

S 9859 / 163

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1989. 29. ÉVFOLYAM

5

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

DR. FARKAS KATALIN—DR. KLEIN SÁNDOR: Miről beszélhetnének az „ellenőrző-könyvek”?	353
DR. SZERÉNYI MÁRIA: Az idegennyelv-tanulás hatása az általános iskolai magyar nyelvtan tanítására és tanulására	358
MEDGYESINÉ TÓTH MARGIT: Tanításmódszertani kísérlet hátrányos helyzetű gyermekek körében	361
LEPRES ANDRÁSNÉ: A tanulók önállóságának vizsgálatáról	365
DR. BÓRA FERENC: A vitamódster alapkérdései	372
ÚJ TANTERVEINKRŐL	
SOMOGYI GYÖRGYNÉ DR.: A 7. osztályos leíró fogalmazás tanításának néhány kérdése ...	376
MŰHELY	
TAKÁCS GÁBOR—TAKÁCS GÁBORNÉ: Kivonás az első osztályban	379
DR. KERESZTESI MIKLÓS: Távoktatásban használható taneszköz	384
LUDAS ZSUZSANNA: Munkára nevelés a technikaórán	387
DR. MAGOCSA LÁSZLÓNÉ: A tehetségevelésről	390
SZALÓKY BÉLANÉ: Komplex foglalkozás a napközi otthonban	391
ÖRÖKSÉG	
PUKÁNSZKY BÉLA: Schneller István gondolatai a pedagógus személyiségéről	395
VITA	
KOPERNICZKYNÉ DR. TORMA MÁRIA: Ki, kinek és hogyan?	400
SZEMLE	
DOBCSÁNYI FERENC: A szombathelyi tanárképző főiskola kiadványairól	404
DR. KOVÁCS JÓZSEFNÉ—DR. SZABÓ G. MÁRIA: IV. éves tanárjelöltek tapasztalatai a napközi otthonról	406
DR. FARKAS KATALIN: Schirilla György: Vegetáriánuskönyv	407
DR. JAGUSZTINNÉ DR. UJVÁRI KLÁRA: Az intenzív-kombinált olvasástanítási módszer készség szintű szakaszának elemzése és a Gyermekvilág feladatrendszere	409
IFJ. KARLOVITZ JÁNOS: Anatolij Kokorin: Egy festőművész naplója: Utazás orosz és magyar városokban	411
DR. GÁCSER JÓZSEF: Olvasóink figyelmébe!	412

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

89-2404 — Szegedi Nyomda

Felelős vezető: Surányi Tibor



DR. FARKAS KATALIN—DR. KLEIN SÁNDOR
Szeged—Pécs

1984 DEC 27

Miről beszélhetnének az „ellenőrzőkönyvek”?

A szülői ház és az iskola rendszeres kapcsolattartásának eszköze a „tájékoztató füzet”, amelyet a hivatalos elnevezés ellenére mindannyian ellenőrzőkönyvként ismerünk.

Ha ezek a kis, látszólag semmitmondó füzetecskék beszélni tudnának, minden bizonnyal sok örömről, de még sokkal több méregről, fájdalomról, könnyről tanúskodnának. Egy-egy kurta sor mögött felrémlik a megkeseredett tanár, a tehetetlen szülő arca, a különlegesen jól végzett munkáért adott-kapott dicséret melegsége.

Az alábbiakban mintegy 1000 általános iskolai ellenőrzőkönyv „Az iskola és a szülő értesítései, kérései” című rovatából tallózunk. A bejegyzéseket nézegetve kirajzolódnak előttünk a mai magyarországi tanárok legnagyobb, saját eszközeikkel megoldhatatlannak tűnő problémái: a gyerekek nem engedelmeskednek az utasításaiknak; durvák, tiszteletlenek; zavarják az órát; nem dolgoznak órán; hiányos felszereléssel jönnek iskolába; játékot hoznak az iskolába; nem megfelelő a fiúk-lányok kapcsolata; nem „úttörőhöz méltó magatartást” tanúsítanak.

A terjedelmi korlátok sajnos nem teszik lehetővé, hogy ehelyütt idézetekkel tartkítva sorra vegyük ezeket a kérdéseket. Néhány jellemző bejegyzéscsoportot kiemelünk, és az alábbiakban bemutatunk.

1. „Megtagadta a tanári parancsot”

A jó tanár-diák kapcsolat lényege a kölcsönös tisztelet, sok esetben a szeretet. Ami az iskolában történik, azért a tanár a felelős, és a tanulók érdekeit kell hogy szolgálja. Ilyen légkörben ritkán kerül sor „parancsra”, „utasításra”, s így még ritkábban ezek „megadására”.

Valójában azonban sok tanár számára „minden óra harc az irányításért”, s az ellenőrzőkönyvbeli beírások jelentős része e harc egy-egy ütközetéről ad „haditudósítást”:

Kedves Szülők! Nikolett órán figyelmetlen és fegyelmezetlen volt, ellenőrzőjének beadását megtagadta, ezért figyelmeztetésben részesül.

Kedves Szülők! Fiuk vállalt feladatát nem teljesítette, rajvezetőjének utasítását megszegte, visszabeszélt — figyelmeztetésben részesítem.

A beírásokkal a tanár néha csatát nyer, egy időre nyertesnek tűnik, de ez az eredmény többnyire nem sokáig tart. Máskor az újabb és újabb figyelmeztetés sem segít:

Gábor többszöri figyelmeztetés ellenére *sem bajlandó* a kötelező verset megtanulni. Ugyanakkor más órákra sem készül. Kérem a kedves apukát, a gyerek érdekében szíveskedjék felkeresni.

Gábor *máig sem bajlandó* megtanulni a verset, olyan kijelentést tett, hogy *ném is fogja*. Szaktanári figyelmeztetésben részesítem. Ismételten kérem a szülőt, keressen fel az iskolában!

Az engedetlenség *oka* többnyire rejtve marad a szülő előtt:

Tisztelt Szülő! Gyermeke nem fogad szót nevelőinek, kineveti őket, zavarja a tanítási órákat. Ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem.

Azt viszont többnyire meg lehet tudni, hogy *minek* nem engedelmeskedett a „bűnös” tanuló.

Korrepetáláson *nem bajlandó itt maradni*.

Többszöri figyelmeztetés ellenére *sem volt bajlandó rendesen sorakozni*. Az ügyeletes nevelőtől figyelmeztetést kapott.

Bár néha ez is az ismeretlenség homályában marad:

Tisztelt Szülők! Kornél ma rendkívül engedetlen volt. Büntetésbe állítottam, emiatt lehetséges, hogy késve ért haza.

A tanári utasításnak nem tett eleget, ezért osztályfőnöki figyelmeztetést kapott.

Szélsőséges esetben a szülő csak azt tudhatja meg, hogy gyermeke magatartása *olyan* volt, amiért intőt érdemel.

Tisztelt Szülők! Gyermekek a tanítási órákon, szünetekben sorozatosan *olyan magatartást tanúsít*, melyért osztályfőnöki figyelmeztetésben kell részesítenem.

(Ebből a beírásból a szülő azt is megérezheti, hogy a tanár némi távolságot tart az általa adott intérről: „figyelmeztetésben *kell részesítenem*” — írja.)

2. „Durván viselkedett”

Talán az egyik leginkább aggasztó iskolai jelenség a durva viselkedés terjedése. Ezt tükrözik az ellenőrzőkönyvek bejegyzései is:

L. Tamást *durva viselkedéséért* és csúnya beszédéért szaktanári figyelmeztetésben részesítem. Zoli ma *durván viselkedett*. Megrugdalta társát.

Ezek a bejegyzések is általában osztályonként néhány „rossz gyerek” ellenőrzőkönyvében koncentrálnak, ismétlődő akut bajról tanúskodva:

Mihály ma megverte osztálytársát, és megfenyegette, hogy ha elárulja, ismét megveri.

Misi verekedett.

Értesítem a Szülőt, hogy Józsi magatartása nagyon rossz. Verekszik, durva a társaival, órán figyelmetlen és fecsegő. A közös munkát nagyon megnehezíti.

Tisztelt Szülők! Józsi durván verekedett, lebirkózta társát!

Kedves Szülő! Zsolti *állandóan* rendetlenül viselkedik, gumival lövöldöz óra elején, ezzel társai testi épségét veszélyezteti, ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem.

Értesítem a kedves Szülőket, hogy Kati *többszöri* verekedésért igazgatói figyelmeztetést kapott.

Sorozatos figyelmeztetés ellenére társait köpködi, rugdossa, ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem. A szünetben gorombán viselkedett, verekedett *ma is és már tegnap is*.

Végül is nem nagyon lehet tudni: naivitást vagy végső kétségbeesést tükröz-e egy ilyen beírás:

Kedves Szülők! Richárd igen rendetlenül, fegyelmezetlenül viselkedik, rugdossa társait. Kérem, *beszélgessenek el vele*.

A tanár tényleg úgy gondolja, hogy ha a nagy elbeszélget Richárddal, akkor más-kor nem fog rugdosni?

Máskor mintha a tanár elfelejtette volna, hogy ő is volt gyerek:

Az iskola udvarán verekedésben vett részt.

Mit csináljon a szülő? Tudomásul veszi. Kevesen mondhatják el magukról, hogy nem vettek részt „az iskola udvarán verekedésben”.

A durvaság egyértelmű elítélése mellett meg kell jegyeznünk, hogy az egyre inkább szinte teljesen női felnőtt környezetet nyújtó iskolákban a természetes „fiús” viselkedés is gyakran durvasággént értékelődik.

És végül: a tanárok néha nagyon elvetik a sulykot:

Zs. viselkedése megint tűrhetetlen, önkényes, a társaival verekszik, piszkálódik, és semmi megbánás a beszélgetésekkor.

Mit gondolnak, vajon hány éves a gazember? Most került iskolába.

3. „Tiszteletlen magatartás”

De szép is lenne, ha mi; emberek, tisztelnék egymást. Vagy másképp mondva: ha tisztelnék egymásban az embert. És hol is lehetne ezt jobban megtanulni, mint az iskolában.

Persze nem hisszük, hogy így:

Kedves Szülők! Felhívom a szülők figyelmét arra, hogy Kornél magatartása, tiszteletlensége, sértő hangneme megengedhetetlen az iskolában úgy a társaival, mint a nevelőivel szemben. Kérem, hogy beszélgessenek el vele az emberi viselkedés alapvető normáiról.

Talán, ha mi, felnőttek is tisztelettel viseltetünk a gyerekek iránt, a tanárok a szülők, a szülők a tanárok iránt...

Laci tiszteletlen megjegyzéseket tett az egyik tanárára. A beszélgetés során kifejtette, hogy az apukámnak is ez a véleménye. Kérem a szülőt is, tartózkodjon az ilyen jellegű megjegyzésektől. Problémáját a kollégánövel és ne a gyerekekkel beszélje meg!

Gyakran nem vesszük észre, amikor *mi* nem tiszteljük a gyerek életkori sajátosságait, tűrőképességét — amikor ő adhatna nekünk intőt.

Tisztelt Szülők! Gyermekekük minősíthetetlen hangerővel beszél nevelőivel, ezért osztályfőnöki figyelmeltetésben részesítem.

A tiszteletlen hang rossz jel: az emberi kapcsolatok lazulását, belső bizonytalanságot, támadva-védekezést tükrözhet. Reméljük, nemcsak a szülőket, de az osztályfőnököt is figyelmeltette a tennivalókra.

4. „Zavarja az órát”

A tanuló az órán kukorékol, rikkantgat, s ezzel zavarja az oktatómunkát.

Állandó beszélgetéssel, nyögéssel, hangos nevetéssel (nyerítéssel) zavarja az órákat. Rendszeresen figyelmeltetni kell, hogy dolgozzon.

Ez az egyik leggyakoribb bejegyzésforma!

Ha a tanár feladata az, hogy tudást töltsön a tanuló fejébe, akkor nehezen tudja ezt megtenni, ha a tanuló folyton mozog. De jó lenne, ha a szülő ártalmatlanná tudná tenni a gyereket, mielőtt iskolába küldi!

Viktor az énekórán figyelmeltetlen, hangosan beszél, pakol, zajong. Beszéljenek vele! Soha nem tudja, hogy mit kell csinálni. Pedig egyébként értelmes lenne.

T. Szülők!

Ricsi órán neveletlen közbeszólásaival zavarja a társait. Nem követi az anyagot, ezért tanulmányi munkájában sem halad előre. Figyelmeltetést kap.

Órán bohóckodik, és nem tud magán uralkodni.

Az effajta bejegyzések jellegzetessége, hogy a „többszöri”, „sorozatos” stb. jelzők azt tanúsítják: elsősorban néhány „nehéz gyerek”-ről van szó.

Szabolcs többszöri figyelmeztetés ellenére fegyelmezetlenkedett, közbekiáltásával zavarta az óra menetét, ezért írásbeli figyelmeztetésben részesült.

Tisztelt Szülők! Gábor állandó bekiabálásaival és idétlen megjegyzéseivel sorozatban zavarja az órákat, ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem.

Kedves Szülők! Értesítem Önöket, hogy Attila többszöri figyelmeztetés és elbeszélgetés ellenére is fegyelmezetlen az énekórákon. Beleszólásaival, beszélgetéseivel zavarja az órai munkát. Kérem, hogy fogadóórán keressenek fel.

Oroszórán rendetlenkedésével zavarta az órát. Nem az első eset. Ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem.

Istenem! Ha csak egy kicsit butábbak lennének, meg lehetne buktatni őket! Kínlódjon velük más. De nem lehet, mert gyakran úgy vág az agyuk, mint a borotva, s gyakran azért „zavarognak”, mert már régen túl vannak azon, amivel a többiek bajlódnak.

Talán, ha több mozgásra, akcióra lenne lehetőségük az iskolai órákon?

5. „Semmi érdeklődést nem mutat”

Az ellenőrzőkben tallózva megállapíthatjuk, hogy csak akkor tűnik fel a passzivitás, ha aktív ellenállással párosul:

T. Zsolt matematikaórán nem oldotta meg a feladatokat, nem is próbálkozott. Tudta, hogy ez a munka jeggyel lesz értékelve. Így a munkáért dupla elégtelen osztályzatot kapott. Erre úgy reagált, hogy az *írásbéli művét szétszakította, és a szemébe dobta*. Ezért a magatartásáért szaktanári figyelmeztetésben részesítem.

Tisztelt Szülők! Gyermekük több órán is figyelmetlen, az órai munkában passzív, orosz nyelvi órán pedig *rendbontó magatartást* tanúsított, ezért figyelmeztetésben részesül.

V. Mariann szeptember óta gyakran *szemtelen* viselkedésével zavarja az órai munkát, és a házi feladatait is trehány módon vagy sehogy sem csinálja meg. Semmi érdeklődést nem mutat az orosz iránt. Így nem lehet dolgozni! Kérem ezen változtassanak! Ezért osztályfőnöki figyelmeztetésben részesítem.

De néha az is előfordul, hogy a pusztán „nem-csinálás” előhívja a tanárból a hatóságot:

Tisztelt Szülők! Gyermekük sorozatosan nem jár el a tanulószobai foglalkozásokra, ahol számára a megjelenés kötelező.

Amennyiben nem jár el ezekre a foglalkozásokra, kénytelen leszek *eljárást indítani*. Kérem, legyenek szívesek elküldeni tanulószobára gyermeküket.

A legfőbb problémát azonban abban látjuk, hogy az ellenőrzőbe való beírás azt tükrözi, hogy a tanár nem keresi (nem tudja, nem akarja) a passzivitás okát, s azt reméli, a szülő „oda tud hatni”, hogy a gyerek az óráján aktív legyen.

Kedves Szülők! Laci *figyelmetlen* órán, nem követi annak menetét. Néz a levegőbe, ásítozik. Kérem, *figyelmeztessék* otthon.

Vajon kevesebbet álmodozik-e Laci azóta, hogy szülei „figyelmeztették”?

K. Zsolt szaktanári figyelmeztetésben részesült. Indok: matematikaórán *nem dolgozik*, házi feladatát nem javítja, a házi feladatot pedig meg sem próbálta lejegyezni.

Miért nem dolgozik Zsolt matematikaórán? Nem szereti a matematikát, a matematikatanárt, lusta, valami aktuális problémája van? Vajon megpróbálta-e megtudni a miértekre a választ a tanár, mielőtt az ellenőrzőkönyvet kérte?

Értesítem a kedves Szülőket, hogy Panni a testnevelésórákon történő felmérések alól úgy

húzta ki magát, hogy — már harmadik órán — egészségügyi okokra hivatkozva nem hozta el a felszerelését.

Kérem a Szülőket, hogy fogadóórán keressenek fel, vagy hozzanak orvosi igazolást.

Világos, hogy Panni nem akarja, hogy lemérjék, mennyit tud ugrani, futni... De vajon miért? Fél a tanártól, a kapott jegytől, a rossz jegyért várható büntetéstől, vagy szégyelli az esetleges kudarcot? Reméljük, hogy a fogadóórán sikerült megoldást találni.

6. „Kérem gyakoroltatni!”

Egyetértünk V. Binét Ágnessel, amikor „az egyik legnagyobb baj”-nak tekinti, ha a tanárok elvárják, sőt szinte kötelezővé teszik, hogy a szülő otthon is tanítsa gyermekét.

„Pszichológusok, haladó szellemű pedagógusok, szociológusok régóta és egyre gyakrabban teszik szóvá a széles nyilvánosság előtt is, hogy milyen kedvezőtlen, sőt *káros, hogy az iskola, a tanterv, a tanítás mennyiség- és teljesítményközpontú* — már a kezdetektől.”

És a kívánt, elképzelt, elvárt teljesítményt nem minden tanuló képes elérni, marad tehát a szülői segítség kérése:

Csaba helyesírása, olvasása igen gyenge. Kérem gyakoroltatni.

Házi feladat elkészítéséért, szövegtanulásért október 1-jéig a kedves szülő felel.

Kedves Szülők! A nagyon szomorú a rosszul sikerült felmérés miatt. Sajnos, nem nagyon érti még most sem, bár igyekeztem gyakorolni vele. Kérem türelemmel elmagyarázni otthon is.

Kedves Szülő! Gyermek magatartása az iskolában tűrhetetlen, ezért osztályfőnöki figyelmeltetésben részesítem. Az iskolában nem tanul semmit, nagyon el van maradva, kérem a szülőt, jobban figyeljen a gyermek tanulmányaira.

„Mi rossz van abban, ha a szülők megpróbálják otthon tanítani a gyerekeiket? — kérdezhetnénk mi is a riportterrel Binét Ágnest.

— *„A módszeres tanítás éppen ellentéte a kívánatos és természetes szülő-gyermek eszmecserének: a bensőséges beszélgetésnek. Enélkül az egész szituációban van valami alapvetően hazug, így aztán mindkét félben kialakul egy, nem ezt vártam tőled érzés.”*

Hogyan reagálhat a szülő az ellenőrzőkönyvi bejegyzésre?

Egy gyakorló pedagógus véleménye:

Az intő szerintem a szülőben kétféle reakciót válthat ki, vagy dühös lesz a gyerekre, és megbünteti (nem nézhet tévét, nem kap zsebpénzt stb.), rosszabb esetben „lekever” neki néhány pofont. Ezzel azonban semmi sem oldódott meg. A helyzet csak rosszabbodhat: a tanuló még inkább szembefordul a tanárával. A tanár egyre kevésbé tolerálja a gyerek viselkedését, egyre ingerlékenyebbé válik a tanulóval szemben, esetleg újabb intők következnek.

Aztán lehet a szülőnek egy másik reakciója is. Most *a tanárra lesz dühös*. Azt mondja magában: tehetek én róla, hogy így viselkedik ez a gyerek az órán. Csináljon vele ő valamit, azért kapja a fizetését. Jobbik eset, ha ezeket csak gondolja, de lehet, hogy sértő megjegyzéseket tesz a tanárra. A gyerek persze örül, hogy az apja egy véleményen van vele.

Ma már aligha kell bizonygatni, hogy az iskola önmagában, vagy éppen a család ellen nem érheti el legfőbb céljait.

Az ellenőrzőkönyv is a szülő-pedagógus kapcsolat egyik formája, s mint ilyennek, ennek is van értelme, ha kölcsönös segítséget jelent a közös feladatban, a gyerek nevelésében.

Egyenrangú, közös érdekeltségű emberek írásbeli üzenetváltásaira nyújthat tehát lehetőséget. Ebben a közös vállalkozásban azonban az iskolác a nagyobb felelősség: ő kezdeményezte a kapcsolattartásnak ezt a formáját, többnyire a tanár üzenete adja meg az alaphangot, a tanárnak kellene rendelkeznie a hatékony írásbeli kommunikáció alapismereti elvével stb.

Végül a *Gyermekünk* című folyóirat 1974. januári számából idézünk.

„Jani nap nap után intőt visz haza. Hol arról értesítik a szülőket, hogy Jani megrúgta padtársát, hol meg arról, hogy sokat szaladgál, vagy éppenséggel nem megy ki szünetben sem az osztályból. Apa, anya felváltva írják alá az intőket, és azon tűnődnek, hogy mit is tehetnének ők a gyerek iskolai ‚kihágásai‘ ellen. Mindenesetre figyelmeztetik, hogy ne rugdalóddzon, ne szaladgáljon túl sokat, de azért mégis menjen ki az osztályból, és így tovább. Végül válaszlevelet írtak a tanító néninek, amelyben szépen megkérték, hogy a gyerek iskolai rendtelenségeit ott, a helyszínen beszélje meg a kisiúval, s ha kell, büntesse is meg. Az otthon elkövetett csínyeket meg odahaza intézik el. Késő este már úgyszólván indokolatlan lenne utólagos büntetést kiszabni a délelőtt elkövetett fegyelmzetlenségeikért. A levél hasznosnak bizonyult. Az intőket kölcsönösen barátságos tájékoztatások váltották fel a gyerek otthoni, illetőleg iskolai viselkedéséről.”

Barcsak minden ellenőrzőkönyvvel kapcsolatos kérdést ilyen egyszerűen meg lehetne oldani.

DR. SZERÉNYI MÁRIA
Budapest

Az idegennyelv-tanulás hatása az általános iskolai magyar nyelvtan tanítására és tanulására

A didaktikai köztudatban közismert elv, hogy az idegen nyelvek oktatása során számolnunk kell az anyanyelvi tudás színvonalával és az anyanyelv hatásával az idegen nyelvre. Sokkal kevesebbet foglalkoznak viszont azzal, hogy milyen hatással van az idegen nyelvvvel való ismerkedés az anyanyelvi tanulmányokra.

Pedig negyedik, sőt egyre inkább harmadik osztálytól kezdve a gyerekek elkezdnek valamilyen idegen nyelvet tanulni. Az idegen nyelv tanulása hatással van az anyanyelvi oktatásunkra is. Ezeket a hatásokat fel kell tárni, és be kell építeni az anyanyelvi órákba, hiszen ostobaság lenne kihasználatlanul hagyni a pozitív hatásokat; ugyanakkor igyekeznünk kell az idegen nyelvek interferenciális hatásának csökkentésére.

Milyen kedvező hatásokkal számolhatunk?

Az idegen nyelv vagy nyelvek tanulása lehetővé teszi az anyanyelv újfajta szemléletét. Amíg a gyerek csak anyanyelvét ismeri, addig a dolgoknak, jelenségeknek csak egyféle kifejezési formáját ismeri, és csak ezt az egy formát tudja elképzelni.

Az idegen nyelv tanulása — ha ehhez helyesen kötjük hozzá az anyanyelvi oktatást — megmutatja, hogy a világ jelenségeit nemcsak a magyar nyelv sajátos néző-

pontjából lehet szemlélni. Egy idegen nyelv számunkra szokatlan nyelvszemlélete pontosan ugyanolyan helyes, mint a mi megszokott nyelvi formáink.

A Takács Etel által készített 5. osztályos magyar nyelvi munkafüzetben találunk egy nagyon jól használható gyakorlatot, amely azonos jelentésű magyar és orosz szavak íratásával bizonyítja, hogy a szó hangalakja és jelentése között nincs oksági összefüggés.

Ehhez a gyakorlathoz nagyszerűen kapcsolható egy olyan gyakorlat vagy gyakorlatsor, amelyben bemutatjuk, hogy minden nyelvben sok olyan szó van, amelynek pontos megfelelője a másik nyelvben nem található meg.

Pl. A magyar *kék* színnevezésnek az oroszban nincs megfelelő szava. A színskálának ezt a sávját az orosz nyelvszemlélet már két különböző színnek érzékeli: *синий, голубой*.

A magyar *tud* igének az oroszban három, a németben, latinban, franciában két ige fedi a jelentéstartományát.

De találunk fordított példákat is. A latin *altus* melléknév magában foglalja a magyar *magas* és *mély* szavak jelentését.

Ha egy-két ilyen szópár megvizsgálására rászánjuk az időt az órán, gyerekeink komoly lépést tettek afelé, hogy kiszakadjanak a szűk anyanyelvi látókörből, és elinduljanak egy olyan szemlélet felé, amely majd hatékonyan kamatoztatható mind az anyanyelvi, mind az idegennyelvi órákon.

A magyar nyelvtan tanítása során gondolnunk kell arra is, hogy egyes nyelvtani jelenségek, szófajok, mondatrészek előbb szerepelnek megtanítandó tananyagként az idegen nyelvi, mint a magyar nyelvtani órákon. Az ok nyilvánvaló: Anyanyelvét hibátlanul beszélheti a kisgyerek, sőt a felnőtt is egyetlenegy nyelvtani terminus technicus ismerete nélkül is.

Ha azonban idegen nyelvet tanítunk iskolai körülmények között, elkerülhetetlen a nyelvtani magyarázat. Sem idő, sem lehetőség nincs arra, hogy az anyanyelv elsajátításának módját használjuk egyedül az idegen nyelv oktatása során. Márpedig a legminimálisabb nyelvtani magyarázat is igényli a pontos nyelvtani meghatározások és megnevezések használatát.

Amikor később magyarázóórákon előkerülnek ezek a fogalmak, a gyerekek számára már ismerősek lesznek az idegennyelv-órán tanultak alapján; és így egyszersmind az is nyilvánvalóvá válik a tanulók számára, hogy egy-egy nyelvtani kategória megjelenési formája nem szükségszerűen ugyanaz, mint a magyarban; az általános fogalomnak egy-egy konkrét formája más és más alakban jelenik meg a különböző nyelvekben.

A birtokos névmás fogalmával a gyerekek előbb ismerkednek meg idegen nyelvi tanulmányaik során, mint magyarázóórákon. Megismerkednek a *моя книга*, mein Buch, mon livre stb. kifejezésekkel, és ezeknek magyar megfelelőivel: az *én* könyvem. Mivel ebben a szó szerkezetben az indoeurópai nyelvek birtokos névmást használnak, és a szó szerkezet birtokviszonyt fejez ki, igen gyakori hiba, hogy a magyar kifejezésben szereplő *én* névmást a tanulók birtokos névmásnak vélik. Sőt, találkoztam már magyartanárral is, aki az *én házam* kifejezésben az *én névmást* birtokos névmásnak tartotta.

Célszerű mind a személyes, mind a birtokos névmások tanításakor megemlíteni ezt a problémát, hogy a gyerekek előtt egyértelműen világos legyen a két névmás közötti különbség.

7. osztályban az állandó határozó tanításánál nagyszerűen támaszkodhatunk az oroszból és németből már megismert vonzatos igékre. Minden biztonnal ismerik pl. az orosz *думать о ком*, a német *denken an* igéket. Ahogyan az idegen nyelvű igéknél

nincs összefüggés az előljáró önálló jelentése és az igéhez kapcsolt jelentése között — ezt a gyerekek már tudják —, ugyanígy a magyar *gondol valakire* kifejezésben is a *-re* határozóraggal ellátott főnév nem helyhatározót fejez ki. Nem sorolható be egyetlen más határozófajtába sem, és nincs logikai kapcsolat a határozó és a vele szó szerkezetet alkotó ige vagy melléknév között. Ezek a sajátosságok teszik hasonlóvá az idegen nyelvi vonzatokhoz, és teszik lehetővé számunkra, hogy két különböző, de jellemzőiben egymáshoz hasonló nyelvi jelenséget kapcsolatba hozzunk egymással.

Amikor 7. osztályban a gyerekek részletesen tanulni kezdenek az eszköz- és a társhatározóról, a kettő közötti különbséget már megtanulták orosz nyelvi tanulmányaik során, hiszen ott a kétféle határozót különböző módon fejezzük ki, tehát a két közötti különbség megértése igen fontos.

Ugyanez a helyzet a főnévi igenévvel is. Magyar nyelvtan órán 6. osztályban tanulják részletesen — bár már előkerül 4. osztályban is —, míg orosz-, németórakon jóval korábban meg kell ismerkedniük vele, hiszen az indoeurópai nyelvekben a főnévi igenév az igei szótári alak szerves része; igen sok ragozási alak, pl. a legtöbb múlt idő kiinduló alakja. Magyar nyelvtani órákon a főnévhez kapcsolódóan tanuljuk, mert a hagyományos magyar leíró nyelvtani rendszerben a névszók közé tartozik.

