

54822

54222
1137

1-5.

AZ
ÁLTALÁNOS
ISKOLAI
TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

**MÓDSZERTANI
KÖZLEMÉNYEK**

1991. 31. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged), dr. Juhász Károly (Baja),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zúkovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László

TARTALOM

DOBCSÁNYI FERENC: Emlékezés a 30 éves Módszertani Közleményekre	1
SZÖVÉNYI ZSOLT: Pedagógusképzés és rendszerváltás	7
HORVÁTH LAJOS: Gyermekszerveződéseink dilemmáiról	11
KISS JULIANNA: Együtt könnyebb	17
TAKÁCS GÁBOR: Gondolatok, példák a differenciált képességfejlesztésről	21
TANTERVEINK NYOMÁBAN	
HEGEDŰS KATALIN: Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak, II. rész	30
MŰHELY	
BRAUN ANNA: A házi olvasmányok feldolgozásának segítése	42
DR. KISS SÁNDOR: Egy teszt a matematikai tehetségek kiválasztásához	45
AGÁRDY SÁNDOR: A természetvédelmi szakköri és táborig tevékenységek hatása az iskolai oktató-nevelő munkára	50
SZEMLE	
KARLOVITZ JÁNOS: Kiáltvány a gyermekekért	53
DR. OLÁH JÁNOS: Beke György: Régi erdélyi iskolák	53
DR. FENYVESI ISTVÁN: Nyelv, dal és kultúra	55
NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA: Micheller Magdolna szerkesztésében: Fejezetek a pedagógusképzés történetéből	55
DR. KOCSIS JÓZSEF—DR. GÁSPÁR LÁSZLÓ: Rövid tájékoztató iskolakísérleteink helyzetéről	56

Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola

Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 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

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 156 Ft

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 7400 példányban

ISSN 0544—7224

91-237 — Szegedi Nyomda

Megbízott igazgató: Kónya Antal

Emlékezés a 30 éves Módszertani Közleményekre

Nem értékelni, minősíteni kívánom folyóiratunk 30 éves múltját, az a pártatlan kívülállók objektív megítélésére vár, csupán visszapillantani és emlékezni szeretnék a megtett útra. Emlékezni annak jelentősebb állomásaira, emlékezni azokra, akik elindították, ügyszerető munkájukkal éltették és elősegítették, hogy a lap vállalt küldetését, szolgálatát — általános iskoláink életében — minél maradéktalanabban betölthesse.

Ha újra kézbe vesszük most, az évforduló alkalmából, a harminc évvel ezelőtt napvilágot látott *első számot*, s belelapozunk sárguló lapjaiba, nyomban megállapíthatjuk, hogy a folyóirat előtt elsősorban a Cselekvés Iskolája lebegett követendő példaként, mert a szerzők — jórészt — a nagy múltú és híres gyakorlóiskola szakvezetői gárdájából kerültek ki. Íme a névsor: Somfai László, Jósa Zoltán, Kelemen Jánosné, Jármái Éva, Veidner János, Süli Dezső, Poberay Györgyi, Tóth József, Vincze István, Erdős János, Dobcsányi Ferenc. És ez a névsor az elkövetkezendő számokban még újabb és újabb nevekkal gazdagodott: Kubinyi Zoltán, Varga Miklósné, Garamszegi Józsefné, Czimer Lászlóné, Csillik László, Kőhegyi Erzsébet, Lang Elemér, Pósa Lajos, Keresztes Árpádné, Körtvélyessy Lászlóné, Gulácsi Éva, Turai Kálmán, Héjjas Endre, Hencz Aurélné, Dévényi István, Révész Béla, Baranyi Albertné. Nagy veszteség viszont, hogy ez az éltető forrás, az utóbbi években, egyre inkább kiapadófélben van. Veszteség ez az iskolának, a tanárképzésnek és a folyóiratnak is.

Az indító szám még egy tanulságos dologról árulkodik. Nevezetesen arról, hogy a folyóirat két intézmény, a Szegedi Pedagógiai Főiskola és a Szegedi Tanítóképző Intézet folyóirataként indult el. Abból az elvi megfontolásból kiindulva, hogy a főiskola és a tanítóképző munkája nagyon is összekapcsolódik, s „ez a kapcsolat abból az objektív tényből következik, hogy az általános iskola egységes, két tagozata egymástól elválaszthatatlan. Az alsó és felső tagozat tanulóinak életkori sajátosságai más-más nevelési és oktatási eljárásokat tesznek ugyan szükségessé, a közös cél... mégis azonos elvi és gyakorlati követelményeket támaszt az általános iskola minden nevelőjével szemben.” Ez az együttgondolkodás a közös cél érdekében, úgy vélem, még soha sem volt annyira aktuális szemlélet, mint éppen napjaink magyar valóságában.

Megszívlelendő elhatározás az is, amely ugyancsak célkitűzésként fogalmazódott meg, hogy „a nevelőképzés sikeres megoldása igényli a szoros kapcsolatot a működő pedagógusokkal. Ez a kapcsolat a nevelőképző intézmény állandó tapasztalatszerzésének forrása és az általános iskolai problémák megismerésének legközvetlenebb útja.” Ennek igazságát — úgy gondolom — megkérdőjelezni nem lehet, még akkor

sem, hogyha maga a tanárképzés — megítélésem szerint — egyre inkább távolodóban van az említett elvek gyakorlati megvalósításától.

Többek között ezekkel a célkitűzésekkel vágott neki a munkának a folyóirat első szerkesztőbizottsága — név szerint Drien Károly, Forgách Géza, Gaál Géza, Kelemen Jánosné, Nagy János, Polányi Imre, Riesz Béla, Zentai Károly, két számmal később még Dobcsányi Ferenczel és Szendrei Jánossal kiegészülve — Csukás Istvánnak, a főiskola akkori igazgatójának alapító elnökletével és Németh Istvánnak, az alapító főszerkesztőnek ügyszerető irányításával. A kiadást a két intézet szakszervezeti bizottsága vállalta, 2000 példányban. A címlapot Cs. Pataj Mihály, illetve Fischer Ernő tervezte. Ma is Fischer Ernő címlapjával jelenik meg folyóiratunk.

Ennek a korszaknak szellemi arculatán az a tény sem változtatott, hogy a Tanítóképző Intézet — az akkori közoktatást irányítók igazi nagy baklövéseként — létét feladva, fuzionálni kényszerült a főiskolával. Így a Módszertani Közlemények 1963. 4. számától kezdve már csak a főiskola lapjaként futott tovább, de változatlan szemlélettel, a Tanítóképző Intézet jeles szerzői gárdájának — Zentai Károly, Szörényi József, Nagy János, Gázsó István, Cs. Pataj Mihály, Majzik Sándor, Süli Dezsőné — töretlen közreműködésével.

A másik jelentős állomás a folyóirat életében 1967, amikor valamennyi általános iskolai pedagógusképző intézmény közös lapjaként, új alapokon, szélesebb horizonton kezdte el kifejezni tevékenységét, mégpedig azzal a szándékkal, hogy „nem akarja ... zavarni vagy akadályozni egyéb pedagógiai szaklapok tevékenységét, de tudatosan be akarja tölteni azt a hézagot, amely a pedagógusképző intézmények és az általános iskola kapcsolatában ma még fennáll”.

Ebből az új helyzetből adódóan az alábbi célkitűzésekkel találkozunk:

1. A lap ajánlott irodalomként, egyes esetekben akár kötelező irodalomként is szolgálni kívánja a nevelőképzést.

2. Elő akarja segíteni az oktatáslélektani, a neveléslelektani, a logikai, a metódikai stb. elvi kérdéseknek a gyakorlatban való alkalmazását.

3. Bemutatni óhajtja azokat a tudományos eljárásokat, a kutatásnak azon módszereit, amelyek hozzásegíthetik a pedagógusokat munkájuk hatásfokának a felméréséhez, az oktató-nevelő munka magasabb színvonalú és tudatosabb végzéséhez.

4. Tág teret szeretne biztosítani az esetleges vitáknak, ily módon is segítve a jobbnak, az újnak a keresését.

5. Végül pedig a folyóirat egész tevékenységével rendszeres segítséget kíván nyújtani a különféle szakmai közösségek munkájához, a pedagógusok szakmai továbbképzéséhez.

Megfogalmazódik az az igény is, hogy az említett törekvések, célkitűzések eredményeinek végső fokon az általános iskolába járó ifjúság tudatában, jellemében, magatartásában kell hogy jelentkezzenek majd. Nem kívánja tehát feladni a lap alapvető profilját, rendeltetését. Változatlanul az általános iskola oktató- és nevelőmunkáját akarja előmozdítani a pedagógusképző intézetek erőinek összefogásával.

Ez a gigantikus elképzelés szükségszerűen maga után vonta egy más összetételű szerkesztőbizottság létrehozását is. Így kaptak helyet a pedagógusképző intézetek képviselői — rendszerint igazgatói — az új összetételű szerkesztőtanácsban Miklós-vári Sándor elnökletével. Ebben a tanácsban képviseltette magát Nyíregyháza, Jászberény, Budapest, Sopron, Esztergom, Kaposvár, Baja, Győr, Sárospatak, Pécs, Kecskemét, Debrecen, Szombathely, Szeged, Egér, Szarvas.

A kiadásért most már Gaál Géza felelt, tehát ő volt az első felelős kiadója a folyóiratnak.

Ebben az időszakban a lap ténylegesen kilépett periférikus helyzetéből, országos terítésű folyóirattá vált. De nemcsak az olvasók tábora szélesedett, a példányszám kétezerrel hatezerre emelkedett, hanem fölfrissült, tovább bővült az írók, szerzők tábora is. Fölsorolni is nehéz lenne azokat az egyre rendszeresebben publikáló, jó tollú szerzőket, akiknek neve ebben az időben vált a gyakorló pedagógusok körében ismertté. Mégis szabad legyen — a teljesség igénye nélkül — a leggyakrabban szereplők közül néhánynak a nevét most megemlítenem, így Pálmai Kálmán, Szántó Károly, Zukovits Imre, Szepes Lajos, Muszty László, Kolta Ferenc, Hoffmann Ottó, Nagy József, Fábián Zoltán, Baksa József, Deli István, Szeléndi Gábor, Bellyei László, Pásztor Emil, Cs. Nagy István, Borsodi István, Hegedűs András, Várkonyi Nándor, Mihály Endre, Kelendi Gyuláné, s végül, de nem utolsósorban Kerékgyártó Imre nevét. Annak a Kerékgyártó Imrének a nevét, aki 14 éven át írta — lankadatlan szívóssággal — a pedagógiai realizmus szellemében, a megszállottság hitével és a jobbítás tiszta szándékával izgalmasan szép és igaz tanulmányait. A folyóiratunkban közzétett írásainak egy része 1983-ban — a Tankönyvkiadó gondozásában — önálló kötetként is napvilágot látott *A nevelés tudatosan vállalt vakmerőség címmel.*

A szélesebb horizont, amely az anyagi lehetőségek kibővülését is jelentette egyúttal, megteremtette a Módszertani Közlemények Könyvtárának a megindulását is. Az első kötet 1967-ben jelent meg *Oraleírások és elemzések címmel*, segítséget nyújtva a tanítási órák elemzéséhez, a tanári munka tudatosabbá tételéhez. Azóta is élő hagyomány, hogy 2-3 évenként megjelenik egy-egy kötet, közérdekű, aktuális témában. Jelenleg a 11. kötetnél tartunk. Az eddig megjelent kötetek témái a következők voltak: A pedagógusképzés az „Olvasó Népert”, Hazaszeretetre nevelés, Petőfi az iskolában, A korszerű matematikatanítás néhány témaköre az általános iskolában, Feladatgyűjtemény az általános iskolai ideiglenes matematika tantervhez, Az osztályközösség megismerése, Az orosz nyelv tanítása az általános iskola 4. osztályában, Demokratizmus és általános iskola, Számítógép az általános iskolában, Stiliztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához.

A *visszatérés* az útra bocsátó intézményhez, mely 1971-ben következett be, már a harmadik jelentős állomása folyóiratunk történetének. Ez a hazatalálás azonban közel sem jelentett beszűkülést. Inkább az életre való, protokollmentes kapcsolatok további megszilárdulását hozta, másrészt pedig fokozottabb odafigyelést is jelentett az általános iskola mindennapjainak szorító gondjaira, problémáira.

Ennek egyik legmaradandóbb és máig is ható megnyilvánulása az volt, hogy folyóiratunk 1971-ben ott bábáskodott a 10—14 évesek számára szerkesztett irodalmi folyóiratnak, a Kincskeresőnek a megszületésénél, s részt vállalt — éveken át — annak gondozásában és kiadásában. Sőt még felvállalta (Dobcsányi Ferenc személyében) annak kísérletnek a megszervezését és irányítását is, amely alapot teremtett annak megállapításához, hogy milyen is legyen egy ifjúsági irodalmi-művészeti folyóirat. Joggal lehet tehát büszke a Módszertani Közlemények, hogy egy országos ifjúsági folyóirat kezdeményezőjévé válhatott. Ez 1974-ben — akkor vált országos lappá a Kincskereső — be is következett.

Ugyancsak figyelemreméltónak kell tekintenünk az általános iskolai matematika-tanításra való fokozottabb odafigyelést is. Nemcsak a könyvtársorozatunk két igen népszerű kötete beszél erről, hanem a folyóirat Szendrei János — egy személyben — vezette Új matematikai nevelés című rovata is.

E korszak említésre méltó törekvése volt az is, hogy elindította a Fialat nevelők fórumát (ez is egy rovata volt ennek az időszaknak), ahol szóhoz juthattak az arra

érdemes és tehetséges tanárjelöltek és pályakezdők. Ennek kapcsán vetődött fel először — jelentőségénél fogva — a szerzői utánpótlás kérdése is.

A szemléletváltásnak megfelelően szerveződött újjá a szerkesztőbizottság is Hegedűs András elnökletével. Később, 1974-től Waldmann József vette át ezt a tisztséget, s ő lett a folyóirat — sorban a második — felelős kiadója is (l. 1972/4. szám).

Az újjászerveződés részben a helyi erők — Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, Gazsó István, Geréb György, Jósza Zoltán, Kelemen Jánosné, Megyeri János, Tóth József, Várkonyi Nándor, Veidner János — felsorakozását jelentette, részben pedig a továbbra is közreműködő társintézmények egy-egy érdembeli munkatársát: Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja), Bellyei László (Kaposvár), Zukovits Imre (Pécs), Kerékgyártó Imre (Budapest), Király Gyula (Eger). Ez a bizottság vált teljessé 1974-ben Juhász Károly (Baja), Nagy Andor (Eger), Nagy József (Jászberény) és Szendrei János (Szeged) belépésével, és ötvöződött egységes szervezetté. A főszerkesztő Németh István mellett ugyancsak 1974-től kezdődően két szerkesztő is működött Gaál Géza és Dobcsányi Ferenc személyében. Alapjaiban tehát ebben az időszakban alakult ki az a mindmáig fennálló szűkebb és tágabb keret, amely még ma is irányítja és szervezi a folyóirat szerkesztőmunkáját. Személyi változások a későbbiek során is adódtak, egyrészt a természetes nemzedékváltás, újabb intézmények belépése (Debrecen, Szombathely), másrészt pedig jóval fájdalmasabb események következtében.

Az 1978-as nevelési és oktatási tanterv előkészületei, majd annak bevezetése, illetve az erre épülő új tankönyvek és taneszközök életbe lépése, alkalmazása nemcsak az iskoláknak jelentett ebben az időben komoly kihívást, hanem magát a Módszertani Közleményeket is újabb feladatok elé állította. Egy hosszan tartó, permanens segítségnyújtás időszakát következett ezután a folyóirat történetében, amely a szóban forgó tanterv előkészületi éveitől kezdve szinte napjainkig, az újabb tantervi reformok, változások időszakáig terjedt. Ezt a változást, megújodást nyilvánvalóan fölgyorsította, illetve elkerülhetetlenné tette — persze merőben más tartalommal és szemlélettel — a rendszerváltás történelmi ténye. De ez már az elkövetkezendő időszak izgalmasan érdekes, de csöppet sem könnyű feladataival való szembesülést jelentheti: nekünk is meg a folyóiratnak is.

Visszatérve a tantervi reformok időszakához, folyóiratunk gyorsan reagált az iskolák segítséget kérő, váró szavára. Már 1977-ben elindította Új tanterveinkről (később Tanterveink nyomában) című rovatát, melyben a tantervi, tankönyvi elképzelések, koncepciók értelmezésén, magyarázatán kívül megtalálhattuk a célravezető gyakorlati megoldások, a különféle alternatív megközelítési módok, eljárások bemutatását is. De fény derült a rovat írásaiban a ténylegesen fellelhető ellentmondásokra éppúgy, mint a kiküszöbölendő hiányosságokra, mintegy elősegítve ezáltal az elkerülhetetlenné vált korrekciós munkálatokat. Az elemző, bíráló cikkek mellett helyt adtunk a tantervkészítőknek, a tankönyvszerzőknek is. Így első kézből kaphattak gyakorló pedagógusaink igen értékes és hasznos információkat mindennapi munkájukhoz.

A nevelés, az oktatás hatékonyságának, eredményességének előmozdítása hívta életre az Örökség rovatunkat is, amely nem kevesebbre vállalkozott, mint hogy feltérképezze mindazokat a pedagógiai értékeket, amelyek nélkül csak szegényebb, hatástalanabb lenne iskolai életünk és gyakorlatunk. Gazdagító, eszméltető gondolatok éppúgy szerepeltek ebben a rovatban, mint példaadó, inspiráló elődök.

Volt ebben az időszakban a Szemle rovatunknak egy olyan színfoltja is, amely azonban már csak a múlté. Kár érte. A Tanítványainknak ajánlhatjuk könyvismertetéseire, -ajánlásaira gondolok, melyeket Békési Imréné készített lelkes odaadással. Pedig igazán csak most kellene megragadnunk minden alkalmat — a nagy csábítások és a szennyáradat idején —, hogyan is lehetne vonzóvá tenni minden emberi szépet, jót és értéket gyermekeink számára. Napjainkban — sajnos — a jó bornak, az igazi értéknek kellene a legnagyobb propaganda, a leghatásosabb cégér. De erre se pénzt, se energiát nem áldozunk!

Ebben a mozgalmas időben, azaz 1977-től vállaltam fel az alapítók szellemi örökségének folytatását, előbb megbízott, majd véglegesített főszerkesztőként. Segítő-társam ebben a munkában Békési Imréné lett, majd 1978-ban Veszprémi László is a szűkebb szerkesztői stábhoz csatlakozott. A szerkesztőbizottság munkáját régi munkatársi lelkülettel Szendrei János fogta össze. Ezt a tisztséget 1978-ban Riesz Bélától vette át, aki két évig töltötte be ezt a megbízatást. Riesz Béla ezután mint felelős kiadó tevékenykedett a lap gondtalan megjelentetése érdekében. A példányszám ekkor már 7400 volt! Halála után, 1987-től a Pedagógusok Szakszervezete főtítkárának, Voksán Józsefnek a megbízásából Siposné Kedves Éva vette át e csöppet sem irigylésre méltó feladatot. Legalábbis ez napjainkban mindenképpen igaz. Ha a gondtalan megjelenésünk az utóbbi időben olykor-olykor bizonytalánná is vált, de a Szegedi Nyomda támogatását, segítőkészségét — Bálint József személyében — mindvégig élveztük.

És ezzel el is jutottunk a mához. Az az érzésünk, hogy 1991-ig el egy ugyancsak mozgalmas időszak kihívásával kell majd szembenéznünk. A rendszerváltás következtében iskoláink megújodása elkerülhetetlen. Azt még ma nem láthatjuk biztosan, hogy mennyi idő alatt és milyen mértékben alakul majd át közoktatásunk rendszere, struktúrája. Valószínűnek látszik, hogy a régi, talán már kissé megkövesedett (4+4) +4 egyeduralkodó jellege megszűnik. Azt is valószínűnek tarthatjuk, hogy önállósodó iskoláink — persze méltó, rátermett vezetés mellett — nem igénylik majd a hagyományos, az iskolai tevékenység egészét, annak tartalmi és formai elemeit szigorúan előíró irányítást. A túlcentralizált tantervi meg egyéb szabályozást tehát inkább az eredményre összpontosító, a tennivalókat a cél és az ahhoz való közeledés összefüggésében gondolkodó szabályozásnak kell majd felváltania. Az is bizonyosnak látszik, hogy az iskolai önállóság és a tanári szabadság eredményeképpen megszorodnak majd a különféle alternatív tanítási-tanulási programok és tananyagok. A pedagógus, az iskola ezek közül választhat majd szabadon, saját feltételeinek, igényeinek és elképzeléseinek megfelelően. A választott tartalom és forma igazolója, fokmérője pedig majd az elért eredmény lesz, a tanulók fejlettsége, tudása, teljesítményszintje. Óvakodnunk kell azonban a túlzott eredmény- és teljesítménycentrikusságtól! Ezért nem szabad és nem is lehet megelégednünk arról, hogy a nevelés mindig is több volt, mint százalékos eredmények fölmutatása. Egy piacgazdálkodási szemlélet beláthatatlan következményekkel járhat iskoláinkban.

Az 1991-es laptervi célkitűzéseink már e megoldásra váró és nyugtalanító gondolatoknak a jegyében születtek. Íme:

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy a Módszertani Közlemények az általános, vagyis az alapiskolai tanítók és tanárok folyóirata, s a jövőben is a 6—14 éves gyermekek értőbb nevelését és oktatását kívánja szolgálni, közvetlen és közvetett módon egyaránt, hogy a rendszerváltás szellemében megújítandó és az önállóság útját kereső iskoláink minél több hasznos alternatív programmal, elvi útbaigazítással, aktuális problémafelvetéssel, korszerű eljárással, jól bevált ötlettel és hatékony műhelyfogás-

sal ismerkedhessenek meg. Ezekkel az alapvető törekvéseinkkel összefüggésben konkrét célkitűzéseink, feladataink a következők:

1. Megkülönböztetett figyelemmel akarunk foglalkozni a pedagógiai cél- és értékfogalmaink újragondolásával, azok gyakorlati konzekvenciáival.

2. Gyermekünk és jövőnk érdekében kiemelt szerepet szánunk a hazafias, az érzelmi és az erkölcsi nevelés eddig méltánytalanul elhanyagolt feladatainak.

3. Hasonló súllyal kívánunk foglalkozni az egészséges életmód, az iskolai munkafegyelem és a kulturált magatartás időszerű kérdéseivel.

4. Változatlanul fontosnak tartjuk a tehetséggondozás elvi és módszertani kérdéseit, a gyermekvédelem aktuális problémáit.

5. Jelentős feladatunknak tekintjük éppen az iskolai megújulás érdekében, hogy az alkotó pedagógus személyiségével is behatóan foglalkozzunk.

6. Támogatni kívánjuk továbbra is az osztályfőnökök, a napközis nevelők munkáját, de nem hagyjuk figyelmen kívül az iskolavezetés, az ifjúsági mozgalom időszerű kérdéseit sem.

7. Ugyancsak változatlanul foglalkoznunk kell jelentőségénél fogva a tanítás-tanulás hatékonyságának, eredményességének pszichológiai és didaktikai kérdéseivel, elvi és gyakorlati vonatkozásaiban egyaránt.

8. Helyt kívánunk adni valamennyi tantárgy vonatkozásában minden megalapozott útkeresésnek, eredményesnek bizonyult módszeres eljárásnak, jól bevált műhelyfogásnak, értékes és újszerű megoldásnak, ha az főképp a sikeres tanítás-tanulás, a hatékony készség- és képességfejlesztés érdekében történik.

9. Ugyanakkor nem zárkozunk el a tudományos igényű felméréseken alapuló rövidebb tanulmányok, problémafelvetések közlésétől sem, ha azok közérdekű és aktuális témákban hasznos útbaigazítást adnak az iskolai gyakorlat számára.

10. Tanterveink nyomában elkerülhetetlen, hogy ne szőljünk az alternatív tantervekről, a nyugati nyelvek tanításának programjairól, valamint a történelemtanítás, az átdolgozott tankönyvek és az iskolai ünnepek tartalmi változásairól.

11. Nemzeti múltunk megbecsülésének szándékával kívánjuk megidézni egyházi iskolakultúránk gazdag örökségét, de szeretnénk megszólaltatni azokat a mellőzött pedagógiai gondolkodóinkat is, akiknek nézetei, tapasztalatai híján csak szegényebb lenne iskolai életünk.

12. Szemle rovatunkban a legújabb szaktudományi és módszertani kiadványok ismertetésén kívül helyt kívánunk adni az iskolai tradíciók feltárásának és ápolásának, a külföldi tapasztalatok ismertetésének, valamint a határainkon túl élő magyarság iskolakultúrájának is.

13. Vita rovatunkat néhány közérdekű és aktuális témában továbbra is fenntartjuk. Foglalkozni kívánunk többek között az iskolastruktúra változásának problémáival, a tanárképzés távlataival, a különböző pedagógiai, módszertani kísérletekkel és azok visszhangjával.

József Attila szavaival elmondhatjuk, hogy „ez a mi munkánk; és nem is kevés”. Megvalósításához hívjuk és kérjük hűséges olvasóinkat, gyakorló pedagógusainkat, régi és új szerzőinket lapunk munkatársai közé, hogy értékes gondolataikkal, kiérlelt tapasztalataikkal segítsék elő iskoláink újjászületését, igaz emberarcúságát.

Miután megidéztük lapunk jelentős sorsfordulóit, és ennek alkalmából végig is lapoztuk folyóiratunk számait, konstatálnunk kellett, hogy mennyi szellemi erőfeszítés, eszméletető gondolat halmozódott fel a 30 év során a Módszertani Közlemények lapjain. Azt is meg kellett állapítanunk, hogy a napvilágot látott frások tetemes

része még ma sem veszítette el frissességét, aktualitását. Összegyűjtve, csoportosítva szinte egy-egy önálló kötet, módszertani füzet után kiált. Köszönet ezért a szerzőknek, a munkatársaknak. Halottjainknak is. Tudatában vagyunk annak, hogy áldozatos munkájuk nélkül e jelentős évforduló nem következett volna el.

