

763.

AZ  
ÁLTALÁNOS  
ISKOLAI  
TANÍTÓK  
ÉS  
TANÁROK  
SZÁMÁRA

1973 JUN 07

# MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

1973. 13. ÉVFOLYAM

2



A szerkesztőbizottság elnöke:

Hegedűs András

Tagjai:

Bereczki Sándor, Csillik László, Dobcsányi Ferenc, Drien Károly, Erdős János, dr. Gázsó István,  
dr. Geréb György, dr. Jósa Zoltán, Kálmán Jánosné, dr. Megyeri János, Tóth József,  
dr. Várkonyi Nándor, dr. Veidner János

Munkatársak:

Dr. Baksa József (Győr), Birtalan István (Nyíregyháza), Borsodi István (Baja),  
dr. Bellyei László (Kaposvár), dr. Kerékyártó Imre (Budapest), dr. Nagy Andor (Eger),  
dr. Zukovits Imre (Pécs)

Főszerkesztő:

Németh István

## TARTALOM

<i>Miklósvári Sándor</i> : A párthatározat és az általános iskola (II. rész) .....	73
<i>Dr. Kerékyártó Imre</i> : Nevelésünk alanya és tárgya: az ifjúság .....	74
<i>Dr. Baksa József—Kiss Jolán</i> : Az „Ünnepeink” című témakör 2. olvasás órája a II. osztályban .....	82
<i>Dr. Bellyei László</i> : Gondolatok az alsó tagozatos írástanításról .....	87
<i>Deli István</i> : A tanítási óra elemzéséről .....	90
<i>Dr. Béky Loránd</i> : Az iskolatelevízió új 5. osztályos orosz sorozatáról .....	95
<i>Dr. Gázsó István</i> : Témazáró tudásszintmérő lapok készítése matematikából az általános iskola felső tagozata számára .....	98
<i>Dr. Mibály Endre</i> : A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgypedagógiai problémái ...	103
<b>MŰHELY</b> .....	112
<i>Elekes Mibály</i> : Móra Ferenc: Harmadikon .....	112
<i>Kozma Róbert</i> : Építőkézlet (Befejező rész) .....	117
<i>Palotai Sándor</i> : A képszerű látásmód fejlesztése képsor-összeállítással .....	124
<i>Dr. Kemenes József</i> : A közvetlen és önálló órák kapcsolata az 1—3. osztály óráin .....	127
<i>Hegy József</i> : A feladatlapos módszer alkalmazása az ének-zene tanításában .....	135
<b>SZEMLE</b> .....	142
<i>Dr. Waldmann József</i> : Petőfi az iskolában .....	142
<i>Dr. Gázsó István</i> : A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései .....	144

Kiadja a Szegedi Tanárképző Főiskola Szakszervezeti Bizottsága

Szerkesztőség: Április 4. útja 6. szám. Telefon: 15-187, 15-188

A kiadásért felel: Dr. WALDMANN JÓZSEF. A címlapot tervezte: FISCHER ERNŐ

Megjelent 5700 példányban

73-764 — Szegedi Nyomda

# A párthatározat és az általános iskola

## II.

Az általános iskolai oktató-nevelő munka színvonalának – a párthatározat szellemében való – fejlesztése mindenekelőtt a rendelkezésünkre álló *anyagi és szellemi erők koncentrációját* jelenti. A tárgyi felszerelések, berendezések, szemléltető és kísérleti eszközök, a modern audiovizuális technikák fejlesztésére éppen úgy szükség van, mint az általános iskolában működő több mint 60 ezer pedagógus szellemi erőfeszítéseire, módszertani kulturáltságuk növekedésére, munkájuk hatásfokának emelésére.

Ma, sokakat az anyagi fejlesztés kérdései foglalkoztatnak elsősorban. Nem indokolatlan a párthatározat végrehajtásának ilyen irányú megközelítése sem, de ez azt a veszélyt rejtí magában, hogy eltereli a figyelmet, leszerelő hatású a nem anyagi természetű kérdésekben, amelyekhez a pedagógusnak magasabb színvonalú munkája szükséges. Rosszul gondolnánk, ha a fejlesztésben nem kapna kellő figyelmet mindaz, amiben anyagi ráfordítás nélkül is feltétlenül előbbre kell jutnunk. És itt sem kis dolgokról van szó! A szocialista nevelő iskola tartalmi fejlesztésében mindenekelőtt a művelt, önállóan gondolkodó, aktívan kezdeményező pedagógus személyiségekre van szükség. Csakis ilyen felkészültségű emberek képesek arra, hogy tanítványaikban kiműveljék azokat az értelmi erőket, amelyek jelenléte biztosítékot jelent a gondolkodó, alkotó, aktív ifjúság neveléséhez. És nemcsak az iskolán belüli nevelőmunkáról van szó! Az iskola társadalmi jellege és rendeltetése természetesen megkívánja az ifjúsággal való iskolán kívüli foglalkozást is. Nem kevésbé fontos továbbá a fejlesztés munkájában, hogy az iskola nevelési tényezői és ebben mindenekelőtt a pedagógusok és a tanítványok egy új, tartalmasabb viszonyban, a kötelességek és jogok harmóniájában működjenek együtt, s ez a közös munka jelentse a szocialista nevelő iskola ideáljának megközelítését.

A nevelőmunka eredményei nem függetlenek az oktatástól, a *tananyag tartalmától és feldolgozásának módjától* sem. Végeredményben a pedagógus szakember szerepétől, hozzáértésétől függ az, hogy a megadott tartalmi és időbeli keretekben a tanulók egészséges terhelését biztosítsa és azt és úgy oktasson, amire a nevelés céljai szerint szükség van. Ez csak akkor lehetséges, ha az *általános iskolai tanító és tanár nagyobb szabadságot kap a tananyag feldolgozásában és nagyobb felelősséget vállal az általa végzett oktató-nevelő munka eredményességében.*

Azt is mondhatnánk, hogy a *túlterhelés ellen* legkonkrétabban és a legaktívabban *maga a pedagógus tehet bármit is.* Tőle, az ő munkájától függ, hogy tanítványainak ismeretében hogyan biztosítja a szükséges és elégséges terhelést. Mindebből következik, hogy *minőségi változást kell elérnünk a tanítási órák színvonalában.* Annak a tekintélyes időnek, ami naponta 6–7 óra elfoglaltságot jelent az iskolában, nagyobb hatásfokkal kell érvényesülnie a gyermek tudásának fejlődésében, személyi-

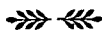
ségének pozitív alakulásában. Csak az iskola, illetve a pedagógus jobb működésével lehet csökkenteni a tanulók otthoni elfoglaltságának mértékét is.

Ez azonban már a *szemléleti kérdések* körébe tartozik. Kétségtelen, hogy az iskola mai célkitűzéseinek megvalósulását számos szemléleti torzulás akadályozza. Ennek a problémának a középpontjában is a pedagógus áll. A tudás korszerű értelmezése, az osztályozás nevelő funkciójának erősítése, a lexikális anyaghalmozástól való elszakadás, illetve az értelmi erők fejlesztésének fontossága mind-mind szemléleti kérdések. Meg kell szabadítani önmagunkat olyan konzervatív nézetektől, amelyeket magunkkal cipelünk és amelyek akadályai a korszerű gondolkodásnak. Leginkább megnyilvánul a konzervativizmus az osztályozás kérdésében. Szemléleti okai vannak annak, hogy hamarabb sújtsuk a gyereket a buktatással, az évismétléssel, a leosztályozással, semmint, hogy az oktatás-nevelés módszereinek fejlesztésével elébe menénk a nehézségeknek. Többet érne pl., ha a gyermek jól érezné magát a testnevelés órán vagy az ének órán, ha képességeinek, adottságainak megfelelően fejlődhetne tovább, minthogy egy számban kifejezzük esetleg teljesen igazságtalan értékítéletünket. Szemléleti okok miatt felejtkezünk el arról, hogy az osztályozás eszköz a nevelés folyamatában és nem cél.

Sokáig lehetne a példákat folytatni, a lényeg azonban: ha jól akarjuk végrehajtani a párthatározatot, ha ennek szellemét és tendenciáját akarjuk érvényesíteni a gyakorlati pedagógiában, akkor mindenképp az iskola szellemi erőit kell koncentrálnunk, a pedagógus személyiségét kell nagyobb szerephez juttatnunk.

Mindezzel nem akartam alábecsülni az anyagi fejlesztés fontosságát, szükségességét. Nagyon reméljük, hogy a párthatározat végrehajtása e tekintetben is jobb helyzetet teremt iskoláink életében. Nagy baj lenne azonban, ha ezt megelőzően és ezzel együtt nem bontakozna ki és nem hatna több eredményességgel az a szakmai, politikai, erkölcsi hozzáértés és hozzáállás az ifjúság nevelésében, ami nélkül nincs szocialista nevelő iskola még akkor sem, ha a szertárak tömve lennének a legmodernebb felszerelésekkel.

— Miklósvári Sándor



DR. KERÉKGYÁRTÓ IMRE  
Budapest

## Nevelésünk alanya és tárgya: az ifjúság

Kölykök ezek,  
nem ellenségeid.  
Huszadik század  
hallod?

segíts hát!  
(*Jevtusenko*)

1. LENIN tanította, hogy az ifjúság szükségszerűen másképpen szemléli, értékeli a jelenségeket, másképpen, más formában közeledik a szocializmushoz is, mint apái, mert *más történeti viszonyok* hatósugarában él és nevelkedik. Előbbi pályalélektani tanulmányainkban megvizsgáltuk, hogy korunkban megváltozott a pedagógusfogalom tartalma (MK. 1972. 5. sz.), szükségszerűen változtak a pedagógusok hatóképességének titkai (MK. 1973. 1. sz.) is, most azt szeretnénk vizsgálódá-

saink középpontjába állítani, vajon napjaink 6–10 és 10–14 éves közötti gyermeke, ifjúsága azonos-e a fél évszázaddal ezelőttivel. A pedagógia és a pszichológia fogalmi rendszerében olyan jelentős helyet elfoglaló „életkori sajátosságok” valóban csak az életkortól függenek-e, vagy meghatározó szerepet játszanak bennük a történelmi kor általános jellemzői is; megnyugvással vehetjük-e tudomásul, hogy a ma általános iskolába járó nemzedék már szocialista társadalmi viszonyok közt született és él, vagy pedig nevelésünkben fokozott figyelmet kell fordítanunk arra is, hogy sokan közülük szűkebb otthoni, társadalmi környezetükben: más, néha felderíthetetlen kommunikációs csatornák közvetítésével még feudális vagy nagy- és kispolgári élmények zuhatagát élvezhetik végig?!

Nyugati szociológusok véleménye szerint „korunk bűzlik a frázisoktól” (pl. Ernst Fischer írja). Elmondhatjuk, szívesen, és gyakran mi is csépelgetjük őket, sőt nem egyszer ezt is rosszul vesszük át a Nyugattól. Hamisan csépelte közhelyeink:

— a gyorsuló idő, mert féligazságot fogalmaz meg. Az idő mindig gyorsult; a tudományok mennyiségileg mindig, minőségileg már ritkábban gyarapodtak; legfeljebb azt kellene hangsúlyoznunk, hogy a gyorsuló idővel párhuzamosan a műveltség is megtette a maga útját a polihisztortól az egészet áttekintő, de valamelyik részletben elmélyülő szakemberig,

— az információzubatag, mert nem mutatunk rá, hogy a selejt megnövekedését hozta magával, s ezért pl. az iskolának kétszeres gonddal kell szűrnie, és a szűrést megtanítania,

— az akceleráció, hiszen Zrínyi korában a mai értelemben kiskorú már elkísérte a kisebb csatákba az apját; Berzsenyi általános iskolás korú feleséget vitt házába; Majakovszkij még kiskorú, s már aktív politikai szerepet tölt be; hamis tehát, ha nem határozzuk meg, miben és mihez viszonyítunk,

— a demográfiai hullámvész. Egész korosztályt megbélyegeztünk, azt a hiedelmet alakítottuk ki bennük, feleslegesen sokan vannak, ma pedig munkaerőhiányról szólhatunk, és arról, lesz-e, aki a mai fiatalok nyugdíját megteremti, mert elemzés helyett szólamba tömörítettük a valóságot,

— de közhelyként beszéltünk még magáról az ifjúságról is, s így szinte egy teljes nemzedékben azt a hiedelmet keltettük: ők az ifjak, de ők azok is maradnak. A pedagógiában különös veszélyt jelentett, hogy a gyereket, az ifjút történelmi változásai nélkül, az ifjúságot belső szerkezetének vizsgálata nélkül azonosították egy nem létező eszménnyel. Ezért fogalmazta meg az MSZMP KB határozata, hogy a pedagógiatudománynak nem egy idealizált ifjú fogalmához, hanem a ma élő fiatalok reális átlagához kell mérnie megállapításait!

Minden fogalomnak vannak invariáns és variáns jegyei. Érvényes ez az ifjúságra is. Akkor is, ha nem egyszerűen fogalmat, hanem társadalmi, történelmi; pedagógiai, pszichológiai és szociológiai jelenséget, tényezőt kívánunk benne látni. Invariáns jegy pl., hogy a fiatalok mindaddig csak értékfogyasztó és értékelsajátító tagjai lesznek a társadalomnak, míg a maguk szükségleteinek, igényeinek kielégítését önmaguk biztosítani nem tudják. Variáns viszont, hogy mikor következik be életükben a fordulópont (vö. Gázsó-Pataki-Várhegyi: Diákéletmód Budapesten. Gondolat). Egyeseknél még ma is korábban, illetve az átlagnál később, mint az előző korokban. Nem vonattuk le azonban ennek az evidens igazságnak a konzekvenciáit a fiatalokkal. Azt ugyanis, hogy a szülők kötelessége, hogy gyereküket felneveljék, de joguk, hogy tőlük ennek ellenértékéért tiszteletet, segítséget (pl. a család munkájában aktív részvételt), sőt elvszerű engedelmességet kívánjanak. Kádár János mondta a KB előtti felszólalásában: „Ha nem azzal kezdjük már az óvodában, hogy kötelességtudatra neveljük a gyerekeket, akkor hiába tanítunk ismereteket, a fiatalok zsebében lesz ugyan bizonyítvány, de az életben semmire sem mennek vele” (Az MSZMP KB határozata Az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól. Kossuth, 1972. 9. 1.). Ez viszont azt is jelenti, hogy egy-egy gyermek, ifjú társadalmi értékét mindaddig, míg önálló munkát (kereső foglalko-

zást) nem végez, nem az általa, szülei, rokonai által biztosított *értékek elfogyasztásának mennyisége* határozza meg (tehát: van-e magnója, a legdivatosabb öltözéke vagy autója), hanem az az egyszerű tény, *milyen mennyiségben és minőségben sajátít el társadalmilag hasznos értékeket* (alapos tudást, világnézetet szerez, jellemet alakít ki önmagában; idegen nyelvet vagy esztergálni tanul; szorgalmat, munkakerkölsöt, közösségi normákat tanul és valósít meg az életében). Erre vonatkozik az MSZMP KB határozatának megállapítása: „A tanulás sem önmagáért van, a tanulókat a reájuk váró feladatokra kell felkészíteni” (i. m. 9. l.).

Ifjúságunk – első következtetésünként – tehát nem általában ifjúság, hanem a XX. század hetvenes éveinek szocializmust építő magyar ifjúsága. Környezete a megváltozott falu, az iparosodó vidék, az egyre rohamosabban urbanizálódó kis és nagy város. Számára természetes minden fejlődés, érthetetlen minden hiba és ellentmondás. Többségük élesen elítéli a szavak és a tettek különbségét, mégha apjában fedezi fel ennek nyomait, kis töredékük apjuk pozíciójának árnyékában szeretné élvezni a meg-nem-érdemelt előnyöket, vagy konforman hízeleg koncockért. Egyik sem jellemző bélyegük, egyénenként, közösségeikben kell megvizsgálni, személy szerint vagy csoportosan hova is tartoznak (szocialista brigádokba vagy galeribe stb.). Kissé felnőtt világunk – esetleg torz – tükrei, hibáik nevelésük és legfőképpen elhanyagolt önevelésük hiányait tükrözik.

2. AZ ÁLTALÁNOS iskola szocialista társadalmunk jelentős közoktatáspolitikai vívmánya. Hiba lenne azonban, ha figyelmen kívül hagynánk, hogy születésével egyidejűleg megváltozott az *iskolába járó gyermek* fogalmi tartalma is. A statisztikai évkönyvek unalmasnak látszó adatai beszédesen vallanak arról, hogy amit mi nagyon leegyszerűsítve *szülői munkaközösségnek* szoktunk nevezni, csak a szülők töredékét foglalja magába. Mellettük megtalálhatjuk

— a felbomlott családokat, amelyek évenként több iskolát betöltő gyermekereget érintenek érzelmileg, de anyagilag is,

— az ismeretlen apákat, tehát ahol az anya egyedül neveli a gyereket, s közben percsedik a természetes apával,

— azokat a családokat, ahol az egyik vagy mindkét szülő jogerős büntetését tölti (lopástól-gyilkossáig terjedhet az oka),

— az elhagyott (állami gondozott) gyerekek sokaságát,

— a családi körülményeikben (pl. iszákos apa, erkölcstelen anya) veszélyeztetett gyermekek sorát,

— az egészségesek mellett a gyógypedagógiai nevelésre szoruló gyermekeket (vidéken többnyire a normálosztályokban ülnek),

— a különböző sérülteket (csökkent látásúaktól az érzelmi fogyatékosokig; többségük külön intézményekben nevelődik),

— a hátrányos helyzetű gyermekeket és a rendkívüli tehetségeket,

— a tömeges egykétől az egyre, ritkább sokgyerekes család tagjait,

— a fiatalkorú bűnözőket, akiket jogerősen elítéltek, de azokat is, akiknek büntetését felfüggesztették vagy dorgálásra enyhítették.

Mihelyt nem általában beszélünk gyerekről és ifjúságról, hanem valamelyik általános iskola konkrét gyermekcsoportját vizsgáljuk, rádöbbenünk, hogy a nevelés tárgyai és alanyai ebből a sokszínű, széles skálán mozgó lehetőségekből tevődnek össze. Valamelyik sérülést minden osztályban képviseli valaki.

Ha mindezeket a statisztikai tényei alapján vizsgáljuk; a következő képet kapjuk:

1.

Válások száma		Az 1971-ben felbomlott családokban				
1949	1971	1 gyermek volt	2	3	4	összesen
12 556	23 560	8 881	3 743	991	532	14 147

2. 15—19 évesek nyilvántartott művi vetélései 1000-hez viszonyítva:

1960	1965	1970
22,6	31,0	40,9

3. Megjegyzés: növekszik a 15 éven aluliak száma!

A nyilvántartott nemi betegek száma:

év	összes régi	szifilisz	új beteg	szifilisz	friss vérbaj
1960	25 192	24 374	4 902	1 378	2
1970	11 775	9 437	12 973	979	276
1971	10 803	8 313	14 741	1 100	331

4. Összes család (1970)                      gyermektelen család                      halva született gyerekek

5.

8 747,0	1 958,2	1519
---------	---------	------

Jogerősen elítélt felnőttek száma:

1965	1968	1971	fiatalkorú (1971)
121 961	118 254	123 147	6 801

Fiatalkorúak tipikus büntetési 1971-ben:

garázdaság	emberölés	súlyos testi sértés	tulajdon elleni
1 027	27	462	2 156

Az OSH Statisztikai Évkönyve (1971) alapján összeállított táblázatunk kiegészítésül megemlíthetjük, hogy 1971-ben 34 205 házassági per (pl. lakásra vonatkozó), 3541 apasági kereset és 35 463 gyermektartási per volt folyamatban. Ha kiemljük az iskolás korú gyerekekre közvetlenül ható eseteket, becsléssel minimum 70 694-re tehetjük a fenti ügyek által sérült általános iskolások számát (nincs benne a gyermekvédelem és az állami gondozás!). Ez 1767 általános isk. osztály (40-es létszámú) tanulóifjúságát jelenti. Ezért jut minden osztályba egy-egy. És a statisztika nem beszél immorális, amorális és antiszociális környezetekről!

Adataink elegendő alapot nyújtanak ahhoz, hogy levonjuk második következtetésünket. *Egy iskola ifjúsága* a másik iskola ifjúságától

a) *mennyiségileg* (kb. 50 és 1000 között mozog a skála),

b) és minőségileg (összetételében, belső szerkezetében) is különbözik; éppen ezért nevelésében azonos elveknek kell érvényesülniük, de azonos módszerekkel képtelenség azonos eredményekhez jutni. A konkrét tevékenységben a nevelőtestület sohasem veheti alapul egyes pedagógiai művek idealizált ifjúságát, de még a statisztikai átlagokat sem. Minden esetben helyi konkrétuságában kell saját ifjúságát (iskola és osztály méreteiben is) megismernie, és az adott helyzetből a cél irányába vezetnie.

Szükségszerűen következik ebből az is, hogy súlyos hibát követhetünk el, ha problémáink gyökereit kizárólag *módszertanilag* keressük. Tévedés lenne, ha azt hinnénk: valamennyi pedagógiai problémánkat megoldhatjuk, csak el kell döntőnünk:

- programozunk, vagy nem programozva tanítunk;
- használjuk-e, vagy nem az audiovizuális eszközöket;
- feladatlapokkal, vagy nélkülük tevékenykedünk;
- melyik matematikaoktatási módszernek biztosítunk egyeduraltmat.

Ha ezeket a dilemmákat eldöntöttük, még didaktikai problémáink megoldásához sem jutottunk közelebb, de lehetséges, hogy a neveléseket eleve háttérbe szorítottuk. A megoldáshoz minden iskolának a *saját problémaskáláját* kell felvázolnia, megismernie, hogy ne általában, hanem konkrétan, *a ma és az ott nevelkedő*, és hihetetlen gyorsan változó ifjúság oktatásának, nevelésének hatékonyságát növelhesse. Pedagógiaelméletünk és gyakorlatunk egyik legsúlyosabb konfliktusa rejlik ebben a társadalmi tényben. Az ugyanis, hogy ami *elméletileg és általában igaz*, de időtől, helytől, tehát magától a valóságtól antidialektikusan elszakadt, az *gyakorlatilag és konkrétan végzetesen hamissá válhat*. (Példaként utalhatnánk, most és itt a kifejtés igénye nélkül a mérésekre vonatkozó egyes megállapításokra; arra az igaz tételre, hogy a személyiség fejlődésében a társadalmi viszonyoké a meghatározó szerep, — ti. ez igaz: csak nem az elvont, hanem a fejlődő személyiség konkrét társadalmi környezetében érvényesülő viszonyoké s. i. t.)

3. A PEDAGÓGIA társadalomtudomány és társadalmi tevékenység. Világosan következik ebből, hogy esetenként és eszközjellegűen számokra és számításokra (köztük bonyolult szignifikancia, variancia-számításokra is) szükségünk lehet. Ha azonban valaki a pedagógia elméletét és gyakorlatát a matematika egyik alkalmazási területére kívánja leszűkíteni, lényegétől fosztja meg. Attól a lényegtől, amelyre a Statisztika tankönyve hívja fel legelősebben figyelmüket: ha a társadalmi jelenségekre közvetlenül számokból következtetünk, s nem magának a jelenségnek mélyreható elemzéséből vonjuk le megállapításainkat, *deзорientálódunk, és másokat is deзорientálunk*.

Nevelésközpontú problémaskálánkon így kerülhetnek egymás mellé körülményesen feltárt *evidens igazságok* ( $2 \cdot 2 = 4$ ; aki tanul, többet tud); minden szempontból *hamis következtetések* (bár számok meggyőző erejére támaszkodnak, pl. a mai ifjúság summázott elítélése vagy felmagasztalása) és *helyes megállapítások* (csak éppen féligazságszerűen megfogalmazva):

- a mai ifjúság *rosszabb* vagy éppen *jobb* az előző korok ifjúságánál
  - *képességeik* gyengébbek
  - *jellemük* kedvezőbb vagy mások szerint kedvezőtlenebb körülmények között fejlődik
  - *ismereteik* szélesebb körűek
  - bonyolultabb *hatásrendszerben* nevelkednek
- igazság: társadalmilag és történetileg determináltnál *más*  
 a képességeket *leszűkítjük*, vö. MSZMP KB határozata (idézet a lap alján!)  
 ismeretcentrikus szemléletünkben *jellemfejlesztésüket* elhanyagoljuk  
 de egyoldalúan *tülterbeljük* velük őket  
 csak épp a kellő *elígazítást* nem kapják meg tőlünk s. i. t.

Ifjúságunk – különösen, ha elfogadjuk E. Fischer szociológiai megállapítását, amely szerint egy kort és annak ifjúságát sohasem a statisztikai átlagok, hanem az előremutató tendenciák jellemeznék, – a mi ifjúságunk, tehát értelmileg, erkölcsileg, világnézetileg fejlődőképes, zömében egészséges, de nem problémamentes nemzedék. Hibái átmeneti korunk felnőtt hibáit tükrözik, néha felnagyítva állítják elénk, amint megtalálhatjuk közöttük az ugyancsak felnőtt forrásból származó, gyakran emlegetett, ritkán tetten ért *fellazítás* (kozmozpolitizmus; karrierizmus; az egyéni tendenciák szabad érvényesítése; egyoldalú és felfokozott szexkultusz stb.) hatásait is. Az MSZMP KB határozata megállapítja: „Az ifjúság nevelése az egész társadalom feladata” (III. 1.). Ezt rögzítette az ifjúsági törvény is, amikor a társadalmi és a szülői felelősség mellett hangsúlyozta, hogy minden fiatal *önmaga is felel* cselekedeteiért, tetteinek következményeiért, önmaga fejlődéséért. Egyik sem csökkentette azonban *az iskola felelősségét* ezzel, mert a párthatározat pl. így folytatja megállapítását: „a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és tömegtájékoztatói eszközök mellett az iskolának *alapvető szerepe van*” az ifjúság nevelésében.

Mindebből következik, hogy kétoldalú hibalehetőség kínálkozik minden pedagógus és iskola számára:

– egyszerűen figyelmen kívül hagyhatja, hogy a gyerekek, fiatalok nevelésében nem kizárólagos az ő szerepe; rajta kívül más tényezők is hatnak, ezeket tehát minél alaposabban meg kell ismernie,

– vagy pedig önmagát és környezetét lefegyverzi azáltal, hogy túlbecsüli az egyéb hatások jelentőségét, lekicsinyli sajátját ahelyett, hogy feladatait a bonyolult hatásrendszer ismeretében az integrálás igényével igyekezne felismerni és megfogalmazni. Abból az alapállásból szükséges kiindulnunk, hogy iskoláinkban *nincsenek* képesség nélküli, determináltan ostoba vagy gonosz gyermekek, akikkel nem érdemes, nem is lehet a siker reményében foglalkoznunk. Csak testileg, pszichésen egészséges és beteg gyermekek *vannak*, akikkel nem lehet azonos módon foglalkoznunk. A gyerekek tudása, képességei, érdeklődése igen széles skálán helyezkednek el, de ezen a skálán a munkaszeretet, a szervező képesség, a teherbírás, az ellenállóképesség egyenértékű képviselhet a problémamegoldó gondolkodással, a fejlett matematikai vagy nyelvtanulási képességekkel. Aki az ifjúságot mindenáron uniformisba akarja öltöztetni, az csak az egyenruha formáját változtatja az éppen uralkodó divat (leventeöltönytől vagy csiszolt farmernadrágtól az egyoldalú intellektuális értékelésig) alapján. A lényegen nem változtat. Pedagógus helyett Cipolla szeretne lenni, s elfelejti, hogy a Ciopollák felett Th. Mann szavaival társadalmunk már kimondta ítéletét.

A pedagógiának *általában*, a pályalélektannak pedig *sajátosan* egyik alapvető feladata, hogy minél mélyrehatóbban feltárja azt a differenciált és bonyolult hatásrendszert, amelyben egy-egy terület, egy-egy iskola vagy egy-egy tanulócsoport ifjúsága él és nevelkedik. Kétségtelenül más hatások érik egy fővárosi iskola nagypolgári millióben nevelkedő gyermekét, egy világhírű fürdőhely (pl. a Balaton környéke, Hévíz, Hajdúszoboszló) ifjúságát, mint egy zömmel lumpenelemekből szerveződő környezet iskolájának, vagy egy kisközség, esetleg tanyavilág intézményének diákseregét. Napjainkban természetesen *a variáns tényezők* mellett gondot kell fordítanunk az *invariáns elemekre*, összetevőkre is, hiszen a rádió, a televízió, a bel- és külföldi lapok sokasága a vasútállomástól legmesszebbre cső tanyavilágban is érzetetik és érvényesítik hatásukat. A kozmozpolitizmus jellemző a turisztikailag felkapott helyeken, ahol az ilyen tartalmú élmények tömegét élik át közvetlenül a gyerekek is ifjak (vö. digózás), de számolni kell hatásával másutt is, mert különböző

rejtett csatornákon (táncdalszövegek, nyugati regények, látszólag megbotránkozva propagáló cikkek a kábítószerekről folyóiratainkban, televízió műsorai stb.) a legeldugottabb helyekre is eljut. Különösen jelentős a *környezeti életmodellek* hatása, mert az ifjúságot mindig kevésbé vonzotta az,

- amit az életről mondtak neki annál, hogy miképp éltek körülötte az emberek (a társadalmi példa),

- kiknek az életmódja jár nagyobb sikerekkel (effektus törvényének gyakorlati érvényesülése), tehát kik keresnek többet; kik és miért járnak szebb gépkocsival; kiknek könnyebb és lazább az élete; milyen gyakorlati elvek megvalósítása útján jutnak szocialista társadalmunkban nagyobb elismertséghez (lakástól nőig és külföldi utakig),

- de az is, hogy igazságszolgáltatásunk mit, milyen következetességgel marasztal el (pl. a tettet vagy az elkövető személyt mérlegeli inkább). Ezek az életmodellek ma már integrálódtak, nincs lényeges különbség város és falu között, de igen gyakran éles az ellentmondás *társadalmunk hirdett elvei és egyes emberek sikeres életmódja között*. Az iskola, de az egész pedagógia konforman behunyhatja előttük a szemét, de ezzel nem iktatja ki hatásukat az ifjúság neveléséből.

4. KORUNK ifjúságának invariáns jellemzői között tarthatjuk számon *sajátos törekvéseit*. Ezeket azért szükséges minden pedagógusnak megismernie, mert bennük a nevelés kulcsát találhatja meg. Ezek a törekvések fokozatosan bontakoznak ki a gyermekben, felismerésük tehát lehetővé teszi, hogy a környezeti hatásokat *megelőzze az iskola*, és tartalmukat ő alapozza meg már az óvodában és az alsó tagozatban. Ezzel elérhetjük, hogy a későbbi hatások nem érik felkészületlenül a fiatalokat, s ezért ha nem is közömbösen, de csökkent intenzitással hatnak majd rájuk.

A sajátos törekvések első nagy csoportját a *rekompenzációk* alkotják. A gyermekkori élmények maradandó hatásait régóta hirdeti a pszichológia, pedagógiánk viszont még ma is süketen megy el a törvényszerű összefüggések mellett: a statisztikailag ismertett adatok azt bizonyították, hogy gyermekek többsége *családi sérülésekkel* érkezik kamasz- és ifjú korába. Ezek a sérülések felhalmozódnak, a felnőtt társadalom elleni indulatokba sűrűsödnek. Franz Kafka Levél apámhoz irtózata, Móricz Zsigmond Nyilas Misijének kitérése: „Én nem akarok felnőtt lenni”, Csörsz István dokumentumregényének (Síríg tartsd a pofád!) sorai a művészi alkotás igényével sűrítetten ábrázolják ezt a meglevő jelenséget. Sajnos, a nevelőotthonok javát leszámítva pedagógiai intézményeink nem csökkentik, inkább növelik ezeknek a sérüléseknek nyomait. Az *érzelem nélküli* nem töltődik nemes érzelmekkel, nem alakulnak ki *szoros kötődések* pedagógusokhoz (épp ők bélyegzik tehetségtelennek, tehetetlennek őket), *igényszintjük* emelésével senki nem foglalkozik. A felgyült indulatok útszéli kifakadásokban, agresszív cselekedetekben, végső esetekben iskolán kívüli csoportosulásokban (galerik), esetenként társadalomellenes tettekben robban ki. Szelídebb változatai, de nagyobb torzulások forrásai is: a felfokozott szórakozási vágy, az italozás, a szexcentrikus szemlélet. Tévesen azt szoktuk hinni, hogy a lumpenelemek gyerekeinél jelentkeznek ezek a tünetek. A valóságban a „legjobb” családok gyerekeinél is megtalálhatók az elfoglalt szülők-elhanyagolt gyerekei öszszesség eredményeképpen.

Az a pedagógus, aki idejében felismeri a gyermek hiányérzeit: az elmaradt mese- és játékelményt; az igazi szülői szeretet hiányát; a törődés Forintokkal (bőségesen biztosított zsebpénzzel) megváltott nélkülözését, pótolni is képes ezeket a hiányokat, és ezzel kezébe veheti a személyiség helyes irányban történő fejlesztését. Aki elmulasztja mindezt, igazi szerepet sohasem tölthet be gyerekeink nevelésében.

A második csoportba a *presztizstörekvéseket* sorolhatjuk. Vance Packard Fel-törekvés, reklám, szexualitás Amerikában (Gondolat, Bp. 1971.) c. munkájában részletesen elemzi, hogy miképp jelentkeznek ezek a törekvések az Egyesült Álla-mok ifjúságában. Mind ő, mind Riesmann (A magányos tömeg) hangsúlyozzák, hogy korunk emberét a reklám, s annak „szexuális felhangja” irányítja, s benne üzleti programmá vált „a gyermekek pszichológiai elcsábítása” is. Sokáig azzal ér-veltünk, hogy mindez csak a nyugati világra jellemző. Megfeledkeztünk arról, hogy napjainkban egy tizenöt éves sokkal inkább érdeklődik a világ bármely táján élő-tizenöt évesek életmódja, formája és divatja, mint a saját felnőttejének kívánságai, dicséretei vagy elmarasztalásai iránt. Nem véletlenül terjedtek el nálunk hihetetlen sebességgel a *nyugati divatok* (a zene, a farmernadrág, a hosszú haj, a mini szoknya stb.), s ezek nem hagyták sértetlenül a *fiatalok életszemléletét* sem. Valahogy az a nézet alakult ki, hogy

- az utcán való nyílt csókolózás, szerelmeskedés,
- a kirívó öltözék, kihívó viselkedés,
- a semmit sem tisztelő, cinikus és trágár beszédmód,
- a szexuális kalandokkal való nyílt dicsekvés

azonnal korszerűvé, modernné teheti az embert, s ezzel megmenekülhet az egyéb-ként egész életünket előntő unalomtól (erre vonatkozólag l. a Valóság októberi, novemberi számait 1972), megmenti őt a szürkeség veszélyétől. Hiba, hogy mindezek ellen szélmalomharcba kezdünk. Egyikünk tilalomfák után rohángált, másikunk engedékenynek bizonyult. Helyes az lett volna, és most is csak ezt tehetjük: ha fel-tárjuk évnvesztő jellegüket. Azt a különös ellentmondást, amellyel ifjúságunk állást foglal az egyensapka ellen és az egyenszakáll mellett. A külsőségek „mucsaí” mo-dernsége mellett feltártuk volna előttük a modernség valódi fogalmát, tartalmát, hogy rájuk bizzuk a választást. Mi mindig dönteni akarunk az ifjúság helyett, pe-dik őket kellene a döntésre képessé tennünk. Furcsán értelmezi a korszerűséget az, aki azzal akar kortársai szemében presztizst szerezni, hogy valamennyi forradalom ellenforradalmát kívánja egymaga képviselni:

- a közösségi társadalom helyett érvényt szerezzen az ököljognak,
- az emberi kapcsolatok helyett újra eszközzé degradálja társait,
- a humanizált vágyakat visszasüllyessze a leprimitívebb ösztönök szintjére.

