiatalok. Rendkívül kevés a tartalmas életet segítő munkásszálló.

A körzetesítésből eredően kihasználatlan iskolák, a még teljesítőképességükben aktív pedagógusok (nyugdíjas) nem hozhatnának megoldást e téren?...

Tudom, milyen öröm az egészséges, okos, szép gyermekszemekben az oktatómunka közben a megértés fényének felragyogását látni. Tudom, milyen gyermekszépitő a rácsodálkozás a világ jelenségeire, az emberi tudás teremtő erejére (vagy a döbbenet ennek ellentétét érzékelve), az együttérzésük a szenvedőkkel. Örömeikre önfelelt kacagásuk, kamaszhahotáik a pedagógusmunka alkotó ereje. Kérem, hogy azokat, akiket testi vagy lelki egészségüktől felelőtlen, erkölcstelen vagy tudatlan emberek, szülők megfosztottak tartósan vagy átmenetileg: azokon mi, pedagógusok, a magunk területén és adottságainkon belül próbáljunk segíteni, hogy az ő szemükben is csillogjon a becsületes élet fénye. E lelkileg rokkantaknak is szól Garai Gábor szép gondolata:

„Teljes joguk van
embermódra élni,
joguk van játszani,
remélni, látni,
tanulni, emlékezni,
hinni, tenni.
Dicsőség annak,
aki pártjukon állt.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Hanák Katalin*: Társadalom és gyermekvédelem (Ak. K., 1978.)
A. G. Kovaljov: Személyiséglélektan (Tk. K., 1974)
Dr. György Júlia: A nehezen nevelhető gyermek (Med. K., 1978)
Dr. Czeizel Endre: Születésünk titkai (RTV-Minerva, 1981)
Dr. Huszár Tibor: Fiatalkorú bűnözők (Tk. K., 1964)
Pszichológiai tanulmányok X. (Ak. K., 1967)
Baj van a gyermekemmel (Gondolat, 1977. Szerk.: *F. Várkonyi Zs.*)
Mobás Livia: Találkozás önmagunkkal (M., 1979)
Családgondozási füzetek (1979)

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Az úttörőmozgalom tevékenységi formáinak felhasználása a pályaválasztási döntés előkészítése érdekében

A helyes pályaválasztási döntés előkészítése alapvető társadalompolitikai, ifjúságpolitikai feladat. A népgazdasági és az egyéni igények, elképzelések összhangjának megteremtése a tanulók személyiségfejlődésének tudatos irányítását teszi szükségessé.

A pályaválasztási döntés előkészítése csak akkor lehet eredményes, ha nem időszaki feladatnak tekintjük, hanem beépül a tanulók személyiségtulajdonságai fejlesztésének folyamatába. A személyiségtulajdonságok mindig az adottságok és a környe-

zeti hatások (elsősorban a nevelés) dinamikus eredményei. Ezért valamennyi nevelési lehetőséget – így az úttörőmozgalom sajátos tevékenységi formáit, módszereit is – fel kell használnunk a tanulók pályaválasztási döntésének előkészítése, optimalizálása érdekében.

A pályaaorientáció során minden társadalmilag fontos tevékenységet – életpályát, munkakört meg kell becsülnünk, társadalmi rangját egyenlőnek kell elismernünk. A szakmunkás tevékenysége éppúgy nélkülözhetetlen a társadalom számára, mint valamely adminisztrációs feladat elvégzése, a mérnöki munka vagy éppen a tudós alkotása. A maga nemében éppúgy lehet kiváló, alkotó tehetséget tanúsító az egyik, mint a másik. Az embereket képességeik – még az átlagon felüli tehetségek vonatkozásában is – nem egyetlen életpályára, nem egyetlen munkakörre teszik alkalmassá. Ha csak egyetlen pályatávlatra koncentrálunk, a becsapottság érzését keltjük a tanulóknak minden olyan esetben, amikor a tanácsolt pályára előkészítő iskolába nem sikerül bejutniuk vagy a javasolt munkakörbe elhelyezkedniük. Éppen ezért fontos, hogy a tanulmányi, pályaválasztási orientációs munka mindig több tanulmányi lehetőségre, több életpályára, munkakörre késztesse egy-egy tanuló vonatkozásában is.

Az úttörő-közösségekben a mozgalmi munka sajátos módszereit kihasználva segíthetjük a tanulókat abban, hogy pályaválasztásuk a társadalom számára hasznos, az egyén számára pedig eredményes és szerencsés legyen. Ennek alapvető feltételei: a megfelelő pályaismeret (az egyes foglalkozások tényleges megismerése, a kérdéses pályán való helytálláshoz szükséges pszichikus és egyéb képességek felismerése); a pályaismerettel összehangolt önismeret (az eredményes pályaválasztás szempontjából fontos személyiségvonások, adottságok, képességek egyéni szintjének tudatosulása); a pályairány megfelelő időpontban történő elhatározása. (Már az 5. osztályban sem koraiak a pályaválasztással kapcsolatos beszélgetések, mert a helyes pályaválasztási döntés csak tudatos és folyamatos felkészülés eredménye lehet. Nem lebecsülendő tényező, hogy a pályairány tudata emeli az oktató-nevelő munka hatékonyságát, céltudatosabb tanulói tevékenységre ösztönöz, segíti a jellemfejlődést.) Ezek a feltételek csak az általános iskola és az úttörőcsapat összehangolt, céltudatos és folyamatos nevelő munkájával valósulhatnak meg. A feladatok összehangolásának személyi feltételei biztosítottak, hiszen a rajvezetők egyben osztályfőnökök is, és az osztályfőnökök nyilván szaktanárok is.

A tanulókat lényegében három alapvető tevékenységi terület felé orientálhatjuk: elméleti, műszaki és fizikai-gyakorlati tevékenység felé. A középfokú képzési irányok: gimnáziumi, szakközépiskolai, illetve a szakmunkásképzés fő tendenciájukban meg is felelnek ennek. A termelés és a szolgáltatás fejlődése kisebb-nagyobb mértékben csökkenti a tevékenységi területek közötti határokat, de az biztos, hogy még sokáig lesznek köztük kisebb-nagyobb különbségek. Fennáll ez a képzési irányok vonatkozásában is. A szakképzés fokozatainak közeledése, a gimnáziumi képzés fakultatív jellegének kialakítása mind ezt jelzi. Az a tanuló, aki gimnáziumba szándékozik továbbtanulni, abban dönt, hogy elsősorban szellemi erőfeszítésekre vállalkozik a középiskolában, és szélesen értelmezett általános műveltség szerzésére törekszik. Arról viszont még nem kell döntenie, hogy milyen pályairányt választ, mert a gimnázium első két osztályában kapott segítség felhasználásával a döntés a II. évfolyam végére tolódik el. Sőt még ezután is lehetősége van a változtatásra, mert a gimnáziumi fakultatív rendszer olyan, hogy minimálisan egy elméleti tantárgyat mindenki tanul a fakultatív részben.

Ezért a szakirányú középfokú képzést (szakközépiskola, szakmunkásképző) választó tanulók pályaválasztási döntésének megfelelő előkészítése az igazán alapvető mozgalmi feladat, hiszen egyrészt a jövő munkásosztályának tagjairól, másrészt – miként a statisztikák mutatják – nagyrészt a jelenlegi munkásosztály tagjainak gyermekeiről van szó.

Az úttörőmozgalom tevékenységi formáinak jelentős szerepe van – az iskola mellett – a pályaválasztási döntés előkészítése, optimalizálása területén. Az úttörőcsapat céltudatosan meghatározott követelményrendszere, sajátos nevelési módszerei, eszközei lehetővé teszik, hogy összekapcsoljuk a gondolkodást, a munkát és az életkori sajátosságokat figyelembe vevő játékot azzal a törekvéssel, hogy a rendelkezésre álló gazdag választékból a gyermekek a nekik legmegfelelőbb pályát válasszák. Az összefüggő tevékenységrendszerből a szakköri munka szerepének, az önkiszolgáló tevékenység hatásának, az iskolán kívüli kapcsolatok kihasználásának, a közösségi rendezvények felhasználásának lehetőségei köré csoportosítjuk a „pályára nevelésre” vonatkozó tapasztalataink azon részét, amelyeket a terjedelmi megkötések lehetővé tesznek (megjegyezve, hogy ezt nem tekintjük fontossági sorrendnek).

Szakköri munka

Napjainkban már természetes az az igény, hogy a szakkörök az ismeretnyújtáson, a tanulók érdeklődésének kielégítésén, szabad idejük helyes felhasználásának irányításán kívül személyiségük alakításában, érdeklődésük fejlesztésében, az optimális életpálya megválasztásának segítségével is vállaljanak szerepet.

A szakköri foglalkozásokon biztosítható légréteg, azok kötetlen hangulata komoly befolyásoló tényezője lehet a résztvevők aktív, tevékeny, közösségi emberré formálásának. A szakkörökön lehetőség van az iskolai oktatás nyújtotta ismeretek szélesítésére, átrendszerezésére, a tanulók elméleti és gyakorlati készségeinek bővítésére. Nyugodtan állíthatjuk, hogy a szakorai tevékenységet akkor is segíti a szakkörök többsége, ha tartalmában nem kapcsolódik szorosan a tárgyhoz. A főként manuális készséget igénylő szakkörök tagjai is gyakran kedvet kapnak az elméleti munkához is. Ez különösen igaz akkor, ha a szakköri nevelőmunka során sikerül biztosítani az aktív, felfedezéseken alapuló ismeretszerzést. Az „önkifejezés” lehetősége nyilván nemcsak az intellektuális képességek fejlesztését, hanem a gyakorlati tehetség különböző formáinak fejlesztését is biztosíthatja. A szakkörökön felismerhetők, fejleszthetők a manuális-gyakorlati munka különböző területein, a technikai-szerkesztő tevékenységben, a közösségi munka kiváló szervezésében, a társakkal való együttműködésben megmutatkozó adottságok, képességek. Így lehetőség nyílik a pályaválasztás szempontjából fontos szakirányú érdeklődés és az egyéni képességek tudatosítására, érdeklődésük megfelelő irányba történő terelésére, képességeik fejlesztésére.

Nyilván a szakkörön résztvevő tanulóknál nemcsak a szakkör tevékenységi területével kapcsolatos pályairányok megkövetelte adottságok, képességek, tulajdonságok megléte derülhet ki. Egyes pályák választásához, egyes munkakörök betöltésében elengedhetetlenül szükséges adottságok hiányának felismerése is komoly eredmény, mert így megelőzhető a hibás pályaválasztás. Ha egy tanuló a szakkörön döbben rá, hogy pályaelképzelése nem nyugszik valóság alapokon, nem rendelkezik például a szóban forgó szakmához szükséges kezűgyelességgel, pontosság igényével, kitarással stb., attól még tovább dolgozhat a szakkörben, de nem táplál illúziókat ezen pályairány vonatkozásában. Egy szakkör munkája akkor sem eredménytelen, ha csak egy tanuló készített a szakkör jellegének megfelelő pálya választására. Hasznos tagjai lehetnek a társadalomnak akkor is, ha a szakkörben szerzett tudásukat nem majdani szakmájuk, élethivatásuk gyakorlásánál alkalmazzák.

A jól működő szakkör – a pályairánytól függetlenül – biztosítja tagjainak az alkotás örömét – sőt nemegyszer itt ismerkednek meg vele –, és ezzel okvetlenül hozzájárul a pályaválasztás szempontjából alapvető adottságaik feltárásán kívül személyiségük fejlesztéséhez, olyan életpályára irányításukhoz, amelyen maguk és a társadalom érdekében képességeiket leginkább hasznosíthatják.

Önkiszolgáló tevékenységek

A sikeres pályaválasztás szempontjából alapvető motiváló tényező az úttörőmozgalom azon törekvése, hogy a tanulók tevékenysége a társadalmi hasznosság élményével járjon. Ez realizálódhat a tanulóknak kis közösségeik érdekében, kisebb közösségeknek a nagyobb közösség érdekében vagy éppen a közösségnek az egyén érdekében történő tevékenységében. A közösségi és egyéni érdekek összhangjának kibontakozásához a tanulóknak nap mint nap át kell élniük, tapasztalniuk kell az egyéni tettek közösségi hasznosságának, a közösség tetteinek egyre bővülő körben realizálódó, társadalmi hasznosságának élményét.

Az iskolatej, péksütemény értékesítésétől, a karbantartó brigádban történő barkácsoláson át, a csapatrádió működtetéséig számtalan önkiszolgáló tevékenységbe vonhatók be a tanulók. Egy-egy tevékenységforma több-kevesebb pályairány előkészítésén túl lehetőséget biztosít a közösségi viszonyok bonyolult rendszerének megismerésére, átélésére, e viszonyok alakítására, fejlesztésére. Például az *iskolai ügyeletet ellátó órs* (esetleg raj vagy csoport) munkájában való részvételt a pályavá-

lasztás előkészítéséhez a felelősségtudat, a megbízhatóság kialakításával, erősítésével, a szervező készség fejlesztésével, a kölcsönös alá- és fölérendeltség átélésének biztosításával járulhat hozzá. Az úttörőtanács által meghatározott időre megbízott (heti vagy ciklusonkénti, esetleg havi váltással működő) ügyeltesek az úttörőcsapat előtt értékelik (csapatrádió, faliújság) a közösségek, az egyének magatartását, de természetesen az úttörőtanács is értékeli az ügyeltesek munkáját.

Hasznos (sokszor hiánypótló) önkiszolgáló tevékenységet végezhetnek a tanulók a *karbantartó brigádokban*. A táblák átfestése, a záruk javítása, a dekorációs anyagok, függönyök felszerelése, a padcsavarok rögzítése, a különböző használati és szemléltető eszközök javítása a legkülönbözőbb szakmák megismerésével szolgálja a pályaválasztás előkészítését. A karbantartó brigád szerzteágazó feladatai próbára teszik a tanulók ügyességét, találékonyságát, fejlesztik manuális képességeiket, technikai érzéküket, munkaszervezési készségeiket. Célszerű, ha a tanulóknak (a balesetvédelmi és az anyagi értékek védelmének korlátozó szempontjain túl) szabadságuk van a munkamódszerek megválasztásában, felelősségük a munka elvégzésének határidejéért és minőségéért.

Az örsök, a rajok egészségőreiből alakuló ifjúsági *vöröskeresztes csoport* is önkiszolgáló feladatot lát el. Ezek a tanulók ellenőrzik az osztálytermek, előadók, öltözők stb. tisztaságát, gondoskodnak az elsősegély-nyújtásról az iskolában, a kiránduláson, a táborozások alkalmából, az akadályversenyeken, a közös munkaakciók idején. Ez a tevékenység az egészségügyi pályairány megismerésén kívül erkölcsi nevelésükhöz is hozzájárul, például a segítőkészség, az emberségesség, a felelősségérzet vonatkozásában.

A tanulók munkára nevelésében, a társadalmi gyakorlat aktív megismerésében legnagyobb jelentősége a tanulók *termelőmunkájának* van. A jól szervezett, értelmes munka végzése a személyiség fejlesztésének fontos eszköze az akaraterő, a kitartás, a munkafegyelem, a felelősségtudat kialakítása, erősítése vonatkozásában. Megfelelő pedagógiai irányítással jó alkalom kínálkozik érdeklődésük irányítására, erősítésére, pályaismereteik bővítésére.

Az iskolai ifjúsági *könyvtár* működtetésében való részvétel, a műszaki vagy a fizikai-gyakorlati tevékenység felé orientálódó tanulók személyiségfejlődésében hiánypótló szerepet tölthet be. Az ismeretszerzés, a tanulási módszerének, technikájának fejlesztése az információ-források körének szélesítését is megkívánja. Pályairányuk bármely szintjét érik el ezek a tanulók, abban biztosak lehetünk, hogy nem lesznek egykőnyvű emberek.

A pályaválasztás szempontjából az önkiszolgáló tevékenység sajátos területének tekinthetjük a *csapatrádió műsorainak* szerkesztésében közvetítésében, az iskolaiújság írásában, szerkesztésében, a faliújság gondozásában történő közreműködést. Egyrészt intellektuális tevékenységformákkal (írói, szerkesztői, előadói) ismerkedhetnek, illetve műszaki (csapatrádió műsorainak közvetítéséhez szükséges technikai feltételek biztosítása), dekorációs (faliújságok) tevékenységük során pályaválasztásukat megkönnyítő adottságaik derülhetnek ki, készségeik fejlődhetnek. Másrészt a faliújságok, a csapatrádió, az iskolaiújság információhordozó szerepének kihasználása alapvető jelentőségű valamennyi tanuló pályaválasztásának előkészítésében.

A tanulók életkori sajátosságait és a helyi lehetőségeket figyelembe véve nagyon sokrétű lehet ez a tevékenység. A pályaválasztás iránti figyelem ébrentartásától, a pályairányok, foglalkozások ismertetésétől az alaposabb önismeret kialakulásának elősegítéséig, pályaválasztással kapcsolatos akciók szervezeti kereteinek biztosításáig terjedően, igen széles körű ezen eszközök – faliújságok, csapatrádió, iskolaiújság – felhasználási lehetősége.

Iskolán kívüli kapcsolatok

A jól működő úttörőközösségek tevékenysége nemcsak előkészület az eljövendő életre, ezek a közösségek nem ragadnak meg a „pedagógiai jelenség” (Makarenko) szintjén, hanem a társadalmi élet teljes jogú közösségei is. Ez biztosítja ezen közösségek tagjainak a társadalmilag hasznos munkalehetőségeit és ezen keresztül a társadalom életének, építőmunkájának minél mélyebb megismerését.

Ilyen tevékenység például az iskola, a lakóhely környezetének (utcák, terek, parkok) környezetvédelmi, természetvédelmi munkáiban való részvétel. Parkosításon, tisztántartáson, megóváson („védtetté nyilvánítjuk” akció) kívül tevékeny részt vállalhatnak sportpályák, játszóterek, járdák építésében, a műemlékek védelmében. Ezek a tevékenységek a társadalmilag hasznos munka élményének nevelő hatása mellett, sok munkafázis, munkafajta, szakma megismerésére biztosítanak lehetőséget.

A viszonylag zárt úttörőközösségek úgy válhatnak a társadalmi élet teljes jogú közösségeivé, ha tagjaiknak lehetősége van az ifjúság és a felnőttek társadalmi-munkahelyi közösségeinek közvetlen megfigyelésére, termelés, illetve működés közben is. A tapasztalatszerzés területei lehetnek az iskolalátogatások (szakközépiskolákban, szakmunkásképzőkben), az üzemlátogatások, társadalmi munkaakciók, a patronáló üzemmel közösen rendezett ünnepek, sportrendezvények, kirándulások.

Sajnos, az általános gyakorlat szerint az üzemlátogatások tervezése, tartalma, módszerei különbözőbb figyelmet nem kapnak. Így nem is csodálható, ha a ráfordított idő ellenére is hatástalanok

maradnak. Pedig nem vitatható, hogy egy szakmáról, annak gazdasági jelentőségéről, termékeiről, a szakmunkás munkatevékenységéről konkrétan és meggyőzőbben lehet beszélni az üzemben, mint a tanteremben. Természetesen nem elég a spontán hatásokra számítani. Ahhoz, hogy a látogatás beváltsa a hozzá fűzött reményeket: a tanulókat kísérő pedagógusnak, az üzemnek, a tanulóknak egyaránt felkészültnek kell lenniük. A jól előkészített üzemlátogatás alkalmat biztosít a tanulóknak arra, hogy megismerkedjenek:

- az üzem népgazdaságban betöltött szerepével, részlegeivel, azok kapcsolataival, jellegzetes berendezéseivel;
- az üzem termékszerkezetének megfelelő szakmák jelentőségével, munkafolyamataival, anyagaival, eszközeivel;
- az üzemben dolgozó kiváló szakmunkásokkal, tevékenységük jellemzőivel, véleményükkel;
- az üzemben megismert szakmáknak az iparban jelenleg elfoglalt helyével és perspektívájával.

Közösségi rendezvények

A szakköri munkának, az önkiszolgáló tevékenységnek, a patronáló üzem profiljának, a megszervezhető üzemlátogatások korlátozott számának megfelelő pályairányok még a legszerencsésebb esetben is csak töredékét teszik ki az összes választható pályának, foglalkozásnak. Ez érthető is, hiszen a foglalkozási nomenklatúra ötvezernél is több szakmát tartalmaz (Császár Naagy László: Szereposztás. Élet és Irodalom, 1981. július 11.). Ezért az úttörőmozgalom pályaválasztási munkájában a közösségi rendezvények biztosította lehetőségeket is ki kell használni.

A direkt tájékoztatási módszerek közé sorolható a szakmaismerető filmek megtekintése, pályaismerető fórum szervezése, pályaválasztási kiállítás megtekintése. Ezek esetleg részei lehetnek pályaválasztási napok, hetek, hónapok rendezvénysorozatának.

A direkt módszerekhez viszonyítva alaposabb felkészülést, elmélyültebb pályaválasztási tevékenységet feltételeznek a közvetett módszerek. Például egészen más szinten motiválja a pályaválasztási kiállítás azt a tanulót, aki csak megtekinti, és azt a tanulót aki részt vett a kiállításához szükséges anyag (információ, képek stb.), szerszámok, eszközök, termékek gyűjtésében, grafikonok rajzolásában, tablók készítésében.

A közvetett módszer egyik példája lehet, ha tapintatos nevelői irányítás hatására az együtténeklés örömet esetenként valamilyen munkavégzéssel, szakmával kapcsolatos dal éneklésével élíki át a tanulók. Szerepelnek ilyen dalok az általános iskola felső tagozatának ének-zene tananyagában is: Aratódal, Érik a szőlő, Kovácsok dala, Mikor gulyásbojtár voltam, Szánt a babám (5. oszt.), Munkások a jövő, Toborzó (6. oszt.), Sűrű csillag (7. oszt.), A fonó lányka, Bartók: Cipósütés, Hej, halászok (8. oszt.), de nyilván az iskola tananyagában nem szereplők is dalolhatók: A csetneki csikós itat a Tiszán, Bányász induló, Este van már, nyolc óra, Hej, Vargáné káposztát főz, Kovács vagyok, ifjú a lelkem, Megy a gőzös Kanizsára, Szódd a selymet, elvtárs stb.

A mozgalmi munkában alkalmazott nevelési módszerek lényegében az általános pedagógia részét képezik; elvukben, általános módszerekben azonosak is. Viszont a mozgalmi munka sajátos szervezeti adottságai a gyermeki életkori sajátosságok figyelembevételére esetenként kedvezőbb feltételeket biztosít, mint a tanórai tevékenység. Például a játék, mint tevékenység, a gyermeki aktivitás legtermészetesebb megnyilvánulása. Ezért van az úttörő szervezetben igen nagy jelentősége a játéknak. Hangulati elemei színezik a tevékenység tartalmát, vagy kiemelik azt. Univerzális eszköznek és formának tekinthetjük. Minden játéknak van valamilyen nevelő hatása. A szórakoztató játékok is hatnak a személyiségre, s többek között alapismereteket, reflexeket, bizonyos munkafogásokat, az egyéni és közös cselekvés normáit, mások teljesítményeinek megbecsülését segítik kialakítani.

A közvetett tájékoztatási módszerek közül legeredményesebben a játék használható fel, mert a mozgalmi tevékenység minden területén eszköz jellegű szerepet tölt be. A játékok a pályaismereti barkochbától, pályaismereti totótól, a komoly vetélkedőig terjedhetnek. Az úttörő-korosztály tagjai szeretik a vetélkedőket, mert ez egyszerre játékot és versenyt is jelent. Például néhány konkrét játék, vetélkedő ötlet:

- Adott betűvel vagy az abc sorrendjét követően szakmákat, foglalkozásokat kell mondaniuk a pártásoknak. Aki meghatározott időn belül nem tud új szakmákat, foglalkozást mondani az adott betűvel, az zálogot ad, vagy kiesik a játékból.

A résztvevőknek összekevert szótagokból megadott időre olyan szavakat kell alkotniuk, amelyek foglalkozásokat, szakmákat jelölnek. Például: ma - va - la - ki - fel - dob - ta - és - í - me - lett; ba - ka dász - gá - nár - tán - gép - ké - szí - os -cos - gyors - ló - ró - rós szol - tos - szőr - tó. Megoldva: balett-táncos, felszolgáló, gép- és gyorsíró, lakatos, marós, dobos, szörmekészítő, tanár, vadász.

- A résztvevőknek meghatározott időn belül megadott szakmákhoz mondaniuk kell egy-egy rokonszakmát. Például: húsfeldolgozó - molnár - sütő - cukorgyártó - élelmiszer-tartósító - tej-

termékgyártó; vagy: esztergályos – köszörős – marós – géplakatos – gépszerező – szerszámkészítő; vagy: fonalgyártó – műszövő – textilnyomó – fonó – szövő – hurkoló.

– A pájtásoknak egy-egy foglalkozáshoz a foglalkozásra jellemző cselekvést kifejező szót kell keresniük, vagy egy-egy igéhez a leghozzáillőbb foglalkozást kitalálniuk. Például: bádogos – forraszt; cukrász – süt; kovács – kalapál; kőműves – épít; mérnök – tervez; orvos – gyógyít; szabó – varr; szakács – főz; tanár – tanít.

– Foglalkozások, szerszámok, munkaeszközök csoportosítása, párosítása szintén felhasználható a tanulók pályaismeretének bővítésére. Például a szakmákat (ezek esetleg adottak lehetnek, de az is feladat lehet, hogy ki tud többet gyűjteni egy-egy kategóriából) a jellemző tevékenység szerint csoportosítva:

termelő: kőfaragó, öntő, szűcs, tímár;

szervező: anyagbeszerző, diszpécser, forgalomirányító, film-gyártásvezető;

tervező: közgazdász, mérnök, piackutató, tudós.

– Játékos feladat lehet foglalkozások és azokra jellemző tevékenységek párosítása. Például: optikai üvegcsiszoló – Különbéle, főleg üvegből készített gyűjtő- és szórólencsék, prizmák, ékek, hasábok, sík- és párhuzamos lemezek előállításában közben az üveg megmunkálásának szinte minden műveletét gyakorolja;

őtvös – Tevékenysége anyagalakító, alkotó, díszítő jellegű. Rendkívül aprólékos munkát kell végeznie az apró, miniatűr tárgyak készítésekor.

üvegcsiszoló – Minőségi öblös edények díszítését, száj- és aljcsiszolását, fényezését végzi.

üvegműves – cső vagy bot alakban levő nyersanyagból fúvással mintadarab, műszaki rajz vagy szabvány alapján készíti a munkadarabokat.

Ilyen egyszerű játékos gyakorlatokra épülhetnek a nehezebb, a bonyolultabb, a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő játékok, rejtvények, vetélkedők.

Mint már említettük: az úttörőfoglalkozások – közösségi rendezvények – legtöbbször lehetőséget van játékokra. Ezt okvetlenül ki kell használnunk, mert nem engedhetjük meg, hogy a tanulók pályaismerete, pályaválasztással kapcsolatos tapasztalata passzív tudás legyen. Ébren kell tartanunk érdeklődésüket, mozgátnunk kell képzeletüket, fantáziájukat.

Megkíséreltük az általános iskolai tanulók pályaválasztási döntésének előkészítése, optimalizálása érdekében az úttörőmozgalom tevékenységi formái kínálta lehetőségek közül – véleményünk szerint – a leglényegesebbeket kiemelni. Természetesen tudatában vagyunk annak, hogy az említett személyiségfejlesztési tevékenységek csak akkor lehetnek valóban eredményesek, ha nemcsak alkalmilag fordítjuk feléjük figyelmünket, hanem következetesen minden tevékenységi területen kihasználjuk a lehetőségeket. Ezért tartjuk szükségesnek megjegyezni, hogy miként az egyes tantárgyak szaktárgyi anyaga sem dolgozható fel tervezés nélkül, a pedagógus ötletességére épített „ad-hoc”-szerű munkával, úgy a pályára nevelési célok elérése sem lehetséges tervezés nélkül. Az egyes tevékenységi területek pályaorientáló, személyiségfejlesztő vonatkozásait nemcsak az adott terület, hanem az egész oktató-nevelő munka perspektívája szempontjából kell értékelnünk.

A szocializmus – sokan és sokszor elmondtuk, leírtuk már – történelmi mércével mérve minden eddiginél igazságosabb társadalom. De az egyén számára a történelmi igazságoknál fontosabb a maga igazsága, mert a maga korát csak egyszer élheti át. A társadalmi rend igazságát esetleg azon méri le, hogy speciális képességeinek felismeréséhez, kifejlődéséhez, ezeknek megfelelő életpályára kerüléséhez, milyen segítséget kapott. A szocialista társadalom deklarált elveinek érvényesüléséhez az is elengedhetetlenül hozzá tartozik, hogy a különböző munkakörök betöltése, az azokra felkészítő tanulmányok egyre kevésbé függenek a családi körülményektől, a szülők foglalkozásától és sokkal inkább a munkakörök betöltésére való alkalmasságtól. Ehhez az úttörőmozgalomban alkalmazható változatos nevelési módszerek, a mozgalom teremtette lehetőségek kihasználásával egyrészt az egyén szempontjából optimális pályairány-feltáráshoz, erre történő felkészülés segítéséhez, másrészt a pályaválasztással kapcsolatos esetleges hamis illúziók eloszlatásához szükséges feltételek több-kevesebb mértékben rendelkezésre állnak. Viszont fejleszthetők, ennél fogva fejlesztendők!

