

sárospataki  pedagógiai füzetek



26.

*50 ÉVES  
A SÁROSPATAKI  
FELSŐFOKÚ  
PEDAGÓGUSKÉPZÉS*

2009.



spf

26.

**sárospataki pedagógiai füzetek**

A MISKOLCI EGYETEM COMENIUS TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLAI KARÁNAK KIADVÁNYA

Felelős szerkesztő:  
*Szentirmai László*  
dékánhelyettes

Felelős kiadó:  
*PhDr. Komáromy Sándor*  
kari dékán

ISSN 0230 0435  
ISBN 978-963-7299-43-8

*50 éves  
a sárospataki felsőfokú  
pedagógusképzés*

Sárospatak  
2009

Megjelent  
a Sárospataki Tanítóképzésért Alapítvány  
és a kari kutatási és tudományos bizottság támogatásával  
a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karának  
kiadásában

•  
A címlapot  
*Szentirmai László*  
tervezte

•  
*Sasi Gábor*  
és *Szentirmai László*  
fényképeivel

•  
A nyomdai munkálatok  
a debreceni *Kapitális Nyomdában* készültek  
Felelős vezető: *ifj. Kapusi József*

## Az Olvasóhoz

Ötven éves a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés. Két évvel ezelőtt az alapítás, az önálló pataki tanítóképzés százötvenedik évfordulójára emlékezett az intézmény. Az évfordulók méltó időkeretet adnak ahhoz, hogy a századokon átívelő működés főbb jellemzőit, értékeit felvillantsuk. A híres iskoláknak, kollégiumoknak közös sajátossága az a tény, hogy több évszázados múlttal, történelmi örökséggel rendelkeznek. Ez jelenti számukra az életet erőt, a szüntelen megújulást. Ilyen iskola a sárospataki tanítóképző is.

A pataki tanítóképzés évszázados hagyományai, ősi gyökerei a XVI. században, 1531 körül keresendők. A magyar reneszánsz adja Pataknak a művelődéstörténeti alapot, iskolaépítő szándékot, s majd ehhez kapcsolódik a maga iskolateremtő és fejlesztő törekvéseivel a következő évszázadban, 1650-1654 között az európai gondolkodású Comenius. Ő a mai intézmény névadója, aki egyszerre volt magyar és európai, s közel fél évezreddel ezelőtt rakta le a pataki tanítóképzés szellemi alapjait.

Az évszázadok során napjainkig az ősi pataki iskolát, tanítóképzőt megújító, azt formáló jeles évfordulók követik egymást. 1857: az önálló tanítóképzés megindulása, 1869: az első állami tanítóképző megszervezése, 1929: a második református tanítóképző intézet, 1950: a második állami tanítóképző, az államosítás, 1959: *a felsőfokú tanítóképzés kezdete*, 1971: az óvodapedagógus-képzés megindítása, 1976: a főiskolai státusz, 2000: szervezeti integráció a Miskolci Egyetemmel, a kari működés kialakítása.

1959 szeptembere korszakos jelentőségű a magyarországi tanítóképzés történetében. A középfokú tanítóképzés megszűnt, illetve felsőfokúvá szerveződött. A Sárospataki Pedagógiai Füzetek 26. kötetével a mai iskola, az Alma Mater a sárospataki felsőfokú pedagógusképzésre emlékezik, köszönetet mond az elődöknek, felvillantva az eltelt 50 esztendő intézménytörténeti eseményeit, fejlődését, képzési értékeit.

Dr. Komáromy Sándor  
dékán





Ködöböcz József

## A múltból a jövő felé

A társadalom fejlődése, az élet támasztotta követelmények fokozódása következtében az 1950-es években már túlságosan elhaladt az idő a középfokú tanítóképzés fölött. Ezért a Népköztársaság Elnöki Tanácsa 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendeletével a tanítóképzést magasabb szintre emelte, s 1959-től tíz „felsőfokú tanítóképző intézetben” folyt a magyar szocialista tanítók képzése. Sárospatak múltja, hagyományai, eredményei, értékei, a képzés rendelkezésére álló igen kedvező feltételek megfelelő alapot, jó lehetőséget biztosítottak ahhoz, hogy a képző érettségire épülő, hároméves felsőfokú tanítóképző intézetként működjék tovább. A középfokú képző osztályai 1957-től fokozatosan megszűntek. Az utolsó osztály már a felsőfokú tanítóképző intézetben fejezte be tanulmányait, tett érettségit, majd a gyakorlóév után tanítói képesítővizsgát. Ezzel újra lezárult a pataki tanítóképzésnek egy fontos, 102 év lelkes, eredményes munkáját magában foglaló szakasza. Mindez azonban csak a középfokú képzés végét, befejezését jelentette. Patakon az intézet kapui nyitva maradtak, hogy befogadják az újat, biztosítsák a folyamatos továbbélést: az intézet otthont nyújtott a felsőoktatási szintre emelt korszerű tanítóképzésnek. S amint a középfokú képzés 50 éves jubileumi ünnepélye után sor került a tárgyi feltételek teljesebbé tételére, az impozáns új épület megépítésére, most a 100 éves jubileum után megfelelő tartalmi és szervezeti fejlesztéssel a tanítóképző elindult a főiskolává fejlődés útján.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Részlet a szerző „Tanítóképzés Sárospatakon” című könyvéből. Bp., 1986. 329.