A főnévi igenév magyar nyelvtani órán történő tanításakor érdemes összevetnünk a főnévi igenév szófaji hovatartozását a magyar és az indoeurópai nyelvekben, és nyomatékosan kiemelni, hogy a főnévi igenév a magyarban névszó, ugyanis a gyerekek előszeretettel sorolják az igék közé.

E felsorolt transzfer jelenségek mellett az idegen nyelvek egyes sajátosságai az anyanyelvi készségi szintek meg nem felelő voltát is megmutathatják.

Jelenleg a tanulók általában 4. osztályban kezdik el az orosz írást tanulni. Megismerkednek egy olyan ábécével, amelynek betűanyaga eltér ugyan az anyanyelvitől, de nem annyira, hogy a keveredést megakadályozza.

Ha anyanyelvi írástanításunk színvonala megfelelő lenne, 4. osztályra a tanulók anyanyelvi írásával nem lenne gond. Ez azonban — sajnos — távolról sincs így. Ennélfogva a még meg nem szilárdult anyanyelvi betűrendszer mellé a gyerek kap egy újat, amelynek bizonyos grafémaelemei megegyeznek az anyanyelvivel, de a graféma által jelölt hang nem mindig azonos a két nyelvben.

Ennek következtében a 4. osztályban előforduló betűtévesztések (zöngés — zöngétlen hangpárok, illetve *u-ü* tévesztés) mellé felsorakozik az orosz írástanulás hatására bekövetkező *d-g* tévesztés; ritkábban, de előfordul a *v-b*, *m-t*, *r-p*, *i-u* tévesztés is.

Ezek a betűkeverések mind figyelmeztető jelzések arra nézve, hogy a tanulóban még nem elég szilárd az anyanyelvi betű—hang kapcsolata akkor, ha az újonnan elsajátított összefüggés — még ha csak esetlegesen is — ki tudta szorítani az anyanyelvi régít.

Célszerű és hasznos tehát, ha az anyanyelvet tanító tanár megismerkedik azoknak az idegen nyelvi óráknak a tananyagával, amelyeket tanítványai tanulnak. Az optimális az lenne, ha az anyanyelv és az idegen nyelv tanmenetét sikerülne úgy összehangolni, hogy a két tanár tudjon egymás munkájára építeni.

Így eljuttathatjuk a tanulókat egy olyan újfajta nyelvszemlélet kialakításához, hogy amit más szemlélet alapján fogalmaz meg egy más nyelv, az se nem jobb, se nem rosszabb, mint a mi kifejezési formánk; egyszerűen más, mert a világ végtelenül sokrétű, végtelenül sokféle aspektusból szemlélhető.

Anyanyelvoktatásunknak természetesen ez csak egy, sokadik helyen álló, de nem elhanyagolható vagy mellőzhető feladata.

Tanításmódszertani kísérlet hátrányos helyzetű gyermekek körében

Immár hat esztendeje, 1983 óta végezzük iskolánkban, a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolában azt az intenzív-variációs módszertani kísérletet, amely *Lénárd Ferenc* tanuláspszichológiai koncepciójára épül, és *Demeter Katalin* konkrét tanítási programjaiban valósul meg a gyakorlatban. Igazgatónk, Tuza Tibor révén — aki ösztönözte a kísérletet, és kedvező feltételeket biztosított annak végzéséhez — rendszeres, közvetlen kapcsolatot teremtettünk Lénárd Ferencsel (amíg ezt egészségi állapota megengedte, illetve bekövetkezett haláláig) és Demeter Katalinnal. Ennek különösen az első két-három esztendőben volt nagy jelentősége. Ma már az első változatnál jobb, átdolgozott tanítási programok állnak rendelkezésünkre, s mi is bele-tanultunk ebbe az új típusú pedagógiai tevékenységbe. Egyre ritkábban merül fel olyan problémánk, amely közvetlen konzultációt igényel a kísérlet vezetőjével.

Az 1—2. osztályban a kísérletet már 1987-ben lezártuk (ld. Tuza Tibor szerk.: *Képességfejlesztés — 1987. c. kötet, MPI, Db. 1989.*), s mivel eredményesnek találtuk, joggal várjuk a tanítási programok alternatív eljárásként való központi megjelentetését. Még akkor is, ha magától értetődően megvan bennünk a további kisebb finomítások, illetve permanens továbbfejlesztés igénye. Bár ez már inkább az iskola, a pedagógus hatáskörébe tartozó feladat, ahogyan például minden rendező más-más előadást alkothat ugyanabból a szindarabból, anélkül, hogy az író szövegét és utasításait megváltoztatná.

A nevezett tanításmódszertani kísérletbe én 1984-ben kapcsolódtam be, tehát immár ötéves tapasztalataim vannak. Kisfelmenő rendszerben az első alkalommal, és nagyfelmenő rendszerben a második alkalommal, így az első és a második osztályban már kétszer is dolgoztam az intenzív-variációs tanítási programmal. 1988—89-ben a harmadik osztályban alkalmaztam ezt az eljárást a matematika tanításában. A második alkalommal, az 1986-ban indult, és jelenleg a harmadikos osztályban több veszélyeztetett és hátrányos helyzetű tanuló volt, mégis kevesebb energiával több eredményt sikerült elérni, mint a megelőző két „tanulóévben”. — Ötéves munkám főbb gyakorlati tapasztalatai az alábbiakban foglalhatók össze.

Miért jó a tanítási program?

Nem lépi túl a tantervi követelményeket, hanem azok optimális teljesítését célozza. Sőt, alapvetően és meghatározóan a minimumkövetelmények teljesítésére koncentrál. Ezt azonban oly módon teszi, hogy rendkívül változatos, nagy mennyiségű és jelentős mértékben önálló munkát követelő feladatokat, feladatrendszereket biztosít. Az intenzív önálló munkával végzett sok és változatos feladat révén viszont optimálisan fejlődnek a képességek, s a tanulók a korábban megszokottnál magasabb teljesítményt nyújtanak, közöttük a jók a tantervi követelmények túlteljesítéséig is eljutnak.

A tananyag átrendezésével ésszerű felépítést biztosít, a témakörök szervesen kapcsolódnak egymáshoz, és a számtan—algebra témakört erősítik. A legtöbb órában e témakört tanítjuk, aminek fontosságát az is hangsúlyozza, hogy a tantervet és a korábbi gyakorlatot erről az oldalról érte a legtöbb bíráló: „nem tudnak tanulóink

számolni". — A program nagy súlyt fektet a számfeladatok végeztetésére, az alapműveletek sokoldalú, változatos és intenzív gyakoroltatására.

Irányított-felfedezettő munkával már az első osztályban nagyon jól készíti elő és alakítja ki a műveletek fogalmát. A játékos elnevezés helyett a matematika szaknyelvét használja. Fokozatosan és magától értetődő természetességgel építi be a matematikai alapfogalmakat a gyerekek szókészletébe. Világos fogalomalkotásra ad lehetőséget. — Az algebra tanításának előkészítését szintén az első osztályban kezdi a program. Egyenlőségeket és egyenlőtlenségeket oldanak meg a tanulók, többségük minden nehézség nélkül. Hamar jártasakká válnak a logikus gondolkodásban.

Uralkodóvá teszi az önálló tanulási tevékenységet, ami minden képességfejlesztő törekvés alfája és omegája. A tanulók önálló munkáltatása egyben megköveteli az állandó visszajelzést a tanuló és a tanító számára egyaránt. A visszajelzés szerves része a feladatmegoldások, megoldási változatok megbeszélése, ami megfelelő lehetőséget biztosít a szóbeli kifejezőképesség fejlesztésére, ezen belül a tantárgy nyelvezetének gyakorlására.

Pontozással értékeli a program a tanulói teljesítményt. Ennek során a tanulók megismerik az elvégzett munka tartalmát és mennyiségét, feladatonként informálódhatnak tanulási helyzetükről, haladási szintjükről. A lépésenként megoldott feladatok helyességéről vagy helytelenségéről önellenőrzéssel győződnek meg. Az önellenőrzés szokássá fejlődése segíti az ismeretek tudatosabb és eredményesebb elsajátítását, sőt önfegyelemre, önállóságra és aktivitásra nevel.

Küzdelem a gyermekekért

Már az első alkalommal, az 1984-ben indult osztályban sem volt ismeretlen számomra a kísérleti módszer, mert az előző tanévben az elsősök már e szerint dolgoztak, így volt lehetőségem a hospitálásra, a tanítási program megismerésére, tanulmányozására. Nyilvánvaló volt, hogy a megszokottól eltérő, új típusú pedagógiai munka vár rám, s ez lelkesített és lámpalázias izgalommal töltött el.

Az osztály összetétele rendkívül kedvezőtlen volt. A tanulóknak közel a fele cigány. Az osztály egyik harmada szociális vagy nevelési szempontból nyilvántartott veszélyeztetett, másik harmada hátrányos helyzetű. A gyermekek negyedrése kevés ideig és rendszertelenül járt, vagy egyáltalán nem járt óvodába. Körükben az óvodai alapozás hiányzott, amikor a tanítási program épít az óvodában szerzett ismeretekre. Mindezek miatt az egy órára tervezett feladatsor megvalósítása nem mindig sikerült, és rengeteg hibával kellett szembenézni. Az önellenőrzés, a javítás sok időt vett el, a munkatempó lassú volt, de szóbeli feladatokat ügyesen oldottak meg a tanulók. Több tervezett feladatot el kellett hagynunk az első időben. A permanens és egészséges erőfeszítés révén viszont megindult a kedvező fejlődés, együtt javult a munkatempó és a feladatmegoldás.

Az órák fegyelmezetten, intenzív munkával teltek. Napok, majd méginkább hetek múltán egyre ügyesebben és gyorsabban dolgoztak a gyerekek. Nagy előrelépést jelentett, amikor végre elég volt egyszer elmondani az utasítást, mert már mindenki megértette. A figyelem és emlékezet fejlődésével az önellenőrzés és javítás is gyorsabb, egyben pontosabb lett.

Az első két-három hónap mégis rendkívül nehéz volt. Számomra azért is, mert valójában ekkor kellett megtanulnom a kapott feladatrendszerrel dolgozni. A mindennapi munka során kellett és lehetett csak megértenem a lényegét, a különböző tanórák feladatsorainak összefüggéseit, megtalálni az aktualizálási lehetőségeket, egyéni kifejezési formákat. Miközben a tanulókkal is csak akkor ismerkedtem. Még nem mindig voltak világosak számomra a viselkedészavarok okai. Nehezen tudtam

eldönteni, hogy egy-egy kisebb-nagyobb kudarc oka elsősorban a családi háttérben, vagy a kísérleti program első változatában, vagy annak általam félreértett végrehajtásában keresendő-e. És így tovább. Ráadásul ebben az időszakban még az eredmények is alulmúlták várakozásomat. Már-már úgy éreztem, mintha szélmalomharcot vívnék. Mindezt súlyosbította az az észrevétel, hogy a gyerekek mintha kissé görcsösekké váltak volna az állandó erőfeszítéstől, a várt sikerek késése miatt kudarc-tűrő képességük is romlott. Nem egyszer elkeseredés lett úrrá rajtam.

Éppen ebben az időszakban szerencsére nagyon sok segítséget kaptam Demeter Katalintól, aki rendszeresen látogatta a kísérletben részt vevő osztályokat, megnyugtató magyarázatokat adott, és hasznos tanácsokkal látott el bennünket. A megelőző évben volt elsős kartársaim is bátorítottak tapasztalataikkal, hogy hamarosan túljutunk ezen a nehéz időszakon, csak éppen most nem szabad lazítani. Mert ha lazítunk, akkor nem múlik el ez az „izomláz”. És igazuk volt. Amikor 1986—87-ben másodikban kezdtem első osztályban a munkát, már nagy mértékben tudtam enyhíteni ennek az időszaknak a feszültségeit. Teljesen kiküszöbölni azonban nem lehet. Inkább arra kell törekedni, hogy minél gyorsabban túljussanak rajta a gyerekek. Ha ilyenkor rosszul értelmzett szeretetből pihenőidőt adunk, akkor csupán elodázzuk a sikereket, s hosszú időre, akár évekre is konzerváljuk a feszültségeket.

További következetes erőfeszítéssel, „fesz es gyeplővel” valóban túl is jutottunk ezen az izomlázhoz hasonló jelenségen. Egyre lazábban és felszabadultabban dolgoztak a gyerekek. November-decemberben már határozottan szerették ezt a módszert, szívesen jöttek iskolába, izgalommal várták, sőt követelték a feladatokat, mert szinte napról napra többet tudtak sikeresen megoldani. Aktívan értékelték saját munkájukat és társaik feladatmegoldását, örültek az elért eredményeknek.

Minden tanulóknak szaporodtak a sikerélményei, fejlődésük felgyorsult, lelkesen tették próbára erejüket, képességeiket, és boldogok voltak, hogy ők már mennyi mindent tudnak. A szüleiket sem hagyták békén nap mint nap addig, amíg meg nem hallgatták őket, hogy mi mindent tanultak, és milyen eredménnyel dolgoztak az iskolában. Így a szülők kezdeti aggodalma is eloszlott már december-januárban, mert azt tapasztalták — s büszkén el is újságolták nekünk —, hogy gyermekük többet tud, mint a másik iskolába járó és más módszerrel tanuló szomszéd gyerek vagy unokatestvér. Ezzel a szülők jelentős részét is szövetségessé tettük.

A jó kedvvel végzett további és eredményes munka már nem okozott említésre méltó feszültségeket, sokkal inkább kellemes kielégülést, jóleső fáradságot. A normális, ép idegrendszerű gyerekek optimálisan fejlődtek. Ugyanakkor ez a kísérleti módszer megerősítette azoknak az egyéb vizsgálatoknak a következtéseit, miszerint voltak az osztályban iskolaéretlen és retardált tanulók is. Ők messze leszakadtak a többiekől teljesítményükben, mindössze nulla-tíz százalékos eredményeket értek el, míg a többiek teljesítménye ötven-száz százalék közötti volt. A messze lemaradóknak speciális kiegészítő fejlesztésre volt szükségük, a nevelési tanácsadó is külön foglalkozott velük, s egyiküket át is kellett helyezni a kisegítő iskolába. További gondot jelentettek az elsöben és másodikban, majd harmadikban is év közben más iskolákból érkezett tanulók, meg az évismétlők, akiket több hónapos munkával kellett és lehetett felzárkóztatni, s nem is mindegyikük felzárkóztatására volt elegendő idő tanév végéig. Ez napjainkban is probléma, mert évi tizenöt-husz százalékos a tanulói fluktuáció iskolánkban, ezen az évfolyamon pedig ennél is magasabb.

Eredmények és tanulságok

Már az első alkalommal is, az 1984-ben indult osztályban — de a későbbi osztályokban méginkább — az év végi eredmények azt mutatták, hogy a nevezett kísérleti

módszerrel az első osztályban megalapozott tudás zökkenőmentes előrehaladást biztosít a felsőbb osztályokban. A speciális okok miatt kiszűrt gyermekektől eltekintve a kísérletben első osztálytól részt vevő tanuló közül sem a második, sem a harmadik osztályban nem volt bukás, s a negyedikben sem várható. Évismétlés elsöben az iskolaéretlen, retardált és tavasszal más iskolából érkezett, másodikban egy évismétlő, ún. „határeset”, és más iskolából érkezett, más módszerrel tanult, a rendelkezésre álló idő alatt felzárkózni még nem tudott gyerekek között fordult elő. Az elsöben látogatási bizonyítványt kapott, másodikban évismétlésre utasított tanulók azóta törésmentesen és ugyancsak javuló eredménnyel haladnak tovább.

A számolási rutint külön is jól fejlesztette a Demeter Katalin által összeállított munkafüzet, amely ma már nemcsak az első és második, hanem a harmadik osztályos programot is kiegészíti. Az „F” jelű feladatlapok gyakorlást szolgálnak, egyben jól mutatják a tanulók egyéni fejlődését. E feladatoknak a számkör bővülésével párhuzamosan a mennyisége és nehézségi foka is fokozatosan emelkedik. Első osztályban év elején húsz-harminc feladatot tartalmaz, év végére és második osztályban száz-húszra emelkedik a számuk. Megoldásukra húsz percet adunk. Ennyi idő alatt több tanuló képes minden feladatot megoldani, általában hibátlanul, esetleg egy-két hibával.

Jól oldanak meg a kísérletben részt vevő tanulók szöveges feladatokat. Az egyes többműveletes feladatoknak az egyenlettel való felírása is könnyen és gyorsan megy. Továbbá a gyerekek szívesen és jól írnak vagy mondanak szöveget egy számfeladathoz, s könnyedén fogalmaznak több kérdést adott szöveghez. Jellemző példaként a $6 \cdot 4 \cdot 24 \cdot x = \text{jelek felhasználásával } 24$ egyenletet írnak, ezekhez szöveget mondanak, vagy szöveghez keresik az egyenletet.

Az első osztályban december közepére ismertük meg az első tíz természetes számot. Ez alatt az idő alatt jártasságot szereztek a gyerekek a műveletek elvégzésében. Gyorsan és megfelelő pontossággal számoltak fejben és írásban egyaránt, eszköz használata nélkül. Nem okoz gondot a „tízes átlépés” sem.

A tantervi követelmények teljesítésének megállapítására évi öt alkalommal, a megelőző gyakorlásokkal együtt tizenöt órán van lehetőségünk. A minősítő értékelés feladatsorainak minden szempontból gondos összeállítása biztosítja, hogy a tanulók tudását reálisan értékeljük.

Jelenlegi, 1988—89. évi tanévi 3/B osztályom 1986-ban kezdte az elsőt. Az osztály összetétele a megelőzőnél is kedvezőtlenebb valamivel. 1986—87-ben az első osztályban tanév végén hatvanöt százalékos átlagteljesítményt nyújtottak a tanulók. Ugyanez az osztály 1987—88-ban, a másodikban már félévkor elérte a hetvenöt százalékos, 1988—89-ben, a harmadikban pedig már félévkor meghaladta a nyolcvan százalékos átlagteljesítményt. Eddigi tapasztalataink szerint, két-három éves munkával biztosítható a tartósan 80—90% közötti, majd egyre inkább kilencven százalék körüli átlagteljesítmény, kismértékű hullámmzással és ötven-száz százalék közötti eloszlással.

Mindez a legutóbbi években személy szerint engem is arról győzött meg, hogy a nevezett *intenzív-variációs tanítási módszerrel* a korábbiaknál eredményesebben lehet dolgozni. A hátrányos helyzet miatti elmaradást is leginkább ezzel tudja pótolni az iskola, azaz jelentős mértékben csökkenti az esélyegyenlőtlenségeket. Tanulóink egyéniségüknek és képességeiknek megfelelően sajátítják el a tananyagot, teljesítik a tantervi követelményeket. A munkakedv, a gyors munkatempó, a fegyelem és a jó teljesítmény egész személyiségük formálásában érezteti kedvező hatását.

A tanulók önállóságának vizsgálatáról

„A szellem világában ugyanaz az igazság, ami az eszményi társadalomban: csak az a tied, amiért megfáradtál.”

(Illyés Gyula: Szíves kalauz)

Iskolánkban a nevelés eredményességét a tagozatos munkaközösségek kísérik állandóan figyelemmel, alkalmanként mérések segítségével regisztrálják az elért szintet. A vizsgálatok iskolai szinten összehangoltak, a különböző területeket a vezető testület munkaterve alapján vesszük sorra. A munkaközösségek maguk döntenek el a vizsgálat módját, a tapasztalatokról pedig a kibővített vezetőség előtt számol be a munkaközösség-vezető. Itt vitatjuk meg az elkészült anyagot, ekkor fogalmazódnak meg az iskola egészére, ill. az egyes tagozatokra vonatkozó tennivalók, feladatok.

Az alábbi anyag ilyen körülmények között készült az Eötvös József Tanítóképző Főiskola Gyakorló Általános Iskolájában Baján, az 1988—89-es tanévben.

Az iskolai munka, a tanítás eredményességét sok tényező együttese határozza meg. Nevelőmunkánk célrendszerében kiemelkedő fontosságú azoknak a személyiségjegyeknek, tulajdonságoknak a kifejlesztése, amelyek leghatékonyabban támogatják a tanulási folyamatok eredményességét. Ezek a vonások nem csak az iskola falai között fontosak. A későbbi munkavállaló és a társadalom szempontjából is meghatározó a szuverenitás, az alkotóképesség.

A tanulók tanulási folyamatban való részvételének színvonala több tényezőtől függ, mint pl.

- továbbhaladáshoz szükséges alapozó tudásanyag;
- aktivizálhatóság;
- fejlettség az önállóság területén;
- együttműködési képesség;
- a csoportban elfoglalt helye az egyénnek.

Ezek a pedagógiai sajátosságok felismerhetők a gyakorlatban, figyelembe kell venni az oktatási folyamat megszervezésekor. Vizsgálatunk során ebből az együttesből az önállóságot ragadtuk ki. Meghatározó szerepe a jó minőségű elsajátítás, a hatékony képességfejlesztés szempontjából nyilvánvaló.

Az egyes tanulók szintjéről megbízható képet kaphatunk, ha az egyéni, önálló munka feltételei között céltudatosan figyeljük meg őket. A megfigyeléshez ajánlható szempontok:

- milyen szintű a tanuló feladatmegoldó képessége (önállóan vagy segítséggel);
- törekszik-e a javasolt munkamenet betartására;
- hogyan használja a munkaeszközöket;
- probléma esetén milyen a reakciója;
- milyen a munkatempója;
- az adott feladathoz (tantárgyhoz) történő viszonya milyen.

Mindezek mellett igen fontos, hogy az egyéni munka mint tanulási motiváció, milyen aktivizáló hatással rendelkezik az egyes tanulók vonatkozásában.

Az önálló, egyéni munkavégzés területén a fejlettségi szintet alapvetően az határozza meg, hogy milyen gyakran biztosítunk erre lehetőséget. A nevelő tájékozottsága rendkívül fontos az egyes tanulók egyéni munkavégző képességének szintjéről. Ez segíti a döntésben, hogy differenciált tanulási körülmények megteremtésekor kinek a

- másképpen kérnek számon;
- hanyag vagyok.

3. A kérdés megfogalmazásánál hibát követtünk el. Nem határoztuk meg a tantárgyak számát, illetve nem kértünk sorrendet. Így a kiértékelést nem tudtuk elvégezni.
4. A tanulók véleménye saját önállóságukról:
- | | |
|----------------|--------------------------------|
| önálló | 30 ⁰ / ₀ |
| részben önálló | 45 ⁰ / ₀ |
| segítséggel | 25 ⁰ / ₀ |

A harmadik csoportba tartozó tanulók fele mindent együtt tanul, szülővel vagy idősebb testvérrel, másik része a segítséget a mindenre kiterjedő ellenőrzésre (szülői) vonatkoztatta.

5. A tanítási órák a következő arányban segítik az otthoni munkát:

	5. oszt.	6. oszt.	7. oszt.
történelem	24 ⁰ / ₀	33 ⁰ / ₀	40 ⁰ / ₀
irodalom	21 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀	12 ⁰ / ₀
nyelvtan	15 ⁰ / ₀	4 ⁰ / ₀	5 ⁰ / ₀
orosz	25 ⁰ / ₀	14 ⁰ / ₀	35 ⁰ / ₀
matematika	26 ⁰ / ₀	39 ⁰ / ₀	43 ⁰ / ₀
környezetismeret	10 ⁰ / ₀		
biológia		10 ⁰ / ₀	12 ⁰ / ₀
fizika		18 ⁰ / ₀	15 ⁰ / ₀
földrajz		9 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀

6. A kapott válaszokból az önállósodási igény, a döntés felelőségének vállalása, az egyéni feladatvállalás aránya szűrhető ki. Jónak ítéli a választhatóságot:

- 5. oszt. 82⁰/₀
- 6. oszt. 96⁰/₀
- 7. oszt. 71⁰/₀
- 8. oszt. 76⁰/₀

A választható feladatok tantárgyankénti megoszlása:

	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
matematika	25 ⁰ / ₀	44 ⁰ / ₀	38 ⁰ / ₀	36 ⁰ / ₀
orosz	6 ⁰ / ₀	4 ⁰ / ₀	3 ⁰ / ₀	4 ⁰ / ₀
történelem	25 ⁰ / ₀	27 ⁰ / ₀	3 ⁰ / ₀	20 ⁰ / ₀
magyar	25 ⁰ / ₀	8 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀	15 ⁰ / ₀
környezetism.	10 ⁰ / ₀			
biológia		4 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀	7 ⁰ / ₀
földrajz		8 ⁰ / ₀	12 ⁰ / ₀	9 ⁰ / ₀
fizika		10 ⁰ / ₀	15 ⁰ / ₀	11 ⁰ / ₀

Néhány tanulói vélemény következik:

- jónak tartom, mert kipróbálhatom, hogy mire vagyok képes;
- aki többet akar elérni, az a nehezebb feladatot oldja meg;
- kiderül, hogy ki mennyit bír vállalni;
- ha a nehezebbet nem tudom, akkor a könnyebbet csinálhatom meg;
- az egyik feladat biztos nehéz, és legalább a jó tanulónak meg kell erőltetnie az agyát;
- az egyik gyerek okosabb, és a nehezebbet oldja meg, a másik csak segítséggel tudná, annak pedig nem sok a haszna;
- nem kell segítséget kérnem senkitől;
- jó, mert az órán történő dolgokba jobban be tudok kapcsolódni.

Ugy gondolom, ezeknél a tanulói gondolatoknál szebben megfogalmazni a differenciálás szükségességét, nemigen lehet.

Nevelői vélemények összegzése:

Az önálló tanulás biztosítására változatos munkaformákat neveztek meg a kollégák, melyeket szinte minden órán alkalmaznak. A különböző tantárgyak keretein belül erre egymástól eltérő lehetőségek adódnak. Pl.:

- önálló szövegfeldolgozás (irodalom);
- munkáltatás, kísérletek végeztetése (term.-tud. tárgyak);
- írásbeli feladatok során új ismeretek szerzése (matematika, magyar);
- egyénre szabott feladatok tanórán és azon kívül (pályázatok, versenyfeladatok, gyűjtőmunka).

Ki kell emelni azokat a tárgyakat, ahol a nyomtatott segédeszközök támogatják (ill. kikényszerítik) a munkavégzésnek ezt a módját (munkatankönyvek, feladatrendszerek).

Az önálló tanulást akadályozó tényezők a következők lehetnek:

- a tanulók az alsó tagozatban nem tanulják meg eszközként használni a tankönyvet;
- helyes tanulási módszerek kialakulatlansága;
- egyes tanulócsoportok érdektelensége;
- tehetetlenség az önállósodással szemben (pl. túlzott mértékben várják el az utat kijelölő kérdéseket);
- tankönyvek, munkalapok nagy része nem támogatja a nevelőt ebben a törekvésében (nehezen emészthető definíciók, megtévesztő vastagbetűs kiemelések).

A tapasztaltak ismeretében igyekeztünk megfogalmazni közeli és távolabbi feladatainkat. Fontosnak tartjuk, hogy nevelőtestületünkben erősödjék a tanulásirányítás szemlélete. A tanórák szervezésében minden korábbinál nagyobb hangsúlyt kell kapnia az aktív gondolkodtatásnak, tevékenykedtetésnek. Törekednünk kell a meglévő ismeretekre épülő, egyénre szabott feladatokat tartalmazó feladatbankok kialakítására, ill. a meglévők megismerésére, azok alkalmazására. Az önálló munka végzésére akár kényszert is alkalmazhatunk, szükség lehet nemcsak jutalmazásra, de büntetésre is. Továbbra is kiemelten kell kezelni a tehetséggondozást segítő pályázatokat, versenyeket.

B) Önállóság nem tanulás jellegű tevékenységben

Már a korábbiakban is említettem, hogy a helyzetfeltárás eszközeként itt a kérdőívet választottuk. Ezt a munkaközösség állította össze. A munka előkészítéseként néhány gondolatébresztő kérdést fogalmaztam meg a kollégák számára:

1. Megfelelő szintű-e az önállóság tagozatunkban?
2. Milyen feladatokon keresztül lehetséges az önállóság fejlesztése?
3. Milyen gondok, problémák jelentkeznek leggyakrabban tanulóink önálló feladatvégzése közben?
4. Adott életkorban mi az ideális szint az önállósághoz?