A család és az iskola a gyermekért

Társadalmi életünk előrehaladása azt igényli, hogy a felnövő nemzedékkel még mélyebb tartalmi kapcsolatot építsünk ki. Természetes, hogy a kapcsolat megvalósítása különböző szintereken történhet. Most elsősorban az iskolára, a családra és az ifjúsági mozgalomra gondolunk.

E rövid cikk keretében elsősorban az iskola és a család együttműködésével, kapcsolatrendszerével, tartalmi és szervezeti kereteivel kapcsolatban sorolunk fel néhány gondolatot.

Alapvető feladatunknak kell tekintenünk, hogy az ifjúság nevelése csak az iskola és a család harmonikus összefogásával, következetes együttműködésével és felelősségteljes munkájával valósítható meg. Napjainkban számos tanulmányban, könyvben olvashatunk az iskola és a család együttműködéséről, azonban előfordul még „egymásra mutogatás” is, a felelősség áthárítása. Különösen azokban az esetekben, amikor a gyermek nevelése problematikus. A családi körülmények miatt hátrányos helyzetben levő gyermekek felkarolása a társadalmi szervek és az iskola összefogását igényli.

A családdal kapcsolatos igényeket az MSZMP XII. kongresszusán egyértelműen meghatározták: „Társadalmunk legkisebb, de a jelen és a jövő szempontjából döntő jelentőségű közössége a család. Nagy a szerepe a szocialista életmód formálásában, a fiataloknak az életre való felkészítésében, a különböző nemzedékek összetartásában, a közösségi együttlét normáinak erősítésében. Stabilitása különösen fontos a gyermeknevelés szempontjából. Pártunk és államunk támogatja és védi a család intézményét.

Az új nemzedékről való gondoskodás, az ifjúság nevelése az egész társadalom ügye, melyben fontos szerepe van az iskolának és a munkahelynek, a fő felelősség azonban a családnak... Arra kell törekedni, hogy növekedjék a család szerepe a személyiség kialakításában és a szocialista életforma általánossá tételében.” (Az MSZMP XII. kongresszusa. Bp., 1980. Kossuth Kiadó, 86. o., 147. o.) A fenti megállapítás is igazolja azt, hogy a család milyen nagy mértékben felelős a gyermekek neveléséért, testi és szellemi képességeik fejlesztéséért. Az iskola e felelősségteljes munkában nem hagyhatja magára a családot. Mivel minden tevékenységével a gyermekek dinamikus fejlődését kell elősegítenie, az eredményes munka érdekében a családdal állandó kapcsolatot kell tartania. A gyermekek nevelése nem valósítható meg a család segítségével nélkül, de ez fordítottan is igaz: az iskola nélkül sem. Ez az egymásra utaltság szinte kényszeríti az iskolát és a családot arra, hogy *a gyermeknevelésben együttműködjön.*

Biztató és szép eredmények vannak ugyan, de még nem mondhatjuk el, hogy mindenhol kielégítő az iskola és a család összefogása. Különösen nem az a nevelés területén. Az összefogás főleg kisebb ügyekben jellemző. Ugyanakkor nem valósulhat meg a nevelés folyamata tartalmi és szervezeti kereteinek összehangolása. Nagyobb energiát kellene fordítani a közösségi nevelés fejlesztésére.

A jövő szempontjából egyre sürgetőbb együttes feladat, hogy az iskola és a család a gyerekeknek az igazi *értékeket* mutassa be, hogy a felnövő nemzedék képes legyen a szocialista társadalmi rendünkben is meglévő értékek megőrzésére és megvédésére. Ezért szükséges, hogy az iskola és a család az anyagi és szellemi értékek dialektikus összefüggéseit is feltárja a gyerekek előtt, hiszen csak ennek ismeretében lesznek képesek megfelelő értékítéletet kialakítani.

Nevelőmunkánkban azt is figyelemmel kell kísérni, hogy a gyermekek a családból az ott kialakult és elfogadott érzelmi, értelmi, erkölcsi és szokásbeli normákat magukkal hozzák az iskolába. Ugyanakkor az iskolában és az úttörőmozgalomban

újabb ismereteket szereznek; az iskola és a mozgalom nevelő hatása pozitívan módosíthatja ítéleteiket, értékrendjüket; ez visszahat, és erősítheti a család szocialista jellegű nevelő munkáját. (Az 1982–83-as úttörő év fő feladatai. Ságvári Endre Könyvszerkesztőség, 1982.)

Nem célunk most, hogy az iskola és a család együttműködési formáit felsoroljuk, hiszen ez a gyakorlati munka során alakul ki, és viszonylag megnyugtató tartalommal funkcionál. Természetesen akar még javítanivaló e területen is, de a módosítás lehetséges útját minden iskolának saját magának kell elemeznie, és azt követően a továbbhaladás feladatait megfogalmaznia. Ma arra van szükség, hogy az iskola és a család között *őszinte, nyílt, következetes* párbeszéd és együttes tevékenység alakuljon ki.

Ugyanakkor az iskolának segítenie kell abban a szülőket, hogy a gyermekek nevelését pedagógiailag is felkészültebben végezhessék. E munkában nagy segítséget jelentenek a Hazafias Népfront kiadványai, a TIT-előadássorozatok, a „Szülők akadémiaja” stb. Azon lehet és kell változtatni, hogy a pedagógiai előadásokat még több szülő látogassa, és az előadás utáni beszélgetésben, vitában részt is vegyenek. Véleményünk szerint ezt csak akkor lehet elérni, ha az iskola indítékokat ad a szülői munkaközösség vezetőségének, és a Hazafias Népfront helyi bizottságai is tudatosan ösztönzik a szülőket az előadásokon, vitákon való aktív részvételre. Olyan fórumot, lehetőséget kell teremteni, ahol a szülőnek lehetősége van gondjait, problémáit elmondani és tanácsot kérni gyermeke nevelésével kapcsolatban.

A munkát jól segítheti, ha a „Gyermeünk” c. folyóiratot még szélesebb körben vásárolják és olvassák. Tapasztalataink szerint e folyóirat által nyújtott lehetőségeket sem az iskola, sem a család nem használja fel. Célszerű lenne kerekasztal-beszélgetést szervezni a „Gyermeünk” c. folyóirat cikkei alapján, és a leírt esetek tanulmányait, ha lehet, a saját gyerekekre is alkalmazni.

Ha a jövőben még eredményesebb lehessen az iskola és a család együttműködése, ahhoz az is szükséges, hogy szélesebb körben mutassák be az iskola oktató-nevelő munkáját, a pedagógusok és a gyerekek együttműködését, és őszintén tárják fel az iskola kimagasló eredményeit és gyenge pontjait is. Ezekre az alkalmakra szervezni kell a szülőket. A szervezés azonban ne csak az ellenőrző könyvbe írt meghívást jelentse! Szükség van a személyes beszélgetésre is. Például a családlátogatás jó alkalom a szóbeli meghívásra. Nagyon fontos, hogy az iskola folyamatosan informálja a szülőket, de azt is igényelnie kell, hogy a szülők is rendszeresen érdeklődjenek – életkortól függetlenül – gyermekeik személyiségfejlődéséről. Ez ma még az együttműködés egyik nagy gondja. Nyilván nem várható gyors változás, de számos iskola példája igazolja, hogy nem szabad lemondanunk arról, hogy a társadalmi szervek segítségével és a munkahelyek támogatásával következetesen alakítsuk az iskola és a család együttműködését.

Természetesnek tekintjük, hogy mind a nevelési értekezleteken, mind a szülői értekezleteken szóba kerülnek az ötnapos munkahét problémái. Fontos, hogy a pedagógusok és a szülők egyaránt összegyűjtsék eddigi tapasztalataik alapján a megjegyzéseiket, észrevételeiket, és legalább *szóban* juttassák el az illetékesekhez; a tanácsok művelődési osztályaira, a HNF helyi bizottságaira, ill. ezek pedagógiai munkabizottságaihoz. Erre – véleményünk szerint – azért van szükség, hogy az irányító hatóságok széles körű információra tegyenek szert, és ezeket későbbi intézkedéseikben fel is használhassák.

Az ötnapos munkahét bevezetésekor az iskolának mozgósítani kell a szülőket a szabad idő kulturált eltöltésére, felhasználására. Vegyen részt minél több szülő gyermeke turisztikai programjában, a múzeumlátogatáson, a kirándulásokon. Erre a segít-

ségadásra, szülői kötelességre fel kell kérni a szülőket. Jó lenne azt látni, hogy szombat-vasárnap mind több szülő fogja gyermeke kezét, és egyre növekszik azoknak a száma is, akik a szomszédok, ismerősök gyerekeivel együttes programot szerveznek.

A szabadidős programok szervezésekor az iskoláknak igényelnie kell a közművelődési intézmények aktív részvételét.

A nevelési értekezlet lebonyolításához javasoljuk, hogy „A család és az iskola kapcsolata” témát a szülői munkaközösség a nevelési értekezlet előtt vitassa meg, és néhány pontban rögzítse az együttműködés fejlesztésének feladatait, elkülönítve azokat, amelyeket maguk szándékoznak megoldani, és azokat, amelyeknek a megvalósítását – mint szülők – az iskolától kérik. Az szmk által megfogalmazottakat az szmk-elnöknek kellene ismertetnie, majd ezt, az iskolának megvitatnia és határozatban is rögzíteni az együttes tevékenység fő feladatait. A szülői munkaközösség elnöke pedig lehetőleg minél több szülő véleményét tolmácsolja. Ennek érdekében célszerű osztály-szülői értekezleteket tartani. Itt kulcsszerepe van az osztály-tanítónak és az osztályfőnöknek.

Az iskola vezetőségének is sokoldalúan elemeznie kell az iskola és a család tartalmi és szervezeti együttműködését, fel kell tárnia és megjelölnie a legfontosabb helyi feladatokat, amelyeknek az szmk által megfogalmazottakhoz kapcsolódniuk kell.

Fontosnak tartjuk, hogy hivatalos intézkedés nélkül is évenként, más témához kapcsolódva térjenek vissza a család és az iskola együttműködésének helyzetére és aktuális feladataira. Várjuk a pedagógusok, szülők kezdeményezéseiről, tapasztalatairól szóló beszámolókat a folyóiratokban, a „Módszertani Közlemények”-ben is.

Néhány ajánlott irodalom a nevelési értekezletre való felkészüléshez:

Ajánlás az iskolai szülői munkaközösségeknek az 1982/83-as tanévre. Hazafias Népfront, Bp. 1982.

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. Oktatási Minisztérium, 1978.

Domokos Zsuzsa: A szülőket meg kell nyerni. Köznevelés, 1979., 39. 8. p.

Együttműködés az iskolán kívüli nevelési tényezőkkel. Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 5–8. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Bp. 1980., 293–295. p.

A Hazafias Népfront VII. kongresszusa 1981. március 14–15. HNF Országos Tanácsa, Bp. 1981., 188–189. p.

Kiss Albertné: Szülői értekezletek. Köznevelés, 1978. 5., 9. p.

Komlósi Sándor: Újabb vizsgálatok a családi nevelés tényezői köréből. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Bp. 1967., 255–288. p.

Kronstein Gábor: Iskola és család – együtt, egymás mellett vagy egymás nélkül? Valóság, 1979. 9., 36–43. p.

Kulcsár Kálmán: A család a mai szocialista társadalomban. Társadalmi Szemle, 1963. 12.

A Magyar Szocialista Munkáspárt XII. kongresszusa. Kossuth, Bp. 1980. 86., 147. p.

Makarenko: Szülők könyve. Bp., Új Magyar Kiadó, 242. p.

Az MSZMP KB 1982. április 7-i állásfoglalása. Népszabadság, 1982. április 9.

Schäffer Erzsébet: Az első szülői értekezlet. Gyermeink, 1978. 11.

Ortutay Zsuzsa: A család és az iskola együttműködése a nevelésben. A szülői munkaközösségek feladataihoz. Társadalmi Szemle, 1961. 5., 19–24. p.

Petrikás Árpád: Az iskola társadalompedagógiai funkciója. Iskola és környezet. Tankönyvkiadó, Bp. 1974., 5–14. p.

A változó család. Szerk.: Cseh-Szombathy László, Kossuth, Bp. 1980., 5–9. p.

Zrinszky László: A család és az iskola nevelése. A családi élet mai problémái. Tankönyvkiadó, Bp. 1980., 56–61. p.

ÚJ TANTERVEINK RŐL

DR. ALBERT SÁNDORNÉ-DR. KUBATOV JÁNOSNÉ
Baja

A szöveggrammatikai ismeretek alkalmazásának lehetőségei az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben

A tanítóképző főiskolákon az 1980/81-es tanévtől bevezetett új magyar nyelvi tanterv a IV. félévben kb. 12 órát szán az új nyelvészeti diszciplína, a *szövegtan* alapfogalmainak tisztázására, valamint a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazására: szövegelemzésekre, szövegalkotásokra. A stúdium legvégén újabb 8 óra áll rendelkezésre az ún. szintetizáló szövegelemzési gyakorlatokra. Ez utóbbi órák fontos feladata, hogy a hallgató számára útmutatást adjon arra vonatkozóan, mit tud hasznosítani az elsajátított elméletből az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés során. Főiskolai tankönyv és megfelelő szakirodalom híján igen sok múlik a leendő tanítók felkészültségén. Vajon tudnak-e élni a szövegelemzés hatékony módszereivel, sikerül-e egyre magasabb szintű szövegeket megértetniük, s ha igen, tanítványaik kamatoztatni tudják-e majd mindezt az aktív szövegalkotásban, a szóbeli vagy írásbeli fogalmazás során?

A szintetizáló órákon a komplex szövegelemzési és szövegalkotási gyakorlatokat az alsó tagozatos tankönyvek olvasmányainak felhasználásával végezzük, keresve azokat a lehetőségeket, amelyekkel rávilágíthatunk egy adott szöveg tematikus egységének, stilisztikájának, grammatikai szerveződésének, szöveg voltának kérdéseire.

„A szöveg az anyanyelvi nevelésnek mindenkor alapközege, s a szövegben – majd később a szövegtanban – való eligazodás e nevelési folyamatnak tulajdonképeni végcélja” – írja Deme László [1], s mi még azt is hozzátesszük, hogy a szöveg nemcsak az anyanyelvi nevelés alapközege, hanem a mindennapi kommunikációé is. Ezért tartjuk fontos vívmánynak, hogy az új tantervekben az oktatás minden fókán megvalósul az adott oktatás szintjéhez igazítva a „szövegtan, szövegismeret, szöveg-szemlélet” [2] együttese. Másrészt ez a fontos tény – hogy a verbális kommunikáció során többnyire szövegben nyilatkozunk meg – a leghathatósabb érv mellett, hogy szövegtani ismereteket a még hiányzó tudományos háttér nélkül is szabad, sőt kell tanítani. Természetesen ez a tanítás alapvetően a szövegekből indul ki, módszerében tehát induktív jellegű.

A szövegtan tanításának problematikája (részben a szövegtan kidolgozatlan és kidolgozhatatlan pontjai miatt is) rendkívül bonyolult és szerteágazó. Dolgozatunknak nem célja, hogy a szövegtan minden eddigi eredményét áttekintse, s azt kapcsolatba hozza az alsó tagozatos anyanyelvi neveléssel. Vizsgálódásunkat csupán a szövegkoherencia grammatikai tényezőire szűkítjük le a következő megfontolásokból. 1. A szöveg grammatikája a szövegtan (többnyire már a hagyományos mondatban által elvégzett) legjobban kidolgozott fejezete. 2. Léven szó alsó tagozatos tanulókról, célszerűbbnek látszik a szövegtani ismeretek felhalmozását konkrét, nyelvtani anyagon kezdeni, pl. az egyes szófajok szövegszervező funkciójának a megfigyeltetésével. 3. Mivel a szöveget összetartó „erő”, a koherencia több grammatikai mutatójának (határozott névelő, névmások stb.) tanítása része az alsó tagozatos anyanyelvi tananyagnak, jó lehetőség kínálkozik, hogy a nyelvtanórákon ezen nyelvi jelenségeknek a szövegben betöltött funkciójára is kitérjünk. Ez a „kitérés” természetszerűleg új súlypontozást is

jelent a grammatika egyes fejezeteinek tanításában, így kívánja ezt új, szöveg szemléletű nyelvtanoktatásunk.

A magunk részéről *szöveg*nek tekintjük a közlésnek nagyobb, mondatokból szerződő egységét, amely azonban nem azonos az őt alkotó mondatok pusztá halmazával, hanem egy olyan tartalmilag és nyelvi egységes struktúra, amelyet leglényesebb sajátossága, a koherencia jellemez. Mivel a szöveget nemcsak grammatikai elemek „tartják össze”, hanem egyéb – nyelven kívüli – tényezők is fontos szerephez jutnak, e szempontból, a koherencia pusztán nyelvészeti definícióját nem is lehet megadni. Így Kiefer Ferenc megfogalmazásával: „Nevezzük mindazt, ami a mondatokat szöveggé szervezi, *szövegkoherenciának*.” [3]

Elemzésünk kiindulópontja legyen egy köznap szöveg:

Barátommal tegnap este moziba mentünk. A jegyet *ő* szerezte, *nekem* sajnos nem volt időm a sorbanállásra. *Egy* izgalmas bűnügyi filmet tekintettünk meg. *A* film valóban szenzációs volt. *Előtte* sokat hallottunk, olvastunk róla. *Ezért* nagyon örültünk, hogy végre *nekünk is* sikerült megnéznünk.

E rövid közlésben jól felismerhetők (kurzív!) azok a nyelvtani elemek, amelyek a fenti mondatok között kapcsolatot teremtenek, szöveggé szervezik, vagyis fenntartják a koherenciát.

A továbbiakban vegyük sorra, s vizsgáljuk meg részletesebben a már említett grammatikai mutatókat. Ezek bemutatásakor nem törekszünk teljességre. Válogatásunkat az a szempont irányította, hogy a legfontosabb szöveggrammatikai tényezők közül melyeknek a megfigyeltetésére kerülhet sor az alsó tagozatos anyanyelvi órákon. Példaképpen (terjedelmi okokból) csak rövidebb, 2–3 mondatos szövegeket elemzünk.

1. A határozott névelő

Vizsgáljuk meg az alábbi szövegeket abból a szempontból, hogy a 2. mondat névelője hogyan képes kapcsolatot teremteni az 1. és a 2. mondat között, hogyan tudja a két mondatot koherenssé tenni.

a) Megismerkedtem egy bányásszal a vállalat üdülőjében.

A bányász igen meglepő dolgokat mesélt munkájáról.

A szövegben először felbukkanó személy az 1. mondatban még határozatlan névelős, de a 2. mondatban – ugyanarról a személyről lévén szó – már határozott névelővel szerepel.

b) Tegnap találkozóm volt az igazgatóval a könyvtárban.

Sajnos, az igazgató késve érkezett.

Ha a kommunikációs folyamat „vevője” tudja, ki a szóban forgó „igazgató”, vagyis rendelkezik bizonyos háttérismerettel, kezdhethjük a szöveget határozott névelővel is, de az 1. és 2. mondat „igazgatójának” azonosságát ismét a 2. mondatbeli határozott névelő biztosítja.

c) Az este *Jubász Ferenc* verseit olvastattam.

A költő újra meg újra meglep bennünket szokatlan képeivel.

Ha tulajdonnévvel jelölt személyre köznévvvel utalunk vissza, a köznévszintén határozott névelőt kap.

d) *Víz* öntötte el a Petőfi Termelőszövetkezet földjeit.

A víz miatt bizonyára nem tudjuk majd teljesíteni a tervet.

Nemcsak tulajdonnevek, hanem bizonyos köznevek (anyagnév, gyűjtőnév stb.) elől el is maradhat a névelő. A két mondat koherenciáját ismét a határozott névelős főnév teremti meg.

Elmondhatjuk tehát, hogy a szövegben először felbukkanó főnév vagy főnévi csoport névelőhasználatát közömbös. Újabb előfordulásakor azonban – azonosság esetén – a főnév már ismertként szerepel, tehát határozottként kell megjelennie.

2. Az utalás (anafora-katafora-deixis)

Az alábbi szövegeket abból a szempontból vizsgáljuk meg, hogy mely nyelvi jelek utalnak *vissza* valamely, már ismert szóra, szintagmára vagy akár egész mondatra. A jelenség neve *anafora*, s mindazok a nyelvi jelek, amelyek ezt a szerepet betöltik, a szöveg anaforikus elemei. Nyelvünkben az anafora igen gyakori.

a) Péter gyűlöli Jánost. És *viszont*.

b) Péter gyűlöli Jánost. Pista *is*.

c) Karcsi gyengén szerepelt a felvételi vizsgán. *Így* nem sok esélye van, hogy bejusson a főiskolára.

d) A fiúk öt éve érettségiztek. *Azóta* nem találkoztak volt osztálytársaikkal.

Fenti példáinkban anaforikus elemnek bizonyult a határozószó (*viszont*, *így*, *azóta*), a kötőszó (*is*), az igei személyrag (*bejusson*, *találkoztak*) és a birtokos személyrag (*osztálytársaikkal*).

Az utalás a szövegben *előre*ható is lehet. Ez esetben *kataforáról* beszélünk, az előre utaló nyelvi elemeket pedig a szöveg kataforikus elemeinek hívjuk. Ez a jelenség a magyarban jóval ritkább, mint az anafora. A katafora szerepét ugyanazok a nyelvi jelek tölthetik be, mint az anaforáét.

e) Az apa *így* szólt fiához:

– Remélem, a jövőben is hasonló szép eredményeket érsz el.

f) A híreket *azzal* kezdte a bemondó, hogy ismertette az időjárás-jelentést.

g) Megvettem \emptyset , bár kicsit drágának találtam a ruhát.

Az utalás nemcsak előre és hátra történhet, hanem a *jelenre*, a beszédhelyzetre is irányulhat: ezt hívjuk *deixis*nek.

h) Gyere *ide*, és maradj *itt*!

Az utalás hatósugara szerint többféle lehet. Az a)-tól e)-ig jelölt példáinkban mondat-egészek közötti utalást figyelhetünk meg, az f), g) és h) példákban az utalás csupán mondat-egységek közötti. A szövegalkotás során természetesen a fentieknél nagyobb szövegrészekre való utalás lehetőségével is élhetünk.

i) *Ami* velem történt, szinte hihetetlen (katafora, ha a történet bevezetésére szolgál).

j) *Amit* elmondtam, szóról szóra igaz. (Anafora, ha a közlést zárja).

3. A hiányos mondat (ellipszis)

Az ellipszis az anafora egyik speciális formája. A visszautalás ilyenkor egy egész mondatral történik úgy, hogy a mondatnak a megértés szempontjából „felesleges”, már ismert részeit elhagyjuk.

János elutazott a Balatonra. Pista *is*. (Elutazott a Balatonra.)

A 2. mondat kiegészítés nélkül is közvetíti ugyanazt az információt, de csak abban az esetben, ha közvetlenül követi az elsőt.

4. Névmásítás (pronominalizáció)

Lényegében a névmásítás is a 2. pontban jelölt jelenséghez tartozik azzal a megszorítással, hogy az anafora, katafora vagy a deixis szerepét névmás tölti be. A névmásítás tehát ezeknél szűkebb fogalom. Az utalás funkcióját leggyakrabban az alábbi névmásfajták hordozzák:

a) személyes névmás:

– A fogadáson az elnök mondott köszönetet. A kiténtetéseket is δ nyújtotta át.

– Tegnap felmentem Jóskához. Kölcsönkértem *tőle* a magnóját.

b) birtokos névmás:

Adjátok be a dolgozatokat! A *tiédet* is kérem!

c) mutató névmás:

Barátnóm piros ruhát vett. Nekem is *olyan* kellene.

d) határozatlan névmás:

A szomszédunknak két lánya van. Az *egyik* Pestre ment férjhez.

e) általános névmás:

Kati és osztálytársai a hegyekbe kirándultak. Estére *mindannyian* elfáradtak. Ezekben a mondatokban a névmások a koherencia mutatói.

5. A szórend

A magyar nyelv szórendi sajátosságainak vizsgálata alapvetően szintaktikai kérdés, hiszen a szórend a mondaton belül valósul meg. De az, hogy egy adott mondatban milyen szórendet alkalmazunk (szoros összefüggésben a hangsúllyal és hanglejtéssel) már a szöveggörnyezet függvénye. Ennyiben a szórend szövegnyelvi probléma is.

a) A fiú olvassa a könyvet.

b) A könyvet olvassa a fiú.

c) Olvassa a könyvet a fiú.

Az a) mondat – lévén hangsúlytalan – önmagában, szöveggörnyezet nélkül is szerepelhet. A b) mondat azonban már egy bizonyos szöveggörnyezetet feltételez. Olyat, amelyben a nyomaték arra esik, hogy a könyvet olvassa a fiú, és nem valami mást. A szórendi változtatás a c) mondatban azt is feltételezi, hogy ez a mondat csak olyan kontextusban tölti be funkcióját, amelyben az olvasás tényére esik a hangsúly, vagyis arra, hogy olvas, és nem valami mást csinál. A nyomaték (emfázis) – mint a b) és c) mondat is bizonyítja – mindig egyfajta kimondatlan tagadást is feltételez.

6. Téma-réma

A mondat aktuális tagolása, téma-réma felosztása, szoros összefüggésben áll az 5. pontban jelzett szórendi problémákkal és az azoktól elválaszthatatlan szupraszegmentális eszközökkel. Mivel az emfázis mindig tagadást feltételez, a mondat új közlést tartalmazó, ún. réma része úgy állapítható meg legkönnyebben, ha a mondat hangsúlyos részéhez tagadó szintagmát fűzünk.

a) Holnap látogatlak meg. (Nem holnapután.)

b) Téged kereslek. (Nem őt.)

A témát és rémát a mondaton belül el tudjuk különíteni, de szerepük a szövegben változó: a réma témává alakul. Mint az alábbi példán is megfigyelhető, az első mondat új információja (hangsúlyos része) a szöveg további részében már nem újként, hanem ismertként (témaként) szerepel.

c) Látogass meg a jövő héten!

Bármikor jöhetsz!

Az 1. mondatban a „látogass meg”-re esik a nyomaték, ez a mondat rematikus része. A 2. mondatban ennek szinonimájaként a „jöhetsz” szó áll, de már hangsúlytalanul, ismert tényként, témaként. A közlésfolyamatot új mozzanattal a hangsúlyos „bármikor” viszi előbbre.

7. Előfeltevés (preszuppozíció)

Az újabb szakirodalomban már az előfeltevés fogalmát is megtalálhatjuk a szövegnyelvtani tényezők között. „Az előfeltevés olyan implicit kijelentés, amelyet a beszélő adotttnak, igaznak tekint... Az előfeltevés mindig nyelvi elemekhez kap-

csolódnak, azok »indukálják« őket.” [4] Vagyis eszerint egy mondat mindig több információt tartalmaz, mint amennyit az őt alkotó morfémák hordoznak.

a) Péternek ma sikerült jelesre felelnie fizikából.

(Ez a mondat implicit módon azt is kifejezi, hogy Péter korábbi próbálkozásai nem jártak ilyen sikerrel.)

b) Képzeld, Jancsó legújabb filmjét Cannes-ban is nagy sikerrel mutatták be.

(A beszélő tehát feltételezi, hogy a hallgató is ismeri Jancsót, tudja, hogy melyik Jancsó legújabb filmje, és azt is, hogy ezt a filmet másutt is nagy sikerrel játszották.)

Hogyan hasznosíthatók ezek az ismeretek az alsó tagozatos anyanyelvi nevelésben?

Tantervünk a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának célját a tanulók már meglévő anyanyelvi tudásának továbbfejlesztésében, az olvasás, a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat tervszerű alakításában, gazdagításában szabja meg. A cél elérése a feladatok megoldásának sokaságát kívánja meg a tanítótól. Ezek egyik legfontosabbika a szövegértés képességének fejlesztése.

Mitől függ az, hogy valaki megérti-e, amit hall vagy olvas? Számos – egymással kölcsönhatásban működő – személyiségvonás játszik ebben szerepet. Nagyon fontos tényező többek között a befogadó anyanyelvi műveltsége: szókincsének gazdagsága, a mondatszerkesztés és viszonyítás eszközeinek ismerete, a stílusárnyalatok felismerésének képessége. Az anyanyelvi műveltség feltételezi a szöveggé szerveződés szabályainak ismeretét is, hiszen e nélkül a befogadás nem lehet tökéletes.