# MEGHÍVÓ

A Miskolci Egyetem  
Comenius Tanítóképző Főiskolai Kara  
tisztelettel meghívja Önt

**2009. november 5-6-ára**  
a Főiskola dísztermében rendezendő

## „50 éves a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés”

című ünnepi konferenciára.

**2009. november 5. Díszerem**

**Megnyitó, köszöntő beszédek (14:00)**

**DR. KOMÁROMY SÁNDOR** dékán (ME CTFK, Sárospatak)  
**DR. PATKÓ GYULA** rektor (ME, Miskolc-Egyetemváros)  
**DR. JANUSZ GRUCHALA** rektor (PWSZ, Krosno)

**Plenáris előadások (14:30-tól)**

*Sárospatak hozzájárulása a felsőfokú tanítóképzés sikeréhez az 1970-es, 80-as években különös tekintettel oktatóink publikációs tevékenységére*

**DR. KOVÁTS DÁNIEL** nyugalmazott főiskolai tanár

*A szakmai tudatosság és felelősség növelésének lehetőségei az elméleti oktatásban és a hallgatók gyakorlati képzésében*

**DR. DELI ISTVÁN** nyugalmazott főiskolai tanár

*A sárospataki felsőfokú tanítóképzés 50 éve*

**DR. FÖLDY FERENC** nyugalmazott főiskolai tanár

*Bologna előtt és után*

**DR. DARAGÓ JÓZSEF** főiskolai tanár, tanszékvezető, rektorhelyettes (KTIF, Debrecen)

*Az informatika-számítástechnika oktatás története az európai uniós források felhasználásának tükrében*

**HOMOR LAJOS** főiskolai docens, dékánhelyettes (PPKE VJK, Esztergom)

*A tanítóképzés alakulása*

**DR. STROHNER JÓZSEF** főiskolai docens (Kecskeméti Főiskola)

*Három és fél éves volt a vihar*

*- a jobb agyféltekés tulajdonságok dicsérete*  
**SZENTIRMAI LÁSZLÓ** főiskolai docens, dékánhelyettes (ME CTFK, Sárospatak)

2009. november 6. Diszterem

Előadások az „A” szekcióban (8:30-tól):

*Az ötven évről: magyartanítás a Budapesti Tanítóképző Főiskolán*  
DR. HANGAY ZOLTÁN professor emeritus (ELTE FÖK, Budapest)

*Alkotó közösségek, támogató környezet – hálózati tanulás*  
PUSKÁS AUREL Educatio Nonprofit Kft. Képzési Igazgatóság  
irodavezetője

*Hívóképek Comenius tankönyveiben és a mai tankönyvekben*  
GÁLL GYÖNGYI főiskolai adjunktus (ME CTFK, Sárospatak)

*Rajzok a Művészeti Nevelési Tanszék archív gyűjteményéből*  
SÁNDOR ZSUZSA főiskolai docens (ME CTFK, Sárospatak)

*Módszertani megújulás igénye a XXI. században*  
R. TOMA KORNÉLIA főiskolai docens, tanszékvezető  
(ME CTFK, Sárospatak)

*”s a Szülőföld léptéke egyenlő mindig”  
- a határon túli magyar nyelvű gyermekekre.*  
DR. KOMÁROMY SÁNDOR főiskolai tanár, dékán  
(ME CTFK, Sárospatak)

*Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar  
A zenei nevelés kompetencia-alapú szemlélete*  
GYÖRGYINÉ DR. KONCZ JUDIT rektorhelyettes, egyetemi tanár

*A művészeti nevelés jelen(tőség)e*  
DR. KELEMEN JUDIT főiskolai docens, tanszékvezető  
(ME CTFK, Sárospatak)

*Tradicionális kultúránk továbbélési lehetőségei és esélyei  
a XXI. században*  
EGYED ERZSÉBET főiskolai tanársegéd (ME CTFK, Sárospatak)

2009. november 6. Felnőttképzési Központ előadója

Előadások az „B” szekcióban (8:30-tól):

*Villanások a 38 éves sárospataki óvóképzés történetéből*  
FERÖNÉ KOMOLAY ANIKÓ nyugalmazott főiskolai docens

*Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai  
szempontból*  
DR. KISSNÉ GOMBOSS KATALIN főiskolai tanársegéd  
(ME CTFK, Sárospatak)

*A élménypedagógia és a tanári kompetencia kapcsolata*  
SONTRÁNE BARTUS FRANCISKA főiskolai tanársegéd  
(ME CTFK, Sárospatak)

*A felsőfokú tanítóképzéshez vezető út*  
DR. KÉZI ERZSÉBET főiskolai docens (ME CTFK, Sárospatak)

