

54,854

54854

163

1-5. H:§

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1992. 32. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:
Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:
Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácser József (Szeged),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen), dr. Puskás Albert (Szeged), dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Dr. Dobcsányi Ferenc

Szerkesztők:

Dr. Békési Imréné, dr. Veszprémi László
A kötet a Művelődési Minisztérium és
a Szegedért Alapítvány támogatásával jelent meg

TARTALOM

DR. KISS TIHAMÉR: J. Piaget pszichológiájának használhatósága az oktatás metodikájában	1
SZEDLÁK RICHÁRD: A nyolcosztályos gimnáziumról	5
T. KISS TAMÁS: Jegyzetek a nevelés és a demokrácia néhány összefüggéseiről	9
DR. BÓRA Ferenc: Az iskolavezetés új irányvonalai	11

MŰHELY

KOVÁCSNÉ SZÁLKAY JUDIT—MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA: Az első osztályosok tanulási szokásainak megerősítése a napközi otthonban	17
PÉCSI JÓZSEF: Továbbkorszerűsített varázskártyák	22
KONDÁSNÉ KRAUSZ MÁRIA: Feladatlapok a differenciált oktatás szolgálatában	24
TAKÁCS GÁBOR: Mozgásos feladatok szakkörre	26
DR. GAJDOS LÁSZLÓ—BESSENYEI LÁSZLÓ: Szemléltetőeszköz az egyfázisú indukciós motor bemutatására	28
IVÁN ZSUZSANNA—KOSZNAI NORBERT—TURAI GÉZA—TURAINÉ MAGYAR IBOLYA: Egy természetvédelmi táborról	31
PATAJNÉ HEGEDŰS ÉVA: Farsangi összeállítás alsó tagozatos napközis csoportnak	33

ÖRÖKSÉG

SZELE BARNA: Tanítóképességi vizsgálatok a Debreceni Református Tanítóképzőben	39
DR. OLÁH JÁNOS: Becker Vendel a tanítóképzésről	42
SZEMLE	
DR. CSICSAY ALAJOS: Néhány mondat a szlovákiai magyar iskolákról	46
KÉKES SZABÓ MIHÁLY: Nanszáké dr. Cserfalvi Ilona: A munkára nevelés lehetősége és eredményei 10—14 éves korban	48
DR. ORMÁNDI JÁNOS: Tanterv vagy vizsga?	49
DR. GYÖRKE ZOLTÁN: M. I. Bubrovin—Klaudy Kinga: Orosz szólások és közmondások képekben	50
GAÁL ZSUZSANNA: Dr. Földes Csaba—dr. Kühnert Helmut: Hand- und Übungsbuch zur deutschen Phraseologie	52
DOBCSÁNYI FERENC: Megkésett híradás egy újabb szombathelyi kiadványról	53
KÓHEGYI MIHÁLY: Die Zipfelnitz Kinderlieder, Kreis- und Tanzspiele, für ungarndeutsche Kindergarten-Pädagogen — Gesammelt und mit Anleitungen versehen von Pajor Márta	53

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: 150 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 6700 példányban

ISSN 0544-7224

91-16 — Borgisz Kft. Szeged

Ügyvezető: Martonosiné Csertő Brigitta

54859 / 163

J. Piaget pszichológiájának használhatósága az oktatás metodikájában

Az elkészült „Nemzeti Alaptanterv” elvileg lehetőséget ad, hogy az iskola szabadon fejtsse ki nevelő-oktató tevékenységét, és válassza ki a leghatásosabbnak feltételezett módszereket. A Debrecenben ez év augusztus utolsó négy napján tartott „innovációs napokon” tapasztaltam, hogy mennyi régi, újként bemutatott metodikai javaslat jelentkezik „innovációként” napjainkban. E konferencián egyedül képviseltem — mint Piaget egykori kutató asszisztense — a genfi iskola jelentős fordulatot hozó „L'école active”, az éppen Szegeden adoptált „cselekvő iskola” metodikai értékeit, amely módszert a párthatalom korszakában kiszorították az iskolából.

A pedagógia régi tudomány, de igazi tudománnyá csupán századunkban válik, amikor felhasználva ugyan az előző századok nagy pedagógusainak — Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Montessori, Dewey és mások — elméleteit és gyakorlati tapasztalatait, a természettudományoktól átvett kutatási módszereket, az alkalmazó pszichológiára, gyermeklélektanra, neveléslélektanra, csoportlélektanra támaszkodva dolgozzák ki nevelési és oktatási módszereit. A korszerű pedagógia figyelembe veszi a tanulók életkori sajátosságait, ismeretszerző és feldolgozó pszichikai sajátosságait, feladatmegoldó kognitív funkciói fejlettségi szintjét, alkalmazkodó képességeit, aktivitásának motivációs bázisát, szociabilitását, a kollektív tevékenységben az együttműködési képességeit és készségeit.

Nagy fordulatot jelentett a pedagógiában, amikor a XVIII. században — Rousseau felismerésének köszönhetően — a pedagógusok tudomásul vették, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, a gyermek nem mennyiségileg tud kevesebbet, és „tökéletlenebbül” gondolkodik, mint a felnőtt, hanem másként szerzi és fogja fel a külvilágról információit, másképpen, gyermeki módon gondolkodik, a felnőttől eltérően ítéli meg az élet- és világjelenségeket, mások a magyarázó elvei, és mindezek figyelembevételével válhatik nevelő-oktató tevékenységük hatékonnyá.

Miután a XIX. század második felében tudományos módszerekkel megindult a gyermeklélektani kutatás, és tudományos értékű gyermeklélektani művek jelentek meg, — Ch. Darwin, 1877; W. Preyer, 1881; E. Tiedemann, 1887; a XX. század elején Binet, 1903; Ed. Claparède, 1906, 1926; Nagy László, 1908; W. Stern, 1914; Ch. Bühler, 1923; Gesell, 1946, 1956; J. Piaget, 1923—1980; H. Wallon, 1949; R. Zazzo, 1946, 1956, 1962; B. Zazzo, 1972, 1979 és sokan mások —, az új pedagógiai irányzatok egész sora indult e gyermekpszichológiai felismerések hatására, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Freinet, Cousiner, Dottrens, Dewey, Washburne, Lewin (Lippith és White), Neill, Bany és Johnson, Irwin, Roger, Burington, Key, Kerschenteiner, R. Steiner és mások kidolgozásában. Magyarországon a svájci iskola hatására Várkonyi Hildebrand és munkatársai dolgozták ki elméletileg és Kratofil gyakorlóiskolai igazgató irányításával a nagy sikerű „cselekvés iskoláját”, Domokos Lászlóné Budán a munkacsoportos iskolát, Kelemen László és munkatársai Debrecenben a feladatlapos és munkafüzetes (gondolkodást fejlesztő) metodikát, Dienes László a játékos matematikai tanulási módszert stb.

Századunk második felében a világpiac számára és a belső hazai igényekre termelő ipar, a közszolgáltatás igényessége, a kulturális szükségletek, a társadalmi elvárások megkövetelték a közoktatás reformját, a nevelési és oktatási metodikák hatékonyságát; végül is a bátran vállalkozó, kreatívan gondolkodó, kiművelt emberfők a



korárbínál nagyobb mértékű „termelését”. A kettő közötti szoros összefüggést és e társadalmi igényt fejezte ki a neves párizsi pedagógiai kutatóintézeti igazgató, R. Gal: „Korunk egyik legtisztábban felismerhető, jellemző vonása nyilvánvalóan az, hogy a nevelés problémájának a társadalom növekedő jelentőséget tulajdonít, átérzi, hogy minden nemzet technikai, tudományos és művelődésbeli fejlődése szorosan összefügg a köznevelés, tehát a pedagógia fejlődésével.” (Roger Gal, 1967, 14.).

Egy olyan korszakváltáskor, amilyen hazánkban jelenleg végbemegy, a magyar nép jobb sorsa érdekében szükség van, hogy felhagyjon egy négy évtizedes tökéletlen gazdaság- és neveléspolitikával, gyengén hatékony termelési móddal, és felzárkózzon az európai fejlett ipari államok magas fokú műszaki és technológiai termelésmódjához, a nagyobb hozamú piacgazdasághoz és az ezt hatékonyan szolgáló közműveléshez. Elengedhetetlenül és sürgősen szükség van hazánkban egy általános pedagógiai reformra, az új társadalmi és termelési követelményeket kielégíteni képes felnőtt átképzésre, és az új típusú, az érdeklődő, a megismerésben, a tanulásban, a feladatmegoldásban aktív, a problémamegoldás-keresésben és alkotásban kreatív, a hazaszeretet által motivált buzgón tevékeny, vállalkozó, a közösség célkitűzéseit, boldogulását elősegítő, kiművelt emberfők nevelésére. Ennek megfelelően sürgősen keresni kell a leghatékonyabb nevelés- és oktatásmódokat.

A nevelés és oktatás metodikájának ilyenyszerű korszerűsítéséhez nagy segítséget nyújthatna a XX. század legnagyobb gyermekpszichológusa, Jean Piaget kutatási eredményeinek, a gyermek életkori sajátosságait, fejlődése törvényszerűségeit, fejlesztő tényezőit feltáró műveinek az eddignél elmélyültebb tanulmányozása, tanításainak, pedagógiai ajánlásainak felhasználása a gyermeknevelésben, és különösképpen az értelmi képességek fejlesztésének metodikájában.

Jean Piaget (1896—1980) a genfi egyetem tanára, a Rousseau Neveléstudományi Intézetnek (1939 óta) igazgatója, a Genfben székelő Eureau International d'Éducation vezetője, 1946—1960-ban az UNESCO Nevelési Osztálya igazgatója, 1950—1966-ban a párizsi egyetem (Sorbonne) pszichológiai professzora, 1955-ben Genfben a „Centre International d'Épistemologie Génétique” megalapítója és haláláig (1980) vezetője, és mintegy kétezer tudományos könyv, tanulmány és cikk írója volt. Születése 80. évfordulóján Párizsban rendezett nemzetközi pszichológiai konferencián (1976) Paul Fraise, a Sorbonne tanára és a Pszichológiai Társaságok Nemzetközi Szövetségének elnöke így jellemezte a tudós pszichológust: „Piaget több mint fél évszázadon át kutatta a pszichológia alapvető és központi problémáit, még pedig olyan sikerrel, hogy e területeken eredményeit nem lehet sem túlhaladni, sem pedig további kutatásokban figyelmen kívül hagyni.”

A gyermek kognitív és affektív feltáró zseniális kutatótól világszerte nemcsak a pszichológusok, hanem a pedagógusok is sokat tanultak. Piaget Magyarországon kétszer is járt, több jelentős művét — „A gyermek logikájától az ifjú logikájáig” (1967), „Jean Piaget Válogatott tanulmányok” (1970), „Szimbólumképzés a gyermekkorban”, és még néhányat — Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Binét Ágnes, Gergelyi Mihály, Fodor Gézané, Józsa Péter, Nagy Imre, Semjén András, Balázs Mihályné, Kiss Tihámér és mások — magyar nyelvre fordították, sokan ismertették. Megvan a lehetősége, hogy műveiből hazánkban is a pedagógusok metodikai újításaikhoz ötleteket és értékes alapokat nyerjenek.

Kalmár Magda „Piaget életműve és a pedagógia” c. közleményében (megjelent a „Piaget emlékkötet” Műhely, 1985, 119—135.) úgy nyilatkozik, hogy Piaget gyermeklélektani kutatásainak a magyar pedagógiában való alkalmazása azért késlekedik vagy azért szórványos, mert egy „félreértés” gátol sok pedagógust vagy didaktikai kutatót ebben. „A szakmai köztudatban — írja Kalmár — még mindig él egy olyan né-

zet, hogy Piaget fejlődéskoncepciója — amelynek közismert eleme az érés szerepének hangsúlyozása — teljes pesszimizmust sugallt, és ezért az oktatás-nevelés ügyének nincs is mit keresnie a Piaget életmű területén. Része volt e hiedelem kialakulásában Piaget egyes nagy tekintélyű kritikusaiknak, pl. Vigotszkijnak, aki szerint Piaget-nál „... az oktatás ... elszakad a gyermek intellektuális fejlődésének saját belső folyamatától” (Vigotszkij, 1976, 216. l.), de Piaget saját megjegyzéseinek is — amelyek közül gyakran idézik pl. a következőt: „Valahányszor megtanítasz valamit egy gyermeknek, mindannyiszor megfosztod őt attól a lehetőségtől, hogy azt a maga számára fölfedezze.” (közli Schumann, 1964, 231. l.).

A fenti következtetés mégis teljesen hamis. Nem is „csak” arról van szó, hogy Piaget több, mint fél évszázados munkássága oroszánrészét a „nevelés szenvedő alanya”, a gyermek megismerésének szentelte (amiről már egyszer tudtuk, milyen nagy a jelentősége a nevelés tudománya és gyakorlata szempontjából — holott akkor még csupán az életmű fele volt készen — lásd Kiss Árpádnak az 1947-ben közreadott „Tanítás és értelmi fejlődés” c. kötethez írt előszavát —, csak azután elég hosszú időre elfelejtettük). Piaget egy sor írásában tanúsítja a pedagógiai problémák iránti érdeklődését, és azt is, hogy volt mondanivalója e terület számára. Ez az érdeklődés az iskolai tanítás múltjával-jelenével való elégedetlensége által színezett — amint az érzékelhető abból is, ahogyan Vigotszkij bírálatával szemben védekezik: „Vigotszkij mindenekelőtt azt veti a szememre, hogy az iskolai tanítást nem tekintem lényegileg összefüggőnek a spontán fejlődéssel. Szerintem azonban egyáltalán nem a gyermekeket kell felelőssé tenni a mindennapos konfliktusokért, hanem az iskolát, amely nincs tudatában annak, hogy milyen hasznot tudna húzni a gyerekek spontán fejlődéséből — amit adekvát módszerekkel meg kellene erősítenie, ahelyett, hogy — amint általában történik — gátolná.” (Piaget, 1962. 10—11. l.).” (Kalmár Magda, 1985, 119—120.)

Amint a fentiekből látjuk, azok, akik Piaget műveit felszínesen, csak egy-két részkutatása vagy kijelentése alapján ismerik vagy félreértik, nem nyerhetnek semmit az oktató-nevelő munkájuk megjavításának javára. Piaget-nak a genfi egyetem róla nevezett „archívumában” halálakor közel 2000 írását tárolták. Különösen a húszas-harmincas és negyvenes években egy-egy kognitív funkció kutatásainak 400—600 oldalas „monográfiáját” közölte, a nagy összefoglaló pszichológiai művei, valamint pedagógiai művei, valamint pedagógiai írásai — mint az Inhelderrel közösen írt „A gyermek logikájától az ifjú logikájáig” (1967), vagy „Le self-government à l'école” (1934), „Apprentissage et connaissance” (1959), magyarul „Tanulás és megismerés” in. „J. Piaget válogatott tanulmányok” (1970), „Psychologie et pédagogie” (1969), „Où va l'éducation?” (1973), „Theorien und Methoden der modernen Erziehung” (1972), — az ötvenes évektől jelentek meg. Sajnálatos módon magyar nyelven nem sok műve jelent meg Piaget-nak, és eredetiben olvasni sem könnyű, mert Piaget-nak sajátos stílusa és pszichológiai kifejezésára van, amihez jó egy szakértői útmutató. Viszont a negyvenes évektől számos magyar pszichológus ismerteti és tükrözteti írsaiban Piaget szellemét, közli főbb tanításait: Várkonyi Hildebrand, Kiss Tihamér, Harkai Schiller Pál, Kiss Árpád, Mérei Ferenc, Binét Ágnes, Balogh Tibor, Nagy Mária, Dénes Magda, Gleimann Anna, Nemes Livia, Gergely György, Kalmár Magda, Salamon Jenő, Lénárd Ferenc, Kósáné Ormai Vera és mások. Kétségtelen, csupán azok a nevelők és oktatók, didaktikai elméletalkotók, szakmethodikai újítók használhatják Piaget kutatási eredményeit és vizsgálati módszereit, akik műveinek elmélyült tanulmányozói.

Az említett nehézségek ellenére Piaget tanításai hozzáférhetők, és jól hasznosíthatók a gyermek erkölcsi nevelésében, a tanulásra, ismeretszerzésre, motiválás bázisának kialakításában, a tanulók értelmi fejlődésének fejlesztésében. Nehezen felmérhe-

tő, de bátran feltételezhető, hogy a pedagógusképzésben az elmúlt fél évszázadban Piaget művei szellemében írt fejlődéslélektani tankönyvek és segédkönyvek (Mérci Ferenc és V. Binét Ágnes: Gyermeklélektan, 1970; Kiss Tihamér: Életkorok pszichológiája, 1966; Az életkori sajátosságok pszichológiája, 1967 (6. kiadás, 1972); Gyermeklélektan, Tanító és óvónőképző intézetek számára, 1966, 1970, és egyéb fejlődéslélektani közleményei) nagy hatást gyakoroltak a pedagógiai gyakorlatra is. Külföldön elsőként H. Aebli, Piaget egyik tanítványa és munkatársa próbálta alkalmazni a didaktikában a mester gyermeklélektani tanításait és pedagógiai elveit. Aebli „Didactique psychologique” (1951) c. munkája jól bizonyítja, hogy Piaget gyermekpszichológiai kutatásának eredményeire és elméletére alapozva egy modern és hatékony oktatási metodikai rendszer alakítható ki. A gyakorlati alkalmazhatóságról számolnak be Piaget-nak egykori svájci tanítványai is: Denis-Prinzhorn, Marianne és Joz-Roland, Michèle (a genfi egyetem Pszichológiai Fakultása tanárai) „Piaget elmélete alkalmazásának hatása egy iskolai osztály életére és az oktatók képzésére” (1976—1977. Bulletin de Psychologie de l'Univ. de Paris.) Hasonlóképpen nyilatkozik H. G. Furth is „Piaget for teachers” (1970) művében. Hazánkban a gyakorlati oktatásban Piaget fő didaktikai elve: „az értelmi fejlődés biztosításában legjobban a gyermekek megismerő, asszimiláló és feladatmegoldó aktivitása a leghatékonyabb tényező” — két pedagógiai irányzatban érvényesült és hozott jelentős sikereket a negyvenes években. Az egyik Domonkos Lászlóné Budai „Új iskolája” (Ismerteti Buzás László, 1967) és a másik Várkonyi Hildebrand elméleti megalapozása („Cselekvéslélektan és nevelés”, 1948.), Kratofil Dezső szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gyakorlóiskolai igazgatójának a gyakorlati képzésben folyó irányítása mellett kibontakozó „cselekvő iskola”. Magam részéről a hatvanas években tettem kísérletet Piaget fenti didaktikai elvének gyakorlati alkalmazására a debreceni Felsőfokú Tanítóképző Intézetben mind elméletben, mind a tanítójelöltek képzésében, a gyakorlóiskolai nevelők közreműködésével. Kiss Árpád felkérésére közöltem is egy cikket. „A tanulók cselekvésre alapozott ismeretszerzése és az erre felkészítés fontossága tanítóképzőinkben” (Magyar Pedagógia, 1961., 3. sz., 281—294.), majd ugyanezen szellemenben: „A tanulók alkotó tendenciái és az alkotásra motiválás” (Pedagógiai Szemle, 1961., 111. szám, 987—998). Az akkori idők szovjet pedagógiájának uralkodó befolyása nem tette lehetővé ennek az irányzatnak a felerősödését, mint ahogyan a Kiss Árpád és Mérei Ferenc által kezdeményezett és az 1945—48. években kibontakozó, Piaget szellemében tevékenykedő új pedagógiai irányzat is a „fordulat évétől” kezdve elvetélt, a pedagógia ellen meginduló támadás elfojtott minden „nyugati minta” követését.

A pszichológia nélkülözhetetlenségét a pedagógiában annakidején maga Piaget hangsúlyozta. A Bureau International d'Éducation, 1937-ben megjelent évkönyvében (53. kötet) Piaget a lélektan szerepéről a pedagógiában az alábbiakat írja: „Senki nem vonja kétségbe, hogy az orvosképzésben jelentős hely kell jusson az anatómia és a fiziológia tanulmányozásának, mivel nem lehet gyógyítani az emberi testet anélkül, hogy ne tudnók, hogyan működik az rendes körülmények között. . . . Ugyanígy nem szorulhat bizonyításra — és mind szélesebb rétegek egyeznek meg velünk ebben —, hogy a pedagógusnak ismernie kell a gyermeket és az ifjút; ennél fogva a lélektan elmélyedő tanulmányozása szükséges. Kétségtelenül nélkülözhetetlen egyrészt a szaktudás, másrészt a nevelő személyes elhivatottsága, a pedagógiai tehetség, továbbá az a többé-kevésbé vele született képesség, amely a tekintélytartásban, a megfelelő érintkezési forma megtalálásában stb. igazít útba; mindezek nélkül nincsen jó nevelő. Mégis nyilvánvaló, hogy ismernie kell tanítványai lelkét is. Valami pszichológiai tájékoztatás tehát minden pedagógiai előképzésben bent foglaltatik, mert a lelkek kialakításánál tudnunk kell, hogy milyen törvények szerint alakulnak azok ki, és milyen tör-

vények szerint működnek . . .” (Idézi Kiss Árpád, Tanítás és értelmi fejlődés, Előszó, 1947., 3.)

Piaget bírálja a hagyományos oktatást, amely a tanulást kész ismeretek, ténymegállapítások, verbális és írásbeli közlemények passzív befogadásában és hű megőrzésében, s mindezekről számot adni tudásban látja. Piaget ehelyett azt javasolja, hogy a tanulók maguk aktívan vegyenek részt a jelenségek elemzésében, sajátos jegyeik feltárásában, működési elvek felismerésében, tények megállapításában, törvényszerűségek, feladatmegoldási módok leleményes felfedezésében. Minthogy a fogalmak kialakítása csak kis részben alapul az érzékleteinken, és sokkal inkább köszönhető ez az érzékletes adatok lényeges jegyei feltárásának, művelési struktúrák szerkesztésének, ezért az oktatás, közelebbről a fogalomalkotás a konkrét cselekvésekből és ezek interiorizált struktúráiból induljon ki, maga a tanuló végezze el a szükséges konkrét, majd formális értelmi műveleteket, fejlettebb szinten hipotetiko-deduktív gondolati műveleteket, s így maga határozza azt meg. Az így kialakított fogalmak, maga alkotta ítéletek, meghatározások és felfedezett törvényszerűségek maradandóbbak, mint a mások alkotott és verbálisan közölt megállapítások, és további segítséget nyújtanak újabb ismeretek szerzéséhez, újabb információk megértéséhez és eredeti módon való felhasználásához.

Jóllehet Piaget az értelmi fejlődés vizsgálatán kívül más pszichikus funkcionális rendszer vizsgálatával — így az érzelmek, az akarat, az erkölcsi ítéletek és felfogás fejlődésével is — foglalkozott, kutatásainak központjában és élén mégis mindvégig a kognitív funkciók fejlődése és fejlesztő tényezőinek vizsgálata állott. Ezért az oktatás szempontjából oly fontos értelmi fejlesztés módszereinek leghatékonyabb módszerei megtalálásához e téren szerzett kutatásainak eredményei segíthetik a didaktikusokat és a gyakorló pedagógusokat a legjobban.

Piaget-nak számos munkatársa — B. Inhelder, A. Szeminska, P. Greco, H. Aebli, E. Bussmann, M. Denis-Prinzhorn, A. Morf, M. Roth, R. Garcia, H. Sinclair, R. Meili és sokan mások (köztük 1940—41-ben e sorok írója is) — közreműködésével végzett értelmi funkciók fejlődésére vonatkozó közleményeinek száza állnak rendelkezésre azoknak, akik a gyermekek érzékelése, észlelése, emlékezete és gondolkodása, valamint a tanulók értelmi képességei fejlesztésének problémáival, a jelenlegieknél jobb módszerek keresésével kívánnak foglalkozni.

SZEDLÁK RICHÁRD

Nyíregyháza

A nyolcosztályos gimnáziumról

1990 szeptemberében újraindult a nyolc évfolyamos oktatás a nyíregyházi Kossuth Lajos Gimnázium két első osztályában. Időközben lezajlott a második felvételi vizsga is, így az 1991/92. tanévben már négy osztály 123 tanulója részesül az új típusú oktatásban.

Milyen indítékok hívták életre a struktúraváltást?

Mellőzve a részletes elemzést, csupán a jelenlegi iskolaszerkezetre és a benne zajló pedagógiai munka legmarkánsabb gondjaira célszerű utalni.

Közöttük is elsőként az általános iskola és gimnázium tantervstruktúrája, túlméretezettsége, funkciózavara és koncentrikus egymásra telepítése érdemel említést. E problémahalmazban közismert következtetés az, hogy az általános iskola alsó tago-

zata nem, vagy alig képes teljesíteni azokat a követelményeket, amelyek az anyanyelvi és matematikai kommunikáció terén stabil alapkészségként fogalmazódtak meg. E hiányos alapokra nehezdednek rá a felső tagozat egyfajta teljességre törekvő, majd ugyan-
ezt szinte változatlan formában, de elmélyítve alkalmazó gimnáziumi tantervek. Az alapkészségek hiánya, a túlfeszített tantervkövetés és a megismétlődő szakmai program időpazarló, sok üres járatot tartalmazó metodikát, aggasztóan alacsony teljesítményszinteket eredményez.

Egy másik problémakör a jelenlegi beiskolázási gyakorlatban jelölhető meg. Itt egyrészt a korai pályaválasztási kényszer okoz feszültséget, másrészt az a tény, hogy a középiskolák a nyolcadik osztály félévi eredményei alapján korán hozzák meg felvételi döntéseiket. Ebből következik, hogy a második félévi tanulást nem motiválja semmi, s a múlandó idő, a „természetes” nyári felejtéssel párosulva egy-másfél jegyes romlást eredményez. Ez a kudarcélmény — ha kisebb mértékben is — tetten érhető még a felvételi vizsgához igazodó specializált osztályokban is. A mai, átlagos, általános tantervű gimnáziumokba végül is a legjobb képességűektől, a minden területről kiszoruló, a többszörös pályamódosítást végrehajtó, alig képezhető tanulók is bejuthatnak. A heterogén összetételű osztályközösségekben a pedagógusok energiáit döntően a továbbhaladáshoz szükséges minimumszintek kialakítása köti le. Így e funkciózavarok valódi veszteséivé a kiváló és jó képességű tanulók válnak. Számukra jobbra a különórátatás jelentheti a biztos továbbtanulási esélyt. A közepes és gyengébb képességű tanulók esélyegyenlőségének megteremtése ilyen körülmények között nem marad más, mint „agyrémm”, hiszen a túlfeszített tantervek diktátumai, a differenciálatlan iskolaszervezet erre nem ad lehetőséget, így a már meglévő hátrányaik tovább nőnek.