DOBCSÁNYI FERENC,
a Módszertani Közlemények főszerkesztője

SZÖVÉNYI ZSOLT,
minisztériumi főtanácsos, osztályvezető
Művelődési és Közoktatási Minisztérium

Pedagógusképzés és rendszerváltás

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium nevében köszöntöm a jubiláló Módszertani Közlemények ünnepi szerkesztőbizottsági ülését*. Andrásfalvy miniszter úr köszönetét tolmácsolom az alapítóknak, akik harminc esztendővel ezelőtt megálmodták és megszerkesztették a Módszertani Közlemények első számait, és mindazoknak a kollégáknak, akik szerkesztői, kiadói vagy szervezőmunkájukkal szellemi vezetői, munkásai voltak.

A gyakorló pedagógus és a pedagógusokat képző intézmények, az iskola és a társadalom párbeszédének igénye hozta létre és tartotta meg ezt a jubiláló kiadványt, ezért beköszöntőmben én is a képzés és környezetének viszonyáról kívánom gondolataimat Önökkel megosztani.

Meghallgatva a közélet fórumain elhangzó megnyilatkozásokat, tallózva az újságokban, a nyilvánosságban a pedagógusokról, közvetve vagy közvetlenül a pedagógusképzésről, hol szenvedélyektől túlfűtötten, hol félrehallásokkal igazoltan, leggyakrabban a higgadt megfontoltságot nélkülöző megnyilvánulásokkal találkozhatunk.

Ma divatosan „korszerűen” szólni a pedagógusképzésről gyakorta annyit jelent, mint leszólni. vagy *megszólni a képzést*. Ezt a magatartást nem vállalom, mert Önökkel együtt, ha rövid ideig is, de tevélegesen közöm volt és van az óvó-, tanító- és tanárképzéshez.

Sürgetik a *pedagógusképzés átfogó, alapvető, gyökeres reformját*. Mint mozgósító célkitűzéssel sem tudok így azonosulni, mert túl általános, és nehezen értelmezhető. Ha kritikusan szólunk az óvó-, a tanító- vagy tanárképzésről mint konkrét létező rendszerekről, rámutatva gyenge pontjaira, akkor az elemzést, a vitát és a változtatást fogadni tudja a képzés. A kihívásokat — nem az utasításokat — mindig fogadták a képzők, és az ezekre adott válaszok a változtatásokat, a fejlődést eredményezték. Szólnak és írnak ma a „*kontraszelektált*” *pedagógus társadalomról*. S ha e tételt elfogadnánk, akkor közvetve azt is elfogadnánk, hogy e kontraszelektációs mechanizmus tevékeny részese volt a pedagógusképzés, és a munkája eredménytelenségét igazolnánk.

A pedagógustársadalomra vagy e hivatást választókra ugyanaz a nyomás nehezedett az elmúlt évtizedekben, mint más értelmiségi csoportokra, és ugyanúgy viselte vagy állt ellen, mint más értelmiségi csoportok. De nagyobb volt a kihívása, a fele-

* Ez az előadás a főszerkesztői emlékezéssel együtt ezen az ünnepi ülésen hangzott el: Szegeden, 1990. december 12-én (Szerk.).

lőssége, mert amikor bezárta az osztályterem ajtaját, tanulóihoz szólt, a jövőt szólította meg, s cselekvésének zsinórmércéje belső etikai értékrendje volt. S szelleme, szellemisége ma is jelen van és munkál mind a sikereinkben, mind kudarcainkban.

A pedagógustársadalomnak ma az önbecsülését kell visszaadni, és segíteni kell mindenben, hogy a jövő formálását, gyerekeink nevelését bizalommal, szorongásoktól mentesen végezhesse. Mind az oktatásirányítás, mind a pedagógusképzés ma csak ezt a viszonyulást, ezt a szellemiséget vállalhatja.

Az egységesülő Európa, a határokat spiritualizáló, az Európa-ház gondolata felerősíti az *új utakat kereső magatartásunkban*. a pedagógiai modellek átvételét, meghonosítását, és ez természetes. De megújuló kedvünk ne legyen kizárólagos: Waldorf, Frynet mellett ne feledjük, hogy volt és van Kis Áronunk, Nagy Lászlónk vagy Németh Lászlónk. Európaiságunk csak a hazai hagyományainkon keresztül, gyökereink tudatosításával és vállalásával lehet hiteles. Tudjuk és tudatosítsuk, hogy a magyar pedagógiának, nevelésügynek vannak európai mércével mérhető eredményei, és ennek a tudatában tehesse meg lépéseit, érezhesse otthon magát a pedagógustársadalom, az iskolaügy az Európa-házban.

1989 őszén a Köznevelés közölte Zibolen Endrének az Akadémián elhangzott hozzászólását, amelyben a rendszerváltás szellemében szólt a pedagógia, tudomány és közélet elmúlt évtizedeiről.

Az írásból — a mai jubileumi szerkesztőbizottsági ülésen — a múlt értékeléséhez való viszonyulást idézem. Ő az elemi iskolákban megtanult bűnelkövetés katekéziseiben fellelhető módozataira — gondolat, szó, cselekedet és mulasztás — figyelmeztetett. Én is ezt az *önkritikus és kritikus magatartást* idézem, mert az elmúlt évtizedek pedagógusképzésének történetét csak így érthetjük meg, csak így tudunk hibáinkból tanulni, és csak ezzel a magatartással tudunk a mának és a holnapnak megfelelni.

Hogy ezt a számvetést elvégezzük, ehhez idő, a tények tiszteletén alapuló tudományos felkészültség és az igazságot kutató szenvedélyes alázat kell. Önökkel az óvó-, tanító- és tanárképzőkben dolgozó kollégákkal sorsközösséget vállalva szólok és szólhatok az elmúlt évtizedek győztes és vesztes csatáiról, vállalhatjuk a történelmi megméréstetést.

Ellentmondásainktól a változtatásig

E jubileumi ülés nem az az alkalom, amikor a társadalomkutató objektivitásával értékeli a pedagógusképzés múltját, nincs mód erre, hogy pontos válaszokat adjunk a miértekre. Ugyanakkor azért, hogy a változás, a változtatás szükségességét megérezzük, hogy az alaptendenciákat értelmezni tudjuk — ha csupán csak a nagy összefüggésekre utalva — szembe kell nézni önmagunkkal, és meg kell fogalmazni, ki kell mondani feszítő ellentmondásainkat.

Az *oktatás demokratizálódása* jegyében egységes és általánosan kötelező oktatást hirdettünk, és a monolit közoktatási struktúra érzéketlen volt a területi, kulturális különbözőségekre, kevésbé figyeltünk a kialakult iskolastruktúrát meghatározó és szétfeszítő pedagógiai szakaszolásra.

Sokoldalú személyiséget, mindenoldalúságot hirdettünk a pedagógiában, miközben egy ideológia béklyójában uniformizáltunk, egy pedagógiának kizárólagosságát hirdettük.

A népi kollégisták „sodró dinamizmusával” bontottuk a régi rendet, *értékekre nem figyelve romboltunk*, tagadtunk erkölcsi rendet, s közben a születő új értékektől is megfosztattunk, és nem épült az emberi cselekvést meghatározó belső morális rend.

Felsőfokra emeltük az *óvó- és tanítóképzést* — Európában első között —, de nem gondoskodtunk a szükséges képzési kapacitásról. E féloldalas gondoskodásnak volt eredménye, az iskolákat, óvodákat előntő képezítés nélküli alkalmazások hulláma és a pedagógusképző főiskolákat megnyomorító levelező képzés.

Majd *főiskolai szintre* emelkedtek e képzők, és a rosszul értelmezett „tudományosságból” szétőredezett lett a képzés, megfélekedtünk e képzés lényegét alkotó óvónő- és tanítói mesterségről, a képzés értékeinek megőrzéséről és továbbépítéséről.

Létrehoztuk a *pedagógiai, majd a tanárképző főiskolákat* — politikai érdektől motiváltan —, és ma Európában egyedül maradunk az egyetemi és főiskolai szintű tanárképzés kettősségével. A holnap iskolájának követelményét nézve sem tudjuk pontosan meghatározni a tanári minőség szempontjából az egyetemi és főiskolai szintű képzés indokolt különbségét.

Az említett ellentmondások — melyeknek sora folytatható — felismerése és kimondása nem a mai nap érdeme. A '80-as években meginduló változások, a *képzést fejlesztő kísérletek* mögött ez a képzéssel sorsközösséget vállaló önkritikus és kritikus magatartás dolgozott. Azokban az években, amikor az anyagi feltételek romlása, az óriásira duzzadt hallgatólétszám nyomasztotta a képzőket, nem az önelégültség volt a jellemző, hanem a vállalkozó, megújuló szándék, a fejlesztő magatartás volt a pedagógusképző főiskolák sajátja.

A közoktatást változásait, az iskolai élet várható mozgásait elővételezve kezdeményezték a képzők a képzési struktúra, a tartalom, az irányítás változtatását, a megújulást. E fejlesztő magatartásban kell megerősíteni az intézményeket, és ezt kell kérni a jövőre nézve is.

A társadalmi változások *új kihívást* jelentenek a pedagógusképzés és a pedagógusok számára. A *tulajdonviszonyokban bekövetkezett változások* megtörték az iskolafenntartó állami monopóliumot.

Az állami iskolák mellett megjelennek a nem állami fenntartású és a felekezeti iskolák. Az állami iskolák gazdái a helyi közösségek, önkormányzatok lesznek. Mire készíteti a képzést a tulajdonosi szemlélet átalakulása? Várhatóan új kapcsolatot kell kialakítani a közoktatás gazdái és a pedagógusképző intézmények között. Olyan intézményesített kapcsolatrendszereket kell létrehozni a képzőknek, amelyen keresztül a régió közoktatási igényei megfogalmazódhatnak, a helyi nevelési rendszerek elvárásai beépíthetők lesznek a képzési és továbbképzési rendszerbe.

A nem állami iskolafenntartók sajátos igényei is módosítani fogják a pedagógusképzést, akár úgy — mint erre már Nagykovácsán van példa —, hogy felekezeti óvó- vagy tanítóképző intézmények jönnek létre, vagy az állami képzés keretei között az iskolafenntartókkal (egyházak, alapítványok) szoros együttműködésben vállalják a képző intézmények a speciális felkészítési feladatokat (l. a hitoktatóképzés).

A *monolit iskolastruktúrát* nem csak a nem állami fenntartású intézmények kezdeményezései bontják meg. A már meginduló iskolakutatások keretei között különböző szakaszolású és évfolyamrendszerű iskolák kezdték meg működésüket. Egy egységes követelményrendszerre épülő közoktatás megengedi, sőt feltételezi a különböző iskolamodellek egymásmellettségét. Az iskolastruktúra mozgása válaszút elé állítja a képzőket, és vagy megindul a pedagógusképzésben a további differenciálódás, és minden iskolatípus új pedagógustípust követel, vagy az integráció lesz a pedagógusképzés jellemzője, ahol széles alapon graduális képzés és speciális igényeket kielégítő posztgraduális, illetve kiegészítő képzés keretei között készítik fel a pedagógusokat.

Véleményem, hogy a jövő útja az utóbbi lehet, amely a tanárképzésben az iskolatípusoktól függetlenül az egyetemi szintű képzés általánossá vagy kizárólagossá vá-

lását jelenti az ezredfordulóg. A pedagógusképzés főiskolai szintjét pedig az óvó- és tanítóképzés alkotja. Bár Európa számos országában az óvó- és tanítóképzés egyetemi szinten történik, mégis adottságaink alapján az ezredfordulóg a főiskolai szintteljessé tétele a vállalható út.

Mind az egyetemi, mind pedig a főiskolai szintű graduális képzés mellett ki kell építeni azt a posztgraduális, illetve kiegészítő képzési rendszert, amely részben az iskolastruktúrából adódó átmeneti szakaszok speciális feladataira, saját képzési szintjét megőrizve vagy továbbépítve készít fel (pl. egy hatosztályos alapiskola esetében mind a tanítóképzés, mind a szaktanárképzés vállalhatja a pedagógusok felkészítését).

Az iskola környékén jelentkező nem tanítói és tanári feladatokra speciális pedagógiai felkészültség nyújtására akár felsőfokú vagy fél felsőfokú képzés keretében az egyetemeknek és a főiskoláknak egyaránt kell vállalkozni.

A pedagógusképzés említett változásait a *közoktatás ideológiai, tartalmi és módszertani pluralizmusa* is erősíti. A közoktatás tartalmi átalakulása a végrehajtó típusú pedagógus helyett az *alkotó típusú pedagógust* várja el a képzőktől. Ez sem új kihívás, de a képzés tartalmi korszerűsítésének alapvető irányát kell, hogy jelentse. Milyen összefüggésekben?

Legáltalánosabban a képzésben egy új iskola- és gyermekcentrikus, a pedagógus önismeretét szolgáló pedagógiának vagy pedagógiáknak kell megjelenni. A tanítói, tanári mesterségre, nevelői hivatásra történő felkészítést kell a középpontba állítani, amely nem nélkülözheti a szociológiai látásmódot, a pszichológiai felkészültséget, az erkölcsi érzékenységet, és a mindezeket cselekvéssé formáló pedagógiai tudást, kultúráltságot.

A szaktudományi felkészítést a változó közoktatás új tantárgyi rendszere és az alaptudományok fejlődése is feszíti. A kétszakos képzés hovatovább elviselhetetlen ismeretanyag tudását követeli. Az újabb tantárgyak pedig újabb alapszakok megjelenését eredményezhetik. Tendenciaértékűnek tekintjük a főiskolákon megjelent másfél szakos képzést (pl. ének-zene karvezető, testnevelő-sportszervező stb.). A természet- és társadalomtudományi szakok esetében is várható ez a mozgásirány, amelyben az alapszak szélesebb körű társadalom-, illetve természettudományi felkészítéssel párosul az alapképzésben. Később a vállalt szakképzésnek megfelelően széles társadalom- és természettudományi felkészítésre építhető egy újabb szak, amely egyaránt lehet hagyományos vagy több szakból építkező integrált szak is.

A pedagógiai, szaktudományi felkészítés mellett nagyobb hangsúlyt kell kapniuk az általánosan művelő, az értelmiségi feladatokra felkészítő stúdiumoknak. A főiskolai szintű képzésben elsősorban az értelmiségi hivatásra felkészítő kurzusokkal tehetjük teljessé a képzést, míg az egyetemi szinten a szakos rendszer várható változásai is ezt az értelmiségi létet alapozó képzést erősíthetik.

A pedagógussá válás egy szocializációs folyamat, amely a pályaválasztást, a képzés és a pályán történő beilleszkedést, illetve gyakorlatot foglalja magában. A pedagógusképzésnek minden egyes szakaszban más és más súlyú a felelőssége, más és más a feladata. A képzés megújulása akkor lesz eredményes, ha szemünk előtt ezt a szocializációs folyamatot tartjuk, és ennek megfelelően értékelik át a képző intézmények képzési feladataikat, szervezik újjá kapcsolataikat a közoktatással. Neveléstörténeti hagyományunk és képzési értékünk a gyakorló óvodáink és iskoláink kiépült rendszere. Az egykori „minta iskola” a jövőben is vállalja, hogy pedagógusképzés műhelye és a közoktatási vállalkozások kezdeményezője. E két feladathoz a feltételeket a művelődési kormányzatnak kell a vállalással és a teljesítménnyel arányban biztosítani.

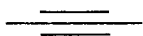
Tisztelt Szerkesztőbizottság!

A pedagógusképzés megújulási folyamatában gondolkodásunk nem szűkül le az előadásokra és a gyakorlatokra. A képző intézményektől a jelenlétet kérjük a közoktatás gyakorlatában.

Azt a jelenlétet, amelyet itt a Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán az intenzív továbbképzés, a Tanárok Nyári Akadémiája, a Kincskereső, a Módszertani Közlemények Könyvtára és a ma jubiláló Módszertani Közlemények jelentenek. A felsorolt rendezvények, kiadványok öt, tíz vagy harminc éve élnek és működnek. Azért, mert meg tudták és meg tudják szólítani a tanárokat, a tanítókat, van mondandójuk a pedagógiai gyakorlathoz, voltak és vannak oktatók, akik felelősséget éreznek az oktatás ügyéért, akik vállalják a szervezés, a szerkesztés többletfeladatát, akik ismerik a közoktatás, az iskola gyakorlatát, és tudós, tanári munkájuk részének tekintik az írást, a változtató szándékú írást: értelmiségi életet élnek.

Hiszem, hogy a felsőoktatás, a pedagógusképzés megújulásának a központi kérdése az értelmiségi hivatás vállalása, az erre történő felkészítés, és e jubileumi ünnepen köszönetként és köszöntésként Németh Lászlónak 1942-ben írt, Szegeden, az egyetemi hallgatókhoz intézett szavait idézem:

„Értelmiségi embernek lenni, mindig ez volt és ez lesz: segítenél segíteni és megértetlenül megérteni. S ez nem is olyan borzasztó; egyszerűen: szellemi. Az értelmiségi ember egyszerre anyja mindenkinek és mostohafia. Gyámolít, gondoskodik, örködik, hogy gyermeke úgy nőjön föl, ahogy föl kell nőnie. De tartsa természetesen, hogy mégis úgy bánnak vele, mint aki nem tartozik a családhoz.”



HORVÁTH LAJOS
Zánka

Gyermekszerveződéseink dilemmáiról

A gyermekszerveződés fogalmát a lehető legtágabb értelemben használom, gyermekszervezeteket, gyermekmozgalmakat és egyéb gyermekegyesületeket egyaránt értek rajta. Az állandóan és időszakosan, országosan és helyileg, törvényhatóságilag bejegyzetten és bejegyzetlenül stb. működő, minden szervezett, társadalmi háttérrel rendelkező, szervezeti célokat és rendszeres vagy folyamatos tevékenységet magáénak tudó gyermekközösséget ide sorolok, amely a gyermek-korosztály tágabban vett szabadidős tevékenységéhez kapcsolódik.

Történelmi sorsforduló alakítóiként egyre többen gondolkodnak publicitást kapva a jövő letéteményeséről, a magyar gyermektársadalomról és a legkisebbek szerveződéseiről.

Annyi bizonyos, a témafelvetésnek létjogosultsága van, már csak azért is, mert több szempontból a magyar társadalmi, gazdasági és erkölcsi válság leginkább károsított rétege a gyermekkorosztály.

Korunk problémái ránehezednek a családok életére, az iskolák hétköznapijaira, sőt a gyerekeket valamilyen módon szervezetszerűen foglalkoztató társadalmi egyesületekre, intézményekre is. *Egyrészt a nemrégiben még egységes, oszthatatlannak hitt ifjúsági szervezet, az úttörőmozgalom robbanásszerű tagolódásának, bomlásának, másrészt alulról építkező, tradíciókkal rendelkező vagy új kibívásokra reagáló gyermekszerveződések alakulásának vagyunk tanúi.*

Egyelőre, úgy tűnik, ez a folyamat a közeljövőben, ha lehet, még inkább fel-erősödik, *ugyanakkor a szervezeteken kívül rekedt, magányos magyar gyermekkor-osztály tömegeivel találjuk magunkat szemben.*

Mondhatnánk azt is, mindez természetes átalakulási folyamat, amely önmagában igaz is, csak hogy e nyáron sajnálatosan keserű ténnyel kerültek szembe a családok ezrei: a gyermektársadalom nagyságához mérten alig vannak a nyaraltatást is fel-vállaló gyermekegyesüléseink. Az elmúlt években még szinte minden gyereket ma-gáénak tudó úttörőmozgalom mintegy 300 táborában nyaranta 300 000—400 000 gyermeknek adott élményeket, továbbá nagyon olcsón egy-két hétre mentesítette a családoknak több mint egyharmadát a nyaraltatás terheitől. Csak hogy a pártállam összeomlásával az úttörőmozgalom védőburája is összetört, addig, amíg a gondos-kodó állam — a többi összetevőtől most eltekintünk — 1988-ban még 1,2 milliárd forintot, 1989-ben 738 millió forintot adott a KISZ-nek és az úttörőszövetségnek a központi költségvetésből, az idén már csak 5 millió forint jutott az egykori kedvez-ményezettéknek, az úttörőknek. A néhai úttörőtáborok jelentős része kong az üres-ségtől, vagy elnyelték az idegenforgalmi vállalkozások.

Ezzel a folyamattal párhuzamosan az alulról építkező pluralista társadalom ré-zseként kialakulóban van a társadalmi helyzetében, érdekében és érdeklődésében is tagolt gyermekkorosztály, amely szükségszerűen sokszínű gyermekszerveződéseket eredményez. [1] Miközben az úttörőmozgalom szembekerül múltjával, és újrafogal-mazza céljait, ma már másfél éve újra létezik — a nyáron a Cserkész Világszövet-ség tagjainak sorába is felvett — cserkészletünk, de van hagyományörző szövetsé-günk, a Pomázról elinduló, környezetvédelmi kérdéseket középpontba állító Zöld Szív Egyesületünk, a helyi lehetőségeket kihasználó politikamentes gyermekszerveze-tünk (pl. Makár-egylet, Pécs) stb. Zánkán 1990 nyarán együtt élvezhették a Bala-tont cserkészek, úttörők és a Vatikán zászlajának darabját, a sárga-fehér nyakken-dőt viselő katolikus gyermektáboroztatás résztvevői. És ez így van rendjén.

Tehát fel sem merül Micheller Magdolna félelme, a sorozatot indító írásában exponált kérdésfelvetés: Úttörő vagy cserkész? [2] Ennyire egysíkú kérdés csakis az egysíkú politikai rendszer központi akarataként fogalmazódhatott meg 1948 táján, amikor is nem pusztán a cserkészletet, de minden működő gyermekegyesületet elsöpört a pártállam az úttörőmozgalom javára. [3] A gyermekek személyiségét sokoldalúan formáló, hagyományokkal rendelkező, értékes szerveződésekről írhattak volna nek-rológot a kortársak: Cserkészlet, a szövetkezeti mozgalmat felkaroló és népszerű Diákkaptár, az Ifjúsági Öröksérszt, sportkörök, önképző körök, hitbuzgalmi egye-sületek, a Szívőárda, Mária Kongregáció, oltár egyletek, Soli Deo Glória, vasárnapi iskola stb., valamint a szociáldemokrata indíttatású gyermekbarát-mozgalom szere-peltek az áldozatok között. [4]

A gyermekszervezetek történeti múltjából is okulva önkéntelenül is megfogal-mazódó dilemmák tolnak elénk.

— *Visszanyúlnak-e jelen gyermekszerveződéseink csírái a már felhalmozott történeti tapasztalatokhoz? Vajon a tradíciók felelevenítése, érvényre juttatása kerül-e túlsúlyba a gyermekszerveződések esetében, vagy megszületnek a kor globális, nem-zeti, helyi problémáira reagáló teljesen új gyerekegyesülések is? Az újjáalakuló szer-veződések mennyire tudják korszerűen újrafogalmazni céljaikat, mit kezdenek a számítástechnika és video világával, a környezetvédelem gondjaival, a nemzeti és szociális kérdésekkel stb.? A teljesen újak kíváncsiak-e egyáltalán a hagyomá-nyokra?*

A magam részéről bízom benne, hogy mind a tradicionalizmus, mind pedig a modernizáció hangsúlyai mögött gyermektársadalmunkat érintő és érdeklő adekvát

válaszok fogalmazódnak meg. Egyébként pedig nem hiszek a tisztán tradíciókon alapuló vagy pusztán modernizációs kihívásokra megfelelő gyermekszerveződések létjogosultságában.

A távlatos társadalmi igényeket visszatükröző egyesületek nem ezen törésvonalak mentén szervezendők, sokkal inkább a hagyományok és új kihívásokra adott válaszok szerves egységében valósíthatók meg.

Az újraszerveződő gyermekegyesületeink átmenetileg mindenesetre identitásproblémákkal küzdenek. Nemcsak az úttörőmozgalom küszködik azonosulási gondokkal, főként az átpolitizáltságot magában hordozó múltbéli tehertereleiből adódóan, hanem a személyeskedésektől és szervezeti tagoltságoktól sem mentes viták borzolják a kedélyeket a cserkészek háza táján is. [5] Az identitászavarokban fellelhető — mind a gyökerekkel rendelkező, mind az új szerveződések esetében — a hagyományokhoz és a modernizációs kihívásokhoz való kötődés helyes arányainak kialakítási nehézségei. Kár, hogy az identitás aktuális kapaszkodói nem kevés direkt politikai mozzanatot is tartalmaznak, folytatva ezzel a politika túlsúlyosságából adódó évszázados hagyományainkat e területen is.

— *Az újraépítkezés időszakában a nemzetközi tapasztalatok számbavétele is értékes tanulságokkal szolgálhat.* Elnagyolt vizsgálódás alapján is gyorsan bebizonyítható, hogy a történelem során csakis demokratikus társadalmi berendezkedés produkált alternatív gyermekszerveződések, a diktatúrák (legyen az bármilyen színű) törvényszerűen egyedüli és kizárólagos gyermekszervezetek létrehozására törekedtek. A nyugati világ polgári demokráciáit nemcsak országhatárokon belül, de nemzetközi szerveződéseiben is megmutatkozó plurális gyermekszerveződések jellemzik.

A világnak ezen a táján nemcsak a cserkészlet, a szociáldemokrata irányzatú vörössólyom-mozgalom, az ifjú természetbarátok szövetségei és egyéb gyermekegyesületek szervezték meg magukat országosan és nemzetközileg is, de majd minden országban létjogosultsága van a CIMEA tagjaként működő, kommunista befolyásolt-ságú gyermekszerveződéseknek is. Persze ezen szervezetek nem transzmissziós szerepre kárhoztatottak, mint egynémely diktatúrában fogant testvérük. A francia, svéd vagy belga úttörők szervezeti célkitűzése és működése kevés hasonlóságot mutat a totalitásra törekvő kubai, észak-koreai vagy iraki úttörőkkel. Érzékletes példaként álljon előttünk a szovjet és finn úttörők törvényeinek első három pontja.

