

165

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



1988. 28. ÉVFOLYAM

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1988. 28. ÉVFOLYAM

3

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Horváth Péter (Budapest),
dr. Juhász Károly (Baja), dr. Magassy László (Szombathely), dr. Nagy Andor (Eger),
dr. Nagy József (Jászberény), Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen),
Orosz Gáborné (Nyíregyháza), Pozsgai Vidáné dr. (Győr), dr. Puskás Albert (Szeged),
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

FALUDI SZILÁRD: Néhány szó az integrált oktatásról	129
TUZA TIBOR: Az iskolapszichológus szerepe a módszertani kultúra fejlesztésében	133
MAGOCSA LÁSZLÓNÉ: A közösség-fogalom néhány definiálásának problémátörténeti áttekintése	141
DR. BAKSA JÓZSEF: Mai gyermekarcok a családban és az iskolában	145
AZ ÚJ TANTERVEINKRŐL	
SZEDERKÉNYI ANTALNÉ—GREGUS ISTVÁN: Néhány gondolat az 5. osztályos geometria tanításáról	152
MŰHELY	
TÓTH ISTVÁNNÉ: Nyelvtani ismeretek szerzésének újtjai az alsó tagozatban	159
H. TÓTH ISTVÁN: Feladatváltozatok egy témára	167
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban	170
POTONYECZ ISTVÁNNÉ: Gyermekvédelem úttörő munkánkban	177
PASZTOR ATTILÁNÉ: Fakultációs néprajzi program az általános iskolában	178
ÖRÖKSÉG	
DR. OLAH JÁNOS: Az új hagyományok kialakításának szerepe a felszabadulás utáni évek nevelő és oktató munkájában	183
VITA	
ZSOLNAI JÓZSEF—ZSOLNAI LÁSZLÓ: Mivel lehet baj és mi tudománytalan?	188
SZEMLE	
ROZGONYINÉ DR. MOLNÁR EMMA: Tanárok XVIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán	192
DR. FARKAS KATALIN—GUTAI MÁRTA: Milyen iskolában szeretnének tanítani a jövő tanárai?	194
DR. FÖLDES CSABA: N. N. Kochtev, D. E. ROZENTAL: Russkaja frazeológija	199

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. Siposné dr. Kedves Éva

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

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544-7224

88-1839 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor

Néhány szó az integrált oktatásról

A napokban a kezünkbe került egy számunkra nagyon izgalmas — és nem kevésbé tanulságos — „olvasmány”: „Tantárgypedagógiai napok” címmel (Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986), mely az OPI-ban 1986. február 17—21. között rendezett tárgyu eszmecsere előadásait és korreferátumait tartalmazza. Ebben *Gálos Júlia* „Integrációs törekvések a dolgozók iskoláiban” címmel értekezik a problémáról, azzal a — szerintünk egyáltalán nem indokolatlan — bevezetéssel, mely szerint „Az utóbbi években mind divatosabb kifejezéssé vált az integráció. Úton-útfélen használják a pedagógiában is, s a legkülönbözőbb dolgokat értik rajta, s így fennáll a veszélye annak, hogy ki-ki azt ért rajta, ami jólesik.”

„... A pedagógiai irodalom beszél integrált tudásról, integrált ismeretkörökről, integrált tantárgyi rendszerről, integrált (közös igazgatású) intézményekről, integrációról mint módszerről... stb.” Ugyanő jelzi, hogy „... a francia és amerikai tantervekben a történelem és földrajz integrációját figyelhetjük meg, Ausztráliában, Franciaországban, Japánban integrált természettudományi oktatás folyik a középiskolát megelőző iskolafokozatokban, Franciaországban a képzőművészetek és a zene integrált esztétikai stúdium szerepel... Nálunk a tantárgyak részleges integrációjára találunk példát a történelmi és állampolgári ismeretek, a dolgozók középiskoláiban az állampolgári-jogi-közgazdasági ismeretek, a művészeti ismeretek elnevezésű tantárgyakban.” (43—44—45. oldal.)

Meg kell jegyeznünk, hogy

1. mi egyáltalán nem a divatozás kedvéért „ragadtunk tollat”, hanem azért, mert a problémát problémának tartjuk;

2. távol áll tőlünk bármilyen külföldi példa értelem nélküli követése, az erre való unszolás, minden „neománia”, vagyis „izgatás” valami érdekében, ami új, csak azért, mert az új;

3. mint *Gálos* maga is jelzi, az integrált oktatás néhol már mint valóság — mint tény — „explicit formában” jelenik meg, másutt igényként, vagy kísérleti stádiumban van;

4. utalni szeretnénk arra, hogy az MSZMP 1982. évi április 7-i ülésének anyagában — mint előzőleg már az 1972. évi oktatásügyi párthatározatban is — többek közt olvashatunk olyan megfogalmazást, amely szerint: „Meg kell vizsgálni az iskola mai tantárgyi szerkezetét, nagyobb, integrált műveltségi tömbök kialakításának lehetőségeit. Hatékonyabbá kell tenni a tanulók átfogóbb, egységesebb világképének formálását, a tantárgyakban elkülönülő ismeretek összefüggéseinek felismerését, meglátását.” (Az MSZMP 1982. évi április 7-i ülése anyagából — Kossuth Kiadó, 1982.)

Hasonlóképp jelentkezik a kérdés a Magyar Tudományos Akadémia Elnöksége Közoktatási Bizottságának martonvásári és pécsi ajánlásaiban: „a két kultúra, a kettős

műveltség (az utalás a „humán” és a „reál” ismeretek közti „szakadásra” vonatkozik — F. Sz.) veszélyének elhárítására és a múlt század óta egyre fokozódó tantárgyi felaprózottság feloldására hét egymással szorosan összetartozó művelődési tömb kialakítását javasoljuk...” (kiemelések: F. Sz.). (Műveltségkép az ezredfordulón — Kosuth Kiadó, 1980.)

5. Amiből az is kiderül, hogy a párthatározatokra nem „tekintély-elvként” hivatkozunk, továbbá, hogy valóban nem valaminő neomania vagy külföldmájmolás hajt bennünket (minderre nézve álljon itt rövid utalásként *Németb László* tézise is: „Műveltségtárgynak a középiskolában csak négynek, vagy ötnek kellene megmaradnia...” (*Németb László*: Művelődéspolitikai írások című kötetben, azon belül: „A tanügy rendezését”-ben (1945—1947! — Múzsák Közművelődési Kiadó).

Ezek után *Bécsi Tamás* irodalomtörténést idézzük: „... a történelemórán a történelmi ismeretek aktivizálódnak, de az irodalmiak — más dobozban lévén — nem, és megfordítva”. (Vélemények, elképzelések a társadalomtudományi képzés megújításáról — 11 interjú és egy anket tükrében”; Szerk.: Mátrai Zsuzsa, Tantervelméleti füzetek 7. OPI, 1982.)

De végük ide az 1973/74-es a Köznevelésben lefolytatott („alpműveltség, komplexitás, integráció”) vitából a következőket: — *Jánossy Lajos* atomfizikus: „... középiskolai szinten az atomokról a fiatalok három tantárgyban is tanulnak: a kémiában, a fizikában és a biológiában. De olyan eltérő módon és időben (Kiemelés: F. Sz.), hogy sokszor nem is ismernek rá, hogy ugyanazokról az atomokról van szó, és talán gondolhatnak arra is: van kémiai atom, fizikai atom és biológiai atom. Ez a hármasság mindenestre káros...” (Észrevételek oktatásügyünk tartalmi továbbfejlesztéséről, Köznevelés 1973/34.);

— *Bozóky Éva* újságíró: „... a tantárgyakat valamiképp közelíteni kell egymáshoz. A mai merev elválasztás sok időt pazarol az átfedésekre, melyek mégsem nyújtják az ismétlés rögzítő előnyét, mert az összetartozó dolgok széttöröznek (Kiemelés: F. Sz.) össze nem kapcsolódó mozaikokként hányódnak az emlékezet hullámain, míg csak el nem merülnek...” (Tűnődés a tantárgyak testvériségéről — Köznevelés 1973/34.);

— *Bakonyi Pál* neveléstudományi kutató: „A világnézetünk alapjai tantárgyat tanító tanárok észlelik újra és újra e gátló erőt, amikor filozófiai szintézisre törekkeznek, de a sokféle tárgyban tanult ismeretek nem akarnak összekapcsolódni” (Kiemelés: F. Sz.). (Tanterv és képességfejlesztés — Köznevelés 1973/37.);

— *Kaulits László* közgazdász pedagógus: „Oktatási tapasztalataim szerint még egyetemi hallgatók is könnyebben birkóznak meg egy-egy tudomány-tantárggyal, mint szakszemináriumon a szintetizált ismeretekkel, pedig az már ismétléseket is tartalmaz.” (Az oktatás új filozófiájáért — Köznevelés 1973/41.);

6. Az idézetekből — úgy hisszük — igazolódott, hogy a probléma valóban nem mondvacsinált, nem kiagyalt, felvetése nem valóságidegen. Ellenkezőleg: a valóság az, hogy túl sok tantárgy van, a tanulnivaló túlon túl „szétparcellázott”, az oktatáspolitikusok és a tantervkészítők által célba vett „végeredmény” az összefüggések felismerése és együttlátása, az egységes világkép helyett az ismeretek széttöröznek, „nem akarnak” egységes világképpé összeállni.

A „diagnózis” tehát egyértelműen valamilyen integráció felé mutat. De milyen integráció felé? Mi legyen a „terápia?”

Túl gyors reagálás, elkapkodott ötletek, „vadvaksérletek” helyett gondoljunk Tycho Brahe dán csillagászra (1546—1601), akinek a megfigyelései alapul szolgáltak Keplernek a bolygók mozgástörvényeinek a felfedezéséhez, de aki — a monda, a legenda vagy az adoma? szerint — addig és (annyira) kémelelte szemeivel az eget, hogy végül

is beleesett egy gödörbe (ti. nem nézett a lába elé). Még ha sejtjük is a jövőt, óvatosnak, mindenesetre körültekintőeknek kell lennünk a jelenben. A „diagnózistól a terápiáig” hosszú és nem is okvetlenül egyenes út vezet.

Vannak minden oktatásügyi-pedagógiai kérdés felvetődésénél bizonyos figyelembe veendő *anyagi, tárgyi, személyi feltételek*. Ami példának okáért az anyagiakat illeti, a cikkünk elején említett kötet első — *Szabolcsi Miklóstól* származó — előadásában két olyan momentum is szerepel, amely most ide kívánczok; idézzük: „az elmúlt napokban az OMFB-ben volt egy tanácskozás, amely látszólag nem ide (ti. tantárgy-pedagógiai konferenciára F. Sz.) tartozó témáról szolt, a gimnáziumi épületek tervezéséről. Ez a vita nagyon szélessé vált, és kiderült, hogy egy egységes, még a mi általunk háromosztatúnak és fakultációsak elképzelt középiskola számára sem az épület, sem a felszerelés, sem a pedagógus-létszám-beli feltételek az ezredfordulóig a kívánt mértékben nem lesznek teljesíthetők. Lehet, hogy sok mindenben előre fog menni az ország gazdasága, de azt a teljes rendszert, amelyet 78-ban, 81-ben elképzeltünk, és amely most fut ki, anyagilag Magyarország nem fogja tudni teljes egészében finanszírozni.” A másik momentum a „katasztrofális és az elkövetkező években megoldhatatlanná váló pedagógushiány” említése.

Ennyiben az anyagi feltételekkel együtt a tárgyi feltételeket is érintettük. Ami pedig a személyi feltételeket illeti, itt nemcsak a pedagógushiányra kell gondolnunk, hanem azokra az ismert ellenvetésekre is, hogy ugyan *ki fogja a prognosztizált jövő integrált tárgyait tanítani?* Talán csupa zseniből (mondjuk: megannyi Németh Lászlóból) fog állni a tanári kar? És mind ez idáig még nem is hoztuk szóba a „legintimebb” — *sajátosan didaktikai-pedagógiai problémát: vajon a különböző tantárgyak le fogják vedleni specifikumaikat, a különböző tudományokból — és egyéb „mögöttes” tényezőkből — eredő sajátosságait (belső, szakmai) törvényszerűségeiket, egymástól eltérő jellegüket és „léptéküket”* — gondoljunk például az in absztrakto oly „könnyen” egy-síthető irodalmi, illetve történelmi stúdiumok „összehozásának” konkrét nehézségeire(!) — *csak azért, hogy összevonhatók legyenek?*

Még azok is, akik a „diagnózisban” egyetértenek (a túl sok, *szétaprózott, egymástól atomisztikusan elkülönülő tantárgy* és ennek következményei *a tanulói teljesítményekben* — és nem utolsósorban: *személyiségben*), még azok is megtorpannak, ha konkrét tantárgy- (illetve különböző tudományokból származó ismeretkör-) összevonásokra kerülne sor. Hozzátehetjük: ez a megtorpanás, ózdkodás nem feltétlenül valóminő patinás konzervativizmusból, hanem figyelemreméltó aggályokból származik. „Az összeolvasztás — mondja Bozóky Éva már említett cikkében —, komplex tárgy tanítása azonban mégis kockázatos vállalkozás. Zűrzavar keletkezhet belőle, az egyes diszciplínák feladása, némely tárgy alá- vagy fölérendelése, a struktúrák összehazása... teljesen összeolvasztani például még a történelmet és az irodalmat sem lehet, mert nem egyformán időznek egy-egy korban... A két tantárgy a legjobb akarat mellett sem igazíthatja mindig össze lépteit.” Ezzel az utóbbi idézettel, és egyáltalán a fentebbi bekezdésben körvonalazott „gátlásokkal” és megfontolásokkal, nem akartuk „dramatizálni” az előre is számba vehető nehézségeket, de jelezni akartuk: nem hagyhatjuk figyelmen kívül ezeket, ha csak nem akarunk a dán csillagász gödrébe esni. Másfelől: ha állandóan *csak* a lábunk elé néznék, és a *jövőbe mutató tendenciákat, szükségességeket* hagynánk figyelmen kívül, úgy is szemet hunynánk a hatékonyságot gátló bizonyos mai (és holnap?) tények felett. Nem ok nélkül írja *Zrinszky László*: „... a tudományok határai... eltolódtak és sokszorososan kereszteződtek, újfajta differenciálódás és integrálás bontakozott ki, új tudományok születtek, köztük sok olyan, mely egyáltalán nem fér el a tudományok korábbi rendszereiben. A mozgásformák szerinti szép hierarchia megbomlott, a tudományok egymáshoz való viszonya rendkívül bonyolulttá vált.

Ebben a helyzetben (mely ma is tart) problematikussá vált, hogy milyen módon merítsen az iskolai oktatás az összekuszálódott, valójában a bonyolult valóságot hívebben tükröző tudományokból. A közoktatási reformjavaslatokban egyre sűrűbben és sürgetőbben találkozunk a tudományfejlődés irányainak megfelelő újfajta — főleg interdiszciplináris, komplex, integrált, problematikus tantárgyak és tanítási egységek tervével. A tananyag bővítése és csökkentése (bár továbbra is szükséges marad) többé nem kielégítő eszköze az oktatás kívánatos mértékű felzárkóztatásának.” (Zrinszky László: Rész és egész: A tantervkészítés dilemmái — Köznevelés 1974/11.)

Az újabb tudományfejlődés „trendjei” felett legalább annyira nem lehet szemet hunyni, mint a várható *valamilyen* integráció fenyegető buktatói, s nem utolsósorban a jelen anyagi, tárgyi, személyi feltételeinek viszonylagos mostohasága felett. Ami az újabb tudományfejlődés „trendjeit”illeti, dinamikája és plaszticitása miatt érdemes és szükséges *Marx Györgyöt* idéznünk: „Egymástól távol fekvő területek eredményei és igényei termékenyítették meg egymást, hogy megszülethessen az űrhajózás és az atomerőmű, az integrált áramkörös számítógép és a molekuláris genetika... Hiba volna úgy tekinteni a kibernetikára, asztrofizikára, geofizikára, magkémiára, molekuláris biológiára, mint szüleiiktől elszakadó, önállósult tudományokra.. Inkább intenzív találkozási zónák ezek, amelyeken át egyik területről a fejlődés lendülete eljut a másik tudomány centrumáig, és ez alapvetően befolyásolja annak fejlődését. A határterületek aktualitásukat nem a tovább fokozódó fragmentációnak, hanem a természetes integrációnak köszönhetik. (Marx György: Tudomány és műveltség című akadémiai előadása — Magyar Tudomány 1974/6.)

„A megoldás — írja *Szabó András György* — emberi, társadalmi és tudományos szempontból egyaránt csak egy kopernikuszi fordulat lehet: a specializáció helyett a szintetizálás, az ismeretek munkamegosztásszerű szétaprózása helyett integrált elsajátítása és erre épülő önálló alkalmazása a konkrét feladatok sajátos körének megoldásában.” (Szabó András György: Integrált tudomány és emberi teljesség — Valóság, 1976/8.; Hadd jegyezzük itt meg: szerintünk az integráció nem specializáció „helyett”, hanem azzal szoros és rugalmas egységben, dialektikus kölcsönhatásban érvényesül...)

Visszatérve „az égből a földre”, ide kívánczik *Berend T. Iván* mondanója: „Ha erőteljes, hatásos társadalomtudományi oktatást akarunk biztosítani, akkor a sok viszonylag kis volumenű tantárgy ezt a célt semmiképpen nem szolgálhatja. Külön történelmi, szociológiai, pszichológiai, közgazdasági és filozófiai tárgyak beiktatása a tantervbe — hogy egyéb tudományterületekről ne is beszéljek — a társadalomtudományi képzés atomizálódását, egységes szemléletének igen súlyos sérelmét okozná... A történelem leszűkített értelmezésével szemben a történelem tantárgynak az emberközpontúság szaktárgyi, metodikai, pszichológiai követelményét számba véve... integrálnia kell a közgazdaság, a demográfia, a szociológia, a nyelvészet, a néprajz, a technika-, a tudomány-, eszme- és vallástörténet, a régészet stb. legfőbb eredményeit...” (Talán nem leszünk hűtlenek Berend T. Iván gondolatmenetéhez, ha hozzátesszük, bár eo ipso beleérthető: amellet, hogy alapvetően történelem marad.) (Berend T. Iván: A történelem mint tudományos diszciplína és mint iskolai stúdium. — Valóság 1976/3.; E tanulmány a Magyar Tudományos Akadémia Elnöki Közoktatási Bizottságának munkájához kapcsolódva készült, és előadásként a Magyar Történelmi Társulat 1975. decemberi közgyűlésén hangzott el.)

Annak idején (1912-ben) *Berthold Ottó* kezdeményezte a (nem Decroly-féle értelemben vett) „globális” tanítást, a tantárgyak megszüntetését, a világgal mint egésszel való „szembesülést” a tanulók kezdeményezésére, szükségleteire, kérdéseire „hagyatkozást” — szóval az iskola ugyancsak radikális reformját a tantárgyi szétparcellázottsággal szemben. (Berthold Ottó: Die Reformation der Schule, 1912.)

Berthold Ottó német nyelvterületen létrejött, szélsőségesen szubjektivista kezdeményezésétől eltekintve sokkal fontosabb számunkra az úgynevezett részint híres, részint „hírhedt” *projektmódszer*, amely tipikusan az *amerikai reformpedagógia* terméke (érdekes módon ott is a szakmunkásképzés szükségleteiből eredt 1900 körül); elméletét *John Dewei* tanításai alapján *William Heard Kilpatrick* dolgozta ki. „Eszertint (olvashatjuk az Akadémiai Kiadó 1978-ban megjelentetett Pedagógiai Lexikona 3. L—Q köteté 503. oldalán) a gyermek ismeretei, készségei és jellemvonásai *a tapasztalatban való részvétel* nyomán alakulnak ki” (Kiemelés: F. Sz.)

A *projektmódszer* „*oktatásszervezési eljárás, amely az oktatás menetét gyakorlati problémák megoldása köré csoportosítja*” (uo.). Ebben van nagy *előnye* és kétségtelen *korlátja*. Az oktatás egészét aligha lehet úgy alárendelni a *köznapri értelemben vett gyakorlatiasságnak* és a *szubjektív empiriának*, hogy azért az oktatás *jó értelemben vett rendszerességét* és *főként tudományosságát* biztosítani tudjuk. Ezért határolta el magát tőle a „*problematikus oktatás*”, „*a komplex tananyag*” hazai kísérletező-pedagógiai teoretikusa, *Gáspár László*, de ugyanúgy a kérdéssel foglalkozó hazai akadémiai bizottság is.

A *projektmódszer* „*az egész amerikai oktatási rendszert befolyásolta és a reformpedagógiai mozgalmak révén világszerte ismertté vált*” (kísérleteztek vele a fiatal szovjet pedagógiában is). „*Bebizonyosodott azonban, hogy a projektek nem képesek visszatükrözni egy-egy ismeretkör logikai szerkezetét. Ezért a projektmódszer szerinti tanítás nem tudta kielégíteni a társadalom jogos kívánalmait az iskolai művelődéssel szemben, és a gyermek öntevékenységének felszabadítása helyett gyakran anarchiába vezetett.*” Mindazonáltal a *projektmódszer* „*... kritikai elemzéstől és pozitív tanulságainak felhasználásától a mai tantervelmélet... nem zárkózik el.*” (Uo.)

Az bizonyosnak látszik, hogy az integrált oktatással kapcsolatos kísérletek elméleti alapozása nem történhet meg a projekt módszer „*megcímzése*”, kritikai feldolgozása nélkül, amiképpen az idevágó kísérletek gyakorlati tanúságtétele vissza fog hatni a kérdés elméleti, alkotó marxista elemzésére.

Csak elmélet és gyakorlat (kísérlet) folyamatos egymásrahatása — „*ütközése*” — adhat majd „*sohasem „végleges*”) választ mai — és holnapi — kérdéseinkre, köztük — nem utolsósorban — *a lehetséges és szükséges integrált oktatás mibenlétére, lehetőségeire és hatásaira.*

Ehhez azonban „*el kell hinnünk*”, hogy a mai viszonylag mostoha feltételek nem köthetik gúzsba jövőbe tekintő erőfeszítéseinket, amiképpen a televízió, a számítógép, a robottechnika, a lézer, az űrhajózás egy olyan emberi világ tulajdona, amely még nem mindenütt számolta fel az analfabétizmust, az éhínséget, az embernek ember által való kizsákmányolását, a munkanélküliséget, a népbetegségeket.

TUZA TIBOR
Debrecen

Az iskolapszichológus szerepe a módszertani kultúra fejlesztésében

Az 1987/88-as tanév második, egyben befejező tanéve az iskolapszichológus-kísérletnek. Elérkezett a mérlegkészítés ideje, a tapasztalatok és tanulságok összefoglalása. Nem véletlen, hogy a kísérlettel kapcsolatos kérdések 1987 novemberétől növekvő

nyilvánosságot kaptak a Pedagógiai Szemlében, a tv-ben és más fórumokon. Az átfogó elemzés egyedi, konkrét esetek vizsgálatára épül. Tanulságos tehát áttekinteni, hogy egy adott iskolában — esetünkben a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolában — az igazgató és a nevelőtestület hogyan élte át az iskolapszichológus megjelenését és immár kétéves tevékenységét.

A kísérlet indítéka és célja

Az iskolai nevelő-oktató munka intenzív fejlesztésének egyik kulcskérdése a módszer. Olyannyira, hogy az intenzív fejlesztés fogalmán lényegében a módszertani kultúra fejlesztését kell értenünk. A módszertani kultúra fejlesztése viszont elképzelhetetlen a pszichológiai törvényszerűségek feltárása, tudatosítása és hasznosítása nélkül. Ugyanakkor általános tapasztalat, hogy a pedagógusok pszichológiai felkészültsége hiányos, s ennél fogva meglehetősen töredékes, esetleges a pszichológiai ismeretek alkalmazása is az iskola pedagógiai munkájában. Az ELTE BTK PI Társadalom- és Nevelépszichológiai Tanszéke a kísérlethez adott 1986. júniusi útmutatójában joggal hangsúlyozta, hogy „A nevelési gyakorlat továbbfejlesztéséhez, hatékonyságának növeléséhez elengedhetetlennek látszik a pszichológiai ismeretek gyakorlati célzatú hasznosítása és a nevelés folyamatában történő alkalmazása”. Hozzáteve azt is, hogy „a pedagógus az oktatási-nevelési folyamatra, az intézményes nevelésre vonatkozó újabb pszichológiai ismeretek gyűjtésével és alkalmazásával csak korlátozott mértékben képes önerőből foglalkozni, széles körű pedagógiai feladatai, szorító kötelezettségei miatt. Bár nyilvánvaló, hogy az iskola pszichológiai kultúrájának növelése, s ezáltal a munka minőségének javítása mindenekelőtt a pedagógusképzés és -továbbképzés útján érhető el, ennek a feladatnak azonban nélkülözhetetlen része a pszichológusok megjelenése és működése az iskolában, egy foglalkozási terület — az *iskolapszichológia* — meghonosodása és kiépülése az oktatási szervezetekben.”

Közismert, hogy az iskolapszichológiának a századfordulóg visszatekintő történeti előzményei, gazdag nemzetközi tapasztalatai vannak, s hazánkban is voltak már elszigetelt próbálkozások, amik többségükben az egyéni kezdeményezés szintjén maradtak meg. Annál is inkább, mert a korábbi törekvések mindenekelőtt a terápiára koncentráltak. Magyarországon ezt a feladatot iskolán kívüli intézményekben — áthelyező bizottságokban, nevelési tanácsadók, gyermekklinikákon és -ideggondozókban — látják és látják el a pszichológusok. Napjainkban már nyilvánvalóvá vált, hogy ez nem biztosít megfelelő megoldást. Nem elegendő csak a súlyos esetekkel foglalkozni, hanem meg kell akadályozni azok kifejlődését, és ebben a pedagógusnak is közvetlen segítségére van szüksége. A mai iskolapszichológia alapfeladata tehát, hogy a gyógyításról a megelőzésre helyezze át a hangsúlyt, amihez a pszichológusnak ott kell működnie az iskolában, és megoldania számos új feladatot. Helyzetfeltáró munkájára alapozva megvizsgálni a nevelőtestület által intézményen belül elvégezhető egyedi megelőző és gyógyító eljárásokat, kidolgozni az egyes tanulócsoportokban és az iskola egész tanulóközösségében alkalmazható fejlesztő programokat, pszichológiai konzultációk, egyéni és csoportos beszélgetések, esettanulmányok révén közvetlen segítséget, tanácsot adni mind a pedagógusok, mind a szülők nevelőmunkájához. Egyszerű pszichológiai alapokon megteremteni, majd folyamatosan karbantartani az optimális módszertani kultúrát. Mindebből az is következik: végcélként, valamikor a messze távlatokban kívánatos lenne elérni, hogy az iskolán kívüli nevelési tanácsadó és gyermek-ideggondozó intézetek munka nélkül maradjanak. Ehhez ugyan belátható évtizedeken belül nincsenek meg a megfelelő feltételek, de az iskolapszichológus közreműködésével jelentős eredményeket érhetünk el a megelőzésben.

A Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztálya munkaköri célkitűzésének megfelelően „Az iskolai nevelő-oktató munka segítése, tanácsadás a nevelési problémákhoz, az iskola és a család kapcsolatának javítása, a képesség- és tehetség-gondozás, valamint a gyermek- és ifjúságvédelmi munka hatékonyságának növelése” került a kétéves kísérlet középpontjába.

A nevezett iskola bekapcsolódását a kétéves kísérletbe objektív és szubjektív okok egyaránt kívánatosá tették. Legfőbb objektív ok a tanulók meglehetősen heterogén összetétele volt. Ebben a belvárosi iskolában évről évre növekedett a lumpen családokban élő veszélyeztetett tanulók száma és aránya, ugyanakkor az iskola javuló tanulmányi eredményei a korábbinál nagyobb mértékben vonzották az értelmiségi szülők gyermekeit. A kísérlet induló évében, 1986/87-ben minden harmadik gyermek cigány, minden negyedik gyermek nyilvántartott veszélyeztetett, minden tizedik bűnöző családban élt, s ezek ellenpólusaként már megközelítette a húsz százalékot az értelmiségi szülők gyermekeinek aránya. Az összetételben 1987/88-ban nem volt lényeges változás, viszont növekedett a sérült gyermekek száma és aránya, különösen az első osztályokban. Az intézmény sajátos nevelési gondjai immár nélkülözhetetlenné tették az iskolapszichológus közreműködését. Legfőbb szubjektív ok pedig az iskola és a KLTE Pszichológiai Tanszéke közötti többéves együttműködés, ezen belül az igazgató és a tanszéki kísérletvezető régi szakmai és baráti kapcsolata volt. Ezáltal remélni lehetett az iskolapszichológus kedvező fogadtatását és munkájának megfelelő támogatását.

A beilleszkedés problémái

Bármely más kísérlethez hasonlóan az iskolapszichológus-kísérlet indítása sem volt mentes átmeneti bizonytalanságoktól, sőt kisebb feszültségektől. Még akkor is, ha működésének tárgyi-eszközi feltételei megfelelőek voltak.

Január végére megszűletett a munkaköri leírás első írásbeli változata, ez egyben rögzítette a második félévi „tantárgyfelosztást” s a munkaidő felerészben „órarend”-szerű szabályozását. Mindezeknek az intézkedéseknek kedvező volt a hatása. Az iskolapszichológustól is egyre több konkrét segítséget kaptak a kollégák. Az áprilisi nevelési értekezlet már azt is demonstrálta, hogy az iskolapszichológust szeretettel befogadta és becsüli a tantestület.

Az első kísérleti év második félévében ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy tantárgyfelosztása és órarendje csak orientáló jellegű lehet. Az egyes gyermekekkel kapcsolatos halaszthatatlan vizsgálatok és tanügy-igazgatási intézkedések, valamint a szakmai-pedagógiai viták során felmerült és sürgős megoldást követelő problémák minduntalan felborították a menetrendet. Maguk a pedagógusok is egyre inkább azt igényelték, hogy „csupán kéznél legyen”, amikor segítségre van szükség akár egyes tanulóknak, akár egy egész tanulócsoporthoz számára fontos feladat megoldásában. Tehát a már kialakított és kölcsönösen elfogadott tevékenységek arányainak módosításával maguk a pedagógusok igényelték a munkaidő-kötöttségek oldását.

Az első kísérleti év elején lényegében az volt a benyomása a nevelőtestületnek, hogy „nincs semmi dolga” az iskolapszichológusnak, év végén pedig, hogy „túl sok a dolga”, ezért felül kell vizsgálni a munkabeosztását. Ennek megfelelően megvitatta és módosította a második, az 1987/88-as kísérleti évre vonatkozó munkaköri leírást. Ismét készült „tantárgyfelosztás” is az egyéves tapasztalatok alapján kialakított tevékenységárnyok védelmében. Ez tulajdonképpen azt rögzítette, hogy heti huszonhat kötelező órájába mennyi fér bele tanórák látogatásából és osztályfőnöki órák tartásából, a gyerekekkel való egyéni és csoportfoglalkozásokból, értekezletekből és fogadóórákból, kisebb-nagyobb gyermekközösségeket átfogó vizsgálatokból és a pedagógusokkal folytatott egyéni konzultációkból, tanügyigazgatási intézkedésekből és külső kapcsolattartásból, hogy az egyéb feladatokat ne is soroljuk már. Az „órarend” pedig értelemszerűen csak a tantermi helyet is foglaló rendszeres csoportfoglalkozásokra vonatkozott.