A József Attila-i programmal: szép szóval oktassa a pedagógus gyermekeit: társadalmunk feladata, hogy a termelési viszonyok után rendbe tegye az ösztönö-ket is idebenn. Ehhez azonban az okos nevelői szón kívül társadalmi vonzó *élet-modellekre* is szükségünk van: lássák gyermekeink, társadalmunk legmegbecsültebb tagjai példásan élnek, magánérdekeiket alárendelik a közérdeknek, a közösség érde-kében fáradoznak, életükben is megvalósítják hirdetett elveiket. Mindenestre *nekünk* meg kell értenünk gyermeinkkel: átmeneti korunkban még lehetnek eltérések egye-sek szavai és tettei között. Ilyenkor azonban a tettek mutatják az igazi egyént, a szavak legfeljebb leplezik.

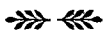
A harmadik törekvést *az örökölt társadalmi normák és formák tagadásában* jelölhetjük meg. Többen úgy fogalmazzák meg ezt a problémát, hogy ifjúságunk kiábrándult apái nemzedékéből, amely részese, több-kevesebb mértékben aktív rész-vevője volt a világháborús borzalmaknak. Kétarcúságával elvesztette hitelét, a fia-talok lázadnak ellene. Nyugaton mindez „a dühöngő ifjúságot”, a beat-nemzedéket, a hippiket stb. hívta életre, nálunk kissé leegyszerűsítve *ezek majmolóit*. Nem vélet-len, hogy nálunk az ifjúság törekvéseiben

- uralkodóvá váltak a külsőségek,
- külsőséggé vált az apák elleni lázadás is, mert szavakra szorított; nem az apai zsebpénz visszautasítása, hanem fokozottabb követelése vált jellemzővé;
- álforradalmiság látszatát teremtette meg, mert előre helyett hátrafelé keresi a megoldást.

Ezt a törekvést is nevelési céljaink szolgálatába állíthatjuk, ha nem rekedünk meg az egyébként nagyon találó „tanulni, tanulni, tanulni” feladat megfogalmazásánál, hanem az iskolában megteremtjük a módját, hogy *társadalmi élményeket* (a munka örömet és sikerét; ön maga kifejtésének lehetőségét, szükségességének átélést; sokoldalú értékelését, benne valóban meglévő értékeinek megbecsülését) szerezzenek a gyermekek. Mindazt, amit el akarunk fogadtatni velük, modernként, vonzóként kell eléjük tárunk. Érdekünk, hogy jól érezzék magukat az iskolában, mert csak így érezhetjük jól mi is magunkat mindennapi munkahelyünkön. A társadalmi élmények vonatkozásában a dialektikus ellenmondásra szükséges gondolnunk. Eszerint az iskola kis társadalmi demokratikus élet, önkormányzat stb. vonatkozásában *nem előzheti meg* környezetének, a nagy társadalomnak ezekben elért színvonalát, de *meg kell előznie*. Korunk nevelésének egyik legizgalmasabb konfliktusa ez, amely néha arra kötelezi a pedagógust, hogy

- emberséges legyen diákjaival, még ha vele szemben embertelenek is,
- demokratikus legyen, ha fölötte diktátor uralkodik is,
- igazságos legyen, bár naponta igazságtalanságokban lehet része.

Nem tipikus, de lehetséges napjainkban ez az ellentmondás. Azok azonban, akik vállalják, el tudják fogadtatni növendékeikkel társadalmunk normáit, de a közösségi élet elengedhetetlen formáit (udvariasság, illem stb.) is, azonosíthatják őket velük. Megértik tartalmukat és szükségességüket, nem kerülnek könnyedén más, tőlünk idegen normák vonzási körébe. Ehhez természetesen a nevelésemélet által feltárt utat kell végigjárni: a határozott követeléstől az értékelésig (jutalmazás és büntetés). A pályalektan feladata, hogy nevelésünk alanyának és tárgyának sajátos jellemzőit vizsgálja, és vizsgálatából levonja a tanulságot. Ifjúságunk más, mint az előző korok ifjúsága. Ahhoz, hogy az ismét más holnap sokoldalúan fejlett személyiségeit alakíthassuk ki bennük, a mában *másképp kell nevelnünk őket*.



DR. BAKSA JÓZSEF—KISS JOLÁN  
Győr, Tanítóképző Intézet

## Az „Ünnepeink” című témakör 2. olvasás órája a II. osztályban

Az „Ünnepeink” c. témakörben a felszabadulás ünnepeinek ismertetése, a hozzá csatlakozó érzelmek felébresztése a *tantervi anyag*. A *Nevelési Tervben is sok követelményt olvashatunk* vele kapcsolatosan. Számos feladatot oldunk meg a II. osztályban a *kisdobos foglalkozásokon*. Figyelembe kell vennünk azt is, hogy a *gyermeket sokféle batás éri*. Nevezetesen: a szülői ház, a lakóház, amelyben él, a pajtások, a rádió, a televízió, szóval a környezet, melynek ő is egyik egyede. Minden törekvésünk sikerének *elengedhetetlen feltétele*, hogy ünnepeink ismertetésében és

jelentőségének átéreztetésében a legteljesebb *összhangot* biztosítsuk *az otthon, a környezet és az iskola között.*

Munkánk nem körülzárható az éppen aktuális ünnepek idejére és az azokkal kapcsolatos tantervi anyagokra. A gyermekek életkorának megfelelő múltba nézéssel, fokozatos lépések alapján szeptembertől kezdve állandóan felszínen kell tartanunk. Megvan ennek a lehetősége. Íme néhány példa tanmenetünkéből: október hónapban a „Szántanak, vetnek; Így volt régen, így történik ma” c. olvasmányokban megismerik a múlt és a jelen életünk munkáit a mezőgazdaságban, a gépek segítő szerepét, a falusi népről való gondoskodást, életüknek a könnyítésére irányuló törekvéseinket. Tovább folytatódik „Az erdőben” c. témakörnél a gépesítés előnyei-nek ismertetésével. Majd a népmesék mondanivalóival: a szegényember küzdelme és győzelme az esze segítségével. A mesék után újra visszalépnek a valóságba: „A mi munkánk a tanulás!” – A múltból vett olvasmányok: Móra Ferenc: „Kis bice-bóca”; József Attila: „Csozogi, az öreg suszter” stb. megrázó erővel mondják el a múlt nyomorát. Ebbe a nyomorba kiált bele Petőfi Sándor: „Nemzeti dal”-a. Megértik vagy talán inkább nyolc éves kis fejjelel megsejtik Petőfi szavainak igazi értelmét.

Gyorsan pereg a film az idő kerekén, s bizony nemsokára újra itt lesz április 4-e, az ország ünnepe. Látják majd az ünnepi készülődést és bennük is felvetődik a kérdés:

#### MIT ÜNNEPELÜNK EZEN A NAPON?

Ilyen értelmi-érzelmi előkészület után kezdődik majd az olvasás órán „A felszabadulás ünnepe” c. olvasmány tárgyalása. Mi éppen ezt a „tárgyalást” tartjuk jelentősnek s azért vállalkoztunk óránk ismertetésére és elemzésére.

\* \* \*

Az olvasmány feldolgozása élménybeszámolóval kezdődött. A kisdobosok április 4-i ünnepségére, ami véletlenül megelőzte a tavaszi szünetet, a mi osztályunk adott műsort. Az osztályból sokan szerepeltek szavalattal. Egy verset a szovjet katonákról tíz kispajtás mondott el. Heltai Jenő: „Szabadság” című versének részlete és énekszám zárta be az ünnepséget.

Oktató-nevelő munkánkban bizonyos ijtellektuális jelleg került előtérbe. Felfogásunk szerint azonban a „sokoldalú ember”-séghez az emocionális érzékenység is hozzátartozik. Ezért tartjuk szükségesnek, hogy az élmények nyújtását a cselekedetekben megnyilvánuló érzelmi hatás kiegészítse. Mint ismeretes, ez az útja olyan tartós érzelmi szférák kialakításának (integrálásának) a pszichikumban, amilyenek pl. az igazságérzet mellett az igazság szeretetét és minden hazugság mély megvetését is lehetővé teszi. Vagy a mostani témánál maradva arról van szó, hogy a felszabadulás tényének tudomásul vétele mellett az azóta elért eredményeink védelmének és növelésének érzését, a felszabadítók tiszteletét is felébredszük. Ez az érzelmek nevelésének lényege.

Ebben a tanítási órában érdekes és tanulságos volt annak megfigyelése, hogy az említett kis szereplések élménye mennyire lelkesített még rá visszagondolva is. Az egyéni és az osztály siker-élmények figyelem- és érdeklődéskeltő motívummá váltak.

– ÍGY ÜNNEPELTÜNK MI ITT AZ ISKOLÁBAN, DE HOGYAN ÜNNEPELT AZ EGÉSZ ORSZÁG?

– Hallgassátok meg, így – szólok, s bemutatom az olvasmányt.

A szokványos célkitűzés: — A mai órán elolvassuk A felszabadulás ünnepe című olvasmányt! — rendkívül unalmassá teszi mind a gyermek, mind pedig a pedagógus számára az iskolai munkát. Naponta 4—5-ször hallani: „a mai órán”!

Véleményünk szerint az általunk használt „rendhagyó célmegjelölés” éppen annyira konkrét, mint a szokványos. Legfeljebb annyival különbözik ettől, hogy van benne mozgósító erő, belső készítés. Ez pedig a sokat emlegetett aktivitásra nevelés szempontjából egyáltalán nem elhanyagolható többlet. Hiszen a saját élmények kitágítása a közösség felé a gyermek kapcsolatrendszerére történő hatások között az egyik legjelentékenyebb.

A tanulók spontán hozzászólásainak meghallgatása után az olvasmányt három gondolategységben dolgoztuk fel.

Az 1. egység: az ország ünnepi készülődése. – Hogyan várja április 4-ét az ország? Ez volt a részletcélkitűzés. Majd újbóli elolvasás után arról beszélgettünk, hogy az egész ország izgalommal készül, mindenki feldíszíti házát. Lengő-lobogó zászlók hirdetik örömünket. Itt teremtettünk kapcsolatot a családi ünnepekkel: a lakás, az asztal feldíszítése, izgalom, feszült várakozás, az ajándékok átadása stb. Mindezek miatt örömet érzünk. Ilyen ünnepváró hangulatban van most az országunk is. Örül mindenki. Munkaszünet van. Szüleik sem dolgoznak, még iskolába sem kell jönni. Mindenki boldog. Mindenki ünnepel.

A 7–8 éves gyermeknél az ünnep, az ünneplés fogalma a külső megnyilvánulásokat tartalmazza. Innen kell tehát elindulnunk, hogy az ünnep valódi értelmét és jelentőségét érzékelthessük. A zászló, a szép ruha, az ünnepi felvonulás érteti meg vele az ünnep szerepét, mert így ünnepli ő is.

Itt röviden felelevenítettük még egyszer osztályunk ünnep előtti készülődését. A táblára a következő felirat került: ÜNNEPELÜNK ÁPRILIS 4-ÉN. (Kétoldalt a magyar és a szovjet zászlóval kereteztük.)

A Nevelési Terv egyik követelménye: ismerje meg a tanuló a szovjet nép zászlaját. Bár itt nem annyira a megismerésen, mint inkább a megbecsülésen, a tiszteleten volt a hangsúly. Ezért is tettük a miénk mellé.

Érzelmi, emocionális hatások nélkül aligha lehetséges igazi hazaszeretet. Elképzelésünk szerint a vázolt körülmények között bizonyos fokú lelkesedés, öröm, büszkeség és meghatódás jelentkezik érzelmi állásfoglalásként a tanulók megnyilatkozásaiban. Erről meg is győződhetünk az óra folyamán.

A „lobognak” és „lengenek” szó tisztázása után több tanuló megpróbálkozott az első egység tartalmának egy mondatban történő összefoglalásával. Ilyen mondatok hangzottak el: „Április 4-én ünnepel az egész ország”; „Feldíszített házakkal ünnepel az ország; Sok zászlót lenget a szél április 4-én stb.

Mindig több tanulót hallgatunk meg a részösszefoglaláskor, hogy a legjobban sikerült mondatot jegyeztessük meg valamelyikkel.

A 2. gondolategység maga is problémát vet fel: – *Miért ünnepel az ország április 4-én?*

Az öröm, a lelkesedés hangulatát itt a háború gondolata árnyékolja be. Mi az a háború? A tanulók nagy többségénél otthon van televízió, s így gyakorta látják a vietnami háború borzalmaikat. Erre utalunk is ilyenformán: – Ott nem játszhatnak a gyerekek, mert a bombázó gépek állandóan halállal fenyegetnek. Majd egyéni háborús élményeinkből mondunk el néhány megrendítő képet: a tanítóképző lebombázása, a harcok idején átélt félelmek, a menekülés stb. Röviden, tömören felvillantjuk a tanulók előtt a rombadőlt ország képét. (Városunkat pl. 27-szer bombázták, s erről már hallottak a gyerekek is.)

Tantervi követelmény, hogy április 4-e ünnepének a jelentőségét már a 2. osztályos gyermekek előtt világítsuk meg az életkornak megfelelő szinten. Korunk gyermekének már sok mozaik gyöngyszeme van az életről. Ennek felhasználása sokat segít pl. az ilyen elvont fogalmak tisztázásakor, mint „ellenség”. Ellenségünk az, aki pl. háborút akar.

A háborúban sokan meghaltak. Táblára tűzöm a budapesti felszabadulási emlékmű képét, és elolvasom a könyvből az: „Egy vöröskatona sírjánál” c. négysoros versikét. A tanulók tiszteletből felállnak, míg a verset olvasom. Majd egy perces néma csendet tartunk a Győrött meghalt szovjet katonák emlékére.

A Nevelési tervnek azt a konkrét követelményét, hogy tegyük szemléletessé a gyermek számára az ilyen megállapításokat, kérdéseket: — Mivel mutatták meg a szovjet katonák szeretetüket a magyar nép iránt? — itt éppen így igyekeztünk megvalósítani.

— Mit hozott a felszabadulás a gyermekeknek? — Békét, vidám életet, sok-sok játékot. — Hol épültek szép új lakások városunkban? — Itt megemlítem, hogy a mostani igazán szép házak helyén előtte kicsi, vizes falú, egészségtelen lakások düledeztek.

Aláhúzzuk a könyvben a következő két mondatot halványan, ceruzával: „Ezen a napon ért véget országunkban a háború. A szovjet katonák kiverték hazánkból az ellenséget.” Ezeket otthon beírják az olvasási füzetükbe és meg is tanulják.

A második rész összefoglalását szintén több tanuló végezte el: — Hazánkat a szovjet katonák szabadították fel; Hősiesen harcolt a szovjet hadsereg hazánk területén stb.

A hazai föld szeretete mellett már az alsó tagozatban — így a második osztályban is — érzékeltetjük, hogy jelenlegi jobb életünket a szocializmust építő népek közül elsősorban a szovjeteknek köszönhetjük. Nem szólamokat ismételgetünk, hanem kézzelfoghatóan, tényekkel tárjuk a tanulók elé s igazoljuk városunk fejlődésének szép eredményeivel. Így ébred igazán hála a Szovjetunió iránt.

Természetes, hogy a nevelés egyes fő feladatai nem különülhetnek el egymástól a mindennapi munkánkban sem. Az erkölcsi érzelmek nevelése, majd a meggyőződés kialakítása feltételezi azoknak az erkölcsi, esztétikai stb. normáknak az ismeretét, amelyekhez tanítványainknak mérniük kell saját maguk és mások cselekedeteit. Ezért kívánjuk meg itt az említett szöveg megtanulását. Segít abban, hogy a hála, mint nagyon is emberi erkölcsi követelmény kialakuljon a tanulóknál.

Végül a befejező gondolategység szinte szükségszerű problémát vet fel: *Hogyan biztosítjuk a békét?*

A rövid kis gondolatsor az apró Józsika aggodalmát tárja fel: „Nem jön ide többet ellenség?”

— Hogyan akadályozzátok meg az ellenség visszajöttét, tehát hogyan véditek meg ti a békét? E kérdések után határozott állásfoglalásra bírjuk a tanulókat: „Ha tanulunk, akkor okosak leszünk, ha jól dolgozunk, akkor meg gazdagok.” „Az okosak és gazdagok erősek s így az ellenség nem mer visszajönni megint.” „Tanulással és jó munkával tarthatjuk meg a békét.”

— Kik az ellenségeink? — kérdésre megállapítjuk, hogy azok, akik miatt Móra Ferenc, József Attila és mások is nyomorban éltek le gyermekkorukat, és akik a háborút előidézték erőszakosságukkal.

— Most nézzetek meg egy-egy képet, melyeken rombadólt házak és amelyeken újjáépített modern ház sorok láthatók! — Melyikben jobb élni? — Mit írnátok az egyik kép alá? — Háború. — Mit a másik alá? — Béke. — Melyiket válasszátok? Miért? — Hogyan és mit tesztek ti a békéért?

A harmadik gondolategység összefoglalása: — Ne legyen többé háború! — Munkával védjük meg a békét stb.

Egyébként itt derülhet ki óránk igazi eredményessége. Vajon megértik-e nyolcéves tanítványaink, hogyan védhetik meg ők a békét? Jaj, de nagyon könnyű itt a szólamokban elveszni. Mi ezt úgy próbáltuk elkerülni, hogy egyrészt határozott állásfoglalásra „kényszerítettük” a ta-

nulókat, másrészt arra utalunk, hogy mennyiben változott meg a gyermekek élete a múlthoz képest, hogyan épült és szépült a lakóhelyünk a dolgozó ember munkájának nyomán. Végül is ezt az „érdemes és értelmes” munkát a felszabadulás tette lehetővé számunkra.

Az összefüggő elolvasás előtt szempontként azt a kérdést vetettük fel: – *Mit mond nekünk a felszabadulás ünnepe?*

A megbeszélést a következő kérdésekkel rögzítettük: – Hogyan készül az ünnepre az ország népe? – Hogyan készülünk mi, kisdobosok? – Mit ünnepelünk április 4-én? – Miért vagyunk hálásak a szovjeteknek? – Hogyan védjük meg a békénket? – Mit hozott és adott a felszabadulás a szegény dolgozó magyar népnek? – Mit hozott nektek, gyermekeknek?

Az órán hallottakat részben kérdések, részben pedig képek felhasználásával rögzítjük. Két okból tartjuk szükségesnek mindkét lehetőség használatát. A kérdésekkel azt kívánjuk elérni, hogy a legfontosabb megjegyzésvonalok logikai sorrendben kerüljenek megégyeszer rögzítésre. A képek pedig azért szükségesek, hogy a rombolás és a béke „eredményei” szemléletesen hassanak a gyermekek érzelmvilágára. Megértik és érzelm is csatlakozik így a megértés mellé.

Röviden említsük meg azt is, hogy a megjegyzésvonalok biztossága érdekében hangzik el az órán többször is egy-egy kérdés és válasz azonos módon. Ez nem mond ellent a kérdések változatosságára vonatkozó tantárgypedagógiai elvnek.

Megkeressük még az olvasmányban a ritkábban használt szép kifejezéseket, és azokkal mondatokat alkottatunk. Pl. így: – Megszépülnek a terek; – Lobognak a zászlók; – Zászlót lenget a friss tavaszi szél; – Fellöbögözzák a házakat stb.

Nyelvünk szépségeinek a megismerése, beszédünk állandó javítása, a szocialista hazafiságra nevelést is célozza. Különösen, ha reszünk néhány idevágó megjegyzést is: — Ne csak városunkat, hanem beszédünket is szépítsük! — Szeressük a szép magyar nyelvet!

Általában nem vagyunk hívei a házi feladatnak. Most mégis adtunk. A hosszabb szavak olvasásának többszöri gyakorlásán kívül az aláhúzott két mondat lemásolását jelöltük meg feladatként. Számbavettük azt is, hogy lakóházuk és iskolánk környékén miféle új épületeket láthatnak.

A Nevelési Terv egyik követelményét: — Figyelje a maga körül folyó élet változásait, és számoljon be azokról! Mi újat látott: új ház épül, út javítása stb. — ilyenformán is megvalósíthatjuk pl. a 2. osztály olvasásóráján.

A teljesség kedvéért is szükségesnek tartjuk röviden megmutatni, hogy az „Ünnepeink” c. témakörben miként szélesíthető a világnézeti nevelés:

Amíg az ismertetett olvasmány a felszabadulás tényét, a szovjet katonák hősiességét és a béke gondolatát emeli ki, addig a továbbiakban konkrét történetek nyújtják annak lehetőségét, hogy a szovjetek iránti megbecsülés és tisztelet érzését ápolgassuk. „A színes ceruza” és az „Iván, a szovjet katona” c. olvasmányok a szovjet nép irántunk tanúsított emberségét mutatják be. Benjámin László: Béke c. verse pedig mintegy összefoglalja a témakör legfőbb gondolatait megfelelő emocionális keretben.



## Gondolatok az alsó tagozatos írástanításról

A megyei továbbképzési kabinet rendezésében az írástanításból tartottunk be-mutató órákat intézetünk gyakorló általános iskolájában, és gyakorló pedagógusok-kal, szakfelügyelőkkel konzultáltunk és meditéltünk ennek a tárgynak az oktatásá-ról. Már amikor az 1970-es Módszertani Útmutató napvilágot látott, akkor is volt az embernek olyan érzése, hogy írástanításunk történetében új fejezetek indulnak el, de még inkább most, ahogyan az iskolai gyakorlat tükrében szembekerültünk az oktatási módszerek és eredmények – vagy eredménytelenségek – bonyolult láncola-tával, világossá vált előttem, hogy az írás is azok közé az alsó tagozatos tantárgyak közé tartozik, ahol előrelépésre van szükség, és ahol a korszerű didaktikai követel-mények erősen feszítik a hagyományos képet. Ezért lehet és kell az írástanításról is értekezni, és esetleg vitatkozni is!

A tanulói aktivitás kérdésében – úgy hiszem – az alapképlet nem változott: a tantárgyi feladatok jellegéből következik, hogy ez az a tárgy, amelyben a tanítói irányításnak a legmarkánsabban kell érvényesülnie szinte minden egyes tanítási órán. Első és második osztályban, amíg az írás alapozó technikai készségeinek ki-alakításáról van szó, csak úgy érhetünk el eredményeket, ha a tanulók pontosan azt gyakorolják, amit a tanító kijelöl számukra, és önállóságuk legfeljebb az írás bírálatában, saját munkájuk hibáinak öntevékeny helyesbítésében nyilvánul meg. Az iskolai gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a 3. és 4. osztályban már egészen más a helyzet. Itt ugyanis a tanulóknak környezetük hatására egyre erősebben kifej-lődik az a tudat, hogy mindent, amit tanulnak, a felnőtt életben való hasznosítás szem-szögéből is értékeljenek. És a „szabályos” vagy „nem szabályos” írásban nem lát-nak perspektívát, tehát az öncélú írásgyakorlatokra nehéz őket motiválni, még akkor is, ha figyelembe vesszük az 1970-es Módszertani Útmutató lazításait és új lehetőségeit az írás egyéni jellegének tágabb engedélyezésére.

Igazat kell adnunk azoknak az elszórtan jelentkező, de talán még nem elég határozottan megfogalmazott észrevételeknek, hogy 3. és 4. osztályban az írásfelada-tokat mindig erősen kombinálni kell más jellegű, a tanulók érdeklődését lekötő, tőlük határozott szellemi erőfeszítést kívánó feladatokkal. Gondolok itt elsősorban szókincsfejlesztő vagy a mondatalkotóképeséget fejlesztő gyakorlatokra, amiket írás-ban kell megoldani. Vagy más tanítási órákról (különösen nyelvtan-, helyesírás- és olvasásórákról) áthúzódó írásbeli gyakoroltatásra. Illetve arra is, hogy a két felső alsó tagozatos osztályban, ahol már a fogalmazást is külön tantárgy keretében ta-nítjuk kevés óraszámban, milyen jó alkalom lehet éppen az írásóra, hogy a tanulók írásbeli kifejezőképességét erősítsük párhuzamosan az írás gyakorlásával.

A korszerű módszeres eljárások kérdésében pedig jellemző, hogy a legújabb szakirodalom egyöntetű véleménye szerint egyelőre teljesen kidolgozatlanok mind az írástempó fokozásának, mind az egyéni írás tanításának gyakorlati eljárásai. Más szóval ez azt jelenti, hogy a 3. és 4. osztályban olyan oktatási feladatokat kell meg-oldanunk, amelyeknek csak a tartalmát ismerjük pontosan, a pedagógiai folyama-tuk kialakulatlan, vagy legalábbis ezeken a területeken alig találunk olyan általá-nosítható eligazításokat, mint más tárgyak oktatási feladatainak megoldásában.

Véleményem szerint az említett két területen az általánosítható módszertani elvek nehéz alakulásának az az oka, hogy az írástanításnak ez a két feladata az:

ön célú írásgyakorlattal már nem fér össze. Az, hogy a tanuló bizonyos lendülettel, bizonyos gyorsasággal ír, vagy hogy egyéni írását fokozatosan kialakítja, ez a terület már az írásnak mint eszköznek az alkalmazásakor jelentkezik. Azért nehéz ebben a vonatkozásban speciális írástanítási módszereket kidolgozni. Úgy vélem, hogy teljesen felesleges dolog is, hogy ilyen irányú erőfeszítéseket tegyünk. A tanterv koncepciójától nem térünk el, sőt azt követjük, ha a 3. és 4. osztályban az írásórát úgy tervezzük meg, hogy ezen a tanítási órán is sorozatos vagy egynemű olyan feladatokat oldjanak meg tanulóink, amelyekben az írás mint eszköz legyen jelen. A feladatok jellege – különösen a 4. osztályban – jó, ha olyan, hogy a tanulókat gyorsabb írásra ösztönözze. Például: „Ki tudna öt percen belül Dobó Istvánról több jellemző mondatot írni?” (Olyan írásórán, amikor olvasásórán már előzőleg feldolgozták az „Egervár ostroma” című olvasmányt a 4. osztályos olvasókönyvből.)

Ilyen és ehhez hasonló gyakoroltatással azt érzük el, hogy tanulóink a feladat megoldása céljából ösztönösen is igyekeznek minél gyorsabban írni, és közben fokozatosan kialakítják egyéni írásukat is. Az írásmunkák értékelésekor, javításakor lenyesegethetjük az írás gyakorlásakor keletkezett torzulásokat és az egyéni írásnak az 1970-es Módszertani Útmutatóban meg nem engedett formáit. Ezzel az eljárással elérjük azt, hogy két olyan feladatot is jól meg tudunk oldani, amelyekre a hozzáértők nem tudnak eredményre vezető speciális eljárási módokat ajánlani. És így fokozatosan lehetne változtatni azon a helyzeten, amit a kérdés egyik alapos ismerője (Csoma Vilmos) úgy fogalmazott meg, hogy a tempógyorsítás még ma is írástanításunk leggyengébb pontja.

Ennek a megoldásnak, aminek szeretnék hangot adni, az tehát a lényege, hogy az írás eszközjellege hatoljon be ne csak alkalmilag, hanem átfogóan és állandó jelleggel erőteljesebben a fejlettebb íráskészséggel rendelkező osztályokba. Ugyanis azt mindenki elismeri, hogy az egyéni írást nem kell és nem is lehet tanítani, csupán fejlődését bizonyos keretek közé szorítani. A másik feladatnak, az írástempó fokozásának módszertani megoldására az 1970-es Módszertani Útmutató öt eljárási módot ajánl. Azonban ha ezeket felülbíráljuk az írás eszközjellegének szemszögéből, az derül ki, hogy az öt eljárási mód közül az első négygel háttérbe szoríthatjuk az oktatási folyamatban éppen az írás eszközjellegét. Ezért csak más feladatokkal kombinálva hoznak eredményt. Viszont az ötödik eljárási mód („az írásórát záró háromperces másolás”), tapasztalataim szerint a gyakorlatban kitűnően bevált. Ennek nem szabad hiányoznia a 3. és 4. osztály egyetlen írásórájáról sem. És azért jó ez az eljárás, mert a tanulókat az állandó mérés az írásütem állandó fokozására sarkallja, és mert a pedagógus folyamatos visszacsatolást kap az írástempó fejlődéséről. (Tökéletesíteni lehet ezt az eljárást, ha az olvasókönyvből sikerül olyan szövegrészeket kikeresnünk, amelyek tartalmazzák osztályunk tipikus íráshibáinak a feladatait.)

Kilépve az írásóra kereteiből, és az írásórán kívül az egész oktatási folyamatot is figyelembe véve, hangsúlyoznunk kell, hogy ebben a tantárgyban is a korszerűség egyik legfőbb követelménye az oktatási folyamat komplex jellege. Erre határozott ösztönzést ad az 1970-es Módszertani Útmutató is: „...következésképpen vegyük figyelembe az olvasás, nyelvtan-helyesírás, fogalmazás, számtan-mértan órákon készített írásmunkákat is.”

Azonban az írásórák gyakorlatában ez a komplex jelleg nehezen tör magának utat. Ugyanis a pedagógus részéről nagyobb tudatosságot és erőfeszítést is igényel, mint a zárt tanítási órában való gondolkodás. Ez a komplex jelleg kétirányú éberséget követel tőlünk. Egyrészt ne legyen olyan írásóránk, ahol nem ejtünk szót a

tanulók írásteljesítményeiről, amit a többi tantárgy óráin nyújtottak a két írásóra között. Persze ehhez a tanulók írásának folyamatos és permanens figyelemmel kísérése, az írásórán kívüli irányítása is szükséges. Másrészt a komplex elv azt írja elő számunkra, hogy éppen az utóbbi feladatot teljesítve minden tanítási óránkon – tehát a nem írásórákon is! – legyen gondunk a tanulók írásának a bírálatára is. (Ha csak egészen röviden, pár szóban történik, akkor is rendkívül hatásos. És különösképpen akkor, ha például az írás minőségének beszámítása helyet kapna akár egy nyelvtan-helyesírási, akár fogalmazási feladat érdemjegyek kialakításában.)

Speciális módon jelentkezik az írásórákon a visszacsatolás kérdése is. A korszerű didaktikai elvek és eljárások ugyanis oda irányulnak, hogy a visszacsatolásnak minél több tere legyen egy-egy tanítási óra keretében is. Azért is, hogy nyomban le tudjuk mérni a tanítás oktatási eredményeit, és azért is, hogy a tanulóknak alkalmat adjunk a tanultak önálló alkalmazására. Az írástanítás folyamatában a visszacsatolásnak ezt a korszerű módját teljes mértékben csak az 1. osztályban tudjuk megvalósítani, ahol a tanult betűformák és kapcsolási módok önálló alkalmazását a tanítási órán belül gyakoroltatjuk és ellenőriztetjük. Tehát a visszacsatolás szinte százszázalékos lehet. Azonban a magasabb osztályokban egészen más a helyzet. Ha teszem azt, megbírálom az óra vezető részében az íráselemzőkor, hogy milyen tipikus íráshibái vagy torzulásai vannak az osztály tanulóinak, és olyan írásgyakorlatokat végeztetek velük, amelyekben módjuk van a hibák korrigálására, egy nagyobb létszámú osztályban képtelen vagyok minden tanuló írásteljesítményét nyomban felmérni. Írásórám eredményességét vagy eredménytelenségét nem is vagyok képes az óra végén dokumentálni, mert az írásmunkák alapos elemzésére, pontos javítására van szükségem ahhoz, hogy a visszacsatoláskor megfelelő objektív anyagom legyen. Ezért a magasabb osztályokban az írásóra oktatási folyamatának visszacsatolása kénytelen áthúzódni a következő írásóra elejére, az íráselemző ellenőrző-értékelő részbe.

Az elmondottakhoz hozzátehetjük: az írásteljesítmény visszacsatolásának speciális jellege abból következik, hogy itt a megoldandó oktatási feladat túlnyomórészt képzési műveleteket tartalmaz, és ezek olyan jellegűek, hogy elemzésükhöz a pedagógusnak huzamosabb egyéni munkára van szüksége akkor, amikor a tanulók írásfüzeteit két írásóra között tüzetesen átnézi. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy az írásóra folyamán is történjen részleges visszacsatolás: a pedagógus a padok között járva figyelemmel kíséri tanítványai írásmunkáit, és menet közben bírál, buzdít, utasításokat ad. De a dolog természete miatt a részleges visszacsatolásnál többet és teljesebbet egy tanítási órán belül aligha tud teljesíteni.

Alsó tagozatos írástanításunknak még számos olyan nyitott kérdése van, amelyeket az iskolai gyakorlat nap mint nap felvet. Ezeket itt ebben a cikkben részletebben taglalni nem tudjuk. Közülük csak éppen megemlítem az érvényben levő írásforma esedékes reformját, amire nézve már kísérletek is folynak különböző iskolákban.

A megoldatlan kérdések mellett biztató kezdet az 1970-es Módszertani Útmutató, amelyik jelentősen könnyít a helyzet tarthatatlanságán azzal, hogy az eddigieknél jóval nagyobb lehetőséget ad az írás eszközjellegének az érvényesítésére. Úgy vélem, hogy a továbbiakban – akár bekövetkeznének újabb szervezeti vagy esetleg tantervi változások, akár nem – a fejlődés érdekében egyre nagyobb hangsúlyt kell kapnia az írás eszközjellegének. Ezt támasztja alá a társadalmi akcelerációnak az a vonása is, hogy a modern ember életében az írás mechanizmusát egyre nagyobb mértékben foglalja el az írógép, és ha a ma embere mégis a kézzel

írás használatára kényszerül, csupán két követelménynek kell eleget tennie: tudjon gyorsan és olvashatóan írni. És ezt a perspektívát fokozatos határozottsággal kellene érvényesítenünk – minden egyéb szempontot másodrendűre degredálva – alsó tagozatos írástanításunkban is!

## IRODALOM

- FARAGÓ LÁSZLÓ: Az egyéni írás alakulásáról. A Tanító Munkája, 1965. 4.  
DR. GÖNYEI ANTAL: Az egyéni írás kialakulásának kérdéséhez. A Tanító Munkája, 1967. 11.  
GÉCZY ETELKA: Egységes írástempó alakítása a 3. osztályban. A Tanító Munkája, 1968. 3.  
CSOMA VILMOS: Az íráskísérletről. A Tanító, 1969. 12.  
Alsó tagozatos munkaközösség, Szeged: A tanulók aktivizálása az írásórakon. A Tanító, 1970. 12.  
GLEDURA LAJOS: Konkrét feladatok az írásórakon. A Tanító, 1968. 9.  
CSOMA VILMOS: Javítsuk írásunkat! A Tanító, 1971. 3.  
CSOMA VILMOS: Egy tapasztalatcsere mérlege. A Tanító, 1971. 6/7.  
Az írás tanítása az ált. iskolák 1—4. osztályaiban. Módszertani Útmutató. Melléklet A Tanító 1970. 8. számához.



DELI ISTVÁN  
Kaposvár, Tanítóképző Intézet

## A tanítási óra elemzéséről

Pedagógiai szakirodalmunk nem bővelkedik az óraelemzésről szóló tanulmányokban, cikkekben. A forgalomban levő didaktikai szakkönyvek közül is csak néhányban esik szó az óraelemzésről, illetve csak egyik-másik ad néhány szempontot ehhez az igen fontos művelethez. (Pl.: a Tanárképző Főiskolai Tankönyvek Pedagógia Tankönyvkiadó 1971 című könyvben.)

Pedagógiai irodalmunk e témában való szegénysége, valamint a pedagógusképzésben és továbbképzésben tapasztalható igény készített arra, hogy az óraelemzésről néhány gondolatot közzé tegyek. A témáról való gondolataim a pedagógusképzésből, az ezzel összefüggő óralátogatások és elemzések kapcsán összegyűlt *tapasztalataimból* származnak. Tehát empirikus jellegűknél fogva subjektívek is lehetnek.

