

54 854

163

1992 DEC 0 21



TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1992. 32. ÉVFOLYAM

4

A szerkesztőbizottság elnöke:

Dr. Szendrei János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Frick Mária (Baja), dr. Fülöp László (Kaposvár), dr. Gácsér József (Szeged),
dr. Magassy László (Szombathely), dr. Miklovicz Árpád (Nyíregyháza),
Muhovitsné Újvári Klára (Győr), dr. Nagy Andor (Eger), dr. Nagy József (Jászberény),
Nanszákné 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 támogatásával jelent meg

TARTALOM

DR. BÓRA FERENC: Az iskolák metamorfózisa	175
WALZ Jánosné: Megújítható-e az érettségi vizsga?	180
P. DR. TELEKI BÉLA: Az erkölcsi nevelés módszertana	185
SZABÓNÉ DR. GONDOS PIROSKA: A játék szerepe a 6–10 évesek erkölcsi nevelésében	188
DR. DRÓTOS ANDRÁS: Egyházak, ökumenizmus és iskola	191
GASZNER FERENCNÉ DR.: A szövegábrán alapuló műelemzés elve és gya- korlata	193
DR. ZÁTONYI SÁNDOR: Diagnosztikus eredményvizsgálat fizikából	199
DR. NAY UWE-DOHÁNYNÉ HAUSER MÁRIA-RUPPERT EDIT: A gyere- kek környezetvédelmi ismereteiről	209

MŰHELY

TUZÁNÉ TÓTH MARGIT: Új tantárgy a természetismeret	213
SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER: Weöres Sándor: Buba éneke című versének elemzése	216
FODOR ÉVA: Egy lehetséges módszer az általános iskolai anyanyelvtanításban	219
DR. H. TÓTH ISTVÁN: A felső tagozatos olvasók és a művészi nyelv szintjei	222
BŐDI SZABOLCS: Drámapedagógiai kirándulás Egerbe	223

ÖRÖKSÉG

DR. FEHÉR ERZSÉBET: Comenius és a mai iskola	226
--	-----

SZEMLE

DR. ORMÁNDI JÁNOS: Beszélgetés Keresztúry Dezső akadémikussal	230
DR. NAGY ANDOR: Speciális pszichológiai és pedagógiai kézikönyv	231
PAPPNÉ VÓNEKI ERZSÉBET: Iskolai Könyvtár: Cikkbibliográfia	233

Az iskolák metamorfózisa

„Az elkövetkezendő időkben azok lesznek sikeresek, akik a változtatás mestereivé válnak...”

R. M. Kanter

ÖNSZERVEZŐDÉS VÁLTOZTATÁSSAL

Bihari Mihály írja: „Itt az ideje, hogy végképp magunk mögött hagyjuk a paternalista gondoskodó állam eszméjét, és a kötelességteljesítő, a szolgáló, a polgárok által szorosan kontrollált állam mindennapi gyakorlatát kezdjük el.”¹ Jelenünkben a kialakuló polgárság igényt tart az individualizációra és a liberalizációra, amelyek biztosítják a szabad gondolkodást, a közügyekben való közreműködést, az operatív cselekvést, a „közjó” képviselőt. Kooperatív magatartásformák, magánpolgári együttműködés, a közvetlen környezetért érzett felelősség, tevékenységet hangsúlyozó normarendszer kapnak szerepet a helyi közélet gyakorlásában. Az utóbbi két évtizedben Nyugat-Európában az állam irányító funkciója mérséklődött és visszaszorult, a költségvetés a korábbiaknál kisebb összeget fordított a lakossági szolgáltatásokra. A közoktatás piacosodása felgyorsult, a változások következtében felszabadultak az innovációs törekvések és a tanári kezdeményezések. Az iskolák kialakították a szolgáltatásrendszerüket, s létrejöttek a sajátos profilú oktatási-nevelési intézmények, melyekben fokozatosan teret hódít az önfelzárkózás és az önszerveződés.

Magyarországon alkotmányban rögzítetten fogalmazódik meg, hogy a szülők szabadon választhatják meg a gyermekeiknek adandó nevelést, s a Magyar Köztársaság tiszteletben tartja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát. Az 1990. évi LXV. törvény az önkormányzatok feladatává teszi az alapfokú oktatásról-nevelésről való gondoskodást, a település önszerveződő közösségeinek támogatását és az együttműködés létrehozását. A demokratikusan működő önkormányzatokban önszervező helyi hatalomgyakorlás valósul meg, amelyben a lakosság közvetlenül, önállóan intézheti a helyi ügyeket. Az önkormányzatok akkor végeznek eredményes munkát, ha figyelembe veszik a helyi igényeket és sajátosságokat, kifejezik a közakaratot, s képviselik a lakóhelyi érdekeket.

Társadalmunk számára a jelen időszakban és a közeljövőben a legnagyobb értéket a változtatás képessége jelenti. Az egyes település, az önkormányzat, az iskola a nagy metamorfózist úgy éli meg, mint kihívást és lehetőséget, amelynek feltételei: az elavult eszmék elvetése, a modern polgári eszmék átvétele, ösztönzés a korszerűsítésre és a sikerre, demokratikus intézmények létrehozása. R. M. Kanter a változás és változtatás lényegét így fogalmazza meg: „Az elkövetkezendő időkben azok lesznek sikeresek, akik a változtatás mestereivé válnak, és akik értene ahhoz, hogy munkájukat és másokét eddig ismeretlen új irányokba orientálják a nagyobb eredmények elérése érdekében.”²

Bizonytalanság, kezdeti megtorpanás, passzivitás, visszahúzóds, a környezetből kiváltott ellenállás jellemez minden jelentős változást. A lakóhelyen, az iskolákban, az önszervező csoportokban és egyesületekben át kell gondolni: kiket, hogyan érint a társadalmi, gazdasági, politikai változás. A metamorfózis okainak kiderítése elmélyült elemzéssel érhető el. Az okok között találhatóak: a múltból hozott problémák, a jelenben keletkezett ellentmondások, a jövő lehetőségeire vonatkozó hiányok, sikerpotenciálok (erős pontok) építésének elmaradásai, a lakóhely és iskola fejlettségének gyenge pontjai,

a változás ellenzőinek magas aránya, a túlzott vagy alulméretezett célkitűzések és feladatok. Alapvető követelmény: a település, az iskola lehetőleg ne vigye át a változtatásokba, az új helyzetekbe a hibákat. A sikeres változtatás akkor következik be, ha a résztvevők időben felismerik a konkrét átalakítás szükségességét. Ezt követő lépés: a változtatás feltételeinek előzetes és részletes vizsgálata. A végrehajtás időbeni ütemezése, a segítő és gátló tényezők figyelembevétele, a végrehajtás közbeni kontroll és javítás a siker elengedhetetlen mozzanatai. A fejlesztést-fejlődést szolgálja a változás valamennyi közvetlen és közvetett hatásának számbavétele.

Iskolai rendszerünk szerkezeti és tartalmi átalakuláson megy keresztül. A nevelés-oktatás minőségi javulása azonban akkor várható, ha az önkormányzatok olyan igazgatókat tudnak az intézmények élére állítani, akik önmagukat és az iskolát a korszerű követelményeknek megfelelően képesek átalakítani. Változtatás igénybevételével az iskolákban bekövetkezhet az önszerveződés.³ Csáth Magdolna kutatásait figyelembe véve érdemes számbavenni, hogy a változásokat irányító iskolaigazgatók milyen tulajdonságokkal rendelkezzenek a nagy átalakulásban: széles körű általános ismerettel, intelligenciával, rugalmassággal, jó érzékkel a problémák időbeni felismerésére és a legjobb megoldás megtalálására, változás- és jövőorientált magatartással, döntőképeséggel, emberismerettel, megnyerő kommunikációval, innovatív és kreatív szemlélettel, változás véghezvitelének a bátorságával, realizáló, a megvalósító cselekvéssel, koordináló képességgel. Igények fogalmazódnak meg az alsó- és középfokú intézményekkel szemben; ezek a következők: az iskola gyermekek és szülők felé fordulása, a kulturált kapcsolatrendszer kiépítése, a demokrácia érvényesítése. A tantestület alakítsa ki önállóságának mozgósításával az iskola értékrendjét; állítsák a pedagógiai tevékenység középpontjába a nevelést és a minőségi oktatást; a tantestület váljék képessé az alternatív szolgáltatásokra (a szülők és a tanulók válasszanak az iskolán belüli gazdag kínálatból). Az igazgatók állandó megújulással – a környezet igényeit ismerve – biztosítsák az intézmény versenyképességét; kötelezze el a tantestületet az iskola koncepciója, programjai iránt, igényelje munkatársai alkotóképességét. Az iskolaigazgató a sikeres változtatás-vállalkozás érdekében vitassa meg kollégáival a változtatás koncepcióját, stratégiáját. Részelemzésekkel értékeljék (induláskor, folyamat közben és a feladatok befejezése után) az iskola egészére, osztályokra, szülőkre, tantestületre – ha szükséges egyes tanulókra – vonatkozó pozitív és negatív hatásokat. Az igazgató tegye lehetővé, hogy az átalakulásban érintettek bármikor elmondhassák problémáikat, kritikai megállapításait, ötleteiket és javaslataikat. A bírálat igénylése a siker egyik fontos feltétele. Az iskola vezetője megszervezi az együttműködést, s konzultáció formájában lehetővé teszi, hogy az iskola nevelési tényezői a pedagógiai tevékenységről friss, hiteles információkkal rendelkezzenek. Az iskolák akcióprogramokat hajtanak végre, s lehetővé teszik, hogy a változásban érdekelték önként vegyenek részt az „akciókban”. Így lehetővé válik, hogy a tanulóktól, a tanároktól, a szülőktől (alulról) induljon el a változtatás; közös tapasztalatszerzésre – a nevelés szempontjából fontos – élményszerzésre és aktivitásra kerüljön sor. Végül soron elérhető, hogy a metamorfózis változtatást gyorsító magatartással következzenek be. A jövő iskolája a fiatalok önnevelési-átalakulási szándékát kívánja felerősíteni, hogy akarjanak és tudjanak életmódot, magatartást, stílust, szemléletet, cselekvésirányt, tanulási módot, informatív-felhasználási technikát változtatni. Benda József szerint alapvető kérdés, hogy „mindezt a személyes szabadságuk, biztonságérzetük, integrációs képességük megőrzésével teszik-e meg, ez már nem csupán akarat kérdése”.⁴

Úgy is lehet változtatni és előnyös átalakulást biztosítani a közoktatásban, hogy az iskolák önszerveződése követi (de nem másolja) az európai mintákat.

Kozma Tamás⁵ szerint Nyugat-Európában a *nyelvoktatást* elsősorban közoktatási

keretben – s nem magánoktatás formájában – szervezik meg. Az angol nyelv mellett a tanulók egy regionális nyelvet (német, francia, orosz, olasz) is elsajátítanak. Másik követendő minta a korszerű technikák és technológiák elterjesztésére irányul, ezek a termelés modernizálását szolgálják. E törekvések pedagógiai vonzata a technikai-technológiai, közgazdasági ismeretek bővítésében, munkakultúrák elsajátításában, az érdekvédelemre felkészülésben is jelentkezik. A tanítás-tanulás korszerű módszereinek alkalmazása a külföldről átvett és a hazai kutatási eredmények (motivációkutatás, szociálpszichológia, szervezetpszichológia, személyiséglélektan új eredményei, a neveléslélektan modern elmélete) felgyorsítják a magyar elméleti és gyakorlati pedagógiát. Ebben helyet kaphat az európaizált magatartásra nevelés, a részvételi demokrácia gyakorlatának elsajátítása, az előítéletmentes nevelés előtérbe állítása, vallási, faji, etnikai gyűlölködés kiküszöbölése, a nemzeti törekvések – más érdekeit nem sértő – szolgálata (identitástudat, a történelem újraértelmezése, a nemzeti kisebbség jogainak elismerése és garantálása), szabadságmegvalósító technikák, önszervezési módszerek és programok.

Külföldről átvett modellek korábban kialakult és ma is elfogadott értékek – eredeti elképzelések, gyökeres fordulatok, helyi speciális lehetőségek felhasználása, a kezdeményezésekben rejlő erő igénybevétele – képezik a változásokra épülő társadalmi önszerveződést. Az egyes települések és iskolák eltérő adottságai, a vállalkozók, a szülők és a tanulók más-más érdekei, az önkormányzatok és a tantestületek felkészültsége vagy felkészületlensége, a korábbihoz ragaszkodók és az újat akarók aránya és aktivitása, feladatog megvalósítók és a tennivalókat elhárítók száma hozzák létre a társadalmi változásokat. A ténylegesen cselekvő lakosság maga alakíthatja, változtathatja meg a település gazdasági életét, építkezését és infrastruktúráját, közbiztonságát, a kapcsolatok stílusát, a közintézmények létrehozását és működtetését, az egészségügyi és szociális szolgáltatásokat, a közoktatást – s benne a nevelés-oktatás tartalmát (az új és korszerűsített tananyagot, a változásokhoz igazított módszereket és technikákat, az intézményi autonómiát, a vizsgarendszert, a nyilvánosság érvényesülését az új erkölcsi értékeket). Lesznek olyan iskolák, amelyek a fejlődésben előreszaladnak, mások elmaradnak, és elavult nézeteket, gondolkodást, ismereteket és tevékenységi algoritmusokat, magatartási normákat közvetítenek továbbra is. Tudás, teljesítmények, emberi-jellembeli kvalitások, kapcsolatok, tényleges munkák méretnek meg. Sok múlik azon, hogy a társadalom, az állam, az önkormányzatok, a lakóhelyek mikrocsoportjai a legnagyobb értéknek ismerik-e el a polgárosodás érdekében végrehajtott változásokat. Előnyös az a metamorfózis, mely a tartalmi változásokat alulról szerveződéssel (lakóhelyen, iskolában, egyesületben, szövetségben, üzemben, iskolaszékben, képviselőtestületben, lakossági csoportosulásban, pályázatok útján, alapítványokban stb.) valósítja meg, mert e szerveződésekben az önkormányzati logika és gyakorlat jut kifejezésre. Fontos feltevése az önszerveződésnek, hogy a vállalkozót, az innovátort, a helyi érdekek képviselőit, a polgári értékeket hordozó személyeket a szűkebb és tágabb társadalom ismerje el. Adjanak lehetőséget az értékteremtésre, a tulajdonszerzésre, az anyagi gyarapodásra; segítsék elő, hogy a megbecsült, igaz és szókimondó embereket népszerűség övezzék; azok kapják az önkormányzati tisztségeket, akik alkalmasak a közéletre. Részesítsék kitüntetésben a tényleges teljesítményt nyújtó polgárokat, címeiben ismerjék el kivételes tudásukat és a változás érdekében kifejtett munkájukat.

Szabadság nélkül a részvételi demokrácia nem valósítható meg. „Szabadság, hogy úgy alakítsuk életünket, ahogy hajlamainknak megfelel; hogy vállalva a következményeket azt tegyük, amit tenni akarunk, embertársaink akadályoztatásától mentesen mindaddig, amíg az, amit teszünk, nincs az ő kárunkra”⁶ – olvashatjuk John Stuart Mill álláspontját. Az emberi szabadság tartalmában benne foglaltatnak a Magyar Köztár-

saság Alkotmányában rögzített szabadságjogok (emberi méltósághoz, jó hírnévhez, a magántitokhoz, a gondolkodáshoz, a vallásgyakorláshoz, a szociális biztonsághoz, a tanuláshoz és neveltetéshez, a véleménynyilvánításhoz, az érzelmek átéléséhez, a tevékenység végzéséhez, a társuláshoz és egyesüléshez – való jog). Fűzfa Balázs az európai ember gondolkodásában, cselekedetében a demokráciát tartja a legeredményesebb „szabadságmegvalósító technikának”. Konrád György szerint „a szabadsághoz rengeteg munka kell, nem jön magától könnyen, a szabadság meglévő fokában sok emberi be-
ruházas van, sok kulturális tőke van beleépítve”.⁷

Demokrácia csak jogállamban érvényesülhet. Magyarországon lehetőség nyílik, hogy az egyes emberek, csoportok részt vállaljanak társadalmi feladatok végzésében. Az 1990. évi LXV. önkormányzatokról hozott törvény biztosítja a népfelség elvét: az állampolgárok a helyi közügyek – teljes nyilvánossággal – megvalósíthatják a közhatárolt. Lehetővé válik, hogy széles körű társadalmi alapokra helyeződjék a közhatalom, a közügyek és a közszolgáltatások intézése. A demokráciára épülő helyi hatalomgyakorlás a jogállamban nagyfokú önállóságot igényel. Ha az új demokratikus intézmények tartalmilag is megújulnak, „belülről” működtetik a demokráciát. Az iskola a társadalom alapintézménye, s legfontosabb feladata, hogy növendékeit felkészítse a szabadságra, a demokráciára. A nevelésnek és az oktatásnak a közeljövőben nagy szerepe lesz abban, hogy a gyerekeket és az ifjakat „megtanítsa” a demokrácia megvalósítási technikáira.

Figyelembe kell venni, hogy a polgári társadalom – s benne a polgárság – nem reagál azonos időben és azonos „mértékben” az egyes csoportok és egyének érdekeire és igényeire. A szervezetek, mozgalmak, intézmények merevebben ellenállnak az új igényeknek, mint az egyes személyek. Az iskolák nehezen szakadnak el a központi irányítástól, a tartalmi-követelményi előírásoktól. Az önkormányzati demokrácia fokozatosan átalakítja az állampolgárok összes megnyilvánulási területét. Az önszerveződés hatására metamorfózison mennek át a társadalmi szervezetek és intézményrendszerek. Az önkormányzati törvény a következőket fogalmazza meg: „A községi, városi – települési – önkormányzatok alapvető feladata a helyi közszolgáltatások biztosítása, a helyi közügyekben a közhatalom gyakorlása. A helyi önkormányzás lehetővé teszi, hogy a helyi közösségek önállóan és demokratikusan intézzék helyi érdekű ügyeiket”.⁸ A közügyek intézése adja a polgárságnak (és a leendő polgároknak) a legsikeresebb demokrácia-technikát. Az önkormányzati demokrácia a lakosság előtt – a polgárok önként vállalt közreműködésével, semmit sem titkolva és rejtgetve – valósul meg. Az önszerveződő helyi csoportok a célok megfogalmazásától a konkrét cselekvésig tevékeny részesei a közügyeknek. A választott képviselőtestület és vezetőségén kívül a lakossági csoportok és érdekvédelmi csoportosulások szószólóinak tanácskozási, hozzászólási joga lehet az önkormányzati üléseknek. A fejlesztést szolgáló, helyzetet elemző vizsgálatokba bevonhatók az interpelláló képviselők, az érintettek, a közéletben aktív állampolgárok. A szakmai tanácsadók egy-egy intézmény, egyesület és csoport eredményes munkáját segíthetik. A helyi rendeletek a lakossági érdekeket szolgálják, s társadalmi megvitatásuk olyan cselekvő technikát jelent, amely a nyíltságot, nyilvánosságot, a beleszólás jogát biztosítja. A demokrácia jól bevált technikája a tervezetek közszemlére tétele (kifüggesztése, hirdetőtáblai közzététele, plakát, hírlapok, kábeltelevízió, helyi sajtó igénybevétele stb.). Az önkormányzatok az intézményi demokrácia megteremtésében is közreműködnek. Surányi Bálint írja: „meggyszemelő autonómiát adnak a fenntartásukban működő iskoláknak, de nem feltétel nélkül. Elvárásuk a valóságos teljesítmény. Ez nem valami bűvös, értelmezhetetlen valami, hanem a tanulók tömeges bevétele”.⁹

Önszerveződések a polgárosodás (a szabadságmegvalósítás) legeredményesebb

technikái közé tartoznak. A polgárok a lakosság érdekeit képviselik. Kezdeményezéseik eredményei: szervezetek; vallási, nemzetiségi, érdekvédelmi, hobby, kulturális szabadidős csoportosulások; egyletek és társulások, szövetségek, alapítványok, pályázatok; kulturális, technikai, néprajzi, történeti hagyományokat gondozó kezdeményezések; társaskörök, városépítő és szépítő tevékenységek; a polgári múltat megőrző dokumentumok, eszközök gyűjtése; családtörténeti információszerzés; polgári kötelességek és erények újraéledése; a polgári progresszív múlt folytatása a kultúrában, a gazdasági aktivitásban, az univerzális értékek vállalásában, a lokálpatriotizmusban. Hankiss Elemér írja: „Amíg nem társadalmasítjuk az utcát, a községet, ahol lakunk, az üzemet, ahol dolgozunk, az iskolákat, ahol gyermekeink tanulnak, a kórházakat, ahol betegeink fekszenek, akkor és addig az ország nagyobbik felének lerongyolódása aligha állítható meg”.¹⁰

A Konrád Györgytől vett idézet mottója lehet az iskolában alkalmazott önszervező demokráciának: „...a szabadságot nem várni kell, hanem csinálni, jól, tehát eredményesen.”¹¹ Az oktatási-nevelési intézmények tanulói, tanárai – s a hozzájuk kapcsolódó szülők – a helyi társadalmi önszerveződések tevékeny tagjaként gyakorolhatják a polgári életformát. Az iskolán kívül és belül sokszínű – a fiatalok érdekeit reprezentáló – csoportosulások, egyesületek, azonos feladatokra szerveződő társulások jöhetnek létre. Alapítványokkal, adományokkal, ösztöndíjakkal, vizsgahelyzetű próbációkkal aktivizálhatók a polgári hagyományok továbbfolytatására a nevelési és a nevelő tényezők. A gyerekek és ifjak önként vállalhatnak konkrét feladatot és munkát a település városépítő és szépítő tevékenységében, a környezet védelmében, az iskola és környéke tisztasága érdekében. Örömet szereznek önmaguknak, családjuknak, iskolájuk közösségének, településük lakóinak, ha a helyi hagyományokat felkutatják, megismerik és továbbélik (jeles napok, köszöntők és regölések, mondókák és népi kiolvasók, játékos szokások, helyi termelési fogások, vallásos misztériumi játékok, öntevékeny kulturális csoportok, vallási események hagyományai, jótékonyági rendezvények, fiatalok és öregek közötti – tiszteletre, szeretetre, megbecsülésre épülő – sajtóságos lakóhelyi kapcsolatok, történelmi bemutatók, évfordulók és helyi ünnepek). Az iskolához kötődés erényeit jelzi, ha az iskola volt diákjai anyagi és erkölcsi támogatást nyújtanak volt almamaterüknek. Az oktatási-nevelési intézmény neves tanárainak, diákjainak emlékét megőrzi, emléktáblát, domborművet, szobrot, emlékoszlopot állít számukra, így biztosít kontinuitást a múlt-jelen-jövő polgári progresszivitásának. Az iskolák a múlt nagy egyéniségeinek gondolatait, cselekedeteit példaként használják fel a „helyi pedagógiában”. Ma már gyakori, hogy az iskolák levéltárakkal, múzeumokkal, kutatókkal összefogva „emléktárat és arcképcsarnokot” létesítenek, évkönyvekben, helyi sajtóban, külön kiadványokban népszerűsítik az intézmények neves személyiségeit. Várható, hogy a jövőben – az utódok kezdeményezése és munkája nyomán – feldolgozzák az iskolanévadók életútját, megélnék az iskolatörténet-írás, s különböző típusú iskolamúzeumok létesítésére kerül sor.

A helytörténet átértékelését – a nemzeti és az egyetemes történetben foglaltan – sok település el szeretné végezni a közeljövőben. Az iskolák diákjai sürgetik, hogy a hazugságok és férdítések eltűnjenek a lakóhelyek történetéből. Alulról jövő kezdeményezéssel – szabad gondolkodás és mérlegelés következtében újabb helyi kutatások révén – törtenhet meg az átértékelés. A társadalomra – így az iskolára is – ráerőltetett „nyagnak” tartott személyiségek eltűnnek a rendszerváltás nagy metamorfózisában. A múltban félreállított, megrágalmazott polgári értékeket képviselő helyi személyiségek cselekedetei, példái újra kifényesednek. A felnőtt és a leendő polgárok maguk döntenek el, hogy a helytörténet személyiségei közül kit és miért fogadnak el.

Sajátos önszervező demokráciát kínálnak növendékeiknek a magyarországi nem-

zetiségi iskolák. A nemzetiségi jogok lehetővé teszik, hogy ezek az oktatási-nevelési intézmények programjai innovációs lehetőségekkel bővüljenek. Kapcsolatok révén konkrét együttműködések alakulhatnak ki, amelyek a társadalmi, a politikai, a gazdasági, a kulturális szférát új elemekkel gazdagíthatják. Határok nyílnak meg, az európaiság – a nemzetiségek révén – közelebb kerül hozzánk. Országunk nemzetiségi kapcsolatainkban. Az interperszonális kontaktusok egyes családokra, intézményekre, kiscsoportokra bontódnak le. A nemzetiségi oktatási-nevelési intézmények lehetőséget kapnak, hogy az anyanemzet polgári értékeit „beemeljék” oktató-nevelő tevékenységeik tartalmába és módszerkulturájába. A másságban – a nemzetiségi hovatartozásban – értékek összpontosulnak, s olyan országokat összekötő lehetőségek adódnak, melyek az egész nemzetet gazdagítják.

IRODALOM

1. Beszélgetés Bihari Mihály politológussal = Új Pedagógiai Szemle, 1991/9. sz. 39. l.
2. Kanter, R. M.: The Change Masters. New York: Sirnon and Schuster, 1983. 65. l.
3. Csáth Magdolna: Stratégiai vezetés-vállalkozás. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp., 1990. 217–218., 285–287. l.
4. Benda József: Miért humanizáljuk az iskolát? = Valóság, 1990/9. sz. 82. l.
5. Kozma Tamás: Egy közoktatási reform estélyei Magyarországon = Info-Társadalomtudomány, 1991/18. sz. 10–11. l.
6. Mill., J. S.: A szabadságról. Hasonelvűség. Magyar Helikon, Bp. 1980. 31–32. l.
7. Füzfa Balázs: A szabadság mint létmód = Új Pedagógiai Szemle, 1991/5. sz. 48. l. Vö.: Konrád György: Európa köldökén., Magvető Könyvkiadó, Bp., 1990. 299. l.
8. 1990. évi LXV. törvény az önkormányzatokról. A helyi önkormányzatokról szóló törvény. (Összeállította: dr. Fürcht Pál–dr. Kara Pál. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1990. 5., 19. l.
9. Surányi Bálint: Közoktatási hálózat – választáson = Új Pedagógiai Szemle, 1991/3. sz. 20. l.
10. Hankiss Elemér: Pongyola társadalom? Helyi cselekvés. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1988. 93. l.
11. Konrád György: Antipolitika. Az autonómia kísértése. Codex RT, 1989. 5. l.

WALZ JÁNOSNÉ
Pécs

Megújítható-e az érettségi vizsga?

EGY ÚJ ÉRETTSÉGI VIZSGARENDSZER A SZAKTERÜLET VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

Az érettségi – közel másfél évszázados története során, de különösen a közelmúltban – a közoktatásügy egyik legvitatottabb kérdése lett. Több kötetnyire tehető az e témában megjelent tanulmányok, cikkek, közlemények mennyisége, és nagy érdeklődést keltettek azok a viták is, amelyek az érettségiről a nyilvános, illetve szakajtóban újra meg újra lefolytak.

Míndez már elégséges alapot adhatna ahhoz, hogy az érettségi vizsgarendszer gyökeres átalakítása napirendre kerüljön.

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet mellett működő kutatócsoport a Közoktatásfejlesztési Alaphoz benyújtott pályázatával nem kevesebbre vállalkozott, mint hogy kidolgozzon egy új érettségi vizsgarendszert. A pályázati támogatás elnyerése után a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízást adott a munka folytatására egy új, standardizált érettségi vizsga elveinek, követelményeinek, tartalmának kialakítására, standardizált feladat-variánsok (később feladatbankok) kifejlesztésére.

