

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI  
KÖZLEMÉNYEK**

1983. 23. ÉVFOLYAM

**3**

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 (Jaszberény), 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. DOBCSÁNYI FERENC: Juhász Gyula pedagógiai öröksége .....	137
POZSGAI VIDÁNÉ DR.: Az alsó tagozati osztályfőnöki tevékenység koordináló és szinteti- záló szerepe a nevelés szolgálatában .....	140
DR. ABRUDBÁNYAY JÁNOS: Adalékok a napközis tanulmányi munka korszerűsítéséhez	145
DR. LAJKÓ LAJOS-DR. LAJKÓ LAJOSNÉ: Szociodramatikus játék az alsó tagozatos osz- tályfőnöki órákon .....	152
ZENTAI MÁRIA: Az alkotás mint terápia .....	158
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
DR. SIKÓ ÁGNES: Ajánlások a 4. osztályos környezetismeret földrajzi anyagának taní- tásához III. ....	165
DR. KUNOSS JUDIT: A beleképzeléses fogalmazási témák szerepe a szociális tanulásban	169
TÓTH GYÖRGY JÓZSEF: Nyílt levél a technika tanításával kapcsolatban .....	176
MŰHELY	
DR. KELEMEN ELEMÉRNÉ: Az olvasástanítás előkészítő időszakáról .....	182
KOLLARITS RITA: Önálló és közös munka a környezetismereti foglalkozásokon .....	184
VARGA ISTVÁNNÉ: A bűvös négyzetek .....	187
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Délutánonként .....	193
H. TÓTH ISTVÁN: Hogyan használom fel a Kincskereső irodalmi folyóiratot a nyári tá- borozás során? .....	195
SZEMLE	
MOLNÁR PÉTER: Szakmai tapasztalatsere a technika tanításáról .....	204
DR. HORGOSI ÖDÖN: A korszerűbb orosznyelv-oktatásáért I. (Szerk.: Dr. Misky György)	205
DR. SZEGFÜ LÁSZLÓ: Kézikönyvek a történelemtanításhoz .....	207

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

83-1471 - Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Dobó József

# Juhász Gyula pedagógiai öröksége

1883—1983

Juhász Gyulának, főiskolánk névadójának és Szeged nagy lírikusának, ez év április 4-én ünnepeljük születése 100. évfordulóját. E jelentős évforduló intézményünk pedagógiai folyóiratát, a Módszertani Közleményeket is arra kötelezi, hogy az emlékezés, a hagyományápolás és megőrzés szándékával megidézze azt az inspiráló pedagógiai örökséget, amelyet Juhász Gyula, a költőtanár és gondolkodó ránk hagyott. Ars pedagógiájának pozitív értékeit *dr. Hegedüs András munkája nyomán*\* összegeznénk, aki nemcsak szívügyének tekintette ennek az örökségnek a feltárását és éltetését, hanem azon is fáradozott, hogy a szegedi főiskola homlokzatára felkerüljön a XX. századi magyar líra kiváló képviselőjének a neve.

Juhász Gyula 1906-tól 1917-ig tanárként működött. *Tanári pályája* két szempontból is tanulságos számunkra. Egyrészt döbbenetes dokumentum, kegyetlen illusztráló példa a Tanácsköztársaság előtti évtizedek tanársorsáról, másrészt követendő példakép is arra, hogy kedvezőtlen, mostoha körülmények között is lehet alkotó nevelő munkát végezni, ha a gondjainkra bízott gyermekek felelősséggel hordozott sorsa munkálkodik bennünk.

Ez a felelősség hatotta át Juhász Gyula tanári munkáját is. Hittel és meggyőződéssel vallotta, hogy „*a tanárság az a pálya, az a hivatás, amely a pusztá kötelességen felül az arravaló, a valódi tehetségtől még többet vár, még többet követelhet.*” Mindig teljes értékű emberként, odaadó úgyszeretettel és kedvvel végezte munkáját. Sohasem tudott – hányatott, kegyetlen sorsa ellenére sem – közömbös felelőtlenséggel, nemtörődöm lelkiismeretlenséggel a katedra elé állni, mert szerette és tisztelte tanítványait. Fegyelmet tartani ezért nem külső eszközökkel igyekezett, hanem széleskörű tudásával, ihletett magyarázatainak gazdagságával, lebilincselő erejével, a tanítási módszerek élményszerű alkalmazásával. Tanári magatartása ma is lelkesítő, ösztönző példa lehet mindannyiunk számára.

Az iskolai neveléssel foglalkozó cikkei, tanári munkásságának dokumentumai alapján ugyancsak egyértelműen tárul elénk *pedagógiai szemlélete* is. Juhász Gyula előtt egy gyermekközpontú iskola eszménye lebegett. Olyané, amely messzemenően szem előtt tartja a gyermekek érdekeit, életkori és saját, egyéni tulajdonságait. A gyermek központba állítása azonban közel sem jelentette nála a társadalmi, tantárgyi, logikai, lélektani érdekek mellőzését vagy a pedagógusok háttérbe szorítását. Nagyon is fontos, alapvető feladatnak tekintette a gyermekek okos irányítását, teljes értékű nevelését.

\* Hegedüs András: Magyar írók pedagógiai nézetei, Tankönyvkiadó, Bp. 1976. 261–319.

A nevelés célját – átfogó szemlélettel – az emberré formálásban jelölte meg. „*Nevelni annyit tesz – állapította meg találó tömörséggel –, mint emberré tenni.*” Ennek a nevelési célnak a szolgálatába a sokoldalú tudást, a korszerű életlátást, az önálló gondolkodást, „a szabadság szellemét” állította, hogy a gyermekek öntudatos egyéniséggé, modernné, maivá válhassanak.

Juhász Gyula tudatában volt annak is, hogy a nevelés eredményessége, hatékonysága nagymértékben a tanár egyéniségétől függ. Vissza-visszatérően ezért is foglalkoztatta a nevelőtanárra személyisége, akivel szemben egyik legfőbb igénye az volt, hogy ember legyen. „*A tanárt nem a pápaszem, a notesz és a tekintély teszi – hangsúlyozta nagy nyomatékkal –, hanem a lélek és az értelem csodálatosan egyesült fogékonysága a gyermek álmai és vágyai iránt.*” A pedagógus emberi lényének meghatározó vonásaként fogta fel az önismeretet, azaz saját fogyatékoságai, gyarlóságai elleni szívós küzdelmet és az önnevelésre sarkalló belső erőt is, amely fogékonnyá, nyitottá teszi őt minden modern tudományos és művészeti törekvés iránt. Lényegesnek tartotta azt is, hogy a nevelő ismerje tanítványait, mert csak így képes irányítani „*megértő, okos, lelkes kritikával... a tehetség és öntudat első lépéseit, első szárnyacsapásait*”.

Ez a magasrendű, önvizsgálatra is készítő tanáreszménykép vezérelte Juhász Gyulát akkor is, amikor megfogalmazta a tanárképzéssel szemben támasztott legfontosabb igényeit és elvárásait is. Érthető türelmetlenséggel sürgette, követelte: „*Neveljen az egyetlen és a tanárképzés teljesen mai lelkű, minden új szépség, jószág, igazság iránt fogékony elméjű és érzésű tanárságot: ez első és legfőbb kötelességei közé tartozik.*” Tapasztalatból tudta azonban, hogy az igazi tanárnak nemcsak modern szemléletű, kiváló szakembernek, hanem pedagógiai érzékkel, ismeretekkel és tudatossággal rendelkező nevelőnek is kell lennie. Meggyőződéssel vallotta ezért, hogy „*a nevelés és a tanítás elsőrendű, véresen komoly és életbevágó gyakorlati módszerei*” nem szorulhatnak a tanárképzés perifériájára.

Az emberré nevelés megteremtésével, igényével függnek össze Juhász Gyula *didaktikai elvei és módszertani eljárásai* is. Didaktikai nézeteiben a művelődési anyag korszerű tartalmát, annak gyakorlatiasabbá, praktikusabbá tételével az iskola életközelségét, a tantanyag elrendezésében a tantárgyi, logikai és lélektani szempontok egységének érvényesítését hirdette.

Módszertani gondolatai is a tanulás, a példa erejével hatnak. A tanulók többségét megragadó, az élményszerű, az egyéni indítású, az alkotó feldolgozás erejével hatni tudó, a tanulókat aktivitásra mozgósító tanítás híve volt. Ebben a szemléletben természetesen, hogy lényeges feladatnak tartotta a tanulók gondolkodásának fejlesztését és „*a szemléltető oktatás okos módját*” is. Ez utóbbiról vallotta: „*Nagyon kívánatos, hogy a tanítás e könnyű, érdekes és művészi módja minden iskolában helyet foglaljon, hiszen a legnagyobb pedagógiai reformátorok és apostolok ideálja az, hogy mennél könnyebben, szinte játszva, mennél több érdekes, életbevágó ismeretet kell adni a jövőendő nemzedéknek.*”

Juhász Gyula a maga nevelési, didaktikai és módszertani elveit *irodalomtanítása* során érvényesítette, amelynek célját – máig tartó érvényességgel – abban látta, hogy öntudatos, ízléssel bíró olvasókat neveljen, „*akik tudják, mit kell olvasni, és hogyan kell olvasni*”. Az irodalom műértőivé való nevelésben meghatározó szerepet tulajdonított az irodalomtanárnak, amikor azt hangsúlyozta, hogy neki magának is át kell élnie mindazt „*a lelki élményt, benső szenzációt, amit a tanítványai lelkében felidéz.*” De nem feledkezett meg a diákok kötelességéről sem, akiktől nemcsak szorgalmat, hanem elsősorban e tárgy olyan szeretetét kérte, „*amely nélkül tudásunk lehet, de gyönyörűségünk nem*”, hisz a költői alkotás – ahogy Juhász Gyula hevezte – „*az emberi lélek műve*”, „*lelket pedig csak lélek fogad be igazán*”.

Világosan látta azt is, hogy a maradandó élménynyújtás érdekében „*csak értéket alkotó egyéniségeket, csak az eredeti tehetségeket kell tanítani, olvasni, fejtegetni az iskolában, ... akikben fajuk vagy koruk géniusza szólal meg egyéni erővel... Akik új tartalmat és új formát hoznak.*” A tanítás középpontjába ezért mindig a művet helyezte, az írói alkotás belső világának feltárását, szellemének megértését tartotta az irodalmi nevelés leglényegesebb feladatának, s mélységesen elítélte azt a gyakorlatot, amelyik erről megfeledkezett. Az irodalom tanítása – vallotta – „*nem jelenti nevek, címek és évszámok bizonyos mennyiségét, szép és nagy általánosságban mozgó, úgynevezett méltatások hosszú sorát, de jelenti a művek megismerésén és megértésén keresztül az írói egyéniségek és irodalmi korok és irányok megértő ismeretét.*” A megértést viszont a poétikai ismeretek induktív, élményszerű, ízlést formáló tanításával, segítségével kívánta megalapozni, előmozdítani, figyelmeztetve azonban arra, hogy az alkotásokat nem lehet az egyes poétikai tételek pusztá illusztrációiként kezelni.

Juhász Gyula irodalomtanításának fontos elve volt az is, hogy – a forma mellett – gondot fordítson az irodalmi alkotásokban művészien ábrázolt társadalmi törekvések, haladó gondolatok megmutatására és feltárására is. Ezért is tartotta fontosnak a legújabb irodalmi kutatások, a legújabb írói, irodalmi törekvések figyelembevételét, a jelenkor, a kortárs irodalom tanításának kérdését, a mai irodalomban való eligazítás jelentőségét. Különös figyelemmel kísérte azokat az izgalmas és életre valóan meghatározó kérdéseket, amelyek napjaink gyakorlatában is roppant időszerűek: mit olvasnak a gyermekek, milyen szellemi táplálékon nő fel az ifjúság, hogyan szerettetik meg velük a könyvet, mi az iskolai könyvtárak és könyvtárosok munkájának lényege és alapvető szerepe.

Irodalomtanítási elvei tehát a haladó gondolkodó, az irodalomtudományban otthonos, az alkotók és művek lelkébe látó, pedagógiai tudatossággal és felelősségérzettel nevelő irodalomtanárt állítják elének: ma is érvényes és követésre méltó aktualitással.

Előre mutató nézeteket vallott Juhász Gyula számos *művelődés- és közoktatáspolitikai* kérdésben is. Az *Új iskolát az új életnek!* című, 1919. márciusában írt híres cikkében a pedagógia jelentőségéről, a pedagógia és a forradalom, a nevelés és az emberi haladás összefüggéseiről szólt. Közoktatáspolitikai szemléletében a központi helyet az iskola foglalta el, hirdetve, milyen döntő, emberformáló, társadalmat emelő szerepük van az új szellemű iskoláknak.

Tisztában volt azzal is, hogy a magasabb kultúrának a nép műveltségére kell épülnie: „*Mert szép dolog, nagyszerű dolog az, hogy a jelen magyar kultúrájának képe igen sok örvendetes és biztató jelenséget mutat, irodalmunk egy új aranykorszakot ígér, művészetünk egyre gazdagabb, európaibb, tudományunk kezd igazán tudománnyá lenni, de az alap még mindig nem elég erős, nem elég széles arra, hogy erre egy új kultúrfejlődést építhessünk, a nép ismeretlen, hatalmas, új erőktől duzzadó, új életet akaró tömegét kell még megbódítani a magyar népiskola útján az európai műveltségnek, és ennek a hódításnak egyetlen szilárd bástyája: az ingyenes hazai népoktatás lesz!*”

Hasonló szenvedélyességgel követelte az iskolák államosítását, az oktatási intézményekből a vallásos szemlélet kitiltását. A korszerű, népet szolgáló tudomány híveként vallotta: „*A jövő nemzedék oktatása és nevelése nem lehet ancilla theologiae, az egyház szolgálya. A modern ember fegyvere a tudás és a munka.*”

Ennek szellemében hirdette meg jövőbe látó tudatossággal – *A munkáskultúráról* szóló, ugyancsak jelentős cikkében – a szocialista kultúra magasrendűségét és szükségességét: „*Az új kultúra, amely nem a vér és a vas jogán akar hódítani, és nem gépekkel akarja leigázni és elpusztítani a szellemet és a népet, ez az új kultúra valóban*

*a munka kultúrája lesz. Egy értéket ismer: a munkát. Nem a dologtalan és megcsömörlött jóllakottak szenzációvágyát akarja majd kielégíteni, de az új szépségekre és igazságokra szomjúhozók érdeklődését.*

*Munkáskultúra lesz az eljövendő, a most kialakuló, a szó legszebb értelmében, mert a munka becsületén és kultuszán épül és minden dolgozóhoz fordul. Nem kiáltásos lesz, hanem egyetemes."*

Ennek az új kultúrának valóra váltása szocializmust építő korunkra várt. De a ma feladatának érezzük azt is, hogy Juhász Gyula gazdagító pedagógiai örökségét – a mindennapok nevelő és oktató munkájában – élő hagyománnyá tegyük, azzal a következetességgel és megszállottsággal, ahogy megvalósításáért ő maga is harcolt.

DR. DOBCSÁNYI FERENC

POZSGAI VIDÁNE DR.

Győr

## Az alsó tagozati osztályfőnöki tevékenység koordináló és szintetizáló szerepe a nevelés szolgálatában

Az alsó fokú népoktatás intézményének, az általános iskolának történeti elődjében, az elemi népiskolában még nem volt az osztályt és az arra ható nevelési tényezőket összefogó központi személy: az osztályfőnök. Általában egytanítós, a nagyobb lélekszámú helységeken pedig egy osztály – egy tanító koncepcióban működtek az iskolák. A társadalmi fordulat és a neveléstudományi fejlődés teremtette meg 1945-ben a már korábban szükségessé vált nyolcéves általános iskolát. Ennek felső tagozatában, a szakrendszerű oktatásból eredő több tanítós-tanáros rendszer bevezetésének következtében létrejött az osztályfőnöki státusz, amely azelőtt csak a középiskolákban létezett.

A kedvezően megváltozott, haladó társadalmi – gazdasági szükséglet és lehetőség alig néhány évtizeddel később megindított egy újabb nagy jelentőségű folyamatot: az alsó tagozati szaktanítási rendszert. Bár napjainkban még kezdetleges, és különböző okok miatt lassan válhat általánossá, pozitív előjelű tanulságaiból máris kiemelkedik, hogy az alsó tagozatban elodázhatatlanná vált az osztályfőnöki szerepkör megszervezése. Egyelőre a harmadik osztálytól kezdődően.

Az osztályfőnöki tevékenység jellegzetes jegyei – korcsoporttól függetlenül – meg-egyeznek abban, hogy összefogó munkára irányulnak:

„Az iskola maga is összetett szervezetű, bonyolult, sok nevelési tényezőt magába foglaló intézmény. Ezért mindenképp az iskolán belül van szükség az együttes ráhatás megszervezésére.”<sup>1</sup>

A belső nevelési tényezők láncszemként összetartozók. Az osztályban tanítók és a napközi otthoni pedagógusok egyenértékű együttműködése adja kapcsolatuk lényegét.

A korszerű nevelőiskola fogalmába azonban beletartozik az iskolán kívüli nevelési tényezőkre való befolyás gyakorlása. A célszerűség érdekében ösztönzi a családot, az úttörőmozgalom egységeit és más szervezett társadalmi csoportokat, amelyek a

gyermeki személyiség alapozásában vele megosztott tevékenységet fejtenek ki. Az iskola falain belüli és kívüli nevelés összehangolója általában az osztályfőnök. Az alsó tagozatban is ez a funkciója, de munkájában jelenleg még nagyobb arányú a külső tényezőkkel való összhang biztosítása.

A különféle nevelési tényezők között a kölcsönhatás elve érvényesül. Tehát az osztályfőnök egyrészt adóképzülék módjára közvetít nevelési tudnivalókat, másrészt vevőberendezésként fog és dolgoz fel neveléssel kapcsolatos jeleket. Ide tartozik, hogy a gyermek önmaga is részt vesz nevelődési folyamatában. Ezért az osztályfőnöknek a várható és a megtörtént gyermeki megnyilvánulásokat sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy kellően szervezze a gyermekre kedvezően ható tényezők összjátékában értékes tevékenységét. A gyermek ugyanakkor a vele megközelítőleg azonos életkorú és tapasztalati szinten állók csoportjában, az osztályban él, ahol:

„Sokoldalú, együttes cselekvésben bontakoztatható ki az a tartalmas szocialista tanulói élet, amely maradandó nyomokat hagyhat személyiségén, jellemén, hozzászoktathatja őket a közösségi gondolkodáshoz és magatartáshoz, és megtanítja őket a közös ügyek igazgatására.”<sup>2</sup>

A csoportkeretben nyílik mód a közösségi életgyakorlat alapjainak megszerzésére, erős irányító befolyással, mert a kisiskolás korban döntő jelentőségű a velük foglalkozó felnőttektől érkező szó- és magatartásbeli közlés. Hogyan élnek ezzel az adottsággal a legfontosabb nevelési környezetekben, szituációkban? Ki a központi személy, aki szervezi és szabályozza a tervszerű folyamatot? Az osztályfőnök, aki:

„cél tudatosan törekszik összehangolni valamennyi nevelési tényező együttes hatását.”<sup>3</sup>

Segíti az osztályában tanítókat a követelmények azonosításával, az egyéni és a csoportjellemzők ismertetésével; a családi, a napközis és a mozgalmi háttér feltárással és a közös felelősség jegyében történő fejlesztés útjának tervszerű kialakításával. S közben ő is informálódik tanítványairól. Több oldalról szerez tudomást személyiségük tartalmáról, fejlődési irányáról. A kétoldalú kooperációban egymás támogatása nyilvánul meg, tartós munkakapcsolat formájában. A többirányú együttműködés megteremtésének tartalmi gyújtópontjában két fogalom áll:

1. A koordináció, mint az előrelátó tervezés összecyegyzető sajátossága, mely a kooperációt szervezi.

2. A szintetizáció, amely egyesíti a hatásmechanizmusokat és az elért eredményeket a magasabb szintű továbbképzés érdekében.

Miért az osztályfőnök az, aki a koordinációs és szintetizációs tevékenységre a legalkalmasabb? Mert:

„ő az, akinek a kezében összefutnak a tanulókkal kapcsolatos információk, neki van módja a gyermekeket a legtöbb oldalról megismerni, és többek között az ő feladata a közösséget és az egyéneket ért nevelőhatások egybehangolása.”<sup>4</sup>

A tevékenységének lelkét kifejező két fogalom tipikus mindennemű vezetésben, tehát a pedagógiában is, ahol

- tudatos irányítás folyik, egy meghatározott cél felé,
- eredményesnek ígérkező eljárásokkal,
- optimálisra rajzolt nevelési eszménnyel és hatásrendszerrel. De kevés figyelem irányul arra, hogy kell lennie egy középponti helyet elfoglaló személynek, aki egységes szervezetté kapcsolja össze a különféle egyéni és csoportos hatótényezőket. Összekötő szerepének akkor tud jól megfelelni, ha nemcsak a meglévő jelenségeket ismeri fel, hanem elébe megy a várható eseményeknek, s a partner nevelési tényezők funk-

cióját előre megtervezi. Az egységes nevelői és eljárási szemléletért informál, kommunikációs fórumokat teremt a kollektív tevékenység ösztönzésére és koordinálására, a korszerű vezetéstudomány szerint:

„Az utóbbi időben kezd természetessé válni, hogy az osztályfőnök az úttörőcsapattal, az osztályban tanító tanárokkal, a szülőkkel, a társadalom különböző tényezőivel és nem utolsósorban a tanulókkal együtt vesz részt az egész nevelési folyamatban, beleértve a tervezést is.”<sup>5</sup>

Az ilyen jellegű kooperációs szervezés lehetővé teszi

- az egymástól független kezdeményezések közelítését és értékelését
- a várható akadályok feltárását és leküzdésük útjának közös megtalálását
- a döntő elhatározásokért vállalt együttes felelősséget
- a nevelés tényezői közötti ésszerű munkamegosztást
- a kivitelezés közben előforduló korrekciót és módosítást
- az elért eredmények azonos követelmények szerinti ellenőrzését
- az újabb, magasabbrendű feladatokra orientált értékelést különös tekintettel a szintetizációs követelmények teljesítésére.

A győri Gyakorló Általános Iskola osztályfőnöki munkaközösségével és harmadéves tanítójelöltekkel készített interjú, valamint tapasztalati megfigyelések bizonyítják az alsó tagozati osztályfőnöki gyakorlatban megjelenő vezető szerepét. Koordinációs tevékenysége főleg a tervezésben és a megvalósítás során, szintetizációs munkája pedig az eredmények összegzésénél és a tanulságok megállapításánál nyilvánul meg szembe-tűnőbben. Útmutatásait azonban csak akkor tartják követendőnek, ha személyi modellként ezt kiérdemelte.

Az alsó tagozatos gyermek pszichikus állapotából adódóan igen nagy fontosságú az osztályban tanítók követelményeinek összefogása. Feltétel nélküli tekintélytisztel-tük miatt fogadják el ebben a korban nevelőik megerősítő vagy elutasító állásfoglalá-sát, mert az értelem kritikája még alacsony szintű. Ezért nem érheti őket feloldhatat-lanul ellentmondó vagy nehezen korrigálható helytelen hatás.

Eredményes nevelés csak úgy folyhat, hogy az osztályfőnöknek a gyermeket és osztályt érintő főbb nevelési szituációkba beleérző-beleértő képessége van. Ezért is-mernie kell nevelőtársai módszereit, kapcsolatteremtő és fenntartó képességeit, hatás-keltő mechanizmusait. Feltérképezéseinek tanulságait beépíti nevelőtársai és saját munkájába.

Az osztályban tanító más pedagógusok általában csak akkor keresik meg az osz-tályfőnököt, ha probléma adódik a csoporttal vagy valamely tagjával. Pedig a közös érdek azt követeli, hogy a teljes nevelési folyamatban munkakapcsolatban álljanak. Az osztályfőnök-szaktanító (-tanár) viszonyban az lenne az ideális, ha a felek meggyőző módon beszélnek és vitatnak meg az osztályról és a benne élő egyénekről alkotott tapasztalati véleményüket.

A neveltségi és tanulmányi helyzetről az osztályfőnöknek tudnia kell. Ezért hasznos, ha folyamatosan érdeklődik kartársaitól, de óralátogatásain maga is konkrét megfigyeléseket végez. Ez jó alkalom arra is, hogy más vezetési környezetben lássa tanítványait, vagy esetleg az általa ismeretlen arcukat. Előfordulhat, hogy érzelmileg kell közel vinnie egymáshoz a gyermeki és szaktanítói (-tanári) oldalt. Az osztályban tanító nevelők egymásnál és az osztályfőnöknel tett viszontlátogatásai kifejezik a kap-csolatok nyitottságát, a jószándékú törődést, más munkakörének és személyiségének elfogadását, a követelmény- és értékrendszer közös nevezőre juttatásának lehetőségével.

A mai alsó tagozatos gyermek számára természetes közeg a napközi otthon, ami az iskolán belül szervezett nevelési egység. Célrendszerében azonos a tanítási egységekkel, de feladatainak sajátága, hogy kiegészítő jellegű, éppen úgy, mint a csa-ládi nevelés időszakos helyettesítésénél.



Az osztályfőnök és a napközi otthon nevelője között természetesnek kell lennie az egyenrangú munkatársi kapcsolatnak. Közös a felelősségvállalásuk. Az osztályfőnök inkább az iskolának, a napközi otthoni nevelő pedig elsősorban a családnak tartozik számadással. Nevelési programjukat az összhang jegyében tervezik, kiválogatva azokat a részterületeket, ahol az adott egység a legtöbbet tehet. Törekednek a nevelési stílus összhangjára. Egymást folyamatosan és kölcsönösen tájékoztatják a gyermekek viselkedéséről, környezeti jellemzőiről, tanulmányi előrehaladásáról. Tapasztalataikat üzenőfüzet helyett élőszóban megtárgyalva, együtt tudnak tanácsot adni más kartársaiknak, vagy ajánlást a szülőknek, az együttes eljárások létrehozása, megerősítése, javítása céljából.

Jó, ha kivételes esetben együtt látogatnak tanítási órát vagy családot. Eredményes, ha rendezvényeket, ünnepi megemlékezéseket, célsétákat, szabadidős programokat közösen vagy munkamegosztásos alapon szerveznek, abban az egységben, ahol arra legmegfelelőbbek a feltételek. A tartalmas együttműködés érdekében célszerű lenne az osztályfőnök és a napközis nevelő közötti állandó partnerviszony. Olyan emberek között jöhetne létre, akik hatékonyan tudnak együtt dolgozni. Akik hatékonyan tervezik meg és hajtják végre az esedékes nevelési feladatokat egymás munkájának elősegítésével.

A gyermekre és a csoportra egyidejűleg több ember és csoport fejt ki hatást. Ezek között a biztos irányt az mutatja számukra, akit vezetőjüknek érzelmileg is elfogadnak. Lehet-e ilyen személy a napközis nevelő? Igen, ha ebben a státuszában az osztályfőnök és a család bizalma támogatja. Így a gyermek átéli a követelések és a teljesítményértékelések azonosságát, valamint a pedagógiai közegek összetartozását.

Az iskola külső kapcsolatrendszeréből kiemelkedő fontosságú a családdal való együttműködés. A gyermek nevelődésére a család a természetes környezet, az iskola a kultúráközvetítés folyamatában rá- és hozzáépít, pótol, kiteljesít, tudatosít. Elengedhetetlen számára a szülői házzal való tiszteletteljes partner-kontaktus működtetése. Erre alapot ad a korszerű iskola nyitottsága és az a tény, hogy szocialista társadalmi viszonyok között a nevelés közügy. Az osztályfőnök koordinátor és szintetizátor szerepe itt nemcsak a szülő-nevelő viszonya, hanem a szülő-szülő kapcsolatra is kiterjed.

A szülők bevonása az iskolai feladatok megoldásába feltételezi, hogy a szülők megismerik egymást és gyermekeik osztálytársait. A Rendtartásban rögzített kereteken belüli családlátogatások, fogadóórák, szülői értekezletek döntően arra irányulnak, hogy a pedagógus megismerje tanítványai családi bázisának személyiségformáló vonatkozásait, a család pedig az iskolai nevelési tevékenységet. Ezekben az alkalmakon túl a nevelés és oktatás tervében megjelölt feladatok közül több esetben igénybe vehető szülői közreműködés. Könnyebb aktivizálni a családot, ha tudott, hogy mely programok végrehajtását oldják meg jobban. S kik azok a szülők, akikre a másik szülő – az osztályfőnök buzdítására – rábízta a gyermekét. Itt van nagy szükség az osztályfőnök emberismeretére, hogy az adott foglalkoztatásra esetleg lelkesen vállalkozó szülőt lebeszélje, vagy más irányban hasznos közreműködésre készítse. A szervezésben mindenképpen segít, tanácsot ad, és összefüzi az egyes láncszemeket.

Tulajdonképpen bonyolultabb a feladata, mintha maga csinálná végig a folyamatot, de nevelésügyünk ilyen konkrétumok útján válik osztársadalmi ügygé. Meg is kell tanítani a szülőket a tartalmas bekapcsolódásra, a túlzások megelőzésére, a családok közötti esetleges egészségtelen verseny kivédésére. S nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy az önzetlen szülő jogi felelősséget vállal a foglalkoztatás időtartamára.

A többségükben lelkes családok jószándékú hozzáállására számíthat az osztály-

főnök a csoport és a társadalmi szervezetek összeismertetésében. Például különböző szülői munkahelyek és foglalkozások bemutatásával az élmény és öröme mellett a pályorientációt segítik.

A külső kapcsolatok rendszerében az iskola másik egyenrangú társa az úttörőmozgalom. Szintén közös a cél, de az elsőrendű feladat az MSZMP gyermekszervezetében az ideológiai-politikai nevelés. Mindkét oldal programja öt évre készül. Ez nagyobb rálátást tesz lehetővé az együttes nevelés folyamatának szakaszaira. Az osztály és a raj párhuzamos működése tervezésénél tehát jobban, hosszabb távon vehetők figyelembe az érintkezési pontok, és a két csoport tevékenységének munkamegosztásos szervezése. Az osztályfőnök koordináló és szintetizáló szerepe itt kiterjed a

- raj – osztály
- raj – más rajok
- raj – csapat
- raj – osztályszülői munkaközösség

egységbe kovácsolására. Mindegyik variációban ő az összekötő személyiség, aki egyengeti a különböző csoportok együttműködésének útját. Alapos megbeszélést kíván például, hogy mely feladat melyik egységben, családi közreműködéssel vagy anélkül oldható meg eredményesebben? Mely nevelési téma feldolgozására alkalmasabb az osztályfőnöki óra, s melyikre a rajfoglalkozás? Osztály- vagy mozgalmi keretben viszonyozzuk a szülők vagy munkahelyük törődését? Ünnepek, rendezvények tartására, közhasznú társadalmi munkára melyik a legmegfelelőbb terület? Mindezeket konkrét személyre, csoportra, időpontra vonatkozó tervek rögzítik, amelyeket előbb javaslatként megtárgyaltak és egyeztettek az érintett felek.

Az osztályfőnök alsó tagozati koordináló és szintetizáló szerepe magasrendűen érvényesül az osztályfőnöki órákon, főleg integráció formájában. A különféle szervezett keretekben és a spontánul szerzett neveltség – műveltségelemek elvi egységének létrehozására itt van a legjobb terület, ahol az életkori sajátágokból adódó természetes gyermeki aktivitást a társadalmi elkötelezettség alapozására használhatja fel.

Éppen attól sajátos az osztályfőnöki óra, hogy funkciója szerint nem mesterségesen működtetett tanórai szituációban, hanem kötetlenül dolgozza fel a megszerzett tapasztalati tanulságokat. A gyermekek igénylik, szeretik, szívesen vesznek részt rajta. Valószínűleg azért, mert a vezetőjükkel való bizalmas együttlét a tipikus emberi csoportéletet, a véleménycsere szabadságát, az aktualitásokhoz való rugalmas alkalmazkodás értékét és a közös döntés átélését érezteti meg velük. Növeli a hatást, ha az órára meghívják az adott témában jártas más nevelőt, szülőt, mozgalmi vezetőt vagy más gyermekcsoport képviselőit. Hiszen az osztályfőnök nemcsak koordinál és szintetizál, hanem tanít is annak gyakorlatára.

A legtipikusabb együttműködési területek mellett vannak az osztályfőnöknek járulékos kapcsolattartási kötelezettségei. Ilyen például az ifjúságvédelmi és a pályaválasztási felelősökkel való koordináció és szintetizáció.

Működése során a kölcsönhatásos kapcsolatok egész rendszerével áll összeköttetésben, a gyermeki és a társadalmi érdek egyeztetésére. Az alsó tagozatos életkorúakról az a hagyományos pszichológiai-pedagógiai vélemény, hogy formailag egy felnőtt foglal el központi helyet az életükben. Ez nem feltétlenül van így. A korszerű fel fogás azt vallja, hogy a gyermek annál gazdagabb lelkiéletű lesz, minél többen hagyják rajta alkotó nyomaikat. A befolyásoló hatások azonban csak összhangjukban értékesek.

Ezt az összhangot segíti számukra tartalmában valóságossá tenni egy központi személy: az osztályfőnök.

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve.  
Főszerk.: Dr. Szebenyi Péter OPI Bp. 1978. 26. old.
- [2] Pedagógiai lexikon.  
Akadémiai K. Bp. 1978. 3. k. 374. old.
- [3] I. m. 375. old.
- [4] Szekszárdi Ferencné: Az osztályfőnök szerepe a tanulók képességfejlesztésében.  
Köznevelés 1981/12. 20. old.
- [5] Módszertani levél az ált. iskolai osztályfőnöki foglalkozási terv készítéséről.  
OPI Bp. 1976.

---

DR. ABRUDBÁNYAY JÁNOS  
Budapest

## Adalékok a napközis tanulmányi munka korszerűsítéséhez

„Tanulásnak tekintendő az elméleti és gyakorlati ismeretek, jártasságok és készségek elsajátítása, képességek kialakulása, meghatározott viszonyulások, érzelmi és akarati tulajdonságok fejlődése, valamint a magatartás alakulása is. A hátrányos helyzet leküzdését is nagyban segítheti a tanulásnak ilyen széles értelemezett felfogása.”

*(Nevelés és oktatás terve)*

A tanulás fogalmának ez az iskolai gyakorlat számára új, tágabb értelmezése – nem véletlenül – a nevelés-oktatás tervének első részében, a közhasználatban általában „alapelvek”-nek nevezett részben kap helyet.

A tanítási-tanulási folyamat hatékonysága növelésére irányuló törekvések homlokterében (vagy hátterében), úgy véljük, e fölismerés tudatos érvényesítése (vagy óhaja), ha nem is mindig a maga teljességében, megragadható.