A nevezett kérdések tisztázását és megnyugtatónak tűnő megoldását követően az 1987/88-as második kísérleti évben mégis további feszültségek keletkeztek. Ezek közül kettő kíván kiemelést. Egyik a differenciált beiskolázás elégtelenségében, másik az iskola hierarchikus szervezeti felépítésében gyökerezett.

A nevezett iskolában az első osztályokban romlott az iskolaéretlen és kisebb-nagyobb idegrendszeri károsodásban szenvedő gyermekek aránya. Már elérte az ötven százalékot. Az óvodák is felelősek voltak ebben, hiszen nem szorgalmazták megfelelően a gyermekorvos által kezdeményezett intézkedéseket, így a szakorvosi vizsgálatot vagy az áthelyező bizottság előtti vizsgálatot. Az is igaz azonban, hogy az elsősök nagyobbik fele hét-, tíz százaléka pedig nyolcévesen került az első osztályba, s még a hétévesek között is többen voltak iskolaéretlenek. Továbbá az elsősök több mint harmadrésze tavasszal és nyáron költözött az iskolakörzetbe, mégpedig olyan helyről, ahol nem járt óvodába, iskola-előkészítő tanfolyamon sem vett részt, s a szülőknek eszébe sem jutott az iskolaérettségi vizsgálat. Ebben a helyzetben a pedagógusok érthető módon sürgették a soron kívüli szakvizsgálatokat. Részből az iskolapszichológus lekööttsége miatt, részben a korábbi évek gyakorlatát magától értetődően folytatva, szeptember—októberben a tanítókollégák olyan gyerekeket is eljuttattak a szükséges szakvizsgálatig, sőt áthelyezésig, akiket az iskolapszichológus még nem tudott véleményezni, ugyanakkor a kisegítő iskolában nem maradt hely egy-két olyan gyerek számára, akiket már az iskolapszichológus is megvizsgált, s áthelyezésük még indokoltabb lett volna. A kollégák nem voltak hibáztathatók jogos eljárásuk miatt, viszont egyfelől belső feszültséget teremtettek, másfelől akaratlanul is kényelmetlen helyzetbe hozták az iskolapszichológust.

Újabb hasonló feszültség elkerülése végett mind a kollégákkal, mind az illetékes iskolán kívüli intézményekkel megállapodás született, hogy az iskolapszichológus írásbeli véleménye nélkül semmiféle intézkedés nem történik a későbbiek során. A novemberi nevelési értekezleten pedig a nevelőtestület több évre szólnóan meghatározta azokat az időszakos és folyamatos vizsgálati feladatokat, amiket az iskola pszichológusa és gyógypedagógusa közösen végez el minden esztendőben, majd vitatja meg a tapasztalatokat az érintett kollégákkal, illetve az egész nevelőtestülettel. Mindez azonban még mindig nem jelenti a feszültség feloldását. Sőt! Ezzel a lépéssel a második kísérleti évben kezdődött meg az iskolapszichológus igazi munkája. A vizsgálatok után folytatott vitákban ütközik igazán a pszichológus és a pedagógus véleménye abban, hogy valóban szükség van-e már áthelyezésre, vagy még iskolán belül „menthető”, kezelhető a gyermek. És hogyan előzhető meg hasonló kritikus probléma kialakulása. Ez a feladat a döntő láncszeme a pedagógiai kultúra fejlesztésének. Ennek érdekében kezdődött meg a második kísérleti évben az esettanulmányok élénk szakmai vitája, s tart majd mérséklődő indulatokkal végtelenbe nyúló éveken át az egyre optimálisabb megelőzés biztosításáig.

A második kísérleti évben másik feszültségforrásként került felszínre az a tény, hogy az iskola, mint minden más társadalmi szervezet, hierarchikus felépítettségű, s ebben a hierarchikus viszonyrendszerben az iskolapszichológusnak nincs meg a helye, aminek következtében jelenléte súlytalanná válik.

Igaz ugyan, hogy az iskolai szervezetben nem annyira teljes a hierarchia, mint például a hivatali szervezetben. Kozma Tamás megfogalmazásában (A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Bp. 1977. 165. o.): „Az iskolai szervezet szerkezete többértelmű, komplex, bonyolultabb, mint akár az egyszerű termelési vagy hivatali szervezet szerkezete. A pozícióknak ez a hálózata akciónként változik: az egyik esetben a hierarchia a hivatali szervezetek mintájára alakul át, a másik esetben a szakmai területek módjára rendeződik el, s emellett jelentkeznek egyéb situációk is, amikor a termelési szervezet sajátosságait véljük felfedezni az iskolai szervezet szerkezetében.” A lényeg azonban mégis az, hogy az iskolai szervezet felépítése hierarchikus. Már Makarenko figyelmeztetett bennünket arra (Művei 5. kötet, Akadémiai Kiadó—Tankönyvkiadó, Bp. 1955. 195. o.), hogy a közösségben „az elvtársak viszonya nem barátság, szeretet, jószomszédság kérdése, hanem felelős függés kérdése”. Ebben a felelős függőségi rendszerben nem lehet független munkatárs az iskolapszichológus. Az nem elegendő, hogy az igazgatóval mint munkáltatóval függőségi viszonyban van, mert attól még „kilóg” a szervezetből. Több kapcsolódási ponton formálisan is be kell épülnie a rendszerbe.

Meglehetősen nagy gondot okozott annak a problémának a megoldása, hogy az iskolapszichológus megfelelő, rangot adó vezető pozíció betöltésével szervesen beépüljön a hierarchikus struktúrába, ugyanakkor megőrizze a munkájához nélkülözhetetlen függetlenséget is. Erre végül is két fundamentális jelentőségű tényre alapozott, ésszerű

megoldás kínálkozott. Az egyik tény az volt, hogy a legutóbbi években felerősödött a nevelőtestület innovációs tevékenysége. Terebélyesedő módszertani kísérleti munka, egyéni feladatrendszerek kidolgozása, tudományos intézetek irányításával végzett vizsgálatok és kutatások, megyei pedagógiai pályázatokon való eredményes részvétel, az első publikációk megjelenése a szaklapokban fémjeltezték az alkotó munka kibontakozását. Ugyanakkor fokozódó igénnyel jelentkezett az egyéni kezdeményezésekből sarjadó alkotó pedagógiai tevékenység orientálása a legégetőbb intézményi feladatok megoldása érdekében, valamint a tapasztalatok tudományos értékkel is bíró feldolgozásának segítése, hogy mások számára is használható legyen. Közismert ugyanis, hogy a pedagógus hajlandó és képes alkotó módon megoldani az eléje tornyosuló nevelési-oktatói problémákat, de tapasztalatainak megírására már nehezen és kevés eredménnyel vállalkozik. Szükség van tehát egy tudományos munkában jártas kollégákból verbuvált bizottságra, amelyik ösztönzi, segíti és első fokon elbírálja a közlésre szánt dolgozatokat. A másik tény az volt, hogy az iskolapszichológus generális feladata a módszertani kultúra fejlesztése. Ehhez orientálnia kell az alkotó pedagógiai munkát, egyben hozzáférhetővé tenni az elért eredményeket. Erre való alkalmasságát már bizonyította is a gyakorlatban iskolán belül és iskolán kívül egyaránt. Akkor pedig ő lehet ennek a szakmai bizottságnak a vezetője.

Így született meg az iskolai tudományos minősítő bizottság (ITMB) 1987 őszén tervként, 1988-tól pedig valóságként. Vezetője az iskolapszichológus, két állandó tagja két olyan pedagógus, aki bizonyítottan a legeredményesebb tudományos tevékenységet végzi, s a konkrét feladattól függően változó tagjai a szakmai munkaközösségvezetők. Az iskola hierarchikus szervezeti rendszerében ezt a bizottságot közvetlenül az igazgató irányítja, ugyanakkor az ITMB elsősorban és meghatározóan a szakmai munkaközösségek útján fejt ki az egész nevelőtestületre az ösztönző és értékelő innovációs tevékenységet. Ez a megoldás minden tekintetben kedvezőnek tűnik, de hosszabb időre van szükség, hogy a bevalásról érdemben nyilatkozni lehessen.

Az iskolapszichológus tevékenysége

Iskolánkban a Művelődési Minisztérium Alapfokú Nevelési Főosztálya célkitűzésének szolgálatában az iskolapszichológus az alábbi három fő tevékenységi körben végezte és végzi munkáját: 1. A nevelőtestület pedagógiai kultúrájának fejlesztése. 2. Közvetlen foglalkozás a gyermekekkel. 3. Gyermek- és ifjúságvédelmi intézkedések.

1. Amint fentebb is hangsúlyoztuk már: a nevelőtestület pedagógiai kultúrájának fejlesztését tekintjük a legfontosabbnak, mert meggyőződésünk szerint a nevelő-oktató munka fejlesztésének kulcsa a pedagógiai módszer. Ezért az iskolapszichológus generális feladata, hogy szaktudásával segítse a gyermeki fejlődés pszichológiai törvényszerűségeire alapozott hatékony pedagógiai módszerek alkalmazását. Ezt a kiemelt és átfogó feladatot a nevezett iskolában külön is indokolták az ott folyó és egymást segítő kísérletek. 1983 óta évről évre több tanulócsoport vesz részt a Lénárd—Demeter-féle intenzív-variációs tanításmódszertani kísérletben. 1986-ban kísérleti jelleggel nemcsak iskolapszichológus jelent meg, hanem a pedagógiai asszisztensek is. 1987-től kísérleti heti óraterv alapján dolgozik az intézmény, ami a követelmények és tananyag sajátos korrekcióját, valamint a tanítási módszerek ismételt felülvizsgálatát tette szükségessé. Mindez egyben sajátos konkrét feladatokat jelentett az iskolapszichológus számára is.

A pszichológus rendszeresen végzett óralátogatásokat és megbeszéléseket. Már az első kísérleti évben kiemelten vizsgálta „alulnézetben” az alkalmazott intenzív-variációs tanításmódszertani eljárást. Tanév végén az igazgató kérésére külön felmérést

végzett a tanulási módszerek, illetve a tanuláshoz való viszony vizsgálata érdekében. Annál is inkább jelentős ez a feladat, mert a legilletékesebbek, a tanulók véleményének és javaslatainak meghallgatása és hasznosítása nélkül nem lehet igazán eredményes semmiféle tanítási eljárás. Ezt a feladatot egyben elővizsgálatnak tekintette mind az igazgató, mind az iskolapszichológus, majd a tapasztalatok alapján a második kísérleti évben megtervezték, hogy minden esztendőben mely osztályokban és hogyan vizsgálják meg a változó-fejlődő tanítási eljárások fogadását, illetve a tanuláshoz való viszonyt.

Az iskolapszichológus jelentős segítséget adott a pályaválasztási feladatok megoldásához. Rendszeresen tartott osztályfőnöki órákat és csoportfoglalkozásokat. Ugyancsak rendszeresen vett részt a munkaközösségi foglalkozások, vezetőségi és nevelőtestületi értekezletek vitáiban. Mindennapi munkája során segítette az egyes pedagógusokat a tanulócsoportokban, illetve az egyes gyermekeknél tapasztalt problémák hátterében, okainak feltárásában, és tanácsokat adott a beavatkozási program megtervezéséhez. Folyamatosan figyelemmel kísérte a nevelőtestület belső klímáját és szaktanácsokkal segítette az iskolavezetés közösségfejlesztő törekvéseit. Konkrét és közvetlen segítséget adott a pedagógusok által végzett különböző felmérések előkészítésében, lebonyolításában és feldolgozásában-értékelésében. A második kísérleti évben közreműködése nélkül már nem is került sor semmilyen felmérésre. Jelentős segítséget adott 1987-ben az iskolai működési szabályzat kidolgozásához, 1988-ban pedig az iskolai tevékenységrendszer továbbfejlesztési főirányainak meghatározásához, s a következő (az 1991–2000. évekre szóló) iskolai pedagógiai program megalkotását előkészítő 1988–1990. évi vizsgálatok megtervezésében. Mindkét esztendőben előadást és konzultációt tartott a szülők akadémiáján. Tanév végén nevelőtestület előtt számolt be egész évi munkájának tapasztalatairól.

2. A gyermekekkel való közvetlen foglalkozás keretén belül tevékenységét a súlyos magatartási zavarokkal küzdő felső tagozatos tanulók körében kezdte meg. Hamarosan kiderült azonban, hogy még nagyobb szükség van a segítségre az első osztályosok beilleszkedési gondjainak megoldásában. A második kísérleti évben már az első tanítási naptól kezdve ezt helyezte a középpontba, megterveztve egyben a felmenő rendszerű folyamatos figyelemmel kísérést. Krízisintervenciós tevékenységet is végzett, s a súlyos eseteket a nevelési tanácsadó vagy az ideggondozó intézetbe irányította. E tekintetben az első kísérleti évben a veszélyeztető családi környezetben gyökerező magatartászavarok álltak a középpontban, a második kísérleti évben pedig az utca, az iskolán kívüli barátok, a szaporodó és bűnöző vagy a bűnözés határáig már eljutó fiatalok galérik hatására fellépő narkotizálás: italozás, szipózás, gyógyszer és alkohol együttes használata, amiket ezek a tanulók a büntetéstől való félelmükben a szülők és a pedagógusok előtt is titkolni igyekeztek.

A felderítés és a narkotizálás terjedésének megfékezése meglehetősen nagy energiákat kötött le. Annál is inkább, mert a gazdasági-társadalmi feszültségek iskolai lecsapódásaként jelentős fegyelmetlenségi hullámmal kellett megküzdeni 1987 őszén. A nevelőtestület áldozatot nem kímélő erőfeszítése végül is eredményre vezetett, de a viszonylagos rend és munkafegyelem helyreállítása csak fél győzelmet jelentett. A kedvezőtlen környezeti hatások oly mértékben determinálták a tanulók magatartását és szorgalmát, hogy még a felsőbb évfolyamok tanulóinak többségét is lehetetlen volt meggyőzni a fegyelem és tanulás értelméről, szükségességéről. Csupán azért voltak hajlandók továbbra is elfogadhatóan viselkedni és dolgozni, mert szerették tanáraikat, és nem akartak nekik további kesusérteget okozni.

A gyermekekkel való közvetlen foglalkozás keretében az igazgató, a pedagógusok vagy a szülők kérésére, esetenként felső tagozatos tanulók kérésére is, mely kérések a megtartott osztályfőnöki órák hatására történtek, az iskolapszichológus szakmai tanácsokkal szolgált az érintett gyermekek ügyében. Az igazgató a már elkerülhetetlen fegyelmi tárgyalások előtt és közben kérte a vizsgálatot, majd szakmai tanácsot az optimális intézkedések meghatározása érdekében. Ezeket túl a kezdetektől egy felső tagozatos kiscsoportban, majd az első kísérleti év második félévétől két első osztályos

kiscsoportban is heti egyórás foglalkozásokat tartott az iskolapszichológus a legtöbb problémával küzdő gyermekek számára. E foglalkozások folytatása mellett a második kísérleti évben kényszerű feladatként jelentkezett még a logopédiai kezelés, mivel az iskolának nincs logopédusa, a szakrendelő pedig a szükségesnél kevesebb gyermeket tud fogadni. Ezt a feladatot az osztálytanító a gyógypedagógussal munkamegosztásban vállalta mindaddig, amíg az iskola logopédust nem kap.

Ebbe a tevékenységkörbe tartozóan szükséges említést tenni arról, hogy az iskolapszichológus több alkalommal az osztályfőnökkel, illetve a gyermek- és ifjúságvédelmi felelőssel közösen családlátogatásokat is végzett és végez. 1987 nyarán részt vett az úttörőcsapat nyári táborában. 1988 nyarán hasonló közreműködésre vállalkozik, emellett kísérletképpen kis létszámú önismereti tábort is tervez.

3. Rendszeresen és öntevékenyen segítette a gyermek- és ifjúságvédelmi intézkedéseket. Folyamatos kapcsolatot tartott és tart az áthelyező bizottsággal, a nevelési tanácsadóval, az ideggondozóval, valamint együttműködött a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősökkel, a hivatásos és társadalmi pártfogókkal. Maga is vállalt társadalmi pártfogói feladatot. Munkatársaival közösen előkészítette a szükségessé vált tanügyigazgatási, hatósági intézkedéseket.

Főbb tapasztalatok és tanulságok

Megítélésünk szerint bármilyen iskolai kísérletről legyen is szó, legalább három esztendő kell ahhoz, hogy annak eredményéről megbízható véleményt mondhassunk. Ennélfogva kevésnek tartjuk a mindössze két kísérleti évet. Amiből az első gyakorlatilag azzal telt el, hogy minden érintett összefogásával kerestük a pszichológus helyét és feladatkeretét az iskolában, aminek eredményeként egy tanév elteltével alakulhatott csak ki egy elfogadható munkaköri leírás, számolva az évenkénti módosításokkal, folyamatos korrekcióval, csiszolással. A második tanév pedig gyakorlatilag a munkaköri leírásnak megfelelő tényleges tevékenység megkezdését jelentette, aminek kitapintható hatása évek múltán érezhető majd. A végleges vélemény tehát elhamarkodott lenne. Még nem különíthető el egyértelműen, hogy az iskola eredményeiből mi az, ami a pszichológus nélkül nem lett volna elérhető. Emiatt óvatosaknak kell lennünk a tapasztalatok és a tanulságok összegzésében. Arra az alapkérdésre viszont, hogy szükség van-e iskolapszichológusra, már nem egészen kétéves működés alapján is határozott igennel tudunk válaszolni.

A nevezett debreceni Fazekas Mihály Általános Iskola örömmel tapasztalta, hogy 1986 szeptembere óta működő iskolapszichológusa hivatástudattal, gyermekszeretettel, áldozatvállalással végzi példásan lelkiismeretes munkáját. A tanulók heterogén összetétele, s kiváltképpen a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű, egyben idegrendszeri károsodásban szenvedő gyermekek nagy száma és aránya miatt meglehetősen nehéz küzdelmet vívó, ugyanakkor jól felkészült és alkotómunkára képes nevelőtestület az első évben és elsősorban nem a szakmai tudást respektálta. Hiszen a szakmai tekintély egyébként is csak többéves bizonyítással érhető el. Hanem emberi kvalitásai miatt fogadta el kevesebb mint egy esztendő alatt. Ezzel egy időben azt tapasztalta, hogy az iskolapszichológus ambíciózus, és képes hónapról hónapra több és értékeőbb segítséget nyújtani mindenekelőtt a generális iskolai feladat, a gyermekekkel való bánásmód, az alkalmazott pedagógiai módszerek hatékonyságának fokozásához. Annak ellenére, hogy még csak egyes részeredményekben lehet kitapintani eddig végzett munkáját, a nevelőtestület megítélése szerint hozzájárult ahhoz, hogy a tartalmi munkát fémjelző iskolai mutatószámok minden tekintetben javultak a kísérleti években.

Hol érhető tetten végzett munkája, és mik ezek a mutatószámok? Egyedi esetekben, bár több tanulónál nem csupán azt sikerült elérnie, hogy a korábban elkerülhetetlennek látszó iskolából való eltávolításra ne kerüljön sor, hanem ezek a tanulók a korábbi örökös elmarasztalás helyett még egy-két írásbeli dicséretet is tudtak szerezni. Ugyancsak közvetlen beavatkozásának eredményeként több tanulónak javultak a magatartás- és szorgalomosztályzatai. 1987/88-ban jó néhány gyereket sikerült kiragadni a lakóközvetben működő galerik karmaiból. A gyermekekkel való bánásmód szakmai vitáinak eredményeként a nevelőtestület el tudta érni, hogy a gyerekek jobban szeretnek iskolába járni, mint a megelőző időszakban. A nagy arányú tanulói fluktuáció és az átmenetileg halmozódó fegyelmezési gondok ellenére csökkent az igazolatlan hiányzás. Mindez természetesen egy egész nevelőtestület hatékony csapatmunkájának örvendetes eredménye, de elvitathatatlan része van benne az iskolapszichológusnak is.

A kétéves kísérleti időszakban mind a felderítésben s az azt követő belső és/vagy külső terápiában, mind a megelőzésben kiemelkedő jelentősége volt az osztályfőnöki órák tartásának. Az iskolapszichológus a 3—5. osztályokban általában évi egy, a 6—8. osztályokban évi két osztályfőnöki órát tart az osztályfőnök felkérése alapján, a megelőző órán hospitál, a megtartott órán pedig az osztályfőnök rendszerint nincs jelen, hanem utána értesül a történetekről. E munka révén az iskolapszichológus már az első kísérleti évben harmadiktól a nyolcadikig minden tanulócsoporttal megismertette magát, bizalmasan elbeszélgetett, rejtett zsilipeket nyitott fel a gyerekekben, s mindezek következtében egyre több tanuló keresi meg személyesen tanácsot vagy segítséget kérve. Így belső tanulói motivációk alapján természetes folyamatként indult meg a szűrés és a megelőzés. Ez a tapasztalat is arra figyelmeztet, hogy káros lenne nagy részben csoportfoglalkozásokkal és rendszeres tanórákkal lekötni az iskolapszichológus idejét és energiáját, mert akkor a tanulóknak csak egy szűk rétege sajátítaná ki magának. Ehelyett azokat a megoldásokat kell keresni, amik révén az egész tanulóközösséggel bizalmas kapcsolatba kerülhet. Így juthat megfelelő és elégséges információk birtokába, hogy azokra támaszkodva megteremtse a kívánatos pszichológiai feltételeket alapvető feladatainak megoldásához.

A kísérlet fontos tapasztalata és tanulsága, hogy az iskolapszichológus belépésével nem lesz se kevesebb, se könnyebb a pedagógus munkája, mint korábban volt. Az iskolapszichológus ugyanis nem a pedagógus helyett, hanem a pedagógussal együtt, még inkább a pedagógus megújuló munkája révén oldja meg a feszítő problémákat. Azok az irreális remények, hogy a nehéz esetekkel ezután már nem kell gyötrődni, mert majd megoldja az iskolapszichológus, hamar szertefoszlottak. Helyette azt kellett tapasztalnia a pedagógusnak, hogy ha megfogadja a pszichológus tanácsait, többet is, meg egy kicsit másként is kell dolgoznia, mint eddig. Miért igényli hát mégis — legalábbis a többség — a pszichológus közreműködését? Mert azt tapasztalja, hogy segítségével több eredményt tud elérni. Ez a sikerélmény ad erőt és értelmet mérhetetlen áldozattal és hivatástudattal végzett mindennapi becsületes munkájához.

A közösség-fogalom néhány definiálásának problématörténeti áttekintése

A TANULÓ ÉS A TANÍTÓ HELYE ÉS SZEREPE
A GYERMEKKOLLEKTÍVÁK ÉLETÉBEN

A nevelés elmélete és gyakorlata a századfordulón kezdte felismerni és tudatosan vizsgálni azoknak a kölcsönhatásoknak a pedagógiai hasznosítási lehetőségeit, amely kölcsönhatások a növendékek között a közösség vagy csoport tevékenysége során létrejönnek.

C. H. Cooly 1909-ben megjelent munkájában elsőként definiálta az „elsődleges csoport” fogalmát, melynek alapvető jellemzője a csoporttagok közti szoros kapcsolat, amely kapcsolatok alapul szolgálnak az erkölcsi-társadalmi normák elsajátításához, valamint az egyén szélesebb társadalmi kapcsolatainak formálásához is. [1]

Az „elsődleges csoport” megfogalmazás pedagógiai szempontból jelentős fordulatot jelentett, hiszen segített ráirányítani a figyelmet az iskolára és az iskolai osztályra, amelyeken kívül a nagy személyiségformáló közösségek vagy csoportok tartósan funkcionálnak. A nemzetközi szakirodalomban megjelentek azok a munkák, amelyek az iskolai és osztályközösségek strukturális és funkcionális elemzésére koncentrálnak. Az ebben az irányban folyó kutatómunka azt eredményezte, hogy az iskolán belüli gyermekcsoportok és közösségek szerepe a nevelésben mindinkább általánosan elismertté és vitathatatlaná vált. Az elmélet és gyakorlat egyaránt olyan tényezőként számolt az iskolai közösséggel, „amelynek hatása alkalmas arra, hogy a növendékeket nemcsak egyéni hivatására, hanem szociális feladatára is kellően előkészítse.” [2]

A közösség személyiségformáló lehetőségeinek pedagógiai hasznosítása a szocialista pedagógiában nem e nemzetközi pedagógia korabeli eredményeitől elszigetelt véletlen gondolatként jelent meg, hanem a századforduló legkorszerűbb nevelési koncepcióinak és tapasztalatainak alapján.

1918-ban megjelent K. Kornijilov könyve, „A tanulók köztársaságának alkotmánya”. A szerző koncepciójában a polgári megoldásmód átvételére szorítkozik, még megoldatlan a közösségi hatásrendszer szocialista társadalmi talajra történő pedagógiai adaptációjának feladata. [3]

N. K. Krupszkaja 1918-ban megjelent munkájában — „Iskolai önkormányzat és iskolaközösség” — összegzi, hogy a polgári pedagógiában a XIX. század végén és a XX. sz. elején kialakult önkormányzati formák arra szolgálhattak, hogy kidolgozzák az ifjúság körében a polgári állam törvényei iránti engedelmisséget, hogy közvetítsék a polgári állam elvárásait. Ugyanakkor, írja N. K. Krupszkaja, „a szovjet iskolai önkormányzatnak a gyerekek öntevékenységét kell kiterjesztenie, a társadalmi öntudat megerősödését ösztönöznie, és képessé tenni a tanulókat saját munkájuknak a közösség tevékenységével történő összeegyeztetésére”. [4]

N. K. Krupszkaja kifejti: A közösség nélkülözhetetlen alap az olyan emberek nevelésében, akik számára a nép boldogulásáért folytatott harc jelenti a legnagyobb erkölcsi értéket. Több pozitív tulajdonságot — becsületességet, figyelmességet, jószívűséget stb. — ki lehet alakítani a közösségen kívül is, de csak a közösségben nevelhetünk a társadalom érdekei iránti odaadásra, az egoista közömbösség és haragszólás iránti kérlelhetetlenségre, minden olyan magatartás elutasítására, amely az egyén boldogulását más emberek rovására igyekszik megvalósítani.

Krupszkajának a tanulói önkormányzat jellegével és pedagógiai hasznosításával kapcsolatos elemzései, következtetései orientáló szerepet tölthettek be a szovjet iskola- és közösségértelmezés alakulásában. Gyakran hangoztatott véleménye szerint az erkölcsi nevelés legfőbb feladata abban rejlik, hogy minden esetben túlsúlyba juttassa, előtérbe állítsa a gyermekek egoista vonásaival szemben a társadalmi, a közösségi irányultságot, vagyis a gyermek ne csak figyelmes és jószívű legyen a hozzá közel állók iránt, hanem képes legyen megérteni és magáévá tenni az egész társadalom érdekeit, képes legyen azokért harcolni, alá tudja rendelni egyéni kényelmét és boldogulását a társadalmi célok elérésének. A személyiség ilyen irányultságát csupán szervezett közösségben lehetséges kialakítani, amely az egész társadalom kis sejtje, s így kapcsolódik a társadalom érdekeihez. Az ilyen közösségben a gyermek élete napról napra közösségi élményekkel és nemes, humanista érzésekkel gazdagodik.

A 20-as években elfogadott közoktatáspolitikai dokumentumok is Krupszkaja következtetéseit vették alapul.

Így az 1921-ben megjelent „A tanulók megszervezésének helyzete a II. fokozatú iskolában” című dokumentumban az iskolai közösség mint a tanulók aktivitását fejlesztő alapvető jelentőségű eszköz kerül meghatározásra, amely az ifjúság bevonását szolgálja a társadalmilag hasznos munkába. [5]

Az 1923-ban kiadásra került „Tézisek az önkormányzatról...” című dokumentum még részletesebben fejt ki a közösségi hatásrendszer gyakorlati felhasználásának alapirányát, rögzítve, hogy az önkormányzat „nem egyszerűen a gyermek irányításának eszköze, nem is az állami alkotmány gyakorlati tanulmányozásának módszere, hanem az értelmes élet és munka megtanulásának eszköze”. [6]

Ezek a dokumentumok hangsúlyozzák a közösségi hatásrendszer jelentőségét a személyiségformálásban, de nem határozzák meg az iskolai gyermekközösségek konkrét formáit, sem irányításának módszereit.

A születő szovjet pedagógia kiindulásul kora leghaladóbb polgári koncepcióit és gyakorlatát vette alapul, de ezt sajátos ideológiai-politikai nézőpontjából elemezve már szocialista pedagógiai elveket fogalmaz meg, s ezek, valamint az ezekre épülő kutatási eredmények tömege és színvonala az, ami a szovjet pedagógia sajátos arculatát megadja, s ami az egész szocialista pedagógia elméleti alapjául szolgál.

A 20-as évek szovjet pedagógiai munkáiban erőteljes törekvés figyelhető meg a kollektíva helyesen értelmezett fogalmának kialakítására. Figyelemre méltó, hogy eltérően a polgári értelmezésektől, már a 20-as évek szovjet szakirodalmában is, az egyének, tartalmában és irányultságában a szocialista társadalom elvárásainak megfelelően szervezett és meghatározott ismérvekkel rendelkező együttesét értik kollektíva alatt, s mindenekelőtt személyiségformáló hatását tekintik elsődlegesnek és azt vizsgálják.

A 20-as évek végén és a 30-as években igen sokan és sokoldalúan foglalkoztak a közösség kérdéseivel. Például: E. A. Arkin, P. P. Blonszkij, Sz. K. Sackij, V. E. Szmírnov, M. N. Pisztrák, L. Sz. Vigotszkij, A. Sz. Makarenko.

L. Sz. Vigotszkij korát megelőzve, személyiségformáló funkciójának színvonala alapján megkülönbözteti a „formáló kollektívát” a csupán „ható kollektívától”, megjegyezve, hogy teljes értékű formáló kollektíváról csak akkor beszélhetünk, ha az egyéni törekvésekkel és célokkal összhangban lévő közös érdekek által ösztönzött tevékenységre épülő élet alakul ki a közösségben”. [7]

Ebben az esetben a közösség funkcionális értelmezésének megalapozásáról van szó, annak a szemléletmódnak a kialakulásáról, amely ma jellemzi a szovjet közösség-felfogást, s amely már nem formai jegyei alapján értékeli a közösséget, hanem a személyiségformáló funkcióinak fejlettségét teszi kritériumául.

A. Sz. Makarenko a közösségi nevelés szocialista koncepciójának kialakítása folyamatában a 20-as és 30-as évek szovjet pedagógiájának legprogresszívebb eszméit

integrálta, továbbá ezen eszmék megvalósíthatóságát saját gyakorlatával igazolta, végül pedig kiegészítette az addigi eredményeket a párhuzamos ráhatás koncepciójának meg-alapozásával, a gyermekkollektíva megszervezésére vonatkozó módszertan alapjának lerakásával.

Makarenko a következőkben határozta meg a közösséget: „A közösség kontak-tusban élő egység, amely az egyesülés szocialista elvén alapul.” [8]

A fogalom első jegye (a közösség kontaktusban élő egység) arra világít rá, hogy az embereknek csak egy közös cél érdekében, közös munkában tartósan egyesült, egy-mással ténylegesen kapcsolatban álló, közös életviszonyok által összefűzött, együtt élő csoportját tekinthetjük közösségnek. A fogalom második jegye a közösség társadalmi-politikai tartalmára utal. A közösségnek az egyesülés szocialista elvén kell alapulnia, tehát a szocialista társadalmi viszonyokat kell önmagába sűrítienie. Minden közösség a szocialista társadalom része. A szocialista társadalom ugyanis közösségekből épül fel, és minden közösség része a társadalomnak.