Ezeket ki-ki magában válaszolta meg, gondolta végig. Hogy ez tényleg megtörtént, bizonyítja, a kérdőív igazi műhelymunkával készült. A tanulók számára megfogalmazott kérdések a következők voltak:

1. Sorolj fel olyan megbízatásokat, feladatokat, amelyeket önállóan szoktál elvégezni!
iskolában:
otthon:
egyéb helyen (szakkör, sportkör stb.):

2. Megbízások teljesítését hogyan végzed' legszívesebben?
felnőtt irányításával:
társakkal:
egyéni felelősségvállalással:
3. Önállóan elvégzendő feladatok során mi szokta számodra a legtöbb nehézsé-
get okozni?
4. Melyek azok a feladatok, amelyekkel kapcsolatban elvárják, hogy önállóan
végezd el, de ez számodra nehézséget okoz?
5. Melyek azok a feladatok, amelyeket önállóan is el tudnál végezni, de erre
nem kapsz lehetőséget?
6. Hogyan kezdesz hozzá egy olyan feladathoz, amelynek elvégzésében elvárják
tőled az önállóságot?
7. Sorolj fel társakat, akik önállóságukkal
példaképek: rossz példát mutatnak:

A válaszok kiértékelése:

1. Önálló megbízása van:

	5. o.		6. o.		7. o.		8. o.	
	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú	lány
iskolában	25 ⁰ / ₀	33 ⁰ / ₀	22 ⁰ / ₀	20 ⁰ / ₀	20 ⁰ / ₀	52 ⁰ / ₀	45 ⁰ / ₀	44 ⁰ / ₀
		60 ⁰ / ₀		40 ⁰ / ₀		80 ⁰ / ₀		90 ⁰ / ₀
otthon	48 ⁰ / ₀	48 ⁰ / ₀	52 ⁰ / ₀	46 ⁰ / ₀	25 ⁰ / ₀	55 ⁰ / ₀	52 ⁰ / ₀	36 ⁰ / ₀
		95 ⁰ / ₀		98 ⁰ / ₀		80 ⁰ / ₀		88 ⁰ / ₀

Egyéb helyen a tanulók 53⁰/₀-ának nem volt önállóan elvégezhető megbízása. Ebből egyértelműen következik, hogy az önállóságra nevelés két fő színtere a családi ház és az iskola.

Az iskolai megbízások rangsora a következő a választások gyakorisága alapján:

- ügyeletesi munka;
- hetesi feladatok;
- menzafelelős;
- faliújság készítése;
- riport készítése;
- pénzbeszedés;
- műsor szerkesztése;
- IVK-munka;
- iskolaudvar takarítása;
- takarékbélyeg-felelősi munka;
- vetélkedők;
- szertárosi munka;
- sportrendezvények szervezése.

Az otthoni megbízások rangsora pedig a következő:

- takarítás;
- mosogatás;
- bevásárlás;
- ágyazás;
- kisállat gondozása;
- szemet lehordása;
- virággondozás;
- terítés;
- szóda készítése;

- cipőtisztítás;
- főzés;
- saját holmi rendben tartása;
- mosás;
- reggeli elkészítése;
- burgonyahámozás;
- autómosás.

A megnevezett tevékenységi formák 32⁰/₀-a iskola, 59⁰/₀-a otthoni, 9⁰/₀-a pedig egyéb vonatkozású.

Következtetéseink:

- tudatosítani kell a hetesi munkát;
- az önállóan végzett részfeladatok hangsúlyos értékelését mindig el kell végezni;
- meg kell találni a saját bevallása szerint is passzív csoport önállóságra bírásának lehetőségeit.

Az emelkedő ⁰/₀-os arány arra enged következtetni, hogy megfelelő módon történik az önállósodási törekvések támogatása. Megfogalmazódott az igény arra, hogy 2 év múlva ismételjük meg a mérést a jelenlegi 5., 6. osztályosokkal.

Az otthoni önállóság mértékét helyesnek ítéltük. Jó, hogy a mindennapok feladataiból egészséges munkamegosztással részt vállalnak tanulónk. Komoly veszélyt látunk abban, hogy a felnőtt számára is lélekölő feladatok végzése kapcsolódik össze az önállóság fogalmával a legtöbb esetben. Fel kell ezért hívnunk a szülők figyelmét arra, hogy a kedvvel végzett munkának milyen nagy a nevelő hatása. Fontos lenne, hogy az egyéb területek is felzárkózzanak az iskola és az otthon mellé. Ezért nagyobb figyelmet kell fordítani a jó szakköri, sportköri hagyományok kialakítására, továbbfejlesztésére.

2. Hogyan?	5. o.	6. o.	7. o.	8. o.
felnőttel	38 ⁰ / ₀	38 ⁰ / ₀	29 ⁰ / ₀	18 ⁰ / ₀
társakkal	31 ⁰ / ₀	31 ⁰ / ₀	37 ⁰ / ₀	59 ⁰ / ₀
egyedül	31 ⁰ / ₀	31 ⁰ / ₀	33 ⁰ / ₀	22 ⁰ / ₀

A felnőttirányítás iránti igény csökkenő tendenciájú, ugyanakkor az önálló, egyéni felelősségvállalással végzett munka iránt nem nő a vonzalom. A társakkal végzett munka egyre népszerűbb. A válaszoknak nincs negatív kicsengése. Értékeli közösségformáló munkánkat, lehet, hogy a gyermekközösségek autonómiára törekvésére bukkantunk.

3. Az önálló munkavégzést leginkább akadályozó tényezők sorrendje:

- terv készítése;
- ismeretek hiánya;
- a feladat megértése;
- megfelelni az elvárásoknak;
- határidő betartása;
- ráhangolódni a feladatra;
- lustaság;
- megfelelő eszköz kiválasztása;
- elakadás utáni újrakezdés;
- nincs ilyen ok.

Egy 8. osztályos fiú a következőt írta: „Nincs, mert amit nem tudok, nem is válnálom!”

4. Nem értette meg a kérdést	10 ⁰ / ₀
nincs ilyen	45 ⁰ / ₀
van	45 ⁰ / ₀

Eltérés az elvárás és a teljesítőképesség között:

iskolában	4 ⁰ / ₀
otthon	40 ⁰ / ₀
egyéb helyen	1 ⁰ / ₀

Néhány tanulói vélemény:

„Sok van, de elmagyarázzák általában, hogy miért nem lehet!”

„Véleményt mondjak olyan dolgokról, amikre nem vagyok felkészülve!”

„Olyan feladatok, amiket nem szeretek végezni, de könnyűek, csak a „nem szeretem tudat” teszi nehezzé, mint pl. a mosogatás!”

5. Kielégítetlen önállósodási igény:

iskolában 1,7⁰/₀, otthon 47⁰/₀ szerint. Főleg a családi házra vonatkozó irreális igényekkel találkoztunk (pl. autóvezetés).

6. Nem értette meg a kérdést 6⁰/₀.

A válaszok rangsora:

- megtervezem;
- a nehezebb részt kiválasztom;
- nem örömmel;
- vidáman;
- eszközöket előkészítem;
- amíg megy, önállóan, ha elakadok, segítséget kérek;
- érdekes résszel;
- kedvet keltek magamban;
- megfontoltan;
- időtervet készítek;
- erőt gyűjtök;
- megbeszélem magammal.

Végül álljon itt is egy tanulói megfogalmazás:

„Átgondolom a feladatot, felmérem a felelősség súlyát. Átnézem a lehetőségeimet, majd megpróbálom kiválasztani a helyes utat!”

7. Osztályonként átlagosan 15 tanuló kapott pozitív szavazatot. A rangsor többnyire egybeesik az osztály legjobb, ill. legnépszerűbb tanulóiból készített listával. A negatív értéktételek használhatóbb adatokkal szolgált. Ebben a névsorban szereplő tanulóinkra a korábbinál nagyobb figyelmet kell fordítani, igyekeznünk kell az okok feltárni. Általában két ok nevezhető meg, ami az adott helyzet kialakulásához vezetett:

- a nemtörődöm szülői bánásmód,
- a túlzó gondoskodás.

Nagy munkát jelentett a terület felmérése, de sok tanulsággal szolgált, melyeket korábban csak sejtettünk, vagy éppen elkerülték figyelmünket. Igazi eredménye, ha osztályfőői és szaktanári munkánkban előrébb tudunk lépni ezen a területen.

A vitamódszer alapkérdései

„A pluralizmus feltételezi és kikényszeríti a nevelésügy társadalmisítását, meghatározott értelemben vett piacositását, valamint az *egyezkedésre, a meggyezés* keresésére alapozott oktatáspolitikai kialakulását.” (Köznevelés, 1989/11. sz. 9. o.)

Mihály Ottó

A vita fogalma

A vita fogalomjegyei széleskörűek. Leegyszerűsítve: a vita két vagy több személy szellemi küzdelmét jelenti, melynek középpontjában valamely kérdés és probléma eldöntése áll. A vitatkozók *tényeket* világitanak meg. Ezekhez részadatokat gyűjtenek, melyeket újra és újra kiegészítenek. Ha a tények nem felelnek meg a valóságnak, a vitatkozók helyesbítéseket végeznek. Az elévült, az összefüggéseket és igazságtartalmakat nem erősítő, a megbízhatatlan ismereteket tartalmazó adatokat cáfolják, majd elvetik. A vitában annak lesz igaza, aki megbízható, időtálló, a közösségek szempontjából fontos tényeket tud felvonultatni, s aki tévedéseit képes felülvizsgálni és korrigálni.

Helyes *ítéletek és következtetések* azok a vitaelemek, amelyek szükségesek, hogy az egyén, csoport, közösség a szellemi szembeállítás során sikeresen vegye fel ellenlábasával a küzdelmet. Az eredményes szereplés akkor következik be, ha a vitatkozók pontosan, érthetően, világosan *fogalmazzák meg ítéleteiket* (kifejezéseiket). Felkészültségre, gyors reagálásra van szükség, hogy az *állításokat* és *tagadásokat* szembesíthessék.

Új *igazságok* érvényességének bizonyítására kerül sor a vitában. Különösen jelenünk társadalmában van nagy igény az *innovatív* törekvésekre. Kovács Sándortól idézünk: „A *nevelési innováció* az iskolában éri el az eredetileg célba vett viszonyokat. Tartalmába és terjedelmébe sorolható minden szándékos törekvés, amely gazdagító változtatást okoz a nevelés-oktatás rendszerében, a növendékek eredményeiben, jellemének gyarapításában, a pedagógus hozzáértésében, az iskola működésében.” *A vita* olyan nevelési-oktatási módszer, mely a társadalomban, az iskola megújulási céljaiban az összes módszer közül a leghatékonyabb. A gyerekek és az ifjak a vitában is a valóság kritikai-bírói vizsgálatára készülnek fel. Az iskola világában a tanulók vitatkozás közben ne azt nézzék, ki mit szól álláspontjukhoz, s kinek nyerik vagy veszítik el rokonszenvét. Ha véleményüket a vitapartner érvei elbizonytalanítják, ne sértődjenek meg. A legtöbb ellenérvből új ötlet és új szempont kapható, mely lehetőséget biztosít, hogy tanítványaink társaik szemével, szemléletével vizsgálják meg a vitatott témát. A vita gazdagító változást okoz a diákok jellemében, mert bátorságra, küzdelemre, gondolkodásra, jó modorra, igazságkeresésre nevel. S arra, hogy a problémákat saját és mások életében felismerjék és megoldják. Az iskola feladata, hogy a vita módszerével *tárgyilagossá* *bedílitottságot* alakítson ki a tanulóknál (tényekre koncentráció, higgadt reagálás, logikus és indulatmentes érvelés, autonóm döntés, tartózkodás az érzelmességtől és az agresszivitástól, józan észre támaszkodás, rugalmas és variabilis gondolkodás, az adott témára koncentráció). A vita módszerével keresett új igazságok bizonyítására, a vitatémával való azonosulás attitűdjére, kongruenciára, őszinteségre, mások elfogadására, empatikus megértésre, nyílt légkörre van szükség.

A Szalai Katalin szerint a vita *kollektív alkotó tevékenység*, célja „a leghelyesebb megoldások közös keresése, kutatása”. Ilyen értelemben a vita szellemi munkával létrehozott tudati tartalmat jelent (fogalom, képzet, ítélet, vélemény, állásfoglalás).

Az eredményes vitához szükséges: a tehetség igénybevétele, a képességek mozgósítása, a személyes erőfeszítés; újat létrehozó, a meglévőt javítani akaró szándék, a tervező, szervező, a végrehajtó tevékenység. Kiemelt jelentőségük a viták lefolytatásában: a nyelvi kommunikációs képesség, a folyamatosan megszerzett és aktív állapotban tartott — kiegészített és tovább fejlesztett — tudás és műveltség. A vitákban újra és újra megmérettetik a tanuló és a pedagógus, de ugyanakkor számukra élményt és felelősségvállalást is jelent a vita, melyben jelentős helyet foglal el az érdeklődés, a kíváncsiság, a megismerési vágy, a dús fantázia és a szerkesztőképesség, a független véleménymondás, az új utak keresése, a feladatok alkotó jellegű megoldására törekvés. Az *alkotó jellegű* (megoldásokra összpontosított) tanulói vitában elemi fokon megtalálható a problémaérzékenység, a könnyedség (az asszociációs-, az ötletalakító-, a kifejezőképesség). A divergens gondolkodás a *rugalmasságot* biztosítja a vitában (kezdeményezés, adaptálási képesség, új megoldások keresése). Az *eredetiség*, a személyiség szuverén jegyeinek érvényesítését jelenti. Az „átfogalmazás képessége” megköveteli a vitatkozó gyerektől és fiattól, hogy az adatokat, szituációkat, kapcsolatokat, összefüggéseket másképpen, más szempontok szerint értelmezzék, mint korábban.

A vita célja

Az *alapvető* célok közül kiemelendő:

— a *mindennapok* (hétköznapi) vitáiban a tanulók ismerjék fel az egyén gondjait, a közösség nehézségeit;

— a társadalom leglényegesebb problémáit képesek legyenek észrevenni és figyelemmel kísérni;

— tanulják meg növendékeink a *közösségi* — közéleti *vitatechnikákat*;

— a vita legyen kellően *motivált*;

— vitatkozás keretében a gyerekek és a fiatalok szerezzenek megbízható *ismereteket*, formálódjon magatartásuk és viselkedésük, éljék és alakítsák a közösség *demokratizmusát*; Zrinszky László írja: „A vita értelme, nyílt, meghirdetett *célja* az, hogy ütköztesse az eltérő nézeteket, s az a vita tekinthető eredményesnek, amelyben az ütközés valóban végbemegy, és az igazabb, helyesebb álláspont győz.”

A vita céljai *pedagógiai helyzetekben*:

— tisztázzák a *téves nézeteket*;

— a vitában jusson érvényre az *igazság*;

— a tanulók kontrollálják *nézetüket*, képesek legyenek a mások álláspontját (igazát) elfogadni;

— a *szellemi küzdelem* megszervezése: eltérő vélemények ütköztetése, nézeteltérések tisztázása;

— biztosítsa a tanulók számára a mélyebb *összefüggések* megkeresését;

— a vitában a gyerekek és ifjak végezzenek *gondolkodási műveleteket*;

— a tanítványok *tudásának gyarapítása*;

— a diákok kapjanak *modellt* a helyes vitatechnikákra;

— segítse elő az *osztályközösség* problémáinak felszámolását, az előttük álló feladatok előkészítését, végrehajtását és értékelését;

— a tanulók a legkényesebb kérdésekkel való szembesülés közben is *etikus magatartást* tanúsítsanak.

— „A vitának nagy szerepe van a *döntések*, határozatok meghozatalában. Ha a *határozat előtti* vita helyes volt, akkor többnyire a *döntés*, a határozat is jó lesz. Szerepe van a *végrehajtásban* is, mert nagy a különbség aközött, ha valaki egy határozatot csak azért hajt végre, mert kötelező, vagy azért, mert annak helyességéről, igazáról meg van győződve” — olvashatjuk dr. Takács Ilona „Emberismeret, önismeret” című könyvében.

A feltételek biztosítása

1. A vitatandó téma akkor tölti be szerepét a pedagógiában, ha részben *ismert*, részben *ellentmondásos* tényeket, eseteket, adatokat, eseményeket, gondolatokat tartalmaz. Az egyértelműségek megvitatása felesleges, visszaélést jelent a résztvevők természetesen önmegvalósító szándékával.

2. Nem lesz a vita érdekes a tanulók számára, ha minden mozzanatát megtervezi a pedagógus. A *spontán* lehetőségek aktivitásra készítetik a diákokat. A váratlan helyzetek újra és újra felkeltik a figyelmet és az érdeklődést. Gyorsan kell átgondolni mondandónkat, reagálási módunkat. Nincs idő hosszabb ideig tartó mérlegelésre, fontolgatásra, mégis reális megítélés és viselkedés várható el a vitapartnerektől. A *szélsőséges spontaneitás* azonban nem kívánatos: felületességet vált ki a növendékekből: bizonytalanságot, határozatlanságot, rendszertelenséget szül, aszociális-agnasztikus törekvéseket erősít fel.

3. A *tudatos vita* feltétele, hogy a tanulók előre ismerjék a vita témáját, a leglényegesebb kérdéseket és problémákat. Ezek ismertetése a tudatos felkészülés előkészítését jelentik. A diákok ebben az esetben egyéni elképzelések alapján szereznek érveket igazuk megvédésére. Elgondolják, milyen ellenérveket sorakoztatnak fel vitapartnereik véleményük megcáfolására. Több variációjú tervet készítenek, hogy egy-egy szituációban kritikai észrevételeik találóak és igazak legyenek.

4. Az *életkori jellemzők* figyelembevétele nagy mértékben elősegítheti a vita sikerét. Az általános iskola *alsó tagozatában* még ritkán alkalmazható a vita módszere. Időben és elmélyültségben a fokozatosság elvének figyelembevétele vezethet célhoz. Vastagh Zoltán írja: „*Játékos vitabelyezetben*... minden gyermeknek módot kell adjunk, hogy önmagáról és az osztály (a többiek) tevékenységéről, viselkedéséről szóljon, szólhasson. Sokkal inkább az erre szánt időt és a kellő hangulat biztosítását kell terveznünk, nem annyira a felszólalások és témák rendjét. Az éppen adódó (esetenként rugalmasan alakított) témákban „szemmel láthatóan” kikíváncozik egyesek megszólalása, vagy éppen olyanok szóra bírása, akik kerülnék a gondolatközlést.” A *felső tagozatban* már — a tanulók életkori sajátosságaiból következően (önállóságra törekvés, a kritika iránti igény erősödése, az ismeretek kiszélesedése, az igazság szervenvelyes keresése és képviselése, a személyiségjegyek megerősödése) — alkalmazható a vita módszere. *Eredményessége* azonban függ a vitára alkalmas *léggör* megteremtésétől, e módszerrel feldolgozható tananyagtól, nevelési helyzetek biztosításától.

5. A tanulók ismerjék a *vita szabályait*. Tudják, mi a vita célja, s mi lehet a várható eredménye. A pedagógiai hatás felerősödik, ha konkrét esetek kapcsán kerül sor a szabályok ismertetésére. „Nem kikerülhetetlen, hogy a pedagógus úgy vezesse a gyerekeket a gondolatmenet során — írja dr. Bernáth József —, mintha olyan labirintusban vagy alagútban lennének, melynek világító végpontját csak ő láthatja hosszú időn át.” Ezért a *stratégia* fontosabb lépéseit is ismertesse meg a szaktanár.

A helyes vitatkozás *hat szabálya*:

- csak olyasmin szabad vitatkozni, amin *érdemes*;
- a vita tisztasága és demokratizmusa *egyenjóságot* követel minden résztvevő számára;
- a vita nem tűri az *agresszivitást*, nem *fajulhat személyeskedéssé*;
- a vita nem személyek vetélkedése, hanem *eltérő álláspontok*, eszmék, felfogások szembesítése;
- az elviselhetetlen *kioktatás* mellőzendő a vitában;
- *bátorságra* van szükség: félelem nélkül és *felkészülten* vegyen részt minden tanuló a vitában.

6. Pedagógiai-pszichológiai feltételek:

- motiváció, ösztönzés és beállítódás a vitára;
 - problémák szisztematikus feltárása;
 - tanulói aktivitás biztosítása;
 - objektivításra törekvés;
 - együttműködés létrehozása az egy álláspontot képviselők között;
 - álláspontok kialakítása: alkotó, kritikus, önálló gondolkodás útján;
 - lehetőségteremtés, hogy a pedagógussal szemben is képviselhesék a tanulók véleményüket (ellenvélemény). S. A. Amonasvilitől idézünk: „Azt mondják, a vita forrja ki az igazságot. A pedagógus a legkomolyabb és a legértékesebb „ellenfél” az osztályban, a vele folytatott vita segíti a képességek fejlődését és aktivizálódását.”
 - A vitamódszerrel a tanítási-tanulási feladatok valóra váltása biztosítható (előkészítés a munkára; az új ismeretanyag, tevékenység megismertetése, rögzítése, alkalmazása, gyakorlása, ellenőrzése, értékelése).
- ## 7. A feltételek megteremtése a vélemények kicserélésére, a nézetek ütköztetésére:
- a kérdések világos, érthető, egyértelmű megfogalmazása;
 - a tanulók legyenek képesek véleményük érthető és logikus kifejtésére;
 - jártasság, készség, képesség az álláspont megvédésére;
 - vitakultúra;
 - társak (más emberek) nézeteinek tolerálása;
 - a tanulók engedjék magukat logikus érvekkel meggyőzni;
 - a vita áttekintése és összefoglalása;
 - a helyes, igaz nézetek, álláspontok győzelme;
 - a jó hangulat és a humor biztosítása.

A pedagógusok feladata, hogy a vitában felhasználják a tananyag, a tanulók olvasmányai, a közösség humoros szituációi, a tömegkommunikáció és a művészetek által nyújtott élmények — iskolai és iskolán kívüli — hatások humoradta lehetőségeit. A tanulók derűvel, vidámsággal, nevetéssel, pedagógus iránti ragaszkodással, iskolaszerezzel, személyiségük nyitottságával, kreativitással reagálnak a humorra. Egyetértünk Zsolnai Józseffel és Zsolnai Lászlóval, akik e kérdésről így vélekednek: „A pedagógiai alaphelyzet kívánja a vidámságot, hiszen a tét az öröm, a boldogság, az élet. Ezért az iskolának alapvetően vidám helynek, a „vidámság házának” kellene lennie.” A humor a hibákat, hiányosságokat, melléfogásokat, esetlenségeket leplezi le, de ezt nem sértően, hanem megértően teszi. A jól vezetett vitában a kedves kötődés, ugratás, jóakarató tréfálkozás is előfordul. Mindez azonban visszajára fordul, ha az osztályközösségnek nincs helyes „zsinórmértéke”.

8. Az egyik legfontosabb feltétele a vitának a *demokratizmus*, melyben érvényre jut a megnyilatkozás joga, a vélemények tiszteletben tartása, alkalmazkodás a vitahelyzethez, megértő magatartás, figyelem, érdeklődés mások nézeteivel szemben.

Felhasznált irodalom

- [1] Kovács Sándor: Innováció az iskolában. Pedagógusképzés és iskolai innováció I. Pécs JPTE. 1986. 26. l.
- [2] Dr. Gergencsik Eszter: Kreativitás és közösség. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 16—17. l.
- [3] A. Szalai Katalin: Hogyan döntene? OOK. Veszprém, 1986. 45. l.
- [4] Zrinszky László: A politika tanítása — tanulása. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986. 189. l.
- [5] Dr. Takács Ilona: Emberismeret, önismeret. Népszava Kiadó, Bp., 1983. 141—155. l.
- [6] Vastagh Zoltán: A nevelésmódszertan alapjai. Pedagógia II. Tankönyvkiadó, Bp., 1980. 151. l.
- [7] Dr. Bernáth József: Iskola és önművelés (2. kiadás). Tankönyvkiadó, Bp., 1982. 101. l.
- [8] S. A. Amonasvili: Az iskolai értékelés nevelő hatása. Tankönyvkiadó, Bp., 1987. 145—146. l.
- [9] Zsolnai József—Zsolnai László: Mi a baj a pedagógiával? Bp., 1987. 125. l.

SOMOGYI GYÖRGYNÉ DR.
Szeged

A 7. osztályos leíró fogalmazás tanításának néhány kérdése

A fogalmazástanítás olyan folyamat, amelynek egyetlen állomását, fajtáját kiragadni szinte lehetetlen, hiszen megszámlálhatatlan szállal kötődik nemcsak önmaga előzményeihez, hanem a szóbeli, írásbeli meg képi kifejezés adott állapotához, az egyén értelmi, érzelmi fejlődésének pillanatnyi helyzetéhez. Éppen ezért a feladatok — magasabb szinten — általában ismétlődnek, intenzitásuk s az általuk átfogott benyomások tömegében különbözve egymástól.

Az 5—6. osztályos „új” tanterv bizonyos szempontból — azt hihetnénk — elhanyagolja a leírást, hiszen az ötödikes könyv kb. 30, a hatodikos pedig mindössze 20, szorosan e körbe tartozó feladatot ad. Bár ez utóbbi esetében az Egri csillagok tárgyalása kapcsán nyilvánvalóan több s a tanár terveitől függően gazdagabb feladatsorral lehet dolgoznunk. Azt hihetnénk, hogy mivel a 7. osztályban egész tankönyvi témakör, a „Magyar táj magyar ecsettrel” foglalkozik a tájjal, a természet és ember kapcsolatával, mindez a gyakorlatok számában is megnyilvánul, de nincs teljesen így. Munkánk egyik lehetséges útja, ha ezeket oldatjuk meg, követve a tankönyv sorrendjét, s építve az előző évek gyakorlatára.

Váci „Mohos favödör” c. lírai riportjának a tájleírás szerkezete és logikai szervező funkciója kap hangsúlyt, holott legalább olyan fontos lenne a „riportba” beékelődő, rendkívül expresszív, hallatlanul pontos és érzékletes valóság-mozaikek vizsgálata (pl. „vadlibasírástól fuldokló ég, porban poroszkáló simai út” stb.).

A Kosztolányi-vers (Kip-kop köveznek) feladatai közül a 3. számú szógyűjtést és csoportosítást kíván. Mindenképpen hasznos, hiszen tanítványaink ekkorra már rég elfelejtették korábbi éveik egyéni, jellemző, sokszor meghökkentő szóalkotásait, s így a „zöldarany” költői jelzője vagy a „bokor zöld oltár” metaforája is újra megmutathatja egy kötetlenebb, szemléletesebb stílus felé az utat. Ilyesfajta lehetőséget nyújt még a Dal, prózában is, bár csak megfigyeltet, s elkülönítetteti a természeti környezetet az ember lelkiállapotát festő részekről. Az Áprilisi capriccio az előtér s a háttér kérdését feszegeti, s bár a feladatok között nem szerepel, nem lenne célszerűtlen hasonlót készíteni.

„Az Alföld” az életképek sorozatát említi — de jobb lenne talán, ha „életből vett miniatűr képekről” beszélne, nem keverve így össze műfajt és részt, azaz eszközt. Érthető egyébként, hogy a Kiskunság is nem lehet kötelező anyag Az Alföld mellett. De, ha megpróbáljuk azért akár egyéni, akár csoportmunkaként földolgozni, rögtön látni, hogy az azonos technika (pl. látószög-váltás, a mikro- és makroképek váltogatása stb.) mennyire m á s t hoz létre. Így a tanulók is felismerhetik, milyen összetett módon hatnak a leírás elemei egészen addig, hogy egyetlen költői jelző vagy hasonlat megváltoztathatja egy mű hangulatát. A Szabó Lőrinc-vers (Ipoly füzei) — gondolom — elsősorban a ritmus okán kapott itt helyet. Két feladata foglalkozik a költői képekkel, s a jelzős metafora vizsgálata megint csak a hangulatra „fut ki”. Közvetve hasznosítható, hiszen tapasztalatunk szerint a gyerekek elég ritkán élnek egyéni teremtésű metaforákkal. A „Magyar nyár 1918” elemzése szintén nem a képből, hanem a benne

feszülő dinamikai ellentétből indul. Színvizsgálatot végezhetünk, s ennek olyan hatása is lehet, hogy felismerik és alkalmazzák a nem a jelzőkben, hanem közvetve megjelenő szint (mint képi alkotóelemet). (Pl. Pipacsot éget . . ., szikrát vet stb.). Nehezebb dolgunk van A puszta, télennel, hiszen itt találkozunk először a „negatív festés”-nek nevezett módszerrel A vers valóságában megvannak a következetesen tagadott miniatűr képek és életképek, míg a tél valósága hasonlatból metaforává épül, vagy éppen jelképpé lesz. Témánk szempontjából ezért teherátvitelnek tekinthetjük az ütemhangsúlyos verselés itteni tárgyalását. A Tiszai csönd viszont első megközelítésre szinte kínálja magát a leírás gyakorlására — aztán rájövünk, hogy halmozódó metaforái meg- és átérzhetőek ugyan (különösen nekünk, szegedieknek), de semmiképp nem valók közvetlen alkalmazásra. Kosztolányi két verse (Üllői úti fák, Téli alkony) ugyanannak a dolognak (mármint a táj és a sugallta hangulat, jelentés) merőben különböző megfogalmazásai, merőben különböző hatásfokkal. Tapasztalatom szerint az utóbbira fogékonyabbak a gyerekek. Az Üllői úti fák számukra viszonylag nehezen megközelíthető módon közvetíti a „Higgyék, örök az ifjúság” ellentmondásos igazságát, keserűségét. Az utóbbi vers viszont egyetlen boldog pillanat (esztétikailag „megemelt” hasonlatai, metaforikus és költői jelzői, határozói révén) nagyon is megfogható, könnyen befogadott élményt ad nekik. (Bár a feladatok mélyebb összefüggéseket is kutatnak.) Óvakodtam azonban itt valami hasonló leírással próbálkozni, mert — megint csak tapasztalat! — nagy esélyem lett volna giccses fogalmazásokat olvashatni.