A hivatkozott szakirodalmi háttér is bőséges adalékot szolgáltatott annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy melyek a jelenlegi érettségi vizsgarendszer gyenge – támadható – pontjai, a kutatásban résztvevők mégis szükségesnek tartották azoknak a közvetlen tapasztalatoknak, véleményeknek a feltárását, amelyek a gyakorlatban felhalmozódtak. E célból készítettünk interjúorozatot középiskolai tanárokkal, igazgatókkal, szaktanácsadókkal, tanügyigazgatási munkatársakkal, akik kérdező tanárként, szervezőként, érettségi elnökként, felvételi vizsgán megfigyelőként megélt tapasztalatokkal rendelkeznek, és hasznosítható javaslatokkal járulhatnak hozzá egy új érettségi vizsga-konceptió kialakításához. A standardizált érettségi kifejlesztéséhez készített első részletes kutatási programokhoz több mint 60 szakember adott írásos szakvéleményt. Tapasztalataik, meglátásaik, valamint az interjúk során kikristályosodott mondanivaló az alábbiakban foglalható össze.

Az érettségi megújításának indokai

A megkérdezettek közül senki sem vitatta, hogy a jelenlegi érettségi annyi hibát, ellentmondást hordoz magában, hogy mindenképpen megújításra szorul. Funkciójának nem képes megfelelni több okból:

- Az érettségi vizsga követelmény- és feladatrendszere elvileg lefedi a teljes középiskolai anyagot, vizsgálja a középfokú műveltséghez szükséges ismeretek, készségek, képességek elsajátításának szintjét, amelyek egyben a felsőfokú oktatási intézménybe való bejutás alapját is képezik – mindez azonban csak írott elv marad, a gyakorlat egészen más képet mutat.

Ebben a szisztémában lehetősége van (és erre is kényszerül) minden kibocsátó intézménynek a követelményeket a maga szintjéhez igazítani, sajátosan értelmezni. Egyébként hogyan fordulhatna elő, hogy az érettségi eredményekben csak kis differenciákat mutató középiskolák mezőnye – a felvételi vizsgák eredményét és a bejutási arányt tekintve – rendkívül szélesre tágul?

A rendszernek ugyancsak gyenge pontjára utal az a tény, hogy az elégtelen matematika dolgozatot írt jelölt szóbeli vizsgát tehet, amelyen aztán nem kevés „tanári segédlettel” teljesíteni is tud. Az esszé-jellegű írásbeli dolgozatok és a szóbeli feleletek értékelése a javító tanárok és a vizsgabizottság szubjektív megítélése alapján történik előzetes értékelési kritériumok alkalmazása nélkül. A sort még folytatni lehetne.

- A mai érettségi csak a tudást, az ismeretet méri, természetesen a képességek közül jobbra csak a memóriát. Kevésbé vagy csak esetlegesen érvényesül – elsősorban az írásbeliknél – egyéb gondolkodási folyamatok mérése, mint pl. a problémalátás, analízis, szintetizálás, divergens vagy konvergens gondolkodás stb.

- Az érettségi vizsga az elmúlt évtizedekben tömegessé vált, és ez mint minden tömegesítés, óhatatlanul színvonalcsökkenést eredményezett. (Így pl. a szóbeliségnek jelentős szerepet tulajdonító vizsgán egy nap alatt 50–55 feleletet nem lehet megbízhatóan értékelni.)

- Az érettségit a jelenlegi rendszerben nem előzi meg más objektív mérés, pl. szintvizsga. A jelölt először kerül vizsgahelyzetbe (és találkozik nagy tételhalmazzal, vizsgabizottsággal, idegen vizsgaelnökkel, s kell önálló produktumot nyújtania).

- Az elnök szerepe nem kellően tisztázott, nem minden tárgyban (csak egy-kettőben lehet) szakértő, jogállása, felelőssége elmosott. Társadalmi elvárást testesít meg, de ennek a felelősségnek nem tud eleget tenni.

- Le lehet érettségizni úgy, hogy természettudományi ismereteiről, felkészültségéről a jelölt nem tesz tanúbizonyosságot. (Ugyanis nem kötelező ilyen tantárgyat választania.)

- A jelenlegi érettségi vizsgának, a vizsga eredményének nincsen „tétje”, a továbbtanulás szempontjából teljesen közömbös, hiszen az egyetemre, főiskolára való bejutáshoz szükséges pontokat a jelölt már összegyűjtötte az év végi osztályzatokból. Formálissá vált, kiüresedett. Gyakorta csak öngigazolással szolgáló tanári „praktikák” színterepe, de legjobb esetben is csak ünnepi szertartás.

- A legnyomatékosabb érv az, hogy az iskolai szerkezetváltással együttjáró kimenetszabályozás csak a különböző szintvizsgák bevezetésével és a középfokú záróvizsgák - így az érettségi - pontosabbá, megbízhatóbbá tételével, jelentőségének megfelelő szintre emelésével valósulhat meg.

Milyen legyen az új érettségi vizsga?

Ahhoz, hogy a feltett kérdésre választ adjunk, mindenekelőtt tisztázni szükséges az érettségi vizsga célját. Azt, hogy mit mér, mire terjed ki a vizsgalódás, továbbá azt, hogy az érettségi vizsgán nyújtott teljesítmény mire jogosítja fel az érettségizett fiatal.

A megkérdezettek véleménye az érettségi vizsga korszerűsítéséről a kutatás szempontjából lényeges pontokon egybevág a kutatás hipotézisével. A megoldási módokat illetően azonban több javaslat is megfogalmazódott, ezek közül két fő vonal, szemlélet tapintható ki:

- Az egyik szerint a jelenlegi érettségi vizsga fő karakterében megmaradhatna, szükséges az a pedagógiai légkör, amit csak a jelöltet felkészítő tanárok tudnak kialakítani, tehát nincs szükség külső szakemberre, rideg, csak a teljesítményt mérő tesztekre, nem baj, ha az értékelés szubjektív, feltéve, ha a követelmények pontosabbak és a mérce magas.

- A másik felfogás szerint az érettséginek olyan formátumúnak kell lennie, hogy minél kevésbé legyen érzékeny a helyi és a szubjektív körülményekre, lehetőség szerint mindenütt és mindenkor azonosan mérjen. Minél több tesztet kell alkalmazni, egyedül a teljesítmény fontos, amelyben egyaránt megnyilvánulnak a kialakult készségek és az elsajátított ismeretek, a tudás. Csak így érhető el, hogy a felsőoktatás is elfogadja, hogy az érettségi kiváltsa a felvételi vizsgát.

Az érettségi vizsga *célját* illetően minden válaszban körvonalazódtak az alábbi jellemzők:

- korszerű középfokú műveltség vizsgálata (korszerű középfokú műveltségen az egyetemes kultúra értékeinek a hagyományok alapján és megegyezéssel kialakított körét értjük),

- a munkavégzéshez, illetve a további önműveléshez nélkülözhetetlen készségek, képességek vizsgálata,

- a tárgyi tudás, a szakirányú előképzettség, a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges alkalmasság vizsgálata.

Az érettségi vizsga *tartalmának* meghatározása a kérdéskör legfontosabb eleme. A standardizált érettségi vizsgarendszert úgy érdemes kialakítani, hogy az időközben megjelenő törvényi szabályozás vagy egyéb központi intézkedés miatt ne kelljen azon változtatni, illetve ahhoz könnyen hozzáigazítható legyen - tehát kellően átfogó, általános érvényű és rugalmas rendszer szükséges.

A vizsga tartalmára vonatkozóan az interjúk során és a szakvéleményekben az alábbiak fogalmazódtak meg:

- Valamennyi érettségi tárgyból szükséges írásbeli vizsga, amelyen a teljesítmény standardizált tesztek alapján összevethető, pontosan mérhető - még a hagyományosan szóbeli tantárgy (történelem) esetében is. A szóbeli vizsgákról megoszlanak a vélemények: egyik vélekedés szerint nem kell szóbeli vizsga, az írásbeli pontos képet ad a

jelölt felkészültségéről; mások szerint a standardizált írásbeli (objektív méréssel) és szóbeli vizsga (ahol bizonyos mértékű szubjektivitás megengedhető) teljesebb képet ad mind a tételes tudásról, mind pedig az általános képességekről.

A megkérdézettek szinte egyöntetűen hangsúlyozták azt az igényt, hogy pontosan, részletesen meghatározott követelményrendszer szükséges, amelyet időben (egyesekek szerint már a középiskolába lépéskor) a majdani vizsgázó kezébe lehet adni, azaz bárki számára hozzáférhetővé tenni, ehhez készüljenek megfelelő segédanyagok (feladatgyűjtemények, feladatbankok), így az érettségi vizsga bárki számára iskolatípustól függetlenül elérhető.

E felvetés a standardizált érettségi vizsgakonstrukció egyik alapelvevé vált, de figyelembe kell venni azokat az aggályokat is, amelyek a hátrányos helyzetben levő vidéki gimnáziumok és a szakközépiskolák részéről – jogosan – felvetődik: az előbbieken a körülmények, feltételek hiányait pl. nyelvszakos tanároknál, az utóbbiaknál az alacsonyabb óraszámok, a tantervi eltérések stb. Így féltő, hogy az óhajtott esélyegyenlőség a gyakorlatban igen komoly akadályokba ütközik, márpedig az új érettségi vizsgarendszer kifejlesztése nem jelenti a középiskola tartalmi-szerkezeti átalakítását, az eszközrendszernek és egyéb feltételeknek az érettségi vizsgához való rendelését.

– A standardizált érettségi vizsgarendszernek egyik legvitatottabb – és máig sem lezárt – kérdése a kötelező, a kötelezően választandó és szabadon választható tantárgyak rendje. Nemcsak a Nemzetközi Érettségéhez, illetve néhány ország érettségijéhez való közelítés szándéka, de hazai szakemberek véleménye szerint is a korszerű érettségi vizsga elképzelhetetlen anélkül, hogy a kötelező tantárgyak körében ne szerepeljen legalább egy élő idegen nyelv és egy természettudományi tárgy a hagyományosan kötelezők (anyanyelv, irodalom, történelem, matematika) mellett. Így viszont abba a problémába ütközünk, hogy a hat kötelező tantárgy túlságosan merevvé teszi a rendszert, a továbbtanulás iránya szerint választott további tantárgyak már csak hetedikként, nyolcadikként kerülhetnek a vizsgatárgyak sorába. Ha a standardizált érettségi a jelenlegihez viszonyítva lényegesen nagyobb erőfeszítést igényel a jelölttől, veszít vonzerejéből, illetve elsősorban csak azok választanak, akiknél a felvételi tárgyak egybeesnek a kötelezőkkel. Több szakvéleményben megfogalmazódott: ebben a rendszerben néhány tantárgy (rajz, ének, informatika) méltánytalanul hátrányos helyzetbe kerül.

A rendszer fontos eleme az *értékelés módja*. A standardizált vizsga lényege a központosan megadott, gazdag feladatbankból válogatott tesztek alapján elérhető objektivitás, akkor ennek az értékelés szimbolikájában is meg kell jelennie. A véleményalkotók közül csak kevesen tartják elfogadhatónak a jelenlegi ötfokú osztályozást. A többség többfokozatú skálát javasol az értékelés pontosabbá, finomabbá tétele céljából, különböző módokon:

- a) százalékban kifejezett teljesítmény, amely megegyezés szerinti pontra átváltható,
- b) tantárgyankénti 20 pont, amely 6 érettségi tantárgy esetén maximum 120,
- c) szöveges értékelés (bonyolult, nehezen kezelhető, a vizsgakonstrukcióba nem illeszthető be),
- d) tantárgyankénti 10 pont, amely 6 tantárgy esetén 60 pontot jelent, a szabadon választott tantárgyakkal, illetve egyéb kiemelkedő teljesítmények (pl. OKTV) alapján további pontok szerezhetők.

Az interjúk az érettségi egyéb kérdéseire is kiterjedtek (jellege, szervezési körülményei, helye, ideje, nyitottsága stb.), de e vonatkozásokban a vélemények erősen megoszlottak, így a kutatás szempontjából kevésbé használhatók. Az érettségi céljának, tartalmának, követelményrendszerének és értékelési módjának meghatározásánál az interjúk főbb tanulságai kiindulópontul szolgáltak, az írásos szakvélemények pedig a folyamatos korrekciót segítik.

A kutatás-fejlesztés eredményeképpen kialakuló standardizált érettségi fő vonásai

Az új érettségi kifejlesztésére irányuló kutatás másfél éve alatt a felvetett kérdések többségére elfogadható, konstruktív válaszokat lehetett adni – ezekből kialakulhatott a standard érettségi gerince. Természetes, hogy továbbra is vannak nyitott kérdések, amelyekre a megoldás újabb viták, vélemények konklúziójaként születhet meg.

– A kutatómunka első fázisában a munkacsoportok összeállították az érettségi vizsga tantárgyi programjait és követelményrendszerét – előzetesen tartalmi és műveleti szintekre bontott, részletes tananyagelemzés után –, amelyek lefedik a középiskolai (elsősorban gimnáziumi) *műveltséganyagot*.

– A *vizsgatárgyak köre* további egyeztetést igényel minden érintettel, hiszen a már jelzett dilemmák csak kompromisszumok árán oldhatók fel. Egy a lehetséges változatok közül: az anyanyelv, az irodalom, az idegen nyelv, a történelem és a matematika kötelező, kötelezően választandó egy természettudományi tárgy (biológia vagy földrajz, illetve kémia vagy fizika). Szabadon választható/k további tantárgy/ak (rajz, ének, informatika és kötelezőként nem választott tantárgyak).

– A követelményrendszerhez igazodó *feladatok* módszeresen bemértek, értékelték, a tesztvariánsok folyamatosan bővülnek.

Általuk az érettségi vizsgán nyújtott *teljesítmény* objektívan mérhető, összevethető, tekintve, hogy minden érettségi tárgyból lenne írásbeli vizsga.

– Az érettségi *differenciált* követelményeket állít a jelöltek elé (A: alapszinten, B: emelt szinten) érdeklődésüknek, továbbtanulási szándékuknak megfelelően egyéni döntésük alapján. A különböző tantárgyak szintjei a vizsgán variálhatók.

– A standardizált érettségi vizsga *rugalmas*, azaz megismételhető (eredményes vizsga esetén is – javítási szándékkal), továbbá – még tisztázandó feltételek mellett – tantárgyanként is letehető.

– Iskolatípustól függetlenül *minden érettségiző számára* nyitva áll, az esélyegyenlőség csökkentése érdekében szakközépiskolákban az érettségire felkészítő, a továbbtanulási szándékra épülő tanulmányok beiktathatók az iskolai tanrendbe, de az egyén más módon (esetleg más szervezetek közreműködésével) is felkészülhet a standard érettségire.

– Az új érettségi *kiválthatja a felvételi vizsgát*, amennyiben a jelölt a választott szakiránynak megfelelő tantárgyból emelt szintű vizsgát tett – a felsőoktatási intézmények felvételi mércéjének megfelelően.

– Idegen nyelvből az érettségi az állami nyelvvizsga keretében szerezhető meg (középfokú „C” típusú nyelvvizsgával), a középiskolai képzés ideje alatt bármikor.

A standardizált érettségi – a hagyományos mellett belátható ideig – alternatív, melyet a jelölt egyéni döntése alapján választhat, ha érdekei úgy kívánják.

A kutatás-fejlesztés jelentős része még hátra van: a feladatok szerkesztése, gyűjtése, és azok megfelelő populáción történő bemérése, amelynek folytatása azonban a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásának további érvényességétől, illetve megújításától függ.

Az első szakasz lezárult: elkészült és hozzáférhető a standard érettségi célját, tartalmát, követelményeit tartalmazó kiadvány. A kutatócsoport szándéka, hogy minél szélesebb körben megismertesse, véleményeztesse azt, a véleményeket felhasználja a vizsga-konstrukció további finomítására.

A címben feltett kérdésre most már határozott választ lehet adni: az érettségi megújítható a jelen középiskolai rendszerben is – a kutatásban részt vevők a szakterületről e tekintetben folyamatos megerősítést kapnak.

Az erkölcsi nevelés módszertana

A személyiség értékproblémáit – Raths és társai kutatásai szerint (1) – visszatükrözi az ember viselkedése, magatartása. Kóros erkölcsi hiányosságra utal az apatikus, az érdektelen, az állhatatlan, a teljesen bizonytalan, a szélsőséges, az erőtlen (úszik az árral), a szenvedélyes, a komformista, a zavartkeltő (kritizáló, lázadó, értelmetlenkedő) és szereplő magaviselet. Magyar népünkönél különösen mérlegre kerül a deviáns viselkedés. Az öngyilkosság nálunk kétszerese annak, mint pl. Ausztriában, Csehországban és Szlovákiában, sőt állandóan emelkedő: 1945-ben 14,2, 1980-ban viszont már 33 ezrelék. Az alkoholizmus is fenyegető méreteket ölt. 1970-ben pl. 2,7 l volt az átlag töményital-fogyasztás, 1980-ban már 4.64 l. Vésztjóslóan növekszik a veszélyeztetett fiatalok száma. 1980-ban 132 515, 1982-ben már 165 436 esetről számol be a fölmérés.

Bizonyos, hogy a felsorolt jelenségek és viselkedésformák nem értelmezhetők egyedül az erkölcsi nevelés hiányosságával, de erre a tényre mindenképpen figyelmeztetnek. A magyar nevelésügy egyik elsőrangú feladata tehát az erkölcsi értékek továbbadásának biztosítása. Ebben szeretnék segíteni.

1. Az erkölcsi nevelés általános módszerei

Első helyen említem *mások viselkedésének megfigyelését* mint az erkölcsi nevelés lényeges alapvetését. Nézetemet tudományos felmérések is alátámasztják (3). A szülők, a nevelők, a „jelentős másik” magatartását vizsgálja és utánozza a gyermek, de a serdülő, sőt még a felnőtt is.

Az emberi psziché keresi a *példaképeket*: még a gesztusaikat vagy arcándulásaikat is követi a gyermek. Az első példaképek a szülők. Kisgyermekük fölnéznek rájuk. A serdülők példaképei „a nagy sikeresek”, főképp sportolók, filmsztárok stb. Nem mind-egyikük élete feddhetetlen. A nevelők keressenek és mutassanak fiataljainknak megfelelő és az erkölcsi fejlődésüket is segítő példaképeket.

A *jutalmazás* sem a behavioristák találmánya. Ősi módszere az erkölcsi nevelésnek. Népi bölcsességünk is erre utal: Többet ér egy csepp méz, mint egy hordó ecet! Elő- térbe helyezem az elismerést, dicséretet, az anyagi jutalmazást azonban kevésbé értékelem.

Nem mellőzhetjük a *sugalmazást és serkentést* sem. Sokkal előnyösebb, mint a tiltó nevelésmód. Elsősorban arra irányítsuk a gyermekeket, mit tegyenek helyesen.

Az erkölcsi nevelés további módszere a *szabályok és törvények megismertetése, elfogadtatása*. Természetesen nem rideg, fagyos parancsolgatással, hanem játsszi melegséggel.

A *lehetőségek megszürése*, korlátozása is hatásos az erkölcsi nevelésben. Persze csak akkor, ha ezzel nem kötjük gúzsba fiataljaink képességeit, hanem pozitív irányt adunk ezek fejlődésének.

Kultúránk követelményeinek és a vallási dogmák határozott bemutatása is hatásos az erkölcsi nevelésben. A fiatalok fogékonyak minden szépre és jóra, ezekért még áldozatot is szívesen hoznak. A művészi alkotások, az irodalom stb. segítségünkre siet eközben.

Az okok és érvek felsorakoztatásával történő *meggyőzés* is segíti az ember erkölcsi fejlődését. Ajánlom, hogy már kisgyermekünk nevelésénél alkalmazzuk ezt a módszert, serdülőinkkel szemben pedig alapvető kötelességünk az indokolás.

2. Az erkölcsi nevelés műveletei

Már Szókratész (Kr. e. 399) érzékelteti, hogy az erkölcsös viselkedés alapja a jóra hajló természet, a tanulás és a helyes magatartás gyakorlása. John Dewey (4) óta általánosan elfogadott a szakirodalomban, hogy az erkölcsi nevelés oszlopai a morális elvek, az erények, a motívumok, s nemkevésbé az egyén szociális tere és a társadalmi helyzete. Mindezeket a nevelés műveletei építik össze magatartássá.

Az erkölcsi nevelés műveletei: a *megfigyelés, összehasonlítás, beszámolás, összegezés, értelmezés, elemzés, osztályozás, értékelés*, a problémák *megoldása*, a döntések *megfogalmazása* a *megvalósítás* útjának kirajzolása stb.

A nevelő segíti pl. önmegfigyelésében a gyermeket: mire képes, adottságait hogyan tudja legjobban megvalósítani. Máskor összehasonlítjuk két személy viselkedését, és az erkölcsi elvek fényében elbíráljuk azokat úgy, hogy a gyermek is közreműködjék. Ismét máskor elemezzük, osztályozzuk egyesek kijelentéseit, és megállapítjuk azok erkölcsi értékét. Majd segítjük az ifjakat saját döntéseik meghozatalában azzal, hogy felvázoljuk a lehetőségeket az erkölcsi elvek reflektorfényébe állítva azokat.

3. Munkamódszerek az iskolában

Írásom címének formáját az indokolja, hogy pedagógusokhoz szólok. Semmiképpen sem szándékozom azt állítani, hogy pl. a dialógus, a tesztlap, a vita vagy egyéb munkamódszerek nem hasznosíthatók a családban és más nevelési helyzetben.

A *dialógus* jeles munkamódszere az erkölcsi nevelésnek, amit Piaget és Kohlberg kutatásai (5) igazolnak.

Gyermekeinkkel megbeszélhetjük saját kijelentéseinket, mint pl.: „Minden ember egyenlő!” – „Mit értesz ezen?” – kezdhetjük. Máskor közösen kielemezhetjük a gyermek értékrendjét vagy életvitelét. Dialogizálhatunk viszont úgy is, hogy izgató kérdéseket és élethelyzeteket tárgyalunk meg.

Dialógusunkat elősegíthetik a következő kérdések: Értékeled? Örülsz neki? Milyen megoldást látsz? Mit tehetsz ennek érdekében? Hogyan értelmezed? Milyen lehetőséget látsz még? Honnan tudod, hogy ez jó?

A *tesztlap* is segítő munkamódszerünk az erkölcsi nevelésben, de önmagában alig ér valamit, ha nem értékeljük ki, nem beszéljük meg diákjainkkal.

Különböző tesztlapokat készíthetünk. Közlünk egy tényt, pl. az ENSZ palotájában áll egy kápolna, amely nyitva van minden ember előtt. Ezután felsorakoztatjuk azon kérdéseinket, melyekre választ várunk diákjainktól: – Írd le ezzel kapcsolatos véleményedet! – Milyen érzelmeket kelt benned ez a tény? Stb.

Ezt követi az egyéni vagy csoportos megbeszélés.

Tesztlapunkat kezdhetjük pl. egy hibás viselkedés leírásával (lopás az áruházban), ehhez sorakoztatjuk fel kérdéseinket:

- Milyen körülmények között hagyhat sz ilyenmit jóvá?
- Súlyosnak tartod ezt a viselkedésformát? Stb.

Az erkölcsi viselkedés jeles képviselői – köztük Beck, Crittenden és Sullivenn (6) – kitűnő munkamódszernek tartják a *vitat*, különösen serdülőkkel és ifjúsággal, az erkölcsi élet kérdéseiről. Természetesen csak akkor leszünk eredményesek, ha tiszteletben tartjuk a vita szabályait.

Első lépésként kiválasztjuk a témát (barátság, pénz, szabályok, család, vallás, szeretet, munka, pihenés...), az idézetet, színdarabot vagy filmrészletet, képet, diát, kihívó kérdést, irodalmi szemelvényt stb. Ezután a vita résztvevői elgondolkodnak, mielőtt beszélni kezdenének. Ajánlom azt is, hogy a gondolkodás végeztével két-két diák be-

szélje meg nézetét. Ezután közöljük a vita szabályait: mindenkinek joga van a szóláshoz, nem vágunk egymás szavába, senkit sem sértünk meg, csak merő, indokolatlan állításokat nem közölhetünk stb. A vitát az előadó, nevelő animálja. Végezetül összegezzük. Minden résztvevő elmondja pl. „Megtanultam, hogy ...” „Meglepett, hogy ...” „Jól esett hallanom, hogy ...” Stb.

A *megeősítés* munkamódszerénél a tudatosítás és a következmények ismertetése a cél. Ezen eljárással kivédhetjük tudattalan tartalmaink hatását magatartásunkra. Érzelmünk (harag, reményvesztettség, türelmetlenség stb.) is abba az irányba húznak, hogy ne legyünk tekintettel tetteink következményeire. Már Dewey (7) aláhúzza a tudatosító megeősítés roppant fontosságát az erkölcsi nevelésben.

Diákjainkat gondolkodtassuk el: Mi következik abból, ha így cselekszünk? Milyen következménnyel jár, ha ezt nem tesszük? „Következménynaplót” is vezettethetünk gyermekeinkkel. Egyes kérdésekben összeállíthatjuk a következmények listáját. Az esetmegbeszélések is alapos tudatosodásra ébreszthetik neveltjeinket.

Louis Rath és társai (8) az erkölcsi nevelés 19 *egyéb munkamódszerét* sorakoztatják fel. Ezek közül említjük a döntés és ítélőképesség fejlesztését, az értékpárok összegyűjtését és a nyitott mondatok gyakorlatát.

A döntés- és ítélőképesség fejlesztésének munkamódszerét alkalmazhatjuk pl. művészetórán, amikor az alkotások elbírálásával keressük a szépet, a csúnyát. A magyar irodalom oktatásában is érvényesíthetjük, amikor elbíráljuk a szereplőket és magaviseletüket.

Az értékpárok összegyűjtése kisiskolásoknál szinte játékszamba mehet: kimondunk egy értéket, és keressük a hasonlót vagy az ellentétét.

A nyitott mondatokat ugyancsak kisiskolásokkal gyakoroltathatjuk. Elkezdünk egy erkölcsi kijelentést, de minden diák csak egy szót ad az eddig elhangzottakhoz, ám ügyel arra, hogy a szó odailljék.

4. Az erkölcsi nevelés jó módszere

Akkor beszélhetünk jó, helyes és célravezető módszerről, ha az a *konkrét életre összpontosít*: segíti a célok és feladatok megvalósítását, táplálja a hitet, barátságot és közreműködést, alátámasztja a pozitív érzelmeket és a boldogságot...

Másik feltétel az, hogy *segítse a teljes személyiséget*, méghozzá egyéni (intellektuális, emocionális, vallási és fiziológiai) szférájában és társadalmi (családi, baráti, közösségi) vonatkozásaiban.

A jó módszer tápot ad az egyén *személyi erőnlétének*: fokozza pl. öntudatát és önbizalmát, fejleszti felelősségtudatát és vallási érdeklődését...

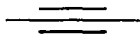
Végül *továblépésre segít*, a több ismeret, a nagyobb tudatosság és a magasabb szintű integráció felé vezetheti diákjainkat, ám a nevelőket is.

Csupán felvázoltam az erkölcsi nevelés szerteágazó módszertanát. A tárgy átfogó bemutatására nem is törekedhettem. Úgy érzem azonban, hogy némi eligazítást találhatnak szavaimban felelősségteljes nevelőmunkájukhoz.

JEGYZETEK

1. Louis Rath-Merill Harmin-Sidney B. Simon: Values and Teaching. Bell-Howell Co. Columbus-Toronto-London-Sydney 1978.
2. Vö. Andorka Rudolf és társai: Társadalmi beilleszkedési zavarok Magyarországon. Kossuth 1986. és Münnich Iván (szerk.): Tanulmányok a társadalmi beilleszkedési zavarokról. Kossuth 1988.
3. S. M. Berger: Conditioning through Vicarious Instigation. In: Psychological Review. Nr. 59/1962. p. 450-466.

4. John Dewey: *Moral Principles and Education*. New York 1959. Egyéb szakemberek: L. ajánlott irodalom.
5. Jean Piaget: *The Moral Judgment of the Child*. Routledge/Kegan 1932. Lawrence Kohlberg: *The Development of Children's Orientations towards Moral Order*. In: *Vita Humana* 6/1963. p. 11–33.
6. C. M. Beck–B. S. Crittenden–E. V. Sullivan: *Moral Education*. Newman Press, New York–Paranus 1971.
7. J. Dewey: *Human Nature and Conduct*. Holt, New York 1922. p. 230.
8. Rath–Harmin–Simon: idézett mű 149–196. o.