Makarenko szembeszáll azzal a meghatározással, hogy „a közösség olyan együtt-működő személyek csoportja, ahol együttesen reagálnak valamilyen ingerre”. [9] Sze-rinte „ez a biológiai általánosság” arra való, hogy szerzői azt tekintsék közösségnek, amit éppen jónak tartanak.

Makarenko korszakos újítása éppen az volt, hogy a közösség fogalmával kezébe tudta ragadni azt a társadalmi-pedagógiai egységet, amelyben a gyermeki személyiség a maga viszonyaival teljes életgyakorlatával egységben állhat a nevelő irányítása alatt. A közösség ezért lehet a személyiség eredményes formálásának alapja és eszköze. Itt lelhető meg a makarenkói pedagógia legmélyebbre nyúló elméleti gyökere.

A tanítóképző főiskolai tankönyvek pedagógiai lapjain a közösség fogalma Maka-renko gondolata alapján fogalmazódik meg: „Közösségnek csak a szocializmus elvén felépített társadalmi egységet nevezhetjük. Amikor mi közösségről beszélünk, mindig az egyesülés szocialista elve alapján létrejött közösségre gondolunk, amely a közös cél, közös munka, a munka közös megszervezése érdekében egyesült emberek szer-vezete, fegyelmezett egysége, a szocialista társadalom szerves része, amely a dolgozó emberiség világegységének elvi alapján áll.” [10]

A. T. Kurakin, L. I. Novikov állásfoglalása: „a gyermekkollektíva a gyermekek olyan szilárd, tartós társulása, amelynek sajátossága a cél, a tevékenység és a szer-vezet egysége”. [11]

Mindkét meghatározás a kollektíváról mint a pedagógiai erőfeszítések céljáról, megteremtésének módjáról beszél, de nem tükrözi funkcionálásának belső törvényszerűségeit, nem mutatja meg a gyermeki személyiségre vonatkozó ráhatásának mecha-nizmusát.

A közösségi fogalom tág, pontatlan használata jelenlegi pedagógiai dokumentu-mainkban is megfigyelhető, hiszen az iskolai osztályt minden további nélkül közös-ségnek tekintik, pedig Vastagh Zoltán tanulmánya (Mikrocsoportok az iskolai osztá-lyokban, Akadémiai Kiadó, 1980.) meggyőzően bizonyítja, hogy a nagyobb létszámú osztály nem tekinthető egységes és egyetlen közösségnek, hanem általában több mikro-csoportra tagolódik. [12]

Kelemen László kifejti, „a közösség funkciója, struktúrája és dinamikája társa-dalmi értékektől és viszonyulatoktól is determinált: maga is megvalósítója ezen társa-dalmi értékrendszernek és része nagyobb társadalmi közösségeknek”. [13] Vagyis a közösség teljes fogalmát három összetevő szoros konjunkciója adja, a közösség funk-ciója, struktúrája, dinamikája.

A mai pszichológiai, pedagógiai szakirodalomban a „kollektíva” két jelentése használatos. Az egyik: kollektíva bármely szervezet, embercsoport (gyárban, brigád-ban, iskolában stb.); a másik: kollektíva alatt értjük a csoport fejlődésének magas

fokát. Ebben az esetben a kollektíva minőségi jellemzőiről van szó: céltudatosságról, egységről, szellemi egységről stb.

Az iskola feltételei mellett a tanulók kollektívába szervezése céltudatosan és következetesen valósul meg a nevelési célkitűzéseknek, feladatoknak megfelelően. Ebben az értelemben a kollektíva a pedagógusok részéről megnyilvánuló irányítása és a nevelési ráhatás objektuma. A tanulói kollektíva nevelési lehetőségének tanulmányozása minden nevelt személyiségének kölcsönös viszonyára, egymás állandó szellemi gazdagítására alapozódik és a kollektíva egészére: — mindez lehetővé teszi a nevelőnek, hogy úgy tekintse a kollektívát, mint pedagógiai lehetőséget.

Emellett figyelembe kell venni, hogy a tanulók között különféle csoportok alakulnak ki (érdeklődési kör, szimpátia, együttes tevékenység, szomszédság stb.). A kölcsönös interakció, kommunikáció folyamatában a személyiségek közötti kapcsolatok fejlődnek ki. Így létrejön a kollektíva tevékenységének belső, szubjektív oldala, és úgy funkcionál, mint szociális jelenség.

A tanulói kollektíva a fiatalok közösségének sajátos formája. Más csoportosulásoktól egész sor tulajdonságban különbözik. Elsősorban ez az iskolások csoportja, mely egységes, társadalmi jelentőségű cél felé törekszik, amely a tanítási-tanulási folyamatban realizálódik. A tanulók tanuláshoz való viszonyulása különféleképpen alakulhat a sikertől, a tanulmányi munkához való tehetségtől (képeségtől), a tanulási tevékenységben kialakult tapasztalattól, valamint néhány objektív feltételtől, a tanító pedagógiai mesterségétől, a vele való viszony jellegétől függően. Tehát az első tulajdonjegy: együttes törekvés a tevékenység társadalmilag hasznos céljai felé (ez alapvető a tanulónál) — mindez feltételezi a kollektíva tagjainak magas szintű öntudatát. A második tulajdonjegy a kollektívának: tagjainak együttes cselekvése, amely a kitűzött célok elérésére irányul. A tevékenység jellegét, tartalmát, formáját az együttműködésben és az eredményben a tanulók csoportban betöltött pozíciója határozza meg. Tehát eltérően a munkakollektíváktól — ahol a kollektíva eredményeit a termelékenységgel mérik és a munkás öntudatosságának fokával, ami a kollektív felelősség érzésében nyilvánul meg, a gyár iránti tiszteletben, fegyelmzettségben stb. — az iskolás tevékenységét a kollektívában egyéni teljesítménye alapján mérik, melyet a tanítási-tanulási folyamatban fejt ki, és az így megszerzett tudása (órán kívüli is) csoporton belüli kölcsönhatásának intenzitásával mérhető. Így a tanuló számára alapvető jelentőségű a tanulás. A harmadik tulajdonjegy a kollektívának, hogy a kölcsönös felelősségen alapozódó függőségi viszony az iskolai kollektívában sajátos jellegű, ugyanis ez a viszony a tanár állandó irányító ráhatása mellett jön létre.

A kollektíva kutatói (L. J. Novikova, A. T. Kurakin és mások) kimutatták, hogy a tanulói kollektívát mint társadalmi közösséget nemcsak az egységes cél és tevékenység jellemzi, hanem a gyermekek kölcsönös élménye és értékítéletük egysége. A tanulói kollektívák funkcionálásának folyamata nem egyenletesen valósul meg; jellemző a fel lendülés, a viszonylagos stabilitás, a perspektívák állandó bonyolultabbá válása, ezek egy részének átalakulása a kollektíva tradíciójává.

A mai iskolai kollektíva két kollektíva szerves egységét képezi — a tanulókét és tanítókét. Tevékenységük kölcsönösen feltételezi egymást; a tanulói kollektíva nem tud sikeresen fejlődni a pedagógusok célirányos ráhatása nélkül, a pedagóguskollektíva, mint minden termelő kollektíva is, adott esetben a tanulók összefogása által tudja elérni célját.

Ennek megfelelően a szocialista pedagógiai szakirodalom egyre határozottabban tagadja, hogy a közösség fogalmának meghatározásánál megelégedhetünk a közösségen belüli interakciós és kommunikatív aktusok leírásával, s egyben hangsúlyozza a közösség szervezettségét, főként pedig a tevékenység tartalmi oldalát, valamint a célok, feladatok és szilárd értékrendszer fontosságát, vagyis azon tényezőket, amelyek a kol-

lektíva tagjai közötti kölcsönhatásokat előhívják, s azok irányát, valamint színvonalát meghatározzák. [14] Ennek az álláspontnak megfelelően a személyközi viszonyokat éppúgy, mint a személyiség magatartását a közösségi keretek között főként a csoportban elfoglalt célok, feladatok és szilárd értékorientációk determinálják, s főként ezek az ismérvek különböztetik meg a kollektívát a diffúz csoporttól.

Mindebből érthető, hogy a szocialista pedagógia egyre sürgetőbb feladatként fogalmazza meg a gyermekkollektívák „nevelőkollektívává” történő fejlesztését, azaz átalakítását nevelő funkciók hordozójává, ezen funkciók szubjektumává, amelyre az a jellemző, hogy regulálja tagjai magatartását és kölcsönhatásait, s ezáltal biztosítja az egyének személyiségében a társadalmilag értékes ösztönző rendszer kialakulását.

JEGYZETEK

- [1] Cool C. H.: Social organizations. New York, 1909.
- [2] Weszely Ödön: A korszerű nevelés alapelvei. Bp., 1935. 125. l.
- [3] Kornjilov K.: Konzstitucija reszpubliki ucsasihszja. Moszkva, 1918.
- [4] Krupszkaja N. K.: Skolnoje számoupravlenyje i skolnaja obscsina. Moszkva, 1918.
- [5] Polozsenija ob organyizacii ucsasihszja v skole II. sztupenyi. Narodnoje proszvescsenyije, 1921. № 83.
- [6] Tyezisi o számoupravlenyii, prinyatyije naucsno pedagogicseszkoj szekcii GUSZ-a. Vesztnyik proszvescsenyija, 1923. № 10.
- [7] Vigotszkij L. Sz.: Kollektiv kak faktor razvityija onomálnogo rebjonka. Voproszi gyefektologii, 1931. № 2—3.
- [8] Makarenko A. Sz.: Nevelésméleti művek I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 435. l.
- [9] Makarenko A. Sz.: Nevelésméleti művek I. köt. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965. 430. l.
- [10] Pedagógia. Szerkesztette: Dr. Nánási Miklós. Tankönyvkiadó, Budapest, 1973. 109. l.
- [11] Kurakin A. T.—Novikova L. I.: A kollektíva és a gyermek személyisége. Kutatásmetodiai Tanulmányok. MTA, PKCS. Budapest.
- [12] Vastagh Zoltán: Mikrocsoportok az iskolai osztályokban. Akadémiai Kiadó, 1980.
- [13] Kelemen László: Pedagógiai Pszichológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 525. l.
- [14] Gáspár László: A közösségi tevékenységre épülő nevelési folyamat általános vonásai. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből. 1967. Akadémiai Kiadó, 1968.

DR. BAKSA JÓZSEF
Győr

Mai gyermekarcok a családban és az iskolában

Míntha a néhány hónappal ezelőtt életbe lépett oktatási törvény valamiféle erjedést indított volna el a nevelés kérdéseiben. Közelebb került a két alapvető nevelési tényező. A család többet törődik a gyermek iskolai gondjaival. A pedagógusok pedig nem csupán foglalkoztatják és segítik az egyes osztályok tanulóit, hanem igyekeznek gyakrabban kapcsolatot teremteni a szülői házzal közvetlenül is, s nem csupán az ellenőrző könyv közvetítésével. Ennek a közvetlen kapcsolatnak s közben nevelési tanácsok nyújtásának szükségességét azért tartom igen lényegesnek, mert végeredményben e két tényező összhangban végzett tevékenysége a biztosíték arra, hogy kevesebb legyen a gyermekkori traumák (lelki sérülések!) következtében a fiatalok bűnözők száma, csökkenjen — méghozzá jelentős mértékben! — az unalmukban rongálásra, erőszakoskodásra, a védtelenek megtámadására stb. bandába verődő kamaszok és fruskák tábora. Az Ifjúságvédelmi Csoportban végzett immár több évtizedes tevékenységem

arra tanít, hogy a szép szóval és csendben történő beszélgetés az egyes fiatalokkal hamarabb vezet eredményre, mint az állandó szidás, üldözés. Vagy ahogy éppen ők mondják: hegyi beszéd, lelkizés, sódernyomás stb.

A továbbiakban gyermekportrékat kívánok bemutatni, amelyek napjaink családjában és az iskolai közösségekben mindenütt megtalálhatók. Magatartásuk, viselkedésük és a velük történő foglalkozás egyúttal például is szolgálhat a család és a nevelők annyira szükséges együttműködésére.

Vezérelvünk nem is lehet más, mint Sz. L. Rubinsteinnek pedagógiai optimizmusra indító, örökszép megállapítása: „Az ember rossz és gyenge oldalai ellen úgy harcolhatunk legeredményesebben, ha kipuhatoljuk erős oldalait, azokat az erőit, amelyek megfelelő irányítás mellett nemes célokat szolgálhatnak.” (Sz. L. Rubinstein *Elvek és utak*. Tkv. kiadó, Bp., 1967. 788. o.) Természetes, hogy e megállapítás szavai a gyermekekre is érvényesek. Azzal a kiegészítéssel, hogy egyetlen gyermek sem születik eleve jónak, illetve „rossznak”. Legfeljebb arról lehet szó, hogy adottságaik különbözőek. Ezek potenciális lehetőségek, melyeknek fejlődése és képességekké alakulása függ attól, hogy milyen szociális légkör veszi körül a gyermeket a családban, illetve, hogy miféle társadalmi, környezeti hatások érik.

Elsőként ismerkedjünk meg F. Tiborral, aki rendkívül barátságos, vidám alaptermészetű, ún. „nyílt egyéniség”. Ugyan miért szimpatikus mindenkinek, felnőttek és gyermekeknek egyaránt?

Most éppen az osztályban láthatjuk.

Nyári meleget hazudik az ablakon beszüremkedő októberi nap. A „Gyümölcsösben” című olvasmányt tárgyaljuk. Kérdés és felelet jó ütemben váltogatja egymást. Közben egy-egy részletet a könyvből olvastatok fel. Vele kapcsolatos kérdésnél főszereplő lett Tibor.

— Miért kapkodták olyan szaporán a szilvát a gyerekek? — kérdeztem az osztálytól. Többen jelentkeztek s közülük most a ravaszul mosolygó Tibornak adtam meg a szót.

— Hát, hogy ne járjanak úgy, mint a koldus a palacsintával — vágta rá, s huncutul még szélesebben mosolygott.

Társai közül a „bennfentesek” hahotázni kezdtek. A be nem avatottak viszont értetlenül néztek hol rám, hol meg Tiborra.

Persze, nem tudakoltam meg, hogy hogyan is járt a koldus.

— Itt a szilvaszedő gyerekekről van szó — intettem le Tibort is meg az osztályt is. Folytattuk a munkát, mintha mi sem történt volna.

Láttam viszont, hogy mindenkit izgatott a „koldus-ügy” egészen tízpercig. Akkor széles gyűrűben tömörülve vallatták felőle „jó pofa” társukat.

A gyakorlóóráig nem foglalkoztam a dologgal. Akkor azonban az egyes szereplőkkel válogattam ki ezeket a mozzanatokot, illetve részleteket:

— Keressétek meg az olvasmánynak azokat a részeit és részleteit, amelyekből megtudhatjuk, hogy miféle gyümölcsöket szedtek a gyerekek! — tettem fel a „közvetett” kérdést. Tiborra osztottam ki a szilvás részt. Nagyon nehezen talált rá.

— Segítsen Tibornak Sanyi! — szólítottam mellé az egyik hahotázó társát. Majd a többiekkel is segítettem neki.

— Hát ezentúl már azt mondhatjátok, hogy azért kapkodták a gyerekek a szilvát, nehogy úgy járjanak, mint a mi Tiborunk. Nem találnak rá — tértem vissza és zártam is le az ügyet mindenkinek tanulságul.

Tiborra azonban még az ilyen közjátékokért sem lehet haragudni. Hiszen nem tartozik a munkát időnként szándékosan és tervszerűen zavaró gyermekek közé. Inkább azért bohóckodik, mert mindenképpen szeretné megszerezni társai szeretetét. A barátságért még áldozatoktól sem riad vissza. Miket talál ki és tesz barátok szerzése céljából?!

Egyik tavaszi reggel már messziről hallottam, hogy a szokottnál is hangosabb a különösen eleven gyerekcsereg. Időnként egy-egy tanuló kidugta fejét az ajtónyíláson. Mikor engem észrevett, visszahúzódva bekiáltott:

— Jön! Jön a tanító bácsi!

De erre sem sokkal csendesült el a lárma. De még beléptemkor is csak igen lassan ült el. Miért?

— Jóska bácsi! Tessék nézni, milyen szép sátra van Tibornak — szólalt meg a beszédre mindig kész Laci.

— Látom — szóltam nagyon komolyan. — De most nem kempingezünk, hanem itt az iskolában komolyan tanulunk.

— Tibor mindenkinek megmutatta azt is, hogy hogyan kell felütni — próbál védelmére kelni az egyik barát.

— Azt is megígérte, hogy az udvaron mindenkit bele enged bújni — csatlakozik a „védők kará”-hoz Peti és még mások is.

Láttam, hogy a rendkívüli hatás olyan pillanatot teremtett, amelyben:

„... mindenik jó szó, mely máskor a légből
röpül tán, most beszáll a szív közepébe”.

Így szóltam tehát nagyon barátságosan:

— Most már én is örülök Tibi jószívűségének, hogy nektek ilyen nagy örömet szerzett. Majd engem is taníts meg, légy szíves, a sátorverésre az udvaron — fordultam hozzá.

Szeme felcsillant:

— Akkor a hosszú szünetben tessék szíves lenni megengedni, hogy felüssem! — kért most már ő is udvariasan.

Mondanom sem kell, hogy nagy volt a „népünnepély” a tízpercben. Még az is kiderült, hogy Tibor már régóta és rendszeresen elhordta otthonról minden játékát, állatkáit. Bárki játszhatott velük, mert mindenkinek szívesen odaadta.

A kisleány jelentkező nagyfokú szeretetigény könnyen megérthető abból a körülményből, hogy öten vannak testvérek. Az egyébként józan életű családban nem jutott a testvérek között vezető szerephez. Nem volt kiváló semmiben sem, de szélső sem volt a többiek között. Az iskolában próbálkozott a kompenzálással. Elsősorban a bohóckodással akart központba kerülni, illetve vezető szerephez jutni. Szimpatikusan végezte. Mivel a nevelő meggyőződése szerint bizonyos keretek között szükség van az osztályon belül a jókedv, az egészséges humor biztosítására, azért a következő javaslatot tette a csoportnak az egyik kisdobos-foglalkozáson:

— Mi a véleményetek arról, hogy Tibi legyen a kisdobos „mókamester” — kérdeztem a csoporttól.

— Jó lesz! Jó lesz! Nagyon jó lesz! — hangzott itt is, ott is.

Majd valóban megválasztották Tibort.

— Akkor azonban rendetlenség lesz — óvatosságot közbe a minden lében kanál Dorka.

— Hát kösük valami feltételhez Tibi játékait és bűvészmutatványait! — javasoltam.

— Csak akkor nézzük meg, ha jól viselkedik! — javasolta Tamás, és mások is csatlakoztak hozzá.

— Úgy segítsünk Tibornak a megjavulásban, hogy ha pénteken semmi kifogás nem lesz a magatartása ellen, akkor szombaton megnézzük a legújabb trükkjeit! — segítettem a választásban.

Megszavazták. Néhány hét múlva az egynapos feltételből kettő, majd három lett. Jelenleg pedig már a „hat”-nál tart a jószágfeltétel. Kisebb-nagyobb visszaseséssel és hullámvázásokkal már ennyit is kibír F. Tibor az osztály, a közösség segítségével.

*

Ezután a viszonylag „szelídebb” arckép után nézzünk szembe egy másikkal, melyből — sajnos — sok akad családjainkban és így az osztályokban is.

H. Péter mindennapra szolgált valaminő meglepetéssel mind társai, mind pedig nevelője számára. Nyughatatlan és izgága természete, fegyelmezetlen magatartása állandó feszültség forrása lett az osztályban, de az egész iskolában is.

A nagyon jellemző gyermeki „eltulajdonítások”, a mindenkibe történő belekötések, a tanítási órákon a járkálások és közbeszólások, az el nem készített házi feladatok meg az állandó hazudozások már az egyébiránt jó szándékú és érzésű nevelő idegeit is egyre gyakrabban felborzolták. Hiába jelentkezett be családlátogatásra, nem talált otthon senkit. De az „Üzenetkönyv” beírásai is aláíratlanul kerültek vissza a nevelő kezébe. Petike „véletlenül elfelejtette” megmutatni azokat szüleinek.

Már a jobb érzésű osztálytársak is megelégtéltek, és felháborodtak H. Péter pimaszkodásain. A közhangulat eléggé ellene fordult. Pedig azok közé a gyermeki személyiségek közé tartozott Peti. Különben, akinek „szélhámosságain” inkább mosolyogni lehetett, mint mérgelődni. Élt is ezzel az adottságával minden lehetséges alkalommal.

Azután a nagy rendező, a véletlen mégiscsak megteremtette azt a „csodát”, mely valóban megcsillantotta azt a rejtett kincset, mely végül is ott van minden „elvetemültnek” tartott gyermek és felnőtt szívében. Ady Endre szerint ez a „jószág síró vágya”.

Nem is akármilyen történt az osztályban!

Szórén-szálán eltűnt egy nyugatról kapott számítógépes és zenélő kvarcóra. Miután felforgatták az osztálytermet, nem engedtek senkit sem távozni, de az eltűnt nagy értékű óra csak nem került elő. Bár a nevelő szinte biztosra vette, hogy megint H. Péter volt a „rejtélyes eltűntető”, mégis töprengett, hogy most mitévő is legyen, mi lenne itt a legjobb megoldás. Rátalált a legjobb, de egyben a legkockázatosabb fogásra.

Rendre eltávoztak a társak, s akkor behívta magával Petit a nevelői szobába. Ott megmutatta neki asztala fiókját és a hozzá tartozó kulcsot. Majd nagyon komolyan így szólt a fiúhoz:

— Nézd, Petikém! Ez az én fiókom. Mint láthatod, van benne egy irattartó dosszié. Igen szeretném, ha holnap reggel, mire bejövök, itt lenne alatta a számológépes óra! A fiók kulcsát most neked adom. Zárd be vele, és vidd magaddal! — mondta a nevelő most már szinte mosolyogva a furcsa szemeket meresztő fiúnak.

— Reggel jöhetsz egy kissé korábban, s nem bánám, ha nem kellene csalódnom benned. De a fiókot el ne felejtöd utána bezárni, s a kulcsot majd add nekem vissza reggel! — tette még hozzá.

Azután barátságos szó és szépen szóló barack Peti fején, és elváltak.

Mit kockáztatott a nevelő? Tekintélyét, a pedagógiai szándékú szó, a meggyőzés erejét? Míndegy!

Igaza lett.

Másnap időnként csillogó szemmel pillantott Peti a tanító nénire, majd boldogan visszaadta a kulcsot.

A megbeszélt helyen valóban ott lapult az óra. Ekkor mindössze ennyit mondott a fiúnak nevelője:

— Köszönöm Petikém, hogy nem csalódtam benned. Olyan örömet szereztl tetteddel, amit sokáig nem felejtök el.

A kisfiú szemei is elfátyolozódtak egy kissé. Majd csak ennyit eresztett ki fogai között:

— Ezután mindig jó leszek és tanulok is.

Ha meg nem úgy hangolódott otthon, akkor ez a jelentése: — Hát ma azt hiszem, nem tudok jó lenni.

— Pedig engem is eléggé zavar ez a változó időjárás — feleli rá Zsuzsa néni. — Szeretném, ha ma is segítenél nekem.

*

Végül lássunk egy ún. „minta-gyerek”-et!

T. Nórika ún. kiegyensúlyozott családból érkezett az első osztályosok közé. Az a típusú gyermek, aki az általános gyakorlat szerint „nem igényel különösebb nevelést”. „Nincs vele baj”; „nem sok vizet zavar”; „talán egy kicsit csendesebb, hallgatagabb” stb. — mondjuk róla a szülői értekezleteken vagy a fogadóórákon. Az ilyenekből is elég sok ül iskoláinkban.

Jó szerencse, hogy a nevelő felismerte a nevelés szükségességét és lehetőségét. Ennek eredményeként „a magának való gyermek”-ből az osztály motorja lett a későbbiekben. Először spontán módon, majd a nevelő felkérésére és a társak hozzájárulásával „hivatalosan is” Nórika lett a gyengébb tanulók segítője.

Szülei is nagyon örültek, hogy egy kissé visszahúzódónak tűnő kislányukból az osztály lelke lett. Segítőkészsége és padja körül reggelente kialakuló megbeszélések alapján megindult nála az a folyamat is, amelynek eredményeként a későbbiekben „a társadalmi erkölcsi követelményeknek a szellemével is” összhangban lesz cselekvése. Ez viszont éppen nevelésünk végső célja egyben.

A közel ezer gyermeki személyiségprofilból nem is könnyű válogatni úgy, hogy egyben reprezentatív képet adjon mai gyermekeink arculatáról. Mégis szükségesnek érzem, hogy Sz. Zoltán arcát még megrajzoljam.

Különös egyéniség. Állandóan dolgozó, tehát „aktív” tagja az első osztálynak. Mégis nagyon sok gondot okoz és dolgot ad nevelőjének. Az egyik teljesen „agyonnevelt” típusát szemlélteti, ugyanakkor szüntelenül és elmélyülten „dolgozik”. Fittyet hány arra, hogy éppen mi történik a tanítási órán. Családi kapcsolatrendszere olyanná torzult, hogy a legkisebb sérelmet sem tudja nyugodtan elviselni. Azonnal tettelegességre ragadhatja magát.

Pillantsunk be egyik tanítási órára!

Matematikaóra van. A tanulók már szépen belendültek a munkába. Mindenki ott van lelkiileg is! De látom, hogy Zoltán megint elmélázott, messze jár a gondolata.

— Most ugyan mit készítesz megint „elméletben”, Zolikám? — szólítom vissza az órára kérdéssel a rendkívül szórakozott fiúcskát.

— Olyan kívül színes, belül fehér „ivópoharat” — buggyan ki belőle akaratlanul és hirtelen a felgyülemlett „alkotói láz”. Még meg sem lepődött.

— De hát most számolunk, kisfiam — folytatom a nehezítés hangján.

— Igen, tanító bácsi kérem szépen. De az olyan érdekes pohár lesz ám. Olyan még senkinek sincs — tart ki az udvarias válasz ellenére központi problémája mellett továbbra is. Láthatóan régen elfelejtkezett már a matematikaóráról.

— Elkészítheted tízpercben — adom meg a levezetés tervét. — Ha az osztály hozzájárul — folytatom —, akkor még tafotapapírt is adunk a közös anyagunkból. De csak akkor, ha most velünk számolsz — igyekszem megnyerni a matematikaórának a technika iránti szinte mániákus szeretettel és jó érzékkel is rendelkező fiúcskát. Úgy tűnik, sikerrel.

Eléggyé gyakran kell ilyesmiket tennie a nevelőnek. Ugyanis Zoli sorozatban gyártogatja a technikaórán tanult munkadarabokat, illetve azoknak újabb meg újabb változatait. Tíz-tizenkét darabot is variál úgy, hogy mindegyikben legyen valami új elem. Ilyenkor mindenkiről és mindenről megfelelnek. Határtalanul nagy örömmel rakosgatja, és mindenkinek mutogatja a kész darabokat.

A munka hulladékjaiból azonban szinte állandó a szemét és a rendetlenség a padjában is meg alatta is. Változtatni kellene ezen! De hogyan? Most éppen így:

— Tisztasági versenyt indítottunk a kisdobos-foglalkozáson. Mí az első „bé” osztállyal versenyzünk — fordultam osztályomhoz egy alkalommal. — Nagyon szeretném, ha mindnyájan gondosan ügyelnének a padotokra, meg annak környékére is, hogy mi, az első „a” osztály nyerje meg a versenyt — adtam meg a tervet is a tervünkhöz. Majd kis gondolkodás után így folytattam:

— A harmadik padosorban Sz. Zolit javaslom tisztasági felelősnek — mondtam nem minden célzatosság nélkül. Látszott, hogy az osztályt erősen meglepte ez a javaslatom. De egyre inkább felocsudtak a döbbenetből.

— Ne ő legyen! Ne ő! Igazán ne ő! — kiabálnak többen tiltakozva. — Hiszen ő mindig a legtöbbet szemetel — indokolták javaslatom elvetését. Még ezt is hozzáteszik elkedvetlenedve: — Akkor már nem is érdemes versenyezni, elcsúsztjuk!

— Az igaz — fejezem ki egyetértésemet az indoklással.

Majd egy kis szünet után még hozzáfűztem:

— De tud ám Zoltán sokkal kevesebb szemeteléssel is dolgozni, ha akar. Aztán meg, ha ő lesz a felelős, akkor fel is szedi. Így megmutathatja, hogy ő is „igazi első A osztályos” — fejeztem be az első osztályos kifejezésre kellő hangsúlyt adva. Ugyanis tudtam, hogy Zoli amolyan „kisöreg”, aki egykeként mindig a felnőttek között „télblábol”, és szereti, ha „nagyra tartják”.

A szemetelés ugyan valóban kevesebb lett, de szaporodott a tettelegességig fajuló ellenségesség az osztálytársaival a felügyelőség miatt.

A tisztasági versenyt is, meg a szép munkákból rendezett kiállítást is az 1/A osztály nyerte meg. Méghozzá úgy, hogy Sz. Zolié volt a fő érdem. Ezt a nevelő így „nyugtázta”:

— Látod, most igazán büszkék vagyunk arra, hogy te is az 1/A osztályba jársz. Talán még a matematikaeredményeden is tudunk változtatni.

Az osztálytársak felajánlott segítségét nagy nyeldekletések közepette így próbálta visszautasítani:

— Az én apukám nem enged ám senkit sem hozzánk.

— Akkor meg te menj át Ferikékéhez, kisfiam! — ajánlottam fel a közvetítő megoldást. — Majd beszélek a szüleiddel, hogy engedjenek át — fűztem még hozzá, hogy segítséget is adjak a szüleivel kapcsolatos tárgyaláshoz.

Így lett. Természetesen nem történt különösebb csoda. Tanulmányi eredménye sem lett feltűnően jobb. De a jég megtört. Egyre ritkultak a tettlegességig fajuló ellenségeskedések Zoltán és társai között.

Kezdetnek ez éppen elég.

*

A Hazafias Népfront Pedagógiai Bizottsága, meg az úttörővezetők országos tanácskozása is foglalkozott a napokban azzal a gondunkkal, hogy kiknek kell vállalniuk gyermekeink nevelését. A család, a szülők a pedagógusoktól várják a nevelés gondjának megoldását. A nevelők a társadalom felelősségét hangsúlyozzák. Miközben egymásra mutogatnak, gyermekeink és fiataljaink olyan magatartást vesznek fel, amely szinte naponta szüli a megdöbbentő eseteket. Pedig kénytelen vagyok itt és most leírni azt a tényt, hogy ezeket már a mi társadalmi rendünk nevelte, vagy nem nevelte?! Nem akarom félreverní a harangokat, de itt van az ideje annak, hogy a gyermekeink testi és szellemi fejlődéséért felelős valamennyi intézmény értsen egyet abban, hogy nem csupán saját feladatát kell ellátnia, hanem együtt is kell működnie egymással. Egyáltalán nem elegendő úton-útfélen mondogatni: — Nahát, ez a mai fiatalság?! — hanem legfőképpen saját követendő példánkkal és széles társadalmi összefogással kell gátat szabni a naponta ismétlődő erőszakoskodásnak, a legtöbbször értelmetlen kártevéseknek. Meggyőződésemm, hogy az Ady említette: „jószág síró vágya” ott reszket minden gyermek és ifjú szívében. Összefogással segítsük kibontakozni ezeket a rejtett kincseket. Akkor bátran vállalhatjuk a reánk háruló feladatokat a nevelésben.