Kiragadhatók még olyan tényezők is, amelyek az iskolarendszerben a kimenet-szabályozó, standardizált vizsgarendszerek hiányából adódnak. Az alsó és középfokú intézmények értékelési normái között jelentős eltérések tapasztalhatók, amelyeket a köztudat „erős” és „gyenge” iskolákként tart számon. Bár ezeket az anomáliákat oldaná a kívánatos belső vizsgarend működtetése, de az sem kétséges, hogy az eltérő értékelési normák okai más, bonyolultabb összefüggésekre is visszavezethetők (pl. a divatos specializációt alkalmazó iskolák többszörös túljelentkezésből válogathatnak felvételi vizsga alapján, ugyanakkor az ingerszegény környezetben működők beiskolázási gondokkal vagy szakos ellátottság hiányával küszködnek stb.). A kimenetszabályozó belső vizsgarend hiánya, a vizsgarutin kialakulatlanságán túl olyan következményekhez is vezetett, mint a tét nélküli nyolcadik évet záró bizonyítvány, vagy — néhány egyetem, főiskola elvárásait leszámítva — a csupán „szükséges kellékké, díszszé” degradálódott érettségi bizonyítvány.

Nem elhanyagolható az indítékok sorában az a tény sem, amely a serdülés amúgy is nehéz időszakában új közösség, új munkastilus és követelményszint kialakítására kényszeríti a tanulókat. Ezek egyidejű, sokkoló hatása alig lehet kétséges.

Végül, ha nem is perdöntő módon, de mindenképpen szerepet játszott a struktúraváltásban az a tény is, hogy az államosítást megelőzően, 75 tanéven át nyolcosztályos főgimnáziumként működött az intézmény.

A kapcsolatos dokumentumok információi és az érettségi találkozók tapasztalatai meggyőzően bizonyítják ennek az iskolatípusnak az eredményességét. A nyolc évfolyamos oktató-nevelő munka olyan „familiáris” légkörben zajlott, amely mentes volt az előzőekben jelzett problémáktól.

Meggyőződéssel állítható, hogy ennek a modellnek egy továbbfejlesztett, korszerűsített változata képes oldani a mai iskolaszervezet merevségein.

Az új típusú gimnázium három, szervesen egymásra épülő szakaszt foglal magába.

Az *alapozó szakaszban* (I—II. osztály, 11—12 éves korosztályok) az általános iskola első tagozatának nevelési-oktatási eredményeire építve stabil műveltségi, neveltségi alapszintek, kommunikációs alapkészségek kialakítása történik. Ebben az időszakban fontos cél és egyben követelmény is, hogy a különböző általános iskolákból felvett tanulókat az előképzettségbeli, neveltségi eltéréseiben azonos szintre hozza, egyben megerősítse az önálló tanulási szokásokat, munkarendet. E komplex feladat végzéséhez teljes részletességgel készültek el az alapozó tantervek. Amint az az órafelosztásból is kitűnik (I. melléklet), az anyanyelvi kommunikációt és matematikai nevelést a magas heti óraszámok teszik lehetővé. Ugyanakkor előtanulmányok esetén, de nélküle is folytatódik vagy elkezdődik az idegen nyelv tanulása (angol, német, francia, orosz, később latin nyelvi választék alapján), heti 2 órában zajlik a könyv- és könyvtárhasználati ismeretek, szokások kialakítása is. A második évben belépő környezetismeret a természettudományi tantárgyak indítását készíti elő, amíg a történelem tanterve, az életkori sajátosságoknak megfelelően, ugyancsak alapozó funkciót tölt be.

Az *orientáló szakaszban* (III—VI. osztály, 13—16 éves korosztályok) a humán és a reál műveltségterületek feldolgozására kerül sor — lineárisan építkező és vertikálisan illeszkedő tantervek alapján, a fakultációs választási lehetőség szabad kombinációjával. A harmadik évfolyamtól (kivétel az első osztályban induló rajz, ének-zene, testnevelés) a nemzeti alaptantervekhez igazodóan (remélhetően a saját és a nemzeti alaptantervek között megfelelő lesz az átfedés) a szükséges kiegészítésekkel, sajátos bővítményekkel közvetítik a kívánt műveltségterületeket, nevelési célokat, egyben meghatározzák az iskola karakterét is. A lineáris tantervek a nyolcadik tanév végéig magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvekből, matematikából és történelemből közvetlenül az érettségi (felvételi) vizsgák valamely változatára futnak. A természettudományos tantárgyak tantervei a VI. osztály végére időzítik az egységes műveltségterületek kiépítését, ahol a felsőfokú továbbtanulás és érettségi szempontjából indifferens tantárgyak tantervi anyagából tantárgyi tanulmányokat záró vizsga letételére nyílik lehetőség. Ugyanakkor — továbbtanulás, ill. érettségi vizsga esetén — a vizsgaírányoknak megfelelően magas fakultációs órákerettel, differenciált, célirányos műveltségelemek segítik az elsődleges funkció teljesülését (emelt szintű érettségi). E tantervek végrehajtása mellett valósul meg az állami nyelvvizsgákra, illetve iskolaváltás esetén, a tantervi korrekciós vizsgára történő felkészítés is.

A *differenciáló szakaszban* (VII—VIII. osztály, 17—18 éves korosztályok) alapvetően a felsőfokú továbbtanulás, illetve a társadalmi munkamegosztás különböző területeihez igazodó, célirányos fakultációk határozzák meg a nevelő-oktató munkát. Az érettségi vizsgák valamelyik típusát megcélzó lineáris tantervek mellett számos kiegészítő tantárgy tanterve segíti a különböző szintű vizsgákra történő felkészítést. Ezek közül a pszichológia, logika és retorika képezi az egyik sorozatot. Valójában a 7. és 8. osztály alkalmas arra, hogy a reál-, illetve humán műveltség mélyebb elemeivel ismerkedhessenek meg a fiatalok. A fakultációs órákeret „bölc” hasznosításával, megválogatásával, megosztottan vagy tömbösítve is minden jelenlegi specializációt meghaladó óraszámokban alkalmas lehet az egyéni pályáik biztos startjára. Az idegen nyelvek között — a nyelvi előképzettség miatt — fakultációs kínálatként jelenik meg a latin. Szerepe a 7. és 8. osztályban döntően az orvosi, jogi, hittudományi, biológus, agrár- és államigazgatási vonalon továbbtanulók részére javasolt, ahol döntően a nőmenklorikus nyelvismeret megszerzése a cél. Ugyanakkor — szükség esetén — a harmadik évfolyamtól lehetőség nyílik a mélyebb „latin műveltség” és beszédközpontú nyelvhasználat elsajátítására is. Összességében megállapítható, hogy a nyolcosztályos gimnázium tantervstruktúrája, tantárgy- és órafelosztása, kötelező és fakultatív műveltségkínálata, közbe ékelődő vizsgarendje alkalmas lehet az individualizált nevelő-oktató munka eredményes végzéséhez.

MELLÉKLET

A nyolcosztályos gimnázium óraterve

Tantárgyak:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	Vizsgaformák
Magyar nyelvtan	4	3	1	1	1	1	1	1	Érettségi 7. o.-tól fakultációval EMELT SZINTŰ vizsga
Magyar és világirodalom	5	5	3	3	3	3	4	3	
Könyvtárhasználati ism.	2	—	—	—	—	—	—	—	
Retorikai gyakorlatok	—	—	—	—	—	—	—	2	
Idegen nyelv I. (A var.)	2	2	5	5	5	2*	2*	2*	Nyelvvizsga vagy érettségi vizsga
Idegen nyelv II. (B var.)	—	—	2*	2*	2*	5	5	5	
Matematika, mértan	5	5	3	3	3	3	3	3	Érettségi 7. o.-tól fakultációval EMELT SZINTŰ vizsga záróvizsga
Ábrázoló geometria	—	—	—	—	—	—	2	—	
Technika	—	—	2*	2*	—	—	—	—	
Számítástechnika inf.-ka	—	—	—	—	2	2*	2*	3*	
Történelem	—	2	2	2	2	2	3	3	Érettségi 7. o.-tól fakultációval EMELT SZINTŰ vizsga
Filozófia, etika	—	—	—	—	—	—	—	2	
Művészettörténet	—	—	—	—	—	2	—	—	
Logika, pszichológia	—	—	—	—	—	—	2	—	
Alkotmányjogi ism.	—	—	—	—	—	—	—	1	
Környezetismeret	—	2	—	—	—	—	—	—	Érettségi 7. o.-tól fakultációval EMELT SZINTŰ vizsga 6. o. végén tantárgyi tanulmányokat záró vizsga
Környezet- és term.-véd.	—	—	—	—	—	—	1*	—	
Földrajz	—	—	2	2	2	2	2*	2*	
Kémia	—	—	2	2	2	2	2*	2*	
Biológia	—	—	2	2	2	2	2*	2*	
Fizika	—	—	2	3	2	3	2*	2*	
Rajz	2	2	2	3	2	3	—	—	
Ének-zene	2	2	1	1	1	—	1	1	Érettségi vizsga (rajzból fak.-val)
Testnevelés	3	3	3	3	3	3	3	3	
Osztályfőnöki team-tev. (humán etológia)	—	—	—	—	—	—	—	—	MEGJEGYZES Szabadtémájú órák esetében külső óraadók bevonásával vagy, igény szerint
közl. ism., log. játékok	2	1	—	—	—	—	—	—	
Pályaismertető	—	—	—	1	—	—	—	—	
Szabadtémájú órák	—	—	1	—	1	1	—	—	
Háztartási ismeretek	—	—	—	—	—	—	1	1	
KÖTELEZŐ									MEGJEGYZÉS iskolaváltás esetén
ÓRASZÁMOK:	27	27	28	29	30	30	25	25	
FAKULTÁCIÓS									
ÓRAKERET:	2	2	2	2	2	2	6	6	
TANTERVI									
KORREKCIÓ:	—	—	—	2*	—	—	—	—	

Óratervi fakultációs kínálat: *-gal jelölve

EGYÉB fakultációs kínálatok:

- Írásgyakorlatok (csak szükség esetén)
- Rajz- és műalkotások elemzése
- Tűzománckészítés
- Nevelési alapismeretek
- Nemzetek történelme (külföldön továbbtanulók részére)
- Szövegszerkesztői ismeretek (magyar és idegen nyelven)
- Vallástörténet
- Számítógép-kezelői ismeretek
- Könyvtárkezelői ismeretek
- Egyéb, szükség szerinti fakultációk

Megjegyzés:

- 1. osztályban
- 6. osztálytól
- 3. osztálytól
- 7. osztálytól
- 8. osztálytól
- 7. osztálytól
- 7. osztálytól
- 6. osztálytól
- 7. osztálytól
- 7. osztálytól

Jegyzetek a nevelés és a demokrácia néhány összefüggéséről

A cím, illetőleg a témakör számtalan kérdést tartalmaz. Olyan viszonyrendszert takar, melyben a különféle pedagógiai nézetek, metodikai eljárások éppúgy jelen vannak, mint a társadalomban fellelhető másságokból fakadó különbözőségek és eltérések. Ezért a kérdésekre adható válaszok nemcsak az összetevők számbavételét kívánják meg, hanem azok részletes és alapos elemzését, egymásra gyakorolt hatásainak árnyalásait is. Erre egy jegyzet keretében aligha vállalkozhatunk. Nem csupán azért, mert e viszonyrendszer alkotó elemeit külön is vizsgálni kellene, amely óhatatlanul az eltérésekre helyezné a hangsúlyt. Gátat emelnek a terjedelmi korlátok is. Ezért most csak — jelzésszerűen — e bonyolult viszonyrendszert összekötő és annak működését elősegítő, néhány általunk lényegesnek és aktuálisnak tartott feltételéről kívánunk gondolkodni.

A cserefolyamat

Amikor a kulturális életet a kereslet—kínálat, a piacgazdaság szemszögéből látjuk, akkor arra az álláspontra helyezkedünk, hogy meg kell akadályozni ezen a területen a kegyetlen piaci törvények és jelenségek érvényesülését. Az indokok közismertek, a félelmek jogosak. Látni kell, hogy a piacgazdaság törvényeinek és jelenségeinek rávetítése a kultúra piacára nem minden esetben helyénvaló és elfogadható.

Amennyiben viszont a művelődést és a nevelést bonyolult cserefolyamatnak tartjuk (csere kapcsán többnyire gazdasági tevékenységet értünk), akkor a nevelés a demokráciában — demokrácia a nevelésben témakör lényegét, magát a kulturális piacot ragadtuk meg. Pontosabban azt a viszonyt, amelynek során az eltérések, másságok létezhetnek és érvényre juthatnak. E szerkezetében összetett cserefolyamat nélkül, illetve hiányában aligha alakulhat ki az értékek, nézetek, álláspontok, információk vagy tapasztalatok (csupán néhányat említve) valódi terjedése, tisztességes feldolgozása, magának az újnak az alkotása, röviden, a tágan értelmezett művelődés társadalmiasulása. Tehát nem egyszerűen a viszony technológiájáról, esetleges kommunikációs modelljéről (mint csere) van szó, hanem olyan alapvető szemléletről, amely nem jelent egyebet, mint a nevelés és a demokrácia „szövetét”.

A szabadság

A fenti gondolatokból természetszerűen vetődik fel a szabadság problematikája, hiszen a cserefolyamat nélkülözhetetlen feltétele az információk szabad áramlása (ahogyan ez a helsinki egyezmény ún. „harmadik kosár” elnevezésével bekerült a köztudatba) és terjedése. Ez a problematika eddig jobbra a politikusok nyilatkozataiban és többnyire a nemzetek közötti kapcsolatokban került terítékre, pedig ez nem lehet csupán és kizárólagosan politikai téma. A pedagógiai gyakorlatban és a neveléstudományi kutatásokban a szabadság legalább olyan központi helyet foglal(t) el, mint a társadalomban. Hiszen arra a kérdésre igényel választ, hogy a pedagógus miként és miben avatkozhat be a gyermek vagy a felnőtt világába, a másik ember autonómiájába, legalább annyira lényeges volt mindig, mint a társadalomban „a szabadság, te szülj nekem rendet” költői kíváncsi megvalósulása.

A szabadság témakörében folyó pedagógiai viták ismertetése helyett — eltekintve

a széles skálán mozgó nevelői gyakorlat bemutatásától — csupán egy, ám lényegesnek tartott meghatározóról mégis említést szükséges tenni. El kell végre ismerni, hogy a cserefolyamatok kezdeményezésében, vezérlésében és befolyásolásában meghatározó és felelős szerep hárul a pedagógusra. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a viszony léte és működése alapvetően tőle függ. Mert sok múlik szakmai (elméleti-metodikai) tudásától és személyes tulajdonságaitól. A pedagógus az, aki nevelői munkájában testet ad (vagy nem ad) a szabadságnak.

A pedagógus személye

Ki a jó pedagógus? Milyen képességekkel, készségekkel, tulajdonságokkal — lehetne még folytatni a felsorolást — szükséges rendelkeznie egy nevelőnek, arról könyvtárnyi irodalom született. Most csupán a műveltségről mint alapvetőről és meghatározóról ejtünk néhány szót. Véleményünk szerint az tekinthető műveltnak, aki megszerzett tudását képes emberi, munkatársi — esetünkben — tanulókhöz, diákokhoz fűződő kapcsolatában megvalósítani. A pedagógus műveltsége, emberi minőségének jelzője a nevelőmunkájában jelenik meg.

A műveltséget és a kultúrát alig becsülő elmúlt évtizedek politikája az óvónőket, tanítókat, tanárokat és népművelőket kritikus helyzetbe taszította. Szakmai előmenetelük, megbecsülésük elsősorban ideológikus elkötelezettségüktől (legyen az valódi vagy látszólagos) függött, anyagi helyzetükön csak különféle — többnyire a nevelőmunkától távol eső, idegen — túlmunkák vállalásával voltak képesek valamit javítani. A pedagógusok művelődése nemcsak háttérbe szorult, de kialakult egy abszurditás is. Kevés tantestületben és tanszéken illett a látott tárlatról, filmről, színházi előadásról, meghallgatott hangversenyről, olvasott könyvről vagy folyóiratcikkről beszélgetést kezdeményezni. Sajnos, hasonló helyzet volt tapasztalható az évfolyamok (diákok) és számos pedagógus kapcsolatában is. A zárkózottság okai között előkelő helyet foglalt el a tanárok kultúrájától történő elzártsága (esetünkben ugyanis egészen más gyakoriságú és intenzitású kulturális igénykielégítésnek kell jelentkeznie, mint egyéb foglalkozásúak esetében) és művelődési élménynélkülisége is.

Nyíltság és nyitottság

A nyíltságra és nyitottságra nevelő tanár munkája és a demokratikus viszonyok kialakulása szorosabban összefügg egymással, mint azt sokan hiszik.

Az apadó műveltségéből származó kérdéstelenség és választalanság következtében nem alakulhat ki sem építő eszmecsere, sem tisztázó vita. Nem indukálódhatnak értékekre, élményekre, ismeretekre szabadon szerveződő cserefolyamatok. Nyíltság és nyitottság hiányában a nevelés szakismeretek átadására szűkül, metodikai eljárásokra korlátozódik és formai alakzatokban jelenik meg. Nem egyszerűen antidemokratikus, hanem demokrácia nélküli viszony (ha ez egyáltalán már viszonynak nevezhető) jön létre a pedagógus és pedagógus, tanár és diák között. Jól tudjuk, hogy ezt a nem kívánatos állapotot csak az óvónők, tanítók, tanárok, népművelők műveltségének emelésével lehet megváltoztatni és megszüntetni. Gyakorta elhangzik, hogy nyíltságra és nyitottságra csak az a pedagógus képes és tud nevelni, aki maga is nyílt és nyitott. Amikor az óvónők, tanítók és tanárok élet- és munkafeltételeinek javítása, fizetésének jelentős emelése, nagyobb állami megbecsülése érdekében emelünk szót, akkor erről (is) beszélünk.

Annyira nyilvánvaló a kölcsönösség a nevelés és a demokrácia léte között, hogy szükségtelen bizonyítani. Három dologról röviden mégis érdemes szólni.

Gyakran találkozunk még napjainkban is (különféle interpretációkban megfogalmazottan) olyan pedagógiai nézettel, mely szerint érlelni kell az embereket a demok-

rációra, mert ezáltal valósulhat meg a kölcsönösség. Ezzel a felfogással vitatkozni kell. Demokráciára nem lehet érelni az embereket, ha azok előzetesen nem rendelkeznek valamennyi feltételével.

A nevelőmunka mindenkori célja — tág értelemben — nem lehet más, mint az emberi minőség kimunkálása, amíg a demokrácia inkább mint küzdelem a minőségért — értelmeződik. A nevelés, vagyis a cserefolyamat egyén és egyén közötti, tehát személyre irányuló, amíg a demokrácia közösségi, társadalmi életben érezteti hatását. A célok egybeesése, illetőleg azonossága azonban a nevelés és a demokrácia elválaszthatatlanságára hívja fel a figyelmet.

Végezetül, a nevelőmunka a demokrácia építőköve, de válhat annak rontójává is. Az egyén számára a személy és személy közötti cserefolyamatok körülményei, történései, hogyanjai, tartalmi etc. gyakorta nemcsak kliséként, modellként szolgálnak a szélesebb társadalmi formációk szintjén zajló jelenségek, események értelmezéséhez, hanem a problémák megoldási módzataiként is. Az ember éppúgy könnyen állítja párhuzamba az őt övező mikrovilágot a tágabb makrovilággal, mint ahogyan számos összefüggés mutatható ki az autokráciára, egyirányúságra épülő nevelés és a feladatok diktatórikus szellemű értelmezése, illetve gyakorlati kivitelezése között is.

Külön bekezdés illetné meg a nevelés és a demokrácia viszonyrendszerének még jegyzetszerű tárgyalásakor is az anyagi-tárgyi feltételeket. Hiszen az önnevelési, szemtől szembeni szinterek, a kiscsoportos formációk és a tágabb társadalmi terek nem csupán nevelési-művelődési helyzetek és helyszínek, de szűkebb és tágabb értelemben egyaránt intézmények is. Az óvodák, iskolák, művelődést szolgáló épületek jó állaga és korszerű felszereltsége legalább annyira lényeges építőkövei a demokraciának, mint az olyan állami szerkezet, amely alkotmányával, törvényeivel biztonságot nyújt, és értelmes munkalehetőségek biztosításával jólétet teremt polgárainak.

A sort lehetne még folytatni. Tudjuk, hogy a nevelés és demokrácia viszonyrendszerének csupán néhány alkotóeleméről szolt jegyzetünk. Meggyőződésünk azonban, hogy azokat az elemeket vettük sorba, melyeket alapvetően szükséges napjaink pedagógiájának és valamennyi nevelőjének újragondolni.

DR. BÓRA FERENC

Kaposvár

Az iskolavezetés új irányvonalai

A pedagógiai paradigmaváltás elemei: „a világ és ezen belül a társadalmi méretekben való gondolkodni tudás, a demokrácia érdemi működéséhez szükséges feltételek megteremtésének ösztönzése, az érdek-, értéktagoltság deklarálása, az egyén számára az optimális cselekvési tér, az önkibontakoztatás lehetőségeinek biztosítása.” (Szekszárdi Ferencné)

Változik a társadalom, új igények fogalmazódnak meg az alsó és középfokú oktatásban, s az átalakulás az eddigiektől eltérő követelményeket támaszt az iskolákkal szemben. Az *innovációra* törekvés többek között megköveteli a *tartalmi megújulást*. Az átalakulás azonban nem valósulhat meg régi és elavult vezetési stílussal. Tény, hogy az önmagát középpontba állító, „felülről irányító”, univerzálisnak kikiáltott, kockázatot nem vállaló, önálló, az intézmény közösségeinek igényeit csak formálisan figyelembe vevő vezetés ideje múlttá vált.

A *progresszív vezetés* a fordulatok élére áll, s elősegíti az iskola tartalmi metamorfózisát.

Nébány gondolat a máról

Szinte mottónak tekinthető a Halász Gábortól vett idézet: „Az igazgatóknak döntő szerepük lesz a jövőben. Most az első számú feladat az igazgatók színvonalas felkészítése olyan teendők ellátására, amelyekre a tanári végzettség nem elegendő.”

Kiemelt *feladatokat* kell az igazgatóknak teljesíteniük, hogy az iskolákban tért hódítson a demokratizmus. Az emberi kapcsolatok kiépítése s a tartalmi együttműködés megszervezése a legfontosabb feladat. A tanulók közötti, a pedagógus-gyerekek, tanár-tanár, pedagógus-szülők közötti viszonyok humanizálása csak szilárd kapcsolatokra épülhetnek. Minden átalakulás konfliktusok sorozatát idézi elő. Ezek megnyugtató és kulturált rendezése új típusú ismereteket és megoldási technikákat követel meg az igazgatóktól.

Milyen tulajdonságok, képességek szükségesek az igazgatók számára a pedagógiai *paradigmaváltás* idején? Elsősorban a *beleélés* (empátia) jelentőségét emelem ki. Az igazgató képes a rendszerváltás gyűlölködő, konfliktusos közegében úrrá lenni a helyzeten, aki kollégái és a tanulók személyiségébe, gondolkodásmódjába, érzésvilágába bele tud helyezkedni. Át kell éreznie munkatársai belső vívódásait, kételyeit, gyötrelmeit. Nagy szükség van jelenünkben az igazgatók helyzethez igazodó *kommunikációs képességére*, mely az új típusú kapcsolatfelvételt és együttműködést biztosíthatja. Fontos, hogy a vezető a maga munkakörében „egyenrangú, demokratikus kommunikációra” legyen képes. Erre rákényszerül, mert az átmenet idején gyakorivá válnak a konfliktusok — és a hozzájuk kapcsolódó — feszültségek. A feszült helyzetekben a szabad, érzelemtelített kommunikáció, az igazgató hiteles viselkedése elengedhetetlen követelmény.

A vezető ma sem tarthatja vissza magát a döntő, az ellenőrző, az irányító szerepkörtől. A szabályozást kommunikáción keresztül végzi, s az emberi kapcsolatokat is irányítja, koordinálja. Buda Béla írja: „Ehhez le kell vetkőzni a hagyományos, tekintélyelvű vezetői viselkedést és kommunikációt, ami nehéz feladat, mivel a tekintélyelvű viselkedésnek nagy hagyománya van, és sok pszichológiai előnyt biztosít a vezetőnek. Ha ettől a vezető csak egyszerűen akarattal próbál megszabadulni, akkor általában egy másik hibás magatartásformát választ, túlzottan engedékennyé válik...” Az iskolaigazgatók tulajdonságai és képességei között felsorolásszerűen említem meg az ösztönzőképességet, a tárgyilagosságot, a következetességet, a határozottságot, a jóindulatot, a humanitást, a tapintatosságot, a rugalmasságot, az emberi méltóságot (és megbecsülését).

A *másságot tűrő* iskolavezetés nem abba fekteti energiáját, hogy egységet akar a tantestületben létrehozni. Nem lehet és kell minden pedagógiai kérdésben az azonos nézetek konszenzusát megteremteni. Nincs szükség a látszategységre, a frontális egyetértésre (a bólogatásra), az ellenség keresésére és a szembenálló elítélésére. A vezetés eszközeivel is biztosítani (segíteni) lehet az alapértékeket: az autonómia tiszteletét, a másság elismerését és elfogadását, a toleranciára és konszenzusra törekvést, a konfliktusok feloldhatóságát, a kulturált viták igénylését. A vezető a nevelés-oktatás folyamatában biztosítja és védi a kisebbségben maradtak jogát, s garantálja a többségi döntés végrehajtását.