Részlet a szovjet úttörők törvényeiből:

- „1. Az úttörő hű hazájához, a párthoz, a kommunistákhoz.
2. Az úttörő felkészül a Komszomol-életre.
3. Az úttörő felsorakozik a munka és a harc hőseihez.”

Részlet a finn úttörők törvényeiből:

- „1. Az úttörő betartja szavát.
2. Az úttörő szerény és kitarató.
3. Az úttörő mindig és mindenütt tanul.” [6]

Nemcsak az úttörőknek, de minden más gyermekegyesülés saját jól felfogott érdekéből is adódik a polgári demokratikus társadalmi berendezkedés körülményei között működő testvérszervezetek életének tüzetes tanulmányozása. Kérdés, hogy gyermekegyesületeink élnek-e a nemzetközileg felhalmozódott tapasztalatok hasznosításával?

— Egy másik dilemma a gyermekegyesülések direkt politikához fűződő viszonya: *Milyen mértékben sikerül gyermekszerveződéseinknek az ideologikus és politikai mozzanatoktól függetlenedni?*

Mennyire sikerül elszakadni az ideológiai befolyásoltságot felmutató és a politikai változásokat leképező tradícióinktól, amelyek a gyermekmozgalmak autonómiáját folyamatosan korlátok közé szorították, mi több, a gyermekszervezeteket politikai érdekek és értékek alapján minősítették, és ezen szempontok szerint nyilvánvalóan a periférián kezelték, még akkor is, ha a politikai propaganda szükségletei szerint rendszeresen adagolták e témakört a közvélemény számára. Ebből a szempontból egyaránt politikai üzenete (is) volt az 1933-as gödöllői cserkész világtalálkozóznak, akárcsak az 1949-es budapesti Világifjúsági Találkozóznak. A Jamboreen a Horthy Miklóst üdvözlő apolitikusnak deklarált árvalányhajas magyar cserkészeket éppen úgy megérintette az aktuálpolitika szele, mint a VIT-en Rákosi Mátyásnak integető úttörőket. Nyilván ezen kiragadott példával nem kívánok egyenlőségjelet tenni a felsorolt gyermekszervezések átpolitizáltságának mértéke közé, a példa pusztán annak érzékeltetésére szolgál, hogy *századunk magyar gyermekszerveződéseinek zöme a mindenkori politikai-állami hatalomra orientált volt, kevés liberális municióval.* [7]

Félelmeim közé tartozik, hogy ha liberális értékeket kevésbé felmutató társadalmi újrászerveződés következik be, akkor a civil társadalom gyengeségei a túlpolitizált gyermekszervezetek kialakulásának veszélyét rejtik magukban. Ezzel nem a pártok vagy politikai eszméáramlatok köré szerveződő gyermekegyesülések létjogosultságát kívánom elvitatni. Egyrészt arra hívom fel a figyelmet, hogy a politikai értékek mentén történő szerveződés a gyermektársadalmat érintő igazi kérdésekre csak egydimenziójú választ ad. Minél erősebb lesz a (nemzeti) liberális hagyományokat ápoló civil társadalom, annál inkább alkalmassá válik a világnézeti, kulturális, etnikai, regionális, helyi, szociális stb. indíttatású érdekek és értékrendszerek mentén szerveződő gyermekegyesülések működtetésére, támogatására is. Másrészt a pártok által létrehozandó gyermekegyesülések sem fognak — saját jól felfogott érdekükből sem — átpolitizált szervezetekké válni. A tervezett Zöld Fidesz, vagy Ifidesz, akár csak más pártok ifjúsági szervezetei, tagozatai által működtetett gyermekegyesülések inkább független egyesülésekként képzelhetők el, mintsem a rossz emlékü hierarchikus alávetettségben.

Vagyis olyan szervezetekké kell válniuk, amelyek nemcsak a politikai szocializáció terepei, hanem a társadalmi szocializációhoz hatékonyan hozzájáruló, az erkölcsi, az értelmi és fizikai fejlődést előmozdító, az egyetemes emberi értékeket, társadalmi méretekben kívánatos életmódmintákat is közvetítő tevékenységek hordozói. Olyan gyermekegyesülések működése lenne kívánatos, amelyeknek mindegyikében új értelmet nyer az individuum és közösség viszonya, amelyben a közösség lényegét nem az önmagáért valóság jellemzi, sokkal inkább a szabad emberek, szabad egyesülésének és tevékenységének mélységesen humánus tartalma. Sokszínű gyermekegyesülések vonzó kínálatait várja a magyar gyermektársadalom, ahol autonóm gyermekszemélyiségek szabad választás elé kerülhetnek, akár jelentse az a sehová nem tartozás szabadságát is.

— Ezzel a gondolattal eljutottunk azon eldöntendő kérdéshez: *Vajon fetiszizálnunk kell-e gyermekegyesüléseink gyermektársadalomban eljátszandó szerepét; gyermekszerveződéseinknek az egész magyar gyermekkorosztályt kell-e megcélozniuk?*

Már a kérdésfelvetés is magában rejtli a voluntarizmus és egy újfajta totalitáriánus gondolkodás veszélyeit, de léteznek ilyen beidegződések. Az alapvető kérdés a magyar gyermektársadalom jelenbeli és jövőbeni sorsa, neveltetése, társadalomba

való beépülése, aminek érdekében elvitathatatlanul a család és iskola teheti a legtöbbet. A felnövekvő korosztályok tagjainak személyiségfejlődése leginkább a család és iskola közegében formálódik, a gyermekszerveződések ezen intézmények kiegészítő terepei lehetnek, amelyek a gyermekkorosztály tágabb értelemben vett szabadidejére alternatív módon szerveződnek. Távolatos társadalmi érdekektől vezérelve a család és iskola által megszervezett tevékenységi formák (sport, kulturális stb.), illetve a különböző gyermekegyesületek életébe történő bekapcsolódás ajánlható leginkább a gyermekek számára. Mindhárom szinten érhetik a résztvevőket értékes, tudatos személyiségformáló hatások.

A kérdés nem is az, hogy ebben a viszonylatban társadalmi szinten preferenciákat jelöljünk ki, sokkal inkább *fenyegető realitás a családi, iskolai vagy egyéb, szervezett társadalmi háttér híján az utcára kerülés és a gyermekegyesülés alternatívája közötti választás*. Tehát a remélhetőleg megizmosodó gyermekegyesületeink a felvázolt irányban is valós társadalmi igény alapján megfogalmazódó alternatívát jelenthetnek. Természetesen a gyermekszerveződések gyermekkorosztályhoz mért optimális mennyiségi súlyának meghatározására, megbecsülésére nem vállalkozhatunk, mivel az a pillanatnyi társadalmi kondíciók, gyermekérdekek, érdeklődések állapotának, a gyermekszerveződések vonzerejének stb. eredőjéből, a kereslet-kínálat viszonyainak megfelelően alakul ki.

— Félelmeim leginkább nem is a gyermekérdekek, -érdeklődések kifejedésére vagy a gyermekszerveződések önmagában vett vonzerejére irányulnak, sokkal inkább az izgat: *Lesz-e, és ha igen, milyen mértékben lesz a felnőtt társadalomnak arra figyelme, akarata és ereje, hogy a magyar társadalom újratermelődésének, újraszerveződésének e különösen nehéz periódusában gyermekegyesületek működtetésébe investáljon, amúgy szükséges mondható tartalékaiból?*

Csak hogy az ifjúság nevelése hosszú távon nem biztosítható tartalékokból, sokkal inkább *a társadalmi újratermelés frontvonalát, a társadalmi felemelkedés útját kell jelentse*. Egyházak, pártok, társadalmi szervezetek, intézmények és felelősen gondolkodó egyének állítják egyre inkább előtérbe e témakört. Mégis nyitva marad előttünk a kérdés: lesz-e a gyermekszervezeteinknek ifjúságpolitikába betagozódó, államilag támogatott, intézményesített háttere?

— Mindenesetre az intézményesített háttér kialakításaig a gyermekegyesületeket fenntartó, működtető társadalmi szervezeteknek, intézményeknek, de a gyermekszervezetek vezetésének is jobban tudomást kell venni egymásról, ismerve a másik céljait.

A tolerancia szellemében történő együttműködésnek, nem pedig az acsarkodásnak, versengésnek van itt az ideje, már csak azért is, mert a magyar gyermektársadalom kínálta versenypálya egyelőre túl nagy gyermekszerveződéseink potenciájához képest.

A már működő, az éppen kialakult vagy a jövőben létrehozandó gyermekszerveződések egyike sem vindikálhatja magának a magyar gyermektársadalom képviselőnek jogát, de egymással és a gyermektársadalom érdekképviseletét valamelyik oldalról felvállaló egyesületekkel (Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Országos Gyermekvédő Liga, Gyermeklánc Egyesülés stb.) együttműködve igenis komoly tényezővé válhatnak. Gyermekszerveződéseinknek el kell tudni helyezkedni a tagolódó társadalom palettáján, nemcsak az egymáshoz való viszony tekintetében, valamint a fenntartóhoz, működtetőhöz fűződő viszonyulásban, hanem a családokhoz és iskolához kötődés vonatkozásában is.

Az állami-politikai hatalom által felülről vezényelt társadalomfejlődésünk jellegzetességeként értékelhetők az iskolai gyermekszerveződések erőteljes történeti hagyományai.

A cserkészcsapatok jelentős hányada, a Diákaptár, Ifjúsági Vöröskereszt, sportkörök, önképzőkörök, de még a szekularizáció előtti idők különböző egyházainak hitbuzgalmi egyesületei is döntő mértékben támaszkodtak az iskolák személyi és tárgyi feltételeire. Nem volt ez másként az úttörőmozgalom esetében sem, amely 1946—1947-től napjainkig főként iskolai gyermekszervezetként működött.

Századunkban a konzervatív porosz hagyományokat ápoló iskoláink szellemsége átjárta gyermekegyesüléseinket is, amely a szervezetek időszakonként (is) eltérő fokú autonómiája ellenére is alkalmas volt a központilag sugallt ifjúságpolitika közvetítésére.

A közeljövőben az önszerveződő társadalom valószínűleg az iskolától független feltételrendszerre épülő gyermekszerveződéseket is létrehoz, ugyanakkor a gyermekegyesüléseknek nem lenne szabad lemondaniuk az iskolák által önként felajánlott lehetőségekről. Ha a helyi körülmények úgy kívánják, működhessen az iskola falai között is pártpolitikától független gyermekszerveződés. Ezzel együtt *a jövő gyermekszervezeteinek elsősorban nem az iskola, sokkal inkább a család felé célszerű fordulnia* már csak azért is, mert az iskolára a közoktatás területén korszakos feladatok várnak, és az eddigi történeti tapasztalatokkal számolva intézményes formában nem fogja föl vállalni a gyermekmozgalmak ügyét. A másik súlyos érv, hogy a megélhetési gondokkal, szakmai leterheltséggel, az önkéntesen vagy kényszerűen vállalt úttörővezetői múlttal küszködő pedagógustársadalom nagy része nem fog tudni újjászülető vagy megalakuló gyermekmozgalmak vezetői állományává válni.

— Nemcsak a működő gyermekszervezések, hanem társadalmi környezetük rugalmasságán is múlik a valamennyi magyar gyermekegyesülés jövőjét befolyásoló kérdés: *Mennyiben sikerül feloldani a magyar gyermekszervezések statikus hagyományait, mennyiben sikerül a változatos szervezeti karaktereken, profilokon túl térbeni és időbeni tagolódást felmutatni?*

Nem hinném, hogy csak az országosan megszervezett gyermekmozgalom tarthat számot érdeklődésre és társadalmi elismertségre, jövője van — néhány kezdeményezés ezt látszik mutatni — helyi és regionális problémákra adott válaszok adaptációjának. A ténylegesen alulról megszerveződő önkormányzatok felerősíthetik ezt a törekvést, gyermekegyesülések tevékenységében is értelmet nyerhet a sallangoktól mentes, cselekvő lokálpatriotizmus, amely nélkül a gyermeki fejekben nem épülhet fel a tartalommal megtöltött hazafiság vagy az egyetemes emberi kultúrába integrálódás igénye. Várhatóan felértékelődik a gyermekmozgalmi keretek között művelhető helytörténeti tevékenység, gyermekegyesülések profilját adó helyi vagy táj-jellegű honismereti mozgalom stb.

A térbeli tagoltság mellett izgalmas kihívást jelenthet az időszakosan létező problémákra, kérdéskörökre szerveződés lehetősége. A rövidebb-hosszabb ideig működő, helyi vagy akár országos kiterjedtségű gyermekmozgalmak, gyermekakciók profiltevékenysége közösségek összetartó erejét, gyermekszemélyiségek hatékony formálását jelentheti. Egészség- és környezetvédő, sport- és kulturális mozgalmak vagy a gyermekkorosztályt nagyon is foglalkoztató modernizációs kihívásokra (számítástechnika, video stb.) reagáló ismeretterjesztő akciók, karitatív jellegű megmozdulások stb. tehetik még változatosabbá a gyermekegyesülések várhatóan tarka sokaságát.

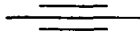
— E változatos kép feltételezhetően évek során jöhet létre, sok-sok buktatóval, eredményes és eredménytelen szerveződési kísérletekkel. *A gyermekegyesülések szembesülése a társadalmi környezettel akkor ígérkezik sikeresnek, ha céljaikban, belső működésükben, tevékenységi területeikben, nevelési módszereikben stb. vonzerőt gyakorolnak a gyerekekre, ha a korosztály számára átlátható és megélhető programokat ajánlanak.*

A megszilárdulás és a szervezet mennyiségi és minőségi fejlődése feltételezi tagjai szervezettel történő értelmi, érzelmi, akarati és cselekvési azonosulását, a közösséghez tartozás kalodaszindrómától mentes felemelő érzését.

Pluralista gyermekszerveződések felé haladunk, de még nagyon az út elején tartunk. A magyar gyermekszervezeti élet az átmenet korát éli, valószínűleg a dilemmák megfogalmazása, továbbgondolása a megújuló és megszülető egyesülések előnyére válik, megnyugtató feloldásuk azonban csak a gyakorlati megvalósulás újabb és újabb dilemmákat is rejtegető folyamatában képzelhető el.

JEGYZETEK

- [1] L. Szabó János: Valóságos gyermekmozgalmak felé. Ifjúsági Szemle 1989/5.
- [2] Micheller Magdolna: A magyar gyermekmozgalom mai dilemmái. Módszertani Közlemények 1990/3.
- [3] Vö.: Horváth Lajos: Cserkészet és/vagy úttörőmozgalom? (1944—1948). Honismeret 1989/6.
- [4] A gyermekegyesületek feloszlásának módjáról l. Ortutay Gyula vallás- és közoktatásügyi miniszter 1948. szeptember 23-i rendeletét. Hírvivő 1989/1. (A Gyermekszervezet Történeti Múzeum időszakos tájékoztatója.) A rendelet nem vonatkozott a hitbuzgalmi gyermekegyesületekre, azok 1949-ben lettek elsorvasztva.
- [5] L. az Úttörővezető 1989. évi számait, valamint a cserkészet újjászületése körül kialakult perpatvarokról a napi sajtó 1989. évi cikkeit.
- [6] L. bővebben: Bartosné Márfa Anna—Horváth Lajos—Molnár Sándor: Gyermekmozgalmak, gyermekszervezetek. Magyar Úttörők Szövetsége, Budapest, 1985. (Szerk. Horváth Lajos.)
- [7] Pl. a cserkészekről, ill. úttörőkről l. Gergely Ferenc: A magyar cserkészet története 1910—1948. Göncöl Kiadó, Bp., 1989., ill. Gondolatok az úttörőmozgalom 43 évének történeti értékeléséhez. (Háttéranyag az Úttörővezetők X. Országos Konferenciájához, 1989.)



KISS JULIANNA
Pécs

Együtt könnyebb

Érzem, hogy korszerűtlennek fog tűnni, amit mondani akarok. Vagy még inkább: nem felel meg a „korszellem”-nek. Újságból, rádióból, televízióból a *verseny*, a *versengés* szinte egyértelműen a mai magyar valóság fő motívumaként emelkedik ki a gazdaság és a politika terén egyaránt.

A múlt hibáinak megszüntetését, a szebb jövőt — némileg joggal, de kissé talán mégiscsak naivan — egyre többen a politikai pluralizmusban versengő pártoktól és a piacgazdaságban versengő vállalkozóktól várják.

Mіндеz az iskolákra is úgy hat, hogy sokak szemében a „modern iskola” is azon ismerszik meg, hogy benne mindenki mindenki ellen küzd, hogy bebizonyítsa, ő a legkiválóbb. A végcél a minél nagyobb *egyéni* teljesítmény, s ennek legfőbb eszköze a jutalmazással-kitüntetéssel serkentett verseny.

A „szocialista iskola” sokat hangoztatott, kötelezően eszményi célul kitűzött, „közösségi szelleme” csak elvéve valósult meg, és így az együttműködés, a kooperatív tanulás fogalma diszkreditálta magát anélkül, hogy valóban bizonyíthatta volna hasznosságát.

Természetesen tudom, hogy az „osztályközösség” hangoztatása és a „ne puszkázz!”, „ne segíts!”, „a magad dolgával törődj!” valósága között a kooperatív ta-

nulás számos őszinte és éppen ezért sikeres hazai megvalósulásáról is beszélhetnénk — Varga Tamás „komplex matematikatanulási kísérlet”-étől Winkler Márta „Iskola-példá”-ján át Benda Kálmán kiscsoportos tanítási módszeréig, hogy csupán néhányat emeljek ki önkényesen —; ezek azonban inkább csak a szabályt erősítő kivételek maradtak. A szabály pedig az, hogy iskoláinkban az idő nagy részében vagy „frontális tanulás” folyik, vagy „egyéni munka”. Az együttműködő kiscsoportos foglalkozás alig ismert.

A továbbiakban — mielőtt ismertetném egy kooperációs képességet fejlesztő gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataimat — elsősorban a Johnson testvérek „Együtt és egyedül tanulni” (Learning together and alone. Prentice-Hall, 1987) című könyve alapján igyekszem érzékeltetni, hogyan látják az együttműködő tanulás esélyeit Amerikában.

Történelmi gyökerek

A kooperatív tanulás eszméje valójában ősrégi. A *Talmud* világosan kimondja: ahhoz, hogy megtanuljunk valamit, tanulótársra van szükségünk. Az 1. évszázadban *Quintilianus* kimondta, hogy egymás tanításából sokat tanulhatnak a tanulók. Hasonló véleményt hangoztatott *Comenius* is a XVII. században. *Dewey* híres projekt-módszereinek lényeges részét alkották a kooperatív csoportok.

Napjaink kooperatív tanulásmozgalma elsősorban Kurt *Lewin*, majd az ő nyomán Morton *Deutsch* kutatásaiból indult ki. Bár a kooperatív tanulás iránti érdeklődés világszerte növekvőben van, szinte mindenütt csupán a töredékeit használják ki a benne rejlő lehetőségeknek.

Nem a verseny ellen

A tanulók közötti interakciók jellege elsősorban attól függ, hogyan strukturáljuk a tevékenységeket:

1. A *versenyszerű* tevékenységek során a tanulók egymás ellen dolgozva, egymás legyőzésével érhetik el céljukat. Ez természetesen csak néhányuknak sikerülhet. Ezt tükrözi például a híres *normális* eloszlást („harang alakú görbét”) követő osztályozás, mely arra ösztönözhet, hogy gyorsabban és jobban teljesíthessenek a társaiknál.

Ilyenkor a tanulók között függőség van. A legtöbb tanuló az iskolát elsősorban „versenyistállónak” érzi, s vagy keményen dolgozik, hogy jobb legyen a többinél, vagy feladja, mert nem lát esélyt arra, hogy győzzön.

2. *Egyéni tanulás*. Viszonylag ritkább, hogy a tanulóknak egy előre megállapított *standardot* kell elérniük, s ezért *egymástól függetlenül*, a saját sebességükkel dolgozhatnak.

Ilyenkor a tanulók úgy látják, hogy a saját céljaik elérése nincs kapcsolatban a többiek munkájával, és így többnyire nem is figyelnek egymásra.

3. A *kooperatív* tanulás során a tanulók együtt dolgoznak közös céljuk elérése érdekében. A tanulók között *pozitív kölcsönös függés* alakul ki; akkor és csak akkor érhetik el céljukat, ha a kiscsoport minden tagja eléri célját.

A kooperatív kiscsoport-mozgalom célja nem az, hogy kiszorítsa a versenyszerű és az individuális tanulást az iskolákból, hanem az, hogy a tanárnak választási lehetőséget nyújtson, hogy a céloknak és a körülményeknek megfelelő tevékenység-strukturát alakíthasson.

A kooperatív tanulás főbb elemei

A kooperatív tanulás többeknek mindössze annyit jelent, hogy megengedik, hogy a tanulók csoportosan dolgozzanak, vagy éppen, hogy beszélgessenek, miközben a feladataikat végzik. A kooperatív tanulás azonban ennél lényegesen több. A következő négy alapvető feltétel szükséges hozzá:

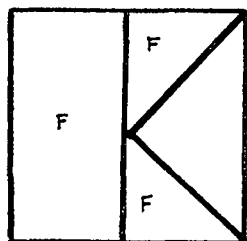
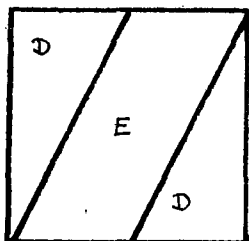
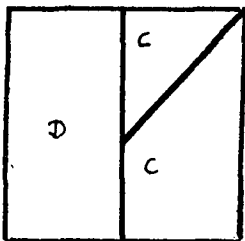
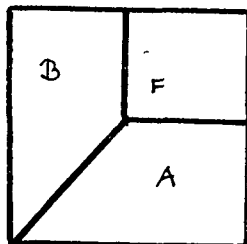
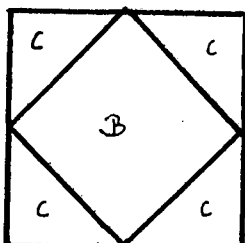
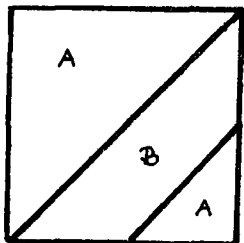
1. *Pozitív kölcsönös függés.* A tanulóknak érezniük kell, hogy „egy hajóban eveznek”. Ezt el lehet érni a közös *cél* kialakításával, a *munka* megosztásával, az *anyag* vagy *információforrás* megosztásával és a közös *jutalom* kilátásba helyezésével.

2. *Közös cselekvés.* A verbális interakciók, a közös cselekvés alakíthatják ki a tanulók között a pozitív kölcsönös függés érzetét.

3. *Egyéni felelősség* az anyag elsajátításáért. Minden csoporttag felelős a saját eredményéért. A tanulási szituáció célja, hogy maximalizálja minden egyes tanuló teljesítményét. Időről időre fel kell mérni, hogy ki hol tart, éppen azért, hogy a tanulók segíthessenek egymásnak.

4. *Az interperszonális és kiscsoport-képességek* megfelelő szintű használata. Az együttműködés képességét — mint minden más képességet — gyakorlással fejleszteni kell: a tanulók számára megfelelő tevékenységeket kell biztosítani, melyek során fokozatosan egyre jobban képesek lesznek együttműködni egymással, és motiválni kell őket arra, hogy használják is az így elsajátított képességüket. Lehetőséget kell biztosítani a számukra, hogy elemezzék az együttműködés során elkövetett hibákat, hogy egyre hatékonyabbá váljék a munkakapcsolatuk.

A következőkben egyetlen olyan játékos gyakorlatot ismertetek — amely jól érzékelteti a kooperációs készségben mutatkozó hiányosságokat, és egyben a fejlesztésre is alkalmas — abban a reményben, hogy felkelti a többi gyakorlat iránt is az érdeklődést.



A négyzeteket lehetőleg egyik felén színes keménypapírból készítsük el, 200 mm oldalhosszúsággal. A hátoldalukra rajzoljuk fel a fenti ábrát, majd a vonalak mentén vágjuk szét. Vegyünk 6 megfelelő méretű borítékot, s írjuk rájuk az A, B, C, D, E és F betűket, majd a kivágott részeket rakjuk a nekik megfelelő borítékba.

Ezt a játékot a *Graves* házaspártól tanultam 1987 nyarán a kaliforniai tengerparton. A *Graves* házaspár a kooperatív tanulási formák ismert kutatói és propagátorai, és ezt a játékot is a csoportos problémamegoldás fejlesztésére, a csapat kialakulásának elősegítésére szokták felhasználni óvodásoknál, iskolásoknál és felnőtteknél egyaránt.

Persze az ötlet nem egészen új: már a régi kínaiak is ismerték a *darabokra vágott négyzet összerakásából* konstruálható játékokat. Itt azonban a sajátos cél a kooperáció szükségességének felismerése sajátos megvalósítási módot igényel.

A játék lényege a következő: hatan ülnek egy asztal körül. Mindenki kap egy borítékot, melyben négyzetek töredékei találhatók. Bár az *egyes* borítékok tartalmából nem rakható ki egy-egy négyzet, de a hat boríték tartalmából *együttesen* hat egyforma négyzet állítható össze. A játékosok nem beszélhetnek, és csupán egyetlen módon kommunikálhatnak egymással: odanyújthatnak egy négyzettöredéket valamelyik játékosársuknak. (Ezt többször is megtehetik.) A játéknak akkor van vége, ha *mindenkinek* sikerült maga előtt kirakni egy négyzetet.