AZ ÚJ TANTERVEINKRŐL

SZEDERKÉNYI ANTALNÉ—GREGUS ISTVÁN
Szeged

Néhány gondolat az 5. osztályos geometria tanításáról

Az általános iskolai nevelés és oktatás terve 1981-ben megjelent második kiadásának 593. oldalán olvashatjuk a következőket:

„Váljanak képesekké a tanulók arra, hogy felismerjék, milyen esetekben, hogyan lehet és érdemes alkalmazni a matematika nyelvét, fogalomrendszerét, módszerét.”
Illetve:

„... kapjanak hangsúlyt azok a témák, amelyek . . . , a továbbtanulás és az alkalmazások szempontjából fontosak”.

Mindenki számára közzismert, hogy a matematika tanításának is feladata a tanulók képességeinek fejlesztése a következő területeken: emlékezés, megértés, konstrukció, ítélőképesség, motiváltság.

Az 5. osztályos geometria tanításában az emlékezés fejlesztését a szóhasználat és jelölésrendszer kialakításával, a megértést a gondolatmenet követésével, a konstrukció fejlesztését az adott feltételeknek megfelelő egy vagy több, illetve minden objektum megkeresésén (megszerkesztésén) keresztül valósítjuk meg. Az ítélőképesség fejlesztése a szerkesztési feladatok megoldhatóságának vizsgálatával történik.

Az általánosabb képességek, tulajdonságok fejlesztésére a matematika tanításában is törekednünk kell, ezek közül a következőket emeljük ki: „gondolatok szóbeli közlése megfelelő pontossággal”, „mások gondolatainak megértése”, „együtműködés”. Az 5. osztályos geometria tanításában is jól megvalósíthatjuk ezeket a feladatokat. Az 1978/79. tanévtől fokozatosan bevezetett, és ma is érvényes nevelési és oktatási terv szerint a geometriaoktatásunkban újként jelentkezik a halmazszemlélet. A geometriai szerkesztések mikéntje világosabb a tanulók számára, ha tudják, milyen tulajdonságú ponthalmazok tartalmazzák a keresett pontokat. Az 1987-ben bevezetett korrekció szerint is szerepelnek a törzsanyagban: ponthalmazok távolsága, a körvonal tulajdonsága, a körző használata, merőleges és párhuzamos egyenesek szerkesztése (vonalzókkal), téglalap, négyzet szerkesztése az oldalakból, trapézok, paralellogrammák, háromszögek előállításai nyírással, rajzzal, szerkesztéssel, a távolságról, a párhuzamos és merőleges egyenesekről és a szögekről szerzett ismeretek alapján. Ezek az anyagrészek megkövetelik a tanulóktól a pontos szóbeli közlést, a tanár gondolatmenetének megértését, követését és az együtműködést. Ugyanezt természetesen a matematikaoktatás más területén is.

A tananyagban az imént kiemelt részét több módon dolgozhatjuk fel. A mi motivációnk a feldolgozás módjára az volt, hogy az életkori sajátosságokhoz legjobban igazodjunk, de ne „gügyödjünk”. Ne csak játszassuk a gyerekeket, a „játék” tapasztalatai alapján cselekedtessük is őket. Egy olyan variációt mutatunk most be vázlatosan, amely nálunk, a szegedi Juhász Gy. Tanárképző Főiskola 1. Sz. Gyakorló Általános Iskolájában sikeres volt.

Kollégáinkkal egyetértésben kicsit több időt fordítunk 5. osztályban az alapszerkesztések tanítására, mint amennyit az irányító tanmenet javasol. Az alsó tagozatban tanító kollégáink jól megtanítják számolni a gyerekeket, így pl. a szorzás tanítására

egy órával kevesebbet, a törtek összeadása, kivonása tanítására is egy órával kevesebb időt fordítunk. Az előző tanévben a más számrendszerekben végzett műveleteket csak bemutattuk, így itt is felszabadult két óránk.

Az azonos tulajdonságú ponthalmazok témán belül a következő órabeosztást alkalmaztuk az 1986/87. tanévben az 5. b osztályban:

1. Ponthalmazok távolsága,
2. Egyenesek kölcsönös helyzete, párhuzamos, metsző (ezen belül merőleges egyenesek),
3. Párhuzamos és merőleges egyenesek rajzolása,
4. A sík adott pontjától egyenlő távol lévő pontok (a kör),
5. Két ponttól megadott távolságra lévő pontok (háromszög szerkesztése három oldalból),
6. Szakaszelező merőleges szerkesztése,
7. A három ponton átmenő kör középpontja,
8. Pont és egyenes távolsága,
9. Adott egyenestől egyenlő távol lévő pontok halmaza,
10. Egyenes adott pontjába merőleges szerkesztése,
11. Külső pontból adott egyenesre merőleges szerkesztése,
12. Alapszerkesztések gyakorlása, ellenőrzés.

A témakör első órájában a tankönyv által javasolt módon jutunk el a ponthalmazok távolságának értelmezéséhez. A 2. és 3. órán az egyenesek kölcsönös helyzetét vizsgáljuk a Matematika-feladatrendszerek 204., 205., 207., 208. feladatainak megoldásával, majd a geometria (sima) füzetbe párhuzamos egyeneseket rajzoltatunk csúsztatással, merőleges egyeneseket „billentéssel” (megfigyelés alapján 90° -os elforgatással). A műveleteket csak tapasztalat alapján, magyarázat nélkül végezzük. Fontosnak tartjuk a merőlegesek ilyen módon való rajzolását a 6. osztályban tanítandó tengelyes tükrözés miatt.

A párhuzamosságot, merőlegességet minden tanuló felismeri, a párhuzamosság feltételét megfogalmazza, és tud ilyen egyeneseket előállítani.

A 4. órán vizsgáljuk, hogy a sík adott pontjától egyenlő távolságra lévő pontok a síkban hol helyezkednek el. Ez a kérdés nem ismeretlen, hiszen 4. osztályban az 54. munkalapon szerepel. A mi feladatunk az, hogy a pontos meghatározást sajátíttassuk el a tanulókkal. „Egy síkon az A ponttól 3 cm távolságra (5 cm távolságra) lévő pontok az A középpontú 3 cm (5 cm) sugarú körvonalon helyezkednek el.”

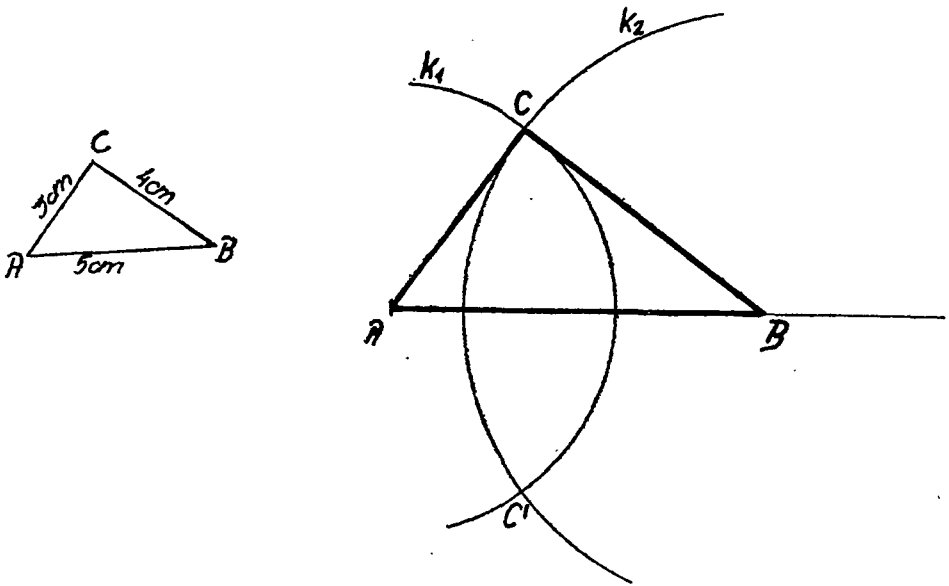
A matematika-feladatrendszerek 801., 802. feladatának megoldásával a „legalább”, „legfeljebb” és „pontosan” szavak jelentését is gyakoroltatjuk. (A 801. feladat a, b, c részét az applikációs táblán dolgozva oldjuk meg.)

Az 5. órán adjuk a következő feladatot: Az A pont a B ponttól 6 cm-re van. Keressünk olyan pontokat, amelyek A-tól 3 cm-re, B-től 4 cm-re vannak!

Segítő kérdések a következők:

- Hol helyezkednek el a síkon azok a pontok, amelyek A-tól (B-től) 3 cm-re (4 cm-re) vannak?
- Melyek azok a pontok, amelyekre az igaz, hogy A-tól 3 cm-re és B-től 4 cm-re vannak?
- Jelöljük ezeket a pontokat C-vel és C'-vel!
- Rajzold meg az AB, BC, CA szakaszokat!
- Milyen alakzatot kaptál?

Az ismereteket elsődlegesen rögzítő gyakorlásként a következő feladatot kapják a tanulók: Szerkessz háromszöget, melynek oldalai 3 cm, 4 cm és 55 mm!



1. ábra

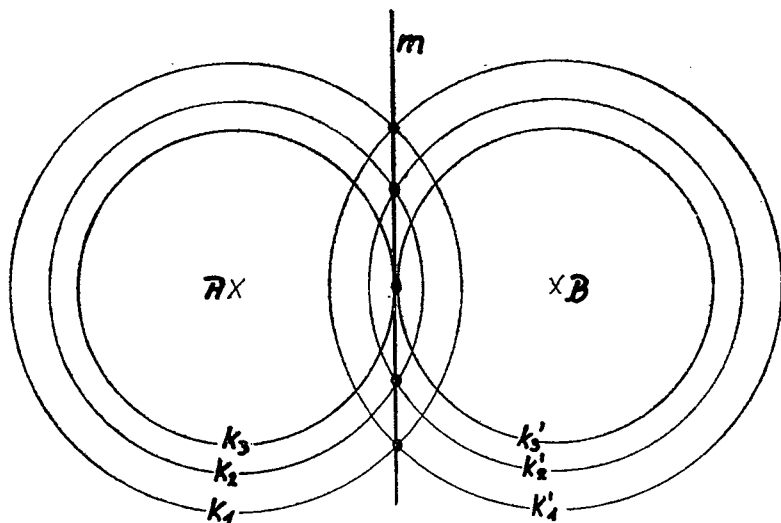
Vázlatrajzot készítünk, ezen elemezzük, hogy az 55 mm-es szakasz végpontjaitól milyen távol lesz a harmadik csúc (1. ábra). A gyerekek nagyon hamar rájönnek, hogy éppen az előző feladatról beszélünk, a háromszög szerkesztése valójában az előző feladat megoldása.

A 6. óra fő feladata a szakaszfelező merőleges szerkesztése. Az órán elhangzó utasításokat, kérdéseket most részletesebben mutatjuk be:

- Vegyél fel a lapon egymástól 4 cm távol lévő két pontot (A, B)!
- Keress olyan pontokat, amelyek A-tól és B-től 25 mm-re (3 cm-re, 34 mm-re) vannak!
- Vizsgáld a kapott pontokat! Rajzold meg vonalzóval azt az egyenest, amely ezekre a pontokra illeszkedik!
- Milyen helyzetű az AB szakasz és az m egyenes? Vizsgáld meg a derékszögű vonalzó segítségével!
- Van-e m-nek olyan pontja, amely A-tól messzebb van, mint B-től? (Tapasztalgyűjtés.) A szakaszokat körző segítségével hasonlítsd össze!
- Találsz-e a síkon olyan pontot, amely A-tól ugyanolyan távolságra van, mint B-től, de nincs rajta m-en?

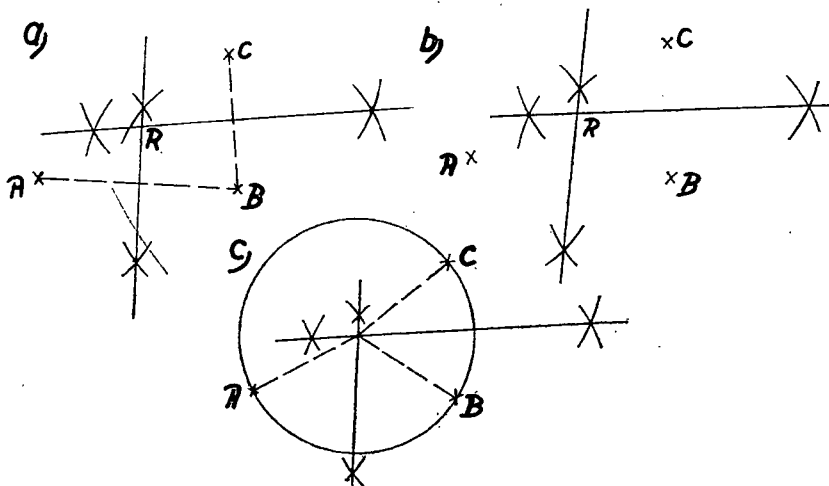
Természetesen itt is csak próbálkozással vizsgálódnak a gyerekek. Ezután közöljük a meghatározást. Az m egyenest az AB szakasz felező merőlegesének nevezzük.

- Vegyél fel egy szakaszt a síkon!
- Szerkeszd meg a felező merőlegesét!
- Hány olyan pontot kell keresned, amelyik A-tól és B-től egyenlő távolságra van?
- Hogyan szerkesztheted meg könnyen a szakasz felező merőlegesét?



2. ábra

Az ezt követő gyakorlóóra is tartalmaz új ismeretet. Ekkor a 3 ponton átmenő kör középpontjának a megkeresése az óra feladata. Itt úgy indíthatjuk az új ismeret feldolgozását, hogy előbb két ponttól (A, B) egyenlő távol lévő pontok halmazát keressük. Ezután jelöljük ki egy harmadik pontot (C) a síkon, majd keressük a B-től és C-től egyenlő távol lévő pontokat (szakaszfelező merőleges). Rávezetjük a gyerekeket, hogy a két ponthalmaz közös eleme olyan tulajdonságú, hogy mindhárom ponttól egyenlő távolságra van.

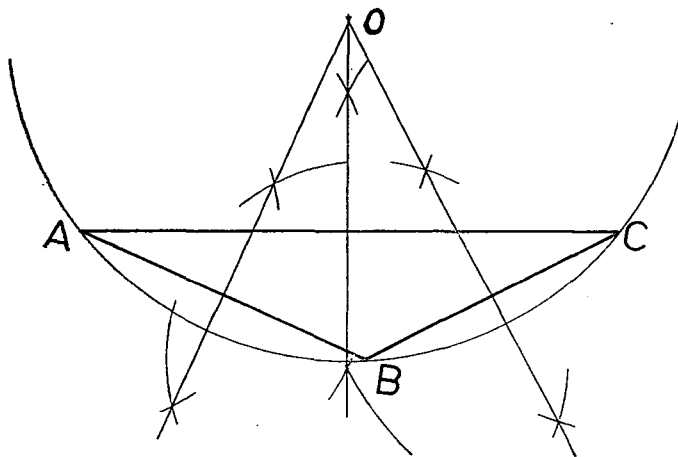


3. ábra

A 3. b feladathoz szöveget adtunk: Három sáttortól egyenlő távolságra akarjuk felállítani a zászlót. Keressük meg a zászló helyét!

A 3. c rajzon jól látszik, hogy mindegyik sáttortól ugyanakkora utat kell megtenni a zászlóig.

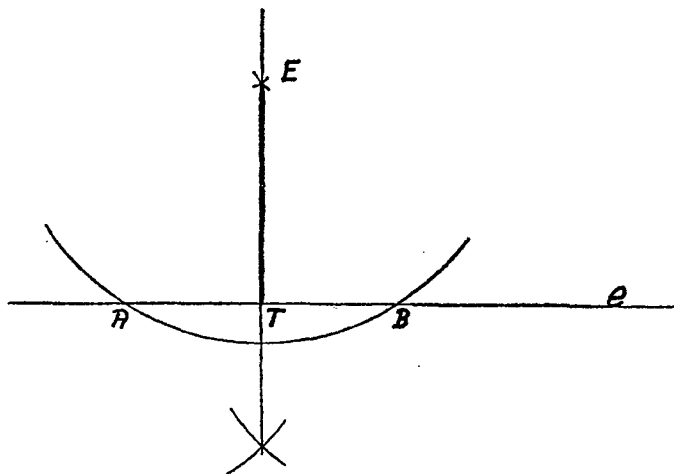
Gyakorló feladat: Szerkessz egy tompaszögű háromszög három csúcsán áthaladó kört!



4. ábra

A témakör 8. óráján lényegesnek tartjuk pont és egyenes távolságának mérését, amelyet a következő módon dolgozunk fel:

- Hogyan határoztuk meg ponthalmazok távolságát?
- Most az egyik halmaz egyelemű, a második (az egyenes) végtelen sok elemű.
- Hogyan határoztuk meg ponthalmazok távolságát?

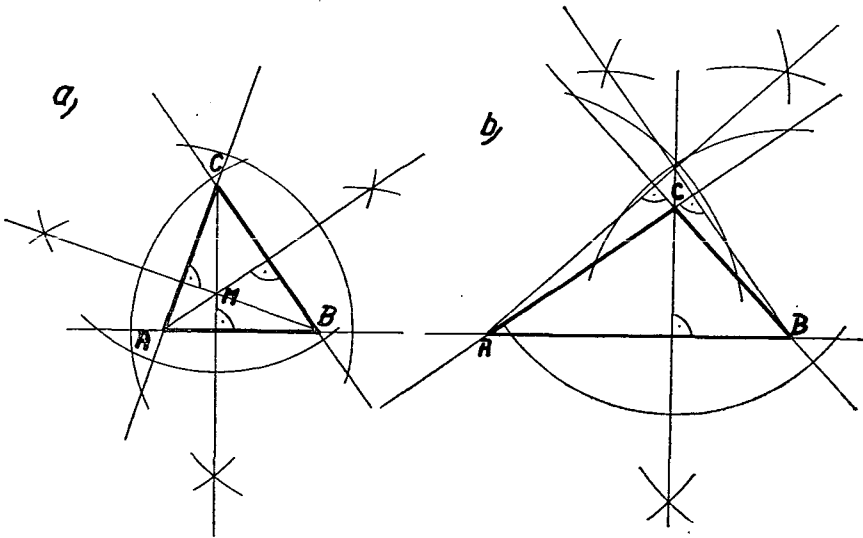


5. ábra

Mérőszalaggal próbálkozzunk, nagyobb, kisebb szakaszok hosszát mérjük. Kiválasztjuk ezek közül a legkisebbet. Ez nem pontos mérés, éppen ezért vizsgáljuk meg az egyenes és a ponton áthaladó mérőszalag helyzetét abban az esetben, amikor leg-rövidebbnek találtuk a távolságot. Most megtanulunk az egyenesre külső pontból merőlegest szerkeszteni, majd ennek a merőleges egyenesnek az E pont és az e egyenes közé eső szakaszát fogjuk megmérni.

- Keress két olyan pontot az e egyenesen, amelyek E-től ugyanakkora távolságra vannak (A, B)!
- Most van egy AB szakaszunk és egy olyan E pontunk, amely ugyanolyan távolságra van A-tól, mint B-től.
- Mit kell még keresnünk, hogy az AB szakasz felező merőlegesét megrajzolhassuk?
- Még egy olyan pontot, amelyik A-tól és B-től egyenlő távolságra van.
- Az AB szakasz felező merőlegese merőleges az e egyenesre.
- Most mérd meg a pont és egyenes távolságát (körzőt is használj)!

Szakköri feldolgozásra vagy differenciált osztályfoglalkoztatásra ajánljuk a háromszög magasságvonalainak megszerkesztését.



6. ábra

A közös tulajdonságú pontok keresése közben a logikai „és” (konjunkció) használatát is jól gyakoroltathatjuk. (Ponthalmazok közös része.)

A 6. osztályban a tengelyes tükrözés tanításánál jó hasznát vesszük, ha tudnak külső pontból merőlegest szerkeszteni, hiszen így nem kell toldozgatni a megrajzolt merőlegest. Így pontos, szép szerkesztést végeznek a gyerekek.

A gyakorlóórákkal együtt 12 fáradságos órát fordítunk az alapszerkesztések tanítására. Minden gyerek kezét néhányszor meg kell fogni, de megéri. Az alapszerkesztések közül csak a szögfelezést tanítjuk újként a szimmetria alapján a 6. osztályban. Az euklideszi szerkesztések sem jelentenek 7. osztályban problémát az 5. osztály óta ismert, kellően megalapozott, begyakorlott alapszerkesztések birtokában. Tanulóink

többsége meg tudja oldani az összetett transzformációkon alapuló szerkesztési feladatokat is. Az alapozást 4. osztályban kell tehát kezdenünk apró lépéseken keresztül. Nemcsak beszéltetni, de cselekedtetni is, nemcsak elvi megoldásokra, gyakorlati kivitelezésre is nevelnünk kell tanulóinkat, hogy tudásuk alkalmazásra kész tudás legyen.

Reméljük, hogy tapasztalataink közlésével mások gondjainak megoldásában segítenk. Természetesen minden osztályközösség tudásszintje, előképzettsége más. Minden feldolgozásmódot csak az adott közösségre formálva alkalmazhatunk.



*Minden kedves Előfizetőnknek, Olvasóinknak,
Munkatársunknak kellemes pihenést,
gondtalan nyári vakációt kíván a*

*Módszertani közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

Nyelvtani ismeretek szerzésének útjai az alsó tagozatban

Az általános iskola alapvető nevelési és oktatási célja az önálló ismeretszerzés képességének kialakítása, fejlesztése. Ezáltal válik képessé felnőttkorban szakmai továbbfejlődésre, ezáltal lesz képes eleget tenni a társadalmi-gazdasági mobilizációnak. Az önálló ismeretszerzés felé vezető úton egyik alapvető lépcsőfok a megfelelő olvasási képesség szintje, a másik az ismeretszerzés minél több módjának, lehetőségeinek megismerése. Ez alkalommal az utóbbi terület vizsgálatával foglalkozom az egyik leglogikusabb tantárgy, a nyelvtan keretében.

Az *Anyanyelvünk* munkáltató tankönyv okos, céltudatos válogatással képes betölteni azt a funkciót, hogy a tanulók minél több ismeretelsajátítási úton jussanak megfelelő fogalmak birtokába. A sikeres megvalósítás érdekében a tanárnak ismernie kell az ismeretelsajátítás lélektanát; hogyan indul külső cselekvéses műveletekkel, hogyan tevődik át a beszéd, majd a belső gondolkodási műveletek szintjére.

Fontos tényező a pedagógiai eszközök célszerű megválasztása:

- a tanulói önállóságot fejlesztő probléma- és feladatmegoldás,
- a szervezési formák (frontális, önálló, individualizált és csoportmunka, feladatlap, programozás),
- technikai eszközök.

Az ismeretek elsajátításának folyamata *modellszerűen leírható*, kidolgozható különleg a vezérlési stratégia.

Az algoritmusok (gondolkodási műveletsorok) céltudatos kérdésekkel, utasításokkal, beszélgetéssel, magyarázattal irányíthatóak. A nyelvtanításban az ismeretszerzés modelljei közül a hagyományos *induktív út* csaknem egyeduralkodó. Célszerű lenne olyan modellek alkalmazása, amelyek a nyelvi tényekhez igazodva, tanulói öntevékenységet, önállóságot igényelve, feladatmegoldás útján juttatják el a tanulót nyelvünk törvényszerűségeinek felismeréséhez.

Először azon modelleket írom le, amelyhez az *Anyanyelvünk* a feladatok csoportosításával, csekély átrendezéssel lehetőséget kínál. Ezután szeretném felhívni a figyelmet egy ismert, de már szinte elfelejtett modellre. Végül egy igen korszerű, de ritkán alkalmazott modelltől lesz szó.

Minden modellhez számtalan példát lehetne sorolni, én mindegyikhez egyetlen példát írtam, mintegy ötletadónak — a többi rábízható a pedagógusok öntevékenységre.

I. 1. A *hagyományos induktív jellegű* feldolgozásmóddal láncszem módjára kapcsolódó gondolkodási műveletsoron vezetjük végig a tanulót:

- az indukciós anyag megfigyeltetése,
- az indukciós anyag tartalmi elemzése révén a nyelvi tény kiemelése,
- a jellemző jegyek megállapítása:
a fogalom lényeges jegyeinek elvonatkoztatása (absztrahálás),

- hasonlóságok, különbségek megállapítása (összehasonlítás), szabály- vagy törvényszerűség megállapítása (következtetés, általánosítás), — az ismertetőjegyek összegezése után a megállapítás kiterjesztése a fogalom érvényességi körére, a nyelvi jelenség egészére (szintézis).

Modell: *Hagyományos induktív menet*
 nyelvi tények feltárása,
 elemzés (analízis),
 általánosítás — tanári irányítással.

Önálló gondolkodásra akkor nevel, ha a tanuló előtt feltárul az induktív feldolgozásmód általános struktúrája.

Előnye, hogy konkrétumból indul, épít a tanulók meglévő ismereteire, tapasztalataira. A tanulót gondolkodási műveletek útján rá kell vezetni az általánosításra.

Pl.: Anyanyelvünk 4. oszt. Mit fejez ki az ige?

Három egymásba fonódó induktív menetben alakítható ki a fogalom (25—41. l.).

2. *Problémafelvetéssel* intuitív helyzetet teremtünk. Egy konkrét helyzet megoldása a feladat, még kell keresni az alkalmazandó szabályt, törvényszerűséget — a tanuló maga fedezi fel. A gondolkodás a konkrétól az absztraktig, majd ismét a konkrétéhoz vezet.

2. modell:

3. oszt. Anyanyelvünk I. 90. l.

Főnév előtt, főnév után

1. Ugyanazt jelentik-e a következő mondatok?

Vettem labdát.

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

Melyik mondat mit jelent? Magyarózzátok el!

Keretezzétek be a mondatoknak azt a részét, amelyik a két mondatban nem egyezik meg!

Jelent-e önmagában valamit ez a rész?

2. Húzzátok alá a hibátlan mondatokat!

Rajzoltam oroszlánt.

Rajzoltam a oroszlánt. Ancsi mögém állt, és kíváncsian nézte.

Rajzoltam az oroszlánt. (Ancsi mögém állt, és kíváncsian nézte.)

3. Melyik kapcsolható az itt levő főnevekhez: a vagy az?

Húzzátok össze!

	újság
	táj
a	villamos
	óvoda
az	iskola
	felleg
	állvány
	pillangó

Mi lehet a szabály? Írjátok le!

Nevelői közlés: Az *a* és *az* szócskák neve: névelő.

Mikor használunk *a*, mikor *az* névelőt?

Modell (*induktív jellegű*):

problémahelyzet teremtése,
nyelvi tények feltárása,
elemzés (analízis),
intuitív általánosítás — minimális irányítással.

3. Szabályalkotási folyamatot indítunk el. A szabály analógiás következtetéssel felismerhető (állandó és változó elemek). Az analógiásor alapján elvonatkoztatással alkotják meg a szabályt.

3. modell:

Kivel? Mivel?

3. oszt. Anyanyelvünk I.

85/3.: Keresd a szabályt!

babá-val	szem-mel	Károllyal	kalapáccsal
labdá-val	csónak-kal	veszéllyel	ésszel

a) Ha felfedezted a szabályt, folytasd hasonló főnevek toldalékolásával a sort!
Kivel? Mivel?

b) Húzd alá a következő felsorlásból a fenti szavak írására érvényes megállapítást!
A helyesejtés megegyezik a helyesírással.

A szótó keresése igazít el a helyesírásban.

86/4.: Folytasd a sort!

Mi?	Mit csinál?	Mivel?
has	hasal	hassal
fej		
száj		
kéz		

a) Olvassátok fel helyesejtéssel a három oszlop szavait!

b) Mi a különbség a második és a harmadik oszlop szavainak a jelentése között?
Mi jelöli ezt a különbséget?

c) Mi a harmadik oszlopba került szavak helyesírásának a szabálya?

Modell (*induktív jellegű*):

egy szabályalkotási folyamat elindításával nyelvi tények feltárása,
elemzés (analízis),
analóg következtetéssel általánosítás.

Pl.: Valamennyi évfolyam munkatankönyvében megtalálhatók az ún. gépes feladatok — kiválóan felhasználhatóak.

4. Hasonló öntevékenységre épít a *csoportosításból való kiindulás*. Célszerűen alkalmazható, ha egy nyelvtani fogalom felosztását, részeinek rendszerét akarjuk a tanulóval felfedeztetni. Sikerre akkor számíthatunk, ha előzetes ismereteik alapján analógiás úton, megfelelő rendezői elv szerint tudják csoportosítani a szóhalmaz szavait.

A csoportosításból elvonatkoztatással alkotják meg a szabályt.

4. modell:

3. oszt. Anyanyelvünk I. 71. l.

Egy vagy több?

1. Húzzátok egybe az összetartozó képeket és szavakat!

labdák

virág

pillangók

labda

pillangó

virágok

a) Csoportosítsátok az előbbi szavakat elgondolások szerint!

Írjátok ide!

Mi a szabály?

b) Írjátok az előző feladat szavait valamelyik csoportba!

egyes számú főnév:

többes számú főnév:

Írjátok át színessel a főnevek végén a toldalékokat!

Mit tapasztaltok?

c) Keressétek meg előbbi csoportosításotokban a többes számú főneveket!

Mi jelöli, hogy ezek a főnevek egyszerre több dolgot neveznek meg?

Jelöli-e azt valami, hogy a főnév egyes számban áll?

Általánosítás:

Milyen számban állhatnak a főnevek?

Mi az egyes számú főnév toldaléka?

Mi a többes szám jele?

Modell (*induktív jellegű*):

nyelvi tények feltárása *csoportosítással*,

elemzés (analízis),

intuitív általánosítás — minimális irányítással.

5. A fogalomalkotás *feladatmegoldással* indul, oly módon, hogy a kialakítandó fogalom *alkalmazása* mintegy beleépül az ismeretszerzésbe. Alkalmas nyelvtani fogalmak és összefüggések kialakítására. A feladat megoldásában alkalmazzák az új fogalmat, használják a kérdéseit — így az általánosítás nem okoz nehézséget.

én =

te =

ő =

5. modell:

3. oszt. Anyanyelvünk II. 72. l.

Kinek a neve helyett?

1. Az alábbi képen Erzsi, Dani és Bélus arra készülnek, hogy felköszöntik édesanyjukat a születésnapján.

Egyezünk meg, hogy ki mit csinál — javasolja Erzsi.

Én vállalom a torta díszítését. Te? — fordult Danihoz.

Én meg elszaladok gyertyákért, azután felrakom a tortára.

És Bélus? Ő mit csináljon?

— Csomagolja be az ajándékokat.

— Én inkább felraknám a gyertyákat a tortára — húzódozik Bélus. — Tudjátok, hogy nem értek a csomagoláshoz.

Kik mondták és kiről mondták e szavakat:

2. Nevezétek meg egyetlen szóval a 3 gyereket!

És ha ti is köztük állnátok?

Vagy ha éppen most érkeztek volna hozzájuk játszani? Mit kérdeznének meglepetésekben: Hát mire készültök?

Húzzátok alá a gyerekek neve helyett álló szavakat a szövegben!