Nem lehet az iskolaigazgatók számára aktuálisabb feladat, mint az oktatásügyi *változtatások* iskolára vonatkozó feladatainak elvégzése és elvégeztetése. Novák Gábor tanácsait érdemes elfogadni, aki azt javasolja, hogy a gyorsan javítható hibák elhárításával szükséges a változtatást elindítani. Az igazgatók vezetésével szükséges áttekinteni az adott intézmény helyzetét és munkáját. Az elemzés után a javítás konkrét kimunkálására és végrehajtására kerülhet sor. Ezt követően a tantestület felkészülése történhet meg: saját koncepciót (iskolaképet) alakítanak ki. Megismerik az orszá-

gos elképzeléseket, és figyelembe veszik, hogy milyen nemzetközi tapasztalatokat vesznek át. Tényleges tevékenységgel reagálnak az iskolaszervezetben, a vizsgáztatásban, a tantervben (alaptanterv) beállott változásokra. Az oktatásügy első számú vezetője — dr. Andrásfalvy Bertalan — a feladatokról így ír: „Az alapoktatás fő elve, hogy a tanítványt teljes emberré segítse. Ez nem a tárgyi tudás, hanem a képességek kibontakoztatásának kérdése... A belső késztetést tehát nem a korai teljesítményhajhászással, hanem a korai sikerekkel lehet elérni. Meg kell tanulni a társas együttlétet és a művészi alapnyelvet. Itt szerzi meg a gyerek a közösségi élményét...”

Új igények

Friss irodalomra támaszkodva igyekszem a már működő és az elkövetkezendő időszakban megválasztandó iskolaigazgatóknak információkat nyújtani a vezetés új típusú lehetőségeiről.

Menedzser akkor lehet az iskola vezetősége, ha *együtt tud baladni a változásokkal*. Ehhez azonban megújulási képességre, az intézmény tanulóival, pedagógusaival, a szülővel kialakítandó kapcsolatrendszerre, alkotóképességre, új ötletekre van szükség.

„Sok hagyományos vezetési stílus és módszer már nem elég hatásos és elfogadható a *jelenlegi és jövődi feladatok* megoldására — írja M. Woodcock—D. Francis szerzőpáros. Ezért sok menedzsernek egyszerűen *változtatni kell magatartásán*, viselkedésén, stílusán, új, hatásosabb vezetési módszereket kell megtanulniuk.”

A *hatalmi hierarchián* nyugvó kapcsolatok hatástalanná és visszautasítottá váltak az intézményekben. Ahol e korszerűtlen vezetés továbbra is fennáll, konfliktusok sorozata jön létre. Olyan képességek és eljárásmodok szükségesek a vezető számára, melyek lehetővé teszik, hogy *autokratizmus* nélkül el tudja fogadtatni álláspontját.

Stressz és feszültség jellemzi ma a vezetők munkáját. Ezért el kell sajátítaniuk a konfliktuskezelés különböző technikáit (T. Gordon „vereségmentes” konfliktuskezelési módszere).

Értékzavar jellemzi az iskolai oktatást, mely a hagyományos értékek pusztulásából következik. A menedzser vezető ezért áttekinti az általa vezetett intézmény értékrendszerét, tartalmi és metodikai elavulás helyzetét. Alapos elemzéssel, a pedagógustársak közreműködésével, a szülők (iskolaszékek) bevonásával elkészíti a kibontakozás tervét.

Csak akkor funkcionálhat jól a menedzser vezető, ha az általa vezetett intézmény céljait, fejlesztési lehetőségeit pontosan megfogalmazza. Az iskola *programjának* elkészítésébe a különböző álláspontot képviselő csoportokat is be kell vonnia. *Feladatokra* — összetett és a variációs megoldásokra —, problémák kezelésére alkalmas terv biztosíthat garanciákat a sikerre. Több ember erőfeszítése révén lehet eljutni az *együtműködésig*, ezért a vezető egyre kifinomultabb *módszerekkel* érhet el eredményt (a demokráciában rejlő erőforrás alkalmazása). A menedzsernek ezért képesnek kell lennie rövid idő alatt felkészíthető, cselekvőképes munkacsoportok létrehozására.

Ellenzék nélkül nem újulhat meg az oktató-nevelő munka sem. A *vezetés ellenzéke* a kontrollt, a kritikát, a kulturált problémafelvetést, a „másság” érvényre jutását jelenti a vezető számára.

Követelmények a menedzselésben

A *menedzselés* kizárja a felülről irányítást, a vezetőknek gondoskodniuk kell az aktuális tennivalók elvégzéséről. Ez azt jelenti, hogy a menedzser pontosan ismeri a *feladatokat*, munkája során konkrét tennivalókat ruház át munkatársaira, magára vál-

lalja az ösztönzés, a szervezés közben tartását. A vezető a fejlődés, az új törekvés *katalizátora*. A társadalmi élet megújítása kihívást jelent a vezetők számára, gyökeres változtatást, innovációs programokat, a képzelőerő kamatoztatását, tehetségük kiteljesedését igényli tőlük. Munkájukat, vezetői pozíciójukat tekintsek *lehetőségnek, erőpróbának*. Alkalmazkodjanak az új helyzetekhez friss elképzelésekkel, melyeket szükség esetén képesek átalakítani, el tudnak vetni és újjal tudnak pótolni. Tudatosodjék bennük, hogy mely tényezők *korlátozzák* munkájukat. A valóságot reálisan és racionálisan diagnosztizálják.

Fokozatosan lehetséges a helyi adottságok kiaknázása. A munkatársak — s a vezetők is — folyamatosan érnek meg a korábitól eltérő és nehezebb feladat elvégzésére. Az eseményeket nem szabad siettetni, az új feladatok időzítését a körülmények és az *akcióképesség* szabja meg. Az iskolai programmal való azonosulás, lelkesedés nélkül nincs siker, a munka iránti érdeklődés, az aktív tevékenységre beállítódás örömet eredményezhet a vezetőnek. A *siker* a személyes eredményeken kívül kiterjed az irányítás alá tartozó összes személyre. A szűkebb és a tágabb közvélemény az iskola egészének és részterületeinek fejlődéséért és modernizálásáért a vezető(ke)t elismerésben részesíti. A vezető felelőssége azonban a vezetése alá tartozó terület *kudarcaira* is kiterjed.

Felkészültségre, tudás és tapasztalat együttes alkalmazásából kialakult — *vezetői szakértelemre* van szüksége a menedzser vezetőnek, s ezt az irányítás során be is kell bizonyítania. Fontos, hogy a magasabb szintű vezető tehetséges vezetőtársakkal vegye körül magát. Bill Scott és Sven Söderberg közös munkájukban kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a vezetői nagylelkűségnek, tőlük idézek: „Befolyásunk az emberek ellenállásába ütközik, ha minden fontos, érdekes szerepkört és hatalmat kisajátítunk, ha mindezt társaink kárára, az ő örömeiket elvéve tesszük, hamarosan erős ellenállásba ütközünk.” A vezető egyedül marad az elvégzendő munkában, ha a munkatársak nem kapnak kedvükre való feladatot. A céltudatosan dolgozó menedzser vezető bátorítja munkatársait egyéni terveik végrehajtásában is, a többletmunkájukat, minőségi teljesítményüket elismeréssel honorálja.

Társadalmunk, gazdasági életünk átalakítása a vezetőktől *önállóságot* követel meg. A különböző terület vezetősége az elképzeléseket akkor tudja valóra váltani, ha támogatói, *hozzáértő munkatársai vannak*.

Bizonytalanná válik a vezetés, ha nem találja meg azokat a személyeket, akiknek *az átalakítás érdekükben áll*. Ezért az iskolaigazgatók kötelessége kettős. Egyrészt a helyi, közvetlen környezeti csoportokkal el kell végeznie a változtatással kapcsolatos érdekegyeztetést. Másrészt számba veendő azok a személyek, akik az *országos szervezetekben* képviselik majd érdekeiket. E feladatok megvalósulása már túlmutat a helyi menedzselésen, nagy fokú átlátóképességet igényel.

Demokrácia nélkül nincs autonómia, a túlzott korlátozás megsemmisíti a szabadságot. Nincs igazuk azoknak a vezetőknek, akik ellenőrzéssel, gyanúsítással, bizalmatlansággal, körlevelekkel, autokratív hatalmi eszközökkel akarják „megreformálni” az iskolát. A félelmen, manipuláción, hatalmi fitoktatáson nyugvó vezetési stílus a korábbi időszak maradványa, az iskola közvéleménye „kikezdi” és kiveti magából.

A menedzser típusú vezetés akkor lesz eredményes, ha a vezetők szilárd egyéni *készségekkel rendelkeznek*. Kiemelt jelentőséget kapnak munkájukban az *új feladatok*, elgondolások, tervek, kezdeményezések és a szakértők jó elképzeléseinek felkarolása.

Kellő *kreativitás* a menedzselés alapfeltétele (képzelőerő, újító szándék, fejlesztő és adaptációs tehetség), melynek párosulnia kell a közösség minden tagjával való folyamatos és fejlődő *együttműködéssel*, a *közös érdekeknek megfelelő megoldások közös kidolgozásával*.

Olyan készségekre van szükség, melyek segítségével a vezető egyrésztől közvetlen kapcsolatot képes teremteni beosztottjaival (valós információk szerzése az elképzelésekről, szándékokról). Másrésztől a vezető világosan és *szuggesztív* erővel képes saját *elképzelését kifejteni* és egyeztetni társaival, úgy, hogy ösztönzi azok kreativitását. Segítőkészsége munkatársai és az érdeklődők meghallgatásában, a kapcsolatok melegségében, a megértésben, a támogatásban, mások önbecsülésének és megbecsülésének növelésében nyilvánul meg. A menedzser vezető megteremti a *feltételeket* a feladatok végrehajtására: összehangolja a résztvevők tevékenységét, közös kötelezettségvállalását; ébren tartja és biztosítja a hatékony és kedvvel végzett munka feltételeit, személyes közreműködéssel segíti az általa vezetett személyek nehéz helyzetekben való átlendülését. Lehetővé teszi az önállóság többletében rejlő energiák érvényre jutását.

Tisztességes *karriert* jelent a sikeres vezetés. Szamel Lajos írja: „A karrier utáni vágy sem erkölcsileg, sem társadalmi hasznosság szempontjából nem elítélendő, ellenkezőleg, a társadalmi fejlődés egyik mozgatója.” A *karrierizmus* viszont közösségellenes, mert elvtelen történetet jelent, s hatására eluralkodik a korrupció és a protekció. Jellemző még a karrierizmusra: a formális tájékoztatás, az információ-visszatartás, valótlán információk közreadása, információk közreadásának megtiltása, még nem engedett eszközök alkalmazása, a hazudozás, hízélgés, a gátlástalanság, a hatalomvágy.

Irányítási formák

Az új társadalmi helyzet alapkövetelménye a korszerű irányítási formák kialakítása. Ma már teljes bizonyossággal állítható, hogy ennek legalább három alaptípusa van, s úgy vélem, ez is lehetőséget kínál a vezetés megújítására.

1. A *konzultatív irányítás* azt jelenti, hogy az iskola közössége ismeri az átalakítandó terület diagnózisát, s plenáris keretek között tagjai közül bárki javaslatot tehet a megoldás mértékére, módjára. Egy másik variáció szerint, a vezetők konzultálnak az egyes érdekcsoportokkal (pedagógusok, tanulók, munkaközösségek, bizottságok, technikai dolgozók stb.), s javaslatot kérnek a változtatások végrehajtásához. A konzultáció *kiszélesíthető*: intézményekkel, felekezettel, hivatalokkal, egyesületekkel, társaságokkal, hogy az előkészítésben a társadalmi csoportok érdekei érvényesüljenek. A *döntéseket* — az alapos „szondázás”, konzultálás után — a *vezetőség hozza meg*. Ebben az irányítási formában az előkészítésben jut kifejezésre a demokratizmus.

2. A *kollegális irányítás* a közvetlenségből, az egymást megbecsülő és tisztelő kapcsolatból, a hatalom helyett a szakértelmet figyelembe vevő *együtműködésből* táplálkozik. A vezetők tagjai a közösséget alakító szakemberek valamelyik csoportjának, *hatalmukat nem veszik igénybe* (nincs rá szükség), az intézmény helyzetének elemzésekor, a célok és feladatok kijelölésekor, a koncepció és a tervek készítésekor, a konkrét feladatok végzésekor, a szervezés és értékelés funkcióinak teljesítésekor. A *vezetők koordinátori szerepet vállalnak* magukra, *megszervezik és szolgálják* az iskola megújítása érdekében hozandó döntéseket. A *végrehajtást* a vezetők végzik el munkatársaik bevonásával (felkérés, javaslat, tanács, indítvány formájában). A tanári szabadságot, a követelményt, a nyilvánosságot maximálisan biztosító, a döntésben a vélemény szabadságot igénybe vevő irányítási forma igényli a *vitát, a konszenzust, a konfliktusok és problémák felszámolását*. A pedagógusok önkéntes, önálló, felelősségteljes álláspontját megkövetelő irányítás a vezetőktől szervező képességet, *tűrelmet és szolgálatot követel meg*.

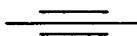
3. Az *integrált irányítás* a teljes *önállóságot* és *önkormányzatot* hozza mozgásba a nevelés-oktatás folyamatában. Ma ezzel az irányítási formával a vezetők a demokrácia térhódításához nyújtanak lehetőséget. A *vezetés teljesen háttérbe vonul*, a maga akaratát és álláspontját nem szándékozik senkire ráerőltetni. Úgy vezet, hogy teljes

bizalmat ad az intézmény közösségeinek. Észrevétlen, csak a feltételeket biztosítja az autonómia működéséhez. Az új feladatokhoz, feladatrendszerekhez a döntést a pedagógusok, a tanulók, a szülők, az érdekeltek hozzák (konkrét feladatok kijelölése, a megoldás módszerei, időpontja, időszakasza, a tevékenység szakaszolása, felelősei, vezetői). A szervezés és a végrehajtás is a közösség tagjaira vagy képviselőire hárul. A teljesítmény értékelését is az érdekeltek vagy szabadon választott testületei végzik. A vezetés segíti, szolgálja a feladatok végrehajtását.

Mindbárom irányítási formából teljesen kiiktatódik az erőszak. Így nem a hatalom, hanem a szűkebb és tágabb környezet érdeke jut kifejezésre a döntésekben és az átalakítási tevékenységben. Nyilvánvaló, hogy ilyen vezetés mellett a jogok és a kötelességek összefonódnak, az intézményt alkotó egyének *aktivizálódnak*, hiszen az elemzésbe, a döntésbe, az organizációba — a munka minden fázisába — beleszólhat, bekapcsolódhat az önkormányzat minden tagja. A nyíltságot, a nyilvánosságot, az őszinteséget egyaránt megkövetelik ezek az irányítási típusok és formák. Az iskolai — és iskolán kívüli — tényezők úgy érvényesíthetik akaratukat, hogy személyiségük, emberi méltóságuk nem kerül veszélybe. Nincs szükségük alakoskodásra, szorongásra, megálázkodásra, félelemre. A vezetés garantálja az egyén és az önkormányzat teljes szabadságát.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Mike Woodcock—Dave Francis: A felszabadult menedzser.* Novotrade, Bp., 1988.
- [2] *Bill Scott—Sven Söderberg: Menedzselés mesterfokon.* Novotrade, Bp., 1987.
- [3] *Eugene T. Gendun dr.: Életproblémák megoldása önerőből.* Tankönyvkiadó, Bp., 1989.
- [4] *Dale Carnegie: Sikerkalauz.* Minerva, Bp., 1989.
- [5] *Joseph P. Forgas: A társas érintkezés pszichológiája.* Gondolat, Bp., 1989.
- [6] *Phyllis M. Shaw: Barátkozni jól!* Park K., Bp., 1989.
- [7] *Szamel Lajos: A korrupció, a protekció és a többi...* Kossuth K., Bp., 1989.
- [8] *Siseela Bok: A hazugság.* Gondolat, 1989., Bp.
- [9] *Thomas Gordon: A tanári hatékonyság fejlesztése.* T. E. T. Gondolat, Bp., 1989.
- [10] Halász Gábor megállapítása, *Novák Gábor: Miben áll az iskolák önállósága?* = Köznevelés, 1990/20. sz. 10. l.
- [11] *Tóth Lajos: Az iskola életének demokratizálása Jugoszláviában* = Köznevelés, 1989/35. sz.
- [12] *Buda Béla: Munkahely és mentálhigiéne. Közösségi mentálhigiéne.* Gondolat, Bp., 1989., 91—92. l.
- [13] *Deme Tamás: Ökumenikus iskolák* = Pedagógia és Minőség, 1990. május.
- [14] *Novák Gábor: A biztos érték tudat menedék az ember számára* = Köznevelés, 1990/20. sz. (Beszélgetés Sipos Lajos egyetemi tanárral.)
- [15] *Interjú Andrásfalvy Bertalannal* = A Helyzet, 1990/20. sz.
- [16] *Szekeşzárdi Ferencné: A paradigmaváltás elkerülhetetlensége* = Pedagógiai Szemle, 1988. 7—8. sz.



KOVÁCSNÉ SZÁLKAY JUDIT—MIRUNÉ DR. KITTLER JÚLIA
Debrecen

Az első osztályosok tanulási szokásainak megerősítése a napközi otthonban

Az iskolai fejlesztőmunka egyik legfontosabb feladata az önálló tanulás képességének kialakítása. Ez egyrészt a tanórai tananyag-feldolgozás logikai és metodikai felépítésével történik, másrészt az otthoni, illetve a napköziotthoni tanulásirányítással.

Az önálló tanulás képességének kialakítására a 6—10 éves kor a legoptimálisabb. 10 éves kor után a beépült tanulási szokások tartósak maradnak. A kedvezőtlen tanulási technikák, módszerek, szokások korrigálása már nagyon nehéz, illetve alig lehetséges. Minden bizonnyal a tanulási nehézséggel és eredménytelenséggel küzdő gyermek esetében az okok az önálló eredményes tanulási képesség kialakulatlanságában is kereshetők. Erre a következtetésre jutott a Hajdú-Bihar megyei egésznapos nevelés szaktanácsadóinak munkaközössége az 1988—89-es tanévben 76 4. osztályos napközi csoportban végzett vizsgálata alapján. A kialakulatlan tanulási képesség a napközi otthoni tanulásirányítás problémájára vezethető vissza.

A vizsgálat eredménye a szaktanácsadókat az önálló tanulás képességét hatékonyabban kialakító fejlesztő program kimunkálására és kísérleti kipróbálására készítette.

Ehhez:

- a tanulásirányítási struktúra modellvariációinak kimunkálása;
- a tanulási technikák, módszerek, szokások szisztematikusan kiépített pedagógiai menete (részletes ismertetése megjelenés alatt);
- a hatásfokot növelő tanítói és tanulói segédanyagok kimunkálása volt szükséges.

A tanulásirányítási struktúra szerves részeként kezeltük az értékelést, amit az elvárásokhoz (követelményekhez) való *viszonyítás* és *visszajelentés* mozzanatainak kimunkálásával közelítettünk meg.

Az első osztály számára kidolgozott programhoz értékelő lapokat és értékelő füzetet készítettünk, melynek az a funkciója, hogy a képességfejlesztés folyamatában a tanulási technikák és szokások elvárható szint szerinti elsajátítását *megerősítsék*.

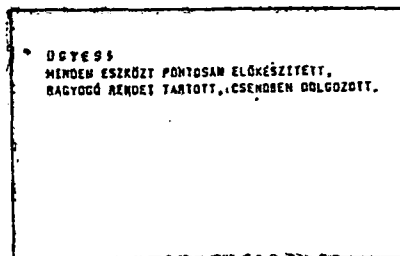
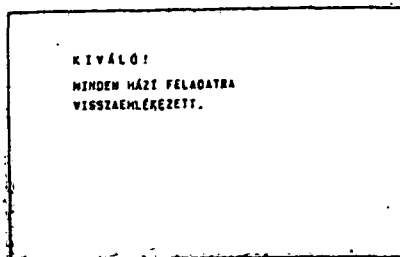
A program szerint az értékelés szóban és írásban történik. A szóbeli szóveges értékelések négy szem között, a csoport előtt, egyénre és a csoportra vonatkozóan történnek. A szóbeli értékelések viszonyítási alapja az elvárás és az előző teljesítmény. A rész- és összegező értékeléssel a tanító visszajelent, és egyben modellt ad a tanulói és az önértékeléshez.

Az írásbeli értékelés az értékelő füzet és az értékelő kártyák felhasználásával történik. Az alap gondolatot a Tanító 1989/12. számában, a Piros pontok helyett című írásban közölt ausztrál minta adta. Az általunk kidolgozott értékelési rendszer tartalma és külső megjelenési formája (a rajzok tartalma, stílusa, szövegrészek megfogalmazása) az életkori sajátosságoknak megfelelően történt. Külön jelentőséget tulajdonítottunk a motivációs szerepnek. Az értékelő kártyák és füzet egy logikus rendszert alkotnak, melyben a gyermekek megismerik a követelményeket, amihez viszonyítjuk, és

viszonyítják önmaguk teljesítményét — mindez a fejlesztő értékelést célozza. Információs értéke a szülők számára is van: együttműködésre készítet, és szorosabb kapcsolatot alakít ki a gyermek, a család és az iskola között.



1.sz. melléklet:
az értékelő füzet borító lapja



2.sz. melléklet:
az értékelő füzet egy lapja

Az értékelő füzetben, mellyel minden tanuló rendelkezik, 12 kártya helye található. (L. 1. és 2. sz. melléklet az értékelő füzet, 3—14. sz. melléklet az értékelő kártyák). A kártyákat a tanulók a technikák, módszerek, szokások elsajátításáért kapják, melyek a tanulásképességének kialakítási folyamatában jelennek meg. Egy értékelő kártya megszerzésének tíz fejlődési szakasza van. Ezeket a szinteket a tanító folyamatos megfigyelés eredményeképpen az értékelő füzetben, a kártya helyén jelöli (pl. piros pont, dátum, kézjeggy stb. ...). A szinteket a fejlesztő program tartalmazza. A megszerzett kártyát, amely egy részképesség vagy helyes tanulási szokás kialakulását jelzi, beragasztják az értékelő füzet megfelelő helyére. (A Lutra-albumhoz hasonlóan.) Az a tanuló, aki mind a 12 kártyát megszerzte, megkapja az értékelő füzet borítójára kerülő „önálló” címet igazoló kártyát. (L. 15. sz. melléklet.) Az igazi jutalma persze az ilyen tanulóknak az, hogy önállóan tanulhat.

Mint erre már a bevezetőben is utaltunk, az önálló tanulás gazdaságos és eredményes. A napközi otthonban a tanulásirányításnak kettős funkciója van. Így: a házi feladat — vagyis az ismeretalkalmazás eredményes megvalósulása, és ezzel együtt a tanulás képességének kialakítása. A kidolgozott értékelési szempontok az utóbbihoz kapcsolódnak. Nem a tanulás „végtermékét” értékelik elsősorban (ez a tanítási órán történik meg), hanem a hozzá vezető legeredményesebb út szakaszait, a tanulási technikákat és módszereket.

A 3., 4., 5., 6. sz. mellékletben bemutatott értékelő kártyával jelölt tevékenységi terület az év elejétől folyamatosan figyelhető és értékelhető. Ekkor már figyeljük és ellenőrizzük a tanulók haladását az eszközök önálló előkészítésében, a tanulás alatti



3. sz. melléklet



4. sz. melléklet



5. sz. melléklet



6. sz. melléklet

rend és fegyelem megtartásában. (L. 3. sz. melléklet.) Tudatosítjuk a tanulókkal azt, hogy csak úgy tud eredményesen dolgozni, ha a szükséges eszközök elő vannak készítve, rendben találhatóak, s a tanulási idő alatt csendben vannak, így nem zavarják egymást a tanulásban. Ezek az önálló tanuláshoz vezető út első lépései. Év elejétől kezdve folyamatos szoktatás eredménye a házi feladatra történő pontos visszaemlékezés. Ellenőrzése és értékelése is ekkortól történik folyamatos megfigyeléssel. (L. 4. sz. melléklet.) Fontos már az önálló munka kezdetén, hogy ne a tábláról, nevelőtől, felelőstől tudják meg a házi feladatot. Kívánjuk meg, hogy ezt mindenki önállóan megjegyze.

Az „aranszív” díj (L. 5. sz. melléklet) kártyával jutalmazhatjuk azokat a tanulókat, akik segítik társaikat (pl. kisegítik a tanuláshoz szükséges eszközökkel stb.). Később a jól végzett tanulói munkáért, felelősi tevékenységért is adható.

A „derék dolog” (L. 6. sz. melléklet) kártyához vezető piros pontokat kapják azok a tanulók, akik szorgalmas munkával, erőfeszítéssel készítik leckejüküket, akik a fejlesztő feladatokat kitartóan oldják meg, akár több napon keresztül is. (Programunk-



7. sz. melléklet



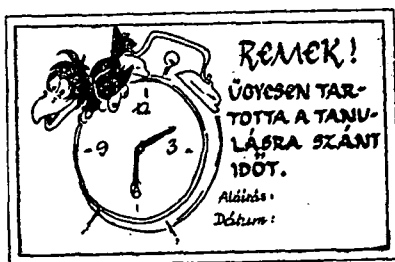
8. sz. melléklet

ban a részképességek fejlesztését is terveztük. A lemaradás okának megfelelően fejlesztő feladatsorokat dolgoztunk ki.) Kaphatják a kártyát azok a tanulók is, akik szívesen végeznek szorgalmi feladatokat.

Az önellenőrzésre ugyancsak a tanév elejétől szoktatjuk a tanulókat. (Pl. eszköz előkészítése.) Néhány hónap elteltével, novemberben, decemberben az írásbeli és szóbeli feladatok önellenőrzését is megkivánhatjuk a tanulóktól. Ennek eredményét megfigyeléssel ellenőrizzük. (L. 7. sz. melléklet.) Az önellenőrzés képességének kialakításánál nagy körültekintésre van szükségünk, érvényesítenünk kell a fokozatosság elvét.

November végére a tanulási sorrend önálló tervezését is nyomon követhetjük. (L. 8. sz. melléklet.) Hatásának jelei az eredményességben, a tanulási idő tartásában is megmutatkoznak. (A tanulók önállóságra nevelése itt is nagyon fontos feladat.) Nem indokolt a csoport azonos sorrendben történő egyúttaladása. Fejlesztő programunk alapján a tanulók már ilyenkor maguk tervezik meg a számukra megfelelő egyéni, tantárgyi sorrendet. Természetesen ez is mint minden más technika és szokás, folyamatos, tudatos, következetes fejlesztés eredménye lehet.