Természetesen ezeket a törvényszerűségeket fogalmi szinten nem taníthatjuk az alsó tagozaton. Be kell érniük annyival, hogy az elemzésre kerülő szövegekben a gyakran felbukkanókat, a legkönnyebben érthetőket észrevétetjük tanulóinkkal, szerepüket megvilágítjuk.

Deme László véleménye szerint: „Magából a szövegtanból az alsó osztályokban legföljebb a szöveg »makroszerkezetének« (bevezetés – tárgyalás – befejezés) érdemes megkísérelni – a nem is terminologizált – tudatosítását; ám a szövegismeretnek tanítás közben már számos eleme – részlete felhalmozható, habár megfogalmazásuk, kifejtésük és rendszerezésük nélkül.” [5]

Az ilyenfajta nem tudatosító, csupán „felhalmozó” munka különben sem idegen az alsó tagozatos anyanyelvi neveléstől. Gondoljunk például az első osztályos „rejtett” nyelvtanításra, vagy a nem tudatosított, csak megfigyeltetett irodalomelméleti ismeretekre!

Az első osztályos Olvasókönyv szövegei terjedelmükben, tartalmukban, szerkezetükben, nyelvi megformálásukban igazodnak a 6–7 éves gyermekek életkori sajátosságaihoz, olvasástechnikájuk szintjéhez. A szövegek értelmezése – elemzése során azonban már itt is lehetőségünk van arra, hogy tudatosan tervezett tanítói kérdésekkel a gyermekek figyelmét a szöveggrammatikai eszközök megfigyeltetésére is ráirányítsuk.

„A nyári erdő napkeltekor és napnyugtakor a lehangosabb. Ilyenkor az erdő lakói úgy énekelnek és táncolnak, ahogy csak tőlük telik.” (Erdei kórus. Ok., 1. oszt., 88. old.)

A szöveg pontos megértése szükségessé teszi az *ilyenkor* anaforikus mutató névmási határozószó szerepének értelmezését. Mikor énekelnek, táncolnak az erdő lakói? Ilyenkor. Mit helyettesít ez a szó? Napkeltekor és alkonyatkor.

„Kapott Kriszti egy kinőtt kerékpárt. Nagyon kopott volt, egy kicsit rozsdás is. Be akarta festeni zöldre, mert az volt a kedvenc színe. A bátyja lebeszélte.” (A zöld kerékpár. Ok., 1. oszt., 98. old.)

Az első mondat megnevezi a második és harmadik mondat egyes szám harmadik személyű alanyait. A tanulók meglévő nyelvi tudásuk alapján felfedezik, hogy a második mondat alanya a kerékpár, a harmadiké Kriszti. Azért nem kellett még egy-

szer megnevezni őket, mert korábban tudomást szereztünk róluk. A harmadik mondatból a tárgy is hiányzik, névmás sem utal rá. Tudjuk-e, hogy mit akart befesteni? Erre is az első mondatban találhatunk választ. A negyedik mondatban új szereplő lép színre, Kriszti bátyja. Honnan tudjuk, hogy Kriszti testvéréről van szó? Természetesen feleletként nem a birtokos személyrag megnevezését várjuk, hanem körülírást: „Ha más testvére lenne, azt is meg kellett volna mondani, kié.” „Ha az én testvérem lenne, úgy mondanám, bátyám.” stb. Tudjuk-e, miről akarta lebeszélni? A kerékpár zöldre festéséről. Ezt az előző mondat árulja el.

A szöveg elemzése során ezek a kérdések az anafora jelenségét úgy vétetik észre a tanulókkal, hogy bármiféle tudatosításra törekednének.

Második osztályban a terjedelem, a tartalom, a nyelvi megformálás szempontjából is nehezednek a feldolgozandó szövegek. Ezek pontos megértése céljából is érdemes foglalkoznunk a szöveggrammatikai eszközökkel.

„A fagyttalan földből szorgalmasan szívják már a vizet a gyökerek. Szívják vele a talaj sóit is. Küldik a magasba, az odafenn ringó gircses-görcsös gallyacskákba. Ezekből sereglenek elő a zsenge levelek.” (Ágzőldítő április. Ok., 2. oszt., 114. o.)

A szövegrészlet jelentésének megértéséhez feltétlenül foglalkoznunk kell az anaforikus névmások szerepével. A második mondat *vele* névmása a vizet szót helyettesíti, a mondat jelentése: a vízzel együtt szívják a talaj sóit is. A harmadik mondatba beleérthető az *azokat* névmás: a vizet és a sókat küldik a magasba. A negyedik mondat névmása, az *ezekből* a harmadik mondatban megismert gallyacskákra utal. Tehát a jelentés; a gyökerek a vízzel és a talaj sóival táplálják a fa ágait és leveleit.

„Öszönte kijártunk, gyerekek, a szőlőbe, riogattuk a seregélyeket. Jó mulatság volt, mert közben belaktunk szőlővel. Igaz, a seregélyek is belaktak. Annak örültünk mégis, ha jöttek. Jó volt nézni őket.” (Lázár Ervin: dr. Hertelendi, a seregély. Ok., 2. oszt., 38. old.)

Az anafora jelenségét felfedezhetjük ebben a részletben is. (Pl.: 2–3. mondat: belaktunk szőlővel – a seregélyek is belaktak.) Véleményünk szerint azonban a mondat szórendjének és hangsúlyának vizsgálatára is jó lehetőség kínálkozik itt. A szövegrészek jelentése: a szőlő védelmére küldött gyerekek annak örültek a legjobban, ha jöttek a seregélyek, mert – ahogy a továbbiakból kiderül – ez magában is szórakoztató látvány volt. A 4. mondat evvel a szórenddel és hangsúllyal csak ebben a szöveggörnyezetben kaphat helyet. A mondatkezdő kataforikus névmás előre utal a második tagmondatra. A *mégis* kötőszó jelzi, hogy mondatunk és az előző mondat tartalma között ellentét van. (Ígabság szerint annak kellett volna örülni, ha nem jönnek a seregélyek, hiszen akkor megmarad a szőlő, meg a gyerekeknek sincs munkájuk.)

Változtassuk meg a mondat szórendjét és hangsúlyát!

- Örültünk annak, ha mégis jöttek.
- Mégis örültünk annak, ha jöttek.

A megváltoztatott szórendű és hangsúlyú mondatok már nem illeszthetők be úgy a szövegbe, hogy annak érzelmi-értelmi tartalmát ne változtatnánk meg. Ha ezt az átalakítást a tanulókkal is elvégeztetjük, biztosan felfedezik, hogy a mondatok szórendjét, hangsúlyát a szöveggörnyezet is meghatározza. Egy példából természetesen nem általánosíthatunk. Itt csak a felfedeztetés lehet a célunk.

Harmadik osztályban a nyelvtani tudatosítással párhuzamosan már mélyebben is vizsgálhatjuk a szöveggrammatikai tényezőket. Természetesen a fogalmi szint elérése

itt sem lehet a célunk. Két szófaj tanítását – a névelőét és a névmásét – szeretnénk most kiemelni.

Az alsó tagozaton csak a határozott névelőkkel foglalkozunk. Nyelvi funkciójukat csak szemléleti szinten világítjuk meg.

„Ugyanazt jelentik-e a következő mondatok?

Vettem labdát.

Vettem a labdát. (Kimentem az udvarra, és focizni kezdtem.)

Melyik mondat mit jelent? Magyarazzátok el!” (Anyanyelvünk 3. oszt. I. kötet, 103. old.)

„Mondjatok a képről állításokat! Először minden főnevet névelővel mondjatok, másodsor pedig ne tegyetek névelőt a főnevekhez!” (Anyanyelvünk 3. oszt. I. kötet, 105. old.)

A fenti feladatok megoldása megéretteti a tanulókkal, hogy milyen helyzetben helyes a határozott névelő használata.

A határozatlan névelőt azonban nem vizsgáljuk. Kikerülni mégsem tudjuk őket, hiszen az olvasókönyv szövegeiben gyakran találkozunk velük. S a szöveg megértése szempontjából sem lényegtelen, ha a tanulók rájönnek arra, hogy az *egy* szó nem minden esetben határozott számnév.

A mesekezdések megfigyeltetésével érdekes felfedezésekre jöhetnek rá a tanulók. „Egy faluban élt egyszer egy öregember és egy öregasszony... Így szólt egyszer az öregasszony... Az öregember fogta a baltát, és elment az erdőbe.” (A medvék eredete. Ok. 3. o., 101. old.)

A második mondatot fogalmazhatnánk-e így; „Így szólt egyszer egy öregasszony...”? Hát a következő: „Egy öregember fogta a baltát...”?

Bár tanulóink – ahogy fentebb megjegyeztük – csak szemléleti szinten ismerik a határozott névelő funkcióját, anyanyelvi tudásuk révén felismerik, hogy nem folytathatjuk így a mondatokat, „rosszul hangzanak”. Sőt, a határozott névelő „megsejtetett” funkciója ismeretében arra is rájöhetnek, hogy ez a folytatás azért nem jó, mert az első mondatból már „ismerősek” a szereplők, tudjuk, kikről van szó.

A határozott névelő mint a szövegkoherencia mutatója gyakran előkerül a 3. osztályos olvasókönyv szövegeiben. Néhány példát idézünk csak.

„Nem kellett soká keresgélnie, amint az erdőbe ért, megpillantott *egy* szép nyírfát... Éppen le akart csapni, amikor a falevelek megzizzentek, *a* nyírfa meghajolt...”

„Befektették előbb *az* aranykoporsóba... Akkor *az* aranykoporsót az ezüstbe tették...”

„Történt késő ősszel, hogy *egy* gyermek tehenet őrzött a szittyós réten. A rétre lucernás dült, ennek a sarkán *a* gyermek fürjet talált.”

A példák sorát folytathatnánk. Ha ezeket a jelenségeket is megvizsgálhatjuk, a tanulók is észreveszik, a határozott névelőnek a szöveggé szerveződésben szükséges a jelenléte. Ezt viszonylag egyszerűen bizonyíthatjuk. A fentebb már említett módon a határozott névelős főneveket cseréltesük határozatlan névelős vagy névelő nélküli főnevekre. Ami eddig szöveg volt, most összefüggés nélküli mondatokra hullott szét.

A névelőkhöz hasonlóan kapcsolhatják össze a mondatokat a névmások, melyeknek a szóismétlések megszüntetése miatt stilisztikai funkciójuk is van. A harmadik osztályban a nyelvtani tudatosítás során a személyes, a mutató és a kérdő névmásokkal, illetve ezeknek a beszédben és az írásban betöltött szerepével is megismerkednek a tanulók. Az anafora jelenségének megfigyeltetésével már első és második osztályban is vizsgáltuk a névmások szerepét, megnevezni azonban még nem tudták

tanulóink. Harmadik osztályban a névmások használatának tudatosításával párhuzamosan a szövegkoherenciái szerepüket is vizsgálhatjuk.

„Nekünk magunknak kellett összeeskábálni azt a padot, amelyiken ültünk... Biz *azon* nem esett olyan kényelmes ülés, mint a mostanin.”

„Meg kellett vizsgálni az izmos combokat, mert akármilyen lábbal nem futhatót *olyan sebesen*.”

Első példánkban az *azon* mutató névmás kapcsolja össze a két mondatot, mely a padon szó helyett áll. A második példa *olyan* névmása esetében már bonyolultabb a helyzet, hiszen olyan szövegrészre utal, amelynek tartalmáról jóval korábban értesültek a tanulók. („Háromaraszosat lép a gyermek, és egy-két ujnyit csak a fűrj. Mégis loholt utána sokáig, míg végre utolérte.”)

A szöveg pontos megértése szempontjából is lényeges, hogy időnként a névmásokat cseréltesük ki azokkal a szavakkal, amelyeket helyettesítenek. Az ilyen gyakorlatok megoldása azt is bizonyítja, mennyire értette meg a gyermek az olvasottakat. Hiszen, ha nem talál rá arra a szóra vagy szó szerkezetre, amelyet a névmás helyettesít, valószínűleg nem is értette meg a szöveg jelentését.

Negyedik osztályban a szótani és mondattani ismeretek bővülésével a szöveggé szerveződés szabályszerűségeit még mélyebben figyeltethetjük meg a tanulókkal. Itt nyílik lehetőségünk arra, hogy az igei személyragok anaforikus szerepét felismertessük. Az egyszerű mondatok szerkezetének vizsgálatakor pedig a szórend és a hangsúly szerepét is megfigyeltethetjük. A mondat szintjéről egyszerűen átléphetünk a szöveg-szintre is, ha pl. az Anyanyelvünk tankönyv 19. oldal, 5. gyakorlatának példamondatait még egy mondattal összekapcsolhatjuk.

Tavasszal facsetéteket ültettek. Nőnek a fenyők a hegyoldalon.

– A hegy lábánál akácerdőt láttunk. A fenyők a hegyoldalon nőnek stb.

Így mutathatunk rá arra, hogy mondataink adott szórenddel és hangsúllyal általában meghatározott szöveggörnyezetben szerepelhetnek.

Végül egyetlen szövegrészleten vizsgáljuk meg, hogy 4. osztályban mi mindent „halmozhatnak” már fel tanulóink a szöveggrammatikai ismeretekből!

Szöveg-e az alábbi mondathalmaz?

„Gavroche ott állt a golyózáporban, és fittyet hányt a puskagolyóknak. Szemlátomást igen jól szórakozott... A nemzetőrök és a katonák nevetve céloztak rá... A fiú hol földre vetette magát, hol föl pattant, beugrott egy kapu alá, aztán kipenderült az utcára, eltűnt és újra megjelent, félreugrott meg visszatért, számfüzet mutatott a kartácsolóknak, közben pedig szünet nélkül szedte a töltényeket, ürítette ki a tölténytárat, szaporította kosarának rakományát. A felkelők lélegzetviasszafojtva figyelték. A barikád érte reszketett, ő meg csak énekelt.”

Az első mondatból megismerjük az egyes szám harmadik személyű alanyt. A 2. mondat igei személyragja visszautal rá. Anaforikus jellegű a következő mondat névmása is. Fontos szerep jut a határozott névelőknek is, utalnak a szöveg előző mondataiból megismertekre. Ugyanilyen szerepet kap a következő mondatban is a határozott névelő. Az egyes szám harmadik személyű igei személyragok anaforikus funkciójuk. A kosárnak szó birtokos személyragja is szövegkoherenciát biztosító tényező: nem valamilyen kosárról van szó, hanem arról, amit Gavroche magával vitt. A következő mondat ki is egészíthető az *öt* névmással, visszautalás az első mondat alanyára. Az *érte* nemcsak anaforikus névmás, a mondat rémája (*érte*, és nem másért), a hangsúly is erre a szóra esik. Az *ő* anaforikus névmás is Gavroche-ra utal.

Megállapíthatjuk tehát, hogy valóban szöveggel állunk szemben, mert a koherenciát biztosító tényezőket megtalálhatjuk a mondatokban.

Munkánk célja nem az volt, hogy az olvasókönyvek szövegeinek tartalmi és formai elemzése helyett új utat javasoljunk. Csupán arra szeretttük volna felhívni a figyelmet, hogy ahol lehetőség kínálkozik rá, tanulóinkkal a szöveggé szerveződés szabályszerűségeit is megfigyeltethetjük. Példáinkkal bizonyítani kívántuk, hogy az ilyen jellegű feladatok megoldására a szöveg pontos megértése szempontjából is szükség van. Bár a szövegalkotásban való alkalmaztatást nem vizsgáltuk, véleményünk szerint a fogalmazás tantervi követelményének eléréséhez – „Érvényesítse a beszámolóban... a mondatok megfelelő kapcsolódását.” „Írja le az eseményeket megfelelő rendben: a mondatok helyes kapcsolatban állnak...” [6] – is közvetve segítséget nyújthat a szövegek ilyenfajta megközelítése.

IRODALOM

- [1] *Deme László*: A szövegtan, szövegismeret és a szöveg szemlélet az anyanyelvi nevelés rendszerében. Magyar Nyelvőr, 1980/3., 336. l.
[2] *Deme László*: i. m. 332. l.
[3] *Kiefer Ferenc*: Szövegelmélet – szöveggrammatika – szövegnyelvészet. Magyar Nyelvőr, 1979/2., 218. l.
[4] *Kiefer Ferenc*: i. m. 221. l.
[5] *Deme László*: i. m. 338. l.
[6] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. II. k., 50. l.

RÓZNER KATALIN
Kaposvár

Az orosz és magyar nyelv kontrasztív összevetésének lehetőségei az alsó tagozaton

Hazai idegennyelv-oktatásunkban az eddig alkalmazott fő módszereket három csoportba lehet sorolni. Egyik uralkodó módszer az ún. grammatizáló-fordító módszer, amelynek fő célkitűzése a különböző nyelvtani jelenségek megvilágítása, a nyelvtani szabályok értelmezése, megtanítása volt; a lexika kiválasztása is e jelenségek illusztrálásával történt. A beszédkézség, a mindennapi szóbeli kommunikáció teljesen háttérben maradt.

Az ún. direkt módszer jellemzője az élőbeszéd alkalmazása természetes beszéd-szituációkban. E módszer alkalmazói abból indultak ki, hogy megfelelő számú előfordulás után a nyelvtani struktúrák rögzülnek az emlékezetben, és elemeit – szükség esetén – variálni tudják a tanulók. Legfontosabb célkitűzésnek az élőbeszédet tartották, az anyanyelv teljes kizárásával.

Hazánkban az iskolai idegennyelv-oktatásban ma az ún. kombinált módszert alkalmazzák, amelynek lényege az optimális idegennyelvűség, fő cél az idegen nyelven történő szóbeli kommunikáció. Nem tisztázott azonban teljesen, hogy hol, mikor, mely területeken történjen meg az anyanyelv és célnyelv (esetünkben az orosz nyelv) kontrasztív összevetése. E kérdéssel a szakirodalom is keveset foglalkozik: az új (1978-as) általános iskolai nevelési és oktatási terv bevezetése óta még nem jelent meg ebben a témában átfogó tanulmány, s általában kevés a kontrasztivitással kapcsolatos irodalom. A legjelentősebb összefoglaló munkákat az 1971-ben Pécsen („Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” c.) és az 1978-ban, Budapesten megrendezett (Симпозиум по сопоставительному изучению русского и венгер-

СКОГО ЯЗЫКОВ) tanácskozások anyagai tartalmazzák. (A témához kapcsolódó irodalmat munkám végén sorolom fel.)

Az anyanyelv és célnyelv vizsgálatának konfrontatív módszerében két alapvető válfaj különíthető el:¹ a *komparatív* nyelvvizsgálat, amely az anyanyelv és a célnyelv egyezéseit, és a *kontrasztív* nyelvi vizsgálat, amely a két nyelv különbözőségeit veszi célba.

Az idegennyelv-oktatás kezdeti szakaszában a tanulók kevés ismerettel rendelkeznek anyanyelvükről, a célnyelvről pedig még kevesebbel. Így teljesen világos, hogy ebben a stádiumban a komparatív nyelvvizsgálatnak nincs helye, s a kontrasztív összevetések is bizonyos korlátok közé szoríthatók. Ezért munkámban kizárólag a kontrasztív összevetésre vállalkozom csak, mivel ennek lehet gyakorlati haszna.

Pszichológiai és pszicholingvisztikai vizsgálatok támasztják alá, hogy az idegen nyelvek tanulását megkönnyíti, ha az anyanyelvtől való eltérésekre felhívjuk a figyelmet, azaz ha tudatosítjuk ezeket a különbségeket, különösen akkor, ha a tanulók már rendelkeznek bizonyos fokú anyanyelvi nyelvtani ismeretekkel.

A kontrasztivitással kapcsolatban Tóvölgyi Henrik² azt állapítja meg, hogy az az idegennyelv-oktatás esetében főként a nyelvoktatás magasabb szintjein valósítható meg, mivel kezdő fokon a tanulók anyanyelvi nyelvi ismeretei viszonylag szűkek, valamint absztraháló képességük is alacsony. Ez azonban nem zárja ki teljesen a kontrasztív nyelvvizsgálatot kezdő fokon sem. Olyan területeken alkalmazható elsősorban, amelyek az iskolai anyanyelvi oktatásban már az első évtől kezdődően megvannak. Alkalmazásához azonban feltétlenül szükséges, hogy az idegen nyelvet oktató tanár tisztában legyen a tanulók anyanyelvi nyelvtani ismereteivel, és ez esetben nemcsak lehetséges, hanem szükséges is támaszkodnia azokra.

A nyelvoktatásban eddig alkalmazott két fő, uralkodó módszer figyelmen kívül hagyta az anyanyelv és a célnyelv közt fellelhető különbségeket. Az 1978-ban megjelent *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve* már kiküszöböli ezt a hibát. Balázs János az anyanyelvi oktatás korszerűsítésére vonatkozó bázisstanulmányában ezt így fogalmazza meg: „A legújabb tantervek már kiemelik, hogy az idegen nyelvek tanulása könnyebbé válik tanítványaink számára, ha az anyanyelvünktől való eltérésekre előre felhívjuk figyelmüket.”³

Állításának igazolására álljon itt az általános iskolai orosznyelv-oktatás módszertani alapelveiből néhány megjegyzés: „Az orosznyelv-oktatást az orosz nyelvnek és a magyar nyelvnek az egybevetése alapján kell végeznünk úgy, hogy nagyobb gondot fordítsunk az eltérésekre, a nehézségeket okozó jelenségek gyakorlására a *kontrasztelektivitás* elve alapján.”⁴ „Az orosz nyelvi jelenségeknek az anyanyelvvel való egybeesése útján gazdagítsuk a tanulók nyelvi kultúráját, segítsük elő anyanyelvük tudatosabb használatát.”⁵

A kontrasztív nyelvoktatás tehát nemcsak az idegen nyelv oktatása szempontjából célszerű; az egyes nyelvi jelenségek összehasonlítása visszahat a tanulók anyanyelvi ismereteinek fejlődésére is, elősegíti dialektikus nyelvszemléletük formálódását, fejlesztí értelmi erőiket, logikus gondolkodásukat, összességében személyiségük tökélete-

¹ Balázs János: Az általános és az alkalmazott nyelvészet helye és szerepe az anyanyelvi oktatás korszerűsítésében. Bázisstanulmány. (Vázlat.) Kézirat, Bp. 1980., 6. p.

² Tóvölgyi Henrik: A konstruktív grammatika helye, szerepe az orosz nyelv oktatásában. 165. p. – In: *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1972.

³ Balázs János: i. m. 14. p.

⁴ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. III. köt. Tankönyvkiadó, Bp. 1978., 132. p.

⁵ Lásd 4., 101. p.

sítését szolgálja. Ezért az oktatás valamennyi fázisában – tehát a *kezdő fokon is* – következetesen érvényre kell juttatni a kontrasztivitás metodikai elvét.

Ez a tény azt vonja magával, hogy az anyanyelvi hatásokat differenciáltan kell vizsgálni annak függvényében, hogy melyek azok az anyanyelvi nyelvi ismeretek (tények), amelyekre *lehet és kell* támaszkodnunk az idegen nyelv oktatása során.

A kezdő fokon történő (ezen az 1982-től a 4. osztálytól kötelezően bevezetésre kerülő oktatást értjük) orosznyelv-oktatásban alkalmazható kontrasztivitás területi fonetikai, morfológiai, szintaktikai, lexikai és stilisztikai területeket érintenek.

Azokat az anyanyelvi nyelvtani ismereteket, amelyekkel a tanulók az orosznyelv-oktatás kezdetéig már rendelkeznek – tehát amelyekre támaszkodnunk lehet és kell – a tanterv határozza meg.⁶

A kísérleti 4. osztályos oroszkönyveket az Országos Pedagógiai Intézet irányításával az ország ötven általános iskolájában próbálták ki az 1978/79-es tanévben. A kipróbálásban magam is részt vettem. A tapasztalatokat összegezve az OPI a K-31. sz. kísérleti tankönyv szerzőit bízta meg a negyedik osztályos végleges tankönyv kidolgozásával. Mivel a jelenlegi munka írásakor ez a könyv még nem áll rendelkezésemre, tapasztalataim összegzésére a két kísérleti tankönyvön alapuló munkámat használom fel.

Ennek alapján mindennapi oktató-nevelő tevékenységem során a két nyelv kontrasztív összevetésére több területen nyílt lehetőség. A tanulók anyanyelvi nyelvtani ismereteire építve minden adódó alkalmat felhasználtam, hogy a két nyelvet párhuzamba állítsam. Azt tapasztaltam, hogy a tanulók igénylik, hogy rámutassunk a két nyelv egyezőségeire és különbözőségeire, s néhány oroszóra elteltével már ők maguk fogalmazták meg a pozitív és negatív transzfer törvényszerűségeit.

A kezdő fokon történő idegennyelv-oktatásban az anyanyelv és célnyelv kontrasztív összevetésére főleg a fonetika, a morfológia és a szintaxis területen nyílik mód.

A továbbiakban azt vizsgálom, melyek ezek a konkrét lehetőségek.

1. Fonetika

A kezdő fokon történő idegennyelv-oktatás egyik alapvető feladata a helyes kiejtés és intonáció megalapozása. Az artikulációs bázis tükrözi az adott idegen nyelv fonetikai rendszerének specifikumait, és elsajátítása elengedhetetlen feltétele a nyelv ismeretének és használatának. A magyar és az orosz nyelv kontrasztív összevetése során a két nyelv hangrendszere közötti alapvető különbségeket kell elsősorban szem előtt tartanunk.

Jellemző az oroszra a kemény-lágy mássalhangzópárok előfordulása, amelyeknek esetenként – értelem-megkülönböztető szerepe is van (*мышка* – *мишка*). Magyar fül számára ez különösen három mássalhangzópár esetében (n-ny, t-ty, d-gy) figyelhető meg. E területet érintő probléma még az is, hogy az írott nyelvben e mássalhangzópárok grafikus képe ugyanaz. A szó belsejében előforduló zöngésedések és zöngétlenedések mindkét nyelvben azonosak, a szóvégi zöngétlenedés azonban csak az oroszra jellemző. A helyes ejtés és a helyesírás következetes betartására főként az olvasás-írás megjelenésekor kell felhívni a tanulók figyelmét.

Anyanyelvi nyelvhasználatunkban a beszédszervek működése feszes, a hangokat tisztán képezzük, s a szóhangsúly mindig az első szótagra esik. Ezzel szemben az oroszban a dinamikus, változó szóhangsúly következtében csak a hangsúlyos szótagok ejtendők tisztán, a többi szótag pedig – a hangsúlyostól való távolság és egyéb tényezők függvényében – redukált, intenzitását veszített. Magyarban a hosszú-rövid magán-

⁶ Az általános iskolai nevelés és oktatás terv. II. kötet. Tankönyvkiadó. Bp. 1978, 19–53. p.

hangzóknak (megőrül – megörül), ill. az „e” hang nyílt vagy zárt ejtésének van jelentés – megkülönböztető szerepe (ti menték, ők mentek – bár ez utóbbi jelenség csak a beszélt nyelvben figyelhető meg, sajnálatos módon ott is kiveszőben van), oroszban pedig a hangsúly megváltozása járhat hasonló jelenséggel (дома – домá). Nyelvünkötől idegen a mássalhangzó torlódás, különösen a szó elején, az oroszban pedig ez gyakori jelenség.

Munkámban hasznosnak bizonyultak azok a gyakorlatok, amelyek megelőzték az igazi beszédmozgásokat, azaz az ún. „kvázi – artikulációs” gyakorlatok. Így megvalósult az idegen nyelvi artikulációban aktivizált izomcsoportok tornája, és különféle ritmikai gyakorlatokat is végezhetünk. A tanulók szívesen vettek részt ezekben a játékokban, amelyek – az érdekességén túl – jól szolgálták fonematikus és intonematikus hallásuk és artikulációjuk fejlődését is.

A játékokban a hangképzésre és a szódallamra vonatkozó gyakorlatok szerepeltek, pl.:

– kemény és lágy mássalhangzó párok képzése szótagokban (itt betartottuk a könynyebbtől a nehezebb felé vezető utat): **на-вя, то-тѣ, ды-ди, ла-ля, мо-мѣ, вы-ви, ры-ри и т. д.**

– a mássalhangzó-torlódás kiejtésének gyakorlására csupa mássalhangzóból álló „szavakat” kellett utánozniuk, amelyek egyben a később előforduló lexikai anyag részei is voltak: **здр, вст, спр, ткр и т. д.**

– a változó szóhangsúly meghallását és gyakorlását is különböző játékos feladatokkal végeztük. Pl. magnószalagra szünetekkel felvett 2–5 szótagból álló izolált szavakról meg kellett a tanulóknak állapítaniuk, hányadik szótagon van a hangsúly.

Csak la-la-ból vagy tat-ta-ból álló „szavakat” kellett helyes hangsúlyozással viszszaismondaniuk. A feladatot nehezítette, hogy ezek nem ritkán 4–5 szótagúak voltak, pl.: la-la-la-lá, la-lá-la-lal-la. Ezeket a szómodelleket később „igazi” szavakkal is helyettesítettük. A fenti példáknek megfelelnek az **ученикі, учительница** szavak.