6. Csoportosítsátok elgondolásotok szerint a megismert névmásokat!

Általánosítás:

Közlés: A most megismert új szófaji csoport neve: névmás.

Mi helyett állnak? Mit helyettesítenek?

Soroljátok fel őket!

Csoportosítsátok őket!

Közlés: Személyes névmásnak nevezzük.

Modell (induktív jellegű):

*alkalmazó jellegű feladatmegoldás,
elemzés (analízis),
általánosítás — tanári irányítással.*

6. Atgondolt szervezéssel jó eredmény várható a *csoportmunkától*. A csoportok feladatlapon dolgoznak közösen vagy munkamegosztással. Önállóan végzik az elemzést és az általánosítást. Rendkívül fontos, hogy valamennyi csoport azonos idő múlva fejezze be a munkát, ugyanis a kialakítandó ismeret a csoportok beszámolója révén összegeződik osztályszinten. Célszerűen alkalmazható alkalmazási szabályok felfedeztetéséhez, ha az előző órákon megismerték a fogalom körét, jártasságra tettek szert felismerésükben, helyesírásukban.

Kétféle változat is lehetséges:

- 1-1 csoport 1-1 részterületet vizsgál,
- minden csoport minden részterülettel foglalkozik.

6. modell (az I. vázlat szerint):

3. oszt. Anyanyelvünk I. 35. l. — A tulajdonnevek helyesírása

1. csoport:

35/2.: Írd ide a nevedet és az egyik barátod nevét!

Miért van szükség a nevünkre?

44/1.: Töltsd ki az itt található „adatlap”-ot!

Családi neved:

Utóneved:

Édesapád neve:

Édesanyád leánykori neve:

Festvéreid neve:

Írd ide legkedvesebb íróid, költőd nevét!

Milyen szabályt tudnál megfogalmazni a személynevek írásához?

2. csoport:

41/1/f: Írd le a megismert cicák nevét betűrendben!

46/6/a: Nevezd el a kutyát és a majmot! Írd le a nevüket!

Adjatok nevet a következő állatoknak!

ékszerteknős
aranyhórcsög
papagáj
ló
viziló

Milyen szabályt tudnál megfogalmazni az állatok saját nevének helyesírásához?

3. csoport:

48/2.: Olvasd el a kép alatti szöveget!

A Hortobágy a legkiterjedtebb magyar puszta, Európában sincs nagyobb nála. Köröskörül is puszták övezik. A Tisza felől Dorogmánál lépünk a földjére, s a hosszában harmincöt kilométeres út a Kadarcs folyó hídjáig vezet. Az utazó régen sem tette meg egyszerre ezt a napi járóföldet, hanem az út felén, egy szépen ívelő hídfőnél megállt. Meg is állították, vámpénzt kellett fizetnie Debrecen városának.

49/2/b: Írd ki a szövegből a tulajdonneveket!

Csoportosítsd őket!

Írd le lakóhelyed nevét:

s az utca nevét, ahol laktok:

Milyen szabályt tudnál megfogalmazni a földrajzi nevek írásához?

4. csoport:

50/4.: Olvasd el!

A Holdról is ugyanazok a csillagképek láthatók, mint a Földről. Van persze újdonság is. A Föld ott ragyog felettünk, és négyszerte nagyobbbnak látszik, mint tőlünk a Hold.

Keretezd be a tulajdonneveket!

Miért így kell írni őket?

51/d: Írd le néhány bolygó és csillag nevét! (kapnak segédkönyvet)

Ellenőrizd a Helyesírásunk című könyv 39. oldalának 90. pontjában, hogy jól írtad-e a bolygók és a csillagok nevét.

Milyen szabályt tudnál megfogalmazni helyesírásukkal kapcsolatosan?

5. csoport:

52/7.: Olvasd el a következő szöveg első mondatát!

A Magyar Nemzeti Múzeum az ország egyik legrégebb és legnagyobb gyűjteménye.

Milyen tulajdonnevet találsz benne?

52/8/a: Írd le az iskolád nevét!

b: Írd ide a városotokban (községekben) működő egyik intézmény nevét!

c: Ismersz-e országos intézményeket? Írd le a nevüket!

Felismered-e az 52. l.-on látható intézményeket?

Ha igen, írd le a nevüket!

Milyen helyesírási szabályt tudsz megfogalmazni helyesírásukkal kapcsolatosan?

6. csoport:

53/10/2: Nevezd el a képeken látható újságokat!

Milyen újságokat, folyóiratokat olvasol? Írd le a címüket!

Írd le kedvenc könyved címét! Ellenőrizd, hogy jól írtad-e? (Nézd meg!)

53/b: Mi a szabálya az újságcím írásának?

Miért?

Keresd meg a Helyesírásunk című könyv 41. oldalán a 92. szabály a) pontját!

Írd ide a lényegét!

Összegzés: a csoportok beszámolójával.

Rögzítés: kinek, minnek lehet saját neve?

Modell (*induktív jellegű*):

feladatmegoldás csoportmunka keretében,

elemzés (analízis),

általánosítás: a csoportok beszámolójával, ill. ezek összegezésével.

II. Méltánytalanul mellőzött forma a *deduktív jellegű* ismeretfeldolgozás. Célszerű alkalmazni, ha olyan új fogalmat akarunk kialakítani, amelyről a tanulóknak előzetes ismeretei egyáltalán nincsenek, tehát igen hosszadalmas eljárás lenne szükséges. Természetesen a tanulók tapasztalatait a lehetséges helyeken bevonjuk. Eredményesen alkalmazható olyan órán is, amelyen több helyesírási szabályt akarunk megtanítani. A közlés után következik a bizonyítás, majd a gyakorlás.

II. 1. modell:

3. oszt. Anyanyelvünk I. 25. 1.

Mit jelentenek a szavak?

A szó alakjának és jelentésének fogalmát tanári közlés, magyarázat formában közvetítjük:

A szó fogalmáról annyit már tudunk, hogy beszédünk legkisebb értelmes része, amelynek önálló jelentése van. A szó alkotóelemei az alak és a jelentés. Minden szónak van alakja és jelentése. A szó alakja az a hangsor, amelyet szó kimondásakor kiejtünk vagy hallunk.

Pl.: a *duda* szót a d+u+d+a hangsor alkotja.

Mire gondolunk, ha a *duda* szót halljuk vagy leírjuk?

Feladatok 25—27. 1.

A jelentésük alapján különböző csoportba sorolható szavakat szófajoknak nevezzük (31. 1.).

Feladatok 27—29. 1.

Modell *deduktív jellegű* tanári közlés (magyarázat):

feladatmegoldás: a fogalom érvényességi körének bizonyítása (az általánostól halad az egyesig).

2. Mivel az általános iskola alsó tagozatának nyelvtani anyaga részben koncentrikus felépítésű, gyakran alkalmazható eljárás, amelynek során a *dedukció átvált indukcióba vagy fordítva*.

Az Anyanyelvünk feladatrendszere is hasonló.

Kérdések, utasítások segítségével történik az ismeretek felelevenítése, ezt ismeretbővítés követi induktív úton.

Modell: *deduktív felelevenítés*: kérdések segítségével,

induktív menet — közben deduktív közlés.

Ennél a formánál nem tartottam szükségesnek példa bemutatását, mivel ez a modell gyakran alkalmazott, ismert forma.

III.

1. Gyakran emlegetett, de viszonylag ritkán alkalmazott a *programozott forma*. A tanuló önállóan szerez ismeretet, egyéni ütemben dolgozik, egy lineáris program irányítása szerint. A program a tudnivalókat logikai sorrendben, apró mozzana-

tokra bontja, a feladatok megoldására helyet hagy. Minden lépést feladatmegoldás, azonnali visszacsatolás követ, önellenőrzéssel végezhető. A megoldás elérhető közelségben megtalálható. Ezáltal megtörténik a megerősítés vagy a korrigálás.

Modell: *programozás*

feladatmegoldási sorozat,
elemzés (analízis),
általánosítás — egyénileg, lineáris program szerint.

Ilyen modell az Anyanyelvünkben nem fordul elő.

E témakörben mindmáig a legmagasabb szintű anyagot Szende Aladár készítette. Ötletadóként javaslom Takács Etel munkafüzeteiben az ilyen jellegű részeket (a felső tagozat munkafüzetei). Közismert Gosztanyi Jánosné: Programozott nyelvtanórák 4. osztályban című munkája is.

2. Egyik legeredményesebb forma a *szemiprogramozás*, az egyéni és a frontális osztálymunka váltakozása, tanári irányítással. Önálló feladatmegoldások után, egy-egy részegység végén a visszacsatolás történik közösen. A tanulók megerősítést kapnak vagy korrigálják a megoldásukat.

Alkalmazását az teszi nehezékké, hogy a tanulók egyéni munkaüteméhez rugalmasan alkalmazkodni kell — pótfeladatok adásával, differenciálással. Az Anyanyelvünk ezt teszi lehetővé leginkább. Az új ismeret tanításánál a leggyakrabban alkalmazott forma.

Modell: *szemiprogramozás*

feladatmegoldás: egyéni és frontális osztálymunka váltakozva,
elemzés (analízis),
általánosítás.

Munkám alapjául értelemszerűen az alsó tagozat számára készült Anyanyelvünk című munkatankönyvek szolgáltak, S. Kis Lajosné, B. Fejes Katalin és Nagy J. József munkái.

FORRÁSOK

- [1] Dr. Hoffmann Ottó előadásai (1975). Pécsi Tanárképző Főiskola.
- [2] Dr. Hoffmann Ottó: Útkeresés az anyanyelvi nevelésben. Módszertani Közlemények 1980. 1. sz.
- [3] Muszty László—Rónai Béla: A magyar nyelvtan tanítása az általános iskolában. Tankönyvkiadó, Bp. 1970. 50—137. l., 180—196. l.
- [4] Szemere Gyula: A magyar nyelvtan tanítása. Tankönyvkiadó, Bp. 1971. 49—78. l., 88—98. l.
- [5] Dr. Szende Aladár: Magyar nyelvtan kísérleti segédkönyv az általános iskola 8. osztálya számára. Bp. 1971.
- [6] Dr. Gosztanyi Jánosné: Programozott nyelvtanórák 4. osztályban. A tanítás problémái sorozat. Tankönyvkiadó, Bp. 1978.

Feladatváltozatok egy témára

Az általános iskolai irodalomtanterv követelményeit tanulmányozva elmondhatjuk Arany János: Toldi című elbeszélő költeményével kapcsolatban a következőket:

- a) a cselekményről önállóan, összefüggően kell beszámolniuk a tanulóknak;
- b) a szereplőkről összefüggő jellemzést tudjanak szerkeszteni úgy, hogy
— ismerjék társadalmi hovatartozásukat;
— ítéljék meg tájékozottan: a társadalmi hovatartozás befolyásolja-e a hősöket magatartásukban, cselekedeteikben;
- c) a mondanivaló lényegéről a beszámolóban szóljanak;
- d) a költő szókészletét (szavait, kifejezéseit) használják fel (beszámolójukban, valamint egyéb fogalmazásaikban);
- e) a tanult (hozzáteszem: a kellően gyakoroltatott!) irodalomelméleti ismereteket ismerjék fel!

A fentiekből a cselekményelmondás és a szereplők jellemzése tartozik az úgynevezett *tantervi minimum* körébe. Ennek a két feladatnak a megoldása lenne a 6. osztályosoktól *feltétlenül megkövetelendő*.

Az elbeszélő költeményt megismerő-befogadó-feldolgozó folyamatot az árnyaltabb követelményrendszer figyelembevételével szerkesztett feladatsorral, gyakorlatrendszerrel kell segítenünk!

Alapvető, hogy értsék a feldolgozandó szépirodalmi alkotás szövegét a gyerekek! Erről sokféleképpen győződhetünk meg, változatos műveltségzésre szólíthatjuk növendékeinket. Semmiképp sem szabad megfelekedezni a kifejező-alkotó fogalmazási struktúrákról! Készen kell lennünk, hogy fogalmazástanítási tevékenységünkben a szabadság és a bizalom elve érvényesüljön; így a tanulók kifejezőképességében a leleményességet célratörőbben fejleszthetjük. Arany János műve ebben is segítségünkre van...

Tapasztalaton alapuló vélemény, hogy a diákok interpretáló képességét:

- az olvasást,
- a felolvasást,
- a vers- és prózamondást

nem gondoljuk körültekintően. Amikor dr. Dobcsányi Ferenc körültekintően számba vette irodalomtanításunk alapelveit (Módszertani Közlemények, 1979. 5:295—303.), akkor azt is kifejtette, hogy „a befogadás alapfeltételeinek biztosítása mellett az olvasóvá nevelés döntő és meghatározó alapkészségekről: a jól és zavartalanul funkcionáló *olvasási készségről* sem” feledkezhetünk meg.

Régen rossz, ha a néma (értő) olvasás és a hangos olvasás (felolvasás) fejlesztése csak a magyartanár ügye! *Az olvasás mindkét formájával való törődés minden nevelő kötelessége!*

Nekünk kell olyan légkört teremtenünk irodalom- (és nyelv-) óráinkon, hogy tanítványaink szeressék a könyvnélkülieket, hogy kedvvel verseljenek!

Célszerűen megtervezett, különleges irodalomesztétikai élményeket nyújtó, *formabontó irodalomóráink* éppúgy dúsíthatják a tanítványainkkal együtt töltött tanéveket, mint ahogy többleterők hasznosítására készíthet a vonzó, meg-megújításra serkentő *szaktanterem*.

Mindzeket előre kellett bocsátanom ahhoz, hogy a kettős címben jelzett elgondolásaim ne pusztá feltételezésként hassanak!

Következzenek a feladatváltozatok!

VÁGY — KÜZDELEM — GYŐZELEM

Arany János: Toldi

1. A címben jelzett három motívum köré gyűjtsetek idézeteket az elbeszélő költeményből!
2. Ki áll az események középpontjában?
Kit képvisel, kit jelképez?
Mivel nyerte meg tetszéseket?
Mikor láttátok Arany Jánost főhőse oldalán? Vajon miért érez együtt Miklóssal a költő?
3. Tanulmányozzátok a következő „névsor”-t!

Lajos király

György

Miklós

Ki kivel, milyen kapcsolatban áll, illetve kerül?

Elevenítsétek fel a legszükségesebb eseményeket! Ahol tudtok, éljétek Arany János szavaival!

4. A „TALÁLKOZÁS” alapvető motívuma a Toldi című elbeszélő költeménynek.
 - a) Idézzétek fel az első találkozást!
Kik a résztvevői?
„Itt van immár a had...”
 - b) A 12. ének egy örömteli találkozás zárja:
„Elfelejtett mindent és futott elébe...”
Kikről van szó?
 - c) A közbülső eseménysort többféleképpen idézhetitek fel, segítségül adunk néhány ötletet:
 - A) bonyodalom (konfliktus)
a cselekmény kibontakozása
tetőpont
 - B) előrevivő mozzanatok
nyugvópontok
epizódok
 - C) szűkülés
tágulás
fordulópont
 - D) helyszínek
 - d) Olvassátok fel a legtalálhatóbb részleteket!
Érvényesítsétek a kifejező felolvasásról tanultakat!
Emlékezzetek a következőkre: hangerő, szünet, tempó, hangsúly, mondatdallam, hanglejtés, mondatfajták!
5. A „találkozás” ellenmotívuma a „BÚCSÚZÁS”.
Soroljátok fel a műbeli búcsúzásokat! Ahol tudtok, verseljétek!
6. Vitassátok meg!
Mikor és hogyan aratott kettős győzelmet Miklós?

KINT

nádas

fizikai erőpróba

BENT

lélek

lelki erőpróba

GYŐZELEM

GYŐZELEM

7. Arany János szinte festett a szavaival, soraival. Figyeljétek csak!

„Pest város utcáin fényes holdvilág van,
Sok kémény fejrlik fenn a holdvilágban;
Barna zsindelytetők hunyáskodnak alább . . .”

Tanulmányozzátok a költői szavakkal történő képfestés művészetét!

8. Keressetek látás-, hang-, szag-, illatélményeket az elbeszélő költeményben!
Figyeljétek, hogy mikor alkalmazza ezeket Arany János!

9. Nemcsak a szóképek lehetnek ránk hatással a költői nyelvből, hanem az érzellemmel telített nyelv bizonyos kifejezőeszközei is. Közülük áll itt néhány:

fokozás
felsorolás
részletezés
látomás
túlzás

Tudjátok-e, hogy mi a felsorolt költői (irodalmi) alakzatok szerepe? A körültekintő válaszotokhoz példákat is gyűjtsetek!

10. Népdalkincünkéből valók a következő sorok:

„Béres legény, rakd meg a szekeret . . .”
„A szép fényes katonának . . .”
„Bujdosik az árva madár . . .”
„Elmegyek, elmegyek . . .”
„A jó lovas katonának . . .”

Próbáljátok a legérdekesebb, legtalálhatóbb idézeteket kapcsolni népdalaink érzés- és gondolatvilágához!

11. Találatok-e rokonságot Toldi Miklós története és a népmesék között?
Fejtsétek ki a megfigyelteket!

12. Számoljátok be — mint riporterek — a Toldi című elbeszélő költemény számotokra legizgalmasabb eseményéről!

Ne feledjétek!

A témától, a helytől, a címzettől is függ a leíró és a párbeszédés részek egyensúlya.

13. Állításokat olvashattok Arany Jánosról:

- széles látókörrel bíró költő;
- jól ismerte a Toldi család történetét;
- forráskutató volt;
- szívesen merített a nép gazdag, árnyalt nyelvéből;
- hűséges barát.

Igazoljátok a fenti állításokat! Ha szükségét látjátok, egészítsétek ki ezt az állítássort!

14. Gyakoroljátok könyvtári ismereteiteket!

Melyik könyvek adnak segítséget egy-egy kifejezés, név eredetének, tartalmi jegyeinek feltáráshoz?

Lapozzatok választott köteteitekből! Számoljátok be a megfigyeltekről!

Kisfaludy Társaság, krónika, Parnasszus, nótárius, kopja, pásztortűz, boglya, gulya, béresek, Laczfi nádor, csobolyó, kulacs, marha, rozmarin, Rákos, teremburáját, cimbalom, alamizsna, „Örültenek”.

15. Rendezetek felolvasó-, szavalóversenyt!

A felolvasás, a szövegtolmácsolás alkalmával törekedjete a hangulat kifejezésére! Ennek eszközei: hangszínváltás, szünet- és tempóváltás, hangsúlyváltás.

16. Állítsatok össze faliújságot a „Toldi” témakör lezárására! Ugye tudjátok, hogy ezt a tablót is meg kell terveznetek? Legyen ritmusa a képek és a szövegfélelések elrendezésének, hiszen a munkátok így többet mond a szemlélőnek!

A legértékesebb faliújságot helyezzétek el a szaktanteremben!

FORRÁSJEGYZÉK

- [1] *Dr. Dobcsányi Ferenc*: Irodalomtanításunk tantárgy-pedagógiai alapelvei, Módszertani Közlemények, 1979. 5.
- [2] *Goda Imre—Horváth Zsuzsa—M. Boda Edit*: Irodalmi olvasókönyv (6. osztály).
- [3] *H. Tóth István*: A megtanítás szolgálatában (Irodalom- és művészetelméleti fogalmak rendezése), egyetemi szakdolgozat.
- [4] *Komár Pálné* (szerk.): Irodalomtanterv 5—8. osztály.

TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ
Budapest

A valószínűségi gondolkodásmód fejlesztése az alapfokú matematikatanításban

Az általános iskola matematikai tanterve minimum követelményként egyetlen egyszer, nyolcadik osztályban ír elő valószínűségi kapcsolatos elvárást: „Ismerjék fel a tanultakhoz hasonló valószínűségi feladatokat, tudják ezeket megfogalmazni és kombinatorikus vagy más módszerekkel megoldani” [1]. Lényegében a témakör anyagába tartozó ismereteket az általános iskolában nem „valószínűségszámításként” kell feldolgoznunk, hanem tanítványaink valószínűségi gondolkodásmódjának kialakítása, fejlesztése a cél. Ennek csak látszólag mond ellent az a tény, hogy a tantervi anyagban olyan valószínűségi fogalmak szerepelnek, mint a biztos — a lehetetlen — a lehetséges, de nem biztos események, a relatív gyakoriság, a feltételezett valószínűség, a kiszámított valószínűség, az egyenlően és a nem egyenlően valószínű elemi események, a várható érték, az események függetlensége, a valószínűségek szorzása, a korreláció. Ugyanis a valószínűségi gondolkodás fejlődésének útján az események függetlenségének intuitív fogalmának felismerésénél tanítványaink egy része már nem képes meszszebbre jutni. Viszont, ha ennek az „útnak” eddigi építése tanítványaink tényleges tapasztalatainak felhasználásával történt, akkor későbbi élethelyzeteikben (például középfokú tanulmányaik során) valószínűségi gondolkodásmódjuk fejlesztése nagy valószínűséggel eredményesen folytatható.

A matematika tanításának-tanulásának tanítványaink személyiségének fejlesztésében betöltő szerepét akkor tudjuk jól kihasználni, ha a fejlesztés és a korrigálás egyidejű megvalósítására törekszünk. Erre megfelelő keretet biztosít az a tantervi koncepció, amely a tananyag egyes témáinak-témárészleteinek feldolgozását nem egymás mellett vagy egymás után, hanem egymással összekapcsolva és, egymással kölcsönhatásban kívánja meg. A tantervben megadott tananyagnak csak kisebb része követelmény

az egyes osztályokban. A tananyag nagyobbik része előkészítő, érlelő jellegű. Ezeknek az ismereteknek az egyes anyagrészek közötti összefüggések feltárásában van jelentősége, követelményként csak valamelyik felsőbb osztályban szerepelnek. Így a differenciált követelményszint (minimum-optimum szétválasztása) lehetőséget biztosít a tanulók egyéni képességeinek, fejlettségi szintjének figyelembevételére. A tananyagnak lassú érlelés elvéhez igazodó elrendezése növeli az alkalmak számát a képességstruktúra korrekzív jellegű befolyásolására. Az egyes témák anyagának egymásba fonódó rendszerében a fogalmak előkészítésére, kialakítására, elmélyítésére hosszabb idő áll rendelkezésre. A tananyag ilyenén való beosztása összhangban van a lassú érlelés elvének biztosításával, az anyag rendezésének azzal a szándékával, hogy általában nem egy-egy órán akarunk valamit megtanítani, hanem órák egymásutánján: sok tapasztalat, különböző oldalról történő megközelítése, tevékenységsorozat során.

Tanítványaink valószínűségi gondolkodásmódjainak legfontosabb fejlesztési szakaszai [2]:

- A lehetetlen, a biztos, a lehetséges, de nem biztos események megkülönböztetése.
- Az esetleges (lehetséges, de nem biztos) események összehasonlítása, annak eldöntése, hogy egyenlően valószínűek-e, vagy melyik esemény a valószínűbb.
- Annak megkülönböztetése, hogy valamely esemény nem következett be (kísérlet, megfigyelés során), vagy nem fordulhat elő (logikailag lehetetlen), illetve mindig ugyanaz az esemény következett be, vagy szükségszerűen mindig ugyanannak kell következnie.
- A valószínűségi gyakoriság és az elméleti várható érték megkülönböztetése.
- Annak felismerése, hogy a relatív gyakoriságok ingadozásai csökkennek, ha a próbák száma nő.
- A függetlenség intuitív fogalmának kialakulása.
- A független és a nem független események határozott szétválasztása.
- Feltételezett valószínűségekből más valószínűség kiszámítása.

A klasszikus valószínűségszámítás olyan események vizsgálatával foglalkozik, amelyek egyenlően valószínű elemi eseményekből tevődnek össze. Például két kockával dobva a pontok összege többféle módon lehet 8 ($2+6$, $3+5$, $4+4$, $5+3$, $6+2$), mint 5 ($1+4$, $2+3$, $3+2$, $4+1$), ezért annak valószínűsége, hogy a pontok összege 8 lesz, nagyobb, mint annak a valószínűsége, hogy ez az összeg 5 lesz.

A gyakorlati alkalmazás szempontjából (az elvileg azonos esélyt biztosító szerencsejátékok vizsgálatától eltekintve — ami nyilván sem oktatási, sem nevelési céljaink között nem szerepel) azok az igazán fontos valószínűségi problémák, amelyeknél nem tételezhetünk fel egyenlően valószínű elemi eseményeket. Ezért célszerű a statisztikus — a gyakoriság kísérlettel történő megállapításán alapuló — valószínűségfogalmat erősíteni.

A relatív gyakoriság megállapítása nyilván feltételezi az összes esetek számának meghatározását (kombinatorikus probléma esetén), valamint a kedvező esetek kiválasztásának gyakorlását. Nyilván egyenlően valószínű elemi események vizsgálatára alapozva egyszerűbb kialakítani a fogalmat (pénzfeldobás, golyóhúzás, kockadobás stb.), de el kell jutnunk addig a szintig, amikor az elemi események nem egyenlően valószínűek, azaz foglalkoznunk kell megfigyelés, kísérlet, statisztikai adatgyűjtés eredményeinek vizsgálatával is. Ez a feltétele annak, hogy tanítványaink felismerjék a véletlen szerepét és jelentőségét a világban. Ilyen tapasztalatok nélkül nehezen válik tanítványaink meggyőződésévé az a tény, hogy tömegjelenségek esetén is van érvényes törvényszerűség a véletlen események bekövetkeztére. A világ jelenségeinek anyagi

oka-okai van-vannak. A jelenségekben mutatkozó szabályszerűséget ok-okozati összefüggéseket nevezünk természettörvényeknek. Ezeknek a törvényeknek a feltárása rendkívüli jelentőségű, mert lehetővé teszi számunkra, hogy előre lássunk eseményeket, más eseményekre vonatkozó ismereteink alapján.

Ennek ellenére az előreláthatóságot nem szabad az okság fogalmával azonosítani, mert számtalan bonyolult jelenség vizsgálatánál nincs lehetőség olyan fokú előre látásra, mint például a mechanikában. De hibás az okság azonosítása az előreláthatósággal azért is, mert előreláthatóság okság nélkül is lehetséges. A modern tudomány fejlődése során kiderült, hogy az előrelátások teljessége és pontossága rendkívül sok körülménytől függ, lehet pontatlanul jóslni oksági törvény alapján, míg ezzel szemben a statisztikus törvényekkel néha lényegesen magasabb fokú előreláthatóság biztosítható.

Valószínűségi problémák tárgyalásakor a „kísérlet” kifejezést tág értelemben használjuk. A történéseket is kísérletnek nevezük. Nem ragaszkodunk ahhoz, hogy a feltételeket mi szabjuk meg, sőt még akkor sem mindig, ha ismerjük az összes feltételt.

A valószínűségi kísérletek végzése időigényes feladat, mert a relatív gyakoriságok ingadozásainak csökkenését úgy érhetjük el, ha a próbák számát növeljük. Minél jobban növeljük a próbák számát, annál inkább közelíti az egyes események gyakorisága a számítható (egyenlően valószínű elemi események esetén) valószínűséget, illetve azt a számot, amit a vizsgált elemi esemény-események bekövetkeztének valószínűségén értünk. Célzerű a valószínűség tárgykörébe tartozó tapasztalatszerzést a kombinatorikai gondolkodásmód fejlesztésének, a statisztikai adatok feldolgozásának, grafikonon való ábrázolásának, a logikai kifejezések használatának, az egyszerű következtetések gyakorlásának lehetőségeként is felhasználni. Ez a tapasztalatszerzés ne csak ténylegesen elvégzett, „manuális” kísérletekből álljon. [3] Gondolatkísérleteket is végezhetünk, elképzelt események valószínűségét is összehasonlíthatjuk (ha az előforduló elemi események egyenlően valószínűek, illetve részben biztosak vagy lehetetlenek). A történéseket is kísérletnek tekintjük a valószínűségszámításban. Így statisztikai adatok feldolgozását is összekapcsolhatjuk valószínűségi megfigyelések, következtetések gyakorlásával.

Az általános iskola felső tagozatán jelenleg használt matematikai tankönyvekben és feladatrendszerekben a valószínűségi problémákkal foglalkozó részek terjedelme kevesebb, mint amennyi az egyes témakörökkel való foglalkozás tantervi arányainak megfelelő. Egyrészt ezért, másrészt azon meggyőződésünk miatt, hogy a gyakorló pedagógus az elméleti fejtegetéseknél gyakran használhatóbbnak tartja a konkrét feladatokat: tanítási gyakorlatunk néhány bevált feladatát is közreadjuk.

1. Egészítsd ki a következő mondatokat!

a) Ha egyszerre két kockát dobunk fel, akkor az összeg:

— biztosan kisebb, mint és nagyobb, mint

— nem lehet nagyobb, mint és kisebb, mint

b) Ha egyszerre három kockát dobunk fel, akkor az összeg:

— biztosan kisebb, mint és nagyobb, mint

— nem lehet nagyobb, mint és kisebb, mint

2. Egyszerre két kockával dobva, mit állíthatunk a dobott számok összegének nagyságáról?

	Talán	Biztos	Lehetetlen
a) Nem nagyobb, mint tizenkettő.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Nagyobb, mint kettő.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kisebb, mint tizenhárom.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kisebb, mint kettő.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Nagyobb, mint három.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Egyszerre három kockával dobva, mit állíthatunk a dobott számok összegének nagyságáról?

	Talán	Biztos	Lehetetlen
a) Kisebb, mint tizennyolc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Nem nagyobb, mint tizennyolc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kisebb, mint három.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Nagyobb, mint három.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Éppen három.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Egyszerre két kockával dobva, mit gondolsz valószínűbbnek?

- a) A kapott számok összege hétnél nagyobb vagy nyolcnál kisebb?
- b) A kapott számok összege hatnál nem nagyobb vagy hatnál nem kisebb?
- c) A kapott számok összege hétnél kisebb vagy hétnél nagyobb?

5. Egyszerre két kockát feldobva: mi a valószínűbb?

Az összeg páros szám lesz, vagy az, hogy az összeg páratlan szám lesz?

6. Mekkora a valószínűsége annak, hogy

38,80 Ft-nyi fémpénzt összerázva és feldobva, azok mindegyike „írás” lesz, ha minden fémpénzből van egy-egy példány?



A feldobott pénzérmék darabszáma:

Egy pénzérmét feldobva az	$2=2^1$ féleképpen eshet.
Kettő pénzérmét feldobva azok	$4=2^2$ féleképpen eshetnek.
Három pénzérmét feldobva azok	$8=2^3$ féleképpen eshetnek.
Négy pénzérmét feldobva azok féleképpen eshetnek.
Öt pénzérmét feldobva azok féleképpen eshetnek.
...	
...	
Nyolc pénzérmét feldobva azok féleképpen eshetnek.

Ezek szerint:

Az összes esetek száma:

A kedvező esetek száma:

A kért valószínűség:

7. Nyolc golyó van egy edényben: öt kék és három piros.

Összekeverem, és egyet találmra kihúzok.

Visszateszem, újra összekeverem, majd ismét találmra kihúzok egyet. Ezt ismétlem újra meg újra.

a) Lehetséges, hogy elsőre pirosat húzok?

b) Lehet-e, hogy előbb nem, hanem csak nyolcadikra húzok pirosat?

c) Előfordulhat-e, hogy egymás után négyszer húzok kéket?

d) Biztos-e, hogy negyedikre kéket húzok, ha elsőre, másodikra és harmadikra is kéket húztam?

8. Tibor 480 bélyegből álló gyűjteményében 62 bélyegen híres ember képe, 41 bélyegen festmény, 55 bélyegen sport témájú motívum van.