November, december táján a tanulási idő önálló tartására való törekvést is elvárhatjuk tanulóinktól. (L. 9. sz. melléklet.) Részletes, az egyes tantárgyakra szánt idő önálló megtervezését és tartását csak az időérzék kialakulása után érhetjük el. A hatékony tanuláshoz azonban a tanulásra szánt idő tervezése és tartása elengedhetetlenül fontos. Ezt is az 1. osztályban kell megkezdenünk.



9. sz. melléklet

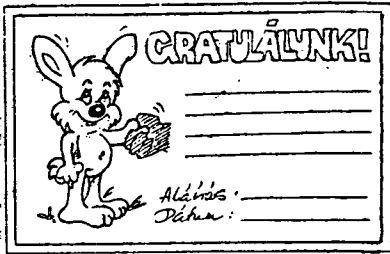


10. sz. melléklet

Ha egyéni sorrend és tempó alapján haladnak a tanulók a feladatvégzésben, különböző időpontban fejezik be munkájukat. A napközi otthonban meg kell arra tanítani a gyermekeket, hogy a tanulásból megmaradt időt hasznosan töltsék el. Mi arra törekszünk, hogy önművelésre, ismeretszerzésre használják ezt. Ennek tervezését folyamatos, tudatos munka eredményeképpen érhetjük el tanulóinknál. Januárban már ilyen eredmények is értékelhetőek lesznek. (L. 10. sz. melléklet.)

A „gratulálunk” kártya 4 darabból áll (L. 11., 12., 13., 14. sz. melléklet). A fejlesztő program szerint a tanulási módszerek elsajátításáért kapják a tanulók. (Pl. vers, tartalom tanulása, matematikai feladatmegoldás logikai menete stb.) A tanulási módszerek megismerésében a tanórai ismeretfeldolgozásnak modellszerepe van. A beépülésben a napközi otthoni ismeretalkalmazás kap jelentős szerepet. A tanórai ismeretszerzés és a napközi otthoni alkalmazás egységét a tanítók tartalmi együttműködése biztosíthatja. A kártya megszerzéséhez a pontokat a tanulási módszerek lépéseinek önálló alkalmazásáért kapják a tanulók. Természetesen az 1. osztályos szintek figyelembevételével kb. a második félévtől ellenőrizve, értékelve e tevékenységet.

Ha a részképességek fejlesztésében eddig sikerrel eljutottunk, akkor a tavaszi szünet tájékától egyre több tanulóink lesz, aki eljut az „önálló” cím büszke viselésé-



11; 12, 13, 14. sz. melléklet



15. sz. melléklet



16. sz. melléklet

hez. (L. 15., 16. sz. melléklet.) Ez a kártya, amely az értékelő füzet borítólapjára kerül, azt hivatott igazolni, hogy kis gazdája tud önállóan tanulni. Kísérletünk azt igazolja, hogy az első osztályban tartalmas, következetes irányító munkával ez a szint elérhető. Természetesen a következő éveknek is van a képességfejlesztésben feladata.

Munkánkban egy értékelési eszközt mutattunk be, mely egy szisztematikusan felépített, részleteiben kimunkált fejlesztő program szerves része. Az ismertetésen túl törekedtünk arra, hogy a fejlesztő folyamat tartalmi funkcióit hangsúlyozzuk. A tanítási-tanulási folyamat értékelésében egy visszajelentési eszközt mutattunk be, melynek értelmet adója a viszonyítás, vagyis az elvárások, követelmények. Az értékelésnek sok jó eszköze van, az itt bemutatott, egy a sok közül. Nagyon óvakodunk a formális felhasználás sugalmazásától.

Az értékelő füzet és értékelő lapok eszközök, amelyek csak akkor alkalmasak a fejlesztésre, ha értékeket közvetítenek a tanulók számára.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- [1] *Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1987.
- [2] *Bodnár Mária*: A tanulás irányítása. Az egésznapos nevelés útján. Továbbképzési füzetek, 2. OPI. 1984.
- [3] *Kereszty Zsuzsa*: Bevezetés az egésznapos nevelőmunkába. Tankönyvkiadó, Bp., 1984.
- [4] *Miruné dr. Kittler Júlia—Pakurár Miklósné*: A tanulás irányítása a napköziotthonban. Kézirat (megjelenés alatt).
- [5] *Szedlák Éva*: Piros pontok helyett. Tanító 1989/12.

Továbbkorszerűsített varázskártyák

Évekkel ezelőtt találkoztam a kettes számrendszerre épülő varázskártyával az Állami Biztosító reklámjaként. Azóta foglalkoztatott a gondolat, hogyan lehetne ezt a számkitalalós játékot más számrendszerre is elkészíteni. A hármas számrendszerre épülő ún. „korszerűsített varázskártya” leírása az Általános Iskolai Szakköri Füzetek „Matematikai játékok” c. kötetében olvasható. (Tankönyvkiadó, Bp., 1975.) Bizonyos esetekben a kivonás nehézkessé teszi ennek a varázskártyának a használatát. Erre találtam egy másik megoldást, ahol nem kell kivonni, legfeljebb kettővel kell szorozni az összeadáson kívül.

A varázskártya készítése:

Írjuk át a természetes számokat hármas számrendszerbe! Az átíráshoz a 0, 1, 2 számjegyeket használjuk:

Pl.

1— 1	10—101	19— 201
2— 2	11—102	20— 202
3— 10	12—110	21— 210
4— 11	13—111	22— 211
5— 12	14—112	23— 212
6— 20	15—120	24— 220
7— 21	16—121	25— 221
8— 22	17—122	26— 222
9—100	18—200	27—1000

Amelyik helyiértéken az 1-es számjegy van, azt a számot egyszer vagy fekete színnel írjuk rá arra a kártyára, amelyik ezzel a helyiértékkel kezdődik. Amelyik helyiértéken 0 van, azt arról a kártyáról kihagyjuk. Könnyebb a kártyát használni, és kevesebb számot is kell írunk, ha kétféle színt használunk. Ekkor az első kártyánk így kezdődik:

1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, ...

Nézzük, hogyan lehet a varázskártyát mechanikusan elkészíteni! Az egyszerűség kedvéért négy varázskártyát készítünk, így a számokat $4^4-1=80$ -ig tudjuk ráírni.

Az első kártya 1-essel kezdődik. Az első számot (1) ráírjuk feketével, a következőt (2) zölddel, a következőt (3) kihagyjuk, ezt folytatva egy számot feketével, egyet zölddel írunk rá, egyet kihagyunk, míg el nem érünk 80-ig.

A második kártya 3-assal kezdődik. Három számot (3, 4, 5) ráírunk feketével, a következő hármat (6, 7, 8) zölddel, hármat kihagyunk (9, 10, 11). Ismét hármat (12, 13, 14) feketével, hármat (15, 16, 17) zölddel, hármat kihagyunk (18, 19, 20). Ezt folytatjuk 80-ig.

A harmadik kártya 9-essel kezdődik. Kilenc számot (9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) ráírunk feketével, a következő kilencet (18, 19, 20, ... 26) zölddel, a következő kilenc (27, 28, 29, ... 35) kimarad, s ezt folytatjuk 80-ig.

A negyedik kártya 27-essel kezdődik. 27 számot (27, 28, 29, ... 53) ráírunk feketével, a következő 27-et (54, 55, 56, ... 80) zölddel.

Ha további kártyákat is készítenénk, a következő 27 számot kihagynánk, s így folytatnánk.

A kártyák így a következők lennének:

I.

1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 19, 20,
22, 23, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40, 41,
43, 44, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 58, 59, 61, 62,
64, 65, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 76, 77, 79, 80.

II.

3, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 13, 14, 14, 16, 17, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68,
69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 80.

III.

9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23,
24, 25, 26, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 51, 52, 53, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80.

IV.

27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56,
57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80.

Még egy kártya alkalmazásával (ami 81-gyel kezdődne $3^5 - 1 = 242$ -ig bővíthetjük a számkört.

A varázskártya használata:

Kérjünk meg valakit, hogy gondoljon egy számot (4 kártya esetén a 80, 5 kártya esetén a 242 lehet a legnagyobb). Ezután válassza ki azokat a kártyákat, amelyeken fekete színnel látja a gondolt számot, és külön azokat, amelyeken zöld színnel. Ha zöld színnel van a kártyán a szám, akkor kétszer kell venni a kártyán lévő első számot, ha feketével, akkor egyszer, s ezek összege lesz a gondolt szám. Pl. Ha a gondolt szám 69, akkor ez a 27-es, és a 3-as kártyán zöld színű, a 9-esen fekete, így $27 \cdot 2 + 3 \cdot 2 + 9 = 69$.

Néhány módszertani vonatkozás:

Az első osztályban év vége felé már használhatjuk a gyerekekkel a 2-es számrendszerre épülő varázskártyát, úgy, hogy a számokat csak 20-ig írjuk a kártyákra. Így 5 kártyára van szükség. Ezek a következők:

I.

1, 3, 5, 7, 9,
11, 13, 15, 17, 19.

II.

2, 3, 6, 7, 10,
11, 14, 15, 18, 19.

III.

4, 5, 6, 7, 12,
13, 14, 15, 20.

IV.

8, 9, 10, 11,
12, 13, 14, 15.

V.

16, 17, 18, 19, 20.

A kettes számrendszerre épülő kártyáknál csak összeadást kell végezni a 20-as számkörben (használatát lásd a „Matematikai játékok” c. szakköri füzet 49. oldalán).

Második osztályban bővíthetjük a számkört 100-ig. Kettes számrendszerre épülő kártyákból 7 db kell. A kártyák a következők:

I.

1, 3, 5, 7, 9, ... 95, 97, 99.

II.

2, 3, 6, 7, 10, 11, ... 94, 95, 98, 99.

III.

4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, ... 92, 93, 94, 95.

⋮

VII.

64, 65, 66, 67, ... 98, 99, 100.

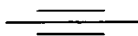
Ha hármasszámrendszerre készítünk kártyát, akkor 5 kártyára van szükség, az előbb említett módon írjuk rá a számokat, de nem 242-ig, hanem csak 100-ig.

3—4. osztályban már bármely megoldást alkalmazhatjuk.

Ugyanilyen módon tulajdonképpen bármilyen számrendszerre készíthetünk varázskártyát. Minél nagyobb alapszámot alkalmazunk, annál kevesebb kártyára van szükség, de annál körülményesebb a használata (nemcsak kettővel, hanem hárommal, négyvel stb. kell szorozni). Talán még a 4-es számrendszerre érdemes elkészíteni, ekkor három szint kell használnunk (pl. fekete, zöld, piros), és a legelső számok egyszerűsét, háromszorosát összeadni. Négy kártya esetén $4^4 - 1 = 255$ -ig írhatjuk rá a számokat. A szóbeli számolás gyakorlására ezt az eszközt alkalmasnak és érdekesnek tartom, és így a kollégáknak kipróbálásra és használatra ajánlom.

Tapasztalatom alapján a gyerekek nagy élvezettel használják. Bővíti a „gondolj egy számot, és én megmondom, mi az” típusú játékok körét.

A „kitalálás” magyarázatát 4. osztálytól szakköri feldolgozásra javaslom. Természetesen a korábbi felhasználást magyarázat nélkül tegyük. Olyan „trükköt” adunk a gyerek kezébe, amellyel a szóbeli számolást gyakorolja önként társaival, testvéreivel, szüleivel.



KONDÁSNÉ KRAUSZ MÁRIA

Ózd

Feladatlapok a differenciált oktatás szolgálatában

A differenciált oktatás alkalmazását, hatékonyságát, szükségszerűségét minden gyakorló nevelő tudja. Még az ezzel járó többletmunka ráfordítását is szívesen vállaljuk a heterogén összetételű osztályok készségfejlesztésében. Bizonyára sokunknak van a tarsolyában ezzel kapcsolatos feladatok gyűjteménye, ötletek a megvalósításhoz, kipróbált és bevált módszerek vagy javaslatok a továbbfejlesztéshez.

Ózdon, a Jurij Gagarin Általános Iskolában tanítok, ahol — mint bármely iskolában — egyaránt található jó képességű és gyengén fejleszhető tanuló. Több éves tapasztalatom arról győzött meg, hogy eredményt az oktatásban csak differenciált képességfejlesztéssel érhetek el.

Az ingerszegény környezetből jövő tanulók szókinccse, írásbeli kifejezőképessége alacsony szinten áll, míg a tehetséges tanulók többre képesek. Ahhoz, hogy egyenlő mértékben — tudásszintjüknek megfelelően — tudjam fejleszteni őket, néhány év alatt összegyűlt olyan feladattár, melyet eredményesen használok az alsó tagozatos anyanyelvi oktatásban.

Tetszés szerint építem be az anyanyelvi óraszámba, de felzárkóztatásra, korrepe-
tálásra is használható.

Ezekkel a feladatokkal nem a tankönyvet kívánom helyettesíteni, csupán differenciált képességfejlesztésre számom. A gyengébb tanuló is sikerélményhez jut, míg a tehetséges is kellően van terhelve. Tanulóim szívesen dolgoznak belőle, s az ellen-
őrzés is jóval könnyebb.

Szívesen ajánlom olyan iskolában tanító kollégáim számára, akik szeretik a vál-
tozatosságot, hasonló problémáival küszködnek, s akik a hátrányos helyzetűek felzár-
kóztatása és a tehetséggondozás érdekében tenni kívánnak valamit.

RÉSZLETEK A FELADATGYŰJTEMÉNYBŐL

I. Cím és vázlat alapján fogalmazás

1. Beköszönt az ős

I. Az időjárás jellemzői.

II. Élőlények felkészülése az évszakra.

Ruháim.

III. Készülődés a télre.

2. Évi új kabátja

I. Évi vágya.

II. Az áruházban.

Az öröm.

III. Évi hálás.

3. Az orvosnál

I. Klári betegsége.

II. A rendelésben.

Látogatók.

Gyógyulás.

III. Klári fogadalma.

II. Az alábbi fogalmazásból bírányzik a befejezés. Pótold! Segítenek a kérdések.

1. Jancsi mint hatodikos tanuló, patronálja a harmadik osztályosokat. Jól ismeri annak tagjait, hiszen sokat foglalkozik velük. Az őszi akadályversenyre öt jelölték állomásvezetőnek. Munkája az volt, hogy a magasugrásnál bíraskodjék. Ő tette fel a lécet a kötelező magasságra, és mondta be, hogy hány pontot ért el a versenyző. Nagyon szerette volna, ha a harmadikosok jó eredményt érnek el, vagy éppen győznek. A magasugró állomás volt a legutolsó akadály a versenyen. A harmadikosok közül az utolsó pajtásnak, Ferinek az ugrására került sor. Ha ő átugorja a kötelező magasságot, akkor győz a raj. Jancsi tudta, hogy Feri csak a két centivel alacsonyabb magasságot képes átvinni. Az állomáson a többi bíraskodó pajtás már a pontszámok összesítésével foglalkozott. Jancsi és Feri álltak a léccel. Feri szinte könnyes szemmel nézett Jancsira. Jancsinak átvillant az agyán: Mi lenne, ha két centivel lejjebb raknám a lécet, mint a kötelező magasság?

Te mit tettél volna?

2. A béketűrő ökör csendben legelt a víz szélén. — Régen figyelem — így szól hozzá a hattyú —, hogy jó vagy és kevés beszédű, mint én, s a szőröd színe is hasonlít a tollaméhoz. Nosza, legyünk jó barátok! — Igazad van hattyú, de mit érne mindkettőnknek ez a barátság? Te úszol, én lépdlelek, te szabadon repülsz, én járomt vonok. Oh, a barátsághoz több kell, mint a színnek s néhány apró tulajdonságnak az egyezése.

Szerinted, mi kell a barátsághoz?

III. Helyesírási feladatok

a) Egészíts ki dj-vel a következő mondatokat!

Ne kapko-! Előbb gondolko-, azután kez- munkához! Korán fekü- le, hogy időben ébre-! Mindig mon- igazat! Ne szala- az úton! Ügyesen vé- a meccsen! Mara- csendben! Ne ije- meg! A- tanácsot társadnak!

b) Milyen írásjeleket tennél a mondatok végére? Írd oda színessel!

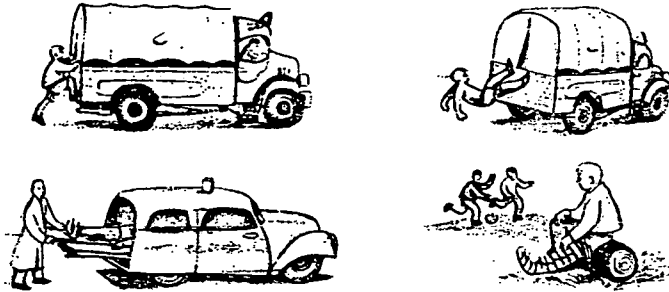
Hány órákor kélsz —
Tejet és kiflit reggeliztem —
Feküdj le időben —

Ma nem feleltem —
Bárcsak jó lenne a dolgozatom —
Kijössz játszani délután —

- c) Melyik betű hiányzik? ly vagy j? Pótold! Másold le a füzetedbe a kiegészített szavakat!
A te...boltban va...at, te...et, kenyeret vettem. A harká... a fák orvosa. A...ukas
ruha szegyen. A ha...ó úszik a vizen. Géza hógo...ót gyűr. Az osztá... csendben vár.
A bago... é...eli állat.

IV. Feladatok képek segítségével

- a) A képek alapján alkoss összefüggő mondatokat! Adj címet a történetnek!



- b) Fejtsd meg a rejtvényt! Ha a szavak kezdő betűit leírás után összeolvasod, egy jókívánságot kapsz. Írd le a füzetedbe! (A képsorozat a következő szavakat ábrázolja: kanál, eper, ló, létra, ernyő, mák, egér, sál, nyúl, alma, rák, autó, toll.)

TAKÁCS GÁBOR
Budapest

Mozgásos feladatok szakkörre

Néhány igényes, tehetség gondozásra felhasználható feladatot ajánlok az általános iskolában fizikát, matematikát tanító kollégák figyelmébe. A feladatok az elmúlt években a Középszintű Matematikai Lapok fizika rovatának pontversenyében szerepeltek. Természetesen a feladatok mindegyikét én adtam közre a KöMaL pontversenyén. (A feladat után zárójelben rendre a feladat sorszáma, megoldását tartalmazó KöMaL évfolyama, száma, oldala található.)

1. A Szabadság-hídon egy villamos szerelvény egyenletes sebességgel mozogva egy jelzőtábla mellett 4 s alatt haladt el, a hídon pedig 45 s alatt jutott át. Milyen hosszú volt a szerelvény, és mekkora sebességgel haladt? A híd fesztávolsága 334 méter.
(2089 — 1986/8, 9 — 424, 425)
2. A 780 m hosszú alagúton egy vasúti szerelvény 50 másodperc alatt haladt keresztül. Egyenletes sebességgel mozgott, az alagút bejáratánál levő jelzőlámpa mellett 11 másodperc alatt haladt el.
Milyen hosszú volt a szerelvény, és mekkora sebességgel haladt?
(2434 — kitűzve: 1989/10 — 480)
3. Egy alföldi falu postása munkanapokon mindig ugyanakkor indul az autóbussz-megállóhoz a küldeményekért. A busszal egy időben szokott odaérni, és rögtön indul vissza a postászákkal. Egy alkalommal az autóbussz korábban érkezett, ezért

a posta felé tartó egyik utas szívésségből magával vitte a postaszákot. Az utas és a postás az autóbusz érkezése után 4 perccel találkozott. A postás átvette a küldeményeket, azonnal visszafordult, így a szokásoshoz képest 10 perccel előbb érkezett a postához. Hány perccel érkezett korábban a szokásosnál ezen a napon az autóbusz?

4. Jack London írta le, hogy egy olyan szánon sietett barátjához, amelyet öt kutya vontatott. Egynapi út után két kutyája elszakította a hámat, és csatlakozott a farkascordához. Ezért a tervezettnél két nappal később érkezett meg. „Ha a két kutya még 50 mérföldet húzta volna a szánt, csak egy napot késtem volna” — írta Jack London.

Hány mérföld hosszú volt az út? (Tegyük fel, hogy a szánkó átlagsebessége arányos a szánkót húzó kutyák számával, és mindennap ugyanannyi ideig haladt a szán.)

(2465 — kitűzve: 1990/3 — 144)

5. Egy 720 kg tömegű FIAT rugózata 300 kg teher (utasok és csomag) hatására 5 cm-t süllyedt. Mekkora sebességgel halad, ha az autóúton 20 m távolságban elhelyezett fagyás elleni hézagok hatására éppen berezonál?

(2051 — 1986/1 — 45)

6. Egy tehervonat vagonjai az ütközőket is beszámítva 10 m hosszúak. A tehervonat 36 km/h sebességgel, a vele párhuzamos sínen egy gyorsvonat 72 km/h sebességgel mozog. Másodpercenként hány vagon halad el a gyorsvonaton ülő megfigyelő mellett?

(2348 — 1989/5 — 234)

7. Gépkocsival meghatározott időre kell megérkeznünk egy távoli városba. Ha végig egyenletesen haladnánk, 64 km/h sebességgel mehethetnénk. Az út negyedrésznél vesszük észre, hogy a rendelkezésre álló idő harmada már eltelt. Mekkora átlagsebességgel kell megtennünk az út további részét, hogy időben odaérjünk?

(2397 — 1990/3 — 134., 135)

8. Két szomszédos falut dimbes-dombos út köt össze. A helyenként található vízszintes szakaszok hosszának összege éppen a teljes út harmada. Tibor emelkedőn 9 km/h, lejtőn 27 km/h, vízszintes úton 18 km/h sebességgel kerékpározik. Egyik nap átkerékpározott a másik faluban lakó barátjához, de mivel nem találta ott, azonnal visszafordult.

Mekkora volt az egész útra vonatkozó átlagsebessége?

(2330 — 1989/4 — 185)

9. Szeged, Hódmezővásárhely, Orosháza, és Békéscsaba egymás után következnek egy meghatározott útvonalon. Hódmezővásárhely éppen félúton van Szeged és Orosháza között. Mindhárom helységből ugyanabban az időpontban elindul egy jármű Békéscsaba felé. A Szegedről induló autós 50 perc múlva éri utol a Hódmezővásárhelyről induló segéd-motorkerékpárost. A Hódmezővásárhelyről induló segéd-motorkerékpáros 75 perc múlva éri utol az Orosházáról induló kerékpárost. Mikor éri utol az autós a kerékpárost?

(2417 — 1990/4 — 185., 186)

10. Miért lendíti előre a karjait a technikás távolugró elrugaskodáskor?

(2265 — 1989/7 — 331., 332)



Szemléltetőeszköz az egyfázisú indukciós motor bemutatására

A Bessenyei György Tanárképző Főiskola Technika Tanszékén folyó kutatómunka kapcsán feladatnak jelöltük olyan módszertani útmutatók elkészítését, amelyek a technika tantárgy tanítását könnyítik meg.

Ezekben az útmutatókban írunk az általunk készített és kipróbált szemléltető eszközök előállításának és felhasználásának lehetőségéről. Ezek közül válogatva ismertetünk egy olyan eszközt, mely az adott téma tanítási céljainak elérésében jelentős segítséget nyújt, ugyanakkor minden technika szakos tanár számára elérhető, mivel elkészítése intézményi szinten is lehetséges.

Az eszköz 8. osztályban a Háztartási készülékek című témakör anyagának feldolgozásánál hasznosítható.

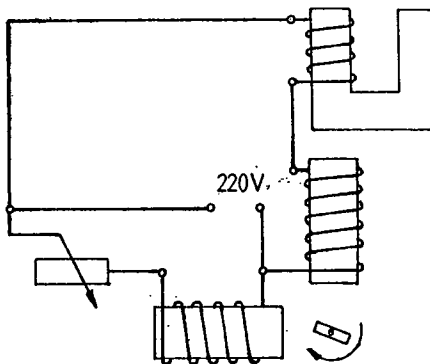
A jelzett tananyag — mint tudjuk — törzsanyag, de ezen belül a villamos motorok működési elve a tantervi korrekció után is kiegészítő anyagként kezelendő.

Véleményünk szerint azonban nehezen képzelhető el a témakör feldolgozása úgy, hogy ne tanítsuk a háztartási gépek egyik fő elemének, a villamos motornak funkcióját és működési elvét.

A háztartási gépek általában kétféle típusú motorral működnek: vagy univerzális, azaz többnyire soros gerjesztésű egyenáramú motorral, vagy egyfázisú segédfázisú indukciós motorral.

Mi most az egyfázisú indukciós motorra koncentrálunk, és ennek bemutatására alkalmas eszközt (működő modellt) ismertetünk.

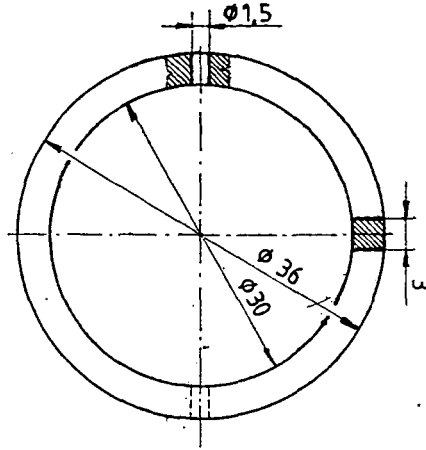
Az eszköz kapcsolási rajza:



Az eszköz anyagszükséglete:

- 1,5 m MT 3·1,5 mm² keresztmetszetű vezeték
- 2 db 600 menetes tekercs, vasmaggal
- 1 db 1200 menetes tekercs, U-alakú vasmaggal
- 1 db 100 Ω 50 W-os változtatható értékű ellenállás
- 1 db alumíniumgyűrű
- 1 db acéltengely, a gyűrű fúratához lazán illesztve
- 1 db oldalérintkezős villásdugó
- 1 db nyomógomb

A gyűrű műszaki rajza:



A tekercsek, a vasmagok és az ellenállás a CALDERONI vállalat (volt Tanért) által forgalmazott szerelvények, melyek minden fizikaszertárban megtalálhatók.

A gyűrűt el kell készíteni, természetesen kellő gyakorlattal ez is megoldható!

Az eszköz összeállítása, ellenőrzése után 220 V váltakozó feszültségre kapcsolva, az ellenállás esetleges változtatásával a gyűrű forgó mozgást végez.

A készüléket műanyagburkolattal védjük véletlen érintés ellen, de a nullázott védelmet is kialakítottuk.