Radnóti Éjszakája megint keményebb dió. Azonban a vers szótartományának vizsgálata olyan módszer, amely egész feladatsornak lehet alapja — később kifejtendő módon.

A téma záróverse, a Magyar táj magyar ecsettel nyilvánvalóan joggal épít a költői s az életből vett képek magyarázatára, vizsgálatára. Itt az a helyzet, hogy a magyarázat — talán kényelmi szempontokból — helyettesíti a t ö b b feladatot, így hát nekünk kell pótolnunk akár diával, akár más Juhász-vers és versrészlet elemeztetésével.

*

Eddig könnyű volt a dolgom, mert egy adott koncepcióra épülő témakör adott feladatait vizsgáltam. De a gyakorlat azt mutatja, hogy a legszuggesztívabb elemzés, a legátéltebb előadás, a legkorrektebb feladatmegoldás sem pótolja a gyerekeknek — az adott anyaghoz csak lazán kötődő — állandó gyakorlását. Röviden szólnom kell a leírás megtanításának céljáról. Valóban, „a világ esztétikai birtokbavételének” elengedhetetlen eszköze, hogy annak törvényeit, lehetőségeit, módszereit is megismerjük. Később is szükségünk lesz rá, ha a kommunikációban nem akarunk hátrányos helyzetbe kerülni, hiszen a „megmutatás” legalább olyan fontos lehet, mint a megismerés. De: a középiskola szinte teljesen „elfelejti” az általunk tanítottakat folytatni, jószerivel csak az ún. értekező fogalmazást műveltetni.

Visszatérve most már a mi munkánkhoz; amit a fejezet végén konklúzióként levonunk, kiindulópontunk is lehet: a gyakorlatban mindenki magára vonatkoztat, s belső világából, élményeiből indul ki egy táj bemutatásakor. Föl kell szabadítanunk tehát tanulóinkat a „kimondás” gátlásai alól, meg kell éreztetnünk, hogy a leírás kiválóan alkalmas énünk áttételes közvetítésére. Az 5—6-odikos korosztály még nemigen képes elszakadni a cselekvéstől akármely rövid leírás erejéig sem — vagy, ha igen, az semmitmondó és sematikus lesz. Viszont meg lehet kezdeni az asszociáción alapuló gyakorlatokat. Pl. egy adott „vezér”-szóra 3—4 más szót kérek azonnali válaszként — majd magyaráztassuk meg, mintegy „nyomozzuk ki”, mi az az élmény, ami összefűzi ezeket! (A „vezér”-szó szín vagy tájrészlet stb. lehet.)

Adott a jelző — találj jelzett szót!

Megadom a jelzett szót — keress jelzőt!

Növényneveink vizsgálata: melyik utal a környezetre, színére, egyéb jellegzetes tulajdonságára. (Ez persze, tanári előmunkát kíván.)

Tárgyleírás néhány mondatban: tavaszi csokor az asztalon pl.

Ügyelnünk kell a pusztá leltár elkerülésére. Mitől élhet a leírás? A reflexiók is fontosak, a látvány mögöttes elemei.

Egyetlen tájrészlet huzamosabb megfigyeltetése (akár egy évre szóló munka is lehet!) Szegeden a folyópart egy szakasza, a liget, a parkok — mind alkalmasak erre. Nem föltétlen együttes élmény ez, így ki-ki akár egyedül, akár társaságban nézelődhet, aztán önállóan rögzíti írásban a látottakat.

Egy köznyelvi metafora kifejtése (végigsöpör a szél az úton, betör a hideg, szeszélyes tavasz stb.) leírás formájában.

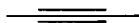
Lemezhallgatás — élményrögzítés (Debussy: A tenger, de bármely más, főleg romantikus vagy impresszionista mű alkalmas rá, a jó értelemben vett programzene egy része is).

Ugyanaz más szemmel: Tájrészletek, napszakok, ünnepek ellentétes hangulatú leírásának megfigyeltetése (pl. a tél Petőfi vagy Kosztolányi verseiben, az este Radnótinál vagy Tóth Árpádnál, karácsonyestek Dickens művében, a hajnal Móricz, Nagy Lajos vagy Jókai leírásában).

A leírás rendjéről már alsó tagozatban hallanak a gyerekek — de ezt föl kell frissítenünk. Legalkalmasabbnak vélem itt viszont a közös „terepbejárást”, a lehetséges szerkezeti megoldások számbavételét. De a repülőgép, illetve a békaperspektíva a filmkép mindennapivá válásával természetes tanítványaink számára éppúgy, mint a „zoom”, azaz a gyors, de átmenetes közelítés egy tárgyra, tájrészletre, alakra.

A már analomig ismert képleírást is meg lehet újítani: több, egymást követő órán egy-egy részletet írunk le közösen, szóban, aztán egyéni, írásos rögzítés következik. (Csak jó reprodukció vagy dia, esetleg eredeti festmény birtokában érdemes csinálni.) És ügyelni kell, hogy a gyerekek ne unják meg, mire a végére érünk. Végül megpróbálkozhatunk a képi, hang-, fényélmények egyidejű, főleg a névszói stílussal megközelíthető rögzítésével is. Mindenképpen az Én a centrum, a befogadó, a közvetítő egyszerű. Semmiképpen sem követelhető meg a többségtől; azonban „lebontott” változatában, amikor külön-külön foglalkozunk egy érzékterületről érkező benyomásainkkal, mindenki részt vehet a munkában.

Természetesen csak a 7. osztály első témakörével foglalkoztam, kétféle, bár igen szerény megközelítésben. Így legfőljebb visszafelé mentem, előre nem. De hát az már más kérdés.



Kivonás az első osztályban

A kivonás alapművelet, az összeadás inverz művelete. Valamely a számból egy b számot kivonni, annak az x számnak a meghatározását jelenti, amelyre $b+x = a$ teljesül. Azaz: $a-b = x$. Ebben az egyenlőségben az egyes tagok neve rendre: kisebbítendő (a), kivonandó (b), különbség (x). Természetes számok összege természetes szám, vagyis a természetes számok összeadása nem vezet ki a természetes számok halmazából. Ez a kivonásra már nem teljesül. Ha a kivonandó nagyobb, mint a kisebbítendő, akkor a kivonás nem végezhető el a természetes számok körében: a különbség negatív egész szám lesz. Viszont az egész számok kivonása nem vezet ki az egész számok halmazából. Ez az első osztályos matematika tanításakor úgy veendő figyelembe, hogy a tanulók számára kitűzött feladatokban a kivonandónál nagyobb kisebbítendőt kell szerepeltetnünk. A matematika ismeretanyagának tantervi ütemezése szerint a negatív szám fogalmával való ismerkedés (az is csak az előkészítés igényével) második osztályban esedékes. Alsó tagozaton a szemléletes bevezetés és a hosszú értelemszerűen a negatív számokkal kapcsolatos tevékenység funkciója. Nem műveletek eredményeként értelmezzük a negatív számokat. Ezért indokolatlan olyan kivonást kitűznünk a gyerekeknek, amelyben a kivonandó nagyobb a kisebbítendőnél.

Az elnevezések használatával kapcsolatban szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy a kivonás elvételként való értelmezésénél a maradék (maradt) kifejezés használata szemléletes lenne, de ezt a szót fenn kell tartanunk a maradékos osztás számára.

A kivonást — az összeadáshoz hasonlóan — egyénileg végzett manuális tevékenység közben ismerhetik meg legkönnyebben a gyerekek. Az egyénileg végzett manuális tevékenységen nem önálló, a tanító közvetlen irányítását nélkülöző tapasztalatszerzést értünk. Hanem ezzel a szóhasználatral arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a kézbe vett, használt eszközök biztosította tapasztalatokat nem pótolja az osztálytársak, a tanító manipulálásának megfigyelése.

A műveletfogalom kialakításakor nem szabad elszakadni a konkrétumtól, a valóságtól. Valóságos, igazi (tárgyi szinten is megjeleníthető) problémákat vizsgálva, azokat cselekvéssel, rajzzal megoldatva célszerű eljutni a számfeladatként történő lejegyzéshez. Ahhoz, hogy a gyerekek szemléletében a valóság és az elvont műveletek szoros, kétirányú kapcsolata kialakuljon, nagyon sok műveletet kell tevékenységgel végeztetnünk.

A tapasztalatszerzés szervezésének célszerű fokozatai: manipuláció — tárgyszemléltetés — szemléltetőeszközök használata — képek értelmezése — rajzok készítése — lejegyzett számok — elvont számok — a tanultak gyakorlati alkalmazása.

A kivonást darabszámmal, mérőszámmal és számegyenesen értelmezzük.

Darabszámmal:

- elvételként,
- valamennyivel kevesebb,
- darabszámok különbségeként,
- az egésznek részeként.

Mérőszámmal:

- elvételként,

- valamennyivel rövidebb, valamennyivel könnyebb,
- mérőszámok különbségként,
- az egésznek részeként.

Számegegyesen:

- visszalépésként.

A kivonások darabszámok, illetve a mérőszámok különbségként való értelmezése kivételével valamennyi értelmezés- és tevékenység típus megfelel az összeadás egy-egy értelmezésének. A műveletek közötti inverz kapcsolat kölcsönös erősítésre biztosít lehetőséget a műveletek értelmezésekor. Ezt úgy tartjuk célszerűnek kihasználni, hogy az összeadás és a kivonás megfelelő értelmezési típusait egymással párhuzamosan tanítjuk. Kivétel az egyesítés gondolatának a megfordítása (a bontás), mint a kivonásnak az egész részeként való értelmezése. A kivonásnak ezt az értelmezését értik meg a legnehezebben a gyerekek, ezt célszerű utolsónak hagyni. Így az összeadás első, egyesítés-kor történő értelmezésének időszakában még nem foglalkozunk kivonással.

A gyerekek döntő többségének már az iskoláskor előtt van olyan tapasztalata, hogy ha valamiből elveszünk, akkor az kevesebb lesz. A kivonás legtermészetesebb, ezért legegyszerűbb értelmezése az elvétel. Az elvétel a hozzáadás megfordítása. Ezért tanítható eredményesen a hozzáadással összekapcsolva. Nyilván (hiszen két fogalomról van szó) hosszabb idő szükséges a tapasztalatok biztosítására, több időt kell rászánunk, de így védekezhetünk a gondolkodás merevségéből adódó hibalehetőségek ellen. Lényeges a cselekvéssel szervezett tapasztalatgyűjtés, mert a hozzátevés rajzon való megjelenítéséhez viszonyítva az elvétel ábrázolása, értelmezése nehezekebb. Sok cselekvéssel és képolvasással célszerű értelmeztetnünk az elvette, elfogyott, eltört, elrepült, megette, elvesztette, elhasználta stb. kifejezéseket.

Az elvétel képi ábrázolását a változás előtti és utáni helyzetet is kifejező, a változásokat félreérthetetlenül rögzítő rajzokkal célszerű bevezetnünk.

Csak későbbi időszakban esedékes az a megállapodás, hogy amit elveszünk, ami elfogyott stb., azt áthúzzuk.

A gyerekek műveletfogalmának minél sokoldalúbb tapasztalatszerzéssel történő alapozásához a kivonás darabszámmal való értelmezése mellett a mérőszámmal történő értelmezésre is szükség van. Háromfajta mennyiség mérőszámának elvétellel együttjáró csökkenését vizsgálhatjuk első osztályban. Ez a három mennyiség a hosszúság, a tömeg és az űrtartalom. Az iskolai tanulás-tanítás feltételei között ez a tevékenység a hosszúságra vonatkozóan szervezhető a legkönnyebben. Viszont az alapos fogalomkialakítás sokoldalú, lényegesen különböző tapasztalatok biztosítását teszi szükségessé, ezért a mennyiségekkel kapcsolatos tapasztalatoknak a tömegmérésre, az űrtartalommérésre is ki kell terjedniük. Csak így kerülendő el, hogy a mérési eljárás, az elvétel értelmezése hosszúságméréshez tapadjon. A személyes, cselekvő tapasztalatszerzést soha nem pótolja tökéletesen a tanító néni vagy egy másik gyerek méréseinek megfigyelése. A tanulóknak maguknak kell mérniük. Nemcsak megmérni különböző mennyiségeket, hanem kimérni is. Például az elvétel mérőszámmal való értelmezésének néhány lehetősége:

- előbb megmért hosszúságú hurkapálcából letörve, papírcsíkból levágva, fonalból leszakítva egy-egy darabot. Majd megmérve az elvett (letört-levágott-leszakított) darabot és a megmaradt részt (a különbséget), értelmezhetjük kivonásként az eljárást;
- egyforma tárgyakat választva tömegegységül (elsős gyerekeknél jó, ha a tömegegységeknek nemcsak a tömege azonos) vagy olyan tárgyak tömegét mérjük, amelyek tömege pontosan többszöröse a tömegegységnek, vagy apró, ömlesztett dolgokét (kicsi szegek, búzadara, mák, lencse, szárazborsó, bab). Így az elvett tárgy (illetve ömlesztett dolgok) tömege mint kivonandó, a mérlegen maradó mennyiség mint különbség értelmezhető.
- valamely kisebb edény (pl. pohár) űrtartalmát választva egységül, egy edény (pl. befőttesüveg) űrtartalmát víz töltögetésével megmérjük. Ezt követően néhány egységnyit kitöltve az edényben levő vízből, az ott maradt víz mennyiségének mérőszáma különbségként értelmezhető.

Számegyenesen a kivonást visszalépésként értelmezzük. A számegyenesen ábrázolt összeadások és kivonások is kezdetben tényleges lépegetések legyenek. A tanterem padozatára rajzolt egyenesen lépegessenek néhányan, és ezt a mozgást rögzítse a táblai rajz. Ezt kövessék a kisebb tárgyakkal a gyerekek munkaasztalain lejátszott lépegetései. Csak a biztos értés szintjének elérése után tekinthetünk el a manuálisan is elvégzett lépegetéstől.

Az összeadás utolsó típusú értelmezéséhez, a valamennyivel többhöz javasoljuk kapcsolni a kivonás valamennyivel kevesebb (darabszámként), valamennyivel rövidebb, valamennyivel könnyebb típusú értelmezését. Lényegében annak megállapításáról van szó, hogy különböző elemszámú halmazok esetén az egyikben mennyivel van több, illetve kevesebb, mint a másikban, valamint különböző mennyiségek összehasonlításakor az egyik mennyiség mennyivel nagyobb, illetve kisebb, mint a másik. A fokozatosság elvét betartva, egyszerű, könnyen, jól áttekinthető esetekkel kezdve, először a különbségeket csak bemutatva, később leszámolva, illetve megmérve kérjük az összehasonlítást. Az ilyen típusú problémákat összeadásként nehezebb értelmezni, mint kivonásként. Tárgyak manuális párosításával célszerű ezt az értelmezést bevezetni, amit rajzon végzett párosítás követhet.

A párosítást követően a hiány (ill. a többlet) leszámolható. Később ezt a típusú értelmezést függvényre vezető gépjátékok, szöveges feladatok megoldásával gyakoroltathatjuk.

A különbségeket lehetőleg minél gyakrabban mindkét irányba célszerű kérdezni és megfogalmaztatni a gyerekekkel. Például, ha a fogason öt kabáttal van több, mint ahány sapka, akkor öt sapkával van kevesebb, mint ahány kabát; ha édesanya három évvel fiatalabb, mint édesapa, akkor édesapa három évvel idősebb, mint édesanya.

Az összeadásnak és a kivonásnak a valamennyivel több — kevesebb, hosszabb — rövidebb, nehezebb — könnyebb értelmezésének erősítése, gyakorlása realizálható:

- állandó különbségű számsorozatok folytatásával;
- olyan függvényre vezető szöveges feladatok megoldásával, amelyeknél az egyik adat, mennyiség valamennyivel több (kevesebb), mint a másik;
- valamennyinek a hozzáadását, kivonását előíró szabályjátékok megadásával;
- számok közötti összefüggések keresésével (szabály megfogalmazása szavakkal, matematikai szimbólumokkal) olyan esetekre vonatkozóan, amikor az adatpárok különbsége állandó;
- állandó különbségű adatpárok gyűjtésével (Péternek négy forinttal több pénze van, mint Katinak. Mennyi pénzük lehet?).

Ezekkel a műveletek értelmezésének rögzítésén, a számolási készség fejlesztésén túl nyilván más résztémák (nyitott mondatok, sorozatok, függvények) ismeretanyagát is erősítjük.

A kivonásnak darabszámok és mérőszámok különbségeként való értelmezése a valamennyivel kevesebb, valamennyivel rövidebb, könnyebb típusú értelmezéshez hasonlít. De csak hasonlít. A különbséget egy konkrét példán mutatjuk be:

Valamennyivel kevesebb:

Péternek 13 könyve van. Zolinak 5-tel kevesebb. Hány könyve van Zolinak?

$$13 - 5 = 8$$

Darabszámok különbsége:

Péternek 13 könyve van. Zolinak 8 darab. Mennyivel van több könyve Péternek, mint Zolinak?

$$13 - 8 = 5$$

A kivonás legnehezebb értelmezési típusa, az egyesítés megfordítása. A kivonásnak az egész részeként való értelmezésekor a bontásból kell kiindulni. Fokozatosan juthatunk csak el annak megértéséhez, hogy ebben az esetben egy kisebb mennyiséget fejezünk ki egy nagyobb mennyiség részeként.



kezdetben ilyeneket olvasnak le a gyerekek:

$2+5$; $5+2$; $2+2+3$; $2+3+2$ stb.

Viszont a gyerekek „halmazának” egy-egy „részhalmazát” tekintve:

Hány leány van a képen?

A legegyszerűbb válasz, nyilván: 2.

A kép azonban azt is kifejezi, hogy 7—5 a leányok száma.

Pontosan a gyerekek és a fiúk számának a különbsége.

Hány fiú van a képen?

Nyilván a fiúk száma egyetlen számnévvel megadva: 5, különbséggént: 7—2.

Nem véletlen, hogy a kivonás különböző értelmezési lehetőségeivel kezdtük e témarezület tantervi feladatainak ismertetését. Időrendben is, a feldolgozás funkciója szerint is elsődleges annak megértése és elsajátítása, hogy a valóság milyen kapcsolatokat (milyen változást, milyen tevékenységet) fejezzük ki a számok kivonásával. Természetesen ettől függetlenül tanév végére azt is el kell érünk, hogy a gyerekek a 20-as számkörben képesek legyenek a számok különbségének pontos és gyors kiszámítására (eszköz nélkül is). Ezt fogalmazhatjuk úgy is, hogy ebben a számkörben kapásból „rá tudják vágni” a helyes eredményt. A kivonással kapcsolatos tantervi elvárások teljesítése (hiszen így „rávágva” tudni is követelmény) a számolási készség folyamatos fejlesztése nélkül nem lehetséges. Nem létezik olyan készség, amelyet nem lehet tovább fejleszteni. A mechanikus gyakorlási, bevésési módszerek, a súlykolás alkalmazásával ennek ellenére nem értünk egyet. A számolási készség öncélú, mechanikus fejlesztése helyett a problémába, tevékenységbe ágyazott, illetve olyan számfeladatokkal kapcsolatos pozitív értelemben vett tréninggel értünk egyet, amely előkészíti a tanítási óra további részében sorra kerülő feladatok megoldását.

Az összeadás és a kivonás számolási eljárásainak tanítását egymással párhuzamosan a műveletek értelmezésének fokozataihoz igazodva, a már megismert értelmezést állandóan napirenden tartva célszerű szervezni. Fokozatosan növelve (a gyerekek készség szintjéhez igazodva) az elvárásokat. Nem a problémák lebontogatásában gondoljuk a fokozatosságot, hanem dramatizálás (eljátszás), manuális tevékenykedés, képi megjelenítés, írásbeli lejegyzés alkalmazásában, illetve első időszakban egyszerűbb, később nehezebb, összetettebb feladatokat kitűzve, de a megoldás módját az egész feladat vonatkozásában a gyerekekre bízva.

A gyerekek érdeklődését megtartani, természetes kíváncsiságukat a tanulás érdekében felhasználni csak úgy lehet, ha mindig valóságos problémákat oldatunk meg velük. Ne számolási feladatokat, hanem problémákat tűzzünk ki, amelyet kirakással, rajzzal (valamilyen a gyerekek gondolkodásának megfelelő módszerrel) megoldva, idővel számfeladatként lejegyezve is rögzíthetnek. Ha ezeknek a problémáknak a megoldása a tanulás valamely időszakában (például egy tanítási órán) mindig ugyanarra a számra vezetne, akkor ezek viszonylag hamar már nem lennének igazi problémák, a gyerekek érdeklődése is csökkenne. Felületes, főmális kapcsolatokat erősíthetünk csak így, ami semmiképpen sem fejlesztő hatású. Azt tartjuk célszerűnek, ha az első kivo-

násoktól kezdve a legkülönbözőbb számok előfordulnak (a 20-as számkörön belül) a felvetett problémákban. Az esetlegesen szükséges mechanikus rögzítést pedig a pótlások gyakorlásával végezzük el.

A számolási eljárások tanításának vonatkozásában, pedig nem értünk egyet azzal az elterjedt módszerrel, hogy megmutatunk a gyerekeknek és begyakoroltatunk velük egyféle gondolatmenetet, s ennek az egynek az alkalmazását követeljük meg. A gyerekek maguk alakítsák ki (mindegyik a magáét) a számukra legjobban megfelelő gondolatmenetet. Akinek pedig nem sikerül saját módszert alkotni, az társai változatos eljárásai közül nagyobb valószínűséggel kiválaszthatja az ő gondolkodásának leginkább megfelelőt, mintha csak a tanító által célszerűnek tartott gondolatmenetet ismeri meg.

Egyetlen területen célszerű kivételt tennünk. Írásbeli kivonásnál elvevéssel is, pótlással is elvégezhető a művelet. A kivonás értelmezésének az elvevés felelne meg, de számolástechnikailag a pótlás kényelmesebb. Ezért a gyakorlatban szinte mindenütt a pótlást használják-használjuk. Másrészt az írásbeli osztáshoz is a pótlásos módszer készségi szinten történő alkalmazására van szükség. Ezért a pótlásos módszert valamennyi tanítványunkkal készségi szintig kell gyakoroltatnunk, függetlenül a gyerek hajlamától, hajlandóságától.

Csak „szóbeli” kivonást tanítunk. Az írásbeli műveletek csak a későbbi igények miatt kerültek szóba. Első osztályban a kivonás még akkor sem „írásbeli”, ha a különbséget, az elvégzett műveletet írásban is rögzítjük. Matematikai jelekkel a már befejezett számolás menetét és eredményét írjuk le, azt sem mindig. Manuális tevékenységgel, az absztrahálást segítő eszközök használatával, az egyéni módszerek alkalmazása lehetőségének biztosításával (sőt bátorításával) sokféle analógia kiépítésével alapozható meg a jó számolási készség.

A tevékenységre alapozott hiányos összeadás és kivonás a gyakorlás, az ismeretek szilárdításának egyik eredményes eszköze. A hiányos összeadások és kivonások megoldása, megadott összegek és különbségek hiányzó tagjainak (egy-egy tag) kiszámítása az összeadás és kivonás kapcsolata tudatosításának folyamatában is az egyik jellemző tevékenységi forma. A műveletek közötti kapcsolatok feltárásának, tapasztalásának kettős haszna van. Egyrészt ez a tevékenység is mélyíti a gyerekek műveletfogalmát, másrészt a műveletek eredményének ellenőrzésére alkalmas módszerek közül az egyik leggyakrabban alkalmazott módszer, az inverz művelettel történő ellenőrzés megalapozásának elengedhetetlen feltétele e kapcsolatok ismerete.

Az ellenőrzéssel kapcsolatban szükségesnek tartjuk megjegyezni, hogy a fejlesztő jellegű matematikatanítás egyik ismérve az, hogy az igazság kritériuma a valósággal, a tapasztalattal történő összehasonlítás, és nem a tanító helyeslése vagy helytelenítése. Ez nyilván azt is jelenti, hogy a szavakban is megfogalmazott tulajdonság, kapcsolat mindig a tanulók saját tapasztalataira épül. Így remélhetőleg csökken annak veszélye, hogy a tanulók összetévesztik a külső jeleket a fogalmi tartalommal.

IRODALOM

- [1] *Balogh Viktória*: Műveletek, nyitott mondatok az alsó osztályokban. A Tanító, 1985. 11. szám. 15—18.
- [2] *Csapó Imréné*: Differenciált foglalkozások az első osztályos matematika tanítása során. Módszertani Közlemények, 1983. 5. szám. 305—318.
- [3] *C. Neményi Eszter*: Útmutató az általános iskolai matematika tananyagának korrekciójához 1—4. osztály. Első rész. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.
- [4] *C. Neményi Eszter*: Útmutató a matematika tananyag korrekciójához. Második rész. A Tanító, 1987. 8. szám. 18—27.
- [5] *Olajos Istvánné*: Matematikai alapfogalmak kialakításának előkészítése korrekciós osztályban. Módszertani Közlemények, 1986. 5. szám. 294—300.

Távoktatásban használható taneszköz

Bevezetés

A számítógéppel irányított távoktatás hatásvázlatát 1975-ben fejlesztettük ki [1], azóta is sikeresen működik. Az Elektronikai Gazdasági Program támogatásával most nyílt lehetőség a médiaválaszték bővítésére, amelynek eredményeként a nyomtatott anyag mellett megjelent a taneszköz-, videofilm-, mikroszámítógépes program. Jelen tanulmányban egy digitális elektronikai taneszköz didaktikai funkcióit mutatjuk be.

Az információtechnika szédületes iramban termeli az újabb és újabb ismereteket. Ki közvetítse ezt az egyre növekvő halmazt az új nemzedéknek? Az iskola? [2]

Az iskolarendszer nem lehet a társadalom mindenese, nem vállalkozhat a specializált tudományok bemutatására, hiszen ez lehetetlen. Elemi követelmény viszont a megismerési képesség kifejlesztése, s kívánatos az, ha a tanulók képesek egy-egy problémához önállóan, eredeti módon közeledni, kihasználva a karnyújtásnyira lévő információforrások (újság, folyóirat, könyv, rádió- és tv-műsor) szakközleményeit.

Az elektronikus információkezelésnek ma általános tendenciája a digitalizálás. Analóg jeleket átalakítva digitális jellé a kezelés minősége nagymértékben javul, ugyanakkor az előállítási költségek csökkenése várható. A korábban eltérő feladatokat ellátó és eltérő struktúrájú információtechnikai rendszerek alkatrészbázisa és gyártástechnológiája napjainkra lényegében egységes lett. A kompatibilitás lehetősége megnyitja az utat a rendszerek fúziójával megvalósítható új szolgáltatások irányába.

Célul tűztük ki a digitális elektronika alapelemeinek megismertetését a már hosszabb ideje pályán lévő technika szakos tanárokkal. Taneszközünk a tanári és nem a tanulói szakmai szinthez igazodik, a szelektálás, az oktatásba való áttétel a tanár feladata. Az eszköz logikai alapáramköröket (AND, OR, INVERTER, NAND, NOR), szintjelzőt, alacsonyfrekvenciás négyszöghullámú generátort, számlálót, dekódoló és kijelző áramköröket tartalmaz (1. ábra). A 2. ábrán a tápegység, szintjelző, négyszöghullámú generátor elvi kapcsolását mutatjuk be.