Mekkora a valószínűsége annak, hogy a gyűjteményből találmra kiválasztott bélyegen festmény vagy sportmotívum lesz?

festmény:

sport: Az összes esetek száma:

együtt: A kedvező esetek száma:

A kért valószínűség:

9. A kieséses rendszerű tollaslabda-bajnokságra 29-en neveztek be. Három erős versenyzőt az első fordulóban kiemeltek, 6k játék nélkül jutnak tovább.

Mekkora annak a valószínűsége, hogy Mozgékony Magda az első fordulóban Ravasz Róbert ellenfele lesz

— ha Ravasz Róbert a kiemelték között van?

— ha egyikük sincs a kiemelték között?

10. Az egyik harmincfős osztályban havonta három mozijegyet sorsolnak ki a gyerekek között. Tíz hónap alatt éppen 30 darabot.

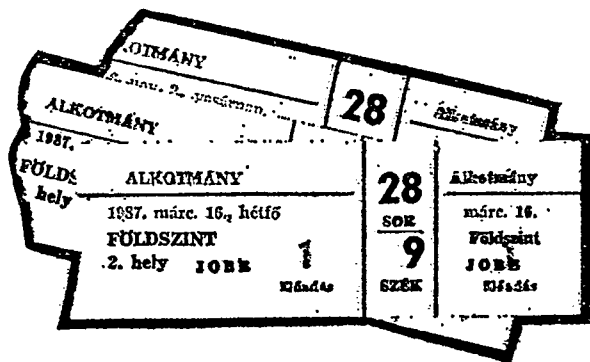
Szeptemberben 3 fiú nevét húzták ki.

Mit gondolsz?

a) Lehet, hogy csak fiúk járnak ebbe az osztályba?

b) Biztos, hogy csak fiúk járnak ebbe az osztályba?

c) Legalább hány fiú jár ebbe az osztályba:



A sorsolások eredménye:

Hónap	IX	X	XI	XII	I	II	III	IV	V	VI
Leány	0	2	2	3	2	1	3	2	I	2
Fiú	3	1	I	0	1	2	0	1	2	1

a) A következő esetek közül melyiket tartod a legvalószínűbbnek?

Húzd alá!

Az osztályba 3 fiú és 27 leány jár.

Az osztályba 15 fiú és 15 leány jár.

Az osztályba 12 fiú és 18 leány jár.

Az osztályba 27 fiú és 3 leány jár.

Az osztályba 18 fiú és 12 leány jár.

11. Andrea, Barbara és Cecília ugyanabban a szakosztályban sportolnak. Egyszer edzésen csak ők hárman futottak.

a) Milyen sorrendben érkezhettek a célba, ha egyikük sem érkezett egyszerre a másikkal?

.....

b) Mi a valószínű sorrend, ha legutóbbi eredményeik a következők?

Andrea:	56.28	55.65	56.09	55.21	56.49	55.81
Barbara:	55.42	56.13	55.20	55.18	56.31	55.90
Cecília:	56.35	56.43	55.64	55.73	55.45	55.48

A célba érkezés legvalószínűbb sorrendje:

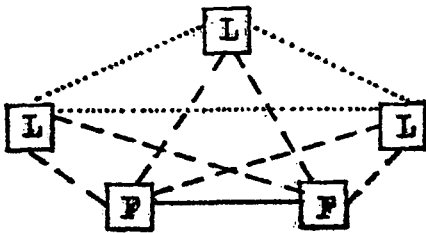
12. Egy edényben 33 egybevágó színes golyó van. A golyók között van kék, piros, sárga és zöld színű is. Becsukott szemmel legalább 22 golyót kell kivenni ahhoz, hogy biztosan legyen a golyók között mind a négyféle színűből valamennyi.

Legfeljebb mennyi lehet az azonos színű golyók száma:

13. Három leány és két fiú között két színházjegyet sorsolunk ki. A gyerekek nevét egy-egy cédulára írjuk, a cédulákat kalapba tesszük. Találomra két cédulát kihúzzunk.

Melyik a legvalószínűbb a következő párosítások közül:

- két lány neve:
- két fiú neve:
- egy leány és egy fiú neve:



14. Egy futballklub edzésének megkezdése előtt az edzésen résztvevő 22 játékost két csapatra osztják. Mekkora annak a valószínűsége, hogy ha sorsolással történik a szétosztás, a két legjobb játékos egymás ellen játszik?

Összes esetek száma:

Kedvező esetek száma:

Valószínűség:

15. Öt szakasz közül választhatjuk ki azt a hármát, amelyekből háromszöget szerkesztünk.

A szakaszok hossza: 3 cm, 4 cm, 5 cm, 7 cm, 9cm.

Mennyi annak a valószínűsége, hogy a taláalomra kiválasztott három szakaszból megszerkeszthető a háromszög?

A háromszög szerkeszthetőségének az a *feltétele*, hogy a kiválasztott három szakasz bármelyikének a hossza

Nem szerkeszthető háromszög a

3, 4, 7 centiméteres szakaszokból, mert $3 + 4 = 7$

centiméteres szakaszokból, mert $3 + 4 < 9$

centiméteres szakaszokból, mert

centiméteres szakaszokból, mert

Ötelemű halmaz háromelemű részhalmazainak száma:

Az összes eset száma:

A kedvező esetek száma:

A kért valószínűség:

16. Egy iskola farsangi rendezvényén összesen x forintért adták el a tombola sorsjegyeit. Egy sorsjegy y forintba került. Összesen z darab nyereményt sorsoltak ki.

Mekkora annak a valószínűsége, hogy egy sorsjeggyel nyereményhez jutunk?

Az eladott sorsjegyek száma:

Összes esetek száma:

Kedvező esetek száma:

Valószínűség:

17. Egy edényben 3 piros és 2 kék golyó volt. Legalább hány kék golyót kellett az edénybe helyeznünk ahhoz, hogy ezután taláalomra kihúzva egy golyót az edényből, az 0,8-nél nagyobb valószínűséggel kék színű legyen?

18. Biharugrán, a halgazdaságban az egyik tó halállományának becslése céljából kihalásztak k számú halat. A halakat megjelölték, majd visszatették őket. Néhány nappal később ismét kihalásztak valamennyit (n darabot), s az ezek között talált megjelölt halak számának (z darab) ismeretében becsülték a tóban levő halak h számát.

Add meg a becslés eredményét!

IRODALOM

- [1] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Művelődési Minisztérium, 1981 (második kiadás). 259—298., 591—625. oldal.
- [2] *Varga Tamás—Radnaié Szendrei Julianna*: Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató Matematika 6. osztály. Tankönyvkiadó, Budapest, 1979. 198.—202. oldal.
- [3] *Takács Gábor*: Matematikai absztrakciók alapozása manuális tevékenykedtetéssel. Módszertani Közlemények, 1983. 4. szám. 258—263. oldal.
- [4] *Varga Tamás*: Játsszunk matematikát 1. Móra Könyvkiadó. Budapest, 1976. 65—91. oldal.
- [5] Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához, 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.

Gyermekvédelem úttörőmunkánkban

A gyermeki érdek fokozottabb figyelembevételét a IX. Országos Úttörővezetői Konferencia határozatai is fontos feladataink közé sorolják. A gyermekvédelem a határozattól függetlenül is jelentős szerepet játszik úttörőmunkánkban. Különösen szabadidős programjainkat igyekszünk úgy szervezni, hogy ott minden gyermek cselekvési lehetőséget találjon, amelyekben örömmel, szívesen vesz részt.

A gyermekvédelmi munka leginkább olyan tanulóknál játszik fontos szerepet, akik hátrányos helyzetűek vagy veszélyeztetett körülmények között élnek. Csapatunkban — bármennyire is hihetetlen — a közösség közel 30 százaléka hátrányos helyzetű. Adódik ez a csonka családok magas számából, a szülők munkához való kedvezőtlen viszonyából, vagy betegség miatt jelentkező anyagi nehézségekből, vagy éppen a túl jó körülmények között élőknel az alkalmazkodóképesség hiányából.

Veszélyeztetett tanulóink száma a nyilvántartás szerint nem magas, mindössze kilenc. Ez a szám valószínűleg nem tükrözi a valóságot, és sokkal több azon családok száma, melyekről nem derül ki egyértelműen az a tény, hogy gyermekeik lelki sérüléseihez éppen az otthon járul hozzá legnagyobb mértékben. Veszélyeztetett tanulóink is többfélék. Vannak, akik gyenge képességeik miatt — lemaradva kortársaiktól, magatartásbeli zavarakkal is nehezítve a közös munkát — számítanak e kategóriába. Vannak tanulók, akik szüleik rendezetlen családi élete miatt válnak az utca gyermekeivé, verődnek bandába, kerülnek rossz társaságba. Ez a lehetőség akkor is fennáll, ha a szülők dolgos, becsületes, józan életű emberek ugyan, de a magasabb jövedelem érdekében végzett sok többletmunka miatt nincs idejük odafigyelni gyermekükre, és a magukra hagyott, csak pénzzel ellátott fiatalok máshol keresik az érdeklődést személyük iránt. Ha ezeket a tanulókat mi le tudjuk kötni, hasznos cselekvési lehetőséget kínálunk nekik, bízunk bennük, számítunk munkájukra, nagyrészt megmenthetők. Kiemelt szerepe van ezen a téren az alapközösség (raj) megfelelő szervező, odafigyelő munkájának.

Rajaink is a megbízások során odafigyelnek társaikra, és igyekeznek a feladatok elosztásánál úgy eljárni, hogy minden vállalkozónak lehessen lehetősége bizonyítani. Nincs olyan gyermek, aki valamihez ne értene, és az úttörővezetők, a pártások ismeretében ezt szem előtt is tartják. Sok türelmet — az egyéni bánásmód sokszor hosszú ideig tartó —, nagy energiát követelő bánásmód, közös munka után lelkesedéssel tölt el bennünket egy-egy részsiker is. A csapatszintű programok gazdag tárháza szintén alkalmas sokaságait kínálja a rászoruló gyermekek felkarolására. A klub-foglalkozások alkalmával a nehezen kezelhető tanulók a legszorgosabb rendezők. Szorgoskodnak a büfében, a ruhatárban, az ajtónál. Gyakran azok a tanulók vigyáznak legjobban a rendre, fegyelemre, akiknek a magatartása ellen a hétköznapiokban többször kifogás merül fel. Mindig nagy lépést jelent a jobb felé, ha érzik bizalmunkat, ha az elmarasztalások mellett jó tetteikért dicséretet kapnak.

A pozitív változásokat örömmel veszi észre úttörőtanácsunk is, és csapatszintű értékeléskor ezt az ifjúság előtt el is mondja. Általában az elismerések, a jó tulajdonságok felismerése szárnyakat ad az addig mellőzött gyerekeknek is, ha 90 fokos fordulattal nem változik is meg magatartásában, de a közösségben hasznosnak érzi magát, szívesen van ott a programokban. Ha ott van, jól érzi magát, akkor viszont védelmében tettünk. Megmentettük a tartalmatlanul eltöltött csavargástól vagy valami olyan tettetől, melyet csoportokba verődve, egymásra rossz hatást gyakorolva elkövethetett volna.

Különösen a nyár, a vakáció az, amely sok veszélyt is rejteget a gyerekek és szülők számára. Persze ez akkor igaz, ha a család kevés időt tölthet együtt, vagy erre szinte sor sem kerül. Csatunk a különböző táborok szervezésekor a táborozási felteteleknek mindig nagy jelentőséget tulajdonít a jelentkezés során, de tudatosan a gyermeki érdekeket figyelembe véve nagy számban viszünk el olyan úttörőket, akiknek a tábori élet oázist jelent, boldog szakaszát a szünidőnek. A váltó- vagy a vándortábor során is azt tapasztaltuk, hogy nem nehezítették problémás gyermekeink a tábori életet. Készséges munkavállalásuk, a felnőttekhez való ragaszkodásuk, a társaikkal közösen élni, játszani tudó, alkalmazkodni akarásuk — mind bizonyítják, megéri a „könnyű” esetek mellett foglalkozni velük. Nem hoz ugyan rövid távon teljes megoldást, de megtanulnak örülni a szépnek, a jónak, és ha ezt elértük, nagy a valószínűsége, hogy ők maguk is igényesebbek lesznek magukkal szemben is. Ez pedig hasznos a közösség szempontjából is, és így sokszorosan megéri.

PÁSZTOR ATTILÁNÉ
Nyíregyháza

Fakultációs néprajzi program az általános iskolában

A művelődési miniszter 116/1984. (Műv. K. 13.) MM számú utasítása alapján az általános iskolákban is szervezhetők fakultációs foglalkozások. Célja a tanulók képességeinek fejlesztése, tehetségek kibontakoztatása.

Az erről megjelent tájékoztató program bőséges lehetőséget kínál, olyanokat is, amelyek egyes tantárgyakhoz kötődnek, olyanokat is, amelyek komplexitást igényelnek és egészen újat, eredetit is, mint pl. a latin nyelv oktatása.

Nagy hiányát érzem annak, hogy mindebből a néprajz kimaradt.

Ez utóbbi nem általános, sőt nem középiskolás tantárgy. Mégis komplexitásánál fogva elkerülhetetlenül foglalkozunk vele. Történelemórán: tárgyi emlékek, s egyáltalán a nép életének ismerete, irodalomórán: miről írnak leginkább költőink, íróink? — a népeletről.

Földrajzórán: tájegységek — a rajta élő dolgozó nép, énekórán: ha felcsendül a népdal, rajzórán: a nép díszítő művészete, építészete stb.

Hogyan is lehetne ennek ismerete és tudatosítása nélkül a hagyomány tiszteletére s a hagyomány tisztelete nélkül hazafiságra nevelni?

Bár nem néprajzos, csak magyar—történelem szakos vagyok, összeállítottam a 7—8. osztálynak egy programot, amit most közreadok, a felhasználható irodalommal együtt.

7. OSZTÁLY

Az órakeret felosztása:

I. Társadalmi, szociális kultúra 12 óra

II. Anyagi kultúra 42 óra

Múzeumlátogatás

Múzeumi matiné, játszóházi foglalkozás lehetőség szerint

Évi óraszám ciklusonként: 1—2 óra

I. TÁRSADALMI, SZOCIÁLIS KULTÚRA

Szeptember:

1. A megtartó hagyomány
2. Népünk földrajzi és etnikai elhelyezkedése — Kelet és Nyugat között
3. Népi kultúra, egyetemes kultúra
4. „Tiszán innen, Dunán túl . . .”
5. Nép rajzi tájegységek
6. „Szülőföldem szép határa . . .” — írók és költők vallomása a szülőföldről

Október:

7. A család szervezete: kis és nagycsalád
8. Had, nemzetség, bátyámuram, nénemasszony — szomszédság, rokonság
9. Osztályok, rétegek a faluban
10. Jobbágyok, — proletárok — agrárproletárok
11. A parasztelek rendje
12. Társas munkák és összejövetelek

II. ANYAGI KULTÚRA

November:

13. Település, építkezés, berendezés
14. A határ, a falu, a telkek rendje
15. Lakóházak, gazdasági épületek — tetőfedés, a lakás beosztása
16. A bútortartás és rendje
17. A magyar építkezés területi különbözőségei
18. Történelmi stílusok hatása a népi építészetre

December:

19. Élet a házban és az udvaron
20. Nyersanyagok megszerzése a növény- és állatvilágból: gyűjtögetés, földművelés
21. A természet vendégeként: méhészet, vadászat, halászat
22. „Esteledik, alkonyodik, gulya, ménes takarodik”

GAZDÁLKODÁS

Január:

23. Állattartás, tájfajták
24. A pásztorszervezet
25. A nyájak: legeltetés, itatás, takarmányozás
26. Számontartás, őrzés, gyógyítás
27. Jószág és a pásztorepítmények
28. A jószág betörése, közlekedési eszközök

Február:

29. A bőr feldolgozása
30. Pásztorművészet
31. Betyárvilág
32. Betyárvilág az irodalomban
33. Az elvetett magtól a kenyérig
34. A magyar földművelés rendszere

Március:

35. Talajfajták
36. A talaj megmunkálása
37. Vetés, gabonafélék
38. Gépek, kézi eszközök
39. Az aratás szokásai

40. Nyomtatás és cséplés
41. Szántóföldi kapás növények
42. A gabonaneműek feldolgozása — kenyérsütés
43. Malomfajták
44. Szőlő és bor.
45. A kendervetéstől a gyöngyös pártáig: a kender és len feldolgozása

Május:

46. A fonóban

TÁPLÁLKOZÁS

47. Málé, málé édes légy! — a konyha felszerelése
48. Az étkezés rendje, a nyersanyag tárolása, tartósítása
49. Levesek, kásák, pépek, lepényfélék
50. Kenyér, kalács, főtt tészták, sütemények
51. Húsételek, tej és feldolgozása

Június:

52. Italok, ízek, ízlések, fűszerek
53. A vásárban
54. Ki minnek a mestere?

8. OSZTÁLY

Az órakeret felosztása:

- III. Szellemi kultúra: népviselet 14 óra
 műveltség 17 óra
 népszokások 10 óra
 hiedelemvilág 15 óra

Múzeumlátogatás

III. SZELLEMI KULTÚRA

Népviselet

Szeptember:

1. A népviselet elemei, történeti rétegei
2. Haj- és fejviselet
3. Tájegységenkénti jellegzetességek
4. Dunántúl
5. Felföld
6. Alföld

Október:

7. Erdély
8. Népi díszítőművészet — történeti rétegei — fafaragás
9. Bútorművészet
10. A szóttas
11. Hímzések
12. Kerámia, fazekasság

November:

13. A díszítőművészet egyéb ágai

Műveltség

14. A szellemi műveltség kifejezésének eszközei, nyelvjárások
15. „Egy élet e téma, melyben lélek e dal”
16. Népzene, népi hangszerek

17. Mozgás és tánc
18. Énekes magyar népszokások, jeles napok

December:

19. Az élet ünnepei
20. Egyéb népszokások
21. A népdal
22. Szerelmi dalok, történelmi és vitézi énekek
23. Bujdosó- és rabénekek, pásztor- és betyárdalok

Január:

24. Agrárpolgár dalok, cseléd-, summás-, kubikosdalok
Mulatónóták, gúnydalok, csúfolódók
25. A népballada története
26. Mesei jellegű balladák, hiedelemballadák
27. Széphistóriás és török kori balladák, bujdosó- és rabballada, tánc-, víg, betyár-, ponyvaballadák
28. „Egyszer volt, hol nem volt . . .”

Február:

29. „Csön-csön gyűrű, arany gyűrű”
Gyermekmondókák, -játékok
30. Leánysors — asszonysors

Népszokások

31. Lakodalom, keresztelő
32. Dolgos hétköznapiak, jókedvű ünnepek
33. Téli

Március:

34. Tavaszi
35. Nyári
36. Őszi
37. Időponthoz nem kötött szokások, társadalmi, jogszokások
38. A magyar nép hétköznapijai

Hiedelemvilág

39. A magyar nép hiedelemvilága

Április:

40. A hiedelemvilág alapjai
41. A paraszti világkép
42. A hiedelemvilághoz kapcsolódó cselekmények
43. A mágia eszközei, a kimondott szó varázsereje
44. Kiemelt számok varázsereje, szerelmi varázslatok, jóslatok, halál, boszorkány, lidérc

Május:

45. „Füben, fában orvosság” — gyógyítás
46. Elemek: tűz, víz
47. Föld, lég
48. Égitestek, természeti tűnemények
49. Kálváriák: fogalma, alkotóelemei, telepítése
50. Építmények: stációs kálváriák, kápolnák, szentlépcsők, remetealakok
51. Társművészetek, mesterek, kálváriák ma

Június:

52. Kopjafák kultúrtörténete
53. Tipologizálása
54. Készítése

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Balassa—Ortutay*: Magyar néprajz. Corvina, 1979. Budapest.
Ortutay: Kis magyar néprajz. Gondolat, 1966. Budapest.
Kósa—Szemerényi: Apáról fiúra. Móra, 1975. Budapest.
Kis magyar néprajz a rádióban. RTV—Minerva, 1978. Budapest.
Kerényi György: Magyar érdekes népszokások. Gondolat, 1982. Budapest.
Dömötör Tekla: Magyar népszokások. Corvina, 1983. Budapest.
Dömötör Tekla: A népszokások költészete. Akadémia, 1974. Budapest.
Az ősi magyar hitvilág. Szerkesztette: Diószegi Vilmos. Gondolat, 1978. Budapest.
Szilágyi István: Kálváriák. Corvina, 1980. Budapest.
Novák László: Fejfák a Duna—Tisza közén. Arany János Múzeum kismonográfiái 1. Nagykőrös, 1980.

AJÁNLOTT IRODALOM

- Győrffy István*: Az alföldi népelet. Gondolat, 1983. Budapest.
Hofer Tamás—Fél Edit: Magyar népművészet. Corvina, 1975. Budapest.
Bibari Anna—Pócs Éva: Képes magyar néprajz. Corvina, 1985. Budapest.
Timaffi László: Szigetköz. Gondolat, 1979. Budapest.
Bellon Tibor: Nagykunság. Gondolat, 1980. Budapest.
Magna János: Palócföld. Gondolat, 1979. Budapest.
Erdélyi Zsuzsanna: Hegyet hágék, lőtőt lépék — archaikus népi imádságok. Magvető, 1976. Bp.
A szájhagyományozás törvényszerűségei. Nemzetközi szimpozion Budapesten, 1969. Akadémia, 1974. Budapest.
Népismereti dolgozatok. Kriterion, 1978. Bukarest.
Dömötör Tekla: Naptári ünnepek: népi színjátszás. Akadémia, 1983. Budapest.
Dr. Kós—Szentimrei—dr. Nagy: Kis-Küküllő vidéki magyar népművészet. Kriterion, 1978. Bukarest.
Népi kultúra — népi társadalom. MTA évkönyve V—VI. Akadémia, 1971. Budapest.
Kocsi—Csomor: Korondi székely fazekasság. Népművészeti Propaganda Iroda, 1980. Budapest.
Lengyel Györgyi: Népi kézimunkák. Kossuth, 1978. Budapest.
Cinege, cinege kismadár. Szerkesztette: Boraai és Kovács. RTV Minerva, 1976. Budapest.
Emléklül hagyom... válogatás önéletírásokból. Gondolat, 1974. Budapest.
Kresz Mária: Népi szücsmunka. Corvina, Magyar népműv. 3.
Gáborján Alice: Magyar népviseletek. Corvina, Magyar népműv. 3.
Csókos Györgyi: Szövés. Móra, 1987. Budapest.
Pásztorélet, pásztorművészet, Magyar népviseletek, Magyar népi cserépedények, Magyar népi építészet. Kolibri sorozat. Móra Kiadó, Budapest.
Kósa: Néphagyományok évszázadai — Gyorsuló idő sorozat. Magvető, 1976. Budapest.

DR. OLÁH JÁNOS
Szeged

Az új hagyományok kialakításának szerepe a felszabadulás utáni évek nevelő és oktató munkájában

A neveléstörténeti kutatások viszonylag szegényesek a hagyományok szerepének és jelentőségének bemutatásában. Ágoston György szerint: „A hagyomány a közösség szüntelen előrehaladása során kialakult, célszerűnek bizonyult, a közösség életét megkönnyítő és megszépítő szokások megőrzése, ápolása, az idősebb korosztályról a fiatalabbra való átszarmaztatása . . . A hagyomány a konzervativizmus helyes fajtája, amelyben bizalom nyilvánul meg az idősebbek alkotásai, munkája iránt.” [1] A Pedagógiai Lexikont fellapozva ezeket olvashatjuk: „Hagyományok a közösségben: a tanulók egymást váltó nemzedékeinek állandósult szokásai, magatartási formái, életük visszatérő eredményei. A hagyományok kifejezik a kollektíva életének folyamatosságát, a hagyományossá vált tevékenységi formák alkotják az egymás után következő nemzedékek tevékenységét, tartalmát, keretét.” [2]

Bábosik István ezt írja a szokásokról: „. . . beidegzés-begyakorlás útján szükségletté alakult magatartás- és tevékenységnormák”; . . . továbbá: „A nevelés keretében végzett személyiségformáló tevékenységet nem valamiféle pedagógiai öncél diktálja, hanem az a társadalmi elvárás, mely szerint a pedagógiai gyakorlat alapvető feladata az egyén felkészítése magasrendű társadalmi funkciók ellátására, aktivitásra.” [3]

A hagyományok tehát elősegítik, hogy a nevelés folyamatában, a társadalom szükségletei a nevelési követelmények elfogadása, interiorizálása révén az egyén szükségleteivé váljanak, s így az egyén a társadalom céljai szerint viselkedik. (Lásd pl.: Az általános iskolai nevelés és oktatás tervében Az általános iskolát végzett tanulók iránt támasztott társadalmi követelmények c. részt.) [4]

Bábosik István két csoportba sorolja a nevelési módszereket: közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) nevelési módszerek. Nem véletlen, hogy az utóbbi csoporton belül foglalkozik a hagyományok kialakításának módszerével. Megállapítja, hogy a hagyományok a szelekciós tényező szerepét is betöltik, kiiktatják a társadalom uralkodó szellemétől idegen elemeket.

A neveléstörténet ma még adós a hagyományok vizsgálatával, pedig nagyon tanulságos lenne annak kutatása, hogy a nevelési és oktatási intézmények hogyan járultak hozzá az egyes korokban a hagyományok tudatos és spontán kialakításával az egyes időszakok társadalmi szükségleteinek interiorizálásához. A tanulmány célja e feladat egy részének vállalása.

A szegedi tankerület hazánk leghamarabb felszabadult területei közé tartozik. E történelmi változás sok helyen szinte eufóriát okozott. Az átmenet nem volt könnyű. Az ország romokban hevert. Az emberek kisebbik részét még a régi félelmek, jogos sérelmek gyötörték. Érdekességgént jegyzem meg, hogy a tanítói alkalmazásért folyamodók még a régi nyomtatványt használták, melyen az utolsó pontot áthúzták: „A büntetőjogi követelmények tudatában és azok terhével kijelentem, hogy az 1939: IV. tc. 1. §-a értelmében nem vagyok zsidónak tekinthető.” [5]

A tisztviselők és a pedagógusok igazoló bizottságok előtt jelentek meg.

Bábosik István írta, hogy a hagyományok a szelekciós tényező szerepét is betöltik, kiiktatják a társadalom szellemétől idegen elemeket. A hagyományok kialakításához bizonyos ismeretek szükségesek. Ezek nagyobb része különböző könyvekben található. Az iskoláktól begyűjtötték a nacionalista, fasiszta könyveket (az olyan könyveket is pl., amelyek valamelyik gyarmatosító nagyhatalomnak nem tetszhettek). A Makói Községi Zrínyi Ilona Polgári Leányiskola tanári könyvtárából a következő könyveket távolították el pl.: Baktay Ervin: India szabadságot akar, Fülöp Béla: Kereszténység és kommunizmus, Magyar Sándor: Álmodni mertünk, Mussolini: Légitámadás Abessziániában, Pilch Jenő: Horthy Miklós, Tomky Károly: A leventeintézmény története, Vicsay Lajos: Először igazság, aztán béke stb. (Talán csak egy könyv kiselejtezését kell kommentálni, az „India szabadságot akar” című könyvet Anglia miatt távolíthatták el az iskola könyvtárából, hiszen India akkor még Anglia gyarmata volt.) [6]

Mivel a felszabadulás után az iskolák nem kaptak rögtön új tankönyveket, a régiekből több olvasmányt ki kellett hagyni a feldolgozás során, vagy megrövidítve tárgyalni. A feladatot az egyes iskolákra bízta. (Sándorfalván pl. az elemi iskola IV. oszt. olvasókönyvéből az alábbiakat törölték: Gyóni Géza: Varsó felé, Boros Jenő: Másodszor Mohács stb.) [7]

Egyes embereket előléptettek, mert az előző rendszerben részt vettek baloldali hagyományok kialakításában. (Pl. dr. Ventilla Sándor tanügyi fogalmazót, mert a baloldali Esztergomi Nyári Egyetemek hallgatója volt, 1939-ben a Gyulai Diétát szervezte, előadást is tartott. 1942-ben a Szent-Györgyi Albert által alapított és elnöksége alatt álló „Szegedi Egyetemi Ifjúság” részéről rendezett „Faluképző Szabadegyetemen” világnézeti előadást tartott. [8])

A Horthy-korszakban több haladó hagyomány keletkezett egyébként: az illegálisban élő kommunisták titkos helyen találkoztak, ezeken a helyeken az úttörők ma különböző versenyeket tartanak, de a többi korosztály is szívesen ellátogat ezekre a helyekre. Szegeden ilyen a Sárga, mely a Tisza partján van.

1945-től a baloldali pártok gyakran rendeztek tüntetést. Pl. az SZDP ifjúsági szervezete a Szociáldemokrata Ifjúsági Mozgalom 1945. szeptember 15-én reggel 8 órakor felvonulást rendezett a szegedi középiskolák diákjainak bevonásával a piaci árak letörése érdekében. [9]

1946-ban nevelői világnézeti tájékoztató értekezleteket tartottak az egyes iskolákban. A beszédekből, hozzászólásokból egy új világ képe rajzolódik ki. Elgondolkodtató az, hogy ki hogyan képzelt el a jövőt, milyen új hagyományokat akart kiépíteni.

A Pedagógusok Szabad Szakszervezete: „Pedagógus Átképző Tanfolyama” első előadásán dr. Radics Jolán gimnáziumi igazgatóhelyettes a következőket mondta: „A demokratikus közoktatás célja, hogy olyan felnőtteket adjon a jövő társadalmának, akik vágyaik kielégítésével lehetőleg kevés embertársuknak okoznak fájdalmat, legfeljebb csalódást. Ifjaink ne legyenek idegenek a világban, az élet »sérültjei«, akik mindent fájdalmaikon keresztül szemlélnék s folytonosan elégtételt váró és követelő magatartásukkal lassítják a haladás tempóját. Milyen legyen demokratikus nevelésünk? ... kollektív vagy individuális jellegű? Nézetem szerint a kollektív nevelés helye az általános iskola, mely műveltséggyarapító, fogalmakat nyújtó és tisztázó iskola, itt az oktatás jellege: katekizáló, doktrinális. A gimnázium műveltségteremtő, kultúrfilozófiai oktatás helye. Belépőjegy ide ne a vagyon, születés stb. helyzete, energiája legyen, hanem a tehetség. ... Nehéz ma a nevelő helyzete. Olyan országban kell demokratikussá nevelni a gyereket, amely sem a múltban nem volt demokratikus, sem a jelenben, de talán a közeljövőben sem lesz teljesen az ... A demokráciát ne fogalmi

kategóriákban fokról fokra, óráról órára injektózza be a pedagógus az osztályaiba, a tanulók éljék át a demokratizmust, érezzék a meggyőződés igazságát.” [10]

A fenti sorokkal, ha néhol lehet is vitázni, de alapjaiban ma is egyetérthetünk.

1947-ben a szegedi tankerület területén is népi kollégiumokat szerveztek. 1946 nyarán alakult meg hazánkban a Népi Kollégiumokat Építő Mozgalom, szerepét hamarosan a Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (Nékosz) vette át. A Pedagógiai Lexikon szerint a mozgalmat az MKP és a Nemzeti Parasztpárt támogatta főleg. A kollégiumi mozgalom a maga tevékenysége révén egyszerre és együtt oldott meg diákszociális, ifjúsági mozgalmi és értelmiségi-nevelési feladatokat. A népi kollégiumokban a népi hagyományokra építve a közösségi önkormányzás elveire, öntevékenységre, önálló és kritikus véleményalkotásra nevelték a diákokat. E világot jól érzékeltette Bacsó Péter filmje, a „Tegnapelőtt” is.