Figyelem! Az ellenállás 220 V-os potenciálra kerülhet, így változtatása csak feszültségmentes állapotban lehetséges!

Az eszköz működési elvének magyarázata (a tanulók számára)

Csak egyetlen tekercs alkalmazása esetén nem tudjuk a gyűrűt forgásba hozni, hiszen egy tekercsben az egyfázisú áram által létesített mágneses tér nem hat forgó mágneses erőként.

Ezért alkalmazunk egy másik tekercset is, de ez még mindig kevés.

A problémát úgy oldjuk meg, hogy mindkét tekercssel sorba kötünk különböző ellenállásokat. Az így kialakított rendszerre egyfázisú feszültséget kapcsolva az általa létrehozott áram mágneses tere a két tekercsben egymáshoz viszonyítva *eltoltan jelentkezik*. Így a rövidre zárt gyűrű az indukált áram mágneses hatásának következtében forgó mozgást végez.

Rövidebben (Az életkori sajátosságokat figyelembe véve ez is megfelelő!):

Egy tekercsben az áram által létesített mágneses tér nem hat forgó mágneses erőként. Azért alkalmazunk egy másik tekercset, illetve ezekkel sorba kötött különböző ellenállásokat, hogy az álló rész mágneses hatását a háromfázisú motor álló részéhez hasonlóvá tegyük.

Megjegyzések: Koncepcióknak megfelelően mi az egyfázisú indukciós motor működési elvének megtanítása előtt ismertetjük a háromfázisú forgó mágneses tér kialakításának lehetőségét (erre is szerkesztettünk megfelelő modellt).

Egyébként nem tartjuk szükségesnek az induktív ellenállás létének, illetve szerepének tudatosítását, ugyanis ez középiskolai feladat.

Az elv megértéséhez a *fáziseltolás* lényegét kell hangsúlyoznunk.

Ha a gyűrű helyére iránytűt teszünk, akkor egyfázisú szinkronmotort kapunk.

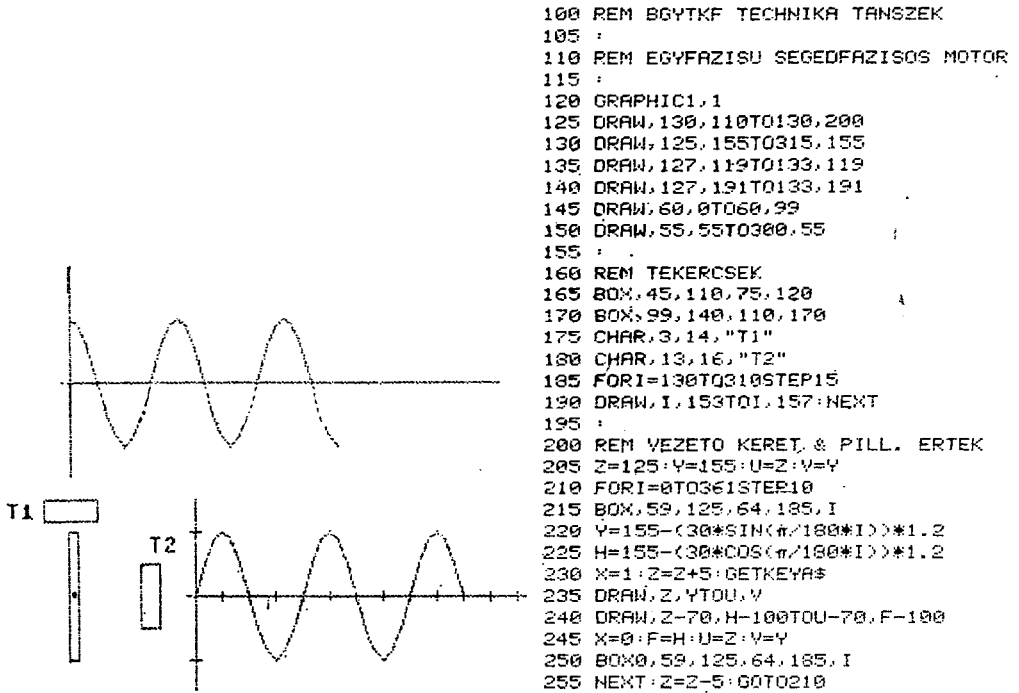
Ha ezt is bemutatjuk, akkor lehetőségünk nyílik a szinkron- és aszinkron motor közötti különbség felismertetésére.

Az eszköz egyértelmű hátránya, hogy nem érzékelhetőek az erővonalak, valamint az áram- és feszültségváltozások. Ezek vizuális szemléltetésére a számítógépet hívtuk segítségül.

Az általunk készített program Commodore 16, 116 és +4-es gépeken fut.

Egy egyszerű BASIC-program.

A program listája és a kivetített kép:



A program magyarázata

120—150 Grafikus üzemmód bekapcsolása és a koordinátatengelyek megrajzolása.

165—180 A tekercsek megrajzolása.

200—255 A pillanatnyi feszültség (áram) értékének megfelelően a vezető keret megrajzolása, a koordinátatengelyeken a feszültség (áram) értékének bejelölése.

A program a jobb megértést segíti, de mint minden modell, ez sem „tökéletes”. Nem nélkülözheti a valós, működő modell elkészítését és bemutatását. Törekedtünk a tömörségre és az egyszerűsége. A továbbiakban, ahol van rá lehetőség, a programot ki lehet bővíteni, szemléletesebbé tenni. Az eddig ismertetett eszközön túl a 8. osztályos tananyag többi témájának feldolgozásához is készítettünk — véleményünk szerint — jól hasznosítható eszközöket. Ezek ismertetésére a gyakorlati kipróbálás után visszatérünk.

IRODALOM

Dr. Balogh József—dr. Binder Károly: Az általános iskolai technika A és B változatának korrekciós útmutatója. Technika Tanítása, XIX. évfolyam, 1987/4.

Egy természetvédelmi táborról

1990-ben második alkalommal rendeztük meg természetvédelmi táborunkat általános és középiskolás gyerekek számára augusztus 12—19-ig Ásotthalmon. Tevékenységünk több intézmény támogatásával valósulhatott meg: Független Ökológiai Központ, Ifjúsági Környezetvédelmi Szövetség, Magyar Természetvédők Szövetsége, Csongrád Megyei Ifjúsági Alap Kuratóriuma, Kiss Ferenc Csongrád Megyei Természetvédelmi Egyesület, Nívó Ipari Szövetkezet.

A két év tapasztalatait ezúton szeretnénk közreadni.

Alapelvünknek megfelelően nem elsősorban természetvédők, hanem a természetet ismerő, szerető és azt tisztelő emberek nevelése folyt a táborban. A táborlakók különböző korú (8—17 év) és különböző iskolatípusban tanuló gyerekek voltak. Remélhetőleg felnőtteként az élet különböző területein alkalmazhatják majd közös, a későbbiekben őket összekötő ismereteiket, és saját tapasztalataikból merítve — bármely társadalmi réteghez tartozva — aktívan részt vehetnek a következő generáció szemléletformálásában.

A tábor tevékenységét a következő szempontok határozták meg:

- a természet megközelítése különböző tudomány- és művészeti ágak felől,
- a tantárgyi ismeretek komplex feldolgozása, szintetizálása,
- az összefüggések megláttatása,
- az ismeretek bővítése és mélyítése,
- a környezetgazdálkodással kapcsolatos problémafeltáró és megoldókészség fejlesztése,
- a természet megóvása iránti igény tudatosítása.

Mindezek megvalósítására — az egyéni érdeklődést is figyelembe vevő — a jelenlegi tantervi minimumra épülő programtervet dolgoztunk ki:

- a földrajzi környezet szűkebb és tágabb megismerése,
- csillagászati alapismeretek,
- tájékozódás a szabadban nappal és éjszaka,
- a makro- és mikroklíma műszeres mérésének megismertetése, az adatok kezelése és felhasználása,
- a homoki és sziki vegetáció bemutatása, ennek összehasonlítása a tavaly megismert ártéri és mocsári vegetációval,
- az állatok élőhelyének, életmódjának megfigyelése,
- a területre jellemző táplálékláncok és táplálékhálózat felállítása,
- energia a természetben, energiagazdálkodás,
- hulladékártólas, újrahasznosítás,
- rét-, legelő- és erdőgazdálkodás (lehetőségek, eszközök),
- az élőlények védelmének lehetőségei,
- a szerzett élmények megőrkítése a legkülönbözőbb képzőművészeti technikák segítségével,
- természetfotózás,
- a természet kapcsolata a zene és irodalom területével,
- egészséges életmód, természetgyógyászat.

Az itt felvázoltakat csupán keretnek tekintettük, amely bárhol megváltoztatható a terület adottságainak, a pedagógusok és a gyerekek felkészültségének, érdeklődésének megfelelően. Nemcsak tábori, hanem bármely szervezeti forma (tanóra, szakkör, klub, fakultáció) keretei között is alkalmazható.

A megvalósítás során az iskolai oktatásban helytelenül rögzült egy-egy tantárgyban való gondolkodást igyekeztünk felváltani a tapasztalatok komplex feldolgozásával. Ennek alapján a kivitelezés nem programtervünk pontjaihoz kötődve történt, hanem a kínálkozó lehetőségeket kihasználva, a tudományágak területeit átfogóan, közös vagy kiscsoportos keretek között folyt.

A közös foglalkozások célja a terület megismerése, a „nem szeretem” tárgyak iránti figyelem felkeltése, a komplex gondolkodásmódhoz szükséges ismeretek elsajátítása, valamint a későbbiekben az ismeretek szintetizálása volt.

A kiscsoportos foglalkozások fakultatívan, a létszámtól függetlenül zajlottak. A szabad választás ellenére a gyerekek többsége mindegyiken részt vett, felfedezve, hogy az általuk kevésbé kedvelt tantárgyak ismeretanyagában is vannak az érdeklődésüket lekötő témák.

Tevékenységük tudatos irányítását úgy értük el, hogy közösen ismertük meg az adott terület történetét, kialakulását, környezeti tényezőit, élővilágát, természetvédelmi problémáit. Ezután csoportokban vagy egyénileg dolgoztuk fel az élményeket az egyes tudományágaknak megfelelően, a megbeszéltek továbbtárgyalásával, vizsgálatával (pl. mikroszkópos megfigyelések, meteorológiai mérések).

A gyerekek élményeiket és megfigyeléseiket többféle technika alkalmazásával rögzítették: szén-, ceruza- és tusrajz, festmény, agyagfigura és plakett, gipszöntvény, szárazvirágdísz, fénykép, vers, napló. Ezek közül ízelítőül csupán kettőt mutatunk be (lásd melléklet).

A területen bejárt útvonalat a táborozók saját térképeiken ábrázolták.

Az irodalmi művek feldolgozása mimetikus játékok és versillusztrációk segítségével történt.

A napközben szerzett tapasztalatokat az esti tábortűznél szintetizáltuk beszélgetések, viták formájában. A végső szintézist közös túra és vetélkedő alkalmával valósítottuk meg. A gyerekek további munkájához kívántunk segítséget nyújtani azzal, hogy a részvételi díj (800 Ft) értékében könyvet kaptak.

Tapasztalataink szerint az oktatási intézményekben folyó természetvédelmi nevelés nem eléggé hatékony. A tantervek korszerűtlenek, a pedagógusok ezirányú felkészültsége hiányos, a szükséges eszközök nem állnak a rendelkezésre, a tantárgyak közötti koncentráció alacsony szintű. Mindezekhez hozzájárul a nem megfelelő családi háttér, a szülők hiányos ismeretanyaga.

Ezek az okok inspiráltak minket, hogy megalakítsuk a különböző szakos (biológia, földrajz, technika, kémia, rajz, magyar, tanító) pályakezdő pedagógusokból és főiskolai hallgatókból álló, oktatási intézményektől független teamünket, melyhez orvos is csatlakozott.

Megfigyeléseink alapján ezen a generáción az iskola és a környezet káros hatásai erőteljesen jelentkeznek:

- a szóbeli, írásbeli és művészi kifejezőképesség gyengesége,
- a logikus gondolkodás hiánya,
- bátortalanság, az önbizalom hiánya (alkotások megsemmisítése),
- az értékrend eltolódása az élővilágtól a mesterséges környezet felé.

Az általunk kidolgozott program (melynek csak a vázát közöljük) alkalmazásával az ismeretanyag nyújtásán kívül ezen negatív tényezők is eredményesen csökkenthetők.

MELLÉKLET

Egy kis nyugalmat kívánok én
Az erdő csendes, lágy ölében.
Madárccicsérgés, szúnyogcsípés
Nekünk is békét ígér.
A világ hidd el a jóra éhes,
Az ember mindig a széptől ékes,
Tudom, hogy másnak túl lágy e dallam
Világmegváltás nincs e dalban.

A földön fekvé álmodozom,
Magam madárnak gondolom.
Szállni az úszó felhők között
Milyen csodás lehet.
Ha száz év múlva a fák kihalnak,
Helyükön már csak sivatag marad,
Ha dalunkat megtalálják majdan
Világmegváltás lesz e dalban.

Nagy Anett (12 éves)
Rigó Anna Bella (14 éves)
Rigó Zsuzsa (12 éves)
Vágfalvi Edit (13 éves)

G y ö n y ö r ű
a t e r m é s z e t
s z é p e k a f á k
d e l c s ú f í t j a ő k e t
a z e m b e r i

T
U
D
A
T
L
A
N
S
Á

!!! G !!!

Lehoczki Róbert (16 éves) — szöveg
Varga Péter (14 éves) — forma

PATAJNÉ. HEGEDŰS ÉVA

Szeged

Farsangi összeállítás alsó tagozatos napközis csoportoknak

(Lányok, fiúk maskarába, álarcba vagy a szerepüknek megfelelő ruhába öltözve, szétszórta helyezkednek el a terem egy részében. Megszólal a kis bohóc, aki középen áll:)

Tél, tél, dárídom,
trombitaszó hallik,
tári-tári-tárirom,
mulatozni illik,

körül áll a maszkabál,
kandi bohóc a király,
farsangolók tarka népe
síppal-dobbal muzsikál.

(Szepesi Attila: Farsang)

(Csípőre tett kézzel, jobbra-balra lépve énekelnek a gyerekek:)

Járjunk táncot, ripegő-ropogót,
pergő, forgó libegő-lobogót.

(Kodály Zoltán—Weöres Sándor)

(A gyermekcsoportban egyenként szólalnak meg a szereplők:)

I. Hurrá! Vásár!
Bábuk bálja!
Csüng a bohóc
maskurázva,
Hófehéركة csókot ad.

Huszár, király
s mind a bábuk,
cérnaszálon
járvák táncuk,
félő, hogy még elszakad.

II. Gyűlnek is már
egyre-másra,
öreg s ifjú
száját tátja
s akaratlan dalba fog.

Minden bábu
táncát járja,
izeg-mozog
keze-lába,
vezényli a dallamot.

(Kiss Dénes: Bábu bál)

(A szétszórta elhelyezkedő gyermekcsoport új alakzatot vesz fel — háromsoros vonalban helyezkedik el. Egymás mellett kezét fognak, és jobbra-balra egyet lépve énekelnek:)

Csizmám kopogó, táncom dobogó,
Kedvem ragyogó, hej-hó, hajahó!

Kendőm libegő, lábam tipegő,
Arcom nevető, pajtás gyer' elő!

(Kodály Zoltán—Weöres Sándor)

(Megszólal a kikiáltó — aki a hátsó sorban áll — és a verselő:)

Bábszínház ez,
mesejátészól —
Kialtja a kikiáltó —
Ki nem más, mint Benedek.

Habár elbújt,
őt nem látni,
hangjával kezd
figurázni:
Ujjé! Ide, emberek!

(Egy-egy gyerek versel ezután:)

I. Nevem Kele Kelemen,
Üvegsüveg fejemen.
Csücsösforma varázssapka,
Áttetszik a hajam rajta.

(Varga Imre: Üvegsüveg)

II. Vidám legény a bohóc,
piros haja csupa kóc,
idelép, odalép,
a zubbonya búzakék.

Lengő inge pepita,
lobog rajta pántlika,
viháncol, nótázik,
karikákkal mókázik.

Csupa fintor, csupa folt,
csupa masli, csupa gomb,
csupa csengő, csupa szín,
csupa csuda karmazsin.

(Szepesti Attila: A bohóc)

III. Százlábúnak száz bakancsa,
száz bakancsban száraz kapca.
Első nap a kapcát mossa,
második nap szárogatja.
Harmadik nap egyet gondol —
mezítláb fut át a dombon.

(Dénes György: Százlábú)

IV. Kóc, kóc, csupa kóc,
Füle meg a haja kóc.
Hát még az a kische-kusza,
Földig érő nagy bajusza,
az is csupa kóc.

(Zelk Zoltán: Kóc-kóc)

V. Kettétörött a fakard,
a fejedet megvakard!

Míg a fejed vakarod,
mocorog a sityakod.

(Csoóri Sándor: Csúfoló)

(Harsány hangon énekel, majd a párjával táncol egy kislány:)

Én vagyok a személtapát, a söprű a párom,
Minden reggel négy sarokban táncom vele járom.

(Kodály Zoltán—Károlyi Amy)

(A gyermekcsoport szétnyílik jobbra-balra, megfelelő helyre állnak, és a zsinigre tett „tető”, ill. asztal mögött megszólalnak a vásári árusok:)

Kikiáltó: Tarka-barka forgatagban
csodasátor álldogál,
benne Bonna Aligéró,
talján donna kiabál:

I. Három szöcske eladó,
meg egy szekér rúdja,
addig húzza egerem,
amíg meg nem unja.

(Tóth László: Vásárban)

II. Fülönfüggő, húszért párja,
Vegyen kettőt, mert megbánja!
Minden olcsó — azért mégis
színaranyból van a réz is...

III. Eladó egy kalpag is,
találj fejet hozzá,
meg egy száraz halastó,
találj vizet,
találj halat hozzá!

IV. Nyolc garas a rongybaba,
hét a piros béka,
a melleden viruljon
papírból bokréta!

V. Mézeskalács huszárok
állnak emitt sorban,
mellettük a palackokban
vadvirágméz s bor van.

(Tóth László: Vásárban)

(Együtt énekel a vásári forgatag:)

Harap utca három alatt... (Weöres Sándor) — a kisfiúk „kutyaugatást” utánozva kísérik a dalt.
(Jobbról, majd balról tálcával lép elő két kislány, ill. egy-egy kóstolgotató gyerek:)

Megszitáltam két zsák lisztet,
Fáradoztam eleget,
Kovászoltam, dagasztottam
Tizenhárom kenyeret.
Egyetek, vegyetek,
Jó étvágyat, gyerekek!

Perecet vegyenek!
Frissek, még melegek.
Ropogósak, sósak,
szépen mosolygósak.
Egy forint az ára.
Ugye, hogy nem drága?
Csak három-négy falás,
a lyuk mind ráadás.

(Osvát Erzsébet: Pereces)

(Egy kisfiú középre ugrik, jobbról-balról egy-egy kislányt kézen fog, és jobbra-balra ugorva velük, versel:)

Ugrótáncot jókedvemből
édesrózsám járok,
országút visz Fehérvárig
széles a két árok.

Így tedd rá, úgy tedd rá,
Rozika, Terike, Marcsa,
Kinek nincsen tíz tallérja
kötőféket tartsa.

(Weöres Sándor: Ugrótáncot jókedvemből...)

(Elölép a táncmester:)

Megérkezett a farsang,
Nem rejt tovább a barlang.
Százán jövünk a táncba, a táncba,
Vidám farsangolásba.

(Weöres Sándor—Tardos Béla: Kánon)

(A farsangolók párt keresnek maguknak, énekelnek, csárdást táncolnak:)

Itt a farsang, áll a bál, keringőzik a kanál.
Csárdást jár a habverő, bokázik a máktörő.

(Kodály Zoltán—Gazdag Erzs: Itt a farsang...)

(A farsangolók most leülnek, színre lépnek az új szereplők, akik a következő jelenetet adják elő:)

Marék Veronika: Zsákbakukta

Szereplők:

Farsang Herceg (jelmeze: korona és palást)
Apród (fehér papírgallér)
Zenemester (furulyázó, szájharmonikázó vagy gitározó gyerek)
Tornatanár (síp)
Bohóc (bohócsapka, piros orr)
Orvos (fehér köpeny, hallgató)
Szakács (kötény, hatalmas fakanál)
Kukta (kuktasapka)

Apród (berohan): Farsangolók, figyelem!
Borzasztó nagy csend legyen!
Ne püsszenjen senki már:
Farsang herceg erre jár!
Kedves Zenemester,
A muzsikát kezd el!

Zenemester (bejön, meghajol:)
Farsang herceg udvarában
Mindig szól a zene,
Mert én vagyok a herceg
Fő zenemestere.

(Játszani kezd a hangszerén. Bejön az orvos, a tanár, a bohóc és a herceg. Mindenki sorban bemutatkozik.)

Orvos: Fáj a fej, a fül, a fog?
Ne féljetek, itt vagyok.
Az orvosok orvosa,
Aki nem téved soha!

Tornatanár: Nem elég, ha szíved hős,
Jó, ha karod is erős.
Tornatanár vagyok én,
Szerény, de kemény legény.

Bobóc: Orrom piros, hajam kóc,
Mert én vagyok a bohóc.
Jókedvemben gurulok (bukfencezik),
Rossz kedvemben elfutok (hátra fut).

Herceg: Itt a farsang, karnevál,
Jó kedvünk víg hangja száll.
S hogy jól múljanak a percek,
Azért van itt Farsang herceg.
Kezdődjék a muzsika,
Jöjjön a sok maskara!

(A zenemester játszani kezd, de kintről félbeszakítja a szakács ordítása:)

Szakács: Hol a kukta? Megeszem!
Hova bújt a szemtelen? (Bejön, bőszen körbejár.)
Kukta! Kukta! Gyere csak!
Ellátom a bajodat!
Kezemben a fakanál,
Hátadon majd táncot jár!
Nem találom. Elszökött. (A herceghez)
Nincs a hátatok mögött?

Herceg: Megörültél, főszakács?

Szakács: Farsang herceg, megbocsáss!
A kis kukta azért tűnt el,
Mert... zsebemben itt a bűnjel!

(Benyúl a köténye zsebébe, és kivesz egy szénfeketére égett farsangi fánkot. Vészjéslő arccal körbematatja mindenkinek, aztán a hercegnek adja.)

Szívem vérzik, sírni tudnék!
Azt a kuktát elkapom még!
S akkor úgy megkavarom,
Mint a rántást a babon!

Herceg: (komoran) Mindegyik fánk odaégett?

Szakács: Dehogy! Sütött negyvennyet,
S az utolsó, ez az egy
Ilyen szörnyen tönkremegy!
Rohanok és kergetem,
Alaposan elverem! (Kirohan)

Kukta (egy perc múlva beszalad): Segíts, Farsang hercege!
Kihallatszott a zenc,
Nem figyeltem a lábosra,
S odaégett egy fánkocska.
Körbekerget a szakács,
Megizzaszt a rohanás!

Herceg: Kicsi kukta, ne félj tőle!
Én bújtatlak el előle.
Gyere velem ide hátra (egy szekrény vagy ajtó mögé vezeti),
Öltözz át egy maskarába!
Apródom! Gyorsan gyere,
Te is öltözz át vele! (Az apród is a szekrény mögé megy.)
Megtréfáljuk a szakácsot,
Ilyen mókát sose látott!
Amíg jön, egy kis zene,
S egy kevés tánc kellene!

(A zenemester rázendít, a bohóc vidám táncot jár, hogy a kuktának is legyen ideje átöltözni.)

Szakács (berohan): Ezer gombóc, lángos, bukta!
Érzem, itt van a kis kukta.
Elkapom és megverem...

Herceg: Szakács, szakács, csendesen!

Szakács (körbeszalad, a kukta búvóhelyénél diadalmasan megáll): Itt vagy, kukta! Gyere, várlak!

Herceg (a szekrény elé ugrik): Be ne tedd ide a lábad!
Kicsi kukta, jöjj elő!

Szakács: Atyámuram, melyik ő?

(A szekrény mögül két hőembermaskara totyog elő. Teljesen egyformák. Fehér lepedőbe vannak burkolva, arcukon hőember álarc. Még a cipőjük is egyforma legyen! Ezért erre a két szerepre két egyforma magas gyereket válasszunk. Mozgásukat, hangjukat is hasonlóra gyakorolják. Akkor jó a játék, ha azon kívül, aki segített nekik felöltözni, a teremben senki nem tudja, melyik egyik és melyik a másik. Így mindenkit foglalkoztat a rejtvény megfejtése.)

Herceg: Két hőember, két tojás.
Most légy okos, főszakács!
Ha a kuktát kitalálod,
Alaposan eltángálok.
De ha nem... A büntetés:
Szénfekete fánkevés! (Felmutatja a fánkot.)

Szakács: Ajaj! végem! Mit csináljak?
Melyik lábamra is álljak?
Mi legyen a véleményem?
Segítsetek mind a négyen!

(Az orvoshoz, a zenemesterhez, a tornatanárhoz és a bohóchoz fordul.)

Orvos: Elvállaljuk, főszakács.
Indul a vizsgáztatás.

Herceg: Egy pillanat. Két sál kell még,

Legyen köztük kis különbség. (Egyik hőember nyakába kék, a másikéba piros sálát köt.)

Orvos: Kék sálás! Állj ide! (Meghallgatja a hallgatóval.) Sőhajts! (A hőember engedelmeskedik.)

Köhögj! Tüsszents! Krákgj! Nyögj! Köszönöm. Piros sálam! Gyere! (Ugyanúgy megvizsgálja.) Sóhajts! Köhögj! Tüsszents! Krákgj! Nyögj! Készen vagyok.

Főszakácsom, kész a válasz.

A kukta a piros sálás.

Zenemester: Álljatok ide, te jobbra, te balra! Énekeljetek! Kék sálás: dó, mi, szó. (Énekel.) Piros sálás: szó-mi-dó. (Énekel.) Jó. Ritmuspróba következik. (Dobbant.) Tá-tá-ti-ti-tá. Most te, piros sálás. Jó, kék sálás. Jó, köszönöm. Hőembertánc következik. Rajta! (A zenemester játszik, a két hőember mint két macsó „táncol”). (A mi szereplőink a Halihó, gurul ez a gömböc, jön a hőember... c. dalra táncoltak, mimikával kísérték a szöveget.)

Főszakácsom, a tanácsom:

A kuktát kék sálban látom.