Mély meggyőződésem, hogy a pedagógiai tevékenység semmiképpen nem nélkülözheti az igen igényesen végzett utólagos óraelemzést. Az utólagos óraelemzés – akár önelemzésről, akár a szakfelügyelet, az igazgatás által végzett elemzésről van szó – jelentősen elősegítheti a minden elemében tudatos és célratörő pedagógiai munkát. De csak akkor, ha a pedagógusokat erre ugyanúgy felkészítjük, jártasságukat, képességeiket e területen ugyanúgy fejlesztjük, mint általában pedagógiai, módszertani felkészültségüket. Sajnos a pedagógusképző intézményekben sem – ahol pedig jelentős óraszámot fordítunk erre – tudtuk megtalálni a hallgatók óraelemző jártassága és képességei fejlesztésének hatékony módjait. Kimondva vagy kimondatlanul a képző intézményekben is az a szemlélet él, hogy ha hallgatóinkat jól felkészítettük elméleti-szakmai ismeretekkel, akkor képessé tettük őket az óraelemzésre is. A jó elméleti felkészültség mintha implicite tartalmazná az óraelemzésre való felkészültséget is. Úgy vélem, hogy a dolog távolról sem ilyen egyszerű.

Az óraelemzést olyan műveletként foghatjuk fel, amellyel a tanítási órát szerkezeti összetevőire és az órán lezajlott tevékenység mozzanataira bontjuk abból a célból, hogy azt így elemeire bontva vizsgáljuk.

Ha az óraelemzést a fogalmi meghatározásból kiindulva közelítjük meg, akkor azonnal szembetűnik, hogy az egy *egységnek* a részekre bontását, taglalását, e ré-

szek több szempontból való vizsgálatát, összehasonlítását, osztályozását, csoportosítását jelenti. Ez minden más tevékenység elemzésében így van. Az óraelemzésnek azonban van egy speciális aspektusa: az *indoklás*.

Itt logikus feltenni a következő kérdést: mi a *célja* az óraelemzésnek? Rövid válaszunk az, hogy megállapítsuk az óra *értékét*. Miért van szükség erre az értékelésre? Azért, hogy megállapíthassuk: milyen „termelékenységgel” dolgoztunk az órán. Milyen volt az egész órai munkánk hatékonysága. És mi ennek az értékelésnek a *lényege*? Ismét csak röviden válaszolva: a *viszonyítás*.

További fő kérdés: *mit mibez viszonyítsunk?* Ez az óraelemzés legalapvetőbb problémája. Megfigyelhető, hogy az eddig fellelhető irodalomban (pedagógiai tankönyvekben is) a szerzők nem értékelési kritériumokat adnak, hanem „szempontokat”. Nem szabad lebecsülni ezt sem, mert a gyakorlati alkalmazás egy szintjét célozza meg ez a szándék is, leginkább az alkalmazás legalacsonyabb szintjét – a felismerést. Hiszen a „szempontok” nem viszonyításra készítetik az órát-elemzőket, hanem „leltározásra”. Vagyis arra ösztönzik az elemzőt, hogy adott órában ismerje fel az elméletben tanultakat. De ez kevés.

Ugyanis az óraelemzésben a leltározás önmagában semmit nem mond. Mondhatni ez az óraelemzésnek egy mennyiségi vonatkozása. Az óra *minőségi* jegyeit ilyen módon megközelítőleg tudjuk csak megállapítani. A viszonylag objektív minőségi megítélés az óra elemeinek valamihez való viszonyítását kívánja.

De, hogy többé-kevésbé objektív értéket kapjunk, objektív viszonyítási alapot kellene találni. A pedagógiai mérési módszerek tökéletlensége miatt (bár vannak már – szerencsére – igen ígéretes próbálkozások, lásd: Ágoston-Nagy-Orosz: Méréses módszerek a pedagógiában, Budapest 1971, Tankönyvkiadó) ma ez még nem teljesen reális követelmény, de mégis azt kell mondani, hogy ilyen objektív viszonyítási alapok vannak. A pedagógiai, lélektani, módszertani tudományok által megállapított törvényszerűségeket, elveket, szabályokat kell ilyen mércének tekinteni. Ezek viszonylagos objektivitással rendelkeznek ugyan (mert minden tudomány fejlődik, változik, és a tudományos törvényszerűségeket is emberek fogalmazzák meg), de az ilyen szubjektív ítéleteknél mint pl.: „nekem tetszett, vagy nem tetszett”, „én másképp csináltam volna, ha a kollégánő helyében lennék” stb. biztonságosabb értékelési alapot adnak.

Amire tehát mindenekelőtt szeretném ráirányítani a figyelmet az az, hogy az óraelemzésre sem a pedagógusképzésben, sem a pedagógiai gyakorlatban nem úgy „l'art pour l'art” van szükség. Ez így nem több, mint formális észtorna. Az óraelemzés az óra értékelésének igen fontos eszköze. Mint ilyen eszköz csak „hitelesített súlyokkal” alkalmazható. Ily módon az óraelemzés alapvető *funkcióját* az értékelésben jelölhetjük meg.

## II.

A pedagógus-etika is azt mondatja velünk, hogy az elemzőnek erkölcsi kötelessége a pedagógiai tudományok álláspontjáról elemezni. Mint ahogy a pedagógus általában nem járhat el saját nevében (hiszen mi mindig vagy a társadalmat, vagy a szűkebb kollektívánkat, vagy éppen a pedagógiai tudományos álláspontot képviseljük), úgy az elemző is csak akkor beszélhet saját nevében, ha a pedagógiai tudományos állásponttal az egyéni felfogása, nézete, véleménye teljesen megegyezik. Mindenképpen szükség lenne határozottabb lépéseket tenni a tudományok képviselése érdekében, mert hovatovább bántónak érezhetjük az ilyen vélekedéseket, hogy „az én igazgatóm így követeli”, „nálunk a szakfelügyelő úgy követeli”. Ugyanakkor

pedagógiai életünk fejlődési tendenciái még inkább kedveznek is az „egyéni kezdeményezéseknek”. Ha viszont ezek nem a pedagógiai tudományok talaján születnek, akkor sok kellemetlen és következményeiben káros módot kell majd fáradságos munkával megfékezni. Az óraelemzés tehát etikai szempontból is – amennyiben a pedagógus munkája értékelésének egyik fontos eszköze – feltételezi a tudományos felkészültséget.

Az óraelemzés csakis *dialektikus szemlélet* alapján történhet. E vonatkozásban azt kell kiemelni, hogy az órát egyrészt mint egy folyamat részét, másrészt mint önálló egységet kell szemlélni. Miközben a rész és egész semmiképpen nem választhatók el egymástól. Gondoljunk csak arra, hogy minden órának egy meghatározott *funkciót* kell betölteni. Ha ez az igen határozott funkciója az órának nem ismerhető fel, akkor akár ne is elemezzük tovább, mert egészen biztos, hogy céltalan munkálkodás folyt az órán. De az órának e funkcióját nem önmagából vezethetjük le, hanem a folyamatban elfoglalt helyéből következik. (Abból, hogy egy adott témakör feldolgozására fordítható órák közül az elemzésre váró óra hányadik.) Ugyanakkor az órán mindennek *logikusan kell következni* az óra funkciójából. Azaz egy tanítási órán minden eljárást, módszert, eszközt, fogást azért alkalmazunk, hogy minél teljesebben betöltsse az óra a szerepét. Ha tehát nem abból a szemléletből fakad az elemzés, hogy a téma, illetve a képzési feladatok, az óra funkciója és az órán alkalmazott eszköz- és tevékenységrendszer közötti összefüggéseket keresse, akkor az elemzés nem töltheti be igazi szerepét.

Az előbbiekből következően kell kitérni a szinte triviálisnak számító, rendszerint az elemzést kezdő kérdésre: „elérte-e az óra a célját?”. Egyesek még azt is hozzátéteszik: „ez a lényeg, a többi nem számít”. Nem lenne szabad ennyire fitogtatni tájékozatlanságunkat. Tudniillik arra a kérdésre, hogy elérte-e az óra a célját az elemzés kezdetén csakis szubjektív megérzéssel lehet válaszolni. Ezt az elemzésre épülő következtetésekből lehet megállapítani. És hogy valóban elérte-e az óra a célját az csak abból derül ki, hogy volt-e az órának világosan megfogalmazható funkciója, és mindent alá tudott-e rendelni a pedagógus e funkciónak. Vagyis: világosan és pontosan megfogalmazta-e a pedagógus, hogy mit akar az órán (mint ismeretet) elsajátíttatni és mit akar az órán fejleszteni (milyen képességeket, készségeket stb.). Ennek kell alárendelni a munkaformákat, a szervezeti kereteket, a módszereket, eszközöket. Tehát egy nagyon szoros és logikus összefüggésnek (adekvátságának) kell lenni az óra funkciója, a pedagógus és a tanuló tevékenysége és az órán alkalmazott eszközök között. Az óra minél több eleme között fennáll ez az összefüggés, annál valószínűbb, hogy eléri az óra a célját. Az viszont igaz, hogy: „ez a lényeg”. De itt a lényeg nem párologtatással szűrődik le, hanem az óra elemi részeinek logikus egymásba-kapcsolódásából tevődik össze. És még csak nem is azon múlik, hogy hány elem volt az órán. Valószínű mindannyian láttunk olyan órát, amelyen „minden” volt. Csak éppen nem tudtuk hova tenni az elemeket. Nem találtuk értelmét, célját egyiknek-másiknak. Tehát: az óra értékét kutató elemzésnek nélkülözhetetlen feltétele a *dialektikus, a kölcsönös összefüggéseket kereső elemzés*.

Különös figyelmet kell fordítani az óra *nevelési értékének* elemzés útján történő meghatározására. Mindenekelőtt egy eléggé elterjedt, de formális és hibás gyakorlatra kell felhívni a figyelmet. Nevezetesen az oktatás (a tanítás–tanulás) és a nevelés merev és egészségtelen szétválasztására. Ez a pedagógiai munkában lépten-nyomon tetten érhető, az óratervezésben még formailag is kifejezésre jut. Akkor, amikor az óra feladatait oktatási és nevelési feladatok (célok) címszó alatt foglaljuk össze. Ez a gyakorlat pedagógiai hibás szemléletet tükröz. Külön „mun-

kának” tekinti a tanítást és külön a nevelést. Több pedagógus e szemléletből fakadó véleményét gyakran kifejezésre is juttatja, amikor megfogalmazza, hogy „nem ér rá nevelni, mert kevés az órán idő”. De azért, hogy „dokumentálni tudja” nevelési szándékát, óravázlatában rögzíti az órán megvalósítható „nevelési lehetőségeket”. Persze vannak és lehetnek olyan nevelési feladatok, amelyek külön is megoldhatók, illetve csak külön oldhatók meg. De a nevelés legfontosabb eszköze az oktatás (helyesebben: a tanítási-tanulási folyamat). Tehát: nem az a jó nevelő, aki az órán még nevelési feladatokat is megold, hanem az, aki úgy irányítja a tanulók órai munkáját, hogy az *egyben* nevelés is. Vagyis az óra nevelési szempontból akkor értékes:

- ha az órán feldolgozott ismeretek igazak (ha a valóságnak pontosan megfelelnek), erkölcsi-eszmei, politikai, világnézeti tartalmukat tekintve egyértelműen és határozottan materialista töltetűek, és ugyanakkor felkellették a tanulók érzelmeit;
- ha mindaz a tevékenység, amit a tanulók az órán végeznek, valamilyen szempontból fejlesztette a tanulókat.

A legsürgősebben ki kellene üzni az iskolákból azt a nevelői felfogást, hogy nevelni elsősorban verbális eszközökkel lehet (ezért olyan időigényes!). Nem! *Nevelni elsősorban tevékenykedtetéssel kell; és verbális eszközökkel is lehet.*

A korszerű elemzésnek tehát fontos követelménye, hogy ne csak a pedagógus tevékenységének az oldaláról elemezze és értékelje az órát, hanem a tanulói tevékenység oldaláról is. Ma már nincs valamennyire is számottevő pedagógiai-pszichológiai munka, amely a fejlesztés-fejlődés alapvető törvényeként ne ismerné el a szerkezet és funkció kölcsönhatásának törvényét. (Vagyis nem lehet nem tudomásul vennünk, hogy a tanulók csak akkor fejlődnek, ha tevékenykedtetjük, ha az órán is tanulásra készítjük őket.) Következésképpen a tanítási óra értékét nyilván növeli, ha azon a tanulókat céltudatosan aktivizáljuk.

A hatékony és eredményes óraelemzés semmiképpen nem elhanyagolható követelménye, hogy maga az elemzési folyamat lehetőleg kifogástalan legyen. Az elemzést végzőnek valamit mindig bizonyítani kell, ezért tehát tisztában kell lennie az *elemzés főbb mozzanataival*. Azt kell szem előtt tartani, hogy az óraelemzés tulajdonképpen egy összevetés. Az óra tényezőinek összevetése e tényezők előfordulásának különféle tudományos követelményeivel. Ebben az összevetésben az első mozzanat az elemzés szempontjából szükséges tényezők *számbavétele*. Majd annak megvizsgálása, hogy a számba vett tényezők az órán milyen körülmények között, milyen situációban fordultak elő, és főleg miért úgy fordultak elő, ahogy előfordultak. A tényezők előfordulásának *indoklása* tehát a második mozzanat, amely azok szubjektív értékére vonatkozó következtetéssel zárul. Ebből kitűnik, hogy ezt a mozzanatot lehetőleg minden körülmények között az órát tartó pedagógusnak kell végezni. Ennél fogva a rájuk vonatkozó következtetés szubjektív (a pedagógus saját szempontjából megfogalmazott) lesz. Ezt az indoklást ezután *össze kell hasonlítani* a tényezőkre és azok tanítási órán való alkalmazását szabályozó tudományos követelményekkel, mint e tényezők hatékony alkalmazásának normáival. Ezek a normák a pedagógia, logika, lélektan és a tantárgypedagógiai tudományok területéről gyűjtethetők össze. Ezek alapján *állapítható meg* – viszonylag objektív alapon –, hogy az órán előforduló tényezők jól, kevésbé jól, vagy rosszul funkcionáltak, netán feleslegesek voltak. Tehát: 1. a tényezők számbavétele, 2. a tényezők indoklása, 3. a tényezők összevetése a normákkal és 4. a tényezők normákhoz viszonyított értékének a megállapítása – ezek az elemzés legfőbb mozzanatai.

E mozzanatokból az is kitűnik, hogy minden óra kap egy szubjektív értékelést, és e szubjektív értékrend szerint válik valósággá. Hiszen nyilvánvaló ez az értékrend – ha nem is tudatosan – már a tervezés fázisában megjelenik az órát tartó pedagógusban. Ugyanakkor a tanítási órának van egy objektív értéke is. Mint erre korábban utaltunk, ennek normái a neveléstudomány különböző ágaiban megfogalmazott elvekben, törvényszerűségeiben, követelményekben találhatóak meg. A felületei szerveknek minden esetben ezt az objektív értékrendet kell képviselni. A tanítási óra értékére vonatkozóan pedig az az általános szabály fogalmazható meg, hogy: *minél közelebb esik a szubjektív értékrend az objektívhoz, annál értékesebb az óra.*

### III.

Az óraelemzéshez feltétlenül szükség van az elemzendő óra minél több konkrét és hiteles tényének, mozzanatának a regisztrálására (feljegyzésére). Ezért az elemzés egyik elengedhetetlen feltétele, hogy az adott órát minél teljesebben meg tudjuk ragadni a *jelenség szintjén*. Ugyanakkor minden jelenséget pontosan értelmezhető *kategóriákkal* (pedagógiai szakkifejezésekkel) tudjuk jelölni. A tanulók és a pedagógus tevékenységét alapul véve, a tevékenységformákat jelenségnek tekintve a következő jelenségcsoportokat lehet elkülöníteni:

- a) a pedagógus és a tanulók *verbális* tevékenység-formái, mint pl.: a kérdés, utasítás, közlés, kérés, ill. felelet, bejelentés, közlés, kérés stb.;
- b) a pedagógus és a tanulók tevékenységének *cselekvéses* formái, mint pl.: írásos, manuális, motorikus mozgással járó tevékenységei;
- c) a pedagógus és a tanulók verbális és cselekvéses tevékenységformáit *kísérő jelenségek*, pl.: erkölcsi-akarati, jellembeli tulajdonságok, pszichikus jelenségek.

A jelenségek (tények) tartalmi értékelését elősegítendő ajánlatos a lejegyzés pillanatában valamilyen minősítő jelzést alkalmazni. (Pl. jó, rossz, közepes; helyes, nem helyes; igaz, nem igaz, részben igaz stb.) Ezeket a minősítő megjegyzéseket ugyan a pillanatnyi értékelés alapján tesszük, feltehetően az elemzés során az összefüggésektől determinálva – módosulnak is, de mindenképpen eligazításul, az értékelés alapjául szolgálnak.

### IRODALOM

1. Pedagógiai Tankönyvkiadó Budapest 1971. Tanárképző Főiskola Tankönyvek Szerk.: Dr. Nánási Miklós (487–494. lap.)
2. Pásztor Emil: A jó tanár holtig tanul — Az utólagos óraelemzésről — Köznevelés 1972/24. sz.



## Az iskolatelevízió új 5. osztályos orosz sorozatáról

Az általános iskolában orosz tanító tanárok és mindazok, akik valamilyen módon kapcsolatban vagyunk az általános iskolai orosz nyelvoktatással, felfokozott érdeklődéssel vártuk az iskolatelevízió új orosz adásait.

A 15 adás forgatókönyve és az eddig sugárzott órák alapján szeretnék a műsorról néhány észrevételt tenni.

Az iskolatelevízió vállalkozása, hogy az 5. osztály számára készít sorozatot – vagyis olyan osztály számára, amelyikben még csak kezdik tanulni az orosz nyelvet –, elismerésre méltó. Ott ugyanis, ahol csak minimális nyelvtani ismeretekkel rendelkeznek a tanulók, az első 250 szóval is csak a tanév végére ismerkednek meg, megfelelő adássorozatot létrehozni igen komoly feladat. Az 5. osztály kezdő színvonala, az alig 130 szóból álló szókincs az I. félévben, az alapvető nyelvtani ismeretek hiánya, a témakörök egyszerűsége rendkívül megköti a szerző kezét. Ennek ellenére, úgy érzem, jól oldották meg a feladatot, egy bizonyára sikeres és mind a tanárok, mind a tanulók körében már is népszerű anyagot hoztak létre.

Az ITV tervezi egy kézikönyv közreadását, hasonlóat a középiskolai sorozat kézikönyvéhez, amely a teljes forgatókönyvön kívül módszertani tanácsokat is ad majd az órák levezetését illetően. Ma még azonban sokan a gyakorló nevelők közül vagy nem tudtak minden adást megnézni, vagy semmilyen segédanyaggal nem rendelkeznek, s csak az adások címét ismerik. Ezért szükséges az egyes adások rövid ismertetése.

Az 1. Gde szumka? és a 2. Fotograf c. adások a szóbeli kezdő szakasz szóanyagát dolgozzák fel. Tulajdonképpen a 3. adás is a bevezető időszakban tanult anyagra épül, hisz új anyag csak a tankönyvi 7. leckében van. Az első három adás szinte az addig tanult egész lexikai anyagot felöleli. A szerző tudatosan építi bele a v és na előljárók használatát, az igék egyes szám 3. személyét, mint a bevezető időszak „nyelvtani anyagát”.

A sorozat igen nagy értéke, hogy szinte valamennyi adásban a tankönyvi szövegtől teljesen eltérő, frappáns kis történetek a lexikai és nyelvtani anyag hordozói. Így a 4. lecke alap gondolata egy bevásárlás, ahol a megvásárolt áruk adják az apropót a „nem” fogalmának bevezetéséhez és a személyes névmás 3. személyű alakjának használatához.

Az 5. és 6. adás nyelvtani anyaga a melléknév használata. Míg az előbbieken a Bobek család új Zsigulija körüli bonyodalmak keltenek jogos érdeklődést a családban és a bábálatok között, addig az utóbbiban egy szovjet kiállításon járunk és a kisiú fantáziája szó maga körül szép álmokat...

A 7. leckében ismét egy nagyszerű keretjátékot láthatunk. A számtan órán a játékos Iván figyelmetlen, s mivel nem oldja meg a feladatát, egyest visz haza. S ha már számtanórán történt az eset, természetesen, hogy a nyelvtani anyag: 1–10-ig a tőszámnevek.

Az első 7 adást már megnéztük. A 8. részben Ivánt, mint hetest látjuk viszont. Ügyetlenségéből majdnem baj kerekedik, eltűnik egyik kis barátunk, a Kenguru, de végül is minden jóra fordul. A nyelvtani anyag a főnév többes számú alanyesete és az „o” előljáró használata.

A 9. leckét a szerző félévi anyag ismétlésül szánta. Úgy ismételjük át a lexikai anyagot, a számneveket, a v és a na előjárók használatát, az ige egyes és többes szám 3. személyű alakjait, néhány melléknevet, a szervezési szavakat, hogy közben megint jót derülünk Iván csinytevésén.

A következő (10.) lecke ismét csak Iván „ügyességét” dicséri. A Bobek család kirándulása jó lehetőséget nyújt az I. főnévragozás gyakorlására, s a znty és az umety használatára. (Ezeknek az igéknek és a mocs használatának szembeállítására, úgy érzem, problémás a tanulók életkori sajátossága oldaláról nézve, mindenesetre tankönyvi anyag. A szerzőt dicséri, hogy nem kerüli meg a problémát, sőt, mint később látni fogjuk – több adásban is szerepelteti.)

A 11. adásban akörül támad bonyodalom, hogy Iván figyelmetlenségéből össze-teveszti a Nemzeti Múzeumot a Nemzeti Színházzal. S közben a II. ragozáshoz tartozó igéket gyakorolhatjuk különböző alakban. Az adás lexikailag és nyelvtanilag is a 11. lecke anyagához kapcsolódik.

A következő adásból megtudjuk, hogy Iván barátjával, Misával elmozizta, eljajtszotta a délutánt, s így a házi feladatot már csak másolni maradt idejük... A lexikai anyag a falu témakör szavai, a nyelvtan a jo-soros igék ragozása.

A 13. és 15. adások a tankönyv 16. és 19. leckéjéhez (Budapest és Úttörőtábor) kapcsolódnak, mind szókinsben, mind nyelvtani anyagban. (A melléknév többszáma.)

A 14.-ben a Róka és a gólya c. állatmese is bemutatásra kerül egy kirándulás kapcsán, s a mocs, a jeszty, znty, umety igék ragozása jelenti a nyelvtani anyagot. Ezek után lássuk, milyen problémák adódnak a sorozattal kapcsolatosan.

1. Az egész adássorozat egy sor kitűnő nevelési lehetőséget hordoz magában. Minden egyes adás önként kínálja azokat a momentumokat, ahol csiszolgathatjuk, alakíthatjuk gyermekeinket. Iván Bobek valóban olyan, mint a többi gyerek. Amiért szülei, vagy tanár nénije megfeddik, azért vagyunk mi is elégedetlenek diákjainkkal. Mindez igazán nagy értéke a sorozatnak, csak élni kell vele.

2. Sok vita tárgyát fogja képezni és a gyakorló nevelők részéről is fel fog vetődni az a kérdés, hogy a sorozat eltér a korábbi műsortól és egyes iskolatévés adástól abban, hogy ez nem „szól” úgy a tanulókhöz, mint azt sokan várnák, nem tesz fel kérdéseket, csak az ún. didaktikus részben készzeti válaszadásra őket. Itt az aktivitás kérdése felől érheti kritika a sorozatot.

Ezt a kérdést egy kicsit részletesebben kell megvizsgálunk. Az igazi aktivitást a szakemberek általában nem onnan ítélik meg, hogy hány tanuló jelentkezik, hogy „mozgalmas”-e az óra. Ez az aktivitásnak csak külső látszata. A lényeges azonban, hogy folytatnak-e a tanulók intenzív és produktív tevékenységet. A tanulók gyakorlati megnyilvánulásából ugyanis hiányozhat az igazi aktivitás, ha a tanulók csak mechanikus, spontán reprodukálást végeznek.

Pedagógiánk alapelve, hogy a tanuló fejlődésének döntő tényezője a tanuló tevékenysége. A tevékenység alatt a tévés adásokkal kapcsolatosan elsősorban szellemi – intellektuális tevékenységre gondolunk. (A tevékenység pedagógiai értelmezése ennél természetesen sokkal szélesebb.) Jelen esetben, amikor aktivitásról beszélünk, erre az intellektuális tevékenységre gondolunk.

Nyilvánvaló, hogy az oktató munka során csak akkor segítjük elő, csak akkor biztosítjuk tanulóink fejlődését, ha az oktatási folyamatban „széleskörűen kibontakoztatjuk, kifejlesztjük és céltudatosan szervezzük, irányítjuk a tanulók sokoldalú tevékenységét”. (Szokolszky I., Köznevelés, 1964/7.)

Most már csak az a kérdés, hogy ez a tévés sorozat alkalmas-e így a tanulói aktivitás kibontakoztatására? Azt hiszem, hogy igennel válaszolhatunk erre a kér-

désre. Ugyanis ezek a rövid tévéadások a maguk nagyon frappáns történeteivel egy igen intenzív és értékes tanulói aktivitás forrásai.

Hogyan készíti intellektuális aktivitásra az adás tanulóinkat?

a) A tévés adások már önmagukban érdeklődést felkeltőek, vonzóak a gyermekek számára. Hány szülő számolt be arról, hogy gyermekeink minden kényszer nélkül kapcsolják be a készüléket és nézik az iskolatévét adásait, még a nem saját osztályuknak szólót is! Az új sorozat nagyon érdekes, lebilincselő, s máris nagyon várt a tanulók körében.

b) Ez a sorozat jól motiválja a tanulói tevékenységeket. Különösen értékes az olyan aktivitás, amelyet nem külső tanári, vagy egyéb kényszer (jegyek, noszogatók stb.) motivál, hanem a tanuló személyiségéből fakadóan aktív. Itt a remek történeteken, bábfigurákon túlmenően az adás drámaisága is motiválja a tanulókat, s így közvetve a tárgy iránti érdeklődést is fokozza.

c) A tévésorozat az iskolai anyagot életközelségbe hozta. A tanulót elsősorban az ragadja meg, az iránt érdeklődik, vagyis az aktivizálja, ami tapasztalásával, életével közvetlen kapcsolatban van. A tananyag olyan feldolgozása, hogy egy 10 éves gyermeket állítunk a középpontba és akivel mindig olyasmi történik, ami minden más 10 éves gyermekkel megeshet. – jelenti az életközelséget, ami végül is az exponált anyag aktív feldolgozását segíti és serkenti. Kétségtelen azonban, hogy ez a feldolgozási mód jobban igényli a pedagógus aktív részvételét az előkészítő és a feldolgozó szakaszban.

d) Végül még egy lényeges megjegyzés az aktivitás kérdéséhez. Mint ismeretes, ebben az évben az Iskolarádió is készített egy sorozatot oroszról ugyancsak az 5. osztály számára. A két műsor már jelzi a jövő útját; tovább növelhető a hatékonyság, ha közös, egymásra épülő, egymást kiegészítő tévés-rádiós műsorokat írunk.

A rádió nyelvtani-gyakorló adásai állandó beszédprodukciónak biztosítanak a tanulóknak.

3. Ez az adássorozat is a tananyag ismétlését, rendszerezését, összefoglalását van hivatva szolgálni. Az ismeretközlési folyamatban szükséges, hogy a tanulóknak megszilárdítsuk az ismeretek egy adott csoportját. Nagy előnye az adássorozatnak, hogy már a nyelvtanítás kezdő fokán meg tudta valósítani azt a követelményt, hogy olyan szövegben, szituációban adja a tantervi anyagot, amely a tankönyvi, tanórai szövegtől, szituációtól teljesen eltérő. Így biztosítja a tanulóknak a sokoldalú összefüggések kialakítását, lehetőséget nyújt bonyolultabb, összetettebb feladatok megoldására, jó tanári munkával jártasságot szerezhetnek a tanulók a tanult anyag alkalmazásában.

4. Az iskolatelevízióknak az egységes nevelői eljárások kialakításában, a nevelők szakmai képzésében, az oktatás színvonalának egységesítésében is döntő szerepe van. Erre már az első adásban találunk példákat:

a) A lexikai kontrasztivitásnak számos problémája van az iskolai nyelvtanításban. Dr. Banó I. kitűnő elméleti cikke alapján (INYT 1971/2) vártuk, hogy egyértelműen letegye a garast a szumka-portfelj használatát illetően. Ugyanis a jelen iskolai gyakorlat a szumka szót iskolatáska-aktatáska jelentésben használja, ami végérményben téves. Iván sportszatyorja maradandóan tisztázta a jelentést.

b) Az iskolatévét adásában a tankönyvi avtorucska-val szemben a rucska szó szerepel. Úgy érzem, hogy itt is a tévé az életszerűbb. Az iskola talán túl merev a pero, rucska, avtorucska szembeállításánál. A beszélt orosz nyelv a rucska-t használja, a jelzőkkel teszi pontosabbá jelentését, pl. sarikovaja, sz zolotim perom stb. A mai gyerek, amikor a rucska szót használja, aligha gondol a tollszárra.

5. Az anyag megértése, felfogása és feldolgozása milyen nehézséget támaszt a tanulókkal szemben?

Kétségtelen, hogy viszonylag sok szó szerepel az adásban. A főiskola számítástechnikai csoportja komputerén szóstatistikai vizsgálatokat végeztünk. Az adatok részletes elemzésére más helyt majd még visszatérünk, itt csak néhány jellemző adatot ismertetek. A 15 tévés adásban 475 lexikai egység 6939-es szóhasználatlalt szerepel. Ebből ötödik osztályban tanítunk 225 szót. A nem tanítandó szavak száma 250, s ebből 70 csak egyszer fordul elő. Ezek nagy részét el lehetett volna hagyni. Ahol viszont éppen az ismeretlen szavak a történet csattanóinak hordozói, mindenképpen meg kell tanítani.

A tanulók számára pozitív értelemben jelent még nehézséget a már korábban leírt feldolgozási mód, amely a tankönyvi anyagot attól teljesen eltérő situációban adja. Ez segíti majd a tanulók prompt reagálási képességének kialakítását.

6. Nagyon jónak tartom, hogy sok új és kedves dal szerepel az adásban. A dalokat magnószalagon meg lehet majd vásárolni, de máris fűjják a gyerekek. S így a dalbetétek egyéb szerepük mellett az oktatási anyag elsajátítását is segítik.

7. Minden egyes adáshoz nyelvtani anyag is tartozik. A nyelvtan a lexikai anyagba van beépítve, sehol sem találkozunk nyelvtani magyarázattal. A szerző a nyelvtani anyag tanítását a szaktanárra bizza, ugyanakkor nagy fordulatszámmal szerepelteti a sorozatban.

Úgy gondolom, hogy az új sorozattal kapcsolatosan most az a legfontosabb, hogy rendszeresen nézzük az adásokat, hogy gyűjtsük a tapasztalatokat, hogy kipróbáljunk különböző módszereket, hogy tanulóink érdeklődését élesztgessük, hogy lelkes szószólói legyünk az adásnak.



DR. GAZSÓ ISTVÁN  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## Témazáró tudásszintmérő lapok készítése matematikából az általános iskola felső tagozata számára

(Befejező rész)

A tanulók teljesítményének differenciált elbírálását a *témazáró mérőlapokban* a feladatok kódolásával és a kódolást egyértelművé tevő *javitókulcsok* kidolgozásával érjük el.

A kódolás itt röviden azt jelenti, hogy a feladatok helyes megoldásához szükséges részletfeladatokat – *elemi lépéseket, feladat-elemeket, alternatív elemeket* – külön-külön bíráljuk el, a megoldásukban nyújtott teljesítményt külön értékeljük. Az így nyert részleteredmények összegét véve jutunk el a tanuló teljesítményét kifejező, értékelő számhoz az éppen szóban forgó témazáró mérőlapban.

Az értékelő számok kialakítása azonban bonyolult folyamat, amiről az alábbiakban majd némi tájékoztatást adunk. Itt egyelőre csak annyit jegyzünk meg, hogy a javítókulcs segítségével a kísérleti munkában részt vevő tanárok egyértelműen állapíthatják meg, hogy egy kitöltött mérőlapban mennyi a helyes válasz és mennyi

a hibás, vagy hiányzó az alternatív elemekre vonatkozóan. Ha a feladatokat helyesen bontottuk fel alternatív elemekre, ezek megoldása vagy kifogástalanul jó, vagy teljesen rossz, más eset nem lehet [6].

Az alternatív elemek száma témánként változó, 30 és 50 között volt; az egy témára vonatkozó A), B), C) és D) változatokban azonban majdnem pontosan egyenlő, legfeljebb 1–2 eltérést engedtünk meg. Többek között ez utóbbi helyzet létrehozásával is igyekeztünk megvalósítani, hogy a különböző mérőlap-változatok azonos nehézségi fokúak legyenek a tanulók számára.

A kódolás gyakorlati megvalósítása a Nagy József könyvében [6] leírt módszerrel történt, a négyzetrácsos megoldással, erre alább mutatunk példát.

A kódolás illusztrálására bemutatunk két feladatot javítókulcsaikkal együtt.

Az 5. osztály VIII. témájának C) változatából emeltük ki:

„5. Egy tompaszöghöz adok egy hegyesszöget. Milyen szög lehet e két szög összege?”

.....  
 .....  
 .....

a	b	c	

A javítókulcs megfelelő sorában ezt találjuk:

„5. a) tompaszög b) egyenesszög c) homorúsög”

A 7. osztály II. témájának B) változatából:

„4. Milyen szögeket nevezünk váltószögeknek?

Mit tudsz róluk?”

.....  
 .....

a	b	

A javítókulcsban:

„4. a) A váltószögek szárai párhuzamosak és ellenkező irányúak.

b) A váltószögek egyenlők.”

E példák közül az elsőben a), b) és c) alternatív elemek szerepelnek, a másodikban csak a) és b).

Az igen egyszerű feladatokban csupán a) szerepel. Nem ritka azonban az a)-tól f)-ig, sőt olykor megjelennek az a)-tól b)-ig sorakozó alternatív elemek is. Gyakori eset, hogy ezek súlya igen különböző, azaz a könnyen, gyorsan megoldható részletfeladatok változtatják egymást a nehezebbekkel, miközben a feladat teljes megoldásához eljutunk.

A tanulók teljesítményének számbavétele a kísérleti mérőlappal (röviden a mérőlap „javítása”) abban áll, hogy a hibás, vagy hiányzó alternatív elemek kódjeleit (betűit) áthúzzuk. Ez az eljárás még csupán azt mutatja meg, hogy hány feladatot oldott meg hibátlanul a tanuló, vagy hány alternatív elem megoldása helyes a mérőlapon. Ennélfogva nem alkalmas a tanulók teljesítményének egzakt összehasonlítására, (ahhoz előbb súlyozni kell az alternatív elemeket fontosságuk és nehézségi fokuk szerint).

A kísérleti mérőlapokat házilag (stencillel) sokszorosítottuk, majd elvittük négy olyan általános iskolába, ahol szaktanárok vállalkoztak azok kipróbálására egy-egy osztályban. Ez a négy iskola ugyan mind Szegeden működik, de igen változó, egyben-másban erősen eltérő körülmények között.

Mindegyik mérőlap-változattal 30–32 tanuló foglalkozott (az éppen hiányzó tanulókkal utólag írásták meg a dolgozatot). Kértük a megoldáshoz szükséges időtartam megfigyelését is, és eredményét ráírtuk a kísérleti mérőlapokra. Ezzel akarunk tájékozódni afelől, vajon a tartalmi problémákon kívül nincsenek-e egyéb ne-

hézségek a mérőlapoknak egyetlen 45 perces óra keretében való felhasználása körül (pl. nem nagy-e a feladatok száma?).