Érdeemes lehet tehát az iskolai nevelési-oktatási gyakorlat egy-egy területét vagy problematikus részterületét, talán egészét is, a tanulás fogalmának ezzel az új, tágabb értelmezésével szembesíteni. Ez vezetett most abban is, hogy az iskolai munka egyik fontos színterén, a napközi otthonban folyó – és az ún. tanulmányi munka keretében megvalósuló – tanulást újólag és néhány szempontból kiemelten szemügyre vegyük.

*A napközis tanulmányi munka célja – feladatai és a gyakorlat, s az ezzel kapcsolatos problémák néhány lényegi összetevője.*

Ismeretes, hogy a napközik (és tanulószobák) tevékenységében fontos helyet foglal el a tanulmányi munka, vagy másképpen tanulmányi foglalkozás, melynek során a tanulók házi feladataikat elvégzik, megtanulják. Ennek biztosítása a napközinek nagyon fontos feladata. Fontosságát hangsúlyozza az az irányelv is, hogy a „napközis és tanulószobás tanuló nem vihet haza házi feladatot” (IRÁNYELVEK... 1973; ÚTMUTATÓ... 1978).

Gondok-problémák a jelzett irányelv értelmezése és a belőle adódó feladatok megfogalmazása, valamint a tényleges gyakorlat síkján egyaránt tapasztalhatók.

Tény, hogy a házi feladatok maradéktalan elkészítését, ill. az eredményes fel-

készülés biztosítását az egyes iskolák, napközi otthonok, ill. a napközis nevelők – számos okból eredően – igen eltérő szinten realizálják, s esetenként nem realizálják. Ez a napközi otthonokkal szemben megmutatkozó különböző elégedetlenség egyik eredője is. Ennek társadalmi, iskolai, testületi, osztálytanítói, szaktanári, napközis nevelői, iskolavezetői) kritikáját is tükrözi az a nézet, melyet – sokszor indulatokkal is telítetten – így fogalmaznak meg: „a napközi legfontosabb feladata a tanulás”. (Kiemelés!) Ez természetesen, igazságot tükröz. Ám itt ismét szembetaláljuk magunkat azzal a kérdéssel, mit is értünk a tanuláson!?

Az tapasztaljuk ugyanis, hogy a fenti összefüggésben – a kiemelésből is eredően és gyakran – a tanulás fogalmi értelmezése már túlságosan leszűkül. Gyakorlati áttelezésében pedig a tanulás fogalmán – jószerint – már csak a házi feladatok jó (vagy megfelelő) és maradéktalan elkészítését, megtanulását értik sokan. (A kiemelésből előálló veszélyhelyzet és értelmezési zavarok: leszűkítés, leszűkülés!) Nem ritka az ilyen rövidre zárt értelmezésből adódó gyakorlat sem: mindent a házi feladatok elkészítésének rendelnek alá olyképpen, hogy kiszorul, vagy egyenesen száműzésre kerül minden más napközi otthoni tevékenység. Az indokolás érvei: „sok időt vesz el”, „nem jut elég idő a házi feladatok elvégzésére”, „fölösleges”, a „szülők nem tartanak rá igényt”, stb.

A napközi céljának, feladatainak és a tanulás fogalmának ez a szűk, rövidre zárt és – hozzátesszük – eltorzított értelmezése a tanulmányi munka hiányosságai megszüntetésének, a gondok-problémák reális, józan megoldásának, úgy véljük, *egyik* legfőbb akadálya. Azt a hamis pedagógiai illúziót erősíti, hogy a tanuláshoz a házi feladatok napi megfelelő és maradéktalan elvégzésére szorító gyakorlata célravezető lehet, mert ez – a tanórai munkára támaszkodva – automatikusan elvezet a szükséges ismeretek, jártasságok és készségek kialakításához és tanulói birtokbavételéhez, s közben megtanulnak a tanulók tanulni is.

Zavarja a tisztánlátást, erősíti az illúziót az a körülmény, hogy az ilyen gyakorlat mellett is a tanulók egy része „halad”, vagy úgy tűnik, hogy halad. Így óhatatlanul az a feltételezés erősödik, hogy a napi házi feladat-készítés tartalmi szükségszerűen „összegződnék”, s ez az összegződés majd garantálja az elvárt irányban való haladást, sőt továbbfejlődést.

Ebben a felfogásban és így a napközi otthoni tanulás, ill. jelen esetben a házi feladatok maradéktalan és megfelelő elvégzése csak a ráfordított idő függvényében is megoldható, s így *csupán mennyiségi* kérdésként is tekinthető. Ez egyébként a szélesebb körben alkalmazott vagy igényelt „tüneti kezelésnek”, a tanulási idő meghosszabbításának, ill. a meghosszabbítására irányuló makacs törekvéseknek is „elvi” alapja.

A házi feladatoknak ilyen központba állítását nevezzük „házi feladat-közpon-túságának” a napközi otthoni munkában.

Van azonban a házi feladat-közpon-tú gyakorlathoz egy másik – nem kevésbé általános és ugyanolyan ingoványokra vivő – oka is. Ez pedig a tanulmányi munka eredményével szemben támasztott követelmény önkényes leszállítása („csak meglegyen a házi feladat”). A követelmény leszállításának oka lehet *kívülről* jövő hatás (szülő, osztálytanító, iskolavezetés), ill. értelmezheti ezt a napközis nevelő *kívülről* jövően is. Lehet azonban az ilyen csupán erre való hivatkozás is.

Ahol a követelmény leszállítása *kívülről* jövően ténylegesen megragadható, ott is a legritkábban explicit megnyilvánulású. Megnyilvánulási formája általában: *implicit* és – mint hatása is – *közvetett* (például, a nevelői vélekedésben vagy közmegejtésben jelentkező, esetleg a tanulmányi munka vezetői értékelésében kizárólagos szempontként tükröződő).

A követelmény leszállítása azonban gyakorta *belső*, szubjektív kiindulású, példá-

ul: „ez az én dolgom, a többi az osztálytanító dolga”, vagy „az is szép teljesítmény, ha ezt tudom biztosítani” stb., ill. a kétféle előfordulás bizonyos keveredései. Ezek egymást kölcsönösen erősíthetik. Ilyen lehet, például, a belenyugvás vagy az – a nem ritkán ingerült – kritikát is tükröző közvetett késztetés is: „legalább ezt biztosítsa a napközi!”.

A követelmény önkényes leszállításának bemutatott változatai, különböző variációi, végső soron, a házi feladat-központú gyakorlat egyfajta előfordulási formájaként is felfoghatók. Ez az előfordulási forma, ill. az ilyen gyakorlat nem elsősorban valamilyen pedagógiai szemlélettel, nézettel, vélekedéssel indokolt vagy megtámasztott, hanem kényszerpályán haladó, arra szorult vagy arra taszított. Közös bennük, hogy – végső soron – mindegyikben megragadható a célok–feladatok megváltoztatása (fetisizálás, degradálás), ill. eltorzítása. Ez pedig a pedagógiának az iskolai gyakorlat által megerősített tételei szerint, igazolja egyébként az ilyen gyakorlat is, szükségszerűen a *tartalom* és a *módszerek megváltoztatásához*, s a valódi céloktól igen távol eső „eredményekhez” vezet.

A célok rossz kitűzése, a helyes célok kellő ismeretének hiánya, ill. nem megfelelő értelmezése, a mérce túlságosan alacsonyra állítása stb., természetesen, a „vég-eredmény”, a tanulói személyiség elégtelen fejlődése, nem megfelelő alakulása szempontjából káros elsősorban. Ezt tükrözi az az egyszerű – sajnos, nagyon általános – tapasztalás is, hogy tanulóink jelentős része, a napközis tanulókat is beleértve, nem tud, nem tanult meg eredményesen és önállóan tanulni. Ez pedig személyiségük további fejlődése, sorsuk későbbi alakulása és a társadalom szempontjából értékben ki nem fejezhető kár! – Nem kevésbé veszélyes és káros azonban az ezt előhívó nevelői gyakorlatnak, az ezt általánosító, ill. befolyásolni kívánó elméletnek (a napközis nevelőmunka elmélete és módszertana) és a neveléstudomány egészével való kölcsönkapcsolatának alakulása szempontjából sem.

#### *A nevelői tanulásirányítás torz önfejlődésének és zsákutcájának veszélye.*

A kívülálló, de a tanórán kívüli nevelőmunka feladataiban járatlan nevelő is, a vélt vagy kapott feladatot (a házi feladatok maradéktalan elkészítésének biztosítását), ha ezt nem is hangoztatja, könnyű feladatnak véli vagy vélheti. Ez egyébként egyik összetevője annak is, hogy sokan valamilyen nevelői pihenőhelynek ítélik és lebecsülik a napközit!

A tévedés felismerését, különösen a kezdő nevelők számára, nehezíti, hogy a vélt vagy kapott feladat, ti. a házi feladatok maradéktalan és megfelelő elvégzése, az alacsonyabb évfolyamokon – különösen sajátos tanulói összetétel esetén és csak a napközis nevelő erőfeszítése révén is – megoldható, biztosítható vagy annak tűnik. Alkalmanként kíván csak kisebb-nagyobb külső beavatkozást. A későbbiekben azonban ennek biztosítása mind kisebb eredmény mellett mind több nevelői energiát köt le, mind több külső beavatkozást kíván, míg végül óhatatlanul zsákutcába vezet.

A csupán a házi feladatokra koncentráló, azok teljesítésének biztosítására irányuló makacs nevelői törekvések ugyanis nehezítik vagy eltakarhatják annak fölismerését, hogy *a házi feladatok teljesítése a tanulói tevékenység és gondolkodás elvárható* – az életkornak és az egyénnek megfelelő szintű – *fejlesztése nélkül* mind nehezebb, s hovatovább mind a nevelő, mind a tanuló számára teljesíthetetlen feladattá válik!

Ismét vissza kell tehát utalnunk a tanulás fogalmának – a nevelés-oktatás tervében megtalálható és a kiindulásban idézett – tágabb értelmezésére, amely meghatározott viszonyulások, értelmi, érzelmi és akarati tulajdonságok, valamint a magatartás alakítását hangsúlyozza. Ezek pedig az eredményes tanulás szempontjából *nem külső és mennyiségi*, hanem *belső és minőségi* kategóriák! A nevelői „tanulásirányítás” előbb

bemutatott gyakorlatából azonban ezek céltudatos fejlesztésére irányuló törekvések és eljárások kiszorulnak, így az eredménytelenség törvényszerű. Aki halad, fejlődik – ebben a képletben –, nem a napközis nevelőmunka hatására is, hanem annak ellenére halad és fejlődik! Negatív hatása különösen a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulók iskolai és későbbi sorsának alakulásában; ill. az azzá válás lehetőségének növekedésében jelentős. Pedagógiai veszélye és veszélyessége igen nagy!

*Zavarok a napközis nevelőmunka elméletének és gyakorlatnak kölcsönkapcsolatában, az elmélet továbbfejlődésének egyes problémái, ellentmondásai.*

Történeti okoktól meghatározottan a napközis nevelőmunka elmélete hazánkban viszonylag késői fejlődésű. A napközi otthonok hálózatának, a napközi intézményi terjedésének rohamos növekedését inkább csak követni próbálhatta, de meg nem előzhette. Ez azonban inkább erénye, mint hibája. A fejlődésnek ezt az objektív menetet követi egyébként az alkalmazott pedagógia minden más ága is.

A késői indulás és a fáziseltolódás ellenére a napközi otthoni nevelőmunkának hazánkban igen kiterjedt és oly mértékben nagyszámú irodalma van (módszertani segédkönyvek, útmutatók; cikkek, tanulmányok, dolgozatok, pályamunkák, diplomamunkák, disszertációk stb.), hogy az egyes nevelő számára, bátran mondhatjuk, szinte áttekinthetetlen. Igaz, persze, hogy fundamentális, a napközis nevelőmunka egész rendszerét átfogó elméleti munka, monográfia, ha voltak és vannak is már erre próbálkozások, inkább még a jövő feladata. Ezt – a továbbfejlődés szempontjából – tartósan elodázní vagy megkerülni nem lehet, nem szabad!

Ebből is credhet, sokaknak, néha nem indokolatlanul, úgy tűnik, hogy a napközis „módszer- és eszközrendszer” egyes útmutatásai, ajánlásai mintha öncélúak, néha egymással vagy más helyes pedagógiai feladatokkal és törekvésekkel ellentmondóak lennének, ill. „a levegőben lógnának”.

A zavar és bizonytalanság fő forrása (vagy egyik fő forrása) – elméleti szempontból mindenképpen – ez. Ezt eltakarhatja, hogy – véleményünk szerint – az elmélet és gyakorlat kölcsönkapcsolatának zavarai, a kölcsönös elégedetlenség érzete is, ma elsősorban az alábbiakban jelentkeznek:

- általában előbb lesz valaki napközis nevelő, mintsem a napközis nevelőmunka kérdéseivel és módszereivel legalább hozzávetőlegesen is megismerkedhetett volna;
  - azt, ami a napközis szakirodalomban már feltárt és elvileg hozzáférhető is, kevesen ismerik;
  - a szakirodalomnak a gyakorló pedagógus számára viszonylag nehéz hozzáférhetősége (alacsony példányszám, a megjelenés helyének területi szórtsága és szűk kisugárzási lehetősége);
  - a szakirodalomnak különösen az elméleti jellegű, ill. ilyen „ízű” munkái iránt tapasztalható tartózkodás;
  - a saját tapasztalatokra, az egyéni „empiriára”, esetenként csak a rutínra való túlzott hagyatkozás, viszonylag gyenge adaptálási készség és késztetés;
  - az óriási mértékű napközis nevelői fluktuáció, ami szinte tartósítani látszik azt az ellentmondást, ami az objektív vagy csak látszólagos információbőség és a szubjektív – valós vagy vélt – információhiány között feszül.
- (Természetesen, a felsorolás még oldalakra menően folytatható!)

Az elmélet és a gyakorlat kapcsolatában problémákat jelenthet az is, hogy a célok-feladatok kérdéskörét még a nagyobb lélegzetű napközis módszertani segédkönyvek is szívesebben veszik adottnak, mindenki által ismertnek. Sokszor csak utálnak vagy visszautálnak másutt megtalálható meghatározásokra, megfogalmazásokra. Ehhez kapcsolódik, hogy a napközis módszertani munkákban is – a pedagógia általános fejlődéséhez igazodva – mind kevesebb a definíciókban megragadható normatív meghatározás. A cél- és feladat-meghatározások mindinkább leíró jellegűek. Sajnos, szer-

zőileg, szerkesztőileg vagy nyomdatechnikailag nem eléggé kiemelve. Megszokásból, rossz beidegződésekből eredően sokan át is siklanak rajta!

A megszokás és rossz beidegződések hatásaként jelentkeznek elég élesen még ma is a normatív jellegű kézikönyvek, a normatív jellegű módszertani útmutatások iránti erős „igény” is. Sajnos, ebben lehet gyökere a gazdagodó tapasztalat-leírások értelmezési és alkalmazási (adaptálási) zavarainak, egyes utak, eszközök, eljárások, módszerek fetiszizálásának is.

Mindezeknek és együtt komoly része lehet abban, hogy a célok-feladatok, ezek összefüggései és rendszere – a napközis nevelőmunkában is – ma sokkal kevésbé ismert, mint elvárható.

Mégis a napközis elmélet és napközis gyakorlat kölcsönkapcsolatában jól kitapintható zavar és feszültségek *pedagógiai jellegű* eredőt én, elsősorban, nem ebben látom. Az *igazi zavar forrásait az általános pedagógiai-szakmai felkészültség, tájékozottság bázisai, hiányosságai miatt előállónak ítélem*. Ez okozza az adaptációs nehézségeket is! Nem beszélve arról, amikor nincs is mit adaptálnia a nevelőnek a pedagógiai általánosból a pedagógiai különösré (pl.: képzés nélküli nevelők). Ez pedig a *képzés és a továbbképzés* feladataira, erősítésére, további finomítására, az *önképzés* jelentőségére és az erre való készítés fontosságára figyelmeztet.

A módszertani feszültségforrások másik eredője una a pedagógiai általános és a különös, hanem az általános és a konkrét síkján jelentkezik. Ha helyileg vagy szubjektíve a napközis nevelőmunka, ill. a napközis tanulmányi munka célját-feladatát másban látják, mint amire a módszertani ajánlások épültek, akkor ez nem – vagy alig – használható. Sőt! Ha valahol a tanulmányi munka feladatát kizárólag vagy elsősorban a házi feladatok elkészítésében látják, akkor – és ott – szükségtelen is az elmélet, az elméleti és szakmódszertani ismeretek szélesítése. Ha erre valamilyen formában egyáltalán „igény” van, akkor ez alig több, mint praktikus szervezési tanácsok és ajánlások listája. (Azonnal beváltható receptek!) – *Az ilyen helyzetben, ill. helyeken, legalábbis tapasztalataink szerint, ennél többet ritkán is igényelnek*. Később, persze, sokasodnak a „módszertani” gondok, problémák, és hibáztatják az elméletet, hogy ezek megoldásához nem ad vagy nem tud segítséget adni.

Mindezekből adódóan, látszólag paradox módon is, a napközi otthoni nevelőmunka elmélete és módszertana ma sokkal kisebb hatékonysággal fejtheti ki hatását, mint az indokolt vagy éppen elvárható volna.

Ha a jövőbe nézünk, fölmerülhet, ki tud-e törni ebből a problémahalmazból a napközis elmélet. Tudja-e hatását fokozni? Milyen utak, alternatívák, stratégiák között választhat? Melyek és milyenek a fejlődés, ezen belül a közoktatás és a közoktatási rendszer fejlesztésének és fejlődésének reális perspektívái hosszabb távon, valamint középtávon és rövidebb távon is? Kikre és milyen mértékben lehet számítani mint „szövetségesekre” *kívülről is* (pedagógia, szakmódszertanok; képzés-továbbképzés; tanügyirányítás stb.) és *belülről is* (iskolák, nevelők; innovációs törekvések és ezek hatáseredői stb.).

A fenti kérdésekre adandó válaszokkal összhangban, a napközis nevelőmunka elméletének – a továbblépés, továbbfejlődése érdekében is – egy sor további, „szűkebb” tartalmú szakmai kérdéssel, problémával és ellentmondással kell szembenéznie és megküzdenie. *Néhány leglényegesebb ezek közül:*

a) Ha elégségesen összhangban van mindazzal, ami a neveléstudományban már „adva van” (és szaporodik az ilyen próbálkozások száma), akkor ez túlságosan általános és terjedelmes, s az egyes iskola, ill. nevelő nem tud vele mit kezdeni. (További lebontást kíván.)

b) Ha pedig nincs elégségesen összhangba rendezve a neveléstudomány és az iskolai gyakorlat egészével, ill. csak részfeladatok, napi problémák valamilyen lehetséges megoldására összpontosítja figyelmét, akkor könnyen kiszakadhat a célok (feladatok), tartalom és módszerek egymással

szoros kölcsönkapcsolatban levő rendszerének egészéből. A részfeladatokra és részmegoldásokra tett ajánlásai nem, vagy nem elégségesen szolgálják az iskolai nevelés céljának és fő feladatainak elérését, zavarhatják azt, sőt keresztvezetik is.

c) Végül, de nem utolsó sorban: Kinek, kiknek szóljon a napközis nevelőmunka elmélete, módszertana? Kézenfekvőnek látszik a válasz: – a napközis nevelőknek! Ám, ha – például – a tanulás tág értelmezéséből adódó feladatok jobb megvalósítását kívánja szolgálni a tanórán kívüli nevelőmunka, a napközi otthoni munka feltételei között, ez szükségszerűen érinti a célok-feladatok-tartalom-módszerek vonatkozásában az iskolai nevelőmunka egészét, a tanórai és tanórán kívüli munka egységben kezelését. Ez pedig már jóval túlmutat a napközis nevelők körén s azokon a tennivalókon is, melyeket az iskola és a társadalom a napközis nevelőktől joggal elvár.

Egyelőre, talán nem megalapozatlanul, úgy tűnik, éppen ez utolsó kérdés, ill. ellentmondás feloldása vonatkozásában várhatók a legtöbb reményre jogosító változások (egésznapos nevelés korszerű értelmezése; a nevelőiskola fogalmi jegyeinek kristályosodása és a nevelői közgondolkodásra s az iskolai gyakorlatra való hatása; az ebbe az irányba mutató iskolai innovációs törekvések és hatásuk stb.). Mindez, természetesen, egy hosszabb folyamat eredménye lehet. Addig is, persze, nem kevés feladat hárul a ma iskolájára s benne a mai napközis nevelőkre is!

### *Összefoglalás, következtetések, tennivalók.*

A nevelés-oktatás tervében szereplő tanulásfogalom és csak a házi feladatok teljesítésére irányuló napközi otthoni tanulmányi munka széles kiterjedésű gyakorlata szembesítésének van néhány megszívlelendő – s magán a napközi otthoni tanulmányi munkán túl is mutató – tanulsága. *Ezek:*

1. A napközis tanulmányi munka alacsony hatékonyságának fő összetevői között – első helyen – a célok és a fő feladatok helytelen, téves értelmezése vagy rossz helyi kitűzése, ill. a célok megváltoztatása áll. E változatok kiindulási alapja és motívuma különböző. Mindegyik közös jegye azonban a célváltoztatás, céltorzítás. Ennek legáltalánosabb formája: a házi feladat-központúság, a házi feladatok maradéktalan és megfelelő (jó) elkészítése biztosításának kizárólagos céllá tétele (vagy válása).

2. A házi feladat-központúság – az indító motívumoktól függetlenül – a napközis tanulmányi munkát szükségszerűen zsákutcába tereli, ill. tartósan kényszerpályán tartja. Következménye, negatív eredménye: a napközis tanulók személyisége nem fejlődik elégségesen, ebből eredően (ill. mert!!!) nem tanulnak meg eredményesen és önállóan tanulni (esetenként már nem is akarnak). E veszteség a célváltoztatás, ill. a céltorzítás legnagyobb veszélye!

3. A célokkal való foglalkozásnak, a célok és a gyakorlat, ill. a célok és az eredmény szembesítésének nagyobb rangot és teret kell adnunk az iskolai nevelőmunka korszerűsítésében általában, a napközi otthoni nevelőmunkában pedig különösen. Így ez olyan jelentős szabályozóvá válhat, mely hatékonyan segíthet mind az eredményeknek a célokhoz való jobb közelítésében, mind a célok (feladatok) finomításában, szükségessé válható korrekciójában.

4. A célokkal való foglalkozásnak nagyobb teret kell adni a pedagógusképzésben is (szakmódszertanok), különösképpen pedig a továbbképzés keretében. Gyakorlati irányú csiszolást kívánnak ennek módszerei, eljárásai. Ugyanez vonatkozik a tanulásfogalomban megjelenő céltartalmakra, kibontásukra és – az életkornak és a tantárgyak sajátosságainak megfelelő – megközelítésükre is.

5. Fejleszteni, ill. erősíteni kell a napközis nevelőmunka elméletét, az elmélet és a gyakorlat (a napközi otthoni nevelőmunka) kölcsönkapcsolatát, az elméletnek e gyakorlat pozitív befolyásolására, alakítására kisugárzó hatását. Ma ez a hatás, ill. kölcsönkapcsolat – különböző okok, köztük az elmélet belső rendszertani gyengeségei és bizonytalanságai miatt is – elégtelen.



Ezzel összefüggésben újolag áttekintést kíván a napközi nevelőmunka egész elmélete, különösképpen pedig a napközi otthoni tanulmányi munka módszertana (célok-feladatok-tartalom-eszközök-módszerek jobb összerendezése).

6. A napközi nevelők teljes körére terjedően (s azon túlmutatóan is) el kell fogadtatni, ill. folyamatosan tudatosítani kell, hogy a napközi tanulmányi munkában (is) a cél, a fő feladat: a tanulók személyiségének, értelmi, érzelmi, erkölcsi erőinek, belső motívumainak fejlesztése (nem pedig a házi feladatok maradéktalan teljesítése, ill. ennek biztosítása). Ehhez hozzáteendő: a házi feladatok teljesítése nagyon fontos, *elementáris feladat*, de ez csak eszközi jellegű!

A továbbképzés lehetőségeit is felhasználva, fel kell oldani azt a látszólagos elmentmondást, hogy a személyiség fejlesztése érdekében eme eszközi jellegű tényező „feladat jellegű” tényezőként is megragadható (a cél- és eszközrendszer dialektikája). A részcélokat, ill. a célok elérését elősegítő feladatokat végcélként tekinteni azonban súlyos – a pedagógiai gyakorlatban nehezen korrigálható – tévedés.

Az iskolai – és benne a napközi otthoni tanulmányi munka korszerűsítése sok irányból, sőt egyszerre több irányból is történhet. Valós eredmények elérésében azonban csak akkor reménykedhetünk, ha ez – az igazi célnak megfelelően – a növekvő gyermek személyiségének fejlődésében, alakulásában, a maga és a társadalom javát szolgálva, mind harmonikusabban testet is ölt.

És a szembesítés – ebből az irányból is, a napközi otthoni tanulmányi munka terén is –, mindenképpen a kezdő lépések egyike, s aligha hiábavaló.

## IRODALOM

- [1] Az általános iskolai egésznapos nevelési kísérletek összehasonlító elemzése, javaslat az egésznapos nevelés továbbfejlesztésének feladataira, OPI Nevelési Igazgatósága, Bp. 1981. dec. (Sokszorosított anyag)
- [2] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. Főszerkesztő: Dr. Szebenyi Péter. Oktatási Minisztérium, Bp. 1978.
- [3] BAKONYI PÁL: Újra a nevelés céljáról I. „Pedagógiai Szemle”, 1980/4. 319–326. old.
- [4] BAKONYI PÁL: Újra a nevelés céljáról II. „Pedagógiai Szemle”, 1980/5. 398–406. old.
- [5] DR. EPERJESSY GÉZÁNÉ: Mire jó az egésznapos nevelés? Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.
- [6] FÜLE SÁNDOR: Az iskolai napközi otthoni nevelőmunka fejlődése és perspektívái. „Tanulmányok a neveléstudományok köréből 1965” Akadémiai Kiadó, Budapest, 1966. 313–337. old.
- [7] GOLNHOFFER ERZSÉBET–M. NÁDASI MÁRIA: A tartalomelemzés lehetőségei a nevelés és oktatás tervének vizsgálatában. „Magyar Pedagógia”, 1982/2. 141–151. old.
- [8] IRÁNYELVEK a 114/1973. (M. K. 9.) MM. sz. utasítás végrehajtásához: A tananyag és a tanulók terhelésének csökkentése az általános iskolában (Megjegyzés: Hatályon kívül helyezve! – A továbbiakban lásd: 10. sz. alatti ÚTMUTATÓt, 39. old.!)
- [9] KERESZTY ZSUZSA: Bevezetés a napközi otthoni nevelőmunkába (Alapképző módszertani tanfolyam hallgatói számára) FPI 1978.
- [10] ÚTMUTATÓ az általános iskolai napközi otthonok számára. Szerkesztette: Dr. Zentay Jánosné, Oktatási Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya, Bp. 1978.
- [11] ZALKA GYÖRGY: Az általános iskolai napközi otthon igazgatói irányítása. „Módszertani Közlemények”, 1982/3. 151–157. old.

## Szociodramatikus játék az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon

### I. BEVEZETÉS

#### *A probléma felvetése*

A fejlődő szocialista társadalmunk anyagi-gazdasági természetű gyarapodása mellett szükséges a személyiség szellemi és erkölcsi gazdagodása is. „Minél sikeresebben oldja meg a szocialista társadalom az anyagi javak bőségének és igazságos elosztásának, az emberek anyagi szükségletei legteljesebb kielégítésének problémáját, annál fontosabbá válnak az emberek szellemi igényeit kielégítő szellemi és erkölcsi szükségletek. Az anyagi és szellemi tényezőket összehangoló új formák kutatása a szocialista életmód tökéletesítése folyamán széles körű, bonyolult és perspektivikus probléma.” (2; 45. p.)

Az MSZMP KB júniusi határozata kiemeli az iskolák ez irányú tennivalóit: „Az iskolának egész tevékenységével önálló, aktív kezdeményező, alkotó személyiséget kell nevelnie. Meg kell alapozni a tanulók világnézetét; a szocialista magatartás erkölcsi elveinek megismeretetésével és a gyermeki, tanulói hallgatói közösségeken belüli gyakorlásával kell elindítania a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján.” (1; 64–65. p.)

Napjainkban még inkább a gyakorlati élet szükségessége veti fel a szocialista tudat és magatartás változását, fejlesztését, a szocialista társadalmunk fejlődéséhez való igazítását. A határozat megjelenése óta az elmélet és a gyakorlat szakemberei sokat tettek a feladatok megoldásáért, de ez hosszadalmas, integrált folyamat, amelyet a napokban összeült XII. kongresszus is napirendre tűzött. „Ideológiai, művelődési munkánk nagyobb mértékben segítse elő a szocialista tudat és életmód, életeszmenyek terjedését, az emberi kapcsolatok, az együttélés szocialista normáinak fejlesztését.” (3; 11. p.) Az említett célok megvalósításához, a nevelőmunka hatékonyságának növeléséhez a tananyag korszerűsítése mellett egyre hatékonyabb módszerekre, modernebb eszközökre, komplex nevelésközpontú szemléletmódra és olyan új lehetőségekre van szükség, ahol a tanulók érvényesíthetik a közösségi tapasztalataikat és tevékeny részesei a társadalmi életnek. Egy újabb fontos lehetőség ehhez az általános iskola 3. és 4. osztályába bevezetésre került osztályfőnöki óra.

### II. A VIZSGÁLAT CÉLJA, FELADATA, A MUNKAHIPOTÉZIS ÉS MÓDSZEREI

A dolgozatunk bevezető részében felvetett problémák ismeretében jelöltük meg célunkat, hogy az általános iskola 3. és 4. osztályaiban bevezetésre került osztályfőnöki órák igen sokrétű és komplex tevékenységének hatékonyabb szervezéséhez több szempont egyidejű figyelembevételére van szükség:

– a pedagógia, pszichológia, szociológia elméleti ismereteinek felhasználása, gyakorlati alkalmazása.

– A közösség kialakítása, mozgásának, fejlődésének megismerése és a nevelési céljainknak megfelelő alakítása.

– A korosztályra jellemző sajátosságokhoz való igazodás és módszertani alkalmazkodás.

*Célunk:* Empirikus vizsgálataink eredményeinek rendszerezésével, feltárásával olyan *módszeres eljárások* kutatása, bemutatása, amely legközelebb áll a 9–10 éves korú tanulókhoz.

*A feladataink színterei:* a természetes környezet; az iskola, tanítási órák, szünetek, kisdobos foglalkozások, kirándulások, túrák, tömegsport-foglalkozások.

*Feladatunk:* a korosztály sajátosságaihoz igazodó, olyan játékos tevékenységek gyűjtése és olyan játékos tevékenykedtetések szervezése, amelyet a munkánk során tudatosan, tervszerűen felhasználtunk az osztályfőnöki órák anyagának feldolgozásához. Alapvető szempontunk volt, hogy valamennyi tanuló részt vegyen és érezze személyiségének fontosságát a játékos tevékenykedtetésekben. Ezáltal felszabadultan, önként, motiváltságnak, attitűdjének és a kezdeti értékorientációinak megfelelően cselekedjen, mondja el véleményét, illetve foglaljon állást a játékos szerepben.

*Munkahipotézisünk:*

– Feltételezésünk szerint a játékos megjelenítés az alsó tagozatos osztályfőnöki órákon alapvető módszerként felhasználható, mivel a korosztály legjellemzőbb sajátossága a játékoság.

– Az alsó tagozatos tanulócsoportokban az osztályfőnöki órákon tudatosan tervezett és szervezett játékos tevékenykedtetések felgyorsítják az osztály közösséggé szerveződését és az interperszociális kapcsolatok közösségi jellegét.

– A játékos megjelenítés módszerével vezetett alsó tagozatos osztályfőnöki órák játéktevékenységeiben elemi szinten megnyilvánulnak a közösségi ember azon jellemző tulajdonságai, melyek a későbbi nevelő munkában tovább fejleszthetők, és döntően hozzájárulnak a szocializáció folyamatához.

### III. A VIZSGÁLATI MÓDSZER BEMUTATÁSA

#### *Szociodramatikus játék*

Az általános iskolai nevelés és oktatás tervének a 4. osztályra vonatkozó osztályfőnöki órák témaköréből „Egészséges kulturált életmód” (9; 56. p.).

Téma: „Játsszunk együtt” (9; 57. p.).

A nevelés és oktatás terve által megfogalmazott feladat: „Becsületesség, udvariasság és türelem a játékban. A durvaság és az erőszak gátolja az együttműködést, a játékot.” (9; 57. p.)

A fenti 4. osztályos osztályfőnöki óra választható anyagát a szociodramatikus játék módszerével dolgoztuk fel.

Az alkalmazott módszer a megjelölt témához kétféleképpen kapcsolódott. Egyrészt mint játék, az óra keretén belüli tevékenység, másrészt a régebbi közös játék alkalmával átélt élmények megjelenítése, újra élése.

Formájában a 9–10 évesek egyik leghatásosabb aktivizáló, mozgósító tevékenységi formulája. Tartalmában a gyermekek világához a lehető legközelebb álló indukciós szöveg születése, amelynek alkotói, és később elemzői is a tanulók saját maguk.

Az osztályfőnöki óra elején az előző meghatározott előkészítő tevékenységként felidéztek a szegedi kirándulást. Élményanyaggal minden tanuló rendelkezett, és maga a játék különösebb előkészítést nem igényelt. A módszeres próbálkozásunk ilyen

szervezését az indokolta, hogy az osztály tanulói az elővizsgálatok során hasonló módszerrel vezetett játékokban már többször részt vettek. Kíváncsian vártuk; hogyan reagál a „B” osztály közössége a számukra újfajta játékfelhívásra. Bár a mozgásuk, fantáziájuk elmaradt az „A” osztály mögött, de nagy örömmel és őszintén, felszabadultan játszottak. Óra végén kérték: „másor is játszunk ilyet”. A szociodramatikus játék jól szolgálja a gyermekek kritikai érzékének a fejlesztését, a közéletiségre is nevel, alkalmazkodik az életkori sajátosságokhoz. Fejleszti a megfigyelőképességet, hasonlóságok, különbségek bemutatása során állásfoglalásokra készítet. Általa felszínre hozható a gyermeknyelven megfogalmazott, de társadalmiasított aktuális gond. A mi játékokban ez a játszótérek kicsinysege, szűkre szabottsága, amelyen a különböző generációk együtt töltik szabad idejüket. A szociodramatikus játék alkalmas az együtt élő, együtt mozgó csoportok között fennálló interperszonális és kollektív jellegű ellentétek vizsgálatára. Pl.: felnőtt-gyermek, fiú-leány, alsóbb-felsőbb osztályba járó tanulók, kisdobosok-úttörők, sportolók-nem sportolók stb. Közvetlenül átélt vagy mások által leírt, elmondott élményekre épülhet. Leghatásosabb az átélt élmények meg-elevenítése.