*Gazdag média – szegény iskolák*  
DR. HEGEDŰS LÁSZLÓ főiskolai tanár (ME CTFK, Sárospatak)

*Konstruktivista pedagógia  
- tanulási stratégiák - kooperatív tanulás*  
KISS FERENC főiskolai docens, tanszékvezető  
(ME CTFK, Sárospatak)

*Mi a szövegbányászat?*  
BEDNARIK LÁSZLÓ főiskolai adjunktus (ME CTFK, Sárospatak)

*Számítógéppel vagy anélkül?*  
STÓKA GYÖRGY főiskolai docens, dékánhelyettes,  
tanszékvezető (ME CTFK, Sárospatak)

*Elődeink nyomában*  
LÍVJÁK EMILIA főiskolai adjunktus (ME CTFK, Sárospatak)

*Mi lesz veled természettudomány?*  
DR. NAGY GYÖRGY főiskolai docens, tanszékvezető  
(ME CTFK, Sárospatak)

**A Népköztársaság Elnöki Tanácsának  
1958. évi 26. számú törvényerejű rendelete  
a tanító- és óvónőképzésről  
(Részletek)**

1. § (1) A tanítók és óvónők képzésére a művelődésügyi miniszter felügyelete és közvetlen irányítása alatt álló, felsőfokú intézményként működő tanítóképző intézeteket, illetve óvónőképző intézeteket kell létesíteni.

(2) A tanítóképző intézetek keretében gyakorló általános iskola, az Óvónőképző Intézet keretében gyakorló óvoda fenntartásáról kell gondoskodni, az intézet hallgatói számára pedig diákotthont kell létesíteni.

(3) Tanítóképző intézetet vagy óvónőképző intézetet csak az állam tarthat fenn. Az intézetek számát és székhelyét a művelődésügyi miniszter a pénzügyminiszterrel és az Országos Tervhivatal elnökével egyetértésben állapítja meg.

2. § A tanítóképző intézet feladta az általános iskola I-IV. osztálya számára, az óvónőképző intézet feladata az óvoda számára művelt, hivatásukat értő és szerető, kommunista világnézetű és erkölcsű tanítók, illetve óvónők képzése.

4. § (1) A tanulmányi idő a tanítóképző intézetben három, az óvónőképző intézetben két év.

(2) A művelődésügyi miniszter az intézetekben – eltérő tanulmányi idővel – levelező oktatást is szervezhet.

(3) A felvételhez általános gimnáziumi érettségi vagy ezzel egyenértékű képesítés és felvételi vizá letétele szükséges, a felvétel korhatára 30. év, a levelező oktatásban 40. év.

6. § (1) A tanítóképző intézet, illetőleg az óvónőképző intézet hallgatói a tanulmányi rendben meghatározott tanulmányok elvégzése és sikeres államvizsga után az általános iskolák I-IV. osztályaiban működésre jogosító általános iskolai tanító, illetőleg az óvodákban működésre jogosító óvónői oklevelet kapnak. [...]

7. § (1) A jelen törvényerejű rendelet szerint szervezett intézetek első évfolyamai 1959. évi szeptember hó 1. napjával nyílnak meg. [...]

Janusz Gruchała

## Jan Amos Comenius a könyvek hasznáról

A sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola évfordulós ünnepsége alkalmat ad arra, hogy felidézzünk egy eseményt, amely ebben a városban történt a 17. század közepén, s amely a főiskola névadójával, Comeniusszal kapcsolatos. Ez a nagy formátumú tudós életének nagy részét Lengyelországban töltötte, ahol Leszno városában telepedett le, miután elhagyta Sárospatakat. Így ő is azoknak a személyiségeknek egyike lett, akik szerepet játszottak mind Magyarország, mind Lengyelország történetében, s bizonyítják a hosszú idő óta fennálló baráti kapcsolatokat a két nemzet között. Az a tény, hogy Comenius cseh származású volt, érdekes dimenziót ad küldetésének.

1650 novemberének végén Comenius székfoglaló előadást tartott a pataki főiskola előadótermében. A beszédet az emberi elme művelésében a leghatékonyabb eszköznek, vagyis a könyv alkalmazásának szentelte (*De primario ingenia colendi instrumento solerter versando, libris, oratio*). A beszéd szövege felkeltette figyelmemet, amikor kutatásaim során a reneszánsz humanista tudósoknak a könyvvel kapcsolatos felfogását vizsgáltam, s megállapíthattam, hogy ez a beszéd a kor könyvkultúrájának kiváló bemutatása.