Tornatanár: Tornavizsga jön! Egyszerre mozogjatok! Vigyázz! Pihenj! Vigyázz! Törzsdöntés előre, hátra, jobbra, balra. Lépés utánam indulj, egy-kettő, egy-kettő. (Sípólva menetel, a két hőember követi.) Állj! Pihenj!

Főszakácsom, a tanácsom:

kuktád én is kékben látom.

Bobóc: Rajtam a sor. Hujuj! Piros sálás, nevess! Nevess kérek! Könyörgők nevess! Sírva kérelek! Nem nevensz? Jó. Akkor megcsiklandozlak. (A hőember nevet.) Most sírj! (Sír.) Most hallgass! (Hallgat.) Ez a legjobb. Jó. Kék sálás, te jössz! Nevess! Sírj! Hallgass! Köszönöm.

Főszakácsom, kész a válasz:

A kukta a piros sálás.

Főszakács: Kettő piros, kettő kék,
Most sem tudok semmit még!
S mivel kuktát most sem látok,
Inkább megeszem a fánkot.

Herceg: Segítetek, gyerekek!
Mi a véleményetek?
Akik szerint kék a kukta,
Azok álljanak mind jobbra.
Akik szerint a piros,
Nos, ki az, ki jól választott?
Vegyétek le az álarcot!
Az mind álljon balra most. (A gyerekek két csoportra oszlanak.)

(A hőemberek leveszik a lepedőt és az álarcot. A herceg a győztes oldal felé fordul.)

Gratulálok, nyertetek!

Tapsoljuk meg, gyerekek! (A vesztesek megtapsolják a nyerteseket.)

Kukta: Megmentettél, hercegem!

Szakács: Úgy visket a tenyerem!
De most — megeszem a fánkot...

Herceg: Egy esetben megbocsátok.

Szakács: Mondd hamar, hogy mit tegyek,
Csak rossz fánkot ne egyek!

Herceg: Én farsangi fánkot kérek!
Hozd be mind a negyvennégyet,
S kínáld körbe sebesen!

Szakács: Rohanok és megeszem!

Herceg: Te meg, Zenemester, játssz!
Folytatódik a nagy tánc!

(A szakács körbepkínálja a fánkokat, a kukta kínálja hozzá a baracklevárt.) A gyerekek az Itt a farsang, áll a bál... kezdetű dalra táncolnak.

SZELE BARNA

Debrecen

Tanítóképességi vizsgálatok a Debreceni Református Tanítóképzőben

A vizgákról az utóbbi években nagy számban megjelent szakirodalmakban olvashattunk. Egy csoportjuk a szigorlatok és az államvizsgák államilag is elismert jogosítványa egy hivatás, szakma, munkakör betöltésére való alkalmasságnak. A vizsga nemcsak a hallgató próbatétele, hanem az oktatóé is. A vizsgán adott érdemjegyek objektivitása és egyáltalán a vizsgacentrikusság már régóta a kritika pergőtüzében áll. Vannak olyan nézetek, amelyek elvezetnek bennünket a vizsgák szükségességének tagadásához. Sok vita folyik arról is, hogy a szóbeli vagy az írásbeli vizsga az előnyösebb.

A fentebb említett problémák juttattak arra az elhatározásra, hogy a múlt felidézésével vázlatosan ismertessem a nagy múltú protestáns iskolakultúra hagyatékából merítve, hogyan is zajlottak le a Debreceni Református Tanítóképző Intézetben az ún. tanítóképességi vizsgálatok.

A Debreceni Református Tanítóképző Intézet 1873 októberében vált önálló tagozattá.

A tanítóképzés színvonalának emelése érdekében megnövekedtek a követelmények a tanítókkal szemben. Az ország keleti régiójában tanítóhiány jelentkezett. Intézményes pótlására a VKM. 1874-ben a 9312. sz. leiratában intézkedett. A leirat értelmében az egyházkerület intézkedést tett többek között a tanítóképző létszámának növelésére, a tanítói képesítéssel nem rendelkezők képesítő vizsgálati anyagáról és rendjéről.

1874. évi 235. sz. rendelkezés alapján a néptanítói képeségi vizsgálatra vonatkozó javaslatot a tanügyi bizottság elfogadta. A tanítóképességi vizsgálat szabályzatát 1875 áprilisában adták ki.

„Olvastatott a debreczeni egyházmegye folyó évi május 14.-kén tartott 24. sz. jegyzőkönyvi kivonata, melyben a nevezett egyházmegyének azon intézkedése foglaltatik, hogy a tanítók közül, kik a tanítóképességi vizsga letételét elhanyagolnák, mintszentén kik a tanítóképző tanfolyam teljes bevégezése előtt alkalmaztatnak tanítóul: tartoznak évenként két vizsgát és pedig halogatás nélkül fokozatosan oly feltételek mellett tenni, hogy ennek elmulasztása esetén, állomásaikon semmi szín alatt nem maradhatnak, tanítóul nem tekinthetnek” [1]

1875 októberében új tantervet adtak ki a tanítók képesítő vizsgája miatt. A tanterv mellett az egyházkerület 1875. évi jegyzőkönyvében megtalálható az a szabályzat, amely a népiskolai fiú- és nőtanítók tanítóképességi vizsgálatáról rendelkezik.

A szabályzat kimondja, hogy tanítóképességi vizsgálatot évente egyszer, szeptember hónap elején vagy a tanítóképző igazgatóság által kitűzött napokban lehet tartani.

Azok vehettek részt a vizsgálatokon, akik a tanítóképzőben a 3 évi tanfolyam elvégzése után legalább 1 évet tanítottak, a tanfolyamot és a hozzá kapcsolódó tanítási gyakorlatokat kitűnő eredménnyel teljesítették, valamint a VI. gimnáziumi osztályt sikeresen befejezték, és 2 évig tanítói pályán működtek.

Kizáró okokról is szól a szabályzat:

„A tanítóképességi vizsgára nem bocsáthatók:

- a) Az olyan egyének, kik már tanítóképességi vizsgán kétszer nemelegendő osztályzatot nyertek.
- b) Kik bűnvádi kereset miatt bíróság el voltak ítélve.
- c) Kiket valamely intézetből az illető előljáróság erkölcsi kihágás miatt utasított el.
- d) Testileg oly nyomorékok, kik e foglalkozás miatt hivataluknak megfelelni képesek nem voltak.” [2]

A vizsgálóbizottság tagjai: a püspökből, három esperesből, két-három fő a tanügyi bizottságból és a főiskola tanári karából tevődött össze.

A vizsgálat három részre oszlott: írásbeli, szóbeli és gyakorlati vizsgára. A vizsgálat két írásbeli munka elkészítésével kezdődött, és a legaktuálisabb nevelési, oktatási kérdésekkel foglalkozott. Zárt ajtók mögött folyt, szigorú tanári felügyelet mellett. A tanítójelölt a feladatok megoldásához írószeren kívül más segédeszközt nem használhatott, társaival nem beszélgethetett. Az írásbeli dolgozatokat a tanítóképezde tanári kara értékelte, és erről jelentést tett a vizsgálóbizottságnak. A szóbeli vizsgálat nyilvánosan történt. A szóbeli értékelése: kitűnő, jeles vagy dicséretes, elégséges, elégtelen. A gyakorlati vizsgán a jelölt a gyakorló iskola tanulóit oktatta negyed-fél óráig.

A próbatanítás tárgyát a vizsgálóbizottság határozta meg, és a tanítás előtt fél nappal adták a jelölt tudtára.

Azt a tanítójelöltet, aki a nem művészeti tantárgyakból elégtelen minősítést kapott, pótvizsgára utasították. Ha egy jelölt az éneken kívül valamelyik művészeti tárgyból elégtelen osztályzatot szerzett, az oklevelét megkapta ugyan, de az adott tárgyból pótvizsgát kellett tennie.

A tanítóképességi vizsgálat díja 2 forint volt jelöltenként. A befolyt összeget a tanárok között a vizsga befejeztével szétosztották. Abban az esetben, ha a vizsgázó nem protestáns volt, a vizsga díja kétszer annyiba került.

Egy későbbi, 1879-ben készült egyházkerületi jegyzőkönyvből értesülhetünk arról, hogyan is zajlott le a tanítóképességi vizsgálat.

„A folyó évi május 1-s következő napjain tartott tanítóképességi vizsgálatról következő jelentés terjesztetett fel:

Tanítóképességi vizsgára 17 tanuló jelentkezett, kik közül 7 másodízben néhány tantárgyból pótlólag, 10-en pedig először jelentek meg vizsgára. A jelentkezett tanítók bizonyos megjegyzések és utánpótlások teljesítése mellett, mindnyájan vizsgálatra bocsáttattak.

A vizsgálóbizottság véleménye:

- a) Írásbeli vizsga tartott május 1 napján d.e. 8 órától d.u. 1-ig és d.u. 3—7-ig.
Fogalmazványt készítettek a következő két feladatról:
Írassék le, hogy a tanító példaadása mi tekintetben van befolyással a tanítványokra s innen mi kötelességei vannak a tanítónak? Továbbá: Kibéreltünk ketten egy legelőt évi 55 frt. haszonbérért, én 5 darab marhát járattam a legelőre 4 hónapig, társam 8 darabot 3 hónapig, mennyi esik a legelőbérből rám, mennyi a társamra?
- b) Elméleti vizsga tartott május 2-án egész nap s 3-án délelőtt 3 külön bizottság előtt.
- c) Gyakorlati vizsga tartott május 3-án délután s 4-én délelőtt egyidejűleg két helyen, a főiskolában elhelyezett elemi iskolában.
E vizsgák eredménye röviden a következő:
kitűnő oklevelet nyert egy, névszerint Oláh Zsigmond debreczeni, jelest egy, Király András sámsoni tanító,
12-en általános elegendő osztályjegyzékkel láttattak el,
3-an pedig fél, (egy), illetőleg egész évi, (ketten) ismétkészülésre utasítottak.” [3]
„A megjelent tanítók csekély készületet tanusítottak, a tantárgyak száma sok, a vizsga tárgyiból csak azok maradjanak meg, amelyek a gyakorlati szükség szempontjából nélkülözhetetlenek.” [4]

Az indítványt az egyházkerület elfogadta, és a tanári kart új vizsgaterv kidolgozásával bízta meg.

Még 1887-ben sem következett be a tantárgyak számának csökkenése, a szóbeli vizsga tárgyai a következők voltak:

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------------|
| 1. Vallástan | 7. Történelem |
| 2. Nevelés- és oktatástan | 8. Természetrajz |
| 3. Módszertan | 9. Természettan |
| 4. Magyar nyelv és irodalom | 10. Rajzolás, írás |
| 5. Mennyiségtan | 11. Ének-zene |
| 6. Földrajz | 12. Testgyakorlat és annak elmélete. |

Némi kompromisszumkészség azonban megfigyelhető az egyházkerület részéről.

Határozat született arról, hogy a vizsgálatot akár két részletben is leteheti a jelölt, ha ezt kérvényezi.

Akik éltek a fenti lehetőséggel, a tantárgyak az alábbi két csoportra oszlottak:

„a) Az első rész vizsgálatának tárgyai

Zárthelyi írásbeli vizsgálat

1. Neveléstani tétel kidolgozása

2. Mennyiségtani feladat megoldása

3. Vallástan

4. Neveléstan

5. Magyar nyelv-tan

6. Mennyiségtan

7. Művészeti tárgyak

(Rajz, szép és ütemírás, hegedű eshetőleg orgona és testgyakorlat)

b) A második rész vizsgálatának tárgyai

1. Házi dolgozatul feladott 2 tételnek mintatanításra feldolgozása

A szóbeli vizsgálat tárgyaiból

2. Módszertan

3. Történelem

4. Földrajz

5. Természetrajz

6. Természettan

7. Próbatanítás.” [5]

A második részből a jelöltnek az elsőt követő legközelebbi képességi vizsgálat alkalmával kellett beszámolnia. A képesítő vizsgálatok szisztémájában lényegi változás csak 1925-ben következett be.

A képesítő vizsgálatok rendszere azt mutatja, hogy a kor tanítójától színvonalas, sokoldalú felkészültséget kívántak. A tanítóképességi vizsgák eredménye, hogy az 1800-as évek végén:

a „debreceni és a bihari egyházmegyében elenyészően kevés, mintegy 0,5%-os volt a képesítés nélküli tanítók száma.” [6]

Az elmúlt század tanítóképzésével kapcsolatos vizsgáztatási rendszer szisztémája arra enged következtetni, hogy a képzés célját, a tárgyak jellegét, a vizsgakövetelményeket, a szóbeli, írásbeli és gyakorlati vizsga szerepét, arányát céltudatosan határozták meg.

A tanítóképességi vizsgálatok *múlt század végi* metodikája a ma pedagógusa számára is tartogat tanulságokat.

JEGYZETEK

[1] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1875/197. sz.

[2] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1875/75. sz.

[3] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1879/187. sz.

[4] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1879/188. sz.

[5] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1887/N/16. sz.

[6] Egyházkerületi jegyzőkönyv TREL 1896/449. sz.

Becker Vendel a tanítóképzésről

A két világháború közötti időszak egyik legfontosabb oktatásügyi problémája a tanítóképzés megreformálása volt, erre a korabeli európai törekvések is ösztökéltek, de az a tény is, hogy hazánkban már a XX. sz. elején felmerült a gondolat, hogy legyen akadémiai szintű a tanítóképzés: a négyéves tanítóképzőre kétéves akadémia épüljön.

Az említett korszakban a tanítóképzésről több rendelkezés született. Egy 1920-ban megjelent rendelet a képzési időt fokozatosan 6 osztályossá kívánta tenni. 1923-ban új rendelet jelent meg (1923. évi 81.896. VI. sz.), amely a tanítóképző tanulmányi idejét 5 évben határozta meg. Az 1938. XIV. tc. létrehozta a 4 középiskolára épült liceumot. A liceumok egy része mellett kétéves tanítóképző akadémiákat akartak létesíteni, melyek pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzéssel egészítették volna ki a liceumban szerzett általános műveltséget. A háború miatt a tanítóképző akadémiák nem jöttek létre. [1]

A tanítóképzés kutatásával foglalkozó szakemberek közül országos szinten is kiemelkedik dr. Becker Vendel (1878—1957), aki tudományos munkásságában szinte csak a tanítóság problémáival foglalkozott. Nézeteit 1932-ben így fogalmazta meg: „A tanítóképzés legfőbb célkitűzése az, hogy a leendő tanítót képessé kell tenni az elemi népiskola növendékeivel, a serdülő ifjúsággal, valamint a felnőttekkel való bánásmódra, továbbá arra, hogy mint jellemileg szilárd egyén, megvalósítsa a képzési folyamat alatt elhintett eszméket.” [2] A 6 évfolyamú tanítóképzésben látta a jövő útját, a III. Egyetemes Tanügyi Kongresszus egyébként ezt az álláspontot fogadta el. A IV. osztály után érettségét kívánt a tanítóképzőben, mely jogosít főiskolai és egyetemi tanulmányokra. Nagyon fontosnak tartotta a szociológia oktatását, hogy az ifjú tanítók tudjanak boldogulni a társadalomban. Becker szerint az iskola előcsarnoka a templom, így a pap és a tanító nevelőmunkája nem térhet el egymástól. Olyan iskolát kívánt, ahol a pap és tanító együtt tanul, közösen hallgatják a pedagógiai, szociológiai és közgazdasági stúdiumokat.

Becker Vendel a Bánát szülötte, mely a régi Magyarország egyik legérdekesebb vidéke volt. Temesvárott érettségizett 1898-ban. Itt, valamint Aradon szerzett hittanári képesítést. 1919—1946-ig a Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző tanára, majd vezetője. [3]

Az első fontos tudományos munkája a szeretett várossal, Temesvárral foglalkozik. A könyv címe: „Temesvár kultúrgeográfiai hatása a Délvidékre.” [4]

Becker Vendel másik jelentős műve „A tanítóképzés reformja” című munkája, melynek alcíme: „Tanítóképzés, papnevelés” [5]. A szerző kifejti, hogy nem ért egyet az olyan tervvel, mely azt indítványozná, hogy a középiskolai érettségi vizsgára épüljön a tanítóképzés két évfolyama.

Mai megfigyelések is azt bizonyítják, hogy azok a diákok, akik középiskolás korukban nevelési alapismeretek fakultációs tantárgyat tanultak, jobban megállják a helyüket a pedagógusképző intézetekben, mint társaik, akik nem ismerkedtek meg a pedagógia, pszichológia és a szociológia alapjaival.

Becker Vendel főbb javaslatait a következőkben foglalhatjuk össze, melyeket papi és pedagógusi szempontok egyaránt motiváltak:

1. A tanítóképző-intézet kéttagozatú szakiskola. Alsó tagozata négy évfolyamú,

mely a nyolcosztályú népiskola nyolcadik vagy a középfokú iskolák IV. osztályából toborozza növendékeit.

2. Az alsó tagozat IV. osztályú tanulói tanítóképző-intézeti érettségi vizsgákat tesznek magyar nyelv- és irodalomból, történelemből, matematikából és valamely élő idegen nyelvből (német, olasz, francia, angol). Ez az érettségi vizsgát egyenlő értékű a középiskolai érettségi vizsgával, melynek sikeres letétele az egyetemi és főiskolai tanulmányokra jogosít.

3. A felső tagozat két évfolyamból áll, és főiskolai jellege van.

4. Oklevelet a tanítójelölt csak tanítói szakvizsga alapján nyerhet.

Mi legyen a tanítóképzés felső tagozatának belső tartalma? Ezt így fogalmazta meg a szerző: „A tanítóképzés legtömörebb célkitűzése az, hogy a leendő tanítót képessé kell tenni az elemi népiskola növendékeivel, a serdülő ifjúsággal, valamint a felnőttekkel való bánásmódra, továbbá arra, hogy mint jellemileg szilárd egyén megvalósítsa a képzési folyamat alatt elhintett eszméket.”

A pedagógiai tárgyak tantervéről a következőket írja Becker: „A nevelés és tanítás elméletének előadását az alsó tagozatban a test- és lélektan tanítása alapozza meg. E tárgyakat a felső tagozatban az alkalmazott lélektan előadása tetőznél be, mely a gyermekek lélektanán kívül a serdülő ifjúság és a felnőttek lélektanát is felölelné. A nevelés és tanítás elméletét teljessé tenné a rendszeres gyermektanulmányozás, a nevelés és tanítás történelmének, az iskolaszervezettannak és népiskolai adminisztrációnak behatóbb tanulmányozása, a pedagógiai olvasmányok magyarázata és végül: a három csoportra osztott (nyolcosztályú) gyakorlóiskolában folytatott tanítási gyakorlat... A tanítóképesítéssel mindenkor párhuzamosan kell haladnia a hitoktatásra, a kántori teendők végzésére, a leventeoktatásra, iskolán kívüli népművelésre és a gazdasági oktatás sikeres vezetésére való képesítésnek... A tanítójelölt sikeres hitoktatására az alsó tagozatban a hit- és erkölcs tanítása készít elő. Ezt betetőzi a felső tagozat hitvédelmi és hitelemzéstani képzés. Teljessé tenné az előkészítést az egyházi énekek tanítására és a papnélküli istentisztelet megtartására való képesítés...” [6]

A fentiekből látható, hogy Becker Vendel a két világháború közötti korszak társadalmának megfelelő szellemben, az adott kor társadalmi szükségleteinek megfelelően kívánja átalakítani a tanítóképzést. A gyakorlatiasságra, a praktikumra nevelés más területre is kiterjed. A gyökerek Tessedik munkásságához nyúlnak vissza. Becker Vendel korszerű mező- és kertgazdasági ismeretekkel, gyakorlattal kívánja felvértezni a tanítójelölteket, be akarja vezetni őket a szövetkezeti életbe (ne a szovjet modellre gondoljunk).

Külön gondot fordított a szerző a tanítónőképzésre. A tanítónőjelölt a tanítóképzés összes tárgyát tanulná a leventeoktatás és kántorképzés kivételével. A tanítónő feladataihoz tartozik az anyáknak a gyermekápolás és gyermeknevelés terén való felvilágosítása, továbbá a serdülő lányokkal és felnőtt nőkkel való foglalkozás, mesedélutánok megrendezése, háztartási és kertészeti ismeretek tanítása és gyakoroltatása.

Mint említettük, katolikus tanítóképzésről van szó. A katolikus iskolák tanítóit helyileg a hitközségek lelkipásztorai ellenőrizték. A hittudományi képzés az iskolák szakszerű pedagógiai ellenőrzésére azonban nem készített fel, ezért Becker Vendel azt javasolta, hogy a papnevelést és a tanítóképzést közelíteni kell egymáshoz. Fontosnak tartotta azt is a szerző, hogy a pap és a tanító rendelkezzen a közigazgatási és közjogi tudással, amellyel a falu jegyzője rendelkezik, de az is lényeges, hogy az orvoson kívül a lelkipásztornak és a tanítónak is beható egészségügyi és közegészségügyi ismeretei legyenek.

Becker Vendel dicséri a kalocsai papnevelőt, és példáját követésre javasolja más intézmények számára is: „Itt a teológusok végigveszik elméletben és gyakorlatban a

képezdek pedagógiai anyagát, minden elemiiskolai tárgy módszertanával megismerkednek és fellépnek gyakorlati tanításokban . . .”

Becker Vendelt mint a magyar neveléstörténet kiemelkedő egyéniségeit, rendkívül izgatta az a kérdés, hogy a falun élő emberek korszerű műveltséghez jutnak-e, olyan műveltséget kapnak-e, amelyből meg lehet élni. Rengeteg ötlete volt ezzel kapcsolatban is. Több publikációja jelent meg a gazdasági képzésről: „Az alsófokú gazdasági szakoktatás problémája és a Szegeden felállítandó gazdasági szaktanítóképző főiskola.” [7] „A gazdasági népoktatás és a nemzet jövője.” [8] Kezdeményezésére Szatymazon gazdasági népiskola, Szarvason gazdasági szaktanítóképző létesült.

Nagy sikert aratott a Szent István Akadémia I. osztályának 1942. október 2-án tartott felolvasó ülésén, előadása nyomtatásban is megjelent. Munkájában mint katolikus pedagógus, megfontolás tárgyává tette a katolikus néptanítók illetményrendezését. Ezt a népoktatási alaptörvény alapján tette, mert 1868 óta a katolikus népiskola és különösen a katolikus tanítók és tanítónők illetményeinek alakulása a községi, állami és a hitfelekezeti pedagógusok illetményügyeinek változásaival azonos kapcsolatban állt. Becker Vendel dolgozatában kimutatta, hogy a katolikus tanítók és tanítónők egyenlő illetményekre jogosultak, és az adóalanyok az országos Népiskolai Adókulcs arányában egyenlő mértékben járultak hozzá a keresztény nemzeti népiskolák fenntartásához. [9]

1947-ben két értékes könyve jelent meg Becker Vendelnek: „A mezőgazdasági szakoktatás országos megszervezése („Kertmagyarországnak megvalósítása” alcimmel)” [10] és „A katolikus iskolaügy a demokratikus Magyarországon”. [11] E két könyve is konkrét javaslatokat tartalmaz az 1945 után kialakult új helyzetben.

Becker Vendel munkássága a ma számára különösen érdekes, hiszen oktatásügyünk forrongásban van, iskolarendszerünk át fog alakulni, a „Kertmagyarország” újból célkitűzéssé fog válni.

Az érdeklődő olvasónak figyelmébe ajánljuk a „Fejezetek a pedagógusképzés történetéből III.” kötet értékes tanulmányait is Becker Vendel művei mellett.

Tanulmányunkat fejezzük be dr. Szörényi József, nyugalmazott főiskolai tanár gondolataival, aki így emlékezett vissza volt főnökére, kollégájára: „A nevelési szándék nála sohasem jutott kifejezésre, hiszen az sokszor inkább gát. Az erkölcsi értékeket nem nagy szavakkal közvetítette. Bízott a példa hatásában és a meghonosított szokásokkal való azonosulásban. Nevelői tevékenysége mintegy azt sugallta, hogy a nevelési eljárások csak az igazi nevelői személyiség által válnak hatásossá és elfogadhatóvá.” [12]

FORRÁSOK, IRODALOM

- [1] A nevelés története. Szerkesztette: dr. Tóth Gábor. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984., III. kötet, 666. l.
- [2] *Becker Vendel: A tanítóképzés reformja.* Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. 1932.
- [3] *Gácsér József—Véghné Boronkai Andrea: A Szegedi Királyi Katolikus Tanítóképző rövid története.* In.: „Fejezetek a pedagógusképzés történetéből, III. Szerkesztette: Micheller Magdolna. Szeged, 1990.
- [4] *Becker Vendel: Temesvár kultúrgeográfiai hatása a Délvidékre.* A Szent István Társulat Bizománya. Szeged. (Év nélkül.)
- [5] *Becker Vendel: A tanítóképzés reformja.* Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. Nyomdája, 1932.
- [6] Uo. 19—24. l.
- [7] *Becker Vendel: Az alsó fokú gazdasági szakoktatás problémája és a Szegeden felállítandó „Gazdasági Szaktanítóképző Főiskola”.* Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt. Nyomdája. (Év nélkül.)
- [8] *Becker Vendel: A gazdasági népoktatás és a nemzet jövője.* Szegedi Új Nemzedék Lapvállalat Rt., Szeged, 1939.

- [9] *Becker Vendel*: A keresztény nemzeti népiskolák jövő alakulása. Budapest, Stephaneum Nyomda, 1943.
- [10] *Becker Vendel*: A mezőgazdasági szakoktatás országos megszervezése. Szeged, 1947.
- [11] *Becker Vendel*: A katolikus iskolaügy Magyarországon. Szent Gellért Nyomda. Szeged, 1947.
- [12] *Szörényi József*: Visszaemlékezés Becker Vendelre. In.: Fejezetek a pedagógusképzés történetéből, III. (már idézett mű), 180—183. l.
- [13] Az előbb említett kötetből a szegedi tanítóképző története iránt érdeklődő olvasónak figyelmébe ajánljuk még *Huszka László*: „A Szegedi Tanítóképző első negyedszázada (1842—1867)” című tanulmányát is 90—171. l.), mely a 12. jegyzetben jelzett könyvben jelent meg.
-

ISKOLÁINK, TANÁRAINK FIGYELMÉBE AJÁNLJUK!

Takács Gábor—Takács Gáborné: Matematikai kondicionáló 5—8. osztály számára és a hozzá tartozó Tanári kézikönyv 1991. év végén jelent meg.