Tapasztalataim szerint a következő hangok helyes képzése ellen vétenek a tanulóink: a lágy mássalhangzók és az **ы**. Tipikusak az ún. „jés” ejtések a **живѣт, мяч, люблю** és hasonló szavakban.

A helyes hangsúly elleni vétés tekintetében az alábbi – gyakoribb – hibák voltak.

Kéttagú orosz szavaknál, ahol a második szótagon van a hangsúly, figyelmen kívül hagyták ezt a körülményt és a magyar nyelv hangsúlyozási szabálya szerint ejtették. Nem ritkán találkozhattam – főleg két szótagúnál hosszabb szavak esetén – az ún. kettős hangsúlyozással, pl. **карандаш**.

Néhány tanulónak az egyes szavakban történő hangsúlyváltozás okozott gondot. Az olyan esetekben, mint pl. **карандаш – карандаші, ученик – ученикі** szintén előfordult a kettős hangsúlyozás, pl.: **карандаші, ученикі**.

Ezeknek a hibáknak a korrigálása sok-sok gyakorlást, türelmes munkát igényelt.

Intonációs tekintetben kontrasztív összevetésre elsősorban a kérdő mondatok kapcsán nyílik lehetőség. Különösen a kérdőszó nélküli kérdő mondatok hanglejtése különbözik a magyarétól (3 hangszínt, hirtelen szökés és esés, hanglejtési képlete nem stabil, mint a magyarban), de a kérdőszóval ellátott kérdő mondatok helyes intonációjának elsajátíttatása is aprólékos munkát követel.

Az anyanyelvi órákon már az első osztálytól szereplő különféle fonetikai gyakorlatok elősegítik az orosznyelv-oktatás során jelentkező artikulációs, intonációs és beszédritmikai problémák minél sikeresebb megvalósítását. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve ilyen és hasonló feladatokat jelöl meg:⁷ „... a dallam

⁷ Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. II. kötet. Tankönyvkiadó, Bp. 1978., 19., 21., 22., 29., 30. p.

megfigyelése eltérő beszédhelyzetekben". „A rövid és hosszú magánhangzók érzékelése a képzés és hangzás megfigyeltetése alapján.” „... a mássalhangzó-torlódások helyes hangoztatásának gyakorlása”. „A tartalomnak megfelelő hangerő, hangmagasság, beszédtempó...” „Légzési és artikulációs gyakorlatok...” „A mondat hangerejének, tempójának, dallamának variálása a szituációnak megfelelően.”

2. Morfológia

A magyarhoz viszonyítva a grammatikai eszközök (előljáró szók, kötőszók, módosító szók) nagy gyakorisága jellemző az orosz nyelvre, valamint igen széles a grammatikai kifejező eszközök skálája is.

Mivel 4. osztályban az orosz nyelv tananyagában kifejezetten grammatikai jellegű ismeretek nem szerepelnek, a tantervben közölt nyelvtani mintamondatok⁸ és a kísérleti tankönyvek szövegei⁹ képviselik a tárgyalandó grammatikai kategóriákat.

A kontrasztivitás területét a nyelvoktatás kezdeti szakaszában is érinti az oroszban meglévő nemek kategóriája. A nemfogalom kialakítása negyedik osztályban két síkon folyik: egyrészt a természetes nem megfigyeltetésével, másrészt analógiák alkotásával, ill. a személyes névmásoknak (ОН, ОНА, ОНО) a főnevekhez történő kapcsolásával.

Tudatosítanunk kell továbbá a tanulóknak azt is, hogy – a magyartól eltérően – a személyes névmások az oroszban tárgyakra is vonatkozathatók.

Az élő-életlen kategóriájával találkozunk már az első órákon (az orosz a „Ki ez?” kérdést alkalmazza például állatokra is).

Némely magyar ragnak az oroszban esetvégzések felelnek meg, esetenként előljárószóval (pl. **Зайчик ест репку. Книга на столе.** Az első mondatban a tárgyeset a tárgyragnak, a másodikban a **на** + előljárós eset a helyhatározó ragnak felel meg.)

A magyar többes jelnek (-k) az oroszban ugyancsak végződés felel meg; a többes számot jelölő végzések közül ebben az osztályban csak a **-ы** és az **-и** fordul elő.

Az előljárók közül csak a fentebb említett kettő az anyag; fonetikai vonatkozású probléma ezek kapcsán az, hogy hangsúlytalanok, ill. hogy az utánuk következő szóval ritmotonális egységet alkotnak, de attól külön írandók.

Az esetfogalom tisztázására nem kerül sor; az előforduló esetek lexikailag kezelendők.

A tantervi mintamondatokban fellelhetők melléknévi jelzők, a kísérleti tankönyvek azonban nem szerepeltetnek ilyet. A magyarral való összevetésre jó példát adnának anyanyelvünkben a melléknév változatlansága, oroszban pedig az egyeztetés következetes érvényesítésének problémája (szép ház, szép iskola, szép iskolát, ill. **красивый дом, Красивая школа, красивую школу**).

Magyar nyelvből az ige negyedik osztályos anyag. A tanulók új anyanyelvi ismereteit folyamatosan nyomon követve egyre többet építhetünk azokra folyosóórán is. A pozitív transzfer kérdéskört érinti a – bár csak lexikailag kezelt – folyamatos – befejezett igék, ill. az igezők problémája és a személyragok; az interferencia jelenségei közé sorolható viszont a tárgyias és tárgyatlan ragozás (**Зайчик ест. Зайчик ест репку.** – eszik, eszi) és a létige kifejezése a nemek függvényében. (Теперь otthon voltam. **Вчера я был (была) дома.** (Több alany után magyarban használható

⁸ Lásd 4., 107–108. p.

⁹ Dr. Héjjas Endre: Orosz nyelvkönyv az általános iskola 4. osztálya számára. (Kísérleti tankönyv.) Tankönyvkiadó, Bp. 1978–K–30. – Soltész Judit–Vibár Judit: Első oroszkönyvem. (Kísérleti tankönyv.) Tankönyvkiadó, Bp. 1978–K–31.

az egyes számban álló ige is állítmányként (Éva és Mása ír.), az oroszban viszont nem (Ева и Маша пишут). Az ezekhez a mondatokhoz tartozó kérdőmondat – Кто пишет? egyszer a magyar *Ki ír?*, másszor a *Kik írnak?* kérdőmondatnak felel meg. Az igékhez kapcsolódik az önözés kérdése is: a magyar egyes szám harmadik, az orosz többes szám második személyt használ.

Munkámban azt tapasztaltam, hogy a névelő hiánya az oroszban – csak úgy, mint általában a „minusz-struktúrák” – nem okoznak a tanulóknak különösebb nehézséget. A határozott vagy határozatlan névelő helyes használatának kérdése elsősorban fordításkor jelentkezik.

3. Szintaxis

A mondat szerkesztési alapismeretek is sok gyakorlással, analógiás úton alakulnak ki. A „van” hiánya az oroszban általában nem okoz gondot. A magyartól eltérően alakul az orosz mondat szórendje: míg anyanyelvünkben a hangsúlyozott mondatrész általában az állítmány előtt van, az oroszban a mondat végén.

4. Lexika

Az általános iskolai orosz nyelvi tananyag szókincsét a tantervi szójegyzék határozza meg,¹⁰ bár a kísérleti tankönyvek bizonyos fokú eltérést mutatnak e tekintetben.

A két nyelv összevetésére főként a magyar nyelv szláv jövevényszavainak esetében nyílik mód. E szavak egyszerre érintik a pozitív átvitel és az interferencia kérdését is. Tanításunk során ki kell alakítanunk a tanulóknak azt a differenciális gátlást, amelyet egy fogalomhoz annak már meglévő és új akusztikus, grafikus és fonomotorikus képe jelent. A gyakorlat azt mutatja, hogy ez a művelet nem okoz különösebb nehézséget a tanulóknak.

A lexikai anyag egyéb jellemzőire e munkában nem akarok részletesebben kitérni.

5. Stilisztika

Az alsó tagozatos orosz nyelvi tananyag nem nyújt lehetőséget stílusárnyalatok bemutatására, ezért ezzel a kérdéssel nincs módomban itt foglalkozni.

Összegzés

A gyakorlat igazolta, hogy az anyanyelv és célnyelv kontrasztív összevetése az oktató-nevelő munkában minden szinten – tehát a kezdő fokon is – célszerű, hasznos, mert elősegíti a tudatosabb nyelvhasználatot, bővíti a tanulók nyelvi ismereteit. A tantervben meghatározott keretekben történő alkalmazása elengedhetetlenül szükséges. Eredményességét már a 4. osztályban is gyakorlati példák igazolják, amint munkámból kitűnik, elsősorban a fonetika és az intonáció tekintetében nyílik a legtöbb mód alkalmazására. Az összevetés lehetőségei a felső tagozatban és a középiskolában tovább bővülnek, ezeket feltétlenül ki kell használni.

Az idegennyelv-oktatás távlati terve¹¹ még jobban megerősítenek bennünket ebben. Elméletileg igazolt tény, hogy egy idegen nyelv ismerete kedvezően hat a további nyelvek elsajátítására. A nyelv állandóan változó jelrendszer, így tanulmányoznunk és oktatnunk is e jellemzőjének figyelembevételével kell. A kommunikatív

¹⁰ Lásd 4., 137–150. p.

¹¹ A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére. Bp. 1976., 57–75. p.

központú nyelvoktatás társadalmi igény. Megvalósítását elősegíti a kontrasztív nyelvoktatás, tehát az anyanyelv és célnyelv összevetését – a hatékonyság érdekében – az adott keretekben minden esetben érvényre kell juttatnunk.

IRODALOM

1. *Baldry János*: Az általános és alkalmazott nyelvészet helye és szerepe az anyanyelvi oktatás korszerűsítésében. Bázistanulmány. (Vázlat.) Kézirat. Bp., 1980.
2. *Banó István*: A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában. – INYT, 1970. 3. sz.
3. *Banó István*: Az orosz és a magyar nyelv szórendi problémáinak kontrasztív elemzése. – INYT, 1969. 3. sz.
4. *Bencédy József*: Az iskolai anyanyelvi nevelés rövid és hosszabb távú továbbfejlesztése. Bázistanulmány. Kézirat. Bp., 1980.
5. *Bibari József–Sütő József*: Orosz–magyar hasonlósági és rokonsági szótár. Az Egri Tanárképző Főiskola füzetei. Eger, 1965.
6. *Budai László*: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés. Tankönyvkiadó, Bp. 1979.
7. *Büky Béla*: A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, Bp. 1977.
8. *Erdei Mihály*: Az orosz alaktani terminusok és magyar megfelelőik az általános iskolai orosz nyelv-oktatásban. – Módszertani Közlemények, 1972. 4. sz.
9. *Jubász János*: Transfer und Interferenz. Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache”, 1969. 3. sz.
10. *Kosaras István*: Az iskolai orosznyelv-oktatás szókincsminimума kiválasztásának problémái. – Ped. Szemle, 1963. 2. sz.
11. Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, Bp. 1972. („Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” c. munkaértekezlet anyaga. Pécs, 1971. október 14–16.)
12. *Szoboszlai Miklós*: Mit vár a társadalom az iskolai oktatástól? Az élő idegen nyelvek tanításával szemben támasztott társadalmi igények. Tankönyvkiadó, Bp. 1962.
13. *Telegdi Zsigmond*: Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet. Tankönyvkiadó, Bp. 1974.
14. *Беляев, Б. В.*: Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Просвещение, М., 1965
15. *Вовк, П. С.*: Обучение иностранцев русскому подвижному ударению. Изд. Вища школа, Киев, 1979
16. 2380 слов наиболее употребительных в русской разговорной речи. Молква, 1968
17. *Леонтьев, А. А.*: Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969
18. Методический сборник для преподавателей русского языка. Будапешт. 1978 г. Материал симпозиум и Конференций. Симпозиум по сопоставительному изучению русского и венгерского языков. Будапешт, апрель 1978-го года.
19. *Новиков, Л.*: Основные принципы описания русского языка в учебных целях. „Русский язык в национальной школе” 1970 № 5
20. *Штейнфельдт, Эви*: Классификация русских глаголов по группам (классам) и методика работы с ними в венгерской школе INYT, 1962. 2. sz.
21. *Штейнфельдт, Эви*: Частотный словарь современного русского литературного языка. Таллин, 1963

DR. DOBCSÁNYI FERENC
Szeged

Nyitottság és komplexitás irodalomtanításunkban

Az utóbbi években örvendetes tényként kell elkönyvelnünk, hogy a tantárgyak kiléptek a jobbára csak magukkal törődő, a rokon tantárgyakkal csak alkalmilag koncentráló alapállásukból, hisz a különböző ismeretágak közötti összefüggések szemléletének kialakítása, illetve megmutatása korunknak talán egyik legjelentősebb és legizgalmasabb pedagógiai problémája.

Ez a törekvés az irodalomtanítás vonatkozásában is egyre izmosodik, jóllehet számos elvi és gyakorlati kérdés még közel sem kellőképpen tisztázott és kimunkált.

Igaz, hogy tanterveink, kézikönyveink sokat emlegetik a koncentrációt, és utalnak is más tantárgyakra, „de amit ilyen címen csinálunk, az a koncentráció félreértése és elsekélyesítése. A legtöbb esetben ugyanis úgy koncentrálnak, hogy egy témát, amely az egyik tantárgynak törzsanyaga, a másik tantárgyba is beépítenek, de szervesen, mellékesen.” [1]

Az ide tartozó kérdéskomplexumból elsőként a létfontosságú anyanyelv- és irodalomtanítás összehangoltságának kérdését érintjük, annál is inkább, mert az olvasóvá nevelés eredménytelenségének egyik alapvető okát sokan abban látják, hogy „az anyanyelvi oktatás nem alkot szerves egészet – úgy válik külön nyelvtani ismeretek és irodalomtörténeti ismeretek oktatására, ahogyan csak a tudományos kutatásban válhatik ketté a nyelvészet és az irodalomtudomány.” [2]

Ez a tény már önmagában is elegendő lenne ahhoz, hogy a szóban forgó kérdéssel behatóbban foglalkozjunk. Mégis azt gondoljuk, hogy a téma aktualitását a fentiekén kívül a bevezetésre került új tanterveink is indokolják, az a szemléletváltás, amely – a hatékonyabb és eredményesebb nevelés, tanulói személyiségformálás mellett – ideálisabb feltételeket is teremtett a két résztárgy koncentrációjára, ennek szemléleti és tartalmi vonatkozásainak kimunkálására, megteremtve a megújítás konkrét feltételeit.

Először is új tanterveinknek arra az általános tendenciájára kell gondolnunk, amely az ismeretek integrált elsajátíttatását jelöli meg közeli és távoli feladatként, épp az egyes tantárgyak túlságos autonómításának, elszigeteltségének kiküszöbölése érdekében. Ennek a koncepcionális elvnek, szemléletnek egyenes következményeként jött létre az alsó tagozatban az anyanyelvi résztárgyak (írás, olvasás, fogalmazás, nyelvtan-helyesírás) integrálása Magyar nyelv és irodalom címmel. Ezzel egy mindenképpen indokolt egységes folyamattá szerveződött az anyanyelv és irodalom tanítása, végigkísérve tanítványainkat a kisiskolás kortól egészen az érettségig.

Így a felső tagozatban – ennek a szemléletnek az alapján – nem is lehet más a feladatunk, mint az, hogy az egyre magasabb szintű kiteljesedés igényességével folytassuk az alsó tagozatban megkezdett integrált megalapozást. Változatlanul ez lehet a feladatunk a távolabbi tantárgytömbösítés időszakában is. Mégsem ezt a természetes és szükségszerű integrálódási lehetőséget keresi az ezredforduló tantervi koncepciója, hanem szétválasztja az anyanyelv és az irodalom tanításának egységét, azáltal, hogy részben az idegen nyelvekkel, részben pedig az egyéb művészi-esztétikai tárgyakkal kíván létrehozni egy-egy tantárgytömböt. Az anyanyelv és irodalom egymásraultaltságát a fentebb említett folyamat töretlenségének megtartása és a hatékonyabb személyiségformálás mellett nem utolsósorban az irodalom óraszámának csökkenő tendenciája is indokolja, mert ebben a helyzetben irodalomtanításunk nem is tudja más-képpen valóra váltani a társadalmilag elvárt tantervi célkitűzéseket, csak az anyanyelvvvel legszorosabb egységben.

A két tárgy összefogottságának és az ebből fakadó hatékonyságának nemcsak elvi, hanem tartalmi feltételei is sokkal inkább adottak, mint bármikor. A grammatika-központú nyelvtanítás nem tudott kapcsolatot teremteni az irodalommal, legfőjebb példatárnak tekintette. És az irodalom sem tudott élni azzal a nyelvi „képzettséggel”, amely csak öncélú nyelvtani-helyesírási ismeretekben, szabályokban gondolkodott. Ezzel szemben az új tanterv nyelvtanítás helyett az anyanyelvi nevelést tűzte ki célul, s ennek szellemében fő feladatának a tanulók korszerű anyanyelvi műveltségének megalapozását tekinti. Ez a strukturális változás egyúttal a tartalmas együttműködés alapvető feltételeit is megteremtette – elvileg mindenképpen –, s ezáltal megalapozottabbá tette a két tárgy tanításának fokozottabb koncentrációját is.

Nézzük meg azonban egy kicsit közelebről is, hogy miben is rajzolódna ki az

anyanyelv új tantervében e tartalmass együttműködés leglényegesebb feltételei, anélkül, hogy a teljesség igényességével számba vennénk az összes lehetőségeket. Ezért csak olyan mozzanatokot emelünk ki elsősorban, amelyet az irodalomtanítás semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül, sőt azt mondhatjuk, egyenes előfeltétele a hatékonyabb irodalmi nevelésnek.

Elsőnek említhetnénk meg *a nyelvhasználat központúságot*, amely szerint a nyelvvel való bánni tudás, a nyelvi érzékenység sokoldalú kiművelése az egyik legfontosabb feladat. Nem vitás, hogy ez a szemlélet és gyakorlat összehasonlíthatatlanul jobban készít majd fel a művészi nyelv befogadására is, s ez az irodalomtanítás szempontjából sem közömbös, hiszen az árnyalt és igényes nyelvhasználati készségszint alapfeltétele a művészi recepciónak is. A művészi nyelvre jobban koncentrááló műelemzés viszont tovább csiszolhatja, gazdagíthatja a gondolat nyelvi megformálásának módszereit és eszközeit.

A nyelvi pallérozottság sokoldalú kiművelése érdekében egyértelműbbé vált *a nyelvi képességek tudatos és tervszerű fejlesztése* is. Így kiemelt szerephez jutott *a szövegértés képessége*, a közlés tartalmához, helyzetéhez való *stilisztikus alkalmazkodás képessége*, a *nyelvestétikai érzékenység és ízlés fejlesztése*, a *helyes és szép magyar kiejtésre nevelés*, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ezeknek a képességeknek tudatos és tervszerű fejlesztése nemcsak a nyelv magas színvonalú használatát segíti elő, hanem a műértés, az igényes olvasóvá nevelés sem nélkülözheti. Ezért a mindkét fél számára előnyös és gyümölcsöző együttműködés és egységes gyakorlat vezethet csak a kívánt sikerhez. Így az irodalomórákon is az anyanyelvi órák készség- és képességfejlesztésével szerves egységben kell dolgoznunk. A lehetőségek itt is adóttak. Csak egyértelműbben kell törekednünk műelemzéseink során a műalkotás nyelvi megformálásának vizsgálatára. Arra, hogy ténylegesen felfedezzük az anyanyelv szépségét, kifejező erejét, mérhetetlen gazdagságát. Ez a nyelvi, stilisztikai vizsgálódás vezethet el oda, hogy az írói, költői szándékot leginkább megközelítve tárhassuk fel a tartalmat hordozó, kifejező nyelvi formát. De csak így kerülhető el az is, hogy az irodalmi alkotás a műelemzés során ne váljék a kifejezőeszközök illusztrációjává vagy annak vadászterületévé.

A szép magyar kiejtésre való nevelés is csak hasonló összefogással vezethet a kívánt eredményhez. Itt olyan területen kell jóval többet tennünk, mint *a könyv nélküliek megtanulása*. Sikerre csak akkor számíthatunk, ha nem csupán kijelöljük a feladatot, hogy „a következő órára két vagy három versszakkal vegyétek tovább”, hanem mindenkor időt is szakítunk arra, hogy közös megbeszélés és gyakorlás alapján milyen mondat- és szövegfonetikai eszközök segítségével tudjuk értő és kifejező módon megszólaltatni a megtanulandó szöveget. Így az emlékezetbevézés is sokkal könnyebbé válik a gyermekek számára.

Szélesedett az új tanterv alapján az anyanyelvi műveltség másik tartalmi összetevője is. *A nyelvre vonatkozó ismeretek* – amely minden osztályban *Nyelv és beszéd* című témakörként jelentkezik –, nemcsak vonzó és új színfoltja a korszerű nyelvi műveltség és szemlélet megalapozásának, hanem a megtermékenyítő együttműködés feltételeit is gazdagítja. Gondoljunk csak például *a szókincs*, illetve *a mai magyar nyelv rétegeire*, amely a stílusrétegek megértésének, felismerésének képességéhez teremthet nagyszerű lehetőségeket. Vagy megemlíthetnénk *nyelvünk történetének vázlatos áttekintését* is, amely ugyancsak megalapozottabbá, teljesebbé teheti az esztétikailag elemzett irodalmi szöveget. De még az olyan, nem törzsanyaghoz tartozó ismeretanyag, mint *a szó alap- és alkalmi jelentése*, *a szóhangulat*, *a hangulatfestő szavak*, *szólások*, *szóláshasonlatok* is nagymértékben elősegíthetik egyrészt a művészi nyelv árnyaltabb befogadását, másrészt az ehhez szükséges és nélkülözhetet-

len asszociációs képességek kibontakoztatását. Természetesen csak akkor, ha ezekre az érintkezési összefüggésekre és lehetőségekre nemcsak tudatosan odafigyelünk, hanem a kölcsönös együttműködés szabályainak megfelelően mindkét területen meg is teszünk a gyakorlatban mindent.

A tartalmi kérdések mellett *a közös szemléletbeli megegyezések* is megerősíthetik a két tárgy tanításának egységét. Az, hogy az anyanyelvi nevelés *a nyelvtani ismereteket eszközként kezeli* a tudatos nyelvhasználat érdekében, teljesen szinkronban van az irodalomtanításnak azzal az elvével, amely ugyancsak *eszközjellegét tulajdonít* a teljesebb, tudatosabb műértés érdekében *az életrajzi, a kortörténeti és irodalomelméleti ismereteknek*.

Azonosságra vall az irodalommal az anyanyelvi nevelésnek az a szemlélete és törekvése is, hogy a nyelvi tények vizsgálódásánál ne csupán a felismeréssel, példamondással, a nyelvtani osztályozással törődjünk, hanem elsősorban *funkciójában, a kommunikáció eszközeként* vizsgáljuk azokat. Ez a szemlélet kell hogy vezessen bennünket az irodalmi alkotások elemzésében is. Itt is azt hangsúlyozzuk, hogy a kifejező eszközök, szóképek és alakzatok vizsgálódásánál ne a „keressétek ki”, „gyűjtsétek össze”, „mondjatok rá példát” gyakorlatat kövessük, hanem *funkciójában, a művészi információ eszközeként* vegyük őket szemügyre.

Amikor az anyanyelvi nevelés *a tanulók meglevő nyelvétségére építve, azt kibontakoztatva* végzi a tudatosítást a zavartalanul funkcionáló nyelvhasználat érdekében, az irodalomtanítás műelemző gyakorlatában is arra kellene törekednünk, hogy *a mű keltette élményből, a műnek a tanulókra gyakorolt hatáskomplexumából* induljunk ki, s ne kössük gúzsba előre gyártott szempontokkal, tanári értékítéletekkel a tanulói spontaneitást, hanem a megbeszélés ezeket a spontán jövő megnyilatkozásokat – szembesítve a szöveggel – tudatosítsa, és emelje egyre magasabb szintre, megajándékozva így a gyermeket a felfedezés örömeivel is.

Összegyűjtöttük a két résztárgy koncentrációját erősítő elvi, tartalmi, szemléleti kérdéseket, azzal a szándékkal, hogy a konkrét gyakorlati megoldások útján mindezt a valóságban, az iskolai gyakorlatban maradéktalanul valóra is válthassuk.

Amennyire helyeselhető *a komplex esztétikai nevelés* gondolata irodalomtanításunkban, vagyis az, hogy bekapcsoljuk a társművészetek esztétikai élményt felerősítő hatását, annyira elítélendő azoknak a formális megoldásoknak az elburjánzása, amely nem számol azzal, hogy „a művészi nyelvek egyenértékűek, egymástól sajátosan eltérőek. A művészet sajátosságai mindegyikben kifejezésre jutnak, de az egyiknek a grammatikája nem alkalmazható közvetlenül a másikra. A hasonlóságok csak a különbségek figyelembevételével érvényesíthetők.” [4]

A történelemmel való koncentráció is felvet egy-két problémát. Az egyik a történelmi ismeretek szerepének félreértéséből vagy túlbecsüléséből adódik. Ennek köszönhető, hogy igen gyakran ezek az ismeretek szinte elárasztják irodalomtörténetünket, kiszorítva magát az esztétikai élményt. Ezzel függ össze az a szövegelemzési gyakorlat is, amely a műalkotást jobbra a történelem illusztrációjaként fogja fel. Tény az is, hogy a száraz történelmi tényanyagot mozgósító kortörténeti bevezetők, előkészítők laposak, hatástalanok, mert képtelenek megidézni az adott kor hangulatát, életérzését, gondolatvilágát. A történelemtanítás ebben a vonatkozásban az egyedüli lehetséges megoldáshoz, az irodalomhoz fordul segítségért, mi viszont – úgy tűnik – saját lehetőségeinket sem vesszük észre.

Sokkal tudatosabban kellene törekednünk az irodalomtanítás *belső koncentráció*s lehetőségeinek maradéktalan kiaknázására is. Csak az összefüggések láttatása, feltárása alapján lehetséges, hogy tanulóink tudatában a művek egységes gondolatrend-

szerré álljanak össze. De csak ez a kitekintő, összefüggéseket kereső szemlélet formálhatja a kívánt mértékben tanulóink problémaérzékenységét is.

A komplexitásra való törekvés veti fel az „*egykönyvűség – többkönyvűség*” kérdését is. Anakronizmusnak tűnne korunkban, ha tanítványainknak csak a tankönyv lenne az irodalmi ismeretszerzés és műveltség egyetlen forrása. Törekednünk kell ezért arra, hogy a könyv minél több formában lehessen jelen irodalomóráinkon, úgyszintén mint vizsgálódásaink, beszélgetéseink tárgya, úgyszintén mint illusztráció, mint forrásmunka, mint ajánlott vagy magánolvasmány, de úgyszintén mint munkaeszköz. Így nemcsak sokoldalúbb, hanem eredményesebb is lesz hatása.

Nemcsak tartalmában, hanem kereteiben is szélesítenünk kell a komplexitás lehetőségeit, vagyis élnünk kell az eddigieknél sokkal tervszerűbben – *az órán és iskolán kívüli irodalmi nevelés alkalmával is*. Első helyen a könyvtár szinte felmérhetetlen szerepét kell megemlítenünk. De nem feledkezhetünk meg a szakköri munka mellett az elhanyagolt gyermekszínházi, szavalóköri, irodalmi ünnepélyek, könyvviták, író-olvasó találkozók, a közös film- és színházlátogatások élményt nyújtó szerepéről sem. A közművelődési törvény értelmében ezek a feladatok – éppen napjainkban – különös súllyal és sürgető aktualitással merülnek fel.

JEGYZETEK

- [1] *Vargha Balázs*: Az anyanyelvi nevelés gyakorlatának bírálata, 302. l. Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért, Tankönyvkiadó, Bp. 1976.
[2] *Miklós Pál*: Olvasás és értelem, Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971., 26. l.
[3] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, Magyar nyelv és irodalom 5–8. osztály, OM, 1978.
[4] *Fővény Lászlóné*: Tükör és prizma, Magvető Kiadó, Bp. 1968., 29–30. l.

FELFÖLDI ANTALNÉ
Tiszaföldvár

Barátkozás az elektromossággal az 5. osztályos technika B órákon

Merőben új feladatot jelent az eddig gyakorlati foglalkozást tanító nevelőknek az elektromos ismeretek tanítása az 5. osztályos technika B órákon. Hiszen a tanulók zöme csak a háztartásban találkozott árammal, az elektromosságról való ismeretük csekély és rendezetlen. Ebben a nehéz munkában szeretnék kartársaimnak segíteni a tantervi témák feldolgozásával.