A humanista tudósok gyakran említették műveikben az olvasás, a könyvhasználat témáját, ami elkerülhetetlenül elvezetett a könyvek valódi természetéről és az olvasás céljairól való elmélkedéshez. Bár abban az időben az olvasás a művelt ember általános és bizonyos értelemben természetes elfoglaltsága volt, néhány tudós megkísérelte, hogy perspektivikusan látassa ezt, és elméleti fejtegetésekbe kezdjen. Általában arra fókuszáltak, hogy milyen előnyök származnak a könyvekből. Hangsúlyozták, hogy az olvasás önmagában nem vezet bölcsességhez, csak ha tudatosan összpontosítunk erre, szisztematikus módon. A magyar humanista tudós, Zsámboki János, az *Emblemata* (1564) című közismert művében e mondásban nyilvánította ki a nézetét: *Usus libri, non lectio, prudentes facit*.<sup>1</sup> Ily módon összegezte a különbséget a mechanikus olvasás és a tudatos szellemi tevékenység között, mely során felszívjuk az információt. A humanista tudósok más írásai megoldást kínálnak arra, miképp értelmezzük az *usus libri* kifejezést.

Ezekben a művekben olyan megjegyzésekre bukkanhatunk, amelyek a könyvhasználat módszertanával foglalkoznak. Néhány ezek közül önélet-

<sup>1</sup> Idézi P. Eikeimer *Bücher in Bildern* c. tanulmányában, amely megjelent a „De arte et libris. Festschrift Erasmus 1934-194.” c. kötetben A. Horodisch kiadásában Amsterdamban 1984-ben. 62.

rajzi jelleggel a szerző személyes tapasztalatát és következtetéseit beszéli el, de sokkal gyakoribbak az olyan megjegyzések, melyek egy pedagógiai értekezés részét képezik, azzal a céllal, hogy speciális képességekre tanítsák a befogadókat. Comenius székfoglaló beszéde ebbe a második kategóriába tartozik.

Az 1650-ben tartott beszéd a könyveknek, mint az olvasó barátainak felmagasztalásával kezdődik. Aztán a szónok gyakorlati tanácsokkal folytatja abban a reményben, hogy segít a tanároknak és diákoknak megbirkózni a tanulmányaikban való lassú előrehaladás problémájával, amit Comenius megtapasztalt egy hónapos sárospataki tartózkodása során. Ezért hát az olvasásra való bátorítással kezdi: „*De nem elég a könyveket az aranynál többre becsülni s kincsek gyanánt őrizni. (Mert mi haszna van az elrejtett kincseknek?) Olvasni is kell a könyveket, hogy a bölcsességnek ott elrejtett kincsei világosságra jussanak s használatba jöjjenek. ... Nyilván méhekhez hasonlók vagyunk, melyek nem magukból szívják, hanem a kertek, rétek s erdőkben repülve gyűjtik a virágport, s végre azokból készítik a mézet. A legtudósabb férfiak sem cselekedtek másképp.*”<sup>2</sup>

A különböző virágokról nektárt gyűjtő méhek toposza, melynek gyökerei az antikvitásig nyúlnak vissza, nagyon pontos képet ad ebben a szövegkörnyezetben, ezért idézik oly gyakran a humanista tudósok.

Comenius beszédének a harmadik és leggyakorlatiasabb része azokkal a technikákkal foglalkozik, amelyeket a diákoknak ajánl tanulmányaik során. Ebben a részben a nagy pedagógus megfogalmazza iránymutatását arról, hogyan jegyzeteljünk – ezt ő *florilegia*, illetve *memorabilia* névvel illeti –, s gyakorlatát nyomatékosan ajánlja hallgatóinak: „*Egyébiránt nem elég a könyveket olvasni, hanem figyelmesen kell olvasni, a nevezetesebbek föl- és kijegyzése végett. A följegyzés a könyvben történhetik, ha az a magadé; kijegyzeni vagy kiírni pedig úgy a magad, mint a más könyvből szükséges. A leghasznosabb dolgokat kiválasztani oly szükséges dolog, hogy senki se olvas haszonnal könyveket, ki nem jegyezget (mert hisz nem a könyvek tesznek tanulttá, hanem a tanulmány).*”<sup>3</sup>

Érdeemes megjegyezni, hogy Comenius különbséget tesz az *annotare* (a könyvben tett jelzés vagy beleírt megjegyzés) és *enotare* (máshová írt jegyzet) szavak között. A különbségtétel pedagógiai és gyakorlati egyaránt. Aligha lehet elképzelni a korabeli diákokat, amint a főiskolai könyvtárban található könyvek margójára firkálják jegyzeteiket.

Comenius észrevétele a jegyzetek készítésére vonatkozóan felidézti a modern és poszt reneszánsz bizalmatlanságot az emberi memóriával kapcsolatban.

<sup>2</sup> *Comenius: A könyvekről, az értelmi képzés eme főeszközeiről. Dezső Lajos fordítását (1896) a mai helyesírás szerint idézzük. = Comenius élő pedagógiai öröksége. Bibliotheca Comeniana X. Sárospatak. 2003. 127.*

<sup>3</sup> *Dezső Lajos fordítása. i. m. 129.*

Eszerint rengeteg dolgot tudunk megjegyezni, azonban könnyen elfelejtjük ezeket, hacsak írásos formába nem öntjük őket. Nehéz lenne jobb példát találni a szóbeli és az írásbeli kultúra különbözőségének megértéséhez.