Ismeretszerzés a taneszköz segítségével

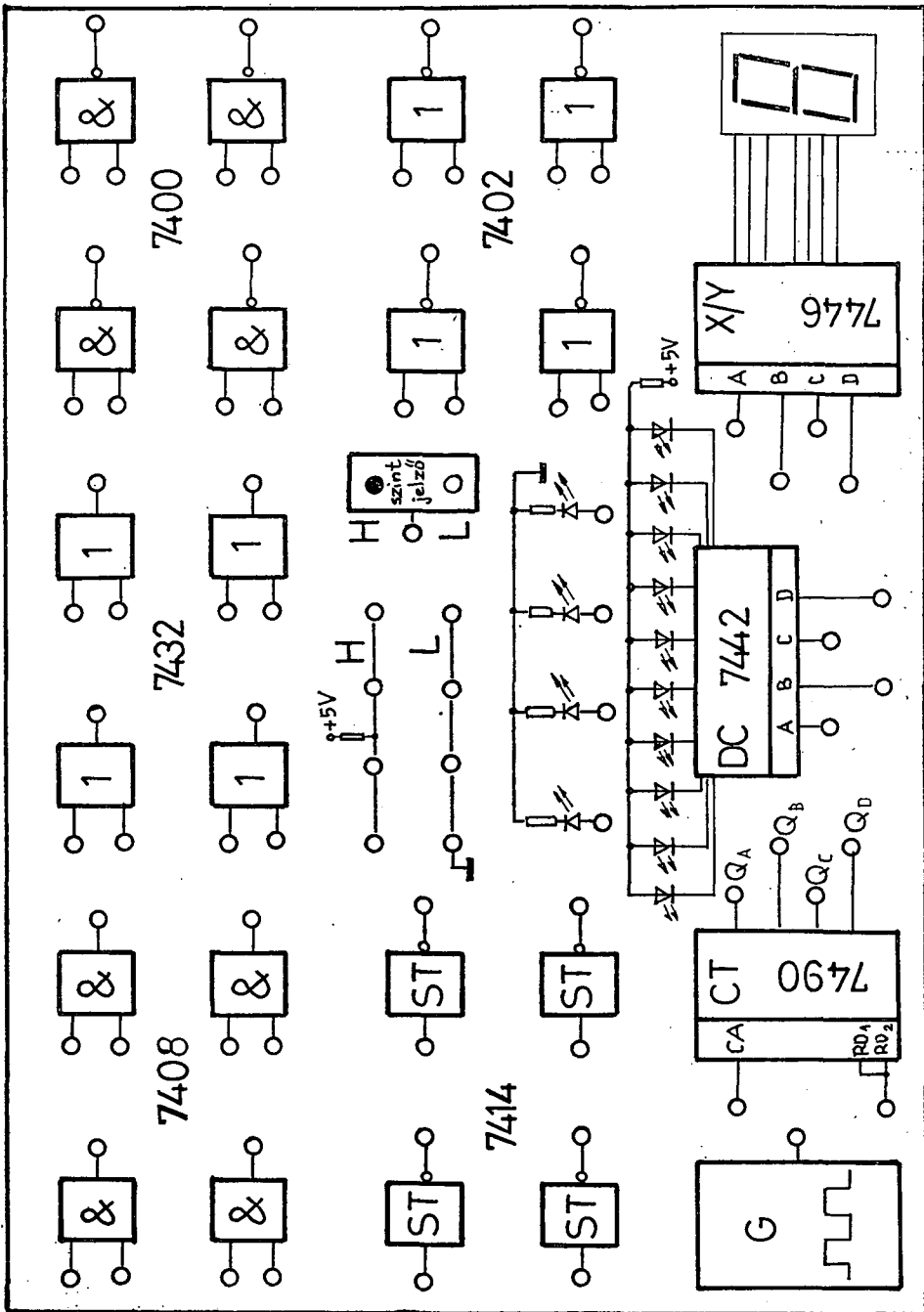
A nagyszámú kidolgozott feladat közül néhányat bemutatunk annak érzékeltetésére, hogy az eszköz milyen szerepet tölt be a tanulási folyamatban. A taneszközhöz készült nyomdai anyag 22 gyakorlatot és ellenőrző feladatot tartalmaz. [3., 4.]

Alapfunkció vizsgálata

Kapcsoljunk szintvizsgálót az AND kapu kimenetére. A bemenetekre H, L szintek kombinációját adva készítsük el a működési táblázatot.

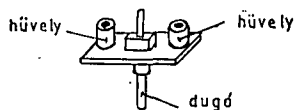
Szerkezet-tulajdonság összefüggése

A TTL logikai kapuk szabad bemenete H szinten lévőknek tekinthető. Vizsgáljuk meg a taneszközön található logikai kapuk kimeneti állapotát, s a kapukra érvényes logikai függvények helyettesítésével igazoljuk a fenti kijelentés helyességét. Katalógusban keressük meg egy NAND kapu kapcsolási rajzát, s indokoljuk az észlelt tulajdonságot az áramkör szerkezetével.

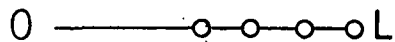
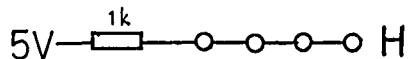


1. ábra

Elosztó: 6 db

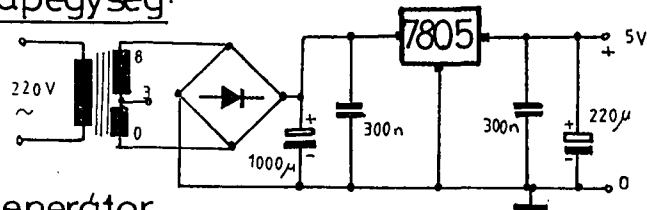


Szintadó:

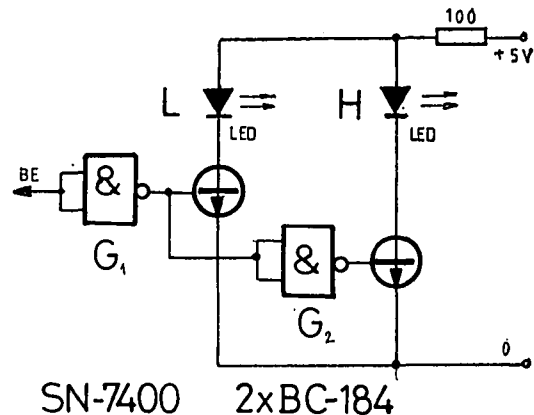
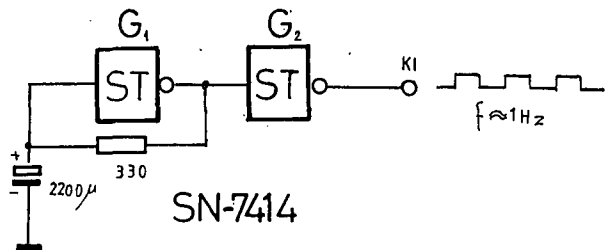


TTL Szintjelző:

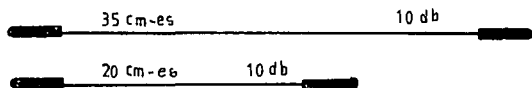
Tápegység:



Generátor:



Csatlakozó vezetékek:



2. ábra

Összefüggések ellenőrzése

Írjuk fel De Morgan tételeit két változóra, majd állítsuk össze az egyenlet bal, ill. jobb oldalának megfelelő logikai áramköröket. Vegyük fel kísérleti úton az igazságtáblázatokat. Mit tapasztalunk? Fogalmazzuk meg a tételeket szövegesen is.

Problémamegoldó készség fejlesztése

Három személy szótöbbséggel döntést hoz. Készítsünk logikai gépet, amely a döntési folyamatot modellezi.

A szerzett ismeretek elmélyítése

Állítsunk össze SR tárolót NAND kapukból. Vizsgáljuk meg a beírási, törlési folyamatokat.

Kis digitális rendszerek elemzése

Állítsunk össze moduló 6 számlálót adott kapcsolási vázlat alapján.

IRODALOMJEGYZÉK

- [1] *Dr. Keresztesi Miklós*: Számítógéppel irányított távoktatás. MTA-könyvtár, pályázati kézirat, 1975., ill. Audiovizuális Közlemények 1976. 6. sz. 542—545.
- [2] *Bessenyei István*: Miért nem lehetséges oktatási reform Magyarországon? Magyar Nemzet 1989. ápr. 7.
- [3] *Dr. Keresztesi Miklós*: Digitális elektronika. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet és a JPTE TK közös kiadványa 1988. Pécs.
- [4] *Dr. Keresztesi Miklós*: Digitális elektronika (Feladatok), Baranya Megyei Pedagógiai Intézet és a JPTE TK közös kiadványa 1988. Pécs.

LUDAS ZSUZSANNA
Budapest

Munkára nevelés a technikaórán

A munkára nevelésnek egyik, de nem egyetlen lehetősége, színtere a technikaóra. Az órát vezető nevelő által teremtett munkakörülmények emelhetik vagy csökkenthetik a munka nevelő hatását. Vigyáznunk kell, hogy a munkát úgy adjuk, és azt úgy végeztessük a gyerekekkel, hogy azzal meg is szeretessük a munkát.

Tudjuk, hogy a kényszerből végzett munkának nincs nevelő hatása, az nem fejleszti a gyerekeket! Nem szabad sajnálni ezért az időt a motiválásnál, az érdeklődés felkeltésénél. Mielőtt a munkadarabot elkészítenénk, beszéljük meg annak hasznosságát is. Gyűjtsünk össze a gyerekekkel közösen sok-sok példát arra is, hogy ki mire fogja az elkészített tárgyat majd felhasználni.

Munkavégzés közben versenyt is indíthatunk. Ki tudja ötletesebben és szebben elkészíteni a saját munkáját.

Foglalkozás végén beszélgethetünk arról is, hogy az elkészített tárgyat milyen anyagból lehetne még elkészíteni. Az iskolánk környékén — esetleg a kerületben — hol van olyan intézmény, gyár, szociális foglalkoztató, ahol ilyen tárgyakat készítenek az ipar részére.

A gyakorlatban és az írásban végzett munkát (munkafüzetet) minden esetben értékeljük.

Ha szervezési szempontból vizsgáljuk a technikaórákat, megállapíthatjuk, hogy gyakori a csoportmunkában való tanítás (munka). Célszerű, ha hagyjuk a csoportokat spontán szerveződni: baráti körök szerint, vagy közös érdeklődési kör, vagy azonos munkadarab készítése szerint alakulni. Így szívesebben dolgoznak együtt, ha kell, segítenek is egymásnak.

Oktató-nevelő munkánk egyik célja ezzel a tantárggyal is a kreativitásra nevelés — sokszor az előbbi módon szerveződött csoportok ezt elősegíthetik, erre ösztönözhetnek is.

A csoportmunka alkalmazásakor a csoportok általában 3-4 gyerekből állanak, a létszámot azonban mindenkor a tevékenység jellege kell hogy megszabja. Például szerelésnél, építésnél, fonalmunkáknál párokban is dolgozhatnak a gyerekek. Alkalmanként ún. „szuper” csoportokat is kialakíthatunk (differenciált foglalkozásnál — képességeik alapján)! Ilyenkor a gyengébb csoportokat hatékonyabban kell segítenünk (pl.: szerelőgyakorlatoknál). A gyakorlat szerint a vegyes képességű gyerekekből álló csoportok dolgoznak a legeredményesebben.

A csoportok „megalakulása” után válasszanak a gyerekek maguk közül felelősöket (eszközök, anyagok szétosztása, összeszedése, brigádon belüli munkamegosztás és a pedagógussal való kapcsolattartás a feladatuk). A felelősöket negyedévenként indokolt változtatni, hogy lehetőleg a tanév folyamán mindenki lehessen vezető is, beosztott is. (Alsó tagozatos gyerekeknek ez különösen fontos!) Értékelésnél a kollektíva munkáját együttesen is, de tagjainak munkáját külön-külön is értékeljük!

A csoportmunka — döntő a közösségi nevelés szempontjából, segíti az egymással való együttműködést, erősíti a kollektív szellemet. Hisz ekkor a gondolkodás, a problémák vizsgálata a kis közösségben — a csoportban — történik. Közösén vállalnak felelősséget is. 3-4. osztályban már a gyerekek maguk is igénylik, szeretik a csoportmunkában történő „együttdolgozást”. Az együttműködés lehetővé teszi az egészséges vitát, véleménycserét, ellenőrzést. Az így végzett munka megkívánja a bűvárkodást, kutatást is. Ez a forma a gátlásos tanulókat is feloldja, sokszor aktivizálja is. A közös élmények, az együtt végzett munka egybekovácsolja a csoporttagokat.

A technika tantárgy tanítása során gazdag lehetőségünk kínálkozik a kreativitás fejlesztésére, csak megfelelő motiváció szükséges a kreatív magatartás kialakításához.

A gyerekeknek tudniuk kell, hogy mit várunk tőlük. Ötletességüket mindig dicsérnünk kell. Ha gyermekekben érzékenység alakul ki az anyagokkal, azok tulajdonságaival szemben, valamint nyitottak a külvilág befogadására, sőt a felfogott dolgokat egymással kapcsolatba is tudják hozni — akkor ez már egy lépés a kreativitás felé.

Nevelésünk eredményességének elengedhetetlen feltétele a tanulók munkájának ellenőrzése és értékelése. Az ellenőrzés során a tanár is és a diák is tájékoztatást kap az oktatási forma egyes fázisaiban elért eredményekről és hiányosságokról.

A technikaórákon a tanár a foglalkozás egész időtartama alatt a gyerekek között van, figyel, ellenőrzi munkájukat — sok esetben az ellenőrzés egy szóra, bólintásra, kézzel vagy szemmel adott jelzésre korlátozódhat.

Az értékelés elősegíti az ismeretek megszilárdítását, növeli a tanulók teljesítményét, befolyásolja személyiségük fejlődését.

Azt, hogy mikor értékelünk szóban, és mikor érdemjeggyel, a tanár döntheti el.

Az érdemjegynek tükröznie kell a tudást, az ismeretek gyakorlati alkalmazását, a tanulók gyakorlati készségének fejlődését és a közös munkában való részvételt.

Ellenőrizhetünk, értékelhetünk egyéni és csoportmunkát.

A) *Egyéni munkák értékelésének lehetőségei:*

1. Gyakran alkalmazzuk azt az eljárást, amikor az óra elején 2-3 tanulót szóban feleltetünk az elméleti jellegű ismeretekből. Noha értékeljük feleleteiket, érdemjegyet csak az óra végén adunk, amikor a szóban forgó tanulókat az egész foglalkozás folyamán külön is figyeltük (aktivitásukat, helyes szerszámhasználatukat, műveletekben való jártasságukat). Érdemjegyüket csak az óra végén, a szóbeli és az óra alatti munkájuk alapján állapítjuk meg.
2. Történhet úgy is az értékelés, hogy a foglalkozás egész időtartama alatt nem tudják a tanulók, hogy közülük kik állnak az ellenőrzés középpontjában. Az egész foglalkozás alatti szereplésüket a foglalkozás végén értékeljük. Több szempontból is jó ez: vannak olyan tanulók, akiket munkájuk maximális kibontakoztatásában gátol az a tudat, hogy most „külön is figyelik”. Ugyanakkor több tanuló is gondolhat arra, hogy egész órai tevékenységét értékeljük.
3. Történhet az ellenőrzés úgy is, hogy a tanulóknak nem szóban, hanem ún. feladatlapok segítségével tesszük fel a kérdéseket, melyeket önállóan kell írásban megoldaniuk.
4. Végezhetünk ellenőrzést, értékelést és osztályzást a tanulók által készített munkadarabok alapján is. De nem helyes, ha óráról órára csak erre kapnak a tanulók osztályzatot, értékelést.

B) *Csoportmunkák értékelése:*

1. Egy-egy csoport (2—4 gyerekből álló brigád) munkájának értékelésekor az egész csoport produktuma, közös eredménye lesz a tagok egyenkénti teljesítménye. Ebben az esetben a csoport minden egyes tagja, az egész csoport együttes teljesítménye alapján azonos érdemjegyet kap. (Pl.: alumíniumfólia munkáknál, szerelési gyakorlatoknál.)
2. A csoportos értékelésen és osztályzáson belül is többfelét értékelhetünk, figyelhetünk meg:
 - csak az elméleti ismereteket (pl. feladatlapos megoldás),
 - csak a manuális tevékenység értékelését,
 - a kettő együttes értékelését,
 - a munkadarab elkészítésének értékelését.
3. Ha az egész osztály (csoport) teljesítményét, tudását bíráljuk el, mégis a teljesítménytől függően, a tanulók különböző érdemjegyet kapnak. Ekkor egyénileg kapnak a tanulók munkáikra érdemjegyet. Az elbírálásba alkalmanként a csoport tagjait is bevonhatjuk. Pl.: az egész csoport azonos feladatot kap szóban, írásban, és a feladatot mindenki külön-külön oldja meg.
4. Lehetőségünk van arra is, hogy egy-egy témakör lezárása után — pl. a papírmunkát befejezve —, az összes tanuló által egyénileg készített munkadarabokat a megadott szempontok szerint értékeljük.

A tehetségnevelésről

A gazdasági és a gazdaságon kívüli területek extenzív szakaszáról való áttérés a fejlesztés intenzív szakaszára, új követelményként állítja társadalmunk elé az odafordulást az emberi erőforrások minősége felé. A tehetségek számának növelése és a tehetség fokozott kiaknázása reális igény. A társadalmilag szükséges nevelésnek jelentős szerepe van az ember társadalmi minőségét alakító folyamatban.

Az intézményes nevelés átlagos képességű és magatartású gyermekekre állítottott be. Azonban minden korcsoportban vagy osztályban akad olyan gyermek, aki eltér az átlagtól. Az iskola problémája a tehetséggel ott kezdődik, hogy már a felismerés sem könnyű. A legújabb vizsgálatok szerint vannak pedagógiai-kutatási, kreatív, pszichoszociális (vezetői), művészi, atlétikai, manuális, technikai; vagy egy másik felosztás szerint intellektuális, kreatív, tudományos, pedagógiai és vezető tehetségek. Ágoston György: Tézisek az iskolai tehetségnevelésről című cikkében (Pedagógiai Szemle, 1985/2.) azt írja: „Tehetséges az az ember, aki valamilyen társadalmilag is hasznos tevékenységben minőségileg átlagon felüli teljesítményekre és alkotásra képes.” Ahhoz, hogy kiműveljük valakiben a tehetséget, feladatunk meghatározásában a kiindulópont a tehetség jellege lehet.

Sokak szerint az iskoláskor első éveiben, ebben a nagyon fogékony életkorban dől el, milyen lesz a gyerekek ízlése, miképpen épül be életükbe és milyen szerepet kap a művészet. Az esztétikai önképzés igénye a fizikai, intellektuális, akarati önképzés igénye után jelenik meg. Maga az önművelés mint igény a tizenéveseknél együtt jelentkezik az öntudat kialakulásával (10—12 éves korban). A pedagógusok, szülők időbeni figyelme felgyorsíthatja ezt a fejlődést.

Az esztétikai önképzés a gyermek korábbi, művészetek iránti érdeklődésére, tapasztalatára alapozódik. A pedagógiai irányítás fokozatosan valósítható meg, nem csupán longitudinálisan, hanem koncentrikusan is. E folyamatban három szakaszt különböztethetünk meg.

Az első szakasz: a nevelő arra készíti a tanulót, hogy felismerje érdeklődéseit, hajlamait, melyek a művészetekre vonatkoznak. A következő kérdések vehetők itt fel a gyermekeknek: pl.: Mi tetszik neked a zenében, festészetben, mozifilmekben, színdarabokban stb. Mi tetszik az irodalomban? Milyen természeti képekben gyönyörködés szívesen? Milyen alkotói műfajban próbáltad már erődöt? A tanuló ezáltal feltárja nevelője előtt érdeklődését, az osztálytársak nyilatkozhatnak róla, s így lehetőség van korrigálni őt képességei felismerésében, és ösztönözni lehet legjobb hajlamainak kibontakoztatására.

A második szakasz: a nevelő segít kiválasztani azt a programot, amely szerint a tanuló végzi az önképzést, és azt visszacsatolja az egységes nevelés programjába. Itt fontos kijelölni a tevékenységi formák fajtáit: milyen irodalmat (mely művészetekről szólót) olvasson, milyen hangversenyeket látogasson, milyen szakkörre iratkozzon be. Szükséges meghatározni a teljesítés reális határidejét, időszakát, hogy megelőzzük a túlterhelésből adódó töréseket.

A harmadik szakasz: a nevelő megtanítja a tanulót, hogy átváltson a szándékról a tevékenységre, és segít megszerezni az ehhez szükséges képességeket. Mindenekelőtt segít az ésszerű és stabil munkarend megszervezésében, melyben meg kell találnia a művészetekkel való foglalkozás helyét. Majd az életkortól függően megismerteti a tanulót az önképzés módszereivel: önmeggyőzés, önszuggalmazás, autoszuggeszció, autogén tré-

ning, a szerepbe illeszkedés módszere. Itt a legfontosabb, hogy a tanuló ne csupán legyőzze önmagát önkényszerítéssel, hanem tanuljon meg akarni, kívánni, és ne csüggedjen el sikertelenség esetén.

Befejező szakasz: a nevelő ismertesse meg a tanulóval az önkontroll módszereit, a naplővezetés mikéntjét. Az önképzés nem más, mint a tanuló individuális nevelőmunkája önmaga felett, ami a tanulói és családi közösségben zajlik. Fontos e szakaszban, hogy a tanuló tanárai, szülei, társai véleményére és segítségére támaszkodhasson, és így képes legyen legyőzni az esztétikai önképzés nehézségeit, egész életében örömét lelje a művészetekben akár alkotóként, akár befogadóként.

A tehetségfeltárási és tehetséggondozó munkában igen fontos kritérium, hogy a tehetség önmagában nem feltétlenül érték, csak akkor, ha a személyiség fejlődése legalább annyira lépést tart a tehetséggel, hogy társadalmilag hasznos alkalmazását lehetővé teszi. A nevelésnek a tehetség és az egész személyiség harmóniájának megteremtésére kell törekednie. Szuhomlinszkij, a neves szovjet pedagógus 1962-ben a következőket írta: „A képességek és tehetségek végtelen sokféleségét igyekszünk belegyömmöszölni a tanterv kereteibe... Mindenekelőtt azt kell elérni, hogy... a legjobb képességű tanulók túllépjenek a tanterv keretein... mindenki képességei szerint... , hogy minden egyes tanuló elérje a saját platformját, szellemi fejlődésének azt a legfelső fokát, amelyet képességei teljes kibontakozásával elérhet.” (Szuhomlinszkij: Szerdce otdaju gyetyam. Kiev, Rogyanszka Skola, 1988. 63. sztr.)

Körütekintő, mélyreható elemzéssel főláthatjuk a tanulóinkban rejlő tehetséget, s hozzáértően ki is művelhetjük azt!



SZALÓKY BÉLANÉ
Szeged

Komplex foglalkozás a napközi otthonban

A főiskolai hallgatók napközis gyakorlatukat megelőzően két délután hospitálnak a napközi otthonban. A jelenlegi képzési rendszerben — sajnos — ennyire van lehetőség. Ezért minden alkalommal arra törekszem, hogy minél átfogóbban, minél többet mutassak be a nevelő-oktató munka e sajátos területéről. E célnak a komplex foglalkozás felel meg leginkább. Ennek keretében a hallgatók megismerik a különböző foglalkozási típusokat, a gyakorlatban is látják a csoportos előkészítésen elhangzott elméleti ismereteket, és több oldaláról figyelik meg azt a gyermekközösséget, ahol majd gyakorlatukat töltik.

Arra törekszem, hogy a foglalkozást a napközi otthoni munka folyamatában lásák, tehát a bemutatót megelőző és követő tevékenységekre is utaljak. S szívből jövő szándékom, hogy a tanárjelöltek észrevegyék ennek a munkakörnek a szépségeit, a benne rejlő lehetőségeket, s hogy megszeressék azt.

A továbbiakban 2. osztályos csoportom egyik ilyen foglalkozását ismertetem.

FARSANG

- Köszöntsük vendégeinket!
- Mára Uzonyi Pál versét hoztam nektek.

Ne legénykedj Február,
Országodnak vége már!

Hiába jössz fagyos Széllel.
Szövetkezve havas Téllel...

Tavasz Herceg hada vár,
Hidd el, legénykedned kár!

- Miről szól a vers? Hiába van szeles, hideg idő, a tavasz nemsokára legyőzi a telet.
- Február 2-án izgatottan figyeltük a híradást, kibúj-e a medve barlangjából. Miért?
A hiedelem szerint, ha napos, szép idő van, megijed az árnyékától, visszabújik, és hosszú lesz még a tél.
Az idén kinn maradt, szép tavasz ígérkezik.
- Erről ismerünk egy versikét. Mondjuk el közösen!
(A mondókát a gyerekek által kitalált mozdulatokkal kísérjük.)

Jön a tavasz, megy a tél,
barna medve üldögél.
Kibújás, vagy bebújás,
ez a gondom óriás.
Ha kibújok, vacogok,
Ha bebújok, hortyogok.
Ha kibújok, jót eszem,
ha bebújok, éhezem.

Weöres S.: A medve töprengése — részlet

- Február a télkergetés, farsangolás ideje.
Tavaly már meséltem nektek néhány népszokásról. Kíváncsi vagyok, a képek alapján felismeritek-e ezeket.
Az Apáról fiúra és a Magyar népszokások c. könyv képeit mutatom.

Kormozás

A legények és lányok különböző maskarába öltöztek, álarcot tettek az arcukra, vagy bekorozták. Ezek a fiatalok aztán minden járókelőt bekoroztak, akivel találkoztak.

— A következő szokást diáképeken látjátok.

Busójárás

Mohácson ma is élő hagyomány. A férfiak fából készült, jellegzetes álarcot viselnek. Kerepelve, táncolva vonulnak végig az utcán.

Mit gondoltok, miért készítették ilyen félelmetesre ezeket az álarcokat? Hogy megijesszék, elűzzék a telet.

Milyen tárgyat láttok a busók kezében? Kereplőt.

Az egyik pajtás által hozott kereplőt megszólaltatom, és néhányan ki is próbálják.

- Ma egy olyan hagyományról hallotok, amit a lányok ápolnak.
Sok helyen telet jelképező bábút, kiszebábót készítenek. Szálmából kötözik, felöltöztetik, majd körül táncolva, jó időt, bő termést kívánnak. Végül kiviszik a falu szélére:

Haj ki kizsi, kizsöce,
A másik határba!
Gyere be sódar,
A mi kis kamránkba!
Kivisszük a betegséget,
Behozzuk az egészséget.
Haj ki kizsi, haj!

szómagyarázat: sódar — sonkaféle

Ezután a bábút a patakba dobják. Ahol a közelben nincs víz, ott elégetik. Azt tartják, akik kivitték a bábút, abban az évben férjhez mennek.

— Ezek a népszokások már csak néhány vidéken élnek. Mi, városi emberek másképp farsangolunk. Hogyan?

Verseteket, játékokat tanulunk, jelmezbálat, farsangi mulatságot rendezünk.

- Pihenésképpen játsszuk el a játékfoglalkozáson tanult táncba hívogatót!

Kört alkotunk, kiolvassuk a játékot indító pajtást, s ő odaáll választottja elé.
Andi: Hajdináné rokona téged hívlak táncba! — kezüket ringatják.

Kati: Nem mehetek barátom, mert a lovam sánta!

□ □ | □ □ | □ □ | || : ||
s s s s s s l s f m r m d

Közösen: Sánta lovam, paripám hízik a mezőben, — tapsolnak.

□ □ | □ □ | □ □ | || |
f f r r m m d l l l l s s

Szép asszony, szeretőm lakik Debrecenben. — forognak.

| □ | □ | □ | □ | || 7 ||
d' t l s s m s f m r d d

Ezután különválnak, s mindketten újabb pajtást választanak. Így négyen, majd nyolcan játsszák.
Néhány éneklés után a tanárjelölteket is táncba hívjuk.

— Már nagy izgalommal készülünk farsangi multságunkra.

Most közösen is készítünk ehhez kellékeket.

A foglalkozás előtt kikészítettük:

1. csop.: fejre húzható, vastag csomagolópapírból ragasztott zacskó, melyen a szem-, orr- és szájnnyílás ki van vágva, kartonból kivágott, különböző formájú szarvak, zsírkréta, vízfesték, ragasztó, spárga, kenderkóc, olló.
2. csop.: 4 cm széles, különböző színű krepp-papírcsíkok, ragasztó.
3. csop.: szemüvegformák, konfetti, 1 cm-es oldalú, színes négyzetlapocskák, színes papír, ragasztó, olló, színes ceruza, zsírkréta, Milton-kapocs, kalapgumi.
4. csop.: bohócálarc, alaklemez, színes papír, filctoll, Milton-kapocs, kalapgumi, színes fonal, ragasztó.

Minden csoportnak újságpapír, hogy a padok tiszták maradjanak.

— Az 1. csoport busóálarcot készít. (Nagy derűtséget kelt a mintadarab elővétele.)

Hogyan készítenéd el? Miért? Először felragasztjuk a szarvakat, majd megrajzoljuk (festjük) az arcot, végül bajuszt, hajat ragasztunk rá.

Az asztalotokon lévő képek, s a látott diák segítik munkátokat. Azt szeretnénk, ha minél féltetesebbre sikerülnének.

— A 2. csoport a terem díszítéséhez készít ilyen érdekes papírfonatokat. (Zárt tenyeremből kinyitom a mintadarabot, melyből 1 m-hosszú csík lesz.)

Milyen színeket választanál egymás mellé?

Melyek a legmutatósabbak?