Az elektromosság témakörében a *tanterv* a következőket írja elő: „A fémek elektromos viselkedésének vizsgálata. Egy izzólámpa és egy zsebtelep összekapcsolása előbb közvetlenül, majd különböző anyagú huzalok segítségével. Szigetelő anyagok (műanyag, papír, gumi, porcelán) viselkedésének vizsgálata áramkörben. A fémes érintkezés szükségessége és megteremtésének módja az előkészítések során. Vezetékek csatlakoztatása csavarással (csavarozással). A vezetők és a szigetelők felhasználása. A zárt áramkör fogalma. Az elektromos balesetek forrásai és megelőzésük.”

Minimum követelmény ebben a témakörben: „Ismerje a vezetők és szigetelők fogalmak jelentését. Ismerje a zárt áramkör fogalmát és létrehozásának legegyszerűbb módját.”

Optimum követelményt az elektromosság témakörében a tanterv nem szab meg.

Nevelési, képzési lehetőségek

A tanulók az elektromos árammal való ismerkedés közben látják az anyagok különböző áramvezető képességét. Az értelmi képességeiken túl fejlődik kezűgyességük, megfigyelő és elemző képességük. A világról alkotott képük tökéletesedik azáltal, hogy látják az anyagok különböző viselkedését az elektromos árammal szemben. Az elektrotechnikai gyakorlatok végzése során figyelmes, pontos, körültekintő munkavégzésre szoktathatjuk tanulóinkat.

A feszültségforrás

A mindennapi szóhasználatban nagyon elterjedt az a felfogás, hogy azokat az eszközöket, berendezéseket, készülékeket, melyek elektromos áramot szolgáltatnak, áramforrásnak nevezik. Ez azonban nem helytálló, hiszen, hogy elektromos áram keletkezzen, feszültségkülönbségre van szükség. Helyesen tehát feszültségforrásról beszélünk. A galvánelemek – más nevükön primér elemek – igen régi feszültségforrások. Üzemeltetésük igen drága, ezért elsősorban hordozható készülékek részére gyártják (száraz kivitelben). A kereskedelemben különböző méretű rúdelemekkel és zsebletelepekkel találkozhatunk. A zsebletepet rúdelemek sorbakötésével állítják elő. Igen gyakran előfordul, hogy a zsebletepet is helytelenül elemnek nevezik. A zsebleteplek két kivezetése van, ahol a hosszabb a negatív, a rövidebb a pozitív pólust jelenti.

Az izzólámpa

Az áram hőhatásának egyik legelterjedtebb alkalmazási területe a mesterséges világítás. Működésének alapja, hogy az izzószálon áthaladó áram akkora hőt fejleszt, hogy azt felizzítja. Megfelelő fény eléréséhez az izzószálnak 1700–1800 °C-ra fel kell melegednie. Ilyen magas hőmérsékletet elolvadás nélkül csak a wolfram bír ki.

Izzólámpát Göbel német (1854), Lodigin orosz (1873), Sivan amerikai (1877) fizikusok eredményes kísérletei után Edison amerikai feltaláló tette használhatóvá. Légritka térben szénzálat használt izzólámpájában. Az oxigénhiány következtében a szénzálat nem égett el.

Az első wolframszálas izzólámpát Budapesten készítették. Az első kriptongázt előállító gyár Ajkán épült 1937-ben. Kriptongázt izzóbura töltésére Bródi Imre használt először.

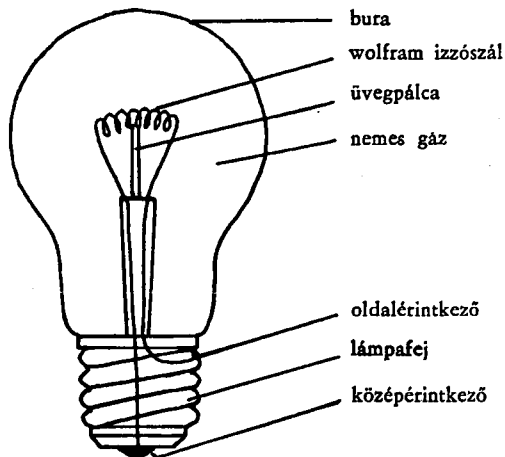
Az izzólámpák egyik legfontosabb jellemzője az élettartam, melyet az izzószál párolgása szab meg. Minél gyorsabban párolog az izzószál, annál rövidebb a lámpa élettartama. Légritka térben az izzószál párolgása nagy, mert a wolframrészecskéket semmi sem akadályozza meg abban, hogy a bura belső falára rakódjanak. Az izzószál párolgási sebessége úgy csökkenthető, hogy az izzószálat nemes gázzal töltött burába helyezik. Ez a gáz visszatéríti a wolframrészecskéket az izzószál felé. Így az izzószál üzemi hőmérséklete 2100 °C, élettartama 800–1000 üzemóra. A befektetett energia 2–6 százaléka alakul fénnnyé, a többi a környezetet melegíti. A hőenergiái veszteségek csökkentése érdekében az izzószálat spirál alakúra készítik. Az izzólámpa részei az 1. ábrán láthatók. Az izzószálnak két kivezetése van: az egyik az izzó fémcsúcsához, a másik a csavarmentéhez csatlakozik.

Ezután nézzük a tanterv témáinak részletes feldolgozását.

Tananyag: „Egy izzólámpa és egy zsebletelep összekapcsolása előbb közvetlenül.”

Ha az izzót a telep két kivezetéséhez érintjük úgy, hogy a csavarmentet az egyik pólussal, a fémcsúcs a másik pólussal érintkezzék, azt tapasztaljuk, hogy az izzó világít. Ha az izzó bármelyik kivezetése közül csak az egyik érintkezik a zsebletelep valamelyik kivezetésével, az izzó nem világít. Az izzó akkor sem világít, ha a zsebletelep két pólusa egyszerre érintkezik az izzószál egyik kivezetésével.

Az izzólámpa részei:



1. ábra

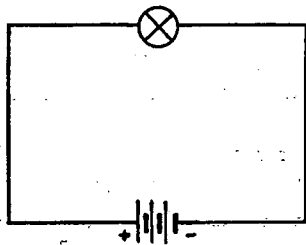
Tananyag: „Egy izzólámpa és egy zsebtelep összekapcsolása különböző anyagi buzalok segítségével. A fémek elektromos viselkedésének vizsgálata.”

Ha az izzósál egyik kivezetését a zsebtelep egyik rézlemezéhez érintjük, a másik pólusához pedig alumínium, réz- vagy acélhuzalt helyezünk úgy, hogy az izzósál másik kivezetésével is érintkezzék, a zsebizzó világít. Ez a kísérlet bizonyítja ezen anyagok elektromos áramvezető képességét.

Azokat az anyagokat, melyek az elektromos áramot vezetik, *vezetőknek* nevezük. Ezért az elektromos vezetékek anyaga főleg alumínium és réz, mely azzal is magyarázható, hogy nem rozsdásodnak. A réz ugyan valamivel jobb vezető, mint az alumínium, de előfordulása hazánkban sokkal ritkább, ezért az alumínium nagyobb teret hódít. Az alumínium előnye még, hogy sűrűsége $1/3$ -a a rézének. Az alumínium szakítószilárdsága kisebb, mint a rézé, ezért csak mangánnal, szilíciummal vagy nikkelrel ötvözve alkalmas távvezeték céljára.

Tananyag: „A zárt áramkör fogalma.”

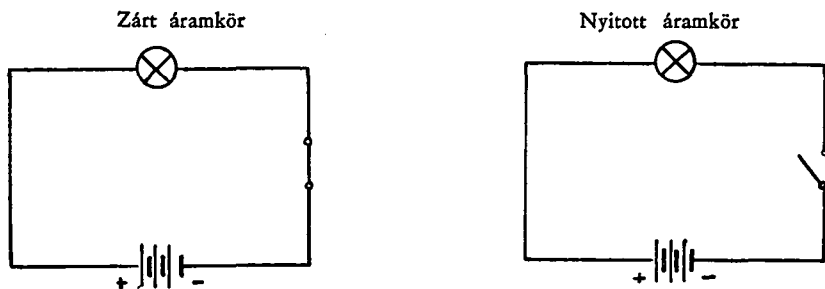
Egyszerű áramkör



2. ábra

A zsebtelep két érintkezője között levő feszültség-különbség hatására a vezetékeken és az izzószálon keresztül áram folyik. Az áramlás útját elektromos áramkörnek, röviden *áramkörnek* nevezük. A legegyszerűbb áramkör egy feszültségforrásból,

egy vezetópárból és egy fogyasztóból áll (2. ábra). Az áram folyását az áramkörnek nevezett zárt körrel lehet megvalósítani. A vezetők a valóságban nem alkotnak mértani kört. (A kör elnevezés csak arra utal, hogy az áram útja önmagában zárt.) Az áramkör zárására, ill. megszakítására szolgáló szerkezetet *kapcsolónak* nevezzük. Az áramkört legtöbb esetben ezzel is kiegészítik (3. ábra).



3. ábra

Tananyag: „Szigetelő anyagok (műanyag, papír, fa, gumi, porcelán) viselkedésének vizsgálata az áramkörben.”

Szakítsuk meg az áramkört, és iktassuk bele a műanyagot, papírt, fát, gumit és a porcelánt. Az izzó nem világít, tehát nem halad rajta keresztül áram. Ebből következik, hogy ezek az anyagok megakadályozzák az áram folyását. Azokat az anyagokat, melyek nem vezetik az áramot *szigetelőeknek* nevezzük.

Érdekességként bemutatható, hogy folyadékok is lehetnek vezetők és szigetelők. Szigetelő például a desztillált víz, az olaj. Vezető a savat vagy sót tartalmazó víz, így a csapvíz is.

Tananyag: „A vezetők és szigetelők felhasználása.”

A vezetőköt az elektrotechnikában alkalmazzák vezeték anyagként. *Vezetékeknek* nevezzük az általában kör keresztmetszetű vagy kör keresztmetszetű elemi szálakból összefont vezetéket. *Kábelekeknek* nevezzük az elemi szálakból sodrott vezetékeket, melyeket megfelelően szigetelnek, impregnálnak. A kábeleket az áram föld alatti vezetésére használják. Ezeknek a neve: *földkábel*. A csupasz vezetékekből általában légvezetékeket építenek községek között, kültelkeken. Az acélhuzalt rozsdásodása miatt szabad vezetékként nem alkalmazzák. A szigetelő anyagokat olyan helyen használják, ahol meg akarják akadályozni valamely szerkezet, berendezés áram alá kerülését.

Pamut, selyem: fonal vagy szalag alakjában alkalmazzák, melyet olyan anyaggal vonnak be, amely nedvszívását csökkenti (Pl.: a szigetelőszalagok gumiréteggel bevontak.)

Papír: olajjal átítatva elektromos készülékek motorjainak a szigetelő anyaga.

Fa: mint szigetelő, tartószerkezetek készítésére alkalmas.

Ásványi anyagok: a csillám, azbeszt, porcelán stb. melegítő készülékek szigetelőjeként terjedt el.

Szerves anyagok: a gumit, festéket, lakkot stb. vezetékek bevonására, szigetelő réteggel való ellátására használják. (A gumi idővel előregszik, megrepedezik, s ilyenkor a vezetéket ki kell cserélni.)

Műanyagok: az elektromos iparban nagyon széles körben elterjedtek. Jó szigetelők, jó a mechanikai szilárdságuk, nem nedvszívók, ezért vezetékek, kábelek szige-

telő anyaggal való bevonására és elektromos szerelvények készítésére egyaránt alkalmasak.

Tananyag: „*A fémek érintkezés szükségessége és megteremtésének módja az előkészítések során.*”

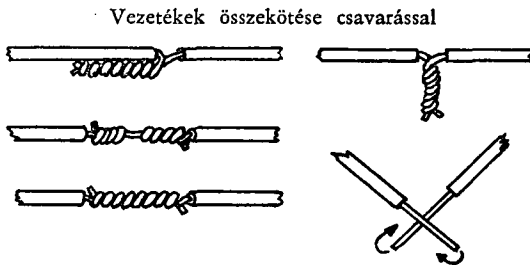
A fémek érintkezés szükségességét a vezetők és szigetelők megismerése után természetesnek tekintik a tanulók. A fémek érintkezés megteremtésének módja kapcsán beszélni kell a:

- vezetékek darabolásáról;
- vezetékek csupasolásáról;
- vezetékek kötéséről.

A *huzalok darabolását* már az alsós technikaórákon elsajátították a tanulók, ezért csak a szerszám helyes használatára és a baleseti lehetőségekre hívjuk fel figyelmüket.

A *csupasolás* technikája a vezető és szigetelő anyagoktól függően változik. A csupasolás szerszáma rövid, nem túl éles, keskeny pengéjű kés vagy csupasoló fogó. Egyszálás vezető – különösen alumínium – szigetelő anyagának körbevágásakor a vezető felülete könnyen megsérülhet és hajlításkor letörhet. Ezért a kést ferdén tartsuk a huzal tengelyére, s a szigetelő anyag bevágása után a tengellyel párhuzamosan vágjuk le a szigetelést. Hajlékony, sodrott vezetékek csupasolásakor a kést merőlegesen tartjuk a huzal tengelyére, forgassuk meg a huzalt, majd tengely irányba húzva a kést, távolítsuk el a szigetelést. Hőre lágyuló műanyagszigetelés eltávolítható forrasztópáka segítségével is. Selyem-, pamut-, zománcszigetelés eltávolítható mechanikai módszerekkel – csupasolókéssel, csiszolópapírral, reszelővel. A textíliaszigetelés leülethető, a zománcréteg oldószerekkel eltávolítható. A nagyüzemi huzalcsupasológép késpárja a kívánt mélységben és hosszban állítható. A vezeték körül forgó késpár vágja el a szigetelést.

Tananyag: „*A vezeték csatlakoztatása csavarással (csavarozással).*”



4. ábra

Vezetékek összekötésekor mindig ügyelni kell arra, hogy fémek kapcsolatát hozunk létre. Ennek legegyszerűbb módja a csavarás és csavarozás (4. ábra). Csavarozáskor a huzal csupasolt végét szorító lapok közé dugjuk, vagy ívesre hajlítva az alátét alá helyezzük, s a csavarral rögzítjük. Mivel az itt használatos csavarok jobb menetűek, ezért jobbra mutasson az ív, mert így behúzzák a vezetéket, s nem kifelé nyomjuk. Vezetékek összekötésére sorozatkapcsot is használhatunk.

Tananyag: „*Az elektromos balesetek forrásai és megelőzésük.*”

Gyermekekre veszélytelennek tekinthető a 24 V alatti feszültség. A háztartási és ipari fogyasztókat működtető feszültség ennél lényegesen nagyobb. Az ilyen áramot szállító vezetéknek már az érintése is halálos lehet. Ha valaki egyidőben érinti a

fázis és nulla vezeték, akkor rajta keresztül záródik az áramkör. A veszélyesség ebben az esetben igen nagy, mert ekkor a szív is az áram útjába kerül, s leggyakrabban halállal végződik. Sokkal gyakoribb az az eset, mikor a személy a fázisvezeték érinti meg. Ha szigetelés a föld felé rossz, vagy hiányzik, a halál szinte elkerülhetetlen. Előfordulhat az is, hogy valaki úgy kerül az áramkörbe, hogy egyik kezével megérint egy áramvezető részt, másik kezével meg egy vízcsapot vagy fűtőtestet. Ekkor is átfolyik az áram az emberen, s ez is halállal végződhet.

Az elektromos balesetek megelőzése érdekében tudatosítsuk a tanulóknban a következőket:

- Hálózati árammal ne kísérletezz!
- Szerelést csak feszültségmentes állapotban végezz!
- Csak ép szerelvényeket használj!
- Hálózati feszültséggel működő berendezést csak szakember javíthat!
- A lecsupaszolt huzalokat szigeteljük!
- Munkahelyünkön tartsunk mindig rendet!

A tanterv feldolgozása során biztosítsuk tanulóinknak a kutatás szabadságát, engedjük ötleteik megvalósítását. Adjuk kezükbe mindazokat az anyagokat, eszközöket, melyekkel technikai szemléletüket tökéletesíthetik. Alakítsuk ki tanulóinkban a külvilág dolgai iránti érzékenységet, fejlesszük kreativitásukat.

A felhasznált és ajánlott irodalom:

1. *Magyar Béla*: Elektrotechnika mindenkinek. Műszaki Könyvkiadó, 1974.
2. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve, 1981.
3. Tanári kézikönyv az általános iskolai 5–8. osztályos műszaki ismeretek és gyakorlatok tanításához. Szerkesztette: *Nemes Rudolf*, Tankönyvkiadó, 1981.
4. *Zátonyi Sándor*: Játékok zsebleppel és mágnespatkóval, Móra Könyvkiadó, 1980.

CSAPÓ IMRÉNÉ
Budapest

Gondolatok az első osztályos környezetismeret tanításáról

Az iskolába lépő gyermek már nagyon sok tapasztalattal rendelkezik. Minden érdekli, ami a környezetében van. Abban, hogy választ találjon a felvetődő kérdéseire, hogy helyesen alakuljon a világgépe, nagy szerepe van a környezetismeret tanításának.

Cél és feladatok

„Az általános iskolai nevelés és oktatás terve” (cél- és feladatrendszere) meghatározza a környezetismeret tantárgy keretében, hogy „a tanulók... vizsgálódjanak önállóan, szerezzenek közvetlen tapasztalatokat és állandóan bővíthető, tudományosan igazolt ismereteket a természeti és a társadalmi valóságról”. (2. kötet, 83. old.)

A nevelő feladata: „Tegye lehetővé, hogy a tanulók tapasztalatokat szerezzenek a természeti és a társadalmi valóságról, a környezet összefüggéseiről...” (2. kötet, 84. old.)

A tevékenység és az aktivitás viszonya

A korszerű nevelés-oktatás pedagógiai ideálja az aktív ember, aki saját tevékenységével képes formálni képességeit. Ez a tudat kell, hogy vezéreljen bennünket tanítási óráink megtervezésekor. Az ismeretszerzés, a fogalomalkotás tevékenységgel és annak során aktív gondolkodással alakítható legeredményesebben. Nincs más mód, amivel a tanulók gondolkodására jobban tudunk hatni, s kellőképpen fejleszteni tudjuk azt, mint hogy tevékenységet biztosítunk számukra. Ez a tény határozza meg azt az igényt, hogy az ismeretszerzés ne egyszerűen befogadás legyen csupán a tanuló számára, hanem valóban aktív feldolgozás, elsajátítás. Az aktivitás a pedagógiában a tanuló tevékeny, cselekvő részvételét követeli meg saját fejlődése érdekében akár az ismeretek kialakításában, akár azok gyakorlati alkalmazásában.

Az aktivitás megnyilvánulásai

A tanulói tevékenység területeinek megfelelően az aktivitás megnyilvánulhat:

- a jelenségek megfigyelésében (pl.: a bab csírzásának, növekedésének megfigyelésekor);
- elemzésben (pl.: a bab részeinek megnevezésekor);
- a lényeg kicmelésében (részösszefoglalás során megállapítások megfogalmazásakor, pl.: a tárgyak sokféle anyagból készülnek);
- törvényszerűségek megfogalmazásában és azok gyakorlati alkalmazásában (pl.: kísérlet során tapasztaltak alapján, pl.: a fa úszik a vízben);
- problémák megoldásában (pl.: gondolkodtató kérdések során);
- cselekvések végrehajtásában (pl.: a különféle fakockák vizsgálatakor).

Az ismeretszerzés módszereiről

A tanterv meghatározza a tanító feladatát a gyermekek jártasság, készség, képesség fejlesztése terén: „Sajátíttassa el az önálló ismeretszerzés módszereinek alapjait:

az egyszerű megfigyelést, leírást, összehasonlítást, csoportosítást, kísérletezést, bizonyítást és indoklást.” (Az általános iskolai nevelés és oktatás terv, 2. kötet, 85. old.) A környezetismeret tanításakor az első osztályban az ismeretszerzés alapvető két módszere a megfigyelés és a leírás. Igen fontos és egyáltalán nem elhanyagolandó az előbb felsorolt többi módszer sem.

A közölt óravázlatokról

A továbbiakban – 3 óravázlat alapján – azt igyekszem bemutatni, hogy az első osztályos környezetismeret tantárgy tanítása során hogyan tervezem meg a tanulók tevékenységét, hogyan biztosítom aktív részvételüket a tanítási órán, hogyan fejlesztem a mindennapi nevelő-oktató munkám során jártasságaikat, készségeiket, képességeiket. Mind a három óra tananyaga a „természeti környezetről” témakörből való. Az első két óra anyaga törzsanyag, a harmadik kiegészítő. Tanmenetemben a 6. ciklus 2. és 3. (17., 18.) órájaként szerepel, valamint a 7. ciklus első (19.) órája.

Az első tanítási óra anyagáról, oktatási céljáról

A tanítási óra anyagát és oktatási célját a tanterv határozza meg. *Tantervi anyag:* (törzsanyag) „A virágos növény részeinek felismertetése, megkülönböztetése, gyökér, szár, levél, virág, termés. A fa részeinek megkülönböztetése: gyökér, törzs, korona.” (2. kötet, 88. old.) *Tantervi követelmény:* „Ismerjenek rá – megfigyeléseik alapján – a virágos növények részeire. Tudják megnevezni a növény részeit; használják a gyökér, szár, a levél, a virág, a termés megjelöléseket.” (2. kötet, 94. old.)

A nevelési cél megvalósításáról

Az órán kitűzött nevelési cél nem csupán az órán valósult meg, hanem egy folyamat során, a tanulók előző tevékenységén, megfigyelésén keresztül. Babot ültettek, majd figyelték annak fejlődését. Egyszerű megfigyelés során követhették nyomon, hogy a babból, mint magból hogyan fejlődik egy új növény. Így igyekeztem tudatosan és tervszerűen felkelteni a tanulók érdeklődését a természeti folyamat iránt.

A képzési cél megvalósításáról

A tanulókat logikus problémamegoldó gondolkodásra nevelni csak az a pedagógus képes, akinek az óravezetése is logikusan megtervezett tanítási tervezetre épül, s a tanulókat a tanítás során problémák elé állítja. (Problémamegoldó gondolkodásra készítetem a tanulókat a lombhullató és az örökzöld fa összehasonlításakor.)

Szókincsfejlesztés, beszédkézség-fejlesztés csak a beszéd gyakorlása útján lehetséges. (Pl.: szógyűjtés; ismert növények, levelek színeinek felsorolása.)

Az Ablak-Zsiráf képes gyermeklexikon használatával, az aktuális címszó olvastásával komplex feladatot oldunk meg. Részben bővülnek a tanulók ismeretei, gyakorolják az olvasást, s tulajdonképpen már első osztályban megkezdjük a tanulók könyvtárhasználati nevelését.

Az audiovizuális eszközök használatának fontossága

Az ITV adásai, a pergő- és a diafilmek, mind olyan segítők a pedagógusnak, melyek segítségével a tanulók igen hasznos és maradandó ismereteket szereznek. A látottak felelevenítésével nagy mértékben fejlesztjük emlékezetüket. (Pl.: ITV-adás: „Rész és egész”-re való utaláskor.) A jelenségeket, folyamatokat gyorsított menetben figyelhetik meg. Pl.: „A növény élete” c. pergőfilm megtekintése során a magot a csírázástól kezdve a termés képződéséig követhették nyomon. A fa változásait a négy évszakra megfelelően „Mesélnek az évszakok” c. diafilm alapján figyelhették meg, a tanulmányi sétákon tapasztaltakon kívül.

Az aktív pihenő fontossága

A 6–8 éves tanulók életkori sajátosságából fakad, hogy 45 percen át nem képesek kitartóan figyelni. Amikor azt tapasztalom, hogy lankad a tanulók figyelme, ún. „aktív pihenőt” iktatok be. Ilyenkor versmondásra, közös éneklésre kerül sor, megtanulnak egy-egy mondókát, vagy felteszek egy találós kérdést.

Ertékelés, bírálat

Igen fontos a tanulók órai munkájának, magatartásának bírálata, osztály és egyén tekintetében egyaránt. (Arra azonban ügyelni kell, hogy ne legyen formális!) Ezt kezdetben a pedagógus végzi, később a gyerekek maguk is aktív részesei lehetnek az óra ilyen értékelésének.

Az első tanítási óra vázlatja

Tantárgy: Környezetismeret

Osztály: I.

Témakör: A természeti környezetről: az élő természet

A tanítási óra anyaga: Rész és egész megfigyeltetése élőlényeken

Az óra típusa: Vegyes.

Oktatási cél: A növények részeinek (szervek) megfigyeltetése. Tapasztalatgyűjtés a természeti valóságról.

Nevelési cél: A tanulók érdeklődésének felkeltése a természeti folyamatok és annak változásai iránt.

Képzési cél: Szókincsfejlesztés. A tanulók logikus, problémameglátó gondolkodási képességének, emlékezetének, beszédkészségének fejlesztése.

Módszer: Egyszerű megfigyelés, összehasonlítás, csoportosítás, bizonyítás, indoklás.

Szemléltetés: Applikációs képek: (emberek, állatok, növények). Ablak-Zsiráf képes gyermeklexikon, az elültetett bab, táblai magyarázó rajz (fa, bokor). Mesélnek az évszakok c. diafilm, rajzok egy fáról a 4 évszakkal megfelelően.

A tanítási óra menete

I. Számonkérés: A tévében látott adás felelevenítése: rész és egész kapcsolata. (Emlékezet fejlesztése.) A könyvespolcra leemelek egy könyvet. Mi ez? Rész vagy egész? (Rész is meg egész is. Egész, mert egy teljes könyv. Rész, mert a könyvespolc része.)

II. Célkitűzés: A mai órán megfigyeljük a növényeken a rész és egész kapcsolatát.

1. A növények megfigyelése és összehasonlítása – a többi élőlényel.

Csoportosítás: A táblán levő élőlényeket ábrázoló applikációs képek csoportosítása a következő szempontok alapján: emberek, állatok, növények.

Hasonló tulajdonságok keresése: (összehasonlítás, általánosítás) Az élőlények élnek, lélegzenek, táplálkoznak, növekednek, szaporodnak.

Eltérő tulajdonságok keresése: Az ember gondolkodik, helyét változtatja, a növény helyhez kötött, nem beszél stb. Az Ablak-Zsiráf-ból a *növény* címszó felolvasása, az ábrák nézegetése. Sorolj fel olyan növényeket, melyeket jól ismersz! (Szógyűjtés.)

2. A virágos növény részeinek megfigyelése:

Minden tanuló előtt ott van a tejfőlőspohárba ültetett bab, mely saját ültetésű.

Nézzétek meg jól az előtett levő babot! Milyen részei vannak?

A bab részeinek megnevezése: gyökér, szár, levél.

A táblai rajz és a tanulók által ültetett bab összehasonlítása.

Hasonlítsátok össze a babotokat a táblai rajzzal! Miben különböznek egymástól? (Annak a babnak még nincs virága és termése, amit mi ültettünk.) Mi volt a címe annak a pergőfilmnek, ahol a bab fejlődését figyeltük meg? (A növény élete.)

Az Ablak-Zsiráfából a *virág* és a *termés* címszavak elolvasása, az ábrák nézegetése.
Enekek, versek mondása a virágokról.

Milyen növényekről szóló verseket, dalokat ismertek? (A tanulók különböző megnyilvánulásai. Hej tulipán, Mély erdőn, Orgona ága c. dalok közös éneklése. – Aktív pihenő.)

A bokor és a fa részei:

Az őszi sétán látottak felelevenítése táblai rajz alapján. (Bokor, lombhullató és örökzöld fa. (Milyen bokrot láttunk a sétán? Mogyorót.)

A bokor részeinek felsorolása: gyökér, törzs, korona, ág, levél, virág, termés.

A bokor és a fa részeinek összehasonlítása: Miben különbözik egymástól a bokor és a fa? (A bokornak nincs törzse.)

Lombhullató és örökzöld fa összehasonlítása: Hasonlítsd össze a sétán látott akácát a fenyőfával! Milyen ősszel a két fa? Milyen télen? (Az akácfa lehullatja a levelét, a fenyőfa pedig állandóan hullatja. (Miért?) Az egyik lombhullató, a másik örökzöld. (Melyik része változik a fának?) A koronája. (Minek a hatására változik?) Az időjárás változása miatt változik.

A fa megfigyelése (változás) a négy évszak folyamán.

Diafilm vetítése: „Mesélnek az évszakok.”

Gyakorlás: A fák rendezése.

A tábla képe: Egy lombhullató fa rajza a négy évszakra megfelelően. (Őszi – 1., téli – 2., nyári – 3., tavaszi – 4.)

Mutasd fel az őszi fa számát! (A tanulók az egyes számkártyát mutatják.) A fák rendezése az évszakok sorrendjében.

Az őszi hónapok felsorolása. Melyek az őszi hónapok? (Szeptember, október, november.)

Szógyűjtés – szókincsfejlesztés.

Nézd meg a falon levő levélgyűjteményt! Milyen színű leveleket látsz? (A tanulók megnyilvánulásai.)