SZABÓNÉ DR. GONDOS PIROSKA

Kaposvár

A játék szerepe a 6–10 évesek erkölcsi nevelésében

„Az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik.”¹

Schiller gondolatával szeretném bevezetni mondanivalómat, amelyben a játék szerepét vizsgálom a 6–10 éves gyermekek erkölcsi nevelésében. Régóta foglalkoztat ez a problémakör: tanítóként, pedagógia szakos oktatóként a gyerekek nevelése, az ő világuk minél jobb megismerése a munkám. Húszéves pályafutásom alatt számos olyan ellentmondással találkoztam a kisiskolások nevelésében, amelyet a fenti idézettel lehet a legjobban kifejezni. Az erkölcsi nevelésről a gyerekek legtermészetesebb közege, a játék szemszögéből szólok.

Napjaink számos jelensége mutatja, hogy felgyorsult gyermekeink élete. Zaklatott felnőttvilágunk tükröződik az ő világukban is. A gyerekek közül sokan és sokat vannak egyedül. Viszonylag hosszú időt töltenek az iskolában, az iskolába lépve túl gyorsan történik meg az alapvető tevékenységváltás, kevés a ténylegesen szabadidőben eltöltött alkalom, és kevés az olyan lehetőség, amikor a gyerek természetsszerű jogával élhetne: öszintén, felszabadultan játszhatna.

Még egy-két évtizeddel ezelőtt is a gyermekkor egyik megkülönböztető vonása a játék volt, ma viszont a gyermekek a felnőttektől alig eltérő életet élnek – állapítja meg az amerikai Marie Winn *Gyerekek gyerekkor nélkül* című kitűnő munkájában.² Sorolhatnám a neveléstörténet kiválóságainak nevét, akik a „játék örömeivel megtelő iskoláról” álmodtak, amely a mai napig nem látszik megvalósulni. Úgy tűnik, a gyermeki személyiség minél korlátlanabb kibontakoztatására való törekvés közepette – akarva-akaratlanul – egyre több korbát közé szorítjuk azt, s mind kevesebb idő, alkalom, lehetőség van a gyermek szabad megnyilvánulásaira. Sokan úgy vélik, hogy a gyermek természete a játék, tehát a felnőttektől függetlenül is megteremti magának rá a lehetőséget. Ez igaz, csak hogy más az értéke annak a játéknak, amelyet pótcselekvésként végez, mint annak, amikor természetes jogával élve a felnőttek érdeklődése által kísérve játszik. Valamennyien tudjuk, hogy a játék az az alapvető tevékenységforma, amely kisebb-nagyobb mértékben mindig jelen van az ember életében. Nem velünk született adottság, hanem környezeti hatásokra alakul ki. A különböző életszakaszokban más és más az aránya, de jelentősége soha nem szűnik meg az élet folyamán.

Publikált pszichológiai és pedagógiai kutatások bizonyítják, hogy az ember kiteljesedésében, személyiségének teljes kialakulásában a játéknak egyenrangú szerepe van a tanulással és a munkával. A korántsem lezárt kutatások eredményei, a játék elméletileg

körvonalazott jelentősége azonban nem egyformán hasznosul a gyakorlatban, a nevelés különböző intervallumaiban. Tapasztalatom szerint az iskolásoknál kissé fetisizáljuk a gyermeki természet velejárójaként a játékot, s egyre inkább korlátozzuk őt abban. Az óvodás gyerekekkel még viszonylag sokat játszik a szülő és a nevelő is, az iskolásokkal egyre kevesebbet. Pedig a felnőttek szeretetteljes, értő és igazi partnerként való odafigyelése nélkül a gyerek nem kap igazi játékörömet.

Amikor a gyerek játszik, elszakad a sémáktól. Az iskolában pedig általában nem örülnek annak, ha a gyerek eltér a „bevett logikától”. Túlságosan más a gyerekidéál, mint a valóság. Az iskolába lépve a játékot szinte egycsapásra váltja fel a tanulás, mindamelllett megváltozik a felnőttek elvárása a gyerekekkel szemben. Születésétől fogva a sorban, hogy mit tud már a gyerek: gügyög, felül, jár, beszél, szépen játszik. Megfigyelésem szerint az iskolába kerüléskor ez a dolog megfordul, és azért kezd aggódni a szülő, hogy mit nem tud a gyerek. Úgy vélem, ebben az a szemlélet a vétkes, amely túlhangsúlyozza az iskolai tanulás mint tevékenységforma szerepét, másrészt pedig az, hogy az iskolai tanulás ma túlnyomórészt a verbális ismeretek reprodukálására irányul, amelynek alapján elsősorban az ún. intellektuális képességeket értékeljük.

Míg az óvodás gyerek szinte fáradhatatlan a napi tevékenységében, az iskolások egyre fáradtabbak és egyre „kezelhetetlenebbek”. Nem a tanulástól válnak azzá, hanem a sok látszatevékenységtől: a mindenkit középszerűbe kényszerítő, rossz munkaformáktól, a szétaprózottságtól, a pedagógusok görcsös teljesítménykényszerétől. Az iskolai életben meglévő, előre megtervezett „játékmorzsa” ezt az igénybevételt nem tudják ellensúlyozni. A gyermeknek jogi helyzetéből következően még a szabad ideje is irányított, behatárolt. Szülei, nevelői „programozzák be”, hogy mikor, mit és hogyan tehet, s ebből a programból rendszerint a pihentető, felszabadító, kiegyensúlyozó játék marad ki.

Az európai neveléstörténet egyik fő tanulsága az, hogy a nevelés egyet jelent a humánus kiteljesítésével az emberben. Benne van ebben egyfelől a gyermek összes, belső egyéni értékének a fejlesztése, másfelől annak a tudatos készségnek a kialakítása hogy a kibontakoztatott belső értékeit tudja megosztani a környezetében élő más emberekkel. Ez a felfogása a nevelésnek nem más, mint erkölcsi nevelés, a jellem nevelése.

Az elmúlt évtizedekre vonatkozóan „értékválságról” szoktak írni, beszélni. Helyesebbnek tartom azonban azt a megfogalmazást, hogy az emberek értéktudata került válságba. Hiszen mindaz, ami igazán emberi, erkölcsi érték a múltban és a jelenben, érték marad akkor is, ha azt sokan vagy kevesen különféle okoknál fogva elbizonytalanítják, kétségbe vonják. A maradandónak bizonyult, egyetemes erkölcsi értékek átadása az új nemzedéknek pedig mindig is a nevelés tevékenységkörébe kell hogy tartozzon, hiszen magától az senkiben sem alakul ki. Ezeknek az erkölcsi értékeknek a továbbvitele életfontosságú szükséglete az egyénnek és a társadalomnak Magyarországon, Európában, az egész világon.

Az élet, a munka, emberi méltóság, igazság, hit, szeretet, becsület, humánus, a környezetünk megóvása, az egyén személyiségét fejleszteni képes közösségi tevékenység stb. egyetemes erkölcsi érték, amely kiterjed az emberi élet egész időtartamára, de kialakulása, megalapozása gyermekkorban történik.

Az elmúlt évtizedekben éppen ez az alapozó munka volt egyre gyengébb, sikertelen az iskolában. Hiszen az erkölcsi értékek elsajátítása megtapasztalás, sokszori átélés kérdése, és nem az erkölcsről való beszélgetés! Az átélésre pedig nem sok lehetőség adódik. A bármilyen jól megtervezett osztályfőnöki órák vagy egyes tantárgyak tananyagfeldolgozásai nem szolgálják, nem is szolgálhatják jól az erkölcsi nevelést. Ehelyett a legfogékonyabb életkorban levő gyerekeknél – ami körülbelül a 6–10–12. év – sokkal többet kellene támaszkodnunk a természetes, szabad cselekvések nevelőerejének,

erkölcsi elemeinek a felhasználására. Ezek közé a természetes cselekvések közé tartozik a játék, amelynek személyiségformáló erejét az iskolai nevelés gyakorlata nem használja ki.

Sietve hozzáteszem: nem kívánom lebecsülni az erkölcsi beszélgetések jelentőségét, hiszen ez éppen olyan tévesen állítaná szembe a tanítás elvét a cselekedtetés, szoktatás, társas együttlétek hatásával, mint a még mindig élő iskolai gyakorlat, amely ez utóbbit hanyagolja el. Mindössze azt állítom, hogy az erkölcsi nevelésünket is – mint az iskola egészét az egyoldalúság, az intellektualizmus túltengése jellemzi. Az etikai tanításnak, az erkölcsi ismeretek oktatásának természetesen megvan a maga fontossága, de elsődlegesen nem a 6–10 éves korosztály nevelésében.

Grastyán Endre, a biológia tudományok doktora a játékról azt tartotta, hogy a legmorálisabb tevékenység, mert a tiszta morál szférájába tartozik.³ Az adott nép kultúráján alapul, hagyományokat, szokásokat őriz. A legkevésbé változékony és a leginkább konzervatív kultúrjelenlenség. Minden kor kitermelte a maga játékeit, amelyek jönnek és elmúlnak, de megmarad a korokon átívelő alapjátékok köre, amelyek évezredek, és igen erős kulturális hagyományt hordoznak. Ezért alkalmasak az erkölcsi értékek továbbvitelére is. A játékot a közösen vállalt szabály és becsület törvényei ellenőrzik, ezért lehet a társas viszonyok, normák, szabályok megtanulásának és gyakorlásának fontos eszköze. Roger Lewin szerint a játék létfontosságú a társadalomban való pszichológiai fennmaradás szempontjából.⁴

A társadalomban kialakult szabályok, konvenciók vannak, amelyek irányítják az emberek tetteit. A játékokban alkalma nyílik a gyermeknek arra, hogy kifejezze és gyakorolja az alku elemi készségét, amely velejárója a társadalmi létnek. Segít megtanulni azt, hogyan birkózzon meg más emberek kulturális szerepeivel, és hogyan viszonyuljon másokhoz, ha részese kíván lenni azoknak a bonyolult kapcsolatoknak, amelyek a társadalmat alkotják.

Játék közben megtanul együttműködni, másokkal együtt dolgozni, emberi módon küzdeni a társaival és a saját legjobb teljesítményével, győzni és vereséget elszenvedni, parancsot adni és kapni. A játék előzékenységet, lemondást, a siker és a vereség elviselését, a frusztrációval szembeni türelem kialakulását segíti.

E folyamatok súlyossága ellenére a gyerekek mérhetetlen örömet találnak benne. Ha felnőtt beavatkozása nélkül, magukban játszanak, meglepően könnyen, szabadon kezelik a játék szabályainak korlátait. Valamennyien ismerik és be is tartják a szabályokat. Ha valaki mégsem, azt gyorsan rádöbbenik a szabály szükségére. A viták hamar elcsitulnak, és a játék örömeért játszanak. A tisztesség nagyon fontos, és család alig-alig jön számításba. Hát mi ez, ha nem erkölcsi nevelés, jellemformálás?

Nem véletlen, hogy a másra, újra, jobbításra törekvő iskolai programok mind-egyikében valahol valamilyen formában helyet kap a játék: projektként népi játékok, sakk-, szerencsejátékok, kreatív műhely, drámajáték stb. formájában. A játék az iskolai élet tevékenységrendszerében olyan élet- és tanulási szituációt teremthet meg, amely segíti a tanulók mindennapi életét, és előkészíti az iskola utáni életre.

Csaknem szentségtörésnek számít ma még a játéknak ilyen nagy jelentőséget tulajdonítani, de ha kísérletet sem teszünk a játék személyiségformáló erejének megértésére, akkor soha nem jutunk túl az írásom első részében taglalt problémákon.

Annak a szemléletnek a megerősítésére van szükség, hogy a játék nem csupán a gyerekkor sajátos megnyilvánulása. Nem az a fontos, amit a gyerek tesz a játékban, hanem amit a játék tesz a gyerekkel. Megvilágítja a felnövekedés gondjait és örömeit, megkönnyíti a csecsemőkortól a felnőttkorig való utazást. Ellátja a gyerekeket rengeteg olyan tapasztalattal, amire semmilyen más módon nem tehetnek szert.

A XIX. század végétől mostanáig az elmúlt száz év egyik legnagyobb pedagógiai

felfedezése az volt, hogy a gyermek nem kicsinyített felnőtt, hanem minőségileg más a lelki-szellemi feltételrendszere, mint a felnőtté. Az elkövetkező évek nagy pedagógiai felfedezése talán az lesz, hogy visszaadjuk gyermekeinknek a gyermekkort. Talán megértjük, hogy még egy nagyon bonyolult, állandóan átmeneti társadalom sem rövidítheti le éretlen tagjainak a nevelésére fordítandó időszakot, akkor az elkövetkezendő generációk gyermekei újra valószínűs gyerekké, jobb, erkölcsösebb felnőttekké válnak.

IRODALOM

1. F. Schiller: Válogatott esztétikai írásai. Levelek az ember esztétikai neveléséről, Magyar Helikon. 1960. 167. p.
2. Marie Winn: Gyerekek gyermekkor nélkül = Gondolat. Bp. 1990. 104. p.
3. Hallama Erzsébet: A jövő drogja. Beszélgetés a játékról = Élet és Irodalom. 1984. nov. 16. 7. p.
4. J. Chermas-R. Lewin: Nem csak munkával él az ember. A nem létfontosságú tevékenységek. = Gondolat. 1986.

DR. DRÓTOS ANDRÁS

Timár

Egyházak, ökumenizmus és iskola

Már a rendszerváltást kísérő politikai hatalomátvételt megelőzően megszorodtak az érintkezési pontok, és megnöttek az érintkezési felületek az egyházak és az iskola között. A kötelező és államilag finanszírozott hitoktatást az iskola ideológiai semlegeségének zászlaja alatt elutasította a társadalom, s ezzel a ténnyel egyet is kell érteni, de hibás maga az elv, amit szembeállítottunk vele. Az ideológiai semlegeség manapság nagyon jól hangzó szó szerkezet, de a gyakorlatban kivihetetlen elgondolás. Helyette inkább a pluralitást, az értékek, az értékes ideológiák sokféleségét kell meghonosítani az iskolában. Ez már konszenzusra hozhatóbb elv. Nem az ideológiát, hanem a napi politikát kell számúzni az iskolából. A politikamentesség is jól hangzik mint szólam, rá is fér a ma fölzaklatott kedélyű iskoláinkra, és szívesen el is feledkezünk az efféle küzdelmekről a gyerekek érdekében a tanítás eredményességéért. A mi felnőtt életünket így is mérgezi a hatalomért tülekedők terjesztette szellemi fertőzés, járvány, legalább a gyerekeket megóvhatnánk ettől. De nem erről kívánok írni.

A hitoktatás, pontosabban a hitre nevelés első lépésein, egyezkedésin túlvagyunk már. Sokféle megoldási kompromisszummal, de jelen vannak az egyházak az állami/önkormányzati iskolákban, végzik a hivatásukból eredő kötelezettségüket. De látszik a gyakorlatban, visszhangzik a sajtóban, hogy az egykori két szövetséges összeszokása nem lesz meg súrlódások nélkül. Ennek okai a közelebbi és a távolabbi múltban gyökereznek, ezekből most csak kettőt említek meg. Az egyháznak nincs kialakult stratégiájuk az önkormányzati fenntartású, de a törvény szerint (még) szakmailag önálló iskolák kezeléséhez. Többnyire kormányzati utasításoktól, rendeletekről remélik, hogy a működésüket ezekben az iskolákban legitimálja. Valójában – ez az én felfogásom – ezt akkor érhetik el, ha tárgyalópartnerük a helyi iskola, s munkájuk lényege pedig a hit újraelterjesztésének a fővállalása lesz. Módszereiket egy érzékeny posztkommunista társadalomhoz kell megválogatniuk. Az iskoláknak viszont nyitottabbá kell válniuk a plurális értékek befogadására és interpretálására. Ez ma még koránt sincs így, bár iskolánként, testületenként változó.

A hitre nevelés (hibás, de megszokott kifejezéssel hitoktatás) az egyházak belső

ügye kell legyen, az iskolától a jóindulatú hozzáállás várható el ebben a kérdésben. Nem szükséges részleteznem, hogy ez miben merülhet ki.

Fokozott mértékben segítőtársa lehet viszont az iskola a keresztény egyházaknak az ökumenikus gondolat megvalósításában, a keresztény egység eszméjének elhintésében. Ez a segítség sokkal kiterjedtebb lehet, mint az, ami a hitre nevelés terén elvárható tőlünk. Ennek igazolására – a névtelen kitarulkozás szándékával – az iskolánk gyakorlatát kívánom leírni.

A falu, amelyben élünk, a testületünk, a tanítványaink egyaránt megosztottak vallási tekintetben. A működő felekezetek a görög katolikus (a legnépesebb vallási csoport), a római katolikus, s egy vékony, de még számottevő rétegben a református. Elenyésző számban élnek más irányzatok hívei is közöttünk. Legnagyobb számban a vallásukat nem gyakorlók vannak, az ateistákat is hozzájuk vettem.

1988-tól az 5. osztályban heti két órában kötelező jelleggel bevezettük a bibliismeret tárgy oktatását. A tantárgy célja az, ami a neve: nem vallásosságra nevelünk vele, hanem a Bibliát, a keresztény világ kultúrtörténetének legjelentősebb értékét ismertetjük meg a tanítványainkkal, természetesen a szükséges didaktikai szűrőn keresztül engedve. A bibliismeret tantárgy bevezetését megelőzte az előkészítés fázisa. Első lépése a tankönyv kiválasztása volt. Erre a célra Keszthelyi Ferenc Képes Kis Bibliáját találtuk alkalmasnak. A következő lépés a követelmények, célok és didaktikai eszközök megfogalmazása, behatárolása volt. Ezt hozzáértő ember segítségével végeztük el. A bibliismeret tehát „bevett” tantárgyunk lett, amelynek követelményrendszere van, osztályzatot kapnak rá két félévben a tanulók, sőt vizsgát tesznek belőle a tanév végén (lévén, hogy nálunk akkor belső szervezésű vizsga zajlik, s a bibliismeret pedig vizsgatárgy is).

A bibliismeret, a Biblia oktatása célszerűbb megoldás a keresztény értékek terjesztésére, mint a vallástan vagy az erkölcsstan mint tantárgy újbóli bevezetése. Ehhez ugyanis nem tapadnak múltbeli negatív tapasztalatok, elutasító érzelmek. Helyesebbnek vélem, ha a tantárgyi reform során is ebbe az irányba fordulunk. Életünk sok mozzanatában botlunk, kapaszkodunk a Bibliába, a keresztény világban, Európában ez nélkülözhetetlen ismeret, megkerülhetetlen kultúrtörténeti érték.

A keresztény ökumenizmus felé tett újabb lépés 1990-ben egy iskolai kápolna alapítása és kialakítása, majd 1991-es fölszentelése volt. Nagyrészt adományokból gyűlt össze a szükséges pénz. Adakoztak a község lakói, az itt működő vagy érdekelt gazdálkodó szervezetek, intézmények, a három felekezet egyházi hivatalai, az ökumenikus gondolat támogatói. A fölszentelés társadalmi eseményé, az ökumenizmus diadalává nőtte ki magát. A felekezetek szándéka szerint ezt a napot hagyományosan közös szertartással kívánják a jövőben megünnepelni.

A kápolna létrejöttével olyan érintkezési pont, felület lett a felekezetek és híveik között, amilyenről még álmodni sem mertünk az alapításkor. Az iskola vallásos tanulói szempontjából a felnőtt társadalom példaadó magatartása, toleranciája mellett a kápolna léte az igazi érték. Erről a diákmisék látogatottsága is tanúskodik. A felekezetek, a felnőtt hívek valósággal dédelgetik őket. A szülői értekezleteken sincs annyi szülő az iskolában, mint a vallásos „rendezvényeken”. Azok is bejönnek az iskolába ilyenkor, akiket családi kapcsolat, gyermek nem is fűz ide.

A bibliismeret tanulása kötelező, mivel kultúrtörténeti tárgynak tekintjük. A kápolna más eset: mindenkit vár, de senkit sem kényszerít arra, hogy használja. Ennek révén teret kapott a vallás az iskolában – a szó elsődleges, fizikai értelmében is.

Bizonyára más önkormányzati iskolák is beépítik nevelési rendszerükbe a vallásos érzést, teret adnak a hitnek, a vallások nevelési eszményeinek. Amit ezen túl még szükségesnek érzek, hogy az ökumenizmus szellemében tegyék ezt. Az iskolákhoz csakis ez az út méltó.

A szöveghatáson alapuló műelemzés elvé és gyakorlata

1. Az irodalmi művek elemzésének elméleti kérdéseit gazdagon és árnyaltan kifejtő irodalomtudományi munkák mára már olyan bőséget és színvonalat értek el, hogy gyakorlati tevékenységünkben is mindenképpen támaszkodhatunk rájuk. Támaszkodnunk is kell, ha azt akarjuk, hogy az egyén műértő olvasóvá válását valamennyi iskolai korosztályban, így az alsó tagozatos gyerekeknél is az eddiginél hatékonyabban segítsük.

A műértő olvasás képességének kialakításához előfeltétel, de legalábbis megkerülhetetlen feladat a szépirodalmi, azaz a költői művek olvasására ösztönző tartós vonzalom kialakítása.

Bár e cseppet sem könnyű vállalkozást több ígéretes eljárás, módszertani megközelítés segíti, kijelenthetjük: célkitűzésünk gyakorlati megvalósításához mind a mai napig nem áll rendelkezésünkre olyan elemzési séma, kizárólagos műértelmezési modell, amely bármely életkor számára, bármely műalkotás esetében alkalmazható lenne. Ennek érthetően megvannak az okai, de ezek részletezésére most nem célszerű kitérni. Elég, ha a művészi mű természetére, esztétikai lényegére és megformáltságára gondolunk, ill. ha figyelembe vesszük, hogy az utóbbi évtizedek modern nyelvészeti kutatásainak eredményei az irodalomelmélet, így a műelemzés számára is sok új, a befogadás hatékonyságát is tudatosabban előtérbe állító ösztönzést adtak.

E kutatási eredmények és következtetések azonban széles körben még nem elfogadottak vagy nem eléggé tudatosodtak, így nem is válhattak az iskolai műelemző tevékenység szemléletformáló ismereteivé.

A szépszámú elméleti irodalom jelentős része ugyan a strukturalizmushoz kapcsolódva összegzi tanulságait az irodalmi, a költői művek befogadásának módszertani útjait, lehetőségeit vizsgálva a 70-es évektől azonban már a magyar nyelvű szakirodalomban is egyre több olyan külföldi és hazai munka látott napvilágot, amelyek elméletileg a strukturalizmust meghaladó következtetésekben gyökereznek.¹ Szemléletünkben, módszertani megközelítéseinkben a generatív grammatika, a szemiotika és a kommunikációelmélet útmutatásait követhetjük és alkalmazhatjuk, valamint eljuthatunk a műmodell fogalmának, azaz a poétikai kód, a költői mondanivaló modelláló, szövegszervező hatásának megértéséig, amely – megítélésem szerint – releváns tényezővé válhat műelemző gyakorlatunkban iskolai oktatásunk minden szintjén, minden korcsoportjában. Megértésével képesek lehetünk a költői művet önálló, ún. másodlagos szemiotikai rendszernek tekinteni, felismerve, hogy annak üzenetközvetítő nyelvi-grammatikai rendszere egy szöveg mögötti, sokösszetevős tartalomra vonatkozatható.

Míndcz azért lényeges, mert a műelemző figyelmet és tevékenységet eleve az irodalmi szövegre, annak művészi költői megszervezettségére irányítja, s ami ezzel jár: a szöveg rendszerszerű magyarázatára, értelmezésére helyezi a hangsúlyt. E törekvést teszük egyre indokoltabbá és igazolhatóbbá a mind nagyobb számban napvilágot látott recepció – és hatásesztétikai kutatások, amelyek ugyancsak az 1970-es évektől ismeretebbek Magyarországon is. Ezek műértelmező felfogását érzékletesen summázza és egyben reprezentálja Jauss ide vágó gondolata, amely szerint: „...egy irodalmi mű rangja és minősége nem életrajzi vagy történeti keletkezésének feltételeiből, s még csak nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyéből adódik, hanem a hatás, befogadás és utóélet nehezebben megragadható kitételeiből.”²

A gyakorlati hasznosítás szempontjából arra következtethetünk tehát, hogy bármely költői mű művészi megformáltságával, tudatos szövegszerkesztettségével, és ennél fogva esztétikai élményt sugalmazó hatásával, expresszív mozzanataival, részleteivel ébreszt érdeklődést és vonzalmat. Így az olvasónak ezekre a spontán élményeket, értelmi, gondolati elvárásokat kiváltó szegmentumokra kell összpontosítania az értelmezés során. Rendszerbe foglalásuk, gazdag és árnyalt megfejtésük lehet a műmodell adekvát leképezése, megértése s egyben a modellbe sűrített valóság élményszerű megismerése, amely aztán kiterjedhet a mű külső körülményeinek: keletkezésének, társadalmi-történelmi hátterének stb. széles körű feltárására.

Fennáll ugyan a mindenkori veszélye annak, hogy a művek szövegvilágának értelmezése közben önkényes asszociációkra ragadtatja magát a befogadó, s erre Kanyó Zoltán a hermeneutika intuitív szövegmagyarázó elvére utalva figyelmeztet is.³ Ez azonban nem jelenthet problémát, ha figyelembe vesszük a szöveg hordozta jelentések összefüggéseit, az ezekből körvonalazódó tartalmi „mélystruktúrát”. Ebből pedig szubjektíve – a befogadó alkatától, érzékenységtől, tapasztalataitól függően – olyan összefüggérendszer építhető, amely nem mond ellent az alapvető üzenetnek, de azt a művészi mű hatásának gazdagságát igazolva más-más viszonyrendszerként érzékelteti. Épp az így megragadott egyéni és árnyalt műértelmezés képességének kialakítása a cél a jelenben és jövőben, amihez a modern nyelvészet szövegelemző módszerei sok segítséget nyújthatnak.

Ez egyben azt jelenti, hogy mai tudásunk birtokában nem elégedhetünk meg az olyan műelemző gyakorlattal, amely elsősorban még mindig az adott műhöz kapcsolható ismeretek, fogalmak mennyiségi növelését és némi sematikus reflexiók nyomtatékosítását tekinti feladatának.

Ezzel nem alapozhatjuk meg tanulóink olvasóvá válásának, a költői művekhez való kötődésének egy életre szóló ügyét. A legszakosított tudatosított irodalmi tananyag is öncélú ismerethalmaz lesz csupán, ha nem esztétikai igényű és szándékú élményformálás folyamán épül be a gyerek, azaz a potenciális műértő olvasó irodalmi-poétikai fogalomrendszerébe, s ha nem segíti őt hozzá adott értelmi és érzelmi szintjén a művek adekvát átéléséhez. Ennek az igénynek a jogosságát több szakember is megerősíti. Miklós Pál már 1971-ben körzeadott munkájában ilyen összefüggésben és belátással veti föl az iskolai olvasóvá nevelés kérdését: „... bár a történeti és irodalom-történeti ismeretek nélkülözhetetlenek az anyanyelvi oktatásban, (...) mégis arra volna szükség elsősorban, hogy az iskola olvasókat képezzen (...). Ez nem csupán arányok kérdése, (...) hanem egész irodalomszemléletünk gyökeréig nyúló koncepcióváltozást igényel.”⁴

Talán túlzás nélkül leszögezhetjük, hogy irodalomszemléletünk mind a mai napig nem változott meg gyökeresen, s elsősorban az iskolai irodalomtanításban nem következett be áttörés.

Pedig nem mondhatunk le az irodalom, az igényes olvasmányok személyiség-fejlesztő szerepéről akkor sem, ha nyilvánvaló, hogy felnövekvő generációink nagyobb hányada elfordul a költészettől, az olvasmányok között legfeljebb a könnyed, felszínes, kalandos műveknek van viszonylag nagyobb keresettsége. Ez akkor is meggondolandó, ha tisztában vagyunk azzal, hogy a művészi művek iránt jelentősen megcsappant olvasói érdeklődésnek az iskola hatókörén túlmutató mélyebb és összetettebb okai vannak.

A gyerekeket mindezek ellenére az iskolának kell hozzásegítenie az értő olvasás, a művekben való gyönyörködni tudás képességéhez.