#### *A szociodramatikus játékos tevékenykedtetés módszeres bemutatása*

Osztály: negyedik

Témakör: Egészséges, kulturált életmód (a témakör 6. órája)

Az óra anyaga: játszunk együtt! (9; 57. p.)

Feladat: Megfigyeltetni az együttműködés fontosságát, mennyire tudnak együtt játszani. A becsületesség, udvariasság, türelem, tapintat a játékban, a gyermek személyiségének érzékenysége az aktuális problémák megoldása során. Példát állítani a tanulók elé a helyes viselkedési formák kiemelésével. A megfelelő magatartás formálása, alakítása az adott helyzetben.

Módszer: Szóbeli közlés, beszélgetés, önálló megfigyelés, gyakorlás, meggyőzés, követelés, *szociodramatikus játék*.

*Tevékenykedtetés:* tervezőmunka, a közösen átélt élmény rendezése és megjelenítése

Munkaforma: frontális osztálymunka, csoportmunka

Szemléltetés: szociodramatikus játék, rögzített szöveg

A) Bevezető rész: 1. Emlékeztetek, hogy a szegedi kirándulás alkalmával két játszótéren is játszottunk. (Tanulók beszámolóik, élmények) Voltak közöttetek, akiknek kicsi, szűk volt a játszótér. Többen figyelmeztetésben részesültek. Ezt kifogásoltátok is. Miért?

2. Játsszuk el most, hogy mi történhetett volna még! Válasszátok meg a szereplőket: parkórt, járókelőket, gyerekeket, vagy akit éppen akartok.

3. Kijelölöm a három csoportvezetőt! Ti magatok válasszátok meg ki kerüljön a csoportokba! (28 és 29 fős osztályokat 3 csoportra osztottunk, a csoportvezetőket önkéntes jelentkezés alapján a nevelő jelölte ki, akik maguk alakították csoportjukat sorrend szerinti választással.) A csoportok tagjai üljenek egymáshoz közelebb! Beszéljétek meg, tervezétek el a közös játékokat! Igyekezzetek, mert csak néhány perc áll rendelkezésetekre! Addig én elkészítem a magnetofont, hogy a történeteket rögzítsük.

B) Az ismeretek feldolgozása

1. Kezdjük a játékot! Kérem az első csoportot! Mi, a többiek nézők leszünk és megfigyeljük, melyik csoport tud többféle magatartást, viselkedést bemutatni. A felmerülő problémákra milyen megoldást találtak.

a) *Első csoport játéka:*

Gyerekek! Itt a játszótéren fognak megvárni a buszt.

*Serkentés* arra, hogy élményeik alapján minél aktívabb részesei legyenek az elkövetkezendő játéknak.

*Motiválás* – célképzet

A szerzett élmények tudatos alkotó módon való felhasználása.

Felkészülés a *csoportmunkára*.

A kreatív megnyilatkozáshoz szükséges feltételek megteremtése: oldott légkörű játék.

Konkrétumok gyűjtése.

Megfigyelési szempontok kijelölése.

Konkrétumok bemutatása  
Természetes megfigyelés

Addig hintázhattok, fogócskázhattok, csak az úttestre ki ne szaladjatok! A bokrok között már nem lehet játszani! Miért? Ott lenne a legjobb bújócskázni! Látod, ki van írva: a fűre lépni tilos! A parkőr bácsi is figyel benneteket. Hol van? Ott ül a padon? Na, játszatok! Gyere bújócskázunk! Nem lehet, megmondta a tanító néni! Oh, az már ide nem lát és a parkőr sem. Gyerünk! Jaj! Szemtelen kölykök! Fellökik az embert! Ki szabadított ide benneteket? Hol a parkőr, vagy anyukátok, vagy a tanítótok? Mi történik itt? Semmi parkőr bácsi, csak hátrafelé néztünk, hogy jön-e már a hunyó, és nekiszaladtunk egy picit a néninek. Picit? A hunyó? Milyen hunyó? Na, most elárultad. Mi történik gyerekek? Tessék bocsánatot kérni! Indulás! Máskor ilyen elő ne forduljon! Mi nem bántottunk senkit. Miért van ez a szép füves rész, ha rá se szabad lépni? Azért, hogy csak nyírják és gereblyézzék? Akkor ültessenek bele virágot!

### b) Második csoport játéka:

Itt van három hinta. Rajta ül három kis óvodás, amikor megérkeznek az iskolások. Gyere! Hintázzunk! Látod, hogy mindegyiken ülnek. Az igaz. Tudjátok mit, majd az egyiket jól meglökjük, hogy megijedjen, és majd lejön. Nem szabad ilyet tenni! Oh, de szívbjajos vagy! Ha akarsz, jössz, ha akarsz, maradsz. Meghintáztunk benneteket! Jó lesz? Jó! Jó! Jó! Na, ki legyen az első? Én! Én! Kapaszkodj! Jaj! Ne annyira! Jaj, leesek! Mi a baj? Csak meg akartuk hintáztatni őket. Nem is azt akarták, hanem ők akartak hintázni, ezért ijesztették meg az óvodásokat. Árulkodó! Megkenünk, csak érzünk haza! Gyerünk a buszra!

### c) Harmadik csoport játéka:

Menj arrább! Te menj arrább! Jaj, a lábom! Eltört a lábom! Rendőr! Rendőr! Mi történt? Nézzé meg rendőr elvtárs, mit csinált ez a gyerek! Szegény feleségem! Fekessük a padra! Hívjunk mentőt! Azonnal kórházba kell vinni, eltört a lába. Na, te haszontalan, látod, mit tettél. Nem akartam! Na, lódulj, ne is lássalak. Csókolom! Ne tessék ránk haragudni! Már nem is haragszom!

2. Értékelés: Nagyon ügyesen dolgoztatok. Külön dicséretet érdemeltek, mert a csoportok minden tagjának volt feladata a játék során. Valóban sokféle magatartást mutattatok be. A ti tetszésekkel melyik csoport munkája nyerte el? Miért?

3. Elemzés: a) Gyűjtsük ki a történeteitekből a viselkedési formákat! Hallgassátok a magnetofont! Az első történetben milyen viselkedési formákat találtatok?

- az úttestre ki ne szaladjatok
- bokrok alatt nem lehet játszani
- fűre lépni tilos
- a parkőr figyel
- nem látnak ide, bújócskázunk

*Megjegyzés:* történetünkben parkőr, tanító néni, háziasszony szatyorról és gyerekek a szereplők.

Érdekes megoldás, hogy a háziasszony mindaddig „gyerek”, amíg a szövege nem következik, hogy ettől a perctől kezdve ő más lett, egy háló telerakva a gyorsan összeszedett holmikkal jelképezi.

Csoportmunka.

*Megjegyzés:*

A gyerekek eltűnnek, egy pillanat csönd után a hunyó szedi össze a társaságot, és nagy izgalomban, hogy ki ér be elsőnek a „várba”, nekiszaladnak a „háziasszonynak”.

*Megjegyzés:* a parkőr megérkezik. Egyszerre panaszkodik a parkőr is és az asszony is, alig érteni, mit mondanak, bámulatosan jól eleventették meg a dühös felnőtteket.

Felszabadult légkörben, *nagy átéléssel játszanak.* A „bokornak” kijelölt padok alatt bujkálnak.

*Megjegyzés:* A történetükben 3 óvodás, 3 iskolás, 1 óvónő volt. Mesélőt is kijelöltek, hogy a történetüket mindenki megértse (vagy talán nem voltak biztosak magukban?)

Csoportmunka

*Megjegyzés:* A padon „hintázó” az egyik „iskolás” szereplő félre áll, ő csak szemlélő. Megérkezik az óvó néni. A bevezetőt mondó gyerek ezzel vet véget a történetnek.

*Megjegyzés:* A játékukban egy idős házaspár, 1 rendőr, 1 mentős, aki a mentőautó is volt egy személyben, és gyerekek szerepeltek. Kevés szöveget mondanak, majdnem némajátékot játszanak. (Az idős pár sétája, fáradt sóhajtozása, a gyerekek önfelédtt fogócskázása, megbotlás, a néni leesik a padról.) Egy gyerek jön szírénezva, majd ő lesz az orvos is. Mindenki félrevonul, majd a „gyerekek” jönnek vissza egy kis csomaggal, a nénit jöttek meglátogatni a kórházban.

A közös munka *elismérése, dicséret.* Konkrétumok elemzése, az információ feldolgozása, beszélgetés, vélemények meghallgatása.

Beszélgetés

A figyelem irányítása

A tanulók elvégzik a megfigyeléseiket, miközben minden gondolat „élőmondat” lesz.

- fellökték a nénit
- nekiszaladtak a néninek
- bocsánatot kérnek

Vizsgáljuk meg, hogy melyik viselkedési formán kellene változtatni? Miért? Hogyan?

- ha nem látnak, akkor is be kell tartani az utasításokat

- a járda nem versenypálya
- másokat nem szabad veszélyeztetni

Ebből a játékból mit kell nagyon megjegyezni? A játékszabályokat, utasításokat saját és társaink érdekében be kell tartani!

Előfordult az első csoport játékában olyan ellentét, ami a felnőttek és a gyerekek között állhat elő a teremben és játszóhelyeken? Mi volt ez a probléma?

- Füre lépni tilos!
- Bokrok között nem szabad bújócskázni!

Ezeket a rendszabályokat miért kellett létrehozni? Kinek az érdekében? Miért nem a „gyerekek elleni” rendelkezések ezek? Hogyan lehet megoldani az igazi zöldmezőben futkározást? A leányok, fiúk a szabadban kezdek igazi nagy játékokat. Mit játszhatnak? - Énekeljünk! Tapsoljunk! „Leányok, fiúk játszunk...”

b) Hallgassuk most a másik játékot! Jegyezzük meg a viselkedési formákat!

- szépen hintáznak az óvodások
- az iskolások megijesztették az óvodásokat
- van, aki helyteleníti az ijesztgetést
- letagadják tettüket
- árulkodó
- verekedni akarnak

Válasszuk két csoportra őket aszerint, hogy „helyes” és „helytelen”. Jól látjátok, hogy kettő kivételével mind helytelen. Legyünk varázslók, akik a rosszat jóra tudják változtatni.

Milyen viselkedési formákká válnak a varázslat után?

- türelmesen ki kell várni, amíg sorba kerülünk
- igazat kell mondani
- a bejelentés még nem árulkodás
- be kell látni, ha hibáztunk

A második játékból mit kell nagyon megjegyezni?

A játékban is türelmesnek, udvariasnak, igazságosnak kell lenni!

c) A harmadik csoport játékában a viselkedési formákat nem mindig kísérte szöveg. Így van ez az életben is. Az arcjáték, a testtartás is sok mindent elárulhat. Próbáljuk meg mi is!

- unatkozom
- gondolkozom
- csodálkozom
- büszke vagyok

Ügyesek voltatok! Most hallgassuk a szöveget! Jegyezzétek meg a viselkedési módokat! A másik két játék vizsgálatának alapján próbáljátok azonnal úgy megfogalmazni, „ahogyan tenni kell!”, vagy „tenni nem szabad!”

- a járda nem versenypálya
- aki bajban van, segíteni kell rajta
- bocsánatot kell kérni
- a hibákat ki kell javítani

Miért adódott ellentét a felnőttek és a gyerekek között? Hogyan lehet ezen segíteni?

Részletesebb megfigyelés

Beszélgetés

Magyarázat

*Mejegyzés:* Az „élőmondatok” közül önálló felismerés alapján választottuk, amelyik „gondolatnak” változni kell, leguggolt, a társak indokoltak. Általánosító ismétlés. Általánosítás. A szociodramatikus játékban történő, szociális viszonyokból adódó ellentétek bemutatása.

*Mejegyzés:* Ellentétek megoldása: sok-sok ember kicsi természetes környezetére mindenkinek vigyázni kell! *Társadalmi értékek.* Természet és környezetvédelem.

Erdei kirándulások.

Értékorientáció irányítás.

Pihentető, frissítő játék

Frontális osztálymunka

Beszélgetés

A figyelem irányítása

Részletesebb megfigyelés

A meglevő ismereteik alkalmazásával a hibák javítása

Általánosító ismétlés

Általánosítás

Frontális osztálymunka

Magyarázat

Önálló próbálkozások

Játékos tevékenykedtetés

A figyelem irányítása

Koncentrált figyelem

*Mejegyzés:* a játszótérek kicsik, de kölcsönös alkalmazkodás, türelem, ta-

c) Összegzés: Az együttes, közös játékot elősegítő tulajdonságok, viselkedési formák. A környezethez és a felnőttekhez való helyes viszony megjelenési formái.

Tanulási tevékenység megszervezése:

- a közös játékeszközökön és játéktereken türelmesen, tapintatosan, igazságosan kell osztozni
- a közös játék nem veszélyeztetheti senki testi épségét és a környezet szépségét.

pintat, segít. A *személyközi viszonyok* pozitív irányultsága. Súlypontképzés, lényegkiemelés. Ismeretek önálló alkalmazására irányuló tanulói tevékenységek megszervezése.

### *A szociodramatikus játék elemzéséből adódó észrevételek*

A szervezőmunkánk során úgy építettük fel a játékos tevékenykedtetést, hogy az általunk kiemelt aktuális gondhoz terveztük a játékos megjelenítést. Aktuális gond: - A gyerekek játszótere (otthon, iskolában, szabadban) erősen korlátozott. Szabad mozgásuk szűkre szabott. Személyes tapasztalat, közös élmény bizonyította mindezt a kirándulásunk során. Az ott adódott konfliktusokat jól használták fel fantáziájuk fűszerezésével. Örömmel és igazságosan játszottak, valamennyi tagját mozgósítva a csoportnak. A szociodramatikus játék jó keret volt, amelyben megelevenedtek a különböző korosztályok, s a gyerekek által már sokszor hallott vagy tapasztalt problémák. Megoldásokat kerestek egész történésekre, de azok elemi viselkedési részeire is. A játék teret engedett az átváltozni vágyás kielésére, akár úgy, hogy valóban korban, foglalkozásban eltérő személyt formáltak meg, de úgy is, hogy saját magukat adták egy másik gyermek nevével felruházva.

### IRODALOM

- [1] Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai 1972. Válogatott dokumentumgyűjtemény 414. p.
- [2] A. J. Arnoldov, 1979: Szocialista életmód és kultúra, Kossuth Könyvkiadó, 199. p.
- [3] A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának Irányelvi a párt XII. kongresszusára, Népszabadság, 1979. dec. 9. mell.
- [4] Bíró K., 1975: Az erkölcsi gondolkodás formálása az általános iskola alsó tagozatában, Magyar Pedagógia, 2. sz.
- [5] Debreczeni T. és Gabnai K., 1976: Gyermekdramaturgia Népművészeti Intézet Bp. (19-31, 58-74, 122-141. p.)
- [6] Hankovszky V., 1978: Osztályfőnöki óra az általános iskola 3-4. osztályában, Köznevelés, 29. sz. 23-25. p.
- [7] Harsányi J., 1972: Az iskolai nevelés pszichológus szemmel, Tankönyvkiadó Bp. 214. p.
- [8] Majzik L.-né, 1978: Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskolai 1-4. osztálya, Tankönyvkiadó, Bp.
- [9] Szebenyi P., (szerk.) 1978: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I. kötet
- [10] Szuhomlinszkij V. A., 1975: A kommunista személyiség nevelése, Tankönyvkiadó Bp. 196. p.
- [11] Zalka Gy., 1978: Az osztályfőnök mint pedagógiai vezető, Köznevelés 8. sz. 3. p.
- [12] Zrínszky L.-Ballér E., 1977: Általános pedagógiai útmutató az általános iskolai nevelés és oktatás tervének bevezetéséhez OPI Bp. 73. p.

## Az alkotás mint terápia

A XVI. KERÜLETI NEVELÉSI TANÁCSADÓBAN MŰKÖDŐ  
KÉPZŐMŰVÉSZETI SZAKKÖR TAPASZTALATAIBÓL

A konfliktusmentesség és a személyiség egysége elérhetetlen ideálok a kultúr-ember számára... A neurózis az az ár, amit az emberiség a civilizációért fizet – írta Anna Freud 1968-ban. Kepes György szerint az egyént összeroncolták formátlan világának szilánkjai, „s képtelen arra, hogy rendet teremtsen fizikai és pszichikai igényei között”. Ám „Minél elviselhetlenebbek a jelen lehetőségei és a múlt túlhaladott formái közötti ellentmondásból fakadó feszültségek és terhek, annál erősebb a kényszer, hogy életünkben a jelen távlatainak megfelelően új egyensúlyt teremtsünk”.

Magyarországon ma ezek a megállapítások társadalmi szinten túl pesszimisták, nem érvényesek. De ha a társadalom legkisebb sejtjét, a családot tesszük mikroszkóp alá, az átmeneti kor válsága, a káosz, a tisztázatlan kérdések, az egyes embereket visszahúzó múltbéli maradványok láthatóvá válnak. A család kiegyensúlyozatlansága, a nemzedékek közötti ellentétek, a pénz utáni gyilkos hajsza, az alkoholizmus, sznobizmus stb., stb. a gyerekekben, a helyét nem találó, izgága és agresszív gyerekekben nyilvánul meg.

Osztályaimban állandóan 15–18<sup>0</sup>/<sub>0</sub>-ra tehető a neurotikus vagy rendkívül gyöngye idegzetű gyerekek aránya – írja egy budapesti pedagógus csaknem másfél évtizeddel ezelőtt. Az eltelt évek alatt ez az arányszám nem csökkent, inkább nőtt. Ezek közül a gyerekek közül kerülnek ki azok, akik agresszivitásukkal, örökös nyugtalanságukkal alaposan megnehezítik a tanítást egy-egy osztályban. Csavarognak, öngyilkossági kísérleteket követnek el, valamilyen módon felhívják magukra a figyelmet. Ezeknek a gyerekeknek az elviselhetetlensége, még a brutalitása is tulajdonképpen segélykiáltás, kapcsolatteremtési kísérlet a többi emberrel, az egyetlen, amire még képesek. A közönyös felnőttvilágból a törődést, a szeretetet akarják így kicsikarni, ha nem is tudatosan.

A nehezen nevelhető tanulók egy részénél családi, környezeti okokhoz enyhe idegrendszeri károsodás is járulhat – ad még pontosabb képet ezekről a gyerekekről a pszichológus, Kósáné Ormai Vera. A kedvezőtlen családi körülmények a szocializálódási folyamat korai zavaraihoz vezethetnek. Megromlik a gyerek viszonya társaihoz és a felnőttekhez. Érzelmi labilitás, szorongás, az „énes” törekvések felerősödése, agresszivitás, félelem alakul ki, vezető helyet foglal el az önértékelés zavara. A gyerekeknek a családban és az iskolában kialakult kedvezőtlen helyzete, kirekesztettsége, kudarcái szilárdítják vagy súlyosbítják a nem megfelelő jellemvonásokat.

Az agresszivitásra, a zavarkeltésre az iskolában legtöbbször tiltással, büntetéssel felelünk, ami csak ront a helyzeten, fokozott ellenállást vált ki. Ezek a kisiklott sorsú gyerekek rendszerint nevelési tanácsadóba kerülnek, ahol pszichológusok próbálják rendezni sérült lelkivilágukat.

A gyermekkor néha csak a visszaemlékezésekben idilli, harmonikus időszak, a normális gyerek számára is jelenthet ez bizonyos magányosságot, kirekesztettséget, titkos lázadásokat. Szépen vallanak erről Szabó Lőrinc Lóci-versei, hiszen a nagy művész felnőttként is képes a gyerek szemével látni. Erről a magányról beszél egy svéd kislány verse is:



## Gyerekeknek lenni azért rossz...

Gyerekeknek lenni azért rossz,  
mert igazán sehova nem tartozol.  
Persze, nagyon klassz,  
hogy derék szüleid vannak  
és egészen tűrhető testvéreid  
– ha vannak –  
nincs semmi, amit magadnak választottál.  
Van egy klubunk,  
Sten meg én vagyunk a klub,  
de kettőhöz tartozni nem elég.  
Néha levelet írok magamnak,  
egy régi bélyeget nyomok rá,  
és bedobom a levélszekrényünkbe,  
hogy a többiek azt higgyék,  
van valakim, aki csak az enyém,  
és akiről ők nem tudnak.

Fokozott a magány a sérült, nehezen nevelhető gyerek esetében, még ha bandavezérként lép is fel az iskolában, hogy ellensúlyozza ezt. Nehéz feladat a szorongások görcsét feloldani, a gátlásokat leküzdeni, kibékíteni önmagukkal és a társadalommal az elvadulni készülő emberpalántákat, ha csak heti néhány órás beszélgetés áll a pszichológus rendelkezésére. Olyan élményekre van szükségük ezeknek a gyerekeknek, ami megerősíti őket abban, hogy nekik is sikerülhet valami. Archimédeszi pont lehet egy sikerélmény, amibe kapaszkodva el lehet indulni lassan fölfelé, egyensúlyt találni valami konkrét munkában. Ezért működik néhány intézetben, nevelési tanácsadóban képzőművészeti szakkör, támogatva a gyermekvédelmi munkát. Így kaptam lehetőséget én is, hogy a XVI. kerületi nevelési tanácsadóban nehezen nevelhető gyerekekkel foglalkozzam.

Mi szabhatja meg, mi befolyásolhatja egy ilyen szakkör tematikáját?

A sikerélmény csak a gyerek és a szülő felől nézve elsődleges szempont. Az integráció, tervezés, formaadás jelszavait kínálja gyógyulásul Kepes György a társadalomnak. A látás a tájékozódás eszköze, az események térbeli megítéléséé és elrendezéséé, a vizuális képanyelv segítségével szimbolikus rendet teremt lelki és szellemi tapasztalatai között emberi szférában is a művész. A tanár által irányítva egyszerűbb formában ezt teszi a gyerek is. A látás nem biológiai folyamat, alkotás, teremtő tevékenység. A képzőművészeti nevelésnek, egy képzőművészeti szakkör munkájának az esztétikai vonatkozásai is részt vesznek a személyiség alakításában, de alapozó szerepe, – mint rajzórákon is –, a gondolkodásra nevelésben van. Megítélni, megfigyelni, választani, összehasonlítani, átalakítani, elhagyni, elvonatkoztatni – elsősorban ezek a tevékenységek merülnek fel, ha valaki rajzol vagy fest. Az a gyerek, akit megtanítunk arra, hogy rendet teremtsen a papíron színek és formák között, képes lesz arra is, ha lehetőséget kap, hogy rendet teremtsen önmagában, önmaga és a világ között.

Az ideális szakkörvezető egyes pszichológusok szerint nem képezi a gyerekeket, nem foglalkozik velük, csak jelen van, nem kezdeményez, csak kérdésekre válaszol. (Vekerdy Tamás: A láthatóvá tett világ. 1979. Katalógus.) A gátlástalan önkifejezés, az egyén kiszabadítása korlátaiból, felszabadítása – jól hangzik, csillogó, izgalmas munkákat kaphatunk egy darabig, de ez az út nem vezet sehová. Ha a gyereket magára hagyjuk, csak látéleteket kapunk. Nem képes sokáig tökéletes függetlenségben dolgozni, ha nem kap a felnőttől indításokat. Ha ez elmarad, a rajz csak időtöltő játékká válik. A tanár partner, szövetséges a közös munkában. Persze, ennek a munkának játéknak is kell lennie a gyerek életkori sajátosságainak megfelelően. Hiszen

a játék nem más, mint bizonyos képességek elsajátítása feltételes szituációban végzett edzés útján, a művészet pedig a világ újraalkotása, megismerése feltételes szituációk révén. A játék olyan, „mintha munka”, a művészet, „mintha élet” lenne – írja J. M. Lotman.

Nem elég, ha a gátak lerombolásához hozzásegítjük a gyereket, építeni is tudnia kell. Sokak számára a kreativitás kifejlesztése személyes kifejezésre való neveléssel azonos. Azonban semmiféle kifejezési képesség sem helyettesítheti az ismeretet és tapasztalatot, ami valamilyen tárgy létrehozásához kell.

Az egyéneket olyanokká kell formálnunk, hogy képesek legyenek a sztereotíp gondolatok elleni lázadásra, ugyanakkor az ehhez szükséges eszközöket is rendelkezésükre kell bocsátanunk, különben a lázadás merő formság marad – írja Thomas Maldonado. (A Bauhaus. Bp. 1975: 325. 1.)

A képzőművészeti szakkör munkáját alapvetően meghatározza a résztvevők életkora. Az életkori sajátosságoknak megfelelően más és más jellemzői vannak a tanulók alkotásainak, a tanár csak szintről szintre haladhat. Minden kornak a jellemzői mellett megvannak a maga szépségei is. Csak ezt a természetes fejlődést szem előtt tartva dolgozhatunk, belülről fejlesztve a gyerek képességeit, elvárásainkat a törvényszerűséghez szabva.

Az eszközök, technikák kérdése összefügg azzal, hogy a gyerekek vizuális gondolkodását akarom fejleszteni, nem pedig a kez ügyességüket. Az anyagok artistikuma látszateredmények elérésére csábíthat, felületességbe visz. A gyerek számára viszont nem mindegy, hoz-e neki sikerélményt a foglalkozás, vagy sem. A leggyorsabban eredményt hozó technika a festés. Minél kisebb gyerekekkel dolgoztatunk, annál nagyobb papírt és annál vastagabb ecsetet kell kezükbe adnunk. Csak temperával érdemes festeni. Hálás alap a színes dekorációs karton is, a gyerekek szívesebben választják, mint a fehérét. Ha nem használnak ceruzát, csak vastag ecsetet, a rajzolásnál meglevő motorikus gátlás feloldódik, a kis részletek önkéntelenül lehullanak. A gyerek megérti, hogy nem kell annyira „élethűnek” lennie, amit létrehoz, szabadabban teszi fel a színeket. A nagy méret magával hozza, hogy csak függőleges síkban dolgozhatnak, fekvé áttekinthetlenné válik a felület. A nagy felületek és a korlátozott idő kollektív munkára hív fel, ami mindig termékeny. A dinamikusabban, gyorsabban alkalmazkodó gyerek jól hat merevebb, zártabb társára, a közös munka barátokká teszi a kezdetben egymástól idegenkedőket.

Ha a témaválasztást a gyerekre bizzuk, elembertelenedett képet kapunk, élet, mozgás nélküli tankot, repülőgépet, karácsonyfát ajándékokkal, de szülők és gyerekek nélkül, személytelenül jönnek a témák. Egyesek képtelenek arra, hogy élénk, vidám hangulatú képeket fessenek. Hogy a gyerek színalkalmazása nemcsak az elénk rakott festékektől függ, az egy ilyen csoport foglalkoztatásánál igazolódik be nyilvánvalóan. Van, aki csak a barnát, szürkét válogatja, a másik kisfiú keze alatt a derűs álarcosbáznak induló kavargó foltokból rövid idő alatt lila és kék esőben ázó utcai verekedés lesz. Nem tudnak elképzelni valamit, nem tudnak játszani, némelyik szinte arra is képtelen, hogy megmozduljon. Előbb el kell, hogy játssza, hogyan kapja el a labdát, dobja a hógolyót, az összes mozdulatot, amit majd ábrázol. Az alkotótevékenységben való gyakorlás lesz az alapja képzeletük fejlődésének is.

A tanuló alkotó képzőművészeti tevékenységének elindításához fontos, hogy vonzó témát találjunk számára, bár feladatunkhoz a téma csak ürügy. A gyerek, mikor individuális „belső modelljét” keresi a téma kifejezéséhez, a képzőművészeti probléma megoldásában beveti teljes mértékben minden értelmi és akaratú képességét, valamennyi eddigi ismeretét és tapasztalatát a képzőművészeti formával és technikával kapcsolatban. Az általános képzetnek olyan tartalmat és jelentést kell adni, amely

lehetővé teszi a kép és a kifejezés értelmesebb megszervezésének elkezdését (Anton Macko).

A szakköri munka bevezetőjeként a problémás gyerekeknél általában az ún. „foltbalátási” feladatot használom fel. Színeket kennek a próbapapírukra, lenyomatják egy másik rajzlapra, és a nyomtatással kapott foltokba megpróbálnak belelátni valamit, ahogy elnézi az ember a fal repedéseit, nyáron a felhőket. Weöres Sándor szép gyermekverse, a Déli felhők segíthet, ha a gyerekek nem tudják megérteni a feladatot.

Elöl úszik Mog király,  
kétágú az orra,  
feje fölött koronája,  
mint a habos torta.

Fut mögötte a bolond – és egész mesevilág bontakozik ki a „vándorló felhőnépet” álmosan csodáló Katóka előtt.

A foltokat filctollal, tussal kiegészítik a gyerekek, egyértelművé teszik, címet is adnak nekik. A következő foglalkozáson mesét írnak a rajzokról. A feladat segít abban, hogy a beidegződött sémáktól függetlenül, szabadabban dolgozzon a gyerek, színekben és formákban gondolkozzon. Fantáziája megindul, felszabadul a rajznál meglevő motorikus gátlás, mert itt nem is lehet követelmény a valóságú ábrázolás, pontosabban a látvány, ami a legtöbb ember számára a rajzolás és festés értékmérő-jét jelenti. A strukturált háttér eleve artisztikus. Ez azonban mind kevés lenne, ha az ábrázolás útja nem lenne egyben az érzelmi kifejezése is. Ezek a munkák fokozott mértékben vallanak a gyerek személyiségéről. Segít a gyerek problémáit megismerni. Főleg a mesében törnek ezek elő sokszor függetlenül a képtől. Ha a fogalmazás, ami a szavak nyelvén szól, könnyebben megfejthető is, a rajz mindig magasabb esztétikai kategóriát képvisel, emocionális nyelve mindig közvetlenebb, őszintébb, hevesebb, mint a szóbeli, írásbeli közlésé.

Az egyik kisfiú ezt írja: „Volt egyszer egy ló, és meglátott egy másik lovat. Összeverekedtek, és eltört az egyik lónak a lába.” – Több variáció után született meg ez a viszonylag kerek szöveg, a kezdeti próbálkozásokban még több az ijesztő, tragikus elem. „Egy hegy, az meglátott egy másik hegyet, az meglátott egy szörnyet. Megijedt tőle és hívta a medvét...” A szövegkép is tükrözi a kezdeti bizonytalanságot. A kép rendkívül dinamikus, a pozitív és negatív formák ellentéte, a lazán pontozott felületek és a tömör fekete, sötétzöld foltok közötti feszültség drámaivá teszi.

Jellemző, hogy a zömmel második osztályosokból álló csoport egy kivételével mind állatalakokká egészítette ki a látványt. Ezek az állatok szimbolikusak. Az igazi mesével ellentétben a gyerekek történeteinek a vége általában rossz, a kifejezés által még nem tudott úrrá lenni problémáin, önmagán, az őt környező negatív atmoszférán, de ez hozzásegíti a rendeződéshez. Így Tamás meséjében, minden logika ellenére, fel-falja a róka a kakast, bár a rajzot csak a kakas tölti be. „A kakas elment vadászni, találkozott a rókával. Azt mondta a róka: Tudsz fára mászni? – felmászott a fára és bekapta a róka.”

Egy nagyon jól tanuló kislány írja: „Egyszer béka néni tanította az ebihalat. Azt mondja az ebihal: Olyan jó itt! – Béka néni örült neki, de annak is, hogy ő jó tanuló.”

A lányoktól már nyolc éves korukban sem idegen a lírai hang, írásaik érzelmeiben sokkal gazdagabbak, mint a fiúk tárgyilagos elbeszélései. Nagyon szépen tükrözi egy szótlan, zárkózott gyerek világra csodálkozását Jutka írása: „A tehen csak úgy

nézte a virágokat. És a felhőn csak úgy csodálkozott. Repült tovább az égben. Aztán a felhők között megint talált valamit, csillagot. Aztán egy másik szép virágot. Aztán madarakat és sok szép galambot. Aztán kék, zöld, sárga, fehér, fekete, piros csillagot.” – Érdekessége, hogy a képen csak a rózsaszínes lila és a zöld különböző tónusai szerepelnek, ebből a kiegészítő színárból a szivárvány összes színét kibontotta.

Sok mai pszichológus jutott arra a véleményre, hogy a rajzok és festmények mint spontán megnyilvánulások feltárják a gyerek adott pillanatban uralkodó érzéseit és érzelmeit, de ugyanakkor a személyiségként ismert, mélyebben fekvő és tartós sajátosságokat is (Harris), de ezeknek az olvasása nem könnyű a pszichológus számára sem. A nevelő tevékenységét, a gyerekről szerzett ismeretek csak szolgálhatják, de nem irányíthatják. Minden érdekessége mellett a szakkör számára a feladat lényege az őszinte, sémaiktól mentes képalkotás, a felületek artisztikumából egy kis ízelítő és a képzelet megdolgoztatása.

Mivel tápláljuk ezt a frissen támasztott érzékenységet? A vizuális kifejezés milyen területeire vezethetjük be a gyereket ennek a speciális szakkörnek a munkájában úgy, hogy ne romboljuk szét sajátos alkotási módját? Hiszen a gyerek a valósághoz igazodik, de ugyanakkor belső mintát is követ, amely minden ízében érzelmileg és hangulatilag színezve adja vissza a külvilágot. A gyerek világában rend van. Ha az arányok, színek különböznek az általunk látottaktól, ez azért van, mert ezeknek érzelmi értékük van. Kifejezi a külvilággal való kapcsolatait, érzelmeit a rajzok tárgyán keresztül. Alkalom számára a festés, hogy gondjait kifejezze és megszabaduljon tőlük. A szakköri munka kezdetén önálló képei még szegényesek, mert a mondanivalót csak részben adják vissza, ábrázolási szándékát keresztülhúzza technikai ügyetlensége. Nem szerkeszt, csak felsorolja, egymás mellé teszi a dolgokat, nem tud élni a színek erejével, nem ismeri az anyagokat. Képes lesz gondolatait kifejezni, ha megtanítjuk a kifejezés eszközeire. Úgy, hogy élményt jelentsen számára ez, hiszen a gyermeki kifejezés eszközei az érzelmi anyag bővülésével is együtt fejlődnek. A formális anyag mindig egyenes arányban van az emocionális tartalommal, hiszen a gyerek azért alkot, hogy kifejezze magát.