A *Matematikai kondicionáló 5—8. osztály* az általános iskolák felső tagozatos tanulói számára készült, több mint 1200 feladatot tartalmaz, matematikai gyakoroltató stílusban, színes ábrákkal, esztétikus kivitelben.

A feladatok között szerepelnek ismerethiányok miatt szükséges *ismeretpótló*, egyes ismeretekben bizonytalan tanulók *megerősítését célzó*, alkalmazásban járatanok számára *gyakorlást biztosító*, az önállótlanabbak részére *tanulási módszereket alakító*, a tehetségesebbek részére *továbbfejlesztő hatást biztosító* változatok.

A feladatok egy része korrekciós célú differenciált foglalkoztatásra is felhasználható, mert ezek segítenek felderíteni a gondolkodási nehézségek forrásait.

A szóban forgó kiadványt nemcsak tanároknak, hanem elsősorban *gyermeknek és szülőknek ajánljuk*, hiszen az *otthoni tanulás*hoz is segítséget nyújt. Játékosan fejleszti a gondolkodást, a logikai elemzőkészséget. A jelenlegi oktatásunkban éppen a gyakorlásra nincs mód, és ezt a hiányosságot szüntetné meg a könyv.

A *Tanári kézikönyv* tartalmazza a szerzők javaslatait, megjegyzéseit, megoldásait a tankönyvi feladatokhoz, az otthoni, egyéni gyakorlás szervezéséhez.

A *Matematikai kondicionáló ára: 370,— Ft*, a *Tanári kézikönyv* a matematikai kondicionálóhoz *ára: 350,— Ft*. A kötetek *könyvesbolti forgalomba nem kerülnek*, a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézetnél (9002 Győr, Pf.: 67.) rendelhetők meg, Gerencsér Istvánné kiadványfelelősnél.

DR. CSICSAY ALAJOS

Párkány

Szlovákia

Néhány mondat a szlovákiai magyar iskolákról

A Szlovákiában élő magyarság száma ugyancsak meghaladja a félmilliót, viszont köztudott, hogy önálló nyelvterülete ma már nincs. Dél-Szlovákia egyes járásaiban több, másokban kevesebb a magyar. Már az első Csehszlovák Köztársaság ideje alatt a közigazgatási területeket úgy alakították ki, hogy azok a magyarság szempontjából lehetőleg ne alkossanak egységes nyelvterületet, vagyis a hosszan elnyúló országot keresztben szabdalták föl.

Hasonló állapotot hoztak létre a második világháború után is, bár ez az első három esztendőben nem sok jelentőséggel bírt, hiszen velünk mint nemzeti kisebbséggel, a politikai vezetés egyáltalán nem számolt, illetve durva leszámolásra törekedett. A teljes jogfosztottság évei 1949-ben értek véget, ekkor alakult meg a sokat emlegetett kulturális szervezetünk, a Csemadok, ekkor jelent meg, kezdetben hetilapként, első újságunk, az Új Szó, és megnyílhattak a magyar iskolák is.

Az első tanévben 154 magyar osztályba 5100 tanuló jelentkezett, a rá következő esztendőben a tanulók száma 30 ezerre emelkedett, az osztályoké pedig 1260-ra. Meglepő eredmény. Csak-hogy a szakképesített pedagógusok száma mindössze 110 volt, mintegy 5 százaléka a háború előtti létszámnak. Ha a további problémákat is taglalnánk, mint például azt, hogy milyen volt az iskolaépületek állaga, felszerelése, az oktatásügy szervezése és irányítása, aligha kétséges, a politikai vezetés meg volt győződve arról, hogy a nemzetiségi iskolák megnyitására vonatkozó engedélyre nem több nagylelkű gesztusnál. Ám, csodák csodája, nem úgy történt a dolog, miként elképzelték. Szlovákiában lassan, fokozatosan megerősödött a magyar oktatásügy, annak ellenére, hogy már az ötvenes évek elején igen erélyesen próbálták leépíteni. Olyan folyamatot indítottak el, mely egészen napjainkig tart.

Kiinduló pontja az egésznek az egységes nemzetállam létrehozásának a szándéka. Ha hivatalosan nem hangzottatták is úgy, mint más környékbeli ország politikusai megtették, a köztudatba igyekeztek bevinni, hogy mi is része voltunk és vagyunk az államalkotó nemzetnek, csak elmagyarosodtunk, így hát magyarul beszélünk. Ezt az ostobaságot — sajnos — magasan képzett értelmiségiek is elhitték, és kimondják. Az ilyen egyéneket a valóságról meggyőzni szinte lehetetlen, és nem is érdemes erre pazarolni az erőt. Fontosabb feladat tisztázni a nemzeti kisebbség gazdasági, politikai és kulturális szerepét, tagjai körében kialakítani a nemzeti gögtől, haragtól, gyűlölködéstől mentes, nemzeti értékekre épülő tudatot — a nemzeti identitás tudatát. Mert nemcsak az a probléma, miként gondolkodnak rólunk a szlovákok, hanem az is, mi magunkról hogyan vélekedünk.

Úgy hírlílik, a magyar nemzeti kisebbségnek minden szomszédos országban mások a létfeltételei. Biztosan így van. Néha azt is hozzáteszik, hogy Szlovákiában a legelfogadhatóbbak a viszonyok. Valóban, a jogfosztottság idején történt ki- és áttelepítéseket figyelmen kívül hagyva, látványos üldözésekre, atrocitásokra nálunk nem került sor. Viszont tévedés lenne azt hinni, Szlovákiában a nemzetiségi politika olyan nagyszerű, hogy már jobb nem is lehetne.

Némi információ, főként a rádió- és televízióműsorok segítségével, átjutott Magyarországra, sajnos, sokszor pontatlanul, kissé eltulozva, a szenzáció árnyékába rejtve.

Az anyanyelven való művelődés jogát, nálunk immár több mint négy évtizede, alkotmány adta jog biztosítja. Csakhogy, e jog megfogalmazása olyan tömör, hogy bárki fűzhetett hozzá kiegészítő magyarázatokat, már csak azért is, mert a végrehajtási törvény sohasem született meg. Márpedig ahogyan Szakonyi Károly írja a kárpátaljai magyarság helyzete okán: „A humanizmust törvénné kell emelni, s azt rossz kedvünkben éppen úgy, mint jó kedvünkben, be kell tartani.”

Sokan állítják azt is, hogy a települések összevonása, az úgynevezett körzetesítés, súlyos csapás volt a nemzetiségi iskolákra. Tagadhatatlan, hogy veszteségeket okozott, ám a végrehajtás korántsem volt olyan erőszakos, mint amilyennek utólag tűnik. Hogy miért nem ütközött nagyobb ellenállásba? Mert sokkal sunyibb intézkedések előzték meg. Például a kisebb települések magyar és szlovák iskoláinak közös igazgatóság alá helyezése. Számtalan községet lehetne felsorolni, ahol a „közös igazgatás” tette tönkre az iskola magyar tagozatát.

A hatvanas években rohamosan kezdték iparosítani Dél-Szlovákiát, melynek következtében a falusi fiatalok tömegével áramlottak be a kisvárosi lakótelepekre. Ahol nem voltak résen a ma-

gyár iskolák és a Csemadok helyi vezetői, ott fengeteg gyermeket elveszítettek, mert közben folyt a propaganda az érvényesülésről, még magánbeszélgetések formájában is. A gyárigazgatók és részlegvezetők nem átalították magukhoz invitálni beosztottaikat, hogy meggyőzzék őket gyermekeik jövője fölötti aggályaikról. Amelyik gyermek pedig szlovák iskolába került, ritka kivételtől eltekintve, szembefordult saját nemzete kultúrájával, melyről csupán annyit tudott, hogy számára hasznavehetetlen.

A tanfelügyelők és a módszertani tanácsadók a magyar pedagógusok, illetve a magyar iskolák minősítésében legelső és legfontosabb szempontnak tekintették, hogy milyen mértékben sajátították el a tanulók a szlovák nyelvet. Ezután következett a matematika, harmadikként az anyanyelv tanításának a színvonala, majd a többi tantárgy, illetve azok keretében a szlovák nyelvű szakkifejezések ismerete. Születtek olyan rendeletek is, hogy a hét egy napján a magyar iskolákban az óráközi szünetekben a pedagógusok és a tanulók egymás között szlovákul beszéljenek. A napközi otthonokban napi egy óra szlovák nyelvű társalgás volt a norma. S mindez megtoldva, három alkalommal próbálkoztak meg törvénybe vésni, hogy az általános iskolák felső tagozatán és a középiskolákban a tantárgyak zömét szlovák nyelven tanítsuk. Szerencsére ez sohasem sikerült. No, nem a politikusok bölcs megfontolása miatt, hanem az ellenállás volt túl erős.

A legutolsó manipuláció pedig — és ez sajnos, megtörtént — ez év szeptember elsejétől az általános iskola alsó tagozatán a minisztérium megemelte a szlovák nyelv heti óraszámát.

Legrosszabb helyzetben a szakmunkásképzők voltak. Az ipari tanulók képzése az ágazati minisztériumokhoz tartozott, és az iskolák közbeeső gazdái a vállalatok vezérigazgatói voltak. Azért közbeeső, mert az iskolák közvetlen fenntartója a helyi gyár vagy nagyüzem volt. Tessék-lássék nyitottak egy-egy magyar osztályt, bár mindig többet ígértek, mint amennyi lett. Általában úgy intézték a dolgot, hogy a jelentkezőket a fél- vagy éppen az egész ország területéről vették fel. Így megtörtént, hogy kétféle anyanyelvű gyerekek kerültek egy-egy osztályba, s nem lehetett vitás, melyik csoporté lett a tanítási nyelv. A megkérdezett illetékesek a felelősséget könnyen áthárították egymásra, hiszen szembesíteni őket hogyan is lehetett volna!

Mint más országokban, nálunk is jól működött a „kifárasztás” politikája, melynek kézzel fogható eredménye lett, hogy az 1960/61-es tanévben a magyar alapiskolás gyermekek 17⁰/₀-a járt szlovák iskolába, 1970/71-ben 19⁰/₀, 1977/78-ben 21⁰/₀ és ma pedig harminc. Pedig vannak magyar iskoláink, némelyik jobb is, mint a mellette levő szlovák, és lám, mégis. Mi ennek az oka?

Mint minden jelenségnek, ennek is több gyökere van. Némelyiket már előbb említettem.

A szülők elhiszik, hogy a boldogulás egyetlen kritériuma a hivatalos nyelv tökéletes, anyanyelvi szintű ismerete. Hiszen annak idején ők is hátrányos helyzetbe kerültek hiányos nyelvtudásuk miatt, érvelnek gyakran, persze elfelejtik, hogy hátrányos helyzetüknek más oka is lehetett. Ám ezt most hagyjuk, a szülőnek állampolgári joga iskolát választani gyermekének, s nálunk eddig csak kettő közül választhatott. A tanítási nyelv megválasztása a jövőben is lehetőségként kínálkozik.

Mint tapasztaljuk, az új politikai vezetés sem toleránsabb az előzőnél, s alig akad politikai párt, melytől, ha hatalomra kerül, kulturáltabb nemzetiségi politikát várhatnánk el. Mind meg akarja lovagolni a nacionalista demagógiát, mely ma igencsak burjánzik.

Mit tehetünk hát? Azt, amit a legjobb iskoláink tettek eddig is. Be kell bizonyítani a szülőknek, hogy a magyar iskola is képes megtanítani gyermekeiket szlovákul. Ez pedig elsősorban módszertani kérdés. Semmiféle rendeletek, óraszámemelés, számonkérő ellenőrzések nem segítenek, ha a szaktanító nem oldja meg e problémát, mert valljuk be őszintén, a szlovák nyelv tanítására fordított energia részben sem térül meg. Hibás álláspont, ha abból indulunk ki, hogy egyáltalán kell-e mind a szlovákiai magyar gyerekeknek szlovákul tudnia. Nem kell. Ám ezt ki tudhatja előre? Vegyes lakosságú területen illik egymás nyelvét ismernünk, és ebből politikai ügyet csinálni bűn. Csak a féldemokrácia, „a félelmyomás, az álszabadság” megtesítői számára kitűnő táptalaj a vegyes nyelvtérület.

Az általános és középiskoláink közül némelyik kitűnő kulturális alkotó munkát fejt ki, s teszi ezt szabadidős foglalkozások formájában. Nagyszerű gyermek- és ifjúsági színjátszó, bábjátszó és táncsoportok, valamint énekkarok jöttek létre és működnek, egy, másfél évtizede már. Egy-egy ilyen „szakterület” szinte mozgalommá fejlődött, és a megmérettetés seregszemlék formájában történt. Bizonyára a szervezésben várható némi változás, talán lényeges eltérés is az eddigitől, de a hagyományápolásnak immár tradíciója van, s ez a fajta munka a jövőben is folytatódni fog.

Ami a legtöbb gondot okozta eddig is, és a jövőben még nagyobb próbára tesz bennünket, bármilyen furcsán hangzik is, az az anyanyelv oktatása, illetve az anyanyelven folyó oktatás. Nem véletlen, hogy pedagógusaink közül sokakat élénken érdekel a Zsolnai-program, illetve annak nyelvi-irodalmi kommunikációs területe. Egyre többen tapasztalják, hogy *súlyosan beteg a szlovákiai magyarság anyanyelvi kultúrája*. Nincs mit csodálkozni rajta, segíteni kell, sürgősen. Elsősorban a pedagógiai műhelymunkát kellene megszerveznünk, hogy *az iskola megtartó ereje, talán nem túlzás, küldetése, ismét méltó szerepet kapjon*.

Mintegy hatezer magyar pedagógus működik Szlovákiában, s minden szakmai tanácsadást nélkülöz. Még az a kevés és eléggé silány sincs meg, amely eddig volt. Több és jobb kell, s mi tagadás, ezt *elsősorban a magyarországi kollégáktól* várjuk. Vannak nagyszerű próbálkozások: előadások, szakcikkek a szlovákiai magyar sajtóban, s egyre több kartársunk jut el magyarországi tanfolyamokra. Am mindez akkor hozná meg igazi gyümölcsét, ha a szlovákiai magyar pedagógusokat a passzív befogadás helyett a magyarországiakkal közös csoportmunkára tudnánk megnyerni.

NANSZÁKNÉ CSERFALVI ILONA:

A MUNKÁRA NEVELÉS LEHETŐSÉGE ÉS EREDMÉNYEI 10—14 ÉVES KORBAN

A munkára nevelés, a tanulói munkavégzés és munka jellegű tevékenységek átgondolt rendszere és módszerei kialakításának kérdései a rendszerváltás, az iskolák belső élete és tevékenységi formái újragondolásának és átalakításának időszakában különösen aktuálisak. Kétségtelen, hogy az iskolával szemben támasztott, s az utóbbi években egyre erőteljesebben megfogalmazott elvárások (pl. fedezze fel, ismerje el és fejlessze a kreativitást, tegye természetessé a versenyebe állítódást és teljesítményvet, adjon erkölcsi tartást, segítse elő a situatív döntési képességek kialakulását stb.) csak átgondolt, elemeiben is megtervezett tevékenységrendszer kialakulása és működése révén valósulhatnak meg. A tanulás, a munka, a szabadidős tevékenységek egyéni és társas formái különösen a serdülőkor időszakában válhatnak meghatározó jelentőségűvé a magatartási minták, értékek és normák elsajátítása, interiorizációja szempontjából.

Nanszákné Cserfalvi Ilona könyve — amelyben a 10—14 éves tanulók munkára nevelésének lehetőségeit és eredményeit vizsgálja — a tanulói munkavégzés, a személyiségfejlődés és -fejlesztés újszerű szemléletének, iskolai modelljének kialakításához nyújt segítséget.

A mű több szempontból is hiánypótlónak nevezhető. A pedagógiai szakirodalomban — a kísérleti iskolák törekvéseinek bemutatásától és elemzésétől eltekintve — kevés olyan írás született, amely átfogó igénytel, gazdag empirikus anyag birtokában kísérlete meg a munkára nevelés helyezettének, a munkatevékenységek változatos hatásainak a kutatását.

Újszerű a szerző azon törekvése is, hogy a munkához való viszony és a társadalmilag hasznos munkavégzés kérdéskörét úgy emeli ki a nevelési folyamatból, hogy a munkához való viszony problematikájának részletesebb feltárással a nevelés egész rendszeréről nyújt differenciáltabb képet.

A szerző másfél évtized kutatási tapasztalatait összegezi és elemzi könyvében.

A Bevezető rész ismerteti az interdiszciplinaritás elve érvényesítésére való törekvésekből fakadó nehézségeket, a társadalmi-gazdasági folyamatok és a pedagógiai tevékenységeket sa-

bályozó iskolai dokumentumok között feszülő ellentmondásokat. Megállapításai közül e helyen hármat idézünk: „1. A rendszeres munkavégzés vagy a munkátlanság eltérő emberi jellemvonásokat alakít ki. 2. Rendkívül sok múlik a munkafolyamat jellegén. (Más-más hatású, ha a tanuló nehéz fizikai, piszkos, egyhangú munkát végez primitív eszközökkel, vagy ha technikailag jól felszerelt, fizikailag könnyű, tiszta, változatos, a fantáziát és képességet megmozgató tevékenységet végez.) 3. Sok függ a munkavégzés társadalmi körülményeitől is, vagyis attól, milyen a munka társadalmi szervezettsége, mennyire van egységben, illetve válik el egymástól a munkavégzés és a munka eredménye, milyen közösségi formában végzik.”

A négy szakaszban (1975—1986 között) végzett kutatások adatait és tapasztalatait a szerző öt nagyobb témakör köré csoportosítva tárgyalja.

„A munkához való viszonyt meghatározó tényezők az iskolai gyakorlatban” c. részben a környezeti tényezők (család, helyi környezet, iskola) szerepét elemzi. A regionális eltérések mellett a réteghelyzet, a helyi környezetben kialakítható cselekvésmoделlek hatásaira hívja fel a figyelmet. A családra jellemző értékek hatásairól szólva, nemcsak a közvetlen szülői példa modellértékére figyelmeztet, hanem arra is, hogy a szülőknek a gyermek munkájáról alkotott véleményének és általában a munkától vallott nézeteinek is motiváló ereje lehet.

„Az iskolai nevelőmunka sajátosságai és a tanulók munkához való viszonyának néhány jellemzője” témakörét vizsgálva, megállapítja, hogy a tanulók nagy többsége a munkát az emberiség életében, de általában az egyes ember életében is jelentőségének megfelelően fogja fel. Szervezési-motivációs feladatokat jelez, hogy a diákok jelentős része (68%-a) a munkavégzés fontos összetevőjének tartotta az önállóságot és önkéntességet. A szerző adatait és tapasztalatait szerint — a közhiedelemmel ellentétben — a tanulók nehezebb, fizikailag megterhelőbb munkákat is szívesen végeznének, de ehhez többnyire nem kapnak megfelelő motivációt. A motiválás hiányával, jelentőségének fel nem ismerésével magyarázható, hogy a „parancs”, az utasítás durván autokratikus hangvétele igen gyakran még a meglévő fizikai munkatevékenységi hajlandóságot is beszűkíti. Figyelmeztető jel, hogy már a 10—14 éveseknél is jelentkezik a szellemi munka (a tudás)

alulértékelése, hiszen „nem hoz létre értéket”. Az ilyen tartalmú válaszok jelzik, hogy az iskolai és közvetlen környezeti hatások és elvárások között gyakran ellentmondás feszül. A szerző összefüggést talált (a siker-kudarctehetség-pályaválasztás vonatkozásában) a fizikai munkától való eltávolodás tendenciája és a jó bizonyítványú tanulók életcéljai között.

„A 10—14 éves tanulók munkaorientációjának jellemzői (munkakedv, a munkavégzés motívumai, élmények)” c. rész markánsan fogalmazza meg az iskola mai problémáit, az útkereséssel együtt járó nehézségeket. Egyet kell értenünk a szerző megállapításával: napjainkban az iskolák számára talán az jelenti a legnagyobb kihívást, hogy olyan időszakban kell normatív követelményeket képviselniük, amikor a társadalmi változások következtében bonyolultabbakká váltak az érdekvizonyok, az értékek szövevényes rendszere pedig állandó mozgásban, átalakulásban van. A társadalmi környezet szemléletváltozásának iskolai hatásai a tanulói válaszokban is érzékelhetőek. A 10—14 éves fiatalok munkakedvére elsődlegesen az hat, hogy szükségesnek és értelmesnek ítélik-e az elvégzendő munkát, elfogadják-e az adott egyéni vagy közösségi munkatevékenység funkcióját. A fogyasztói szemlélet, a pénzorientáltság előretörését jelzi, hogy a megkérdezettek többsége — különösen az idősebbek — a munkát a megélés, a pénzszerzés, az anyagiak biztosítása forrásaként értelmezték. A tanulók munkaélményeit a tevékenység végzése során kialakuló emberi kapcsolatokat, valamint a konkrét munkavégzéssel összefüggő tapasztalatok határozzák meg. Az ellentmondásos vagy kedvezőtlen tapasztalatok (pl. nem folyamatos a munka, az ellenőrzés és értékelés elsikkad, a munkavégzés szervezeti rendje átgondolatlan stb.) negatívan befolyásolják a társadalmilag hasznos tevékenységekhez való viszonyt.

„A közösségek dinamikája, fejlődésének szakaszai a munkavégzés hatására” problematikáját kísérleti és kontroll csoportokban vizsgálta a szerző. A táblázatokba foglalt adatok tanúsága szerint, az egyéni és közösségi teljesítmény értékelési elveinek és szempontjainak a tudatosítása jelentősen befolyásolja az erkölcsi tulajdonságok és ítéloképesség fejlődését. Az aktív munkatevékenység meggyorsítja az osztályközösség kialakulását, fokozatosan csökkenti a konfliktusos helyzetek számát. A kísérleti csoportokban javult a fegyelem, nőtt a munkakedv, objektívebbé vált az egyének és csoportok önértékelése.

„A felső tagozatos tanulók munkával szembeni elvárásainak néhány kérdése — elégedettség a munkával” c. rész tanulói értékelő vélemények alapján elemzi a jellemző választípusokat. Az adatok szerint, a jövőbeni munkával szembeni elvárások szerkezetétől jelentősen eltért az iskolában végzett munka értékelése. Az elvárás és valóság különbözőségét termé-

zetesnek tartja a szerző, de arra is felhívja a figyelmet, hogy ez a diszkrépancia szélsőséges esetekben elégedetlenséghez, a kívánatosnak tartott társadalmi értékek átértelmezéséhez, esetleg elutasításához is vezethet.

„Az adatok értelmezésének néhány összefüggése” c. utolsó részben a legfontosabb megállapításokat összegezi a szerző. Ezek közül csupán egyet ragadunk ki: „Az iskolák nem teszik szükségessé és nem is igénylik minden esetben a tanulók alkotó és újító kedvének, tenniakarájának ösztönzését, hanem megelégednek azzal, hogy a tanulók végezzék el munkafeladataikat...”

Befejezésül csak annyit, hogy tanulmányozásra, az iskolai munkára nevelés kérdéseinek ismételt átgondolására inspirálónak tartjuk a könyvet. Az iskolai autonómia kialakulása-kiépülése során az iskoláknak maguknak kell kialakítaniuk egyedi arculatukat, azt a tevékenységi rendszert, amelyben az oktatási és nevelési célkitűzések harmonikusabban, eredményesebben valósulhatnak meg. Ehhez az útkereséshez nyújt segítséget a sok információt, módszertani tanácsot, gazdag szakirodalmi jegyzéket tartalmazó kötet.

A könyv 100 forintért, a következő címen rendelhető meg: *Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola Neveléstudományi Tanszék, 4026 Debrecen, Péter Jia u. 1—7.*

Kínizsi Mg. Szakszövetkezet, Debrecen, 1991., 79. l.

KÉKES SZABÓ MIHÁLY

TANTERV VAGY VIZSGA?

A kötet *Sáska Géza és Vidákvich Tibor* szerkesztésében, az Edukáció Könyvkiadó gondozásában jelent meg, 1990-ben. Az Oktatás-kutató Intézet, a Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete és az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja által szervezett konferencia előadásait tartalmazza.

Mi is hangzott el ezen a konferencián?

- Miért kell nekünk vizsgarendszer?
- Vizsgák és vizsgálatok. Konceptiók a nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján Magyarországon.
- Megmérettetés és minősítés: a vizsga mint kulturális jelenség.
- Az iskolai nevelés a vizsga kölcsönhatásai.
- Folyamatmérés és személyiségfejlődés.
- A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai.
- A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei.

Vizsgarendszerek a gyakorlatban:

- A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása: problémák és nemzetközi perspektívák.
- Vizsgarendszerek a fejlett országokban (Anglia, USA, Ausztrália, Japán stb.).
- Az NSZK értékelési és vizsgarendszere.
- A svéd értékelési rendszer.

— A brit középfokú érettségi vizsga (GCSE) az anyanyelv tantárgyban.

A tanterv és vizsgarendszerek kérdéseivel, szükségességével nap mint nap találkozunk. Lesz-e Magyarországon nemzeti alaptanterv, vagy esetleg több alternatív tanterv közül választhatunk, mint néhány fejlett országban? Kell-e nekünk vizsgarendszer?

„Mindez főként attól függ, hogy Európa új határát ismét előttünk vagy esetleg végre mögöttünk vonják meg. Ha mögöttünk, akkor az iskolákban a nevelés szelleme igen sokféle lesz, sőt: az sem kizárt, hogy ugyanazon értékek alapján a tanítás tartalma is más és más lesz. Ha így fordul a sorsunk, akkor az iskolai képzés tartalmának és minőségének szoros állami ellenőrzése lehetetlenné válik.”

Az iskola hatékonyságát, a tanulók tudását valamilyen módon mérnünk szükséges, ehhez viszont korszerű tantervre vagy tantervekre és vizsgákra, mérésekre lesz szükség a jövőben is.

Ajánlom ezt a könyvet mindazoknak, akik a fentiekben vázolt témakörökkel mélyrehatóbban szeretnének megismerkedni. Szegeden megvásárolható a *JGYTF Neveléstudományi Tanszékén*.