Ha gyökeres változás nem történt is irodalomtanításunkban, mégis elmondható, hogy nagyobb teret kapott az iskolai tanórákon a műközpontú elemző módszer, amely igen fontos, szinte kizárólagos feltétele az olvasóvá nevelésnek. Kisiskolásoknál ez kü-

lönösen lényeges törekvés, hiszen a gyermekolvasmányok kevésbé igénylik, ill. teszik lehetővé a tüzetesebb genetikai, irodalomtörténeti vizsgálatot, adatgyűjtést, éppen olvasóik befogadói szintje, érdeklődése miatt. Mi tehát a teendő mindennapi tevékenységünkben a kívánt műelemző gyakorlat érvényre juttatásáért? Mindenekelőtt szakítanunk kell megrögzött, már-már dogmatikusan didaktikus szemléletünkkel, a sematikus, az irodalmi szöveget köznyelvi információként kezelő eljárásokkal. Ezek alkalmazása miatt még ma is annak lehetünk tanúi igen gyakran, hogy a művek élményvilágának, költői üzenetének megfejtséje háttérbe szorul a nyelvi-formai elemek funkciótlán, főleg statisztikai számbavétele mellett. A feldolgozandó olvasmányokat, legyen az lírai vers vagy elbeszélés, a tanulók személyiségére, érzelmi, tudati szintjére vonatkoztatva kell vizsgálnunk és megítélnünk, nem feledkezve meg arról sem, hogy az éppen adott műalkotás, jelentését és az azt érvényre juttató nyelvi eszközöket tekintve potenciálisan többrétegű és többviszonylatú lehet annál, mint amit az iskolás korú gyermek általában befogadni képes.

Ha sikerül tanulóinkat a megfelelő befogadói szintre hangolnunk, azaz a műélvezetnek kedvező érzelmi-képzleti állapotához eljuttatnunk, akkor tapasztalataikhoz képest a műalkotás mélyebb összefüggéseinek megsejtéséig vagy megértéséig is elvezethetjük őket az elemzés folyamán.

Ebben a folyamatban szem előtt kell tartanunk, hogy a mű közvetlenül és intuitíve mindjárt, első olvasásra is hat a befogadóra, különböző érzelmi impulzusokat, bonyolult képzeteket váltva ki bennük. Ezek analizálása és megbeszélése szerves előkészítő és motiváló szakasza lehet mindenféle költői alkotás szisztematikusabb szövegértelmezésének, a spontán hatás és olvasás nyomán kialakult elvárás elmélyítésének. A szisztematikus szövegelemzésben aztán funkcionális értelmet nyernek az élményt és mondanivalót sugalmazó nyelvi elemek, amelyek művészi elrendezésüknél és megjelenésüknél fogva a „szöveg fölötti,” a konnotatív, vagyis a „másodlagos szemiotikai rendszer”, a jelképes szövegösszefüggés megteremtéséhez vezetnek. Ehhez meg kell találni a szövegben azt a domináns elemet, motívumot, gondolatot, amely rendszerszerűen magához rendeli a többi jelképes értékű szegmentumot. Ezek értelmezése, árnyalt elemzése révén a mű élményvilágába hatolhatunk. Közben megfigyelhetjük a kompozíciós egységekben gazdagon feltáruló képeket, amelyek képzeletgazdag megidéztesben nem csupán vizuális, szemléleti képek sorát váltják ki az olvasóban, hanem velük és általuk a mű tárgyához kapcsolódó bonyolult és gazdag képzetek sokaságát is.

Összegezve tehát kijelenthetjük, a szöveghatásra figyelmet fordító műelemzés számol a művészileg formált mű olvasóra gyakorolt hatásával, s annak intuitíve fölfogott üzenetét építi tudatos élmény- és gondolatrendszeré a szöveg sugalmazó hatású részletei közötti kapcsolatok és viszonylatok megteremtésével.⁵

2. A fenti elvek és elgondolások gyakorlati hasznosíthatóságának igazolására Zek Zoltán Micsoda madár! című versének elemzése jó példával szolgálhat. Ez a költemény a Zsolnai-féle NYIK-program 2. osztályos Irodalom olvasókönyvében is megtalálható, így mindenképp érdekes és tisztázandó feladat, mit érthet meg belőle az a korosztály, amelynek olvasásra, értelmezésre szánták. A közös feldolgozás, elemzés előtt a pedagógusnak magának is sokoldalúan és árnyaltan kell értelmeznie a verset, mert csak így képes a gyerekekben az élmény egyszerűségét és teljességét kialakítani. Rögtön felfigyelhet a költői szöveg intenzitására, amely annak ritmikai sajátosságaiból, gondolatritmusaiból, sűrített jelentésű metaforáiból, komplex képeiből fakad. A belőlük feltáráható gondolati absztrakciók, hangulati, érzelmi tartalmak nyilván meghaladják egy hétéves gyerek befogadói szintjét, a gyakorlat mégis azt igazolta, hogy messzire vezethetjük őket a vers bonyolult jelentésvilágának megsejtésében és tudatosodásában.

A költemény, mint a címe is sugallja, szerkezetileg egy szimbolikus, ún. „centrális”

motívumra épül, ami eleve sokjelentésű kép- és képzetegyüttes hordozója. Ennek történésszerű kiteljesedését érzékeljük a címtől a befejező sorig, miközben újabb és újabb jelentés villan fel a mű egész szövegvilágában. A csodálatot és szomorúságot egyaránt árasztó madárkép a természet örök körforgását, s az ennek fókuszában álló éltető napot sejteti. Felidézi bennünk ugyanakkor az örök Idő képzetét, s szomorú ellentétként a múlandóság, az öregedés lehangelő emberi élményét. Ezt az elvontabban fölsejlő értelmet főleg a „ketrec” és a „rács” metaforáknak a szövegegész így felfogott jelentésvilágát árnyaló hatása váltja ki. Globális élményként pedig kibontakozik számunkra a természet örök, megbonthatatlan rendje s a benne determinált emberi lét, ill. az ellene ágaló akarat és szabadságvágy képzetegyüttese.

A lírai szöveg ily módon fölfogott többszintű jelentése sajátos műfaji keretben, a népdal tónusában, hanglejtésében és ritmusában szólal meg, közvetlenül, példázatos erővel, minthogy egyik közismert népdalunk parafrázisaként is fölfoghatjuk. Potenciális hatását azonban mindenképp az adott formai keretbe sűrített individuális élmény egyetemes mélységű megfogalmazásával éri el, s ezt az elemzéskor nem hagyhatjuk figyelmen kívül.

Motiválásként az ismert népdal szöveg- és dallamvilágának, hangulatának felidézése után könnyen ráérezhetünk a vers ritmikai hangzására. Megállapíthatjuk a kétütemű, szótagszám-válto sorok ütemhatárait, érzékeljük rímeit s az egész költemény dalszerűségét, azaz közvetlen érzelmi és hangulati hatását.

Ezután hozzáláthatunk a vers szövegének mélyebb értelmezéséhez: a felhívó, sugalmazó hatású szövegrészek lépésről lépésre haladó rendszerbe foglalásához.

I. Látható, hogy érdemes az értelmezést mindjárt a címmel kezdeni, amely után felkiáltójelel áll. Éppen ezért eleve felhívó, figyelemfelkeltő, érzelmi többletet hordozó értéke van, s különféle intonációs megoldásokat tesz lehetővé. Adódik a kérdés: milyen madárra gondolhatott a költő a felkiáltással verse írásakor.

A válaszok a szövegrészek sugalmazására gazdag képzetét adják egy különleges, csodálatos, reális világunkon kívülálló, a természet színeiben megjelenő varázslatos lénynek. Képzletbeli megidézése, a természet változásaival való azonosítása a nap tüneményes képét villantja fel a tudat számára. A kéklábú, zöldszárnjú, véres bóbítájú, sáros tollazatú madár képe a szöveg egyéb részleteivel kiegészülve az évszakok egymást váltó rendjét asszociálja.

Arra a kérdésre tehát, hogy mi áll ennek a változásnak a fókuszában, a válasz magától értetődő: a nap.

II. Lényeges ezek után, hogy mit igazolnak tüzetesebb és módszeresebb vizsgálat a szöveg részletei az intuitíve érzékelt és a címben előlegezett motívummal előfeltevésként kialakult élményegészből. A megfigyelésre (akár csoportos munkával is) több mozzanat kínálkozik.

- a) Milyen évszakjegyek és szabályszerűségek (esetleg ismétlődések) figyelhetők meg a vers szövegében?
- b) Milyen színek váltakoznak a versben, és milyen sorrendben?
- c) Milyen a madár mozgásiránya, s az mire emlékezteti az olvasót?

A kérdések sorrendjében történő vizsgálódás nyomán szinte azonnal világossá válik a vers szerkezeti rendje, tagolódása, s az általa mind nyomatékosabban kiteljesedő gondolat, érzelem, hangulat. Egyrészt tehát megállapíthatjuk, hogy a 8, 7, 8, 7 sort magukba foglaló szerkezeti egységek valóban utalnak a négy évszakra: Ezt támasztják alá a megfigyelt színek, és ezek változása az évszakképek egymásutánjának megfelelően. Eszerint a tavasz színe a zöld és a kék: „kék a lába, zöld a szárnya” a nyáré a vörös és a barna: „véres még a bóbítája, tolla csupa sár”; az ősze a sárga és a szürke: „sárga pernye

hull a fákról, füstöl a határ”; a tél é fehér: „fehér fák közt, hómezőben”. A rímképlet az így kialakult rendszerben az első négy sor félrímes (x a x a) alakzatát leszámítva négyes és hármás ún. visszatérő rimből (a x a, a x a) épül fel.

Másrészt megtaláljuk a szövegben a tartalom nyomatékosítását előidéző, refrénszerű ismétlődéseket a „micsoda madár” kezdetű sorokban. Kulcsszóvá válik bennük a címben már exponált madár, amely a vers végére bonyolult képzeté épül, így járul hozzá alapvetően a szöveg fokozatos és az utolsó sorban tetőpontjára jutó érzelmi hangulati telítődéséhez.

A felismert ismétlődések mint szabályszerűségek a szerkezeti rend mellett a természet változásainak körforgását idézik fel, az örök megújulás képzetét nyomatékosítják, hiszen az utolsó sor után akár újra kezdetjük a verset.

A harmadik kérdéshez kapcsolódó megfigyelések alapján elvontabb tartalmi élményként megjelenik az örök változás ellentéte: az időtlenség, állandóság intenzív képzete. A madár mozgásának felidézésével a napsugár útját követhetjük a földre érkezésig, amit a következő kifejezések igazolnak: „földet érjen, megpihenjen” (...) „Előbb ágra száll, aztán gyöpre száll” (...) „fűhegyen megáll” stb.... Ez a mozgásirány a Földnek a Naphoz viszonyított állására utal az egyes évszakokban. Ezt a következtetést erősíti a „zöld erdőben, zöld mezőben sétál a madár”, amely a tavaszi napfény fokozatos, mindent betöltő sugárzásának erőteljes képi megfelelése. Ez a sugárzás aztán a Földnek a Nap körüli útja közben fokozatosan veszít erejéből, amit a „tovább menne”, „nem megy a madár”, „marad a madár”, „dér gyöngyén megáll” kifejezések sugalmazzak.

Az utolsó sor („dér gyöngyén megáll”) külön is figyelmet érdemel, mert egyszerre hordozza magában a véglegességet, felerősítve a múlandóság tényét (a madár megfagyhat, elpusztulhat), ugyanakkor felidézi az újrakezdés lehetőségének képzetét: a madár újra elindulhat, újra sétálhat.

A vers végi metaforában kulminál tehát bonyolult gondolati, érzelmi áttűnések eredményeként a tudatosítani kívánt élmény, amely a múlandóság – örökkévalóság; ifjúság – öregség, megfáradás; állandó megújulás, szépség, ragyogás, újrakezdés – pusztulás, halál ellentétpárokban ragadható meg.

III. A fenti gondolatmenetben feltárt elvontabb, mélyebb tartalom nyomatékosítható, ha sorra vesszük a költemény metaforáit, komplex képeit. Ez azért fontos mozzanata az elemzésnek, mert a szóképek fölfokozzák egy adott művészi szövegösszefüggésben azt a dinamikus hatást, amely a többletjelentés kialakulásának is nélkülözhetetlen feltétele.

Segítik az olvasót a műalkotás érzelmi, hangulati képzeletbeli ráhangolódására, illetve a bonyolultabb képzetalkotásra.

E költemény esetében is erről van szó, ezért a szóképek számbavétele fölerősíti az addig kimondott és kimondatlan érzéseket, gondolatokat.

Kérdés, hogy mi minden jut eszünkbe a következő költői kifejezésekről: „a szelek drótsövénye”, „véres még a bóbítája” „sűrű eső lesz a rácsa, ketrece a táj”.

Az elgondolkodás eredménye így összegezhető: a tüneményes madár megsérül, besározódik, hiszen a természet egyre barátságtalanabbá, lehangolóbbá válik; a nyár ragyogása még küzd az egyre kellemetlenebbé váló őszi esőkkel, de a pompa, virágzás lassan eltűnik, helyét a tél dere, zúzmarája és végtelen hómezői váltják fel; a természet megújulására várni kell, de ez a megújulás is törvényszerű, amire az utolsó sorok engednek következtetni: „Micsoda madár! micsoda madár! (kék a lába, zöld a szárnya,) dér gyöngyén megáll.” Külön csoportosítva, kiemelten elemezzünk további két szóképet, ill. komplex képet: „kilobban a nyár”, „sárga pernye hull a fákról, füstöl a határ”, mert az egyetemes emberi vonatkozások ezek bontásával, magyarázatával mélyülnek tovább a tudatban! Igen, tovább a tudatban! Igen intenzív, feszültségteremtő kifejezések

ezek, amelyek – mint a beszélgetések bizonyították – az eddigi szövegösszefüggésnek megfelelő tudattartalmakat hozták felszínre.

Miért is használja a nyár, a szépség elmúlásának érzékeltetésére a „kilobban” igét a költő? Mert hirtelen, erős fellobbanással alszik, azaz tűnik el, mint a gyertya lángja, vagy mint az utolsót lobbanó tűz fénye; utána korom marad, pernye, szürkeség, szomorúság. Ez az igei metafora hívja elő a soron következő „sárga pernye” és „füstöl a határ” szóképeket.

Az előzőben igen erős a jelentésbeli összeférhetetlenség a szöveg felszíni, azaz elsődleges közlésszintjén. A másodlagos szinten viszont az élményegészen a pernye kifejezés már a kilobban jelentésköréhez kapcsolódik, s a kilobbanó nyár képze a sárga pernye és a füstölő határ képéhez kapcsolódva az ősz visszavonhatatlanságát, a sárga levelek hullását, távolabbi kapcsolásként pedig az élet, a viruló ifjúság ellobbanását s a végérvényessé vált „lombhullatást”, kiüresedést, az öregkort idézi.

A képek gazdag elemzése után lehet értelme és jelentősége a „Ne menj el, madár” kérés, marasztalás kiemelésének és tudatosításának. Mire gondolhatott a költő, milyen vágy szólaltathatta meg benne a kérést?

A válasz most már egyértelműen adódik: az öregségre, a halálra gondolás, az elmúlás szomorúsága, az ifjúság, életerő megőrzésének vágya. A hőmező és dér gyöngye verszáró képek azonban mindennél biztosabban jelzik az olvasónak a költői megbizonyosodást a múlandóság kikerülhetetlen tényéről.

IV. Amennyire lehetséges, e ponton az elemzésben eljuthatunk az általánosítás és elvontság még magasabb szintjére. Megvizsgálható tehát; miért tér vissza a verszárlatban a madár eredeti színe („kék a lába, zöld a szárnya”)?

Mert az öregség, a halál megidézésekor is a tavaszra, az ifjúságra gondolt a költő. A madár képe így értékelődik át, s válik az örök élet jelképévé. Egyben sugalmazza azt az emberi tapasztalatot is, hogy az elmúlás ellenére van örök élet.

Ezért vált ki bennünk a versbeli madárszimbólum már első olvasásra csodálatot és szomorúságot egyszerre, így éreztük meg intuitíve és közvetlenül azt az adekvát érzést és hangulatot, amit a szövegvilág rendszerszerű feltárással hiteles és maradandó élménnyé is formálhattunk.

JEGYZETEK

1. Ld. Lotman: Szöveg, modell, típus. Gondolat K. Bp. 1973.
Csúri Károly: Lehetséges világok – Tanulmányok az irodalmi műértelmezés témaköréből. Műelemzések kiskönyvtára, Bp. Pvk. 1987.
Kanyó Zoltán: Szemiotika és irodalomtudomány. Válogatott tanulmányok. JATE Kiadó, Szeged, 1990.
2. Idézi Kulcsár Szabó Ernő Műalkotás, szöveg, hatás című munkájában. Bp. Magvető K. Elvek és utak, 1987. 429. o.
3. Kanyó Zoltán: Szemiotika és irodalomtudomány. Válogatott tanulmányok JATE Kiadó, Szeged 1990. Irodalomszemiotikai kísérletek.
4. Miklós Pál: Olvasás és értelem. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp., 1971. 28. o.
5. Hankiss E. útmutatása alapján tk. megalkotjuk a mű aktív modelljét. Ld. Hankiss E. Az irodalmi mű mint komplex modell. Elvek és utak. Magvető Könyvkiadó Bp., 1985.

Diagnosztikus eredményvizsgálat fizikából

(8. osztály, 1991.)

A szegedi *JATE Pedagógiai Tanszéke* évek óta végez a tantárgyak többségére kiterjedő, elméletileg megalapozott, az iskolai gyakorlathoz és igényekhez illeszkedő eredményvizsgálatokat. A felmérések elvi és gyakorlati irányítását *Vidákovich Tibor* végzi (1.).

A vizsgálat alapvető *célkitűzése*, hogy megállapítsa a tanulók ismereteinek, képességeinek legfőbb jellegzetességeit; adjon megerősítést az elért eredményekre, s keresse a választ a felismert, általánosítható problémákra.

Minden tantárgyból egy-egy 20–25 fős, tanárokból álló csoport értékeli a felmérés során szerzett tapasztalatokat, segíti a tesztlapok továbbfejlesztését. Fizikából – mint e csoport egyik tagja – szeretnék tájékoztatást adni az alábbiakban a 8. osztályos tanulók 1991-ben elért eredményeiről.

A tesztlapok jellegzetességei

A fizikából alkalmazott tesztlapok nyolc (A–H) változatban készültek. Mindegyik változat tartalmaz *6., 7. és 8. osztályos* tananyagot. A tesztlapokon van *könnyebben és nehezebben megoldható* feladat, hogy a gyengébb felkészültségű tanulók is tudjanak megoldani legalább néhány feladatot, de a jó felkészültségű, kiemelkedő képességű tanulók is megfelelő szintű követelmények elé kerüljenek, azok teljesítése tőlük is erőfeszítést igényeljen.

Az egyes tesztlapokon 13–16 feladat van. Az itemek száma – s ennek megfelelően az elérhető maximális pontszám – mindegyik tesztlapon 38. Ezen belül azonos a minimum szintű feladatok pontszáma: tesztlaponként 14–14 pont.

A tesztlapokat a *Fővárosi Pedagógiai Intézet és a megyei pedagógiai intézetek* sokszoroztatták, és juttatták el a vizsgálatban részt vett iskolákhoz. A feladatok iránt érdeklődők ezekben az intézetekben és iskolákban ismerhetik meg a tesztlapokat.

Minden tanuló csak egy-egy tesztlapot oldott meg. A „tiszt munkaidő” 40 perc volt. A javítást az előre kidolgozott *értékelési útmutató* szerint a tanárok és a tesztlapokat véleményező, lektoráló tanárok végezték. Az adatok számítógépes összegezése a *JATE Pedagógiai Tanszékén* történt.

Tesztlaponkénti eredmények

A nyolc tesztlapváltozat megoldásában elért tanulói eredményeket az 1. táblázat mutatja.

Az átlagos megoldási szint most 5,34%-kal jobb, mint az előző évben végzett eredményvizsgálat alkalmával (2.). Ennek egyik magyarázatát abban látjuk, hogy – a tanároktól kapott észrevételek, javaslatok alapján – néhány feladatot *egyszerűbbre, könnyebbre* cseréltünk ki. A másik magyarázatot abban kereshetjük, hogy a vizsgálatban részt vett iskolák tanárai a korábbiaknál *céltudatosabban* dolgozták fel és ismételték a tananyagot.

Mindegyik tesztlap megoldásában *nagyon magas, szélsőséges* (35%-nál nagyobb) a *relatív sűrűség* (3.: 290. o.), vagyis nagy mértékű a tanulók egyéni teljesítményében tapasztalt

1. táblázat

Tesztlap	A tanulók száma	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
A	266	15	56,51	21,86	38,68
B	254	16	51,67	22,68	43,89
C	248	14	58,62	21,70	37,02
D	242	16	56,48	22,72	40,23
E	240	15	60,03	23,58	39,28
F	242	13	56,06	20,61	36,76
G	233	15	58,82	22,33	37,96
H	229	16	58,00	24,05	41,47
Összesen	1954	120	56,64	14,78	26,09

(Megjegyzés: A táblázat utolsó sorában feltüntetett megoldási szintet és szórását a 120 feladat megoldási szintjéből számítottuk, s nem az A–H tesztlapok átlagaként.)

különbség, illetve az egyes feladatok megoldásában elért eredmények közti különbség. Ebből az a metodikai következtetés vonható le, hogy – a frontális osztálymunka mellett – olyan *differenciált foglalkozásokat* is célszerű alkalmazni, amelyek egyfelől biztosítják a gyengébb felkészültségű tanulók számára az alapvető ismeretek elsajátítását, másfelől lehetőséget nyújtanak a kiemelkedő teljesítményt nyújtó tanulók számára képességeik kibontakoztatására, továbbfejlesztésére.

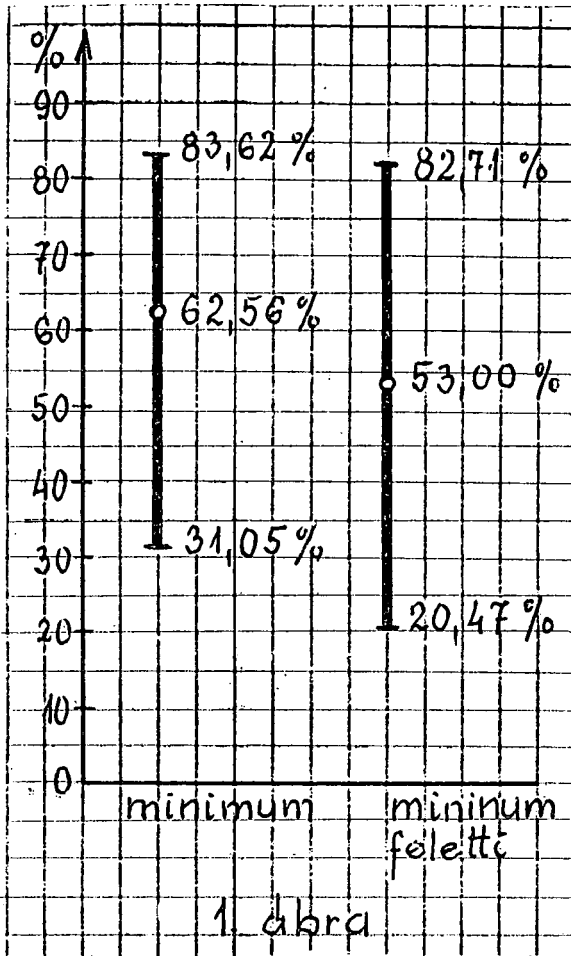
Az eredmények megoszlása a tantervi követelmények szerint

Ha a részletes követelményrendszert (4) alapul véve külön csoportosítjuk a *minimum és a minimum feletti követelmények* teljesítését ellenőrző feladatok megoldásában elért eredményeket, akkor a 2. táblázatban és az 1. ábrán látható adatokat kapjuk. Az ábrán – az átlageredmények mellett – feltüntettük azoknak a feladatoknak a megoldási szintjét is, amelyekben a legjobb, illetve a leggyengébb átlageredmény adódott. A többi feladatmegoldás e szélső értékek között van.

Mindössze 9,56% különbség van a minimum és a minimum feletti követelmények teljesítésében. *Nagyon alacsonynak* tartjuk a minimum szintű követelmények teljesítését (62,56%). A tanterv szerint ugyanis a minimum „a továbbhaladáshoz szükséges” köve-

2. táblázat

Tantervi követelmény	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
Minimum	46	62,56	13,13	20,99
Minimum feletti	74	53,00	14,26	26,91



telményt jelenti (5.: 32. o.). Különösen aggasztó, hogy hét olyan minimum szintű feladat van, amelynek a megoldásában 50%-os megoldási szintet sem értek el a tanulók.

Megkülönböztetett gondot kell fordítanunk ezért a minimum szintű követelmények teljesítését megalapozó ismeretek feldolgozására, gyakorlására, a kapcsolódó képességek fejlesztésére. A figyelemfelhívás egyik jeleként bekarikázott sorszámmal jelöljük a tesztlapokon a minimum szinthez tartozó feladatokat.

Osztályonkénti és témakörönkénti eredmények

Ha aszerint csoportosítjuk a feladatmegoldásokat, hogy az adott tananyagot *melyik osztályban tanítjuk*, akkor a 3. táblázatban feltüntetett eredményeket kapjuk.

Érdekes, hogy *nincs lényeges eltérés* a három osztály átlagos megoldási szintje között. A különbség a két szélső érték között mindössze 2,46%.

Tanulságos összehasonlítanunk a tanulók által elért eredményeket a *tanterv témakörei* szerint is. A fizikából használatos kétféle tankönyvsorozat eltérő sorrendben tartal-

3. táblázat

Osztály	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
6.	37	57,47	14,30	24,88
7.	39	55,01	16,43	29,87
8.	44	57,35	13,23	23,07

4. táblázat

Osztály, témakör	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
6/I.	11	65,88	12,01	18,23
6/II.	12	55,80	14,43	25,86
6/III.	14	52,29	13,69	26,18
7/I.	18	60,24	16,23	26,94
7/II.	12	56,29	13,51	24,00
7/III.	9	42,86	15,57	26,33
8/I.	15	56,80	13,54	23,84
8/II.	15	55,49	14,59	26,29
8/III.	14	60,95	11,17	18,33

mazza a tananyagot. Ezért az elemzéshez az 1978-as tanterv eredeti sorrendjét vesszük alapul (6). A kapott eredményeket a 4. táblázat tartalmazza.

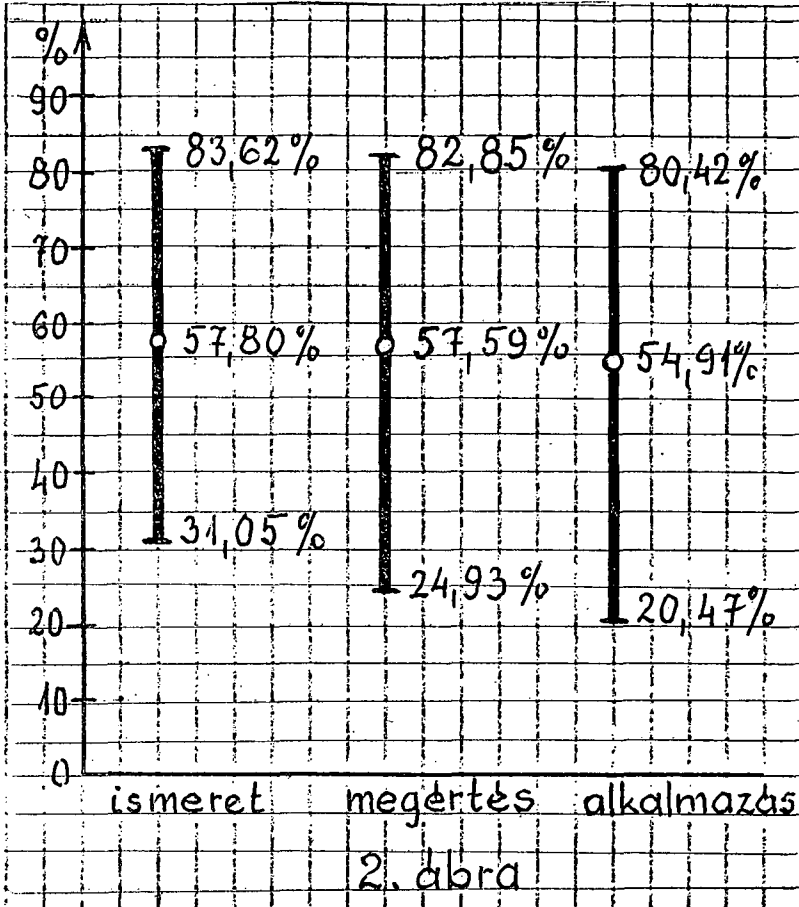
A tanulók a kölcsönhatással, az erővel és a mozgással kapcsolatos témakörhöz tartozó feladatok megoldásában érték el a legjobb átlageredményt (6/I.: 65,88%). Feltehetően ennek magyarázata abban van, hogy ebben a témakörben nincs még számítás, ami a tanulók egy része számára problémát jelent. Pozitív hatással lehet még az eredményekre az is, hogy a tanulók többsége várakozással tekint a fizika tanulására, s induláskor nagyobb a tantárgy iránti motiváció, mint később.