A festészetben az érzelmek hordozója a szín. A színeket egy felületen meg kell komponálni, helyüket meg kell szabni, hogy értelmesen megszólaljanak. A szín és a kompozíció az a két terület, amivel foglalkoztunk, a képalkotás, ami a kisgyerek számára mindig játékot is jelent. A szín és a kompozíció szerepét a gyermekmunkákban kiemeli Al Hurwitz is, mert meghatározzák az ábrázolást, nem véletlenül olvashatók ki belőlük legkönnyebben a személyiségre jellemző vonások: „a félnék, szegénylős gyerek olyan színeket választ, melyeket az extrovertált elkerül, a patológiásan félnék gyermek pedig tendenciózusan elhagyja a színeket. Az agresszivitás gyakran firkált, kaotikus formákban nyilvánul meg, depresszió tükröződhet a papírválasztásban is (többnyire kis alakú papír)”. A sok üres felület kisebbségi érzést, magányosságot, szorongást is jelenthet. Ha a gyereket megtanítjuk egy felületen elrendezni mondanivalóját, a sikeres munka öröme feltétlenül nagyobb önbizalomhoz segíti. Aki biztosan áll a lábán, könnyebben beilleszkedik társai közé is. A transzferálódás képessé teszi önálló munkára más területen is, hiszen a képzelet és a gondolkodás irányítja az ember egész életét.

A színek már az üvegekben vagy a tubusokból a próbapapírra nyomva élményt jelentenek, felkeltik a gyerek érdeklődését. Kosztolányi Dezső A szegény kisgyermek panaszai című ciklusának egyik darabjában ír erről a szín-mámorról, amire az impresszionizmus különösen érzékeny volt: „És akarok még sok másszínű tintát, / bronzot, ezüstöt, zöldet, aranyat . . .” (Mostan színes tintákról álmodom).

A gyerekeknek meg kell tanulni, hogyan bánjon a színekkel. Megfigyeli, milyen a

szín hatása tisztán, milyen változások történnek, ha keverjük őket, milyen ellentétekből épül fel a kép. A vázolás mindig ecsettel történik, így a vonal és a folt váltakozását, a vonal szerepét is megismerik az ecsetrajz révén. Ugyancsak ezt szolgálja a krétarajz. Fekete papíron rendkívül eredményes pasztellkrétákkal dolgoztatni, gyors, szép harmonikus a színskálája, csak a rögzítés okoz problémákat. A különböző zsírkréták dekoratív ábrázolásmódot sugallnak eleve, visszakarcolásuk, egymás fölé rétegzésük sok tanulsággal szolgál.

A színekkel játszani is lehet és kell is, egy csomó színtanulmányt, színkompozíciót alkottunk, izlelgetve a sűrke, sárga, lila, rózsaszín szavát, hatását. Utólag kerestek hozzájuk címet, szavakra fordították a színek mondanivalóját. Tetszőlegesen felbontották a felületet szabadon kacskaringózó, ívelő vonalakkal, de a kapott részek színbeli megoldásánál már ügyelniük kellett, hogy a kép egyensúlya fel ne boruljon. A festéket folyatták, nyomtatták, fröcskölték, a színes tust fújták, más és más hatású faktúrák jöttek létre. Természetesen a tempera, a viaszkréta vagy pasztellkréta használatát, az anyag követelményeit is meg kell ismerniük ahhoz, hogy bánni tudjanak vele. A technikát a gyermeki kifejezőképesség szolgálatára rendeljük, hogy könnyedén megnyilvánulhasson mondanivalója.

Az elrendezés, a felület betöltése, egyensúlya akkor sem szorul háttérbe, amikor elsősorban a színekkel foglalkozunk. Különösen alkalmasak kompozíciós problémák megoldására a montázstechnikával készített munkák, hiszen van lehetőség a változtatásra, átrendezésre. Fekete kartonon készítették lepkegyűjteményt úgy, hogy mindenki külön-külön rajzolt krétával egy-két fantázia-lepkét, majd kivágták és közös munkával elrendezték az egész felületen, mielőtt ragasztásra került volna a sor. Ugyanígy készült a jelmezből is.

Szétvágtunk régi naptárakat, kevésbé sikerült rajzokat. Nagyon érdekes feladat textilt szétvagdogni, színes darabkáit különböző szempontok szerint válogatni, világos és sötét, hideg és meleg színek stb. A színes foltokból új képek születtek, erdő, virágok, mulatságos figurák.

A téma mindig csak ürügy, közvetítő a gyerek felé. Én-es témákat követel az I., II. osztályosok életkori sajátosság rendszere (Kirándulások az őszi erdőbe, Én és a kutyám stb.), míg a nagyobbak szívesebben festenek várostromot, vitorlásversenyt, meccset. Mindig rugalmasnak kell lennünk, választási lehetőségeket kínálni, előnybe részesíteni a gyerek ötleteit, csak a giccset, az üres sémákat kell rögtön indulásnál leállítani.

Egy negyedik osztályos fiú először csak autót akart rajzolni. Megbeszéltük, hogy helyette egy nagyon forgalmas útvonalat ábrázol, a Veres Péter utcát, ahol maga is megfigyelhette nap mint nap az autók áradását. A sok autó visszaadása téri problémát idézett fel, a síkjellegű munkán takarással, a tér legegyszerűbb jelzésével fejezte ki az egymás mögöttség problémáját. Egy szín helyett sok szín került a papírra, ragyogásukat felfokozta a fotókarton alap sötétje. A színeket a gyerek kénytelen volt ellenpontozva felrakni, hogy a formákat értelmessé tegye. Az ellentétek megmozgatták a felületet, életet, feszültséget vittek bele. A formák leegyszerűsödtek, a vastag ecset nem tette lehetővé, hogy fölösleges részletformákkal megbontsa a tömör színfoltokat. Így, bár látszólag kevéssel gazdagodott Ádám elképzelése, mégis rákényszerült, hogy egy séma mechanikus ismétlése helyett kompozíciós és színbeli problémákat oldjon meg, emlékeznie kellett átélte, látott dolgokra, megfigyelések sokaságát kellett gondolati munkával megszünni, átalakítani, fantáziáját kellett igénybe vennie, hogy a színeket feltegye, elrendezni megint csak a gondolkodás révén lehetett. Ez mind nem tudatos a gyermekben, nem is lehet az, de a munka megbeszélésekor, utólag, meg-

világíthatunk összefüggéseket, melyek rejtve megmaradnak, lappangva tovább élnek, és irányítják a gyereket munkájában.

Szép képek sora születhet a szakkörön, de a sérült gyerek apja továbbra is iszik, lakásgondokon, problémákon, a szülők avult nézetein nem tudunk változtatni. Segített-e hát a képzőművészeti szakkör ezeknek a gyerekeknek a sorsán, vagy csak egy látványos kiállítás örömét nyújtotta végül is, néhány elismerő szót, egy doboz festéket vagy könyvet, és minden marad a régiben? Ha arra nincs is mód, hogy a gyerek egész életét, környezetét megváltoztassuk – ami gyökeres javulást hozna –, azért mégis a gyerekekben változtattunk valamit. Kapott egy rejtett energiatartalékot, ami élni segít, egy képességet, ami alkalmassá teszi arra, hogy ne passzív áldozatként sodródjon, hanem változtatni legyen képes, önmagát, a környezetét majd aktívan alakítani, egy értelmes emberi életet alkotni. A képzőművészeti nevelés így a munkára nevelést, a csoportos tevékenység által a szociális nevelést, problémaanyaga folytán a gondolkodásra nevelést is mozgósítja az egyéniség fejlesztése érdekében.

#### FORRÁSOK

Arno Stern: Une nouvelle compréhension de l'art enfantin.

Edition Delachaux-Niestle. 1968. Kozma Katalin fordítása kéziratban.

Al Hurwitz: Művészet és személyiség. A látás iskolája. Tanulmányok a vizuális esztétikai nevelésről. 1977:28–38.

Mérei Ferenc–Binét Ágnes: Gyermeklélektan. 1972.

Kepes György: A látás nyelve. 1979.

Kósáné Ormai Vera: Hogyan bánjuk velük? Pedagógusok és pszichológusok a nehezen nevelhető gyerekekről. Köznevelés. XXXVI. évf. 6.

Kozma Katalin: Foltokból kiinduló ábrázolás és a személyiség.

Rajztanítás. 1969/6. 12–15.

Ami a szívedet nyomja... Mai svéd gyermekversek Tótfalusi István fordításában. 1978.



12. A Balatonon téma az állóvizekről tanultak felelevenítését és az egyedi fogalom mellett a tó általános fogalmáról tanultak tartalmi gyarapítását biztosítja. A munkatankönyv 164. o. 1. feladatával idézhetjük fel a tó fogalmát, térképi jelölését, partjainak jellemzését. Ezután a Balaton egyedi tulajdonságai közül a pontos méretét mutatjuk be és az É.- és D.-part jellemző jegyeit. A D.-i kitétségu lejtők felmelegedésének bemutatásával a *domborzat éghajlat módosító hatásának* újabb összefüggését láttatjuk meg. A jelenség gazdasági hasznosításával a szőlő- és gyümölcsstermelés bemutatásával ismét az összefüggéslátás, a logikus gondolkodás fejlesztését végezzük. Az általános fogalmak közül újra idéztetjük a *félsziget*, *csatorna* fogalmát és térképi ábrázolását. Bár sokan járhattak már a Balatonon, amikor 4. osztályban mint tananyagként is találkozunk vele, célszerű a felsorolt fogalmi jegyeket és általános fogalmakat bemutató képeket alkalmazni, hogy az élmények felidézése vagy a képzetek kialakulása megtörténhessen a tanulóknál.

A tankönyvben 165. o. található olvasmány az *idegenforgalom* fogalmának megértését segíti. Napjainkban világviszonylatban egyre jelentősebb ága a gazdasági életnek. Hazánkban a Balaton kiemelt szerepet tölt be az idegenforgalomban. Fontos, hogy a tanulók a természeti adottságok és a társadalom igénye közötti kapcsolatot megértsék, és már ebben az életkorban elemi szinten lássák a szabad idő felhasználásának módjait. Ugyanakkor meg kell beszélni velük a Balaton és környéke *környezetvédelmét*. A táj szépsége és hasznossága, valamint védelmének szükségessége közötti kapcsolat kialakításával tudjuk formálni bennük a környezetvédő szemléletet. Az így kialakított gondolatort támaszthatjuk alá a kiegészítő anyag tervező munkájával, amely egyben a menetrend használatának megismerését és gyakorlását is jelenti. A tankönyv 166–167. o. feladatait saját lakóhelyre is lehet transzponálni, így még nagyobb lesz a motiváló szerepe.

13. A *Dunántúl* területéről tanultak összefoglalása a téma fogalomkörének rendszerezése. Az egyes fogalmak rendszerbe foglalását segíti a tankönyv a 168. o. 1. és 170. 8. feladata mintájával. Legfontosabb az egyes domborzati típusokhoz kapcsolni azok jellemző természeti adottságait és a velük szoros kapcsolatban álló gazdasági életet. A módszerek terén a csoportosítások elvégzésére alkalmas az applikáció, a transzparens mint a tankönyvi anyag kiegészítése.

#### A RENDSZEREZÉS SZERKEZETE

##### FELSZÍN

TÁJ	ALFÖLD KISALFÖLD	DOMBSÁG DUNÁNTÜLI-D. ZALAI-D.	KÖZÉPHEGYSÉG MECSEK DUNÁNTÜLI-KH.
IPAR-ENERGIA: NYERSANYAG: IPARÁG:	ÉLELMISZER (MALOM, CUKOR, HÚS, TEJ)	KŐOLAJ, FÖLDGÁZ  ÉLELMISZER, VEGYIPAR (HÚS, TEJ)	FEKETE- BARNASZÉN BAUXIT ALUMÍNIUM IPAR
MEZŐGAZDASÁG FÖLDMŰVELÉS: ÁLLAT- TENYÉSZTÉS:	GABONA CUKORRÉPA TAKARMÁNYNÖV. SZARVASMARHA	TAKARMÁNYNÖV.	ERDŐGAZDASÁG



14. *Utazás az Északi-középhegységben* téma feldolgozásánál gyakorolhatjuk tanulóinkkal a térképi viszonylagos helymeghatározást a munkatankönyv 171. o. kezdő feladatsorával. A térkép szemléleti olvasásának gyakoroltatását biztosítja az 1. feladat összehasonlító munkája, valamint a 2–3. feladat megoldása. A térkép vizsgálata mellett nem maradhat el az Északi-középhegység képi bemutatása sem. A tankönyv képe mellett a diasorozat Mátra, Bükk képeinek elemzésére is szükség van. A két eszköz: kép, térkép anyagának elemzése alapján mondhatjuk azt, hogy kialakult képzetük is van az Északi-középhegységről. Előzetes munkával megformálhatjuk homokasztalon vagy plasztilinból a terület domborképét is, így tesszük teljessé a közvetett ábrázolást. A tanítási egység anyagának legfontosabb földrajzi ismerete a *víz felszinformáló munkája a középhegységben és az éghajlat magassággal történő változásának* magyarázata. Mindkét földrajzi folyamat bemutatására nagy gondot kell fordítani, mert a későbbi tanulmányok során újra előfordulnak, és további folyamatok, fogalmak épülnek rájuk. A folyóvíz munkavégzését a tankönyv 172. 6. feladata ábrája alapján homokasztalon végzett kísérlet segítségével beszélhetjük meg, építve a már addig tanult vízrajzi ismeretekre. A kísérletet elvégezve azt a földrajzi környezetbe kell helyezni, vagyis elemeit azonosítani az Északi-középhegységben levő folyók munkavégzésével és a völgyek, hegyek jelenségével.

Az éghajlat jellemzéséhez a tankönyv 172. o. feladatát elemezhetjük. Kiegészítésként meg kell nézetnünk a Nagykunság és Mátra magasságát is, hogy a feladat második részének kérdésére az É–D keresztmetszet alapján válaszolni tudjanak a tanulók. Kiemeljük a folyamat vizsgálatának eredményét, a hegvidék magasabb területének hűvösebb és csapadékosabb voltát. A feladattal a csapadékképződés új típusával az orografikus (hegység okozta) csapadékképződéssel ismertettük meg a tanulókat.

A természeti értékek közül a tájnak erdőben való gazdagságát és az ásványkincseket említjük meg. Az ásványkincsek részletes ismertetése már a következő óra feladata. Ezért itt csak egyszerű szemléleti térképolvasást alkalmazhatunk a jelmagyarázat gyakoroltatásával.

15. *A bányák, gyárak a Borsodi-medencében* tanítási egység alkalmat ad a természeti környezet társadalmi hasznosításának bemutatására, a környezetvédelem jelentőségének ismertetésére, ezen összefüggések világnézeti nevelés szempontjából fontosak. A földrajzi ismeretrendszer az *iparvidék* fogalmával gyarapítjuk, amely gazdaságföldrajzi alapfogalom a későbbiekben is nagyon sokszor kerül majd alkalmazásra. A politechnikai ismereteket alapozzuk meg a kohászat alapanyagainak és az egyszerű technológiai feldolgozási sorrendjének bemutatásával.

A feladatot a Borsodi-medence területének lehatárolásával kezdjük, alkalmazva a tanulók előzetes ismereteit, felidézettjük a medence fogalmát, és tanári bemutatással behatároljuk a térképen a Borsodi-medencét. A táj, terület bemutatásának alapszabálya, hogy amennyiben az nem egyértelműen behatárolható, mindig tanári bemutatóval történjen a meghatározás, és csak azután végezzék a tanulók. Ezután megállapíthatjuk a jelek alapján a bányászott ásványkincseket. Az ismert barnaszén kiválasztjuk a kőzetgyűjteményből. Ezt követi a vasérc megismertetése, színe, tapintása alapján elkülönítjük a bauxittól. Kialakíthatunk egy nyersanyag-sorozatot a vaskohászathoz: koks, mész, vasérc összeállítás és kiegészíthetjük a végtermékkel: nyersvas, acél. Így közvetlen vizsgálódás alapján értelmezhetik a tanulók a tankönyv 174. o. 2. és 3. feladatát.

A kohászatához szükséges nyersanyagok behozatalának megbeszélésével kezdjük bemutatni a KGST szerepét, jelentőségét. Nevelési jelentősége miatt nagy gondot fordítunk a feladat megoldására (175. o. 4.). A gyártási folyamat megismerése alapján vonatkoztatjuk el az iparág a *vaskohászat* és *gépgyártás* fogalmát és térképi jelét.

Mindkét térképjelhez valóságból is kell kapcsolnunk elemeket, tehát a kohászat képi megismertetése, termékek bemutatása pl.: rugó, acélpenge, gyártmánygyűjtemény stb. A tankönyv leírása és kép elemzése segítségével mutatjuk be az *iparvidék* megjelenését, és a térképen jelölt iparágak leolvasásával teljesítjük ki a fogalmat. *Miskolc* város környezeti helyzetének elemzésével hívhatjuk fel a figyelmet az iparvidéken kialakuló környezetszennyezésre és az emberek feladatára, a környezet védelmére.

16. Az Élet a hazai tájakon – befejező tanítási egysége fővárosunk, *Budapest* bemutatása. Ez a téma kettős célt szolgál: megismerteti a *főváros* fogalmát, és bemutatja a *város fogalom földrajzi elemzését*. A feladatok közötti súlypontozás is e két szempont figyelembevételével kell hogy történjen.

A két tanítási egység együtt tartalmazza azt az anyagot, amelynek algoritmus sora e kettős feladatot, az egyedi és általános viszonyát tükrözi.

## BUDAPEST

*Általános*

*Egyedi*

### TELEPÜLÉS-VÁROS-FŐVÁROS

↓  
helyzete  
fekvése  
felszíne  
lakosság  
funkciók

↓  
ipari  
kereskedelmi  
közlekedési  
idegenforgalmi  
történeti

Országos  
Központi

DUNA szerepe  
hidak  
szigetek  
melegvíz-források  
történelmi helyek  
Felszabadulási emlékmű  
Királyi palota  
Csepel Vas- és Fémművek  
Csepeli kikötő  
Ferihegy

A 4. osztályos környezetismeretben még nem teljes a főváros-fogalom, csak a legfontosabb funkciókat emeljük ki. A tanítás-tanulás során a gyermek előzetes ismereteit használjuk fel. Napjainkban a megnövekedett szabad idő és a nagyobb mozgásigény következtében már sok gyermek eljut a fővárosba alsó tagozatos korában is. Használjuk fel az így szerzett közvetlen tapasztalatokat. Budapest jellemzőinek vizsgálatához a tankönyv feladatrendszerét feltétlenül egészítsük ki a diaképek elemzésével, hogy az egyedi vonások megismerését is biztosítsuk. Kép alapján fel tudják ismerni a tanított objektumokat, és jellemezni tudják azokat. A tankönyv 176. o. 1., 2. feladatát a térkép elemzése alapján már önállóan is megoldhatjuk. Kiemeljük, hogy az ilyen földrajzi fekvés mindig alkalmas települések, főként nagyobb népességet tömörítő városok létrejöttére. A későbbi tanulmányok során szükség lesz a földrajzi helyzet, domborzat és a település létrejötte közötti összefüggés önálló alkalmazására.

A Duna jelentőségének bemutatásakor, felidézhetjük a folyók munkavégzéséről tanultakat s a sziget fogalmát, és képek segítségével kapcsoljuk az egyedi fogalmakat a Margitszigetet és Csepel-szigetet. Így mindkét sziget jelentőségét, szerepét értékelteni tudjuk. A 177. o. ábrája és a hidakat bemutató képek alapján beszéljük meg azok jelentőségét, előkészítve *közlekedésföldrajzi* szerepüket, amelyet a következő óra anyagánál tárgyalunk. A hidak szerepét értetjük meg a város *település-szerkezetének*, a sugár- és körútrendszernek az elemzésével is, amelyet a tankönyv 178. o. ábrája segítségével végezhetünk el.

Ha a természeti értékeket, a város szép fekvését, néhány kiemelkedő építészeti alkotását, a fürdési, strandolási lehetőségeket bemutatjuk, könnyen érthetővé válik tanulóink számára a város *idegenforgalmi* jelentősége. Feltétlenül a tények ismeretét összegezve vonjuk le a következtetést „miért látogatnak Budapestre?” A téma másik

órája már a gazdasági életben betöltött szerep hangsúlyozását tartalmazza. A megyék térképe és a tankönyv 179. o. ábrája, valamint az előző órai ismeretek alapján elemezhető Budapest közlekedésföldrajzi helyzete és jelentősége. Megvizsgáljuk a közlekedési ágakban betöltött szerepét, és bemutatjuk a hozzájuk kapcsolódó jellegzetes objektumokat: pályaudvarok, autóbusz-pályaudvar, kikötő, reptér.

Az *ipari központ* jellemzését a tankönyv 180. 3., 4. feladata programozza. Termék- és közetgyűjtemény használatával és applikációs táblán rögzítéssel egészíthető ki a feladatsor. A *kereskedelemben* betöltött szerepét előzetes megfigyeléssel (TV-reklámok, hirdetések), képek gyűjtésével tehetjük életszerűvé. Megismertetve ezzel a kereskedelem objektumait.

Az *összefoglalás* a munkatankönyv feladatrendszerével oldható meg. Ki kell ismételten emelni azokat a fogalmakat, összefüggéseket, amelyek az ember természetes környezete és tevékenysége között jönnek létre. Valamint az ember környezetszennyező és -védő tevékenységét az adott területen.

### III. FEJLŐDÉS A TÁRSADALOMBAN

A téma elsősorban a történelmi ismeretek megalapozását biztosítja. Azonban a földrajz a társadalom gazdasági tevékenységével is foglalkozó tárgy lévén, ebben a fejezetben ismereteivel integrálódik a történelmi alapismeretekhez. A termelés fejlődésének témái jól alapozzák azon földrajzi ismereteket, amelyekkel 6. osztálytól a világ földrajzi megismerésében találkozunk majd tanulóink. A gyűjtögetés, halászat, vadászat, állattenyésztés, öntözéses földművelés, bányászat, ipari fejlődés, gyáripar, majd a településkialakulás történelmi folyamata; a vásárlás, kereskedelem létrejötte; a közlekedés fejlődési folyamata azon fogalmak és folyamatok együttese, amelyek tanításakor a földrajzban való alkalmazásukra is fel kell hívni a figyelmet. Megoldási módokként ajánlható a földrajzi példák alkalmazása, a megelőző témakörben tanult gyakorlati felhasználása.

---

DR. KUNOSS JUDIT  
Győr

## A beleképzeléses fogalmazási témák szerepe a szociális tanulásban

Meggyőződésünk, hogy az eredményes fogalmazástanítás feltétele a *jó téma*. A jó téma *meghatározó* szerepét többen felismerték. Ezt a szakirodalom is igazolja. A teljesség igénye nélkül hadd hivatkozzunk néhány megállapításra.

Első helyre kívánczik Tolsztoj véleménye. Szerinte a pedagógus művészete a „fogalmazási oktatásban”, a témák megjelölésében mutatkozik meg leginkább. [1]

Hogy a közlés motiváltságának megteremtésében milyen nagy szerepe van a jól megválasztott témának, arról Lengyel Dénes könyvében is olvashatunk. A szerző tapasztalatai alapján beszámolt arról, hogy egyes középiskolai osztályokban a dolgozatírást szinte ünnepnek tekintik a tanulók. Akadnak viszont olyan osztályok, amelyeknek tanulói fanyalogva fognak az íráshoz. Vajon mi lehet ennek az oka? Elsősorban

az – állapítja meg a szerző –, hogy míg az egyik osztályban *érdekes*, addig a másikban *unalmas* témák kerülnek sorra. [2]

Helyesen mutat rá Fajcsek Magda, hogy a közlést természetessé és motiválttá elsősorban a megfelelően megválasztott téma teszi. [3]

Bihari János és Hegedűs Ferencné határozottan kijelentik, hogy a jó fogalmazás alapja a jó téma. [4]

A tanítóképző főiskolák számára 1975-ben megjelent Anyanyelvi tantárgypedagógia című jegyzetben ez áll: „... a témaválasztás bekétséglenül erősen meghatározza az írásbeli munka sikerét... A téma alapvetően befolyásolja a mondanivaló megfogalmazását, a nyelvi eszközök felhasználási módját. [5]

Nagy J. József leszögezi, hogy a *fogalmazástanítás korszerűsítésében* a jó témaválasztásnak nagy szerepe van. (Nagy J. J., 1972.) Ugyancsak ő írja egy másik cikkében, hogy a 9–10 éves tanulók körében végzett vizsgálódások bebizonyították, hogy a tanulók ebben a korban már közvetlenül hangot adnak érzéseiknek, ha a téma erre ösztönzi őket. [6] Másutt pedig így fogalmaz az említett szerző: „A nyelvhasználat értékessége erősen függvénye a témának.” [7]

Ezek után lássuk a témaválasztás szempontjait!

A szakirodalom tanulmányozása közben úgy tűnt számunkra, hogy kimondva vagy kimondatlanul is, de valamennyi szerző szólt a témaválasztás követelményeiről. Ki többet, ki kevesebbet sorolt fel a követelmények közül, és a követelmények sorrendiségének tekintetében is igen nagy eltérések mutatkoztak.

Kerékgyártó Imre és Lengyel Dénes kiemelik, hogy a témák megválasztásakor figyelembe kell vennünk az osztály összetételét, hangulatát, élményeit, problémáit. (Kerékgyártó I.–Lengyel D., 1954.) Ugyanezt a gondolatot, csak más megfogalmazásban, megtaláljuk Vörös József: Az irodalom tanítása az általános iskolában című munkájában: „... a kidolgozásra jelölt téma valamiképpen az osztály személyes ügye, személyes problémája legyen, amelyről szívesen beszél, amelyről van mondanivalója, ami megindítja alkotó kedvét, fantáziáját... Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy nem a cím a legfontosabb, hanem a kellően motivált téma és fogalmazási feladat. A jó cím viszont fokozza a tanulók érdeklődését, kedvet ébreszt az alkotáshoz, és a fogalmazási feladatot is sejteti.” [8] Ez az idézet is megvilágítja számunkra, hogy a téma és a cím között lényeges különbség, ugyanakkor kapcsolat is van: a téma a fontos, a cím pedig másodlagos, viszont a helyes cím pontosan megjelöli a témát. (Kerékgyártó I.–Lengyel D., 1954.)

A kiválasztott témával kapcsolatos mondanivaló meglétét – véleményünk szerint a legfontosabb követelményt – több szerző is megemlíti. Pl.: Ne kényszerítsük a tanulókat a kellőképpen el nem sajátított vagy csak felületesen megismert tudattartalmak közlésére. (Fajcsek M., 1968.) A jó téma tehát az, amiről van mondanivalónk. (Bihari J.–Hegedűs F.-né. 1970.) A tanuló csak arról tud írni, amivel kapcsolatban elégséges ismerete van [9] – állapítja meg Koncz Endre. A témaválasztás kapcsán ugyancsak ő írja, hogy a gyerek elsősorban arról szeret írni, amit maga is látott, hallott, megfigyelt, érzett vagy elképzelt. [10] Nagy J. József is kifejti az általa említett szempontot. Szerinte az alsó tagozatban föltétlenül szükséges, hogy a fogalmazás témájából érzelmi-gondolati tartalom adódjon. Ez leköti, megmozgatja, kifejezésre ösztönzi a tanulókat, s oldja a gyakorlás mechanikusabb elemeinek közömbösítő hatását. [11] A már idézett anyanyelvi tantárgy-pedagógiai jegyzetben is megtalálhatjuk a témaválasztás főbb szempontjait. Ezek a következők: időszerűség (pl.: az iskolai élet eseményei, kiemelkedő alkalmak, ünnepek stb.), életszerűség (pl.: nem fiktív, hanem konkrét személynek, konkrét céllal írt levél, tárgy leírása határozott céllal), életkori megfelelés, térben, időben korlátozott témamegjelölés, a gyermek érdeklődési

körébe vágó esemény, tárgy, vidám, humoros hangvétel, játékoság stb.), élményszerűség (a témával kapcsolatban átélt, illetve könnyen elképzelhető vagy olvasmányaikból szerzett személyes élmények), a gondolati és az érzelmi tartalom egyensúlya.

Az alsó tagozati magyar nyelv és irodalom tantárgy nevelési és oktatási tervéhez készült Tantervi útmutató a témaválasztással kapcsolatban az alábbiakat javasolja: „A téma minden esetben legyen érdekes, a gyermeket érdeklő, fantáziájukat felkeltő! Különösen alkalmasak azok az események, amelyeket a tanulók átéltek egyénileg vagy közösségben. Sok mondanivaló fogalmazódik meg egy-egy közös kirándulás vagy séta alkalmával, de a színház- és mozilátogatás is olyan élményekkel gazdagíthatja a gyermekeket, amiről azután szívesen beszélnek, különösen akkor, ha egy-egy szereplő „jelmezét ölthetik magukra”. [12]

Tapasztalataink alapján állítjuk, hogy a tanulók valóban szeretik az olyan fogalmazási témákat, amelyek szerepvállalásra készítik őket, amelyek kapcsán valamelyik szereplő nevében beszélhetnek, írhatnak. Ezeknek a témáknak a jelentőségét a fentiekén kívül elsősorban abban látjuk, hogy *magatartási modelleket* nyújtanak a tanulóknak, ezáltal *azonosulási lehetőséget* teremtenek számukra. Segítik kibontakoztatni bennük a szociális értékek rendszerét (a viselkedések értékelését). A szociális értékek rendszerének kialakulása *szociális tanulás* útján megy végbe. Ez a tanulás bonyolultabb, sokrétűbb művelet, mint az, amelyet általában tanuláson értünk. A szociális tanulásnak a lényege a következő: Az ember születésétől kezdve haláláig nap mint nap találkozik szociális *környezete* (pl.: szüleinek, testvéreinek stb. konkrét viselkedése) *viselkedésmintáival*, a *kultúrában szereplő* (irodalomban, történelemben, felfedezők élettörténetében, politikában stb.) *személyek* magatartásmintáival, valamint a *társadalom* által megfogalmazott absztrakt értékekkel, értékrendszerekkel (pl.: becsületesség, fegyelmezettség, hazafiság stb.). Az említett mintákat az egyén emlékezetébe vési, így ezek a minták tudatában képzetekké válnak. Serdülőkorban, amikor a fogalmi gondolkodás az egyén általános jellemzőjévé válik, a meglévő sok-sok képzet (empirikus és fogalmi szintű tapasztalat) összegezésékként kialakul a személyiség sajátos egyéni értékrendszere. [13] Az egyén természetesen a mindenkori szociális környezete fejlettségi szintjétől függően válogathat az említett magatartási minták közül, és nyilván maga dönti el, hogy melyikkel azonosítja magát, illetve melyiket építi be személyiségébe. Az azonosulás (identifikáció) komplex szociális tanulási forma, amelyeknek során az egyén a környezetében elsajátítja a viselkedérepertoár és értékrendszer elemeit. Általában valamely interperszonális kapcsolat során jön létre. Az interperszonális kapcsolat (pl.: anya-gyermekkapcsolat) egyik tagja utánzás és empátia (a domináns partner kifejező mozgásainak kopírozása és emocionális állapotának átvétele) alapján partnere, (vagy modellje) magatartásformáival és emocionális attitűdjeivel azonos magatartásformákat és attitűdöket vesz át, tanul meg, amelyek aztán viselkedérepertoárját és értékrendszerét meghatározó módon jellemzik. [14] Azonosulás azonban létrejöhet olvasottak, látottak, hallottak alapján is, ahol nincs közvetlen interperszonális kapcsolat. Gondoljunk pl.: egy jó filmre, színházi előadásra, könyvre stb. Azonosulásról beszélhetünk akkor is, amikor a tanuló valamilyen szereplő személyében fogalmaz, szöveget alkot. A beleképzelést, beleélést igénylő témák általában olvasottakon, látottakon alapulnak. Előfordulhatnak azonban olyan szerepvállalással megírt témák is, amelyek elsősorban az alkotó képzetet foglalkoztatják erősen és az egyén meglévő tapasztalataira építenek. A tanulók személyisége a beleképzelést, beleélést igénylő témák kapcsán is alakul. Nemcsak az értelmi, érzelmi, akarati folyamatokat mozgásba hozó szövegalkotó tevékenység által, hanem azoknak a mintáknak az alapján is, amelyeket a tanulók a szerepvállalással átvettek. Persze az identifikáció jellegében, mélységében nagyok az egyéni különbségek.

... a viszonyokat bonyolítja, hogy a szubjektív átélés nem tudja megkülönböztetni a nagyon mély, intenzív azonosulásokat, amelyek a személyiségben sok emóciót kavarnak fel, az azonosulás legegyszerűbb eseteitől, amikor az csupán jelképesen, sajátos érdekvállalásként következik be.” [15] Ilyenkor a fantáziában megmaradó emlékmagyarság felszínesebb, kevesebb érzelmi tartalmú.

Ezek után jogosan vetődik fel az alábbi kérdés: Élünk-e elégszer az alsó tagozatban is a beleképzelést kívánó témákkal? Hiszen a felső tagozatban az említett témák régóta szinte mindennaposak. Nem így volt ez jó pár esztendeig az alsó tagozati fogalmazástanítás gyakorlatában. A 60-as, 70-es évek fogalmazástanításából szinte teljesen „kivesztek” a beleképzelést kívánó témák. Az okok közül most csak a 63-as tanterv fogalmazástanításához készült kézikönyveire hivatkozunk. Sajnálatos módon egyetlen egy említett téma sem szerepel ezekben a dokumentumokban. E tény szerencsére már a múlté. Hála az új tanterv 3., 4. osztályos magyar nyelv és irodalom tantárgyához készített irányító tanmenet összeállítóinak, Hernádi Sándornénak és dr. Nagy J. Józsefnek (A Tanító 1979. 8., 1980. 6–7.).

Hadd emeljünk ki a fentebbi irányító tanmenetjavaslatból néhány szerepvállalásra készítő témajavaslatot.

### 3. osztály:

Üldöztük a csodaszarvast; a Misi Mókus kalandjai című könyv alapján szövegalkotás Séta a parkban címmel a hölgy nevében; egy Mátyás monda megírása szerepvállalással (Mátyás nevében vagy valamelyik szereplő nevében) történelmi olvasmányok alapján elbeszélés készítése egyes szám első személyben Visszavertük Eger alól a törököt, Dobó apródja voltam, Megakadályoztam az árulást, stb.).

### 4. osztály:

Beszámoló történelmi eseményekről szemtanúként írásban; Milyenek ismertem meg Zrínyi Ilonát? Mint haditudósító számolnak be róla; történelmi tárgyú elbeszélés írása beleképzelés alapján (Zrínyi Ilona apródja voltam, Segítettem a kurucokat, Menekülés a labancok táborából, stb.).