Megmutatom az elkészítés módját. A papírcsíkok egyik végét összeragasztjuk, majd mindig ellentétes irányban áthajtva egymáson, leélezzük. Ezt addig folytatjuk, míg a csíkok el nem fogy-
nak. A végeket ismét összeragasztjuk.

— A 3. csoport szemüveget készít. (Több mintát is bemutatok.) Aki ügyes, másfélét is kitalál! Adok hozzá néhány ötletet. A kartont beragasztózd, rászórod a konfettit, és az érdekesen ráta-
pad. Vagy ha ezeket a színes kis négyzeteket mozaikszerűen ráragasztod, úgy is szép lesz a szem-
üveged.

Ez egy egyszerű, de mutatós megoldás: a két felét más színű papírral feded be.

Aki a minta alapján virág-, lepke- vagy bagolyszemüveget készít, vigyázzon arra, hogy messzi-
ről is jól látható legyen! Mi lesz az utolsó lépés? A lyukba beletesszük a Milton-kapcsot, levágjuk
a szükséges gumi hosszát, és rákötözzük.

— A 4. csoport bohócálarcot készít. (Felteszem az arcomra, nagyot kacagnak rajta.)

A gyerekek nagyon szeretik a bohócokat. Miért?

Próbálatok meg ti is multságos, kedves, mosolygós arcot készíteni. Az alaklemezek is segítenek
ebben.

Évi, te hogyan tervezted meg a munkád? A szája környékét színes papírból vágom ki, mert így
szokták kifesteni magukat. A szemét, szemöldökét filctollal rajzolom. Azt hiszem, haja is lesz. Per-
sze azt ragasztom.

Kriszti közbeszól: És a gumi? Ja, azt a legvégén, ahogy a szemüvegnél tetszett mutatni.

— Minden anyagot és eszközt ismertek már, amivel ma dolgozunk. Mégis arra kérek bennete-
ket, óvatosan, körültekintően használjátok! Lássatok munkához!

Közben lemezt hallgatunk:

Csoóri Sándor: Farsangnap kutyabál

(A játék az gyönyörű... c. lemez B/7)

Weöres Sándor: A paprikajancsi szerenádja

(Amikor én kislány voltam c. lemez B/8)

A gyerekek között sétálva apró ötleteket adok, segítséget nyújtok.

— Fejezzétek be a munkát!

— Lássuk a busókat! Kit dicsértek meg? Miért?

Mikié a legfélelmetesebb, élénk színeket használt, s különösen jól sikerült a bajusz. A többi fiúé is, dicséretet kapnak.

A 2. csoport kinyitja hajtogatóit. Egy kislányt kivéve mindenki befejezte, s szépen sikerült. Büszkék magukra, s a többiek elismerésére.

A szemüveget készítőknél az új, érdekes megoldások kapják a legtöbb „szavazatot”, de a kislányoknak nagyon tetszik a minta alapján készített pillangó is.

A 4. csoport vidám bohócai nevetésre ingerlik társaikat. Az egyik kislány színessel, messzebről alig láthatóan dolgozott, azt javasolják neki, hogy otthon szírkretával vagy filccel erősítse meg.

— Klári és Pisti verssel lepett meg benneteket! (Két kis bohóc kiáll elének.)

Gazdag Erzs: *A bohóc köszöntője*

Jancsi bohóc a nevem. Cintányér a tenyerem.	Szívem, mint a cégtábla, ruháma van mintázva.
Orrom krumpli, szemem szén. Szeretném, ha szeretnél!	Kezdődik a nevetés. Tíz forint a fizetés.
Velem nevensz, ha szeretsz. Ha nem szeretsz, elmehetsz!	Ha nincs pénzed, ne nevensz! Azt nézd, innen elmehezz!

(A gyerekek megtapsolják szavaló pajtásaikat.)

— Azt mondtuk, a farsang télkergető, tavaszváró ünnep. Képzeljétek! Tegnap reggel két kis rigó hängos füttyülésére lettem figyelmes. S hogy mit hallottam, elmondja nektek Anita és Szandri. (Rigócsört tesznek fel.)

Donászy Magda: *Rigó-bíradó*

Halló! Halló! Szól a rigó. Közeleg a reggel. Tudatom az új híreket fákkal, levelekkel.	Legújabb hír! A kertünkbe készül Harkály doktor Megtudta, hogy sok fa beteg, nem is jöhet jobbkor.
A levegő kicsit páras. Kertünk felett éppen sötét esőfelhő úszik szürke köpenyében.	Vele jön a felesége, három fia, lánya. A beteg fák nevét, helyét, jelente a kánya.
Afrikából azt jelentik: fecskék útrakészen, az elfoglalt fészket ki kell üríteni kérem.	Ügyeljenek kérem mind a jövő híradásra, és minden fa készüljön fel a rügyfakadásra.

(Ök is nagy tapsot kapnak.)

— Fegyelmезetten, szépen dolgoztatok ma. Gyűjtőmunkájáért Dávidot dicsérem meg. A népszokások megbeszélésekor sok okosat mondott Klárika. (Büszkén húzzák ki magukat.) A munkadarabok készítői közül álljanak fel azok, akiket a csoport a legügyesebbnek tartott! Végül megdicsérem a verstanulásra vállalkozókat.

Rendrakás után beírom nektek a piros csillagot!

— Forduljatok a vendégek felé! Búcsúzzunk el!

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bogdán István: Régi magyar mulatságok. Bp., Magvető, 1978.

Dömötör Tekla: Magyar népszokások. Budapest, Corvina, 1983.

Kósa László—Szemerényi Ágnes: Apáról fiúra, Néprajzi kalauz, Budapest, Móra Kiadó, 1973.

Magyar néprajzi lexikon, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979.

PUKÁNSZKY BÉLA
Szeged

Schneller István gondolatai a pedagógus személyiségéről*

Ki a jó pedagógus? Ez a kérdés nemcsak napjaink hálás vitatémája, hanem a pedagógia történetének szinte valamennyi kiemelkedő egyénisége kifejtette ezzel kapcsolatos véleményét. Nem volt ez alól kivétel Schneller István (1847—1939) sem, aki a kolozsvári, majd később a szegedi egyetem pedagógia professzoraként tartott nevelés-tani és didaktikai tárgyú előadásokat.

A didaktika tudományának terrénuma abban a korban nem volt annyira körülhatárolt, mint napjainkban. Így azután Schneller István előadásaiban helyet kaphattak a tanítók és tanárok kívánatos személyiségvonásaival foglalkozó fejtegetések is. Érdemes közelebbről megismerkednünk ezekkel a — hallgatók lejegyzésében fennmaradt — előadásokkal. Schneller gondolatainak egy része ma már megkérdőjelezhető, vitatható, többségük viszont örökérvényű igazság. Lapozzunk hát bele az 1905/6. tanévből fennmaradt kolozsvári „Didaktika” jegyzetbe!

Talán az előadás műfaja indokolja, hogy Schneller az egyetemi hallgatókkal olyan részlettemákat is alaposan megismertetett, melyek a mai olvasó számára kissé banálisnak hatnak. A tanárokkal szemben támasztandó fizikai követelmények között így szót ejtett a testi felépítésről és az egészségi állapotról. Ha arra gondolunk, hogy abban a korban milyen elterjedt betegség volt a tuberkulózis, érthetővé válik számunkra a professzor aggodalma: „Igazán komolyan kell venni azt az esetet — figyelmeztette hallgatóságát —, a mikor az illető tanár egészségi állapota inficiáló hatással lehet magára az ifjúságra is, különösen értem a tüdővésztes állapotokat, vagy egyáltalán az infectiosus betegeket. Azért az illető tanárnak jól felfogott érdekében is ilyen esetekben érthető a nyugdíjazás . . .” [1]

Előadásaiban a pedagógus ruházatát, *öltözködését* is vizsgálta. Fő követelménye a tisztaság és az egyszerűség. Az öltözék ugyanakkor legyen az „egyéniség kifejezője”. Ami a tanár legmegfelelőbb *életkorát* illeti, síkra szállt azokkal a mechanikus felfogásokkal szemben, amelyek azt egy viszonylag szűk intervallumra korlátozzák (pl. huszonötötől negyvenöt éves korig). Szavai ma is megszívlelendők: „Ha körülnézünk, látni fogjuk, hogy nem lehet ilyen számokkal operálni. Vannak emberek, a kik fiatal korukban öregek, és vannak viszont olyanok, a kik öreg korukban fiatalok. Nem a kortól függ a tanár alkalmatos (vagy nem alkalmatos) volta, hanem attól, hogy *van-e kölcsönhatás tanár és ifjúság között.*” [2]

Szó esett a didaktika stúdium keretei között a pedagóguspálya „nemi meghatározottságáról” is: Vajon kik alkalmasabbak tanárnak, a *férfiak vagy a nők?* „E kérdésre egyszerűen felelni nem lehet — halljuk Schneller véleményét. Tény az, hogy a nőben a receptív elem van túlsúlyban, a férfiban pedig a spontán elem; amott a passzív, emitt az aktív elem. Így *mindkét nemnek megvannak a maga sajátos előnyei nevelési szempontból is.*” [3]

* A dolgozat a „Tanárképzés története a József Attila Tudományegyetemen és jogelődjein (1872—1985)” c. OTKA-kutatás keretében készült.

Schneller a családjában és a dolgozó nő szerepét nem tartotta összeegyeztethetőnek. A leghatározottabban *síkra szállt a tanítónők házassága ellen*. „A mint férjhez ment — mondotta a tanítónőről —, megszűnt tanítónő lenni, két úrnak szolgálni nem lehet. A családban azt a nyugodtságot, zavartalanságot, minden idegentől való befolyásoltságot kizáró légkört kell létesíteni, a mely éppen úgy a küzdő férfi urára mint a fejlődő gyermekre nézve életfeltétel.” [4] A családanyának „osztatlanul” kell élnie férje „szellemi körében”, csak így vehet részt annak munkásságában, így plántálhatja be gyermekeibe „azt az ideált, a melyet ő örökölt, s a mely ő benne él”. [5] E felfogás szerint a nőnek visszavonultan kell élnie, kerülnie kell a feltűnést (hiszen „az a nő, a kiről sokat beszélnek, gyanús”), így teljesítheti „szent hivatását”, „a családi szent tűzhely mellett”. Cserébe azt a tudatot kapja, hogy az ő szerepe pótolhatatlan a társadalom életében: „Csak kiemelkedő nőknek vannak kiemelkedő gyermekeik — halljuk Schnellertől —, és így mondhatjuk azt is, hogy *a társadalmat leghatározottabban és legmélyebben nem a férfi határozza meg, hanem a nő gyermekei útján: ő a jövőnek tulajdonképpeni előkészítője.*” [6]

A tanítónők családi állapotáról vallott rigorózus felfogását feltehetően kortársai közül is sokan megkérdőjelezték, mint ahogyan gyökeresen más véleményt alkotott e kérdéstről száz esztendővel korábban a kiváló szarvasi reformer, *Tessedik Sámuel* is. Ő ugyanis kiemelkedő fontosságot tulajdonított a „tanító-nők” képzésének és munkájának. [7]

A férfi tanárookra vonatkozóan már más Schneller véleménye: az ő számukra a házasság „nagy nevelő iskola az altruizmus szempontjából” Az a férfi tanár, aki saját gyermekeit is neveli, elmélyítheti, „concréttá teheti” szeretetét. „Általánosan szépen lehet szeretetről beszélni, de ezen szép beszédnek tanúbizonyosága, próbája az egyes emberrel szemben viselkedő szeretet lehet csak.” [8] Ez a gondolat is példázza, hogy Schnellernél a „szeretet elve” nem csupán öncélú szentimentalizmus, hanem a másokért való cselekvést meghatározó életérzés.

„Abban látjuk tehát a házas tanár előnyét — summázza véleményét a kolozsvári professzor —, hogy folytonosan, a gyerek individualitására utaltatik; s mivel minden egyes gyerek más individualitású, *a tanár mintegy leckét kap a gyermekektől, nevelővé válik a nevelés útján*. Ott, a hol ez nincs meg, igen könnyen befészkelődik egy általános chematizáló és mechanizáló modor magába a nevelésbe, a mely fölöslegesen hangsúlyozza a tekintélyt, a mely mögött azonban nincsen szerető szív, a mely az individualitással törődne.” [9] Rousseau-i ihletésű gondolatok ezek a gyermeki egyéniség tiszteletéről, az egyénre szabott bánásmód szükségességéről.

A pedagógus fizikai és nemi meghatározottsága után Schneller előadásaiban a tanár *belső értékeivel*, habitusával is foglalkozik. Rendkívül fontos kritériumnak tartja, hogy mint személyiség, a pedagógus „a kultúrunka egészébe behelyezkedjék”. Az organiztikusan felfogott, egymásra héjszerűen rétegződő „történeti hatalmának”, a nagy egésznek értékes szervévé kell válnia. Meg kell találnia saját helyét, saját vezérlő „cél gondolatát” ebben a társadalmi rendszerben.

Egyenesen következik ebből, hogy a jó tanár „nem különítheti el magát egy-egy szakmában, hanem a kultúra egészével kell foglalkoznia. [10] Ehhez segíti — a hagyományos értelemben vett — gimnázium is, ahol a műveltség legtágabb régióiba kap bevezetést a fiatal. Az itt szerzett sokoldalú műveltség nem tekinthető befejezettnek — hangsúlyozza Schneller. Az egyetemnek ugyanis éppen az az egyik legfőbb feladata, hogy alkalmat adjon a hallgatók sokoldalú érdeklődésének kielégítésére. Ennek természetesen elengedhetetlen előfeltétele az *egyetemi tanszabadság*, a professzorok szabadsága az általuk igaznak felismert tudományos meggyőződés hirdetésében, illetőleg — ezt kiegészítendő — az egyetemi polgárok „hallgatási szabadsága”.

Schneller egész életében küzdött az államhatalom „centralizáló és burokratizáló törekvései ellen, fellépett a hivatal „gyámkodó és ellenőrző” magatartásával szemben. A tanszabadság megsértését látta abban az irányzatban is, amely a magyar egyetemeken — francia mintára — a „szakiskolai” jelleg, a szakképzési irányultság előtérbe kerülését szorgalmazta. [11]

Hogy a „kultúra egésze” kifejezés Schneller felfogásában döntő többségében humán műveltséget jelentett, azt bizonyítja az a részletezés, amelyben a *leendő középiskolai tanárok számára szükséges stúdiumokat* taglalja.

Milyen tudományokkal kell foglalkozniuk a tanárjelölteknek? Mindenekelőtt a *történettel*, elsősorban saját szakmájuk történetével. Fontos a művészet, a szépirodalom és a nyelv ismerete is. Régi eszményét eleveníti fel újra, amikor az *összehasonlító valástörténet* is a jövőendő tanároknak hallgatni szükséges tárgyak közé sorolja. (Mindzen bizonnyal az egyes felekezetek közötti megértést, a vallási türelmet kívánta ezúton a hallgatók igényévé tenni, ez a nyitottság és együttműködésre kész megértés Schnellert magát is jellemezte.) A *filozófia* sem elhanyagolható tudomány, hiszen ez teszi lehetővé, hogy *ki-ki saját gondolkodása alapján* alkossa meg a maga világnézetét”. [12]

A fentebb említettekén túl fontos még a pedagógus számára, hogy a „szociális kérdések” tárgyában is megbízható ismeretekkel rendelkezzen. „Érezhetjük ugyanis — magyarázza Schneller —, hogy az egész társadalom mintegy forrongó vulkánon áll. A szociális kérdés a maga nagy és fényes voltával mindenképpen előtérbe lép; ezért is nagyon kívánatos, hogy azok, a kik vezető szereppel bírnak, különösen a kik mint tanárok lesznek kötelesek a jövő nemzedéket befolyásolni, e szociális kérdés tényezői felől tájékozódva legyenek.” [13]

(Érdekes az előadások lejegyzőjének zárójeles megjegyzése is: „Én e tekintetben különösen sokat hallgattam Schnellert, ki a munkások kérdésével foglalkozva mindig nagy publikumot tudott maga köré vonni, s nemcsak jogászokat, hanem minden facultas hallgatóit.” [14])

Schneller igen nagy jelentőséget tulajdonított a műveltség legszélesebb körű terjesztésének. Az „University Extension” (kiterjeszkedő egyetem, szabadegyetem) keretei között ismeretterjesztő előadások sorozatait tartották abban az időben világszerte a legszegényebb sorú munkások számára. A kolozsvári professzor is úgy vélte, hogy az egyetem az ilyen felvilágosító tevékenység révén képes lehet a társadalmi berendezkedés jobbítására is. A felvilágosodás korának a nevelés-művelés hatalmába vetett feltétlen hite él itt tovább Schneller gondolkodásában.

„A társadalmat regeneráló munkára van szükség — írja a Paedagogiai dolgozatok első kötetének bevezetésében —, a mely az individualistikus eszmék által megzavart családot, társadalmat eredeti eszmei alapjaira visszaállítja, s e szellemi alapon nyugvó tekintélyével előkészítse, táplálja és támogatja a céltudatos paedagogiai eljárást.” [15] Látható Schneller társadalomszemléletének ellentmondása: a tudás széles körű terjesztése útján a viszonyok jobbítását reméli, de ezzel a változással valójában a régebbi tradíciók újraélesztését kívánja.

A jövőendő tanárainak szükséges eddig kizárólag humán elemekből összeszőtt kulturális anyaghoz egyetlen reál tudomány csatlakozik: az *egészségtan*. „Az egészséggel is foglalkoznunk kell — halljuk Schnellert —, mert ennek segítségével lehet erős nemzedéket teremteni!” [16]

Mielőtt a pedagógus jellemző vonásait tovább sorolnánk, érdemes egy rövid kitérőt tennünk. Schneller István a „személyiség paedagogikája” néven sajátos elméleti rendszert dolgozott ki. Ennek lényege, hogy az ember erkölcsi fejlődése során három fokozaton megy keresztül:

Az „érzéki Éniség” szintjén csak saját önös érdekeit tartja szem előtt, a „törté-

neti Éniség” fokán pedig egyéniségét feladva teljesen feloldódik a kisebb-nagyobb csoportokban, közösségekben. Ezt követi a „tisza Éniség” lépcsőfoka, amelyen már tudatosan, saját elhatározásából vállalja és követi e közösségek értékes normáit, szabályait, törvényeit. (Ennek elérése nem törvényszerű, az ember megrekedhet az alsóbb szintek valamelyikén.)

E háromlépcsős etizálódási folyamatot Schneller természetesen a pedagógusok erkölcsi fejlődésére is kiterjeszti.

Az *érzéki Éniség* fokán álló tanár számára saját hivatása eszköz csupán. „Azon igyekszik, hogy minél hamarabb lerázza magáról, s lehetőleg minél több jövedelmező magántanítványra, „privátára” tegyen szert. „A kik a gyakorlati életbe bepillantanak, tudják, hogy milyen könnyű a tanárnak privátát kapni; ámde ezzel azt jelenti ki az illető; hogy az ő tanári működése mint olyan, elégtelen — hangzik Schneller ítélete. Sokkal célszerűbb, ha a pedagógus a kiemelkedő tanulókra bizza gyengébb társaik korrepetálását. [17]

A *történeti Éniség* álláspontján álló tanár (vagy tanító) mindenáron „önmagát akarja emelni”, hivatását és tanítványait saját ambíciói elérése érdekében használja fel. „Lelkiismeretesnek látszik, de csak azért, hogy kitűnjön, hogy szóljanak róla; szeretetet mutat, de csak azért, hogy beszéd tárgya legyen; felfelé a legalázatosabb, de csak azért, hogy elismerjék.” [18]

Ezen a ponton előbukkan Schneller morálintropológiai rendszerének egy belső ellentmondása. Ahogyan arra a professzor is figyelmezteti hallgatóságát: „A *történeti Éniség álláspontján mindez természetes*, de a tanárnak álláspontján rendellenes valami, ezért mindezekről óvakodni kell.” Valóban, a történeti Éniség jellemzői közé tartozik „a történeti hatalom (szűkebb-tágabb közösségi körök) köztudatában levő dogmák” *engedelmes elfogadása*, [19] a külső törvények feltétlen betartása. Ebből viszont az következik, hogy ha ezek a normák erkölcsileg értéktelenek — mint például a felette-sei kegyeit kereső kéréső tanár esetében — az egyén azt is gondolkodás nélkül elfogadja. Az ilyen magatartás ugyanakkor az etikai fejlődés zsákutcáját jelentené, az ember megrekedne a történeti Éniség fokán.

Feltehetően maga Schneller is érezte ezt az ellentmondást. A *tiszta Éniség* szintjén álló pedagógust ugyanis az előző fokozat ellenpólusaként jellemezte: „Én igen nagy súlyt fektetek . . . a tanári önértetre, azonban a régibb patrónusokkal, s az újabb időkben különösen állami hatóságokkal szemben elkövetett *alázatoskodással*. A *tanári önértettel* aztán adva van az is, hogy a többi tanárokkal *solidaritási érzékkel* bír, hogy *testületi szellem* fejlődik ki az illetők között.” [20]

Tanári önértet, a pedagógusok egymást segítő tartalmas közössége, élő iskolai tradíciók — ezek azok a tényezők, amelyek Schneller felfogása szerint a pedagógus etikai fejlődését előmozdíthatják.

A *tiszta Éniséggel* rendelkező tanárnak, az igazi „személyiségnek” természetszerűen bele kell tagolódnia a tágabb közösségi körökbe, a történeti hatalmak felsőbb organizációiba is. Így az igazi pedagógusnak *jó hazájának kell lennie*. A valódi hazaszeretetről akkor beszélhetünk, ha a nemzetállammal „érdekközösséget vállalunk”, tehát ha annak értékeivel, alkotmányával, törvényeivel, törekvéseivel együtt mintegy bennünk is él. „Ez a szellemi közösség, a nemzetállam szellemében való élés a hazaszeretet alapja.” [21] Schneller dialektikus gondolkodásának szép példája, ahogyan a nagy közösségen belül az egyén másságát, egyediségét jellemzi: „Miatán azonban minden egyes ember egy sajátos szerv, ha igazán a haza szellemi testében él, szükséges, hogy mindenki egész sajátos politikai meggyőződésre juthasson . . . Minden tudatos embernek lelkében él az ő hazájáról, államáról egy eszménykép, az illetőnek politikai meggyőződése. *Ez mindig jogosult; s* nem sanctificálása a létező állapotoknak, hanem

a fejlődés törvényeire támaszkodva, a létező törvényeket elismerve, közreműködés a törvényes állapot előbbrevitelén a fejlődés szempontjából.” [22]

A társadalmi beilleszkedés, ami erkölcsi értelemben a tiszta Éniség fokára emelkedést, a személyiséggé válást jelenti, ezek szerint nem egyenlő az egyéniség tagadásával. Így az érzéki Éniség fokán eleve adott, a történeti Éniség szintjén elnyomott egyéniség itt a fejlettség legmagasabb szintjén diadalmaskodhat: sajátos vonásaival gazdagíthatja a nagy egész, a nemzet színgazdag összképét.

A nemzet után a következő közösség, történeti hatalom, melybe a tanárnak is be kell tagolódni, az emberiség közössége, a „humanismus”. Ez megóv bennünket a nemzeti egyoldalúságtól, attól, hogy minden más nemzetről megfélemedezzünk. Ezúton kerülhetjük el azt, hogy saját nemzetünket a „világfejlődés és az egész világ központjának” tekintsük, s így más népeket „szközi állapotra degradáljunk”. „Csodálni magunkat a világ folyásától nem szabad — óvja hallgatóit Schneller —, s ha mi megkívánjuk azt, hogy a mi nemzetünk önállóságát elismerjék mások, a legnagyobb igazságtalanság volna más nemzetek ilyen irányú törekvéseit kicsinyelni, vagy el nem ismerni.” [23] Örökérvényű, ma különösen aktuális gondolatok ezek a népek egymás iránti türelméről, megértéséről.

JEGYZETEK

- [1] Schneller: Didaktika. 1905/6. I. félév. Kolozsvár. Litografált jegyzet, 30—31. p.
[2] Schneller: i. m. 31—32. p. Saját kiemelés.
[3] Schneller: i. m. 34—35. p. Saját kiemelés.
[4] Schneller: i. m. 38. p.
[5] Schneller: i. m. 39. p.
[6] Schneller: i. m. uo. Saját kiemelés.
[7] Lásd: Tóth Lajos: Tessedik Sámuel. Szarvas, 1976. 144. p.
[8] Schneller: i. m. 41. p.
[9] Schneller: i. m. 42. p. Saját kiemelés.
[10] Schneller: i. m. 45. p.
[11] Lásd e kérdésről például: Schneller: Paedagogiai dolgozatok III. kötetének az „Egyetemi tanügyi irányzatokról” c. fejezetét. Hornyánszky, Bp. 1910.
[12] Schneller: Didaktika. 48. p. Saját kiemelés.
[13] Schneller: i. m. 49. p.
[14] Schneller: i. m. uo.
[15] Schneller: Paedagogiai dolgozatok. I. kötet. Hornyánszky, Bp. 1900. Bevezetés. 39. p.
[16] Schneller: Didaktika. 49. p.
[17] Schneller: i. m. 64. p.
[18] Schneller: i. m. 67. p. Saját kiemelés.
[19] Schneller: Javaslat... 52. p.
[20] Schneller: Didaktika. 69. p. Saját kiemelés.
[21] Schneller: i. m. 72. p.
[22] Schneller: i. m. 72—73. p. Saját kiemelés.
[23] Schneller: i. m. 75. p.

Ki, kinek és hogyan?

— Gondolatok az iskoláskor előtti nyelvoktatásról —

Az idegen nyelv oktatásának föllendítése alapkérdése oktatási-nevelési rendszerünknek. Ezért mindenképpen indokolt, ha keressük a minél jobb megoldásokat, ha meghányjuk, vetjük a *ki, kinek, hogyan*, sőt még a *mit, mikor* kérdését is. De erre kényszerít a 40 éve működő általános iskolai orosz nyelv oktatásának eredménytelensége is. Vita rovatunkban az alábbi cikk közreadásával ennek az eszmecserének a lehetőségét kívánjuk megteremteni, abban a reményben, hogy sokan élni is fognak vele.

A szerkesztőség

A Módszertani Közlemények 1989. évi 1. számában rendkívül időszerű témával foglalkozik a Magocsa házaspár „Az idegen (orosz) nyelv tanításának lehetőségei az iskoláskor előtt” című cikkében. Oktatásunknak, mondhatjuk gazdasági fellendülésünknek is egyik kulcskérdése a nyelvtudás, idegen nyelvet beszélő, jól felkészült szakemberek képzése.

Meg kell találnunk a megfelelő oktatási kereteket és módszereket, hiszen az idegen nyelvek, azok nyelvtani rendszerének elsajátíttatásakor az idegen nyelvi nevelés egykori alapjára, a latin nyelvre nem számíthatunk iskoláskorban sem. Oktatáspolitikánk már régen kihúzta e tekintetben a talajt a nyelvtanárok lába alól. (Az elmúlt hónapokban megtettük az első lépéseket, hogy e téren elmozduljunk a holtpontról.) Módszereit azonban élő nyelvre alkalmazva — helytelenül — átvettük.

A fent említett cikk írói az orosz nyelvoktatás eredménytelenségére hívják fel a figyelmet. Arról nem szólnak, mert arra vonatkozóan nincs, s nem is lehet adatuk, hogy másik idegen nyelv tanulása az orosz nyelv oktatásának feltételei között — 30—40-es osztálylétszám, heti 2-3 óra, kötelező és egyetlen nyelv — milyen eredményre vezetett volna. Azzal, hogy az orosz nyelv is az olyan idegen, egyben a világnyelvek egyike — amit választani lehet és nem kötelező — megkaphatja megfelelő rangját a szláv népek által körülvett országunkban.

Az eredményes nyelvvelsajátítás egyik lehetőségének tűnik a korai, szervezett formában történő nyelvoktatás. Az óvodáskor a nyelvtanulás szempontjából „kritikus periódusnak” tekinthető. Megismételhetetlen időszak, mivel a gyermek utánzási kedve életkori sajátosság. A hangpercepció rendkívül érzékeny, a beszélszervek rugalmassága 6 éves kor után csökken. A probléma megoldása nem bízható csupán a családokra, a szülők belátására és anyagi lehetőségeik mérlegelésére. Először TIT-keretben szervezett próbálkozások kapcsán (a legrendszerezettebbek talán a Békés megyei TIT által szervezett nyelvtanfolyamok, de említhetjük a kecskeméti vagy budapesti stb. próbálkozásokat is). Külön figyelmet érdemelnek a Pécsen, Ajkán, Csepelen, Kecskeméten szervezett nyelvoktatási kísérletek.

A gyakorlat több lényeges kérdést vetett fel. Néhány ezek közül: ki tartsa az idegen nyelvi foglalkozásokat, mely módszerek a leginkább célravezetőek, hogyan válasszuk meg az elsajátítandó anyagot?