Érdekes, hogy ezt a témakört az elektromossággal foglalkozó két témakör követi, annak ellenére, hogy az elektromosságtant sokan elvontnak, nehéznek tartják (8/III.: 60,95%; 7/I.: 60,24%). Bizonyára ebben közrejátsszik a napjainkra jellemző elektronizáció, s az ebből adódó tanulói érdeklődés az elektromosság iránt.

A leggyengébb megoldási szint az egyszerű gépekre, a hőerőgépekre, a teljesítményre és a hatásfokra vonatkozó feladatok megoldásában adódott (7/III.: 42,86%). Ugyanakkor e témakör feladatmegoldásaiból számított relatív szórás a legnagyobb (36,33%). Ez az érték szélsőségesnek számít, míg a többi témakörre kapott érték közepesnek (15–25%), illetve erősnek (26–35%) minősül (3.: 290. o.).

Az eredmények megoszlása az értelmi műveleti szintek szerint

Mint ismeretes, Bloom a következő értelmi műveleti szinteket különbözteti meg: *ismeret, megértés, alkalmazás, magasabb rendű művelet* (7.: 115.; 8.: 58. o.). Ha ezek figyelembevételével csoportosítjuk a feladatmegoldásokat, akkor az 5. táblázatban és a 2. ábrán látható adatokat kapjuk. (A feladatok között nem volt magasabb rendű műveletek alkalmazását igénylő feladat.)



5. táblázat

Értelmi műveleti szint	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
Ismeret	29	57,80	12,09	20,92
Megértés	47	57,59	15,85	27,52
Alkalmazás	44	54,91	14,73	26,83

Az egymást követő értelmi műveleti szintek fokozódó követelményeket jelentenek a tanulók számára. Az esetek többségében a tanulók jobb eredményt érnek el az ismeret szintű feladatok megoldásában, mint a megértés kategóriába sorolható feladatok esetében. Ugyancsak nagy mértékű eltérés szokott adódni a megértés és az alkalmazás szintű feladatok megoldása között is, az előbbieik javára.

A mi eredményvizsgálatunkban – a várakozástól eltérően – *alig van különbség* a három kategóriába tartozó feladatok megoldási szintje között. A két szélső érték között (57,80%–54,91%) is mindössze 2,89% az eltérés. E kis mértékű differenciáltság magyarázatát a következőkben látjuk:

a) Az ismeret szintű feladatok megoldásában elért eredményeket negatívan befolyásolta a *felejtés*. (A megértés és az alkalmazás szintű feladatok esetében – a feladatok természetéből adódóan – kisebb mértékű a felejtés.)

b) Fizikából az alkalmazás szintű feladatok egy részének a megoldásához *algoritmuskok* is felhasználhatók. Így az elsajátított és többször „végigjárt” gondolatmenet más feladatok megoldását is segíti. Ez a körülmény pozitívan befolyásolja az alkalmazás szintű feladatok megoldásában elért eredményeket.

A számításos és számítás nélküli feladatok megoldása

A tanulók a 6. táblázatban és a 3. ábrán feltüntetett eredményeket érték el a számításos és számítás nélküli feladatok megoldásában.

6. táblázat

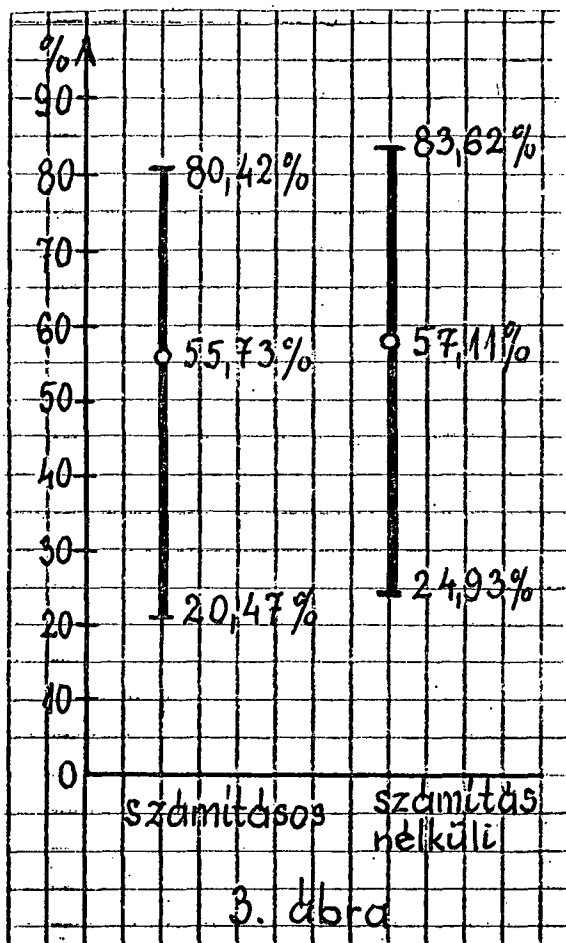
A feladat	A feladatok száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
Számításos	39	55,73	14,70	26,38
Számítás nélküli	81	57,11	14,55	25,48

Az eddigi vizsgálatokhoz hasonlóan most is jobb átlageredményt értek el a tanulók a számítás nélküli feladatok megoldásában (57,11%), mint a számításos feladatok esetében (55,73%). A különbség (1,38%) azonban jelentős mértékben csökkent a korábbiakhoz képest (2., 9.).

A számításos feladatok egy részét *képlet alkalmazásával* oldhatták meg a tanulók. Ha az egyes *ítemek alapján* kiszámítjuk az ilyen feladatok megoldásában hibátlanul meg tett műveletek, lépések arányát, akkor a 7. táblázatban látható adatokat kapjuk.

A legjobb eredmény a feladatmegoldáshoz alkalmazható *összefüggés, képlet felismerésben* adódott (60,58%). Legbiztonságosabban a sebesség (82%) és az ellenállás (82%) kiszámításához alkalmazható összefüggést ismerték fel a tanulók. Gondot jelentett viszont a forgatónyomatékkal (21%), a transzformátorral kapcsolatos képlet (39%) felismerése, alkalmazása. Nehézséget jelentett a tanulók többsége számára az elmozdulásra vonatkozó összefüggés felírása a munka kiszámítására megismert képlet alapján (27%).

A *matematikai műveletek* (szorzás, osztás) végzésében mutatkozott a leggyengébb átlageredmény (53,26%). Igaz, ennek az adatnak a megítéléséhez figyelembe kell venni, hogy a tanulók egy része nem is jutott el ehhez a művelethez, ha hibás összefüggést írt fel az előző lépésben. A legmagasabb átlag (81%) a 220:2 osztás elvégzésében adódott, a legalacsonyabb megoldási szintet a 120. 0,8 szorzás elvégzésében nyújtották a tanulók (17%). E téren természetesen csak a matematikatanítással összehangoltan biztosíthatjuk a megfelelő teljesítményjavulást (10.).



7. táblázat

Művelet	A műveletek száma	Megoldási szint (%)	Szórás (%)	Relatív szórás (%)
Összefüggés felismerése	31	60,58	15,38	25,39
Matematikai művelet	31	53,26	16,62	31,21
Mértékegység a végeredményben	29	57,72	14,86	25,74

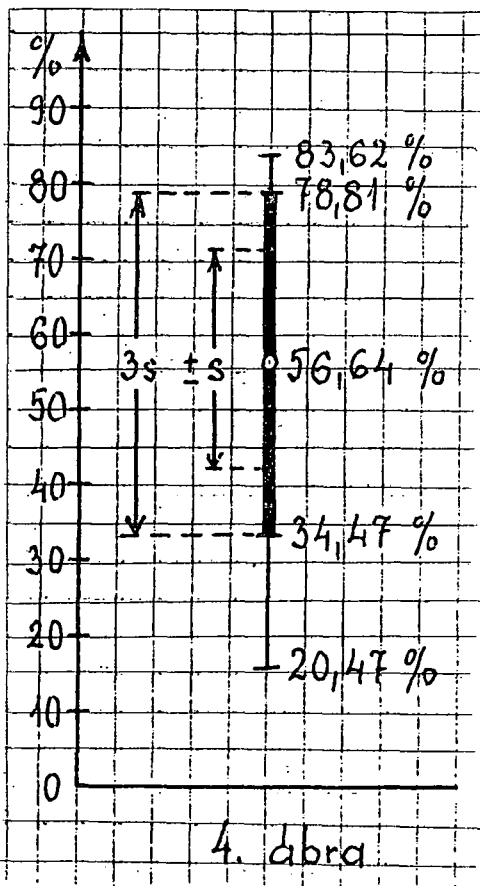
(Megjegyzés: Mértékegységváltásra csak 3 feladat megoldásához volt szükség. Ezért e műveletre vonatkozóan nem vonhatunk le megbízható következtetéseket. A hatásfokkal kapcsolatos feladatok végeredményében nem kellett a tanulóknak mértékegységet kiírniuk.)

A *mértékegységek* végeredményben történő kiírásával kapcsolatos követelménynek 57,72%-os arányban tettek eleget a tanulók. E tekintetben a legjobb eredmény a feszültség mértékegységének, a voltnak (V) kiírásában adódott (80%), a legkisebb arányban pedig a hosszúság mértékegységét (m) írták ki a tanulók az elmozdulás kiszámításakor (24%). Elvileg akkor is jó mértékegységet írhatnak a tanulók a végeredménybe, ha hibás volt a gondolatmenet, a gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a tanulók e lépését is erőteljesen befolyásolta az előző lépések megtételének helyessége vagy hibás végrehajtása.

Kiemelkedően jó és nagyon gyenge feladatmegoldások

A tanítás-tanulás hatékonyságának a növelése érdekében kiemelt figyelmet szükséges fordítanunk a kiemelkedően jó és nagyon gyenge feladatmegoldásokra. Célzerű ugyanis erősítenünk azokat a tényezőket, amelyek a jó eredményekhez vezettek, s – amennyiben lehetséges – csökkentenünk kell a gyenge feladatmegoldásokat előidéző okokat.

A következőkben azokat a feladatmegoldásokat emeljük ki, amelyek kívül esnek a 120 feladat megoldási szintjéből számított *háromszoros szóráson*. Az átlag 56,64%, a szórás 14,78%, a háromszoros szórás 44,34%. Ha az átlaghoz hozzáadjuk a szórás másfélszeresét, illetve levonjuk azt, akkor 78,81%-ot és 34,47%-ot kapunk eredményül (4. ábra). E két szélső értéken kívül eső feladatmegoldásokat elemezzük az alábbiakban.



A feladat sorszáma	Megoldási szint (%)	Tananyag	Osztály	Fizikai téma	Tantervi követelmény	Értelmi műv. szint	Számítás	Ismétlődés
H.15.	83,62	Fényviszaverődés	8.	F	m	i	—	2
D. 1.	82,85	Kölcsönhatás (erő-ellenerő)	6.	M	m	m	—	2
A.14.	82,71	Az elektromágnes erőssége	8.	E	mf	m	—	0
E. 3.	82,29	Kölcsönhatás (mechanikai)	6.	M	m	m	—	4
E. 10.	80,42	Ellenállás számítás	7.	E	m	a	+	3
C. 1.	79,44	Kölcsönhatás (gravitációs)	6.	M	m	m	—	3
G. 1.	78,97	Kölcsönhatás (mágneses)	6.	E	m	i	—	4

(*Rövidítések:* Fizikai téma: M – mechanika, H – hőtan, E – elektromosság, F – fényt. Tantervi követelmény: m – minimum, mf – minimum feletti. Értelmi műveleti szint: i – ismeret, m – megértés, a – alkalmazás. Számítás: + számításos, – számítás nélküli feladat. Ismétlődés: a számok azt jelzik, hogy az adott tananyag új ismeretként történő feldolgozása után még hány tankönyvi fejezetben szerepel a felhasznált fogalom, összefüggés, nem számítva az összefoglaló és ismétlő fejezeteket.)

Összesen hét feladat megoldásában érték el a tanulók *78,81%-nál jobb* eredményt. E feladatok főbb adatait a 8. táblázat tartalmazza.

A táblázat tanúsága szerint a kiemelkedően jól megoldott feladatokról a következő *jellegetességeket* állapíthatjuk meg:

a) A hét feladat közül négy a kölcsönhatások fogalmával kapcsolatos. Ez a tény a tanterv egyik központi gondolatának a sikeres megvalósításáról ad tájékoztatást, megerősítést (6.: 3. o.).

b) A feladatok közül négy a 6. osztályos tananyaggal kapcsolatos.

c) A fizikai témák közül egyik sem dominál.

d) A feladatok többsége minimum szintű tantervi követelményhez kapcsolódik.

e) Az értelmi műveleti szinteket tekintve jellemző, hogy a hét feladat közül négy a megértés szintjéhez tartozik.

f) A feladatok többsége számítás nélküli feladat.

g) Egy kivételtől eltekintve a feladatok alapjául szolgáló ismeret ismételtelen előfordul a feldolgozást követően két vagy több tankönyvi fejezetben. (Az átlag 2,57.) Ez a körülmény nyilvánvalóan csökkenti a felejtés mértékét.

Összesen 10 feladat megoldásában érték el a tanulók *34,47%-nál gyengébb* teljesítményt. E feladatok főbb jellegetességeit a 9. táblázat mutatja.

A táblázat adataiból a következő *jellegetességeket* állapíthatjuk meg az alacsony átlageredménnyel megoldott feladatokról:

a) A tíz feladatból öt az egyszerű gépekkel kapcsolatos, ezen belül négy feladat az emelőre vonatkozik.

A feladat sorszáma	Megoldási szint (%)	Tananyag	Osztály	Fizikai téma	Tantervi követelmény	Értelmi műv. szint	Számítás	Ismétlődés
B. 14.	20,47	Ellenállás (keresztmetszer)	7.	E	mf	a	+	0
A. 7.	21,18	Emelő (erő kiszámítása)	7.	M	mf	a	+	0
B. 16.	24,93	Domború lencse (áthaladó fény.)				m	-	0
G. 6.	28,61	Emelő (rajzkiegészítés)	7.	M	mf	m	-	0
G. 9.	30,04	Hőtágulás (különböző térfogat)	6.	H	mf	m	-	0
C. 11.	30,51	Eredő ellenállás	7.	E	mf	a	-	1
C. 7.	31,05	Emelő (az egyensúly feltétele)	7.	M	m	i	-	0
G. 8.	31,76	Belső energia (0 °C-os víz, jég)	6.	H	mf	m	-	0
H. 7.	32,75	Lejtő (egyensúly)	7.	M	m	m	-	0
D. 4.	32,92	Nyomás értelmezése (papírlap)	7.	M	mf	a	+	0

b) A feladatok többsége a 7. osztály tananyagára épül.

c) A feladatok fele a mechanikával foglalkozik.

d) A tantervi követelményeket tekintve a feladatok többsége a minimum feletti követelmények körébe tartozik.

e) A feladatok fele megértés szintű.

f) A tíz feladat közül hét számítás nélküli. (E tekintetben jelentős eltérés van az előző évi eredményvizsgálatokhoz képest. Korábban a gyengén megoldott feladatok többsége számításos feladat volt.)

g) Egy kivételtől eltekintve a feladatok alapjául szolgáló ismeret egyszer sem fordul elő a feldolgozást követő további tankönyvi fejezetekben.

Mindebből az alábbi *metodikai következtetéseket* vonhatjuk le:

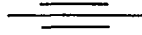
a) Továbbra is célszerű a jelenlegi módon tanítani a kölcsönhatásokat.

b) Fokozott figyelmet szükséges fordítanunk az egyszerű gépek – ezen belül az emelő – tanítására, a kapcsolódó feladatok megoldására.

c) Elemeznünk kell a 7. osztály tananyagát (különösen a mechanikai fejezeteket) abból a szempontból, hogy milyen megértésbeli problémák adódnak a tanulók számára.

d) Rendszeres ismétléssel, gyakorlással szükséges segítenünk a megszerzett ismeretek megerősítését, megőrzését.

1. *Vidákovich Tibor*: Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Bp., 1990.
2. *Zátonyi Sándor*: Diagnosztikus eredményvizsgálat. Fizika 8. osztály. Iskolakultúra 1991/1–2. sz.
3. *Agoston György–Nagy József–Orosz Sándor*: Mérésees módszerek a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1971.
4. Részletes követelmény- és taneszközrendszer. Általános iskola. Fizika 6–8. osztály. (Szerk.: *Zátonyi Sándor*.) OPI, Bp., 1978–1980.
5. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. I. kötet. OM., Bp., 1978.
6. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Fizika 6–8. osztály. OM., Bp., 1978.
7. *Báthory Zoltán*: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.
8. *Zátonyi Sándor*: A fizika tanítása és tanulása. Tankönyvkiadó, Bp., 1990.



PROF. DR. NAY UWE
Münchenberg

DOHÁNYNÉ HAUSER MÁRIA – RUPPERT EDIT
Pécs

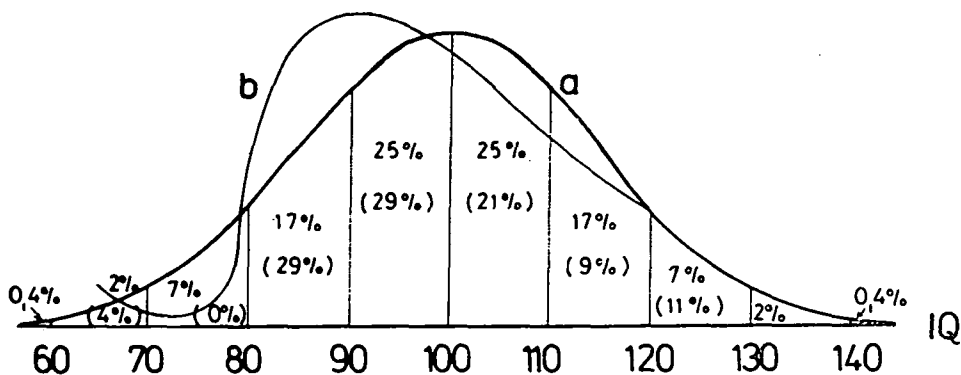
A gyerekek környezetvédelmi ismereteiről

Jóllehet a környezetvédelem a mai politikai életben igen nagy szerepet játszik, mégis a legtöbb európai országban nincs egy ilyen tantárgy. Csupán tantárgyi koncentráció keretében létezik. A téma egyes részeit így tárgyalják a biológia –, a földrajz –, a kémiaórákon. Ma még tehát nem gondolhatunk arra, hogy az ökológia mint önálló tantárgy tanítására sor kerüljön. Az ökológia tanítása tulajdonképpen a természet háztartásának a tanítása. Ide tartozik – többek között – a káros anyagok vándorlása (pl.: eső → növény → tehén → tej → ember).

Örvendetes tény, hogy Magyarországon is léteznek olyan szervezetek, amelyek környezetvédelmi pályázatot hirdetnek meg anyagi ösztönzéssel, ilyen például Pécssett a Városvédő Egyesület. Így kutathattunk egy 8. osztályban a gyerekek előismeretei, azaz az antropogén előfeltételek után. A kifejezésen nemzetközileg azt értik, hogy mi az, amit a gyerek már az oktatás előtt tud. AUSUBEL, (1) egy amerikai pszichológus professzor ezt így fejezi ki: A legfontosabb oktatást meghatározó faktor: mi az, amit már tud a gyerek. Próbáld ezt feltárni, és építsd erre az oktatásodat! Hogy mit tudnak a tanulók az általános környezetvédelemről (biológiai szempontból, de más kérdésekkel, mint itt) a témával kapcsolatosan a napokban jelent meg Németországban egy publikáció (2). Mi a felmérést egy dunántúli város külvárosában levő iskolában végeztük, melynek szociális-kulturális összetétele a következő: a szülők 98%-a munkás, ebből a fele szakmunkás, a másik fele betanított munkás. Az iskola egy 1990-ben bezárt kőszénbánya közelében van. A cigánygyerekek aránya 26%. A tanulónak csak 10%-a megy gimnáziumba, a legtöbben szakmát akarnak tanulni. A felmérés időszaka alatt került bevezetésre a 10 osztályos iskola.

Az intelligenciaelosztás nem felel meg az elméleti haranggörbének (lásd 1. ábra). A szimmetrikus görbe (igen nagy populációnak felel meg) az ideális intelligenciafelosztást mutatja. Az intelligenciát IQ-ben (Intelligencia Quotiens) mérjük. Itt a leggyakrabban előforduló IQ önkényesen 100-nak lett véve. A normális intelligencia (IQ=90 és 110 között) gyakorisága 50%, 17% a gyenge (IQ=80 és 90 között), valamint a jó intelligencia (IQ=110 és 120 között), 7% a magas intelligencia (IQ=120 és 130 között), valamint nagyon gyenge intelligencia (IQ=70 és 80 között).

Az általunk vizsgált tanulónál egy eltérő, aszimmetrikus görbét találunk: a maximum az elméleti görbével szemben balra kiszélesedett, és a normális intelligencia mellett



Elméleti intelligenciagörbe (a) és a vizsgált évfolyam görbéje (b)

gyenge intelligenciát is magába foglal. Nagyon gyenge intelligenciával nem találkoztunk a felmérés során, csak egy tanulónak volt 65 az IQ-ja. Másrészt a jó és magas intelligencia jól van képviselve még akkor is, ha kevesebb a számuk, mint az elméleti görbénél. A fentebb említett iskola 8. osztályos tanulóit 1991 őszén kérdeztük meg környezetvédelmi ismereteikről. A helyzetkép az értékelés alapján a következőképpen fest:

1. Milyen környezetet károsító anyagok ismertek a gyerekek körében?

Az első helyen áll a kipufogó gáz 72%-kal, ezt követi a hulladék (45%), a gyárak füstje (41%), az olaj (31%), a tejeszacskó (24%). Majd 17%-kal következik a szénmonoxid és széndioxid, valamint a műanyagok. A tanulók 14%-a a permetezőszereket nevezi meg, 10% említi meg a sprayfelhajtógázt és a kémények emisszióját. A felsorolás végén (7%) áll a savas eső, a nehéz fémek (ólom és higany), a kéndioxid, a savak és az atomerőművek. Érdekes, hogy csak 1-1 tanuló nevezi meg káros anyagként a mosószereket és a klórt, holott ezekről gyakran esik szó a TV-ben, az újságokban.

2. Hol keletkeznek ezek a káros anyagok?

A mérgek eredetének a tanulók 7%-a atomerőművet, erőművet nevez meg. További 14% égésről beszél anélkül, hogy közelebbről definiálná, milyen égésre gondol. 17% az embert teszi felelőssé. A leggyakoribb megnevezések: 31% kéményemisszió (gyárak és lakóházak kéménye), 76% ipar (minden közelebbi felosztás nélkül), 79% autók.

3. Milyen úton jutnak be a károsító anyagok az emberi szervezetbe?

27% szerint belélegzés útján. Ugyannyira adja meg a szájon keresztül történő bejutást, ebből 2/3 az élelmiszereket és 1/3 a vizet teszi felelőssé. Nem kevés tanuló hívja fel a figyelmet arra, hogy az élelmiszereket alaposan meg kell mosni a permetezőszerektől. Csak 7% nevezi meg a bőrt, mint felvevő szervet.

4. Egészségkárosító hatásuk miben jelentkezik?

A legtöbb tanuló (55%) azt mondja, hogy a tüdő károsodik. 14% gyomorkárosító hatást, illetve rákot nevez meg. 10% szerint asztma, vesekárosodás léphet fel, 7% bőr,

máj és öröklődési betegségeket, valamint oxigénhiányt említ meg. Egy tanuló sugárzási betegségről beszél.

5. Mit lehet ezek ellen tenni?

Itt kiszélesedik a gyerekek javaslata. 24% akar a gyárkéményekbe szűrőberendezést beépíteni, ugyanennyien akarják a kétütemű motorok beszűnőtetését. 17% hulladékot, illetve autóközlekedést redukálna, vagy a környezetvédelmi törvények megszigorítását kívánja. 14% egészségesebb életmódot javasol, és csak ólommentes benzin használatát (ez utóbbit az intelligensebb gyerekek ajánlják). 10% a szennyvizek jobb tisztítását javasolja. Csak szórványosan említi meg egy-egy tanuló, hogy tömegközlekedési eszközt vegyünk igénybe személyautó helyett. Kevesebb műanyagot használjunk, indítvány volt az is, hogy vezessék be a tejesüvegek használatát.

6. Mi a savanyú eső, és hogyan keletkezik?

A tanulók 79%-a úgy véli, hogy a gyárak és lakóházak kéményemissziója az esőben oldódik, és ez képezi a savas esőt. 7% beszél egy maró esőről. Ugyanilyen százalékos tudja, hogy a savas eső keletkezéséért a kéndioxid a felelős.

A következő kérdések az erdő károsodására és annak megvédésére vonatkoznak.

7. Hány százalékban károsodott már az erdő?

A tanulók által megadott százalékszámok három csoportba foglalhatók össze: 7% tippel arra, hogy a károsodás 75% felett van. 52% úgy véli, hogy ez 50% felett van. Az utolsó csoport, amelyik a károsodást 30–50%-ra becsüli, az áll az igazsághoz a legközelebb. Ez a tanulók 41%-a. A valódi károsodás 35% körül mozog.

8. Mi okozza a károsodást?

79% azt a választ adja a kérdésre, hogy az ipari gázok a felelősek. 48% savas esőt, 35% kipufogó gázt, 31% hulladékelszórást, 17% a fák kiirtását (a papíripar számára), 7% rádióaktivitást jelöl meg.

9. A közlekedés biztonsága miatt vágjanak-e ki fákat az utakon?

A volt NDK-ban fásorokat vágtak ki, hogy a hatalmas kamionokkal a volt NSZK területéről az áruellátást biztosítsák. Ezenkívül a gyors előrejutás miatt sok útszéli fát irtottak ki. Ez a jelenség inspirált bennünket egy hasonló felmérésnél a volt NDK-ban (3) ezt a kérdést feltenni. Ott a tanulók többsége felháborodva azt válaszolta, miért nem tanulnak meg az emberek jobban autót vezetni, akkor megmaradhatnának a szép fák. Magyarországon a fák kivágása ilyen okok miatt nem játszik szerepet, mégis feltettük ezt a kérdést.

86%-a a tanulóknak ez ellen van, csak 9% ért egyet a fák kivágásával. Indoklusként vagy alternatívaként azt mondja az „ellenzők” 52%-a, hogy a fák fontosak, mert a káros széndioxidot ismét oxigénné alakítják át. Csak 3% értékeli a fákat, mint porfogót. 17% kívánja, hogy kevesebb legyen az autóforgalom, több legyen a kerékpárral közlekedők száma. 10% a kérdést annyira abszurdnak találja, hogy szerintük a fák telepítését kell szorgalmazni, nem pedig a decimálását.

10. Honnan származnak a környezetvédelmi ismeretek?

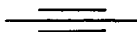
A tanulók 70%-a ismereteit a TV-ből, 45%-a a rádióból, 35%-a az újságokból, 31% pedig saját megfigyelés és tapasztalat alapján. Továbbá 24% szülőktől, rokonoktól

szerezte, 20% a környezetvédelmi problémára saját gondolkodása útján jutott el. Feltűnő, hogy ehhez a csoporthoz kizárólag intelligens tanulók tartoznak. 22% IQ-ja 90, 34% IQ-ja 96–106, 44% IQ-ja 125–129.

Minden előbb említett kérdésnél több választ adtak meg a tanulók, úgyhogy az összeg 100% felett lehet.

IRODALOM

1. D. P. Ausubel: Psychologie des Unterrichts. (Educational Psychology) Weinheim, 1970.
2. R. Herbers, U. Nay: Vorwissen zum Thema Umweltschutz. Chemie in der Schule, Berlin, 1992.
3. U. Nay, J. Günther: Vorkenntnisse zum Thema Umweltschutz und Waldschädigung. (Sajtó alatt).