Annak ellenére, hogy a tanulók szívesen és eredményesen írnak olyan elbeszéléseket, amikor azonosulhatnak a számukra rokonszenves szereplővel, mégis fennállhat az effajta feladatok során a hibázás lehetősége. Előfordulhat, hogy a tanuló „kiesik szerepéből”, azaz az első személyben történő elbeszélésről átvált harmadik személyre. Ezért a fogalmazás vázlatát úgy célszerű megszövegezni, hogy állandóan figyelmeztesse a tanulót a személycserére. A másik hibalehetőség az ábrázolás valóságosságát és a tartalmatlan képzelgés. Ezeket a hibákat inkább a történelmi olvasmányokon alapuló témák megfogalmazása kapcsán tapasztaltuk. Ennek okát elsősorban abban látjuk, hogy a tanulók nem rendelkeznek az adott történelmi korszakkal kapcsolatos átfogó ismeretekkel, olvasmányélményekkel. A Segítettem a kurucokat címmel készült fogalmazásokban a következő valóságos dolgokkal találkoztunk. Pl.: A nagy tömegben árulót vettem észre. Láttam, hogy egy *neutronbombát* tesz a székem alá. A bomba időzítő volt. Vagy: A jutalmam ezer *pengő* volt. Nagyon örültem a sok pénznek. Úgy gondoljuk azonban, hogy az effajta hibák „megbocsáthatók” az alsós tanulóknak. Persze a fogalmazások értékelésekor, javításakor ezekről mindenképpen szólnunk kell.

Az alábbi fogalmazások a sikerültebb munkák közül valók. Íme:

Segítettem a kurucoknak

Meghívtak Thököly Imre és Zrínyi Ilona esküvőjére.

Az esküvő Munkács várában volt. A lakodalomban minden asztal tele volt finom falatokkal. Én is ettem belőlük, és nagyon ízlett a pompás ebéd. Egyszer csak megpillantottam egy árulót. Feltűnés nélkül szóltam az öröknek, hogy figyeljenek. Odamentem hozzá, és meghívtam egy pohár

sörre. Azután elmentem tőle, de tovább figyeltem. Hanem, mikor nem figyelt oda, altatót tettem a sörébe. Elaludt és az örökkel Thököly Imréhez vittük.

Másnap nagy jutalmat kaptam, mert elkaptam az árulót.

Segítettem a kurucoknak

1682-t ír a naptár, amikor Zrínyi Ilona megesküszik Thököly Imrével.

A lakodalomban én is ott voltam mint tiszt. A templomba én nem mentem be, mert nagyon sok volt ott a főúr. A fényes screg áttódult a palotába, és nekiálltak az evéshez. Észrevettem egy idegen alakot, aki mérget próbált beletenni Zrínyi Ilona levesébe. Én odamentem, és kiütöttem a kezéből, és kardozni kezdtem vele. Odajöttek az örök, és elfogták az árulót.

Zrínyi Ilona és Thököly Imre tíz aranyat adott jutalmul.

*Szeibert Zsolt 4. o. tan.*

Segítettem a kurucoknak

Zrínyi Ilona és Thököly Imre esküvőjén én is ott voltam.

Sokat ettünk, ittunk, mulattunk. Először ők ketten táncoltak, utána mindenki. Tánc után gyanús alakot vettem észre. Közel mentem hozzá, és bort adtam neki. A borban altató volt. Szóltam az őrségnek, jöjjenek be. Bejöttek, kézre kerítették a labancot. Kardnyélre hányták, mert árulónak az a „jutalma”.

Egy zsák aranyat kaptam.

*Zobák István 4. o. tan.*

Az irányító tanmenetben levő témajavaslatokon kívül a tanító maga is „kitalálhat” beleképzelésen alapuló témákat. Ehhez szeretnénk ötletet adni az alábbi két példa bemutatásával.

Ismeretes, hogy a tanulók utánozzák tanítójuk beszédét, nem egy esetben pontosan átveszik beszédszokásait, gyakran használt kifejezéseit. Éppen ezt az utánzási hajlamot használtuk ki akkor, amikor a tanító által elmondott mesét (A sánta kiscsirke története. Olvasókönyv 3. osztály, 1980.) írtuk le a harmadikosokkal. Mivel a tömörítés művelete nehéz a tanulók számára, ezért az említett mesét az eredetitől eltérően rövidebb formában hallották. A hallottak pusztá reprodukálása helyett megadtuk számukra az eltérés lehetőségét: a sánta kiscsirke gazdasszonyaként fogalmazzák meg a történetet. A mese címe így alakult: „A sánta kiscsirke története (Elmondja egy gazdasszony)”. A fogalmazás előkészítéseként az idő múlását érzékeltető szavakat, szókapcsolatokat gyűjtettünk a tanulókkal. Pl.: telt-múlt az idő, nemsokára, kis idő múlva, egyszerű csak, aztán stb.

Az elmondottak illusztrálásaként két fogalmazást mutatunk be:

A sánta kiscsirke története

(Elmondja egy gazdasszony)

Sümegeken laktam egy szép tornácos házban. Nagy baromfiudvarunk volt.

Egyszer találtam a fűgefá alatt egy sánta, kicsi, vékony kiscsibét. Megsajnáltam, és bevitettem a konyhába. Egy nagy dobozba tettem, aminek hiányzott az egyik oldala. Az első nap még a fejét sem dugta ki. Másnap már a konyha közepéig kimerészkedett, de minden zajra sietett vissza a helyére. Harmadnapjára a tornácon találtam. Telt-múlt az idő, és a sánta kiscsibéből szép tyúk lett. Egyik nap, amikor éhes lett, felrepült a székre, onnét az asztalra, és bele-belecsipegetett az ételbe. Észrevettem, és kivettem a szűrét. Az udvaron etetés közben nem találtam. Nagyon mérges lettem. De három hét múlva mit látok! Tizenöt kis drótlábú vattagombolyag jön az elveszettek hitt tyúk mögött. Már nem is voltam mérges. Tyúkanyó elvezette kicsinyeit ahhoz a dobozhoz, ahol én neveltem őt.

Boldogán éltek a kiscsibék.

*Vajda Eszter 3. o. tan.*

(Elmondja egy gazdasszony)

Egy napon a fügefafa alatt találtam a sárga kiscsirkémet. Mondtam neki:

– Gyere, beviszlek a konyhába! A kis tollas elfogadta az ajánlatot. Bevittem a konyhába, és odatettem a tűzhely mellé. Első nap még nem merészkedett ki a dobozból. Ahogy teltek a napok, egyre inkább előjött a kiscsirke. Cseperedett, cseperedett, olyannyira, hogy egyik nap már az asztal közepén vettem észre, ahogy a levesemet kóstolgatta. De már nem is sántikáló kiscsirke volt, hanem barna tollruhát öltött tyúk.

Kiraktam a szűrét az udvarra. Amikor mentem etetni a tyúkokat, a konyhában felcseperedett tyúk nem volt ott.

Három hét múlva 15 kiscsirkével döcögött a fügebokor felől. Kis cingér lábuk hozta elém őket.

Megdicsértem tyúkanyót. Ahol őt neveltem, odavitte kiscsirkéit.

*Neubold Zoltán 3. o. tan.*

A negyedikessel írtunk „Félig sült hajótörött voltam” címmel elbeszélést. A téma ötletét Fekete István: Túskevár című regényének egyik részlete sugallta. A részletből csak azokat a mozzanatokot írtuk föliára, amelyeket a téma elképzelése és megírása szempontjából fontosnak tartottunk.

*Íme az általunk összeállított szöveg:*

Gyula egyedül maradt, s az izgalmak lassan elültek benne. A ponty olyan zenebonát művelt a vízben, hogy világgá mentek a többiek, és az úszó reménytelen mozdulatlanságban lebegett.

Ekkor már nagyon meleg volt. A nap mintha az égből és a vízből egyszerre süttött volna, és Tutajos levetette az ingét is. Lányfehér bőre csak úgy világított a parton.

Mire Matula visszajött, már őt keszeggel volt több a haltartó hálóban.

– De most már vegye fel az ingét, mert úgy felég, hogy az eget is bőgőnek nézi. Ha ugyan el nem késett.

Gyula kicsit meggörbítette a hátát az izzadt ing alatt.

– Azt hiszem, kicsit leégtem . . .

– Kicsit? – bölintott Matula. – Estére jó lesz bekenni. Nancsinak van valami jóféle olaja. Vigyázni kellett volna. Okos ember más kárán tanul. De maga még nem ember, csak gyerekek.

Ebéd után Tutajos elálmosodott.

– Hát düljön le, ott hátul van széna. Nincs olyan paplanos ágy, ami puhább lenne.

Gyula nézte még egy darabig a szivarfüst lenge játékát, aztán elnyomta az álom, bár ez az álom nem volt kellemes. Azt álmodta, hogy hátát időnként tüzes vassal sütögtetik, majd jóval később forró ólmot csöppentenek a füle cimpájára.

Délután volt, mikor Tutajosunk nekivágott a gyalogútnak.

– Elég korán megjöttél, Gyuluskám – simogatta meg Nancsi néni –, hát szép volt? Fogtatok halat?

– Szép volt, és halat is fogtunk – tette le Gyula a hátizsákot –, hanem izé . . . azt mondta Matula bácsi, hogy itt van olyan olaj.

– Miféle olaj?

– Ami égésre jó . . .

Az öregasszony összehúzta a szemét.

– Vesd le az ingedet! Atyaisten! – csapta össze a kezét.

– Hogy a nyavalya rázza ki a nadrágjából ezt a vén tekergőt, hát nem tudott szólni?

– Nem volt ott, Nancsi néni, én meg levetettem az inget . . .

– Hát több eszed lehetett volna neked is; hozom, hozom, valódi liliomolaj.

– Szszszsz – ugrott meg Tutajos –, ne nyomja, Nancsi néni!

– Alig értem hozzád. Akkor ugráltál volna, amikor levetetted az inget. Megállj, Matula, vén tökéletlen, rád adom a tisztát . . .

– Mondom, hogy Matula bácsi nem volt ott. Jó lesz már, Nancsi néni!

– Bíz csak rám, ez csodaszor. Egy óra múlva már alig érzed.

Sajnos, ez a jóslat nem vált be. Egy óra múlva Tutajosunk félig sült hajótöröttnek érezte magát.

A fogalmazás előkészítéseként az alábbi feladatokat végeztük el:

A szépirodalmi szöveg egy-egy kifejezését elmondattuk köznyelvi megfogalmazásban is.



Pl.: „A nap mintha az égből és a vízből egyszerre süttöt volna.” (Melegen süttöt a nap, forrón tüztöt a nap, csak úgy tüzelt és égetett a nap.)

„... úgy felég, hogy az eget is bögőnek nézi.” (Tutajos annyira felég, hogy bódult, bágyadt állapot lesz úrrá rajta, rosszul is lehet.)

„Megállj, Matula, vén tökéletlen, rád adom a tisztát...”

(Mielőtt a köznyelvi megfogalmazást kértük volna a tanulóktól, elolvastattuk O. Nagy Gábor könyvéből a „Ráadta a tisztát” szólás megfelelőjét: ellátta a baját.)

– Megfigyelttük az indulatos, ugyanakkor nem bántó, olykor humoros hangvételt.

– Kikerestettük azokat a mondatokat, a szövegből, amelyekből kiderült, hogy mit érzett, mit álmódott Tutajos, miután leégett.

– Közösén elkészítettük a fogalmazás vázlatát:

I. Hova mentünk egyik nap Matulával?

II. 1. Miért égett fel a hátam?

2. Hogyan segített rajtam Nancsi néni?

III. Mit éreztem?

Hadd mutassunk be egy fogalmazást!

Sült hal helyett „sült gyerek”

A Kis-Balatonnál nyaraltam a nyári szünetben. Egy szép napon kimentem a nádasba, hogy megtanuljak pecázni.

– Finom sült halat eszem majd vacsorára! – gondoltam. Az úszó mozdulatlan volt. A nap izzóan perzselte a nádat is, engem is, ezért levettem az inget, gondolván, hogy leburnulok. Félóra múlva olyan veres lettem, mint a galagonya. Fájdalomtól meggyötörve értem haza.

– Hamar megjöttél, öcsikém! – szolt Nancsi néni.

– Hm ... izé, van egy kis leégésre való ... olaj? – hebegtem.

– Leégtél, te vízparti csavargó? Nem lesz ebből sült hal evés! No, hozom a lilimolajat – mondta Nancsi néni. Be is kent az olajával.

Lefeküdtem, s azt álmódtam, hogy paraszat szórnak a hátamra. Később azt, hogy izzó tűk ugrálnak a hátamon. Kellemetlen volt a reggel és a rákövetkező napok is.

Így lett hát sült hal helyett belőlem „sült gyerek”

*Tolnay Imre 4. o. tan.*

Hasoló feladatokat az olvasásra, a szövegelemzésre fordított órákon is kaptak a tanulók. Ezeket általában az Olvasási feladatlapok gyakorlatai közül választottuk ki. Megoldatásukkal az élőbeszéd fejlesztését tűztük ki célul.

Lássunk néhány feladatot először a 3. osztályos Olvasási feladatlapokból! Pl.:

– Ha te lettél volna Mátyás király, hogyan tettél volna igazságot? Mondd el! (32/5.)

– Képzeld el, hogy te is részt vettél az egriek oldalán a csatában! Mondd el a harc történetét! (43/5.)

– A vázlat s a könyv szavainak segítségével mondd el úgy a történetet, mintha te is Három Matyi osztálytársa lettél volna! (47/5.)

Most a 4. osztályos Olvasási feladatlapokból mutatunk be két feladatot:

– Képzeld el és írd le azt az eseményt, hogy új gyerek jön az osztályba Gergő személyében! (9/11. b.)

– Legyél te a haditudósító! Számolj be arról, hogyan viselkedett Zrinyi Ilona a vár ostroma alatt! (38/5.)

A szociális tanulás születésünktől életünk végéig tart. Nem zárult le a felnőtté válással, hiszen az egyént körülvevő környezet szüntelenül változik. Ezért a személyi-

ségnek állandóan fejlesztenie kell önmagát, hogy az őt körülvevő, folytonosan változó környezet problémafelvetéseire megfelelő választ adhasson. Véleményünk szerint a fejlődéshez a fogalmazások témáinak egy része is hozzásegíti a tanulókat.

#### IRODALOM

- [1] Kerékgyártó Imre-Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása. Tankönyvkiadó Vállalat, Bp., 1954. 29. 1.
- [2] Lengyel Dénes: A fogalmazás tanítása a középiskolában. Tankönyvkiadó, Bp., 1965. 9. 1.
- [3] Fajcsék Magda: A kifejezőképesség fejlesztésének módszereiről. (A kifejezőképesség fejlesztésének gyakorlat- és feladatrendszere az ált. isk. 5-8. osztály számára) OPI 1968. 23-24. 1.
- [4] Bihari János-Hegedűs Ferencné: Az anyanyelvi tárgyak tanításának módszertana tanítóképző intézetek számára. Tankönyvkiadó Bp., 1970. 113. 1.
- [5] Anyanyelvi tantárgypedagógia. Szerk.: Nagy J. József. Kézirat. Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 211. 1.
- [6] Nagy J. József: A nyelvhasználat fejlesztése és az érzelmi nevelés = A Tanító 1977. 8. 23. 1.
- [8] Vörös József: Az irodalom tanítása az ált. iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1978. 256. 1.
- [9] Koncz Endre: Fogalmazástanítás az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1975. 16. 1. (A tanítás problémái)
- [10] U. O. 13. 1.
- [11] Nagy J. József: A fogalmazás élményszerűsítése és a téma (1) = A Tanító 1972. 5. 15. 1.
- [12] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Magyar nyelv és irodalom 1-4. osztály. Tankönyvkiadó, Bp., 1978. 171. 1.
- [13] Veczko József: A személyiség értelmezésének alapkérdései (Az egyén szocializációja és a művelődés összefüggése). Kézirat.
- [14] Kulcsár Zsuzsanna: Személyiség-pszichológia. Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Bp., 1976. 21. 1. (Bölcsészettudományi Karok)
- [15] Buda Béla: Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat, 1978. 304. 1.  
Fogalmazás kézikönyv az ált. iskolák 3. osztályának tanítói számára. Szerk.: Kis Jenőné. Tankönyvkiadó, Bp., 1971. (Tanítói kézikönyvek)  
Fogalmazás kézikönyv az ált. iskolák 4. osztályának tanítói számára. Szerk.: Dr. Arató Endréné. Tankönyvkiadó, Bp., 1971. (Tanítói kézikönyvek)

TÓTH GYÖRGY JÓZSEF  
Nyíregyháza

## Nyílt levél a technika tanításával kapcsolatban

- A TECHNIKA ÓRÁK SAJÁTOS SZERVEZÉSI FELADATAI -

Kedves Barátom!

Bizonyára emlékszel még, hogy a közelmúltban néhány órát meglátogattam. Ezeken az órákon az újonnan bevezetett Technika c. tantárgy tantervi feladatait dolgoztad fel a tanulókkal. Miután elvem, hogy óralátogatások után a tapasztalatokat azonnal el kell mondania a látogatónak, ezért minden alkalommal időt szakítottunk a látottak megbeszélésére. (Magam sem venném szívesen, ha óráimról véleménynyilvánítás nélkül távozna bárki is.) Úgy érzem, hogy ezek a megbeszélések hasznosnak bizonyultak mindkettőnk számára még akkor is, ha néhány kérdésben nem sikerült közös nevezőre jutnunk. Azt azonban ismételten meg kell mondanom, hogy a látottak megnyerték tetszésemet, gazdag tapasztalatokat nyújtottak számomra. Az élmények olyan további gondolatokat is ébresztettek bennem, amelyeket a következőkben tudomásodra szeretnék hozni. Remélem, hozzájárulsz ahhoz, hogy ezeket a nyilvánosság előtt mondjam el, hiszen tudom, hogy Te is azok közé tartozol, akik szívesen

átadják tapasztalataikat másoknak. Megvallom őszintén, arra is számított, hogy többen is bekapcsolódnak majd az eszmecserébe, megteremtve ezzel annak lehetőségét, hogy elegendő számú tapasztalat gyűljön össze a technika tantárgy-pedagógiájának kidolgozásához.

Egy levél terjedelme nem teszi lehetővé, hogy abban minden részletkérdésre kitérjek. Ezért most csupán arra próbálok választ keresni, mi volt a titka óráid sikerének: hogyan érted el, hogy a rendelkezésre álló viszonylag rövid időt olyan gazdaságosan tudat kibaszni, és mivel magyarázható az, hogy bár a gyerekek a munkateremben szabadon mozogtak és beszélgethettek is egymással, az óráid fegyelme mégis mindig kifogástalan volt.

Úgy gondolom, hogy sikereid titkát nem csupán az órákra történő alapos, precíz felkészüléssel magyarázza, hanem az is, hogy szerencsésen alkalmaztad a gyakorlati foglalkozás órákon gyűjtött gazdag szervezési tapasztalataidat. Megítélésem szerint ugyanis (a tárgyi tudás és az alapos pedagógiai felkészültség mellett) a technika órák sajátos szervezést igényelnek. Számomra elképzelhetetlen ugyanis, hogy a matematika, fizika stb. órákon egy-egy tanuló felálljon, elhagyja a helyét, odamenjen a nevelőhöz megkérdezni munkájáról a véleményét (dicséretet, buzdítást várva tőle, vagy talán segítséget is), azt pedig még kevésbé, hogy egymással beszélgetve, vitatkozva, vagy egymásnak segítve oldják meg a feladatot vagy problémát a gyerekek. A technika órákon mindez nemcsak lehetséges, de szükséges is. Következik ez a tantárgy koncepciójából: „– a technikai nevelésben szerephez kell juttatni a kollektív tevékenységet (csoportos problémamegoldás, szervezés és szervezésméleti elemek) és a sikerek és sikertelenségek közös elviselését”. (Csákány Antal–Kiss István: Technikai műveltség – technikai nevelés. Magyar Tudomány, 1975. 3. szám) Vagy: „... a gyerekeket aktivitásra, együttműködésre, alkalmazkodóképességre, kíváncsiságra és vállalkozó kedvre neveljük. ... a kollektív munkára való nevelés, a kooperációra való hajlam kialakítása kellő súlyt kapjon.” (Csákány Antal–Kiss István–Révész András: Technikai műveltség – technikai nevelés, összefoglaló tézisek. A Technikai nevelésről, szöveggyűjtemény 1. KFKI 1977–789.)

Természetes tehát, hogy a tanterv célkitűzéseinek megvalósítása olyan óraszervezést követel, amely szabadabb mozgást biztosít a tanulók számára, de nem engedi meg a fegyelmezetlenséget, és eleve kiküszöböli a fejtelenséget. Sikereid titka – megítélésem szerint – többek között ebben rejlik.

Már az első órán is érezhető volt, hogy megfelelő szokásrendszert alakítottál ki tanulóidnál. (Megtéhetted, hiszen nem ebben a tanévben tanítottad őket először.) A tanulók becsöngetéskor már készen álltak arra, hogy most technika óra következik. Fegyelmezetten sorakoztak fel a munkaterem előtt, és csak akkor vonultak be, amikor erre engedélyt kaptak. Minden tanuló ezután az asztalon levő széket csendben leemelte (közben nem lehetett zörgést, zajt hallani), és letette azt az asztal elé.

Csak utólag mondtad el: nem kevés energiát kellett arra fordítanod, hogy a székeket csendben helyezzék el a tanulók. Az elmúlt év első óráin többször meg kellett ismételtetned ezt a feladatot, de még később is sor került arra, hogy gyakoroltasd velük egyszer-kétszer. Végül megszokták, rájöttek arra, hogy következetes vagy és nem fogadod el, ha ezt zajosan csinálják. A legérdekesebb ebben a kérdésben az volt számomra, amit szó szerint így fejeztél ki: „A gyerekek a székek lerakásának gyakorlását még élvezték is, versenyeztek egymással: melyik brigád tudja elvégezni zaj nélkül a feladatot.” Tudom, hogy ezt csak megfelelő motivációval tudtad elérni (játékos formák alkalmazásával).

Következetes és határozott pedagógus egyéniséged megnyilvánulását tapasztalom a jelentések fogadásánál is. Magad is egyenesen álltál a hetes és a brigádvezetők je-

lentése alatt. Ezt megelőzően végighordoztad tekintetedet a csoport tagjain, és nem fogadtad addig a jelentéseket, amíg nem tapasztaltad, hogy *minden tanuló egyenesen áll és rád figyel.* Kellően reagáltál a jelentések tartalmára is: volt tanuló, akit csak figyelmeztetned kellett, hogy máskor ne feledje otthon a munkafüzetét, a ceruzáját stb., másoknál már fel is jegyezted magadnak a mulasztást. Biztos vagyok benne, hogy ilyen előzmények után nagyon ritkán kerül sor az ellenőrző füzetbe történő beírásokra.

A jelentések és az azokat követő intézkedések után – utasításodra – a tanulók éppen olyan csendben ültek le, mint amilyen csendben a székeket letették, majd *munkatankönyvüket és az egyéb felszerelést meghatározott rend szerint helyezték el a munkaasztalokon.* Nyilvánvaló volt ezek után számomra, hogy ha ilyen aprónak tűnő kérdésekben is szigorú rendet tartasz, akkor a tanulók már különbséget tudnak tenni: mikor szabad a mozgás és a beszélgetés az órán, és mikor nem.

Mindannyiunk számára ismeretes, hogy a tevékenység sorrendje (a cselekvések és a műveletek egymásutánja) meghatározott idő elteltével felépül, és viszonylag szilárd struktúrát képez a személyiségben. Újabb, más jellegű tevékenységre való áttérés éppen ezért nehézséget okoz, és pszichikus energiát igényel az egyéntől. Felnötteknél is tapasztalható, hogy a folyamatos munkavégzésből nehéz kikapcsolódni, a munkát abbahagyni, de még nehezebb ismét visszazökkenni abba. A felnőttek azonban képesek ezt az áttérést – akaratú energiájuk mozgósításával – tudatosan, önállóan végrehajtani. Gyermekeknél – különösen pl.: ha a játéknál kevésbé motivált tevékenységről van szó – az áttérés külső energiát igényel. Ezért kell nagy jelentőséget tulajdonítanunk az *óra előtti és az óra közbeni ún. „külső szervezéseknek”* és a tantárgy sajátosságainak megfelelő *szokásrendszerek kialakításának,* amelyek *elősegítik és nagy mértékben megkönnyítik a gyermekek tevékenységének átstrukturálását.* (Ugyanakkor biztosítják az óra fegyelmét.)

Szerencsésen alkalmaztad tehát nemcsak az óra elején, de órád vezetése közben is ezeket a külső szervezéseket. Elősegítette ezt *munkatermed berendezése is.* A *szerszámok* nálad – brigádonkénti csoportosításba – *falra függesztett táblákon* vannak elhelyezve úgy, hogy a szerszámhiány azonnal szembetűnik. Minden szerszám körvonala fel van festve a tárolón, de a szerszámokon levő színes jelölések azt is mutatják, hogy melyik brigád mely tanulója használhatja az adott szerszámot. Ezzel nemcsak *megkönnyíted a szerszámosztást* (a felelős a munka megkezdése előtt egy tálcán viszi a munkaasztalhoz a szükséges szerszámokat), *de felelősségtudatot is kialakítasz tanulóidnál.* Meg kell mondanom, imponáló volt az a rend és fegyelem, amit a szerszámok kiosztásánál és összeszedésénél tapasztaltam (máshol ezt a tanár végezte el, természetesen a rendelkezésre álló idő rovására).

Ugyanezt láttam az anyagok kiosztásánál is. Az erre a célra rendszeresített polcra a felelősök válogatás nélkül vitték el társaiknak a szükséges anyagokat. Tudták, hogy mit hol keressenek, és tisztában voltak azzal, hogy válogatásnak nincs helye. Gondolom, ahhoz, hogy a gyerekek ezt megszokták, szintén sok energiát kellett befektetned. Most viszont már nincs vele probléma, a kialakult rend időmegtakarítást jelent számodra és a tanulók számára. Az így felszabaduló időt tartalmi kérdésekre: a tananyag feldolgozására tudod fordítani.

Kialakult szokásrendszert tapasztaltam óráidnak azon mozzanatainál is, amikor az óra menete megkívánta, hogy *egyik tevékenységformáról áttérjenek a tanulók másfajta tevékenységformára.* Feltűnt például, hogy munka közben (típushibák észlelésekor vagy az egyéb szükséges magyarázatoknál), ha a tanulóknak abba kellett hagyni azt a munkát, amelyet elmélyülten végeztek, akkor sem volt szükség fegyelmező intézkedésekre. Elegendő volt csupán megszólalnod: a tanulók azonnal minden szerszámot és

eszközt letettek az asztalra, és csak a szavaidat figyelték). Meg kell mondanom, nagyon sok olyan órát láttam már – különösen kezdő tanároknál –, ahol a gyerekek tanári magyarázat közben tovább végezték a munkát, vagy a kezükben levő szerzőszámmal, anyaggal, esetleg a félkész munkadarabbal foglalatoskodtak. Nem tudom elképzelni, hogy a figyelemmegosztás 10–14 éves tanulóknál olyan szintű lehet, hogy a gyermek gyakorlati tevékenység közben is képesek legyenek a tanári magyarázat tudatos felfogására. Tudom, hosszú út vezetett idáig, és bizonyára fegyelmező intézkedéseket is kellett foganatosítani, amíg a gyerekek eljutottak erre a szintre. Most már azt sem kell mondanod magyarázat előtt: „tegyetek le mindent a kezetekből”.

Előfordult persze az is, amikor munkavégzés közben technikatörténeti eseményekről vagy nagyüzemi vonatkozásokról beszéltél, miközben a tanulók tovább folytathatták munkájukat. Úgy érzem, helyesen ítélted meg ezeket az eseteket: tudtad, hogy a munka jellege, természete mikor teszi lehetővé a tanulók figyelmének megosztását.

*Egymást követő technika órák esetében a tanulóknak kicsengetéskor abba kell hagyni a munkát,* és el kell hagyniok a munkatermet. (Szükség van erre két okból: ki kell szellőztetni a munkatermet, és biztosítani kell a tanulóknak a szabad mozgás lehetőségét.) A kicsengetés rendszerint a foglalkozás második fő részét: a munkavégzést szakítja meg. A tárgyat oktató tanárok jól tudják, milyen nehéz ilyenkor a munkát abbahagyni. Minden tanuló szívesen dolgozna tovább, szeretné mielőbb látni munkája eredményét. Számos esetben tapasztaltam már, hogy a tanár ilyenkor többször is kéri a gyerekeket: szakítsák meg a munkafolyamatot, és menjenek ki a folyosóra. (Szinte minden tanulót külön-külön fel kell szólítani erre.) Nálad mást tapasztaltam: amikor megszólalt a csengő, a tanulók felszólítás nélkül is abbahagyták a munkát, *rendet raktak a munkaasztalon* (mint említettem: a munkaasztal rendje meghatározott), *és fegyelmezetten felállva várták utasításaidat:* sorakozó – kivonulás a munkateremből. Úgy gondolom, ez is szoktatás kérdése, és ezzel is sok idő és energia takarítható meg.

*Becsengetés után ismét rendtartó intézkedéseket foganatosítottál:* megbeszélte a tanulókkal a munkafolyamat következő lépéseit, felhívta a figyelmet a balesetmegelőzési szabályokra, a hibák kiküszöbölésének módjára stb. Ebbe természetesen bevontad a tanulókat, aktivizáltad őket. Szükség volt erre is, mert a gyerekek ilyenkor még a szünet hangulatának hatása alatt voltak, tevékenységüket ismét át kellett strukturálni.

Meg kell említenem még azokat az óra végén sorra kerülő mozzanatokot is, amelyek nélkül nem tudom elképzelni a befejező megbeszélés sikeres végrehajtását: az elkészült munkadarabok kipróbálása (játék), szerszámok összeszedése, kézmosás stb. Mindezeket tudatosan hajtottad végre a tanulókkal, érezhető volt, hogy ez minden órán így történik, és a tanulók már megszokták.

A felsorolt rendtartó intézkedések olyan külső keretet biztosítottak óráidhoz, amelynek korlátain belül a szabad mozgás (pl.: a hulladékok összegyűjtése) és a beszélgetés (tanulók egymás közötti vitája, egymás segítése, a brigádokon belüli munka megszervezése, tanácsok kérése a tanártól stb.) biztosított volt, és nem tűnt fegyelmezetlenségnek. Biztos vagyok benne, hogy az ott leírt szokások mellett számos más szokás és rendtartó intézkedés is megvalósítható és sikeresen alkalmazható. Mindezeket a tanár egyénisége és az adott konkrét tárgyi feltételek is meghatározhatják. A lényeg azonban ismételten ki kell emelnünk: *a technika órák sikere nem képzelhető el ún. „külső szervezések” és kialakított sajátos szokásrendszer nélkül.* Mindezek tanév elején sok energiát és időráfordítást, *továbbá következetes és szívós* tanári magatartást igényelnek, kialakításuk azonban nagy mértékben megkönnyíti a további munkát.

Az elmondottakkal kapcsolatban ezek után lenne hozzád egy kérdésem. Miután az iskolában többen is tanítjátok a technikát: nem lehetne-e ezeket az eljárásokat az egész iskolában egységessé tenni? Tudomásom szerint munkaközösségek összeforrott jó tanári kollektíva, amelynek Te vagy a vezetője. Tudom, lenne köztetek olyan is, aki hasonló, de a tiedtől egy kissé eltérő szokásrendszert alakított ki, és az eljárások egységesítésében egyéniségének korlátozását látná. Úgy gondolom, mégis, hogy egy munkaközösségi értekezleten foglalkozhatnátok ezzel a kérdéssel. A sok jó elképzelés és gyakorlat között biztosan akadna olyan, amelyet mindenki jónak tartana, és szívesen vállalná következetes végrehajtását. Ezzel pedig mindannyian csak nyerhetnétek, tartalmi kérdésekben pedig továbbra is mindenki érvényesíthetné egyéniségének megfelelő saját elképzeléseit. Gondold csak meg: mennyivel könnyebb lenne, ha tanév elején nem kellene mindent újra kezdeni. Arra azonban minden tanév elején gondot kellene fordítani, hogy az előző évben kialakult rend ismét megszilárduljon. (Más szóval: a tanulókkal éreztetni kellene minden tanév elején, hogy az új tanár is ugyanazokat a követelményeket támasztja és ugyanolyan következetes, mint az, aki az elmúlt tanévben tanította a technikát.)

Ezek után ismételten visszatérek még néhány olyan kérdésre, amelyeket beszélgetéseink során nem sikerült megnyugtatóan tisztázni, véglegesen lezárni. Előrebocsátom, hogy megnyugtató megoldásukat az iskola tárgyi feltételei is megszabják. Nem tartom azonban érdemtelennek, hogy ezekkel is foglalkozunk.

Nem értek egyet például azzal a nézetteddel, hogy a tanulók csak akkor mossanak kezét a munka (és nem az óra) végén, ha csak úgynevezett „piszkos” munkát végeztek. A technika órák egyik legfontosabb testi és esztétikai nevelési feladata ugyanis a tisztaságra nevelés, amely nem csupán az óra folyamán kell hogy megvalósuljon, hanem a munka befejezésekor is. *A munka befejezése utáni kézmosást olyan szokássá és igénnyé kell fejlesztenünk, mint például a fogmosást.* (Ne érezze magát jól a tanuló, ha munka után nem mosott kezét. Vagy: ugyanolyan szokás és igény legyen a kézmosás munka után, mint étkezés előtt.) Tudom, ezt jelenleg igen nehéz megoldanotok, hiszen munkatermenként csak egy-egy fali kút áll erre a célra rendelkezésetekre. Nem hiszem azonban, hogy túlságosan nagy anyagi problémát jelentene az iskolának, ha máshol nem is, de pl.: a folyosóra felszereltetne a gondnokság öt-hat fali mosdókagylót. Igaz, ez azt is jelentené, hogy kézmosás után a folyosó követ fel kellene törölni. Ezt azonban a tanulók felváltva maguk is elvégezhethetik (önkiszolgáló munkára nevelés). A kézmosás rendszeresítése – különösen akkor, ha ez a munka befejezése után, az óravégi befejező megbeszélés előtt történik – jó néhány percet elvesz a rendelkezésre álló időből. Ez az idő részben megtakarítható a már említett rendtartó intézkedésekkel, de úgy gondolom, legalább olyan fontos egy kevés időt ráfordítanunk, mint bármely más tantervi feladat végrehajtására.