Edukáció könyvkiadó, 1990, 120,— Ft.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

M. I. BUBROVIN—KLAUDY KINGA:

OROSZ SZÓLÁSOK ÉS KÖZMONDÁSOK KÉPEKBEN

A Tankönyvkiadó, valamint a Russkij jazyk gondozásában egy újabb kiadvánnyal bővült a hazai oktatási célokat szolgáló orosz—magyar frazeológiai szótárírodalom. *M. I. Dubrovin* moszkvai nyelvész „*Russkije frazeologizmy v kartinkach*” c. népszerű szótára először 1977-ben jelent meg angol és francia változatban (A book of Russian Idioms Illustrated, Moscow Russian Language Publishers, 1977; Locutions Russes en Images, Moscow, Editions „La Language russe”, 1977), s méltán aratott sikert az orosz nyelv frazeológiai kincse iránt érdeklődők körében. A maga nemében első, az orosz nyelv frazeológizmusait oktatási célokból népszerűsítő kiadvány azóta már a világ számos nyelvén napvilágot látott. Angol, francia, német, portugál, bolgár és szlovák nyelvű változatai után a magyar nyelvű kiadása is megjelent, amely *Klaudy Kinga* nyelvész kollégánk avatott tollát dicséri.

M. I. Dubrovin—Klaudy K. szótára, bár oktatási, nyelvtanulási célból készült, az ún. passzív szótárak sorába tartozik. Az oktatási célokat szolgáló frazeológiai szótárírodalom gyakorlatától eltérően, amely igyekszik az idegen nyelvi frazeológizmusokat minél sokoldal-

lúban bemutatni, az általam ismertetett szótár szerzői más eljárást választottak az orosz frazeológizmusok népszerűsítésére, elsajátításának megkönnyítésére. A szerzők, a frazeológiai szótárírodalomban tudásunk szerint először tesznek kísérletet az orosz szólások és közmondások humoros, rajzos bemutatására, szó szerinti és átvitt jelentésük rajzok segítségével történő feltárására, amely a frazeológizmusok könnyebb megértését és elsajátítását hivatott elősegíteni.

Mivel a „frazeologizmus”, a „frazeológiai egység” terminus technikusok a magyar nyelvészeti szakirodalomban még kevésbé elterjedtek, a magyar változat a hazai frazeológiai szótárírodalom terminológiai gyakorlatát követve „*Orosz szólások és közmondások képekben*” címmel jelent meg, bár tulajdonképpen közmondásokat a szótár csupán elvétele tartalmaz: (*Vidno pticu po poljotu* (50. l.); *mír tesen* (265. l.); *chuzbimi rukami zbar zagrebat'* (586. l.) stb.).

A szótár egy rövid „*Előszó*ból” (5—7. l.), a szótárban szereplő orosz kifejezések betűrendes jegyzékéből (8—16. l.), valamint a tulajdonképpeni szótári részből (19—315. l.) áll. A szótárt egy orosz szómutató (319—331. l.), valamint a magyar kifejezések betűrendes jegyzéke zárja (335—345. l.).

A szótári rész ábécé-sorrendben, külön számmal ellátva, összesen 594 orosz frazeológizmust tartalmaz. A gyűjtemény frazeológiai anyagának elemzése arra enged következtetni, hogy a szótár korpuszát nagyrészt magas kommunikatív értékkel rendelkező, a mai orosz nyelvben széles körben elterjedt köznyelvi stílusréteghez tartozó frazeológizmusok képezik. A közhasználatú frazeológizmusokon kívül azonban a szótárban szép számmal szerepelnek népszerű (prostorechnyj) stílusréteghez tartozó frazeológiai egységek is, amelyek még színebbé teszik a szótár frazeológiai anyagát, pl. *pod surdinku* (prost.) = *suba alatt, suttymban* (164. l.), *v us ne dut'* (prost.) = *rá se ránt. Füle botját sem mozgatja. Rá se bederít, Oda sem bagózik* (57. l.) stb. Sajnálatos módon a szótárba került egy vonzatos idiomatikus jelentéssel rendelkező ige is, s bár magyar megfelelője frazeológizmus ugyan, az orosz prototípusát azonban semmiképpen sem lehet frazeológizmusnak tekinteni: *nasolit'* *komu-libo* = *borsot tör az orra alá* (164. l.).

A frazeológizmusok általában alapalakjukban, változataik nélkül, kiemelt vastag betűkkel szedve szerepelnek a szótári cikkben. Ezt az eljárást helyesnek lehet tekinteni egy oktatási célokat szem előtt tartó szótár esetében, hiszen a különböző variánsok közlése megnöveli a frazeológizmus alkotó tagjainak mennyiségét, ezáltal nehezebbé válik e bonyolult szerkezetű, állandósult nyelvi egységek elsajátítása.

Az egyes szócikkek felépítése a következő: Minden szócikk három részből áll. Az orosz

frazeológizmus alapalakja után először az orosz kifejezés szó szerinti jelentését adják meg a szerzők, ezután a frazeológizmus tulajdonképpeni jelentését feltáró magyarázat következik, majd a szócikk végén a magyar frazeológiai ekvivalenst tüntetik fel. Ha az orosz frazeológizmusnak több magyar ekvivalense is lehetséges, a szerzők kiemelt vastagbetűs szedéssel tüntetik fel azokat. Az illusztráció kedvéért hadd álljon itt egy szócikk:

DVA SAPOGA PARA.

Két csizma egy pár.

Mindkettő egyformán rossz.

Az egyik tizenkilenc, a másik egy biján búsz.

A zsák meg a foltya.

Egy kutya, másik eb.

Egy búron pendülnek. (73. l.)

Minden orosz frazeológiai egységhez két rajz tartozik. Az egyik a szó szerinti jelentést illusztrálja, a másik a frazeológizmus tulajdonképpeni jelentését. A szerzők szándéka szerint az első rajz a szóban forgó szólás vagy közmondás alkotó elemeinek megértését hivatott megkönnyíteni, a másik pedig elősegíti annak elsajátítását, hogy a frazeológizmus milyen beszédhelyzetben használható. Itt szükséges megjegyezni, hogy a frazeológiával foglalkozó szakirodalomban számos nyelvész azon a véleményen van, hogy a szó szerinti fordítás csak úgy, mint a szó szerinti jelentést illusztráló tréfás rajz, akadályozza a frazeológizmus tulajdonképpeni átvitt jelentésének megértését. Véleményem szerint azonban a szó szerinti jelentés közlése megkönnyíti a frazeológizmusok megértését, sőt mi több, a frazeológia iránt érdeklődő nyelvészek számára is értékes információt nyújt az orosz frazeológizmusok jelentésének alapjául szolgáló belső képről, valamint azon logikai-asszociációs folyamatokról, amelyek az orosz frazeológizmusok mai jelentésének kialakulásához vezettek.

Külön kell szólnunk a szótárban szereplő orosz frazeológizmusok magyar nyelvi megfeleltetéséről. Klaudy Kinga, a szótár magyar változatának társszerzője e munkával jelentősen hozzájárult az orosz frazeológizmusok magyar nyelvi megfelelőinek feltáráshoz. Több olyan, a frazeológizmusok magyar fordításával kapcsolatos hibát sikerült kiküszöbölnie, amelyeket a korábban megjelent orosz—magyar frazeológiai szótárak és a két nyelvű szótárak szerzői ilyen vagy olyan okból elkövettek. Így például sikerült felismernie, hogy a *belaja vorona*, ill. a *fehér holló (ritka, mint a fehér holló)* csak úgy, mint az *Iz kozbi von lezi' (lezi' iz kozbi von 142. l.)* és a magyar *majd kibújjik (kiugrik) a bőrből* frazeológizmusok egymással homonikus kapcsolatban állnak, esetükben *kvázi ekvivalens frazeológizmusokkal* állunk szemben, amelyek lexikális összetételükben, grammatikai szerkezetükben megegyeznek, jelentésükben azonban teljesen eltérnek egymástól. Az orosz

belaja vorona kifejezést olyan személy jellemzésére használják, aki magatartásával, cselekedeteivel kéri a környezetéből, magyar megfelelője tehát: „*kilóg a sorból*”. A magyar *ritka, mint a fehér holló* O. Nagy Gábor Magyar szólások és közmondások (Gondolat, Bp., 1966.) c. szótára szerint azt jelenti, „*nagyon ritka, csak elvétve akad*” (288. l.). Az orosz *Iz kozbi von lezi'* jelentése „*töri magát, mindent megtesz, mindent elkövet v.-minék az érdekében*” (142. l.), a magyar *majd kibújjik (kiugrik) a bőrből* jelentése ezzel szemben a) „*nagyon örül*”, b) „*roppant türelmetlen*”, c) „*nagyon bosszankodik*” (ONG. b—1124).

A szerző a legtöbb orosz frazeológizmusnak megtalálja a magyar frazeológiai ekvivalensét, illetve analóg frazeológiai megfelelőjét. *Teljes frazeológiai ekvivalens* a két nyelv eltérő grammatikai sajátosságai miatt csak ritkán fordul elő, annál több viszont a *részleges ekvivalensek száma*, amelyek szerkezetében, lexikális összetételében kisebb-nagyobb eltérések mutatkoznak, jelentésük azonban megegyezik: *jasno kak den' = világos, mint a nap* (315. l.), *szutki v storonu = félre a tréfával* (318. l.), *csitat' mezdju strok = a sorok között olvas* (310. l.). Számos esetben az orosz frazeológiai egységnek a magyar nyelvben *analóg frazeológizmus* felel meg, amelyek lexikális összetételükben és grammatikai szerkezetükben teljesen különböznek, jelentésük azonban megegyezik (funkcionális ekvivalensek): *sobaku s'el na chomj-l. = kitanulta minden csinját-binjét*; *A kisujjában van v.-mi* (272. l.); *Smotret' skvoz' pal'cy = szemet bűny v.-mi felett* (270. l.).

Ha az orosz frazeológizmusnak a magyar nyelvben nincs frazeológiai megfelelője, a szerző bátran él a körülírás eszközével. Véleményem szerint azonban a *gladii' kogo-l. protiv sbersti*, csakúgy mint a *tjanu'* za jazyk orosz frazeológiai egységeknek megvan az analóg magyar nyelvi megfelelője, ezért a körülírás helyett a szótárban a frazeológiai megfelelőket kell feltüntetni: *nem bánik szőr mentén v.-kivel*; *v.-kinek nem a szája íze szerint cselekszik*, *mond v.-mit*, ill. a másik frazeológizmus esetében: *Harapófogóval kell kibúzni belőle v.-mit*. (68., 293. l.).

Külön is ki kell emelni egy sor ötletes esetet, amikor a szerzőnek sikerült az ekvivalens nélküli orosz frazeológizmusok magyar nyelvi jelentésének feltárása: *csjortova kosbka probezhala = szakadékk támadt közöttük* (308. l.); *chojortova djuzhina = 13 — szerencsétlen szám* (309. l.); *Shito belymi nitkami = kilóg a lóláb* (3133. l.); *Vyvodit' na chistuju vodu = lerántja a leplet róla* (60. l.) stb.

A frazeológizmusok magyar nyelvi megfeleltetése során csupán kisebb hibák, elírások fordulnak elő. Véleményünk szerint a következő frazeológizmusok magyar nyelvi megfeleltetését a szótár további kiadása esetén pontosítani

kell: pl. a *nadut' guby* jelentése: *Felbúzza az orrát; feljújja magát; zokon (rossz néven) vesz v.-mit; megorrol v.-miért* (= Biggyeszti ajkát, Megorrol. 159. l.); *dusba na raspashku: olya na lelke, mint a nyitott könyv; nyiltszivű ember* (= Ami a szívében az a száján (84. l.), inkább azt jelenti „szókimondó”); *zakradyvai' sja v dusbu: belopja magát v.-kinek a szívébe* (= Befészkei magát v.-kinek a lelkébe (95. l.); *podvernul' sja pod ruku: v.-kin tölti ki a mérgét* = kézre jött (203. l.); *postavit' kogo-l. na svojo mesto: a helyére tesz v.-kit* = le szállítja a magas lóról (225. l.); *puskat' komu-l. pyl' v glaza: port hint v.-kinek a szemébe* = Rázza a rongyot. Port hint. Fenn az ernyő, nincsen kas (235. l.); *rabotai' ne pokladaja ruk: éjt nappallá téve dolgozik* = Ég a kezében a munka (237. l.); *raschljobyvat' kasbu: megissza v.-minék a levét* = Tisztába teszi a dolgot (240. l.); *sidet' mezhdv. stul' ev: két szék között a pad alá esik* = Két malomkö között őrlődik (259. l.). Ezek a hibák azonban egyáltalán nem kisebbítik a szótár érdemeit, különösen, ami a szótárban szereplő orosz frazeológizmusok magyar nyelvi megfeleltetését illeti.

A megfeleltetések minősége, pontossága, sokszínűsége magas szakmai tudásról tanúskodik, s jelentős fejlődésnek tekinthetjük a hazai két-nyelvű frazeológiai szótáriradalomban.

Az általam ismertetett szótár nemcsak tanárok, egyetemi és főiskolai hallgatók és az oroszul tanuló diákok számára hasznos, hanem a frazeológiával hivatászerűen foglalkozó nyelvészek és a műfordítók, tolmácsok érdeklődésére is számot tarthat.

Tankönyvkiadó, Budapest — Russzkiej jazyk, Moszkva, 1990., 347. l.

DR. GYÖRKE ZOLTÁN

DR. FÖLDES CSABA—

DR. KÜHNERT HELMUT:

HAND- UND ÜBUNGSBUCH ZUR DEUTSCHEN PHRASEOLOGIE

Egységes jegyzet

a tanárképző főiskolák számára

Fején találta a szöveget a dr. Földes Csaba (Szeged)—dr. Kühnert Helmut (Potsdam) szerzőpáros, amikor arra a gondolatra jutott, hogy használható frazeológiai jegyzetet ad valamennyi német szakos hallgató, ill. nyelvtanár, germanisztikával foglalkozó szakember kezébe. Nyelvkönyv- és jegyzetinséges korunkban ez különösen figyelemreméltó, hiszen olyan egyetemi, főiskolai tananyag, mely mind a tudományos tevékenység, mind a gyakorlati idegennyelv-oktatás számára megfelelő, még mindig kevés van, s ha akad is, ritkán igazodik a kívánt elvárásokhoz, követelményekhez. Melyek

lehetnek ezen elvárásaink, követelményeink? Konkrét, pontosan körülhatárolt téma több szempontból történő megvilágítása, szerkezeti tagoltság, szaktudományos megbízhatóság + módszertani következetesség, világos, egyértelmű stílus. Ami ezen felül adódik — jelen jegyzet esetében az érdekesség, a példák, a variációk változatos tárháza — az a jegyzet többletértékét növeli.

A kötet címe tökéletes összhangot mutat a szerzők koncepciójával:

a) a tárgyalat témával, mely a német frazeológia,

b) a megközelítések egyik lehetséges változatával: a Hand- und Übungsbuch, azaz a kézikönyv- és gyakorlókönyv-felosztással.

Elmélet és gyakorlat, nyelvtudomány és praktikum, didaktika és módszer szerves együttélését követhetjük itt nyomon. Ezt tükrözi már a jegyzet felépítése is, melynek fő fejezeteit az alábbiakban vázolom:

Kézikönyv — rész: 1—9. fejezet: elméleti alapvetés, ezen belül:

1. fejezet: Bevezetés (célok, feladatok behatárolása).

2. fejezet: A frazeológia lényege és funkciói.

3. fejezet: Kontrasztív frazeológia.

4. fejezet: A frazeológizmusok morfoszintaktikai osztályozása.

5. fejezet: A frazeológizmusok osztályozása szintaktikai jellegzetességeik alapján.

6. fejezet: A frazeológizmusok osztályozása történeti keletkezésük szerint.

7. fejezet: A frazeológizmusok osztályozása szak-, tárgycsoportok alapján.

8. fejezet: A német és magyar frazeológizmusok ekvivalenciája.

9. fejezet: A képi tartalom megértésének szerepe.

10. fejezet: Módszertani útmutató a gyakorlókönyvhöz.

Gyakorlókönyvrész: 11. fejezet: Gyakorló (180 feladat).

12. fejezet: Megoldókulcs.

13. fejezet: Megjegyzések, hivatkozások.

14. fejezet: Zárszó.

15. fejezet: Felhasznált és ajánlott irodalom.

A kötet tematikája, szerkezete szerint az elméletre építi feladatait, gyakorlatait. Ez vice versa is igaz, azaz, ezek a gyakorlatok szervesen illeszkednek a megadott témákhoz, jól követik a vizsgálati szempontokat.

Véleményem szerint a jegyzet két nagyon lényeges, irányadó kategóriája:

— az összehasonlító frazeológia, mely mind tartalmi, mind kifejezésszinten tudatosítja a két nyelv (német és magyar) egyezéseit, eltéréseit, frazeológiai, lexikai megfeleléseit,

— a jegyzet képanyaga

a képmotívumok által leírt nyelvi tartalom, mely a valóság tényeit szimbolikusan közvetíti.

A mű általam kiemelt pozitívumai (az elmélet-gyakorlat összekapcsolódása, összehasonlító frazeológia, képszerűség) messzemenően meg-egyeznek a szerzőpáros által felvázolt és sikeresen megoldott célkitűzésekkel, feladatokkal, azaz, hogy a frazeológizmusok minél nagyobb tárházát nyújtsák a nyelvet (vagyis a németet mint idegen nyelvet) tanulni (és tanítani) vágyóknak, elsősorban a főiskolai germanista hallgatóknak. Se vége, se hossza nem volna a kötetből a jobbnál jobb példák felsorolásának — ez nem is feladatom —, a jegyzet már fentebb említett tematikája, elemzési szempontjai vezérfonalat nyújtanak valamennyi érdeklődő (germanista) számára.

Mivel minden dolognak két oldala van, a másik fél is hallgattassék meg: itt említenék meg egyetlen negatív momentumot, melyben a szerzők végtelenek, azaz a rengeteg nyomdai hibát.

Talán a következő kiadásnál elkerülhetők lesznek!

Végezetül álljon itt — a bemutatott kötet 5. oldaláról idézve — D. Faulseit tömör megfogalmazása a frazeológiának a nyelvoktatásban elfoglalt helyéről, lényegéről, fontosságáról: „Man kann geradezu sagen, daß ich an der Kenntnis der Phraseologie der Grad der Sprachbeherrschung ablesen läßt. Ich beherrsche eine Sprache erst dann richtig, wenn ich auch ihre Phraseologie kenne.”

Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. 146. l.

GAÁL ZSUZSANNA

MEGKÉSETT HÍRADÁS EGY ÚJABB SZOMBATHELYI KIADVÁNYRÓL

A pedagógiai értékek népszerűsítésén fáradozó *Fűzfa Balázs* újabb figyelemreméltó kötetekével lepte meg érdeklődő olvasóit. Most nem a neves szakemberek, a közismert kutatók és kísérletezők felé fordult figyelme, hanem nagyon is földközben maradt. Azzal a meggyőződéssel, hogy a hétköznapi névtelen

közkatonái között is akadhat példaértékű egyéniség, lámpás, fényt, melegséget árasztó fáklya.

Ez a „gyalogjáró történelmi” szemlélet (a sorozat találó címe is ez egyben) vezette a szerkesztő Fűzfa Balázst, hogy elsőnek, a teljes ismeretlenség homályából *Medgyes Jánosné* tanítónőt szólaltassa meg. Az ő szuggesztív vallomása jól példázza: egyrészt a hivatására tudatosan készülő nevelőt, másrészt az áldozatvállaló, a nehéz körülmények közepette is helytálló pedagógust, továbbá a meghurcoltatásokat sem nélkülöző küzdelmes emberi sorsot, de a gyermekeit példásan fölnevelő édesanyát is. És mindezt imponáló belső nyugalommal és példaértékű emberi toleranciával csinálta végig. Ennek alátámasztására hadd idézem e megkapó vallomás-kötetecske záró sorait: „Szívemből-lelkemből mondhatom, nincs olyan ember, akire én haragszom vagy neheztelek a magam ügyével kapcsolatban. Amikor a halottaimra gondolok, és elmondok értük egy-egy fohászt, akkor ők is itt vannak velem. Az egyik fő-fő, aki vállig benne volt a dologban, ő is tiszta szívemből itt van velem. És arra gondolok, Istenem, már milyen régen halott. [...]”

Ezért én azt mondom, mind, akik láthatók, látva lássatok: mert ha néha elveszni is látszának a kapaszkodók, mindig megkereshetők a biztosan levert karók. Hogy az ember elmondhassa: legalább azon a négyzetméteren, ahol állok, legalább belül, béke van.”

Az idézett sorokban a kötet címét is föl-fedezhetjük: *Látva lássatok*. Az élet bölcsességéről árulkodó cím, a kitárulkozás őszintesége, a közvetlen és természetes stílus mind-mind értéke a műnek. Ez utóbbi abban az Illyés Gyula-i értelemben is, amely szerint „jól beszélni és írni... igazánból: jellemkérdés.” Erre a hatvan lapos önvallomásra nagyon is igaz ez a megállapítás, valóban jellem szól hozzánk a könyv lapjairól. Ezért ajánljuk őszinte szívvel olvasóink szíves figyelmébe.

Szombathely, 1990., 60. l. 40.— Ft.

DOBCSÁNYI FERENC

DIE ZIPFELMITZ

*Kinderlieder, Kreis- und Tanzspiele, für
ungarndeutsche*

Gesammelt und mit Anleitungen versehen von

Pajor Márta

A kiadvány nem módszertani útmutatókkal ellátott szakkönyv, hanem a 3—6 évesek számára válogatott német, és főleg magyarországi német nemzetiségi gyermekdallamok gyűjteménye. A szerző az új ONP (Óvodai Nevelési Program) szellemében — az óvodapedagógusok kreativitásában, szellemi szabadságigényében bízva —, az általa legszebbnek tartott és zeneileg a gyerekeket legjobban fejlesztő-dalanyagokból állította össze kötetét, mely 175 német gyermekdalt és 60 játékot tartalmaz. A dalokat, amint azt a német nyelvű előszóban is olvashatjuk, bővülő hangkészlet szerint rendezte. A válogatás egyik erénye, hogy bőven nyújt énekelni valót a 3—6 évesek számára s-m és l-s-m dallamokkal. Ezzel a hangkészlettel ugyanis a magyar dalanyag éneklésekor már találkozott a kisgyermek. Kétnyelvű óvodáinknak egyik nagy zenei problémája, hogy a kis hangkészletű magyar énekekkel párhuzamosan, saját nemzeti zenéjük jóval nehezebb dallamait éneklük — s ez utóbbit, sajnos, helytelen intonációval. Érthető, hiszen ez esetben a szövegre, az „idegen anyanyelvre”, annak helyes ejtésére kell figyelnie a gyereknek és a pedagógusnak egyaránt. Ez háttérbe szorítja a tiszta éneklés minden más esetben is nehéz megvalósítását. Fontos tehát, hogy a zenei nevelés kezdetén a tiszta intonáció ne csak a magyar, hanem a német nyelven oktató óvodákban német zenei anyagon s-m és l-s-m dallamokon alapozódjék meg. A nehezebb dallamfordulatokat tartalmazó, valamint a sokvérszakos, történetet mesélő énekeket zenehallgatási anyagként használhatják óvónőink. Néhány közkedvelt dallamnak megtaláljuk szöveg- és dallamvariánsát is, mely remélhetőleg nem hat zavaróan, inkább az óvónők szabad választását igyekszik elősegíteni.

A gyűjtemény összeállítója gondolt a nyelvjárást beszélő gyermekekre és óvónőkre is, mert negyven dallam különböző német nyelvjárásokból való. Szövegük irodalmi átírása Baumgartnerné Hauth Katalin főiskolai adjunktus és Gaugesz Teréz főiskolai tanársegéd munkája.

Jóllehet a dalok rendezési elve kimondottan zenei, de a kötet így is jó keresztmetszetét adja a főbb német gyermekdaltípusoknak. Felismerhetjük benne a Wigenlieder, a Spottlieder, a Lieder in Reigenspiele, a Naturlieder, a Lantnachahmungen, a Kurzgeschichten, a Rundtanz és a Hochzeitspiel gyönyörű példáit. A dalanyag lejegyzése nem az énekelhető hangmagasságot adja meg, hanem a kottaolvasás megkönnyítését szolgálja. Nem ártott volna — ha már ez volt a szempont — a kezdőhangokat a dallamsorok fölé írni. A könyv végén hatvan dallam játékleírása olvasható. Jobb megoldás lett volna, ha a saját dallamával él együtt. Így szétszakad, pedig a dal—játék—szó együtt született, tehát együtt is hat igazán.

Az irodalomjegyzék jelzi, hogy a gyűjtemény főleg az 1980-as évek hazai és külföldi kiadványaiból merített. A válogatás köre, sajnos, nem teljes, hiszen olyan nagyszerű kiadványok anyaga maradt ki, mint Böhme, Franz Magnus: Deutsches Kinderlied und Kinderspiele. (Leipzig, 1897.), Oethe-Horenburg: Ringel-Rrangell (É. n. 1949.) kétszólamú gyermekdalokat tartalmazó gyűjteményének gyöngyszemei, valamint Cselényi Józsefné: Ovár, fényes vár... (Mosonmagyaróvár, 1984.) izgalmas ritmikájú darabjai.

Míndezek ellenére örömmel üdvözljük e kis kötetet, mert minden dallama, játéka a szerző gondos, odafigyelő munkáját dicséri, melyet egy jó ügy szolgálatára: a gyermekek zenei nevelésének csiszolására állított össze.

A gyűjtemény szépséges dallamait a nemzetiségi ügy hívóinek és hitetlenjeinek egyaránt ajánlhatjuk. E munkával nemzetiségi oktatásunk ismét gyarapodott egy jól használható, gyakorlati kézikönyvvel.

Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd, 1991.

KÖHEGYI MIHÁLY

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; Stilisztikai 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.*

* * *

Abban a reményben, hogy változatlanul folyóiratunk olvasója marad, tisztelettel kérjük, hogy az 1992. évi előfizetési díjat (150 Ft) az alábbi számlára befizetni szíveskedjék: OTP körzeti fiókja, Szeged, Aradi vértanúk tere 289-98008-666 sz. jóváírandó a Módszertani Közlemények 393. számlájára.

Újabb előfizetéseket is köszönettel veszünk, mert ez létfontosságú munkra, akár csak az előfizetési díjak pontos és maradéktalan befizetése.

* * *

SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy a 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 fogadunk 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, lakcímet, 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, de az újraközlés jogát is fenntartjuk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem őrzünk meg, és nem is küldünk vissza.

A szerkesztőség