A kísérleti iskolák tanárai maguk javították (értékeltek) saját osztályuk mérőlapjait. Az eredményről – a nekik juttatott – táblázatos kimutatásban számoltak be, mégpedig a feladatok minden egyes alternatív elemére vonatkozóan, mellékelve a mérőlapokat is. Közölték továbbá az észrevételeiket, (az eredmények indokolása kirívóbb esetben; stiláris megjegyzések; elírások a javítókulcsban stb.).

Ezután összesítettük az említett táblázatok adatait. Minden mérőlap-változatról újabb táblázatot készítettünk, amelyben – többek között – feltüntettük a hibás vagy hiányzó alternatív elemek számát a kitöltött mérőlapokon; az egyes alternatív elemek fontossági súlyát és az egyes feladatok színtípusát (nehézségi fokát), mindkettőt 1-től 3-ig növekvő egész számokkal. E táblázatok adatait betápláltuk a JATE elektronikus számítógépébe, amely azután – az ugyancsak beprogramozott utasításoknak megfelelően – kiszámította minden egyes alternatív elem relatív gyakoriságát; e számok összegét, – amit az alábbiakban a *mérőlapok pontértékének* nevezünk –, továbbá az alternatív elemek összevont súlyait. (Részletesebb tájékoztatást találhat az olvasó az itt vázolt számítások céljáról és módjáról [6]-ban.)

Az egy-egy témához tartozó mérőlap-változatokat pontértékeik segítségével gondosan összehasonlítottuk és – ha szükség volt rá – feladatkészletüket átcsoportosítottuk. Arra törekedtünk, hogy egy adott téma mind a négy változata közelítőleg azonos fokú legyen (ami az átvitt és a helyette hozott relatív gyakoriság nyomán kialakuló új mérőlap-pontértékekből derült ki).

Ugyanakkor ügyeltünk arra is, hogy egy-egy változat feladatainak száma ne változzék, sőt, hogy az alternatív elemek száma is lehetőleg egyenlő legyen mind a négy változatban. Ehhez igen gyakran a feladatok többszörös helycseréjére volt szükség, mivel a mérőlapok egyik változatát nehezíteni, a másikat könnyíteni kellett eredeti struktúrájuk megtartásával. Teljesen új feladatok beállítását ekkor már az akadályozta, hogy azok a mérőlap egyik változatában sem voltak még kipróbálva, tehát „lemérve” sem.

Igy születtek meg az országos reprezentatív felmérés céljára szolgáló ún. *standardizált témazáró mérőlapok*. Ezeket már rotaprint eljárással sokszorosítottuk, változatoként 5000–5000 példányban. Természetesen még ezeket sem tekinthetjük véglegeseknek. Egyrészt mert hiányzik róluk az egyes alternatív elemek pontértéke, másrészt mert az országos próba során kiderülhetnek olyan hiányosságaik, hibáik is, amiket ki kell küszöbölnünk belőlük.

A standardizált témazáró mérőlapok kipróbálására az ország összes általános iskolái közül sorsolással kiválasztottunk 50-et. Ezek igazgatóinak küldött körlevelünkben – amelyben a mérőlapok készítésének jelentőségét, célját is vázoltuk – felkértük őket a felmérésben való részvételre. Egy-két kivételtől eltekintve vállalkoztak rá, pedig részben osztott és osztatlan iskolák is bekerültek a kiválasztottak közé. Akik lemondtak, szaktanárhiánnyal, ideiglenes helyettesítéssel háritották el a közreműködést. Több iskolából örömeink adtak kifejezést, hogy részt vehetnek a kísérletben és más tantárgyak hasonló célkitűzésű munkálatokban való együttműködésre is ajánlkoztak.

Ezek az iskolák bizonyos tekintetben kedvezőbb helyzetben próbálhatták ki a mérőlapokat, mint a fent említett négy iskola. A rotaprint eljárással készült sokszorosítás ugyanis tisztább, olvashatóbb a stencilezettnél, könnyebb, kellemesebb is ráírni, aminek különösen a mértani tárgyú feladatoknál, az ábrák olvasása és kiegészítése terén van jelentősége. Ennél is fontosabb, hogy – mivel ezek az iskolák

legalább egy félévre előre megkapták a mérőlapokat, javítókulcsaikkal együtt – jobban „aládolgozhattak”, mint amazok, ahol csak egy-két héttel a próba előtt vették azokat kézhez.

Ez az „aládolgoztatás” – vagy mondjuk egyszerűen: edzés – azonban egyáltalán nem kárhoztatható, ha igazán az, tehát ha nem primitíven a mérőlapok előzetes közös megbeszélését jelenti, hanem a mérőlap tematikus egységének olyan alapos feldolgozását, hogy ezt követően már nem okozhat nagyobb nehézséget a tanulók számára a mérőlap bármelyik változatának önálló megoldása sem. Hiszen éppen ez a mérőlapok didaktikai jelentősége, elterjedésüktől ezt reméljük.

Ennek eléréséhez az is hozzátartozik, hogy – a mérőlapok eredményes használata érdekében, egyúttal persze távolabbi fontos célok szem előtt tartásával –, rá kell szoktatnunk, meg kell tanítanunk a tanulókat a matematikai tárgyú szövegek és jelrendszerek önálló értelmezésére, egyelőre általános iskolai szinten. Pl. a tankönyv olyan fokú és igényű rendszeres használatával, hogy a tanulók az utasítás- és jelrendszer nyomán önállóan is el tudjanak indulni, ne csak akkor, ha a tanár kellően hangsúlyozva, esetleg kiegészítő magyarázatokkal segítve ismerteti velük a megoldandó feladatot.

Még azt is megemlíthetjük, hogy ezektől az iskoláktól nem vártuk el feltétlenül, hogy javítsák ki a mérőlapokat (de akik akarták, kijavíthatták, adtunk hozzá tanácsot; mintegy 25 százalékuk meg is tette); a tanulók teljesítményéről szóló táblázatos kimutatást pedig nem kértük tőlük.

Az országos eredmény számbavételének és hasznosításának menetét így vázolhatjuk: Javítóbrigádokat szerveztünk egy-egy téma változataiból iratott mérőlapok hibás, vagy hiányzó megoldású alternatív elemeinek megjelölésére, illetve a javítva kapott mérőlap felülbírlására (hogy egységes legyen a hiányzó, vagy hibás elemek megjelölése). Ezután a mérőlapok sokaságában foglalt lényeges információkat – a kódrendszer kiaknázásával – lyukkártyás adatfeldolgozó gépen kártyákra visszük. A lyukkártyás anyagot pedig a JATE elektronikus számítógépén futtatjuk keresztül. Ez kiszámítja – a betáplált programnak megfelelően – minden egyes alternatív elem pontértékét. Tehát azt a számot, hogy egy adott feladat valamelyik részfeladatának – alternatív elemének – jó megoldása mennyit ér – egy szóban forgó mérőlap-változat egészéhez viszonyítva –, immár az országos reprezentatív felmérés tükrében. (Ezek a számok egy-egy mérőlapon 100-at adnak összegül, tehát egy ilyen elem jó megoldása mindjárt százalékosan adja meg a tanuló teljesítményét annak a mérőlap-változatnak a kitöltésében.)

Amikor majd – a kísérletek befejezése után – az eredményeket közreadjuk, a kódjelek (betűk) alatti kis négyzetekben az előbb említett pontértékeket is közölni fogjuk. (A jobb oldali nagyobb üres négyzet a belőlük teljesített, elért számok összegezésére szolgál.)

A pontértékek didaktikai hasznosíthatósága nyilvánvaló [1], [6]. Egyebek között viszonylagosan egzaktnak tekinthető alapot nyújtanak majd a mérőlapok eredményeinek *osztályzattá alakításához* is a matematikai tanárai számára [1], [6].

Kétévi tapasztalataink a témazáró mérőlapokkal kapcsolatosan – amikor a vállalt feladat megoldásához elvégzendő munkálatoknak nagyjából a felénél tartunk – még nem teljesek, nem zárhatók le. Bizonyos következtetéseket azonban máris levonhatunk belőlük. Ezek közül talán a legfontosabbak:

Már a kísérleti mérőlapok kipróbálása során kitűnt, hogy a témazáró mérőlapok az általános iskolai matematika oktatásában is beváltják a hozzájuk fűzött reményeket, alkalmasak a tematikus egység feldolgozásában elért eredmények lemé-

résére. A kísérletben munkát vállalt oktatók eleinte csak érdeklődéssel, várakozással, de fenntartással foglalkoztak vele, ami nem csoda, hiszen annyiszor fel- és lemérik őket mostanában különböző eredetű, célú, szintű kérdőívekkel, dolgozatokkal. Azonban, miután a tanárok egyre jobban megismerik, már ragaszkodnak a témazáró mérőlapokhoz, megkedvelik és a magukénak érzik azokat, segítő társuknak tekintik a tananyaggal folytatott küzdelemben. Ezt szűrhetjük le a velük folytatott beszélgetésekből, vitákból, illetve leveleikből.

Ennek alapján bízhatunk abban, hogy ha majd a pontszámokkal ellátott mérőlapok kerülnek forgalomba és ezek segítségével differenciáltabb módon lehet lemérni az osztály teljesítményét, s ezáltal jobban tudjuk motiválni, versenyszerűvé is tenni a tanulók részvételét a mérőlapok készítésében, akkor a matematika tanárainak érdeklődése egyre erősödik a témazáró mérőlapok iránt, mind többen használják fel azokat munkájuk színvonalának emelésére, a tanterv követelményeinek maradéktalan megvalósítására.

Arra azonban ügyelnünk kell – amire Nagy József is nyomatékosan figyelmeztet [6] –, hogy a témazáró mérőlapokat mindenütt – és már a kísérletezés stádiumában is, vagy ekkor még inkább! – csakugyan erre, az eredeti céljuknak megfelelően használják fel. Ekkor a „gyakorló pedagógus eszköze” marad, akár a tankönyv, a tanári segédkönyvek és a szakmai folyóiratok cikkei és nem válik „a pedagógus, az iskola munkájának értékelésére, minősítésére” felhasználható eszközzé.

Talán nem lesz érdektelen, ha befejezésül két problémát is megemlítünk.

Egyiket a feladatok pontrendszerének kialakításával kapcsolatban vethetjük fel. Vajon egy adott témazáró mérőlap esetén nincs-e nagyobb esélye a sorrendileg előbb álló feladatnak a kisebb pontszámra, pusztán azért, mert előbb áll? Emiatt ugyanis több tanuló kezd foglalkozni vele, mint egy mégoly könnyű, de a sorrendben hátrább került feladattal, amely azután azért nyer magasabb pontszámot, mert kevesebben foglalkoznak vele, nem jut rá elég idő, így tehát hibátlanul is kevesebben oldják meg. – Foglalkozunk ezzel a kérdéssel, tapasztalatokat gyűjtünk vele kapcsolatban és kísérletet teszünk a megoldására is.

A másik probléma a tantervvel kapcsolatos. Mi lesz a mérőlapok sorsa, ha megváltozik a tanterv? Ez ugyanis elkerülhetetlenül bekövetkezik, nem is nagyon sokára.

A jelentősebb témák azonban változatlanul továbbra is megmaradnak, mások kissé módosítva (esetleg átkerülnek másik osztályba). A megújított, vagy teljesen új témákhoz – a régiéek analógiájára – új mérőlapokat lehet kidolgozni. És mivel nem máról holnapra változik meg a tanterv, hanem fokozatosan fejlesztik ki, vezetik be az újat, számíthatunk arra, hogy a régi mérőlapokat használó pedagógusok közül sokan – lyukkártyás és elektronikus számítógépek nélkül is – képesek lesznek megfelelő témazáró mérőlapokat összeállítani.

Másrészt pedig annak eldöntésekor, hogy milyen legyen az új matematika tanterv, – továbbá az új tantervi utasítások kidolgozásakor –, nemcsak az újabb társadalmi követelményeket kell majd figyelembe vennünk, nem is csupán a matematikatanítás korszerűsítésére irányuló törekvésekkel és a modern tantárgypedagógiai irányzatokkal kell számolnunk, hanem fel kell használnunk a jelenlegi tanterv megvalósítására törekedve szerzett fontosabb tapasztalatokat is. Ehhez fontos adatokat nyújthat a témazáró mérőlapok használata is, mert bennük sok-sok tapasztalat koncentrálódik arról, hogy mit lehet elérni jelenleg a felsőtagozati matematika tanításában. Úgy véljük, ez a megjegyzésünk összhangban van *Kálmán György* cikke [4] – a jelenlegi hazai pedagógiai kísérletekről – következő megállapításával:

„A nevelés, oktatás és képzés gyakorlatában számos olyan részkérdés van, amelyek megvalósításában roppant jelentősége van a tapasztalatok elemzésének, a gazdag tényanyagnak, melyek birtokában a megoldási módok többféle változata dolgozható ki. Persze nélkülözhetetlen a kísérleti ellenőrzés.”

Végezetül még egy megjegyzés:

Ha hosszú évekip változatlanul maradna is a tanterv, egy öntudatos matematikatanár, aki szaktárgyát jól ismeri és lelkesedéssel, szakértelemmel oktatja, még a legszakoszerűbben összeállított és kipróbált témazáró mérőlap-rendszert sem használná évről évre változtatás nélkül, a kinyomtatott példák egyszerű lekopírozásával. Ehelyett kritikával kezelné azt, saját tapasztalatai, meggyőződése alapján alkotó módon továbbfejlesztve. Előbb csak a példák számadatait cserélgetné, aztán a szövegét alakítgatná át, majd újabb ábrákkal, grafikonokkal, táblázatokkal módosítaná. Végül tehát teljesen megújítaná a mérőlapot, mint egy régi, de megbízható alapra felépített házat.

Ilyen alapot szeretnénk lerakni az itt vázlatosan ismertetett témazáró mérőlap-rendszer kidolgozásával.

#### IRODALOM:

- [1] *Ágoston György—Nagy József—Orosz Sándor: Mérési módszerek a pedagógiában.* — Tankönyvkiadó, 1971.
- [2] *Fekete József: A tanulók tudásának írásbeli ellenőrzése.* — Köznevelés, 1965., 4.
- [3] *Itelszon, L. B.: Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában.* — Tankönyvkiadó, 1967.
- [4] *Kálmán György: A pedagógiai kísérletekről.* — Köznevelés, 1972. évf., 17.
- [5] *Kiss Árpád: Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata.* — Pedagógiai Szemle, 1960. és 1961. évf.
- [6] *Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései.* — Tankönyvkiadó, 1972.
- [7] *Nagy József: Az elemi számolási készségek mérése.* — Tankönyvkiadó, 1971.



DR. MIHÁLY ENDRE  
Szeged, Tanárképző Főiskola

## A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás tantárgypedagógiai problémái

A tantárgy oktatáspedagógiai problémáit az utóbbi 4–5 éves távlatban vizsgáltuk meg. Úgy vélem, hogy a leghelyesebb, ha a vizsgálatot a gyakorlati foglalkozás fejlődését alapvetően perspektivizáló *Országos Politechnikai Szeminárium* (1967) megállapításaival, eredményeivel kezdem, mivel az ott megfogalmazott elvek, útmutatások határozottan körvonalazták a tantárgy továbbfejlődését. A korszerűsítési törekvéseinkben gyakran idézzük a szemináriumon elhangzottakat és tesszük fel a kérdést, hogy mit is valósítottunk meg az előrelépés érdekében, és hogy mit is kell tennünk a tantárgy hatékonyabb oktatásáért.

A szeminárium összegező megállapításaiból különösen azok a törekvések a jelentősek, amelyek az általános iskolai gyakorlati foglalkozás oktatási anyagának korszerűsítésére, az alsó- és felsőtagozat anyagának koordinálására, irodalmi segédletek, tankönyv, kézikönyv, munkafüzet bevezetésére, valamint a pedagógiai és mód-

szertani kérdésekre vonatkoztak. Az ötéves távlatból már konkrét tapasztalatok alapján tehetünk megállapításokat és vonhatunk le következtetéseket a tantárgy fejlesztése szempontjából, felmerülő néhány problémáról.

A konferencia egybehangzó véleménye az volt, hogy *bazánkban az alsófokú oktatásban érvényesítendő politechnikai nevelésnek egyik igen fontos tantárgya a gyakorlati foglalkozás*. Ez egyébként hivatott a mezőgazdasági és ipari technika megismertetésére, a munka megszerettetésére, megbecsülésére, vagyis a személyiség sokirányú fejlesztésére.

A jelenlegi általános iskolai Tanterv és Utasítás világosan és egyértelműen rögzíti az oktatási feladatokat. Ennek ellenére az eddigiekben helyenként tapasztalható volt, hogy az előírt tantervi feladatokat nem értékelik egyöntetűen az általános iskolai oktatásban. Úgymond helyenként eltérnek ettől és ennek eredményeként némileg eltorzul a gyakorlati foglalkozás tantárgyi feladata, jellege és tartalma. Ilyen egyoldalúan és helytelenül értelmezett törekvések például: a termelőjellelű oktatás igénye, vagy – ami már a legritkább – a szakmai jellegű képzés elvárása stb.

Az eddigi tapasztalatok alapján szerzett benyomások szerint a legtöbb *zavartkeltő oktatáspedagógiai* problémák a következők:

1. A szakképzés és a tantárgyjellel érvényesülése.
2. A tantárgyjellel tárgyi feltételeinek hiányossága.
3. A tantárgyjellel és a munkára nevelés közti összefüggés helytelen értelmezése.
4. A tantárgyjellel és a termelőmunka érvényesítésének ellentmondása.
5. A termelőmunka vetülete a gyakorlati képzésben (az üzemi szemléletre nevelés).

A továbbiakban ezeknek a tantárgypedagógiai kérdéseknek problémáikat kívánom feltárni és elemezni.

## 1. A SZAKKÉPZÉS ÉS A TANTÁRGYJELLEL ÉRVÉNYESÜLÉSE

Az Országos Politechnikai Szemináriumon lényegében tisztázódott a szakképzéssel kapcsolatos eddigi téves elképzelés. Az általános iskolában mint önálló probléma nem is jelentkezett. De amiért itt mégis szólunk róla, az azért van, mert bizonyos tendenciák – mint pl. pályaválasztásban betöltött egyoldalú szerepének eltűlése, vagyis az ennek alapján kialakítandó konkrét szakmai irányulás igénye, valamint a termelőjellelű oktatásra való törekvések – mindenképpen a tantárgy olyan szintű oktatását tételezik fel, amelyet a tantervi követelmény nem ír elő.

Mivel a tantárgy keretében a tanulók az alkotóképességeik kibontakoztatásához az alapvető és általános felkészítést kapják meg az alkalmazott műveleti tevékenységeken, az anyag- és gyártásismereteken keresztül, így nem megalapozottak az említett, vagy hasonló kívánalmak. Az azonban tény, hogy igen hasznosak a gyakorlati foglalkozásokon nyújtott ismeretek, jártasságok, készségek a tanulók tájékozódásában és pályairányulásában. De ezek csak ritkább esetben váltanak ki olyan erős motivációt már az általános iskolában, hogy megnyugtatóan speciális pályairányulást, szakmai érdeklődést eredményeznének. Természetesen, hogy van ilyen, amiben nagy szerepe van az egyes tantárgyak oktatásszínvonalának is. Egy gondosan berendezett gyakorlókert, tanműhely, tankönyha, ahol a foglalkozások vezetése emelkedett színvonalú, mindenképpen érezteti hatását a tanulók pályaválasztásában is. Az általános iskola követelményei csak olyan egyszerű műveletekre, eljárásmodokra, fogásokra, technikai és technológiai alapismeretekre, egyszerű eszközök

működési elveinek a megismertetésére irányulnak, amelyeket korunkban a 6-15 éves gyermekeknek tudniuk kell, mivel napjainkban ez az alpműveltség része.

„A gyakorlati foglalkozás nem tekinthető pusztán az (egy) ismeretek, jártasságok és készségek bordonozójának – mondja dr. Kálmán György – *hanem egyben a teljes személyiség formálása területének.*” A gyakorlati foglalkozás olyan ismereteket, jártasságokat és készségeket alakít ki és fejleszt, amely elősegíti a gyermekek alkalmazkodását a társadalmunk igényeihez és bővíti az alkotás lehetőségének a területét. A nagyfokú technikai fejlődés mindenképpen igényli, hogy a jövő ifjúsága a szellemi, az intellektuális érzékenységen túl technikailag, manuálisan is jól képzett legyen.

Éppen ezért az általános iskolai gyakorlati foglalkozás tantárgy oktatásától nem várhatjuk el a szakképzés szintű eredményt. Ezt nem teszi lehetővé a tanterv követelményrendszere sem.

## 2. A TANTÁRGYJELLEG TÁRGYI FELTÉTELEINEK HIÁNYOSSÁGA

A gyakorlati foglalkozás oktatásának eddigi tapasztalatai azt bizonyítják, hogy a megfelelő oktatás-pedagógiai elvek egységes érvényesítéséhez kevésnek bizonyul a Tanterv és Utasítás anyaga. Ahhoz, hogy a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás oktatásában szisztematikus rendet és egy általános rendszert alakítsunk ki a tantárgy anyagának oktatásában, meg kell vizsgálni azokat a tárgyi tényezőket, feltételeket, amelyek előmozdíthatják az eredményesebb oktatást. Talán éppen ebben rejlik a tantárgy továbbfejlődésének egyik feltétele.

A jelenleg érvényesülő bizonyos mértékű pedagógiai heterogenitás miatt jelentkeznek az olyan hasonló kérdések, mint az elméleti ismeretek egységes érvényesítésének hiánya, vagy a műveleti rendszerek és a műveleti fogalmak tematikus oktatásának lehetősége, vagy az oktatás eredményességét kifejező egységesebb jelzők, egyetemesebb normák érvényesítése stb. Kálmán György nyomatékkal írja 1969-ben „Ügyszólván »anarchia« uralkodik a tanított technikai, illetve technológiai fogalmak rendszere tekintetében.” Úgy vélem, hogy ezek és az ezekhez hasonló sok más probléma már nem oldható meg a jelenlegi tárgyi keretek között. *És itt mindenképp a tankönyv, ill. a munkafüzet bevezetésére gondolok!* (A munkafüzet jelenleg az 5-6. osztályokban már bevezetést nyert.) A hatékony ismeretközlő oktatás – mint tudott – az alsófokú oktatásban, irodalmi segédletek nélkül csak hiányos és fiktív eredményeket produkálhat.

A kutatási és megfigyelési eredmények azt bizonyítják, hogy a tankönyvek, ill. a munkafüzetek alkalmazásával szembeni eddigi álláspontot felül kell vizsgálni éppen a tantárgy fejlődése érdekében. Minden jel arra mutat, hogy azok az aggályok, amelyek attól féltették a gyakorlati foglalkozást, hogy az az elméletieskedés felé terelődik, ha tankönyvet adunk a tanulók kezébe, ma már indokolatlannak látszik. A tankönyv, ill. munkafüzet fontosságát csak növeli az a tény is, hogy a tantárgy heti két órá, tehát évi 66 órát foglal el az össz-óraszámból, amely igen tekintélyes mennyiség, ha figyelembe vesszük, hogy mindinkább növelni kívánjuk az általános iskolai oktatás hatékonyságát. Ezt egyébként éppen a társadalom és a technika fejlődése fogja mindinkább követelni. Ha mindenképpen azt akarjuk, hogy a tantárgyunk oktatása ne rekedjen meg a csak fizikai értelemben vett munkáranevelés leszűkített „vulgarizált” fázisában, akkor mindjobban kell szorgalmazni, hogy tankönyvet, ill. munkafüzetet adjunk a tanulók kezébe. Természetesen ezzel egyidőben felül kell vizsgálnunk a tantárgyoktatásunk technikai és technológiai színvonalát is. De ezzel majd egy későbbi alkalommal kívánok bővebben foglalkozni.

### 3. A TANTÁRGYJELLEG ÉS A MUNKÁRA NEVELÉS KÖZTI ÖSSZEFÜGGÉS HELYTELEN ÉRTELMEZÉSE

Még ma is gyakran olvashatjuk kiemelt hangsúlyozással, hogy *a gyakorlati foglalkozás a munkára nevel.* Ez alapján véve így is van csak azzal a helyesbitéssel, hogy *a munkára is nevel.* Azt kell mondani, sajnos, hogy az elemző cikkek, dolgozatok, pedagógiai irodalmak többsége a gyakorlati foglalkozás tantárgyat főleg csak a munkára nevelés, a fizikai munkára nevelés pozíciójából vizsgálják. Ezzel kapcsolatosan figyelemre méltó Balogh Józsefnek a „Gondolatok a korszerű műveltség és a gyakorlati foglalkozás kapcsolatáról” szóló tanulmánya, amely éppen az Országos Politechnikai Szeminárium gondolatainak a továbbfejlesztésére irányul.

Ebben a tanulmányban – amely a Gyakorlati foglalkozás folyóiratban látott napvilágot – a „néhány leleselkedő veszély” között első helyen említi a szerző a *Leszűkítés veszélyét*, amely a politechnikát a monotchnikával igyekszik felváltani és a nevelési feladatokat pedig egyoldalú hatásokra, eredményekre determinálni. Éppen ez az egyoldalúan determinált pozíció – mint pl. a munkára nevelés – is bizonyos mértékben a tantárgy tartalmi fejlődését, kibontakozását akadályozza. *Semmi képpen nem akarom megdönteni a tantárgyunk munkáranevelésének gyakorlati pedagógiáját – mert ezt magam is vallom – csak azt szeretném érzékeltetni, hogy az egyoldalúan hangsúlyozott pedagógiai igény torzító hatással is lehet a valóságos tantárgyi feladatok összességére.* Azt senki nem tagadhatja, hogy a gyakorlati foglalkozás oktatásának egyik központi nevelési feladata a munkára nevelés. De emellett még számtalan, és nem kisebb jelentőségű nevelési feladatot kell a tantárgyoktatásán keresztül megvalósítani. Ilyenek például a technikai és technológiai szemléletre nevelés, vagy az üzemi szemléletre nevelés, továbbá kiemelkedő feladata az elméleti ismeretek nyújtása, valamint az elméleti ismeretek és a gyakorlati tevékenységek dialektikus kapcsolatának felismertetésére nevelés stb. stb.

Tekintettel arra, hogy a tantárgynak nincsen tankönyve és nem volt munkafüzete, az oktatási folyamatban főleg csak a fizikai értelemben vett munkatevékenységek érvényesülhettek, a nehezezen kontrollálható elméleti ismeretek mellett. Az köztudott, hogy ezt az egyoldalú nevelési feladatot örököltük a tantárgy bevezetésének idejéből. Ekkor ugyanis valóban ennek kellett a fő nevelési feladatnak lenni, mivel ez hiányzott az ifjúság neveléséből a legjobban. Társadalmi igényként jelentkezett az a nevelési feladat, hogy fiataljainkkal a munkát megszeretessük, megismertessük, megbecsültessek és hogy annak társadalmi hasznosságát bizonyítsuk. Azóta már 14 év telt el és közben jelentkeztek újabb feladatok, ezért *a nevelési feladatok érvényesülését kiegyensúlyozottabban kell érvényesítenünk!*

Arra emlékszünk, hogy a fizikai munkának az egyoldalúan érvényesített pedagógiája már a tantárgy bevezetésének idejében is torzulásokat eredményezett. Az egyoldalú értelmezés folytán elhatalmasodott a mechanikusan végzett (robotjellegű) gyakorlat egyoldalú és nem ritkán az értelmetlen, sablonos fizikai munka. Lényegében az történt, hogy *a munkának éppen a szocialista értelemben vett tartalmi jegyei nem érvényesülhettek.* Már-már az ellenkező hatása kezdett fellépni, vagyis nem a munkára neveltünk, hanem éppen ellene. A munkára nevelés hatékony tartalmi jegyei nem tudtak teljes hatásfokkal érvényesülni, mivel hiányoztak és helyenként még ma is hiányosak annak alapfeltételei.

A gyakorlati foglalkozás akkor töltheti be szerepét az általános iskolában, ha a gyakorlati tevékenységeket, munkaműveleteket, eljárásmodokat tudományosan megalapozott elméleti ismeretek rendszere támogatja. Csak így válhat a gyakorlati foglalkozás is a „klasszikus” értelemben vett tantárggyá, mert így tervszerű ismeretsajá-

títás kísérheti a művelti tevékenységeket és *érvényesülhet a munka korszerűen értelmezett képző és nevelő hatása*. Ennek alapján ez a tantárgy nemcsak a konkrét fizikai munka értelmében vett termelő munkára teszi alkalmassá tanítványainkat, hanem a szocialista társadalom igényelte sokoldalúan érzékeny és adaptációs képességű ifjúság kialakítását segíti elő, mert

„... az általános iskola célja — jelzi a tanterv —, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakulását, — ennek érdekében — nyújt ... minden tanulónak egységes, korszerű alpműveltséget”;

Tekintettel arra, hogy a kommunista ember mellett, hogy szeret és tud is dolgozni (a fogalom termelési értelmében véve) még nagyon sok mindent akar, kell, szeret és tud is csinálni. Ilyen tevékenységek például a személyes, vagy otthoni igényeket szolgáló teendők, a nemes szenvedélyek, a hobby-k, ill. az ezekkel járó tevékenységek mint: a lakás díszítése, bútorkiegészítés, lakáskarbantartás, kertművelés, virágok nevelése, kisállatok tenyésztése, a kedvenc ételek megfőzése, vagy egy-egy kiegészítő öltözet, divatos holmi elkészítése, vagy a gyermek ruházatának kiegészítése, javítása stb., stb. Mert ezek is lényegében a mindennapi életnek a szoros tartozékai, jelenségei, ha úgy tetszik követelményei most és még belátható ideig azok is maradnak ilyen vagy más formában. De lehet, sőt kell is szólni a napirenden szereplő szabadidő növekedéséről, ennek nemes és hasznos kitöltéséről, vagy pl. a gyermekgondozási szabadság tartalmas felhasználásáról és még nagyon sok egyébről.

Az elmondottak mind-mind azt bizonyítják, hogy a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás jelenlegi koncepciója igen jó és bölcs találmány, mivel a benne szereplő tárgykörökön keresztül nagy hatást fejt ki a 6–15 éves gyermekek személyiségének formálásában. Azt azonban hangsúlyozni kívánjuk, hogy ez a tantárgy is mint a többi, a személyiségformáló hatását csak az egész tantárgyrendszerrel együtt fejtheti ki.

#### 4. A TANTÁRGYJELLEG ÉS A TERMELŐMUNKA ÉRVÉNYESÍTÉSÉNEK ELLENTMONDÁSA

Talán éppen a tantárgy szakmaszerű oktatásának és a munkára nevelés eltűnt és rosszul értelmezett igénye folytán, nem tudni, de jelentkezett a tantárgy termelőjelleggel való oktatásának megtevesztő hibás nézete, gyakorlata. Igaz, hogy mindinkább elszigetelődve találkozunk vele, de ahhoz még mindig jelentős pedagógiai kihatású, hogy foglalkozunk vele, mert zavart kelt és torzulást okoz az oktató-nevelő munkában. Azt már előljáróban kijelenthetjük, hogy a termelőjelleggel oktatásra irányuló törekvések semmiképpen nem egyeztethetők össze az általános iskola tantervének feladataival, azért mert közvetlen pénzbeli haszonra, jövedelemre irányul és ennek pozíciójából értékeli az oktató-nevelő munkát. Ez az elképzelés összetéveszti a *tantervi feladatok megvalósítása folytán megtermelt értékek, termények előállításának bemutatását a piacra való árutermeléssel*. Azt tudjuk, hogy az általános iskola általános műveltséget nyújt, amelynek egy részét a gyakorlati foglalkozás adja. Ennek pedig semmiképpen nem lehet az a feladata, hogy a közvetlen csak a pénzbeli haszonnal járó munkatevékenységeket sajátíttassa el a tanulókkal. Természetesen azt ennek ellenére sem állítjuk, hogy a tantervi feladatok nem hasznosak, mivel a létrehozott értékek pénzben is kifejezhető javakban jelentkeznek, aminek meg is van a szükséges pedagógiai hatása. De ennek ellenére sem a közvetlen pénzben kifejezett termények értéke számíthat a legfőbb nevelési hatásnak, ill. eredménynek. Az évek során eluralkodott termelőjelleggel kapcsolatos nézet nevelési szempontból sem

megengedhető, mert az emberi tevékenységek ismeretszerző, nemes és önzetlen tartalmát, annak kialakulását zavarja meg, mert a valóságos feladatokról tereli el a pedagógusok és a tanulók figyelmét.

A mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás oktatási folyamatában végzett tevékenységek eredménye járhat közvetlen és közvetett hasznossággal. Ami a pénzbeni eredményességet illeti nevezhetjük közvetlen haszonnak, az oktatási és nevelési eredményeket pedig közvetett haszonnak. Azt le kell szögeznünk, hogy az oktatás és nevelés eredményességét csakis a tantervben rögzített feladatok megvalósítása határozhatja meg. A közvetett és a közvetlen eredményeket semmiképpen sem szabad egymással feltétlenül didaktikai vagy akár nevelési függőségbe hozni.

Úgy vélem, hogy ezek a gondolatok világosan elvezetnek bennünket az általános iskolában érvényesített termelőjellegű oktatás lényegi hibájához az *árutermelő oktatás téves felfogásához*. Ez a felfogás már hovatovább oda vezetett, hogy egyesek kimutatást készítettek a gyakorlókertek területi nagyságának országos méreteiről és ebből következtetve megjelölték az áruértéket előállító feladatok nagyságát. Hozzá kell tenni, hogy a tantárgyi feltételek létrehozásával, fejlesztésével nem is igen törődve, főleg a pénztárnaplón keresztül ítélték meg a tantárgy eredményességét. Utóbb már olyan megjegyzéseket is hallottunk, amely ma már igen ritka, hogy a több bevétel jobb oktató-nevelő munkát is bizonyít. Ennek alapján az iskoláknak egy része – szerencsére a kisebb része – a tantervi feladatok megvalósítása helyett a konjunkturális monokulturális termelést szorgalmazta, hogy az általuk, vagy ami még nagyobb hiba, a pénzügyi szervek által rájuk tervezett összeget produkálni tudják. Gyakran még az esedékes tiszteletdíj folyósítását is ettől tették függővé. A termelőjelleggel kapcsolatos felfogás végül oda vezetett, hogy a gyakorlati foglalkozás tantárgy irányítását közvetlen a pénzügyi szervek vették a kezükbe. Ennek folytán a gyakorlókertek árutermelése vált elsődleges mércévé, amely végülis egy kórosan elburjánzott adminisztrációs tevékenységet is kialakított. Helyenként ez még ma is hátráltatja a tantárgy eredményességét és fejlődését, mert fokozatosan csökkentette a tanárok ambícióját, tárgyszeretetét.

A termelőjelleg didaktikai és pedagógiai jelentőségének eltűzött érvényesítését mutatták ki például az 1966–69-ben a Szegedi Tanárképző Főiskola Mezőgazdasági Ismeretek és Gyakorlatok Tanszéke kutatási jellegű felmérései is, amelyet több mint ötszáz általános iskolában és az ország legkülönbözőbb részein végeztünk. A tapasztalat az volt, hogy az iskolák mindegyikében megvolt a tantárgy pénzügyi tervezése, ami lényegében nem is volt hiba. Viszont a tantervi követelmények megvalósításához szükséges feltételek tervezése már csak elvétve volt hiánytalan. Ez már viszont igen nagy hibának tekinthető!

A termelőjellegű oktatás tarthatatlanságát bizonyítják a termelőjelleg fogalmi jegyei is. Mit is értünk termelőjelleggel?

*„Értéket képoiselő termék (áru) létrehozása, fogyasztásra való előállítás”,* vagyis árutermelés.