Találós kérdés:

Gyümölcs vagyok, édes vagyok,
ha megértem, piros vagyok.
Télen elrejt jól a kamra,
mi lehetnék, ha nem . . . (alma)

Összefoglalás: Az alma rész vagy egész? (Rész is, meg egész is.) Miért egész? (Mert egy teljes gyümölcs.) Miért rész? (Mert az almafa része, termése.) Az almafa rész vagy egész? Miért egész? (Mert egy teljes fa.) Mennyiben rész? (A gyümölcsös kert része lehet.)

Házi feladat: A munkafüzet 60. oldalán levő falevelek színezése.

Értékelés, bírálat: A tanulók aktív munkájának és magatartásának értékelése az osztály és az egyén tekintetében.

A 2. tanítási óra anyagáról, oktatási céljáról

A tanítási óra anyagát és oktatási célját a tanterv törzssanyaga és a követelmény így határozza meg: „Fából, fémből és más anyagokból készült tárgyak (pl.: papír, textil, műanyag stb.) anyaga. Különböző tulajdonságok felismerése egyező anyagú tárgyakon, és egyező tulajdonságok felismerése különböző anyagú tárgyakon. A tulaj-

donság és a rendeltetés elhatárolása. A tárgyak rendeltetésének és anyaguk tulajdonságainak összevetése.

Csoportosítás: „Miből van? Milyen? Mire használják?” (2. kötet, 87. old.) „Ismerjenek rá két tárgy összehasonlításakor azok egy-két egyező és egy-két különböző tulajdonságára. Ismerjenek rá tárgyak anyagára (papír, fa, fém, műanyag, textil), azonos anyagú tárgyak néhány eltérő tulajdonságára és különböző anyagú tárgyak egyező tulajdonságára... Ismerjék fel a kapcsolatot a tárgyak rendeltetése és tulajdonságai között. Egyező jegyek alapján (a rendeltetés vagy a tulajdonság megnevezésével) tudjanak két-három tárgyból közös csoportot alkotni.” (2. kötet, 94. old.)

A nevelési cél megvalósításáról

Fontos, hogy a tanulók közvetlen környezetében levő tárgyak megfigyelésére kerüljön sor. Amit a tanulók maguk is meg tudnak állapítani, azt soha ne közölje a pedagógus. Pl.: A tanulók maguk jöttek rá a táblák összehasonlításakor, hogy különféle anyagból azonos célra használható tárgy is készülhet. Ahhoz, hogy a tanulók gondolkodva végezzék az anyagok csoportosítását, egyszerűen hagyni kell őket önállóan dolgozni.

A képzési cél megvalósításáról

A tanulók egyszerű megfigyeléssel, a gondolkodási műveletek végzésével (analízis, szintézis, absztrakció, általánosítás), gondolkodtató kérdések segítségével jutnak el a különféle megállapításokhoz. A tárgyak rendeltetésének és anyaguk tulajdonságainak összevetése során gyakorolják az indoklást. Így jutnak el pl. ahhoz a megállapításhoz, hogy „A tárgyak anyaga összefügg a tárgyak tulajdonságaival.”

A környezetismereti tálca használata is elősegíti, hogy a tanulók tevékenykedjenek, aktívan vegyenek részt a tanítási órában.

A 2. tanítási óra vázlatja

Témakör: A természeti környezetről: Az élő és élettelen természet.

A tanítási óra anyaga: A tárgyak anyaga. Tulajdonságaik vizsgálata.

Az óra típusa. Új ismeretet feldolgozó óra.

Oktatási cél: Fából, fémből és más anyagból készült tárgyak anyagának megfigyelése, tanulmányozása. Összehasonlítás és csoportosítás a tárgyak anyaga szerint.

- Annak felismertetése, hogy a tárgyak anyaga összefügg a tárgyak tulajdonságaival.

- A tulajdonság és a rendeltetés elhatárolása. A tárgyak rendeltetésének és anyaguk tulajdonságainak összevetése.

Nevelési cél: Az önálló ismeretszerzési módszer alapjainak: az egyszerű megfigyelés, összehasonlítás, csoportosítás, bizonyítás, indoklás elsajátíttatása.

Képzési cél: A tanulók gondolkodási képességének fejlesztése. A legfontosabb gondolkodási műveletek: analízis, szintézis, absztrakció, általánosítás, konkretizálás gyakoroltatása. A megfigyelő és a kifejező képesség fejlesztése.

Módszer: Közvetlen megfigyelés, összehasonlítás, csoportosítás.

Szemléltető eszköz: I. o. környezetismereti tálca, emlékeztető képek, 1 falevél, 1 labda.

A tanítási óra menete

I. Számonkérés: Rész és egész a növényvilágban.

A tanító egy őszi falevelet mutat fel. Gyerekek! Reggel az ablakpárkányon ezt a szép levelet találtam. Ősz a küldője, szélpostás a hozója. Mit üzen az ősz? (A tanulók különféle megnyilvánulásai.) A falevél rész vagy egész? (Ez is, az is.) Miért?

(Indokold!) Egész, mert egy teljes falevél. Rész, mert a fa része. A fa melyik részén található? (A koronáján.) Sorold el a fa fő részeit! (Korona, törzs, gyökér.)

11. Az új anyag feldolgozása.

1. *Célkitűzés:* A mai órán a tárgyak anyagát fogjuk vizsgálni. Mi van a dobozban? c. játék. Nyúlj be a dobozba, vegyél ki egy tárgyat! Mondd meg, miből van!

2. *A tanterem tárgyainak vizsgálata:* A tanterem tárgyainak felsorolása, anyaguk megállapítása. Fából, fémből, textilből, üvegből, műanyagból és másféle anyagokból készült tárgyak keresése. Egyféle és többféle anyagból készültek is.

Megállapítás: A tanterem tárgyai különféle anyagokból készültek.

Ugyanabból az anyagból többféle tárgy is készülhet: Miből készült a tábla? (Fából.) A másik táblánknak mi az anyaga? (Vas.)

Megállapítás: Különféle anyagból azonos célra használható tárgy is készülhet.

3. *A környezetismereti tálcá tárgyainak önálló csoportosítása anyaga szerint:*

4. *A csoportosítás ellenőrzése:* Sorold fel milyen anyagokból készült tárgyakat csoportosítottatok. (Fából, fémből, üvegből, textilből, papírból, műanyagból, gumiból.) A tanító közben emlékeztető képeket tesz a mágnes táblára, melyek egy-egy felsorolt anyagból készült tárgyat ábrázolnak. Nézzük meg, hogy az egyes csoportokba milyen tárgyak tartoznak! Javítsd ki, ha nem jól csoportosítottál! Hová tetted a nagyitót? (Az üveghez. A műanyaghoz.) Mind a kettő jó.

Megállapítás: A tárgyak sokféle anyagból készülnek. Egy tárgynak többféle anyaga is lehet.

5. *A tárgyak tulajdonságainak vizsgálata:* Fogd meg a fakockát! Mít érzel? (Kemény.) Nézz rajta keresztül! Mít látsz? (Semmit, mert nem átlátszó.) Milyen a gumi? (Rugalmas, összenyomható.) Milyen a textil? (Puha, lágy tapintású.) Nézz ki az ablakon! Mít látsz? (Fákat, házakat.) Miért üvegből készült az ablak? (Azért, mert átlátszó.)

Megállapítás: A tárgyak anyaga összefügg a tárgyak tulajdonságaival.

6. *A tárgyak rendeltetésének és anyaguk tulajdonságainak összevetése. A tulajdonság és a rendeltetés elhatárolása.*

a) Miért készült gumiból ez a labda és pl. nem üvegből? (Mert összetörne, ha üvegből lenne.) (Nem lehetne pattogtatni.) Miért lehet pattogtatni? (Azért, mert a gumi rugalmas.) Mire való a labda? (Arra, hogy játsszunk vele.)

b) Miért készült fából az asztallap és pl. nem textilből? (Akkor nem lehetne írni rajta.) Miért? (A textil puha és besüppedne a ceruza.) (Nyomd meg az asztalapot! Milyennek érzed? (Keménynek.) Mire használjuk mi az asztalt? (Írunk rajta.)

Megállapítás: A tárgyak anyaga összefügg a tárgyak tulajdonságaival.

III. *Összefoglalás:* A táblán levő emlékeztető képek alapján sorold fel, hogy a tárgyak milyen anyagból készültek!

Házi feladat kijelölése és elkészítési módjának megbeszélése. Munkafüzet 28. old.

A 3. tanítási óra anyagáról, oktatási céljáról

A tanítási óra anyaga kiegészítő anyag.

„- Különféle fából készült tárgyak vagy fahasábok összehasonlítása. Csoportosításuk tulajdonságaik és felhasználásuk alapján. A fa sokféle felhasználása.

- Fémből készült tárgyak összehasonlítása. Csoportosításuk különböző szempontok szerint. A fémek eltérő és közös tulajdonságai: alakíthatóságuk, színük; vezetik-e a hőt és az elektromosságot? Vonzák-e a mágneset vagy nem? A fémek felhasználása.” (2. kötet, 7. old.) A tanterv nem határoz meg követelményt erre vonatkozóan, kiegészítő anyagról lévén szó.

A nevelési cél megvalósításáról

Annak a meggyőződésnek a kialakításához, hogy a világ anyagi természetű, igen fontos az anyagok különböző szempontok szerinti vizsgálata. (Pl.: fémkocka esetében.)

Az alkalmazott módszerekről

Feltétlenül szükséges, hogy a pedagógus előzőleg mutasson be egy-egy fenyő-, bükk- és akác-fából fűrészelt lapot ahhoz, hogy a tanulók közvetlen megfigyeléssel, összehasonlítás útján meg tudják állapítani a környezetismereti dobozukban levő fakockák fajtáit.

A becslés, mérés viszonyítás. A mérést minden esetben becslés előzze meg! A mérés becslésünk helyességének bizonyításaként végezzük. Igen fontos, hogy már az első osztálytól kezdve tömeg vizsgálatát végezzük, és ne súlyt mérjünk.

3. Tanítási óra vázlat

Tantárgy: Környezetismeret.

Osztály: 1. o.

Témakör: A természeti környezetről. Az élő és élettelen természet.

A tanítási óra anyaga: Különböző fafajták és fémek vizsgálata. (Kiegészítő anyag.) Csoportosítás: Miből van? Milyen? Mire használják? A fa és fém sokféle felhasználása.

Az óra típusa: Új ismeretet feldolgozó óra.

Oktatási cél:

– A fa és a fém lényeges tulajdonságainak felismertetése és megnevezése.

– A tárgyak anyaga és felhasználásuk közötti összefüggés megláttatása.

– Különböző tulajdonságok felismertetése egyező anyagokon és egyező tulajdonságok felismertetése különböző anyagokon.

Nevelési cél: Annak a meggyőződésnek a kialakítása, hogy a világ anyagi természetű.

Képzési cél: A tanulók előkészítése a problémák felismertetésére, megoldására.

Módszer: Közvetlen megfigyelés, összehasonlítás, viszonyítás, becslés, mérés.

Szemléltetés: Környezetismereti tálcá, emlékeztető képek, mérleg, tanulónként 1 kés, akác-, bükk- és fenyőfából fűrészelt lap, 2 tanulónként 1–1 üvegedény vízzel.

A tanítási óra menete

I. Számonkérés: A tárgyak anyaga. Emlékeztető képek segítségével a tárgyak anyagának felsorolása. (Fa, fém, papír, műanyag, gumi, textil, üveg.)

II. Az új ismeret feldolgozása:

Célkitűzés: A mai órán a fát és a fémet fogjuk vizsgálni.

1. Fa és fém csoportosítása:

Tedd magad elé a tálcáról külön a fa- és külön csoportba a fémkockákat!

2. A fakockák vizsgálata:

(A tanító bemutat egy-egy fenyő-, akác- és bükkfából fűrészelt lapot, s közli, melyik milyen fából való. Ezután a tanulók valamennyi esetben összehasonlítás útján állapítják meg, hogy melyik kocka milyen fajta fából van.)

3. A különféle fából készült kockák tulajdonságainak megfigyelése. Összehasonlításuk. A vizsgálat szempontjai: szín, keménység, rostozottság, egymáshoz viszonyított tömeg.

a) *Szín vizsgálata*

Milyen a fenyő színe? (Világossárga, fehéres.) Milyen a bükk színe? (Barnább.) Az akác milyen? (Sárga.)

b) *Keményiség vizsgálata*

Vésd bele a körmöd! Milyen a fenyő (Puha.) Milyen a bükk és az akác? (Kemény.)

c) *Rostozottság vizsgálata*

Szabad szemmel és nagyítóval is vizsgálj meg a fakockák rostozottságát! A fenyő milyen? (Ritkán rostozott, hosszú, egyenes rostú.) Milyen a bükk? (Sűrűn rostozott.) Milyen az akác? (Durva rostozatú.)

d) *Tömeg vizsgálata* (Becléssel majd méréssel.)

Vedd az egyik kezedbe a fenyőkockát, a másikba a bükkfakockát! Mit érzel? (A fenyő könnyebb.) Most vedd az egyik kezedbe a bükkfakockát, a másikba pedig az akácát! Melyik a nehezebb? (Az akác.) Méréssel győződjünk meg beclésünk helyességéről!

Megállapítás: A mérés beclésünk helyességét igazolta. Melyik a legkönnyebb a három fakocka közül? (A fenyő.) Melyik a legnehezebb? (Az akác.)

Kísérlet: Tedd az üvegedényben levő vízbe mind a három fakockát! Mit tapasztalsz? (A fa úszik a vízen.)

Részösszefoglalás: Mit állapítottunk meg az egy fa színéről, keménységéről, rostozottságáról, egymáshoz viszonyított tömegéről? (A fenyő világossárga, fehéres színű, hosszú, egyenes, ritka rostozatú, könnyű a bükkfához és az akácához viszonyítva. A bükk barna, kemény, sűrűn rostozott, nehéz a fenyőhöz és az akácához viszonyítva. Az akác sárga, kemény, durva rostozatú, legnehezebb a fenyőhöz és bükkhöz viszonyítva.)

4. *A fa sokféle felhasználása*

Van-e olyan játékd, amely fából készült? Hol és mire használják fel a fát és miért? (A tanulók különféle megnyilvánulásai.)

5. *A különböző fémekből készült kockák tulajdonságainak megfigyelése. Összehasonlításuk. A vizsgálat szempontjai:* szín, keménység, egymáshoz viszonyított tömeg, hő- és elektromosság vezetése, mágnesesség.

a) *Szín vizsgálata:*

Melyik fémkocka milyen színű? (A vas szürke, a réz vörös, az alumínium ezüstfehér.)

b) *Keményiség vizsgálata:*

Próbáld ki, melyik vágható késsel? (Az alumínium.) Miért? (Mert puha.) Milyen a réz és a vas? (Kemény.)

c) *Tömeg vizsgálata* (Becléssel, majd méréssel.)

Vedd az egyik kezedbe a vaskockát, a másikba a rézkockát! Mit érzel? (A réz nehezebb.) Most vedd az egyik kezedbe a rézkockát a másikba pedig az alumíniumot! Melyik milyen? (A réz nehezebb, az alumínium könnyű.)

Méréssel győződjünk meg beclésünk helyességéről.

Megállapítás: A mérés beclésünk helyességét igazolta.

d) *Hő, elektromosság vezetésének vizsgálata*

A radiátorra helyezett fémkockák közül melyik a legmelegebb? (A réz.) Melyik a legkevésbé meleg? (Az alumínium.) Milyen a vas? (Közepesen meleg.)

Megállapítás: A fémek jó hővezetők.

Miért vonják be szigetelő anyaggal a vasalózsínórt? (Mert másképp könnyen megrázná.)

Megállapítás: A fém jól vezeti az áramot.

Nem szabad fémtárggyal elektromos készülékhez nyúlni! Életveszélyes!

e) *Mágnesség vizsgálata*: Közelítsünk mágnessel a különböző fémkockákhoz! Mit veszünk észre? (A vas mágneses tulajdonságú.) A tanítási óra előtt egy héttel egy pohár vízbe vasszöveget teszünk. Mi történt a vízbe helyezett vasszöggel? (Megrozsásodott.)

Megállapítás: A vas rozsdásodik.

Hogyan védekezünk ellene? (Festéssel.)

Részösszefoglalás: Foglaljuk össze, mit állapítottunk meg az egyes fémek színéről, keménységéről, tömegéről, hő és elektromos vezetéséről és mágnességéről egymáshoz viszonyítva.

Mit tanultunk a vasról? (A vas szürke színű, kemény, nehéz, közepesen vezeti a hőt és az elektromosságot, mágneses, rozsdásodik.)

Mit tanultunk a rézről? (A réz vörös színű, kemény, legnehezebb, a hőt és az elektromosságot nagyon jól vezeti. Nem mágneses, nem rozsdásodik.)

Mit tanultunk az alumíniumról? (Az alumínium ezüstfehér, puha, könnyű. A hőt és az elektromosságot kevésbé vezeti, mint a réz vagy a vas. Nem mágneses, nem rozsdásodik.)

6. A fém sokféle felhasználása

Van-e fémből készült játékd? Hol és mire használják a fémeket? Miért? (A tanulók különféle megnyilvánulásai.) A következő technika órán fémépítővel fogunk dolgozni.

Összefoglalás: Mit vizsgáltunk ma? (Fa- és fémkockákat.)

Házi feladat kijelölése és elkészítési módjának megbeszélése. Munkafüzet, 34. oldal.

Értékelés, bírálat: A tanulók közös és egyéni magatartásának, munkájának bírálata.

Felhasznált szakirodalom

1. Általános iskolai nevelés és oktatás terve. OPI, 1978.
2. Korszerű eljárások az általános iskola első osztályában. Tapasztalatgyűjtemény. Tankönyvkiadó, 1979.
3. Környezetismeret az első osztályban. Módszertani javaslatok. (Szerk.: dr. Arató Endréné) OPI. Budapest, 1978.
4. *Pirisi Jánosné*: Környezetismereti munkafüzet az általános iskola 1. osztályában. Tankönyvkiadó, 1979.
5. Tantervi útmutató. Környezetismeret 1–3. osztály. OPI. Tankönyvkiadó, 1978.

CSILICS JÓZSEF-SZÜCSNÉ HORVÁTH ANNA

Baja

Történeti adatok a papír, az alumínium és a műanyag tanításához

Amióta ember él a Földön, azóta folyamatosan törekedett arra, hogy a körülötte levő világot minél jobban megismerje. Szerszámainak, eszközeinek előállításához, ruházkodásához már kezdettől fogva felhasználta a természetben található anyagokat, Először úgy, ahogy találta azokat, aztán az idők folyamán kicsit alakított rajtuk, majd később az egyes anyagokat kombinálta egymással.

Egy-egy korszakra sajátosan jellemző volt az, hogy az ember milyen anyagokat használt fel a szerszámok, eszközök készítésére. (Pl.: kő-, réz-, bronz-, vaskorszak.)

Az anyagok mellett nagy szerepe volt annak is, hogy milyen erőforrásokat alkalmazhatott, illetve mik álltak az ember rendelkezésére. Kezdetben a maga, később az állatok erejét, majd a szél és a víz energiáját fogta munkára. Még később gőzt, majd a villamosságot is szolgálatába állította. Napjainkban pedig már az atom energiája teszi könnyebbé az ember életét.

A kémiai tudományok fejlődése lehetővé tette, hogy a természettől nyert anyagokat a legelőnyösebb tulajdonságaik figyelembevételével használjuk fel.

A technika tantárgy keretén belül – főleg az 1–4. osztályban – nélkülözhetetlen az egyes könnyen alakítható anyagok megmunkálása. A helyes technikai szemlélet megalapozása miatt alapvető dolog a kapcsolódó elméleti ismeretek elsajátítása.

Elsősorban az anyagok felhasználási területeivel, tulajdonságaival, gyártásával kapcsolatos technológiai ismeretek fontosak. A különböző gyártástechnológiák hosszú történeti fejlődésen mentek keresztül, ezeket tanulóink elé tárhatjuk (az életkori sajátosságok figyelembevételével), mert tantervi kereteink erre lehetőséget biztosítanak. Jelentőségét elsősorban nevelési munkánkban látjuk, mert tanulóink előtt feltárjuk azt, hogy nem volt mindig természetes az, hogy az emberek rendelkezésére álltak a különböző termékek (papír, fém, műanyagok stb.). Azok, akik ezeket termelik, előállítják, sokat fáradoznak, becsüljük meg munkájukat, takarékoskodjunk, vegyünk részt közhasznú gyűjtőmunkában. A tanulók helyes technikai szemléletének alakítása megkívánja a technika produktumainak, cselekedeteinek beillesztését azokba a társadalmi, termelési viszonyokba, amelyek azokat létrehozták, amelyek fejlődését elősegítették. Így szólnunk kell a papír és fém, a műanyag megjelenéséről, előállításáról, történeti bemutatásáról.

A papír jelentős méretű részt foglal el a tanításunkban, végigvonul az 1–4. osztály tantervi anyagán. Egyrészt a könnyen alakíthatóság, másrészt a sokrétű alkalmazás és nevelési lehetőségek szólnak mellette. Az 1–2. osztályban a papírra vonatkozó elméleti anyag elsősorban a papír tulajdonságaira vonatkozik, 3. osztályban már felsoroljuk az egyes alapanyagait, és 4. osztályban jutunk el oda, hogy folyamatában ismertessük a papírgyártást. Így konkrétan a papír alapanyagait, félkésztermék-előállítását, a papírgép fő részeit. E téma feldolgozása lehetőséget nyújt arra, hogy a papírgyártást történeti folyamatban bemutassuk szemelvényként.

Papírgyártás története:

A mai ember élete már el sem képzelhető papír nélkül. Az újságok tájékoztatnak a világ eseményeiről, a könyvek tanítanak, szórakoztatnak, és még nagyon sokáig sorolhatnánk mindennapi életünk azon területeit, ahol a papír szinte nélkülözhetetlen.

A papír *elsősorban* a gondolatközlés, a gondolatrögzítés *alapanyaga*, és csak másodsorban kell ipari nyersanyagnak tekintenünk.

Az emberiség történetéből tudjuk, hogy a legrégebb időkben az ősember a *barlang falára*, vagy valamilyen sima *sziklafalra* véste képeit, írásjeleit. Tovább vándorolva azonban ezt nem vihette magával, tehát sima, lapos kőtáblákat készített kezdetleges eszközeivel, fáradságos munkával. Majd rájött arra, hogy az agyagos talaj, ha kiszárad, nemcsak az állati és emberi lábnyomokat őrzi meg, hanem az „írás”-t is. Előbb kiszáritott, majd kiégetett agyagtáblákat használt gondolatainak rögzítésére. (Érdekességként megemlítjük, hogy Asszíria királyának – Ninivében – 2700 évvel ezelőtt pl. 30 000 db cserépből álló könyvtára volt, összegyűjtötte benne korának legjelesebb szellemi termékeit.) Ugyanakkor ebben az időben a világ más részein ólomtáblákra, viaszlapokra rótták feljegyzéseiket az emberek. *Rövid szövegek fel-*

gyéjzérésére ez a megoldás megfelelt, azonban hosszabb szöveg rögzítésére már kevésbé volt alkalmas.

Időszámításunk előtt 4–5000 évvel az egyiptomiak segítettek ezen a problémán, a *papirusz* feltalálásával. A Nílus partján termő és található papirusz nevű növény hancsából készítették az ún. papirusz lapokat. Ezek a lapok eléggé törékenyek voltak, ezért nem hajtogatták, hanem hosszú tekercsek formájában tárolták azokat. (A legrégibb papirusztekercset a felső egyiptomi ásatások során Thébában találták. Időszámításunk előtt 3350-ből származik, és ma Párizsban a Nemzeti Könyvtár őrzi.)

Érdekes, hogy a papirusz készítési módja semmiben sem hasonlít a mai papírgyártásra, mégis számos nyelvben – így a magyarban is – e névvel jelölik.

A papirusz megoldott egy problémát, lehetővé tette a hosszabb szöveg írását. Ugyanakkor nem lehetett kis helyen tárolni, összehajtani, ezért még mindig gondot jelentett, tehát újabb megoldások keresésére ösztönözte az emberiséget.

Jól tudjuk, hogy a kézzel írott kódexeket féltőn, szinte kincsként őrzik a múzeumok, a könyvtárak. Kódexek lapjai *pergamenből* készültek. A pergamen igen gondosan kidolgozott állati bőr, amely elnevezését Pergamos városáról (Kisázsia) kapta, (az itteni tímárok készítették először). A pergamen anyagát már hajtogatni is lehetett, s a hajtogatott lapokat két tábla közé fogták be, így alakult ki a ma is használatos könyvforma. Ez a megoldási lehetőség már óriási fejlődést jelentett az írás szempontjából. A papír feltalálásával azonban csodálatos módon szinte minden eddigi gond és probléma megoldódott, amit elsősorban a kínaiaknak köszönhetünk. Előbb ők is a selymet használták az írás alapanyagának, amit hajtogatni is lehetett, kis helyen is elfért, csak nagyon drága volt.

Időszámításunk után, a II. sz. elején született a nagy és csodálatos eredmény, kidolgozták az alapjaiban még ma is használatos papírgyártás módszerét, technológiáját. Igen sokáig megőrizték a gyártás titkát, s közel 1000 év kellett ahhoz, hogy a papírgyártás tudománya Európába is eljusson.

Általános elterjedése a XII–XIV. századra tehető. Arra viszont nincs közvetlen adatunk, hogy Magyarországon mikor létesült az első papírmalom. Magát a papírt – nem a gyártását – az Anjou-udvar közvetítésével ismerték meg hazánkban. Első ismert papírlevelük kelte 1310-ből való. A papír gyártása azonban csak a XIV. században indult meg. Az első hazai papírmalomra vonatkozó adatunk nem a megindulásáról, hanem a pusztulásáról szól, ugyanis 1530-ban a löcsi papírmalom leégett. Az egyes feljegyzések alapján Mátyás király korában Budán is működött egy papírmalom, sőt más feljegyzések alapján 1546 táján Brassóban is volt ilyen. Ebben az időben már Európa szerte a papírgyártás alapanyagául a rongyot használták, ami különösen a könyvnyomtatás feltalálásával (1440-ben Gutenberg) a papírgyártás fedezésére már kevésnek bizonyult. Ez mindaddig tartott, míg 1840-ben egy százszországi könyvkötőnek (Keller nevű) nem sikerült a fát, bő víz hozzáadásával csiszolattá alakítani. Ettől kezdve sok-sok kutatás és fáradságos munka eredménye a papírgyártás mai eljárása, technológiája. Visszatérve a hazai papírgyártásra a XVII. században már a működő 4 papírmalom mellett 20 újabb kezdte meg működését, sőt a század végén már 40 papírmalmot tartanak nyilván. A hazai papíripar általános fejlődése, kielégítő termelése az 1830-as évekre tehető, amikor már 75 papírmalom termel, viszonylag nagy kapacitással. Ebben az időben világszerte óriási a papírigény, melynek kielégítésére nagyarányú automatizálást, teljesen gépesített papírgyártást dolgoznak ki, valósítanak meg.

Hazai papíriparunk alakulásában a felszabadulást követően 1948 jelenti az új határt. Az államosítás után megszüntették az üzemek rendezetlen termelését, helyrehozták a háborús károkat, és egyben lehetővé tették az új üzemek létesítését. (Dunaújváros, Szolnok.)

Sajnos, jelenleg sem tudjuk a hazai papírigényt kielégíteni, amelynek oka elsősorban alacsony, a fa hiánya – s így kénytelenek vagyunk külföldről papírt importálni, nem is kis mennyiségben. A KGST segítségét, lehetőségeit vesszük elsősorban igénybe.

Felvetődik a kérdés, hogy melyik osztályban és milyen anyagrészt kapcsán beszélhetünk az alumíniumgyártás történetéről. Nézzünk néhány lehetőséget erre: pl. a 3. osztályban az alumíniumhuzal és -szalag megmunkálása során térhetünk ki rá, később 4. osztályban a komplex munkadarabok során felvetődő anyagvizsgálatok kapcsán. Valójában már 3. osztályban beszélünk az anyag tulajdonságairól, a fémek korróziójáról, különböző fémek összehasonlításáról stb. Lehetőségünk nyílik tehát arra is, hogy a bányászatról, kohászatról és iparáról szóljunk. A nevelési, képzési lehetőségek kihasználása miatt kiemeljük hazai adottságainkat, beszélünk bauxit lelőhelyeinkről, gyártási technológiáinkról. Mindezeket természetesen a gyerekek tapasztalataira, gyűjtőmunkájukra alapozzuk. Kiegészítjük a tanulók ismereteit a következőkkel:

Az alumíniumgyártás története:

Az alumíniumipar az elmúlt században rendkívül lassan fejlődött. A kohók inkább csak kísérleti jellegűek voltak. Pl. 1855-ben Devilla francia mérnök gyára mindössze 2 kg alumíniumot tudott gyártani naponta.