Egy nagy lakótelepi iskolában tanítottam, amikor ezt a játékot először kipróbáltam gyerekekkel. Véletlenül abba a hatodik osztályba vittem be első alkalommal ezt a játékot, amelyik osztályt a kollégáim az „iskola rém”-nek nevezték. Az osztályfőnökök állandóan váltották egymást, és szinte minden tanár fegyelmezési problémákról panaszkodott. A tanulók közül elég sokan tanulószobások voltak annak ellenére, hogy ennyi idős korukra már saját maguk is be tudták volna osztani a délutáni idejüket. Elmondtam nekik, hogy egy új játékot szeretnék velük kipróbálni, ha van kedvük hozzá. Az osztály többsége lelkesen fogadta az ajánlatomat, de amikor a szabályokat ismertettem, lelohadt a lelkesedésük. Arról panaszkodtak, hogy ők nagyon rosszak matematikából, és különben is „utálják a matekot”, ezért nem tudnának jól játszani. Szerencsére sikerült megnyugtatnom őket, hogy nem a matematikai tudásukra vagyok kíváncsi, és ilyenfajta tudásra nem is lesz szükségük. Gyorsan az osztály közepére tettünk három padot (csendben, hogy már előre gyakoroljuk a hallgatást, és mert az igazgatói irodával szemben volt a termünk). A padokat körbeülték a játékosok, mi többiek pedig körbeálltuk őket, hogy lássuk, mit csinálnak. A játék alatt többször figyelmeztettem a gyerekeket — mind a játékosokat, mind a megfigyelőket —, hogy a legfontosabb szabály a hallgatás, mert bizony többen és többször úgy érezték, hogy meg kell szólalniuk. Már majdnem lemondtam arról, hogy elkészülnek a négyzetekkel, amikor a huszadik percben ott volt a hat összerakott négyzet az asztalon, és éljenzésben törtek ki. Számomra még csak ezután következett a legizgalmasabb rész: *megbeszélni* a játékot. Minden játékos mondhatott néhány mondatot arról, hogy milyen érzései voltak játék közben. Volt, aki azt mondta el, hogy mennyire zavarták a megfigyelők megjegyzései, volt, aki azt, hogy mennyire örült, amikor kirakott egy négyzetet maga előtt, de aztán hamarosan rájött, hogy ez milyen csalóka érzés, hiszen a többiek nem tudtak a saját darabkáikkal mit kezdeni, így neki újból szét kellett szednie a négyzetét, és továbbadnia a részeit. Egy kislány azt mondta, hogy milyen rossz érzés *utoljára* kirakni a négyzetet, annak ellenére, hogy ebben a játékban nincs se vesztes, se győztes, hiszen csak *együtt* oldhatják meg a feladatot. Egy fiú azt mondta el, milyen nehéz így szavak nélkül megérteni egymást, mert ő például hiába nézte a szomszédját, hogy adjon neki egy darabot, a szomszéd nem értette meg, hogy mit akart. A megfigyelő gyerekek többsége arról számolt be, hogy sajnálják, hogy nem ők játszottak, és ők előbb ki tudták volna rakni a négyzeteket.

Mindезeken felbátorodva bevittem a játékot a „saját” ötödik osztályomba, ahol hagytam, hogy a gyerekek három csoportot (csapatot) alakítsanak. Az egyik cso-

portba azok ültek, akik jónak érezték magukat *matematikából*, a másikba azok a *lányok*, akik *szívesen* végeznek *együtt* valamilyen tevékenységet, a harmadikba pedig a *szívesen együtt dolgozó fiúk* kerültek. Az eredmény meglepő volt. Legelsőnek — 10 perc alatt — a szívesen együtt dolgozó lányok készültek el. Aztán kis különbséggel — 12 perces teljesítménnyel — a fiúk következtek, és végül a legtöbb időt felhasználva (mintegy 20 percet) az ún. „jó képességű” (vagy inkább jó tanulmányi eredményű) gyerekek készültek el. Nagyon élveztem a megbeszéléseinket, ahol a gyerekek azt próbálták boncolgatni, hogy vajon miért így alakult a sorrend.

Befejezésül

Bár sokak számára úgy tűnhet, hogy a világ a szociáldarwinizmusnak megfelelő dzsungel, ahol az „ember az embernek farkasa”, ahol „csak a legkiválóbbak maradnak életben”, a társadalom alapvetően a kooperációra épül, s a nem megfelelő versengés, a kooperációra való képtelenség komoly károkat okozhat. Az életben a kooperáció az erdő, s a versengés és az individuális tevékenység csak fák benne. Fel kellene ismernünk, hogy kooperáció és az ehhez szükséges képességek kialakítása nélkül iskoláink és az egész társadalom fejlődése is lehetetlenné válik.

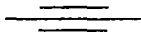
IRODALOM

Aronson, E. és mtsai: The jigsaw classroom. Sage, Beverly Hills, CA., 1978.

Graves, N.—Graves, T.: Broken squares. Kézirat.

Johnson, D. W.—Johnson, R. T.: Learning together and alone (Cooperative, competitive and individualistic learning). Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey, 1975, 1978.

Slavin, R.: Cooperative learning. Longman, New York, 1983.



TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Gondolatok, példák a differenciált képességfejlesztésről

Elitképzést vagy esélyegyenlőséget? Napjaink pedagógiai közgondolkodásának egyik fontos kérdése.

A „vagy” szócskát a köznyelvben általában kizáró értelemben használjuk, míg például a matematikusok logikai „vagy”-nak tekintve következetesen megengedő értelemben használják. Nyilván az volna a legkényelmesebb, ha engedném, hogy írássom indító kérdését az olvasók egyszerűen szónoki, esetleg szerzői fogásnak tekintsék, és nem adnék konkrét választ. Erre azonban aligha számíthatok. Meg tán nem is tartom tisztességes eljárásnak. Több évtizedes pedagógiai tapasztalataim alakította meggyőződéseim szerint az igazság valahol középen van, a „vagy” szócskát megengedő értelemben javaslom használni. Bár tudom, az arany középút keresése meg lehetőségen divatja múlt eljárás.

A téma iránt érdeklődők még bizonyára emlékeznek az Élet és Irodalom hasábjain 1984 tavaszán és nyarán lezajlott vitára, illetve ezt követően 1985/86-ban a Pedagógiai Szemle másfél évig tartó pedagógiai vitájára a tehetségnevelésről. [1] Napjainkban is aktuális a téma. Most már a Népszabadság hasábjain, több százezer

olvasó előtt — akiknek majdnem mindegyike közvetlenül is, de közvetve okvetlenül érdekelt az ügyben — ütköztetik nézeteiket olyan pedagógiai tekintélyek, mint Kozma Tamás, Lóránd Ferenc. [2]

Sajnos, nemcsak a megvalósítás módjában, hanem esetenként még a tehetség jegyének meghatározásában, felismerhetőségének voltában is ellentmondó állásfoglalások bizonytalanítják el a pedagógusokat. Pedig a kiemelkedő adottságokkal rendelkező tanulók képességeinek fejlesztéséért, tehetségük kibontakozásának segítéséért (a vita kimentelétől függetlenül) ott tehetünk a legtöbbet, ahol a fiatalok vannak. A ma és a közeljövő iskolájában.

Alapfogalmakon ugyanazt értve, vagy legalábbis az adottság, a képesség, a tehetség fogalmát azonosan értelmezve kerülhetjük csak el a félreértéseket. Ezért szükségesnek tartom röviden összefoglalni, hogy mondanivalóm megfogalmazásakor milyen alapállásból közelíték a témához. [3]

A képesség olyan pszichofiziológiai, pszichológiai funkció, amely valamely tevékenység eredményes végrehajtását lehetővé teszi.

A képesség fejleszthető, mert genetikailag csupán egyik összetevője, az adottság meghatározott. Egy konkrét képesség mindig, a neki megfelelő tevékenység gyakorlásával fejleszthető legeredményesebben. A képesség megléte nem elegendő feltétele a sikeres tevékenységnek, akarati tényezők, pozitív jellemvonások is szükségesek az egyén és a társadalom számára egyaránt hasznos teljesítmény produkálásához.

A tehetség valamely képességnek, illetve képességeknek átlagon felüli szintje. Így a tehetség is éppúgy csak lehetőség, mint a képesség, és ugyanúgy fejleszthető és fejlesztendő. Az eredményes képességfejlesztés: de facto tehetséggondozás. Természetesen ennek fordítottja is igaz: a tehetséggondozás valójában képességfejlesztés.

A differenciált képességfejlesztés lényegében olyan módszertani eljárások alkalmazását, szervezési intézkedések bevezetését igényli, amelyek biztosítják tanulónként (illetve közel azonos adottságú, képességű, érdeklődésű, tanulási hajlandóságú tanulók kisebb-nagyobb csoportjait tekintve) az elérhető legnagyobb mértékű fejlődést.

A tanári tevékenység elválaszthatatlan a képességfejlesztés szándékától és tényétől. A pedagógus munkájának minőségét tekintve, a nevelési hatások remélhetőleg pozitív eredménye (amelyek több vonatkozásban szintén képességfejlesztésként realizálódnak) és tanítványai képességeinek kimunkálási szintje (ami meg nyilván a személyiségfejlesztésnek része) a két legfontosabb terület.

Az eredményes képességfejlesztés, tehetséggondozás a következetes igényességgel vezetett tanítási órákon alapszik. Ez az igényesség a tartalmi kérdések mellett a feldolgozás módjára is vonatkozik. Az a mód, ahogy a szaktanár a lényegyet kiemeli, éppen olyan fontos, mint maga a lényeg. A tanulás korszerű felfogásmódjának jellemző vonása a motivációs — érzelmi — szféra fontosságának figyelembevétele. Ugyanis napjainkban már nyilvánvaló, hogy a tanulás eredményessége messzemenően összefügg az iskola és az egyes tantárgyak iránti kötődések, érzelmi-akarati beállítottságok kialakításával. [4]

A tantárgyhoz való kötődés elválaszthatatlan a szaktanár személyétől. Nehezen ébreszthet lelkesedést a pedagógus, ha ő maga nem lelkesedik. Példaképre nagyobb szüksége van a gyermekeknek, mint bírálatra. A következetes igényességgel végzett szaktanári munka a legjobb alap a megfelelő kötődés kialakításához. Különösen, ha a tanítási órákon „munkahangulat” uralkodik. Ha lehet gondolkodni, kérdezni, válaszolni az azonnali osztályzás rémétől mentesen.

Minden pedagógusnak szem előtt kell tartania: a nevelési eljárások hatékonysága és a tanítási órán folyó tevékenység — ezen belül az oktatás — színvonala között szoros korreláció áll fenn. Közhely, de igaz: nevelői tevékenységünk legfonto-

sabb szintere a tanítási óra. Az oktatási eredmények egyúttal nevelési eredmények is. [5]

Az eredményes tanítás feltétele, hogy a feldolgozandó feladatokat az osztályba járó tanulók zöme, bár erőfeszítéssel, de meg tudja oldani. Ellenkező esetben csak elkedvetlenedésre, elkeseredésre számíthatunk, nem pedig több tudásra. Viszont bármely konkrét osztály tanulóit tekintjük, képességeik, adottságaik kimunkálásának színvonala több-kevesebb mértékben eltérő. Ha valakitől kevesebbet követelünk, mint amennyit elbír, az tékozlás a tehetségével. Csak frontális óravezetéssel nem lehet mindenkit képességeinek megfelelően foglalkoztatni. Az „átlagos tanulóhoz” igazodó órán a tehetséges tanuló először csak unatkozik, majd lassan visszafejlődik. Differenciált foglalkozásra van szükség.

A tehetséges tanulóknak állandó ösztönzésre, cselekvési lehetőségekre és átgondolt irányításra van szükségük. A tehetséggondozás nyilván az adottságok tudatos megfigyelésen alapuló felismerésével kezdődik, és tart a képességek fejlesztésének különböző fokozatain keresztül a megfelelő — képességek szerinti — pályára irányításig. A képességek fejlesztése lényegében a megfelelő fejlesztő tevékenység megszervezését, a lehetőségek biztosítását (tanítási órán és azon kívül is), az önnevelésre késztetést jelenti.

A tehetséget legegységesebben a problémamegoldásban elért eredmények jelzik. Mondhatjuk úgy is, hogy a problémamegoldás a próbakő szerepét tölti be. Mert mindennapos tapasztalat, sajnos, hogy az ismert és gyakorolt algoritmusú problémákat példásan megoldó tanulók nem jeleskednek olyankor, amikor nekik kéne megoldási módot, valamilyen újszerű közelítést, új alkalmazást produkálniuk. Azért van ez így, mert a problémamegoldás az ismeretek mennyiségének, mélységének és a pszichológiai értelemben vett intelligenciának a próbaköve, hiszen minden igazi probléma megoldásakor a megszerzett ismeretet kell új helyzetben alkalmazni.

A tanulók értelmi képességei, tanulékonyága és iskolai eredményessége (amelyet hajlamosak vagyunk tehetségként értelmezni) szoros kapcsolatban van személyiségük különböző tulajdonságaival, például azzal, hogy miként értékeli saját képességeiket, és miként reagálnak mások értékelésére. Viszont a tanulás, amely az iskoláskorúak alapvető tevékenysége, nyilván hatással van a tanulói személyiség alakulására.

Egy-egy osztályközösséget tekintve, eleinte általában azok a tanulók mutatkoznak teljesítőképesnek, akik a hozott adottságok mellett olyan alkotásra ösztönző képességgel rendelkeznek, mint például a jó megfigyelőképesség, koncentrálni tudás és gazdag érzékvilág. Az ilyen gyerekek tele vannak ötletekkel; de gyakran előfordul, hogy az idő haladtával ezek a tanulók még a valóban jó ötleteiket sem tudják realizálni, mert hiányzik belőlük a kitartás. A minden tantárgyból egyenletesen jól, illetve példásan teljesítő tanuló nem okvetlenül tehetséges. Hiszen vannak olyan tanulók, akik gyorsabban tanulnak, mint mások, és hosszabb ideig tárolják emlékezetükben a tanultakat. Ezek a tanulók esetleg többet is produkálnak az általánosan elterjedt értékelési rendszer következtében, pedig lehetséges, hogy nehézséget jelent számukra az oksági összefüggések feltárása, és a valószínűségi okoskodás folyamatában az ismeretek más helyzetekben való alkalmazása. A kreatív vagy produktív gondolkodás, a sajátos elméleti képességek mellett a gyakorlati, a szervező és a pszichomotorikus képességek átlagon felüli szintje is tehetséget jelez.

A tanulók egyéni sajátosságainak figyelembevétele nélkül a tehetséggondozás területén nem lehet komolyabb eredményeket elérni. Mindig ügyelni kell az egyéni különbségekre, nem szabad uniformizált eljárásokhoz ragaszkodni, hanem a különböző pszichikus alkatú tanulóknál különböző, belső sajátosságaiknak megfelelő mód-

szert kell alkalmazni. Nincs legjobb módszer, csak jó módszerek vannak. Nagyon sokszor nincs jelentősége annak, hogy milyen a módszer, sok vagy kevés a tananyag és a lecke — de az sohasem közömbös: milyen a pedagógus. Hiszen a tanári gondolkodás minta a tanulói magatartás, a tanulói gondolkodás számára. A nevelők spontán tekintélye az egyik legnagyobb hatású nevelési tényező. Szerencsére (?) napjainkban ez a tekintély már nem a katedra tekintélye, ezt a nevelők csak egyéni teljesítményük alapján szerezhetik meg.

Pedagógiai közvéleményünk már hozzászólt ahhoz, hogy nagy dolgokat vitasunk meg: iskolarendszerünk strukturális alakítását, nevelési és oktatási koncepciókat, tanterveket, tankönyveket. Pedig alapvetően minden azon áll vagy bukik, hogy miként viselkedik a pedagógus a „katedrán”. Megkérdezhetjük kortársainkat kiskololás-iskololás emlékeikről. Nem a tantervekre, nem a tankönyvekre emlékeznek, hanem tanáraikra (már akikre). A pedagógus egyénisége, hatása legbiztosabban tanítványaihoz való viszonyában mérettetik meg. Az igazi pedagógus tanítványaiban él tovább. A pedagógusegyéniség céljainak többségét tanítványai fejlődésében realizálja. Ha egy pedagógust eredményeiről kérdezzünk, és az tényleg pedagógus, akkor tanítványai eredményeivel kezdi annak felsorolását, ami egyáltalán elmondható. A nevelők munkájának eredménye tételesen nehezen dokumentálható. Pedig az alkotó ember számára különösen fontos tevékenységének reális értékelése, a siker tudatának ösztönző hatása.

Eredményes személyiségfejlesztés megfelelő motiváció nélkül elképzelhetetlen. [6] A motiváció szintentartásának viszont fontos feltétele, hogy a tanulók elegendő sikerélményhez jussanak. A gyerekeknél gyakran kibogozhatatlanul összefonódik a tárgyra-tantárgyra irányuló őszinte érdeklődés, a megszállottakra jellemző erőfeszítés és mások elhagyásának, a pusztán kitűnni vágyásnak indítéka. De talán nem is fontos kibogoznunk. Hiszen a szándéktól függetlenül a tényleges erőfeszítések az alapjai a fejlődésnek, az önmegvalósításnak.

Sokszor a tankönyvi, így iskolai problémahelyzetek életidegenek, papírizúek. Ezek hamisan tudományoskodó, a lehetőségeknek nem a társadalmi szükségletek megoldása érdekében történő felhasználására irányuló problémamegoldó attitűdöt fejlesztenek. Ilyenkor a tanulók a problémaszituáció megoldásához szükséges erőfeszítést (már amelyik megoldja), az érdeklődés kiváltásától a megoldás ellenőrzéséig elegendő készíttetést csupán az iskolai siker, a személyes előmenetel, a pedagógushoz való kötődés stb. motívumaiból nyerik. Pedig nevelési céljaink (kötelező iránymutató dokumentumainkban egyaránt) ezeknél lényegesen nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a kollektív érdekekkel, a társadalmi szükségletekkel és célokkal történő azonosulásnak.

Néhány olyan módszertani megoldás, amely az eredményes személyiségfejlesztést, így a tehetség gondozás hatékonyságát kedvezően befolyásolja:

- A foglalkozások érdekesek, élményszerűek legyenek, hogy a gyerekek örömmel vegyenek ezeken részt, és minden egyes alkalommal úgy érezzék, hogy valamivel gazdagodtak, valamivel többet tudnak.
- A felfedezés izgalma, a sikeres problémamegoldás, az eredményes munka tudata legyen a tanulók tevékenységének legfőbb indítéka.
- A gondolkodás fejlődését hátráltatja, ha a tanuló olyan segítséget kap, amely őt az érdemi gondolkodás alól felmenti.
- A fejlődés alapfeltétele a tevékenykedés (intellektuális értelemben is).
- Az önálló problémamegoldó gondolkodás kialakításához a konvergens gondolkodás gátjainak letörésén keresztül vezet az út. Ennek célszerű eszköze a problémák divergens megfontolásokon alapuló vizsgálata.

— A megoldási módszereket lehetőleg a tanulók fedezzék fel. A heurisztikus tanítási eljárások alkalmazása, a megfelelően kiválasztott rávezető kérdések gondolkodásra nevelő hatása a legeredményesebb, mert e módszer a mechanikus tanulást, a formális ismereteket, a pusztá emlékezést eleve kizárja.

Tudatosan állítom, hogy a lehető legdemokratikusabb oktatási-nevelési rendszer az, amelyikben megkülönböztetés nélkül minden egyén adottságait, képességeit az egyén teljes kapacitásának megfelelő szintre lehet fejleszteni. De mivel az egyének adottságai, képességei lényegesen különböznek, ez a cél csak különböző szervezeti formákat, módszertani eljárásokat alkalmazva érhető el. Természetesen tudatában vagyok annak, hogy a tanulók különböző csoportokba, osztályokba történő beosztásának ténye önmagában még csak a szervezeti feltételek biztosítását jelenti. Az igazi változásnak, az eredmények jelentkezésének az a feltétele, hogy a pedagógiai tevékenység tartalmi jegyeinél, az ott tanító kollégák szemléletében, az általuk alkalmazott módszerek megválasztásában is előrelépés történjék. [7]

A tehetséggondozás elméletének és gyakorlatának egyik leglényegesebb dilemmája az, hogy a tanulók képességek szerinti elkülönítésének (jók—átlagosak—gyengék) előnyei és hátrányai milyen arányban állnak. Az elkülönítés nyilván csak akkor erkölcsös, ha az előnyök meggyőződésünk szerint lényegesen nagyobbak a hátrányoknál, sőt ha a kiválasztottak csoportjába be nem kerültek nemcsak hátrány nem éri, hanem még számukra is tartalmaz előnyöket az elkülönítés ténye. A tanulók intellektuális adottságok szerinti elkülönítésének ellenzőinek széles szakmai, társadalmi tábora létezik. Sőt az intellektuális adottságok differenciált fejlesztésének a rossz értelemben vett szellemi elit kinevezéséről való elzárkózáson túlmenően gyakran e képzésre kiválasztottak esetleges személyiségtorzulásának veszélye is felmerül az ellenzők táborában. Nyilván az intellektuális értelemben vett tehetséggondozásnak is éppen úgy, mint minden más tevékenységnek lehetnek káros mellékhatásai. Csak a leggyakrabban felvetetteket említve: személyiségtorzulás, elszigetelődés, téves kiválasztásból fakadó lelki sérülés, illetve a társadalom fogadóképességének esetleges hiánya miatt későbbi meghasonlás. E veszélyek nagy része elkerülhető, illetve minimálisra csökkenthető helyes nevelési módszerek alkalmazásával, a kudarctűrő képesség erősítésével. De az előbbieket hangsúlyozásánál, talán sokkal fontosabb alapállás: a tehetséggondozás megoldásának, a nem kiválasztottak nevelésének elhanyagolása nem lehet alternatívája.

Iskolánk, a Gelléri Andor nyelvi tagozatos általános iskola, Óbuda szanalásból kimaradt körzetének, közel nyolcvanéves tradícióval rendelkező intézménye. Beiskolázási körzetünk erősen differenciált. Ehhez a szülők igényét figyelembe véve, a tanácsi vezetés támogatását felhasználva (tanulói létszámra vonatkozó normatíva teljesítése alól mentesített osztályok működtetése) speciális osztályok szervezésével igazodunk.

Egyrészt harmadiktól nyolcadikig évfolyamonként két-két csoportban tagozatos szinten tanulhatnak idegen nyelvet (angolt vagy orosz) az átlagosnál jobb nyelvérzékűek. Eredményesen, hiszen több tanítványunk tett már sikeres állami nyelvvizsgát (általános iskolás korában, a Rigó utcában!). Az idegen nyelvet tagozatos szinten tanuló gyerekek eredeti osztályközösségükben maradnak. Órarend-egyeztetéssel biztosítjuk az idegen nyelvet különböző szinten tanulók egyidejű foglalkoztatását. Ez komoly szervezési gondot jelent, de vállaljuk, hiszen iskolánkról — amelyet sokan Kiscelliként ismernek — közismert, hogy tantestülete gyermekpárti kollektíva. Ebben az iskolában a pedagógusok a nehezen kezelhető gyerekekkel is megtalálják az emberséges hangot, a célszerű pedagógiai módszert. Büszke vagyok rá, hogy ilyen pedagógusoknak lehetek a kollégájuk, vezetőjük.

Másrészt szembe nézve azzal a ténnyel, hogy valamilyen szakképesítés megszerzése nélkül tanítványaink további életútja ugyancsak bizonytalan: az 1988/89-es tanévben új típusú hetedik osztályt indítottunk.

Tudjuk, minden általános iskolában megtalálható a tanulóknak egy olyan rétege, akik az alapkészségek, konkrétan az elfogadható színvonalú olvasás, írás, számolás hiányában még sikeres beiskolázás után sem tudnak szakmunkás-bizonyítványt szerezni, nem képesek elvégezni a szakmunkásképzőt. Nem tagadjuk, a mi tanítványaink között is találhatók ilyen gyerekek. De nekünk határozott szándékunk, hogy segítsünk nekik. A hetedik évfolyamon egy osztályba gyűjtöttük azokat a tanulókat, akik erre a plusz segítségre rászorulnak. Ebben a kisebb létszámú (16 fő) osztályban és a nekik szervezett felzárkóztató foglalkozásokon kiemelt gondossággal készítjük elő a pályaválasztásukat. Viszonylag homogén csoportról lévén szó: a tananyag feldolgozásának módszere, a követelmények támasztása a tanulók szintjéhez igazítható. Nem engedékenységre, a tantervi követelmények figyelmen kívül hagyására gondolva, hanem a hangsúlyok olyan átrendezését alkalmazva, hogy a tantervi minimum követelmények teljesítése, az alapkészségek gyakorlása a fő feladat a felzárkóztató osztályokban. A tanulmányi eredmények mellett fontos nevelési, szemléletbeli változásokra is felfigyeltek a felzárkóztató osztályokban tanító pedagógusok. Eredeti közösségükben „tanulmányi teljesítmény” vonatkozásában reménytelen helyzetben lévő tanulók az új közösségekben kibontakozásra kaptak lehetőséget, és azt ki is használták. Minden gyerekben él bizonyos mértékben a kitűnni vágyás, a más-ság igénye, amit az eredeti közösségben gyakran csak fegyelmezetlenséggel tudtak ezek a tanulók realizálni. A felzárkóztató osztályban viszont új kibontakozási lehetőséget kaptak tanulmányi és közösségi tevékenység vonatkozásában is.

Természetesen a tehetségesebbekért, a kiemelkedő képességű és tanulási hajlandóságú tanítványaink érdekében is megteesszük azt, ami tőlünk telik. Az 1988/89-es tanévben indítottuk első tehetséggondozó osztályunkat. Ebbe az osztályba azok az ötödikesek kerültek, akiknek addigi tanulmányi eredménye, igyekezete, magatartása, képessége — célszerűen választott pedagógiai módszerekkel — kiugró eredmények elérését valószínűsíti. Természetesen tehetséggondozó osztályaink is nyitottak, a párhuzamos osztályokból a későbbiekben is bárki bekerülhet ilyen osztályba. Ennek csak egyetlen feltétele van: előzőleg tanulmányi munkájával, tanulmányi eredményének javulásával bizonyítania kell.

Tapasztalatainkat egy mondatban is összefoglalhatom: kollégáim szerint a tehetséggondozó osztályokban való tanítás öröme, a sikerérzés, a gyerekek igyekezete többszörösen kiegyenlíti a másként felkészülés, a többletnyújtás tényéből származó plusz feladataikat; másrészt a tanulók és szüleik elégedettsége legalább ilyen szintű.