Nem értek azzal sem egyet, hogy a tanulók a munkateremben ugyanabban a munkaköpenyben dolgozzanak, mint más órákon. Szükségesnek tartom, hogy *a technika órákon munkakötényt használjanak a gyerekek* még akkor is, ha az csak ruhájuk egy részét védi meg. A munkakötény használata munka közben éppen olyan követelmény, mint a kézmosás, vagy a technológiai fegyelem. Hozzá tartozik ez a szerszámos munkavégzés lényegéhez: szokják meg a tanulók, hogy a fizikai munkavégzéshez ruhát kímélő munkakötény szükséges (nemcsak az iskolában, de otthon is). Egyes iskolákban erre a célra maga az iskola készített munkakötényeket, amelyeket a tanulók közösen használnak. Úgy gondolom, hogy ez a megoldás nem a legszerencsésebb. Azért nem lehet ezzel egyetérteni, mert az iskola képtelen a mosást megoldani, az pedig, hogy egyik gyerek a másik által használt piszkos munkakötényt használja, nem kimondottan higiénikus. Igazi megoldás az lenne, ha a tanulók minden órára maguk

hoznának otthonról olyan munkakötényt, amely egy használt törülközőből is elkészíthető (két sarkát behajtva néhány öltéssel rögzíteni és megfelelő szalagokat felvarrni). Ez a munkakötény alkalmas lenne arra is, hogy kézmosás után a tanulók megtöröljék benne kezüket. (A szappant az iskola is biztosíthatná.) Nyilvánvaló, hogy ezt a kérdést a szülőkkel is meg kellene beszélni az első szülői értekezlet alkalmával. Meggyőződésem, hogy kellő érvelés után maguk is egyetérténekek ezzel, vállalnák annak elkészítését és tisztántartását.

Sokan úgy ítélik meg, hogy a tanulóknak manapság olyan sok felszerelést kell az iskolába vinniük, ami már nem fér a táskájukba, és fizikai megterhelést jelent számukra. Nem hiszem azonban, hogy munkakötény olyan súlyosan tetéznék ezt a problémát. (Annál is inkább, mert nem valószínű, hogy ugyanazon a napon kelljen a tanulóknak tornafelszerelést is és munkakötényt is bevinnie az iskolába.)

Felmerül itt még egy nevelési kérdés is. Van, aki azt jósolja: lehetetlen elérni – különösen a hátrányos helyzetű tanulóknál –, hogy minden gyerek minden órára elhozza magával a szükséges felszerelést. Érdemes lenne ezzel kapcsolatban tájékozódni más tárgyat oktató kollegáknál: mit csinál testnevelés órán az a gyerek, akinek nincs tornacipője, matematikaórán az, akinek nincs körzője és vonalzója, rajzórán pedig, akinek nincs rajzlapja, ecsetje, festékje stb.? De ez a kérdés motiváció kérdése is. A technika órákon a tanulók érdekes játékokat, modelleket stb. készítenek, amellyel otthon is játszhatnak. A technika tantervének szinte minden feladata olyan, amit a gyermek szívesen végez el. Ha ehhez még azt is hozzáteszük, hogy a technika tanárának egyik legfontosabb feladata a tantárgy (és a munka) megszerettetése, akkor könnyű belátnunk, hogy céltudatosan kialakított jó légkör esetén a gyermek szinte várja már, mikor lesz a következő technika óra. Ha mindazokat a külső és belső feltételeket megteremtettük ahhoz, hogy a gyermek valóban élvezze a technika órákat, akkor megítélésem szerint nem szükséges különösebb erőfeszítés a felszerelés biztosításához.

Végezetül még egy kérdésre szeretnék kitérni. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy munka közben a tanulók táskájukat a munkaasztalok alatt tartják az óra alatt. Ez sokszor akadályozza őket a munkában, de esztétikai szempontból is kifogásolható. Olyan iskolákban, ahol a munkaterem előtti folyosón lezárható szekrények vannak, ez a probléma megoldható. Azokban az iskolákban pedig, ahol ilyen feltételek nincsenek, más megoldást kell keresnünk. Elképzelhetőnek tartom például egy polc-rendszer kialakítását, vagy a folyosóra néhány polccal ellátott szekrény beállítását. Így lehetségessé válik, hogy a tanulók csak a szükséges felszerelést vigyék be a munkaterembe. Hogy a munkafüzetek, ceruzák, vonalzők stb. ne keveredjenek a munkaasztalon a szerszámokkal, az pedig egy, a munkaasztal lapja alá pótlólag felszerelt polc segítségével megoldható. (Maguk a gyerekek is elkészíthetik.)

Látod, kedves Barátom, milyen terjedelmes lett levelem, pedig óráid tartalmi részével még nem is foglalkoztunk. Láthatod azonban, hogy milyen sok tapasztalat szerzhető néhány óra meglátogatásából is. A tartalmi kérdésekre – ha ehhez Te is hozzájárulsz – legközelebbi levelemben térek ki. Addig is, remélve, hogy ez a levél mindkettőnk javára szolgált, meleg baráti üdvözlétem küldöm.

DR. KELEMEN ELEMÉRNÉ  
Kaposvár

## Az olvasástanítás előkészítő időszakáról

A kaposvári Zrínyi Ilona Általános Iskolában tanítok. Több éven át foglalkoztam a legkisebekkel, az első osztályosokkal.

Ismerem a különböző olvasástanítási módszereket. A korrekciós osztályban a globális program szerint is tanítottam.

Most annak leírására vállalkozom, hogy láttam hozzá az új tanterv alapján az olvasástanításhoz. Terjedelmi okok miatt csak az előkészítő időszakban alkalmazott eljárásaimat mutatom be; és nem érintek minden nyelvhasználati módot.

Az új tanterv arra törekedett, hogy a globális program előnyeiből is hasznosítsom. Ezek közül itt csak a mindenki számára hamar sikert biztosító, gyorsabb előrehaladás lehetőségét emelem ki. (Részletesebben I. Kuti Gusztávné–Ligeti Róbert: Olvasástanítás a korrekciós osztályokban. = A Tanító, 1974. 4. sz.) Eddigi programjaink ezt a korai olvasásélményt nem adták meg tanulóinknak.

A globális módszer elemeit felhasználva igyekeztem változatossá tenni a tanulók tevékenységét, s ezzel felkelteni az olvasás iránti érdeklődésüket. (Pedig nehéz dolgom volt. A tankönyvünk képei ugyanis szegényesek, nem indítanak beszédre. Itt elsősorban a 10., 12., 18. lapokon található képekre gondolok.)

1. Az első napokat arra fordítottam, hogy játékos formában vezessem el tanulóimat a közös iskolai tevékenységig. Azokat a dalokat énekeltük, azokat a mondókákat mondtuk, azokat a játékokat játszottuk, amelyeket az óvodából hoztak. Ezzel egy időben kezdtük tanulni azokat a verseket is, amelyek a későbbi szóanyaghoz vagy betűtanításhoz kapcsolódnak. (Hogyan tanítsunk az ábécés olvasókönyvből? 45–51. l.)

Ezeknek a „kiinduló verseknek” a megtanulását könnyítettem, kedvelté tettem azzal, hogy ritmikus mozgásokat, mimetikus játékokat terveztem hozzá, vagy táblai rajzzal segítettem a megtanulásukat.

Ilyenek voltak pl.:

- Egér, egér, kisegér... (tapssal, ujjmozgással)
- Azt mondják, hogy a cipő... (lépegetés helyben, járás közben)
- Gazdag Erzsébet: Jancsi bohóc a nevem... (mimetikus játékkal)
- Kormos István: Alma, alma, almafa... (táblai rajz: almafa, alatta alszik egy kislány)
- Tótfalusi István: Váza, váza, viruló... (váza, pöttyös labda, ... képsor) stb.

Ebben látszólag nincs semmi különös. Valójában azonban tudatosan hoztam előre ezeknek a verseknek a tanulását, a későbbi munka megalapozásául. Ugyanakkor naponta játszottunk velük. A versek mondása közben pl.: gyakran változtattam az utánpótlásra szánt kézmozdulataimat, hogy ezzel is fejlesszem a tanulók figyelmét, de egyben kézimozgásokat is. Játék közben légzési, helyesejtési gyakorlatokat is végeztünk. Így fejlesztettem ezeket a gyakorlatokat komplex tevékenységgé.

2. Ezzel egy időben kezdtük az ismerkedést az olvasókönyvvel. Nézegettük, mindenki ott nyitotta ki, ahol akarta, és beszélhetett róla. Eközben kitűnően megfigyeltem tanulóim beszédképességét, kiejtését, közlésvágyát stb.

3. Az első körképnél (Tankönyv 2–3. l.) kezdtük el a szó és a mondatminták kialakítását:



- Mutasd meg, mire gondoltam! – Mondom a nevét. (Labda, autó, kék, fekszik stb. – Ági és Éva könyvet nézeget. Stb.)  
– Most ti mondjátok valamelyik képről valamit, mi pedig megmutatjuk, kitaláljuk!

Ezek a feladathelyzetek a rendszeres megfigyelésekhez elengedhetetlenek.

4. Elkezdjük a szóképes programot is.

Családrajzot készítettünk, mindenkit megneveztünk. Megismerkedtünk tankönyvünk családjával is.

Felkerültek a képek és a hozzájuk tartozó szóképek a táblára. Ezeket az ismert módszer szerint rögzítettük: cserélgettük, elbújtattuk, párját kerestük, táblára vagy írásvetítőre írt szövegben kerestük stb.

5. Ezzel egy időben a tankönyv képes, szóképes mellékletét, melyet ekkor még nem vágattam ki, „olvastuk”!

Ági, Éva, Balázs  
iszik, autó, Gubanc stb.

Itt tanítottam meg, hogy az olvasás sorokban, és balról jobbra történik. Itt állapodtunk meg abban is, hogy melyik kép, mit jelent. (Egyértelmű pl.: a 125. 1. egér, sál, medve, de a 127. lapon a cipő, úrhajó, ül sor képei mást is jelenthetnének; pl.: cipő, rakéta, fotel stb.) E jelentésrögzítésnek a szavak első betűje miatt van igen nagy szerepe.

6. Hamarosan sor került a kép-betű ábrákra. (Tankönyv: 114. 1. melléklet.) Ezeket így olvastuk: iszik i I, autó a A stb. Felkerültek a falra – lécre erősített függőnysínre – a tanítói szemléletető képek, és előkerültek a betűk is.

A továbbiakban már így játszottunk: mutattam a betűt, és ehhez kellett a hozzátartozó képet megkeresniük, elolvasniuk. Ez az előgyakorlat nagyon hasznos. Kevesebb így a találgatás a szóképolvasásnál, és segíti a mielőbbi betűfelismerést.

7. Az Olvasni tanulók 9. lapján található képekkel, amelyek arra irányítják a figyelmet, hogy több szó kezdődik azonos hanggal, különösen sokat foglalkoztunk.

Először a tanulók folytatták a megkezdett szósort: medve, mókus, málna, motor, mama stb. Később ezt megfordítottam: – a-val kezdődik, melyik szóképre gondoltam? (A válasz: apu, anyu. autó.)

Ezt követi az az elemzés, amely már a szó betűsorára irányul. ( – A három közül melyikre gondolhatsz, ha csak az első betűt látod? – Ha már az utolsót is megmutatom, biztosabb lehetsz benne stb.) Így próbáltam a tanulók figyelmét mielőbb a szó betűsorára irányítani, és ezzel a találgatás lehetőségét is kizárni. Ha az egér szóképre valaki mégis azt mondja, medve, mert ilyen is előfordult, akkor segítségül hívjuk a betűs képeket, és ellenőrizzük, hogy lehetséges-e ez.)

Ide hoztam előre a 25. lapon található társasjátékot, amit azzal is bővítettem, hogy korongot helyeztettem azokra a képekre, amelyek pl.: „k”-hanggal kezdődnek (kávé, kanál, kerítés stb.). Öröm volt figyelni a tanulók igyekezetét, amivel a lehetőségeket keresgették.

8. Naponta sok szöveget írtam a táblára, amelyből ki kellett keresniük azokat a szóképeket, amelyeket már tanultunk. Ezeket aztán aláhúzzhatják, később a kivágott szóképről kikereshetik, és maguk elé tehetik vagy lerajzolhatják stb. Az már a tanító leleményességén múlik, hogy milyen megoldást választ.

Ez a feladat fejleszti az elemző, kutató tevékenységet, s ennek segítségével később a tanulók könnyebben megtalálják a betűkapcsolatokat, vagy egy-egy hosszabb szóban is keresnek és felfedeznek már értelmes szavakat. (Pl.: falevél: fa, le, levél, vél, él.) Tomi – mi, Ági – ág, nadrág – ág stb., hisz ebben az időszakban kell elvégeznünk a hangösszevonási gyakorlatokat is.

9. A tankönyv 15. lapján már a betűk számára irányítjuk a figyelmet. Ezt korongokkal is jeleztük. Felmutattam egy ismert szóképet, és a gyerekek annyi korongot raktak ki a betűtartóba, ahány betűből állt a szó. Ezt a manipulatív feladatot szívesen végezték a tanulók. Később már rövidebb szavakat a szó látása nélkül is ki-raknak korongokkal.

Pl. s á l  
o o o

Ezt követően arra szólítottam fel őket, hogy fordítsák meg azt a korongot, amelynek a hangját hallják.

Pl. s vagy l  
ooo ooo

Ezek a gyakorlatok úgy folytatódtak, hogy a megtanult betűket a korongok helyére tettük. Itt szóródásra is számítanunk kell, mert mindig akad olyan tanuló, aki több korongot ki tud cserélni már, mint ahány betűt tanultunk, hiszen a kép-betű kártyák is segítenek ebben. Ezzel alapoztam meg a 26. laptól kezdődő betűtanulási feladatokat, hiszen a zsúfolt feladatsorban nehezen tájékozódnak a tanulók.

Ezekből a feladatokból is látszik, hogy milyen összetett feladatot kell megoldani az előkészítő időszakban. Nem tekinthetjük ezt csak játékos előprogramnak.

Azt tapasztaltam, hogy ezzel a módszerrel könnyen tanultak meg a gyerekek olvasni.

A tankönyv jó mellékletei és a tanítói szemléltető képek eszközül szolgálnak ahhoz, hogy a tanulók segítsenek magukon, ha megakadnak, de nagymértékben elő-segíti azt is, hogy előbb megtanulnak olvasni.

---

KOLLARITS RITA  
Nagykanizsa

## Önálló és közös munka a környezetismereti foglalkozáson

Az általános iskola új nevelési és oktatási terve nehéz, felelősségteljes, de nagyon szép folyamatot indított el az általános iskolában. Az újra való átállás, a tantervek komplex, átfogó ismerete, ezek alkalmazása komoly erőpróba elé állított minden nevelőt.

Nem könnyű, ezért nagyon sok felkészülést, önképzést igényel *a környezetismereti foglalkozás* tanítása a 2. osztályban. Nagyon érdekesnek ígérkezett az *otthonok, lakások, lakáskultúra* témaegység tervezése. Nagy izgalommal vártam az eredményt is, ami kedvező volt számomra, erről kívánok röviden beszámolni.

Felmértem tanulóim előzetes ismeretanyagát, amit az óvodai, valamint 1. osztályos foglalkozások keretében szereztek. Az otthonnal kapcsolatban sok ismeretet hoztak az óvodából. A lakberendezési tárgyakat, elnevezéseket ismerték. Az első osztályos rajztanítás is jó alapot teremtett az ízlésfejlesztéshez és a színek megismeréséhez.

Mindezekből kiindulva terveztem óráimat. A régi tantervben a lakással való

ismerkedés, a bútorok, a berendezési tárgyak alkották a követelményeket. Most az *esztétikai nevelés, a lakáskultúránk fejlesztése* került előtérbe.

A témakör megtárgyalása előtt a hatékonyság fokozása érdekében próbáltam kelően motiválni tanulóimat. Lakáskultúrát gyűjtöttek, a napköziben városnéző sétán megtekintették a bútorboltot, és a lakástextil üzletben is megfigyeléseket végeztek. Segítette még előzetes munkámat az a rajfoglalkozás is, amelyen egy szülő mesélt gyermekkoráról színesen, fényképekkel, régi használati tárgyakkal illusztrálva.

Tanulóim feladata viszont az volt, hogy különböző folyóiratokból, főleg a Lakáskultúrából *szerezzenek önállóan információt a megadott témához*. Gyűjteni, keresni kellett a lakás berendezéséről, díszítéséről, gyermekszobákról, konyhákról. Szempont volt az egyik csoportnak, hogy hasonlítsák össze a régi és a mai lakást, gyűjtsenek képeket, készítsenek tablót.

Volt, aki a régi és az új lakást hasonlította össze. A régi és a mai konyha is szemléletesen egymás mellé került. Ötleteket gyűjtöttek, mi módon lehet a régi népművészeti értékeket átmenteni a modern lakásba. A tablók elkészítésénél érvényesült a jó ízlés, esztétikus elrendezés. A színes kartonok felhasználásához tanácsot, javaslatot kértek. Összeállítottak tablót a gyermekszoba berendezéséről, használhatóságáról.

Válogattak a gyűjtött nagy anyag és a sok kép közül. A nekik legjobban tetsző, a legérdekesebben, a legötletesebben berendezett szobák képeit ragasztották fel.

Kérdés lehet: a gyűjtött értékes információhalmazt hogyan használtuk fel, rendeztük el a tanítási órán?

Az óra elején az előző órán tanultakról, az önállóan gyűjtött és összeállított tablókról számoltak be. Igyekeztem minél több tanulókat aktivizálni. Ezekben a beszámolókon keresztül ellenőrizhettem tudásukat. Megfigyelhettem, kiegészíthettem, illetve javíthattam megállapításaikat.

A gyerekek önállóan állapították meg a lakások összehasonlításánál, hogy a ma lakásai között nincs olyan nagy-nagy különbség, mint régen. A fényezés és a nyomor nagy ellentéte sincs már meg. A lakások ma általában abban különböznek, hogy használóiknak milyen a lakásszükséglete. A berendezéseket is az igényeknek megfelelően választják.

Jól lehetett bizonyítani mai társadalmunk szociális kiegyenlítetttségét és összehasonlíttani az elmúlt társadalmakkal. Világnézetüket, egyéni véleményüket hűen tükrözték megnyilvánulásaik. Esztétikai nevelés mellett világnézetük formálására is lehetőség adódott.

Kreatív, alkotó gondolkodásuk fejlesztése céljából azt a feladatot adtam, próbáljanak berendezni célszerűen, ízlésesen egy szobát. A cél érdekében a színekkel való megismerkedés volt az első feladat. Mint említettem, a másodosok jól ismerik a színeket, de felméréseim, megfigyeléseim (rajz és technika órán) alapján kiderült, hogy ez felületes, nem tudatos. Tulajdonságaikat, egymásra hatásaikat nem ismerték, nem érezték. Ezért a színeket rendszerezni akartuk a tudományosság elvének megfelelően. Az órának ebben a mozzanatában használtam csak a magyarázat, a közlés módszerét. Bemutattam nekik a három *fő színt*. Mindezt színes kartonokkal szemléltettem is. Próbáltam megéreztetni velük ezek tulajdonságait.

Mi jut eszedbe a piros színről?

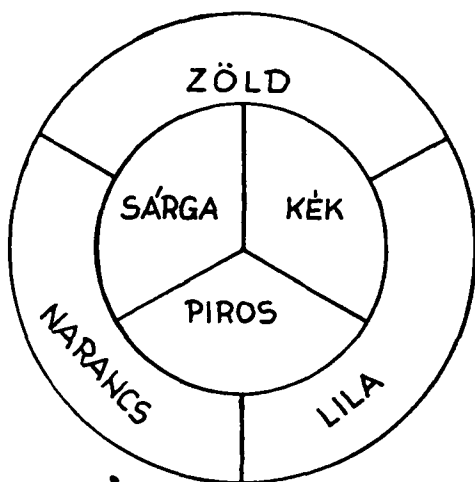
Sorolták (tűz, meleg, vér, stb.). Elmagyaráztam nekik, hogy ősi megfigyelések és érzéseink alapján meleg színnek nevezzük. Ugyanígy megtárgyaltuk a másik két fő színt.

Mi kék a természetben? (ég, tenger, víz, Balaton – távoli). Melyik évszakban érzékelisz, látsz kék színt? Válaszuk – tél! Akkor hideg van. Megállapítottuk az elnevezést, a kék hideg szín.

Sárga – figyelmeztető neonokat, koratavaszi virágokat sorolták.

Ezzel a színnel hívják magukra a figyelmet.

A fő színek után a *másodlagos színekkel* ismerkedtünk. A három fő színt, a pirosat, sárgát, kéket színes fóliákból vágtuk ki, és az írásvetítőre helyeztük. Mielőtt a színes lapokat egymásra csúsztattuk, gondolkodtattam őket, hogy milyen szín várható. A jó feleletek jutalmául egy-egy tanuló elvégezte az egymásracsúsztatást, és az írásvetítő kivetítette a bizonyítékot. Közben a fő színek kartonjai mellé is felkerültek a megfelelő másodlagos színek.



A *kiegészítő színek*, mint szemben levők, rögtön láthatóvá váltak, pl.: piros-zöld. Megbeszéltük ezek együttes hatását. Beépítettük az újonnan szerzett ismereteinket a lakberendezési feladathoz. Ellenőrizhettem, hogy az anyag tudásán kívül hogyan tudják ismereteiket a gyakorlati feladatok megoldására is alkalmazni.

A színek biztos ismeretében helyezték el önálló, egyéni munkában a munkafüzetbe a szőnyeget. A feladat megoldása lehetetlen lett volna a színek tulajdonságainak alapos ismerete nélkül. A szőnyegek elhelyezését indokolniuk kellett. Itt a színek mellett a minták összhangja is szóba került a túldíszítettség elkerülésének érdekében.

Mi lett az eredmény? Meglepően jól megéreztek a helyes megoldást, hogy melyik szín tágít, melyik szűkít, a hosszában csíkos fal magasít. A színek alapos elemzése tette eredményesebbé a feladat megoldását. A magyarázat, a bizonyítás, az érdekes szemléltetés tette az órának ezt a mozzanatát igazán hatékonyá, hogy a gyakorlati alkalmazás biztosan jól valósult meg. A tanulók teljes számban megértették, alkalmazni is biztosan tudták a tanultakat. Bizonyíték erre, hogy a különböző megoldásokat indokolni is tudták.

A munkát gyorsabban elvégző tanulók differenciált munkaként képeket kaptak szobabelsőről, és véleményt kellett alkotniuk a színek összhangjáról, a berendezésről, sőt azok koráról. Ezzel a többletfeladattal még jobban elősegítettem az ismeretek rögzítését.

Ezek után vállalkozhattak arra tanulóim, hogy berendezzenek egy gyermekszobát. Hogy el ne vesszenek a szerzett és a hozott információbőségben, az írásvetítőre emlékeztető vázlatpontokat írtam fel, s azok sorrendjében tárgyaltuk meg és alakítottuk ki közös szobánkat (szoba, díszítés, tisztaság, kommunikációs eszközök, világítás stb.).

A csoportokra osztott osztály az előbb említett vázlatpontok alapján fejtette ki véleményét, mondta el ötletét, és végezte el a feladatát. Így közösen állítottunk össze egy kis gyermekszobát. Falai kartonból voltak, amit a választott színnel lehetett borítani. Bútorai, berendezési tárgyai saját készítésűek voltak, amelyeket rajzórán gyártottunk.

A berendezés közben szép sorban előkerültek azok az ötletek, amelyeket olvastak, gyűjtöttek. A berendezési tárgyakon kívül a díszítés, a tisztaság, a rend is szóba került. Helyes világítási módokat tudtak ajánlani. Kitértek az energiatakarékosságra is. Idézték Forgó Morgót! A könyvek rendjére, rendszerezésére is tudtak ötletet adni egymásnak.

Az így, *önállóan* szerzett, összegyűjtött, társaktól hallott ismeretanyag sokszor hatásosabb, hatékonyabb, mint az egyedüli nevelői előadás, magyarázat. Nagy eredmény, hogy a tanulók át is tudták adni a gyűjtött ismereteket, jól kifejezték magukat, lényeglátásra törekedtek. A leggyengébb tanulótól kezdve mindenki részt vett az óra sikeréért. A *közösen* végzett munka, a sikerrel megoldott feladatok dinamizmusa mindenkit magával ragadott.

VARGA ISTVÁNNÉ  
Szeged

## A bűvös négyzetek

A tanulók szívesen oldanak meg bűvös négyzeteket. Ezek a numerikus számolási készség fejlesztéséhez nagyon változatosan és sokféleképpen felhasználhatók. Felmerül a kérdés, hogyan lehet megadni a bűvös négyzeteket. Először tekintsük az alábbi 3x3-as bűvös négyzetet! Legyen a sorokban, az oszlopokban, illetve az átlókban álló számok összege  $\ddot{O}$ .

a	b	c
d	k	e
f	g	h

Teljesülni kell az alábbi egyenleteknek:

$$a + k + h = \ddot{O} \text{ (Átlóban)}$$

$$c + k + f = \ddot{O} \text{ (Második átlóban)}$$

$$d + k + e = \ddot{O} \text{ (Középső sorban)}$$

Összeadással és a tagok felcserélésével adódik:

$$(a + f + d) + 3k + (h + c + e) = 3\ddot{O}$$

De az első és a harmadik tag külön-külön is  $\ddot{O}$ , ezért

$$2\ddot{O} + 3k = 3\ddot{O} \text{ ahonnan}$$

$$k = \frac{\ddot{O}}{3}$$

Tehát a középső elemet így választjuk. Azt az elemet vegyük fel  $k + x$  alakban, ahol  $x$  tetszés szerinti racionális szám lehet. Az  $\ddot{O} = 3k$ , ebből következik, hogy  $h = k - x$ . Hasonlóan  $c = k + y$ , illetve  $f = k - y$  alakban vehető fel.

$k+x$		$k+y$
	$k$	
$k-y$		$k-x$

A peremen lévő üres helyek értékei ezek után könnyen kiszámíthatók:

	$k-x-y$	
$k-x-y$		$k+x-y$
	$k+x+y$	

A fentiekből látszik, hogy a  $3 \times 3$ -as bűvös négyzetet az alábbi adatokkal oldhatjuk meg:

$k, x$ , ahol  $\ddot{O} = 3k$

Tekintsük az alábbi  $4 \cdot 4$ -es bűvös négyzetet! Az összeg legyen  $\ddot{O}$ . Felírhatók az alábbi egyenletek:

a	b	c	d
e	A	B	f
g	C	D	h
i	j	k	l

$$a + A + D + 1 = \ddot{O} \text{ (Átlóban)}$$

$$d + B + C + i = \ddot{O} \text{ (Másik átlóban)}$$

$$e + A + B + f = \ddot{O} \text{ (2. sorban)}$$

$$g + C + D + h = \ddot{O} \text{ (3. sorban)}$$

Összeadással és a tagok felcserélésével és csoportosításával adódik:

$$(a + e + g + i) + 2(A + B + C + D) + (d + f + h + 1) = 4\ddot{O}$$

$$\text{Innen } \ddot{O} + 2(A + B + C + D) + \ddot{O} = 4\ddot{O}$$

$$\text{széért } A + B + C + D = \ddot{O}$$

A sarkokban levő elemek a  $3 \cdot 3$ -as esethez hasonlóan

$$a = B + x, \quad l = C - x \text{ alá-ú. } d = A + y \text{ és } i = D - y.$$

Mivel a sorok, illetve az oszlopok összege mindig  $A + B + C + D$ , azaz minden sorban, ill. oszlopban mind a négy betűnek szerepelnie kell. Ilyen alakban keressük:

$B+x$	$D+o$	$C+p$	$A+y$
$C+r$	A	B	$D-r$
$A+s$	C	D	$B-s$
$D-y$	$B-o$	$A-p$	$C-x$

$$o + p + x + y = 0, \text{ azaz } o + p = -(x + y)$$

$$1 + s + x + y = 0, \text{ azaz } r + s = y - x$$

Ezekben az egyenletekben  $o$  és  $p$ , ill.  $r$  és  $s$  nagyon sokféleképpen választható.

Ha például  $o = -x + v$ , akkor  $p = -y - v$ .

Hasonlóan ha  $r = y + v$ , akkor  $s = -x - v$

Mindezek alapján a 4·4-es bővös négyzet megadásához az alábbi értékek megadása szükséges:

$$A, B, C, D, x, y, u, v, \text{ ahol } \ddot{O} = A + B + C + D$$

Ezekkel az adatokkal felírható 4·4-es bővös négyzet:

+	$D - x + v$	$C - y - v$	$A + y$
$C + y + v$	A	B	$D - y - v$
$A - x - v$	C	D	$B + \ddot{u} + v$
$D - y$	$B + x - v$	$A + y + v$	$\ddot{C} - x$

A szorzásra nézve is alkothatunk bővös négyzetet.

Tekintsük az alábbi 3·3-as bővös négyzetet!

a	b	c
d	k	e
f	g	h

Legyen a szorzat  $P$  állandó! Felírhatók az alábbi egyenletek:

$$a k h = P \text{ (Átlóban)}$$

$$c k f = P \text{ (Másik átlóban)}$$

$$d k e = P \text{ (Középső sorban)}$$

Összeszorozva  $(adf) k^3 (ceh) = P^3$ , de az első és a harmadik tényező is  $P$ , ezért

$$P k^3 P = P^3$$

$$k^3 = P$$

$$k = \sqrt[3]{P}$$

Tehát így kell választani a középső elemet. Vegyük fel a  $c$  elemet  $ku$  alakban, ahol  $u$  ( $\neq 0$ ) tetszés szerinti lehet. Hasonlóan  $h = kv$ ,  $a = \frac{k}{v} A$  peremen levő üres helyek értékei ezek után könnyen kiszámíthatók.

$\frac{k}{v}$	$k \cdot \frac{v}{u}$	$k \cdot u$
$k u v$	k	$\frac{k}{u v}$
$\frac{k}{u}$	$k \cdot \frac{u}{v}$	$k v$

A fentiekből látszik, hogy ezt a 3·3-as bővös négyzetet az alábbi adatokkal adhatjuk meg:

$$k, u, v, \text{ ahol } k = \sqrt[3]{P}$$

Nézzük meg, hogy a bővös négyzettel melyik osztályban és milyen szakkörben célszerű foglalkozni!