Nem így a XX. században! A fémek története sok esetben mutatott hirtelen fellendülést, azonban egyik sem volt hasonlítható az alumíniumgyártás méreteihez. Ugyanis akkor fedezik fel, hogy a Föld közeiben az alumínium az egyik legelterjedtebb fém, kb. 7,5 százaléka a Föld kérgének.

A világ bauxitkészletének a legjelentősebb része Európában található, mintegy 0,5 milliárd tonnára becsülhető mennyiségben. Magyarország minőség és mennyiség szempontjából is világviszonylatban egyik legjelentősebb bauxittermelő állam.

Legfontosabb hazai előfordulások: Gánt, Iszkaszentgyörgy, Halimba, Eplény, Nyírad.

Európa területén még a Szovjetunió, Franciaország, Jugoszlávia és Románia bauxitkincse jelentős. Európán kívül a dél-amerikai Gajánákban, Brazíliában és az Egyesült Államokban az Aranyparton vannak nagyobb készletek. A világ évi bauxittermelése mintegy 10 millió tonna.

A XX. század elején tehát a Föld több országában megindult a nagy ütemű termelés, s ettől kezdve gyorsan fejlődött. Az első elektrolitikus módszerrel – ipari méretekben – az Egyesült Államokban, Svédországban és Franciaországban épültek alumíniumkohók. A század elején még ugyanezen a módon bekapcsolódik a világtermelésbe Svájc, Anglia és Ausztria is. Oroszországban a múlt század végén Európa más államaihoz hasonlóan indult meg a termelés.

Az alumíniumot kis fajszúlya, jó elektromos vezetőképessége és aránylag kedvező korrózióálló tulajdonságai miatt a gyakorlati élet jóformán minden ágában nagy mennyiségben használják fel. A termelt mennyiségnek mintegy egyharmadát a közlekedés fogyasztja, a fennmaradó mennyiségben kb. egyenlő arányban osztozik a gépipar, elektrotechnika, építőipar, 10–10 százalék) még a vegyi és élelmiszeripari, katonai felhasználás mintegy 5 százalékára tehető.

Lemezekké és szalagokká hengerléssel, rudakká, csövekké, profilokká sajtolással dolgozzák fel.

Az alumínium legnagyobb részét nem tisztán, hanem könnyű fémötvözetek alakjában dolgozzák fel, mivel szilárdsága és ellenállóképessége így jelentősen fokozható.

Magyarországon 1935-ben indult meg az első alumíniumkohó Csepelen. Ezt követte a felsőgallai és az ajkai kohó létesítése. Alumíniumiparunk a háború előtt

- bauxitkincünkhez képest - meglehetősen fejletlen volt. A bauxitot, illetve timföldet Németországba szállították feldolgozásra, s mi onnan importáltuk jórészt az alumínium fél- és késztermékeket. Ötéves tervünk során meglevő alumíniumkohóink bővítése és modernizálása mellett Inotán (Várpalotán), Európa legmodernebb kapacitású alumíniumkohóját építettük meg. Ennek energiabázisául a rossz minőségű és más célra értéktelennek mondható várpalotai lignitet használják fel.

A mai kor igényeinek megfelelően szólnunk kell a műanyagokról is. A tanulók számára nem „új” anyag, hiszen a mindennapi életünkben találkozunk velük.

Műanyagok nyírása, ragasztása a 2. osztályban elkezdődik, de sorra kerül a 4. osztályos komplex munkák során is. Itt kiemelhetünk néhány gyakorlati tulajdonságot: pl. szakító szilárdság, hővel szembeni viselkedés. A 4. osztályos témakörben utalhatunk a műanyagok eredetére, gyártására, történeti fejlődésére.

Ha a műanyagok ősei után kutatunk, akkor a természetes gyantákat és bitumeneket lehet megemlíteni.

Ezeket már az ókorban is felhasználták. (Valójában a gyanta és a bitumen természetes anyag és nem a mai ipari értelemben vett műanyag.)

A tulajdonképpeni műanyagok története alig száz évre nyúlik vissza.

1839-ben jöttek rá, hogyha a növényi kaucsuk és az ásványi eredetű kén keverékét hevítik, erős és rugalmas anyagot nyernek. Ez az anyag a gumi.

A múlt század második felében és századunk elején már sok olyan anyagot állítottak elő, amelynek a növényi eredetű cellulóz az alapanyaga. Ezek közül a legnagyobb sikert a celluloid aratta. Ipari gyártását az 1870-es években kezdték meg. Körülbelül azóta gyártják a vulkánfibert is, mely nagyon szívós, erős, utazóbőrönd anyaga.

1889-ben a pamut, a gyapjú mellett megjelenik a műselyem, mely napjainkig is népszerűbb ruhaanyag, mint a természetes selyem. 1904-ben előállítják a műszarut (glalitot) a tejből nyert kazein nevű anyagból. Gombok és dísz tárgyak készítésére alkalmas, ma is használatos.

Az igazi nagy fordulatot azonban a műanyagok fejlődésében az 1910. és 1920-as évek hozták. Addig szinte kizárólag csak természetes alapanyagú műanyagot állítottak elő. Ilyen természetes alapanyagok voltak a növényi kaucsuk, a cellulóz, az állati eredetű kazein. Ebben az időben már javában dolgoznak olyan műanyagok előállításán, melyek alapanyagát is mesterséges úton állítják elő. Ezek között az „igazán műanyagok” között is elsőként a bakelitet kell megemlíteni. Ezután már szinte évenként szolgál újabb meglepetésekkel a vegyészet. A húszas évek végén a polisztirol és a policiniklorid (pvc) kezdi meg diadalútját. Műszálakat is állítanak elő teljesen kémiai úton.

1935-ben a nylon, majd a perlon gyártása indul fejlődésnek. 1933-ban műkaucsukot (mügumit) állítanak elő. 1940 után a különböző ún. szilikonok és polietilén gyártását kezdik meg.

Az újabbak megjelenésével a korábbi műanyagok sem veszítették el alkalmazási területüket. Pl. a százéves celluloid, a 40 éves pvc, vagy az 50 éves bakelit ma is igen elterjedt anyag. Van olyan felhasználási terület is, ahol máig sem tudtak jobbat találni helyettük.

Úgy gondoltuk, hogy a történeti adalékokat mindig az osztály technikai fejlettségének megfelelően használjuk fel, azzal a céllal bocsátottuk a tanító kartársak rendelkezésére, hogy belátásuk szerinti mélységben és mennyiségben hasznosítsanak belőle tanítási munkájukban.

A környezetvédelmi nevelés jelentősége és lehetőségei az általános iskolában

A tudomány napjainkban közvetlen termelőerővé válik. A kémia tudomány szolgálja az emberiség jólétének növekedését.

„A kémia csodálatos tudomány, benne van elrejtve az emberiség boldogsága” – írta Gorkij.

És igaza is van. Bármerre nézünk is, környezetünkben a vegyipar számos eredményével találkozhatunk. A kémiai kutatás eredményei alapján létrehozott anyagok megkönnyítik munkánkat (mosószeresek, műanyagok, festékek stb.), megszabadítanak a fájdalomtól (gyógyszerek), növelik terméseredményeinket (műtrágyák, növényvédőszeresek), lehetővé teszik, hogy megőrökítsük életünk emlékezetes pillanatait (fénykép, film stb.).

Ugyanakkor, sajnos, számos esetben találkozhatunk a kémia eredményeinek negatív hatásával is (pl. környezetszennyeződés).

A környezet szennyeződése három fő ok miatt vált világméretű problémává:

1. A népesség meggyorsult szaporodása (ami a növekvő élelmiszer-szükséglettel az ipari termelés fejlesztését vonta maga után, s nőtt a vegyszerek felhasználása a mezőgazdaságban stb.).

2. Az urbanizáció (növekedett a települések száma, nőtt a városok lakossága, ezzel nőtt a hulladékok mennyisége stb.).

3. A technika fejlődése (a technika fejlődésével nőtt a káros vagy fel nem használt melléktermékek, ipari hulladékok aránya).

Az élővilág környezetének kialakulása az evolúció során igen lassú folyamat volt, s ez a kialakulás a mai viszonyaink között egészségesen meg nem ismétlődhet. Ha az élők környezete valamilyen ok miatt egyszer elpusztulna, soha semmiféle emberi beavatkozással nem lenne rekonstruálható.

Nagy felelősség a miénkl! Önmagunk, társadalmunk, anyagi és szellemi javaink védelme, magunk és utódaink egészségének, munkaképességének, fennmaradásának és az élet egyre jobb minőségének a biztosítása a feladat. 1961-ben Európában, elsőként hazánkban alakult kormány szintű természetvédelmi hatóság az Országos Természetvédelmi Hivatal. 1975-ben az MSZMP XI. kongresszusa programnyilatkozata kimondta:

„Létrehozzuk a környezetvédelem olyan rendszerét, amely nemcsak a károsodásnak állja útját, hanem a fejlődést is biztosítja.”

Ezt követően 1975. március 19-én megszületett a környezetvédelmi törvény, amely a föld védelmét, a vizek védelmét, a levegő tisztaságának védelmét, a táj, az élővilág védelmét és a települési környezet védelmét határozta meg feladatként. Környezetvédelem nem lehet egy ember, egy üzem vagy egy társadalmi szerv feladata.

A környezetvédelem minden ember személyes és közös ügye. Nekünk pedagógusoknak is nagy a felelősségünk. Ahhoz, hogy minden ember cselekvő közreműködését megszervezzük a környezetvédelemért vívott küzdelemben, már gyermekkortól kezdve formálni kell szemléletüket.

„A környezetvédelmi nevelés az a folyamat, amelyek során megismertetjük az értékeket, és oly módon tisztázzuk a fogalmakat, hogy általa kifejlesztjük a ráter-

mettséget, s a megértéshez szükséges azon magatartást, amely az ember s annak kultúrája és biofizikai környezete között fennáll." [1]

A környezetvédelem olyan értékítő oktatást, nevelést igényel, ami lehetővé teszi a környezettel kapcsolatos komplex problémák felismerését, amelyek éppúgy politikaiak, gazdaságiak, filozófiaiak, mint technikaiak.

- A környezetvédelmi nevelésből eredő célkitűzések: Az egyénre nézve olyan morális és etikai felelősség kialakítása, ami az egyént élete végéig elkíséri.

- A társadalomra nézve pedig az ökológiai egyensúlyt és az élet minőségét szolgáló környezeti etika kialakítása, s olyan állampolgárok formálása, akik megértik és cselekedeteikkel képesek megoldani a környezetvédelmi feladatokat.

A környezetvédelem fontossága és a környezetvédelmi nevelésből eredő célkitűzések indokolják, hogy az iskolai oktatás minden szintjén foglalkozunk a környezetvédelmi neveléssel.

Az általános iskolában szinte minden tantárgy keretében van erre lehetőség. Az alsó tagozatban a természetismeret tantárgy jó lehetőséget ad környezetvédelmi nevelés megalapozására.

Sokat tehet az osztályfőnök, a biológia, a földrajz, a fizika szakos tanár. Kiemelkedhető lehet azonban a kémia szakos tanár munkája. A kémia tantárgy tanterve sok helyen ad lehetőséget a környezetvédelmi nevelésre órakeretben is. (Levegő, víz, oxigén, szénhidrogének, széndioxidok, műtrágyák, gyártástechnológiák stb.)

Felhasználhatjuk a rendelkezésre álló Kémia és a gyakorlati élet című diasorozatot, vagy az új környezetvédelmi témájú mozgófilmeket is. (Küzdelem a tiszta levegőért, A lélegző város, Szép új világ stb.)

A tanórán kívüli nevelés lehet gyakorlati jellegű (környezetünk rendbentartása) fásítás, hulladékgyűjtés, anyag- és energiatakarékosság, madárvédelem stb.) vagy elméleti jellegű pl.: előadás.

A természetet szerető, érdeklődő tanulóknak szervezhetünk környezetvédelmi szakkört is.

„A szakkörök a korszerűen értelmezett iskolai differenciáció fontos eszközei, a tanulók alkotó munkájának ideális lehetőségei, és ennek következtében a személyiségfejlesztés igen értékes lehetőségei.” [2]

Készítettem egy 8 elméleti foglalkozásból álló szakköri tematikát, amelynek segítségével megismerkedhetnek a tanulók a környezetvédelem tárgyával, elméleti vonatkozásaival, részfeladataival.

E tematika kiegészíthető a helyi adottságokra építő 4-5 foglalkozás tervével, ahol munkalehetőséget biztosítunk a szakkör tagjainak a témával kapcsolatos tevékenységükhöz (lásd tanórán kívüli nevelési lehetőségek). Azt hiszem, nem kell hangsúlyoznom e téma kapcsán a tevékenység jelentőségét. Hiszen a célunk a környezetvédelmi neveléssel az, hogy olyan állampolgárokká formáljuk tanulóinkat, akik mindennapi munkájuk során cselekedeteikkel szolgálják a környezetvédelem ügyét.

A szakköri munka során gyakorlatot szerezhetnek tanulóink a kísérletezésben, önálló kiselőadás tartásával a szakirodalom használatában. Egy jól működő szakkörnek nagy kisugárzó hatása lehet az iskola többi tanulójára is.

A helyi lehetőségek figyelembevételével szervezhető a szakkör művelődési házban, üzembn, kutatóintézetben, iskolában stb. Ha az úttörőcsapat szervezi a szakkört, ügyeljünk az úttörős jelleg megtartására; tisztségviselők választása, szakköri füzet, jelvény, próbázás stb.

Az „egy üzem egy iskola”, „egy szocialista brigád egy raj” mozgalmak is jó lehetőségeket biztosítanak a környezetvédelmi nevelésre. Szervezzünk versenyt, nyílt szakköri napot! A nyílt szakköri napra feltétlenül hívjuk meg a szülőket. A szülők

környezetvédelemre nevelésében fontosnak tartom a tudatosítást és a cselekvési lehetőség biztosítását. Szervezzünk részükre előadásokat, a szülői értekezlet és családlátogatás alkalmával, érdeklődjünk munkahelyük ilyen irányú gondjairól, feladatvállalásairól. Ha erre megfelelő szülőt találunk, bevonhatjuk a szakkör munkájába. Közös kirándulás, táborozás alkalmával használjuk ki a nevelési lehetőségeket (természeti környezet, folyó, levegő, környezetet szennyező üzem.)

Teremtünk alkalmat közös munkára!

Végezzük úgy a szülők környezetvédelemre nevelését, hogy partnerként számíthassunk rájuk gyermekeink környezetvédelemre nevelésében.

ÁLTALÁNOS ISKOLAI KÖRNYEZETVÉDELMI SZAKKÖR TEMATIKÁJA

Poglalkozási téma (Nevelési cél)	Kiselőadás	Szemléltetés	Irodalom
1. A környezetvédelem (A környezetvédelem fontosságának tudatosítása.)	A környezetvédelem tárgya, feladata, jelentősége	Tanulmányi séta (tapasztalatszerzés)	1. Búvár 1973/1. Dr. Kontra György: Az emberi környezet válsága. 2. Környezetvédelmi törvény 1976/II.
2. A Föld védelme és a gyakorlati élet (A kémiai elmélet kapcsolatának meggláttatása.)	A talaj szerkezete, típusai. A talajerózió, defláció	1. A talaj műszertartalmának vizsgálat. 2. A műtrágyák összetételének, tulajdonságainak vizsgálat.	1. Természet Világa 1974/5. Dr. Major István: Termőtalaj és környezetvédelem. 2. Kémia a mezőgazdaságban. Mezőgazdasági Kiadó, 1960. Bp.
3. A vizek védelme (Az emberek, a tudósok együttműködésének szerepe az anyagi világ megismerésében, környezetünk megóvásában.)	A víz jelentősége hétköznapijainkban. Felszíni és felszín alatti vizeink. A Balaton védelmének szükségessége. A vízszennyezés forrásai, formái	1. A víz összetett anyag (vízbontás). 2. A kútvíz, a csapvíz, a desztillált víz összeállítás. 3. Az olaj és a víz kölcsönhatása. 4. Az anyagok olajtartalmának a vizsgálata, kimutatása.	1. Búvár, 1975/5. Bártfai Szabó László-dr. Pásztó Péter: Olajveszély a vizeken. 2. Búvár, 1978/8. Dr. Eggerszeghy Gyula: A Duna nyolc ország bővülő folyója. 3. Nyilasi János: A víz, Gondolat K., Bp. 1976.
4. A levegő védelme (Dialektikus gondolkodásmód fejlesztése. A minőségi változás mennyiségi változást eredményez.)	A levegő összetétele, fizikai, kémiai tulajdonságai. Levegőszennyező anyagok. Levegőszennyező üzemek. Az élet, az oxigén és a széndioxid kapcsolata.	1. A szén és a vas égetése levegőben és tiszta oxigénben. 2. A széndioxid tulajdonságainak vizsgálata. 3. A savak, bázisok hatása a fehérjékre.	1. Mészáros Ernő: A levegő kémiai alapja. Akad. Kiad., Bp. 1977. 2. Élet és Tudomány, 1975/1. Dr. Várkonyi Tibor: Mit tehetünk a tiszta levegőért? 3. Dr. Várkonyi Tibor: A levegő szennyeződése. 4. Búvár, 1976/6. Dr. Balogh János: A légköri oxigén biológiai eredete.

Foglalkozási téma (Nevelési cél)	Kiselőadás	Szemléltetés	Irodalom
5. A levegő védelme (2) (Felelősségteljes, pontos munkára nevelés.)	A légszennyezés egészségkárosító hatásai, következményei (CO ₂ , O ₃) A levegő szennyeződésének mérése (emisszió, transzmisszió, imisszió).	1. A kéndioxid hatása a növényekre. 2. A kéndioxid és a mézskó reakciója. 3. Klorofill kivonása növényekből alkohollal.	1. Jandy Klára: Füstköd a város felett, Gondolat, Bp. 1976. 2. Természet Világa 1972/4. Dr. Várkonyi Tibor: Mi lesz veled atmoszféra? 3. Búvár, 1978/5. Dr. Lányi Győző: A bioszféra jövője.
6. Az élővilág védelme (A tettekben megnyilvánuló hazaszeretetre nevelés.)	A természetvédelem és a környezetvédelem kapcsolata. Védett növény- és állatfajok. Az erdőállomány jelentősége életünkben.	Filmvetítés.	1. Élet és Tudomány, 1975/38. Persányi-Sziber: Porfogó felelevek. 2. Búvár, 1976/2. Mészöly Győző: Az erdőállomány fejlesztése és a természetvédelem. 3. Búvár, 1978/8. Dr. Holdas Sándor: Mit tehetnek az állatkertek a természetvédelemért?
7. A táj védelme (Övd a természetet!)	Ritka növények, növénytársulások, geológiai képződmények. Nemzeti parkjaink (3), természetvédelmi körzeteink (15), természetvédelmi területeink.	Filmvetítés.	1. Természet Világa 1977/9. Keszthelyi István: A Bükki Nemzeti Park. 2. Búvár 1975/2. Mihály Sándor: Geológiai természetvédelmi területeink és nevezetességeink.
8. Az ember által alkotott települési környezet védelme (Az egymás iránti felelősségtudat erősítése. Vigyázz környezet tisztaságára!)	Zaj, sugárzások, hulladék. A hulladékkezelés területei. A műanyag-hulladékok problémája. Mit tehetünk a környezet védelméért?	1. Műanyagok éghőjének vizsgálata, a keletkezett termékek kimutatása. 2. A gyapjú, gyapot és a műanyag összehasonlítása étetéssel.	1. Természet Világa 1972/5. Dr. László Tivadar: A hulladékok megsemmisítésének világméretű és hazai gondoljai. 2. Korányi György-Vajta László: Mi a petrolikiémia? Akad. K. Bp., 1975. 3. Házi jogtanácsadó, 1976. november.

IRODALOM

1. Búvár, 1976/2. Dr. Szalay-Marzsó Lászlóné: Környezetvédelem-oktatás-tudatformálás.
2. Dr. Nagy Sándor: Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
3. Természet Világa, 1975/1. Dr. Takács Ferenc: A környezetvédelem eszmei, társadalmi kérdései.
4. Természet Világa, 1978/3. Dr. Kun Ferenc: Környezetvédelem és filozófia.
5. Búvár, 1978/1. Dr. Kontra György: Az emberi környezet válsága.
6. Környezetvédelmi törvény.
7. MSZMP XI. kongresszusa, Kossuth Kiadó, 1975.

Javaslat az úttörő-vegyész szakkör éves programjának összeállítására

Iskolánkban több éve tanítom az új tanterv alapján a kémiát – pontosan 6 éve – mivel a kísérleti tankönyv kipróbálásában is részt vettem egy osztállyal. Ugyancsak több évben vezettem már vegyész szakkört. Ebben a tanévben egészen új tematika szerint más módszerekkel, mint előzőleg, és szinte teljesen egyéni ötleteimre támaszkodva, mivel az új tanterv bevezetése óta szakköri segédkönyvek, munkalapok nem jelentek meg.

Úgy érzem most a szakköri foglalkozások befejezésével, jól sikerült az éves program összeállítása, a tanulók nagyon lelkesen, aktívan, kitartóan jártak végig a foglalkozásokra. Ezért gondoltam arra, hogy közzéteszem a munkatervünket, s talán segíthetek azon kollégáimnak, akik hozzám hasonlóan hiába kerestek eddig a szakköri munkájukhoz segítséget.

A munkatervünk összeállításának alapelvei:

- A szakkör céljai sok öntevékeny munkával, játékkal, oldott légkörben, változatos formákban valósíthatók meg.
- A szakköri munka szerves része az úttörőmunka éves programjának, alkalmazási színtere is egyúttal a formások gyakorlásának (szakköri napló, induló, tisztségviselők, szakpróba).
- A mindennapi élet gyakorlati kérdései és a kémia kapcsolatának sokoldalú igazolása.
- Tanulói gyűjtőmunkával praktikus szaktanterem-fejlesztés.
- A munkaterv összeállításánál figyelembe vesszük a tanulók kívánságait, ötleteit, sőt lehetőség van a nyílt szakköri foglalkozásokra is, ezenkívül kétszer öt forduló rejtvenypályázatot hirdettek a szakkörösök a faliújságon a 7. o. tanulóknak.
- A természettudományok közti koncentráció megvalósítása.

A foglalkozások száma: 30 (okt. 1.–máj. 15.) az új ötnapos munkarendnek megfelelően.

Időtartama: két hetente, kedden kétszer 45 perc – így az ITV-adások is beépíthetők.

A munkaterv részletes szerkezeti felosztása:

- A) Foglalkozás – sorszám, időpontja.
- B) Téma – kiemelt oktatási-nevelési feladat.
- C) Bemelegítő játékok, rejtvény, totó, számítás (10 perc).
- D) Elmélet – fogalmak, kiselőadás, kémiai irodalom, ITV-adás (20 perc).
- E) Tanári kísérlet.
- F) Tanulói kísérlet.
(60 perc)
- G) Feladatok a következő foglalkozásra.

A következőkben a foglalkozások vázlatos tematikáját ismertetem

Utalok a felkészüléshez használt irodalomra (lásd: irodalomjegyzék), végül a bemelegítő játékok C) különböző formáiból ismertetek néhányat, melyhez hasonlókat bárki tetszés szerint összeállíthat.

Sorszám idő A)	Téma B), D), E), F)	Feladat a következő foglalkozásra G)
1. okt. 6.	A szakkör céljának, tematikájának megbeszélése. Bal- esetvédelmi szabályok. Ismerkedés az eszközökkel, vegyszerekkel. Könyvtári szakkönyvek szaktantermek- ben való elhelyezése.	1. Keverék készítése. 2. Kiselőadás. 3. Szakköri napló indítása. 4. Elmélet 7. o. tk. (159- 161)
2. okt. 13.	Az anyagok csoportosítása (elem, vegyület, keverék). Keverék szétválasztása. Kiselőadás: Kémia az ókor- ban és a középkorban.	1. Kiselőadások. 2. Faliújság-cikk. 3. Vegyipari termékek gyűj- tése szemléltető képre.
3. okt. 20.	Az oldatok fogalma, töménysége, számítási, mérési feladatok. Szertárfejlesztő oldatkészítés. Kiselőadás: A tudományos kémia fejlődése. [13], [5]	1. Kiselőadás. 2. Oldatok készítése otthon vörös káposztalé, ecet, bor, mosószer).
4. okt. 27.	Az oldatok kémhatása. Törzsoldatok és otthonról hoz- zott oldatok vizsgálata indikátorokkal. Indikátor old- atok készítése. Kiselőadás: Savas, lúgos, semleges fogalma [7] pH fogalma [7], [8].	1. Kiselőadás. 2. 7. o. tk., 53-65. o.
5. nov. 3.	A mól fogalma - mérések - számítások. [5] Üveg- technikai gyakorlatok. Kiselőadás: A vegyjel meny- nyiségi jelentése.[5]	1. Kiselőadás 7. o. tk., 79- 81. o.
6. nov. 10.	ITV-adás: Barangolás a szerkezetben I. Kiselőadás: Az anyagszerkezeti ismeretek fejlődése. [6] Izotópok.	1. Faliújság-rejtvény.
7. nov. 17.	ITV-adás: Az első elképzelések az atomról II. Dia- képek, írásvetítő transzparenszek, modellek. Demonst- rációs kísérletek bemutatása atomi mozgásra.	1. Kiselőadás (tanári). 2. Faliújság-rejtvény.
8. nov. 24.	ITV-adás: Az atomi méretek III. Kiselőadás: $p^+ n^0 e^-$ összefüggései. [17], [19] Az ITV-adások- ban felmerült kérdések, fogalmak megbeszélése, atomszerkezeti modellezés.	1. Gyűjtőmunka - újságcikk - Paks. 2. Kiselőadások, tanári-tanu- ló. 3. Faliújság-rejtvény.
9. dec. 1.	Atomszerkezet és a XX. sz. kémiája. A nukleáris energia fajtái tanári kiselőadás. [16], [7] Kiselőadás: Radioaktivitás - Madame Curie. [6]	1. Faliújság-rejtvény.
10. dec. 8.	ITV-adás: Forgalmi rend a szerkezetben I. Szertár- fejlesztő tevékenység - mérések, számítások - mo- dellek összeállítása.	1. Kiselőadások. 2. Faliújság-rejtvény.
11. dec. 15.	ITV-adás: Forgalmi rend a szerkezetben II. (Periódus- os rendszer.) Kiselőadások: Periódusos rendszerrel, Mengelejev életével kapcsolatban, néhány elem fel- fedezésének érdekes története. [12], [10], [13]	1. 7. o. kiselőadás. 2. 7.o. rejtvenypályázat ered- ményhirdetése.
12. dec. 22.	Ki tud többet az atomról? (Nyílt szakköri foglalko- zás.) Vetélkedő rendezése, a 7. o. rejtveny-pályázat eredményhirdetése. Kiselőadás: Nobel Alfréd. [20], [21]	1. 7. o. tk., 117-119. o.
13. jan. 6.	ITV-adás: Társválasztás a szerkezetek közt I. (Ionos kötés.) EN összeg és különbségek ábrázolása digram- mon - kötéstípusok valószínűsége. A szaktanterem ionvegyületeinek rendszerezése.	
14. jan. 12.	Kísérletek ionvegyületekkel, ionképletek szerkesztése, elektrolitos disszociáció bemutatása. Ionkristályok modellezése. Ismeretlen ionvegyületek azonosítása. (Víz oldékonysági táblázat használata.)	