Miként az előzőekből látható, a döntés felelősségét iskolánk tantestülete vállalta, természetesen a szülők egyetértésének birtokában. Az érdeklődés szerinti elkülönítés (azaz a természetes, belsőleg motivált differenciálás: tagozatos nyelvi csoportok, fakultáció, szakköri tevékenység) mellett a teljesítmény, a tanulási hajlandóság szerinti elkülönítést (azaz mesterséges, szervezeti differenciálás) is alkalmazzuk az 1988/89-es tanévtől iskolánkban. Pontosabban egyetlen osztályban, az első évfolyamon 1987/88-ban is volt már speciális osztályunk. Kis létszámú fejlesztő osztály, a „korrekciós” osztályok utódja. 1989/90-es tanévben 28 osztályunk közül 8 kis létszámú, speciális osztály. Alsó tagozaton négy (nyitott!) fejlesztő-felzárkóztató osztály, felső tagozaton két-két felzárkóztató, illetve tehetséggondozó osztály van iskolánkban.

Örülünk a lehetőségeknek, mert tudjuk: ugyanezeket a gyerekeket taníthatnánk a normatíváknak megfelelő átlagos létszámú osztályokban is. Ilyen feltételrendszerben

viszont lényegesen eredményesebb oktató-nevelő tevékenységünk, lényegesen többet tehetünk tanítványaink fejlődése érdekében.

A közelmúltban bevezetett oktatási törvény az alapfokú oktatási intézmények rendszerét egységes eszkézt kezeli. A törvény koncepciója szerint a gyógypedagógiai intézmények (kisegítő iskolák — siketek, hallássérültek és nagyothallók iskolái — vakok és gyengénlátók iskolái — mozgásjavító, valamint beszédjavító intézetek) az általános iskola speciális változataként funkcionálnak. Nyilván idő kell ahhoz, hogy az eddig fennálló viszonylagos izoláltság csökkenjen, a sérült gyerekekkel foglalkozó iskolák (különösen az értelmi fogyatékos tanulókkal foglalkozó kisegítő iskolák társadalmi és esetenként sajnos, szakmai megítélése, gyakori pejoratív értelmű megkülönböztetése a múlt emléke legyen.

Nem véletlen, hogy az alapfokú oktatásban oly sok területen használt munkatankönyvek először a gyógypedagógiai intézményekben jelentek meg. Ugyanis a sérült tanulók oktatásakor az egészségesekhez viszonyítva több és más (de nem mindig) segítséget kell biztosítani a megértéshez, a tevékenységhez. Nyilván egyes módszerek hatékonyak lehetnek olyan tanulók oktatásakor is, akik semmilyen vonatkozásban sem sérültek. A matematika tantárgyat tekintve a tanítók és a matematikatanárok egy része már felismerte ezt a lehetőséget.

A viszonylagosan alacsony tanulólétszám miatt a Tankönyvkiadó Vállalat a gyógypedagógiai iskolák tankönyveit már az első kiadás esetén is több évre elegendő példányszámban nyomatja. A kisegítő iskola első, második, ötödik és hatodik osztályos matematika tankönyveiből a tervezettnél (a létszámadatokból számíthatónál) több évvel korábban kellett nyomtatni a második kiadást, mert annyian használták ezeket a könyveket az „általános iskolában” korrekcióra, gyakorlásra, hogy elfogytak. Kisebb vidéki településeken, ahol nincs önálló kisegítő iskola (illetve most már gyengén értelmi fogyatékosok oktatásával foglalkozó általános iskola), felső tagozaton előfordul, hogy megegyezik a szaktanár személye. Így közvetlen tapasztalat alapján a „normál” osztályokba járó tanulók is használják a kisegítő tankönyveket. Ez matematikából egyrészt a tankönyvek használhatósága, másrészt a tantervi átfedések miatt különösen gyakori. A kisegítő iskolai matematika tananyag sok téma-részletet tekintve megegyezik az általános iskolaival. Sőt olyan anyagrészt is említhetnék, amiből kisegítő iskolában több van a tantervben, mint a normál általános iskolai matematika tantervben. Ez a helyzet úgy állt elő, hogy a tantervi korrekció bizonyos csökkentésekkel járt a normál általános iskolák matematika tananyagában. Iskolánkban is dolgozik olyan kolléga, aki már évekkel ezelőtt felismerte a munkál-tató jellegű kisegítő matematika tankönyvek használhatóságát, és differenciált foglalkoztatás céljára használta is. Kitépte az első oldalt a tankönyvből, hogy a perojatív „kisegítő” kifejezés ne zavarja a tanulókat és szüleiket. Napjainkban a felső tagozaton ez a gond is negyedére csökkent, mert e könyvek közül a hetedikes és a nyolcadikos, illetve az ötödikes tankönyv második kiadása már nem tartalmazza a kisegítő feliratot, általános iskolai tankönyvként jelent meg, a hatodikos új kiadása pedig még 1990-ben így fog megjelenni. Csak a beavatottak tudják, hogy ezek a gyengén értelmi fogyatékosokat oktató általános iskolák számára készült tankönyvek. Mit mondjak? Iskolánkban a matematikát tanító kollégák használják differenciált foglalkoztatásra ezeket a könyveket, mert szükség van rá.

Az egészséges életmódra nevelés területéről egy konkrét példa: 1988/89-ben a 7. c, 1989/90-ben a 8. c órarendje a szülők, a tanulók, meg persze az osztályfőnök igénye miatt olyan volt, illetve olyan, hogy egy-egy reggel úszni járnak a Kom-jádiba.

Persze a differenciált képességfejlesztés feltételeinek (elsősorban pénzügyi) bizto-

sítása nem egyszerű feladat. [8] Egy konkrét példa: 1988/89-es tanévtől biztosította a kerület a pénzügyi fedezetet a heti 3 órás testnevelés bevezetésére. Felső tagozaton pénzügyi kihatása nem volt, mert ott a tömegsportórák terhére történt, de alsó tagozaton a tömegsport órakerete a szükségesnek csak éppen fele volt, ezért bérkihatása is lett a bevezetésnek. A kerületi álláspont az volt, hogy az iskolák a személyi-tárgyi feltételektől függően dönthetnek a bevezetésről, de csak együtt mind a nyolc évfolyamon. Alsó tagozaton az iskolaotthonos osztályok délután is tarthatják a testnevelés órákat, másrészt a kisebb létszámú osztályoknak ott a kondicionáló terem, így a feltételek biztosítottak. Felső tagozaton egyrészt már a tornaterem sem bírná a teljes bevezetést, másrészt testnevelő kollégáink óraszámja sem, mert helyes, ha másik szakját is tanítja a testnevelő. Így csak a 4 alsó és a 2 felső évfolyamon tudtuk megszervezni. Majdnem nem lett belőle semmi. Akinél a kassza kulcsa van a MESO osztályon, úgy állt az ügyhöz: „át akarom verni”. Amihez pénz kell, mármint az alsó tagozathoz, azt bevezetjük, a felsőn meg ugyebár, nem teljesen. Nem volt könnyű meggyőzni, hogy előre akarunk lépni az egészséges életmódra nevelés területén, de a felkínált 8 lépésből körülményeink miatt csak 6 lépésre vagyunk képesek. És mivel nem tudunk 8-at lépni egyszerre, hanem csak 6-ot, akkor egyet se lépünk? Hiszen gyermekeinknek az az érdeke, ha bármilyen kevéssé is képesek vagyunk, azt megtegyük. Hát ez a hat lépés sikerült. De kérdelem én, miért mennek az ilyen természetű ügyek olyan nehézkesen, hogy utána az ember úgy érzi, megnyert egy csatát.

Csatáznak a tanítványaink is. Mármint a felmentettek. Testnevelés órákon a felmentést kérő tanulók nem a lábukat lógatják, hanem sakkcsatákat vívnak egymással. Ez egy apró, de szerintem közfigyelemre méltó példa, hogy testnevelés órán a gyerekek intellektuális képességei miként fejleszthetők. Csak a félreértések, az esetleges reflexiók elkerülése végett jelentem ki, természetesen az éppen nem felmentettek intellektuális képességei is fejlődnek a testnevelés órán.

És ha már az intellektuális képességek fejlesztésénél tartok, még egy példa a kollégáink többit, jobban akarásának, lelkiismeretes pedagógusi hozzáállásának szemléltetésére. Az 1988/89-es tanévben a 8/b és 8/d osztályainknak valamennyi matematika órája azonos időpontban volt. Ugyanis e két osztály tanulói képességeik fejlettségi szintje, tanulási igényük szerinti bontásban tanulták a matematikát. Most nem tudom, féljek-e, mert a tantárgyfelosztás szerint egyik osztályt az egyik kolléganő tanította, a másik osztályt a másik kolléganő. A valóságban pedig mindketten tanítottak mindkét osztályban. De hát a tanulók is teljesítették a tantervi óraszámot (és így talán az elvárásokat is), és a kolléganők is. Csak oktató-nevelő munkájuk lett sokkal hatékonyabb, ez pedig alapvetően tanítványaink és nagy szavakat használva a magyar társadalom érdeke.

IRODALOM

- [1] *Ágoston György*: Tézisek a tehetségnevelésről. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 2. szám, 137—142. old. *Báthory Zoltán*: A „mentés” és a „nevelés” alternatívája. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 3. szám, 213—218. old. *Pásztor Bertalan*: Vágy és valóság. *Pedagógiai Szemle*, 1985. 7—8. szám, 751—752. old. *Lénárt Béla*: Egyszínűség vagy többszínűség? *Pedagógiai Szemle*, 1985. 99. szám, 902—914. old. *Báthory Zoltán*: Pedagógiai vita a tehetségnevelésről. *Pedagógiai Szemle*, 1986. 10. szám, 1020—1022. old.
- [2] *Kozma Tamás*: Esélyegyenlőség vagy elitképzés. *Népszabadság*, 1989. február 4. *Lóránd Ferenc*: Esélyegyenlőség és elitképzés. *Népszabadság*, 1989. március 7.
- [3] *Demeter Katalin—Lénárt Ferenc*: Adottság, képesség, tehetség, differenciálás. *A Tanító*, 1987. 10. szám, 6—9. old. *Takács Gábor*: Adottságfelismerés — képességfejlesztés — tehetséggondozás. *Budapesti Nevelő*, 1986. 3. szám, 59—67. old.

- [4] *Báthory Zoltán—Gyaraki F. Frigyes—Takács Etel*: A tanítási—tanulási folyamat. Pedagógiai kézikönyv. Szerkesztette: Báthory Zoltán és Gyaraki F. Frigyes. Tankönyvkiadó, Bp., 1980., 151—214. old.
- [5] *Takács Gábor*: Tanulók véleménye tanáraikról, avagy a rábízatus felelőssége a rábízottak szemszögéből. Budapesti Nevelő, 1985. 3. szám, 97—99. old.
- [6] *Réthy Endréné*: A tanítás—tanulási folyamat motivációs lehetőségeinek elemzése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- [7] *Hamrák Anna*: A differenciálás lehetséges útjai. A Tanító, 1988. 8. szám, 5—11. old.
- [8] *Szűdi János*: A nevelési—oktatási intézmények irányításának kérdései a jogalkotás és a jogalkalmazás tükrében. Pedagógiai Szemle, 1989. 7—8. szám, 638—647. old. 9

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratokat a *szerkesztőség címére küldjék: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6.* A borítékra írják rá, hogy *kézirat*. Csak gépelt, 10—12 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadjunk el. A kézirat *első és második* példányát kérjük, *kettes sortávolsággal gépelt* formában, *normál géppapírra, a gépelési hibák gondos kijavításával*, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (*szerző, cím, hely, kiadó, lapszám, rövidítve: l.*).

Külön lapra kérnénk fölírni *irányítószámot lakcímüket, beosztásukat és személyi számukat*, mert enélkül tiszteletdíjat nem utalhatunk ki.

Felhívjuk egyúttal szerzőink figyelmét arra is, hogy *másodközlésre nem vállalkozunk*, hozzánk küldött írásaikat más folyóiratoknál nem publikálhatják. Szerkesztőségünknel is érvényes az az általános gyakorlat, hogy *kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.*

A szerkesztőség

KEDVES ELŐFIZETŐINKHEZ!

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy *az 1991. évi előfizetési díjat (150,— Ft)* az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 280-98029-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk.

TANTERVEINK NYOMÁBAN

HEGEDŰS KATALIN
Tótkomlós

Angol nyelvtanfolyam kisiskolásoknak

II. RÉSZ

A 11—14. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children.

Megtanítandó ismeretek:

Verses szöveg:

One, two three, four, five,
Once I caught a fish alive,
Six, seven eight, nine, ten,
Then I let it go again.

Szóbeli gyakorlat:

1. Where is the door?
The door is here.
Where is the window?
The window is there.
2. The schoolboy is here, the schoolgirl is there.

The school is here, the park is there.

The blackboard is here, the church is there.

Go on, please.

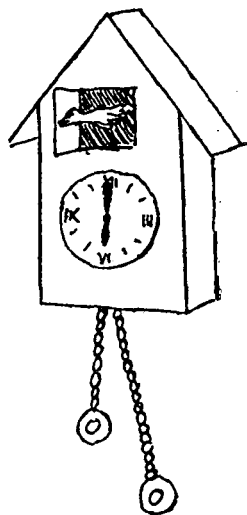
Go on like this.

3. Can you hear the loud-speaker?

the bell?

the car?

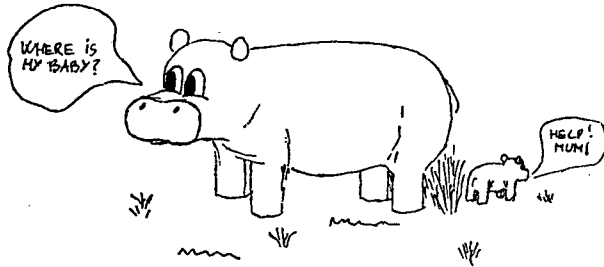
the cuckoo in the cuckoo-clock?



Olvasmányanyag:

1. This is not a cat, this is a kitten.
This is not a rabbit, this is a bunny.
This is not a frog, this is a tadpole.
This is not a bird, this is a nestling.
This is not a sheep, this is a lamb.
This is not a dog, this is a puppy.

2. This is not a duck, this is a duckling.
 This is not a goose, this is a gosling.
 This is not a goat, this is a kid.
 This is not a horse, this is a colt.
 This is not a cow, this is a calf.

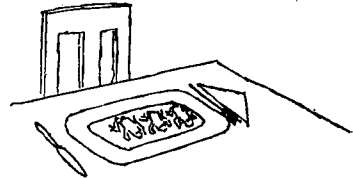


3. The cat is here, the kitten is there.
 The rabbit is here, the bunny is there.
 The frog is here, the tadpole is there.
 The bird is here, the nestling is there.
 The sheep is here, the lamb is there.
 The dog is here, the puppy is there.

4. Is the duck here?
 Is the duckling here?
 Is the goose here?
 Is the gosling here?
 Is the goat here?
 Is the kid here?
 Is the horse here?
 Is the colt here?
 Is the cow here?
 Is the calf here?

Yes, it is.
 No, it isn't.

5. I like cats. I don't like dogs.
 I like ducks. I don't like frogs.
 I like rabbits. I don't like kittens.
 You like colts. You don't like hens.



A 10. óra után alaposan megérett az idő arra, hogy a számonkérési, értékelési módokon, azok összehangolásán elgondolkodjunk. Ekkorra már a csoport és az egyes tanulók alapvető jellegzetességeit sikerül felmérni, s felismeréseinkhez igazítani tudjuk a számonkérés különböző lehetőségeit.

A kezdeti lelkesedés hevében a gyermekek hihetetlen munkamennyiséget el tudnak végezni. Ajánlatos az íráskészség fejlesztése érdekében másolásra ösztönözni őket, és meghatározott mennyiség és minőség után pontokkal vagy osztályzatokkal minősíteni munkájukat. Most kell vigyázni arra, hogy a követelményszint a lehető legmagasabb legyen. Ugyanis az iskolai tanulásra biztosított kétségbeejtően alacsony óraszámot csak úgy tudjuk megnövelni, ha a tanulásra, felkészülésre fordított időt a lehető legnagyobb mértékben megnöveljük. Bízunk a gyermekekben, hogy mennyi munkát vállal önként. Hihetetlen teljesítményre képesek, ha ők maguk határozhatják meg a szorgalmi feladataikat. A nyelvtanulás felmérhetetlenül időigényes tevékenység, egy-egy nyelvi jelenség feldolgozása azonban minden tanuló esetében más-más időmennyiséget kíván. Két gyerek felkészülése között hatszoros, tízszeres (sőt több) időkülönbséget is megfigyelhetünk, s nem tehetjük meg, hogy mindegyikhez igazod-

junk. Részben az iskolán kívüli felkészülés feladata a különbségeket kiegyenlíteni. Emiatt kellene mindenképpen arra ösztönözni a gyermekeket, hogy szabad akaratuk szerint annyi feladatot vállaljanak és végezzenek el, amennyit csak tudnak. A feladat kijelölése, tartalmi körvonalazása azonban a tanár feladata, hiszen a kisgyermek képtelen arra, hogy egy ismeretlen tantárgy témaköréből ő keressen magamagának feladatot. A kezdeti másolási feladatok a nyelv legkisebb elemeitől, a betűkből indulhatnak. A „w”, az „y” kis- és nagybetűs írása még egyaránt nehézségeket okoz, ezekből is írathatunk sorokat többször is. Kijelölhetjük a nehezebb helyesírású szavakat is gyakorlás céljára, ajánlhatjuk a mondatok másolását is. Később az új variációk önálló összeállítása is megfelel az írásgyakorlás céljának. Ez sem garancia azonban arra, hogy a kisgyermek képes tartósan bevésni a helyes írásképet. A szóbeli és az írásos tevékenység minősége kétségbeejtően eltérő lehet. Bizonyos vagyok abban, hogy a jegy nélküli minősítési rendszer sokkal inkább célravezető lenne, de mindaddig, míg más tantárgyakból elfogadjuk az osztályzatokkal történő értékelést, nekünk is alkalmazkodni kell ehhez a rendszerhez. Ha a szorgalom és a lelkesedés hihetetlen tettekre ösztönöz az első időszakban, számolni kell azzal, hogy kezdetben valószínűtlenül sok jeles osztályzatot kell adnunk. S nehogy hamisan túlbecsülhesse saját képességeit a gyermek, haladéktalanul be kell vezetni a különféle értékelési lehetőségeket. Vigyázzunk, a nyelv területén éles ellentmondások alakulhatnak ki. Tűnhet tiszta jeles szintűnek a mondóka elszavalása akkor is, ha a gyermek egyetlen szót sem tud belőle magyarul. Gyönyörűen képes lehet felolvasni az órán feldolgozott angol szöveget, miközben fogalma sincs az egyes szavak jelentéséről. Előfordul, hogy kiválóan megy az olvasás, fordítás, miközben a tollbamondásra szánt szavak közül egyetlen szó sem hibátlan. A sikeresen végrehajtható cselekvések mellett végtelen lehetősége van a kudarcnak is. Hogyan találjuk meg azt az értékelési skálát, amelyen megközelítőleg pontosan, hitelesen minősíthetjük a gyermek tudását? Egyáltalán, mi az az ismeretmennyiség, amit heti 2 órás foglalkozás után — egy 30 fős csoportban — nyugodt lelkiismerettel számonkérhetünk?

Mindenekelőtt tartsuk szem előtt, hogy akár gyenge, akár kiváló képességű gyermekeket ellenőrzünk, egyetlen dologban mind a harminc tanulóknak megegyezik: mindegyikük segítségre, támogatásra, szeretetre szoruló kisgyerek, ebből a szempontból nincs köztük kivétel. Minden ellenőrzési tevékenységünk háttérében ott legyen ez a felismerés! A „vizsgáztató” feladatokat úgy állítsuk össze, hogy a gyermekek meg tudjanak felelni a követelményeknek. Többféle képességet vizsgáztassunk! A sokoldalú kérdések kizárják az egyoldalú minősítési lehetőséget, egyúttal csökkentik a tévedés, lehetőségét.

Számonkérhetünk a verses szövegekből, a cselekedtető gyakorlatok utasító mondataiból, az utasító mondatokra végrehajtott cselekvésekből (a néma mozdulatok teljes mértékben tükrözhetik a beszédértést), mondhatunk 2—3 angol szót, ezeket a tanulók rajzolják a táblára (füzetbe), diktálhatunk egy-egy angol szót tollbamondásra (nehezebb — könnyebb szavak váltakozásával), mutassunk környezetünk tárgyaira, kérjük ezek angol nevét! Játsszunk tolmácsolást! A tanár által angolul mondott mondatokat egy tolmács magyarra fordítja egy „csak magyarul tudó” harmadik személynek, és fordítva, a magyarul mondottakat angolra. Ha hivatalosan készített hangszalag nincs, magunk is készíthetünk hangfelvételt felkészítési és számonkérési célra egyaránt. Az osztályzat állhat egy, vagy összetevődhet több részterületből. Még így is bizonyos, hogy a kezdeti szorgalomnak, lelkesedésnek köszönhetően némely tanuló 1—2 jeggyel is jobbat kaphat, mint amennyire a későbbi években teljesíteni tud. Ilyenfajta „tévedéssel” számolnunk kell. Azonban arra is figyeljünk fel, hogy egy-két tanuló esetében mindenféle próbálkozásunk kudarcot vall. Még ne ítélkezzünk, mérlegeljünk! Az ő kudarca talán még az én kudarcom...

11. óra

A fenti javaslatok, valamint önálló ötletek alapján számonkérő, értékelő tevékenységgel kezdjük az órát! Legyünk tapintatosak az értékelésnél! A kisgyermeknek a rosszabb jegyeket sem szabad kudarcként megélnie. Az élet természetesen velejárója a különböző területeken nyújtott különböző szintű teljesítmény. Tudomásul kell venni, hogy az ember nem mindent képes jeles szinten elsajátítani.

A számonkérés, értékelés után gyakoroljuk az előző órán bemutatott cselekedtető mondatokat: Give me a pencil (a pen, a pencil-case, a rubber, a ruler). Írjuk a mondatokat a táblára, füzetbe!

Új feladatsor: Értessük meg az itt és ott fogalmát a tantárgyi tárgyak segítségével, először magyarul tisztázzuk a szemlélődési módot! Álljunk a tárgyak közelébe, kérdezzünk, feleljünk!

Where is the door?

The door is here.

Where is the pen?

The pen is here.

Where is the teacher's table?

The teacher's table is here.

Ismert szavakkal bővíthetjük a sort.

Mutassunk távolabbi tárgyakra, kérdezzünk, feleljünk:

Where is the window?

The window is there.

Where is the tree?

The tree is there.

Where is the park?

The park is there.

Folytathatjuk a sort. Gyakoroljunk szóban, fokozatokkal: a tanár kérdez, a tanuló megismétli a kérdést, a tanár felel, a tanuló megismétli a választ. A tanár kérdez, a tanuló önállóan felel. A tanuló kérdez, a másik felel.

Kapcsoljunk össze két mondatot!

The door is here, the window is there.

Hangoztassuk a mondatot közösen! A tanár által szerkesztett mondatokat a tanulók közösen, majd egyénenként ismétlik lassan, később gyorsan:

The teacher's table is here, the window is there.

The school is here, the park is there.

The blackboard is here, the church is there.

Verseljünk! Az új szöveget kissé átalakítva elmondhatjuk: Once I caught a fish alive.

Ha a dallamát tudják, még könnyebb a tanulás. Más, egytagú szavakkal is kicserélhetjük a „frog”, illetve „fish” szavakat (cat, bird).

12. óra

Nyelvtani ismétlés: Alkossunk mondatokat!

A tanár által mondott magyar mondatokat a tanulók angolra fordítják. Játsszunk tolmácsolási játékként is. A „tolmács” egyik kis társának tolmácsolja a hallott szöveget angolul. Ez nem park, ez iskola. Ez nem ajtó, ez ablak. Ez nem radír, ez vonalzó. Ez nem tolltartó, ez személyi igazolvány. Ez nem iskolás(fiú), ez tanár: stb.

A legújabb lexikális ismereteket megszokott nyelvi környezetbe helyezzük vissza. (Az olvasmányanyag első részét készítjük elő.)

Rajzoljuk az állatokat párosával a táblára! A nagy állat képét húzzuk át! Mondjuk a szöveget angolul! Négy ismerős szóhoz (cat, rabbit, frog, bird) társítunk négy ismeretlent. Majd ismeretlen szavakkal folytatjuk a mondatalkotást. Az új szavakat külön is hangoztassuk! Írjuk a szöveget a táblára! Gyakoroljuk a gyengébb tanulókkal! (A mondatok közül elég az elsőt leírni, a többi esetben csak a cserélendő szavakat írjuk fel!) Mondjuk a mondatokat felváltva lassan, gyorsan!

Versenyezzünk kettesével: Ki tudja rövidebb idő alatt kimondani a mondatot?

A képeket, az első mondatot (mondatokat) rögzítsük a füzetbe! Gyakoroljuk a szöveget a füzet ábrái alapján!

Rajzoljuk a táblán a 6 kicsi állatot távolabb a nagyoktól. Az itt és ott fogalmát érzékeltethetjük ily módon.

A nagy állatok felől mutogatva gyakoroljuk a mondatokat. Az olvasmányanyag 3. részének idevonatkozó mondatai. (A macska itt van, a kiscica ott.) A tanár által kimondott angol mondatokat egy-egy tanuló ismétli. Jobb képességekkel kezdjük a gyakorlást! Ezek nehéz mondatok. Ha a tanulók nem képesek két mondatot egybefűzni, gyakoroljuk a két mondatot egymástól szétválasztva külön-külön. A macska itt van. A kiscica ott. Írjuk a 3. rész 6. mondatát a táblára, majd a füzetbe.

13. óra

Ellenőrizzük az előző órai szavakat, mondatokat képek segítségével. (Értékeljük a teljesítményt!) Folytassuk a sort! (Az olvasmányanyag 2. része.) Képeket rajzoljunk (kacsa, liba, kecske, ló, tehén és a kicsinye). Ha az állatot nehéz lerajzolni, elég, ha a magyar nevét a sor elejére írjuk. Írjuk a táblára az állatok nevét: duck-duckling, goose-gosling, goat-kid, horse-colt, cow-calf. A szavak alapján gyakoroljuk a mondatokat! Másoljuk be a képeket és a szavakat a füzetbe! Egy-két mondatot írjunk le! Gyakoroljuk a mondatokat a füzet használatával!