A teljesség igénye nélkül saját tapasztalatom alapján kívánok néhány gondolatot megfogalmazni a felvetődő kérdésekkel kapcsolatban. Az óvodai idegen nyelvi foglalkozásokat többségükben főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkező szaktanárok

vezetik. Nyelvi felkészültség szempontjából igen kevés óvónő veheti fel a versenyt a többnyire fél- vagy egyéves külföldi képzésben is részesülő szaktanárokkal. Vajon akkor az ő munkájuk kevésbé eredményes, mint a szaktanároké? Vajon ne is bízzuk a nyelvi foglalkozások vezetését az óvónőkre?

Elsősorban az idegen nyelv fonémarendszerének elsajátítása szempontjából valóban fontos volna, hogy jól felkészült szaktanárok vezessék ezeket a foglalkozásokat. A nyelvoktatás ügye iránt elkötelezett lelkes óvónők mellett szólni azonban több, nem elhanyagolható tény. Az óvópedagógus-képző intézetekben hosszú évek óta alkalmassági előfeltétel a biztos zenei hallás. Ez az alapja egy nyelv prozódiaja visszaadásának, a helyes hangpercepciónak, s az nélkülözhetetlen az anyanyelvtől eltérő fonémarendszer elsajátításához.

Ismeretes, hogy oktatási rendszerünkben, a pedagógusképzésben a képzés idejének növekedésével egyre inkább háttérbe szorul a módszertan oktatása. A kisgyermekkel való foglalkozás azonban megköveteli azt is, hogy a gyermeki lelket az idegen nyelvet tanító ne csak könyvből ismerje. Az óvónőképző, tanítóképző főiskolákon szerzett pszichológiai és módszertani kultúra lehetővé teszi, hogy a pedagógus nagyobb biztonsággal találja meg az anyagnak és az egyes gyermekeknek egyaránt megfelelő játékos módszereket.

A pedagógus állandó jelenléte biztosítja, hogy az idegen nyelvi foglalkozások kezdeményezés formájában történjenek, megfelelő motiváció esetén kapcsolódjanak be a gyerekek a „munkába”.

A gyermek számára a nyelv esztétikai élményt is nyújt, az élménybefogadás hangulatát azonban nem lehet órához, perchez kötni. Sokszor játék közben jut az óvodás eszébe a foglalkozáson hallott anyag. Jó, ha van kihez fordulnia segítségért, s rendkívül hatékony, ha ilyenkor megkapja a szükséges megerősítést. Így a mindennapi tevékenységében is jelen lehet az elsajátítandó nyelv, tehát az úgynevezett kommunikációközpontú nyelvoktatás természetes beszédhelyzetekben valósul meg.

Eszközökkel biztosítható gazdag országismereti anyagba építve tarthatók a foglalkozások, így azok érdekességéből adódóan is megszűnik a kötelező jelleg. Ez egyaránt megfelel a gyerekek életkori sajátosságainak, másrészt lehetőséget ad adekvát hangulatú szituációk megteremtéséhez. A feltételek biztosítása lehetővé teszi, hogy a hagyományos, integrált nyelvi készségeken túlmutató funkció; a szituáció (a szociális jelleg) váljon dominánssá, vagyis az interakciós készséget fejleszti. Egyben lehetőséget, keretet ad a képességfejlesztésre a nyelvi kompetencia és performancia kialakítására.

A képességen olyan tevékenységet értek, amely célszerű gyakorlás útján jön létre. Ennek megfelel a „mondanod is kell, amit teszel” elvre épülő és azt variáló „mondanod is kell, amit tesz” nyugati indíttatású úgynevezett Gouin-módszer. Bár századeleji irányzat, kisgyermekeknél ma is célravezető eljárás. A gyakorlásnak egyéb módjaival együtt alkalmazva — pl. a gyermek életkori sajátosságaiból adódóan a behaviorista ihletésű audiolingvális módszer elemeivel — elérhető, hogy a foglalkozáson 20—25-ször elhangozzék egy-egy lexikai egység.

Didaktikai alapelvként kell szerepelnie az aktivitás mellett a szemléletesség elvének. A tárgy megjelenése vagy annak képe jobban megtapad a gyermek emlékezetében, mint a második jelzőrendszer, az anyanyelv által megnevezett fogalom. A gyermeknek úgy nem az általánosítást kifejező jelmorfémákhoz kell kapcsolni egy újabb jelmorfémát, hanem a jelölt, vagyis a denotátum és az idegen nyelvi jel között alakulhat ki a közvetlen célnyelvi asszociatív kapcsolat.

Az aktivitás elve nem csupán a nyelvet elsajátítók beszédtevékenységét, hanem az ahhoz kapcsolódó cselekvést, például a tárgyak megfogását, vagy játékos mozgásokat is jelent, ami megfelel a cselekvő-szemléletes gondolkodásnak. Ily módon a játékoság a nyelvoktatásban nem egyszerűen módszer, hanem szemléletmód, amely az

óvónók mindennapi munkájának sajátja. Az óvoda feltételei között változatos formákban érvényesíthető a Vjatutynev által felállított követelmény:

„A nyelvnek mint az érintkezés eszköze a használatához elengedhetetlenül szükséges a szociális, szituatív és kontextuális szabályok ismerete, amelyhez a nyelvet beszélőnek tartania kell magát” (1977).

Az Óvodai Nevelés Programja¹ kimondja, hogy az anyanyelvi nevelés az óvoda egész életében legyen jelen. Hogyan lehetne eredményes az idegen nyelvi nevelés, ha hetente két-három alkalommal 5—10 percre hallhatják az új ismereteket. Így az iskolai nyelvoktatás jól ismert zsákutcájába jutunk.

A nyelvsajátítás újabb kulcskérdése a feldolgozandó anyag megválasztása. A gyermek mindennapjaihoz, érdeklődési köréhez, tevékenységéhez közel álló szavakat, kifejezéseket kell választanunk, hogy érezze a nyelv használhatóságát, gyakorlati jelentőségét. Ugyanakkor meggyőződésem, hogy az óvodáskori nyelvoktatás nem szenved csorbát, ha a gyerek az egyes mondókák, rigmusok tartalmát pontosan nem érti, de élvezi a nyelv dallamosságát, ritmikáját, játszik a hangokkal, hangkapcsolatokkal, miközben elsajátítja a nyelv fonémarendszerét és sok-sok lexikai egységét.

A korai nyelvoktatással kapcsolatos közvetlen tapasztalataimat több meglátogatott óvodai csoport mellett, elsősorban a kecskeméti idegennyelv-oktatási kísérlet kapcsán a kecskeméti Forradalom utcai óvodában — ahol óvónó tanítja az orosz nyelvet — és iskolában szereztem megfigyeléseimet tudományos kutatómunkám során. A kísérletben részt vevő gyermekek most harmadik osztályosok, ma is felszabadult légkörben, vidám hangulatban, egymással versengve szerepelnek az órákon. Az idegen nyelv tanulása iránt pozitív beállítódás alakult ki bennünk. A 2. nyelv tanulásának megkezdése is nagy örömet jelent számukra.

A különböző kísérletekhez kapcsolódóan a korai nyelvoktatás eredményességét a 14 éves korban tett sikeres nyelvvizsgák számával bizonyítják. A kecskeméti kísérlet kapcsán erről számot adni nem tudok, hiszen a gyerekek harmadik osztályba járnak. Az osztály tanítónője — egyben orosz szakot végzett nyelvtanár — által vezetett nyelvi órán azonban magyar szó elvétve hallható. A gyerekek tökéletesen megértik az utasításokat, maguk is képesek társaikhoz és tanítójukhoz orosz nyelven könnyedén fordulni.

Az idegen nyelv tanulása szempontjából járulékos, a személyiségfejlesztés szempontjából rendkívül lényegesnek tartom a korai nyelvtanulás anyanyelvre gyakorolt hatását.

„Az idegen nyelvet tanuló gyerekek már iskolába lépéskor igényesebbek beszédtelvékenységükben. Nagyobb biztonsággal választják ki a környezetben hallott helyes és helytelen nyelvi mintákból a köznyelvi normának megfelelő kiejtést, a gyerekek hangképző szerveinek rugalmassága eredményesebben és nagyobb ütemben fejlődik”, mint az általam vizsgált kontrollcsoportban. (Kiemelés doktori értekezéséből.)

A korai idegennyelv-oktatás esetén a pedagógus személyének kérdésében az óvónók illetékessége mellett kiállok. Gondolatommal a módszerek fontosságát, de nem a mindenhatóságát kívánom hangsúlyozni. Megfelelő tananyagra és megbízható nyelvtudással rendelkező pedagógusokra, óvodapedagógusokra van szükség. Felkészítésük a pedagógusképző intézmények feladata.

Első lépésként a szakkollégiumi rendszer kiszélesítésében és tökéletesítésében látom a lehetőséget.

IRODALOM

[1] *Lengyel Zsolt*, 1983. A nyelvoktatás alfabázisa, TIT Országos Központja Bp.

[2] *Madocsa László, Madocsa Lászlóné*, 1989. Az idegen (orosz) nyelv tanításának lehetőségei iskoláskor előtt, 29—33. In: *Módszertani Közlemények*.

- [3] *Marscbek Judit—Petheő Balázsné*, 1973. Kísérleti orosztanítás az óvodában, 10—12. In: Megyei Pedagógiai Híradó, Veszprém.
- [4] *Marscbek Judit—Petheő Balázsné*, 1975. Még egyszer az óvodai orosz nyelvoktatási kísérletről, 7—9. In: Megyei Pedagógiai Híradó, Veszprém.
- [5] *Marscbek Judit—Petheő Balázsné*, 1985. Az ajkai orosz nyelvoktatási kísérlet. In: Megyei Pedagógiai Körkép, Veszprém, 2.
- [6] *Róti Sándor*, 1989. Az idegen nyelv oktatásáról. In: 162—169. Pedagógiai Szemle, 2.
- [7] *Torma Mária*, 1987. A korai idegennyelv-oktatás hatása az anyanyelvi artikulációs bázis alakulására. Doktori értekezés.
- [8] *Tomoriné Radnai Zsófia*, 1985. Bevezetés a kisgyermek idegennyelvi nevelésébe, TIT Bp.
- [9] *Torma József*, 1989. Javaslat a latin nyelvoktatás fejlesztésére és korszerűsítésére, 38—44. In: Felsőoktatási Szemle, Bp.
- [10] *Vjatutunjev, V.* 1977. Kommunikatívnyaja szoprvlennosztj obucsenijja russzkomu jelnzuku v zarubezsnuh skolah. In: Russzkij jazuk zarubezsom, 48.

Kedves Előfizetőnk!

Tisztelettel értesítjük, hogy a Módszertani Közlemények előfizetési díja 1990-től az általános áremelések miatt számonként 10 Ft-tal, azaz 50 Ft-tal emelkedik. Így folyóiratunk éves előfizetési díja: 150 Ft.

Kiadványunk továbbra is az oktató-nevelő munka mindennapi munkájához kíván hathatós segítséget nyújtani a legfrissebb kutatási és gyakorlati eredmények közzétételével.

Bízunk abban, hogy változatlanul olvasója és előfizetője marad a 30 éves folyóiratunknak.

*A Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala*

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

a Módszertani Közlemények
Szerkesztősége és Kiadóhivatala

A Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke

A szombathelyi tanárképző főiskola kiadványairól

Csupán figyelemfelhívó szándékkal adunk most hírt a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola közérdeklődésre is számot tartó két kiadványáról. Az egyik a főiskola gondozásában, de a Zala és a Vas Megyei Tanács művelődési osztálya kiadásában megjelenő

JELENTKEZÜNK

amely évente kétszer, májusban és decemberben „jelentkezik”, izléses köntösben, gazdag tartalommal. A főszerkesztő Fűzfa Balázs. A szerkesztőség további tagjai: Csapó Tamás, Dallos László, Györkös László, Markó Julianna, Majthényi László, Sugár Eszter, Tóth Csaba, Váradi Gábor. A szerzői gárda főképp a főiskola oktatóiból, jelenlegi és végzett hallgatóiból áll össze, ahogy ez az 1988. évi 1—2. összevont szám esetében is történt. Persze akadnak más területen tevékenykedő szerzők is, így például evangélikus lelkész, tanácsi főelőadó, esperes-plébános, szerkesztő, könyvtáros, általános és középiskolai tanár. A kiadvány jellegét, karakterét a benne olvasható írások adják. Csak leltárszerű felsorolásukra szorítkozhatunk. Szép számmal találkozhatunk tehetséges pályakezdő költők *verseivel*, más szövegekkel való ritmikus váltakozásban. A *szépprózát* jobbára külföldiek képviselik, igényes fordítók tolmácsolásában. Így olvashatjuk Szergej Zaliginnek, a mai szovjet irodalmi élet egyik legmarkánsabb egyéniségének A kék szemű fiú Ikerváron című elbeszélését, valamint az új-zélandi származású, de jelenleg hazánkban élő Stefan MacGill eszperantó nyelvű, díjnyertes novelláját, A tartozást. Ugyancsak fordításban közli a folyóirat Gudrun Ziegler *cikkét* Csingiz Ajtmatov Az anyafarkas álmai című elbeszéléséről, továbbá Gudrun Goes írását Bulat Okudzsava történelmi prózájáról. *Műelemzést* olvashatunk még Virginia Wolf Orlando, Csingiz Ajtmatov Vesztőhely című regényéről és George Orwell 1984 című művéről. Figyelemre méltó *esszéekkel és tanulmányokkal* is szembeüthetünk: A haza ma — nehéz szolgálat, „Ahol a szabadság a rend...”, Schiller esztétikájának kultúrfilozófiai aspektusai, Az önmegőrzés etikája, A szociálpolitika dilemmái címmel. De nem hiányoznak a kiadvány lapjairól az olyan izgalmas írások sem, amelyek a természet, a műemlékek vagy egyéb emberi értékek védelmében fogantak, legyen az dokumentum értékű forrásanyag vagy feledésbe merült jellegzetes *személyiség*. A problémafelvetés újszerűsége és bátorsága irányította a figyelmet a Zsolnai szerzőpár *Mi a baj a pedagógiával?* című könyvére, akárcsak a „félresikerült” *dolgozatokra*. Ezek a „hétköznapi látletek” nyíltságukkal, kendőzetlen őszinteségükkel és igazságvágjukkal nagyon is jól sikerült részévé váltak a mintegy 300 oldalas kiadványnak.

Ha valaki e folyóirat ismertetett tartalmát személyes olvasmányélményként szeretné átélni, az 34 forintért ezt meg is válthatja, csak bizalommal forduljon a szerkesztőséghez, melynek címe: 9701 Szombathely, Szabadság tér 4.

A másik kiadvány, amelyről ugyancsak szólni kívánunk, a Németh László Szakkollégium „Reformpedagógia” csoportjának közreműködésével látott napvilágot, Fűzfa Balázs szerkesztésében. A címe:

KILÁTÓ

Pedagógiai Különszám

1989

készült a Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola házi nyomdájában, 600 példányban. Főszerkesztő Tokaji Nagy Érsébet, tördelő szerkesztő Tóth Csaba. A szerkesztőbizottság tagjai: Jánosik Gábor, Kugler István, Majthényi László, Merklin Timea, Szabó László.

Már önmagában is dicséretes, hogy egy főiskolai diáklap pedagógiai különszámmal rukkol elő. Ha még bele is lapozunk, olvasunk ebbe az ötletgazdag, sok irányban nyitott és problémaérzékenységgel párosult összeállításba, akkor ez a megállapításunk egyre megalapozottabbá válhat. Tetten érhetjük így olvasás közben a múlt igazi értékeinek megbecsülését éppúgy (Karácsony Sándor, Klebelsberg Kunó, Békés-tarhos, Eötvös Kollégium, NÉKOSZ), mint az új iránti elkötelezettséget és fogékony-ságot (Iskola? Példa?, A remény pedagógiája, Szemben, megmaradva, Olvasni nehéz). De a gyermekközpontú iskolaszemléletnek is számtalan jegyére bukkanhatunk rá. Itt nemcsak a tanítványok véleményét fürkésző és arra hagyatkozó írásokra, beszélgetésekre gondolunk („... lehet szeretni mindenkit”, Iskolát varázsolunk, Ez a helyzet stb.), hanem szellemi termékeikre (Szemlévények iskolai dolgozatokból, Padfirkák, becenevek), meg Rogers frappáns, a gyermekközpontúság jegyében fogant summázataira is, amely közel sem véletlenül kerülhetett ennek az iskolai írka borítójába bűjtött lapnak az élére. Jóleső érzéssel regisztrálhatjuk azt is, ahogy a szerzők az őket körülvevő, közvetlenül is érintő pedagógiai valóságot — a beleszólás és változtatás igényével — a maga összetettségében szemlélik (A változtatás szándékával, A pedagógia kitisztottságáról és a megújulási igényről, Az értékelésről, ferde szemmel, „Jelentés” egy kísérletről, Lehetünk-e még idealisták? stb.). Ez a fajta problémalátás és érzékenység, természetes, hogy fenntartja magának a kritikus hangnem mellett a szabad, önálló véleménynyilvánítást (Gondolatok Beke Kata Jelentés a kontraszelekció-ról című műve kapcsán), sőt még a kételkedés jogát is (Torkunkra akadt morzsák — Válogatás pedagógiai könyvekből), de ez biztosítja azt a naprakész nyitottságot is, amelyet az Ablak meg a Mihály Ottóval készült interjú példáz. Fölfedezhető még talán — a belemagyarázás veszélye nélkül — közvetve az is, hogy érzelmi ráhangolt-ság nélkül nincs hatékony pedagógiai gyakorlat (a közölt verseket ezért érezhetjük a lap szerves részének), s ebben a ráhatásban mindig a tanár egyénisége a döntő és meghatározó. Ez utóbbiról Spiró Györgynek Bada tanár úrról készült szívbe markolóan szép emberi portréja győzhet meg bennünket.

Szabad legyen e rövid ismertetést, tájékoztatást egy személyes vallomással zárnom. Számomra, mint a pályától búcsúzó pedagógus számára, különös örömet is jelentett a Kilátónak e különszámával való találkozás. Abban a hitben erősített meg engem, hogy a nyomunkba lépő fiatal tanárnemzedék igenis képes felnőni a jövő, egyéniségeket követelő nagy feladataihoz. Erről más is meggyőződhet, ha kézbe veszi és elolvassa ezt a számot. Az ára mindössze 20 forint.

DOBCSÁNYI FERENC

IV. ÉVES TANÁRJELŐLTEK TAPASZTALATAI A NAPKÖZI OTTHONRÓL

1982-ben érdeklődtünk első ízben hallgatóinktól a 8. félévben az egy hónapos külső iskolai gyakorlat után közvetlenül, hogy milyen élményeket gyűjtöttek a napközi otthoni nevelőmunkáról. Kritikai észrevételeikre, jó szándékú elképzeléseikre már akkor is felfigyeltünk, ezért 1989. február végén ismét elhatároztuk a hallgatói tapasztalatok összegyűjtését.

A vizsgálódás területe adott volt, mégpedig az intézményünk 5 beiskolázási körzete: Bács-Kiskun, Békés, Csongrád, Pest és Szolnok megye.

Az egy hónapos külső tanítási gyakorlatról megérkezve a hallgatóktól egyszempontú, „Tanárjelölt szemmel a napköziben” címmel fogalmazást kértünk. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az általános iskolában végzett tanítási gyakorlat szerves részeként hogyan oldották meg a napközi nevelési gyakorlatot. A 85 értékelhető írásos választ az alábbi csoportosításban elemeztük, dolgoztuk fel:

A napközi otthon helye az iskola helyi rendszerében

A napközis munkaközösségek önállóbb gazdáivá váltak az iskolai napközis életnek. A tanárjelölteket szívesen fogadták. A szervezeti keret alapján a tanulási és szabadidős foglalkozásokban vonták be őket. Szaktárgyi ismereteiket tudták hasznosítani a legeredményesebben. A tanulmányi munka során a felzárkóztatás, a gyakorlás, az ellenőrzés, számonkérés variánsai jelentettek hatékony sikerélményt. Figyelemre méltó kritikái észrevételeik közül néhányat szó szerint kiemelünk: „Nehezíti a tartalmi munkát, hogy még mindig túl sok tanuló van egy csoportban.” „A heterogén csoportokban gondot jelent a tanulásrányítás, a segítség módja, valamint túl hosszú és fáradságos a tanulási idő.”

A napközi otthon tárgyi és személyi tényezőiről

A demográfiai hullám következményeként valamit javult az iskola és a napközi otthon tárgyi feltétele. A lakásnapköziben és a tanteremben az otthonosság jellemző. Gazdagodott az audiovizuális eszközökkel való ellátás, rendelkezésre állnak több helyen a tornatermek, sportpályák, sportudvarok, valamint az infrastrukturális intézmények. A szélsőséges negatív helyzet is néhol még megtalálható. pl. kevés a szabad levegőn való tartózkodás, sokat ülnek az iskolapadban, keveset mozognak, játszanak. Örömmel vették észre a napközis nevelő szakmai felkészültségét, következetességét, az erkölcsi, esztétikai programok előtérbe kerülését is

kiemelték. A napközis nevelő mindennapi munkáját neheznek találják: „A fáradt gyerekekkel nehéz a bánásmód”; „A szokások kialakítását a fluktuáció akadályozza”. Találkoztak hallgatóink ideggyenge, túl fáradt nevelővel, elég sok képesítés nélküli nevelővel, és olyanokkal, akik egymás között inkább trécselnek, a gyerekeket büntetik, tiltják, különösen akkor, ha nem egyezik a tanuló véleménye az övékével.

Az önálló feladatvégzés

A hallgatók tevékenységi formája a tanulási foglalkozásba való bekapcsolódás. Egyéni korrepetálással segítették a rászoruló, gyenge előmenetelű, önállótanulókat. Az ismeretek megértéséhez sokféle szemléltető eszköz, türelmes magyarázat útján jutottak el. Az egyéni számonkéréssel, ellenőrzéssel több lehetőséget kaptak a tanulók megismeréséhez.

Általános véleményük, hogy nagyon sok idő fordítanak a tanulásra, amelynek hatékonysága nem egyenes arányú. Kevesellik viszont a hasznos szabadidős foglalkozásokat. Néhányan tartottak tornatermi sport- és játékfoglalkozásokat. Vetélkedőt szerveztek, farsangi álarcot készítettek, üzemlátogatásra, könyvtári foglalkozásra, moziba kísérték a gyerekeket. A kulturális seregszemlére ötleteikkel segítették a sok színű gyermeki tevékenységet. Kritikusan ítélték meg, hogy időhiány miatt a tervezett szabadidős tevékenységeket sok helyen elhagyták velük a nevelők.

Kritikai észrevételek, javaslatok

Többen megállapították a napköziről, hogy inkább tananyag-, ismeret- és nem gyermekcentrikus. A délelőtti „iskolás” hangulat folytatódik délután a napközi otthonban. Túl szigorú légkör uralkodik, sok a kötöttség és beszabályozottság. Ugyanolyan megterhelésű, mint délelőtt. Előfordul, hogy a kevésbé eredményes tanítás miatt a napköziben újratanítás folyik, vagy az ellenkezője: nem készülnek el a házi feladattal. A napközis nevelő feladata olykor leszűkül a megőrzésre és a formális ellenőrzésre. Hiányolják, hogy nincs összhang, eredményes, folyamatos együttműködés a szaktanárok, tanítók, osztályfőnökök és a napközis nevelők között.

Néhányan örömmel állapították meg, hogy a jó és otthonos légkörű napközi egészen más világ, szinte pillanatok alatt a tanulóból gyermek lesz. A gyermekek önállóbbak, kötetlenebb munka folyik a tanítási óránál, mégis fegyelmességi tapasztalatot. Sok alkalom adódik az egyéni bánásmódra, sokat beszélgethettek a tanulókkal. Merész, szabad fantáziával dolgoztak az új, alkotói feladatokon. Gondosan ügyeltek a tanulók egészséges, esztétikus, tiszta környezetére is.

Leírták azt is a hallgatók, hogy az iskolák

egybehangzó véleménye szerint, a térítési díjak felemelése veszélyezteti az elszegényedett szülőket, és kivonja az étkezésből — és napközis foglalkozásból a rászoruló tanulókat.

Sokan szóvá tették azt is, hogy a kétnapos napköziben való foglalkozás kevés, mert a személységfejlesztő munkába csak éppen „beleköszönlhettek”. Kevés az idő a szokások kialakítására, az értékelési rendszerek megismerésére, jártasságok, készségek fejlesztésére stb.

Most is akadt néhány hallgató, mint a 15 év alatt több alkalommal, aki fölöslegesnek tartja az alsós gyermekekkel való foglalkozást, az alsós gyermekek megismerését, mondván, hogy ők felső tagozatos tanári képzését kapnak.

Végül, jóleső érzéssel olvastuk azokat a véleményeket, amelyek a *napközis nevelő tanárszak* bevezetését sürgetik a nappali tagozaton, 3. kiadású szakként, illetve találkoztak kint az iskolában olyan nevelő tanárokkal, akik főiskolánkon a 6. éve folyó levelező tagozaton a napközis szakot elvégezték. Ők azok, akik nem akarják elhagyni a napközis pályát. Szívesen vállalnak munkaközösségvezetői megbízatást, és a tartalmi munka megújítását.

DR. KOVÁCS JÓZSEFNÉ
DR. SZABÓ G. MÁRIA

SCHIRILLA GYÖRGY: VEGETARIÁNUS- KÖNYV. HOGYAN VIHETJÜK LEGTÖBBRE AZ ÉLETBEN?

Szokatlan, de talán megbocsátható, hogy szubjektív vallomással kezdem ezt a könyvismertést.

Teljesen véletlen, hogy egy születésnapjára öszszejövetelen kedves barátom arról beszélt: attól érzi magát ilyen jó, azért ilyen jókedvű, mert „több mint fél éve nem eszik húst, és undorodik az alkoholtól”. Szinte egyszerűen kérdeztük tőle: Hogyan csináltad mindezt? — Elolvastam „Schirillagyuri” harmadik kötetét is, a Vegetariánuskönyvet, és úgy éreztem: nincs más választásom! Vegetariánus leszek — mondta mély meggyőződéssel.

Szégyen, nem szégyen, az előző két Schirilla György-könyvet — Egy távfutó vallomásai és A legnagyobb hazugság címűt — sem olvastam. Mintegy büntudatból, másnap elindultam megvenni a Vegetariánuskönyvet. „Véletlenül van még egy” — mondta az utcai könyvtáros néni. Újabb véletlen...

Amikor el kezdtem olvasni, még nem terveztem, hogy írok róla. De amikor a végére értem: úgy éreztem: ezt a könyvet minél több pedagógusnak el kell olvasni! Ezért az már nem véletlen, hogy a lap olvasóinak figyelmébe ajánlom e kötetet. Előrebocsátva Soós Péter előszóban megfogalmazott ajánlását. Schirilla, ez az érdekes, fanatikus és nem mindennapi ember: „Egy életforma lehetséges módjait tárja elénk, nem kizárva annak lehetőségét, hogy ki-ki testresza-

bottan magáévá tegye... egy magánember — nem tudós, nem orvos, nem biológus — tárja elénk a véleményét és a tapasztalatait.

Jogunk van elfogadni és nem elfogadni, vitatkozni vele, ami egyébként a szerző célja is.”

Magam a recenzio megírásával nem a „dög-evésről való leszokásra” szeretnék serkenteni. Sokkal inkább a szerző több, az egészséggel, élet- és munkakedvével, az emberi kapcsolatokkal összefüggő állásfoglalására, gondolatसरára szeretném felhívni az olvasók figyelmét.

Ezért is van az, hogy több „speciális” fejezetre csak jelzészserűen térek ki.

Ezek: A vegetariánizmus; A vegetariánizmus és a vallás; Reformtáplálkozás — táplálkozási reform; Kálium az élet sója.

A fentiekből néhány gondolat: „A húsevők ingerültek, idegesek, bosszúsak a táplálkozás előtt. Étkezésük után lusták, tunyák, bágyadtak. Emésztési lázuk van. Mindez nem mondható el a növényevőkről és gyümölcs-evőkről. Tudjuk, hogy milyen vígan poroszkal a ló az abrakolás után. Némi zabmennyiség elfogyasztása következtében csak nő a mozgásigénye. A gyümölcs-evő majom vígan ugrál ebédje után. A vegetariánus ember is teljes munkaerővel és kedvvel dolgozik ebédje befejeztével. Nem ilyen az ember közérzete a bő húst és zsíros ételeket tartalmazó ebédje után. Bágyadtság, lomhaság, a csömör érzése jelentkezik. Fekete kávé, bor, vagy cigaretta kell ahhoz, hogy a normális tevékenység zökkenőmentes legyen, és az illető mozogni, dolgozni tudjon.” (21. oldal)

Mielőtt azonban valaki „sértődötten” visszautasítaná a fentieket, érdemes visszakanyarodni a szerző előszavához, melyben így ír: „A vegetariánizmus nem vallás, nem szekta, annál inkább a természeti törvényeken alapuló *életforma*!” (10. oldal) Majd a vallással kapcsolatos fejezet végén az alábbiakról tesz tanúbizonyságot: „Vegetariánus és húsevő, ateista és hívő kizárólag csak a *másik ember életfelfogásának tiszteletével* érheti el saját boldogságát és boldogulását.” (47. oldal)

A könyv közel 300 oldala szinte megszámlálhatatlan információt, érdekességet közöl, értékes élettapasztalatokat közvetít — nagy nehézség elé állítva azt, aki arra vállalkozik, hogy kiemeli a legmegszívlelendőbbeket.