A cseh pedagógus kétfajta jegyzetelési módot ajánlott:

„Mi módon kell a kiszemelést eszközölni? ... Legegyszerűbb mód naplót használni, nevezetesen oly könyvet, melybe folyvást írsz, bármi jelest olvasol, vagy hallasz, vagy látsz napközben, vagy ha valami szép jut magadnak eszedbe. ... De vedd eszedbe, hogy e naplót abc-s mutatóval kell ellátnod, mely megmutatja, ha keresed, hogy hol van feljegyezve, amire szükséged van, s a gyors feltalálásra segít. ... Ha azonban a mutatótáblát nélkülözni s mindamellett is munkáid szerit-számát tudni akarod, készíts jegyzéktárt, melybe valamely biztos, változatlan s előtted ismeretes rendben minden dolgok címei felírva legyenek, s melyek alá mind a szavakat, szólásmódokat és jeles mondásokat, mind a napi történeteket följegyezheted.”<sup>4</sup>

Az idézett részben Comenius egy technikát ír le módszertani aprólékos-sággal, a hallgatók igényeihez igazítva. Ezt a technikát követték a humanista tudósok és követők hosszú időn keresztül. E copiae rerum jegyzetek közül néhányat kinyomtattak, tankönyvként használtak, általában azokat, melyek az ókori görög és római kultúráról szóltak. Bár a diákok által készített kivonatok más céllal készültek, mint a tudósok művei, a technika alapvetően azonos volt.

Szükséges azt is hangsúlyozni, hogy Comenius tanácsa nagy fontosságot tulajdonít az információk elrendezésére szolgáló különféle eszközöknek, legyen az akár feljegyzésekhez csatolt betűrendes mutató, vagy a könyv tartalmának pontokba foglalása. A kiváló pedagógus szerint e módszerek nélkülözhetetlenek már az információkeresésben, hiszen kortársai nem hagyatkozhattak pusztán a memóriájukra oly módon, ahogy ezt elődeik tették. A *Pampaedia* című, a nevelésről szóló nagy munkájában, melyet Comenius nem sokkal halála előtt írt, s melynek kiadását már nem érthette meg, úgy beszél a könyvekről, mint a természet adta tehetség kiművelésének eszközéről, s útmutatása a mai napig is érvényes: „Egyetlen nagyobb könyvet se adjanak ki betűrendes tárgymutató nélkül. Könyv tárgymutató nélkül olyan, mint a ház ablak nélkül, a test szem nélkül, birtok leltár nélkül; nem egykönnyen használható.”<sup>5</sup>

Megjegyzendő, hogy Comenius tanácsa nagyon időszerű, hiszen ma is adnak ki olykor szakkönyveket mutató nélkül.

A 17. század második felében számos más mű született a könyvhasználattal kapcsolatban, néhányan ezek közül kifejezetten e témakörrel foglalkoztak. A szerzők olyan gyűjteményt akartak szerkeszteni, melyben sok szaktekintély

<sup>4</sup> Uo. 130.

<sup>5</sup> *Comenius: Pampaedia*. Fordította *Bollók János*. Bibliotheca Comeniana IV. Sárospatak, 1992. 47. A mai szerzők emlékeztetnek arra, hogy ezeket a szavakat az 1660-as években írták!

elgondolását gyűjtik egybe, s ezáltal irányadó, hiteles könyvhasználati összefoglalást kaphatunk. A példák között szerepelnek a holland teológus, *Wilhelm Salden* utrechti, később hágai prédikátor művei. 1681-ben kiadott egy kötetet *Christianus Liberius* név alatt. Hét évvel később saját neve alatt ennek módosított, javított kiadása jelent meg *De libris varioque eorum usu et abusu* címmel. Mindkét értekezés felépítése hasonló. A szerző a könyvek sokaságáról való elmélkedéssel indít. Érdekes megfigyelést tesz a nő szerzőkkel kapcsolatban, majd a jó írásmű sajátosságait tárgyalja, ezután az olvasás témakörével foglalkozik, annak feltételeivel, a belőle származó előnyökkel, beleértve a jegyzetelés technikáját.

Salden egy figyelemreméltó trendet képvisel, mely azok számára érdekes, akik a könyvkultúra kezdeteit kutatják. Ez azért lehetséges, mert művei a szövegírással és a könyvek olvasással fókuszálnak, s nem hasonlítanak sem az irodalmároknak a szerzőkről szóló addig megszokott összefoglalóihoz, sem a könyvtárosok tömör kivonataihoz. Munkái inkább a könyvet szeretőknak, a kultúrtörténet e területét kedvelőknek szóló értekezések. Az a tény, hogy egy amatőr munkájáról van szó (a szónak elsődleges értelmében), nem von le semmit annak értékéből, hogy



őt a 18. századi könyvtudomány előfutárának tekintjük. Bizonyított, hogy Saldenre és szerzőtársaira mélyen hatott a humanista tudósok gyakorlata, akik sok időt töltöttek könyveikkel, amelyek először kézírással, majd sok példányban kinyomtatva lehetővé tették a széleskörű véleménycserét.