1948-ban ünnepelték hazánkban a szabadságharc 100. évfordulóját. Erről a Köznevelés egyik korábbi számában már írtam, beszámoltam a szegedi tankerület néhány eseményéről. Ehhez szeretnék, néhány kiegészítést tenni. [11]

Az 1948-as emlékezést a minisztérium jól előkészítette, építve a helyi kezdeményezésekre. Az igazgatóknak havonta kellett jelentést küldeniük tankerületi főigazgatójuknak és a Magyar Ifjúság Országos Tanácsának Budapestre. Az egyik hónapban ezekre a kérdésekre kellett válaszolniuk:

„1. A település neve, ahol az iskola működik

2. A 48-as bizottság megalakulásának időpontja

3. A tanulók létszáma, hányan vettek részt a 48-as munkában

4. A bizottság tagjainak a neve

5. Az iskolai 48-as bizottság pontos címe

6. Milyen előadásokat tartottak a szabadságharc eseményeinek és jelentőségének értékelése céljából:

a) az iskolában,

b) az iskolán kívül

7. Gyűjtenek-e 48-as hagyományokat?

8. Van-e a bizottságnak színjátszó, illetve népitánc-csoportja? Tartottak-e műkedvelő előadásokat? Milyen célra fordították azok jövedelmét? (Iskolai felszerelés, szegény tanulók felruházása, hadifoglyok megsegítése stb.) Van-e énekkaruk, zenekaruk (Éneklő Ifjúság Mozgalom)?

9. Rendeztek-e tanügyi kongresszust?

10. Létesítettek-e parasztdolgozók iskoláját?

11. Hány kötetből áll ifjúsági könyvtárunk?

12. Rohammunkával részt vettek-e valamilyen középület helyreállításában?

13. Fásítottak-e?

14. Létesítettek-e sportpályát? Részt vettek-e labdarúgótornában?

15. Építettek-e játszóteret?

16. Részt vettek-e utcarendezési munkában?

17. Végeztek-e játékos célú mezőgazdasági munkát?

18. Állítanak fel szabadságzászlót?

19. Mit tettek a szegények, a hadifoglyok, illetve hozzátartozóik érdekében?

20. Egyéb elvégzett munka?

21. Kik értek el kiemelkedő eredményt?” [12]

A jelentéseket tanulmányozgatva érdekes világ tárul a kutató elé. Mai helytörténeti munkákat olvasva megállapítható pl., hogy a felszabadulás utáni időszakban keletkezett falusi színjátszó körök, énekkarok munkája (melyek néhol még ma is élnek) felülről és alulról jövő kezdeményezések hatására jött létre.

A Magyar Nők Demokratikus Szövetsége kezdeményezésére 1948-ban létrejöttek az egyes iskolákban a szülői munkaközösségek, melyek szintén új hagyományok kialakításához járultak hozzá. Kezdetben az osztályharc éleződése következtében e fórumot is részben politizálásra használták fel. (A szülői munkaközösségek megalakulásáról és működéséről a szegedi tankerületben a Módszertani Közlemények egy korábbi számában írtam részletesen. [13])

1949-re tisztázódott a helyzet. A Makói Csanád Vezér Gimnáziumban (a név még a Horthy-korszakból való, mai nevét volt nagy tanítványáról, József Attiláról kapta) egy pedagógus így beszélt a nevelés céljairól, az új hagyományokról: „A régebbi individualista nevelés helyett ma a kollektivista nevelésen van a hangsúly. Azt kell hirdetnünk, hogy az egyén munkája akkor hasznos, ha az a kollektíva szempontjából is hasznos. Ez azt jelenti, hogy az egyént a kollektív nevelés emeli a legmagasabb fokra, az egyén munkáját pedig a közösség szempontjából kell értékelni. (Szakkörök, MHK-mozgalom stb.) Nevelésünk irányelve a szocialista erkölcs.” [14]

Összegezve elmondhatjuk, hogy a hagyományok a közösség összetartozását, fennmaradását szolgáló magatartási-tevékenységi normák, formai keretek, akciók rendszerbe foglalása: megőrzik, fenntartják, reprodukáltatják a társadalom által pozitívnak ítélt magatartási formákat, mozgósítanak ezek érdekében, kölcsönhatásokat indítanak; mércéül, támpontul szolgálnak a különböző magatartásformák, tettek megítéléséhez.

A hagyományok, a nevelési program elemei biztosítják a nevelési célok végrehajtásához szükséges impulzust, energiát, élményi-tapasztalati, értelmi-logikai és gyakoroltatási-beidegzési hatásokat eredményeznek. (Pl. a Horthy-korszak egy hagyománya: június 12., amikor minden iskolában a „Magyar Jövőt” ünnepelték a nagyközönség bevonásával. Az ünnepség csak nagy vonalaiban volt előírva, minden iskolában más volt a helyi hagyományok szerint, növelte a horthysta nevelő iskola hatékonyságát (abban a korban is tudatosan hangsúlyozták — más tartalommal —, hogy az iskola nevelő iskola kell hogy legyen), azaz ez az ünnepség elősegítette, hogy a horthysta normák interiorizálódjanak az egyénben.)

A felszabadulás utáni években nem véletlenül hivatkoztak 1848-ra. A magyar társadalom forradalmi hagyományait emelték ki, 1848 tanulságaira hivatkoztak a nemzetiségek vonatkozásában is. A felszabadulás utáni első évek új hagyományai az újjáépítést és egy új társadalom létrehozását eredményezték.

A ma iskolájának is féltő gonddal kell ápolnia haladó hagyományainkat Vigyázni kell arra, hogy élményt adjanak a hagyományok, a társadalmunkért folytatott aktivitás szükségletét alakítsák ki.

A ma pedagógusának is propagálnia kell a szülőknek, hogy a családban is szükség van tudatos hagyományteremtő munkára: közös családi ünnepségek, kirándulások, munkamegosztás, bizonyos események értékelése stb. összekovácsolják a családot.

Ma sem ritkák az olyan hagyományok, amelyek több generáción keresztül hatnak a családokban. Óvakodni kell, hogy hagyománytisztelet címén nehegy túlhaladott eszmék, szokások megbecsülésére neveljenek.

A felnőtt- és diákközösségek egyaránt meríthetnek a II. világháború utáni évek hagyományából, hiszen elképzelhetetlen, hogy miközben a holnapért dolgozunk, ne gondoljunk a múltra, az országot újjáépítőkre.

Tanulmányomat Köpeczi Béla gondolataival fejezem be: „... fennmaradni csak akkor lehet, ha a korszerűt, az előremutatót, a haladót fogadjuk el, és szembeszállunk minden visszahúzó erővel, még ha ezt a hagyomány meg is szentelte”. [16]

- [1] *Dr. Agoston György*: Neveléstudomány. Tankönyvkiadó, Bp., 1973. 271. old.
- [2] *Pedagógiai Lexikon* II. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp., 1977. 99. old.
- [3] *Bábosik István*: A személyiség irányultságának formálása mint nevelési cél. *Magyar Pedagógia* 1981/3. 244. és 232. old.
- [4] Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. Főszerkesztő: dr. Szebenyi Péter. OPI, Bp., 1977. 21—25. old.
- [5] Csongrád Megyei Levéltár a Szegedi Tankerületi Főigazgatóság iratai (a továbbiakban CSML) 2465/1944—45.
- [6] CSML 540/1945—46.
- [7] CSML 212/1945.
- [8] CSML 566—1/845—46.
- [9] CSML 1039—5V/1945—46.
- [10] CSML 440/1946—47.
- [11] *Oláb János*: Emlékezés a századik márciusra. *Köznevelés* 1983/10. 7. old. és CSML 400—fk/1947—48.
- [12] CSML 400—fk/1947—48.
- [13] *Oláb János*: Szülői munkaközösségek az 1948/49-es tanévben a Szegedi Tankerületi Főigazgatóságban. *Módszertani Közlemények* 1985/5. 332—336. old.
- [14] CSML 146.44/1949.
- [15] CSML 893/1921.
- [16] *Köpeczi Béla*: Az emberi munka felemelkedésünk forrása. Délmagyarország, 1984. aug. 22. 3. old.

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

A Módszertani Közlemények könyvtársorozatának 9. köteteként melegen ajánljuk az iskolák, a pedagógusok figyelmébe *Gácsér Józsefnek*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke vezető tanárának *Demokratizmus és általános iskola* című, több szakaszban lebonyolított, széles körű vizsgálat-sorozaton alapuló munkáját.

Ez az elméletileg és módszertanilag sokoldalúan megalapozott vizsgálat nemcsak megbízható, objektív képet ad a nevelőtestületi demokrácia helyzetéről, minőségéről, hanem egy olyan új, a gyakorlatban is kipróbált komplex eljárást, mérőeszközt is bemutat a nevelőtestületi közösségek minőségének megállapítására, amely nélkülözhetetlen eszköze, segítője lehet a nevelőtestületi közösség tudatos szervezésének, az iskolai demokrácia továbbfejlesztésének, elmélyítésének.

Reméljük, hogy egyre több iskola igényli is ezt a felkínált lehetőséget, egyre szélesebb körben hasznosítják majd pedagógusközösségeink vezetői e komplex kutatás figyelmet érdemlő eredményeit.

A kötet ára: 40,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon a Módszertani Közlemények Kiadóhivatalánál (6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.).

Az ügy fontosságára, a téma jelentőségére való tekintettel szíves örömet belyt adunk egy szélesebb körű vitának. Attól a meggyőződéstől vezérelve, hogy belőle nemcsak a vitázók, hanem maga a pedagógiai gyakorlat is hasznosíthat majd egyet-mást.

Szerkesztőség

Mivel lehet baj és mi tudománytalan?

A „*Mi a baj a pedagógiával?*” című, sokak által keresett, de már rég nem kapható könyvünkről (Bp., 1987., Tankönyvkiadó) éles hangú elutasító vélemény jelent meg a *Módszertani Közlemények* 1987/5. számában. A vélemény megfogalmazója, aki a *Juhász Gyula Tanárképző Főiskola* pedagógia oktatója, két vádpontot szegez nekünk. Szerinte vállalkozásunk értelmetlen, könyvünk pedig tudománytalan. Azért válaszolunk egyáltalán ezekre az aggályokra; mert beteljesíteni látszanak könyvünk legfontosabb üzenetét: a *pedagógia* valójában *nem tudomány*, átlagos *művelőinek és oktatóinak tájékozatlansága* pedig szinte *határtalan*.

1. Néhány tézis

Hogy a vita követhető legyen az olvasó számára, kénytelenek vagyunk földéznai a könyvünk velejét adó *55 tézis közül* néhányat. A jobb áttekinthetőség érdekében azokat a *fejezetcímeket* is megadjuk, amelyekhez az egyes tézisek tartoznak.

Tudomány-e a pedagógia?

(1) A mai magyar „írott pedagógia” általában nem felel meg az egzaktság és az ellenőrizhetőség feltételeknek, ezért nem kellően fejlett tudomány.

(2) A normatív, előíró természetű pedagógiával szemben konstruktív pedagógiára van szükség, amely stratégiai természetű, és azzal foglalkozik: hogy lehet egy adott pedagógiai problémaosztályt megoldani. A konstruktív pedagógia alapvető kérdése az érvényesség, vagyis az, hogy hol, mikor, milyen feltételek mellett valósítható meg, és milyen eredményeket hoz egy adott pedagógiai know-how.

(6) A pedagógia sokat tanulhat a társszakmáktól. A közgazdaságtantól és a jogtól az igényességet, az egzakttságot leshetné el, az agrárszakmától a véletlennel való szakszerű számolást, az orvoslástól a teleologikus gondolkodást.

Üres embereszmény, torz emberkép

(10) Pedagógiánk deklarált embereszménye, a „mindenoldalúan fejlett harmonikus ember” csak formálisan meghatározott, így tartalmatlan, üres.

(11) Pedagógiánk rejtett, implicit emberképe a „tudóska”. A tudomány viszi a prímet az iskolában, háttérbe szorítva olyan területeket, mint az esztétikum, az etikum, a manualitás, a filozofálás. A tudomány közvetítése persze vulgarizáló és esetleges. Az eredmény a „tudóska”.

A fejlesztéstől a tanulásig

(18) A tanulócsoporthok nagy létszáma és a pedagógus „korlátozott racionalitása” következtében az osztályokban a „szervezett anárchia” állapota uralkodik, amelyen a pedagógus csak „keresztül-evickélni” tud. A megoldás az, hogy a tanulók egy részének önálló tanulási lehetőséget kell adni, míg a másik részrel a pedagógus közvetlenül foglalkozik. Az önálló tanulás és a pedagógussal történő, interaktív tanulás váltják és kiegészítik egymást.

A nevelők „neveltsége”

(27) A pedagógusok szakmai kvalitásának elmaradottságáért elsősorban a pedagógusképző intézetek és azoknak is a pedagógiai tanszékei a felelősek. A fő problémák: (i) a hallgatókép itt is a „tudóska”; (ii) a hallgatók gyermek- és ifjúságszemlélete nem reális; (iii) a pedagógiai képességek komoly fejlesztésére nem történik kísérlet. Sajnos, a pedagógusképző intézetek többsége az oktatási reformhullámból kimaradt, és az innovációkat sem igen támogatja.

Iskolagyár

(29) Az ipari szervezeti modell az oktatás területén is uralomra jutott. Hatalmas iskolagyárak alakultak, ahol a pedagógusok rutinszerű, sorozatgyártásra emlékeztető „futószalag-pedagógiát” művelnek. A nagy iskolai szervezetekben rengeteg látszattervékenység adódik, amelyeknek nincsen lényegi pedagógiai tartalmuk, és nem a tanulókért, hanem a szervezetért vannak.

A pedagógiai „változásipar”

(45) Oktatási rendszerünk működésében hosszú távon ciklikusság mutatkozik. Időszakról időszakra fölülvizsgálják az érvényben lévő tanterveket és tananyagrendszereket, majd „nagy” tartalmi reformokat határoznak el és vezetnek be: látszólag lecserélik az egész tanterv- és tananyagrendszert. Valójában pedagógiai változásiparral állunk szemben, amely az igazi, mélyreható változások helyett felszíni, kvázi reformokat csinál, és kiválóan alkalmas a bajok elkendőzésére, a problémák szőnyeg alá söprésére.

(46) A nyolcvanas években komoly oktatáspolitikai fordulat következett be. Az oktatáspolitikai jórészt lemondott a tartalmi dirigizmusról, és a „nagy” tartalmi reformok bevezetéséről. Ehelyett a pedagógiai folyamatok feltételrendszerének megújítását és biztosítását szándékolja, figyelemmel a materiális tényezőkre és a jogi biztosítékokra. Az oktatási rendszer fejlesztését mint önfejlődést és önfejlesztést értelmezik. Ennek érdekében zöld utat kívánnak biztosítani minden korszerű, érett és kipróbált pedagógiai programnak, megoldásnak. Ezek az atomisztikus pedagógiai akciók megsokasodva eredményezhetik az oktatási rendszer megújulását, egy megszervezett pedagógiai katalaxisban (öngerjesztő versenyben), amely fölszámolhatja a ma általános pedagógiai teljesítmény-visszatartást az iskolákban.

Vidám pedagógia

(51) Az iskola humortalan, komolykodó intézmény. Ennek föltehető oka: (i) az iskola átveszi és fölfokozza a társadalom alábecsülését, lenézését a vidám kultúrával szemben; (ii) a humor alapját adó ellentmondásosságot az iskola a falakon kívülre száműzi.

(55) A pedagógiai alaphelyzet — szemben a gyógyítási alaphelyzettel — pozitív, hisz lehetséges kimenetele pozitív (a tanulóban értékes és tartós állapotváltozás következhet be). Az iskolának ezért alapvetően vidám helynek, a „vidámság házának” kell lennie. A pedagógia pedig „vidám tudomány” lehetne.

Eddig az idézetek, s most lássuk, mi a baj velünk, és miért vagyunk tudománytalanok.

2. Mivel lehet baj?

Kritizálónk szerint, „ha valami nem tudomány, akkor nem is lehet vele baj.” Ez abszurdum, ugyanis ha valamivel baj van, akkor ez azt jelenti, hogy *diszfunkcionálisan működik*, vagyis nem tudja teljesíteni a vele szemben támasztott elvárásokat. Ilyen alapon mondhatjuk, hogy baj van a magyar gazdasággal, jöllehet az nem tudomány, hanem valami más: gazdálkodási gyakorlat. Kritizálónk szerint a „mi a baj...?” analógiájára számos más területről is írhatnának a mienkhöz hasonló könyvet. Írtak is, itthon és külföldön egyaránt! Kritizálónk figyelmébe ajánlhatjuk Sajó András „*Kritikai értékezés a jogtudományról*” című könyvét (Bp. 1983, Akadémiai Kiadó), Levendel László „*Az orvos látóbatára*” című művét (Bp. 1980, Gondolat Kiadó) vagy a D. Bell és E. Kristol szerkesztette „*Crisis in Economic-Theory*” című tanulmánykötetet (Básic

Books, Inc. 1979. New York), hogy csak a jog, az orvoslás és a közgazdaság legjelesebb „mi a baj . . . ?” típusú szemrevételezéseit említsük meg.

Nincs ebben semmi csodálatos vagy rendkívüli. Az alkalmazott társadalomtudományok egyik módszere ugyanis a *gyöngepont-elemzés*, akkor is, ha erről egyesek még nem hallottak. Ezért is tarthatta kritizálónk eklektikusnak könyvünket. Nem értette, hogy miért nem csak a pedagógiáról mint „tudományról” írunk, miért tárgyaljuk emellett az oktatás-nevelés, a pedagógusképzés stb. égető gondjait is. Hát azért, mert ezek egy *összefüggő vertikum részei*, ezek alkotják a magyar társadalom pedagógiai szektorát. A gyöngepont-elemzésnek pedig épp az a lényege, hogy *feltárjuk egy szektor lehető összes kritikus pontját*.

3. Mi tudománytalan?

Kritizálónk azt állítja, hogy könyvünk tudománytalan. Mitől tudománytalan? Attól, hogy nem egyezik meg vagy éppen ellentétes az uralkodó pedagógiai elméletekkel!

De fordítsuk komolyra, azaz *tudományelméletire* a szót. P. K. Feyerabend az University of California (Berkeley) tudományfilozófia professzora kimutatta, hogy a *konzisztencia* követelménye nem feltétlenül helyes a tudományban, mert az a *régebbi, nem pedig a jobb* elméleteket konzerválja. (*Against Method*. 1980. Verso Editions). A tudományfejlődésnek igenis vannak olyan szakaszai, amelyekben nem az ortodoxia, hanem a *neológia*, azaz a mindent megkérdőjelezés attitűdje a megfelelő. A magyar pedagógia pedig manapság ilyen szakaszban leledzik.

Ha a konzisztencia nem követendő szabály, akkor mibe kapaszkodhatunk? Van a tudományfilozófiának egy „csúnya idegen szava”, az „*ökológiai validitás*”. Ez környezeti érvényességet jelent, aminek két összetevője lehet a pedagógia vonatkozásában: 1. *mennyire fogadják be maguk közé a többi tudományok?*; 2. *mennyire fogadja el a társadalmi közvélemény?*

Azt tapasztaljuk, hogy a mai magyar doktriner pedagógia mindkét fönti összetevő szerint *érvénytelen*. A többi tudományok (közgazdaságtan, jogtudomány, orvostudomány stb.) úgy tekintik, mint „valami hülyegyereket”, *nem tényező* számukra. (Jellemző, hogy a Magyar Tudományos Akadémiának mai napig sincs egyetlen pedagógia-tudós tagja.) A társadalmi közvélemény szintén elégedetlen a pedagógiával, mert saját bőrén érzi az uralkodó pedagógia gyakorlati következményeit. Tömeges hatásait tekintve a „mai magyar írott pedagógia” *válságtermelő*. Elég megnézni ifjúságunk viselkedéskultúráját, testi állapotát, nyelvtudását, értékorientációit. Vagy ezekhez semmi köze a pedagógiának?

Azt gondoljuk, *először a pedagógia környezeti érvényességét kell helyreállítani*, s ha ez megvan, akkor majd törődhetünk azzal, hogy az érvényes pedagógia mivel konzisztens és mivel nem. Kísérletező-kutató munkánk és gyakorlati-fejlesztő tevékenységünk több mint egy évtizede ennek a célnak a jegyében folynak.

Az általunk kimunkált *Nyelvi-Irodalmi-Kommunikációs Program*, a *Képesség- és Tebetségfejlesztő Program*, valamint a *Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola pedagógiája* már jócskán bizonyította érvényességét a társadalmi közvélemény szemében. Elég utánanézni annak a számos újság-, tv- és rádióbeli híradásnak, ami itthon és külföldön megszületett ezekről a programokról.

Pedagógiai koncepciónk társtudományi érvényességét pedig azzal alapoztuk meg, hogy a társadalomtudományok élenjáró eredményeire támaszkodtunk. Így kerülhetett be egy pedagógiáról szóló könyvbe — többek mellett T. Kubn paradigmaelmélete, Kornai János tervgazdaság-bírálat, Bródy András gesztációs elmélete, Peschka Vilmos jogszabálytana, K. R. Popper falszifikációs logikája és kollektívizmusbírálat, az *eva-*

luation research-paradigma, N. Hartman teleológiája, az action research-metodológia, Heller Ágnes „Mindennapi élet”-e, E. F. Schumacher gazdaságfilozófiája, Lukács György Esztétikája és Ontológiája, E. Fromm szeretetelmélete, A. Hauser dialektika-fölfogása, a Nobel-díjas K. Lorenz „leépülő” emberi tézise, Magyari-Beck István kreatológiája, Levendel László koncepciója a többdimenziós orvoslásról, H. A. Simon Nobel-díjas elmélete a „korlátozott racionalitásról”, J. Child szervezetelmélete, Agusztinovics Mária humán ökonómiája, a Nobel-díjas F. A. Hayek gazdaságelmélete, Kindler József diszkontálásteóriája. Mindez, a világtudomány élvonala és a magyar progresszió színe-java talán tudománytalanság?

Nem! Vekerdi Lászlóval, a jeles tudománytörténésszel értünk egyet: a dolgok csinalói, a jobbat alkotók, nem pedig az alkotásképtelenek és a rosszabbat oktatók lendítik előre a világ kerekét.

Egyébként pedig, „Akinek viszket, az csak hadd vakarja” (Dante).

ZSOLNAI JÓZSEF és ZSOLNAI LÁSZLÓ

Mágoriné Huhn Ágnes—dr. Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Folyóiratunk kiadásában megjelent újabb kötetünkkel — az eddigi gyakorlatnak megfelelően — az általános iskolai pedagógusok munkáját kívánjuk elősegíteni a személyi számítógépek felhasználásának témájában. A szerzők munkájukban először is a BASIC programozási nyelvről adnak tömör összefoglalást. Majd ezt követően olyan témákat dolgoznak fel, amelyek a matematikán belül a tanulói, illetve a tanári munkát segítik a számítógép felhasználása révén. Hasznos példákon keresztül mutatják be a számítógép felhasználásának lehetőségeit a természettudományi és humán tárgyak területén, valamint az iskolai adminisztrációs munkában. Végül a felhasznált és ajánlott irodalom felsorolásával kívánják az olvasót segíteni ismereteinek további bővítésében.

A kötet ára: 60,— Ft. Megrendelhető postai levelezőlapon. Cím: Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.

Tanárok XVIII. Nyári Akadémiája a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán

Ez évben 18. alkalommal rendezzük meg az általános iskolában tanító tanárok számára a Nyári Akadémiát, amely ismert és látogatott továbbképzési forma a délföldi régióban, sőt azon túl is.

A rendezvénynek helyet adó és szervező intézmény a Művelődési Minisztérium hozzájárulásával a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. A szervezésben közreműködnek: Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest, Szolnok megye és Szeged Városi Tanács VB Művelődésügyi Osztálya és a fenti megyék pedagógiai intézetei.

A „fogadó” és a „küldő” intézmény közös megállapodása alapján dől el, hogy melyik lesz az a két szak, amely az adott évben a továbbképzés tárgya.

1988-ban a Nyári Akadémia a magyar nyelv és irodalom és a történelem szakos tanárokat fogadja. Többnyire ez szakpárja is egy-egy kollégának, az is előfordul, hogy mindkét szakját tanítja, de — sajnos — itt választania kell a két szaktárgy közül és vagy magyar nyelv és irodalomra, vagy történelem tagozatra jelentkezhet. Az előadások és foglalkozások párhuzamosan folynak.

A Nyári Akadémián azok a megyék által küldött kártársak vesznek részt, akik több, legalább tízéves gyakorlattal rendelkeznek, és elméleti tudásukat szeretnék kiegészíteni és felújítani, valamint módszertani ismereteiket bővíteni, mások tapasztalatait megismerni.

A megyék által küldött csoportokon kívül egyénileg is lehet jelentkezni bármely tagozatra.

A nyári akadémiák célrendszere, sőt konkrét célja is a posztgraduális képzésformából adódik. Gyakorlati tapasztalattal, tárgyi ismerettel rendelkező pedagógusok tartalmában és formájában megfelelően differenciált anyagot kapnak. Elsősorban az önképzési tevékenység formáira építve az elmélet és a gyakorlat állandó kapcsolatának és kölcsönhatásának tudatában dolgozzák fel a kapott ismeretanyagot.

A feldolgozásra kerülő anyag nem a felsőoktatási intézményekben megszokott tananyag rendszerszerű átadása, hanem az egyes szaktudományok új szemléletű, anyagában is új témaköreinek a megismertetése, az általános iskolában tanítandó anyag egy-egy részének továbbfejlesztése. A szemléletbeli változások, az események értékelése, új anyagok feltárása — az adott időkereten belül — napirendre kerül a továbbképzés során.

A változó tanterv, a tankönyvek, a tananyagcsökkentés lehetőségei, módszerek alternációja mind odakiváncokizik, sőt a jövőre vonatkozó egyik másik terv is szót érdemel.

Az anyanyelvi képzés fontosságát, kiemelkedő szerepét minden alapvető dokumentum hangsúlyozza. Az alsó tagozatról a felsőbe kerülnek azok az osztályok, amelyek az alternatív tankönyvhazsnálati, oktatási kísérletben részt vettek.

Hogyan tovább a felső tagozatban?

Mind a magyar nyelv és irodalom, mind a történelem tagozat tartalmi anyagának feldolgozása során a tárgyi ismeretek mennyiségének zsúfolása helyett a korszerű szemlélet, a tudományos és tantárgyi szemléletmód formálását tekintjük igen fontos feladatunknak, továbbá azt, hogy alkalmazásra kész állapotban tartsuk a művelődési anyag korábban elsajátított stabil elemeit, összegezzük, rendszerezük a tapasztalatokat.

Az elmúlt évek tanulói teljesítményének elemzése arra készítette a Művelődési Minisztérium vezetőit, hogy tantárgyanként munkabizottságok létrehozásával vizsgálják meg az érvényben lévő tantervek és oktatási segédletek cél- és feladatrendszerét, tartalmát, hatékonyságát. A bizottságok feladata az volt, hogy széles körű adagyűjtés, elemzés után tegyenek javaslatot a tananyag, esetleg a tanterv korrekciójára. Főiskolánk oktatói közül többen részt vettek ezekben a bizottságokban a munkálataiban, így az országos tapasztalatok eredményeiről is tudnak szólni. A 8. osztályos irodalomtankönyvet és a 7. osztályos történelemtanítás új tanári kézikönyvét főiskolánk egy-egy oktatója írta, így közvetlenül tud szólni a tankönyv tartalmáról, szerkesztési elveiről, az egyes részek funkciójáról a tanítási-tanulási folyamat szervezéséről.

Néhány téma a magyar nyelv és irodalom tagozat programjából:

Irodalomból

- A régi magyar irodalom általános iskolai anyagának irodalomtörténeti háttéréről.
- Kölcsey, Vörösmarty hazafias lírájának elemzése az irodalomtörténet újabb eredményeinek tükrében.

- A magyar líra, különös tekintettel az általános iskolai tananyagban szereplő versekre és azok elemzésére.
- A magyar epika 1945 után, az általános iskolai irodalomanyagban szereplő novella- és regényelemzéssel.
- Az általános iskolai irodalomtanítás időszerű kérdései.
- Videófelvételek az olvasásgyakorlás és a műelemzés témaköréből, és azok megvitatása.

Nyelvészetből

- A szintagmák szófaji háttere.
- Iskolai fogalmazások szintaktikai vetülete.
- Nyelvi kommunikáció — tanári beszéd.
- Nyelvtörténet és nyelvtanítás.
- A nyelvi elemzés.
- Képességfejlesztés nyelvtanórán.
- A készülő „Stiliztikai ABC” felhasználása az anyanyelvi nevelésben.

Történelemből

- A társadalmi formák fejlődése.
- Legendák és politikai realitások.
- A fasiszmus.
- Az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása.
- A magyar társadalom szerkezetének változásai a 19. században.
- Honfoglalás a Kárpát-medencében.
- Hatalmi-politikai viszonyok Magyarországon 1947—1957. között.
- A magyar népességfejlődés hasonló és eltérő vonásai az európai országok népességfejlődésétől.
- A történelemszemlélet megalapozását és formálását szolgáló eljárások az általános iskolai történelemtanításban.
- A 7. osztályos történelemtanítás új tanári kézikönyvének elméleti, gyakorlati problémái.

Mindkét tagozatban tapasztalatcsere, fórumra kerül sor, ahol közvetlen beszélgetés formájában kaphatnak választ kérdéseikre, beszélhetnek ötleteikről, elgondolásaikról.

Az előadásokat az egyes tudományterületek és szakterületek kiváló képviselői, országosan elismert előadók és a főiskola oktatói, szakvezetői tartják.

A Nyári Akadémia Igazgatósága mindkét tagozat résztvevői számára fakultatív programokat is szervez.

A magyar nyelv és irodalom tagozaton résztvevők számára:

Móra Ferenc Múzeum — A szegedi irodalmi emlékek nyomában (Kalauz: Annus József író).

Somogyi Könyvtár — Olvasóvá nevelés és a mai magyar ifjúsági irodalom. (Kalauz: a Szegedi Móra Könyvkiadó munkatársa).

Történelem tagozat részére:

Látogatás a Fekete-házban és a Csongrád megyei Levéltárban.

Az előző évek gyakorlata alapján a kollégák az ötnapos együttlétet felhasználhatják oktatási-nevelési problémáik megvitatására, tapasztalatcsereére.

A XVIII. Nyári Akadémia időpontja: 1988. június 27—július 1.

Helye: a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.

Jelentkezési határidő: 1988. június 1-jéig.

A jelentkezés lehetőségeiről a Nyári Akadémia Igazgatósága ad felvilágosítást. (Címe: Nyári Akadémia Igazgatósága, Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged, Április 4 útja 6. 6701 Pf.: 396.)

Minden érdeklődőt szeretettel vár a Nyári Akadémia Igazgatósága!

ROZGONYINÉ DR. MOLNÁR EMMÁ

Milyen iskolában szeretnék tanítani a jövő tanárai?

„Jó lenne, ha a tanárok is játszanának a gyerekekkel. Szeretnék több játékot az iskolában” — válaszolta a „Milyen iskolába szeretnél járni?” kérdésre az egyik ötödik osztályos tanuló. Ezekről a gyermeki elképzelésekről adtunk képet a Módszertani Közlemények 1987. 2. számában.