Határozzuk meg az újonnan tanult állatok helyét! A képek alapján legyen mind: itt.

The duck is here. The duckling is here stb. Mondjuk a kijelentő mondatokat, ha kell, tanári segítséggel, ha nem, akkor önállóan. Álljunk a képektől távolabb! Mondjuk el a kijelentő mondatokat újra: The duck is there. The duckling is there.

Kételkedjünk! Álljunk közelebb a képekhez. Kérdezzünk: Is the duck here? Figyeljük meg a szavak sorrendjét, a mondat dallamát! Válaszoljunk is a kérdésre! Gyakoroljunk párokban!

Néhány kérdő mondatot írjunk le az olvasmányanyag 4. részéből!

Ha maradt időnk, gyakoroljuk a bemutatkozás kérdő és válaszoló mondatait!

14. óra

Ismétlés, gyakorlás: A köszönés, a bemutatkozás kérdő és válaszoló mondatai, a „személyi igazolvány adatai”. Nehéz tananyag, ne minősítsük osztályzattal a gyenge teljesítményt!

Gyakoroljuk az „itt” és „ott” fogalmát tantermi tárgyak és táblai képek segítségével! Vigyázzunk a magánhangzóval kezdődő szavakra, a határozott névelő ma-

gánhangzója kiejtésben i-re változik a magánhangzóval kezdődő főnevek előtt (the umbrella, the apple, the apple-tree).

Ismételjük a cselekedtető gyakorlatokat: Go to the... Give me a... Can you see...? Is the duck there? (Igen, nem válaszokra adjunk lehetőséget.)

What's this? Kérdezzünk tantermi tárgyakra, táblára vázolt képekre!

Tanuljunk új típusú mondatokat: Az 5. rész mondatait: szeretem, nem szeretem.

Ügyeljünk a többes számú szavak utolsó hangjának ejtésére. Hangoztassuk az „sz”, illetve a „z” végződést. A mondatokat egyes szám második személyre is elmondhatjuk. Nem szükséges az igealakokhoz nyelvtani magyarázatot adni. Építsünk az agynak arra a képességére, hogy az észlelt dolgot szinte akarattunktól függetlenül tárolni tudja. A „do” segédige használatát csak későbbi időszakban próbáljuk megtanítani, amikor már a gyermekek tudatosan képesek lesznek irányítani nyelvtanulási tevékenységüket.

Írjuk be a mondatokat a füzetbe!

Az óra legvégére hagyjuk az új cselekedtető gyakorlat megtanítását. Mivel a gyermekek számára rokonszenves mondatokról, szókészletről van szó, a megtanulás pillanatok műve. Írjuk, rajzoljuk a mondatokat a táblára! A rajzok is sugalmazzák a hangok terjedését! Gyakoroljuk a mondatokat párokban az igenlő és tagadó válaszokkal. Mivel a csengőszó is felhangzik, majd munkánk végén, így egyik mondatunk rögtön aktuálissá válik. Can you hear the bell?

Azon se lepődjünk meg, ha a harminc gyerek között olyan is akad, aki a kakukkos óra nevének hallatára szép csendesen kakukkolni kezd. Ezért tanácsos a gyakorlatot az óra végén feldolgozni. (Írjuk a példamondatokat a füzetbe!)

A főnevek többes számának bevezetésekor óvatosak legyünk, a gyermek hajlamos minden szót egyformán többes számba tenni. Vigyázzunk, az eddig használt főneveink között már bőven akadnak rendhagyó többes számúak is. Ha a gyermek rákérdez egyes szavakra, ne kerüljük ki a válaszadást, de mi magunk még ne erőltessük a rendhagyó alakok tanulását!

A 15—20. ÓRA ANYAGA ÉS MÓDSZERES LEÍRÁSA

Ready? Steady! Go! Test-papers for Children.

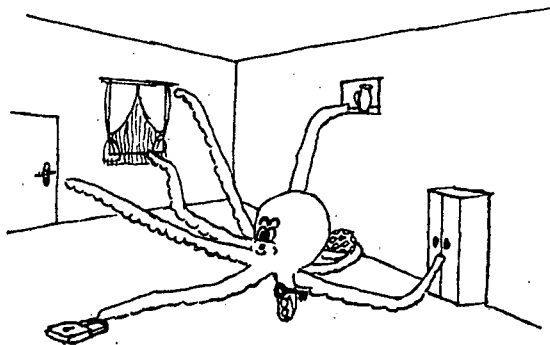
Megtanítandó ismeretelemek:

Verses szöveg:

Work while you work
Play while you play,
This is the way
To be happy and gay.

Cselekedtető gyakorlat:

Touch the jug.
lace-curtain.
thick curtain.
handle.
padlock.
key.
cupboard door.



Olvasmányanyag:

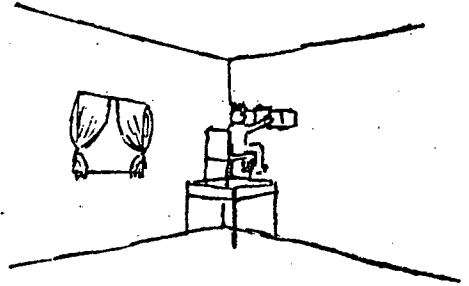
1. Look at picture number one.

There is a shelf in the picture.
There is a jam-jar on the shelf.
There is a boy under the shelf.
There is a chair under the shelf.
There is a table under the shelf.



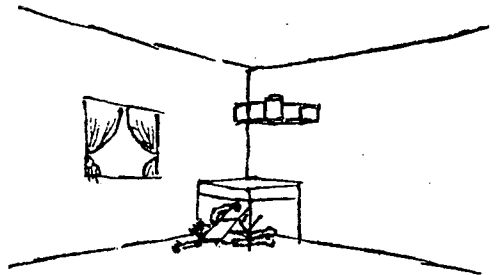
2. Look at picture number two.

There is a shelf in the picture.
There is a jam-jar on the shelf.
There is a table under the shelf.
There is a chair on the table.
There is a boy on the chair.



3. Look at picture number three.

There is a shelf in the picture.
There is a table under the shelf.
There is a boy under the table.
There is a chair on the boy.
There is a jam-jar on the shelf.



Keep smiling.

All is well, that ends well.

4. Is there a shelf in the picture? Yes, there is.

Is there a table under the shelf?
Is there a boy under the table?
Is there a chair on the boy?
Is there a jam-jar on the shelf?

5. Look at picture number four.

There is a dog in the fog.
Look at picture number five.
There is a cat in the hat.

Look at picture number six.
There is a fish in the dish.

Look at picture number seven.
There is a kitten in the mitten.

Look at picture number eight.
There is a goat in the boat.

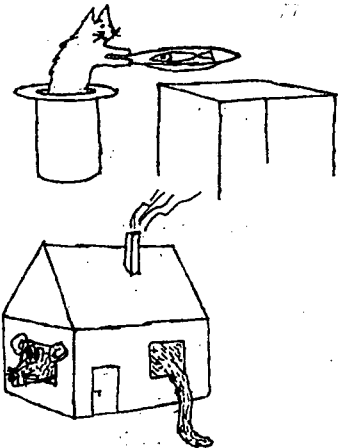
6. Look at picture number nine.

There is a mouse in the house.

Look at picture number ten.
There is a thief in the bush.

Look at picture number eleven.
There is a kite in the sky.

Look at picture number twelve.
There is a fox in the box.



7. Make questions:

- Is there a dog in the fog?
Is there a cat in the hat?
Is there a fish in the dish?



8. Let's count:

one, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve.

(A rajzokat ifj. Tetlják Pál készítette)

15. óra

Rajzoljunk három képet a táblára, keretbe! Számozzuk meg a képeket! Legyen a képeken egy-egy bármilyen ismerős tárgy: fa, alma, madár. Kérdezzünk, feleljünk bemutatón!

- What is this?
This is a picture.
This is a tree.
This is an apple.
This is a bird.

Gyakoroljuk ugyanezt egy-egy tanulóval!

Mutassuk be az új nyelvtani jelenséget! Hívjuk fel a figyelmet a képre és tartalmára angolul:

- Look at picture number one.
There is a tree in the picture.

Ismételtessük a mondatot lassan, gyorsan! Tisztázzuk a jelentést is! Folytassuk a képek bemutatását:

- Look at picture number two.
There is an apple in the picture.

- Look at picture number three.
There is a bird in the picture.

Hangoztassuk a mondatokat közösen, majd egyenként!

Írjuk fel az első kép két mondatát a táblára! Húzzuk alá a cserélhető elemeket a mondatokban! (one, a tree) A tanulók még ne írjanak!

Cseréljük ki a képeken a rajzolt elemeket: ajtó, ablak, asztal. Nézzük meg a képeket újra! Figyeljük meg a változásokat! Mutassuk be ezeket a képeket is!

- Look at picture number one.
There is a door in the picture.
Look at picture number two.
There is a window in the picture.

- Look at picture number three.
There is a table in the picture.

A tanulók egyedül is próbálkozhatnak, további képeket cserélhetnek.

Rajzoljuk fel az olvasmányanyag első részéhez a megfelelő képet! Mondjuk a tárgyak nevét, miközben rajzolunk: This is a shelf. This is a jam-jar. This is a boy. This is a chair. This is a table. Vissza is kérdezhetünk: Can you see the shelf?

Can you see the jam-jar? Can you see the boy? Can you see the chair? Can you see the table?

Mutassuk be a gyakorlásra szánt angol mondatokat! (Az olvasmányanyag első részét.)

Nehéz mondatok ezek. Szánjunk a megértésre, szemléltetésre sok időt! Ha kell, tisztázzuk a jelentést magyarul is!

Nézzük meg az „in, on, under” előjárósók szerepét más mondatokban is! A lehető legegyszerűbb szemléltetési módot válasszuk:

There is a pencil in the book. (Mutassuk be!)

There is a pencil on the book.

There is a pencil under the book.

There is a pen in the pencil-case.

There is a pen on the pencil-case.

There is a pen under the pencil-case.

Próbálgassuk a mondatokat először tanári segítséggel, közösen, majd önállóan egyedül. Segíthetünk a tárgyak mutogatásával, helyzetük megváltoztatásával, esetleg magyar mondatok kimondásával is.

Térjünk vissza a táblán látható képek mondataihoz! Gyakoroljuk tanári segítséggel lassan-gyorsan! Írjuk az olvasmányanyag első részét a kép mellé a táblára, majd a füzetbe!

Gyakoroljuk a mondatokat a füzetből, majd a tábláról letörölt szöveggel a képekről!

Teremtsünk új helyzeteket! (az új szavak gyakorlására)

A tanuló kérdez: What's this? A tanár felel: This is a...

Később gyerek kérdez, gyerek felel.

Gyakoroljuk ugyanezt a szókincset a „Can you see the...?” mondat használatával. A nehezebben tanulható tárgyak nevét fel is írhatjuk a kérdéses kép mellé.

Töröljük le a szavakat a gyakorlás után! Írjuk az öt angol szót szétszórva a táblára! Hívjuk a leggyengébben teljesítő tanulót: Kösse össze az angol szót azzal a képpel, amelyikre vonatkozik. Próbálkozhatunk többször is.

Töröljük le az angol szavakat! 3—4 tanuló jöjjön egyszerre a táblához! Próbáljuk az új tárgyak nevét hallás után leírni! Hasonlítsuk össze a tanulók írását!

Pihentetőül folytassuk a képszótár rajzolását!

16. óra.

Rajzoljuk fel az olvasmányanyag 1. részének képeit!

Gyakoroljuk a hozzá tartozó szöveget közösen, ha kell, tanári segítséggel!

Rajzoljuk fel a 2. rész képeit! Figyeljük meg az azonos és a különböző képelemeket! Három megállapítás azonos. Két elem helyzete megváltozott. (A szék az asztalon, a fiú a széken.) Elhangozhat a gyakorlatias jó szándékú figyelmeztetés: Be careful.

Rajzoljuk fel a 3. részre vonatkozó képet is! Ismét van azonos elem. Megváltozott a szék és a fiú helyzete. A fiú az asztal alatt, a szék a fiún. Rajzoljunk széles mosolyt az üveg oldalára! Hangoztassuk az angol mondatot: Keep smiling. Fogalmazzuk meg a tanulságot: All is well, that ends well. Csak elgondolkodtatunk: kinek a szempontjából végződött jól a történet?

Gyakoroljuk a mondatokat angolul, tanári irányítással! Később a szöveg helyett elég, ha csak mutogatással irányít a nevelő a képek sorrendjét sugalmazva.

Írjuk a 2. rész mondatait a táblára, a füzetbe!

Gyakoroljuk a mondatokat a füzet alapján is!

Egyszerű cselekedtető gyakorlattal folytassuk a munkát! Alljunk a teremnek abba a részébe, ahol ezek a tárgyak fellelhetők! Ha más tárgyakat találunk magunk körül, azok nevét is mondhatjuk nyugodtan. Ismertessük a feladatot: Nevezzük meg a tárgyakat angolul! Hangoztassuk a nevüket! Mondjuk az angol utasítást! (Értelmezzük!) Kérjünk önként jelentkező gyermeket, aki a cselekvést végre tudja hajtani. A megnevezett tárgyakat a tanuló megérinti. Próbáljuk a gyakorlatot többször is! A nevelő beszél, a gyermek cselekszik, szerepet cserélünk, a gyermek utasít, a nevelő cselekszik. Végül átadjuk a helyet a gyermekeknek.

Néhány tanuló rajzolja fel az újonnan megnevezett tárgyakat a táblára! A nevelő felírja a hozzájuk tartozó angol szavakat a tábla távolabbi részébe. Találjuk meg a megfelelő neveket! Kössük össze a képeket az angol szavakkal! Még ne írjuk le!

Pihenjünk! Folytassuk a képszótár rajzolását!

17. óra

Az olvasmányanyag táblára rajzolt képei alapján ismételjük a szöveg 1—2. részét.

Ha nehéz, gyakoroljuk tanári segítséggel, hallás után, majd a füzetbe írt mondatok alapján. Rajzoljuk fel a 3. képet is! Meg is számozhatjuk az elemeit, aszerint, hogy milyen sorrendben fogunk beszélni róluk. (1. shelf, 2. table, 3. boy, 4. chair, 5. jam-jar.) Mondjuk a mondatokat tanár után közösen! Gyakoroljuk egyénenként is!

Írjuk a 3. rész mondatait a táblára —, a tanulók a füzetbe!

Gyakoroljuk a mondatokat a füzetből is! Nem árt újból rákérdezni a mondatok jelentésére is.

Kételkedjünk! Van-e polc a képen?

Figyeljük meg a tanár által mondott mondatokat! Írjuk a választ könnyítésül a táblára: Yes, there is. Tisztázzuk, melyik képről beszélgetünk! A többit le is törölhetjük. A tanár kérdéseire az osztály válaszol. Próbáljuk egy-egy tanulóval utánoztatni a kérdő mondat hanglejtését!

Húzzuk alá mindhárom szövegrészben a „There is” szócskát kettős vonallal! A kiemelés után végezzük el szóban a két szócska megcserélését! Ügyeljünk a hanglejtésre! Olvassunk el minden állító mondatot kérdő mondatként!

Játsszunk kíváncsiskodást! Vázzuk fel az olvasmányanyag egyik részének képét egy papírlapra! Adjuk az egyik gyermek kezébe a papírlapot! Érdeklődjünk az olvasmányanyag állító mondatai helyett kérdő mondatokban! (Szükségünk lehet a nemleges válaszra is, ezért mutassuk be azt is: No, there isn't.)

A kérdezgetés után kiderül, melyik kép volt a papírlapon. A kérdő mondatokat több tanuló is összegyűjtheti, hogy ne legyen nagyon megterhelő.

1—2 kérdő mondatot írjunk le!

Pihenésképpen gyakoroljuk az előző órán bemutatott cselekedtető gyakorlat mondatait: Touch the jug.

Ha marad időnk, folytassuk a képszótár szerkesztését!

18. óra

A füzet és a táblai képek segítségével gyakoroljuk az új típusú mondatokat állító és kérdő alakban. (Ha kell, tanár után lassan, gyorsan.)

A táblán mutatott képek alapján önállóan vállalkozó tanulókkal.

Magyarul megfogalmazott mondatokkal is segíthetünk.

Próbálkozzunk önálló szerkesztéssel is. Rakjunk már ismert tárgyakat az asztalra. Mondjuk el, mit látunk:

There is a pen on the table.

There is a pencil on the table.

There is a pencil-case on the table.

There is a rubber on the table.

There is a ruler on the table.

Teremtsünk új helyzetet! Tegyük a tárgyakat az asztal alá!

Próbáljuk elmondani, mit látunk!

There is a pencil under the table.

a pen

a pencil-case

a rubber

a ruler.

A tanulók önállóan is megfogalmazhatják, hogy mit látnak. Ha szükséges, segítsünk! Gyakoroljuk az előző órákon tanult cselekedtető mondatot. Touch the jug. Idézzük fel az előző órai képeket! Írjuk a cselekedtető gyakorlat mondatait a táblára — és a füzetbe!

Alkossunk új mondatokat az előzőleg használt tárgyak igénybevételével:

Touch the pen.

pencil.

pencil-case.

rubber.

ruler.

Folytathatjuk a sort a teremben fellelhető ismert nevű tárgyakkal: blackboard, door, shelf, chair, table...

Tanuljunk új verses szöveget! Ha a hangfelvétel rendelkezésünkre áll, szerencsésebbek vagyunk. De ha a dallam kottázata kezünkbe akad, akkor is megoldható a dallam megtanítása is. Kérhetjük nagyobbacska zeneiskolás gyermekek segítségét ezen a téren.

Elemezzük a dalrészlet mondandóját, szövegét. Figyeljük meg a kiejtést többször is! Próbálgassuk a szöveg elmondását! Emeljük ki a kulcsfontosságú szavakat, ezeket külön is hangsúlyozzuk! Ügyeljünk a magánhangzók és a mássalhangzók (w) ejtésére!

A fennmaradó időt a képszótárra fordítsuk!

19. óra

Rajzoljuk fel a szöveghez hűen a 4—8. sorszámig a képeket! A rajzok folyamatos alakulása élénk érdeklődést kelt. A képekhez mondjuk az odatarozó szöveget! Look at picture number four.

There is a dog in the fog.

A mondat szerkezet használata már nem gond. A mondatok új szavait könnyű megtanulni, mert a belső rímek (dog-fog, kitten-mitten, goat-boat, cat-hat, fish-dish) ébren tartják a figyelmet, s a rímek két szót tesznek tanulhatóvá egyszerre. Írjuk a szöveget táblára, füzetbe. 200-nál több betűs a szöveg, ezért a Look at picture... kezdetű mondatok helyett célszerű csak a számokat rögzíteni angolul — az első sorokban, és a képet jellemző mondatokat leírni a második sorokban.

Gyakoroljuk a szöveget a füzet segítségével is, majd a tábláról letörölt szöveggel a rajzok alapján! Könnyen tanulható mondatok, gyengébb tanulók is hamar elsajátítják.

Ismét gyakoroljuk az új verses szöveget! Hangoztassuk, elemezzük! A tartalmát is próbáljuk tisztázni! Beszélgessünk, mi a különbség munka és játék között! Mennyire része mindkettő az életünknek! Mennyire szükségünk van mindkettőre!

Írjuk fel a szöveget a táblára! Figyeljük meg az írott szöveg és a hangkép összefüggését, eltéréseit! Olvassuk a szöveget a tábláról! Csoportosan majd egyenként.

Próbáljuk a szövegtől elfordulva is elmondani! Még ne írjuk le!

Folytassuk munkánkat a képszótárban!

20. óra

A 6. szövegrész képeit rajzoljuk! Gyakoroljuk a képekhez tartozó mondatokat! Mondjuk a mondatokat angolul, ahol lehet, próbáljuk megtalálni az értelmét is. Ha kell, magyar mondatokkal segítsük az értelmezést. Ismételjék a gyermekek a hallott mondatokat! Ügyeljünk a „th” zöngétlen ejtésére a „thief” szóban!

Írjuk a szöveget a képek mellé az előző órai munkánkhoz hasonlóan! Az első sorba csak a számokat (angolul), a másodikba a képre vonatkozó megállapításokat.

Húzzuk alá a „there is” szócskákat kettős vonallal mindkét órai szöveg anyagában.

Töröljük le a táblai képekről az egeret, a tolvajt, a sárkányt, a rókát! Kérdezzünk: Van-e egér a házban? Is there a mouse in the house? Könnyébbítésül írjuk a tagadó választ a táblára: No, there ins't.

Amíg kell, segítsünk! A tanár által kimondott kérdést a tanulók ismételjék! Ha nem szükséges a segítség, hagyjuk a tanulókat önállóan kérdezni, felelni!

Írjuk az eddig próbálgatott dalrészletet a táblára a gyakorlás befejezése után! Gyakoroljuk a kiejtést tanulóként, különösen ügyelve a „w” ejtésére!

Néhány hangos olvasás után írjuk a szöveget a füzetbe!

Lazítsunk számolással, 1—12-ig mondhatják a számokat a tanulók egyéneként: egyesével számolva, minden páratlan számot hangosan, minden párosat halkán. Megszámolhatjuk a színes ceruzákat, a padsorokban a padokat, külön a fiúkat, külön a lányokat. Írásversenyt rendezhetünk: Ki tudja leírni ezeket a számokat?

Befejezésül képeket rajzolunk a képszótárba.

A következő szavak bedolgozásáról kellene gondoskodnunk e hat órán: church, big, building, pavement, park, school, pen, pencil, pencil-case, rubber, ruler, nut, lady-bird — button, ball, head, coco-nut, morning, afternoon, evening, night, Hungary, identity card, name, mother, — father, office, fish, loud-speaker, bell, car, cuckoo, cuckoo-clock, kitten, bunny, tadpole, nestling — sheep, lamb, dog, puppy, duck, duckling, goose, gosling, goat, kid, horse, colt — cow, calf, jug, lace-curtain, thick curtain, handle, padlock, key, cupboard door, shelf, jam-jar, chair — hat, dish, mitten, boat, mouse, house, thief, bush, kite, sky, fox, box.

Ha arányosan nem tudunk 12 szót bedolgozni a tanítási órán, adhatjuk a képek rajzolását házi feladatnak is, egyeztetve, hogy milyen rajzokra kerüljön sor odahaza.

(Folytatása következik.)

BRAUN ANNA
Zalaegerszeg

A házi olvasmányok feldolgozásának segítése

Az alábbi feladatlapok az általános iskola felső tagozatán a házi olvasmányok egyéni feldolgozásához adnak segítséget. A feladatsorok bővíthetők, szűkíthetők a gyerekek képességeinek, igényeinek függvényében. A feladatok némelyikének alapját a tankönyvi feladatok képezik más rendszerbe foglalva. Az 5. osztályos házi olvasmány feldolgozásához nem készült feladatsor, ugyanis igen jól használható a tankönyv ide vonatkozó része. Tulajdonképpen az ott kitapintható koncepció továbbvitelét képezik az itt közreadottak.

A tanulók sokszorosítva kapják kézhez a lapot, az adott mű elolvasásának háttérdeje előtt hat héttel. A feladatok értelmezése tanári irányítással, közösen történik. Ezután ki-ki a saját munkatempójának megfelelően készíti a feladatokra a választ egy erre a célra rendszeresített füzetbe. (Megjegyzés: Ebbe a füzetbe írják az 5. osztálytól olvasott művek felsorolását is egészen 8. osztályig; az olvasmányok nyomon követése fontos információ a magyartanárnak és az osztályfőnöknek.) A xxx választja el a mindenki számára ajánlott feladatokat a szabadon választhatóktól.

A feladatsor összeállításakor az a cél vezérelt, hogy

- a feladatok motiváló hatása élményszerűvé tegye a gyerekek számára az olvasást;
- négy éven át rendszert képezzen az olvasmányok feldolgozása;
- a tanulók kapjanak vezérfonalat a művek befogadásához és lehetőséget véleményük kifejtéséhez;
- legyen módjuk és idejük megtapasztalni, kipróbálni az elmélyült munkához vezető eljárásokat;
- a szülők is bepillantassanak, netán segíthessenek is gyermekük tevékenységébe.

A tapasztalataim kedvezőek. A tanulók szívesen végzik azt a munkát, amire elegendő idő áll rendelkezésükre, gondosan dolgoznak, ügyelnek a stiláris és a helyesírási pontosságra. Szívesen rajzolnak, különösen kedvelik a könyvtári búvárkodást igénylő feladatokat. A rendszeres otthoni szövegalkotás következtében szóbeli megnyilatkozásaik egyre oldottabbá válnak, az irodalomelméleti ismeretek érintett köre is szilárdul.

FELADATOK GÁRDONYI GÉZA: AZ EGRI CSILLAGOK CÍMŰ MŰVÉNEK ELEMZÉSÉHEZ 6. OSZTÁLY

1. Mutasd be röviden a történelmi kort és a történet helyszíneit!
2. Sorold fel a regény szereplőit egy általad választott csoportosításban!
Válassz ki közülük valakit, és mutakozz be a nevében, úgy, hogy fel lehessen ismerni, kit képviselsz!
3. Gyűjts és idézz a regényből:
— leíró részletet,

- szólásokat, közmondásokat,
 - találó hasonlatot, szép megszemélyesítést,
 - a történet korára utaló kifejezéseket!
4. Jelöld meg a regénynek azt a részletét, amelyik számodra a legszebb, legizgalmasabb vagy legmeghatóbb volt! Indokold a választásodat! Készíthetsz rajzot is a részletről!
 5. Mi a véleményed: hasonlít-e Bornemissza Gergely sorsa a népmesék hőseiéhez? Ha igen, miben? Ha nem, miért nem?
 6. Mít tudtál meg a regényből:
 - a törökök mindennapi életéről,
 - szokásaikról,
 - hiedelmeikről?

xxx

xxx

xxx

7. Lexikon segítségével készíts tömör vázlatot Gárdonyi Géza életéről!
8. Vizsgáld meg, hogy a regény cselekménye hogyan követi az elbeszélő (epikai) művek szerkezetéről tanultakat (előkészítés, bonyodalom, kibontakozás, tetőpont, megoldás)! Készítsd el tömör megfogalmazásban a szerkezeti vázlatot!
9. Több epizód található a regényben. Keress ilyen részeket, és magyarázd meg a szerepüket!
10. A török uralom hatását még ma is őrzik szólások, közmondások, népdalok. Gyűjts ezek közül néhányat! Az alábbi könyvek segítenek:
 - Békés István: Napjaink szállóigéi,
 - O. Nagy Gábor: Magyar szólások és közmondások.
11. Készíts térképet a XVI. századi Magyarországról! Rajzold be a végvárakat; ha tudod, jelezd a várkapitányok nevét is!