Comenius 1650-ben tartott előadása tehát úgy összegezzhető, mint a humanista könyvkultúra szintetizálása, mely tematikus módon összegzi azokat a módszereket és gyakorlatokat, melyek a reneszánsz kor írói és tudósai használtak. Ezért ez a beszéd a könyvtörténet fontos állomásának tekinthető, mely napjainkban különös jelentőséggel bír, amikor egyes vélemények szerint a hagyományos könyvek halálra ítéltettek, hogy helyüket az elektronikus könyvek foglalják el diadalmasan. Bízunk benne, hogy a hagyományos könyvek megjövendőlt halála még nem következik be, s az olvasók sok nemzedéke fogja még hasznosítani a bölcs pedagógus könyvhasználati kapcsolatos tanácsait mind az egyén, mind a közösség javára.



Földy Ferenc

## A sárospataki felsőfokú tanítóképzés ötven éve

A közel ötszáz éves múlt, a gazdag hagyományok és a középfokú képzésben elért eredmények alapján a pataki iskola is a felsőfokú tanítóképzők sorába került 1959-ben. A félévszázados múltból, amit nagyrészt személyesen megéltem az intézetben, néhány jellegzetességet szeretnék felidézni.

A működés első szakaszában legjelentősebb feladatként a felsőfokú oktatás tárgyi, szervezeti, tartalmi feltételeinek megalapozása, megteremtése szerepelt. Gondos felújítás, korszerűsítés és beruházás után rövid néhány év alatt az épület és a berendezés alkalmassá vált a felsőfokú oktatásra. 1959-től 1964-ig a felsőfokú képzés tartalmi követelményeinek a megalapozására fordítottuk a legnagyobb energiát. A sárospataki tanítóképzés történetében is kiemelkedő jelentőségű 1976, a tanítóképzés főiskolai rangra emelésének éve. Intézményünk főiskolává avatásán vette fel Comenius nevét. Ez évtől kezdve végezzük a főiskolai tanítóképzést.

A tanítóképző főiskolai tantervek (1976, 1980) struktúrája elsősorban a szakkollégiumi képzés bevezetésével hozott változást a tanítóképző intézetek korábbi tanterveikhez viszonyítva. Az 1976-os tanterv előírásai szerint két szakkollégiumot kellett a hallgatóknak választani (egyet a pedagógia, a népművelés és könyvtár szakkollégiumból, egyet pedig az orosz nyelv, ének-zene, rajz, technika és testnevelés tárgyak közül). A két szakkollégium képzésére 822 órát biztosított a tanterv, ami az összes órák 30 %-át tette ki. Ez az igen magas szakkollégiumi óraszám kedvezőtlenül hatott a tantervi tantárgystruktúra alakulására. Az 1980-as tanterv előírása szerint már csak egy szakkollégiumot kellett a hallgatóknak választani az alábbi tárgyakból: ének-zene, rajz, testnevelés, orosz, technika, népművelés, könyvtár.

Az első főiskolai tanterv minden korábbinál kevesebb időkeretet biztosított a tanítói gyakorlathoz, a mesterségre való eredményes felkészüléshez. Az 1976-os tanterv – az egységes általános iskolai pedagógusképzés jelszavát félreértelmezve – a tanárképzés rendszerének logikáját próbálta ráhúzni a tanítóképzésre. Ez a tendencia már az 1973-as tantervvel elkezdődött. Ennek két jellemző vonását emelem ki. Az egyik az elméleti, ezen belül a szaktárgyi, szakkollégiumi képzés pozíciójának erősödése. A másik pedig az, hogy jelentősen csökkent a gyakorlati képzés időtartama. Valamennyien tudjuk, hogy az elméleti felkészültség önmagában még nem biztosítja az eredményes tanítási gyakorlatnak, hiszen a tudomány logikája nem azonos az elsajátítás logikájával.

A tanító igazi szakmája annak elsajátítása, hogyan lehet az absztrakt tartalmakat lefordítani a kisiskolások nyelvére. A jó tolmácsoláshoz pedig

beleélés, gyermekismeret, tapasztalat és még sok minden szükséges, melyet csak a gyermekekkel való közvetlen kapcsolatban lehet igazán megtanulni. Ezért a tanítói tevékenység elemzéséből kiindulva olyan elméleti alapkövetelményt állítottunk össze, melyet a tanítójelöltek mesteri szinten, hivatásszeretettel tudtak adaptálni a gyakorlatban. E feladatok teljesítése szívós belső – főiskolai és tanszéki szintű – műhelymunkát, gazdag metodikai kulturáltságot igényelt. Tudatos tervezéssel sikerült elérnünk az 1980-as években, hogy minden oktatási ágazatnak volt kiváló felkészültséggel, gazdag gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező vezető beosztású oktatója, akiknek segítségével a fiatalabb oktatók alkalmassá váltak a tanítóképzősök oktatására.

Kísérleti jelleggel az 1986-os tantervet főiskolánkon már egy évvel korábban bevezettük. Az új tantervben növeltük a gyakorlati képzés időkeretét, szélesítettük annak formáit: egyéni komplex gyakorlattal, csoportos megfigyeléssel, csoportos tanítási gyakorlattal, összefüggő komplex szakmai gyakorlattal.