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

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

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

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

A szerkesztőség

Új tantárgy a természetismeret

Számunkra, mai magyar pedagógusok számára új tantárgy, de létezett egykor, sőt századokon át sikerrel funkcionált hazánkban is, különben pedig ma sem ismeretlen. Az iskolában már megindult rendszerváltás most megújult formában visszahozza az egykori természetismeretet.

Vezérlő elvünk: a személyiség fejlesztés

Intézményünkben, a debreceni Fazekas Mihály Általános Iskolában 1983 óta végeztünk részkísérleteket a személyiségformálás, illetve a tanítás-tanulás hatékonyságának növelése érdekében. Legfontosabb feladatunknak azt tekintettük, hogy valamennyi egészséges, ép idegrendszerű gyermek képességeinek megfelelően, tanévvesztés nélkül végezze el az általános iskola nyolc osztályát. Ezt annál inkább ki kellett emelnünk, mert tanulóink harmadrésze – majd évről évre növekvő aránya – halmozottan hátrányos helyzetű volt.

A részkísérletek átfogó, generális és meglehetősen bonyolult iskolakísérleti munkához vezettek, amit a személyiségvédelem és -fejlesztés vezérel. 1989-ben kezdtük meg kilenc évre tervezett és a minisztériumi közoktatásfejlesztési alap által kiemelten támogatott iskolakísérletünket, aminek témája: a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket nevelő iskola tartalmi-módszertani megújítása, nevelő-oktató munkája hatékonyságának intenzív fejlesztése. Ennek része az évfolyamonkénti vizsgálatok és vizsgák rendszere. Kísérleti munkánk során alakultak ki a számunkra legmegfelelőbb iskolaszakaszok is: az alapozó (1–3. osztályok), az átvezető (4–6. osztályok) és az orientációs (7–8. osztályok) szakasz. Közvetett módon kísérleti célkitűzéseink, közvetlenül pedig mind a vizsgálatok és vizsgák rendszere, mind a szakaszolás elkerülhetlenné tette a követelmények és művelődési anyagok átdolgozását úgy, hogy azok segítségével eleget tehesünk a mai társadalom változó és növekvő igényeinek.

Már 1988–89-ben arra törekedtünk, hogy szolgáljuk a NAT (az akkor még koncepciójában is kialakulatlan „nemzeti alaptanterv”) előmunkálatait, majd 1990–91-ben figyelembe vettük a megjelent NAT-tervezeteket is sajátos helyzetünkből adódó feladataink megoldása érdekében. Így például örültünk annak, hogy az általunk 1989-ben bevezetett Természetismeret tantárgy 1990 novemberében ugyanezen a néven jelent meg a NAT (elemi szint) tervezetében, annak követelményrendszerével is legnagyobb részt azonosulni tudtunk, sőt segített bennünket a már kísérleti kipróbálás alatt levő programunk továbbfejlesztésében.

A Természetismeret

Mi már 1988-ban döntöttünk arról, hogy megszüntetjük az első osztályos Környezetismeretet, a másodiktól a hatodik osztályig pedig a Környezetismeret helyett (illetve hatodikban a földrajz, biológia, fizika integrálásával) új tantárgyként a Termé-

szetismeretet vezetjük be: fokozatosan, felmenő rendszerben. Ennek érdekében elsőként az 1-2. osztályos környezetismereti tananyag összevonását, szelektálását-átdolgozását végeztük el. Ily módon a művelődési anyag megváltozott, de a korábbi szemléletet tükrözve megmaradt a két nagy témakör: a természeti és társadalmi környezet ismeretanyaga. Az eredmény nem elégitett ki bennünket, ezért egy tanítóból és két szaktanárból álló munkacsoportot hoztunk létre, s nekiláttunk új alapokra helyezni a természetismeret követelményrendszerét és művelődési anyagát. Az évfolyamonkénti részanyagokat azután a nevezett iskolaszakaszok szerinti munkamegosztásban dolgoztuk ki. Egyetértettünk abban, hogy ezen új tantárgy tanítása során a tanulók valóban a természettel, a természet tárgyaival, jelenségeivel, élőlényeivel ismerkedjenek meg, feltárva az ok-okozati összefüggéseket, szabályokat, törvényszerűségeket. Figyelembe vettük, hogy az elemi szintű vizsga követelményeit a tanulónak legkésőbb a hatodik osztály végén teljesítenie kell (bár korábban is, legkorábban a negyedik osztály végén teljesíthető), tehát elemi szintű nevelő-oktató munkánk az első hat évfolyamra terjed ki kétszer hároméves iskolaszakaszban.

Elemi szinten a természettudományos nevelés legfontosabb feladatának a gyermekek környezetében levő anyagok, jelenségek, élőlények megismerését tartjuk. Meggyőződésünk, hogy elemi szinten elsősorban és meghatározóan tapasztalati anyagra kell épülnie az oktatómunkának. Továbbá véleményünk az, hogy a társadalmi környezet (iskola, család, társas kapcsolatok stb.) megismerése valamennyi tantárgy tanításának lehetősége és feladata. Ugyanezt valljuk az alapképességek és tevékenységek, illetve személyiségvonások (pl. önismeret, emberi kapcsolatok, a lakóhelyhez, a hazához, más nemzetekhez való kötődés stb.) tekintetében is. Meggyőződésünket megerősítette már a NAT (elemi szint) első fogalmazványa is: „Elemi szinten a tanítási-tanulási folyamatok döntően az interiorizációs tanulási stratégiára épülnek”. (A Tanító 1990/11.) Egy-egy adott problémán, szituáción, feladaton keresztül, illetve külső műveletek végzése során építsünk a gyermekben új értelmi műveleteket, érvünk el fokozatos átalakulást, neveljük tanulóinkat, fejlesszük képességeiket és egész személyiségüket. A tantárgyak csak eszközök a kezünkben, amiknek a segítségével új ismeretekhez, nagyobb tudáshoz, gazdagabb személyiséghez, egyéni kibontakozáshoz juttatjuk tanulóinkat.

Új tantárgyunknak, a Természetismeretnek a 2-3. osztályos követelményrendszere és tanítási-tanulási programja készült el, és került kísérleti kipróbálásra legkorábban. Főbb jellemzőit az alábbiakban foglalhatjuk össze.

A tanítási program

A tanítási programok felépítése mindkét évfolyamon azonos. Öt fő részük: 1. Követelmények, 2. Az évi órakeret felosztása, 3. Téma, ismeret, 4. Tananyagbeosztás, 5. Tanítási-tanulási folyamatleírás.

1. A követelmények mindegyik évfolyamon a továbbhaladáshoz elengedhetetlen minimumszintet tartalmaznak. Megítélésünk szerint bármely iskolában alkalmazhatók a továbbhaladáshoz nélkülözhetetlen alapként, amire bármely iskolában a helyi sajátosságoknak, körülményeknek és lehetőségeknek megfelelően építhető rá a differenciált követelményrendszer.

2. Évi 74 órát terveztünk az alábbi négy témakörre bontva: Élettelen természet, Az ember, Az állatok, A növények. A témaköröket tanulmányi séták, kirándulás, minősítő-értékelő dolgozatok írása és év végi rendszerezés egészíti ki.

3. A „Téma, ismeret” rész tartalmazza a témakörök tananyagát órákra lebontva úgy, hogy közli az elsajátítandó ismeretanyagot is, egyben javaslatot tesz a kiegészítő óra témájára, továbbá beépíti a gyakorló órát és a témazáró dolgozatot.

4. A tananyagbeosztás tartalmazza az egész évi tananyag javasolt időrendi beosztását oly módon, hogy rugalmas kezelésre ad lehetőséget. A helyi körülményeknek és kívánalmaknak megfelelően a témák felcserélhetők vagy összevonhatók, illetve dúsíthatók.

5. A tanítási-tanulási folyamatleírások mintát adnak az órák menetére, feladatsorára, egyben tartalmazzák a javasolt irodalmat. Mindezt a gyermekek élményeire, tapasztalataira támaszkodva dolgoztuk ki. Alkalmazott módszerek: megfigyelés, beszélgetés, gyűjtőmunka, kísérlet, csoportosítás, önálló feladatmegoldás. Valamennyi óravázlat kidolgozásakor törekedtünk a természeti változások ok-okozati összefüggéseinek felfedeztetésére. Az esetleg elmaradt feladatok megoldására, gyakorlásra témakörönként eleve beterveztük a „feladatok megisméltése” gyakorló és „kiegészítő anyag” órákat, amiket a tanító a témakör feldolgozása során szerzett tapasztalatok alapján állít össze az adott osztály tudásszintjének, képességeinek megfelelően.

A tanórákat, az órák feladatsorait úgy terveztük, hogy a tanulókat rendszeres kutatómunkára, gyűjtőmunkára, megfigyelésre szoktassuk. A sikeres munka feltétele, hogy minden órára készüljenek. Elvégzett feladataikat a megfigyelési füzetben rögzítik. A füzet használata lehetőséget ad a gyűjtött anyag közös rendezésére is.

Valamennyi tanórán írásbeli feladatokat is megoldanak a tanulók. Az írásbeli munkát mindenkor szóbeli ellenőrzés-értékelés, majd pontozás követi. A pontozást a tanulók önállóan végzik. Az óra eleji bemelegítő kérdések a korábban szerzett ismeretek felélesztését, gyakorlását, egyben az új ismeretek, a feldolgozandó anyag megértését segítik elő.

Minden témakör befejezése után témazáró feladatlapon, tanév végén pedig minősítő-értékelő dolgozatok írásával adnak számot a gyerekek tudásukról.

Saját taneszközeink kidolgozásáig még nem jutottunk el, ez soron levő feladatunk. Átmenetileg továbbra is használjuk a Környezetismeret tankönyvek egyes anyagait, feladatait, de már a kísérlet kezdetétől a többkönyvűség határozza meg munkánkat. Leggyakrabban az Ablak-Zsiráf gyermeklexikont, az Állatismeret és a Kis növényhatározó c. könyveket használjuk a tanórai munkában. Bevált, sikeres gyakorlat a tanulók témával kapcsolatos házi olvasmányainak órai bemutatása, a hozott könyvek tartalmának vagy részletének rövid ismertetése.

Tapasztalatok és tanulságok

Az eddigi tapasztalatok alapján örömmel állapíthatjuk meg, hogy kisiskolás tanulóink megszerették az új Természetismeret tantárgyat, nagyobb kedvvel és sikerrel tanulják, mint a korábbi Környezetismeretet, aminek eredményeként közelebb kerültek a természethez és annak élőlényeihez. A legutóbbi (májusi) tanulmányi kirándulás tanítónak és tanítványnak egyaránt nagy élményt nyújtott. A gyermekek boldogan fedezték fel élőhelyükön a tanórákon megismert növényeket, állatokat, és mondták el róluk a tanultakat. Hasonlóan sikeresek voltak a tanév végi minősítő-értékelő dolgozatok. Elégtelen és elégséges osztályzat nem született. Tanulóink húsz százaléka közepes, harmincöt százaléka jó, negyvenöt százaléka jeles eredményt ért el.

Az eddigi tapasztalatok alapján tehát feltételezésünk beigazolódtott: új Természetismeret tantárgyunk művelődési anyaga minden korábbinál nagyobb lehetőséget ad a természet tárgyainak, jelenségeinek, ok-okozati összefüggéseinek feltárására, az integrált természetismeretre és környezetvédelemre. Munkánkat azonban korántsem fejeztük be, hiszen a mindennapi gyakorlati munka tanítási programunk hiányosságait is felszínre hozta. Így például kívánatos az „Élettelen természet” témakör óraszámát növelni, továbbá a tananyagot úgy csoportosítani, hogy lehetőség legyen a tanulókísérleti

órákra, mely tanulókísérleti órák anyagát elsősorban a szilárd, folyékony és légnemű anyagok vizsgálatára építjük. – Belvárosi iskolakörzetünk tanulói meglehetősen tájékozatlanok, tapasztalatlanok a ház körüli növények és állatok ismeretében, ezért a bevált kirándulások mellett rövid tanulmányi séták beépítésére is szükség van, mint például kerti munkák, eszközök megfigyelése a gyakorlatban, piaci séta, állatkerti séta stb. Erre a különböző tantárgyak tananyagának időbeli összehangolásával is gazdaságos megoldást találhatunk. – Kritérium-teljesítményt mérő témazáró és év végi minősítő-értékelő feladatsoraink is átdolgozásra várnak oly módon, hogy a plusz-teljesítményekről is megfelelő információkat, tehát az eddiginél differenciáltabb képet kaphassunk.

A már feltárt és még feltárható hiányosságok korrigálása, tanítási programunk folyamatos továbbfejlesztése mellett szükségessé vált egyedi taneszközök kidolgozása. Így például a programunknak megfelelő munkatankönyv és a tananyagot szervesen kiegészítő szöveggyűjtemény összeállítása. Többéves (előreláthatólag még két-három éves) továbbfejlesztő és kiegészítő munka eredményeként véglegesíthetjük és ajánlhatjuk széles körű hasznosításra programunkat egyedi taneszközeinkkel együtt.

SZIKORÁNÉ KOVÁCS ESZTER
Nyíregyháza

Weöres Sándor: Buba éneke című versének elemzése

A MEG NEM VALÓSULHATÓ FELTÉTEL FESZÜLTSGOLDÓ SZEREPE

- | | |
|---|--|
| 1. Ó ha cinke volnék, 1.a
útra kelnék, 1.b | nyári éjen,
fehér holdsütésben |
| 3. hömpölygő sugárban
énekelnék – 1.c | 15. elcsitulnék
jó anyám ölében. 2.d 2. |
| ----- | ----- |
| minden este | Ó ha csillag volnék 3.a |
| 6. morzsára, búzára
visszaszállnék
anyám ablakára. 1.d 1. | 18. kerek égen,
csorogna a földre
sárga fényem – 3.b |
| ----- | ----- |
| 9. Ó ha szellő volnék, 2.a
mindig fújnék, 2.b
minden bő kabátba | 21. Jaj, de onnan
vissza sose járnék, 3.c
anyám nélkül |
| 12. belebújnék – 2.c | 24. mindig sírdógnék. 3.d 3. |
| ----- | ----- |

A költemény 3×8 soros szabályosan ismétlődő ritmusképletű sorokból áll: 6 4 6 4 4 6 4 6. A sorok szótagszámának változása, a versszakok gondolatjellel történő belső tagolása a versszakok (és egyben a versegész) tartalmi, hangulati világával harmonizál. *Buba* = főnév, tájzó: *bábu, játékbaba*, vagyis *Buba* a megszemélyesített bábu, játékbaba. *Buba éneke* az el- és visszavágyódás kettős érzését szólaltatja meg úgy, hogy a költő behelyezkedik e lírai szerepkörbe, *Buba* szerepébe.

A tartalmi, hangulati meghatározójegyek, a lírai feszültségteremtés és annak oldása a versmondatokat (benne a tagmondatokat) rövidebb sorokra bontja, tördeli. E szabályszerűen ismétlődő, hagyományos értelemben „áthajlásszerű”, sajátos ritmus szülte jelen-ség következtében 7 esetben a sor végén maradó határozó értékű nyelvi elem rímtelen

lesz. A rímtelenség okát, valamint a rímtávolság versszakonkénti növekedését a vers érzelmi tartalmának változása határozza meg. A versben a távolságok fokozatai nőnek, az *el-* és *vissza* térbeli kettőssége mozgatja a lírai gondolatot, a feszültség és oldás aránya versszakonként változik. A ritmus fontos szervező erő lesz, összekapcsolja a változó szótagszámú sorokat. A szótagszám és az összecsendés alapján a következő változatos rímelhelyezést és rímtávolságot találjuk a 3×8 soros versben (a rímtelenséget x-szel jelölöm):

1. versszak	2. versszak	3. versszak
6)	6)	6)
4)	4)	4)
6 ^x)	6 ^x)	6 ^x)
4)	4)	4)
4 ^x)	4)	4 ^x)
6)	6)	6)
4)	4)	4 ^x)
6)	6 ^x)	6)

A költemény mondatstruktúrája az alapézés hordozójává, az *el-* és *visszavágyódás* kifejezőjévé válik. A verset alkotó 3 mondategész a 3 versszak. Mindhárom versszak élén kiemelten egy feltételes időhatározói mellékmondat áll, melyet 3 főmondat értékű tagmondat követ úgy, hogy az 1–2. egyszerű mellérendelő kapcsolatos-, a 3. tagmondat pedig az előzőekkel ellentétes összefüggést mutat. A 3 tagmondat tömbösödött egységének közösen van alárendelve az előrevetett feltételes időhatározói mellékmondat. A költemény 3 mondategészének, s benne az alárendelt összetett mondatok tagmondatainak tartalmi, logikai összefüggése így foglalható össze:

$$\{[hi \setminus (1-2) \rightarrow \leftarrow 3] - [hi \setminus ((1-2) \rightarrow \leftarrow 3)] - [hi \setminus ((1-2) \rightarrow \leftarrow 3)]\}$$

A *ba*-val bevezetett mondatok lehetnek potenciálisak és irreálisak az alkalmi tartalomadás függvényében. A költemény meg nem valósult feltételt fogalmaz meg úgy, hogy magában foglalja a meg nem valósítható lehetőséget, mint meg nem valósulható feltételt. A versszakokat kezdő Ó indulatszó mint a vágyódás kifejezése a vers szintaktikai feltételességét a meg nem valósuló feltétel irányába viszi. Nem befolyásolja ugyanakkor a feltételes szerepvállalás versszakonkénti kibontását: az *el-* és a *visszavágyódás* kettősségét.

Mindhárom versszak első sora (feltételes mellékmondata) a szerep feltételes megnevezése: *Ó ha cinke volnék | Ó ha szellő volnék | Ó ha csillag volnék*. A szerepet megneveő összetett állítmányok igei része a létige 1. szám 1. személyű feltételes módú alakja: *volnék*. Az összetett állítmányok névszói részében megnevezett szerephez kapcsolódnak a vers további igei állítmányai, amelyek az első állítmányban megjelenő feltételességgel viszik egyre messzebb az 1. szám 1. személyű lírai alanyt.

Mértániasan szabályos felépítést mutat az 1–2. versszakban a sor végi állítmányok egymásra következője (egyben rímes összecsengése):

<i>... cinke volnék</i>	<i>... szellő volnék</i>
<i>(útra) kelnék</i>	<i>... fájnék</i>
<i>... énekelnék</i>	<i>belebíjnék</i>

<i>visszaszállnék</i>	<i>elcsitulnék</i>

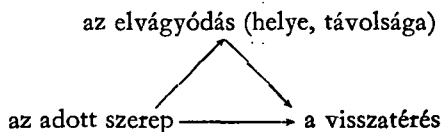
Az első három állítmány az elkíváncozás, a térbeli eltávolodás, az utolsó állítmányok pedig a visszatérés kifejezőjévé válnak. Az állítmányok és a hozzájuk kapcsolódó határozók a térbeli eltávolodást úgy érzékeltetik, hogy az a lelki folyamat kifejezője lesz. A határozók az 1–2. versszak első felében a szerep kibontásának, az előre vivő lendületnek, a játékosságnak a hordozói, fokozva a szerep adta lehetőségek „kihasználását” addig a pontig, ahol abba kell hagyni azért, hogy meglegyen a visszatérés lehetősége: *Hömpölygő sugárban / énekelnék* erős sodrású lendület viszi előre a lírai alanyt. Mielőtt tovább fokozná az eltávolodást, a versszak 2. fele a *vissza* lehetőségét fogalmazza meg. Meghitt, megnyugtató hangulatú a birtokos jelzős helyhatározó: *visszaszállnék / anyám ablakára*. A visszatérés állandó lehetőségét nyomatékosítja a mennyiségjelző időhatározó: *minden este*. Hasonlóan lendületes, sőt könnyed a 2. versszak első felének szerepkibontása is, mely pajkos vidámságával a bújócska – játékot idézi: *minden bõ kabátba / belebújnék*. Ezt követően még meghittebb a visszatérés helye, viszont a *„mindig”* = *minden* nyomatékát elveszítette az időhatározó: *nyári éjen / fehér boldsütésben / elcsitulnék / anyám ölében*.

A 3. versszakban megváltozik a szerep kibontása. A versszak élén itt is összetett állítmány áll: *Csillag volnék*. A lírai alany a kétszeri eltávolodás és visszatérés után most mint *csillag* távolodik a térben: *Ó ha csillag volnék / kerek égen*, a távolság kozmikussá növekszik. Szomorú történést asszociál a szerepet kibontó predikatív viszony: *Csorogna (a földre) / (sárga) fényem*. Az *égen–fényem* összecsengés társítása a térben teljes, végleges elszakadást vetíti előre, ezt erősíti az *ég* és *föld* végtelen távolsága. Ez a 3. szerep (*csillag volnék*) már fájdalmas lenne. A távolság növekedésével csökken és megszűnik a visszatérés lehetősége. A lírai feszültségnek ezen a pontján nem lendít túl a feloldó visszatérés kibontott lehetősége, mint a korábbi két versszakban.

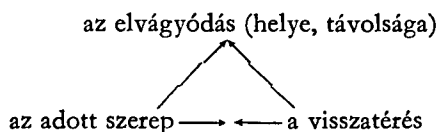
A *jaj!* indulatszó az *ijedtség* és *kétségbeesés* kifejezőjeként azt a fájdalmas lélekállapotot tükrözi, amikor az eltávolodás végleges elszakadássá válna: *vissza sose járnék, / anyám nélkül / mindig sírdogálnék*. A *vissza sose járnék* az 1. versszak *visszaszállnék* igealakjával mint a *vissza* megszűnésének lehetőségével ellentétben. Az *anyám nélkül* a személyes fájdalom okaként áll szemben az 1–2. versszakok személyes meghittségével: *anyám ablakára, jó anyám ölében ↔ anyám nélkül*. A verszáró *sírdogálnék* állandóságát a *mindig* nyomatékosítja, amely korábban a visszatérés időbeni állandóságát *minden este*, s a folyamatos játékot *mindig fújnék* idézte. A *sírdogálnék* igealak a *sír* gyakorító igeképzős (*-dogál*) alakváltozata. A tartós jelentésárnyalatú igealak a feltételes móddal együtt kisebb intenzitásúvá csökkenti a *sír* ige jelentését, enyhíti a feltételesen előrevetített szomorúságot. Ennek mint a vers utolsó szavának szerepe kiemelten hangsúlyos.

A költemény lírai alánya, *Buba* nemcsak egy-egy szerep mögött rejtőzik meg, hanem gondolati játékát, vágyait is szabadon engedheti a feltételes módú igealakok (igei állítmányok) alanyaként. A feltételes mód a költemény érzelmi hangulatának kiépülésében, a lírai feszültség oldásának folyamatában jelentős szerepet kap. A feltételesség itt nem konkrét feltételhez kötött, meg nem valósult cselekvést, történést jelent.

A meg nem valósuló feltételt, a szerep megnevezését és annak versszakonkénti gondolatbeli kibontását a vágyakozás motiválja. Ahogy az elvágyódás térbeli távlata nő, úgy csökken a visszatérés lehetősége. Ez a gondolati, érzelmi összerendező elv így vázolható az 1–2. versszakban:



A 3. versszakban az összerendező elv ugyanaz, csak benne kimutatható összefüggések lesznek ellentétesek, kizáróak:



A költemény gazdag érzelmi, hangulati, gondolati tartalmat foglal magába úgy, hogy egymás után, majd egyszerre több érzelmsíkot villant fel. Ezek az egymással ellentétes érzelmek (elvágyódás, jókedv, felszabadultság → ← visszavágyódás, szeretet, nyugalom) szervezik az 1–2. versszak harmonikus érzelmi, hangulati átváltását, s növelik, ha feltételesen is, a 3. versszak feloldhatatlannak tűnő emotív ellentétét.

Az első személyű költeményben az emotív funkció jut szerephez (a poétikai funkcióval együtt vagy annak részeként), amely a lírai alanynak a versbeni üzenettel kapcsolatos érzelmeit, indulatát, hangulatát juttatja kifejezésre. A lírai jelentésértékelődés során nemcsak a versben történtek jelentenek mást, hanem a személyek is. A vers 1. szám 1. személyű alakja a *Buba* szerepkörével azonosuló költői-én jelenlétét feltételezi.

A vers érzelmi, hangulati változását, ellentétét a háttérben álló, a lelki folyamatot befolyásoló térbeli ellentét: a mikro- → ← makrokozmosz kettőssége irányítja. Így az egyes szavak jelentése is hozzáigazodik ahhoz az alapizotópiához, amelyet az érzelmi sík kettősségében (az el- és visszavágyódásban) jelölt ki a kontextus.

IRODALOM

Békési Imre: A gondolkodás grammatikája, Szöveg- és mondat szerkezeti elemzések. Tankönyvkiadó, Bp. 1986.

Gáspári László: Stilisztika. Tankönyvkiadó, Bp. 1989.

Székány Kovács Eszter: Nyelvészeti indíttatású verselemzések. A BGYTKF Tud. Közl. 12/A. Nyháza. 1990.

Török Gábor: A pecsétek feltörése. Bp., 1983.

—
—
—

FODOR ÉVA
Orosháza

Egy lehetséges módszer az általános iskolai anyanyelv-tanításban

Anyanyelv-tanításunk megújítása évtizedekkel ezelőtt felmerült igény. Történtek lépések azóta a korszerűsítés irányában. Ezek az anyanyelv-tanításnak egyrészt tartalmi, másrészt formai oldalát érintik. A pedagógusok széles körében ismert a Zsolnai József nevéhez fűződő nyelvi-irodalmi kommunikációs program.

Reméljük, egyre többen vehetnek részt a Tolnai Gyuláné által kidolgozott heurisztikus olvasás-írás tanításban. Ebben a „sikerre ítélt” alapozásban 1992-től már 2, 1993-tól már 3 alsó osztály tanulhat. Elveit Bánréti Zoltán kitűnően folytatja. Tankönyvcsaládját és a Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek című kézikönyvét sok magyar tanár hasznosítja.

A következőkben szeretnék bemutatni röviden egy újabb, a fent említettekhez képest más lehetőséget az anyanyelv-tanításban, melynek célja szintén a tanulók szóbeli és írásbeli kifejezőképességének fejlesztése. E módszer alapján végeztem az elmúlt tanévben

IV. éves főiskolai hallgatóként tanítási gyakorlataimat, az idén szeptember óta pedig – már aktív pedagógusként – így tanítom 5. osztályban az anyanyelvet.

Előljáróban kiemelem a – Deme Lászlótól ismert – funkcionális szemléletet, amely kiindulópontja a módszer elméleti alapjainak, s a teória gyakorlati megvalósításának egyaránt. Azáltal, hogy előbb mindig a nyelvi jelenségek „mirevalóságát” vizsgáljuk, s csak utána a „milyenségüket”, sikerült megvilágítani a gyerekek előtt a nyelvtan tanulásának értelmét.

A törzsanyagot a felső tagozat 4 évfolyamán sajátítják el a tanulók: 5. osztályban az alapokat, s erre épülnek a 6., 7., 8. osztály mélyebb ismeretei. A következő modellel szemléltethető:

BESZÉD

szövegegész

bekezdés

mondattömb

megnyilatkozás

NYELV

+ metakommunikáció

mondat

mondatrészek

morféma

fonéma

E modellt október közepére teljes egészében megismerték az ötödikesek, így látják, hogy úgymond rendszerrel állnak szemben, s ennek egységei összefüggőek. Kezdetből fogva alakul látásmódjuk, minden nyelvi jelenséget funkciójukban és összefüggésükben értelmeznek.

A modell nem merev, a tanítás során egységei közül hagyhatunk el, de építhetünk újabbat is bele. Erről természetesen a gyerekek is tudnak, így látják, hogy a modell fejleszthető.

A vázolt rendszert egyéni felfogásának megfelelően kezelheti a pedagógus. Ez a következőket jelenti. A tanítás során kiindulhatunk a fonémából ugyanúgy, mint a mondatból vagy a szövegegészből. Egyetlen megkötöttség van csak. Az aktuális tárgyalandó egységet mindig a modelltől emeljük ki, s miután megbeszéltük a gyerekekkel annak funkcióját és tulajdonságait, oda is helyezzük vissza.

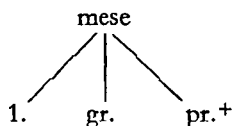
Az új ismeretanyag feldolgozása mindig induktív módon történik az óráimon. Kiindulópontunk mindig egy jól motiváló szöveg, s onnan kiemelve s megvizsgálva az aktuális egységet, maguk a tanulók absztrahálnak és szintetizálnak. Ezt követi a definíció kialakítása és leírása a füzetbe. Utóbbi szakterminusokkal megfogalmazva ugyanazt foglalja magában, amit előzőleg a gyerekek megállapítottak.