Az már nem kétséges, hogy ez nem lehet az általános iskola feladata, mivel a tanulók még csak most tanulják azokat az alapismereteket, amelyek majd egyszer beépülhetnek azokba a munkatevékenységekbe, amelyeket majd termelőjelleggel végeznek. Ez viszont már mindenképpen szakismeretet és nagyobb személyi felelősséget is igényel. Az a „technikai ábécé”, amit az általános iskolában oktatunk, még nem elég ahhoz, hogy a tanulók a munkatevékenységeket termelőjelleggel végezzék. A tanterv azt kívánja meg, hogy:

„a gyakorlati foglalkozás ismertesse meg a tanulókat a termelésben legáltalánosabban használt kéziszközökkel ... és alakítson ki jártasságot az *alpműveletek* elvégzésében. alkalmazásában ...”

Ez a követelmény a legjobb esetben is csak a hasznos tevékenységek alapelemeit nyújtja a tanulóknak. Ha az alapelemeket nyújtjuk, akkor viszont nem beszélhetünk azok termelőjelleggel való alkalmazásáról. Ennél viszont sokkal nagyobb jelentőségűek azok az oktatási-nevelési hatások, amelyeket a tantárgy tanterv szerinti oktatása fejt ki a tanulók technikai és technológiai szemléletének fejlesztésében. Az mindenképpen követelmény, hogy hasznos művelleti tevékenységeket végeztessünk a tanulókkal és a művelleti tevékenységek hasznosságát feltárjuk. *Azt azonban ismételtelen és nyomatékosan kell hangsúlyozni, hogy a földiát, a műtrágyát, az öntözés különböző módjait, a változatos takarmányozást stb. nem azért alkalmazzuk, és tartjuk igen fontosnak, hogy az iskolai gyakorlatok keretében több árut termeljünk és több pénzbevételezre tegyünk szert, hanem azért, hogy a korszerűbb, a hagyományostól eltérő technológia és technika jelentőségét, szerepét mutassuk meg és érzékeltessük azok hatását az élőszervezet produktivitása szempontjából.* Az általános iskolában igen gyakran fordul elő, hogy az alkalmazott eljárás már nem is a legkorszerűbb, de eltér, – mert fejlettebb – a hagyományostól, a megszokottól és mivel, (hogy azoktól) eltér azoktól, lényegesen hatásosabb, ezért mindenképpen számíthat a tanulók dinamikus gondolkodásának fejlesztésére. Ezért előnyösebb és jobb ha egy-egy műveletre többféle változatot, eljárásmodot mutatunk be. Ezzel is arra neveljük a tanulókat, hogy a munkájukban, tevékenységeikben mindig gondolkozzanak, legyenek találatékonnyak és mindig törekedjenek a jobbra és a praktikusabbra. Ezt a képességet különösen a tanuló-kísérletek fejlesztik jelentősen. Az elmondottak alapján az *iskolai gyakorlatokért be-mutatójellegű az ismeretszerzés és a gyakorlatot elősegítő, a szemléltető oktatást biztosító pedagógiai értelemben vett oktatási terület.* Hozzá kell tenni, hogy ma már ilyen a gyakorlatokértékek többsége.

Lehetne itt még sok mindenről szólni, ami a termelőjelleggű oktatás fogyatékos-ságait bizonyítja, például az árutermeléssel kapcsolatos közgazdasági feltételekről, mondjuk az értékesítés feltételeiről. Például vannak iskolák, ahol ez gondot jelent részben a távolság, részben pedig a termelvények kis mennyisége miatt. Ez már magában véve is gátolja a termelőjelleggű tevékenység érvényesítését stb.

Végül azzal fejezném be a termelőjelleggű oktatással kapcsolatos fejtegetést, hogy a tantervi feladatok megvalósításához szükséges egyszerű eszközök, szerszámok és az előírt technológiai eljárások eleve nem is szolgálhatják a mai értelemben vett termelő-jelleggű oktatás megvalósítását. Az általános iskolai oktatásból mindenképpen mellőz-nünk kell ezt a megtévesztő (hamis) kifejezést, törekvést. *A termelőjelleggű oktatást a tanterv és utasítás nem is követeli meg.*

## 5. A TERMELŐMUNKA VETÜLETE A GYAKORLATI KÉPZÉSBEN, (AZ ÜZEMI SZEMLELETRE NEVELÉS)

Hallani még ma is, hogy a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás a *kisüzemi szemléletre nevel*, mivel kis területen és egyszerű eszközökkel történik a gyakorlató-kerti tevékenység.

Azokra, akik tudják és ismerik a tanterv oktatási és nevelési feladatait, mindig furcsán hatott ez az aggodalom. Legfőképpen azok aggályoskodnak így, akik a ter-

melőjelleget oktatót szorgalmazzák. Úgy vélem, hogy nem lesz szószaporítás, ha ezt a kérdést is megpróbáljuk megvizsgálni.

Talán mindjárt az üzemi termelés pozíciójából vegyük az üzemi szemlélet kialakulását. Mi is az üzemi?

„Az üzemi hasznos javak (árak) előállítására alakult termelő egység, amelynek belső szerveződése, technikai és technológiai színvonala a társadalom és a tudomány fejlettségének függvénye.”

Ezek a jellemző jegyek természetesen állandóan változnak a feltételek változásával együtt. Számunkra az a fő kérdés, hogy az *általános iskolai tanulók* fejlettségi szintjének szempontjából melyek azok a kifejező jegyek, amelyek az üzemi termelést szemléletesen érzékeltetni tudják. Az eddigi tapasztalatok azt bizonyították, hogy az üzemi szemlélet kialakulásában a közvetlen megfigyelések, élmények főleg az alkalmazott technikai berendezések, gépek megjelenési formái, a termelvények mennyisége, esetleg a minőség jöhetnek számításba. Az így szerzett tapasztalati ismeretek viszont csak akkor váltják ki a tanulók aktivitását, ha tudják a látottakat valamihez viszonyítani és ebben például igen nagy szerepe van az iskolai munkatevékenységnek.

Lényegében az üzemi szemlélet kialakulását, elősegítő és támogató oktatáspedagógiai eljárások, azok módszertani és pszichikai mozzanatai még kidolgozva nincsenek, annak ellenére, hogy róla igen sokat beszélünk. Itt az a kérdés, hogy melyek azok a benyomások, hatások, amelyek feltétlenül az üzemi szemlélet kialakulásához vezetnek. Tehát tudjuk-e az üzemi termelést olyan általánosan vett és alapvető jellemzőkkel érzékeltetni, amelyek talán még a legkorszerűbb pl. a komputeres üzemi termelésre is utalhatnak. Sajnos, hogy ez itt is csak kérdés marad, bizonyos értelemben, amely viszont feltétlenül figyelemre méltó kérdés! Csak azért villantottam meg, hogy az a mindennap emlegetett üzemi szemlélet és annak kialakítása az általános iskolai tanulók értelmi szintjén végeredményben nem is olyan egyszerű feladat, mint amilyen egyszerűnek hangzik.

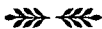
Ettől eltekintve mondhatjuk, hogy vannak lehetőségeink az iskolai keretek között az üzemi szemlélet megalapozásához. Mindenekelőtt ez az *üzemek látogatásával* és az ezt helyettesítő *pergőfilm vetítésével*, szemléltetéssel történhet. A film vetítése az utóbbi időben előtérbe került, mivel az üzemek, minél korszerűbbek, annál kevésbé engednek be az általános iskolai tanulókat. Erre egyébként semmilyen rendelet nem is kötelezi az üzemeket. Bizonyos körülmények között gondot jelent ez még a középfokú és a felsőfokú oktatásban is.

Most az a kérdés, hogy hogyan járul a gyakorlókerti tevékenység az üzemi szemlélet alapozásához? Az ismeretes, hogy a 6–15 éves gyermekek ismeretanyaga főképpen a közvetlen szemlélet, a tapasztalati ismeretek útján gyarapszik. Azok a tapasztalati ismeretek, amelyeket a gyakorlati foglalkozás nyújt a tanulóknak az egyszerű tevékenységek folyamatában feltárja az ismeretek és a gyakorlati eljárások közötti kapcsolat meglétét. Az egyszerű szerszámoknak és eszközöknek, eljárásoknak az alkalmazása mindenkor összehasonlítási alapot is jelent, amelyek segítségével differenciálási lehetőség alakul ki az üzemi méretek érzékeltetéséhez. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy azokban a tanulóknak, akik maguk is végeztek műveleteket; gyalultak, fűrészelték, ástak, vetettek, vagy varrtak az üzemi megtekintésekor, vagy a *filmvetítés*kor bennük önállóan is megfogalmazódtak az üzemi termelés élményszerű (nem verbális) jellemző jegyei. Ezekben a tanulóknak a látottak érzelmi hatást és ezen túlmenően értelmi folyamatot is elindítottak. Ennek alapján elmondhatjuk, hogy ahhoz, hogy a szocialista üzemekről a tanulóknak alapszemléletük for-

málódjon az élmények, ismeretek és reflexek egész sora szükséges, ami azt bizonyítja, hogy az érzelmi folyamatok mellett nagyon jelentősek az értelmi tevékenységek is.

Összegezve az elmondottakat a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás igen nagy szerepet játszik a tanulók üzemi szemléletének alakításában, fejlesztésében. Ha tankönyv, ill. a munkafüzet rendszeresítve lesz, még hatékonyabb lesz ebben az irányban is az általános iskolai oktatás. Jobban módjuk lesz a tanulóknak összevetni és megjegyezni az elméleti és gyakorlati ismereteket. Az eljárás módok nagyon sok alapvető ismeretet hoznak felszínre úgy, ha azt valóban az oktatás érdekében végezzük el. A kerti, vagy a kisállattenyésztési gyakorlatokon, ismereteken keresztül tapasztalhatják a tanulók az ember befolyásoló szerepét, a természetre gyakorolt tevékenységének korlátlan lehetőségét. Ezeknek és még igen sok más hasznos tapasztalatnak lehet forrása a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás oktatása, megfelelő feltételek és megfelelő oktatás-pedagógiai tevékenység mellett.

Az elemzés folyamán az volt a célunk, hogy a mezőgazdasági gyakorlati foglalkozás feladatainak megfelelő érvényesítését mutassuk be. A tantárgy tartalmi színvonalának fokozását az oktatási és nevelési feladatok helyes értelmezésével segítsük elő. Ennek érvényesítése, fejlesztése a tantárgyat oktató minden gyakorló pedagógusnak elengedhetetlenül alapvető feladata.



Végh György: 1 kutyá, 2 cica

Végh György könyve 3 meseregényt tartalmaz.

Az első két elbűvölő meséje elvezeti az olvasót a titokzatos cicavilágba. Milyen lehet a Cicaország? És milyen a Cica-Meseország? Milyen kalandokon esik át a Nevesincs cica? Erre ad választ a két első mese.

A harmadik egy világhíre szert tett kiskutya kalandjait mondja el.

A meséskönyvet Gyulai Líviusz régi metszeteire emlékeztető illusztrációi díszítik.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973.)

### *Galaktika 1.*

Tudományos-fantasztikus antológia.

A tudományos-fantasztikus irodalom behatolt a kultúra minden területére.

A sci-finek száz arca van, minden oldalról és minden pillanatban másnak látszik.

Kalandoz és filozófikus, humoros és figyelmeztető, száraz és izgalmas, tudományos és költői — mindenki megtalálja benne a kedvére valót.

A *Galaktika* a kozmosz könyvek új sorozata. Kisregényeket, novellákat, verseket, tanulmányokat, filmismertetőket közöl.

Összeállította és szerkesztette: Kucka Péter.

(Móra Könyvkiadó, 1972.)

Karinthy Frigyes: Tanár úr kérem

„Karinthy fiatalkori, híres könyve, a Tanár úr kérem. A felejthetetlen, elhagyhatatlan könyvek közé tartozik. Azok közé, amiket elég egyszer elolvasni, s mindig frissen él bennünk.” — írja Illés Endre, az író bemutató bevezetőben. S valóban így van.

Az eltelt negyven év alatt, amióta az írás megszületett nagyot változott a világ. Megváltozott az iskola is. A tanár nem az a félelmetes, szeszélyes, kegyetlen hatalom, mint ahogyan a szerző bemutatja. De a fiatal diák sem él olyan magányosan, csak saját erejére utalva, a tanulásban s tréfákban mindig egy-maga, mint a *Tanár úr kérem* diákjai.

Karinthy könyve mindig időszerű. Mert az álmok és a valóság összeütközése minden korban visszatér. A Tanár úr kérem tréfái is ezt az összeütközést mondják el.

(Móra Könyvkiadó — Kárpáti Kiadó. Budapest — Uzsgorod, 1972.)

*Ruth Morris: Szökevény*

A tizenhét éves Joanne Mitchell elhagyja ridég nevelőszüleit és valahol meleg otthont keres.

Kalandoz útja során bejárja Ausztrália vadregényes tájait. Így az olvasó a kis „szökevény” barangolása során megismerkedik a világrész tájaival, embereivel, miközben szívből kívánja, hogy a kislány elérje célját.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973.)

## Móra Ferenc: Harmadikon

(ELEMZÉS)

Napjainkban — nem véletlenül — különböző formában és szinten elemzések és viták tömege veti fel az irodalom általános problémáit: szerepét, helyét, hatását, hatékonyságát társadalmunkban. Itt-ott — különösen nyugaton, ahol kétségtelenül tapasztaljuk az irodalom bizonyos jellegű torzulását —, a sötétben látók már lélekharang kötelét is megragadták, hogy utolsókat kondítsanak az irodalom teteme felett. Nem tagadjuk, nálunk is emelkedik a kétkedők száma.

Századunk második fele, minden képzeletet felülmúló tempóban, társadalmi fejlődésünkben óriási változásokat hozott; gyökeresen új körülményeket, új ismereteket; sok esetben az egyének, de a társadalomnak is alig elképzelhető megrázkódtatásait. A társadalomban gyökerező irodalom területén is megindult az új eszközök, formák keresése, az új, gyakran végletes emberi szituációk ábrázolására való törekvés.

A mai technikai és széttagolt társadalomban módosult az irodalom szerepe, mert „a mű ma már sok esetben nem találkozó helye az alkotónak és a közönségnek”. Sajátos és ma még feloldhatatlan ellentmondással, kétarcúsággal találkozunk korunkban. Az egyik oldalon a szépirodalmi művek iránti érdeklődés gyengülését figyelhetjük meg, a másikon pedig azt, hogy az irodalmi alkotások — a tömegkommunikációs eszközökön keresztül —, sokkal nagyobb tömegekhez juthatnak el, mint bármikor az emberiség történelmi fejlődése során. Egyre inkább eltűnnek azok az akadályok is, melyek korábban elszigetelték egymástól az egyes népek irodalmi termékeit. Korunkban fokozódik a tudomány és a technika iránti érdeklődés, hiszen ez ma az emberiségnek jól felfogott érdeke, mert csak a tudományos-technikai ismereteink gyarapításával tudunk beilleszkedni és létezni modern környezetünkben. Nehezen bizonyítható azonban, hogy az irodalomnak is ilyen fontos szerepe lenne, ilyen alapvető szükségletként létezne.

Ezek a letagadhatatlanul hatással bíró tények teszik minden eddiginél fontosabbá az irodalom megszerettetésének nagyrabecsült érdemlő munkáját. S ezt a munkát lenn kell kezdenünk az írni-olvasni megtanuló gyermekeknél, az általános iskolás tanulóknál. Abban a korban, amikor még a gyermeknek nyitot-

tabb a lelke, az érdeklődése, amikor még mindennél erősebb a vágy az új élmények befogadására, az őt körülvevő „titokzatos” világ megismerésére. Szinte korlátlanok a lehetőségeink minden szép és nemes befogadtatására, soha ki nem törölhető értékítéletek kialakítására. Ebben a relációban kap különös hangsúlyt az írói tevékenység, az irodalmi alkotás. Ebben az összefüggésben válik fontossá, hogy az irodalmi műveket közel vigyük és megszeretessük e korosztállyal.

Nagyra becsült és tisztelt néhai Vajda László gyakran hangoztatta: „Az irodalmi nevelés alapfeltétele tanítvány és tanár részéről a szövegben való elmerülést és jártasságot pedig csak a művek folytonos elemzése, kontextusban való elemzés útján tudjuk megszerezni.

Mi a műelemzés? — vetődik fel önkéntelenül is a kérdés. Minden bizonytalan fejtegetés helyett idézzük Szabolcsi Miklós meghatározását: „... olyan irodalmi vizsgálati, módszertani eljárásokat nevezünk így, amelyek a művet értelmes részek szervezett egészeként vizsgálják.” Milyen műveket elemezünk általános iskolai nevelésünk során? A felelet magától értetődő: olyanokat, amelyek a szocialista ember kialakításának pedagógiai célkitűzéséhez segítséget nyújtanak, továbbá közérthető és elfogadható szinten kiegészítik a tanulók ösztönös és tudatos etikai, esztétikai igényét.

Ezeket a szempontokat tartottam szem előtt, amikor a tanulók részéről is jól ismert Móra Ferenc egyik, az eszmei tartalom szempontjából jelentős novelláját választottam elemzésünk tárgyául. Úgy véljük, akár a már tanult novellák kiegészítéseként, akár pedig szakköri foglalkozásokon is felhasználható lenne.

A mű pontosabb megértése és elemzésünk eredményessége miatt is fontos, hogy tájékozódást nyerjünk keletkezésének körülményeiről, létrejöttének lélektani útjáról stb. Ez azonban nem minden esetben lehetséges. Sokszor a mű keletkezésének útja nem, vagy csak nehezen felderíthető; gyakran hosszú filológiai nyomozás után sem válik sem ismertté, sem megközelíthetővé. A műre vonatkozó közlemények lehetnek megbízhatatlanok is; a korábbi alkotásokra torzító, másító, félrevezető legenda-

rétegek rakódhatnak. Előfordul, hogy az írói alkotásnak nem az a jelentése, amire először, a nyelvi kifejezés és írói képek alapján gondolunk. Gyakran tovább kell ásnunk a mű mélyrétegei felé. Fel kell derítenünk azokat a bonyolult kölcsönhatásokat, amelyek a létrejött alkotás és a vele összefüggő dolgok között törvényszerűen fennállanak.

Veszélyes buktatókat rejt a művek elemzésekor az a tény, hogy az irodalomnak, mint művészetnek a felfogásában fontos szerepet játszanak érzelmi tényezők, például a megézés, a műelemzés viszont ítéletek formájában kifejezésre jutó logikai folyamat. Márpedig mindannyian tudjuk, hogy nem könnyű feladat az érzelmek nyelvét áttenni a logikára, fogalmi úton fejezni ki azt, ami távolról sem fogalmi jellegű.

A mű és olvasó találkozása tartalmilag egyedi, soha meg nem ismétlődő érzelmi kapcsolat, továbbbalkotóan beleélő folyamat, amikor a felfogó szubjektum a maga gondolatait, érzelmeit, vágyait, megvalósulni óhajtott szándékát fűzi hozzá a műhöz. Megtörténhet, a mű elemzése közben inkább ezekről számolunk be. Leginkább ebből adódnak azok a belemagyarázások, amelyek eltorzítják az írói szándékot, s megmástítják a művet.

„Az alkotás átélése, azonosuló elsajátítása nem adhat tárgyi mértéket az elemző kezébe. Ahhoz, hogy ne csak a költő szándékát, hanem a kész műalkotásban nyújtott teljesítményt is megítélhesse, a műbírálóknak néhány lépésre el kell távolodnia a költő világától” — írja Forgács László. Bár a műelemzésben dialektikus egység van élmény és ítélet között, amikor elemzést végzünk nekünk is meg kell tennünk e néhány lépésre való eltávolodást. Ugyanakkor el kell fogadnunk Forgács Lászlónak azt a megállapítást is, mely szerint: „Műélmény és megítélés nem kizáró ellentétei”, hanem összetevői a műelemzés folyamatának.

Az eredményes műelemzésnek akadályai a vulgarizálás, a dolgok leegyszerűsítése, elmechanizálása, amely megöli az irodalmi mű lelkét, szépségét, amely minden műre ráhúzható kaptafa sémával dolgozik.

A jó műelemzés nem csupán tudomásul veszi, hogy a mű létezik, van, hanem léleklében végig is járja és kritikával illeti azt az utat, amelyet az író műve megalkotása közben megtett. Mikor a megfelelő művet kiválasztjuk, kritikai tevékenységet végzünk, amikor az elemzés bonckése alá vesszük, értékelünk, értéket határozunk meg.

„Az érték ... társadalomontológiai kategória, mint ilyen objektív; nincs természeti objektivitása, csak természeti feltételei, — de van társadalmi objektivitása” (Heller Ágnes). Móra Ferenc műveinek feltétlenül megvan a „társadalmi objektivitása”. Eseményekben gazdag életének számtalan epizódját örökíti

meg Petőfi hagyományokra utaló életképekben. Az életképszerű megformálásnak az az előnye, hogy könnyen vált ki belőlünk szemléletet, mert ami tárgya, a hősök összeszövődő sorsa, önmagában is érzékelhető.

„Az életképszerű ábrázolás tehát egyfelől jellemrajz, másfelől mesebonyolítás. Nem választható külön a kettő, mert művésziileg hatástalan az olyan mese, melynek folyamán nem bomlik ki a jellem — s az oly jellem, mely nem mesében alakul” (Vajda László). Az életképszerű epikai mű közvetlenül tárja elénk a valóságot. A hősök összeszövődő sorában olyan emberi viszonyulások nyilvánulnak meg, melyeket a társadalmi valóság törvényszerűségei hoznak létre.

A nagyobb lélegzetű epikai alkotások az emberi viszonyulásoknak kétségtelenül szélesebb körét mutatják meg, mint például a novella, de a társadalmi törvényszerűségek egyikének-másikának felfedezésére módot nyújt ez is. S ha az író rátalált a leglényegesebbre, megoldotta feladatát.” Ezt a „leglényegesebbet” szeretnénk kifejtetni Móra Harmadikon című novellájából is.

„A marxista—leninista kritika legnagyobb hagyományait követve, az irodalmat mindig a tartalom és forma egységében vizsgálja. Következésképpen a formától a tartalomig s a tartalomtól a formáig kell eljutnunk.” Ezt az utat kell járnunk szövegelemzésünk során is. Olyan szövegelemzést kell folytatnunk, mely legfontosabb részévé válik irodalmi nevelésünknek. A két fogalom egymással szorosan összefügg. Irodalmi nevelésünknek fontos eleme a szövegelemzés, amely lényegét tekintve nem más, mint következetes összefüggéskeresés. A mű legátgöbbs összefüggését, a formátartalom relációját kutatjuk azoknak az összefüggéseknek a során, melyek ebből fejlenek ki. A tartalmat valamiképpen az olvasó elé kell tárnia az írónak. Ez a valamiképpen, tehát a közlés módja, hagyománya adja meg a külső formát, amely jelen esetben a nyelv.

A novellával való megismerkedés módját a szaktanár maga keresse meg, bár ajánlatos a novellának az órán vagy a szakköri foglalkozáson történő bemutatása, hogy tagolt olvasásunkkal is érzékeltetni tudjuk a mű legfontosabb egységeit.

Első lépésünk a novellában előforduló, a tanulók előtt ismeretlen szavak megmagyarázása. Ajánlatos e szavakból két csoportot alakítanunk, mégpedig úgy, hogy az egyiket az idegen szavak alkotnák: klasszis, kvalifikált, rekompenzáció, budget, múzeum-chef, violencia, reminiscencia; a másikat azok, amelyeket a novella keletkezésének idején, illetve az író gyermekkorában az egyszerű emberek használtak: dukál, alelőül, sürgönykaró, hajdú, bakter, alorvos-főlorvos, szirtell, ispotály, hep-tike, szusz, kend, muszka.

A szövegből kiemelt szavak is jelzik, hogy a novella központi alakja — jelen esetben maga az író —, tanult, ember, azaz az akkori szóhasználat szerint az urakhoz tartozik, viszont a népies kifejezések ismerete és használata az egyszerű emberekkel való sorskapcsolatra utal. Ugyanúgy az egész novella öző stílusa a néphangulat atmoszférájának visszaadásául szolgál; tehát a mű, a szerző nyelvi eszközeinek individuális motívumai a néppel való közösségnek a jelölői. E novellából is kitűnik szeretete és hűsége népéhez, elszakíthatatlan kapcsolata azokkal az emberekkel, akik között nevelkedett, akik közül kiemelkedett. Ők a Harmadikon utasai, a plebs. Bizalmatlanok a „nadrágos” emberekkel szemben: nem hisznek neki sem, s mint a mesében szokás, próbatételnek vetik alá. Az írónak bizonyosságot kell tennie hitéről, hovatartozásáról, szint kell vallania, és erre jó alkalom a vonatfülke jelenete.

Maga a cím is jelképes. Nem csupán egyes embereknek az utazás alatti, tehát egy véletlen és pillanatnyi állapotát jelöli, hanem egy állandó hovatartozásnak, „klasszisnak” is megmutatója. Ott rejlik mögötte, a Horthy-korszakra olyannyira jellemző szigorú társadalmi elhatároltság, szinte egy kasztszerű elkülönülés iratlan törvénye. Véteni ellen ha az ember nem akarta magát kitenni a megszégyenítésnek vagy megaláztatásnak, nem volt tanácsos.

Móra novellája megírásának időpontja 1924-eleje, a proletárforradalmat idegen segítséggel vérbe fojtó fehérterror uralmának első szakasza, amikor a számonkérők, a forradalom minden emlékét eltáposni akarók — akiknek, mint a római konzuloknak a fascéseket vívő lictorok, jelképük a „munkáját szorosan végző hóhérségéd” —, a társadalmi hovatartozást nagyon is számon tartották. Számon tartották Móránál is. Méginkább tisztelhetjük hát ezért a bátorságáért, amellyel e műben is szólni mert a társadalmi igazságtalanságokról. Ez a szólni merés, értékelés és ítéletalkotás, igazságkimondás adja a novella vázát, keretét. A mű bevezető része és a jellel (csillaggal) elkülönített befejező rész az a két tartó oszlop, amely közé felépítette hitvallása kicsiny épületét.

Egyes szám első személyben mondja el nagyon is hihető történetét. Évődő, tréfas hangvétellel kezd, mintha csak a ridendo dicere verum elve vezetné őt is, mint hajdani nagy meseíró elődeit. S így novellájának idősját, benső időtartamát szinte a múlt végtelenjébe viszi vissza, ezt a múlthoz való kapcsolódást mélyíti, erősíti keresztelője eseményének említése, amely a keresztanya kiletének elmondásával együtt jelzi annak az útnak a kezdetét, ahonnan a mába, azaz a novellában lezajló történet idejéhez elérkezett. Nem csoda, hogy hangja a jelenben fokozatosan gúnyá erősö-

dik, hogy majd a befejező részben végül is szatirikus erejű ítéletében bátor nyíltsággal vonja le a végkövetkeztetést. A műben alkalmazott tréfálkozó, évődő hang különös meleg színt, szinte lírai töltést kap az egyszerű emberekkel való beszélgetése során.

Az önironia tragikumot enyhítő akasztófa humorával, de ugyanakkor a gyűlölet belső izzását sejtetőn, látszólag a tárgyilagosság szenvtelen alarca mögé rejtve minden érzékenységét, tárja föl a megdöbbentő tényállást, milyen is a társadalmi helyzete a vidéki írónak, aki egy személyben múzeum igazgató is, Móra Ferenc is. Éles szavakkal illeti az államigazgatás ostoba, kultúraellenes bürokráciáját, amely neveltséges érvekkel alázta meg „kultúrnapzámosait”. Bezzeg nem ez a sorsa, ha bármilyen kapcsolata is lenne a Tisztelt Egyházzal, vagy ha például a „toronygomb aranyozók szaklapjának kiadóhivatali segéd-főnökhelyettese” volna. Az élcelődő hang mögött is érezzük a megfordult világ értékrendjének megdöbbentő groteskségét, abszurditását.

Móra, a letről jött ember jogán, egy magasabb szintről széttekintve ironizál nem csak önmaga helyzetén, hanem a Horthy-rendszer rendelkezési fölött is. Olyan igazság kimondásáról van itt szó, amely az írás megjelenésekor igen veszélyesnek számított, bár a mi gyermekeink számára ez természetes, az iskolakönyvekben olvasható, mindennapivá lett téma.

A társadalmi hovatartozás számontartása kiviláglék a hivatalos személyek (vasutasok) magatartásából is.

„Mikor aztán kinyilvánítom, hogy én csak a harmadikra igyekszem, akkor már nem igazít utba senki.”

A harmadik osztály kocsijai is mások, mint az elsőé, másodiké. Régi, elhasznált, ósdi tákolmányok ezek, amelyeknek az oldalán rendszerint annyi ajtó volt, ahány fülkerészből állott. Ha egy-egy fülke megtelt, az utasok belülről lezárták, hogy az új felszállók ne nyitogathassák és ne engedjék ki a nehezen összegyűlő meleget, mert e kocsik fűtése eléggé rossz volt, ha éppen nem maguk az utasok fűtjék be.

A fülkébe felszálló író nyomban bemutatja a harmadikon utazó útítársakat: kofák, napszámosok, nincstelen kisparasztok, illetve képviselői, „csupa olyan nemzetfenntartó elem”. Gúnyosan idézi, ismétli itt Móra azoknak a „hazafias” szólamoknak egyikét, amelyek mögé Horthyék üres demagógiájukat rejtették. Hissen éppen ezekkel a nemzetfenntartó elemekkel törődtek a legkevesebbet.

Miként fogadják a harmadikon az író? Pontosan úgy, mint az urakat, ha erre megtörtél veszélye nélkül lehetőségük nyílt.

„Csak a lábukat vetették széjjelebb, hogy kevesebb legyen a hely.”

Hogy miért ilyen ezeknek az embereknek a magatartásuk? Mert évszázadok alatt az urak bánásmódja ilyen ösztönt fejlesztett ki bennük. A nép ajkán élő szólás-mondás is ezt fejezi ki: „Az urakkal nem jó egy tából cseresznyézni.” Magatartásuk jól tükrözi a húszas évek néphangulatát.

Móra nem sértődik meg, ismeri saját véreit, viselkedésüket magától értetődőnek tartja. „Tudom, hiszen hallom, olvastam eleget, hogy én nem vagyok nemzetfenntartó elem, ennél fogva ahhoz képest is viselem magamat. Nekiverem a hátam az ajtónak, amely rozszul záródik, és fölfogom a hideget, amely beszivárogdik rajta. Ezt ugyan nem javallta nekem egyik orvosom se, de legalább ezzel tagadhatatlanul szolgálatot teszek a nemzetnek.”

Az ellentétek ironikus kiemelésével szinte tragikus szituációt terem. A felszín, a látszat kerül ellentétbe a mélység igazi lényegével. Az egyívő tartozóknak az idő pillanatában, itt és most felbukkanó ellentéte teremtette feszültség a cselekmény fókuszához köti figyelmünk. Várjuk, mi lesz: kirobban vagy elcsitul? De az idézetben elővillanó készség, az egyetemes népszerűet és bölcsességet a megenyhülés irányába viszi a történet meséjét. Nem „valami zenebona ember” Móra, így a végleges kitisztítás helyett a közöny, egyelőre figyelemre nem méltatás állapota következik be. Közötte és a „nemzetfenntartó elemek” között egy olyan senkiföldje keletkezik, amelyről az út vezethet erre is, arra is. Viszont az író egész élete, meg a bevezetőben elmondottak biztosítékok arra, hogy a cselekmény a holt-pontjáról a mi etikai igényünk szerint fog elmozdulni. Nem is családunk. Ahogy leírja azoknak az egyszerű embereknek a beszélgetését, foltárja gondolkodásuk, gondolatviláguk, követi eszejárásuk. lelki rezdüléseik, csak a testvéri szeretet érzéséből fakadhat. Érezzük: az egy vérből valónak egymásra kell találniuk.

Mondandóm bizonyításaképpen emeljük ki e rövid dialógust:

„... bizony foga van az időnek.

— Kilenc fog vót máma —”

Vagy ahogyan a kórházat járt embert kéri.

„— Tán heptikéje van kendnek? —”

Ilyen könnyed, szinte a köztükélés minden napivá váló természetességével említi ezt a legszörnyűbb népbetegséget, ezt ezreket, tízezreket, sőt százazreket pusztított el a magyar tanyákon, falvakban és városokban egyaránt. A kérdés a kofa szájából hangzik el, de meghallása nem csupán a „tatar kán”-ra tartozik, hanem elsősorban a befejezőben említett „különvontonon járó nagy bakterokra”.

Vagy ahogyan a szeretet alig észrevehető eszményítésével leírja azt a, csak az egyszerű

embereknél tapasztalható tartózkodó illendőséget, szemérmes mérsékletet, amilyen türelemmel megvárják, míg a beszélő elmondja monológját, de azt az eszes leleményt is, ahogyan kis furfanggal a társalgást mégis úgy irányítják, hogy mindegyikük sort keríthet élete valamely jelentős eseményének az elmesélésére. A népkarakternek egy szimpatikus vonását teszi palettájára az író, hogy majd a későbbiekben teljessé tegye a róluk festett portrét. Ugyanakkor azt is érezzük, hogy ez az emberi atmoszféra csak a hasonlók zárt világában születhetett meg. Ők maguk is csak ebben a kis világban, ebben a szűk és zsúfolt fülkében érzik jól magukat, csak itt tudnak fesztelenül, ismeretlenül is szót érteni egymással; már csak ezért sem nyitják föl zárt világuk ajtaját az idegen előtt, legkevésbé az urak előtt. Gyűlöletükből, idegenkedésükből ered az az érdes elutasítás, amellyel a kalauz felszólítására reagálnak, akit pontosan úgy megvetnek, mint az urakat, csak őt nevétségessé is teszik, mert szemükben semmiember az, aki saját véret megtagadva az urak székértelőjává, néphajcsárrá válik. Móra ezért teteti csúffá ezt a hepciáskodó alakot a fúrge észjárású juhással, aki pillanatok alatt földre rántja a magas lóról beszélő kalauzunk. Ennek a kis epizódznak azonban ennél két szempontból is fontosabb szerepe van: „a nemzetfenntartó elemek” bölcsességéből, óvatosságából oktanul nem szállnak ugyan szembe az erőszakkal, de közel sem gyengességük jele, viszont látszólagos együgyűségük mögött esszéessé villan elő. Teremnek még a huszadik században is Lúdas Matyik.

„— Miért nem adnak kendtök helyét ennek az urnak? — mondja mérgesen.

A nemzet nevében a kofa válaszol:

— Aki úr, az mőnjön az urak közél!”

Mielőtt a válaszról bővebben szólanánk, álljunk meg itt egy pillanatra. Nem szalaszthatjuk el, hogy író nyelvi stílusának művészségére bizonyításképpen egyetlen mozzanatot ne emeljünk ki. A kalauz népi származását teljes bizonyossággal megmondja egyetlen szóval: a „kandtök” használatával. Többre nincs is szükség.

„— Úr a fene!” — feleli az író, s itt, a feszültség tetőpontján lép elénk igazi arcával Móra. A beszélgetésükbe való bekapcsolódás lehetőségének megteremtésével módja nyílik arra, bebizonyítsa, ismeri ő a népet, ismeri jól az eszejárását is. Önérzetért meg egy kis ravaszságért neki sem kell a szomszédba mennie. Nem fogadja el a kényszeredetten felkínált helyet, hanem leül a faladájára, mint ahogy az a kegyes hazugsággal vallott, tanyák között, falvakban kőszáló esernyőcsináló vándoriparoshoz illik.

Kijelentése, magatartása, tartása pillanatok alatt lepatintja az elutasító ridegséget a fülke

utasainak a szívéről. Kiállta a próbát. Egyszerre közéjük valónak ismerik el, befogadják, de azzal a tisztességgel megsüvegelik, amelyet személyisége varázsával magának kivívott.