1995-től négy éves lett az addig három éves tanítóképzés. A bevezetett új tanterv szerint a képzés alapfeladata, hogy az 1-4. osztályban valamennyi tantárgy tanítására, az 5.-6. osztályban a kötelezően választott műveltségi terület (magyar nyelv és irodalom, matematika, idegen nyelv, ember és társadalom, természetismeret, technika, környezetkultúra, vizuális nevelés, ének-zene, informatika, testnevelés, családi-gazdasági-háztartási ismeretek) oktatására készítse fel a hallgatókat.

Intézetünkben 1971-től óvodapedagógusokat is képzünk. Kezdetben két éves, majd 1988-tól három éves lett a képzés ideje. A tanítóképzés pedagógiai alapjaira építve az oktatók igazi örömmel, alkotókészséggel tették alkalmassá magukat e kivételesen szép feladat ellátására.

Mivel a képesítés nélküli nevelők alkalmazásának gyakorlata tartósan bizonyult, ugrásszerűen megnőtt a levelező hallgatók száma is a főiskolán. A levelező tagozaton a tanító- és óvóképző intézetekben ismert formákon túl 1976-tól tanári diplomával rendelkezők kiegészítő tanítói és óvodapedagógusi képzését is végeztük. Levelező tagozaton két kihelyezett konzultációs központban is folyt oktatás. Kassán kormányközi megállapodás alapján szerveztük meg 1992-ben a magyar tanítók képzését. Mintegy tíz éven át segítettük a felvidéki magyar iskolák anyanyelvi oktatását és nevelését. Az egri Eszterházy Károly Főiskolával együttműködve 1994-től nyolc éven át levelező tagozaton képeztünk óvodapedagógusokat.

A 2000. év jelentős változást hozott az intézmény életében. A felsőoktatási integráció következtében megszűnt az önálló sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola. A Miskolci Egyetem karaként sárospataki székhellyel folytatja tovább munkáját.

Tanév	Hallgatói létszám				összes	Végzett hallgatók száma				összes
	nappali		levelező			nappali		levelező		
	tanító	óvó	tanító	óvó		tanító	óvó	tanító	óvó	
1959/60.	52	-	-	-	52	-	-	-	-	-
1960/61.	100	-	-	-	100	-	-	-	-	-
1961/62.	152	-	40	-	192	49	-	-	-	49
1962/63.	157	-	101	-	258	49	-	-	-	49
1963/64.	167	-	162	-	329	46	-	33	-	79
1964/65.	192	-	134	-	326	58	-	41	-	99
1965/66.	203	-	-	-	203	49	-	48	-	97
1966/67.	221	-	-	-	221	65	-	23	-	88
1967/68.	207	-	-	-	207	65	-	13	-	78
1968/69.	228	-	-	-	228	65	-	2	-	67
1969/70.	189	-	-	-	189	63	-	60	-	123
1970/71.	190	-	-	-	190	64	-	-	-	64
1971/72.	247	25	58	58	386	64	-	-	-	64
1972/73.	269	46	118	111	544	93	24	15	50	182
1973/74.	285	47	159	126	617	61	19	68	57	205
1974/75.	300	49	194	124	667	87	26	58	57	228
1975/76.	278	39	203	145	665	75	18	72	56	221
1976/77.	265	44	277	198	784	93	20	72	75	260
1977/78.	245	45	273	164	727	70	22	73	92	257
1978/79.	244	45	270	159	718	75	21	119	62	277
1979/80.	297	45	251	92	685	77	22	83	29	211
1980/81.	319	48	158	116	641	75	20	84	45	214
1981/82.	341	51	274	145	811	95	25	108	59	287
1982/83.	341	47	290	162	840	93	21	135	69	318
1983/84.	353	51	289	168	861	91	22	105	68	286
1984/85.	354	52	296	180	882	98	22	102	74	296
1985/86.	371	44	275	159	849	103	17	105	84	309
1986/87.	354	49	279	154	836	98	21	94	71	284
1987/88.	359	48	269	138	814	113	23	89	70	295
1988/89.	357	46	270	104	777	109	23	92	62	286
1989/90.	366	42	243	39	690	112	-	103	45	260
1990/91.	399	34	168	4	605	104	15	92	7	218
1991/92.	405	39	72	-	516	118	17	75	-	210
1992/93.	427	21	78	-	526	129	-	18	-	147
1993/94.	439	21	157	-	617	116	21	8	-	145
1994/95.	435	26	147	44	652	114	-	45	-	159
1995/96.	482	24	143	-	649	158	-	68	-	226
1996/97.	462	23	180	167	832	118	23	41	44	226
1997/98.	511	-	256	152	919	111	-	43	93	247
1998/99.	615	-	296	85	996	168	-	-	45	213
1999/00.	546	23	319	84	972	133	-	84	20	237
2000/01.	500	40	218	89	847	153	-	72	28	253
2001/02.	437	60	190	90	777	119	21	76	23	239
2002/03.	417	59	217	169	862	103	16	41	47	207
2003/04.	428	75	256	215	974	86	16	78	51	231
2004/05.	447	87	267	272	1073	90	26	42	73	231
2005/06.	110	29	247	239	624	88	24	28	58	198
2006/07.	397	82	212	192	883	102	31	56	87	276
2007/08.	313	86	136	130	655	94	23	56	56	229
2008/09.	232	90	88	73	483	89	21	31	29	170

A hallgató létszám alakulását a felsőfokú tanítóképzés kezdetétől napjainkig az alábbiakban szeretném bemutatni.