A fentiekben röviden jellemzését adtam a tanítási módszer elméletének. Ennél sokkal nagyobb jelentőséggel bír a gyakorlati megvalósítása.

A következőkben gyakorlati példát szeretnék hozni a lehetséges módszerre.

Az 1. témát összefoglaló, rendszerező órán ismételtük és gyakoroltuk mindazokat az ismereteket, amelyeket másfél hónap alatt sajátítottak el a gyerekek. Az elméleti tudnivalók megszokott ismétlése után ellenőriztük az írásbeli házi feladatot, amely a következő volt: Add meg a „mese” morféma lexikai, grammatikai (pragmatikai) jelentését, ha a pragmatikai jelentése +, és ha – !

Érdekes, vázlatos megoldások születtek. Idézek ezek közül néhányat.



a) – olyan történet, melyben tündérek, királyfik, királynők vannak, s jól végződik	főnév Alany	+
– csodás események vannak benne, láthatunk ilyet este a tévében is.	főnév	+
b) – olyan történet, melyben gonosz szereplők vannak, ami félelmetes	főnév Alany	–
– ami nem igaz	fn. A.	–
– Pumukli a tévében, mert unalmas	fn. A.	–

Az óra fő részében ismételtünk. Kiindulópontunk egy szöveg volt, melyet minden tanuló legépelve kézhez kapott óra elején. Elolvastam hangosan. „A taps az ember ösztönös mozdulata a tetszés hangos kifejezésére. Tudjuk, hogy a néhány hónapos csecsemő is tapsol már örömeiben. A tetszésnyilvánítás e módja az emberiség történetével egyidős. Az ókori Rómában háromféle tapsot különböztettek meg. Kis tetszés ujjcsettintés. Nagyobb siker: a jobb kéz ujjával bal tenyérbe csapkodás. Legnagyobb siker mindkét tenyér összecsapása.”

Először mindenki elmondhatta első benyomásait a szöveg tartalmáról. Mivel egymás véleményét tiszteletben tartják a gyerekek, így mindenki mindig megnyilatkozik, el merik mondani gondolataikat.

Feladat: Adj címet a szövegnek!

Megoldások: A taps, A taps története, A háromféle taps, A római taps, A tetszésnyilvánítás.

A lehetséges címeket rögzítettük a füzetben.

A következő feladat: Bontsd bekezdésekre a szöveget!

Mindenki két bekezdést talált. Vita csak arról folyt a tanítványaim között, hogy hol kezdődik a 2. bekezdés. Megfigyeltük a mondatok témáját, s ahol ez változik, ott kezdődik a 2. bekezdés.

1. A taps.
2. A római taps fajtái.

A szövegből kiemeltük a 4. mondatot, s elemeztük mondatrészek szerint. Ebből kiemeltük a „Róma” morfémát.

Add meg a „Róma” morféma lexikai, grammatikai, pragmatikai jelentését! – hangzott a következő feladat.

Az egyik tanulómondatba foglalással adta meg a lexikai jelentést:

Róma olimpiai város.

Lehetőség nyílt arra, hogy a modellünkben felvázolt rendszert még ezen az órán példa segítségével felépítsük.

Feladat: Helyezd szituációba ezt a mondatot úgy, hogy a beszéd funkciója befolyásolás legyen! Változatos tartalmi dialógusokat adtak elő a gyerekek.

- Pl. – Utazási irodában elhangzó jelenetet;
– Egy futballedző és egy focista közötti párbeszédet;
– Anya és gyermeke közötti beszélgetést.

Mindenki nagyon élvezte a produkciót. Házi feladatként az elmélet alapos ismétlését adtam fel.

Összegzésként a fent bemutatott anyanyelvtanítási módszerről minden tölem származó kommentár helyett csak egyik tanítványom véleményét idézem: „Azért szeretem a nyelvtant, mert most, 5. osztályban sokkal könnyebbet, érdekesebbet tanulunk, mint tavaly, 4. osztályban.”

DR. H. TÓTH ISTVÁN

Kecskemét

A felső tagozatos olvasók és a művészi nyelv szintjei

A 10–15 éves gyermekek tulajdonképpen kezdő, gyakorlatlan („mindenevő”) olvasók. Az irodalmi alkotáshoz a cselekményen keresztül közelítenek elsősorban. A formán keresztül történő megértés szűk, igencsak irányított rétegre jellemző. Az alapvető oka abban keresendő, hogy most szabadulnak meg a képtől, a szemlélethez kötöttségtől, a gyakorlat szabadon variálható műveletté most kezd válni.

Mivel az irodalomtanár alapvető feladata, hogy növendékei

- *olvasási kultúráját* (információkat feldolgozó képességét)
- és
- *a művészi nyelvet értő képességét*

az életkorhoz, a konkrét gyermek aktuális fejlettségéhez igazodó mértékben szüntelenül fejlessze, utalnunk kell RUBINSTEIN több évtizedes munkásságát, kutatásait összegző értekezésére. (1) Ő az irodalmi érdeklődés minden megnyilvánulása alapjának a pszichológiai rajzot készít arról a viszonyról, amely a gyermek és az irodalom között kialakulhat. Sokoldalúan elemzi az olvasó és a műfajok egymásra találásának fejlődését.

A gyermeki lélek és az irodalom találkozását élményszerűbbé, átéltebbé teheti nevelő-oktató tevékenységünk, ha a művészi nyelv szintjeit is megismertetjük a felsőtagozatosokkal az aktuális fejlettségüknek megfelelően. Feltétlenül elemezni kell azonban, hogy az *olvasásfejlesztő irodalomtanítás* kialakuló gondolatmenetébe és gyakorlatába beépüljenek-e, ha igen: milyen mértékben?

A művészi nyelv első szintje nyelvünk grammatikai és szövegtani ismeretével közelíthető meg. A sikeres megértés feltétele, hogy az olvasó az alkotó stílushasználatát (a szókészletet, mondatteherjelölést stb.) képes legyen meg is érteni, elemezni, azaz befogadni.

A szépirodalom művészi nyelve szemléletes, emocionális információkat is közöl, benne a denotatív jelentések keverednek a konnotatív jelentésekkel. Ez a szint *a művészi közlés nyelvének második szintje*. Meg kell tanítani tehát a gyermekeket a szavak mögé tekinteni, azaz a konkrétság, a konkrét helyzetek elvonatkoztatására, absztrahálására.

Az alkotó a köznyelv szabályrendszerét meghökkentően alkalmazhatja, néha átélheti azt, mert korlátozottnak érzi művészi kifejezőrendszere számára, új kombinációkat teremt. Gondoljunk az írásjel nélküli, a központozást csupán hangsúlyos helyen alkalmazó versekre, a tulajdonnevesítésekre, a szóképhalmazásokra (szóképtobzódásokra) és a legkülönfélébb szokatlan megoldásokra! A hagyományos befogadói magatartás, illetőleg a kezdő olvasó gondolkodásvilága értetlenül-tétován szemléli a vizuális látványt. A titok *a művészi nyelv harmadik síkján* oldódik meg.

A szépirodalom különös világot tár elénk. Ezt a világot az alkotó sajátos ábrázolási, megjelenítési, kifejezési formák segítségével mutatja be az olvasónak. Ennek azonban az a feltétele, hogy a befogadó, a művet olvasó esztétikai, irodalomszemléleti felvértezéssel rendelkezzen, ismerje a szépirodalomnak mint művészetnek a formanyelvét, *a művészi közlés nyelvének negyedik szintjét.* (2)

Itt és most, a rendszerezés igényétől vezérelve szükségesnek tartom a művészi nyelv szintjeiről megállapítottakat vázlatba foglalni, íme:

A művészi közlés nyelvének szintje és tartalma			
1.	a grammatikai és szöveg-tani ismeretek működtetése	3.	a hagyományostól eltérő kifejezőrendszer befogadása
2.	a szavak konkrét jelentése mögé tekintés	4.	az esztétikai és irodalomszemléleti kompetencia alkalmazása

ESCARPIT irodalomszociológiai könyvéből ismerhetjük ezt a hasonlatot: „Az irodalom olyan, mint a palackpostán tengerbe dobott üzenet, mely nem tudni hol, és tegyük hozzá, nemigen tudni, hogy felbontásakor milyen fogadtatásban részesül. (...)” (3)

Hogy értsék diákjaink a szépirodalom üzenetét, s partra is tudják irányítani a postát, valóban szükséges:

- a) az olvasásfejlesztő irodalomtanításban az alapozó funkciót erősíteni,
- b) oktató-nevelő és képző munkánkat a hatékony olvasásfejlesztő irodalomtanításért intenzívebbé tenni,

mert ellenkező esetben: a felső tagozatos gyermekek irodalmi érdeklődésének további jelentős fogyatkozásáról adhatunk hírt. (4)

IRODALOM

1. Rubinstein, M. M.: A tanulók olvasás iránti érdeklődésének nevelése. Moszkva, 1950.
2. Durkó Mátys: Olvasás, megértés. Budapest, Gondolat Kiadó, 1976.
3. Escarpit, R.: Das Buch und der Leser. Köln-Opladen, Westdeutscher Verlag, 1961.
4. H. Tóth István: Olvasásfejlesztő irodalomtanítás (doktori értekezés). Szeged, 1988.

BÓDI SZABOLCS
Kunszentmiklós

Drámapedagógiai kirándulás Egerbe

Az Egri csillagok című regény elolvasása és feldolgozása után került sor a kirándulásra. A jelentkezőkből 22 fő egy osztály közössége (6. b), amelynek én vagyok az osztályfőnöke, de más tanítja a magyart, a többi tanuló már két éve drámapedagógiai módszerrel tanulja az irodalmat.

38 diák várt március 13-án reggel 6 órakor az indulásra. A csomagokat letettük, és négyes oszlopba fejlődve az iskola sportpályájára mentünk. Az énekórán tanult

dalokra lépkedve készültünk a csapatok kialakítására, az egész napos játékra, kirándulásra. (Bár nem e korból valók a Huszárgyerek, a Klapka-induló, a Jól van dolga, de Tinódi opusai nem igazán meneddalok.) A nagyság szerint felsorakozott tanulók 2 oszlopa jobbra, két oszlopa balra kanyarodott, és szembefordultak egymással. Ezt az első keveredést tovább fokozta, egyszersmind a végső csapatok kialakítását is jelentette az Adj király katonát című játék. Mintegy negyedórai vad csatározás után immár teljesen elkeveredve a két osztály tanulóiból megalakult a két csapat. Hogy ki lesz a támadó török csoport (hadsereg), és ki a védők serege, ezt a megoldott feladatok szabták meg. A nap során ez több alkalommal változott. Most pusztán az döntött, kik vannak többen. A kisebb lélekszámú csoport a következő állomásig a védőké, a nagyobb a törököké lett. Elvonuláskor a magyarok huszárdalokat, a törökök az Ó, ole című halandzsa dalt énekeltek.

Háromnegyed hétkor indult el a busz. A régi reflexek alapján előkerültek a reggeli kellékei. Mielőtt a jóízű falatozás kezdetét vette volna, közöltem velük, hogy a hadijátékban az ellenfelek kölcsönösen túsul ejtették egymás hadtáposait, lefoglalták a készleteket, de egyik sem szereti a másik nép ételeit, vagy hitük tiltja. Kiváltani úgy lehet tehát, hogy föl kellett sorolni azokat az ételeket és italokat, amelyeket kölcsönösen lefoglaltak. A felsorolás után további feladatok következtek. (Fegyverek leírása, 1552. főbb eseményei, Dobó későbbi sorsa, Tinódiról néhány szó, stb.).

Végre megnyíltak az éléskamrák, boldog falatozás kezdődött. Az M3-on utaztunk Kunszentmiklós–Budapest–Hatvan útvonalon. Az egyik parkolóban megálltunk, s a török–magyar együttélésben elég gyakori párviadalra került sor a csapatok között. Felsorakoztak a csapatok, és végigfutottak a parkoló teljes hosszán, majd kiválasztották képviselőiket a viadalra. A 4 m átmérőjű kört krétával gyorsan felrajzoltuk, s kezdődhetett a Kakasviadal. Háromszor letett láb, illetve körből kilépés után a győztesek rövid ünneplése (kivánság szerint támadó–védő váltás), s indulás tovább.

A beszállás előtt még egy-egy rövid megbeszélés zajlott le, ahol nagy titokban megválasztották vezetőiket. A védők: Dobót, Mekcseyt, Gergelyt és Varsányit, a támadók Ahmedet és Jumurdzsákot. Indulás után a busz kis sikátora lett a színpad, ahol különböző személyek megjelenítésére került sor. A két tábor felváltva küldte szereplőit, s most csak a taps volt a jutalom egy-egy jó alakítás után.

Az Eger előtti utolsó magaslaton megálltunk. Itt az ostrom alatt már a török táborozott. Most a védőkön volt a sor, hogy bemutassák, hogyan mehettek a felderítők az ellenséges területen. Eljátszották az összecsapást és a gyors menekülést, természetesen mindezt egy helyben. Ezután a támadók következtek saját jelenetükkel. A jelenetek ismét párbajjá váltak: letelepedve a kis tisztáson a két csapatnak arról kellett beszélni, hogy mit főztek, mit ettek Tinódi korában, milyen ruhában jártak, mit csináltak szabadidejükben, mit tudtak a világról, hogyan beszélgettek stb.

A vár bejárata előtti kis téren rövid tájékoztatás. Bornemissza (fel kell ismernie az ellenségnek) ismerteti a vár védelmi rendszerét, fő erejét és gyengéit, a taktikát. Válaszul Ahmed eljátssza, hogyan fogják bevenni a várat. A téren szemben álló csapatból kiválik egy levélvivő, aki a töröktől hoz levelet. (A töröknek el kell játszania a levélírást, és a levélvivőnek is figyelni kell a mozdulatait!) A védők közül fel kell ismerni Dobót, aki majd felolvassa a levelet. A néma olvasásra reagálni kell a védőknek.

Kezdődik az ostrom! A kapun belül helyezkednek el a védők, kívül a támadók. Az elhangzó kérdésekre adott válaszok függvényében mozog a sor előre és hátra. Ha a támadók tíz lépéssel hátrább szorították a védőket, szerepet cserélt a két csapat.

Az ostrom utolsó pillanata: a két anya visszakapja gyermekét. A múzeumi és várséta után rövid városnézés. Utána irány: Sirok, a számháború helyszíne. Az utolsó összecsapás. A védők foglalták el először a helyüket, az ötszámjegyű fejrevalójukkal,

majd a támadók megkezdték az előrenyomulást. Az öldöklő küzdelem halottai azonnal rőzsét gyűjtöttek, s előkészítették a záró szalonnasütés helyszínét. Az illatok lecsalogatták a harcolókat is a hegyoldalból, s a békekötés közös énekléssel zárult. A béke azonban – mint már annyiszor – törékenynek bizonyult. Vad hózáporba kerültünk, s ezt nem lehetett tétlenül szemlélni. Rövid időre újra fellángoltak a harcok, de azonnal nagy lett az egyetértés, amikor a „csapatvezetőt” ,vagyis engem kellett űzőbe venni.

A Sástói Kilátó lenyűgöző szépségéhez nem kellett semmiféle drámapedagógiai körítés.

Az út további részében a buszvezetőnk is „beszállt” a játékba. Ő azt játszotta, hogy nem lát és nem hall semmit abból, ami mögötte történik. A szülők szerint az ő alakítása volt a legmegnyugtatóbb.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Gabnai Katalin: Drámajátékok, Tankönyvkiadó, 1987.

Gárdonyi Géza: Egri csillagok, Móra Könyvkiadó, 1987.

Nemeskürty István: Onfia vágta sebé, Mi magyarok, Dóvin Művészeti Kft. 1989.

Sugár István: Az egri vár története, Zrínyi Kiadó, 1991.

ELŐFIZETŐINKHEZ

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 számunkra, akárcsak az előfizetési díjak pontos és maradéktalan befizetése. Ezért kérjük iskoláigazgatóink, tanáraink ebbéli segítő támogatását. Köszönjük.

Comenius és a mai iskola

Sajátos szerepet töltött be az egyetemes neveléstörténetben Johannes Amos Comenius (Jan Amos Komenský), akinek jubileumát ebben az esztendőben ünnepeljük: 1592-ben, 400 évvel ezelőtt született. Egyrészt ugyanis összegezte a korábbi évszázadok pedagógiai eredményeit, másrészt számos új kezdeményezéssel gyarapította a későbbi századok európai pedagógiáját. Személyisége, tevékenysége tanulságos a mának is, a 20. század végi, az ezredforduló iskolaügyével foglalkozók számára egyaránt.

Az iskolaszervezet

Napjaink oktatásügyének egyik legvitatottabb pontja: hogyan alakítsuk át hatékonyabbá a meglévő iskolarendszer szervezeti kereteit?

Comenius éppen sárospataki tartózkodása idején – 1650 ősze és 1654 júniusa között – tervezte meg a korábbi iskolarendszertől teljesen eltérő „alternatív” iskoláját, „reformiskoláját”. Szeme előtt egy addig még sehol sem létező iskola képe lebegett. Ezt pánzsofikus iskolának nevezte, mert benne a pánzsofia törvényei érvényesülnek. Az iskola *7 osztályos*. (Comenius a 7-es számot misztikus számnak tartotta.) Az első 3 osztályban a nyelv kiművelése folyt a latin nyelv elsajátítása által, a 4.-ben a világban és a természetben levő tárgyakkal, jelenségekkel ismerkedtek a tanulók, az 5.-ben ezeket logikai rendszerbe foglalták, a 6.-ban társadalmi vonatkozásait elemezték, végül a 7.-ben vallási-teológiai összefüggéseiket vizsgálták.

Teljesen újszerű volt ez az iskola, mert mindegyik osztályában *mindenről* beszéltek, a világ egészéről. Tulajdonképpen ez volt a comeniusi pánzsofia lényege: a világ egyetlen kis részének megismertetése helyett (amely a korabeli katolikus és protestáns iskolákban folyt) *a világ teljességének* elsajátíttatása a tanulókkal. A 17. századi polgári társadalmi fejlődés számára hallatlanul fontos volt ez az újítás.

De egy másik iskolaszervezet-konceptióval is találkozhatunk Comeniusnál. Ezt a Nagy Oktatástanában írta le. E felfogás lényege: csakis az egymásra épülő iskolatagozatokból válhat *iskolarendszer*. Jól látta: az egymástól gyökeresen eltérő belső szerkezetű, a tananyagok áttekinthetetlen tarkaságát oktató, egymással kapcsolatot alig-alig tartó iskolákban nem folyhat eredményes oktatás-nevelés! Az iskolatípusok rendszerbe foglalása kiküszöböli a pedagógiai anarchiát.

Comenius úgy vélte, hogy minden későbbi iskolai oktatásnak-nevelésnek alapja az 1–6 éves korban szükséges *családi nevelés*. Ezt ő anyai iskolának (schola materna) nevezte, és részletesen felsorolta az egyik legfőbb nevelő, az édesanya pedagógiai feladatait, tennivalóit ebben a nagyon fontos életszakaszban, amelyre a korábbi időkben a pedagógiai szakírók alig fordítottak gondot.

Erre épül az *anyanyelvi iskola* (schola vernacula). „Anyanyelvi” iskola, vagyis a tananyagot a tanulók anyanyelvén – azaz népnyelven, nem latinul! – oktató népiskolák már a 16. századtól léteztek. (Nálunk Oláh Miklós esztergomi érsek már 1560-ban rendelkezett róluk.) Maga a népiskola mint iskolatípus nem volt már újdonság ekkor. Comenius azonban hat esztendőig szánt erre: azt kívánta, hogy a tanulók 6 és 12 éves koruk között járjanak ebbe az iskolába. Sem a korabeli iskolaszervezők, még kevésbé a

szülők nem tartottak erre ilyen hosszú időt szükségesnek; úgy gondolták: az alapismeretek megtanulása után a gyerek minél hamarabb menjen vagy a latin iskolába, vagy pedig a reá váró mezőgazdasági vagy ipari, kereskedelmi munkaterületre.

12 és 18 év között – Comenius elképzelése szerint a fiúk a *latin iskolában* (schola latina) tanuljanak. Ez a hat esztendő időterjedeleme megfelelt a korabeli gimnáziumok, illetőleg a kollégiumok gimnáziumi tagozata tanulmányi idejének. Újat csupán a latin iskola rendszertani helye jelent ebben a comeniusi szisztémában.

Végül ugyancsak a korabeli szokást követte Comenius, amikor négy tagozatos iskolarendszerét az *akadémiával* (schola academica) zárta. Így történt ez ekkor egész Európában. A 18–24 éves életkorú fiatal emberek népesítették be a hazai és európai kollégiumi, akadémiai tagozatok, akadémiai, egyetemek tantermeit, hogy diplomát szerezve befejezzék tanulmányaikat.

A tananyag

Comenius sárospataki pánszofikus iskolájának említett vázlatában lényegében a tananyagra is utalt, részletesen azonban ott nem fejtette ki ezzel kapcsolatos elképzeléseit. Annál többet foglalkozott vele Nagy Oktatástanában. Tulajdonképpen tananyagkoncepciójának gyakorlati vonatkozású terméke a később igen népszerűvé vált tankönyve, az *Orbis Pictus*.

Milyen tananyagot oktató iskolákat látott maga körül Comenius a 17. század közepső évtizedeiben? Egyrészt népiskolákat, másrészt humanista („humán”) gimnáziumokat.

A népiskolákban a vallási és erkölcsi ismereteket, valamint az állapotbeli köteleseket tanították a népiskolába járó mindegyik tanulónak. Közülük azoknak a keveseknek pedig, akik gimnáziumi tanulmányokra készültek, az olvasást és az írást, valamint a latin nyelvtan elemeit is oktatták.

A gimnáziumok szinte kizárólagos tananyaga a latin nyelvtan teljes és széles körű tudományos rendszerének megtanítása, valamint a latin nyelven való beszéd gyakorlati készségeinek elsajátíttatása volt. Ehhez járult a latin klasszikus szerzők: költők, prózaírók, történetírók, szónokok, drámaírók műveinek irodalomtörténeti jellegű tanulmányozása. Ennek keretében bizonyos ókori és újabb kori történelmi események és földrajzi tények ismertetése is sorra került. De helyet kapott a korabeli gimnáziumok tananyagában a matematika is.

A gimnázium mint iskolatípus a 15. század végén a humanizmus hatására alakult ki, és lényegében ezt a tananyagot oktatták a 16., 17. és 18. század katolikus és protestáns „latin iskolái”-ban – vagyis a gimnáziumokban, illetőleg a kollégiumok gimnáziumi részlegében – egyaránt.

Jól látható, eléggé egyoldalú tananyaggyűttes volt ez mind a népiskola, mind a gimnázium szintjén, hiszen szinte kizárólag nyelvi-irodalmi tanulmány alkotta a tananyagot. A *természetismeret* oktatása ezekben az évszázadokban az akadémiai tagozaton történt. Mindebből az következett, hogy – mivel a tanulóknak csupán kis hányada került az akadémiára, egyetemre – elég kevesen részesültek természettudományos képzésben. A fiatalok többsége számára a környező anyagi világra, a természetre vonatkozó ismeretek iskolás rendszerességgel történő elsajátítása nem volt lehetséges.

Comenius ezen akart változtatni: kapjanak helyet ezek az ismeretek az alsóbb szinteken is! Ezért tartotta szükségesnek, hogy – mint említettük – a népiskolai tanulmányok kellő terjedelmű, vagyis hat esztendő legyen, csakis így juthat elegendő idő erre a feltétlenül szükséges új ismeretanyag megtanítására.

Ugyanígy szükséges kibővíteni a gimnázium tananyagát ezekkel az új ismeretekkel, hogy az a gimnáziumból kikerülő ifjú is, aki nem tanul tovább akadémián vagy

egyetemen, a *teljes műveltség* birtokába jusson. Ebbe – Comenius szerint – a teljes műveltségbe egyaránt beletartozik mind az alapos latin nyelvi-irodalmi tudás, mind a történelmi-földrajzi- és a matematikai tananyag birtoklása, mind pedig a természetre, az anyagi világra vonatkozó ismeretek minél szélesebb köre. Ez utóbbiba az állat- és növénytan, a fizika, a csillagászat és a kémia éppen úgy beletartozik, mint a korabeli mezőgazdaságra, iparra és kereskedelemre vonatkozó újszerű tananyag is.

(Egy érdekes apróság: Comenius még szilárdan hitte a geocentrikus, vagyis a Föld-központú világkép valóságát, így olvasható és látható az Orbis Pictusban; nagy magyar kortársa, Apáczai Csere János viszont 1653-ban megjelent Magyar Enciklopédiájában már a Nap körül keringő Föld törvényszerűségeit tanította.)

Ennek a teljes világot magába záró, az emberi, társadalmi és természeti kapcsolatok összességét tükröző tananyagfelfogás, az *általános műveltség* comeniusi koncepciója híven tükröződik az Orbis Pictus című híres tankönyvében. Ez alapszintű tankönyv, vagyis a műveltség alapjait tartalmazza a legrövidebbre fogva, mégis az általános emberi műveltség *mindegyik* fontos tényezőjét tartalmazza. Később, a magasabb oktatási szinteken ezek azután részletesebben is kifejtésre kerülnek, de már alapszinten *minden lényeges ismeretstrával* foglalkozni kell, ahogyan ezt a comeniusi pánszofia megkívánta.

Ennek megfelelően az Orbis Pictusban szóban és képen szerepelnek az említett természetismertető témakörök az iskolai feldolgozás céljaira 150 leckére lebontva, „aprópénzre” váltva. Szerepelnek itt ennek megfelelően a konyhakerti növények, a ház körüli állatok, a vadállatok, a földgolyó, a féltékék, hegyek, folyók és országok, a vérkeringés, a csontváz, az emberi test szervei. Sokféle korabeli foglalkozás, a különféle társadalmi rétegek, az egyes életkorok sajátosságai, a játékok, a sportok, a hangszerek fajtái, a hadsereg, a hajózás és számos más szükséges tudnivaló, megfelelő rendszerbe szervezve. Mindaz tehát, ami az embert, a társadalmat és a természetet megismertetni képes a tanulóval, hogy mint gyermek, azután majd fiatal, később felnőtt, tájékozódni tudjon saját magában, a társadalomban és a természetben egyaránt.

A tankönyvek

Amikor Lorántffy Zsuzsanna és Tolnai Dali János nevében Rákóczi Zsigmond (Lorántffy Zsuzsanna kisebbik fia, az erdélyi fejedelem öccse) 1650-ben Sárospatakra hívta Comeniumot, őt főként tankönyveiről ismerték a korabeli pedagógiai szakemberek. Sok neves tankönyvszerző élt és tevékenykedett ezekben az évtizedekben a nyugat-európai országokban. Vajon milyen újítással hívta fel magára a figyelmet a neves szláv pedagógus?

A legszükségesebb (és legkelendőbb) tankönyv ekkor a latin nyelvtankönyv volt. A latin nyelvvel – mint az előzőekben szó volt róla – már a népiskolákban is foglalkoztak a gimnáziumba igyekvő tanulók, a gimnáziumokban azután hosszú éveken keresztül fáradoztak e nyelv elsajátításával. Fontos volt ez a tantárgy, hiszen a latin nyelv a 17. század Európájában még igen jelentős szerepet töltött be, ez volt a tudományok, a törvények, a közigazgatás, a bíraskodás és a nemzetközi tudományos érintkezés nyelve. „Holt” nyelv volt a latin, ennek ellenére igen élő volt a gyakorlati felhasználása.

A korabeli iskolákban a latin nyelvoktatás menete a latin nyelvtudomány – már az ókori rómaiaknál kialakult – folyamatát, a nyelvtudomány egyes részeinek egymásutánját követte. Ezek a tankönyvek tehát elsődlegesen és kizárólag a *szaktudomány* beosztását és szempontjait érvényesítették. Kezdődött a legnehezebbel, a hangtannal, majd folytatódott a szótannal, végül a mondattan, vagyis a syntaxis zárta a tanulás menetét. Mindez természetesen sok-sok aprólékos szabállyal, törvényszerűséggel, grammatikai előírással zsúfolva.