Az író azonban erkölcsi fölénybe kerülve, a diadal kezdeténél nem áll meg. Most már ő van nyeregben, és a teljesség kedvéért tovább mélyíti a kialakult szituációt. Művészi bemutatott bizonyítéka ennek a szivar elővétele, csak úgy könnyedén a nagykabát zsebéből.

„...mert ha úr volnék, akkor a tárcából venném elő a szivart.”

Az egyszerű ember mindent jól megfigyel, és annak alapján tájékozódik. Ugyanilyen döntő mozzanat a juhász füstölnivalójának a megnevezése, mely egyben a szegénység jelképe is. Kedélyeskednek ugyan a „möggyfalevélen”, de ez a Hét krajcár hősenek a nevése. Mégis eloszlik a fülke fölül a borulat, és megtörténik a teljes egymásra találás.

„Most már aztán egészen rendben vagyunk. A nemzet érzi, hogy itten közéje tartozandó emberrel van dolga, és a tatár kán föláll.”

Kitalál egy kegyes hazugságot ő is, hogy a maga és társai korábbi magatartását, talán bűntudatból is, valamelyest jóvá tegye.

„— Egészen elmacskásodott a lábam — azt mondja —, üljön már ide az én helyemre.”

Móra nem fogadja el a felkínált helyet, mert ő akar kegyosztó lenni, és szívességre szívességgel válaszol.

„— Már hogy ülnék — mondom —, csak maradjon kend a helyén, és tegye föl a fájós lábát ide a ládám szélire.”

Erre már többen is mozgolódni kezdenek, és „sok jó ember elfér kis helyen” megjegyzéssel helyet szorítanak neki.

Az író e jelenetben nemcsak a lélektani szituációt használja fel a megfelelő hatás elérésére, hanem a nyelvi lehetőséget is. A párbeszédekben ugyanazt a beszédstílust, szóhasználatot, szófordulatot alkalmazza, használja, mint beszélgető társai. E nyelvi eszközhaszná-

lattal is az a célja, elmossa a fülke egyszerű emberei és az író közötti különbséget.

A kisemberek ügyes-bajos panaszaírói szinte észrevétlenül vált át a beszélgetés a mindannyiok húsába vágó politikára. Úgy tűnik, mintha csak véletlenül kerülne szóba, de az írói szándék szerint nagyon is fontos mozzanata ez a novellának. Bizonyítja vele, bárannyire is igyekeznek az urak elzárni és távoltartani a politikai eseményektől a népet, azért az, ha talán nem is pontos a nevek kiejtésében, a maga egyszerű észjárása szerint megalkotja a véleményét. Az sem véletlen, hogy éppen Apponi (Apponyi) neve hangzik el. Bár az akkori állapotokat ismerve, ugyanannyi erővel említhették volna Bethlen Istvánt, az ország akkori miniszterelnökét is. Itt azonban arról az Apponyi Albertről van szó, aki az 1920. évi párizsi békekonferencián a magyar küldöttség vezetője, és a Deák Ferenc szegényes analógjaként a „nemzet mentő” dicsőfényét próbálták alakja köré teríteni. De az sem véletlen, hogy a „szőregi szerb ember” említi a nevét.

A mindennapi élet szintjéről a politika területére való átlépés módját Mórának arra, hogy a mesterségesen felszított revánalista, soviniszta történelmi helyzetben messzelátó higgadsággal mondja el tárgyilagos véleményét.

„Magyar is megvan szegény, szerb is megvan szegény, hát mi bajuk volna egymással?”

A hivatalos szemlélettel annyira szemben álló vélemény ez, amellyel előhozakodni ebben a felszított atmoszférában nemcsak népszerűtlen vállalkozás volt, de nem kis bátorság is kellett hozzá, az urak előtt nem éppen megbízhatónak számító Móra részéről. E bátor ítélet kimondásához eljutva, most már magától érthetőnek hat az elbeszélés egyetemes szélesülő befejezése, a csillaggal elválasztott, kemény csattanó:

„...az a nagy baj, hogy mindenféle népek különvontán járó nagy bakterai nem szoktak harmadik osztályon utazni.”



## Építőkészlet

### EGYSZERŰ ÁRAMKÖRÖK ÉS A LOGIKAI ÁRAMKÖRÖK ALAPFOGALMAINAK REALIZÁLÁSÁRA

(Befejező rész)

#### 5. Forgalmirányító lámpa áramkörének tervezése

A következőkben egy forgalmirányító lámpa működtető áramkörének tervezését mutatom be. Az alkalmazható áramkörti elemek továbbra is a készletben található kapcsolók, relék, lámpák.

A tervezéshez először vizsgáljuk meg, hogyan működik a forgalmirányító lámpa. A forgalmirányító lámpa-rendszer a keresztező útvonalak irányában elhelyezett hármas lámpacsoportokból áll. Egy-egy lámpacsoport egy piros, egy sárga és egy zöld színezésű lámpát tartalmaz. Tekintsük a legegyszerűbb esetet, amikor a lámpákon kiegészítő jelzések nincsenek, így a piros fény tilos utat, a sárga fény, valamint a sárga és piros fény együtt a forgalom irányának a megváltozását, a zöld fény pedig szabad utat jelez. A működési sorrend a következő:

piros → piros—sárga → zöld → sárga → piros.....

Vagyis a zöld jelzés után mindig sárga, a sárga után mindig piros, a piros után mindig piros—sárga stb. következnek.

Először 1 lámpacsoport működtetését vizsgáljuk. Tegyük fel, hogy a működtetéshez 3 kapcsoló, A, B, C áll rendelkezésre. Ekkor a rendszer igazságtáblázata a következő:

	P	S	Z	A	B	C
1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	1	0	0
3	1	1	0	1	1	0
4	0	0	1	0	0	1
5	0	1	0	0	1	0

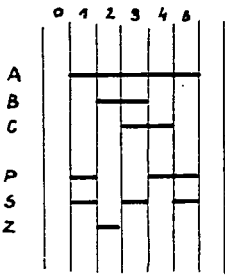
Az igazságtáblázatot előzetes megfontolások nélkül felírva kitűnik, hogy míg az (1) állapotból a (2)-be, valamint (2)-ből a (3)-ba való átmenethez egyidejűleg csak 1—1 kapcsolót kell kezelni (a P-hez bekapcsolni A-t, a PS-hez tovább kapcsolni a B-t is), addig a (3) állapotból a (4)-be való átmenetnél egyidejűleg már mind a három kapcsolót kezelni kell, vagyis A és B kapcsolókat visszaállítani és C-t bekapcsolni.

Ez nyilvánvalóan kezelési nehézséget jelent és azt is, hogy igen könnyen elhibázhatjuk a működtetést. Ez pedig a közlekedés biztonsága szempontjából nem megengedett. Célszerű olyan állapotábrázlatot felírni, melyben az egymás után következő állapotok csupán 1 változóban különböznek egymástól. Például:

P	S	Z	A	B	C
0	0	0	0	0	0
1	1	0	1	0	0
0	0	1	1	1	0
0	1	0	1	1	1
1	0	0	1	0	1

Az A kapcsoló aktiválásakor a piros és a sárga lámpa egyidejűleg gyullad ki. Ezt követően a B-t is felkapcsolva a piros és sárga lámpa kialszik és a zöld gyullad fel. A C-t is bekapcsolva a zöld lámpa elalszik és a sárga gyullad ki. A B-t lekapcsolva csak a piros ég. Végül a C-t lekapcsolva még mindig bekapcsolva marad A és így a piros és sárga lámpa ég.

Ábrázoljuk ezt ütemdiagramon.



29. ábra Ütemdiagram

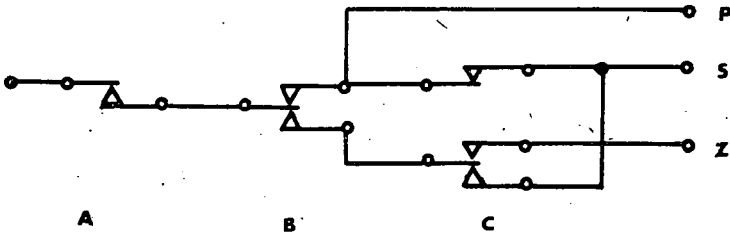
A megfelelő logikai egyenletek:

$$\begin{aligned}
 F_P &= A\bar{B} \\
 F_S &= A\bar{B}\bar{C} + ABC \\
 F_Z &= ABC
 \end{aligned}$$

Ezek után tervezük meg a kontaktushálózatot. Mindhárom egyenletben szerepel A, mely kiemelhető.

$$\begin{aligned}
 F_P &= A \cdot \bar{B} \\
 F_S &= A \cdot (\bar{B}\bar{C} + BC) \\
 F_Z &= A \cdot BC
 \end{aligned}$$

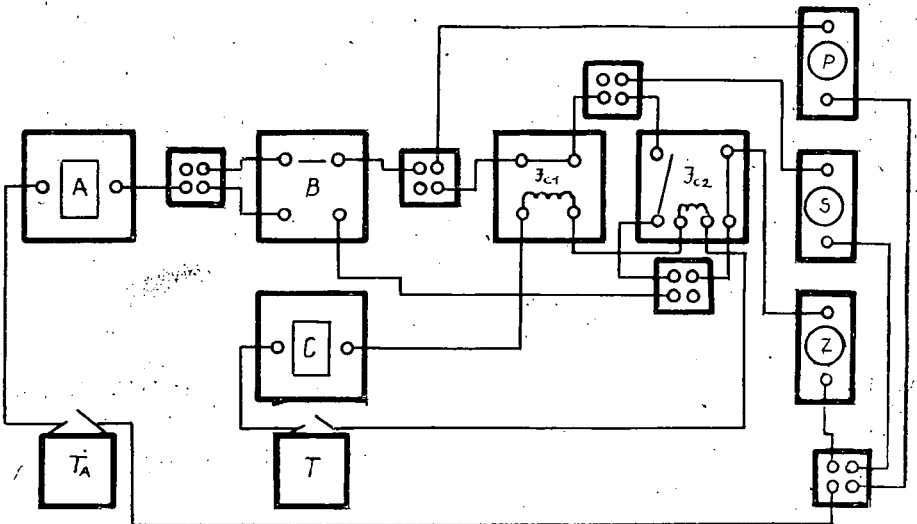
Az ennek megfelelő kontaktushálózat:



30. ábra Kontaktushálózat

Az áramkör realizálásához 1 egyszerű kapcsoló, 1 váltókapcsoló, 1 váltóérintkezős és 1 nyugalmi érintkezős relé, valamint jelzőlámpák szükségesek.

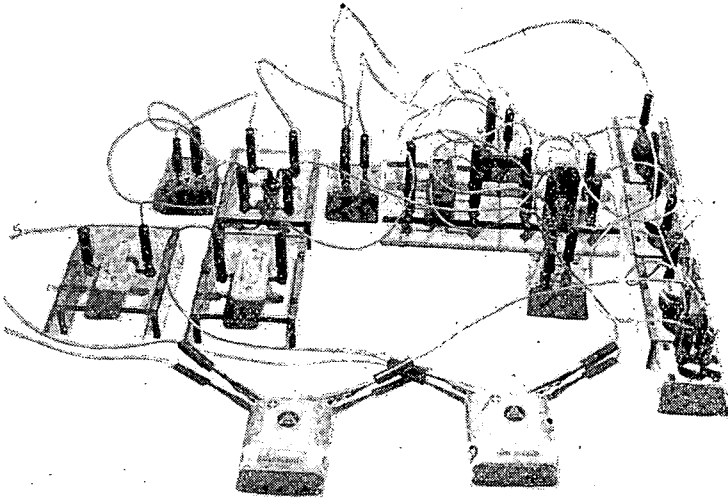
A kapcsolás elrendezési vázlata:



31. ábra Elrendezési vázlat

A kapcsolókat A; AB; ABC; AC; A sorrendben működtetve a lámpák az előírás szerinti módon és sorrendben jeleznek.

A megépített kapcsolást a 32. ábrán láthatjuk.



32. ábra

Forgalomirányító lámpa kapcsolása. (Egyik irány.)

Vizsgáljuk meg, nem lehetne-e a feladatot kevesebb számú kapcsolóval megoldani. Ugyanis: a három kapcsoló működtetésénél a negyedik lépésben, amikor B-t kikapcsoljuk, nagyon könnyű hibát vétetni. Jó lenne, ha csak két kapcsolót kellene felváltva működtetni.

Lehetséges-e ez egyáltalán? A lámpáknak tulajdonképpen négy működési állapota van. Ötödik állapot az, amikor egyik lámpa sem ég. Ettől most eltekinthetünk. A négy különböző állapot létrehozására két változó elegendő, ha azok 0,0 állapotát is figyelembe vesszük.

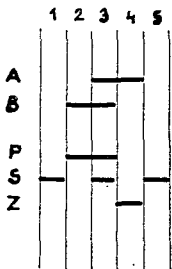
A két változó különböző állapotai:

	A	B
1	0	0
2	0	1
3	1	0
4	1	1

Ezek mindegyikéhez hozzárendelhetjük a lámpák egy-egy működési állapotát. Például:

	A	B	P	S	Z
1	0	0	0	1	0
2	0	1	1	0	0
3	1	1	1	1	0
4	1	0	0	0	1

Az ütemdiagram:



A logikai egyenletek:

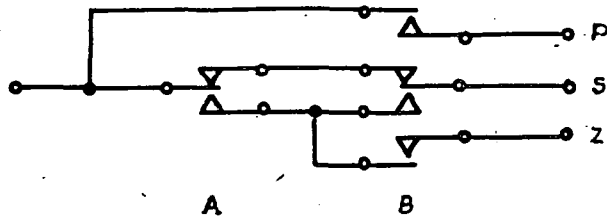
$$F_P = B$$

$$F_S = \overline{A} \overline{B} + AB$$

$$F_Z = A \overline{B}$$

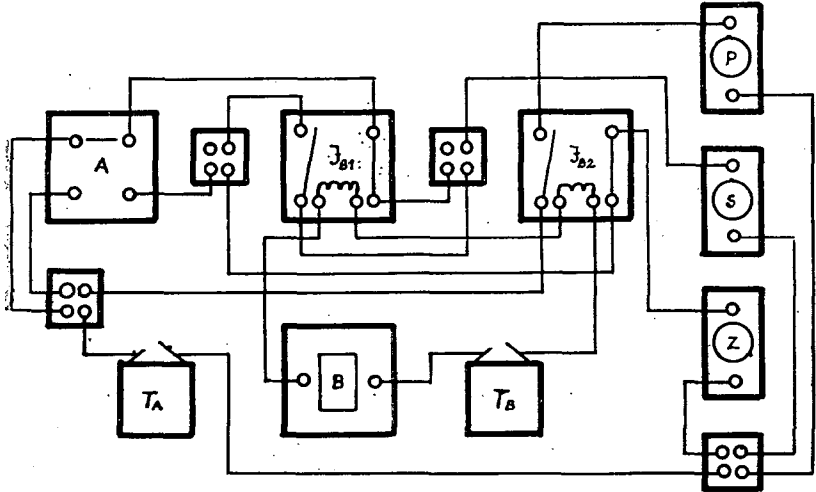
33. ábra Ütemdiagram

Az ennek megfelelő kontaktushálózat:



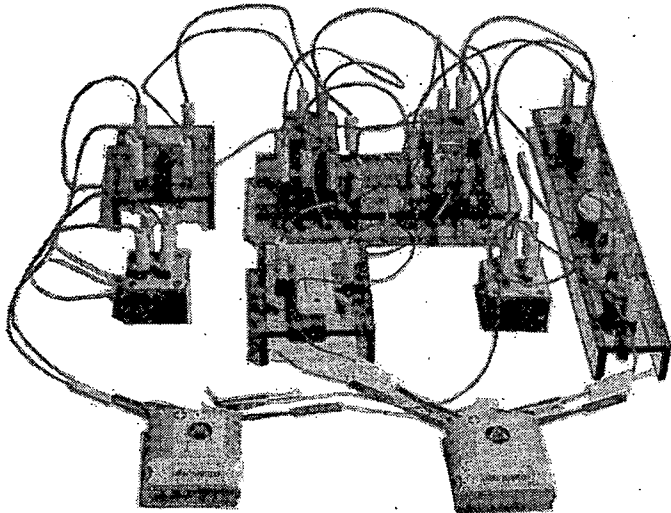
34. ábra Kontaktushálózat

A kapcsolás elrendezési vázlata a 35. ábrán látható.



35. ábra

A kétkapcsolós megoldás elrendezési vázlata



36. ábra

Forgalomirányító lámpakapcsolás megoldása két kapcsolóval

Mind ez ideig csak az egyik irányban elhelyezett lámpacsoportot vizsgáltuk. Ennek a másik irányban elhelyezett lámpacsoporttal összhangban kell működnie. Az előírás a következő:

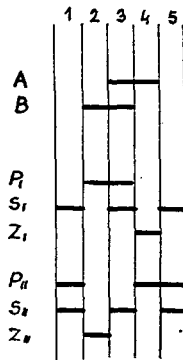
I	II
S	PS
P	Z
PS	S
Z	P
S	PS

Vagyis amikor a lámparendszer egyik irányba pirosat mutat, a keresztetű irányban zöldet kell jeleznie. Ha a piros lámpa jelzés piros-sárgára vált, a másik irányban a zöldet a sárga követi. Stb.

Korábbi eredményeinkre támaszkodva írjuk fel a kapcsolási követelményt:

kapcsolók	I	II
— —	S	PS
B	P	Z
A B	PS	S
A	Z	P
—	S	PS

Az ütemdiagram:

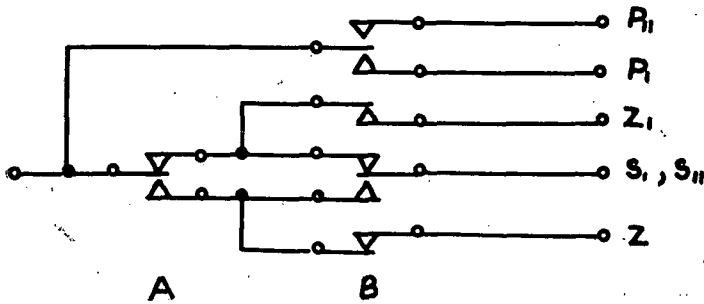


37. ábra

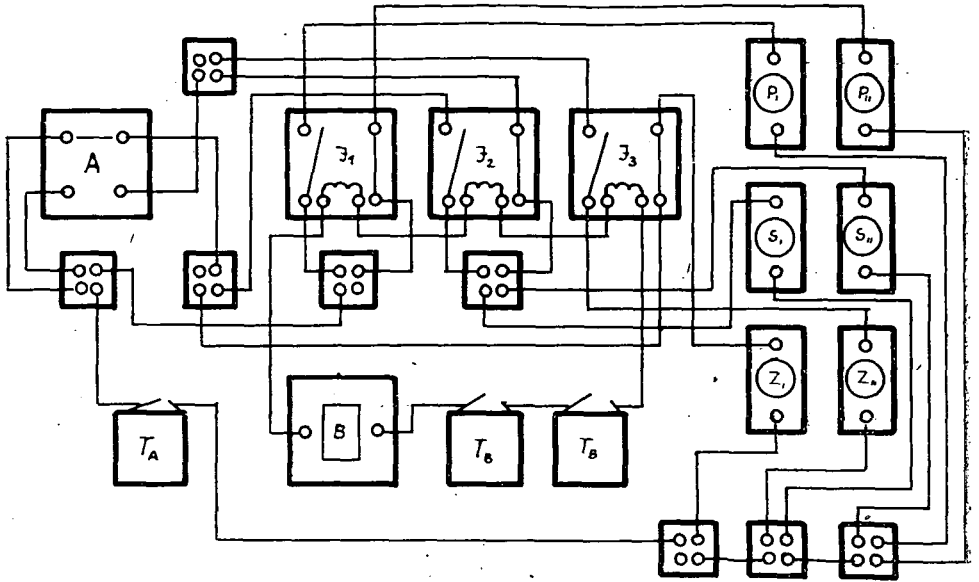
A logikai egyenletek:

$$\begin{aligned}
 F_{PI} &= B \\
 F_{SI} &= \overline{A}B + AB \\
 F_{ZI} &= \overline{A}B \\
 F_{PII} &= \overline{B} \\
 F_{SII} &= \overline{A}B + AB \\
 F_{ZII} &= \overline{A}B
 \end{aligned}$$

A kontaktushálózatot a 38. ábra, az elrendezési vázlatot a 39. ábra mutatja.

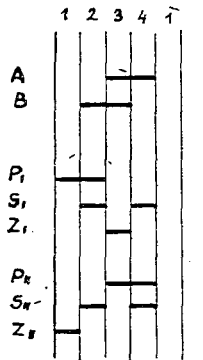


38. ábra



39. ábra

Felmerülhet még az a kérdés, lehetséges-e kevesebb kontaktussal (jelfogó érintkezővel) megoldani a feladatot. Itt ugyanis a *B* kapcsoló áramkörében 3 db kétérintkezős jelfogó van. Mint ez a következőkben kiderül, lehetséges!  
E megoldáshoz tartozó ütemdiagram:

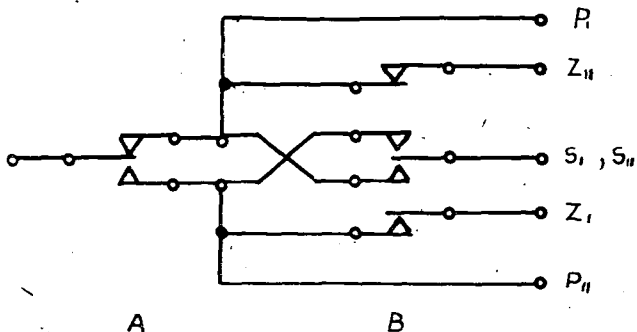


40. ábra

A logikai egyenletek:

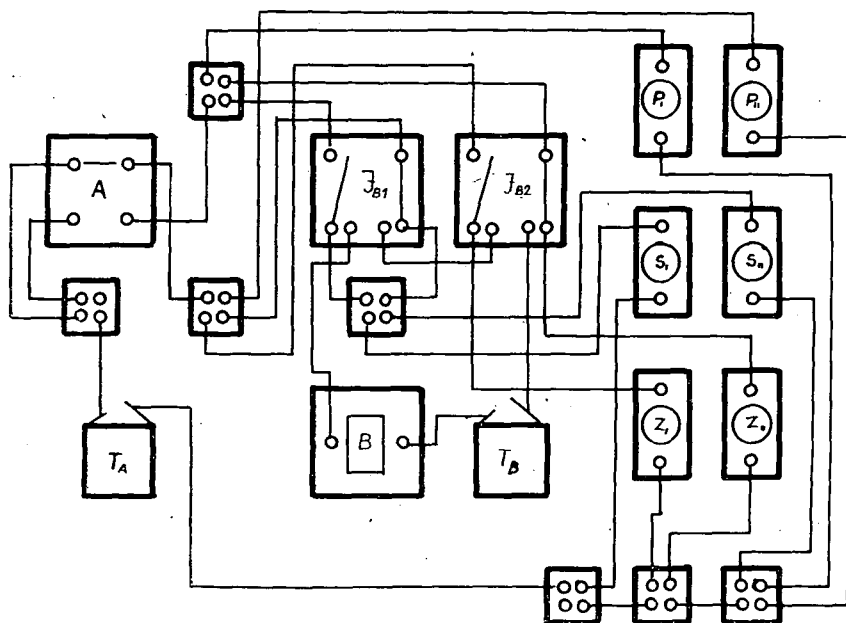
$$\begin{aligned}
 F_{P1} &= \bar{A} \\
 F_{S1} &= A\bar{B} + \bar{A}B \\
 F_{Z1} &= AB \\
 F_{P2} &= A \\
 F_{S2} &= A\bar{B} + \bar{A}B \\
 F_{Z2} &= AB
 \end{aligned}$$

A kontaktushálózat:



41. ábra

Itt a B kapcsoló áramkörében csak 2 db jelfogó van.  
Az elrendezési vázlat:



42. ábra

#### Forgalomirányító lámparendszer elrendezési vázlata

Végül megjegyezzük, hogy a forgalomirányító lámpákat ma már elektronikus elemeket is tartalmazó önműködő áramkörök vezérlik.

Ezzel befejeztük az építőkészletnek, az alkalmazására vonatkozó útmutatásnak, valamint a jelzett gyakorlati példának az ismertetését. Kérjük, hogy észrevételeiket, tapasztalataikat, esetleges kérdéseiket a készlettel és alkalmazásával kapcsolatban a Szegedi Tanárképző Főiskola Műszaki Tanszékére, a szerző nevére küldeni sziveskedjenek.



## A képszerű látásmód fejlesztése képsor-összeállítással

Korunkban a tudásanyag felhalmozódása és az egyre differenciáltabb szakosodás jellemző, s ez magával hozza a vizuális memóriakészség fejlesztésének szükségességét is.

Az utóbbi időben egyre többet foglalkozunk a vizuális nevelés kérdéseivel és a képszerű látásmód fejlesztésével. A vizuális kultúra iskolai keretek között való fejlesztése, az erre való törekvés azért rendkívül jelentős, mert „a tárgyaknak és jelenségeknek formákban, színekben, szerkezetekben való megragadása részben megalapozza, részben megkönnyíti a világ fogalmi megismerését.<sup>1</sup> Noha a látás kultúrájának fejlesztése a pedagógia általános feladata, hiszen „értelmünket, izlésünket egyaránt befolyásolja a jó látás, a differenciált vizualitás,<sup>2</sup> mégis a képszerű látásmód fejlesztését illetően különös feladat hárul a magyartanításra.

### *Képszerűség – filmszerűség*

A tanulóknak a belső látás képességének kifejlesztését, s ennek gyakorlati megvalósítását nagyban elősegítette az 1963-ban hozott miniszteri rendelet, amely kimondta: a tantervi reform értelmében 1965-től a film tantárgy a középiskolákban. Az elmúlt évek során szerzett tapasztalatok igazolták, azt a feltevést, hogy a film, mint „audiovizuális nyelv” speciális művészi eszközeivel, valamint a filmélmények is, pozitívan befolyásolhatják a fogalmazástaniást.

### *Ami az általános iskolát illeti...*

A gyermekeknek a film iránti vonzódása és a televízió sugallta képszerűség iránti fogékonysága már az általános iskolában is megfigyelhető. Amit Szemes Marianne a Nemzetközi Ifjúsági Filmbizottság 1966. évi berlini konferenciáján – mint annak leglényegesebb tanulságát – így fogalmazott meg: „A mai gyerekek filmkultúrája fejlettebb, igényesebb, több mint sok mai felnőtté!” – ez részben már az általános iskolás korú tanulókra is vonatkoztatható. S mivel a világos, tiszta fogalomalkotás nemcsak középiskolai követelmény, hasznos a látáskészség fejlesztésével már az általános iskolában ötödiktől kezdve foglalkozni. Amíg a középiskolai filmoktatás helyzetét nem lehet megkönnyíteni egy általános iskolai előképzéssel,<sup>3</sup> célszerű fogalmazási részfeladatok keretében gyakoroltatni a gondolatok képi megformálását.

Az átélt események, élmények, az én-fogalmazások jelentősége közismert a fogalmazástaniás szempontjából. Ha nehezen megoldható egy irodalmi alkotás képszerű megfogalmazása (hiszen mindig az adott osztály értelmi szintjéhez igazítjuk a követelményszintet), akkor egy átélt eseményt (örsi kirándulás, ünnepély stb.) is feldolgozhatunk kezdetben rövid, tehát egyszerű képsorban.

Első feladat a képsor fogalmának tisztázása.

Mivel a tanulók túlnyomó többsége rendelkezik tv-vel, vagy ha nincs is saját készülékük, minden tanulónak lehetősége van tv-t nézni (legtöbb iskolában rend-

szerez, órarendi tv-s órák vannak beiktatva), tehát a képsor fogalmának tisztázása adva van. Fontos felhívni a tanulók figyelmét a következőkre:

1. a képsornak egységes egésznek kell lennie,
2. logikai összefüggés van az egyes képek között,
3. egy-egy képen belül: színhely-szereplő-cselekmény egysége-sorrendje.

Az írásbeli munkát szóbeli előkészítés előzheti meg, s ilyenkor a tanulók helytelen megnyilvánulásai azonnal lehetőséget adnak a tanárnak a korrigálására.

Mivel az általános iskolában nem tanítunk filmesztétikát, a középiskolai filmoktatásra való előkészítés egyik leglényegesebb feladatát abban látom, hogy a tanulókat megismertessük a filmstílus fő funkcióival, felkeltsük a tanulók látásigényét, s a belső látás képességének fejlesztésével hozzájáruljunk így is az irodalom jobb megértéséhez.<sup>4</sup>

(Megjegyzendő, hogy a látás-készség fejlesztésénél is rendkívül fontos a fokozatosság elvének betartása. Különösen ötödikben van szükség nagy türelemre, hiszen itt a tanulók különben is nehezen bírkóznak meg az átmeneti nehézségekkel. Tehát ne a gyöngébb fogalmazók kapjanak ledorongolást, hanem az ügyes fogalmazványok készítői dicséretet. S az ötös megadása mellett analizáljuk is a jó dolgozatot, emeljük ki pozitív jegyeit. Ez nem öncélú időtöltés, hiszen ezáltal segítjük a gyöngébb fogalmazók szemét is ráirányítani a valóság meglátására.)

Ötödikben egy őrsi összejövétel képsorának szóbeli megszerkesztése után került sor A róka és a kacsák c. állatmese képsorának írásbeli megfogalmazására.

(K. Mária 5. o.)

*A róka és a kacsák*  
(Képsor összeállítás)

1. Szép a táj, a fák lombosak.  
Az úton róka halad a parthoz.  
Megáll, körülnéz, s hosszú nyelvvel nyalja a száját.
2. A sima víztükörré kacsák úsznak, fodrozzák a vizet.
3. A róka a parton gondolkodik: mint foghatna meg egyet.  
Beszól a kacsákhoz: Gyertek ki! Mondok valamit.  
De okos jöjjön ám!
4. A kacsák tanakodnak. Szárnyukkal csapkodják a vizet.
5. Mind elindulnak a part felé.
6. A róka a parton elkapja az egyik kacsá nyakát...
7. A többi kacsá riadtan visszafordul a tó közepe felé.

Mivel a tanulóknak megvan az alkotó jellegű közreműködés vágya, az új iránti lelkesedés hatja őket, ezért külön is értékes, ha kevés szóval is tudnak sokat mondani.

(M. Balázs 7. o.)

*Lúdas Matyi*  
(Képsor részlet)

2. A vásár területén parasztemberek kínálják portékájukat.
2. Egy 18 év körüli fiú lovakat árul.  
Matyi melléje lép. Beszélgetnek.
3. A dombokon húzódó kanyargós úton Matyi és a fiú lovagol.
4. A kastély felől porzik az út. Tíz lándzsás kíséretében négylovas hintó közeledik.
5. Az út kanyarulatánál a síheder utánuk rúgta és azt kiáltja: Én vagyok Lúdas Matyi.
6. A tíz lándzsás üldözőbe veszi a síhedert.
7. Döbrögi egyedül ül a hintóban.  
Matyi a hintó mellett terem, s egy husángot ütésre emel.
8. Fújató lovakon visszatér a tíz lándzsás.  
Döbrögi a hintóban ájultan fekszik. Ruhája lefeszett a sok veréstől.
9. A kísérek tanakodva megállnak fölötte...

Ha évről évre módszeresen foglalkozunk a belső látás képességének fejlesztésével, elérhetjük – a tanulók egy részénél feltétlenül –, hogy ne csak az önmaguk által is átélt élményszerűséget tudják képileg megfogalmazni, hanem a tanult irodalmi szemelvényeket is, a tartalom és forma egységében.

(F. Viktória 7. o.)

*A szegény jobbágy*  
(Képsor)

1. *Kanyargós országutat* látunk. Sáros az út, pocsolják csillognak, ahogy rásüt a nap. Az út szélén nyárfák árvalkódnak.
2. *Egy parasztszekér* jön velünk szembe. (A kerék nyikorgása ide hallatszik.) A kocsi kerekei majd kihullanak, ahogy a göröngyös úton halad.
3. A *szekér* homokkal van megrakva. A zöttyenésnél oldalt leperereg a homok.
4. A *bakon* egy kopott ruhájú jobbágy ül. Kezében ostor, de inkább csak madzagnak néz ki, amely egy boton lóg. A *jobbágy* magába mélyed, borostás arcán gond ül. Fel-fepillant, s nógatja ökreit.
5. Az *ökrök* lassan mozognak. Soványak, hogy látszik minden bordájuk. A nógatásra is éppoly lassan mennek, mint azelőtt.
6. *Egy hintó* tűnik fel a kanyarban. Négy szürke paripa röpíti. Olyan robajjal jön, mintha az ég dörögne.
7. *Dölyfős úri kocsis* ül a bakon. Bajsza hegyesre van pödörve, arcán gúnyos vigyor ül.
8. A *hintó* a *szekér* mellé ér. Az *úri kocsis* kezében cifra ostor, amellyel végig is húz a két ökrön. Ezzel egyidőben lekiált a jobbágyinak: Földi! A kerékagy siratja a hájat!...
9. A *jobbágy* homloka ráncos. (Hej, bíz a háj árát nem korcsma nyelte el...!) Fenyegetőn felemeli madzagos ostorát. Hátranéz a hintó után. Csak a távolodó hintó moraja hallik.

*Tantárgyi koncentráció*

Különös öröm az, ha a tanulók nemcsak egy-egy irodalmi alkotás (amely önmagában is költői kép) képsorának a lebontására vállalkoznak, hanem más tantárgy témaköréből is. (Tantárgyi koncentráció.) A Nagy Októberi Szocialista Forradalom évfordulója alkalmából pályázatot hirdettem a forradalmi események képsorának összeállítására. A tanulók lelkesedéssel vállalkoztak a megoldásra, s az elbírálásnál úgy éreztem, nem volt hiábavaló a képszerű látásmód fejlesztése érdekében tett erőfeszitésem.

*Helyszín, cselekmény*

*Hang*

- |   |  |
|---|--|
| 1. Lenin kilép az erkélyre.   | Eltársak! Induljunk a burzsoázia megdöntésére! |
| 2. A Szmolnij előtti tömeg visszhangozza szavait:   | Vesszen a burzsoázia!                          |
| 3. Elindul a felfegyverzett Vörös Gárda és daluktól visszhangzik Pétervár...  | Fel, vörösök, proletárok!...                   |
| 4. A Néva folyón, szemben a Téli Palotával a Balti flotta, élén az Auróra.  |  |
| 5. A Téli Palotában idegesen tanácskozik az Ideiglenes Kormány.   | Uraim! Veszélyben a kapitalizmus!              |
| 6. A Téli Palota kapuinál a díszőrségnél is felbomlik a rend.   |  |
| 7. A tömeg már nem messze a Téli Palotától szedi harcrendbe sorait. Számuk a Szmolnijtól idáig vérszesen megnövekedett. |  |

8. Az Auróra cirkálón felhangzik a legénység ajkán:  
(E téma más nézőpontból feldolgozva: részlet)
8. Fényes épület. Egy magas, gögös tekintetű katonatiszt feláll és az asztalra csap.
9. Puskás testőr rohan be:
10. Kintről ágyúdörgés.  
Az aranyozott csillár megrepeg.
11. Az őrnagy az ablakhoz rohan.
12. A Néva kékes vizén egy fényező hajó pásztazza a palotát. Lövések.
13. A tisztek parancsot osztogatnak:
14. Egy papi külsejű kövér ember bársonyos ruhájával törli veritékes homlokát.  
A fotelbe rogy.
15. Lövések kintről.  
Vörös karszalagosok rontanak be.  
(K. Miklós és Cs. Illés dolgozatából)
- Fel, vörösök, proletárok!
- Elfogadják uraim?!  
Őrnagy úr! A palota előtt katonák gyülekeznek!
- Megindították a támadást.  
A kapukhoz!
- Végem!...
- Megadni!...