Már a második osztályban követelmény egy- és kétjegyű számok összeadása és kivonása. Az aláhúzott számokat adjuk fel a tanulóknak. Példák:

1. Összeg = 21

3	10	<u>8</u>
12	<u>7</u>	2
6	<u>4</u>	<u>11</u>

2. Ö = 24

<u>7</u>	6	<u>11</u>
<u>12</u>	<u>8</u>	4
5	10	9

3. Ö = 60

<u>25</u>	13	<u>22</u>
17	<u>20</u>	23
18	<u>27</u>	15

4. Ö = 48

<u>15</u>	20	13
14	<u>16</u>	18
<u>19</u>	<u>12</u>	17

5. Ö = 90

26	<u>37</u>	27
31	<u>30</u>	29
<u>33</u>	23	<u>34</u>

6. Ö = 96

<u>31</u>	30	35
36	<u>32</u>	<u>28</u>
<u>29</u>	34	33

A harmadik osztályban már ezres számkörben tudnak összeadni és kivonni. Példák:

1. Ö = 1077

<u>357</u>	<u>378</u>	342
344	<u>359</u>	374
<u>376</u>	340	361

2. Ö = 1209

<u>405</u>	<u>392</u>	412
410	<u>403</u>	396
<u>394</u>	414	401

3. Ö = 1596

<u>411</u>	417	768
889	<u>532</u>	<u>175</u>
<u>296</u>	647	653

4. Ö = 1227

419	416	<u>392</u>
<u>402</u>	<u>409</u>	436
426	402	<u>399</u>

5. Ö = 3024

1010	1011	<u>1003</u>
1001	<u>1008</u>	1015
1013	<u>1005</u>	<u>1006</u>

6. Ö = 3315

<u>1092</u>	1096	<u>1127</u>
1140	<u>1105</u>	1070
1083	<u>1114</u>	1118



A negyedik osztályban már milliós számkörben képesek összeadni és kivonni. Példák:

1.  $\bar{O} = 10569$

<u>3614</u>	<u>2830</u>	<u>4125</u>
<u>4034</u>	<u>3523</u>	<u>3012</u>
<u>2921</u>	<u>4216</u>	<u>3432</u>

2.  $\bar{O} = 19413$

<u>5981</u>	<u>5322</u>	<u>8110</u>
<u>8600</u>	<u>6471</u>	<u>4342</u>
<u>4832</u>	<u>7620</u>	<u>6961</u>

3.  $\bar{O} = 23706$

<u>6476</u>	<u>6716</u>	<u>9514</u>
<u>9940</u>	<u>7902</u>	<u>5864</u>
<u>6290</u>	<u>9088</u>	<u>8328</u>

4.  $\bar{O} = 24315$

<u>6859</u>	<u>7584</u>	<u>9872</u>
<u>11118</u>	<u>8105</u>	<u>5092</u>
<u>6338</u>	<u>8626</u>	<u>9351</u>

5.  $\bar{O} = 29160$

<u>8513</u>	<u>10465</u>	<u>10182</u>
<u>11389</u>	<u>9720</u>	<u>8051</u>
<u>9258</u>	<u>8975</u>	<u>10927</u>

6.  $\bar{O} = 18222$

<u>6112</u>	<u>6319</u>	<u>5791</u>
<u>5753</u>	<u>6074</u>	<u>6395</u>
<u>6357</u>	<u>5829</u>	<u>6036</u>

Az ötödik osztályban tizedes törttel is tudnak műveleteket végezni. Példák:

1.  $\bar{O} = 12,6$

<u>3,6</u>	<u>2,7</u>	<u>6,3</u>
<u>6,9</u>	<u>4,2</u>	<u>1,5</u>
<u>2,1</u>	<u>5,7</u>	<u>4,8</u>

2.  $\bar{O} = 24,3$

<u>5,4</u>	<u>12,5</u>	<u>6,4</u>
<u>9,1</u>	<u>8,1</u>	<u>7,1</u>
<u>9,8</u>	<u>3,7</u>	<u>10,8</u>

3.  $\bar{O} = 19,5$

<u>7,2</u>	<u>4,9</u>	<u>7,4</u>
<u>6,7</u>	<u>6,5</u>	<u>6,3</u>
<u>5,6</u>	<u>8,2</u>	<u>5,8</u>

4.  $\bar{O} = 21,8$

<u>8,43</u>	<u>5,45</u>	<u>8,02</u>
<u>6,89</u>	<u>7,3</u>	<u>7,71</u>
<u>6,58</u>	<u>9,15</u>	<u>6,17</u>

5.  $\bar{O} = 0,3$

<u>0</u>	<u>-0,2</u>	<u>0,5</u>
<u>0,6</u>	<u>0,1</u>	<u>-0,4</u>
<u>-0,3</u>	<u>0,4</u>	<u>0,2</u>

6.  $\bar{O} = -3,6$

<u>-3,7</u>	<u>=4,9</u>	<u>5</u>
<u>7,5</u>	<u>-1,2</u>	<u>-9,9</u>
<u>-7,4</u>	<u>2,5</u>	<u>1,3</u>

A 6., 7. és 8. osztályokban negatív számokkal, törttel kapcsolatos feladatokat is adhatunk. Példák:

1.  $\bar{O} = -6$

<u>0</u>	<u>-7</u>	<u>1</u>
<u>-1</u>	<u>-2</u>	<u>-3</u>
<u>-5</u>	<u>3</u>	<u>-4</u>

2.  $\bar{O} = -12$

<u>2</u>	<u>-9</u>	<u>-5</u>
<u>-11</u>	<u>-4</u>	<u>3</u>
<u>-3</u>	<u>1</u>	<u>-10</u>

3.  $\bar{O} = -24$

<u>-13</u>	<u>-31</u>	<u>20</u>
<u>25</u>	<u>-8</u>	<u>-41</u>
<u>-36</u>	<u>15</u>	<u>-3</u>

$$4. \underline{\underline{\ddot{O} = -15}}$$

<u>-3</u>	<u>-18</u>	<u>6</u>
<u>4</u>	<u>-5</u>	<u>-14</u>
<u>-16</u>	<u>8</u>	<u>-7</u>

$$5. \underline{\underline{\ddot{O} = -27}}$$

<u>6</u>	<u>-23</u>	<u>-10</u>
<u>-25</u>	<u>-9</u>	<u>7</u>
<u>-8</u>	<u>5</u>	<u>-24</u>

$$6. \underline{\underline{\ddot{O} = -90}}$$

<u>2</u>	<u>-50</u>	<u>-42</u>
<u>-74</u>	<u>-30</u>	<u>14</u>
<u>-18</u>	<u>-10</u>	<u>-62</u>

Példák törtek összeadására és kivonására:

$$1. \underline{\underline{\ddot{O} = 7}}$$

<u><math>\frac{3}{4}</math></u>	<u><math>\frac{41}{12}</math></u>	<u><math>\frac{34}{12}</math></u>
<u><math>\frac{53}{12}</math></u>	<u><math>\frac{7}{3}</math></u>	<u><math>\frac{3}{12}</math></u>
<u><math>\frac{11}{6}</math></u>	<u><math>\frac{5}{4}</math></u>	<u><math>\frac{47}{12}</math></u>

$$2. \underline{\underline{\ddot{O} = 8}}$$

<u><math>\frac{49}{15}</math></u>	<u><math>\frac{52}{15}</math></u>	<u><math>\frac{1}{5}</math></u>
<u><math>\frac{6}{15}</math></u>	<u><math>\frac{8}{3}</math></u>	<u><math>\frac{86}{15}</math></u>
<u><math>\frac{77}{15}</math></u>	<u><math>\frac{4}{5}</math></u>	<u><math>\frac{31}{15}</math></u>

$$3. \underline{\underline{\ddot{O} = 11}}$$

<u><math>\frac{49}{12}</math></u>	<u><math>\frac{80}{12}</math></u>	<u><math>\frac{1}{4}</math></u>
<u><math>\frac{2}{12}</math></u>	<u><math>\frac{11}{3}</math></u>	<u><math>\frac{90}{12}</math></u>
<u><math>\frac{85}{12}</math></u>	<u><math>\frac{2}{3}</math></u>	<u><math>\frac{39}{12}</math></u>

$$4. \underline{\underline{\ddot{O} = \frac{11}{2}}}$$

<u><math>\frac{7}{3}</math></u>	<u><math>\frac{17}{6}</math></u>	<u><math>\frac{1}{3}</math></u>
<u><math>-\frac{1}{6}</math></u>	<u><math>\frac{11}{6}</math></u>	<u><math>\frac{23}{6}</math></u>
<u><math>\frac{20}{6}</math></u>	<u><math>\frac{5}{6}</math></u>	<u><math>\frac{8}{6}</math></u>

$$5. \underline{\underline{\ddot{O} = \frac{5}{3}}}$$

<u><math>\frac{53}{63}</math></u>	<u><math>\frac{34}{63}</math></u>	<u><math>\frac{2}{7}</math></u>
<u>0</u>	<u><math>\frac{5}{9}</math></u>	<u><math>\frac{10}{9}</math></u>
<u><math>\frac{52}{63}</math></u>	<u><math>\frac{4}{7}</math></u>	<u><math>-\frac{3}{20}</math></u>

$$6. \underline{\underline{\ddot{O} = \frac{3}{4}}}$$

<u><math>\frac{13}{20}</math></u>	<u><math>-\frac{6}{20}</math></u>	<u><math>\frac{2}{5}</math></u>
<u>0</u>	<u><math>\frac{1}{4}</math></u>	<u><math>\frac{1}{2}</math></u>
<u><math>\frac{1}{10}</math></u>	<u><math>\frac{4}{5}</math></u>	<u><math>-\frac{3}{20}</math></u>

Az alábbi bővös négyzetekben a szorzat az állandó.

Alkalmass a törtek szorzásának és osztásának a gyakorlására. A szorzatot jelöljük P-vel. Példák:

$$1. \underline{\underline{P = 27}}$$

<u><math>\frac{3}{2}</math></u>	<u>9</u>	<u>2</u>
<u>4</u>	<u>3</u>	<u><math>\frac{27}{12}</math></u>
<u><math>\frac{27}{6}</math></u>	<u>1</u>	<u>6</u>

$$2. \underline{\underline{P = -8}}$$

<u>6</u>	<u><math>\frac{16}{9}</math></u>	<u><math>-\frac{3}{4}</math></u>
<u><math>\frac{1}{4}</math></u>	<u>-2</u>	<u>16</u>
<u><math>-\frac{16}{3}</math></u>	<u><math>\frac{9}{4}</math></u>	<u><math>\frac{2}{3}</math></u>

$$3. \underline{\underline{P = 1}}$$

<u><math>\frac{2}{3}</math></u>	<u>2</u>	<u><math>\frac{3}{4}</math></u>
<u><math>\frac{9}{8}</math></u>	<u>1</u>	<u><math>\frac{8}{9}</math></u>
<u><math>\frac{4}{3}</math></u>	<u><math>\frac{1}{2}</math></u>	<u><math>\frac{3}{2}</math></u>

4.  $P = -1$

$\frac{-3}{8}$	4	$\frac{2}{3}$
$\frac{16}{9}$	$\underline{-1}$	$\frac{9}{16}$
$\frac{3}{2}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{-8}{3}$

5.  $P = \frac{1}{8}$

$\frac{4}{3}$	$\frac{3}{8}$	$\frac{1}{4}$
$\frac{3}{32}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{8}{3}$
1	$\frac{2}{3}$	$\frac{3}{16}$

6.  $P = 0,008$

0,25	0,08	<u>0,4</u>
0,32	<u>0,2</u>	0,125
0,1	<u>0,5</u>	<u>0,16</u>

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA  
Debrecen

## Délutánonként...

A hazai és a külföldi pedagógiai szakirodalomban az utóbbi években sokat írnak a tanulók szabad idejéről. Az iskolai nevelő munkának egyik legnagyobb problémája, mivel töltsek a tanulók a hét végét, az iskolai és a napközi otthoni tanulás előtt vagy után szabad idejüket.

A szabad idő kitöltése iskoláinkban tartalmi, módszertani, de szervezési szempontból is rendkívül nagy különbséget mutat. Ennek oka elsősorban a lehetőségek korlátozottsága, de előfordul a nevelők hozzáértésének hiánya is. Közismert tétel, a szabad idő olyan személyiségfejlesztési lehetőségeket, elvárásokat kínál, amelyek felhasználására, illetve kielégítésére való előkészülés az egyéni nevelési folyamat feladata.

Ugyanakkor e feladat sikeres megoldásának egyik előfeltétele, hogy az iskola biztosítsa a szabad idős tevékenységek egyénileg választható lehetőségeit. A szabad idő iskolai megszervezése nem a tanulók idejének a tanítási órákon túlmenő további kényszerű megoldása, hanem a felajánlott lehetőségek által történő kihívást jelenti, azaz a lehetőségek kényszerét.

A szabad idős tevékenységek alapvető funkciói: a tanulók számára biztosítsa a tevékenység szabad megválasztását, s a szabad választás élménye oldja a napi tevékenységek megkötöttségéből származó feszültséget. Lehetőséget adunk az egyéni érdeklődés előhívására, kielégítésére, a szervezeti keretek biztosításával az individuális nevelés és a személyiség-gondozás számára.

A szabad idős tevékenységek fő irányai: 1. aktív tanulás-művelődés (nem művészeti szakkörök, önművelő csoportok, szaktárgyi versenyek, pályázatok, önművelő körök). 2. aktív művelődés-művészetek (művészeti szakkörök, amatőr művészeti csoportok). 3. passzív művészeti és tudományos művelődés (múzeum-, színház-, film-, hangversenylátogatás, lemezhallgatás, ismeretterjesztő előadás). 4. sportolás, testedzés, természetjárás, táborozás, turizmus. 5. szórakozás (társas együttlét, tánc, klubest).

Az iskolai szabad idő foglalkozások szervezethezük tekintve lehetnek (irányuktól függetlenül): speciális órák (nyelvtanulás, ének- és zenetanulás), tagsággal járó

rendszeres, csoportos foglalkozások (szakkörök), egyéni vagy alkalmi társválasztásos tevékenységek (olvasás, zenehallgatás, barkácsolás, társasjáték).

A szabadidő-foglalkozásokat az adott feltételek között úgy kell szervezni, hogy biztosítsák a választék lehető legszélesebb skáláját, a pedagógus szakember segítő jelenlétét, az iskola valamennyi tanulójának bekapcsolódását.

Most arra vállalkozom, hogy módszereket mutassak be az iskolai hétfégi programok szervezéséhez és megvalósításához.

A programok tervezése mellett alapvető a szervezés, az előkészítés, a programok meghirdetése. A programok kihirdetésére használjuk az iskolarádiót, faliújságokat, színes hangulatkeltő plakátokat, a kikiáltót az úttörőcsapat dobosának segítségével, a szórólapokat, az úttörőtanács híradóját, hívogatóját. Hét végén bekapcsoljuk az iskola valamennyi tantermét, mint a programok színhelyét. Hangulatkeltésként az iskola folyosóján, előcsarnokában, énekkel, gitárzenével várjuk a gyerekeket, közös éneklést, játékot alakítunk ki. Itt jó segítők a tanárok mellett az ifik, szülők, iskolánk volt diákjai.

A tantermek ajtajára kiírjuk a foglalkozási formákat: cserebere, asztalitenisz-verseny, „peca-verseny” tréfás vetélkedő, asztali foci, tv-foci, filmvetítések, bütykölő (barkácsolás, modellezés, kézimunka, szabás-varrás, bábkészítés) „terülj-terülj asztalkám”, (édességek, saláták, turmixok készítése, terítési bemutató uzsonnára, vendégvárásra), kíváncsiak klubja, gyűjtők klubja, találkozója, Zebra – játékos KRESZ, vagy bélyegmúzeum, játékkészítő szakkör, népi tánc, gyermekjátékok.

A sport kedvelőinek *ajánljuk*: görkorcsolya-, roller-, tollaslabda-verseny (téli az iskola udvarán készített jégpályán korcsolya-bajnokság, hoki meccs), ügyességi és játékos akadályverseny, sárkányeresztő verseny, hadi játékok. Megszervezhetjük az évszakoknak megfelelő túrákat, kirándulásokat, portyákat.

Minden raj, szakkör bevonására alkalmas a nemzetközi úttörőbarátságot jelképező délután megszervezése, a nemzetközi kavalkád, a gyermekfesztivál (szolidaritási nap, szolidaritási vásár, fesztivál vetélkedő). Ugyancsak kisebb és nagyobb közösségek együttes munkáját jelenthetik az évszakoknak megfelelő foglalkozások: farsang (jelmezkészítés, jelmezverseny, játékos divatbemutató, „illik – nem illik” játék), locsolóbál, majális, júniális, szüreti vigasságok. Itt készítsünk szüreti vásárfiát (szakkörök termékei: kerámia, fa, bőr, báb, játék), állítsunk össze szüreti népdalcsokokat, amit egymásnak tanítanak be a csoportok, bemutatót tartunk terménybáb és tóklámpás készítésből, néprajzi filmeket mutatunk be, szóljon a citeramuzsika, hívjuk meg a pávakört, de előkerülhet a szülők tangóharmónikája, tárogatója és igazi szüreti hangulat alakul ki. Kis kosarakban áruljuk az őszi gyümölcsöket, legyen tombola, s a bográcsookban a felnőttek, a KISZ-es fiatalok segítségével fő a birka.

Ezek a hét végék alkalmasak arra is, hogy az úttörőpróbák követelményeit teljesítsük vidám, játékos módszerekkel: fotós napon, kis csoportokban „témalesre” indulnak a gyerekek, őszi gyomolvasás és madárles, „kétkeréken” – kerékpártúra, „kalendárium” – barátaink ünnepe, – „ablak a jövőre” – KISZ-tagokkal találkozó, „csodadoktor” – kiségeségőrről vagy IVK-verseny, SCI-FI műsor, beszélgetés a „Galaktika” alapján. Önálló foglalkozásokat, köröket tarthatnak a biológusok, matematikusok, kémikusok, kigalériák, tárlatok megnyitására is sor kerül, házi hangversenyen „tavaszi zsongás” címmel mutatkoznak be hangszeres tanulóink, de lehet teadélután és táncház is. Ötleteket adhatunk a gyermekszobák berendezéséhez, faliképek, háttérdíszítés elkészítéséhez, színes trikók, pólók festését, mintázását mutatjuk be, vagy a szövés, szalagszövés technikáját, logikai játékversenyeket, háztömb körüli akadályver-

senyeket szervezhetünk, „ismerd meg városodat” – vasárnap délelőtti séta, múzeumlátogatás az örs barátjaival, úti-élménybeszámoló diaporáma műsorral.

Az iskola belső világának kialakításában döntő, hogy a tanuló szerepét, tanulási minőségét hogyan éli, azaz hogyan és milyen társas kapcsolatokban léphet, s ahogyan meg- és átéli viszonyát szűkebb és tágabb környezetéhez, valamint önmagához. A pedagógiai folyamatok lényegét és értékét formálódó életminősége adja, s ezt segítheti a szabad idő tartalma, ami szervesen beépül az iskola tevékenységrendszerébe.

---

H. TÓTH ISTVÁN  
Kunfehértó

## Hogyan használom fel a Kincskereső irodalmi folyóiratot a nyári táborozás során?

1981. júliusában úttörőcsapatunk, a 4470. számú Sziklai Sándor Úttörőcsapat pajtásai Királyréten táboroztak. Új táborhelyre mentünk, új környezettel ismerkedtünk, mindezekből fakad: új feladatok sorakoztak a felnőtt- és a gyermekvezetők előtt is. Az előkészületek alkalmával formálódott, majd egyre több tartalommal telítődött a következő javaslat: hirdessük meg a tábori napokat, nevezetesen:

a sport;  
a túra, a felfedezés;  
a képzőművészet;  
a játék;  
a szülők;  
a Kincskereső  
és a kirándulás napját.

A szerveződé táborvezetőség engem bízott meg a „Kincskereső nap” előkészítésével, a konkrét tervezéssel.

Dolgozatomban erről, valamint a végrehajtásról és a tapasztalatokról kívánok beszélni. Tulajdonképpen arról, hogyan, miképpen használtam fel a Kincskereső című irodalmi lapot a nevelő-oktató munkámban.

Még tartott a tanév, de – éppen a közeli vakációra való tekintettel – mindenki szöveggyűjtését a nyárra, amikor a csapatfalon egy felhívás jelent meg.

„Pajtások! Táborba készülök!  
Királyréten, az úttörőtáborban vár rátok a  
**KINCSEKERESŐ NAP**

Tábori körülmények között fogunk értékeket felfedezni a Kincskeresőben, irodalmi folyóiratunkban.

**Fontos!** Tedd az úticsomagodba a számodra legkedvesebb példányt! A tennivalókról annyit, hogy rajzolunk, verselünk, énekelünk, rejtvényt fejtünk, műsört szerkesztünk... És még azt, amit javasoltok Kincskereső-ügyben!

Törjétek a fejeteket ötleteken!!!  
Sok sikert kívánunk!

Csapatvezetőség”

Magyarórák bizonyítják, megmozdult az érdekeltek – táborba készülők – és mások fantáziája is. A vissza-visszatérő kérdések közül néhány hadd őriztessék!

„Készíthetek képrejtvényt?“, „Rajzoljunk diafilmeket!“, „Szeretném illusztrálni a legkedvesebb olvasmányom!“, „Versmondó verseny is lesz?“, „Ugye kiállítjuk a „Kincskereső nap’ rajzait?“, „Lehet találás kérdéseket is szerkeszteni?“, „Felolvashatom azt a novellát, amelyik nekem tetszik?“ ...

Írjam a gyerekek ötletdús – legalábbis tettekrekésztségét bizonyító – kérdéseit? Bevallom, nem kis izgalommal készülődtem úttörő táborunkba.

1. Vajon a megmozgatott alkotókévd kitart-e a tábornyitásig?
2. Lesz-e clegendő, bőséges mennyiségű, kutatómunkára is fogható Kincskereső-szám?
3. A túrák, a felfedező séták, a tábori olimpiák fáradalmait enyhíteni kívánják-e „Kincskereső feladatok”-kal?

Feszültségem az eddig nem próbált, nem végzett munkának, tevékenységformának tulajdonítható.

Úttörőcsapatunk hagyományrendszeréhez tartozik, hogy úttörőink és kisdobosaink táborban a jó barátok közösségét saját belátásuk szerint szervezhetik. Így történt meg:

a) több évfolyamból állnak össze az őrsök, valamint a rajok is;

b) sátraik környékét érdeklődésüknek megfelelően dekorálhatják ...

Mindezeket azért említem, mert hozzátartoznak az irodalmi nap előkészítéséhez. Hogyan? Előzetes vizsgálódást végeztem, az egyes sátrakban, közösségekben miféle érdeklődési körrel bírók laktak. Feltérképezhettem a hozott anyagot. Előfordult olyan táborozó, aki nem tett a csomagjába egy példányt sem, mondván, majd vásárol Királyréten. Más nem hozott, mert őt a sport érdekli. Megtudtam azt is, elég magas azon tanulóink száma, akik előtt ismeretlen ez az irodalmi folyóirat. De van okunk büszkélkedésre is! 1973-ból és 1974-ből is akadt 1–2 szám, majd 1977-től szinte valamennyi összegyűlt. Örömmüket fokozta a Móra Ferenc halálának 40. évfordulójára kiadott emlékszám. Végül is kialakult egyfajta kép, amely biztosíték volt stratégiánk alapos kimunkálásához.

Miután megalakultak az őrsök, rajok, létrejött a tábortanács, vagyis megszületett az a fórum, amely a tábor programját hivatott a táborvezetőséggel együttműködve kimunkálni, röpgyűlést tartott a „Kincskereső nap” szerkesztő bizottsága. E testület tagjai irodalmat, zenét kedvelő pajtások voltak, akik sikerrel szerepeltek járási-megyei szintű versenyeken.

Tisztáztuk a legfontosabbnak vélt kérdést: hogyan keltsük fel a táborlakók kedvét programajánlatunk iránt? A kiindulópont az elnevezés lett: KINCSKERESŐ. Honnan származik? Kivel, mivel hozható összefüggésbe? Mit tudunk, illetve mit illik tudnunk a „KINCS” írójáról, Móra Ferencről? Az általunk felvetett – általánosnak vélt – gond feloldásában merészen nyúltunk a Móra-számhoz (1974. 1. szám) is. Elkészítettük, pontosabban összeállítottuk a következő tablót: (Lásd a 197. oldalon.) Úgyeskező gyerekek lerajzolták a folyóirat címlapjai közül a szárnyas csikót, a könyves madarat, valamint a csillagos ég alatt álló, jó könyvekből épült sátot, s a belőle kikandikáló gyerekeket.

A tábori krónikára nemcsak az újabb és újabb felhívások, ajánlott feladatok kerültek, hanem a győztesek, a munkálkodók névsora is. Kialakítottuk ezáltal a pontszerző versenyt.

*Megjegyzés:* A legtöbb pontot gyűjtők közül 3 fő könyvjutalmat kapott táborzáráskor.

Meghagytuk jelmondatunkat: „Keress! Kutass! Légy a játszótársunk!”. Ezzel a biztatással kezdődött újabb táblánk, amelynek központi témáját a „Kincskereső nap” szerkesztői javaslatára Bartók Béla születésének 100. évfordulója adta. A 8. évfolyam, 3. számát vettük alapul:

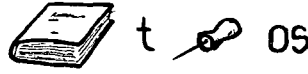
MÓRA  
FERENC  
1879–1934

„... kolomszó vagyok  
a magyar mezők felett...”

Nemcsak író volt, hanem...

A)

B)



Melyik regényére ismeresz?

A megfejtéseket tedd a Kincskereső ládába!

Keress!

Kutass!

Légy a játszótársunk!

- Nagy László Bartók című versét,
- Papp György Bartók-illusztrációját,
- Bartók Béla aláírását,
- valamint a 28–29. oldalon található illusztrációkat.

Elővettük az 1974-ben „Szarvasok csapásán” Tandi Lajos tollából megjelent cikket, amely gazdag képanyaggal díszítette a mi faliújságunkat is. A borító 4. oldalán igazán reprezentatív környezetben elhelyezve felfedeztük a Cantata Profana ihlető, indító alapélményét, a román népballadát.

E gyűjteménnyel arra biztattuk az egyre érdeklődőbb pajtásokat, hasonló összeállításokat készítsenek a rendelkezésre álló anyagból. A teljesség kedvéért jegyzem le: az 1981. márciusi számban közölt keresztrejtvényt (Regős Helga munkája) többen megfejtették, mondván: a zeneszerző e művei is hadd kerüljenek a Bartók-falra! A „Medvetánc” megfejtés rejtvénykészítésre serkentette egyik kedves tanítványom. Ez a fejtörő szervesen illeszkedett a „Kincskereső nap” programjába. Propagandát fejtett ki ügyünk mellett:

könyvszárnyú  
madár

Felirat a Kincskeresőből:  
„Rejtvényfejtők klubja”

1.	2.	3.		4.
5.			?	
6.		?	7.	?
8.	?	9.		10.
11.	12.		13.	
14.		?	15.	

*Vízszintes:* 1. A megfejtés 1. fele. 5. Női becenév. 6. Részvénytársaság. 7. Jel, amit elválasztáskor alkalmazunk. A megfejtés helyes leírásakor alkalmaznod kell. Tudod-e, okát? 8. Magas, rövid mgh. 11. Ilyen tábor is van. 14. ... ember. 15. Azonos alakú szó: lehet a cipész száma is.

*Függőleges:* 1. A megfejtés 2. fele. 2. Nem ott, hanem. 3. Indulatszó. 4. Ételizejtő (NaCl). 9. Fordított állóvíz. 10. Szaglószerv. 12. Tavasszal végzi a keretben. 13. Csecsemő mondja.

Felhívtuk a táborlakók figyelmét, olvassák el, tanulmányozzák át az 1976/10., 1979/8., 1981/5. számokat! Rejtvényt fogunk készíteni segítségükkel.

S mi sem természetesebb, hogy zajlott közben a tábori élet, lelkesen teljesítették a pajtasok a meghirdetett „napok” feladatait. Így történt, hogy a visegrádi túra fáradalmait enyhítendő, „munkába” vettem az önként jelentkezőket Tamkó Sirató Károly: Csillagjáró fehér ráró című versével. A 7. évfolyam, 2. száma sokat segített, mert a versen kívül közölte:

- a) a költő fényképét,
- b) életútját dióhéjban.
- c) műveinek jegyzékét.

Miután kölcsönösen feltártuk, ki mit tud a Tengerecki Pál írójáról, magnófelvételtől meghallgattuk a zenésített változatot is, természetesen másokat is. Közben egyre több kíváncsiskodó kapcsolódott hozzánk. A gyerekek jót derültek a mű csattanóján, majd néhányan szerszámokért (ceruza, színező, rajzlap) szaladtak, hogy megörökítsék Tamkó Sirató Károly ráróját. A versbarátokkal megegyeztünk abban, hogy szavalókórust alakítunk. Újra és újra meghallgattuk (mindig más és más, önként jelentkező pajtás előadásában) a művet. Elhatároztuk, addig föl nem állunk a tábor közepéről, amíg nem röptjük a tálos zabbal táltos paripánkat a Hortobágy hídjára mellé. Vállalkozó kedvű fiúk olvasták fel az egyes strófákat, miközben a kórus halkán, ritmust diktálva mondta:

„Pám,  
pám,  
paripám ...”

Miután kellő hangerővel, szövegtudással, nem utolsó sorban hévvel bírtunk, körbejártuk – verset mondván – a tábortűz, alkalmi találkánk helyét. Hatalmas volt a „pám-pám”-ozással ügetők száma. A játék jól sikerült!

A zászlólevonásnál kértem a pajtásokat, segítsenek egy „Kincskereső kiállítás” létrehozásában. Hogy miből álljon a tárlat, az alábbiakban állapodott meg szerkesztőbizottságunk:

- a táborozás során eddig elkészített rajzok, illusztrációk, „diafilmek”,
- a Móra-, Bartók-tablók,
- a Kincskereső rejtvényfal,
- az irodalmi folyóirat borítóinak nagyított változata
- s azok a Kincskereső példányszámok, amelyeket örömmel forgatunk, ajánlunk mások figyelmébe.

Nemcsak a látogatóba érkező szülők, hanem a táborlakók is meglepődtek a körülményeinket jól felhasználó, ízléses, sőt tartalmas kiállításon. Körülményeinkről: vaságyak sodronyaira tűztük fel a rajzokat, tablókat, „diafilmeket”; kövekből, vadvirágokból, egyéb: a túrákon lelt különlegességekből színesítettük gyűjteményünket.

A kiállítás megnyitásakor felcsendült az alkalmi szavalókórus tolmácsolásában Tamkó Sirató Károly Csillagjáró fehér ráró című verse, hogy ragyogjon tánra perditve napunk. Izzalmunk egyre fokozódott, ugyanis igen közel álltunk már a „Kincs-



kereső nap"-hoz. Főpróbának szántuk a „Hogyan lettem olvasó?” programot, amelyre a csendes pihenő alatt került sor. Erre megfelelő ötletet adott a 2. évfolyam 5. számában Rónaszegi Miklós írása mellett Weöres Sándor A könyv című műve. Így alakult felhívásunk:

### PAJTÁSOK!

Beszélgetésre hívunk benneteket!

A könyvszárnyú madár  
szárnyába irtuk:  
„A könyv . . . szórakozás  
és gyönyörűség.”

HOGYAN LETTEM  
OLVASÓ???

– vallomások  
a könyvről

Weöres Sándor: A könyv  
Ne agyag-fejtés felszinen,  
de bánya-mély legyen  
a könyv, melyben fém, kőolaj,  
gyémánt és szén pihen . . .

Lányok! Fiúk!

Beszélgessünk az olvasás gyönyörűségéről! Ajánlatok elolvasásra műveket! Találkozunk a csendes pihenő alatt a kultúrpalotának kikiáltott sátorban!

Kincskeresők! Rajta!

Ebéd után, amikor felhívásunk nyomán együtt voltak a magukat kincskeresőknek nevezők, meghallgattuk – bemelegítésül – Tőke Péter Az aranytömb és a sziklatömb című novelláját. A hangulatos felolvasásban megismert mű érdekes beszélgetést indított el a könyvről, a könyvekről, amelyek hol aranytömbök, hol sziklatömbök. Nos, ez a megfogalmazás felkavarta a kedélyeket. Szabad-e ennyire erős elkülönítést alkalmaznunk? Igaz ez a gondolat könyvekre? Számptalan esetben fordul elő, hogy ugyanaz a mű az egyik olvasónak felejthetetlen élmény, míg a másik botladozik olvasásakor. Más érzékelésekkel nyúlunk a kötelező olvasásra adottakhoz, másképpen az ajánlottakhoz, esetleg a bűvárkodás során találtakhoz. A 7. és 8. osztályosok megidéztek Gorkijt, aki a maga készítette ócska gyertya imbolygó, füstös lángjánál is olvasott, mert kitárulkozott előtte a világ.

Feltétlenül idekívánczik Rónaszegi Miklós vallomása arról, hogyan lett olvasóvá. Ez az írás – úgy érzem – megerősítette az elmondott tanulói gondolatokat. Megfigyelhető volt a könyvajánláskor, hogy a Kincskereső szerzőkről szóló írásait, tájékoztatóit is kamatoztatták a pajtások.

A csendes pihenő végét jelző úttörődal túsára hívta táborlakóinkat. Mi úgy hagytuk abba mondókánkat az olvasás gyönyörűségéről, hogy a könyvet varázsszerszámnak tekintjük, hiszen: életet kelt, óriási utazásokra visz térben és időben – ahogyan Rónaszegi Miklós írja.

A gyalogtúrát követően zászlólevonásra, illetve programhirdetésre került sor. Napok óta dolgozott szerkesztőségünk a „Kincskereső nap” előkészítésén. Milyen jókat vitatkoztunk egy-egy szemelvényen! Kihagyjuk ezt a verset? Legyen még egy dal Sebőéktől? Mit is kezdhetnénk a kihagyott, kellőképpen ki nem aknázott Kincskereső számokkal? (Legyen ez egy következő akció feladata!)

„Táborlakók! Kisdobosok! Úttörők!

Amikor néhány nappal ennek előtte Királyrétre érkeztünk, a tábortanács úgy döntött,

megrendezzük a „Kincskereső nap”-ot. Nemcsak a szerkesztőkön, hanem táborunk valamennyi lakóján is múlik az irodalmi barangolás sikere.

Napok óta lelkesen fejtétek a rejtvényeket, olvassátok a Kincskereső számokat. Holnap az általános napirend után versek, novellák, csúfolók, rejtvények hangzanak fel. Hangozzanak majd minél messzebbre a szép szavak!

Pajtások! Biztasson valamennyiünket Fucskó Miklós Érted szól című verse! (8. évfolyam, 5. szám)

Következzék a program!

7–9-ig: Általános napirend szerint.

9–10-ig: Táborkeretben: a) Ki mit tud a Kincskeresőről?

b) Tillárom, haj! – könyvismertetés  
sok-sok verssel és zenével.

10–11-ig: Rajkeretben: a) jelvénykészítés,

b) rejtvényfejtés.

11–12-ig: Táborkeretben: Ákombákom címmel emlékezzünk Zelk Zoltánra!

12–16-ig: Általános napirend szerint.

A csendes pihenő alatt készüljete a versmondó és a szépkiejtési versenyre, valamint az esti karneválra!

16–17-ig: Szóljatok, szép szavak!

– versmondó és szépkiejtési verseny

17–18-ig: Szabad foglalkozás

18–19-ig: „Játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?”

– fejtörő sok-sok mókával

19–20-ig: Általános napirend szerint.

20–21-ig: Irodalmi kirándulás: írókkal, költőkkel, hősökkel az irodalom útjain jelmezben.

21 órákor: Moha bácsi mesél.

Legyen jelszavunk: „KINCS”

Királyrét, 1981. július 06-án. Előre: Táborvezetőség”

Már 9 óra előtt gyülekeztek a pajtások a tábor közepén saját vagy elcserélt Kincskeresőikkel. Volt, aki verseskötettel érkezett. Az elmúlt napok egyikén készített kiállítási anyagot felfrissítettük. Jó hangú gyerekek hangoltak, rendezgették alkalmi zeneszerszámaikat (fasíp, kanalak, dobok...), hogy 9 órákor felcsendülhessen Sebő Ferenc–Weöres Sándor: Galagonya című alkotása. Így történt!

S máris pattogtak a kérdések Kincskereső témában. Ezekkel birkóztunk: Mit tudtok a lap tartalmi oldaláról? Mutassátok be külsejét! stb. Megidéztük Móra Ferenc Kincskereső kisködmönét is. Eldöntöttük, legyen a jelvényünk a könyv és a híres, közismert szó Móra Ferenc tollából:



Közben – a kedv, a hangulat fokozásáért – „a fénynél is sebesebben” jártattuk Tamkó Sirató Károly Csillagjáró fehér ráróját. Ez a vers lett a tábor verse!

Ismerkedjünk meg a Kincskereső totóval! Ezt őrsönként oldották meg a pajtások. Így 12 csapat vetélkedett az előzetesen elolvasott művek felhasználásával készített totójátékban:

1. 10 éve jelent meg először az ifjúsági irodalmi lap. Az első címlapon szerepelt
  1. szárnyas csikó
  2. hajó
  - x könyvszárnyú madár
2. Nagy László kakasa
  1. tulipánfejű
  2. csengős
  - x selymes
3. Öcsi mikroszkópja ekkorát nagyít
  1. tízszeresre
  2. háromszázszorosra
  - x százszorosra
4. Így hívják Kiss Anna rókáját
  1. Kőpec
  2. Sajó
  - x Ciprán
5. „... légy akár a könnycsepp, tiszta...” A népköltés fordítója
  1. Vikár Béla
  2. Benedek Elek
  - x Kányádi Sándor
6. Ki kezdi így írásait: „Az úgy volt, hogy...”?
  1. Réber László
  2. Janikovszky Éva
  - x Illyés Gyula
7. Kinek a novellájában állt fel Zsiroskenyér?
  1. Tőke Péter
  2. Tamkó Sirtó Károly
  - x Zelk Zoltán
8. Miért akarta Bence tanár úr bedobni a törülközőt?
  1. „... az igazgató nap mint nap magához rendeli...”
  2. „... lecsett a hó.”
  - x „... a mindennapos perpatvar kikezdte az osztály összetartozását.”
9. „... a dalt már seose adnám!” Ki vallja?
  1. Juhász Ferenc
  2. Szepesi Attila
  - x Kormos István
10. „... piros csikot húz az alkony...” De hova?
  1. a „vacsorára”
  2. a „markomban”
  - x „A Balaton zöld vizére...”
11. Ki állt „a táborváros zsvájában”?
  1. Zora
  2. Ljuda
  - x Mosko
12. Mikor „nem verték le az úttörősapkát a fejedről”?
  1. negyvenhatban
  2. este
  - x negyvenkilencben
13. Ki mondja: „LEGYÜNK EGYÜTT!”?
  1. Kelemen Lajos
  2. Böröndi Lajos
  - x Sallai Ferenc
- +1. Honnan való alma-manó?
  1. galamb-kastélyból
  2. csillag-héjből
  - x szirom-házból

A megfejtés: 2, 1, 2, x, x, 2, 1, x, 1, x, 2, x, 1, x

A szemfülesen szorgalmasok sok segítséget adtak közösségüknek, 10 találat alatt nem is akadt totózó órs. Az eredményhirdetésnél a 13+1-es találatot elért órsóket (kettőt) őszinte tapsviharral köszöntötték táborozó – bocsánat! – kincskereső társaik. Jóízűt derültünk egy-egy melléfogáson a közös ellenőrzés során. Meglepetéssel fedezték fel a helyes válaszokat a Kincskereső előre olvasásra, tanulmányozásra kiírt számaiban.