Nézzünk néhány ilyen „megszívlelendő” tanácsot, javaslatot!

„A helyes táplálkozás fontossága” című fejezet fő gondolata:

„Sajnos, még napjainkban is elsősorban az tapasztalható, hogy a táplálkozás fontosságának tudata nem alakult ki kellően az emberiségben... Az ésszerű táplálkozás lehet az, mely elsősorban elősegítheti a tartalmas, hosszú, alkotó életet, ezért jelentőségét nem szabad elbagatelizálnunk. Nekünk, magyaroknak, egyáltalán nincs könnyű dolgunk e téren, mert hagyományaink a negatívumokat erősítik.” (87., ill. 91. oldal)

A táplálkozás terén jelentkező hibás nézeteket összefoglaló fejezet legfontosabb „üzenete” pedig így szól: „*Nem az evés teszi az embert erősé, hanem a szervezet harmonikus összműködése, amelyet a sok évés legtöbbször elront.*” (100. oldal)

A továbbiakban külön-külön fejezet foglalkozik a táplálkozás lefolyásával, a bélsárral, a rosttal, a sóval és alkohollal. Ehelyütt csak az utóbbiról, a „Mr. Alkoholról” írottakra térünk ki. Schirilla György ez esetben is a vegetáriánizmus mellett érvel: „Nagy előnye a vegetáriánusnak, hogy a szomjúságérzet, amely a sós húsételek fogyasztása után meglehetősen nagy, nála csekély mértékben jelentkezik csak... Tény és igaz, hogy a vegetáriánus étkezés után az ember nem kívánja az alkoholos italokat, sőt, azok undorérzést váltanak ki.” (37. oldal) Ebben a részben arról szól, *hogyan öli meg a túlzott alkoholfogyasztás az emberi szervezetet.* Meggyőződése, hogy „A húsevő embert előbb teríti le az alkohol, mert a húsok magas zsírszázaléka következtében a máj sokkal nagyobb terhelést kap, mint a vegetáriánusoknál.” (126. oldal)

Bizonyára más is érdeklődéssel olvas a további fejezetekben: Az Élesztőtápaszlatokról (az élesztő mint az élelmiszerek királyának fontosságáról); a Vegetáriánizmus és a vérnyomás összefüggéséről; arról, hogy mit lehet tanulni az állatoktól és az állati rekordoktól. Élvezetes kis „epizódyszerű” kitérő a kötetben a Bicsérdy Béláról szóló húsos oldal. Meddig élhet az ember? — kérdésre sok-sok adattal, történelmi példával válaszol a szerző. Talán ma is érdemes megszívlelnünk a hosszúéletűség bajnokának, a 233 éves Matuzsálemnek a 187. oldalon idézett „nyilatkozatát”. „A legmagasabb, amire az embernek törekednie kell, abban áll, hogy sikeres küzdelmet folytasson a benne felülkerekedő állatiasság ellen, és azt hatalma alá rendelni törekedjék. Csak az esetben, ha alsó fokú vágyait legyőzni képes — és azoktól magát fokozatosan függetlenítheti — szabályozhatik élte az egészség, okosság és erkölcsösség felé, és küzdheti ki boldogságát is. Emellett legyen mértékletes, és egyen sok gyümölcsöt.”

Ha a fenti sorok olvastán valaki elhatározta, hogy „megpróbálja”, bátran teheti, mert „A vegetáriánus életformát bármelyik korban ártalom nélkül meg lehet kezdeni. Lassan, fokozatosan bárki megtanulhatja, hogy mit és hogyan étkezzék, hogy izlését és szervezetét is tökéletesen kielégítse.” (26. oldal) Ugyanakkor a szerző tanácsa: „Aki át akar térni a vegetáriánus életformára, annak azt tanácsolom, hogy legyen szigorú az elvben, de kiméletes a végrehajtásban.” (71. oldal)

Az eddig említett fejezetek csaknem minden oldalán találunk valamilyen, a pedagógusmunkában is értékesíthető megállapítást, törvényt. A könyv befejező — mintegy egyharmad — része azonban szinte teljesen „pedagógia”. Mit érdekes ebből megtanulnunk?

— „Az emberek helyes érintkezése a legnagyobb tényező a boldogság, az egészség és a siker elérésében... egyetlen jó barát jóakarata, ki tíz percig őszinte érdeklődéssel hallgat minket, valóságos életető- és segítőerő, mellettünk van, és segítségét nyújt céljaink kivitelezéséhez... Igen fontos, hogy legyen *türelmünk* egymást meghallgatni...” (199—203. oldal)

— „A gyermekeinket akkor neveljük helyesen, ha a vele szüleletett *energiákat felszabadítjuk* és munkálkodni engedjük, ahelyett, hogy idegen és többnyire hibás gondolatokat és cselekedeteket rákényszerítsenénk.” (205. oldal)

— „Manapság sok ezer gyermek van, akikre *szüleik akarata és várakozása nehezedik.* Elképzelik valahogy gyermekük életét, és eltérítik saját sorsától, anélkül, hogy a gyermekeknek ereje és lehetősége lenne ezen változtatni. Ráterelők olyan utakra, melyek fejlődésében megakasztják, nélkülözik a sikerélményt, sőt, egyre szaporodnak a negatív benyomások, ezáltal előstressz-helyzeteket teremtve a majdani Nagy Élethez.” (208. oldal)

Külön fejezetet szán Schirilla György a „*Tehetségpusztításnak*”. Elsősorban azért, mert megítélése szerint „A tehetség nem lehet kizárólag magánügy, a tágabb közösség legmegfontoltabb érdekeiről van szó.” (215. oldal) Ugyanakkor véleménye szerint: „Napjaink iskolája valamilyen megmagyarázhatatlan homályos módon igyekszik mindenkit mindenre felkészíteni... A *szabványterhelés* egyenes következményeként aztán ugyanazt az anyagot sem a tehetségesek, sem a tehetségtelenek nem tudják a legmegfelelőbb módon felhasználni.” (215. oldal) Mindezzel teljes mértékben egyetértve, ide kívánkozik — még akkor is, ha ez egy könyvismertetésben nem megszokott — Carfield J.—Welle H. C. szemléletes tanmeséje: „Egyszer régen, az állatok elhatározták, hogy tenniük kell valamit „az új világ” igényeinek kielégítésére. Iskolát alapítottak. Elfogadtak egy futásból, mászásból, úszásból és repülésből álló tantervet. A tanterv adminisztrálásának megkönnyítésére *minden állat minden* tantárgyat tanult. A kacska úszásból kitűnő volt, tulajdonképpen jobb, mint a tanítója, de repülésből éppen csak átcúsúzott, és nagyon rossz volt futásból. Mivel nagyon lassan futott, tanítás után benn kellett maradnia, sőt, az úszást is ki kellett hagynia, hogy a futást gyakorolja. Ez addig folytatódott, amíg úszóhátrtyás lábát megerőltette, és úszásból csak az átlagos szintet teljesítette. Az iskolában az *átlagost elfogadták, és senki nem nyugtalanodott, a kacska kivételével.*”

A nyúl futásból a legjobb között kezdett, de a túl sok felzárkóztató úszás miatt idegösszeomlást kapott. A mókus kitűnően mászott, amíg nem frusztrálódott a repülésórákon, ahol a tanár arra biztatta, hogy a földről kezdjen, ne a fa tetejéről felé. A túlterheléstől izomláza volt, és végül mászásból hármast, futásból kettést kapott. A fülesbagoly problémás gyerekek számí-

tott, és szigorúan büntették. Mászásórákon a legjobb volt, de nem lehetett rávenni, hogy ne a saját elképzelése szerint jusson fel a fára. Év végén egy abnormis angolna érte el a legjobb eredményt, aki különösen jól tudott úszni, egy kicsit futni, mászni, repülni is, és ő mondta a búcsúbeszédet.

A prérikutya kimaradtak az iskolából, és szülei tiltakoztak amiatt, hogy az üregásás nem került be a tantervbe. Egy borzhoz adták be tanulónak a gyerekeiket, később pedig a mormotákkal és a hörcsögökkel közösen sikeres magániskolát nyitottak.

Elgondolkodtató sorokat olvashatunk „Az emberi butaságokról” és „Az időről” (221—227. oldal) is.

Talán, minden tavaszi szünet előtt beszélgetni kellene a szobában, a televízió előtt ülő tanítványainkkal a „Tavaszmódel” és az „Erő és szépség” című fejezetekről. „A napból jövő erő” minden tavasz kezdetén megérkezik, és mindennél munkálkodik, áthatolva az összes szerves anyagon, mindenekelőtt azonban a legmagasabb rendű, legösszetettebb, legfogékonyabb szervezet: az emberen... az ember akkor cselekszik okosan, ha a *nap kisugárzó erejéből* mindig többet és többet szív magába.” (229. oldal) Bizonyára szívesen hallgatják gyermekeink, hogy az indiánok a februárt és a márciust „gyöngye hónapoknak” nevezik, mert felismerték, hogy a szervezet ilyenkor tétlenségre, kimerülésre, pihenésre hajlamos, mert az „újáteremtés munkálkodik”. Mindenkinek megszívlelendő, hogy „Az ember a természet egy részét képezi, ezért végzetes lehet számára e közezből kilépni, szobába zárkózni.” (238. oldal)

Hogyan vibetjük a legtöbbre az életben? A kérdésre adott fejezetnyi válaszból néhányat kiemelünk:

— A sikeres életvitel egyik legfontosabb tényezője az *önbizalom*, amit sajnos, kicsit elfelejtettünk mostanában. (240. oldal)

— Mindig az jár a legjobban, akinek van bátorsága a *felelősséget* magára vállalni.” (241. oldal)

— „A *türelem*, a *tolerancia* képességének gyakorlása, vagy éppenséggel a *nevetés* lehet az, ami többnyire feloldja a konfliktushelyzeteket.” (244. oldal)

— „A *szeretet* gyakorlása szinte művészi érzéket igényel. Néha szigort, néha önmegtartóztatást is. Az elkényeztetés, az energiabénító, túlzott gondoskodás megfosztja a gyermeket az alkalmazkodási képesség és önfegyelem fegyvereitől.” (251. oldal)

— ... „igyekezzünk egymásban a *jót felfedezni*, és ne a rossz tulajdonságokon rágódjunk.” (255. oldal)

Szívesen sorolnám még az idézeteket, de terjedelmi korlátok határt szabnak. Bízom azonban abban, hogy sokan az eredeti műből olvassák el Schirilla György további üzeneteit.

Végül még egyetlen gondolatot. A szerző az előszóban így ír:

„Amennyiben elfogadjuk, hogy az egészség a legfontosabb emberi érték egyénnek és társadalomnak egyaránt, akkor ezért tennünk is kell valamit... A legfontosabb lenne a *tanulóifjúság* körében bevezetni, tantervi követelményrendszerbe illesztve az „*életmód*” tantárgyat.”

A könyvet végigolvasva, nem tudom eldönteni: valóban kellene-e egy újabb tantárgy az iskolában. Abban viszont biztos vagyok: az itt leírtakkal minden tanárnak-diáknak meg kellene ismerkednie. Lehetőleg olyan „hiteles forrásból”, mint amilyet Schirilla György szavai számomra jelentettek.

Hungaria Sport, 1988. 288. l.

Második változatlan kiadás.

DR. FARKAS KATALIN

AZ INTENZÍV-KOMBINÁLT OLVASÁSTANÍTÁSI MÓDSZER KÉSZÉGSZINTŰ SZAKASZÁNAK ELEMZÉSE ÉS A GYERMEKVILÁG FELADATRENDSZERE

Az intenzív-kombinált olvasástanítási (Lovász-féle) módszer a szintetikus módszerek családjába tartozik. Az olvasástanítás egész folyamatát átszövi a kommunikációs technikák (beszéd-olvasás-írás) kombinált fejlesztése. A különféle nyelvi képességeket a nyelvhasználati módok egy-egybe szervezésével alakítja ki, vagyis integráltan oktatja az anyanyelvet. Az I. félévben a két technika (olvasás-írás) mielőbbi kialakítását a *Betűvásár* című munkatankönyv biztosítja, mely magába foglalja a tájékozási és jártassági szakasz nyelvhasználati feladatait.

A módszernek szakaszosan ismétlődő és spirálisan bővülő készségfejlesztő rendszerében a II. kötetként szereplő *Gyermekvilág* a készégszintű szakaszt képviseli, amelyet már nem is olvasókönyvnek, inkább „nyelvi olvasókönyvnek” lehet nevezni. A szakasz kezdete kb. január végére tehető, amikor a tanulók eljutottak a néma és hangzó olvasás technikájában az ún. „tudat ellenőrzését” nélkülöző műveltségzés fokára. A tanév 2. félévében elvégzendő feladatok sora:

— a néma és a hangzó olvasás továbbfejlesztése,

— a szövegekben fellelhető nyelvi jelenségek intuitív felismertetése,

— a felolvasó- és kifejező kedv megteremtése.

A *Gyermekvilág* könyvalakja, belső illusztrációs anyaga, színezése, jelkészlete, különböző műfajú szövegei, játékosága, egyszerűval tartalmi és formai sajátosságai megfelelnek az ergonómia szabályainak.

Az integráció jegyeit magán viselő kötet magába foglalja az olvasókönyvet, az olvasási feladatlapokat és az írásmunkafüzetet, tehát munkatankönyv, amely épít a gyerekek önálló ismeretszerző tevékenységére.

A tanítási folyamat részeként megjelenő 90 percre tervezett anyanyelvi foglalkozás tananyaga a Betűvásárhoz hasonlóan tipográfiai rendszerben jelenik meg:

a (bal oldali) szövegoldalakra az olvasás- és beszédfejlesztési gyakorlatokra tervezett igényes prózák, versek és azok illusztrációi,

a (jobb oldali) munkaoldalakra az ezekhez kapcsolódó feladatsorok találhatóak.

A tematikus szerkesztésű tankönyv olvasmányai és feladatsorai a környezetismerettel koordinálnak. A szövegek ennek megfelelően 7 témakörre oszlanak, amelyek tartalmilag a gyermek mikrovilágától távolnak az őt körülvevő makrovilágig.

A témákat bevezető oldalak előzik meg, amelyeknek motiváló, figyelemkeltő szerepük van. A témazáró oldalak önművelésre serkentik a tanulókat, ismételten visszatérő címük: Irány a könyvtár!

A tankönyv igazodik az általános használatra megjelölt tanterv cél- és követelményrendszeréhez. Tananyagát azonban kibővítette a 2., helyenként 3. osztályba illő anyaggal, így gyakorlatrendszerében lehetőséget ad a gyengébb képességű és a tehetségesebb tanulók megfelelő szintű fejlesztésére, differenciálására.

A munkaoldalak feladatrendszere ismételve előrehaladó, az előkészítésre és a begyakorlásra egyaránt lehetőséget ad. A nyelvhasználati módok együttes fejlesztésében a tanulók önálló munkáltatása, felfedezése, próbálkozása kap hangsúlyt.

Az ismeretszajátító és -alkalmazó tevékenységeket a tanító irányítómunkája kíséri végig. Az integrált metodika elvéhez igazodva a nyelvhasználati módok minden anyanyelvi foglalkozáson arányosan, egymást átszöve, egymást kiegészítve fordulnak elő, amelynek központjában mindenkor a szöveg, és annak feldolgozása áll.

Az első félévben megszerzett olvasástechnikai tudás felhasználásával az olvasmányok a néma olvasás gyakorlását biztosítják, valamint elindítják a gyerekeket a hangzó olvasás funkcionális alkalmazása felé, vagyis a felolvasás, a *közlő olvasás* szintjének elérésére. A mondat-, ill. szövegfonetikai eszközök sokoldalú begyakorlása a többnyire párbeszéd formájú szövegek segítségével történik, s az így vezetett olvasógyakorlatok előkészítik a dramatizálásokat, a szituációs játékokat (pl. 72. o.).

A Gyermekvilág szövegei alkalmasak, ill. serkentőek a verbális és mimetikus *kommunikációs gyakorlatokra* (61., 62. o.).

E fejlesztőmunka megeremti a mindennapi életben használatos megnyilatkozások, *összefüggő szövegek* alapjait, és bátorítja használatukra a nehezebben megnyilatkozó gyerekeket is. A beszédfejlesztést szolgálják az olvasmányok adta egyéb lehetőségeken kívül a szókincsgyarapító és aktivizáló feladatok is:

pl. azonos alakú és többjelentésű szavak magyarázása,

összetett szavak alkotása és jelentésük magyarázata, rokonértelmű szavak gyűjtése, csoportosítása.

Az olvasás- és írástechnikai szint emelkedésével egyre több lehetőséget nyújt a Gyermekvilág a *grammatikai törvényszerűségek*, nyelvtani fogalmak, szófajok felismerésére, megnevezésére. A nyelv egységeinek, a mondatnak és a mondatrészeknek felismertetésében segítenek az ún. mondatrajzok (70. o. 2. f.), amelyek az írásjelek, ékezetek, a hanghosszúságok és mondatkezdések tudnivalóit is magukba foglalják. Ugyanezt szolgálják a tagolatlan versszövegek szavakra bontása. A szavak jelentés szerinti csoportosítása, a három fő szófajra (ige, főnév, melléknév) utalások a témák adta lehetőségekből bontakoznak ki:

— A cselekvést jelentő szavak kigyűjtése, illetve felismertetése pl. Weöres Sándor Déli felhők (10. o.) című verséből.

— Az élőlények és élettelen dolgok felismerését, megnevezését gyakorló feladatokkal főleg „A család” és „A tárgyak” témakörökben találkozhatunk.

— A tulajdonságot jelentő szavak gyakorlása mellett a tulajdonságok fokozatbeli különbségét is felfedeztethetjük (43. o., 3. f.).

A nyelvtani ismeretekhez szorosan kapcsolódnak a *helyesírás* gyakorlatsorai. Az első osztályban tananyagként szereplő feladattípusok, mint például a tulajdonnevek helyesírása, vagy a mondatközi és mondatvégi írásjelek gyakoroltatása mellett olyan helyesírási problémák is sorra kerülnek, amelyek a későbbi osztályok tananyagában szerepelnek. E szerkesztés célja, hogy analógiák megfigyeltetésével, játékos feladatmegoldásokkal lerakja azon helyesírási ismeretek alapjait, amelyeknek sok gyereknek igen hosszú befogadási folyamatra van szüksége:

Az érzékzerveket ismertető téma munkaoldalainak 1. feladata a -val, -vel ragos hasonulást mutatja be igen vizuálisan (9., 15. o. 1. f.).

A szótagolás szabályainak gyakorlatai a már ismert magánhangzó, mássalhangzó jelzéssel (O □) válnak szemléletesebbé.

Ide tartoznak a szótó és toldalék permanensen ismétlődő feladatai is.

A helyesírási tudnivalók rögzítésénél az emlékeztető bevezetés eredményesen segítik a manuális, kiemelő tevékenységeket, amire nagy hangsúlyt fektet a módszer:

Írd át színessel ...! Karikázd be ...!

A nyelvtani és helyesírási ismereteket gyakorló feladatokhoz legtöbbször nyelvhelyességi, *helyesírási* munka is kapcsolódik:

— Ilyenek a szöveg-előkészítő 1. számú komplex feladatok (17., 21. o., ... stb.).

— A lapok alján található logikai játéksorok az írástechnika fejlesztése mellett beszédtechnikai gyakorlatvégzésre is használhatók.

Az *írásgyakorlás* feladatai legtöbbször kreatív típusúak, és összekapcsolódnak a helyesírás gyakorlásával (27. o., 3. f.), az anyanyelv tanításá-

val (59. o., 3. f.), vagy a beszédfejlesztés valamelyik szintjének gyakoroltatásával (49. o., 3. f.). A feladatok a nyelv zeneiségére, játékoságára és ritmusára is utalnak.

A félév során végzett munka, az elért teljesítmény mérésére szolgál a 6 mérőlap, melyek a tankönyv utolsó oldalain találhatóak.

A Gyermekvilág szerkezeti felépítése, feladat-típusai tehát azt a célt szolgálják, hogy intenzíven, kombináltan fejlessék — figyelembe véve az eltérő adottságokat — a kommunikációs technikákat, és elvégezze a 2. osztály előkészítését.

DR. JAGUSZTINNE
DR. UJVÁRI KLÁRA

Anatolij Kokorin:

EGY FESTŐMŰVÉSZNAPLÓJA:
UTAZÁS OROSZ ÉS
MAGYAR VÁROSOKBAN

Anatolij Kokorin:

Puësestvie po l'ubimüm gorodam
(Dnevník hudožnika)

Sajátos kiadvány, melyben egy orosz festő vall kedvenc városairól. Ez nem lenne különös a számunkra, ha nem lenne legjobban kedvelt városai között Budapest. Moszkváról, Leningrádról és az ősi orosz városokról bőségesen állnak rendelkezésünkre nem csupán orosz, hanem magyar nyelvű forrásművek is. Hazánkról viszont meglehetősen kevés az oroszul és orosz szemszögből készített írás.

Ez a könyvecske egészen más, mint a többi, Budapestről szóló könyv. Ezt a másféleséget személyessége, hangulata adja meg. Mert ez az írás és a betűktől teljességgel elválaszthatatlan illusztráció atmoszférát teremt. Így, ha az olvasó kezébe veszi, és elolvassa a hazánkról szóló részt, szinte biztos, hogy vissza fog lapozni a Moszkvát, Leningrádot, vagy az ősi városokat bemutató oldalakhoz, mert kíváncsi lesz arra, hogyan látja azokat is az immár „közkelkerült” festőművész. Talán emiatt lett volna szerencsésebb, ha a szerkesztés során az országunkat leíró rész került volna előre.

Magyarországra a szerzőt a második világháború, a felszabadító hadművelet sodorta. Ekkor Budapest gyakorolta rá a legnagyobb hatást. Megdöbbenetek egyedi látásmódú, de hiteles rajzai: 1945-ben a rommá lőtt, de fellobozózt házak, a kiégett tankroncs a belvárosi utcán, a sokféle apró boltocska cégérei, keménykalapos úriemberek, kintornás, kalapos szódás, hátizsákos — valószínűleg cserkész-tiszt —, reverendás pap és még sok más szereplő azokon.

Később még háromszor jutott el hazánkba a ma 81 éves *Anatolij Vlagyimirovics Kokorin*, de utóbb rajzolt és színezett művei — érthető-

en — kevesebb nosztalgiát keltenek a szemlélőben. '67-ben Buda szépsége és egyedülálló volta ejtette ámulatba.

'72-ben a főváros dús kirakatait csodálta, eljutott Szentendrére, Egerbe, Mezőkövesdre, Matyóra, Győrbe. Aztán 1975-ben járt Budapesten kívül Tatán, Komáromban, Sopronban és a Balaton partján, Siófokon. Ezek a „modern” vázlatai azonban másfélék, mint a háború idejéből valók. Örömet inkább az jelent, ha ráismerünk egy-egy sarokra vagy épületre.

A szovjet városokról szintén azt emeli ki, ami az ő fantáziáját megragadta. Gazdag élményanyagot gyűjtött össze hosszú élete folyamán; ezeket halvány színekkel jeleníti, úgy, hogy a szemlélőnek az az érzése támad, mintha elérhető közelségben lennének ezek az utcák, zugok, terek.

A festőművész azt szeretné, ha elsősorban rajzaira figyelnénk, de a szöveges mondanivaló sem megvetendő. A szerkesztést dicséri, hogy az aránylag könnyen érthető, szépirodalmi stílusú részeket válogatták be a kötetbe. Középiszkolás szókinccsel már használható; a ritkább szavakat a végén betűrendbe szedve, kiemelve találjuk (*Horváth Gáborné* munkája), akinek pedig ez nem lenne elég, használhatja a szótárt.

A szövegértés ellenőrzésének módja az, ha az olvasó fellapozza a *Szovjet Irodalom 1975/1-es*, ill. 1985/4-es számát. Az olvasást megkönnyíti, hogy ki vannak téve a hangsúlyok, így aztán gyakorló olvasásra is használható.

A címlapon megjelölt magyarázatokat nem a szöveg közt, ugyanazon az oldalon feltüntetve találjuk, hanem a füzet végén, kiegészítésként. Így ennek használhatósága, visszakereshetősége nehézkes.

A kötet kiváló tanulási segédanyag is lehet, mert a szövegek után feladatsorokat is tartalmaz. Fel lehet ugyan vetni azt a kérdést, hogy ezeket miért nem a szövegek közé helyezte el a szerkesztő, azonban, véleményem szerint ez a megoldás sokkal szerencsésebb. Így egyaránt tudja használni a kezdő nyelvtanuló, az országismereti vizsgára készülő főiskolai vagy egyetemi hallgató, és az érdeklődő olvasó, aki színes és érdekes olvasmányra vágyik — a feladatok ugyanis nem törik meg a szöveget, viszont a jó tagolásnak köszönhetően a megfelelő szövegrészekhez tartozó feladatsorokat könnyűszerrel meg lehet találni. Horváth Gáborné a feladatsorok összeállításánál nagyszerűen betartotta a fokozatosság elvét.

Összefoglalva, tehát jól szerkesztett kiadványt tart kezében az olvasó, amely egyben érdekes, színes olvasmány is orosz nyelven. Sajátosan subjektív látásmódjából kitűnik többek között az, hogy mit tarthatnak rólunk megjegyzendőnek a külföldiek, és, hogy mit tart lényegesnek velünk kapcsolatban egy festőművész, Anatolij Kokorin.

Tankönyvkiadó, Russzkij jazik.

IFJ. KARLOVITZ JÁNOS

Olvasóink figyelmébe!

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszéke 1988. szeptember 30—október 1. között kétnapos tudományos ülést tartott az egésznapos nevelésről. Az ülés teljes anyagát „Az egésznapos nevelés tapasztalatai” címmel nyomtatásban kívánja kiadni.

A plenáris ülések melletti 3 szekcióülés anyagát a következőkben röviden ismertetjük:

1. A napközis gyakorlati képzés tapasztalatai a képző intézményekben (3 tanítóképzős, 5 tanárképzős korreferátum).

2. „Velük együtt, értük”, új utak keresése az egésznapos nevelésben (tapasztalatgyűjtemény a gyakorló napközis nevelők részére).

3. Elvárások a korszerű tanító- és tanárképzéstől (pedagógiai intézetek szakemberei, napközis szaktanácsadók, iskolai igazgatók véleményei).

A tanulmánykötet terveink szerint 150 lapnyi terjedelemben jelenik majd meg, előreláthatólag decemberben. (Á.: kb. 60,— Ft) Szerkesztője: dr. Szabó G. Mária.

Kérjük, hogy a példányszámnak megfelelő összeget a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola MNB 289—90 142—6737 számú csekkszámlára szíveskedjék befizetni. A hátulján tüntessék fel a darabszámot és „Az egésznapos nevelés tapasztalatai” címet.

DR. GÁCSEK JÓZSEF
tanszékvezető főiskolai tanár

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

1. Oraleírások és elemzések, 1967.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Németh István)
2. A pedagógusképzés az „Olvasó népért”, 1969.
(Előszó: Fischer Ernő — Szerkesztő: Németh István)
3. Hazaszeretetre nevelés, 1970.
(Előszó: Drien Károly — Szerkesztő: Németh István)
4. Petőfi az iskolában, 1972.
(Előszó: Miklósvári Sándor — Szerkesztő: Hegedűs András, Miklósvári Sándor)
5. A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, 1974.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
6. Kunstár Jánosné: Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, 1977.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Szendrei János)
7. Az osztályközösség megismerése, 1981.
(Előszó: Gácsér József — Szerkesztő: Gácsér József)
8. Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, 1982.
(Előszó: Hanga Mária — Szerkesztő: Fülöp Károly, Lengyel Zsolt)
9. Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola, 1985.
(Előszó: Dobcsányi Ferenc — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
10. Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában, 1986.
(Előszó: Szendrei János — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)
11. R. Molnár Emma—Vass László: Stilisztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához, 1989.
(Előszó: R. Molnár Emma — Szerkesztő: Dobcsányi Ferenc)

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9. és 10. kötetéből még vesz fel megrendeléseket egyénektől, iskoláktól és könyvtáraktól egyaránt. A 9. kötet ára 40 Ft, a 10. kötet ára pedig 60 Ft.

A 11. kötet is megjelent. Ára 90 Ft.

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: *Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hámán Kató u. 25.*