Lehetnek az ilyenfajta fogalmazványokban apróbb melléfogások, tárgybeli pontatlanságok, mégis azzal, hogy a tanuló gondolatban reprodukálja az eseményeket és saját szemszögéből, az „egyéni látás” illúziójának a hatása alatt újratereket az egészet, betöltődik a filmművészet funkciója, amely Almási Miklós szavaival ebben teljeseedik ki: „Megragadni az embert az élet egyéni, privát látásmódjában, s innen felemelni a nagy társadalmi kérdések megértéséig.”<sup>3</sup>

#### IRODALOM

1. Szarka József: Vizuális nevelés — korszerű pedagógia. Tankönyvkiadó Bp. 1967., 11. old.
2. Dr. Radnai Béla: i. m. 24. o.
3. Bölcs István: A külhoni filmoktatás kis tükre. (Magyartanítás 1968/2.)
4. Vö. Dr. Tóth István: A filmesztétikai nevelés jelentősége az általános iskolában. (Módszertani Közlemények 1969/1.)
5. Almási Miklós: A hafástól a művészi élményig. (Filmvilág 1960/1.)



DR. KEMENES JÓZSEF  
Győr, Tanítóképző Intézet

## A közvetlen és önálló órák kapcsolata az 1-3. osztály óráin

(Az 1. o. közvetlen írás, a 3. o. önálló olvasás)

Szükséges erről a témáról írni, mert mindig több részben osztott osztállyal találkozunk. Ezért tanulmányomban bemutatom a két óra kapcsolatát és csatoltan mellékelem a gyakorlóiskola egyik kartársának jól sikerült vázlatát, melyet a megye nevelőinek gyakorlatban be is mutatott.

Mindenki jól ismeri és tudja, hogy a tanterv szerint az osztott és az összevont osztályú tanulócsoporthoz egyaránt egységes alpműveltséget kell biztosítani. De mivel az összevont osztályban a közvetlen órák száma a heti óraszám 1/3-ánál alig valamivel több, nyilvánvalóan következik, hogy a tantervben megjelölt anyag ugyanolyan mélységben és szélességben való feldolgozása, mint az az osztott iskolákban történik itt nem lehetséges. Ezért bizonyos anyagválogató munkát kell végezni. A tantervi követelmények lényegét nem érintő egyes részletismeretek nyújtását elhagyjuk, más részeket pedig kevesebb ráfordított idővel kevésbé mélyen tárgyaljuk.

A jól kiválasztott anyag is csak akkor és csak abban az esetben dolgozható fel teljes értékűen, ha a közvetlen és az önálló órákat lehetőség adta legteljesebb mértékben használjuk fel.

Igaz az a megállapítás, hogy az oktató-nevelő munka sikere nagyrészt már a felkészülés során dől el. Ezért a nevelő egyéni felkészülése, a munka helyes megtervezése olyan tényező a pedagógiai gyakorlatban, amit a központilag készült irányító tanmenetekkel sem lehet helyettesíteni. Az összevont osztályú csoportok munkája fokozottabban indokolják a tervezés, a felkészülés munkájának fontosságát. Csak az alapos felkészüléssel biztosított tervszerű munka vezet sikeres, jó eredményhez.

Az összevont osztályú tanulócsoporthoz nehezebb munkakörülmények között dolgoznak. Legtöbbnyire kisebb településeken találjuk, ahol nincs óvoda, vagy napközi sem. Így a gyermekeknél már az indulásnál mutatkoznak a hátrányos helyzet jelei: szerényebb szókészlet, gyengébb beszédképesség, gátlásosabbak, a kéz izomkoordinációja fejletlenebb, mely az írás folyamán mutatkozik, de sajnos a készségek begyakorlására nincs mód, mert nincs napközi sem.

Míndez természetesen nem jelenti azt, hogy az összevontság viszonyai között nem valósítható meg teljes egészében. Tény, hogy a nehezebb körülmények alaposabb, rendszeresebb felkészülést kíván a nevelőktől, akik csak a megfelelő ideológiai, pedagógiai tudás birtokában tudja az oktató-nevelő munkáját sikerrel megoldani. A hitvatássonal telített, saját önképzésükről gondoskodó jól felkészült nevelők az összevontság viszonyai között is igen jó tanulmányi eredményeket érnek el. Nagy az itt dolgozó nevelők felelőssége, mert a szülők és a társadalom bizalma bízta rá a gyermek nevelését és oktatását. E bizalom maradéktalan megoldásához egyre igényesebb és korszerűbb tervezési és felkészülési követelményeknek kell a nevelőknek megfelelniük.

Jelen tanulmányomat ezért 3 téma köré csoportosítottam:

1. Az önálló órák jelentősége és szerepe az összevont osztályban.
2. Az önálló és közvetlen órák didaktikai kapcsolata.
3. Az olvasás tanítás feladatai, korszerű módszerei a közvetlen és az önálló órák láncolatában.

## I. AZ ÖNÁLLÓ ÓRÁK JELENTŐSÉGE ÉS SZEREPE AZ ÖSSZEVONT OSZTÁLYOKBAN

Az összevont osztályban tanító nevelők nagyon jól ismerik az önálló órák szerepét az oktatási folyamat egyes részeinek megvilágításában, ezért tanulmányomban ezzel nem is foglalkozom, csupán néhány gyakorlati tényre kell rámutatnom, melyet az önálló órák keretében a nevelők végezhetnek.

Elavult felfogás volt, hogy az anyagot súlypontosítani kell és a tankönyv bizonyos lényeges anyagát közvetlen órákon, más részleteit pedig az önálló foglalkozásokon

dolgozták fel. Ez az eljárás nem vette figyelembe a tanulók életkori sajátosságait, a lélektani és logikai folyamatokat, főleg a didaktika alapvető elveit, melyet az oktatási folyamatban látnunk kell. Ha a fenti szempontokat figyelembe vesszük többféle önálló foglalkozást különböztetünk meg. Nem sorolom fel ezeket, mert most csak az új anyag feldolgozó óráról szeretnék írni.

Mindig élénk vita volt afölött, hogy új anyagot feldolgozó önálló óra lehetséges-e, végezhető-e új fogalom nyújtása, általánosítás, avagy ez csak a nevelő segítségével a közvetlen órán történhet. Sokszor hangoztatják is a nevelők, hogy nem bíznak semmi olyant önállóan a tanulókra, ami még tőlük nem várható. Ezt a tételt persze általában ma is érvényesnek tartjuk. Viszont a korszerű pedagógia egyik jogos és sokat hangoztatott igénye a tanulók addiginál nagyobbfokú önállósága az oktatási-képzési tevékenységben. Ennek a törekvésnek a során olyan önálló tanuló megoldásoknak vagyunk a tanúi, amelyek arra utalnak, hogy a gyermekek egy csoportja nagyobb teljesítményre képes, mint amit mi róluk feltételeztünk.

Az oktatás korszerűsítése, a módszerek fejlődése, az új, az értelmi erőket hatékonyabban fejlesztő tankönyvek, munkafüzetek, feladatlapok, programok stb. egyaránt hozzájárultak ahhoz, hogy esetenként bátrabban megkísérelhetjük a tanulókat önálló munkával új ismeretek birtokába juttatni. Meg kell itt jegyezni, hogy az „új anyag” fogalmának nem egyszer helytelen értelmezése található a gyakorlatban. Sokan új anyagnak tartanak egyszerű, áttekinthető, ismeretlen fogalmat egyáltalán nem, – vagy csak egy kettőt – tartalmazó rövid olvasmányt, mesét, történetet. Persze van ezekben is új, pl. a gyermek előtt ismeretlen cselekmény, de itt didaktikai szempontból kell eligazodni és tudnunk kell, hogy a gyermek képes önálló olvasásra és megértésre is.

A tantervi anyag, mint didaktikai szempontból új anyag elvégzésének lehetőségétől el kell választanunk tehát azokat az „olvasmányfeldolgozásokat”, melyek inkább elmélyítő jellegűek és nehézség nélkül érthetőek. Ilyen értelemben helytelen új anyagot feldolgozó önálló foglalkozásról beszélni.

Az önálló órák megtervezésében és hatásfokának növelésére az utóbbi időben több kezdeményezés történt. Gondolok itt a különböző tantárgyakhoz készült munkafüzetekre, programokra. Ezek a tantervi anyagot közvetlen és önálló foglalkozások láncolatában közik. Elsősorban az önálló foglalkozások kiadásait nagymértékben megkönnyítik. Noha ezek elsősorban az 1–4 összevont osztályok részére készültek, de jól használhatják a többi összevont, vagy még az osztott osztályok tanulói is. Ma az osztott osztályokban is önállóságra neveljük őket és ezért igen jók ezek a füzetek. Persze helytelen lenne mechanikusan a feladat kijelölésekor megelégedni a munkafüzet oldalszámára való hivatkozással és elhagyni a szükséges feladat előkészítését. Az önálló órák jelentőségéről igen jó tanulmány készült az 1–4. osztályok Kézikönyvében, az I. kötetben.

## II.

### AZ ÖNÁLLÓ ÉS KÖZVETLEN ÓRÁK DIDAKTIKAI KAPCSOLATA

Didaktikánk elmélete és gyakorlata azt mutatja, hogy az ismeretek nyújtásánál fő szempontunk az oktatást folyamatában látni és vizsgálni. Az iskola a nevelési feladatokkal együtt új ismeretekhez, fogalmakhoz akarja eljuttatni a tanulókat. Mivel a fogalmak elsajátításának megvan a lélektani és logikai folyamata, azért a tanításnak is ezt az utat kell követnie. Természetesen az összevont osztályoknál az új fo-

galmak kialakítása elsősorban a közvetlen órákon történik, és ehhez kapcsolódnak az önálló órák is, mint az oktatási folyamat szerves része. Tudjuk, hogy ismeret, jártasság, készség rendszeres kialakítása oktatási folyamaton kívül nem létezik. Ezért az önálló foglalkozási időt az oktatási folyamat egészének ismeretében kell vizsgálni.

A kapcsolat minőségében és a cél megközelítése szempontjából sokféle lehet. A kapcsolat ismérvét kimeríti az az eset is, amikor pl. egy közvetlen foglalkozáson tanulmányozott olvasmány egyes fejezeteit önálló foglalkozás alatt lemásolják. Itt a kapcsolatot abból a szempontból kell értékelni, hogy a cél szempontjából elég hasznos-e. A cél pedig nem más, mint fogalmak s azok kapcsolatainak, egyszóval ismereteknek a kialakítása. Ezért hangsúlyozni kell, hogy az önálló foglalkozás tartalmát az oktatási folyamat alapján kell meghatározni. Nem megfelelőek azok a feladatok, melyek csak mechanikusan végezhető munkát rónak a tanulóra, így az olvasmányok olvasgatása, másolása stb. Ezek a feladatok csak kitöltik az önálló foglalkozási időt, de lényegüket tekintve elválnak a közvetlen foglalkozástól.

Az önálló foglalkozást abból a szempontból is kell értékelni, hogy mennyiben tudják a közvetlen foglalkozás szűk lehetőségeit tehermentesíteni bizonyos felesleges mozzanatoktól. Itt meg kell jegyezni, hogy az oktatási folyamatból nem szükséges a teljes mozzanatot, az önálló foglalkozási időre beosztani. Lehetséges, hogy az egyes mozzanatokból csak bizonyos részletet végeznek el a tanulók.

Felmerülhet a kérdés, hogy milyen módon segítheti az önálló foglalkozás a közvetlen foglalkozások tartalmi megvalósítását, milyen szerepet tölt be az oktatási folyamatban?

Már említettem, hogy az ismeretek alapját képező konkrét tényanyaggal való megismerkedés lehetséges az önálló foglalkozás idején is olyan esetben, amikor a tanulmányozandó konkrét tények nem ismeretlenek a tanulók előtt, azonban azokat új szempont szerint kell átvizsgálniuk, vagy az ismert tényeken rövid irányítás után konkrét megfigyeléseket kell végezniük. (Ilyen példát látunk a csatolt tanítási vázlatban is.)

Az önálló foglalkozáson végzett megfigyelések, valamint az azokról készített feljegyzések, konkrét alapját képezik a közvetlen foglalkozások végrehajtandó általánosításnak. Ezen önálló foglalkozások még nem annyira ismeretesek, de nagyon fontos, mert a közvetlen foglalkozások reális tehermentesítése több ismeretanyag nyújtásának a lehetőségeit is megeremti.

Az anyag természetétől függően az olyan esetekben, amikor a tanulók a tényanyaggal már megismerkedtek, bizonyos elemzésre utaló kérdéseket is adhatunk fel az önálló foglalkozás idején. Ezzel lényegében a tényanyagfeltáró és elemző mozzanatot valósítják meg, amely az általánosításnak az előfeltétele. Az általánosítást viszont a közvetlen órán végezzük.

Az önálló és a közvetlen foglalkozások óráinak láncolatát az oktatási folyamat feladatai alapján kell tehát megszervezni. Az önállóságra nevelésnek életkori szakaszai vannak, s ezek rendszerint egy-egy osztály követelményein keresztül fejlődik ki. Az önállóság fejleszthető tudatos nevelői ráhatások láncolatán. Adott feladattal a maga erejéből boldogul a gyermek, csak az összevont csoport vezetőjének gondos tervező tevékenysége, a tanulók teherbírásának, értelmi szintjének ismerete szükséges.

Az önálló munka útját és fejlődését több fokozatra tagolhatjuk. Ennek részletezését Adorján Gyula cikke ismerteti. (Módszertani Közlemények, Szeged, 1967. 4. szám.)

### III.

## AZ OLVASÁSTANÍTÁS PROBLÉMÁI A KÖZVETLEN ÉS AZ ÖNÁLLÓ ÓRÁK LÁNCOLATÁBAN

Az olvasás, a tanulás és a szabad idő hasznos felhasználásának nélkülözhetetlen eszköze. Ezért arra törekszünk, hogy a tanulók az iskolába járás kezdetén minél gyorsabban és minél eredményesebben sajátítsák el ezt a fontos készséget. Az olvasás jelentősége csak fokozódik az összevont osztályoknál. Ezek a tanulók sok feladatot oldanak meg önállóan és sokszor kerülnek olyan helyzetbe, hogy a feladatokat olvasással ismerik meg. A jó olvasási készség érdeke a tanítónak is, mert időt takarít meg, ha a gyermekeknek írásban adott utasításokat, az olvasókönyvben, vagy munkafüzetben, feladatlapokon levő szöveget gyorsan el tudják olvasni és azt minél előbb megértik.

Az első és legfontosabb feladat, hogy a tanulók négy év alatt elsajátítsák és megszeressék az olvasást. Kétségtelen, hogy az összevont osztályokban több idő van a gyakorlásra, de a sokszor ismétlődő gyakorlás mechanikussá válik és pedagógiai szempontból veszélyessé lehet, mert a tanulók csupán kényszerből olvasnak és nem szeretik meg a könyvet, magát az olvasást. Így nem alakul ki bennük a belső indítástól fakadó kíváncsiság, hogy bele lapozzanak a kezük ügyébe kerülő könyvekbe.

Az önálló foglalkozások korszerű felhasználására szeretnék azért rámutatni, melyet a nevelők az olvasási órán alkalmazhatnak. Ez elsősorban azt jelenti, hogy elvégzéséről konkrét, maradandó tanulói teljesítmény formájában meggyőződhetünk. Nem elégedhetünk meg az ilyen feladat kijelöléssel: „Gyakoroljátok az olvasást! Figyelmesen olvassatok, mert kikérdezem a tartalmat! Írásjeleknél mindig álljatok meg!”

A teljesítmény ellenőrzésének gyakorisága fokozott munkára serkenti a tanulókat. Ha tudja, hogy bemutatja a gyűjtött anyagot, vagy felolvassa a kijelölt részt, vagy elmondja a költeményt, vagy értékeli a rajzát stb. akkor az értelmi erők teljes összpontosításával használja fel a foglalkozások idejét.

A teljesítmény biztosításának nagyon jó eszköze lehet a *feladatlap*. Biztosíthatjuk vele a munka megszervezését, a tervszerű programozást. Miután egy-egy osztályban csak kislétszámú tanuló van, részükre feladatlap írógéppel sokszorosítható. Felkerülhet a feladatlap anyaga a táblára is a foglalkozást megelőzően és a tanulók a megoldásokat az olvasási füzetükben dolgozzák ki. A mesenyomda segítségével is állíthatunk ki feladatlapokat.

A feladatlapok felhasználása már az első osztályban megkezdődhet és a következő osztályokban igen változatos módon élhetünk vele. Alapvető követelmény, hogy a közvetlen órán megtanítsuk használatukat. Az 1-4. összevont osztályok Kézikönyve nagyon sok jó feladatlapos megoldásokat mutat be.

Az önálló foglalkozások korszerűsége azt is jelenti, hogy a szöveg igen változatos módon történő olvasásához, mindig szervesen csatlakozik egy olyan feladat, amelyet az olvasáson túl írással rajzolással, tárgy készítéssel stb. lehet és kell megoldani. Így válik a tanuló munkája, teljesítménye ellenőrizhetővé. A konkrét teljesítmény meggyőzi a nevelőt a gyermek tudásáról, hiányosságairól. Nem azért igyekszik, mert fél valakitől, hanem, hogy jobb teljesítményt érjen el. A jól szervezett önálló foglalkozás olyan lehetőség az összevont osztálynál, melyet ha nem használunk ki egész olvastanításunkat veszélyezteti.

Az önálló foglalkozások határfokát növelhetjük a korszerű: applikációs képek, diaképek, magnó, film felhasználásával.

*Applikációs képek* sokaságát készítették már el. A személyek, tárgyak képei felkerülhetnek a táblára, melynek alapján meg kell állapítani, hogy egy-egy tárgy, vagy személy melyik olvasmányban szerepelt, milyen esemény fűződik hozzá, milyen tanulságot vonhatunk le, megkereshetjük a mondatokat, amelyek a tárgyról, vagy személyről szólnak. A képek és az olvasmányok sokféle kapcsolatát mutathatjuk be, melyet a tanulók az önálló foglalkozásnál elvégezhetnek. Csak a 3. osztály részére készített képek: A póruljárt tyúktolvaj. Meglepetés. Molnár család.

*Diafilmek:* Egyszer egy királyfi. A kapzsi Csun. A kolozsvári bíró. A lepedőgyárban. A névadó ünnepség stb.

*Pergő filmek.* Visszaemlékezés Leninre. Szánkó. Két jó testvér. Panni meggyógyul. Betegápolás. Védekezés a járványok ellen. A víz hasznossága stb.

*Iskolatelevízió:* Látogatás a Meteorológiai Intézetben. Villannyal hajtott háztartási gépek. Az iskolapad. A szánkó. A póruljárt gazdag ember. Övjük egészségünket. Ápr. 4. a felszabadulás ünnepe. Nagyzemai baromfitartás. Év végi ismétlés.

*Magnetofon* használatával változatosabbá és eredményesebbé is tehetjük az önálló foglalkozásokat. Amikor pl. az a feladat, hogy mindenki készüljön fel egy szép szövegrész bemutatására, akkor magnóról visszahallgatva értékelni tudják a szép olvasást. Vagy a legsikerültebb bemutató olvasást vesszük csak fel. Ez biztosan növeli az olvasási kedvet. Megtörténhet a használata az önálló foglalkozás elindításakor is, amikor érzékeltetjük a követelményszintet.

*Könyvtár:* nagyon jó a szövegyűjtés újságokból (Pajtás), könyvekből. Ezért jó ha egy-egy osztálynak van kis önálló könyvtára. De kölcsönözhetnek a helyi könyvtárakból is könyveket.

A tanulói teljesítmény fokozása érdekében teremtsük meg a csoportfoglalkozások változatos formáit. Az erők csoportosítása egy közös cél érdekében, a gyengébbek felzárkózásának előmozdítása, a legjobbak teljesítményének fokozása igen fontos feladat az összevont osztályokban.

Így a sokszínűség, a korszerűség felkelti a tanulók érdeklődését. Tudatosítja bennük, hogy az eljárások, a módszerek sokaságának alkalmazásával bővül tudásanyaguk és egyre gyorsabban és könnyebben oldják meg az olvasás tanítás során eléjük kerülő problémákat.

Összefoglalva: az összevont osztályú tanulócsoportokban ugyanaz az útja az ismeretszerzésnek, a jártasság-készség fejlesztésnek, valamint a képességek kibontakoztatásának, mint az osztott osztályokban. Ha tehát az összevont csoport nevelője figyelembe veszi az oktatási folyamat törvényszerűségeit, teljes egyenrangúsággal tervezi meg az önálló órákat a közvetlen órák láncolatával, akkor az eredményeket tekintve joggal számíthat teljes értékű sikerre. Ha a nevelő tudatos munkája párosul a tanulók tudatos munkájával, akkor az összevont osztályú tanulócsoportokban is teljesíteni tudják a tantervi követelményeket és így megvalósul az általános iskola oktatási és nevelési célja.

#### *Tanítási óravázlat*

Osztály: 1—3. összevont.

Idő: 1971. nov. 3.

Tantárgy: 2. o.: (K) Írás

3. o.: (Ö) Olvasás

Téma: A kisbetűk ismertetése

A tanítás anyaga:

1. o.: Az írott kis „v” betű ismertetése, vázolása, írása, kapcsolása

3. o.: Roham a Téli Palota ellen c. olvasmány

A tanítás célja és feladata:

a) Az írott kis „v” betű kialakítása a nyomtatottból, vázolása, írása, kapcsolása más betűkkel, szavak írása.

b) Vigyázz füzeted tisztaságára!

Szemléltetési eszközök: munkafüzet, mintalap, táblai írás, írólap

A megvalósítandó didaktikai feladatok: ellenőrzés, új ismeret nyújtása (írott kis „v” betű), rögzítés, gyakorlati alkalmazás

A tanító neve: Adorján Gyula gyak. isk. tanár

1. o.: Ör.: Az előző órai írásmunka értékelése, javítása.  
(Egyéni javítás a munkafüzetben.)  
Írólapon alsó ívelésű csészevonalak vázolósa.

## 2. Célkitűzés:

Vera szeretné aláírni a nagymamának írt üdvözlőlapot. Már csak a „v” betű írott formáját nem ismeri.

Tanuljuk meg írni a „v” betű írott alakját, hogy „vera” nevét és más „v” betűs szót mi is le tudjunk írni!

3. Az írott kis „v” betű írásának menete:

a) Az írott kis „v” betű kialakítása.

Arány, irány, vonal megbeszélése.

*Mondóka:* Rövid ferde egyenessel kezdem, álló vonalat húzok lefelé, kerekítem jobbra, egyenesen fel, majd horgocskával befejezem.



b) Írástorna — kéztorna.

c) A „v” betű levegőben történő vázolósa: *Ferdén fel, le, ívelem, fel, horgocska ell!*

d) A „v” betű vázolósa a Mf. 38. oldalán.

e) A „v” betű elhelyezése vonalközben. Írásának bemutatása a táblán. (A kezdés és a befejező horgocska helye.)

f) A tanulók írásmunkája a Mf.-be: Az előírt „v” betűk írása.

Ellenőrzés, javítás.

1. Kr.: Sorold fel az elmúlt órákon olvasott olvasmányok címét!  
(Lenin és a kislfiú, Ötven évvel ezelőtt történt.)

Milyen nagy történelmi eseményt eleve-nítenek meg? (A Nagy Októberi Szocialista Forradalmat.)

Ki volt az a fontos személyiség, akit megismertünk az olvasmányokból? (Lenin.)  
Milyennek ismertük meg? (Szerénynek, népét szeretőnek, forradalmárnak.)

Miért harcolt Lenin? (... , hogy megváltozzék az orosz nép élete, s megdöntsék a cári rendszert.)

Ki irányította a forradalmat? (Lenin.)

Melyik cirkáló ágyülvései adtak jelet a forradalom, a harc kezdetére? (Auróra.)

„Az Auróra volt ez a cirkáló, ágyúinak hangja a forradalom s egy új korszak kezdetét hirdette — a Nagy Októberi Szocialista Forradalom korszakát.”

1917. október 25-én este (nov. 7.), megkezdődött a Téli Palota ostroma.

2. Ck.: Milyen volt, hogyan folyt le az ostrom?

Hallgassátok meg a „Roham a Téli Palota ellen c. olvasmányt!

(Ha ismeretlen kifejezést hallatok, jegyezzétek meg!)

3. Az olvasmány bemutató olvasása.

Észrevételek meghallgatása.

4. Az olvasmány feldolgozása Ö. munka keretében, feladatlap segítségével.

F e l a d a t l a p : (mellékelve)

Kr.: A 3. osztály munkájának ellenőrzése. Szükség esetén segítés.

4. A „v” betű kapcsolása más betűkkel: a  
„vív” szó leírása.  
(A horgocska, mint kapcsolóvonal.)

vív

5. A tanulók írásmunkájának ellenőrzése:  
betűforma, vonalvezetés, kapcsolás.  
6. Házi feladat: Mf. 38. oldalán.  
7. Ör.: A feladott házi feladat olvasása.

5. Kr.: A feladatlap kérdéseire adott vála-  
szok meghallgatása. Értékelés.

Név: Mátyás Lajos 3. o.

### FELADATLAP

1. Olvasd el a „Roham a Téli Palota ellen” című olvasmányt elejétől a 142.  
oldal 2. bekezdésének a végéig! (... az ablakok üvegén.)

*Diakép:* 1. Téli Palota terének boltíves bejárata.  
2. Téli Palota-épület.

Kérdés: Mikor tört ki a forradalom Oroszországban?  
Melyik palotát kellett elfoglalni Péterváron?

1917. nov.

Téli Palotát.

*Diakép:* 3. Auróra cirkáló.

A nevezetes hadihajó neve:

Auróra

2. Olvasd el a 2. részt! (A tenger zúgására ..... palota belsejébe.)

*Diakép:* 4. Roham.

Kérdés: Kik foglalták el a teret?

A forradalmi csapatok.

*Ők voltak Lenin katonái.*

3. Olvasd el a 3. részt! (Előttük volt .... hírt magáról.)

*Diakép:* 5. A palota belseje.

Kérdés: Kik voltak a palota védői?

Ellenséges tiszti csapatok.

4. Olvasd el a 4. részt! (Most már óvatosan ..... az olvasmány végéig.)

*Diakép:* 6. Lenin a forradalmárok között.

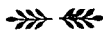
Folytasd írásban!

Oroszországban győzött a forradalom:

a dolgozók

kezebe került az ország vezetése.

5. Olvasd el az olvasmányt elejétől a végéig!



## A feladatlapos módszer alkalmazása az ének-zene tanításában

Az ének-zene tanítása hangzó zenével kapcsolatos tevékenység. A zenei ismeretek megszerzése főleg auditív úton, a meghallgatott, valamint énekes és hangszeres módon megszólaltatott zene útján történik. A zenei jelenségek ismerete akkor tekinthető értékesnek, ha a tanulók a zene jelenségeit hallás után képesek felismerni, azok kottaképet ismerik. A zene megszólaltatásában és leírásában azok a tevékenységek értékesek, amelyek közösségi és egyéni formában önállóan, vagyis a készség fokán történnek.

Az ének-zene oktatásában a feladatlapos módszer mint kiegészítő eljárás nyer alkalmazást. Csak akkor hasznos és hatásos, ha a feladatlapon szereplő anyaggal kapcsolatban a tanulóknak voltak művészi benyomásaik, zenei élményeik, az adott zenei jelenségeket ismerik; azok megszólaltatására képesek, belső hallás alapján vissza tudják azokat idézni, azokról emlékképek vannak. A feladatlapok gyakorlati megoldása előtt ezeket hangzó zenei visszacsatolásokkal újra a tudat előterébe kell helyezni.

Általános iskolai ének-zene tankönyveink és munkafüzetek a programozott oktatás, a feladatlapos módszer néhány vonását tartalmazzák. Tárgyunk oktatásának fentebb vázolt jellegéhez mérten, széles körű lehetőségek vannak a feladatlapos módszer alkalmazására.

Az 5. osztályos tankönyv 31. oldalán a *Csillagok, csillagok, szépen ragyogjatok* kezdetű népdal megtanulása után a tanulók megfigyelik a pontozott ritmus hangzását, majd megismerik a dalok szerkezetének vizsgálatát. Összehasonlítják a dalmásorokat, s megállapítják az azonosságokat, a különbözőségeket, a hasonlóságokat (változatokat, variánsokat), ezek alapján a betűszerkezetet. Ezzel a dallal kapcsolatban megismerik a visszatérő dallamstrófa szerkezetet, magát a zenei jelenség lényegét, nevezetesen azt, hogy a negyedik sor az első sor visszatérése.

A *munkafüzet* 18. sz. feladata szerint visszatérő negyedik sorú népdalokat kell keresni a tanulóknak, s azok címét fel is jegyezni a megadott három pontozott sorban.

A tankönyv fent hivatkozott oldala programozza a nevelő és a tanulók tenni-valóit, tevékenységük célját, feladatát, bizonyos mértékig a tevékenységek módját is. A szóban helyesen megfogalmazott válaszok megadják a programozott tevékenységek eredményét, a kérdésekben foglalt feladatok megoldásait. A munkafüzeti feladat írásban erősíti az eredmények rögzítését.

Az kétségtelen, hogy ezen a fokon általánosságban meg lehetünk elégedve, ha a tanulók három visszatérő szerkezetű népdal címét vagy szöveg kezdsét jegyzik fel a munkafüzetben. A feladatlapok segítségével – a tanulók túlterhelése és a tantervi kötetlenszint növelése nélkül – szélesíthetjük, illetve mélyíthetjük a tanulók önálló meglátásainak, megállapításainak, felismeréseinek lehetőségét.

Az említett 31. oldalig a következő visszatérő szerkezetű magyar népdalok szerepelnek (a negyedik kiadású, 1966-ban megjelent) 5. osztályos tankönyveinkben:

Leng a selyem lobogónk (3. old.) A A B A  
Esik eső, ázik a heveder (5. old.) A A<sub>v</sub><sup>5</sup> A<sub>v</sub><sup>5</sup> A  
Erdő, erdő, de magos a teteje (11. old.) A B B<sub>v</sub> A

Más népek dalainak, a népdalszerű műdaloknak is hasonlóképpen állapítjuk meg a szerkezetét. Példák a tankönyv 1–30. oldaláról:

Kodály: Úttörő induló (4. old.) A Av B Av

Kodály: Gyere, jó pajtás (13. old.) A Av B Av

Altatódal, francia népdal (26. old.) A A B A

Haydn: Harsan a trombita (28. old.) A Av B Av

Ha még ezekhez hozzászámítjuk a negyedik osztályban tanult visszatérő szerkezetű dalokat, akkor számuk méginkább megnövekszik. Miért ne engedhetnénk meg a jobb hallású és jobb memóriájú tanulóknak, hogy háromnál több visszatérő szerkezetű dalt jegyezzenek fel, hiszen ugyanannyi idő alatt többre képesek, mint gyengébb képességű társaik?! Felsorolásaikból majd a gyengébb társak is okulnak.

Az élesebb meglátású tanulók közül egy-kettő észreveszi még azt is, hogy pl. a fentebb felsorolt két Kodály- és Haydn-dallam szerkezete ugyanaz. Ez az önkéntelenül felmerülő többlet hasznos a közösség szempontjából is. Fontos, hogy az efféle többlet ne váljon minden gyermek számára „követelménnyé”.

A tanterv az 5. osztály követelményeiben előírja, hogy „gyűjtsenek tapasztalatot népdalaink szerkezeti felépítéséről...” a tanulók. A 7. osztályban a követelmények között szerepel: „Világos fogalmak a megismert művek szerkezetéről...” Ehhez a szinthez az út a dalok szerkezetének vizsgálatán keresztül vezet. Legfeljebb a szerkezet vizsgálások kezdetén elengedhetjük a variánsok és kvintváltások jelölését.

A szerkezet vizsgálással kapcsolatos órán efféle feladatlapot készíthetünk az 5. osztályos tanulókkal:

Tanult (vagy általam ismert) visszatérő negyedik sorú (nép) dalok	Betűszerkezete
Leng a selyem lobogónk Erdő, erdő, de magas a teteje stb.	A A B A A B B A

vagy:

Visszatérő szerkezetű (nép) dalok	
A A B A	A B B A
Leng a selyem lobogónk stb.	Erdő, erdő, de magas

*Megjegyzések:* A táblázatszerű vonalazást időmegtakarítás céljából elhagyhatjuk. Ellenben nem nélkülözhető a dalok visszacsatolásszerű átélt dalolása. Ezt a feladatlapot a jelen óra-egység helyett a következő óra valamelyikére is beállíthatjuk.

A feladatlapos módszer fontosabb pszichológiai, pedagógiai, szaktárgyi hatásai az alábbiak.

### A) PSZICHOLÓGIAI HATÁSOK

Mind az új ismeretek megszerzése, mind a gyakorlás, ismétlés és rendszerezés során nélkülözhetetlen mint indukciós anyag a zene jelenségeinek megszólaltatása: *érzékelése*. A zenei ismeretek tartóssága nagy mértékben attól függ, hogy milyen

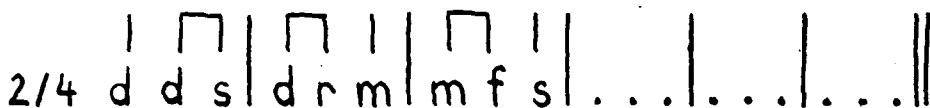
értékűek voltak a tudatosítást megelőző és az azt követő érzékelések, újraérzékelések. A feladatlapos eljárások pontosan ezekre az *újraérzékelésekre* alapulnak.

Az újraérzékelések következtében a már megvalósult *észlelések* ismétlődnek, erősödnek, újabb kombinációkba kerülnek. Példánk esetében a tanulók a dalok újrahangzása útján nemcsak szerkezet vizsgálati módszert, hanem ezzel kapcsolatban visszatérő dalszerkezetet, ezen belül szerkezeti típusokat észlelnek és ismernek meg.

„Keressünk visszatérő negyedik sorú népdalokat!” – A nevelőnek erre a szóban megoldandó feladatfeltevésére a tanulók *figyelme* egyénileg igen különböző mértékű és különböző minőségű lehet. A közösség tevékenységére épülő, feladat – annak a tanuló számára érdekessége szerint – különböző értékű *önkéntelen figyelmet* vált ki. Ugyanakkor a tanulási fegyelemből következően *szándékos megfigyeléseket* is fog végezni a tanuló. Más a helyzet a feladatlap ugyanígy feltett írásbeli kérdése esetében. Bár a kérdés így is közösségi jellegű, azonban az egyén nem támaszkodhatik társai „kutatva kereső” megoldásaira, erre egymagának kell vállalkoznia. A kényszerítő jellegű alapmotívum mellett *önkéntes figyelem és megfigyelés szándéka* motiválja a tanuló tevékenységét.

A visszatérő szerkezetű dalok vizsgálatakor *frissen szerzett és régi emlékképek* felhasználásáról van szó. Mind az új, mind a régi emlékképeknek a dalok szép és átélt éneklésében, tartalmi élményeiben, esztétikai hatásaiban kell összpontosulniuk. De ezekkel együttjáró tényezők a dal hangzáselemeinek (dallam, ritmus, forma: dalsorok, teljes négyesoros forma) emlékképei. A figyelmes érzékelés és észlelés útján szerzett *hangzásemlékképek* a biztosítékai a feladatok helyes megoldásának. Ebből is ismételtén következik, hogy a visszacsatolt hangzásélményekre a feladatok megoldásához lépten-nyomon szükség van.