SZEMPONTOK DEFOE: ROBINSON CÍMŰ REGÉNYÉNEK FELDOLGOZÁSÁHOZ

6. OSZTÁLY

1. Mikor élt, és milyen nemzetiségű volt az író, melyek a legfontosabb életrajzi adatai? Jelezd a forrást, ahonnan az adatokat megtudtad!
2. Mikor írta Defoe a Robinsont, és mikor jelent meg először magyarul, ki volt a fordító? Melyek a regény keletkezésének körülményei, van-e a történetnek valóságos alapja?
3. Hol játszódik az esemény? Használj idézeteket a helyszín bemutatásában, utalj a történet körülbelüli idejére is!
4. Mutasd be a szereplőket! Részletesen térj ki Robinson tulajdonságainak ismertetésére!
5. Mi a Robinson c. regény témája és tanulsága? (Próbáld tömören, de szemléletesen válaszolni!)
6. Minden tekintetben érvényesek-e a regény műfaji sajátosságairól tanult megállapítások erre a műre? Ha eltéréseket tapasztaltál, sorold fel ezeket; ha nem, akkor is indokold a véleményedet!
7. Szeretnél-e hasonlítani valamiben Robinsonhoz? Ha igen, miben? Ha nem, miért nem?
8. Mit gondolsz, Robinson „tanácsai” között található-e olyan, amely a mi mostani életünkben is érvényes lehet? Fejtsd ki a véleményedet!

FELADATOK JÓKAI MÓR: AZ ARANY EMBER CÍMŰ REGÉNYÉNEK

ELEMZÉSÉHEZ

7. OSZTÁLY

1. Mit gondolsz a regény címéről? Hányféle értelmezését tudod adni (a cselekmény ismeretében) ennek a címnek? Ha más Jókai-művet is olvastál, találsz-e hasonlóságot a címadások között?
2. Milyen közmondások, szállóigék említik az arany szót?
3. Mutasd be idézetek közbeiktatásával a történelmi kort és a színhelyeket!
4. Mutasd be a szereplőket, rajzold meg az egymáshoz való viszonyukat!
5. Állapítsd meg, milyen okok vezettek a következő szereplők összeütközéséhez:

a szultán	—	Ali Csorbadzsi
Csorbadzsi	—	Krisztyán
Brazovics	—	Teréza férje
Timár	—	Timea
Kacsuka	—	Athalie

Ezekben az összeütközésekben található-e valamilyen közös ok?

A verseny nébány tapasztalata

A következő táblázat azt mutatja, hogy a legmagasabb pontszámokat hány tanuló teljesítette. A felső sorban az elért pontszám, az alsóban a pontszámot teljesítő tanulók száma. Ha egy pontszámot senki sem ért el, akkor azt nem írtuk ki.

Pont	105	102	100	97	96	95	94	91	90	88	87	84	81	80
Létszám	2	2	2	3	1	4	2	1	3	1	1	2	2	1

A többi tanuló legfeljebb 79 pontot ért el. Érdekeséggként meg lehet említeni, hogy ha valaki a pontozólapját üresen adja be, akkor $22 \times 2 = 44$ pontot szerez. Ha már elkezd a tippelést, akkor megvan a lehetőség arra, hogy ennél kevesebb pontja legyen. Ezen a versenyen a legalacsonyabb pontszám a 45 volt.

A következő táblázat az egyes feladatokra adott tippek eloszlását mutatja be. A versenyen 82 tanuló vett részt.

A feladat sorszáma	Mit tippelt a tanuló?					Nem tippelt
	A	B	C	D	E	
1.	2	0	4	59	0	17
2.	4	21	2	10	45	0
3.	0	9	54	3	2	14
4.	2	3	0	10	65	2
5.	4	72	2	2	0	2
6.	1	3	65	11	2	0
7.	0	2	6	66	0	8
8.	7	0	68	1	2	4
9.	27	0	3	41	5	6
10.	11	1	5	2	56	7
11.	1	5	2	36	1	37
12.	3	1	0	1	62	15
13.	44	18	4	3	7	6
14.	2	3	11	1	60	5
15.	5	15	40	4	10	8
16.	2	2	5	3	63	7
17.	1	0	39	1	6	35
18.	23	20	23	7	4	5
19.	1	0	2	8	64	7
20.	0	82	0	0	0	0
21.	0	7	56	2	1	16
22.	3	0	46	10	9	14

A táblázatból a helyes tippek kiolvashatók, mert a többség minden esetben ezt jelölte be. A helyes tippek a feladatok sorrendjében: D E C E B C D C E D E A E C E C A E B C C. Feltűnő, hogy a 11. és 17. feladattal sokan nem tudtak mit kezdeni (területszámítás és valószínűség). A 20. feladatot (következtetés) mindenki jól oldotta meg. Nehéznek bizonyult a 2., 9., 13., 15., 18. feladat, amelyek rendre leszámítást, algebrai formulák rendezését, behelyettesítést, összetett következtetést, szögszámítást igényeltek. A teszt újrairatása során esetleg ezen tapasztalatokat figyelembe lehet venni, s nehezíteni, illetve könnyíteni lehet az egyes feladatokat.

A feladatok többsége tetszett a tanulóknak, főleg a 19., 21. és 22. („negatív” számjegy bevezetése, irányított gráf, a versenyen elérhető pontszámról szóló feladat). Összességében nem tartották nehéznek.

A verseny feladatsora a következő volt:

1. Hogyan kell leírni számjegyekkel a következő számot: 11 ezer 11 száz 11?

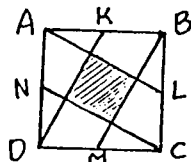
(A) 11111 (B) 12121 (C) 111111 (D) 12111 (E) 12211

2. A kétjegyű számok leírásához hány számjegy kell?

(A) 89 (B) 90 (C) 99 (D) 178 (E) 180

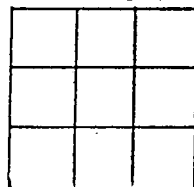
3. Az ABCD-négyzet területe legyen 1 egység. Az oldalak felezőpontjait jelölje rendre K, L, M és N. Mekkora a besatírozott terület?

(A) $1/3$ (B) $1/4$ (C) $1/5$ (D) $1/6$ (E) $2/9$



4. Keresd meg az ábrán az összes lehetséges négyzetet, melyeket a megrajzolt vonalak határoznak meg! Hány négyzetet találtál?

(A) 9 (B) 10 (C) 12 (D) 13 (E) 14



5. Pistának csak kettes, hármas, négyes és ötös jegyei vannak. Mindegyikből legalább egy, legfeljebb kettő. Jegyei átlaga 3,4. Összesen 5 db jegye van. Melyikből van két jegye?

(A) kettes (B) hármas (C) négyes (D) ötös (E) nem állapítható meg egyértelműen.

6. Egy héttagú társaságban mindenki mindenkivel kezét fogott pontosan egyszer. Hány kézfogás történt?

(A) 6 (B) 7 (C) 21 (D) 42 (E) 49.

7. Egy családban hat gyerek van. Az életkoruk összege most 36 év. Mennyi lesz az összeg 3 év múlva?

(A) 39 (B) 42 (C) 45 (D) 54 (E) 64.

8. Ha tudjuk, hogy $5 \cdot x - 3 = 5$, akkor mivel egyenlő $10 \cdot x - 10$?

(A) -6 (B) -2 (C) 6 (D) 10 (E) 14.

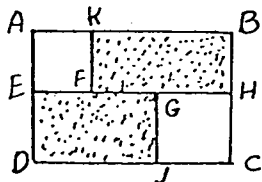
9. Ha $b = 4d$, $c = 2d$ és $b + c + d = 42$, akkor b egyenlő

(A) 6 (B) 7 (C) 12 (D) 24 (E) 28

10. Egy zacskóban 80 cukor van: 20 piros, 20 fekete, 20 zöld, 20 sárga. Egy bekötött szemű gyerekeknek legalább hány cukrot kell kiemelnie ahhoz, hogy biztosan legyen közöttük mindegyikből:

(A) 4 (B) 5 (C) 7 (D) 23 (E) 61.

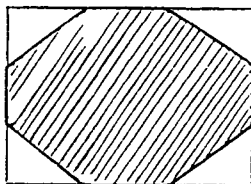
11. Az ABCD-téglalapban látható AEFK-négyzet területe 4 egység, a GHCJ-négyzet területe 9 egységnyi. Ha az E, F, G és H pontok egy egyenesre esnek, továbbá $FG = 5$ egység, akkor a pontozott részek területének összege hány egység?



- (A) 38 (B) 33 (C) 35 (D) 37 (E) 40.

12. Az ábrán látható téglalap oldalai 12, illetve 9 egység hosszúak. Mindegyik oldalt három egyenlő részre osztottuk, majd bizonyos osztáspontokat összeköttöttünk. Mennyi a sátozott nyolcszög területe?:

- (A) 60 (B) 34 (C) 40 (D) 42 (E) 84.



13. Ha $x = -2$, akkor az alábbi kifejezések közül melyik értéke a legkisebb: $2x$, $-4x$, x^2 , $4/x$, $0/x$.

- (A) $2x$ (B) $-4x$ (C) x^2 (D) $4/x$ (E) $0/x$.

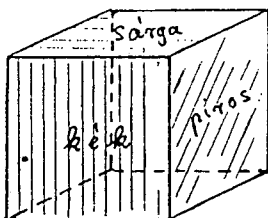
14. Mivel egyenlő a $99\frac{1}{2}$ fele?

- (A) $44\frac{3}{4}$ (B) $45\frac{3}{4}$ (C) $49\frac{1}{4}$ (D) $49\frac{1}{2}$ (E) $49\frac{3}{4}$

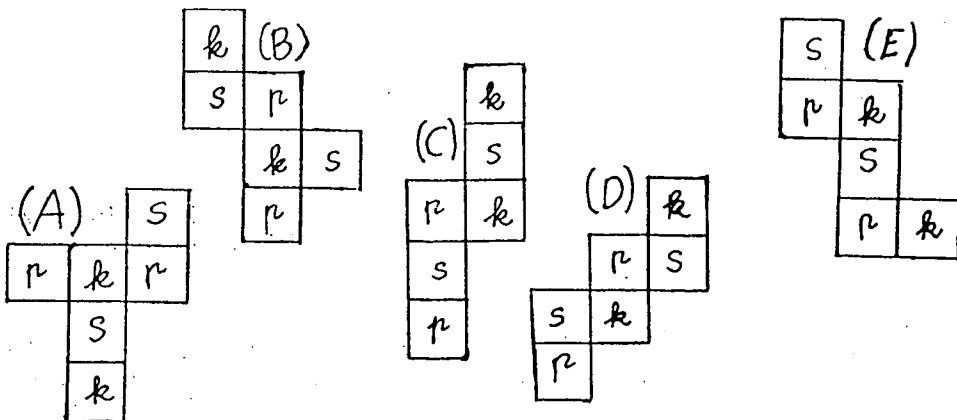
15. Melyik időtartam áll legközelebb életkorodhoz, ha azt másodpercben mersed:

- (A) 4 000 000 (B) 40 000 000 (C) 400 000 000
(D) 4 000 000 000 (E) 40 000 000 000.

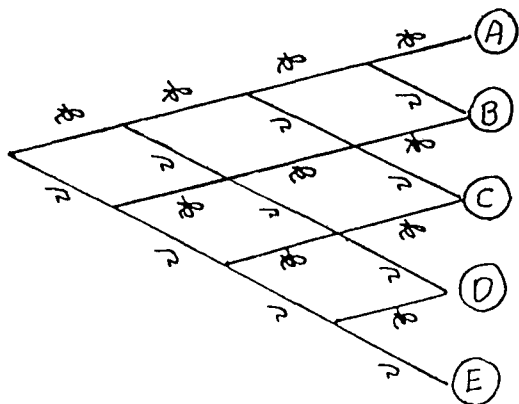
16.



Az ábrán látható kocka szemközti lapjait azonos színűre festettük: két szemközti kékre, kettőt pirosra, kettőt sárgára. Ezután különböző módokon elkészítettük ezen kocka hálózatait. Közülük pontosan egyet *bibásan* színeztünk, így nem lehet belőle a kocka hálózatát elkészíteni. Melyik az?



17. Minden útleágazásnál dobj egy piros-kék koronggal! Ha pirosat dobtál, lépj jobbra, ha kéket, balra. Ha sokszor dobsz, melyik betűnél fejezed be leggyakrabban a játékot? (Másként mondva: melyik betű a legvalószínűbb?)



(A) (B) (C) (D) (E)

18. Hány fokok szöget zár be az óra nagy- és kismutatója 4 óra 40 perckor?
(A) 100 fok (B) 110 fok (C) 120 fok (D) 105 fok (E) 80 fok.

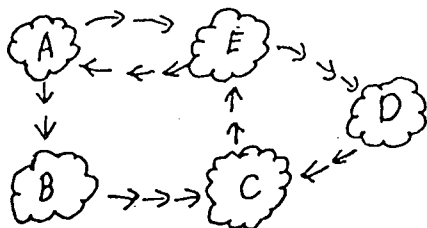
19. A 384-et új módon írjuk le: $4\bar{2}4$, ami helyi értékesen bontva azt jelenti, hogy: $4 \cdot 100 - 2 \cdot 10 + 4 = 384 = 424$. Vagyis, ha egy számjegy fölé vonalat húzunk, az „negatív” lesz. Más példa: $15 = 2\bar{5} = 2 \cdot 10 - 5$. Hogyan kell ezen módszerrel leírni a mostani évszámot, azaz 1989-et?

(A) $2\bar{1}0\bar{1}$ (B) $200\bar{1}$ (C) $2\bar{1}2\bar{1}$ (D) $2\bar{1}1\bar{1}$ (E) $20\bar{1}\bar{1}$.

20. Szerénke 3 egeret fog addig, amíg Lukrécia 2-t. Ha ketten együtt 60 egeret fogtak, akkor hány egeret fogott Lukrécia?

(A) 2 (B) 24 (C) 30 (D) 36 (E) 40.

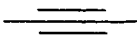
21. Egy gorilla az ábrán látható öt fán él. A nyilak — a gorilla lábnyomai a földön — azt mutatják, mely fáról mely fára ment át a mai napon. Hol van jelenleg a gorilla, ha tudjuk, hogy minden útját pontosan feltünteti az ábra?



(A) (B) (C) (D) (E).

22. Ezen a versenyen 22 feladatot oldhattál meg. Jó válaszáért 5 pontot kapsz, a hibásra 0-t. Ha nem válaszolsz, 2 pont a jutalom (jutalmul azért, mert tudod, hogy nem tudod a helyes választ). Az elérhető maximális pontszám 110 lehet. Bizonyos pontszámokat lehetetlen elérni. Az alábbiak között pontosan egy ilyen van. Melyik az?

(A) 102 (B) 104 (C) 106 (D) 107 (E) 110.



A természetvédelmi szakköri és tábori tevékenységek hatása az iskolai oktató-nevelő munkára

Tornyospálca községben 1979 óta folyamatosan tevékenykedik környezet- és természetvédelmi szakkör, melynek vezetését a kezdetektől egyedül végzem. Létszámuk általában 50—100 fő, de volt év (1985), amikor elfoglaltságom lehetővé tette, hogy két csoportban 200 fön felüli gyereklétszámot foglalkoztassak természetvédelmi szakkörünkben. Sajátos, talán sok tekintetben országosan is egyedülálló metódika szerint folyik a szakköri munka, melyről, ha töredékében is, de jelen periodika korábbi számaiban már beszámoltam.

Jelen összegzésemben azt kívánom érzékeltetni, hogy milyen kapcsolatrendszernek vannak a címben jelzett iskolai, illetve iskolán kívüli munkaformák között.

I. A szakköri munka elvi, pedagógiai jelentősége

Az iskola életére igen pozitív hatása van a különféle szakköri tevékenységeknek. Munkánkat időnként kiszélesítjük — bevonjuk a tanulók döntő többségét és a nevelőket is. Ilyen például az őszi fásítási akció, a „védetté nyilvánítjuk” akció, amikor egy-egy osztályközösség a község parkjait, odútelepeket, középületek parkjait csinosítja, részt vesz azok különböző karbantartási, ápolási munkálataiban.

Úgyszintén az egész iskolára kiható tevékenység a madarak és fák napjának rendezése. Itt akadályversenyeken, a természet iránti érzelmi kötődést szolgáló vetélkedőkön, erdei kutatóutakon vehetnek részt *tömegesen* a gyerekek. Mindez a szakkörösök szakmai irányításával, szervezésével. Sajátos szervezeti egység szakkörünkhöz a törzs. Minden törzsnek vannak ún. szimpatizánsai, segítői, akik ugyan érdeklődnek a szakköri munka iránt, de különböző elfoglaltságaik miatt nem tudnak rendszeres résztvevők lenni. A szakköri törzsek konkrét feladatokat kapnak erősen differenciált lebontásban, így a törzsen belül senkisésem érzi magát feleslegesnek, ha úgy tetszik, tehetetlennek, értéktelennek.

Ez egyébként mint pedagógiai tevékenység, döntően jelen van minden munkánkban. Ugyanis az iskolában — iskolákban egy jelentős gyerekréteg kimarad sok-sok, főleg intellektuális képességeket igénylő szakkörből. Ezek a „schová sem tartozók”. Természetvédő szakkörünkben — s tapasztalatom szerint más hasonló jellegű közösségekben is — döntően építünk ezekre a különböző nevelési eljárásokból különböző okok miatt, de kimaradó gyerekekre. Értelmesen „igénybe véve” tenniakarásukat, lelkesedésüket, általában nem menekülnek pótcselekvésekhez, hanem elfoglaltságot találnak a szakköri munkában. Megtalálják önmagukat. Ez visszahat a tanulásra, az iskolai munkára, hiszen megváltozott magatartásukkal a közösségi beilleszkedés könnyebbé válik, vagy megoldódik, teljesítőképességük (a szakköri elvárások motivációja révén) fokozódik, iskolai előmenetelük javul, illetve méréseim szerint, semmi esetre sem romlik.

A környezeti-közösségi nevelésen belül lehetőség van a biológiai, földrajzi, kémiai, fizikai ismeretbővítésre is. Ennek egyik formája a szakköri tantermi foglalko-

zásokon kínálkozik, másrészt a terepmunka jelent nagyszerű lehetőségeket. Véleményem szerint minden egyes természetvédelmi szakkört vagy fakultációs órát vezető tanárnak feltétlenül ismernie kell az adott iskolatípusbeli osztályok tantervének, tananyagainak vázát, hogy a megfigyeléseket, kísérleteket ehhez igazítsa, elkerülve az átfedéseket, ismétléseket.

A szakköri foglalkozásokon időnként lehetőség van a tanulmányi munka értékelésére, közösség előtti dicséretekre, elmarasztalásokra — ezek gyakorlatom szerint rendkívüli nevelőerővel bírnak. Amennyiben biológiai szaktanterem, szertár, illetve kutatószoba is van az iskolában (mint a mi esetünkben), a terepen gyűjtött gazdag természetrajzi anyag feldolgozását, tárolását itt oldhatjuk meg. Rengeteg hasznos szemléltetőanyaghoz jut ezek által a gyűjtések által mind a nevelő, mind az iskola. Az esztétikai nevelés jó lehetősége lehet mini virágkötészeti gyakorlatok szervezése, rajzverseny, szakköri naplók kiállítása. Tegyük ezeket minél nagyobb gyerekközönség számára hozzáférhetővé, mintegy értékelve, motiválva ezzel is a munkákban résztvevőket.

Hagyományosan szakkörösök látják el évek óta a szaktanterem állandó felügyeletét, így a növények, a sokféle akváriumi, terráriumi állat gondozását, a terem esztétikájának alakítását. Saját szakköri faliújság van, melyre olyan gyerekek is készítenek rajzokat, írnak cikkeket, felhívásokat stb., akik eleddig ilyenekkel nem próbálkoztak képességeik előtételtől terhes iskolai, osztályközösségbeli leértékelődése miatt.

Számtalan gyerek próbálkozik versírással (főleg a természetről), mely fejleszti fogalmazási készségüket, önállóságra nevel; s a mások előtti kiállítás, mint személyiséget befolyásoló tényező sem elhanyagolható. Rendezvényeken a szakkörök tanulói önálló közösként mutatkoznak be. Sajátos, bemutató szekrényekkel kiegészített faliújságunk van, mely egyaránt szól a szakköri tagokhoz, valamint az iskola többi tanulójaéhoz.

„Most láthatod a természetben” címmel egy állandó, a természet aspektusonkénti változását bemutató természetrajzi kiállításunk is van, ahol a kiállított növények, állatok megismerésével bővíthetik fajismeretüket. Védett állatot csak fotón vagy rajzon keresztül szemléltetünk! E kis kiállítás az egész tanulóifjúság szemléletét formálja, természetismeretét gyarapítja.

Az iskola életében hagyomány már a szakkör egyes tagjai által szerkesztett és kiadott újság, a Madártani Figyelő, melybe a gyerekek évközi írásaiból válogatunk.

Összefoglalva: ... A természetvédelmi szakkör mint a tanórán kívüli nevelés egyik lehetősége, igen fontos a mindennapok iskolai életében. Olyan kölcsönös egymásrahatások alakulnak ki, melyből a szakmai oldalon túl tantárgypedagógiai, illetve általános pedagógiai eredmények is származnak.

Az iskola életében a jól működő szakkör állandóan jelen van, kisugárzó ereje esetenként a község életében is megmutatkozik (bemutatóestek, természetvédelmi ankétok). Természetesen fontos, hogy az iskola — bárhol légyen is az — ismerje el és támogassa jól működő szakkörének sokirányú tevékenységeit, adjon biztatást új ötletek, módszerek kipróbálásához.

A szakköri programban tervezettek időnként párhuzamosan haladnak egy-egy évfolyam tananyagával, sok lehetőség van a koncentrációra, komplementer ismeretanyagok nyújtására.

A közös eszköz- és szemléltetőanyag-használat sem elhanyagolható, s a szertár-fejlesztés egyik bázisa lehet a szakkör, vagy azon belül egy kisebb gyerekcsoport tevékenysége.

A szakköri munkában tapasztaltak pedig újabb töltést, ötleteket adhatnak a szakmai módszerváltáshoz, pedagógiai eljárások megválasztásához, azok variálásához.

II. Természetkutató szaktáborok

A tábor — a hasonló természetvédő szakkörök esetében — többnyire az éves munka összegzésének, egy hosszabb közösségben töltött természetismereti foglalkozásnak is tekinthető. Eddig 9 alkalommal szerveztük meg a mindig romantikus sátor-tábort, módszerében építve a cserkész hagyományokra. Diákjaink a szakköri munka során szerzett ismereteiket itt kissé kötetlenebb formában bővíthetik tovább. A pedagógus több oldalról ismerheti meg tanítványait (személyiségüket, viselkedésüket stb.), s visszatérve, az iskolában ezekre építhet nevelőmunkája során. A táborokban igyekszem bizonyos fedéssel a környezetismereti és biológiai tananyagokra is közvetetten kitérni, mintegy belelopva a már tanult vagy tanulandó anyagrészeket, tantervi anyagot a tábor szakmai életébe. Pl.

kéregrajzolatok — fajismeret,

biomassza-vizsgálatok — táplálkozási piramis,

talajlakók — a mikroszkóp használata, az ökológiai egyensúly.

Megállapíthatjuk, hogy a tábori környezetben egyszerű a szaktárgyi tudás fejlesztődik, másrészt pedagógiai nevelőereje révén a gyerekek személyiségét pozitív irányba tudjuk befolyásolni. Közvetlenebb, mondhatni őszintébb, a szó tiszta értelmében bizalmasabb kapcsolat alakul ki tanár és diák között, amelyre szilárdabban építhetjük nevelőmunkánkat.

III. Hipotetikus modellem az erdei iskola

Ma még alig rendelkezem információkkal erről az oktatási, nevelési formáról, ezért saját elképzelésem szerint vázolom fel az általam ideálisnak látszó, tapasztalataimból magam előtt felépített erdei iskola modelljét.

A környezeti nevelés szempontjából egy sokat ígérő oktatási-nevelési formát terveztem meg a folyamatosan üzemelő erdei iskolában, mely az intézményekben folyó szakköri, önálló tábori képzés utolsó láncszeme lenne. Megyénkben érdemes lenne a Ricsikai-erdőben található, volt Forgách-kastélyban kísérletképpen beindítani ezt a fajta munkát. Néhány éves pedagógiai kísérlet bizonyíthatná életképességét, avagy más rendszer szerinti átalakítását. Elképzelésem szerint 20—25 fős gyerek- vagy ifjúsági csoporttal hetenkénti turnusváltással volna legcélszerűbb üzemeltetni. A tanulók megfelelő tanári, szakmai irányítás mellett gyakorlatias módszerekkel ismerkednének az erdő adott biocönózisaival — vizsgálnák fajait, alapvető ökológiai ismeretekhez jutnának. Az általam elképzelt modell szerint ezen egy hét alatt tantárgyi tanítás nem folyna, illetve csak önképzési formában, volnának viszont biológiai és ökológiai órák megfelelő ütemezés szerint. Az effajta erdei iskola ötletét érdemes lenne megyénkben továbbgondolni. A megyei pedagógiai intézet tervez is lépéseket tenni ebben a kérdésben, s várható, hogy a környezeti nevelés témakörében jártas elméleti és gyakorlati szakemberek, pedagógusok bevonásával egy részletes munkaprogramot is sikerül a közeljövőben megalkotni.