A totózást könyvismertetés követte. Természetesen sok verssel és zenével lehetett szólni a Tillárom, haj! című kötetről. Az elgondolkodtató antológiáról Seres József írása (6. évfolyam, 2. szám) alapján beszélt a költemények segítségével a táborban alakított irodalmi színpadunk. Az „Országjárás”-t általában ismerték a gyerekek. Az ügyes előadás, amely visszaadta a bravúros költői bohóckodás hangját, fokozta az érdeklődést a gyűjtemény más versei iránt.

Felcsendült a megenésített Tengerecki Pál is. Az 5. osztályt végzetek ismerős-ként fogadták a cók-mókkal rakott nyolc éves kisfiút, Szabó Lőrinc legendát váró alakját. Remélem, nem tűnt tolakodásnak, amikor én is kiálltam verselni. Igen kedvelem Áprily Lajos „Március”-át, ezt mutattam be. Az egyik kislány a költemény meghallgatása után így kiáltott: „De színes!” Valóban az! Elhatároztam, élek a tannert és a módszertani alapelvek azon felkínált lehetőségével, miszerint a kiegészítő anyagot bátran építhetjük be a műelemző órák, illetve a gyakorló órák példatárába.

Mosonyi Alíz Frásznénijét táborkeretben jelentettük meg. Frásznéni kiabálásait más-más hangszínezettel bíró lányok adták vissza. Teljesítményüket taps köszöntötte.

Joggal merül fel a kérdés: mi zárhatta ezt a programot? Antológia-bővítés. Egy más után mondták – megfelelő indoklással a lányok és a fiúk, mely verseket illeszteniének a Kormos István szerkesztette versgyűjteménybe. Érdemes lenne a pajtásokat a komplex foglalkozásokon – pl.: társadalomkutató, Barátunk a... Művészetek vándorútján stb. – antológia összeállítására biztatni, rajzzal, rejtvennyel megtoldván. A bűvárkodó újszerű feladatokat kedvelő tanulók bizonyára érdeklődnének iránta.

A „Kincskereső nap”-ot rajkeretben folytattuk, mégpedig a jelvénykészítéssel. Ekkor nyílt lehetőség rejtvényfejtésre is. A Bartók-tablónkkal kapcsolatban szerkesztett rejtvényt adtuk:

Zeneszerző és költő: BARTÓK BÉLA és JÓZSEF ATTILA

– zongoradarab és vers –

Pajtások!

Az alábbi rejtvény megfejtése után kiderül, miért került egymás mellé kulturális életünk e két nagy alakja.

1.							
2.							
3.							
4.							
5.							



1. Az esti mesékből ismered.
2. A magyar dicsőség városa.
3. A „felvidék kulcsá”-t védte.
4. A „Gyalog szerettem volna jönni” költője.
5. Papucsáról is ismert városunk.
6. Szívesen járod Te is!

A sikeres rejtvényfejtők örömet növeltük a József Attila vers bemutatásával. A Tillárom, haj! kötet tartalmazza ezt a művet is.

A következő – táborkeretben szervezett – foglalkozásunkon már a jelvényükkel büszkélkedő pajtások érkeztek vissza. Miután elhangzott Zelk Zoltán Ákombákom című verse, arról beszéltek a gyerekek, mit tudnak a költőről. Az 5. osztályosok, akik szívükbe zárták a „kiscsikós költő”-t, szomorúan jegyezték meg a költő halála híret is. A Kisdobos alapítójának alakját akartam egy szerény megemlékezésben felidézni. Sokat segített ebben az elgondolásomban a 4. évfolyam, 2. száma, a Tillárom, haj! antológia, valamint az 1981. májusában megjelent Kincskereső 5. száma. A serény dekorálók már vágták is ki Vinkler László rajzát, illetve Nagy László Vidám üzenetek sorozatának Zelk Zoltánhoz írott tréfás költői évődését. Természetesen a Gyerekkersek sem maradtak el a bemutatásra szánt művek tárházából.

A mozgékonyak az Ákombákom akció meghirdetésekor kórusban kiabálták az Esti lángokat. Tehették, hiszen a Kincskereső májusi száma közölte, s ebből volt bőven táborunkban. Az emlékezést a közismert „Este jó” zárta. Eleinte bátortalanul hangzott Zelk Zoltán és Vitai Ildikó dala, de belemelegedtünk, s szívesen énekeltük újra – hibátlanul.

Örömmel füleltünk vezető társaimmal, amidőn az ebédhez iparkodó pajtások szíves szóval beszéltek a „Kincskereső nap” eddigi tetteiről.

A csendes pihenőt versmondó és szépkiejtési verseny követte „Szóljatok, szép szavak!” címmel. A Kincskereső bármely kéznél levő számából választhattak a gyerekek egy-egy a tetszésüknek megfelelő művet. Az alkalmi zsűri a kiállítást, a szöveg-hűséget, érzelemgazdagságot, továbbá a kifejező felolvasást értékelte elsősorban. Az az elgondolásom, hogy minél többet búvárkodjanak igényes szemelvények után, a fellépő pajtások teljesítményén és számán is láthatóan valóra vált.

A szabadfoglalkozás kellemesen lazította a táborlakókat. Utána újult erővel gyülekeztek, hogy játszótársaim legyenek. Domonkos István Képzőművészet című tréfás verse hangulatot teremtő előadásban hangzott el (4. évfolyam, 5. szám). Majd a 3. évfolyam, 7. számából – megfelelő válogatással – költők halhatatlan kérdései következtek. Csillik Mihály közismert népi szólás-mondásokból összeállított fejtörője után Weöres Sándor megzenésített verseiből énekeltünk. A „Már közhírré szétdoboltatik...” hangulatát szinte fokozta Tóth László Csúfolódók-ja. (1973:8.)

S ekkor elhangzott a felhívás: „Játsszunk a földrajzi nevekkal!”. Sáráné Lukátsy Sarolta rejtvénye megoldoztatta a gyerekeket. (3. évfolyam, 9. szám)

Mókás búcsúztatásra gondolván elővettem Kun Erzsébet Anti-meséjét a 3. évfolyam, 10. számából. Kértem a táborlakókat, élvezzék a mesét, fejtsék meg titkait. Meg is tették: alaposan! Dőltek a kacagástól, amit a jó ízű mese fakasztott belőlük. Az élénk képzeletűek napok múltán is adták a jobbnál jobb tippet hasonló történet írásához.

A „Kincskereső nap” fináléjának egy irodalmi kirándulást terveztünk a tábortűz körül írókkal, költőkkel, hősökkel – mindezt természetesen jelmezben! Megjelent Baradlay Kazimir, Cervantes búsképű lovagja, Iluska mostohája, az Ó-R-I-Á-S Szabó Lőrinc jóvoltából. Sorolhatnám tovább, mert lenne a tartalékból! Ötletes jelmezekben vonultak fel tanítványaink kedves hősei, írói, azok, akik Királyréten egy tábortűz erejéig jelmezben kivitelezhetők voltak.

Este 9 óraker a táborvezető „Moha bácsi” szerepét is vállalva mesélt a lefekvéshez készülődőknek. Mesélt a „Kincskereső nap” tréfáiról, a víg kacagásokról, a felejthetetlen fehér ráróról...

Hogy mi tetszett nekem ebből a naphól?

Az, hogy együtt csináltuk kedvvel, lelkesedéssel: gyerekek és felnőttek egyaránt.

MOLNÁR PÉTER  
Szeged

## Szakmai tapasztalatcsere a technika tanításáról

A Juhász Gyula Tanárképző Főiskola négy oktatója és három technika szakos szakvezető tanára szakmai tapasztalatcserén vett részt 1982. május 20–21-én Békéscsabán és a környékén levő néhány iskolában. A tapasztalatcserének az volt a célja, hogy a technika tantárgy fejlesztésében kialakult kapcsolatokat tovább ápoljuk és szélesítsük, valamint a kísérleti tanterv kipróbálása során felhalmozódott tapasztalatokat a tanárképzésben és a továbbképzésben kölcsönösen kamatoztatni tudjuk.

Az első nap délelőttjén Békéscsabán a 2. számú általános iskolát tekintettük meg. Az oktatás itt szaktantermekben folyik. A technika tantárgy számára két terem és egy raktárhelyiséget rendeztek be. A fűrészfogszerűen kiképzett munkapadokat és a szemléltetőeszközök zömét a központi műhelyben állították elő. Itt tartott az 5. osztályban számunkra egy bemutató foglalkozást Félix József kollega, főiskolánk volt hallgatója. A tanítási órán „Az anyagok és alakításuk” megnevezésű ismeretkörből „A fémek elektromos viselkedésének vizsgálata”, „Egy izzólámpa és egy zsebtelep összekapcsolása előbb közvetlenül, majd különböző anyagú huzalok segítségével”, valamint a „Szigetelőanyagok viselkedésének vizsgálata áramkörben” című témák szerepeltek. A tanár által irányított beszélgetés keretében végigjárták az egyes energiafajták előállításának és hasznosításának fejlődési folyamatát. A tanulók maguk fogalmazták meg a technikának a környezet és az emberi életet átalakító szerepét, jelentőségét, és meglévő tapasztalataik alapján jellemezték az alaposabb vizsgálat alá vetett elektromos energiát. Az új fogalmak kialakítása, pontosítása (elem, telep, áramforrás, soros kapcsolás, vezeték stb.) jól szervezett manipulatív tevékenységgel alátámasztva írásvetítő transzparenszek és „keletkeztető” táblai rajzok bemutatásával történt. A többi között egy nagyon szellemes fogást, dramatizálást is láthattunk: az áramforrások kapcsolási módjait három tanuló kézfogással mutatta be. A tanulók önálló munkájához a központi műhely által készített elektromos szerelőkészletet használták fel. (Leírása: A technika tanítása 1981. évi 5. számában található.)

A bemutató tanítást elemző megbeszélés követte. Valamennyien egyetértettünk abban, hogy az óra tartalmi, módszertani értékét a tanulók problémalátó és megoldó képességének fejlesztésére irányuló törekvés adta.

Délutáni programunk a békéscsabai Szabó Pál téri új általános iskolában tett rövid látogatással kezdődött. Az iskola impozáns épülete egyben közművelődési centruma is a lakónegyednek: hatalmas aulával, tornacsarnokkal, tanmedencével. A szaktantermek berendezési tárgyait, állítható magasságú padjait Pataj Pál, az iskola igazgatója tervezte. Színes, zártláncú televíziós és termenként leválasztható rádiós lánc is segíti az oktatást. A rendszert oktatástechnológus üzemelteti. A technika szaktantermek berendezését a központi műhely segítségével folyamatosan végzik. Mint elmondották, egyes eszközök beszerzése nehézségekbe ütközik, a tervezettnél lassabban halad.

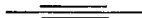
A továbbiakban Dobozon, a gyakorlókeretet és a műhelytermeket mutatták meg vendéglátóink. Itt igen élénk vita folyt a műszaki rajz tanításáról, nevezetesen arról, hogy a tanulók a rajzokat csak olvasni tudják, vagy képessé kell tenni őket szerkesztésre, rajzolásra is? Az álláspontok a vita kezdetén eltérőek voltak, melyeket azután sikerült a tantervi követelményekhez közelíteni.

Látogatásunk második napját Békéscsabán, a központi műhelyben kezdtük. Roszkos János, a műhely vezetője ismertette tevékenységüket, eddigi eredményeiket. Megemlítette azt is, hogy a központi műhelyek létesítésével kapcsolatos kételyeket a megyei gyakorlat megcáfolta. Tapasztalataik alapján különösen fontosnak tartják a „B” változatú technikát tanítók felkészítését, támogatását. Az új tantárgy feldolgozásra váró tantervi anyaga a gyakorlati foglalkozás tananyagához képest olyan új témakörökkel bővül, melyeket a fent említett tanárok még nem tanítottak. Az átállás megkönnyítésére továbbképzéseket, bemutató tanításokat szerveznek és tartanak. Segítségét nyújtanak a tanmenetek, műszaki dokumentációk és mintadarabok elkészítésében. Körülbelül 110 iskolát látnak el AV ismerethordozókkal és anyaggal. Az általunk megtekintett néhány információhordozó és a rajtuk megjelenített témák kapcsán – a dobozi gondolatot folytatva – megállapítottuk, hogy tantárgyunkban célszerűbb a műszaki rajz elnevezés helyett az általánosabb műszaki ábrázolás használata. (A műszaki ábrázolás az emberi kommunikáció része, amely a technikai környezetben lehetővé teszi jelek átadását, átvételét, tárolását.)

A továbbiakban a mezőgazdasági ismeretek és gyakorlatok tanításának gondjairól, szépségeiről kaptunk képet iskolai gyakorlókertekben Békéscsabán és Csorváson. Ezen a területen fontos jövőbeni feladatunk van: egyfajta szemléletformálás, miszerint erőteljesebben szükséges hangsúlyozni a technika szerepét és fontosságát a mezőgazdasági termelésben és élelmiszerfeldolgozásban is.

Látogatásunk kulturális programmal zárult, melyben megismerkedhettünk Gyula város nevezetességeivel.

Összegzésként elmondhatjuk, hogy szakmai tapasztalatszerelésen a kölcsönös tájékoztatás, a vita elősegítette a résztvevőkben a technikai nevelés egységes szemléletének, értelmezésének kialakítását, kialakulását. A látottak megerősítettek bennünket abban is, hogy a technika szakos tanárképzésben és továbbképzésben olyan munkát kell végeznünk, mely lehetővé teszi, hogy a technikát biztos szakmai tudással és magasfokú módszertani kulturáltsággal rendelkező tanárok minél eredményesebben oktassák.



## A KORSZERŰBB OROSZNYELV-OKTATÁSÉRT I.

Szerkesztette: dr. Misky György, Janus Pannoni-  
us Tudományegyetem, Tanárképző Kar, Pécs,  
1982. pp. 280.

A pécsi Janus Pannoni-  
us Tudományegyetem  
orosztanárai még a Pedagógiai Főiskola munka-  
társaiaként több alkalommal jelentkeztek önálló  
kötetten is (lásd, a helyi MAPRJAL kiadvá-  
nyait), hogy segítsék az orosznyelv-tanárok to-  
vábbképzését, illetve önképzését. Ugyanez a cél  
vezeti a jelen kötet munkatársait is: korszerű  
és közérthető módon adni segítséget nyelvtaná-  
rainknak, figyelembe véve az anyanyelvi inter-  
ferenciát és a pedagógiai tudomány ismeretszer-  
zési folyamatról vallott legújabb eredményeit.

Mint a szerkesztő megjegyzi a bevezetőben: A  
Baranya Megyei Pedagógus Továbbképzési Inté-  
zettel karöltve új módszerekkel és szervezeti for-  
mákkal próbálkozunk, hogy az eddiginél sok-  
kal eredményesebben, irányított módon folyta-  
tódjék orosznyelv-tanáraink továbbképzése.” Vi-  
tathatatlan tény, hogy csak a jól felkészült ta-  
nárok és a nyelvtanítás új koncepciója lendít-  
het a nyelvtanítás kissé lemaradt szekerén: a  
nyelvvizsgáló szembeni társadalmi igények nőttek,  
nem véletlen, hogy épp ebben az évben látott  
napvilágot a nyelvtudást elismerő és honoráló  
legújabb nyelvi rendelet (nyelvpótlékok és a  
nyelvi vizsgák rendezése minden szinten), de  
ugyanígy 1982. szeptemberétől indult meg az  
általános iskola 3. osztályától a mindenkire vo-  
natkozó (tömeges, általános) orosz-nyelvtanítás.  
A társadalmi igények és elvárások jobb meg-

oldásában vállal magára sokat a vizsgált kiadvány. A továbbképzés új formáit – elsősorban a szakmai önképzést – boncolgató pécsiek jelen köteté nagy segítséget és széles tájékozódást nyújt mind az általános iskola, mind a középiskola orosz nyelvet tanító tanárainak. Ebben szerintünk nemcsak a kötetben található cikkek tartalmi értékei segítenek, hanem az is, hogy több cikk, tanulmány orosz nyelven íródott, s így közvetlenül is segíti az orosz nyelv gyakorlását és felhasználását, másrészt több íráshoz feladatgyűjtemény, majd megoldás, kulcs is kapcsolódik. Ez segíti az önkontrollt, serkenti a munkára, bűvárkodásra. Különösen hasznos a tanulmánykötet abból a szempontból is, hogy a szerzők figyelembe vették az orosz nyelv fejlődésének legújabb tendenciáit is, azokat, amelyeket a kézikönyvek még nem közölnek, amelyekről csak szakfolyóiratokban, vitákban vagy konferenciákon esik szó. Így bekerültek a kötetbe a mai kiejtési normák változásai, alaktani tendenciái és új szavak, fordulatok is, reagálva Köllő Mártának az INYT-ben és másutt többször is elhangzott felhívására, hogy a mindennapok szavaival is ismertessük meg tanítványainkat. (A következőkben röviden szólnunk a kötet tanulmányairól, egységesen magyar nyelven közöljük a tanulmányok címét, zárójelben jelölve csupán, ha az oroszul íródott!)

*Hetesi István:* A szerelem és a társadalmi cselekvés összefüggése Turgenyev „A küszöbön” c. regényében (pp. 3–23.). A szerző felhívja a figyelmet I. Sz. Turgenyev elmúlt évszázadi nagy népszerűségére Magyarországon, amely többek között a kitűnő műfordításoknak is köszönhető. A dolgozatban a szerző először megvilágítja a szerelem és a cselekvés turgenyevi összefüggéseit, fő jellegzetességeit, majd a másodikban bemutatja és elemzi ezeket „A küszöbön” c. regény alapján. A szerző tanulmánya végén ajánló bibliográfiát is ad az önálló tanulmányozáshoz. *Hajzer Lajos:* Az orosz helyesírás iskolai tanításának néhány kérdéséről (pp. 24–78.). A tanulmánykötet nemcsak egyik leg hosszabb, de leggazdagabb írása is. A szerző a hazai oroszoktatás egyik legelhangzottabb területével, a helyesírási ismeretek tanításával foglalkozik. Állításait nagy orosz nyelvészek (pl.: L. V. Scserba) és a normatív nyelvtanok alapján alapozza meg elméletileg, s igen sokoldalúan világítja meg példákkal, orosz nyelvű újságok, szépirodalmi példák bemutatásával. Nagy gond, hogy a helyesírás az orosz nyelv-oktatás spontán módon elsajátítandó területei közé tartozik, nagy ezen a téren az ösztönösség és az anarchia (a szerző egymás után idézi a forgalomban levő iskolai nyelvkönyvek helyesírási ellemzőit, az orosz nyelv hazai oktatásának megőrződött hibás felfogásait, vulgárizálásait, stb.). A több hazai tankönyvön és szótáron át hagyományozódott hibás felfogások tömege, amelyeket a szerző egymás után sorol fel, megdöb-

bent (pl.: a „vasutasnap”, „bányásznap”, stb. az oroszban nem „vasutasok, bányászok napja”, tehát nem többes szám birtokos, hanem egyes szám birtokos („a vasutas napja”) stb. A cikk kimondatlanul több helyen is hangsúlyozza, hogy az orosz helyesírást szótáraink, tankönyveink a magyar anyanyelv alapján találják (lásd. pl.: nagybetűs és kisbetűs írás a címekben, elnevezésekben, avagy az orosz keletkezés, betűszavak, rövidítések kérdése). Különösen gazdag a tanulmány példaanyaga és gyakorlatai, amelyek mind a szerző gazdag ismeretanyagát és tájékozottságát mutatják. *Lendvai Endre:* A személynevek az orosz nyelv rendszerében és tanításuk (pp. 79–106., orosz nyelven). A tanulmány először az orosz személynevek és elnevezések rendszerét adja, majd bemutatja funkciójukat és poliszémiájukat. A személynevek orosz rendszere számtalan (grammatikai formáltságuk mellett) szociolingvisztikai kérdést vet fel: itt nemcsak az orosz hármás névhasználat matematikai variációs lehetőségéről van szó, hanem az egész névhasználat szociológiai és funkcionális rendszeréről (pl.: ezen ismeret hiánya nemcsak üdvözléseinket teheti „sutává”, nélküle nem értjük meg az orosz szépirodalmi művek, vagy épp a színház megszólításait, névhasználatát!). A szerző rávilágít a névadás divatjára, eredetére, s végül magyar–orosz összevetéseket is tesz. *Martsa Sándor:* Az orosz mozgást jelentő igék szemantikai különlegességei (pp. 107–133., orosz nyelven). A mozgást jelentő igék az oroszul tanulók számára – az igazságméret mellett – a legnagyobb problémát jelentik, itt nemcsak a különböző igekötők megtanulásáról van szó, hanem azokról az árnyalatokról, amelyek a két nyelvet jellemzik. A közeledés és a távolodás, a mechanikus (cél nélküli) és a szándékos (céltudatos) mozgás kifejezésére szolgáló igék pontos ismerete a magasabb nyelvtudást tükrözi. Véleményünk szerint ezt mind pontosabban csak a graduált (jól átgondoltan szakaszolt) nyelvtanítással érhetjük el (gondoljunk itt az orosz igei prefixumok poliszémiájára, pl.: „zahodity” – nemcsak „elkezdeni járni”, hanem „betérni út közben”, de az „uhodity” nemcsak „távolodást”, hanem a cselekvés kezdetének a pillanatát is jelölheti, stb.). Különleges érdeklődésre tarthat számot *Martsa Sándor:* Az orosz nyelv esetrendszerének funkcionális-szemantikai elemzése, összevetése a magyar nyelvvél (pp. 134–195., orosz nyelven) c. tanulmánya. A két nyelvben az esetrendszer maga is érdeklődést vált ki a hallgatókból, a két nyelv esetrendszerét a két nyelv rendszerének (nyelvszálához, nyelvi univerzálékhoz való tartozásuk) a vizsgálata, ill. tisztázása nélkül megoldani nem lehet. Az esetrendszerek tisztázása elméletileg sok hasznot rejtget a nyelv-oktatás számára is, az utóbbi kérdésben tényleg sokat tettek hazai szerzőink is (lásd az irodalomban Papp Ferenc, Pete I., Dezső L. mun-



kasságát). *Medve Zoltán*: Jelző, kiegészítő vagy mondattani szinkretizmus (pp. 196–215., orosz nyelven). A tanulmány az orosz birtokos jelző kérdéseit elemzi, érintve az ún. nem egyeztetett jelző speciális kérdéseit, fordítástechnikai problematikáját. Az esztrendszer után (l. előző tanulmány) a jelen cikk az orosz és a magyar mondattan eltéréseit boncolgatja értő szemmel és segítő szándékkal. *Misky György*: A szóösszetétel tanulmányozásának és a tanulók beszéde fejlesztésének módszertana (pp. 214–241., orosz nyelven). A szerző jól csoportosítja az orosz szóösszetétel azon kérdéseit, amelyek segítik a lexikai ismeretek gazdagodását és a beszéd fejlesztését (pl.: szópárok felismerése, szótövek megkeresése, etimológizálás, stb.), igen gazdag a példa- és szemléltető képanyaga. *Rumpler Nyina*: A tanító alakja Csingiz Ajtmatov munkásságában (pp. 242–260., orosz nyelven). Cs. Ajtmatov a soknemzetiségű szovjet irodalom napjaink legszínesebb egyénisége, a tanulmány nagy segítséget nyújt munkássága megismerésében, művei – elsősorban a címadó alapján – megértésében és elemzésében, ezt segíti a szerző a gazdag bibliográfiával is. A tanulmánykötetet *Tóth László*: A főnévi igenév igeszemléletének a megválasztása a „mocs/szmocs”, a „mozsno” + főnévi igenév szerkezetben (pp. 261–278., orosz nyelven). Vitathatatlanul a leggazdagabb az orosz nyelvtan problémakörében az igeszemlélet kérdése, tisztázásához nagyban hozzájárultak a hazai szerzők is (pl.: Bihari József). A tanulmány ennek a kérdéskörnek egy részletkérdésével foglalkozik: különösen nehéz a kérdés megválaszolása, ha a „mocs/szmocs + főnévi igenév” szerkezet példájára a segédigéhez folyamatos vagy befejezett szemléletű főige egyaránt csatlakozhat. A szerző a fenti kérdéskört igen részletesen, számtalan irodalmi példával szemlélteti és teszi érthetőbbé, ezzel is segítve a kiválasztásban „a nyelvérzék” alakulását.

Úgy érezzük, hogy a rövid ismertetés csak elvtve tudja bemutatni a tanulmánykötet értékeit, de talán felhívja a figyelmet és az érdeklődést. Az érdeklődők a kötetet közvetlenül beszerezhetik a szerkesztőségtől (Dr. Misky György, Pécs, 7604), s a szerzők szívesen várják a kollegák és szakdolgozók leveleit.

Dr. Horgosi Ödön

## KÉZIKÖNYVEK A TÖRTÉNELEMTANÍTÁSHOZ

A tantárgyreform kapcsán a pedagógusokkal szemben támasztott mind magasabb szakmai követelmények és az a tanári önbecsülés is, amely jellemzője kell legyen minden komoly októnak, újra és újra felvetik az önképzés, a szakirodalomban való elmélyülés szükségességét. Ugyanakkor a szaktanároknak nagyobb önállóságot biztosító tanterv, a szabad szombatok be-

vezetésével megnövekvő órán kívüli nevelési feladatok, a tankönyvek várható stabilizálódása, az igazán korszerű oktatás megköveteli a fokozott ismeretszerzést, s az új ismeretek öntevékeny beépítését a tananyagba. Ám azzal is számolnunk kell, hogy a szakcikkek, tanulmányok terjedelme érthető gazdasági nehézségek következtében annyira leszűkül, hogy a szerzők legtöbbször a terjedős kifejtés helyett mind több szakmai terminus technicus közbeékelésével tömöríti előadását, ami nagyon megnehezíti olvasatát, megértését, illetve a terminusok fogalomtartalmának felületes ismerete komoly félreértéseket eredményezhet. Nem lenne tehát haszontalan, ha a történelem szakos tanárok is éppúgy lexikonszerű segédkönyvekhez folyamodhatnának egy-egy értelmezési probléma kapcsán, mint pl.: a nyelvszakosok a szótárakhoz. De ilyen mű sajnos még nincs, legfeljebb a hovatovább centenáriumát érő Pallas vagy némileg változtatott utánnomása, a Révai-lexikon az, amelyhez nyúlhatnak az érdeklődők. (Az Új Magyar Lexikon nagyon szelektáltan és szűkszavúan közöl történeti címszavakat.)

Éppen a fentiek miatt ítéljük nagyon fontosnak, hogy felhívjuk a történelemtanárok figyelmét két, a közelmúltban megjelent házagpótló munkára, a Heves megyei Levéltár kollektívája által összeállított *Magyar történelmi fogalomgyűjtemény* két kötetére (szerk.: BÁN Péter. Eger, 1980. – utánnomás: 1982.) és a nyíregyházi tanárképző főiskola tanárának, DR. KRIVECZKY Bélának művére (*Történelmi szak kifejezések magyarázó szótára*. Bp. 1982. – főiskolai jegyzet.). Míg az előbbi (MTF) közel 1100 oldalon a magyar történelem legfontosabb fogalmait, szakterminusait értelmezi enciklopedikus alapossgal, addig az utóbbi (TMSz) 300 oldalon puritán egyszerűségű, valóban szótárszerű rövidegleg fogalmazott magyar és egyetemes történeti címszavakat hoz. A két mű forgatása külön-külön is nagyon hasznos lehet, de valójában – mivel sok szempontból szinte kiegészítik egymást – együtt érdemes használni őket.

A szerzők, ahol csak módjukban állt, igyekeztek pontos meghatározásokat adni, de nem törekedtek minden esetben arra, hogy ún. „tisztá” (tartalmában teljesen feltárt) fogalmakat definiáljanak. Mire gondolok? Az MTF pl.: a királyi vármegyék kialakulásának kérdésénél vázolt néhány álláspontot, majd GYÖRFFY György hipotézise mellett foglalt állást. Nem biztos, hogy GYÖRFFYnek igaza van, de az biztos, hogy nem lehet minden egyes szócikk megfogalmazásával végeláthatatlan akadémikus viták nyugvópontra jutásáig várni. Ellenkezőleg, kellene az ilyen provizórikus definíciók is, amelyeket később vagy igazol a tudomány, vagy egy másik kiadásban már verifikálhatóbb elmélettel helyettesíthetők.

Néhol következetlenek voltak a szerzők an-

nak elbírálásában, hogy mit milyen súllyal szerepeltessenek gyűjteményükben (pl.: a MTF-ben a *bencések* önálló címszó, a *baziliták* csak a *görögkeleti egyház* címszaván belül kerültek tárgyalásra, a TMSz részletesen felsorolja Itália törzseit, de a Kárpát-medence esetében erről megfelelkezik, stb.), másutt előfordul, hogy nem pontosítják a hazai gyakorlatban rosszul meghonosodott terminusokat (pl.: a MTF a Zwцитеleibeigenschaftot „második jobbágyság”-ként említi, pedig pontos fogalomtartalma „a röghözkötött jobbágyság másodszeri megjelenése”; a dalmátokat olasz nyelvűnek veszi, holott a dalmata, bármennyire is hasonlít az olaszra, önálló neolatin nyelv, stb.), megint másutt indokolatlan óvatosságból körülírnak problémákat. (Pl.: a MTF a dáko-román kontinuitás elméletét érinti az *oláb* címszóban és külön szócikk formájában is körüljárva eredetének kérdését. Pedig kimondhatta volna konkrétan, hogy ezt az elméletet egy Antonio BONFINI nevű olasz vándorhumanista barkácsolta a magyar király, Mátyás megbízásából, hogy származása fényét emelje, s ellensúlyozza ellenfelei azon, pletykaszinten hirdertett ellenpropagandáját, hogy apja „Zsigmond király zabigyereke”. Kiváltképp

érdeke volt ez akkor, amikor maga is saját, balkézről származó gyermekét jelölte utódjául. Ezt a családi származáseméletet kiszélesítve alkották meg aztán a románság új eredetmondáját.) Nem folytatjuk a sort, hiszen ezek és a hozzájuk hasonló jelentéktelen fogyatékoságok cseppet sem vonnak le e grandiózus vállalkozások végeredményének értékéből.

Sajnos, a magyar történettudomány kiadóműhelyeinek nem kis szegényére, az említett művek csak sokszorosított eljárással, döbbenetesen alacsony példányszámban jelentek meg. Rontja a helyzetet, hogy az ilyen, lapokból ragasztott kiadványok gyorsan salátává válnak, ha gyakran, valóban kézikönyvként forgatjuk őket. A kiadványok említett motívumait ellensúlyozza a human értelmiség pénztárcájához méretezett, viszonylag alacsony ár. Bár nem hatalmaztak erre fel a szerzők, zárszóképpen közlöm, hogy az említett kiadványok a Heves megyei Levéltárban (Eger, Kossuth Lajos út 9. 3300), illetve a Bessenyei György Tanárképző Főiskola Történelem Tanszékén (Nyíregyháza, Sóstói út 31/B. 4400) rendelhetőek meg.

*Dr. Szegfű László*

*Kellemes vakációt, jó pihenést  
kíván minden kedves Olvasójának,  
Munkatársának*

*a Módszertani Közlemények  
Szerkesztősege és Kiadóhivatala*

# Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában

- Elméleti és gyakorlati útmutató -

A Módszertani Közlemények külön kiadványa az orosz nyelv oktatásához kíván segítséget nyújtani. A könyv célja kettős. Egyfelől a 4. osztályban beinduló nyelvoktatás speciális igényeit kívánja kielégíteni. Ezt szolgálja a könyv *tanári kézikönyv* fejezete, mely az új tankönyv szisztematikus és didaktikus feldolgozásával könnyíti meg a 4. osztályban tanító tanárok munkáját. (Soltész Judit: Kézikönyv a 4. osztály tananyagának részletes feldolgozásához.)

A könyv másik célkitűzése a nyelvtanítás különböző területein végzett tanári munka segítése. Ezt a célkitűzést több tanulmány szolgálja: *Papp Ferenc* az írás tanításáról közöl tudományos igényű, de közérthető tanulmányt, *Fülöp Károly* a 4. osztályban elkezdett orosznyelv-oktatás feladatait elemzi, *Lengyel Zsolt* a hangtan és mondattan egyes kérdéseivel foglalkozik - a pszicholingvisztika szemszögéből.

Módszertani szempontú tanulmányokat olvashatunk az alábbi szerzőktől: *Szilágyiné Hodosi Zsuzsanna* (A játék szerepe a kisiskolások nyelvoktatásának kezdő szakaszában) *Sallay Mária* (Audiovizuális segédletek a 4. osztályos orosznyelv-oktatás szolgálatában), *Selb Györgyné* (Magnetofon-vezérlésű tananyag az osztatlan iskolák 4. osztályos tanulói számára).

Nemcsak a 4. osztályban induló orosznyelv-oktatáshoz nyújt segítséget *Szilágyi Erzsébet* (Kevés szóval oroszul), *Vibar Judit* (Auditív lexikai előkészítés - kezdő fokon) és *Virág Sándorné* (Globális olvasástanítási stratégia) tanulmánya.

A szerzői kollektíva meggyőződése szerint kiadványunkat nemcsak a 4. osztályban tanító kollégák forgathatják majd haszonnal, hanem a felsőbb osztályok tanárai is.

A szerzői kollektíva tagjai - az akadémikus egyetemi tanártól az általános iskolában tanító tanárig - arra törekedtek, hogy a tanulmányokban az elméleti és gyakorlati ismeretek szerves egységet alkossanak.

*A kötet ára: 39 Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

\*

Olvasóink, munkatársaink figyelmébe ajánljuk, hogy lapunk előfizetését, régebbi számaink, különkiadványaink megrendelését a gyors ügyintézés érdekében a Módszertani Közlemények Kiadóhivatala címére (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.) kérnénk.

A kéziratokat viszont a szerkesztőség címére (6701 Szeged, Április 4. útja 6.) kérjük, mégpedig két példányban, maximálisan 14 lapnyi terjedelemben, kettes sortávolsággal gépelt, 4 cm-es lapszéllel készült formában, a gépelési hibák javításával. Pontosan tüntessük föl a használt szakirodalmat is (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám). Egyúttal közöljük, hogy kéziratot nem őrzünk meg és nem is küldünk vissza.