Fenti feladatlapunk megoldásakor a *reprodukáló képzelet* működésére van szükség. A sokrétűen alkalmazott és sokrétűen összeállított feladatlapokon – zeneileg módszeresen nevelt és zeneileg jól fejlődött osztályokban – szerepeljenek *alkotó képzeletet* igénylő tevékenységek. Egy-egy ritmikai vagy dallami jelenség tudatosítása után, a gyakorlások során kerestessünk ritmust vagy dallamot egy adott verssorhoz, versikéhez! Adjanak pl. választ a tanulók erre a zenei kérdésre:



A helyesen megalapozott *zenei improvizáció* nem okoz nehézséget a tanulóknak, és szívesen, versengve oldják meg az ilyen feladatokat. Az elhangzott zenei kérdésre hangzó formában adott válaszok esetében rendszerint csak kevés gyerek kerül sorra. A feladatlapon minden tanuló „szóhoz jut”. Nem kell ennek pszichológiai-pedagógiai jelentőségét különösképpen indokolni!

A feladatok jó megoldásához az osztály valamennyi tanulója által jól ismert *zenei szokincs*, egységesen kialakított *zenei gondolkodás* szükséges. A megoldást, valamint az azt megelőző és követő momentumokat kísérő *érzelmi és akarati vonások* mértékküszöbét az dönti el, hogy milyen *hangulatot* tudunk hozzá teremteni. Ha a feladatlapos tennivaló érdekes (bizonyos értelemben izgalmas) és jól megoldható, ha megoldása örömet jelent, ha az ellenőrzés utáni értékelés elismerést biztosít, minden gyermekben pozitív érzelmi-akarati állapotot teremt.

## B) PEDAGÓGIAI HATÁSOK

Nevelési vonatkozásban a feladatlapos módszerek a *tanulók személyiségének sokoldalú fejlesztését* közvetlen (direkt) és közvetett (indirekt) módon szolgálják.

A *tudatos aktivitás*, a közösségi tevékenységeknek is alapvető momentumuma, a feladatlapos módszer pedig pontosan ezt célozza, döntő módon az egyén tudatos aktivitására épít. Minél tudatosabb és aktívabb egy tanuló tevékenysége a fenti feladatlap esetében, annál több ismert visszatérő szerkezetű dalt képes megnevezni, annál pontosabban és biztonságosabban fogja azok betűképletét megállapítani, azokat kategóriákba sorolni.

Az eredmény értéke nagyban függ az *önállóság* mértékétől. Feladatlapunk esetében a legnagyobb eredménynek azt tekinthetjük, ha közös elemző tevékenységek nélkül, a tanulók önálló egyéni tudati tevékenységéből adódnak a kívánt eredmények. Mindezekből az is következik, hogy a feladatlapos módszert az önállóságra való nevelés egyik fontos eszközének tekinthetjük.

Az önállóságra való nevelés követelménye a *gyermek életkori sajátosságainak figyelembe vétele*. Legyen az adott feladat a gyermek számára érthető, azaz feleljen meg a gyermek értelmi színvonalának. A feladatot a tanulók többsége képes legyen jól megoldani, ugyanakkor jelentsen számukra a feladat problémát is, gondolkodásra, cselekvésre késztesen.

Ha a feladat a gyermek számára érthető, s érzi hogy a megoldáshoz az ő személyisége szükséges, erre képesnek érzi magát: szívesen végzi tevékenységét. A *munkára nevelés* alapmotívumai, indítékai ezek a tényezők. A gyermek is akkor aktív a munkában, ha annak értelmét látja, ha munkájának eredménye jelentkezik. A fenti feladatlapon ennek rövid idő alatt és lezárt módon be kell következnie.

Az eredményes munka további feltétele a feladatlap anyagának *szemléletes-sége, a rendszeresség* (tudományosság) a feladatban és a feladat megoldásában. A rendszeresség kérdéséhez tartozik, hogy zenei szemléletek, zenei tapasztalatok szerzése és felidézése előzze meg a probléma megoldását. Maga az írásba rögzítés rendszerezett formában valórizálja a szemléleteket és tapasztalatokat. A fenti példákban a visszatérő dalszerkezetek helyére tetele a népzene-tudomány alapjait rakja le, amely egyéb ismérvekkel kiegészülve a 7-8. osztály végére kibontakoztatja az új stílusú népdalok legfontosabb vonásait az általános iskolai tantervi követelmények szintjén.

A vizsgálódások és tartalmi-formai megállapítások nyomán fejlődik a gyermek *esztétikai érzéke*, az eredmények láttán *sikerélménye* keletkezik. Fontos, hogy ez a sikerélmény a nevelő részéről is megerősítést nyerjen. Ezért nem maradhat el a feladatok megoldásának *ellenőrzése és értékelése*. E momentum legfőbb célja, hogy pedagógiai szempontból feltegye a koronát a tanulók eredményeire. Növelje a sikerélményt és a további munkakedvet.

## C) SZAKTÁRGYI HATÁSOK

Az általános pszichológiai és pedagógiai hatások példázásaképpen már az eddigiekben is érintettük a zenei hatásokat. Itt mint az alkalmazó tudományok, a zene-pszichológia és a zenepedagógia szempontjából érintünk még néhány kérdést.

Az iskola központi zenei nevelési feladatai közé tartozik a *hallás nevelése*. A hallásfejlesztés két fő területe: a *ritmusérzék- és a dallamballás fejlesztése*. A feladatlapos módszer ezt a kettős fő feladatot is szolgálja. Sőt! Fokozza az ebbeli zenei nevelési tevékenységet azzal, hogy a közösségben elért fejlődési eredményeket

az egyéni képességek útjára tereli és a belső hallás területére irányítja, a tanulókat magasabbrendű agytevékenységre készíti. A feladatok megoldása előtti zenei tapasztalatszerzést és -felidézést, a főként auditív szemléleteket, részben vizuális és motorikus tevékenységeket a feladat megoldásakor *belső hallási dinamikus sztereotípiás és kinesztétikus folyamatok* váltják fel.

A feladatlapos módszer növeli az *analitikus és szintétikus zenei hallást*. Készíti a tanulókat a zene hangzáselemeinek különválasztására, ugyanakkor az összefüggések, a részek egységének, az egésznek, a teljes műnek meghallására. Feladatlapos példánk ösztönzi a tanulókat, hogy a visszatérő szerkezetű dalok sorai között a hangzás azonosságokat, hasonlóságokat, különbözőségeket, ezek egységgé formálódásának módját az éneklés során konstatálják, belső hallás útján egyénileg rekonstruálják, újrahallják.

Mind a *receptív*-, mind pedig a *reprodukálási készség* szemszögéből nézve, a feladatlapos módszer fejleszti az egyén képességeit. A tanuló feladata ismeretében arra törekszik, hogy minél többet és minél jobban fogadjon be a hallott, vagy általa is megszólaltatott zenéből, majd szemlélődését belső hallással folytatva ismételtén rekonstruálja a vizsgált zenét. Azok a feladatlapok, amelyek improvizációs tevékenységet kívánnak meg, nyilvánvalóan az *alkotó készség fejlesztését* is szolgálják, az improvizatív képességet egy átgondoltabb, várhatólag értékesebb produkcióra sarkallják.

A zene hangzásjelenségei, kifejezési eszközei és módjai magukban hordozzák az *ideatív tartalmat*. A zene hangzását kísérő érzelmek, gondolatok felgyülemlenek. A zenére visszagondolás, a hangzás nélküli újrahallás, újraátélés során ezek a tartalmi vonatkozások összegeződnek, tisztultabb és lehiggadt formát öltenek. Ez utóbbi visszagondolási, újrahallási folyamat nem bizonyos, hogy a zene elhangzása után mindig bekövetkezik, sőt bizonyosan nem, ha a tanulókkal másirányú tevékenységre kezdünk. De biztosan bekövetkezik, ha erre a feladatlap készitet.

Az elmondottakból kitűnik, hogy a helyesen konstruált (a jól megkomponált) feladatlapok a *tanuló muzikalitásának fejlesztését* globálisan szolgálják.

#### A feladatlap tartalmi követelményei:

1. Igazodjék a tanulók átlagos tudásszintjéhez, az osztály átlagos képességeihez.
2. Gyarapítsa a tanulók ismereteit, fejlessze készségeiket.
3. Ne haladja túl a tantervi követelményeket, ne jelentsen órán kívüli megterhelést.
4. Nyújtson zenei élményeket.
5. Megoldása biztosítsa az öröm és a siker élményét.

#### A feladatlap felhasználható, mint:

- a) az ismeretszerzés eszköze;
- b) az anyag visszacsatolásának, vagy rendszerezésének módja;
- c) a közösségi és az egyéni tudásszint mérésének és értékelésének egyik forrása.

Általában a feladatlapok – miként az ének-zene órák – kombinált jellegűek, az ismeretszerzés, a készségek fejlesztése, a tanultak ismétlése és rendszerezése mellett a tanulók tudásának mérését is szolgálják. Első példánkban a vizsgált dalok visszacsatolt indukciós anyagot képeznek, a visszatérő dalszerkezet az új ismeret, maga a feladatlap megoldása a tanulók tudásának mérésüül és értékelésüül szolgálhat.

Nézzünk meg még néhány példát!

Az 5. osztályban a pontozott ritmus tudatosítása utáni órákon, vagy az év végi összefoglalások alkalmával szerepelhet ez a feladatlap.

Kérdés

Melyik dalban található éles ritmus, nyújtott ritmus, vagy mindkettő?  
 Leng a selyem lobogónk  
 Erdő, erdő, de magas  
 Amúri partizánok  
 Csillagok, csillagok  
 Kihajtottam én ludamat

Válasz

Melyik dalban található éles ritmus, nyújtott ritmus, vagy mindkettő?  
 Leng a selyem lobogónk  
 Erdő, erdő, de magas  
 Amúri partizánok  
 Csillagok, csillagok  
 Kibajtottam én ludamat

Vagy más formában (más dalokkal):

Feladat

Melyik ritmus van benne?		
Kihajtom a libám		
Ez a lábom, ez, ez, ez		
Altatódal (francia nd.)		
Jászkunsági gyerek vagyok		
Erdő, erdő, marosszéki		

Megoldás

Melyik ritmus van benne?		
Kihajtom a libám	+	-
<i>Ez a lábom, ez, ez, ez</i>	+	+
Altatódal (francia nd.)	-	+
<i>Jászkunsági gyerek vagyok</i>	+	+
Erdő, erdő, marosszéki	+	-

**Megjegyzések:** Amelyik dalban mindkét ritmusképlet előfordul, aláhúzzuk a dal címét. A megoldás úgy is történhetik, hogy egyenként énekeljük a dalokat, s a tanulók azonnal beírják a nyilat, illetve a plusz–minusz jelet; vagy dalsokorszerűen mind az öt dalt énekeljük, s utána írják a megfelelő jeleket. Ez utóbbi, globális eljárás a magasabbrendű. Az értékelés egyszerű: mind az öt dalhoz helyes jelek írtása esetén ötös- osztályzat; és így tovább. A szomszédos tanulók kicserélhetik lapjaikat, a táblára felírt helyes megoldás alapján osztályozzák egymás munkáját.

A zenehallgatással kapcsolatban a tantervi követelmények a 7. osztály számára többek között a következőket tartalmazzák: „A bemutatott művekből 4–5-öt jegyezzenek meg.” A tanév végén az alábbi feladatlap készülhet az öt kiválasztott és jól megismert műről. Szóltassuk meg a művek témáját, vagy a művek egy-egy jellemző részletét külön-külön, művenként végeztetve a megoldást; vagy pár pillanatnyi szünet után az öt részletet folyamatosan szóltassuk meg, globálisan végeztetve a megoldást. Probléma adásul, illetve segítségnyújtás céljából felkerülhet a táblára az alábbi „keverék”. Derűtséget fog kelteni ez a görbe tükör, de pillanatok alatt ötleteket is ad a helyes megoldáshoz.

Melyik mű kié? Mit tudsz róla?  
 (Görbe tükör!)


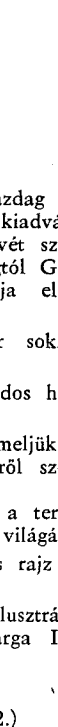
Chopin	Szózat	szórakoztató	vonószekerek
Egressy	Divertimento	gúnyolódás	zongora
Kodály	Keringő	ünnepélyes	zenekar
Haydn	Csata (Háry J.)	érzelmes	zenélő óra
Bartók	Szerenád	táncos kedvű	vegyeskar + zenekar

Tedd a helyére a zeneszerzők nevének betűrendje szerint!

A szerző:	A mű címe	hangulata	előadója
Bartók	Divertimento	szórakoztató	vonószekerek
Chopin	Keringő	táncos kedvű	zongora
Egressy	Szózat	ünnepélyes	vegyeskar + zenekar
Haydn	Szerenád	érzelmes	zenélő óra
Kodály	Csata (Háry J.)	gúnyolódás	zenekar

Az eddig közölt feladatlapok egységes témakörűek. A tanulók tudásának reális értékelése megkívánja, hogy többretű kérdéseket tartalmazó feladatlapok is szerepeljenek. Az ilyen *komplex* feladatlapot kaphatja az egész osztály, de adhatjuk az óra elején 2–4 tanulónak, akik a tanítási óra bevezető része alatt megadják a kérdésekre a válaszokat. Amikor erről beszámolnak, egymás munkáját szóban kiegészíthetik, javíthatják.

A 6. osztályos könyv 53. oldalának anyagát feldolgozó óra elején efféle, öt kérdést tartalmazó feladatsort adhatunk:

Feladat	Megoldás
1. Kíról szól „A népdalgyűjtés kezdeteiről” c. olvasmány?	1. Bartók Béla és Kodály Zoltán népdalgyűjtő munkájáról.
2. Mi a hangulata a „Madárka, madárka” c. dalnak?	2. Busongás, hazavagyódás.
3. Melyik három rész jellemzi Kodály: Mátrai képek c. kórusművét?	3. I. Betyárballada. II. Bujdosás — hazavagyás — újra itthon. III. Lakodalom.
4. Írd le az „Elmegyek, elmegyek” c. dal első sorának ritmusát!	4. $\frac{4}{4}$ 
5. Hol halod az ismeretlen hangot a „Fehér liliumsál” c. dal 1. sorában? Írd le!	5. $\frac{2}{4}$ 

Érdeemes tanulmányozni, hogy az utóbbi három feladatlap milyen pszichológiai, pedagógiai, zenei szaktárgyi vonásokat, hatásokat tartalmaz!



#### *Fiúk évkönyve 73.*

Az idej antológia is a szokásos gazdag tartalommal jelent. Újdonság az idej kiadvány-nak a *Szigetek* ciklus, amely a Húsvét szige-tek-től Krétaig, az Indonéz Szigetvilágtól Galé-pagosig, egzotikus tájakra kalauzolja el a serdülő fiúkat.

A *Hazai körkép* a Duna-kanyar sokrétű szépségét, érdekességét mutatja be.

Nyilatkozik az olvasóknak a kalandos hajó-zásairól ismert Thor Heyerdahl.

Számtalan színes leírások közül emeljük ki az örményországról, Grúziáról, Kijevről szóló-akat.

Az évkönyvben sok írás található a termé-szettudományok köréből, a technika világából.

A kötetet mintegy 300 fénykép és rajz dí-szíti.

Összeállította: Karádi Ilona. Az illusztráció-akat Szecskó Tamás, az ábrákat Varga Imre készítette.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

#### *Lányok évkönyve 73.*

A serdülő lányok kedvelt antológiájának ti-zennegyedik kötete.

*Irodalom — művészet*

*Kaleidoszkóp*

*Városok-útirajzok*

*Tudomány — technika*

*Leánysarok*

A felsorolt fejezetek fogják össze mintegy 400 oldalon az olvasók érdeklődését kielé-gítő írásokat.

Összeállította: D. Nagy Éva

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

#### *Csapodi-Horánszky: Vadvirágok*

A Búvár Zsebkönyvek legújabb kötete be-mutatja kora tavasztól késő őszig a legfonto-sabb erdei-mezei, tavi vadvirágokat. Azokat a fajokat válogatták ki a szerzők, amelyek még valóban feltűnnek erdön-mezőn.

A keresés megkönnyítése végett színek szer-int csoportosították. A színes ábrák további segítséget nyújtanak.

(Móra Könyvkiadó, 1972.)

## Petőfi az iskolában

A Módszertani Közlemények 1972. 3. számában értesítettük kartársainkat, hogy könyvsorozatunk következő (4.) száma Petőfi az iskolában címmel 1973 elején megjelenik. A könyv amellyel a magunk szerény leherőségeivel élve a nagy költő emléke előtt kívánunk tisztelni — megjelent. E tisztelgés azt jelenti, amit Miklósvári Sándor a könyv bevezetőjében megfogalmazott, hogy „... e kötet szerzői, szerkesztői és bírálói azzal a szándékkal adják át munkájukat az olvasónak, hogy ezzel is hozzájáruljanak Petőfi méltó megünnepléséhez az általános iskolában.” „A nyolc osztályos általános iskolában Petőfi szinte minden osztály tananyagában ott van, mondanivalójával hatni akar, egyértelműen szolgálja a szocialista, általános iskola nevelési-oktatási célkitűzéseit.”

Célunk tehát nem az önmagáért való kegyelet (pedig ez is lehetne), hanem a sokoldalú segítségadás a pedagógusoknak vagy ahogy Hegedűs András tanulmányában megfogalmazta: „... tegyük élő halhatatlanná Petőfi életművét! Nem kegyeletből, hanem művészetének és életpéldájának maig éreje és értéke miatt!” E cél szolgálatában szervezett a Szegedi Tanárképző Főiskola Petőfi Sándor születése 150. évfordulójának megünneplésére nemzetközi tudományos ülésszakot. E kötet magában foglalja az ülésszakon elhangzott előadásokat.

*Miklósvári Sándor: Petőfi a ma általános iskolájában* című tartalmas bevezetőjében felhívja a figyelmet, „ne legyen olyan általános iskola hazánkban, amelyben valamilyen módon tanárok és tanítványok ne ünnepelnék Petőfit, ne érezzék át, hogy Petőfi a miénk, a ma és a jövő emberé is. Mindannyiunknak tudnunk kell, hogy a szocialista általános iskola nagyszerű célkitűzésében, a 6—14 évesek emberré formálásának programjában jelen kell lennie, élnie és hatnia kell Petőfinek, mindenek előtt a jó pedagógus gondolatvilágában, a mindennapi oktató-nevelő munkában, a tanítványokra gyakorolt nevelőhatásban.”

*Hegedűs András: Petőfi „élő halhatatlansága”* című költői ihletettségű tanulmányának öt alfejezetében a következőkről ír:

- Arany János így tanított Petőfiről a nagykőrösi gimnáziumban;
- Élet és művészet egysége;
- A művészet erkölcsi tett;
- A forradalmár elvhűsége és teljes emberisége;
- Magyar szabadság — világszabadság.

Nem áll módunkban a tanulmány részletes ismertetése, Petőfit értékelő és gondolatébresztő

gazdagsága miatt csupán az utolsó fejezet néhány mondatát idézzük: „Kosztolányi Dezső pedig Petőfi, a szocialista címen a Szeged és Vidéke 1906. március 28-i számában megjelentett írásában arról szövegezt, hogy a költő eszméi és a kor szocialistáinak nézetei között semmi rokon vonás nincs, sőt a századforduló szocialistái nem vallhatják magukat Petőfi szellemi örökösének.” „Mi az igazság?” „1846 decemberében Petőfi az Egy gondolat bánt engemet című verse tanúsága szerint vágyta, vízióban mutatta fel a világszabadságot, a rab-szolga nép síkra lépését pirosuló arccal és piros zászlókkal! De ez a vágy nem volt általános és személytelen. A nagy vízióban a személyességét, konkrét részvételt, cselekvő jelenlétét is hangsúlyozta. De akkor, amikor rászakadt népe a közvetlen veszély, amikor az osztrák és az orosz polip az ő népét fojtogatta, egyre inkább a magyar szabadsághoz, az ő népe ügyéhez tapadtak versei.”

„Petőfi nemzeti küzdelmünket világtörténelmi távlatban tudta nézni! Nem ellentét, hanem egység, összefüggés van Petőfinek a magyar és a világszabadságról vallott gondolataiban. Maióságának, élő halhatatlanságának a záloga ebben is található!”

*Keszthelyi György: Petőfi tanítás és az újabb kutatások* című tanulmányának alfejezetei:

- Petőfi helye az irodalomtanításban;
- Petőfi élete;

A teljesebb életmű felé

- Világkép, életérzés;
- Helytörténeti kutatások, elemzések.

Mind a tanulmány, mind annak alfejezetei gazdag anyagot tárnak az olvasó elé, belőlük a szerző következő gondolatait emelnék ki: „Vannak életművek, amelyek mintha végleg bezárulnának, másokból viszont egyre többet hódít meg magának az ifjúság.” Petőfi természetesen az utóbbira példa. Továbbá: „Az irodalomtanárnak önmaga nevelésében főképp szak tudományával kell kapcsolatot tartania, hogy tanítványainak a korszerű eredményeket és szemléletet közvetíthesse.”

*Dobcsányi Ferenc: Szövegillusztrációs lehetőségek, összedílitások* című tanulmányát a következő gondolatokkal indítja: „Abból a megnyugtató valóságból indulnék ki, hogy Petőfi Sándornak, a magyar líra egyik kiemelkedő egyéniségének „szép” és „igaz” költészete jelentős helyet foglal el az általános iskola irodalomtanításában. Lapozgatva az olvasókönyveket, versei, szinte átölelik mind a nyolc osztályt. Költőink, íróink közül az ő nevét betű-

zik ki elsőnek az ábécés könyvvel ismerkedő kisiskolásaink, végzős nyolcadikosaink meg lelkeinek lobbanását láthatják felragyogni József Attila »Petőfi tűzét« éltető költészetében.”

A tanulmány három alfejezete:

- A kor visszaidézése, amelyben a költő született, élt és alkotott;
- A költő életútjának, emberi alakjának, jellemének plasztikus megrajzolása;
- Petőfi alkotásait illető élményvilág meg-rajzolása.

Erdős János: *Milyen zenei alkotásokat mutathatunk be Petőfi költeményeinek tanításakor című tanulmánya valóságos példatára a költészet és zene e két „édestestvér” Petőfihez, a népdalhoz, a XIX. és XX. század zeneköltőihez kapcsolódó tudnivalóknak. Közülük is kiemeljük Liszt Ferencet, Bartók Bélát, Kodály Zoltánt, Farkas Ferencet. Ez utóbbiaktól „időben nagy a távolság, de a szellemi magatartás, sőt a forrás is ugyanaz,” állapítja meg a szerző.*

Somjai Lászlóné: *A verselemzéshez felhasználató képzőművészeti illusztrációk. Szerző a vizualitás szerepét hangsúlyozza az ismeretszerzés folyamatában. Segítségével nyomon követhetjük „Milyen volt ő maga?” kérdésre adott válasz történelmi kutatásainak izgalmas, gazdag ismereteket nyújtó útját. Konkrét tanácsokat kap az olvasó a fellelhető illusztrációkról, mint legkézenfekvőbb szemléltetési eszközökről, azok értékéről, a bemutatás főbb szempontjairól, a belső látás képességének kifejlesztéséről stb.*

A *Petőfi kép gazdagításának lehetőségei a szakköri munkában.* E gondolat jegyében két tanulmányt ad közre a könyv.

I. *Czuth Béláné: A derű, humor, tréfa Petőfi Sándor életében és költészetében.* A szerző a tanulmányban a következő gondolatmenetet követi:

- A Petőfi-életmű feldolgozás egy éves keretben
- A téma létjogosultságának indoklása
- A témához gyűjtött anyag bemutatása
- Megjegyzések a szakköri munka-jellegéről
- A szakköri munka menetének leírása

II. *Ésik Zoltánné: A szülőföld, a táj ihlető szerepe Petőfi költészetében.* E tanulmányban a szerző két szakköri foglalkozást mutat be részletesen. Az első foglalkozásra javasolt versek élénk vetítik az alföldi tájat; a másodikét pedig azok az irodalmi alkotások, amelyek többnyire a konkrét tájhoz kapcsolódnak. Szerzők alapvetőnek tartják, hogy... „a foglalkozások középpontjába az irodalmi műveket helyezzük, a megközelítésben, a feldolgozásban a tanulók legyenek a főszereplők, a tanár „csak” inspiráljon, irányítson. Inspiráljon a teljes Petőfi megismerésére, éppen ezért kívánja meg, hogy minden tanuló kezében ott legyen a verseskötet.”

*Dobcsányi Ferencné: Irodalmi kirándulás Petőfi nyomában.* A Szegei Tanárképző Főiskola

I. sz. Gyakorló Iskolája VII. osztályos tanulói-  
nak egy napot kitevő Kisköröst és Kiskunfélégyházát érintő, évente megismétlődő kirándulásait ismerteti a szerző, mint szervezési forma és bemutatási módszer egységét. Hatékonyására a figyelmet felhívunk — szükségeltlen.

A szomszéd államok magyar anyanyelvű tanulóinak Petőfivel kapcsolatos ismereteiről három tanulmány ad számot:

*Balla László: Petőfi tanítása az ukrainai magyar iskolákban*

*Csanda Sándor: Petőfi tanítása a csehszlovákiai magyar kilencéves alapsiskolákban*

*Dávid András: Petőfi tanítása a jugoszláviai magyar tanmyelvtű iskolában*

E három tanulmány értékes hozzájárulás és kiegészítés mindahoz, amit eddig az iskolai Petőfi tanításról tudunk. Ismeretésük nyomán szélesedik a látóhatárunk s erősödik hitünk, Petőfi tényleg „élő halhatatlan”. Talán Dávid András befejező szavaival jellemezhetném legjobban a három tanulmány mondanivalójának summáját: „Végezetül pedig föltehetjük a zárt kérdést is: mit jelent tehát Petőfi a jugoszláviai magyar tanulóknak? Válaszunk nyilvánvalóan nem lehet teljes és minden vonatkozást kimerítő, de abban bizonyosak vagyunk, hogy a jugoszláviai magyar tanulóknak Petőfi elsősorban a világszabadság mindennél hatalmasabb eszméjét jelenti; a tűz márciusának büszke hitét; az emberi és költői gesztusok tökéletes egységét; az emberiség szeretetét; a más népekkel való egyenjogúságot; az ebből következő új tartalmú magyarságudatot; az emelt fővel való járás méltó emberi büszkeségét; és jelenti a költészet és szabadság magasán ragyogó, biztató, iránymutató és öröktűzű fáklafényét!”

Bemutattuk tehát a Módszertani Közlemények könyvsorozatának negyedik kötetét *Petőfi az iskolában* címmel. A kötet 10 ívnyi terjedelemben közölt 11 tanulmánya oly gazdag, hogy a tanulmányokból a hozzájuk felsorolt felhasználó és ajánlott irodalomból, zenei és képzőművészeti alkotásokból, illusztrációkból nemcsak az irodalomszakos, az énekszakos és a rajzszakos tanároknak ad gondolatébresztő elméleti és gyakorlati segítséget, hanem minden pedagógusnak.

Ezért hivatkozunk Dobcsányi Ferencné tanulmányának záró mondataira: „Hogy tanári munkánkban mennyi marad, nem mérhető. Hogy gyűjtöttunk, vagy csak világítottunk, az később derül ki.” ... „Ha az utcán utánam szalad két gyerek és közlik velem, hogy újra megjelent Illyés Gyula Petőfiről írott könyve, boldog vagyok, mert tudom, hogy ez már nemcsak nekem, hanem nekik is fontos!”

Fontos az is, hogy Petőfi az iskolában című kötet a pedagógus segítőjeként minden iskolában és minden pedagógus könyvtárában ott legyen.

Dr. Waldmann József

A JATE Pedagógiai Tanszékének *Eredmény mérés az iskolában* című sorozatában jelent meg ez a könyv, amelynek sokszorosított változata szűkebb szakmai körökben és a kísérleti felmérésekben részt vevő pedagógusok körében már mintegy két éve ismeretes. A szerzőnek ilyen módon alkalma nyílott arra, hogy az olvasóitól, munkatársaitól kapott észrevételeket, javaslatokat, buzdításokat megfontolja és amikor egyetértett velük, érvényesítse is azokat most megjelent munkájában.

A tanulók tudásának az eddiginél pontosabb, objektivebb értékeléséről, ellenőrzéséről hazánkban mintegy tíz esztendője folynak élénkebb viták. A pedagógusok kutatják a tudásszintmérés olyan korszerű és hatékony eszközeit, amelyek fokozzák az oktatómunka eredményességét, alaposságát és lehetővé teszik a hiányosságok mielőbbi, de felesleges erőfeszítések nélküli pótlását. Az ilyen irányú igény hívta életre ezt a munkát is, amelynek a szerzője a sajátos hazai viszonyokra alkalmazva elemzi a témát.

Bevezetésében rövid elvi alapvetést nyújt a témazáró tudásszintmérő lapok céljáról, funkciójáról és főbb sajátosságairól. Ezután három fejezetre és egy függelékre tagolódik.

A *témazáró mérőlapok készítése* című fejezet előbb valamely adott téma (tematikus egység) strukturális és mennyiségi elemzésének kérdéseit boncolgatja, majd a kérdések és feladatok megszerkesztésével, végül pedig a mérőlapok összeállításával és előzetes kipróbálásával foglalkozik. Mindenütt sok-sok gyakorlati példá-

val világítja meg a tárgyalt kérdéseket és a javasolt megoldásokat.

A második fejezet, *A témazáró mérőlapok értékelő rendszerének kidolgozása* ismerteti valamely tantárgy mérőlaprendszerének kialakítási folyamatát az országos reprezentatív felmérés megszervezésétől kezdve a tudásszint országos helyzetképének feltárásáig.

A *témazáró mérőlapok használatának gyakorlati kérdései* című fejezet praktikus tanácsokat nyújt a mérésre való felkészüléssel, a mérés lebonyolításával, a mérőlapok javításával, az egyes tanulók tudásszintjének és érdemjegyének meghatározásával, végül az osztály és az évfolyam tudásszintjének tartalmi elemzésével kapcsolatban.

A könyv *Függelékében* ismertetéseket olvashatunk a legfontosabb ajánlott irodalomról, kipróbált mintákat láthatunk az általános iskolai nyelvtan, élővilág, kémia, fizika, számtan-mértan és a középiskolai kémia, biológia, fizika tantárgyak egyes témáinak mérőlapjairól, javítókulcsaikkal együtt. Végül táblázatot találunk az osztályzattá alakítás kulcsának megválasztásához.

Miként ebből a rövid ismertetésből is megítélhető, ez a munka sok hasznos segítséget nyújt a pedagógusoknak a témazáró mérőlapok elvi és gyakorlati problémáinak alapos megismeréséhez, de haszonnal forgathatják a pedagógiai kutatói, a tanterv-kidolgozásával, a tankönyvek írásával és bírálatával foglalkozó szakemberek is.

Dr. Gazsó István



#### Lengyel Dénes: Régi magyar mondák

A magyar mondavilág kedvelt olvasmánya fiatalságunknak. Ismertek Benedek Elek, Jókai Mór, Móra Ferenc gyűjteményeiből.

Lengyel Dénes könyvében a teljes magyar mondavilágot adja: a hun mondákat, a honfoglalás mondáit, a királymondákat egészen a Mátyásról szóló történetekig.

Történetin megérződik, hiteles forrásainak, a krónikáknak, majd a népmondáknak más-más fajta stílusa.

A kötetet krónikáinkból vett színes és fekete-fehér illusztrációk díszítik.

(Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 1972.)

Szepes Mária: Pöttyös Panni betedhét országban

Panni nagy útra készül. Hetedhétországba. Felveszi legszebb csillagpöttyös ruháját. Tászájába csomagolja fényképezőgépét, zseblámpáját. Még nagyítót és mérőszalagot is.

De hol van Hetedhétország? — Ott, ahol az ember akarja... Míg azonban Pöttyös Panni és Kockás Feri erre a felfedezésre jut, sok kalandot él át.

(Móra Könyvkiadó, Budapest, 1973.)

Vidor Miklós: Szököár

A második világháború bonyolult társadalmi viszonyai közepette tizennégy-tizenhat éves fiúk bandába verődnek, majd bűnözőkké válnak.

Bomló, zilált otthoni körülmények is okai, hogy a fiatalok erre az útra sodródnak. A döntő próbát azonban egyéniségük szerint állják ki.

A különbék átvágják magukat, a gyengébbek, a hitványabbak elsüllyednek.

A regény több kiadásban jelent meg eddig. Az új kiadást az író átdolgozta s így még kiérleltebb formában jelenik meg.

(Kozmosz Könyvek, 1972.)

A Módszertani Közlemények könyvtárának  
alábbi kötetei még kaphatók:

Petőfi az iskolában	30 Ft
Óraleírások és elemzések	8 Ft
Hazaszeretetre nevelés	6 Ft

Kérésre átutalási postautalványt postafordultával küldünk!  
Kérjük a nevet és címet olvashatóan feltüntetni!

---

### Előfizetőinkhez!

A Módszertani Közlemények kiadóhivatala kéri előfizetőinket,  
hogy az 1973. évi előfizetési díjat, 40 Ft-ot a kiküldött átutalási  
postautalványon befizetni szíveskedjenek.

Az előfizetési díjat rózsaszínű postautalványon is  
be lehet fizetni a

„Módszertani Közlemények”  
393—280. számú csekkszámára.

Postai irányítószámunk:  
Tanárképző Főiskola  
6701 Szeged, Április 4. útja 6. Pf. 396.

A lap előfizetési díja egy évre 40,— Ft. Előfizetés: a Tanárképző Főiskola Szakszervezeti  
Bizottsága, Szeged, „Módszertani Közlemények” 393—280 számú csekkszámára.

A lap évente ötször jelenik meg.

## A TIT PEDAGÓGIAI NYÁRI EGYETEM PROGRAMJA

1973. JÚLIUS 16–26.

### ELŐADÁSOK

1. A társadalmi struktúra és iskolarendszerünk (Az iskola szerepe a társadalmi mobilitás elősegítésében)
2. A pályaválasztási tanácsadás, mint társadalmi szükséglet
3. Az általános iskolai tanulók iskolaválasztási szándékainak vizsgálata
4. Az iskola, mint társadalmi szervezet (A hátrányos helyzet összefüggései az iskola működésével)
5. A tudományos technikai forradalom és a pedagógus társadalmi szerepe
6. A szociometriai vizsgálat felhasználása az iskolában
7. A csoportkutatások elméleti problémái és pedagógiai jelentősége
8. Közösségi viszonyok kialakulása
9. Az attitűdkutatás szociálpszichológiai elmélete, és az iskolai közösségek pedagógiai vizsgálata
10. Szervezet és tartalom az iskolai KISZ-munkában
11. Elméletek az iskola és társadalom viszonyáról
12. Hogyan látják a tanulók tanáraik magatartását?
13. Az iskola és a családi környezet hatása a tanulók teljesítményére
14. Diákéletmód Magyarországon
15. A diákok szabadidő tevékenységének vizsgálata

## A TIT MŰVELŐDÉSELMÉLETI NYÁRI EGYETEM PROGRAMJA

1973. JÚLIUS 22–AUGUSZTUS 2.

### ELŐADÁSOK

1. A tudás mint társadalmi cél és eszköz
2. A felnőttoktatás gondolat történeti fejlődése
3. Irányzatok az andragógiában
4. A tudás szociológiai aspektusból
5. Állampolgári műveltség, közéleti felelősség
6. Meggyőzés és a személyiség szabadsága az andragógiában
7. Korszerű didaktikai törekvések és a felnőttoktatás
8. Társadalmi mobilitás és andragógia
9. Közvélemény és közművelődés
10. Szellemi kapacitásunk és a szocialista demokrácia
11. Aktivizáló módszerek az andragógiában
12. Ankét: A felnőttoktatás rendszere

### Korreferátumok:

- a) Az iskolai rendszerű felnőttoktatás
- b) A felnőttek közötti tudományos ismeretterjesztés
- c) Politikai oktatás a felnőttképzés rendszerében
- d) A felnőttek szakmai képzése és továbbképzése
- e) Vezetőképzés és továbbképzés
- f) Katonai oktatás, honvédelmi nevelés

Jelentkezés: TIT Csongrád megyei Szervezete 6701 Szeged Pf.: 180