Sorszám idő A)	Téma B), D), E), F)	Feladat a következő foglalkozásra G)
15. jan. 19.	ITV-adás: Társválasztás a szerkezetek közt II. (Kovalens kötés.) Kísérletek kovalens kötésű anyagokkal, áramvezetés vizsgálata, pálcikamodell használata.	1. Kiselőadás.
16. jan. 26.	Részt veszünk a TTUSZ háziversenyén.	
17. febr. 2.	VII. főcsoport elemei és vegyületei. A klór és jódtulajdonságainak vizsgálata kísérletekkel. Kiselőadás: Semmelweis élete, munkája. [13]	1. Kiselőadás.
18. febr. 9.	VI. és V. főcsoport elemei és vegyületei. Az oxigén, kén, foszfor tulajdonságainak vizsgálata kísérletekkel. Kiselőadás: A műtrágyázás jelentősége. A levegő, talaj, víz védelme. Tanulói kiselőadás: ózon, kén, foszfor. [13]	
19. febr. 16.	ITV-adás: Társválasztás a szerkezetek közt III. (Fémek kötés.) Szertárfejlesztő tevékenység, mérések, számítások.	
20. febr. 23.	A fémek jellemerőségi sora – fémek oldása savban, vízben Redoxi reakciók.	1. Kiselőadás. 2. Kút-, talajvízminták gyűjtése.
21. márc. 2.	I. és II. főcsoport elemei és vegyületei. Kísérletek: Na, K, Mg, Ca – lángfestés – gipszöntés, kristályvíz kimutatása. Kiselőadás: Kemény és lág víz.	1. Kiselőadás. 2. Faliújság-rejtvény.
22. márc. 9.	Ércek – fémek (Al és Fe) – ötvözetek. Fémrácsok modellezése – rácsszerkezet és a fémek fizikai állandóinak kapcsolata. Kísérletek: alumíniummal és vassal. Kiselőadás: Az ércek nyomában. [18], [9], [11]	1. Gyűjtőmunka: selyem, gyapjú, fű, kávé. 2. Kiselőadás. 3. Faliújság-rejtvény.
23. márc. 16.	A háztartás kémiája. Praktikus tanácsok: folttisztításhoz, főzéshez, festéshez stb. és azok kipróbálása. Kiselőadás: A háztartás kémiája. [18], [4] A háztartás és a hazai vegyipar. Tanári kiselőadás.	1. Felkészülés az üzemlátogatásra. 2. Körlevél megírása 15 hazai vegyipari üzemnek termék bemutatásért.
24. márc. 23.	Tanulmányi kirándulás: helyi műanyag üzem, borászati labor, gyógyszerár. Kísérletek szénhidrogénnel, alkoholokkal, szerves savakkal. Szerves és szervetlen vegyületek azonosítása. Oldatkészítési feladatok. Kiselőadás: Wöhler élete, munkája.	1. Kiselőadás. 2. Faliújság-rejtvény.
25. márc. 30.		1. Gyűjtőmunka: (különböző műanyagok, tojás, toll, sajt, gyapjú). 2. Faliújság-rejtvény.
26. ápr. 13.	Kísérletek fehérjékkel, műanyagokkal. Kiselőadás: Az élő- és élettelen világ kapcsolata. (Tanári.)	1. Faliújság-rejtvény.
27. ápr. 20.	Szertárfejlesztés: szemléltető kép készítéséhez a gyűjtött és a körlevél alapján érkezett anyagok rendszerezése.	1. 7. o. rejtvénypályázat eredményhirdetése.
28. ápr. 27.	Hazánk vegyipara. Diafilmek, könyvek ismertetői. Szemléltető kép készítése folyamatosan.	1. Szervezési feladatok a kirándulással és a zárófoglalkozással kapcsolatban.
29. máj. 4.	Tanulmányi kirándulás hazánk nagy vegyipari üzemébe. A Péti Nitrogénművekbe és a Várpalotai Vegyészeti Múzeumba. A körlevél felhívása nyomán egy szocialista brigáddal felvettük a kapcsolatot. A kirándulásra meghívtuk a világjáró, természetkutató szakkört és a 7. o. rejtvényfejtők első 5 helyezettjét.	
30. máj. 10.	Ünnepélyes, nyílt zárófoglalkozás úttörő szakpróba.	

A munkaterv összeállításához használt irodalom:

1. *Bari-Deák-Hoffer-Nagy-Sárik*: A kémia korszerű tanítása az általános iskolában.
2. *Dr. Perczel Sándor-dr. Viktor András*: Hogyan tanítsuk a kémiát az általános iskola 7–8. osztályában.
3. *Dr. Sárik Tibor*: Kémiai kísérletek – általános iskolai szakköri füzetek.
4. *Dr. Borsányi János*: Gyakoroljuk a kémiát – általános iskolai szakköri füzetek.
5. *Dr. Pálfalvi Aladárné-dr. Perczel Sándor*: Számítási feladatok a kémia tanításához.
6. *Balázs Loránt*: A kémia története.
7. *Szundy Gizella*: Az elrejtőzött kémia.
8. *Stefan Sekowski*: Kísérletezzünk otthon!
9. *Búvár zsebkönyv*: Ásványok.
10. A tudomány csodái sorozat: Az anyag.
11. *Tasnádi Kubacska András-Tildy László*: Színes ásványvilág.
12. *Jurij Fialkov*: Beszédés kérdőjelek a kémiában.
13. *Dr. Balázs Loránt-dr. Hrcinszky Imre-Sain Márton*: Kémiatörténeti abc.
14. *Nyilasi János*: Általános kémia.
15. *Nyilasi János*: Szervetlen kémia.
16. *Helmut Lindler*: Atomenergia.
17. A változó világ – tv-egyetem.
18. A mi világunk sorozat.
19. *Robert Jestrow*: Vörös óriások és fehér törpék.
20. Kis kémiai szótár.
21. Természettudományi Lexikon.

Bemelegítő játékok:

1. *Kakukkfióka*: – szinte minden témakörben alkalmazható pl.: anyagsoportosításoknál: cukor, kéndioxid, *kútvíz*, desztillált víz, ammónia.
2. *Vegyjel – rejtjel*: Ki volt az a kémikus, aki először használt sav-bázis indikátorokat?
5 – 8 – 39 – 57 – a=e (rendsám – vegyjel – kémikus nevének betűi)
3. *Melyik a helyes válasz?*
 1. A klór mérgező gáz.
 2. Az ammónia mérgező gáz.
 1. A Te $p^+=52$
 2. Az At $p^+=58$
 1. A mészke vízben nem oldódik.
 2. A kéndioxid sem oldódik.
4. *Ki ismeri?* Egy vegyületet jellemrajz alapján kell felismerni vagy jellemző kísérletek végzése közben kiválasztani három vagy négy féle, külsőleg hasonló anyag közül.
Ca Co₃; keményítő; Na Cl.
5. *Melyik anyagi részecskék elemi részecskéit kevertem össze?*
8 n°, 12 n°, 1 p⁺, 11 e⁻, 1 e⁻, 11 p⁺, 8 p⁺, 10 e⁻
6. *Táblázatismerő játékok*, találós kérdések pl.: Milyen a kén halmazállapota 200 °C-on?
Melyik anyag oldhatósága csökken a hőmérséklet emelkedésével?
7. Hány ionképletet tudsz felírni a következő kationokból és anionokból?
OH⁻, Na⁺, Ca²⁺, F⁻, O²⁻
8. Hibavadászat pl.: kémiai reakciók „rendezésnél”.
H₂+Cl HCl
– Számítási feladatoknál: 3 · 10²³ db oxigén atom 8 g;
– oldatkészítési feladatoknál.

A napközi és a kisdobos tevékenység összehangolása

Egy éve vezetek napközis csoportot, és próbálok segíteni a gyerekeknek abban, hogy teljesítsék a kisdobos feladatokat. A csoportomba első osztályos tanulók tartoznak. Így feladatunk az osztálytanító nevelővel együtt az volt, hogy a gyerekekkel megszeretessük a mozgalmi életet. Azt szeretném közreadni ebben a munkában, hogyan dolgoztunk január óta.

A feladatsorokat úgy állítottuk össze, hogy minden hónapban, minden kisdobosponthoz legyen a gyerekeknek egy-egy feladatuk. Ezek a feladatok többségükben olyanok, amelyek a napközis foglalkozási tervbe beépíthetők. Elvégezhető a kulturális foglalkozás, az ezermester tevékenység keretében. Teljesíthető a játék és sportfoglalkozásokon, a tömegsport keretében. Kevés olyan feladatot adtunk tanulóinknak, amit csak otthon, a szülők segítségével tudtak elvégezni.

Minden hónap elején közöltük a gyerekekkel az új feladatokat. A napközis falra készítettem két mackó figurát, a zsebükre „fülek” segítségével fel is írtam a feladatokat, hogy mindig szem előtt legyen. Így gyerekeinket nem kellett állandóan figyelmeztetni, és az elvégzés sorrendjét maguk választották meg.

Az elvégzett feladatokat az osztálytanító értékelte. Minden elvégzett feladatért egy kis kék nyakkendőt kaptak. Ha összegyűjtöttek egy kisdobos ponthoz öt kis nyakkendőt, beváltották egy nagyra. Aki megszerezte mind a hat nagy nyakkendőt, az kisdobosjelölt lett. A napköziben elvégzett feladatokat én igazoltam az osztálytanítónak.

A folyamatosan végzett feladatok, a segítség nyújtása, a rendszeres értékelés eredménye az lett, hogy napköziseim teljes létszámmal kisdobosok lettek.

KISDOBOS FELADATOK

A napközis foglalkozások anyagába beépíthető feladatok, ötletek.

A kisdobosok 6 pontja:

1. A kisdobos hűséges gyermeke a magyar hazának.
2. A kisdobos szereti és tiszteli szüleit, nevelőit, pajtásait.
3. A kisdobos szorgalmasan tanul és dolgozik, segíti társait.
4. A kisdobos igazat mond, és igazságosan cselekszik.
5. A kisdobos edzi testét és óvja egészségét.
6. A kisdobos úgy él, hogy méltó legyen az úttörők vörös nyakkendőjére.

(A feladatoknál szereplő sorszámok a kisdobospontok számát jelölik.)

JANUÁR

1. A mi hazánk Magyarország. Tudok pár mondattal beszélni hazánkról és a fővárosról, Budapestről.
(Javasolt irodalom: Ablak-Zsiráf; Antalffy Gyula: Édes hazánk; Ruffy Péter: Hazánk szíve, Budapest; Nézz körül!)
2. Tudom, hol dolgoznak szüleim, mi a foglalkozásuk.
3. Házi feladataimat mindig pontosan elvégzem.
4. Keresek egy mesét vagy verset az igazmondásról vagy hazugságról.
(Javasolt irodalom: Dörmögő Dömötör meséi; Gyermekversek.)
5. Figyelmeztetés nélkül használom a tisztasági csomagomat.
6. Megismerem egy történetet a kisdobos elődökről.
(Javasolt irodalom: Jókai Mór nyomán: A kis dobos c. diafilm; Fehér Tibor: A kisdobos.)

FEBRUÁR

1. Megismerem egy verset, ami hazánkról vagy szép tájainkról szól.
(Javasolt irodalom: Zelk Zoltán: Anyu, végy egy hegyet nékem; Petőfi Sándor: Az Alföld; Hegyen-völgyön c. verseskötet.)
2. Részt veszek pajtásaimmal a farsangi bálon. Jelmezt készíték.
3. Figyelemmel kísérem és segítem tanuló páromat a házi feladat elkészítésében.
4. Közmondásokat gyűjtök a hazugságról és az igazmondásról.
5. Vigyázok magam körül a tisztaságra. Nem tűröm el a szemetet.
6. Rajzot készíték a falíújságra a régi kisdobosokról.

MÁRCIUS

1. Képeslap-gyűjteményt készíték hazánk szép tájairól, városairól.
2. Nőnapon ajándékkal kedveskedem anyukámnak, tanító nénimnek.
3. Mindennap készíték egy szorgalmi feladatot.
4. Kitalálok egy mesét, és rajzot készíték hozzá, ha rövid, leírom.
(Javasolt irodalom: Kobak meséi – 1. o. olvasókönyv.)
5. Lerajzolom, vagy képeket gyűjtök arról, hogy milyen tisztálkodási eszközöket használók.
6. Megismerkedek a kisdobos jelképekkel, tudom, melyik mit jelent.
(Javasolt irodalom: Úttörők kézikönyve.)

ÁPRILIS

1. Képeket gyűjtünk, és tablót készítünk a felszabadulási évfordulóra.
2. Lerajzolom, mivel szereztem örömet szüleimnek ebben a hónapban.
3. Beszámolok arról, milyen feladattal bíznak meg otthon a szüleim.
4. Milyen vagyok? Pár mondattal leírom a jó és a rossz tulajdonságaimat.
5. Tanulok egy játékot, és azt társaimmal is megtanítom.
(Javasolt irodalom: Játékos könyvek; Játékgyűjtemények.)
6. Verset keresek a kisdobosavatásra.
(Javasolt irodalom: Vasvári István: A kisdobos; Bars Sári: Avatáskor.)

MÁJUS

1. Megtanulok egy rövid verset, ami a hazaszeretetről szól.
(Javasolt irodalom: Hazám, hazám – népköltés; Himnusz 1. versszaka; Szózat – részlet; Petőfi Sándor verseiből.)
2. Nem felejtetem el felköszönteni az anyák napján édesanyámat és nagymamámat.
Rövid műsort szerkesztünk, ajándékot készítünk.
(Javasolt irodalom: Édesanyám, virágosat álmodtam – verseskötet; Nyitnikék II. félév; Ünnepek, ünnepélyek.)
3. Részt veszek a szépolvasó vagy a bábjátészó versenyben.
4. Meghallgatom, és rajzot készíték egy meséhez.
(Javasolt irodalom: Móricz Zsigmond: A nehéz négygarasos.)
5. Ötleteimmel segítem és részt veszek a sportdélutánon.
6. Hulladékot gyűjtök.

JUNIUS

Ötleteket gyűjtök. – Mit csinálhatunk a kisdobos foglalkozásokon, a második osztályban?

AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI DIÁKOTTHON NEVELÉSI TERVE (Művelődésügyi Minisztérium, Budapest, 1981. Szerkesztette: Dr. Majzik Lászlóné, dr. Szentistványi Gyula)

Az 1978-ban bevezetésre került általános iskolai nevelés és oktatási terv kiegészítése, illetve továbbfolytatása céljából készült el a fenti címmel megjelent dokumentum. Nem kell hangsúlyozni azt, hogy az általános iskolai diákotthonokban végzett nevelés milyen speciális feladatok elé állítja az ott dolgozó tanárokat, s ezért természetesen szükség van az ott folyó nevelés munkájának elméleti kidolgozására. Jelentőségét az emeli ki, hogy első alkalommal nyert megfogalmazást az általános iskolai diákotthonok nevelőmunkájának tervezése. Ennek megfelelően e dokumentum elkészítői e területen úttörőmunkát végeztek, bár természetesen támaszkodni tudtak a diákotthoni nevelőmunka értékes tapasztalataira és az azokat elemző elméleti munkákra. E dokumentum kétségtelenül nagy értéke éppen az, hogy kidolgozni, hasznosítani tudták mind a gyakorlat, mind pedig az elmélet eddigi eredményeit. A szerkesztők 17 közreműködőnek nevét sorolják fel igazolásul annak, hogy széleskörűen támaszkodtak a diákotthonokban tevékenykedő tanárok tapasztalataira és az ezekből levont pedagógiai tanulságokra. A művelődési miniszter utasítása 1981. szeptember 1-től lépteti hatályba a nevelési tervet, s így az 1981/82. tanévben először került alkalmazásra. Néhány tanévnek kell eltelnie ahhoz, hogy a nevelési terv gyakorlati bevalásának tapasztalatait összegezni lehessen, az azonban vitathatatlan, hogy jelentős és jól használható anyagot nyertek a diákotthonokban munkát végző pedagógusok.

A nevelési terv szerkezetének ismertetése előtt feltétlenül szólni kell a bevezető részről, amely „Az általános iskolai diákotthon nevelési tervének jellege, szerepe a nevelés folyamatában” címet viseli. Ezt azért tartom elsődlegesen fontosnak, mivel e bevezető részben fogalmazódik meg a nevelési terv készítőinek pedagógiai alapállása, meggyőződése az általános iskolai diákotthonok funkciójáról, jelenlegi fejlettségi szintjéről. A nevelési terv készítői aláhúzzák, hogy a diákotthon nevelési terve az általános iskolai nevelés és oktatás tervéhez viszonyítva csatlakozó jellegű. Az előbbi dokumentumtól abban tér el, hogy több részletét konkretizálja, megtölti sajátos, a diákotthoni nevelésben megvalósítandó tartalommal. Ennek a jellegnek első helyen történő megemlézése, főleg pedig e sajátos tartalom kidol-

gozása a diákotthoni nevelési terv legalapvetőbb igénye. Ugyanakkor a dokumentum készítői kiemelik azt is, hogy a diákotthoni nevelési terv kiegészítő jellegű, mivel a diákotthonon kiegészíti, helyettesíti és szükség szerint pótolja a családi nevelést. Ebben az értelemben tehát az otthon jelleg hangsúlyozódik ki, s a nevelési terv ennek nevelési folyamatát, feladatrendszerét, követelményeit tervezi meg. A nevelési terv készítői utalnak e dokumentum harmadik jellegére is: a hagyományörző és egyben perspektivikus jellegére. E jelleg megfogalmazásával a nevelési terv kidolgozói nagy realizmusról tesznek tanúságot. Rámutatnak ugyanis arra, hogy hazai diákotthonaink jelenleg hármas kötődéssel végzik munkájukat: a) építenek eddig kialakult hagyományokra; b) lépést tartanak társadalmunk, közoktatásügyünk fejlődésével és ezzel összefüggésben a neveléssel szemben támasztott követelményekkel; c) érzékenyek a perspektivikus társadalmi-pedagógiai igények iránt. Nagyon helyesen utalnak azonban arra, hogy az egyes diákotthonok eltérő módon, különböző fejlettségi szinten felelnek meg ezeknek a kötődéseknek. A nevelési terv funkciója ebben a vonatkozásban az, hogy elősegítse a diákotthonok nevelőmunkájának egységesítését s főleg pedig a nevelőiskola teljességét.

A diákotthon nevelési tervének szerkezeti felépítése a következő: I. Megjelöli a diákotthon célját és feladatait. II. Tartalmazza a tendenciáit. E fejezetben belül szól a közösségi nevelésről, az otthon jelleg erősítéséről, a demokráciát fejlesztéséről, a tanulók sokoldalú tevékenységének megszervezéséről, önállóságuk kibontakoztatásáról, a nevelés differenciálásának, individualizálásának fejlesztéséről, a tevékenység motiválásáról és értékeléséről, s végül a diákotthon nyitottságának fokozásáról. Már e fejezetek címei is mutatják azt, hogy a diákotthoni nevelésnek milyen sajátos, érdekes és egyben szép feladataira hívják fel a terv készítői a figyelmet. A III. fejezetben a nevelési terv a nevelés fő feladatainak rendszerét tartalmazza (értelmi, világnézeti, politechnikai, közösségi-erkölcsi-politikai, esztétikai és egészséges életre nevelés). Mindegyik fejezetben belül hármas tagolást találunk: a nevelési feladatokat, a nevelési követelményeket, valamint a tanulói tevékenység tartalmát és ajánlott formáit. A befejező IV. fejezet a diákotthoni nevelés tervezésének, vezetésének néhány főbb szempontját tárgyalja, így: a nevelőmunka tervezését, a nevelési tényezők együttműködésének megszervezését, irányítását s a nevelőmunka ellenőrzését és értékelését.

E rövid tartalmi ismertetés is mutatja, hogy

fontos nevelési dokumentummal gazdagodott elméleti és gyakorlati pedagógiai szakirodalomunk. Annak ellenére, hogy ilyen fontos dokumentum, a szerzőknek mégis sikerült nagyon tömören összegezni a diákotthonban végzendő nevelőmunkát. Tömörsege, lényegkiemelése nagyobb mértékben segíti a benne való tájékozódást és felhasználást, mint a korábbi általános iskolai nevelési program, amelynek több pozitív tartalmát hasznosítja a mostani nevelési terv.

A nevelési folyamat egysége és teljessége érdekében hasznos lenne, ha a diákotthon nevelési tervét nemcsak a diákotthonokban dolgozó pedagógusok ismernék meg, hanem azok is, akik ilyen nevelési feladatokat nem látnak el.

ÚTMUTATÓ AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ÉS A KÖZÉPFOKÚ ISKOLÁKHOZ TARTOZÓ DIÁKOTTHONOK, KOLLÉGIUMOK GYERMEKFELÜGYELŐINEK, NEVELŐINEK TOVÁBBKÉPZÉSÉHEZ

(OPI-kiadás, 1981. Szerkesztő: Dr. Szentistványi Gyula. Szerzők: Dr. Bodó László, Seregi Judit, dr. Szentistványi Gyula, dr. Tomai Éva)

Érdekes és hézagpótló útmutatót jelentetett meg az OPI. A diákotthonokban, kollégiumokban dolgozó pedagógusok továbbképzéséhez ad segítséget s egyben e szerzteágazó kérdésben egységesítésre törekvő útmutatást. Magam részéről ez utóbbit tartanám fontosabbnak, mivel a továbbképzés tartalmát külön-külön eddig is megoldották az egyes megyék továbbképzési kabinetjei. E tartalmak azonban rendkívül nagy eltéréseket mutattak egyrészt a témák sokfélesége, másrészt e témák feldolgozásának tartalma tekintetében. Remélhető, hogy az OPI kiadványa ezt a nagyfokú heterogenitást, ha nem is szünteti meg azonnal, de feltétlenül hozzájárul bizonyos mértékű egységsüléshez. Különösen érvényes ez a megállapítás, ha a nevelőmunka sajátos területét, a diákotthoni, kollégiumi nevelést végző pedagógusokat vesszük figyelembe. Az útmutató szerkesztője a bevezetőben több lényeges elvi megállapítást tesz. Így többek között aláhúzza, hogy „a diákotthonokban folyó helyi továbbképzést eddig még nem dolgoztuk ki, így a továbbképzés egész rendszerébe sem illesztettük”. Örömmel kell üdvözölni azt a törekvést is, amelyet az útmutató feladataként jelöl meg: „Ne spontán ötletek és az előadók érdeklődése szabja meg a továbbképzés tartalmát és formáját, hanem az objektív társadalmi közoktatáspolitikai, munkahelyi igények.” Az útmutató ehhez kíván segítséget adni azzal, hogy „kizárjuk azt a sok-sok véletlenszerűséget, ötletserűséget, ismétlődést, ami jelenleg a továbbképzést jellemzi”. Helyesen állapítja

meg, hogy jelenleg az egyes megyékben nagyon eltérő módon szervezik meg a továbbképzést. Még inkább indokolttá teszi az útmutató elkészítését az, hogy a pedagógushiány miatt nem mindig lehet válogatni a diákotthonban nevelőmunkát végző tanárok között. Figyelemre méltó az az állásfoglalása is, amelyet a bevezetőben megfogalmaz: „Minden pedagógus számára kötelező érvényű a továbbképzés, ha nem is jogi, de erkölcsi értelemben. Hogy a továbbképzés milyen formájában vesz részt, azt részben szabadon választhatja meg, másrészt, szakmai vezetői, továbbá szak-képzettsége, munkaköre, érdeklődése és a meglévő lehetőségek határozzák meg.”

A bevezetőben kifejtett elméleti fejtegetések alapján érthető az, hogy az útmutató szerkesztője jelentősnek tartja a különböző továbbképzési formák rendszerezését és felsorolását. Három továbbképzési formát sorol fel. Az első, a helyi továbbképzésen belül említi meg a nevelőtestületi megbeszéléseket, a nevelési értekezleteket, valamint az irányított önképzés és a szervezett oktatásban való részvételt. A második, a Pedagógus Továbbképzési Kabinet szervezésében megvalósítandó formák között a kezdő nevelők továbbképzését, a területi munkaközösségek tevékenységét, a komplex szemináriumot, a tapasztalatcsere-látogatásokat és az alkotó munkaközösségeket. A harmadik csoportba sorolja a szerkesztő a központi továbbképzést.

Az útmutató e továbbképzési formák szerinti csoportosításban adja meg az egyes javasolt témákat s a nagyon gazdag irodalmat. Érdemes az ajánlott témakából néhányat kiemelni. Kiemelt témaként szerepel a diákotthoni nevelés pszichológiája. E kérdéskört nagyon differenciáltan kívánják tárgyalni, mivel külön-külön jelölik meg annak személyiséglélektani, fejlődéslélektani, pedagógiai pszichológiai, szociológiai, vezetéleméleti, valamint a nevelési folyamat irányítása, eredményvizsgálata szempontjából. A komplex szemináriumok keretében ideológiai, pszichológiai, szociológiai, szociálpszichológiai, a nevelés folyamata és a tanuló megismerése körében kívánja a továbbképzést tartalommal megtölteni. A nevelőtestületi viták anyagaként az iskolával való együttműködést, a tanulási tevékenységet, az erkölcsi-politikai nevelést és a diákotthoni nevelés egyes adatait jelöli meg az útmutató. A nevelési értekezletek témájaként szerepel többek között az általános iskolai nevelés és oktatás tervének alkalmazása a diákotthon kereteiben, a világnézeti nevelés a diákotthonokban, a képesség és tehetség értelmezése és gondozása a diákotthonokban, az egyén és közösség dialektikus kölcsönhatásának érvényesítése a diákotthonokban, a fegyelemre nevelés kérdései, a cselekvések szervezése és irányítása a diákotthonban. A nevelői munkaközösségekben feldolgozandó témáknál olvashatunk a tanulók fá-

radásáról és túlterheléséről, a diákothoni élet demokratizmusáról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a nevelési folyamat eredményvizsgálatáról című témákról. Az igazgatói munkaközösségek témáiként szerepel pl. a vezetés pszichológiai kérdései, a nevelési folyamat irányítása és a nevelők tevékenységének koordinálása. Az alkotó munkaközösségeknek ajánlott témáknál olvashatunk az iskola és környezete, az iskola és a diákothonok együttműködése, a nevelési eredményvizsgálat módszerei, a munkaoktatás pszichológiája problémaköréről. Az útmutató befejező részében találjuk a fejlődéslélektan keretében a csecsemőkortól a felnőtté válás folyamatáig terjedő tematikai ajánlást, és főleg részletező feldolgozási vázlattervezetet, a hozzájuk kapcsolódó bő irodalmat.

Külön ki kell emelnünk az útmutató szerkesztőjének azt az igényét, hogy a továbbképzésben nagyobb szerepet kell biztosítani az eredményes gyakorlat tapasztalatainak elemzésének. Ha ez az igény érvényesül az útmutatóban megjelölt gazdag irodalom feldolgozásával, akkor az útmutató nagyban hozzá fog járulni a továbbképzés színvonalának emeléséhez s főleg pedig a továbbképzés jelentőségének felismeréséhez.

Dr. Bereczki Sándor

Kürti Jarmila:

KREATIVITÁS-FEJLESZTÉS KISISKOLÁS KORBAN

A könyv írója olyan feladatra vállalkozott, amely a ma iskolatársadalmának egyik legsürgetőbb követelményét, a képzés és a nevelés korszerűsítését szolgálja. Amióta megjelent *Erika Landau: A kreativitás pszichológiája* című könyve, mind jobban foglalkoztatják pedagógusainkat a kreativitás pedagógiájának és didaktikájának a kérdései. *Kürti Jarmila* könyve megerősít bennünket abban a feltevésben – amelyet a pszichológusok mind határozottabban hangsúlyoztak, hogy – a kreativitásra való nevelés a jövő generációjának létszükséglete lesz! Az iskola ennek a pedagógiának a jegyében nevel olyan ifjúságot, akik képesek a fejlődő társadalom tudományos, technikai, kulturális, politikai és minden egyéb változásaira érzékenyen és alkotó aktivitással reagálni. *Kürti Jarmila*

könyve éppen az erre való törekvéseket segíti elő úgy, hogy példákkal illusztrálva igyekszik ötleteket nyújtani a gyakorlati megvalósításhoz. A napjainkban mind közhasználatúvá váló kreativitás fogalmát éppen ezzel az igyekezéssel teszi megfoghatóvá, alkalmazhatóvá a mindennapok gyakorlati pedagógusainak.

Ennek érdekében a könyv tartalmi sorrendben foglalkozik a kisiskolás gyermekek gondolkodásával, a fogalmak kialakulásával, a fogalmi struktúrával. Elemzi a problémamegoldás módjait, és tisztázza a kreativitást. A szerző továbbá ír az alkotó gondolkodás fejlesztéséről, az iskolai tanulás pszichológiai törvényszerűségeiről. De gondol a teljesítmény és a tudásszint mérésének módjaira is. Kitér a játékok, a tanulás és a munkatevékenységek alkotó jellegű, egymást elősegítő szerepére, azok kapcsolatának a fejlesztésére. A téma teljességét bővíti a kreativitás és a személyiségformálás kapcsolatának bemutatásával.

Legfőképpen az általános iskolai pedagógusoknak ajánlom elolvasásra, tanulmányozásra *Kürti Jarmila* könyvét azért:

- mert a nevelés és oktatás legaktuálisabb és legsürgetőbb kérdésével, a kreativitásra neveléssel foglalkozik;

- a könyv bemutatja a kreativitás fejlesztésének gyakorlati megvalósítását, és ezen keresztül győzi meg az olvasót a téma fontosságáról. Gyakorlati példáival pedig bátorítja a próbálkozó pedagógusokat, úgy, hogy ötletekre is sarkallja őket;

- különösképpen azért ajánlom, mert az általános iskola alsó tagozatára vonatkoztatva mutatja be a a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit, jelentőségét. Ezt azért tartjuk fontosnak, mert tudjuk, hogy a gyermekek képesek kisiskolás korukban a kreativitás magas szintjét elérni. A rajzi kifejezésekkel, a verbális rögtönzésekkel, a jelenségekre vonatkozóan kitalált magyarázatokkal, amelyek lényegében a kreativitás termékei, gyakran ejtik bámulatba szüleit, pedagógusait, a felnőtteket. *Kürti Jarmila* éppen arra törekszik könyvével, hogy a kreativitásnak ezeket az előjatekait átmentse, fejlessze a felsőbb osztályok számára, egyben alapot is teremtvé a kreativitás továbbfejlődéséhez. Teszi mindezt alig 160 oldalon érdekfeszítően, jól érthetően.

Pszichológia – nevelőknek, Tankönyvkiadó, Bp. 1982.

Dr. Mibály Endre