Ez alkalommal tanárjelölteket kérdeztünk meg: *ők milyen iskolában szeretnék tanítani, milyennek képzelik el az ideális iskolát a jövő tanárai: mi az elvárásuk későbbi munkahelyükkel, jövőendő kollégáikkal, tanítványaikkal kapcsolatban?*

AZ ELKÉPZELT ISKOLA

259 elsőéves hallgatót kérdeztünk meg az elképzelt iskoláról. A jelöltek csak azt az instrukciót kapták, hogy írják le: milyen iskolában szeretnék tanítani. Nem volt feladatuk, hogy jelezzék miért, minek a hatására alakult ki bennük az ideális iskoláról alkotott kép, s az sem, hogy lehetségesnek tartják-e elképzeléseik megvalósulását.

A hallgatók egy része úgy érzi: nem szükséges még a jövő iskolájáról gondolkodni, s nincs is konkrét elképzelésük felőle.

„Az az igazság, hogy nagyon keveset tudok még a tanítással kapcsolatos dolgokról.”

„Nincs kialakult véleményem.”

„Mivel elsőéves vagyok, még van elég időm gondolkodni azon, hogy milyen iskolába menjek tanítani.”

„Nincsen pontos elképzelésem arról, hogy milyen lehet tanítani, és melyek a legideálisabb körülmények.”

A hallgatók egy kisebb része korábbi negatív tapasztalatokra hivatkozva pesszimiztán nyilatkozik, de szerencsére eddigi negatív élményeik nem riasztják el őket a pályától:

„Nekem sajnos már nincsenek nagy elképzeléseim, ábrándjaim arról, hol szeretnék majd dolgozni, mert ez az 1 év, amíg gyakorolhattam a pedagógus életét, elég sok illúziómat lerombolta.”

„Azt hiszem, felesleges most egy álombeli iskolát elképzelni, ahol jó lenne tanítani. Az iskolák elég rosszul felszereltek. Egy pedagógusnak pedig mindig is ezernyi problémája volt.”

„... szerintem nem léteznek még igazán tökéletes iskolák.”

„A tanári közösségek sehol sem ideálisak.”

Vannak, akik fantáziájukra bízták a választ, „utópista” gondolatokkal játszanak, vagyis olyan iskolát képzelnek el maguknak, amilyen jelenleg még nem létezik.

Lássuk, mik ezek az újdonságok:

„... egy magániskolában szeretnék tanítani, ahova magam választanám meg a kollégáimat...”

„Nem kötelezném az óralátogatásokat.”

„Négyen kialakítunk egy abszolút tökéletes iskolát.”

„... megtanítanám a gyerekeket angolul sakkozni, vagy megtanulnák, hogyan kell autót vezetni”.

„... a gyerekekkel közösen megbeszelnénk a tantervet, és azt tanítanánk, amit ők szeretnék tanulni”.

„Olyan iskolában szeretnék tanítani, ahol nem kell osztályozni, feleltetni és dolgozatot íratni.”

A valós, pozitív tapasztalatokra épülő elképzelések közül a legjellemzőbb válaszokat az alábbi csoportosításban mutatjuk be: tárgyi feltételek, személyi feltételek, a tanári szabadság.

1. Tárgyi feltételek

Az iskola a nevelés egyik színtere, ezért nagyon fontos, hogy a tanuló „ottani tartózkodása kellemes legyen. Iskoláját második otthonának tekintse, és örömmel lépje át kapuját. . . . az iskolai nevelést a családi nevelés folytatásának kell tekinteni, ezért legyen lehetőség szoros tér- és hangulatviszony az otthon és az iskola között. . . . a képzőművészeti igényeket is kielégítő szemléltetőablák, a berendezési tárgyak jó minőségű kivitelezése, a világos, tiszta környezet kulturális élményt jelent a gyermek számára. A kellemes, szép környezet csökkenti gátlásait, és felszabadulttá teszi. Ennek a környezetnek a harmóniáját magával viszi a gyermek az otthonába is, s üdítő, átformáló hatása sokszor ott is érvényesül.” [1]

A kellemes hangulat megteremtésén kívül az iskola feladata, hogy megfelelő háttérrel nyújtson az eredményes munkához tanár, diák számára egyaránt. Így foglalja össze e két tényező jelentőségét az egyik hallgató:

„. . . legyen az én jövőendő iskolám technikailag jól felszerelt és szemléltetőeszközökkel jól ellátott, tágas, világos tanteremmel, tornateremmel, mert mindez szükséges ahhoz, hogy gyermekek és tanárok jól érezzék magukat az iskolában, és eredményes munka folyhasson.”

Tekintsük át részletesebben a tárgyi feltételekkel szembeni elvárásokat, vagyis milyennek képzelik el a tanárjelöltek jövőendő iskolájuk épületét, annak berendezését, felszereltségét, területi elhelyezkedését.

a) Az iskola területi elhelyezkedése

Faluban vagy városban legyen a jövőendő iskola? Ez a kérdés sok hallgatóban felmerül, és a választás nem is olyan könnyű. Emellett, amellett is szólnak érvek, és többen még nem tudták eldönteni, hol is tanítanának szívesebben. Sokaknak az a fontos, hogy lakóhelyükön, illetve ahhoz közel dolgozhassanak, mert családjuk, barátaik megszokott, nyugodt köréből nem szívesen szakadnának ki, másokat régi iskolájuk vonz a szép emlékekkel, pozitív tapasztalatokkal.

A legtöbben mégis faluban szeretnének tanítani:

„Szívesen tanítanék egy eldugott faluban, ahol még megbecsülik a pedagógus munkáját.”
„Falusi iskolában jobb a légkör, a közösségi szellem.”

„. . . a gyermekek hálásabbak, ragaszkodóbbak. Könnyen megismerheti a tanár a gyermekek otthoni, iskolán kívüli életét.”

„. . . a falusi gyermekek sokkal szorgalmasabbak, szófogadóbbak, erősebbek és egészségesebbek is.”

„Falun érzelmekben gazdagabbak, kevésbé ridegek a gyermekek . . . , tőlük én is több szeretetet kapnék, őszinteséget.”

„Egy falusi iskolában a tanárnak nagyon sok lehetősége van arra, hogy szervezhet, újíthat az iskolában, nagyobb lehetősége van közvetlenebb kapcsolat kialakítására a tanulókkal.”

Természetesen a falusi iskolának is lehetnek negatívumai. Többen ezeket felismerve döntenek a városi iskola mellett:

„Szeretnék városban tanítani. Idősebbek tapasztalata szerint a falusi gyermekeket sokkal nehezebb tanítani és fegyelmezni.”

„Új, nagy iskola egy lakótelep közepén, ahova rengeteg gyermek jár.”

„Egy kisebb városban szeretnék tanítani, ahol nincsen túl sok iskola, de azért nem csak 1 van. Ilyen helyen könnyebb figyelemmel kísérni a gyermekek iskolán kívüli életét, ami döntően befolyásolja az iskolai tevékenységét.”

„Szeretnék városi iskolában tanítani. Ezt elsősorban a tanári karban uralkodó légkör miatt mondom.”

„Azt hiszem, minden mai fiatal a városi környezetet jobban szereti, mint a falut, így én is, s valahol álmaimban én is egy városi iskolában szeretnék majd tanítani.”

A hallgatók kisebb része szeretne lakóhelyén, illetve lakóhelyéhez közeli városban, faluban dolgozni. Választásukat a következőképpen indokolják:

„Mindenképpen a szülőhelyemen lévő iskolában szeretnék elhelyezkedni, ahol a barátaim, ismerőseim, szüleim a közelemben lennének. Ezt fontosnak tartom, mivel a környezetem is segíthet a kezdetekben.”

„Úgy érzem, hogy meggyémhez kötődöm, szívem szerint ide pályáznék, ha lehet.”

b) Az iskola épülete

Minden megkérdezett hallgató tett valamiféle utalást az épületre vonatkozólag. Néhányan a külséjéről írtak, többen a berendezésről.

„Az iskola épülete egyszintes, fehérre meszelt falú, pácolt barna keretes ablakos ház lenne, nagy füves udvarral.”

„Nem tetszenek a szabvány, többemeletes iskolák. Unalmas kockaépületek ezek is, hiába festik rikító színekkel. Akkor inkább legyen régi épület, annak mindig sajátos hangulata van.”

„Fontosnak tartom az iskola tisztaságát, rendezettségét, hogy kívül-belül »polta« legyen.”

„Ha belépünk az iskolába, csodálatos, gyermekek által kipingált falak néznének ránk, a folyosón rossz időben is lehetne biciklizni, s mindenféle állatok és növények lennének egy kis üvegházban, amit a gyermekek gondoznának.”

„A termék, folyosók legyenek világosak, tágasak, de ugyanakkor legyenek kisebb zugok, ahol a tanulni vágyó gyermekek meghúzódhassanak.”

c) Az osztályterem

„Az osztályterem bútorozásánál a pedagógiai és az iskolaegészségügyi szempontok az irányadók, ezekhez kell alkalmazkodniok a berendezéseknek.” [2]

Erről így vallanak a főiskolások:

„Nagy ablakok legyenek a teremben, ne hagyományos padok álljanak benne, hanem szabályos hatszög alakú asztalok, forgószékkel körülötte. A tanári asztal jó nagy legyen, hogy a szükséges eszközök elférhessenek rajta.”

„Az lenne a célom, hogy úgy rendezzem be a tantermet, hogy a gyermekek otthonosan érezzék magukat.”

„A termekben nem lenne katedra, hanem a földön, ágyon ülve, vagy járkálva tanulnának.”

„Nem tantermek lennének, hanem hangulatos szobák, kényelmes székekkel, esetleg asztalokkal, amelyek könnyen átrendezhetők.”

„A tantermek legyenek világosak, sok virággal, dekorációval.”

„A padokat, a katedrát száműzném, helyettük kényelmes »stúdiókata«, kötetlen hangulatú, kellemes helyiségeket alakítanék ki.”

2. Személyi feltételek

„Minden műszaki felszerelésnél fontosabbnak találom az ember és ember közötti kapcsolatot” — vallotta az egyik tanárjelölt. És valóban: egy iskola otthonos és egyben alkotó légkörének kialakulásában a megfelelő tárgyi feltételek mellett a személyi feltételeknek döntő szerepük van. Sőt az utóbbi meghatározó jellege talán nagyobb, hiszen hiába a célszerűen berendezett iskola, hiába minden taneszköz és egyéb körülmény, ha nem alakul ki optimális kapcsolat a diákok közt, a nevelők közt, és természetesen tanár és diák között. E feltételek nélkül nem teremthető meg a fejlődés feltétele.

a) A tantestület

Ki milyen tanári karba szeretne kerülni? Ez a kérdés a tanárjelöltek közel háromnegyed részét foglalkoztatta, s úgy tűnik, nem is volt nehéz rá válaszolni. Mindenki sokat hallott már afelől, hogy milyen problémák merülnek fel általában egy munkahely dolgozói között, s ezek a problémák között, gyakran a tanári karban is előfordulnak.

Sokan a generációs ellentéteket szeretnék kiküszöbölni, mások feszültségektől mentes munkakörbe vágnak, s vannak, akiknek az a legfontosabb, hogy a kezdők minél könnyebben be tudjanak illeszkedni a tanári közösségbe.

„Nyugodt légkörű tanári gárdában öröm dolgozni, de ha örökké viszály és vita dül a pedagógusok között, az embernek elmegy a kedve a tanítás örömétől is.”

„A tanár számára nagyon fontos, hogy milyen hangulat uralkodik a tantestületben. Ha a tanárok között gyakoriak a veszekedések, ha egymás munkájában csak a hibát keresik s látják meg, ha a gyermekek előtt is becsúsznak kollégáik munkájáról, akkor ez nagymértékben befolyásolja az iskola hangulatát, az ott folyó munkát.”

„Elismerik és tisztelik egymás egyéniségét is. Nem zárkoznak el mereven az esetleg szokatlannak tűnő új módszerek előtt, nem gátolják a megvalósításban kollégájukat, s tanácsaikkal nem megkötöni, hanem segíteni szeretnék a pályakezdőt.”

„A légkör mind a tanárban, mind a tanteremben jó legyen, az ember tudja, hogy számíthat a másik tanár segítségére, véleményére, s hogy mondatai mögött nincs valami hátsó él, féltékenység.”

A tanári kar összetétele szempontjából különböznek a vélemények. Néhányan azt szeretnék, ha fele-fele arányban lennének a fiatal és az idősebb pedagógusok. A következőképp indokolják véleményüket:

„Az lenne az igazi, ha kb. fele-fele arányban lennének idősebb és fiatalabb tanárok. Mindenképpen hasznos, ha az idősebbek segítenek a kezdőknek, ha átadják tapasztalataikat.”
„A tanári karban legyen képviselve az idősebb és a fiatalabb nemzedék is, hiszen a fiatalok sokat tanulhatnak, sok mindent elleshetnek az idősebb, tapasztaltabb kollégáktól, és a fiatalokban, kezdetben meglévő tettvágy, lelkesedés és az idősebbek sok-sok év alatt leszűrt tapasztalatai egészében kiegészítik egymást.”

Mások szerint az idősebbek csak konzervatívak lehetnek, a korszerű ötletek megvalósítását gátolják, velük együtt nem alakulhat ki a tantestület összetartó, egységesen megértő, segítő légköre:

„Ha tanár leszek, akkor egy olyan iskolában szeretnék tanítani, ahol a kollégák fiatalok, megértik egymást.”

„Jó lenne, ha az idősebb kollégák sem elleneznék az újabb tanítási módszereket.”

„... számomra igen fontos, hogy a kollégáim fiatalok legyenek, vagyis jól tudjak velük együttműködni.”

„Nagy előnynek tartom, ha a tanári kar nagyrésze fiatal, hiszen egy ilyen összetételű közösségbe sokkal könnyebben megy a beilleszkedés, és szerintem sokkal kisebb a nevelők közötti »súrlódások« lehetősége.”

A *pályakezdő pedagógusokhoz való viszony* is fontos szerepet foglal el a hallgatók szemében, a tantestület megítélésében:

„... az iskolában olyan légkört kell teremteni, hogy oda egy új, fiatal tanár jókedvvel, várakozással tele menjen, s ne üldözzék el nemtörődomséggel, érdektelenséggel.”

„Ne legyenek előítélettel az új kollégákkal szemben, mert ha nincs meg ez a nyugodt légkör a tantestületben, szerintem a tanárokon nagyon meglátszik az órán, hogy valami problémájuk van, és ezt a gyermekek azonnal észreveszik.”

„Fogadják a kezdőket szeretettel, segítsenek nekik a beilleszkedésben.”

„Az sem lényegtelen, hogy a tanárok közé be tudják illeszkedni, hiszen senki sem szereti a viszályokat, és ez a munkám rovására is mehet.”

b) A tanárok

„Az egész pedagógiai gyakorlat legfontosabb tényezője minden bizonnyal a tanár egyénisége. Nem szabad behunyni a szemünket azelőtt, hogy lássuk, milyen nagy jelentősége van a tananyagnak, az osztálylétszámnak, az iskola felszereltségének stb., de ha elfogadjuk, hogy az iskola elsődleges célja az egészségesen fejlett személyiség kialakulásának serkentése, akkor egyszersmind azt is tudomásul kell vennünk, hogy ennek legfőbb »eszköze« az egészségesen fejlett személyiségű tanár.” [3]

Sok hallgató vágya, hogy jó pedagógusok között dolgozhasson, hogy tanulhasson tőlük, hogy kedvezően befolyásolják munkájukkal, személyiségükkel az iskola légkörét. Milyen kollégák között szeretnének tanítani?

„Olyan kollégákat szeretnék, akik a szaktárgyukon kívül másról is tudnak és hajlandók is beszélni. Természetesen nem a tananyag rovására, hanem annak kiegészítésére.”

„... akik szeretik a munkájukat, és szívvel-lélekkel dolgoznak.”

„... legyenek jól képzettek, nemcsak szakmailag, hanem tudjanak is tanítani.”

„A szeretet az olyan kincs, melyből minél többet adunk másnak, annál több marad nekünk. ... jó lenne egy iskola, melynek pedagógusai ezt magukénak érzik.”

„Szeretem a megértő, nyugodt, de emellett talpraesett, jó humorérzékű embereket, kollégáimat ilyennek szeretném.”

c) Az igazgató

„A jó vezetés sajátos kis világot teremthet az iskolában. Olyat, ami kedvező esetben ezernyi szállal kötődik a külső világhoz, belül mégis más, olyan, amilyen nincs sehol másutt” — írja negyedszázados igazgatói munka után Zalka György. [4] Milyennek képzelik a hallgatók az ideális igazgatót?

„Az igazgató minden tanárral egyformán bánjon. Ne mindig csak ugyanazok kapjanak jutalmat, elismerést. Legyen még a közvetlen hangulat a vezetőség és a tantestület tagjai között.”

„A vezetőség rugalmas, kísérletező szellemű legyen a jó ötletek megvalósítását is segítse elő.”

„Nem szeretnék olyan igazgatót kapni, aki a fellegekben jár, és lenézi a beosztottait.”

„Az igazgató segíti munkámat, nem gátolja elképzeléseimet.”

„A főnökömet igazságosnak képzelem el, aki nem él vissza hatalmával.”

„Lényeges, hogy az iskolaigazgató is a fiatalok mellett álljon, segítse őket.”

d) A tanulók

A tanárjelöltek válaszainak csaknem mindegyikében szerepel utalás a tanulókra, a tanár—diák viszonyra. Talán a legszembetűnőbb, hogy közel ötödrészüket a kis osztálylétszám fontosságát hangsúlyozza. Ezzel egyetérthetünk, hiszen közismert, hogy az osztálylétszám és a teljesítmény között szoros összefüggés van.

„Az ideális osztály 10—15 fős lenne, így minden diákkal többet tudok foglalkozni, jobban megismerhetem őket.”

„Az osztályok kis létszámúak legyenek, hogy a tanulókat a tanárok teljesen megismerhesék, embereket nevelhessenek, illetve kívül-kívül hatékonyabban foglalkozhassanak.”

„Így könnyebb a gyermekekkel a jó kapcsolatot kiépíteni.”

„... így minden gyermekre több idő jutna egy tanítási órán.”

„Egy tanulóra több figyelmet lehet fordítani, a tehetséggondozás és a felzárkóztatás is jobban megvalósítható.”

A jövődió tanárok véleménye megoszlik a tanulókkal kapcsolatban. Egyesek így látják:

„A gyermekek előképzettségével és képességi szintjével kapcsolatban nincsenek követelményeim, hiszen azért leszek tanár, hogy én tanítsam meg őket.”

„A gyermekekkel szemben nincs különösebb elvárásom, hiszen ők mindenhol egyformák és különbözök is.”

Más vélemények szerint „jobb képességű” gyermekekkel igazán öröm dolgozni. Látványosabbak az eredmények, könnyebb a munka, gyorsabban lehet „haladni az anyaggal”:

„... jó képességű gyermekekkel szívesebben dolgozna az ember, nagyobb lépésekkel lehetne haladni az anyaggal.”

„... sok nyitott, kíváncsi, kreatív, lelkes gyermekkel.”

„Szeretnék sok aktív, érdeklődő gyermeket, hogy ne csak az órán, hanem órán kívül, szabad időben is foglalkozzon a tantárggyal.”

„A diákok egyformán jó képességűek legyenek és rendesen viselkedjenek.”

„Tanítványaim legyenek befogadók, és kapják tőlük vissza lehetőleg mindent.”

d) A kapcsolatokról

„Úgy tűnik, hogy a tárgyi feltételek mellett, sőt bizonyos szempontból azt megelőzően, a mai iskolában kulcskérdéssé vált a *tanár—diák kapcsolat*. Minden amellet szól, hogy minőségileg új kapcsolatformák kialakítása vált szükségessé tanár és tanítványai között: az eddiginél egyenrangúbb, kölcsönösségen alapuló, az asszimetriát egy bizonyos fokig feloldani törekvő kapcsolatforma.” [5]

A kölcsönös bizalmon, a gyermekszerteten alapuló nevelő—növényék viszonyt a hallgatók negyedrészre említi meg valamilyen formában. Erről így vallanak:

„Fontos a közvetlen kapcsolat és az egymás iránti türelem, megértés a tanárban és a gyermekek között.”

„A tanulókat velük egyenrangú társaknak tekintik, meghallgatják véleményüket.”

„Nagyon jó lenne, ha a tanárok és a diákok között nem lenne valami éles elhatároló vonal olyan értelemben, hogy nem mer a diák a problémáival tanárához fordulni.”

„A tanár—diák viszony nem olyan feszült, mint sok helyen, a gyermek nem fél a tanártól, hanem szereti, tiszteli.”

„A gyermekek és a tanárok között megfelelő kapcsolat legyen, vagyis ne legyenek túl távol egymástól, de ne is pajtási kapcsolat legyen.”

„Legyen az természetes, hogy egy gyermek be mer lépni a tanárba vagy az igazgatói szobába.”

Örömrünk a tanárjelöltek nem feledkeztek meg a családról, az *iskola és a család* kapcsolat-tartásának fontosságáról. Lássunk néhány véleményt!

„A pedagógusok és a szülők között legyen együttműködés, folyamatos, jó kapcsolat a gyermekek érdekében.”

„Szeretném, ha a szülők és a pedagógusok között őszinte kapcsolat alakulna ki, amelynek középpontjában a gyermek áll. Mindkét félnek éreznie kell, hogy csak a másik segítségével érhet el igazi eredményeket a rábizott emberek megformálásában.”

„A szülőkkel nyílt kapcsolatot tartanak fenn, amit a szülők előtt elmondok nyíltan, a gyermek is hallhatja, és fordítva.”

3. A tanári szabadságról

A jövődió tanárok többsége úgy tervezi, hogy pályáját nagy ambícióval, sok ötlettel, egyéni elképzeléssel kezdi. Szeretnék, ha ehhez minél nagyobb szabadságot, önállóságot kapnának.

Többek között így írnak erről:

„Nagyon fontos számomra, hogy leendő iskolámban sok lehetőség legyen a kibontakozásra. Vannak saját elgondolásaim, jó terveim, módszereim a tanítás terén, s szeretném őket kipróbálni.”

„Ahol a tanárok szabad kezet kapnának és saját elgondolásuk szerint taníthatnák meg a kötelező és kiegészítő anyagot (a tanár és a gyermekek választanak ki).”

„... ahol nem kötök meg állandóan a kezem, bizonyos szabadságot adnak.”

„A tananyagot már alapjaiban megreformálnám, s így természetesen mást, rugalmasabb tananyagot kellene oktatni is.”

„Nem kötök meg a kezem, alkothatok, és foglalkozhatok a gyermekekkel olyan módon, ahogyan szerintem az a leghatásosabb.”

4. Befejezésül

Tervek, vágyak, elképzelések. Szívesen sorolnánk még gazdag vizsgálati anyagunkból a szak-körökre, az úttörőmozgalomra, az iskolai élet egyéb területeire vonatkozó kívánalmakat, de sajnos, a terjedelmi korlátok batártok szabnak. Válogatásunkban megkíséreltük nyomozni követni, hogy az első-éves hallgatók miben látják az ideális iskola vonzerejét, milyen elvárásaik vannak vele szemben, s ők mit tennének a megfelelő légkör kialakításáért. Természetesen egyetlen kérdésre adott válaszból nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de nem is ez volt a szándékunk. Mégis a sok pozitív példa, hallgatói elképzelés elemzése értékes tanulsággal szolgálhat nemcsak a pedagógusképzésben, hanem pályakezdeket, fiatal pedagógusokat fogadó tanteszületekben is.

Úgy érezzük: érdemes odafigyelni jövőendő kollégáink céljaira, terveire, hiszen a mi felelősségünk is a megvalósítás segítése, a jó kezdeményezések felkarolása. Annál is inkább, mert: „Az iskola életére is érvényes az az életigazság, hogy nem az a mi világunk, amit el kell fogadnunk, hanem az, amit megteremtünk magunknak.” [7]

JEGYZETEK

- [1] Egri Zoltán—Reisbl Péter—Zólyomi Aljonz: Iskolaépületek. Szerk.: Zempléni Antal. Műszaki Könyvkiadó, Bp., 1964. 144., 71., illetve 147. old.
- [2] L.: (1) 144. old.
- [3] Farkas Katalin—Klein Sándor: Hogyan fegyelmzett a legkedvesebb tanárom? Kézirat.
- [4] Zalka György: Vezetői gyakorlatom. Tankönyvkiadó, Bp., 1986. 6—7. old.
- [5] G. Donát Blanka: A tanár—diák kapcsolatáról. Tankönyvkiadó, Bp., 1977. 138. old.
- [6] Részletesen l.: Gutai Márta: Milyen iskolában szeretnék tanítani? Tanárjelöltek vallomásai egy vizsgálat tükrében. Szakdolgozat. Szeged, 1987.
- [7] Zalka György i. m. 7. old.

N. N. Kochtev, D. E. Rozental:

RUSSKAJA FRAZEOLGIJA

Учебное пособие для иностранцев
изучающих русский язык

Miután a frazeológia az elmúlt néhány évtizedben a Szovjetunióban önálló nyelvészeti diszciplína rangjára emelkedett, sorra jelentek meg az annak elméleti kérdéseit tárgyaló értekezések, tankönyvek, monográfiák, majd legújabban a különféle célkitűzésekkel készült frazeológiai szótárak.

A. I. Molotkov „Frazeologičeskij slovar' russkogo jazyka” című alpmunkájának hatására először az orosz anyanyelvű diákoknak, később a szovjetunióbeli nemzeti iskolák fiataljai, illetve a külföldi nyelvtanulók számára láttak napvilágot rövidebb-hosszabb lélegzetű, nyelvpedagógiai jellegű frazeológiai szótárak, gyakorlókönyvek (vö.: az azokról készült recenziókat,

INYT 1982/4., 1984/3. és 1987/2., Módszertani Közlemények 1984/5. stb.).

Ebbe a sorba illeszkedik N. N. Kochtev és D. E. Rozental' legújabb kiadványa, mely az orosz nyelvet külföldön tanulók és tanítók nyelvtudását, frazeologizmusismeretét hivatott bővíteni.

A hat részre tagolható kötet rövid, de annál tartalmasabb bevezetéssel kezdődik. A szerzőpárosnak nagyszerűen sikerült mindössze ötoldálny terjedeleme sűrűen a frazeológiával kapcsolatos általános tudnivalókat. A közérthetően fogalmazott, sok példával szemléltetett összefoglalóban szó esik többek között a frazeologizmusok fogalmi meghatározásáról, a szabad szintaktikai szókapcsolatokkal való viszonyáról, a frazeologizmusok felosztásáról, jelentéséről (sőt: poliszemiájáról), paradigmaticus ismérveiről (szinonímia stb.), funkcióiról, stilisztikai jelentőségéről, hovatartozásáról és a frazeológiai „szófaj” szerinti felosztásáról. Ezen információk kiválóan alkalmasak a beszédfordulatok többrétegűségének, komp-

lex voltának megismertetésére, felkeltik a tanár és a tanuló érdeklődését a frazeológia iránt, esetlegesen további stúdiumokra ösztönöznek.

A használati utasítást nyújtó előszó, a felhasznált források, az alkalmazott rövidítések felsorolása és az orosz ábécé bemutatása után kapott helyet a kötet gerincét képező tulajdonképpeni frazeológiai szótár.

A 713 frazeologizmust feldolgozó gyűjtemény elrendezése az alábbi alapelvek szerint történt. A címszavak alfabetikus sorrendben találhatóak, és külön kiemelő, hogy példamutató alapszavakról tanúskodik a frazeologizmusok lexikográfiai feldolgozása. A hangsúly és a lehetséges variánsok, fakultatív komponensek, vonzatok már a címszókban megjelennek. A stilisztikai, grammatikai és egyéb magyarázatokat a jelentés pontos megadása követi. A szemantikai és pragmatikai nüanszok, a kifejezés nyelvi funkcionálásának szemléltetésére általában az orosz és a szovjet irodalomból származó autentikus (ritkábban a szerzők által alkotott) példamondatok szolgálnak. Bár a szovjet frazeográfiai hagyományok az irodalmi példákhoz kötődnek, mi mégis kifejezzük azon meggyőződésünket, hogy a kontextusból kiragadott, gyakran archaikus mondatok — szerzőjük bármennyire is klasszikus — nem mindig alkalmasak a frazeologizmusok modern használatának illusztrálására. Hiszen e mondatok nem ilyen célra íródtak, így gyakran nem is a frazeologizmus alapalakja fordul elő bennük, a mai (főleg a nem orosz ajkú) nyelvtanuló számára nehezen érthetők, nem érik el céljukat. Mindjárt a legelső kifejezés *avgievy konjušni* (13. old.) autentikus példamondata (a szerzők által is elismerten) legalább két régius, a nyelvtanuló számára ismeretlen lexémát tartalmaz. Mindezek alapján szerencsésebbnek tartom a „mesterségesen” konstruált szemléltető példákat, amelyek a fordulatokat „tipikus” előfordulásukban, mai nyelven, áttekinthető szerkezetű mondatokban szerepeltetik.

Egyes frazeologizmusok jelentésének, használatának bemutatására L. Ju. Dorofeeva 40 ügyes, szellemes, kettős karikatúrája is támpontul szol-

gál. Helyenként egy-egy kép szemlélteti (fekete-fehérben) a fordulat szó szerinti, és (színesben) frazeologikus jelentését. Mindazonáltal sajátos vállalkozás a frazeologizmusok komponensek szerinti jelentését ábrázolni, hiszen azok köztudottan szemantikai transzformáción esnek át. (Itt kell megjegyezni, hogy a szó szerinti jelentések képi megjelenítése a frazeológiai gyűjtemények gyakorlatában nem új: ismeretek ilyen feldolgozási módok orosz, német, angol, francia stb. vonatkozásban is.) További kérdés lenne, hogy milyen elvek szerint választották ki a szerkesztők (vagy az illusztrátor?), melyik kifejezéshez készüljön rajz. Több esetben a fordulat összejelentésének szemléltetése — a külföldi, a kifejezést nem ismerő szemével nézve — nem sokat árul el, nem visz közelebb a jelentés adekvát megismeréséhez (pl. a 244. oldalon).

A frazeologizmusok eredményesebb elsajátításához nyújt hasznos segítséget a szótárt követő 52 gyakorlat. A 12 különféle feladattípust tartalmazó gyűjtemény minden tekintetben megfelel a módszertani elvárásoknak. Egy kritikai megjegyzés azonban ide is kívánczok. Nem tudni, milyen meggondolásból, de látszólag különösebb ok nélkül olyan frazeologizmusok gyakoroltatására is sor kerül, amelyek nem szerepeltek a szótár részben; pl. a 277. oldalon a 42. gyakorlatban a *žit' na žirokuju nogu*, illetve a 280. oldal 47. feladatában az *otkryli rty ot udvlenija* fordulat. Örvendetes azonban, hogy valamilyeni gyakorlat megoldási kulcsa is a kötet használójának rendelkezésére áll.

A kiadványt a feldolgozott frazeologizmusok alfabetikus sorrendű mutatója, valamint a tartalomjegyzék zárja.

Összefoglalva megállapítható, hogy Nikolaj Nikolaevič Kochtev és Ditmar El'jaševič Rozentál munkája feltétlenül alkalmas arra, hogy a hazai nyelvtanárok hasznos segédkönyvévé váljon.

Moskva, Izd. „Russkij jazyk” 1986, p. 304.

DR. FÖLDES CSABA