A környezeti nevelés jelenlegi iskolai lehetőségeit, korlátait ismerve, az erdei iskola, mint nevelési-oktatási forma, mindenképpen eredményes lehet, ha megfelelő irányítással dolgozik. Mint új lehetőség, nemcsak színezheti változó közoktatási rendszerünket, de eredményeivel hozzá is járulhat annak sikeréhez, egy új, környezetközpontúbb, gyerekkorban megalapozott, s óhajtott ökológiai szemlélet kimunkálásához.

KIÁLTVÁNY A GYERMEKEKÉRT

A kiáltvány szót *Veczko József: A gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai* című könyvének Bevezetőjében használja — indokoltan. Hiszen — mint írja — jelenleg már a gyerekek és ifjak mintegy 25—30 %/o-a van közvetlen veszélyben társadalmunkban!

A gyermek- és ifjúságvédelem tehát óriási gondná nőtt napjainkban, nem kerülheti meg egyetlen pedagógus sem, de jó lenne, ha megismerné jelenségeit, tudnivalóit minél több szülő és ifjúsági vezető is. Ebben nagy segítségére lehet a kitűnő szakember új könyve, amely a Tankönyvkiadónál látott napvilágot —, s a Népjóléti Minisztérium anyagi támogatásával jelenhetett meg.

Bizton állítom: ma Veczko József új könyve a legteljesebb és legkorszerűbb gyermekvédelmi munka, amely nemcsak feldolgozza és közvetíti a szakirodalom — és szakmai tevékenység — legjobb eredményeit, hanem újdonságokkal is szolgál — mind szemléletében, látókörében, mind adataiban és rendszerezésében.

A szerző ugyanis *történeti távolokból* közelíti meg a kérdést: a jelenlegi problémák kialakulását és kezelési lehetőségeit. Okos elemzéssel kimutatja a társadalom működési zavarainak és a gyermekvédelmi problémák sokasodásának összefüggéseit — a régmúlttól napjainkig. Mégsem válik e történeti összefoglaló unalmas és távoli használhatatlan tudásanyaggyá, hiszen a múlt jelenségeinek feltárása elősegíti jelenünk pontosabb, tágabb látókörű szemléletét.

A második fejezet a gyermekvédelem és *intézményrendszere jelenlegi* formáit taglalja, olyan alapfogalmakat világítva meg, mint a veszélyeztetés, a pszichés sérülések, a hátrányos helyzet stb. A gyermekvédelmi intézmények ismertetésekor a szerző kitér az *egyéb* gyermekvédő tevékenységeire, az óvodai, iskolai gyermekvédelem tárgyalása során a *megelőző, segítő*, pedagógiai-pszichológiai hatásokat helyezi középpontba.

Roppant érdekes a könyv harmadik fejezete, amelyben a *socio-kulturális ártalmakról*, a gyermek- és ifjúkori személyiségzavarok összefüggéseiről szól a szerző. Bátran „vet be” olyan már ismert, mégis még kevésbé használt fogalmakat, mint az „életminőség-romlás”, „az értékrendbeli okok”, „a válási krízis”, sőt, a „szegénység hatása” a gyermeki fejlődés-zavarokban.

Miután szemügyre vette a veszélyeztetettség *eredőit*, részletesen szól az olyan jelekről, *tünetekről*, amelyek azt jelzik: a veszélyek immár károsodást okoztak. Ilyen — többek kö-

zött — az extrém fáradtság, az agresszivitás, a hazudozás, a gyermekkori lopás; a csavargás, különféle pszichoszomatikus zavarok.

Kár, hogy meglehetősen kevés idő és hely marad a pszichoszociális eredetű személyiségzavarok *korrigáló nevelésének* vázlatára, noha nem feledhetjük, hogy a szerző sok más helyütt is utal a kezelési, megoldási alkalmakra, módszerekre.

Az érdeklődő olvasó mindenképpen azzal az érzéssel teszi le a könyvet: érdemes volt elolvasni, rengeteget tanultunk belőle. S noha a könyv címe nem éppen vonzó és érdekfeszítő, tartalma, sugárzó elkötelezettsége és ügyszere-tete áttör a szakmai szigorúság nehézségein. Vagyis a könyv hangneme, stílusa egyáltalán nagyon is közérthető, világos, olvashányos.

Tankönyvkiadó, Bp., 1990., 316. lap, 98 Ft.

KARLOVITZ JÁNOS

BEKE GYÖRGY:

RÉGI ERDÉLYI SKOLÁK

„Mondd az iskoládat, s megmondom, ki vagy! A jó iskola nem mossa el az egyéniségeket, hanem éppenséggel kibontakoztatja őket, miközben rájuk nyomja a maga sajátos közösségi jegyeit” — kezdi könyvét Beke György, kit Pomogáts Béla a „Jelenidő az erdélyi magyar irodalomban” című kötetében (Magvető, 1987) így mutat be: „A nemzetiségi önismeret egyik legfontosabb műhelye Beke György szociográfiai és riporteri munkája nyomán jött létre, a „magunk keresése” jelszava is tőle származik. Népszerű riportkönyvei alapozták meg a romániai magyarság mai életének és törekvéseinek hiteles ismeretét... Egy történelmi és kulturális közösség: a romániai magyar nemzetiség sorsa, fennmaradása és boldogulása foglalkoztatja, ezért mutatja be rendre ennek a nemzetiségnek a gondjait és törekvéseit. Olyan nemzetiségpolitikai feladatokról beszél, mint az anyanyelvi oktatás fejlesztése, a nemzetiségi értelmiség képzése, a nemzeti hagyományok ápolása. Irodalmi riportjaiban nemcsak figyelmes szociográfus, hanem elkötelezett publicista, és az érzékeny írástudó is megszólal: ezek az éretnyek jelölik ki helyét az erdélyi magyar irodalom kiváló egyéniségei között.”

„Régi erdélyi skolák” című kötetében Beke György az oktatás több évszázados erdélyi történetét vizsgálja, párhuzamos vagy egybefonódó magyar, román, német törekvésekre figyelmeztet, legendás kollégiumok történetét és sorvadását mutatja be. Utinaplók, tanári és

tanítói portrék, interjúk, emlékezések, publicisztikai eszmefuttatások, múltidézés és a jelen fölött tartott meditálás örvözete ez a szép kiállítás, értékes fényképeket tartalmazó, pedagógusfizetés számára is elérhető (93 Ft) kötet.

A könyv 1989. októberében jelent meg az emlékezetes decemberi romániai forradalom előtt. A mű olvasása közben eszünkbe juthatnak korábbi pesszimista gondolataink a romániai valóságról, de felidéződnek decemberi optimista reménykedéseink is, hogy hátha végre egymásra találhat a két nép, s eszünkbe jutnak az erdélyi magyarság mai harcai a jogos örökségért, a magyar iskolákért, melyek egy részét (egyháziak) annak idején a helybeli magyarság által összekuporgatott fillérekből építettek, s melyekben Erdély összes nemzeteinek gyermekei tanulhattak.

Beke Apáczait idézte, s gondoljuk, ma Romániában a magyarság újból az ő gondolatát ismételteti: „Mert az iskolára olyan nagy szükség van, és oly sokféle a haszon, mely az iskolából származik, hogy vannak, sőt, érzéketlennek kell lennie annak, aki ezt magától föl nem fogja, be nem látja.”

Teljesítette-e az előző rezsim a magyarság jogos igényeit? Furcsa módon az erre való meditálásra Ady strófája ad alkalmat, melyet a volt kolozsvári református kollégium — ma Ady—Sincai líceum — bejárata mellett lehet olvasni:

„Vörös csillag, ragyogj és trónolj,
Mióta ember néz az égre,
Vörös csillag volt a reménye.”

Idézzük Bekét: „Vajon ez a vers jutna-e eszébe Adynak éppen itt és éppen most.” A román Sincaitól már iskolához méltóbb feliratot választották a bejárat mellé: „Minden erőmmel arra törekedtem, hogy diákéletem négy boldog esztendejében nagyon sok versenytársam közül egyik se hagyjon el.” Az idézeteket olvasva eszébe jut az embernek az a család, melyet az előző rendszerben a vörös csillagra hivatkozva követtek el a magyarsággal szemben. Vigaszt a magyarországi események nyújthatnak, ahol az állam egymás után adja vissza az egyházaknak patinás, történelmi iskoláikat. Európaiként cselekedni ma másként nem lehet.

Romániában 1948. augusztus 3-án jelentették be a tanügyi reformot, amely „egységes, világi és gyakorlati jelleget biztosít az oktatásnak”. Ez a felekezeti iskolák államosítását jelentette. Mivel Erdélyben a magyar gimnáziumok és főgimnáziumok többsége, a népisiskolák (elemik) több mint egyharmada az egyházak igazgatásában működött, az államosítás döntő változásokat hozott az egész magyar oktatásban.

Beke György rámutatott arra is, hogy a magyarság sem használt ki minden lehetőséget. („Keringtek volt olyan hírek is, hogy az 1943-

as államosítás után lehetőség nyílt volna református „kántoriskola” létesítésére a Farkas utcában (Kolozsvárott), miként az ortodox és római katolikus hitfelekezetek számára engedélyeztek ilyen iskolákat, lényegében középfokú tanintézeteket — a gyulafehérvári római katolikus „kántoriskola máig is fennáll —, az egyház főhatóságai azonban nem kívánták élni az alkalmat.”)

Tíz esztendővel később elérkezett az idő a magyar iskolák beolvasztására. Az alkalom kiváló, az 1956-os magyarországi dráma, melyet a bukaresti hatalmasságok úgy értelmeztek, hogy az erdélyi magyarság egyértelműen „ellenforradalmi beállítottságú”. 1948 után a háborús bűnösség bélyegét próbálták a magyarságra sütni, 1956 után ellenkező oldalról ismétlődött meg a vád, ellenkező előjellel, egyforma hevességgel. Ebben a feszültségben szinte „oldódás” a testvériség érdekeivel megokolt intézkedés: az iskolák egyesítése, miközben tovább záporoztak a hivatalos vádak, hogy az önálló magyar iskolák a nacionalizmus fészkei voltak.

Lassan a magyar nyelv került száműzetésbe az iskolákban, ott, ahol századokon át ösztönösen őrizték, éltek vele és általa. A tanárok viszonyában nem érződött ezután sem soha nyelvi gyűlölködés, ahogy tanítványaik között sem jegyezték fel hevesebb konfliktust az iskolai krónikák. Az egyik iskolában az igazgató rendeletbe adta, hogy ezentúl a magyar taneszmélyzet egymás között se használja az anyanyelvét (a románok nem értik, azt hihetik, hogy róluk beszélnek — volt az indok), a magyarul alig tudó román tanárok is egyszerűen magyarul kezdtek beszélni, tüntető szívélyességgel, magyar kollégáikkal.

A könyv írója az iskolákkal kapcsolatban megismertet egyes vidékek harcaival is. Megtudhatjuk, hogy nemcsak a tatárok gyilkolták a magyarságot, magyar fejedelem is pusztított. Ez is erdélyi történelem volt, a tolerancia és a nemzeti összefogás mellett! A felekezeti szenvedély is olykor mély sebeket ejtett.

Ez még akkor is fájdalmas emlék, ha a viaskodásból az erdélyi tolerancia született meg később, és ahogy Kós Károly írta: „öt vallás hívői élhettek békességben egymással akkor, amikor Európa különböző Krisztus-hitű kultúrncépei halomra gyilkolták egymást.”

Beke György elmondja azt is, hogy pl. erdélyi szülőföldjén mindig erőteljesebben hangsúlyozták Apáczai társadalmi-filozófiai és nemzeti eszményeit, mint más tájak demokrata magyarjai.

A könyv írója többször hivatkozik Tőkéczi Lászlóra, kinek „Iskola a határon. Iskolaügy Erdélyben a statisztikák tükrében” című dolgozata megbízhatóan összegzi a régi erdélyi magyar iskolák romlásának adatait. Tőkéczi László joggal hasonlította össze a dualizmus

korának román iskoláit a két háború közötti magyar iskolákkal: a különbség szembeszökő. Román történészek manapság mindegyre felhánytorgatják, hogy a kiegyezés utáni Magyarország román iskoláiban erőszakkal bevezették a magyar oktatást. Csak azt nem teszik hozzá, hogy kizárólag a magyar nyelv tanítását kövelették meg, minden más tantárgyat a diákok román anyanyelvén oktattak. Ezzel szemben a királyi Romániában az úgynevezett „nemzeti tárgyakat”, a történelmet, földrajzot, alkotmányt a magyar iskolákban is románul tanították. Az iskolai ünnepeken a műsor fele kötelezően román volt, még a Székelyföld iskoláiban is. 1929-től nem nyithattak magyar tannyelvű tanítóképzőt, bármilyen hiány mutatkozott is magyar tanítókból.

1940 után Erdély két államhoz tartozott, s ez rányomta bélyegét az iskolákra is. A kimutathatóan engedékenyebb magyar iskola-rendszer a románság irányában a kölcsönösségi poliitikából fakadt. Ha egyik ország engedett, a másik ugyanígy válaszolt, a gyepőlőszorításra hasonló replika érkezett. A retorzió volt a sűrűbb.

Fájdalmas élmények kísérték Beke Györgyöt barangolásain a hajdani vagy még mindig élő, félig létező erdélyi magyar iskolákhoz.

Az író nagy értenye, hogy könyvét olvasva mintha magunk tennénk sétákat Erdély iskoláiban, ebben segítenek a jól megválasztott fényképek, az író néhol érzelmes, szenvedélyes, de mindig tárgyilagos gondolatai.

Az olvasó a könyvet reménykedve teszi le. Nem igaz, hogy akit igazából megérintett Erdély szellemisége, ne tudná megérteni a másik gondolkodását, a mások igényeit, reményeit, álmait, hiszen azok csak egy hazában valósulhatnak meg, az pedig senkinek sem jó, ha országában elégedetlenkednek, s a külföld is gyanakvóan néz rá.

Jó lenne, ha Beke György mintájára több hasonló könyv születne, melyekből a pedagógus olvasó megismerné a régi Magyarország különböző vidékeinek iskoláit, hiszen a felvidéki, délvidéki stb. iskolák is sokat adtak a magyarságnak, de a velük együtt élő nemzetségeknél is.

Tankönyvkiadó, Budapest, 1989.

DR. OLÁH JÁNOS

NYELV, DAL ÉS KULTÚRA

Nemcsak az orosz szakos tanárok forgathatják haszonnal azt az újszerű segédkönyvet, amelyet a moszkvai Puskin Intézet négy fiatal munkatársa (Natalja Bityehytina, Szvetlana Jerjomova, Natalja Tyihonova és Ludmilla Frolikina) készített *A dal tükrében* (V zerkale peszni) címmel. A jól megválogatott dalok okos bemutatása az esztétikai élvezeten túl

jól segítheti a tanulók gyakorlati készségeinek kialakítását is mind a nyelvtan, mind a kifejtés, illetve a stilisztika terén; s módszertani átgondoltsága révén modellül szolgálhat más nyelvek oktatásában is.

A könyv három részből áll. Az elsőben tucatszani népdal, közte a Saljapin nyomán világszerző ismert *Ej, ubnyem* és számos lírai és vidám ének kapott helyet. A második költők (Puskintól Lermontovon, Tyutcsiven, Blokon, Cvetaján, Paszternákon és Jeszenyinen át Jevtusenköig és Voznyeszenszkijig) által írt és jó zeneszerzők által „megrománcosított” verseket találunk. A harmadikban kortárs költők (Ju'ij Kim, Veronika Dolina, Jurij Vizbor, Alekszandr Gorodnyickij, és mindenekelőtt a műfaj megalapítói, Okudzava és Viszockij, ez utóbbiak 5—5 dallal képviselve) ún. szerzői dalai olvashatók.

Mindegyik rész azonos metodikai felépítésű. Először a dalról tudnivaló ismereteket kapunk, annak nyelvi, poétikai — s gyakran zenei — sajátosságairól olvasunk. A kommentárokban a problematikát lexikailag, fonetikailag stb. anyaghoz lelkünk magyarázatokat. A legújyszerűbb a forgatókönyv-javaslat, itt a dal külön alkalmakon való életre keltéséhez (kosztümök, körtáncmozgások, diszletek) szükséges rajzok is segítséget nyújtanak.

A könyvben mindegyik dal szövege és kottája is benne van, a mellékelt kazettán pedig valamennyit zenei kísérettel, anyanyelvi előadók tolmácsolásában hallhatjuk.

Az általam ismertetett kötethez francia nyelvű kommentárok járulnak, de rövidesen megjelenik az angol, német és spanyol változat is.

DR. FENYVESI ISTVÁN

Micheller Magdolna szerkesztésében

FEJEZETEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÖRTÉNETÉBŐL (Bács-Kiskun, Békés és Csongrád megyékben)

A SZAB Pedagógiai-Pszichológiai Szakbizottság neveléstörténeti munkacsoportjának köszönhetően hízagpótló munkával gazdagodott a pedagógiai szakirodalom. Örvendetes az a törekvés, hogy a jelzett megyék pedagógusképzése az egykori dokumentumok felelevenítésével a maga sokszínűségében kap tárgyilagos értékelést, szemben az időközben lerakódott egyszerűsítéssel, különböző indítatású megítélésekkel. Ezek a kötetek nemcsak az intézmények működésébe engednek betekintést, hanem azok szociális, kulturális viszonyaiba, metodikai változásaiiba is. A kötet olvasói egyegy kötetben alapos képet kaphatnak a pedagógusképzés rendszeréről és annak változásairól. A szerzői együttes szándékai közé tartozik

zott a hivatás—iskola—gyermekszeretet bemutatása a pedagógusképzés gyakorlatában, amely egyaránt szólhat a jelenhez és a jövőhöz. Érdekes és szép írásokat olvashatunk a Bács-Kiskun megyei kötetben.

Fekete János a kiskunfélegyházi tanítóképző életében kiemeli a tanítási gyakorlatok, a pedagógiai kirándulások tapasztalatainak jelentőségét, valamint a tanórai nevelés kapcsolatát az internatusi neveléssel. Az intézmény nevelőmunkáját segítették az önképző körök, a szakörök, a diákszövetség.

Figyelemre méltóak azok a gondolatok, melyeket a kalocsai tanítóképző történetében olvashatunk. (Baráth János—Baráthné Berhidai Ágnes) A tanítóképző előljárói és tanárai nagy gondot fordítottak a növendékek erkölcsi nevelésére... Meglepd, hogy a tanárok mennyire jól ismerték nevelteiket. A jelöltek törekedtek felkészíteni az iskolán kívüli népművelő munkára is, így az intézményen belül gazdag tevékenységformákkal ismerkedhettek meg.

Követendőnek tartjuk a kecskeméti tanítóképző intézet példáját, ahol az oktatók kezdetől fogva ügyeltek a hallgatók aktivitásának fejlesztésére, tanulmányi öntevékenységük, önállóságuk kibontakoztatására (Krajcsovsky—Krajnyák). Valamennyi intézmény munkájában kiemelt helyet foglalt el a nevelés és ennek módszerei, valamint a felszabadulás utáni évek tervei, nekibuzdulásai. A pedagógus személyiségéről, a hivatásra nevelésről mindig hasznos beszélni, ez a jelenben ihlető és figyelmeztető erejű lehet.

A Békés megyei kötetből megismerhetjük, hogy a pedagógusképzésben milyen nagy jelentőségű volt az általános műveltség és a gyakorlati képzés; érzékelhetjük, hogy a múltban és jelenben az iskola sorsa döntően nem a fenntartón múlott, hanem az ott dolgozók áldozatkészségén, lelkiismeretességén, hivatástudatán. A kétszáz év történelmének bemutatásával jól látható, hogy a tanítóképzés sikere, színvonala mindig szorosan összefüggött a tanítóság erkölcsi és anyagi megbecsülésével.

A kötet mindegyik tanulmánya bemutatja azt a kapkodást, térszerületlenséget, az átszervezéseket, visszafejlesztéseket, újakezdéseket, mely az 1945 utáni pedagógusképzésünket jellemzi.

A helyi oktatási és nevelési hagyományok feltárása, a múlt emlékeinek számba vétele és közkinccsé tétele napjaink számára is hasznosítható tanulságokkal szolgál. A Csongrád megyei kötetben szereplő kimagasló pedagógus egyéniségek (Felméri Lajos, Schneller István, Becker Vendel) a történelmi sorsfordulók viharában való helytállásuk, emberségük, humanisztikus értékekhez következetesen ragaszkodó munkásságuk alapján joggal tarthatnak igényt az utókor emlékeztérére. A kötetben közre-

adott írások tematikusan két csoportba sorolhatók. Az első két tanulmány az egyetemi tanítóképzés kérdéseivel foglalkozik, az azt követő három dolgozat pedig a szegedi tanítóképzés, illetve a tanítóképző intézeti tanárképzés történetét tárgyalja.

A kötetek gazdagságát, értékeit mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy rövid ismertetésben nem lehet igazán értékelni a benne található összes írást. Nagyon nehéz beszámolni arról a teljes élményről, melyet az olvasás jelentett. Bizony még mások munkáját is méltatni kellett volna: Rácz Fodor Sándor, Fekete Bertalan, Tóth Lajos, Hunya Sándor, Földesi Béla, Ágoston György, Pukánszky Béla, Huszka László, Gácsér József, Bereczki Sándor tanulmányairól lehetett volna még sok mindent elmondani.

Összegzésül: a könyvek rendkívül színes, változatos írásokat tárnak az olvasó elé. Mindenki megtalálja az érdeklődési körének legmegfelelőbb alkotást. Ismereteit gazdagítja, s mi több, maga az előadási mód is élvezetet nyújt, külön élményben lehet részünk. Igazi nyereség, ha mindhárom kötetet végigolvassuk. Arab és olasz közmondás is hirdeti, hogy minden tájnak megvan a maga szépsége; ehhez azt is hozzátehetjük, hogy minden vidéknek megvannak az emberi értékei. Ezeket tisztelni, ápolni, életben tartani kötelesség. A pedagógiai munkában a nagy szellemekről sohasem tudhatunk eleget. A nyomukba lehet szegődni, a szellemi felemelkedésben erőt adhatnak, tökéletesedhetünk, hogyha hűségesen követjük őket. Ezt kell keresnünk a pedagógusképzés történetében is.

Köszönet érte a szerzőknek és a kötetek szerkesztőjének.

NANSZAKNÉ
DR. CSERFALVI ILONA

RÖVID TÁJÉKOZTATÓ ISKOLAKÍSÉRLETEINK HELYZETÉRŐL

A szentlőrinci iskolakísérlet 1969-ben indult, egy évvel az új gazdasági mechanizmus bevezetése után. Célja az iskolai élet radikális megújítása volt, feltételezve, hogy egy tevékenységekben, kapcsolatokban, fejlődési lehetőségekben gazdag, nevelési alaphelyzet kedvezőbb körülményeket teremt a cselekvő, a kezdeményező ember nevelése-nevelődése számára.

A gazdasági-társadalmi reformok kibontakozása segítette, többszöri megtorpanása fékezte iskolaátalakító tevékenységünket. A meg-megújuló reformellenes közhangulat gyakran hol nyílt, hol rejtett kísérletellenes fellépésekbe csapott át.

Ma, a rendszerváltás(-változás) időszakában, szembe kell néznünk azzal a kérdéssel: mi az, ami az ún. szentlőrinci értékekből jelenleg is érvényes.

Meggyőződésünk, hogy ma sem veszítette el időszerűségét:

— a valóságos tevékenységekre alapozott sokszínű, tartalmas és érdekes diákélet kialakításának igénye,

— a tudományos világgépre támaszkodó (az ismeretek egyidejű differenciálódását és integrálódását figyelembe vevő) tananyag-korszerűsítés,

— a közösségi és egyéni vállalkozásra és gazdálkodásra törekvés,

— a tanulókat gazdahelyzetbe hozó diákönkormányzat (amelynek jogaiért a hatvanas évek közepétől tudatosan és határozottan küzdöttünk).

Mindezek ellenére azt tapasztaljuk, hogy az oktatásirányítás, a szakma, a sajtó egyre kevesebb figyelmet fordít munkánkra. Pedig a kedvezőtlenebb feltételek között is sikerült előre lépniünk:

— az alapkísérlet továbbfejlesztése (Szentlőrinc),

— az iskolakísérlet adaptációi (elsősorban Kaposváron és Mezögyánban),

— a középiskolai továbbépítés (Sarkadon, majd Szentlőrincen és Kaposváron) terén.

A szentlőrinci iskolakísérletből — illetve elméleti alapvetéséből — nőtt ki:

— a Békés megyei anyanyelvtanítási kísérlet,

— a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei óvodapedagógiai kísérlet.

A magyar reformiskoláknak az a része, amelynek szándékaiban és törekvéseiben hasonló célok jutnak kifejezésre, 1989-ben megalkototta a Kemény Gábor Iskolaszövetséget. A szövetséghez tartozó iskolák életéről az Embernevelés c. folyóirat rendszeresen tájékoztatja az előfizetőket.

Mindezek a fejlesztési folyamatok és területek egyetlen célt, feladatot szolgálnak: művelt, becsületes, gyakorlatias, alkotó emberek nevelését.

A szentlőrinci—sarkadi típusú iskolakísérletek nevében:

Dr. Kocsis József
igazgató (Szentlőrinc)

Dr. Gáspár László
igazgató (Sarkad)

Szerkesztői megjegyzés:

E rövid tájékoztató akkor született, mikor múlt év novemberében eszmecsereére került sor a Budapesti Tanárképző Főiskolán a Kísérleti iskoláink helyzete a rendszerváltás időszakában címmel.

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy a folyóirat könyvtársorozatának következő kötetei még kaphatók:

Gácsér József: Demokratizmus és általános iskola

Ára: 40 Ft

Mágoriné Huhn Ágnes—Puskás Albert: Számítógép az általános iskolában

Ára: 60 Ft

R. Molnár Emma—Vass László: Stiliztikai ábécé a magyar nyelv és irodalom tanításához

Ára: 90 Ft

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