Comenius könnyíteni akarta a latin nyelv megtanulását, hiszen itt 8–10–12 éves

gyerekekről volt szó! Tankönyveiben ezért a fokozatosságot, másrészt a gyermek-szerűséget igyekezett a maga módján érvényesíteni. Tankönyveinek címét a lakóház korabeli beosztásából vette. Az első a legkisebbek számára való tankönyv a *Vestibulum* címet kapta. Ez az Előcsarnok. Az előcsarnokon áthaladva érünk a ház ajtaja elé, ezért kapta a második latin könyv a *Ianua*, vagyis az Ajtó címet. Ha ezt a tankönyvet végigtanulta a diák, kinyílt az ajtó, és feltárul előtte a fogadószoba, hol a ház ura vendégeit, látogatóit szokta fogadni. Ennek neve *Atrium* (Fogadószoba).

Ezekben a tankönyvekben fokozatos nehézségi sorrendbe rendezve a korabeli köznapi életet tükröző legfontosabb latin alapszavakat tárgyalták, először a *Vestibulum*-ban, majd az ezekből képzett összetett és származékszavakat a *Ianuaban*, végül mind-ezeket terjedelmes, rövidebb-hosszabb mondatokba szerkesztve az *Atriumban*.

Fontos újdonság Comeniusnál, hogy ő nem az ókori latin szerzők szókincsét tartotta elsődlegesnek, hanem saját korának, a 17. század 20-as, 30-as, 40-es éveinek európai praktikus polgári latin szókincsét. Számos latin nyelvtudós kortársa megróttá őt, hogy például a kávé, a kukorica és a dohány szavakat is szerepelteti latin nyelv-könyveiben. Ezeket a szavakat ugyanis nyilván nem használhatták még a régi rómaiak, hiszen ezek csak Amerika felfedezése óta ismeretesek Európában.

Az is újszerű volt, hogy Comenius e három tankönyve – mai kifejezéssel – „*tan-könyvcsaládot*” alkotott, szoros összefüggésben álltak egymással, pontosan összecsiszolva épültek egymásra. Ezt fejezi ki az is, hogy Comenius még címeik kezdőbetűivel is eljátszott. Ezek a kezdőbetűk (*Vestibulum*, *Ianua*, *Atrium*) ezt a szót adják ki: *VIA*. Szerzőjük szerint ugyanis e tankönyvek anyagának megtanulása az *út* (ezt jelenti a latin *via* szó) a Bölcsesség Palotájához (*Sapientia Palatium*), vagyis a tudás teljességéhez, a pánszofiához.

Vajon milyen ma a jó tankönyv, a jó nyelvkönyv? Alighanem ajánlatos Comenius tankönyvszerkesztési elveit tanulmányozni és elemezni a 20. század végi tankönyv-szerzőknek is.

Éppen ezért érdemes újra megemlíteni az *Orbis Pictust*, ezt a saját korában minden tekintetben modern tankönyvet. (S az sém mellékes, hogy e modern tankönyvkoncep-ciót Comenius éppen Sárospatakon, 1650–1654 között, itt tartózkodása idején dolgozta ki.) Ebben a tankönyvben szerepel az egyetemes neveléstörténetben először didaktikai tudatossággal és rendszerességgel alkalmazott szemléltetés. Korábban, már a középkorban is, a 16–17. században is alkalmaztak képeket a tankönyvekben. Comenius azonban – ismételjük – ezt *didaktikai tudatossággal és rendszerességgel tette*. 150 rövid szöveges leckét tartalmaz az *Orbis Pictus*, és mindegyik szöveges lecke fölött ott van a szövegben tárgyalt anyag részletes ábrája. Tehát mindegyik szöveges lecke képi ábrázolást kapott, és mindegyik képi ábrázolás megfelelő szöveges magyarázat kíséretében került a tanuló elé.

Comenius azt kívánta: ne legyen olyan *szó* a gyerek szókincsében, amely mögött nincs tárgyi tartalom, ne legyen olyan *tárgy, jelenség, személy* a gyerek szűkebb-tágabb környezetében, amelyet nem tud megnevezni. *Szó és tárgy egysége* – alapvető elv ez Comenius didaktikájában.

És alapvető elv ez ma is, amikor már messze vagyunk Comenius fametszettel sokszorosított szemléltető képeitől, s körülveszi mindegyik iskolában a tanulót az audio-vizuális eszköztár gazdagsága.

Csak három témát emeltünk ki Comenius termékeny életművéből, hogy felhívjuk a figyelmet arra: a mai iskolának, a mai iskola szakembereinek bőven van tanulni-valója az egyetemes neveléstörténet e kiemelkedő személységétől.

DR. ORMÁNDI JÁNOS

Szeged

Szabadság csak felelős szabadságként létezhet

BESZÉLGETÉS KERESZTÚRY DEZSŐ AKADÉMIKUSSAL

Keresztúry Dezső akadémikus nemrégiben ünnepelte 87. születésnapját. 1945 őszén mint kultusz-miniszter maradandó érdemeket szerzett a korszak kultúrpolitikai értékeinek feltárásában, fejlesztésében. Ezen időszak megítélése, értékelése az elmúlt évek során gyakran egyoldalúan és hiányosan történt meg. Ezért fordultunk kérdéseinkkel Keresztúry Dezső egykori vallás- és közoktatási miniszterhez.

– Professzor Úr! Mondjon néhány gondolatot arról, hogy az Eötvös Kollégium igazgatójából hogyan is lett miniszter?

– Soha életemben nem volt szándékomban politikai, közéleti szerepeket játszani. Ahhoz, hogy valaki jó politikus legyen, át kell mennie a mocsáron, s aki átmegy, szükségszerűen be is piszkolódik, vagy nem megy át, és eredménytelen. Tanítványaimat is mindig arra neveltem, hogy elsősorban a szakmai munkát kell elvégezni, és a többi csak ezután jöhet. Politizálni csak jól felkészülten szabad.

Én nem politikai emberként kerültem a miniszteri székbe. Nem akartam sem miniszter, sem politikus lenni. Amikor a Nemzeti Parasztpártra került sor minisztert állítani, akkor Bibó István, Illyés Gyula, Kovács Imre barátaim, ez a kis szellemi elit, amit akkor jobb híján „népi íróknak” neveztek, azt kérték, legyen ott egy olyan ember, aki valamennyire ismeri a területet. Hozták az „Igazoltató lapot”, és felkérték a Vallás- és Közoktatási Minisztérium vezetésére. Csak szakminiszterként vállaltam a feladatot, s nem pártpolitikusként. Azt vallottam, hogy amint a párt bele akar szólni személyi vagy egyéb kérdésekbe, abban a pillanatban már le is mondok. Ezt természetesen mindvégig meg is tartottam. Sok esetben akartak pártérdekeket képviseltetni, de ezeket mindenkor visszautasítottam.

– 1929-től 1936-ig a berlini egyetem magyar lektora volt. Milyen közéleti tapasztalatokra tett szert ezen időszak alatt?

– Farkas Gyula, volt Eötvös Kollégium-beli tanárom meghívására Berlinbe mentem. Akkoriban Berlin a világ művészeti életének egyik nagy központja, ahol egy magyar kolónia alakult ki, amely őt egyesületet foglalt magába. Kint tartózkodásom 2 évében Kónya Kálmán nagykövet megbízott egy Magyar Diákegylet (Bund Ungarische Hochschule) vezetésével. Sikertől otthont teremteni a kint tanuló mintegy 1500 magyar fiatalnak. Sokoldalú, tartalmas, kulturális együttműködést alakítottunk ki a németekkel, jugoszlávokkal és románokkal. Csak a békés együttműködés, egymás jobb megértése, egyáltalán: az ügyek alapos megismerése hozhatja meg a lehetőséget, hogy igazsággal „rendezzük végre közös dolgainkat”.

– Milyen viszonyokat talált az 1945. november 15. kultuszminiszteri kinevezés után a Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztériumban?

– A VKM vezetése és felügyelete alatt álló kulturális intézmények háború okozta kára akkor még felbecsülhetetlen volt. A háború nemcsak iskoláinkat, könyvtárainkat, kutatóintézeink eszközeit, pótolhatatlan műkincseink tömegét pusztította el, hanem teljessé tette azt a szellemi csődöt is, amely felé az 1945 előtti néhány évben feltartóztathatatlanul sodródott az ország. Nem csupán rombadőlt házainkat kellett tehát újraépítenünk, hanem csődbe jutott műveltségünket is. A magyar élet százados rendjének utolsó falai leomlottak, az „úri” Magyarország összeroskadt.

– Mi volt az akkori minisztérium művelődéspolitikai programjának lényege?

– A fegyverek békéje után meg kell teremtenünk a lelkek békéjét is. Csak a „kiművelt emberfő”, a szabad lélek s az anyagi gondoktól mentes ember nevelhet művelt és független jellemeket. Az értelmes, ép, haladó nemzeti hagyományokra igyekeztük építeni a demokratikus iskolapolitikát, a feudális béklyóikból megszabadult egyházakat, szabadon növekvő művészeteket. 1945-ben a művelődési kapcsolatokot újra és új szellemben kellett helyreállítani. Kedvezőbb feltételeket kellett teremteni az egyetemes kultúra értékeinek befogadásához, illetve a magyar kultúra nemzetközi megismertetéséhez. A magyar kultúrdiplomácia történetének talán legnehezebb korszakában volt, mert egy elszigetelődött országot kellett újból az egyetemes kultúra részévé tenni.

– Tudomásom szerint önt felszólították arra, hogy a különböző egyházi iskolák fenntartási és iskolaállítási

jogát szüntesse meg, bolott az egyetemes egyház törvénykönyve a *Codex Iuris Canonici 1374. kánonja kimondja: „Az Egyháznak joga van mindenfajta iskolát létesíteni, nemcsak elemi, hanem közép- és felsőiskolákat is.”*

- Vallom, hogy Szent István kora óta egy keresztény Európa vagyunk. Ezeréves keresztény műveltségre épül rá a magyar közoktatás. Ezt máról holnapra megváltoztatni nem lehet, csak azért, mert a kommunista párt vezetői közül néhányan nincsenek jóban a papokkal és Mindszenty bíboros-hercegprímással.

Az egyházi iskolák mindenkor a magyar műveltség oszlopai voltak a népiskoláktól az Akadémiáig. A legjobb, legerkényesebb szakembereket ezekben az iskolákban találtuk. Az iskolákból a vallási érzést kizárni nem lehet, hiszen ez emberi és nemzeti alpműveltséghez szorosan hozzátartozik.

- *Végezetül azt kérdezem még meg, hogy milyen volt a kapcsolata Mindszenty József hercegprímással.*

- A kommunisták kezdtek vádolni, hogy én klerikális vagyok, mivel én Mindszentyvel jó barátságban voltam. Zalaegerszegen a gimnázium 4. osztályában osztályfőnököm volt. Ismeretségünk így régi keletű. Kultuszminiszterré történt választásom után lementem hozzá bemutatkozni. Ekkor elmondta, hogy aki a vallásoktatás megszűnését az általános iskolában véghezviszi, azt ő az egyházzal kiátkoztatja. Én ilyen szituációba nem mehettem bele, hiszen a polgári államokban sehol nem kérdőjelezték meg az egyházi iskolák iskolaállítási és fenntartási jogát régen és ma sem.

A vallás- és közoktatásügyi minisztérium, valamint a katolikus tanügyi főhatóság között zavartalan volt a viszony. Az iskolafenntartók közötti vita esetén a helyi körülmények mérlegelése alapján az érdekeltektől egyházi főhatóságainak meghallgatásával és velük egyetértésben történt a VKM döntése. Ugyanezt az eljárást alkalmaztuk akkor is, ha az állami és hitfelekezeti népiszkolák nem tudtak kölcsönösen megegyezni egymás között.

DR. NAGY ANDOR

Eger

Speciális pszichológiai és pedagógiai kézikönyv

- TUDNIVALÓK HITOKTATÓKNAK -

A Magyar Püspöki Kar Hitoktatási Bizottsága által kiadott sajátos kézikönyv harmadik átdolgozott változata 1991-ben jelent meg Budapesten közel 8 ív terjedelemben rendkívül gazdag tartalommal. A kötetet az IHB hitoktatói tanfolyamán elhangzott előadások alapján *Óri Mária* szerkesztette.

A szerzők listáján szerepel dr. Seregély István egri érsek, a Magyar Püspöki Kar elnöke, az Országos Hitoktatói Bizottság referense, *Keszibelyi Ferenc* O. Cist. az OHB és a Pk. Titk. igazgatója, az egri Gárdonyi Géza Gimnázium hittanára, *dr. Mészáros István* professzor, a neveléstudomány doktora, *dr. Csanád Béla*, *Bernolák Éva*, *dr. Verbényi István*, *dr. Rédly Elemér*, *dr. Belényi Angéla*, *Alberti Árpád*, *Nagy László* és *Ulmann Péter*.

A tanárképzésben eltöltött több mint három évtized alatt számos tanári kézikönyvet, pszichológiai és pedagógiai tankönyvet, ill. jegyzetet, sok-sok szöveggyűjteményt volt alkalma megismernie a recenzensnek, de még nem találkozott olyan lényegretörő, tömör kiadvánnyal, ami magába sűríti aránylag szerény terjedelemben az általános, a személyiség- és a fejlődéslelektan alapjait, a valláspedagógiai alapelveket, az általános pedagógia, a neveléstörténet, a nevelés- és oktatásmélelet legfontosabb kérdéseit.

A tanárjelöltek oktatói jelenünkben számos új feladattal találkoznak, ami az elmúlt évtizedek tananyagának teljes megreformálását is jelenti. A neveléstudomány művelői közül *dr. Mészáros István és dr. Bábotik István* professzorok tették le első közzött a voksukat a rendszerváltozást követően egyetemi tankönyvként is értékelhető munkájukkal, de nagy segítséget jelentett *dr. Bányai János*: Isteni pedagógia, illetve *Fascie Bertalan*: Don Bosco Nevelési Módszeréről művének megismerése is. Közélesen megjelenik *dr. Báthory Zoltán* professzor a neveléstudomány doktorának új szemléletet tükröző didaktikája, és várható, hogy teljessé váljék szegedi kollégánk három részes neveléstörténete, amiben már tükröződik a magyar rendszerváltozás is. *Dr. Pukánszki Béla* neveléstörténete valamennyi tanárképző főiskola tankönyveként kap szerepet a jövőben.

Míndezeket azért tartottuk szükségesnek megjegyezni, mert a most megismert kötet negyedik kiadásánál alapirodalomként már ezeket a műveket is figyelembe lehetne venni.

A kézikönyv bevezetője arra a praktikus kérdésre ad választ, hogy mi az elvárás a hitoktatással, illetve a korszerű hitoktatással kapcsolatban. Rendkívül figyelemre méltó, pedagógiai szempontból is fontos megállapításokkal találkozhat itt az olvasó. S ami első perctől kezdve felkelti az érdeklődést a

kötet minden mondatának elolvasásával kapcsolatban, az a számunkra igen szokatlan szubjektív hangvétel, az olvasó partnerként való kezelése.

Az I. fejezet szemelvényeket mutat be a nevelélméletből, illetve a neveléstörténetből. Talán jó lett volna utalni itt az ezeréves magyar oktatásra, ami közismerten Pannonhalmával kapcsolatos, ill. Eszterházy Károly egri egyetemi törekvéseire, az első magyar nyelvű érseki tanítóképzőre (1828).

- Majd a fejezet további részében dr. Seregély István dolgozata Hitoktatás magyar hazánkban címmel.

A II. fejezet rendkívül praktikus ismereteket tartalmaz A valláspedagógiai alapelvek címmel. A recenzor itt legfeljebb azt az észrevételt teheti, hogy nagyobb szerepet kellett volna biztosítani e fejezetben belül az ún. szeretet-pedagógiának. Közismert az érzelmi nevelés elhanyagolt volta. Tudomásunk van viszont arról a tényről, hogy a hittan oktatói a múltban is igen eredményesen igyekeztek pótolni azt, amit számos szülő és sajnos sok pedagógus nem adott meg gyermekének, tanítványainak: a szeretet, a közvetlen emberi kapcsolatot.

A lélektani szempontok közlésére dr. Belényi Angéla vállalkozott, akinek előadásait talán szerencsésebb lett volna tanulmány formájában közreadni, kiegészítve azt nevelésszociológiai szempontokkal, illetve kisebb bibliográfiai adatokkal.

A következő fejezet az oktatáselmélet sajátos, hitoktatók számára készült problémáit tartalmazza. Véleményem szerint ez az egyik legalaposabban kimunkált rész, ami egyben a leginkább hasznosítható ismereteket adja. Ez esetben is figyelembe kellene venni viszont azt a tendenciát, mindezek lényege, hogy a modern didaktikában a hangsúly a tanulóra, illetve a tanulásra tevődik át (L.: Báthory Zoltán új kötete).

Az utolsó fejezet a nevelési tényezőket tárgyalja, ami talán előbbre kívánkozik a lehetőségek feltárásával együtt.

A következő kiadás szerkesztője számára a következő javaslat fogalmazódik meg:

Szerencsésebb lenne az általános pedagógia, a didaktika és a nevelélmélet alapjai fejezet a bevezető után. Itt kaphatna helyet az alapfogalmak (nevelés, oktatás, képzés) tisztázása, a nevelés sajátosságainak (bipolaritás, ellentmondásosság stb.) ismertetése, a pedagógiai folyamat elméleti és gyakorlati kérdései, a pedagógiai szinterek (család, iskola – azon belül a hitoktatás –, a gyermek- és ifjúsági mozgalom – cserkészlet stb. –, a templom, a művelődési intézmények, a tömegkommunikáció stb.) bemutatása, majd a pedagógiai értékek, illetve az oktatás tartalma következhetne. (Felkészülés a hitoktatásra általában és konkrétan egy-egy foglalkozásra, hitoktatás munkaformái, keretei. Talán meggondolás tárgya lehetne a hittanóra fogalma helyett a hitoktatási foglalkozás bevezetése annál is inkább, mert a hittanóráknak véleményünk szerint különbözni kellene a tanítási óráktól, inkább az osztályfőnöki órákkal való kapcsolatot erősítendő.) Végül a sajátos pedagógiai (nevelési és oktatási) módszerek és eszközök közlésére kerülne sor, amelyek szerencsés kiválasztása és alkalmazása a hatékonyság függvénye.

Külön fejezetet érdemelne a hitoktatói pályakép (pályatükör) bemutatása – ami jelentősen többet kell tartalmazzon, mint „a hitoktató egyénisége”. Talán itt kaphatna szerepet az elhivatottság, kulturáltság, szakmai-pedagógiai ismeret mellett a pszichológiai intelligenciára való hivatkozás, ill. a kommunikációs, empátiás, alkalmazkodó, vezető... képességek bemutatása.

A kötet következő fejezete tartalmazhatná a szemelvényeket – vagy akár önálló kötet jelenhetne meg szöveggyűjtemény gyanánt, amelyben többek között helyet kaphatna a hitoktatás folyamatában jól bevált módszerek közlése is. Tudomásunk van pl. arról, hogy számos hitoktató előbb alkalmazta a videót, mint az iskolában a pedagógusok. Jelenünkben ezen eszköz felhasználása rendkívül szerencsés, hiszen szerepet kap a motiválásban, a fogalmak vizuális megjelentetésében, egyszerre két érzékszervre gyakorolva hatást. A televízióval, rádióval, sajtóval, azok vallási műsoraival, írásaival szintén jó lenne foglalkozni (hogyan építhetők be a folyamatba eredményesen, zökkenőmentesen stb.).

A befejező rész ajánló bibliográfia lehetne a frissebb szakirodalomból.

A „tudnivalók hitoktatóknak” kézikönyv recenzora a szerkezeti változtatások ajánlásával szinte újabb kötetet kreált, ami azt is jelenti, hogy nem csupán megismerője volt e munkának, de felkeltette érdeklődését és arra ösztönözte, hogy saját tapasztalataival, gondolataival alakítsa, formálja a majdan megjelenő újabb művet. Nem kerülte el a figyelmét az a tény sem, hogy jelenünkben, a rendszerváltozás folyamatában a hittant nem csupán a gyermekek tanulják. Így szerencsés volna a következő kiadvány tartalmát kiegészíteni andragógiai ismeretekkel is.

A recenzor szeretné háláját kifejezni *Keszibelyi Ferenc* igazgató úrnak azért, hogy 1991 karácsonyán megajándékozta e kézikönyvvel.

Iskolai könyvtár

CIKKBIBLIOGRÁFIA

A hazai pedagógiai irodalomban viszonylag kevés az iskolai könyvtárosok munkáját segítő folyóiratcikk. Összesítés hiányában még ez a csekély számú írás is elkerüli az érdekeltek figyelmét sok esetben.

A most közreadott kis bibliográfiám az iskolák könyvtáraiban is fellelhető, az elmúlt tíz évben, megjelent pedagógiai folyóiratokban (Budapesti Nevelő, Magyartanítás, Módszertani Közlemények, Pedagógiai Szemle, A tanító) található, és az iskolai könyvtárra, könyvtári órákra, foglalkozásokra vonatkozó irodalmat gyűjti össze. Nem tartalmazza a könyvtárakra, könyvekre specializálódó időszak kiadványok (Könyv és Nevelés, Könyvtáros) cikkeit, mivel ezekben koncentráltan és mutatóban összesítve könnyen kikereshető a téma irodalma.

Az írások zöme gyakorlati jellegű: konkrét óraleírásokkal, ötletekkel, módszerekkel ismertet meg. (Nem véletlenül több mint 50%-uk a Módszertani Közlemények hasábjain jelent meg.) *Sok hasznos információt segíthetik az iskolai könyvtárosok szép és nebez munkáját.*

1. BALLÉR Endréné: A szakmára nevelés és a szakmai olvasás kapcsolata a fővárosi ipari szakközépiskolákban = Budapesti Nevelő 1983. 4. sz. p. 98–106.
2. BALLÉR Endréné: Az oktató-nevelő munka könyvtári bázisai az iskolában = Budapesti Nevelő 1987. 2. sz. p. 96–103.
3. BALLÉR Endréné: Az iskolai könyvtár és a pedagógiai tevékenység = Budapesti Nevelő 1989. 1. sz. p. 102–117.
4. BICSKEI Gáborné: Ötletek a könyvtárismeret című témakör feldolgozásához = Magyartanítás 1982. 2. sz. p. 73–78.
5. BÍRÓ Ferencné-NAGY Józsefné-OZSWALD Istvánné: A történelmi olvasmányokról 2. rész (A könyv útja hazánkban) = A tanító 1986. 1. sz. p. 7–12.
6. BÜKI Pálné: A könyvek szerepe, jelentősége a történelemórákon = Módszertani Közlemények 1984. 3. sz. p. 160–164.
7. BÜKI Pálné: Egy könyv- és könyvtárhasználati felmérés elemzése = Módszertani Közlemények 1988. 4. sz. p. 249–253.
8. DOMBI Alice: Olvasmányélmények nyomában = Módszertani Közlemények 1981. 5. sz. p. 323–326.
9. EMŐDI János: Könyvtárhasználati óra = Módszertani Közlemények 1983. 4. sz. p. 249–250.
10. JUHÁSZ Andrásné és munkaközössége: Munkafüzet a könyvtárhasználati ismeretek tanításához az általános iskola 4–8. osztálya számára (részletek) = Magyartanítás 1988. 5. sz. p. 211–214.
11. KÁROLYI Ágnes: Könyv- és könyvtárhasználati ismeretek az általános iskolák tantervében = Pedagógiai Szemle 1982. 7–8. sz. p. 599–604.
12. KIS Ibolya: Könyvtárhasználat: lehetőség a permanens művelődésre = Módszertani Közlemények 1985. 2. sz. p. 123–127.
13. KOCSMÁROS Attiláné: Könyvbarát szakkör az általános iskola 3–4. osztályában = Módszertani Közlemények 1986. 5. sz. p. 301–306.
14. KOVÁCS Péterné: Könyv- és könyvtárhasználati ismeretek tanítása a gimnáziumi fakultatív magyarórákon = Magyartanítás 1983. 4. sz. p. 172–179.
15. LÁSZLÓ Ágnes: Az iskolai könyvtár lehetőségeiről = Módszertani Közlemények 1988. 2. sz. p. 102–106.
16. MÉSZÁROS Imre: Játékos ismeretmegőrzés = Módszertani Közlemények 1985. 3. sz. p. 187–191.
17. MÉSZÖLY Magda: Zűrzavar a könyvtárban = Pedagógiai Szemle 1983. 7–8. sz. p. 647–658.
18. MÓKÁNÉ HALLÓK Zsuzsa: Könyvtári foglalkozás Weöres Sándor verseiből = Módszertani Közlemények 1990. 3. sz. p. 171–176.
19. MÓKÁNÉ HALLÓK Zsuzsa: Könyvtári foglalkozás A csillagok nyomában címmel = Módszertani Közlemények 1989. 1. sz. p. 49–52.
20. MOLNÁR Jánosné: Az enciklopédia tanítása = Módszertani Közlemények 1987. 3. sz. p. 179–182.
21. NAGY Attila: Megosztott felelősség. A 10–14 éves gyermekek olvasási szokásai = Pedagógiai Szemle 1985. 6. sz. p. 526–533.
22. CS. NAGY István: A könyvtári foglalkozások változatai = A Tanító 1982. 2. sz. p. 16–18.
23. NAGY Józsefné: A könyv útja hazánkban (3. osztály) = A Tanító 1984. 12. sz. p. 7–9.
24. NAGY Zoltánné: Órák a könyvtárban = Módszertani Közlemények 1987. 2. sz. p. 90–93.
25. NÉMETH Tibor György: Ifjúsági irodalmunk a változó valóságban = Pedagógiai Szemle 1985. 1. sz. p. 65–73.

26. SÁRÁNÉ LUKÁTSY Sarolta: „Jó szóval oktasd, játszani is engedd” = Módszertani Közlemények 1989. 4. sz. p. 240–242.
27. SÁRÁNÉ LUKÁTSY Sarolta: A könyvtárhasználati ismeretek tematikája osztályok szerinti bontásban = Módszertani Közlemények 1982. 5. sz. p. 312–317.
28. SÁRKÁNY Pálné: Vetélkedő az iskolai könyvtárban = Módszertani Közlemények 1984. 5. sz. p. 297–300.
29. SIPOS Lajosné: Egy könyvtári foglalkozás leírása = A Tanító 1985. 10. sz. p. 25–26.
30. SUPP Györgyné: Olvasás és könyvtárhasználat az önművelésre nevelés szolgálatában = Módszertani Közlemények 1985. 5. sz. p. 285–288.
31. SZABÓNÉ BECKER Hajnalka: Könyvtári foglalkozások = A Tanító 1983. 12. sz. p. 22–23.
32. TAKÁCS Etel: A könyvtárban nincsen zűrzavar = Pedagógiai Szemle 1983. 12. sz. p. 1239–1240.
33. TANCZERNÉ JAKUS Emőke: A tanulók olvasási szokásainak vizsgálata az általános iskola 4–5. osztályában = Módszertani Közlemények 1991. 2. sz. p. 85–92.
34. H. TÓTH István: A magyartanár és a könyvtárpedagógus munkakapcsolata = Módszertani Közlemények 1989. 4. sz. p. 214–223.
35. H. TÓTH István: Könyv- és könyvtárhasználat a történelem tanításában = Módszertani Közlemények 1985. 4. sz. p. 260–265.
36. H. TÓTH István–KOVACSEV Istvánné: A könyvtári ismeretek tanításáról. (Lexikonok és szótárak (=Módszertani Közlemények 1982. 4. sz. p. 239–242.)
37. H. TÓTH István: Olvasásfejlesztés – irodalomtanítás – könyvtárhasználat = Módszertani Közlemények 1991. 2. sz. p. 105–107.
38. ZSOLNAI József–CSÍK Endre: Az olvasás – szövegfeldolgozás – önművelés tanítása = A Tanító 1985. 4. sz. p. 7–11.



Kiadja a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola
Szerkesztőség: 6701 Szeged, Boldogasszony sugárút 6. Telefon: 310-244

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: 310-122

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetési díja: 150 Ft.

A címlapot tervezte: Fischer Ernő

Megjelent: 5700 példányban

ISSN 0544-7224

92-210 – Borgisz Kft., Szeged

Felelős vezető: Martonosiné Csertő Brigitta ügyvezető

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK
EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvtársorozatunk 9., 10. és 11. kötete még kapható. A 9. kötet ára 40, a 10. kötet ára 60, a 11. kötet ára pedig 90 Ft.

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