A hallgatók 1959-2009 közötti létszámadatait a következő oldalon látható táblázat szemlélteti. 50 év alatt tanító szakon diplomát szerzett 4448 nappali tagozatos és 620 levelezős hallgató, óvodapedagógus képesítést szerzett a nappali tagozatos képzésben 2751, a levelező tagozaton 1786 hallgatónk. Összesen 9605 diplomást képeztünk.

A hallgatói létszám gyarapodását érzékelteti, hogy 1959-ben 52, tíz év múlva 228, a 25 éves évfordulón 882, később több esetben a 900 főt is meghaladta a hallgatók összlétszáma. Legtöbb hallgatója a 2004-2005 tanévben volt a főiskolának, 1073 fő. Jelentős létszámnövekedést okozott a már említett levelező tagozatos képzés. A tanítói szakon összesen 7199 főből levelező tagozaton 2751-en szereztek diplomát. Az óvodapedagógusok közül nappali tagozaton 620-an, levelező tagozaton pedig közel háromszor ennyien, 1786-an kaptak oklevelet.

Több éves tapasztalatunk, hogy a hozzánk került jelöltek pályaképe sok esetben felszínes, esetleges. Nagy pozitívumuk azonban, hogy a gyermek-szeretet, a hivatáshoz szükséges érzelmi kötődésük meghatározó, pozitív. Nálunk, Patakon a pedagógus hivatásszeretet kialakítását, a hivatás tudatos vállalására való nevelést igen nagymértékben befolyásolják azok az évszázadokon át felhalmozott eszmei, pedagógiai értékek, eljárások, amelyek a sárospataki tanítóképzés egyéni vonásait, sajátosságait jelentik.

Az ezredfordulóig szinte valamennyi hallgatónk végzettségének megfelelő munkahelyen – iskolában, óvodában, közművelődési intézményben – helyezkedett el szívesen vállalva kisebb falvakban is a munkát.

A folyamatos gyermeklétszám csökkenése, a megváltozott társadalmi-, gazdasági helyzet alakulása, a kistalvák intézményeinek megszűnése, összevonása miatt kevesebb pedagógusra van szükség. Ez megmutatkozik a hallgatói létszám alakulásában.

A főiskolai kar felsőfokú szakképzéssel törekszik a kívánatos hallgatói létszámát biztosítani. E képzésben résztvevők OKJ-s (Országos Képzési Jegyzék) bizonyítványt kapnak. A következő oldalon táblázat szemlélteti a képzés mennyiségi mutatóit.

A felsőfokú intézetben már az indulás napjaiban megalakultak az igazgatási részlegek, létrejöttek a tanulmányi feladatok szervezésére, irányítására hivatott szakcsoportok, oktatói munkaközösségek. Az oktatói kar magvát a sárospataki középfokú tanítóképző tantestülete adta. 14 intézeti tanár gondos munkájával, szakmai tudásával kezdődött meg a képzés.

A hallgatói létszám emelkedésével gyarapodott az oktatói létszám is. 1976-ban hét tanszék működött a főiskolán (marxizmus-leninizmus, neveléstudományi, nyelvi-irodalmi, természettudományi, művészeti nevelési, testnevelési és közművelődési). Ennek megfelelően az oktatók beosztása

főiskolai tanár, docens, adjunktus, tanársegéd. Jelenleg öt tanszéken folyik oktatás (neveléstudományi és társadalomismereti, nyelvi-irodalmi, informatika, művészeti nevelési, természettudományi és testnevelési).

### Felsőfokú szakképzésben résztvevők száma 2005-2010 között

Tanév	Nappali tagozat				Levelező tagozat				összesen
	Ifjúság-segítő	Média-technológus asszisztens	Csecsemő- és kisgyermekgondozó	Web programozó	Ifjúság-segítő	Média-technológus asszisztens	Csecsemő- és kisgyermekgondozó	Web programozó	
2005/06.	9	5	-	-	20	6	-	-	40
2006/07.	9	3	-	-	39	2	-	-	53
2007/08.	-	-	-	-	35	-	-	-	35
2008/09.	16	-	-	-	61	17	-	-	94
2009/10.	18	-	12	19	27	14	31	32	153

### A főiskolai oktatók létszáma és beosztása a jubileumi években

1984. A felsőfokú képzés 25. éve			2009. A felsőfokú képzés 50. éve		
Beosztás	Fő (százalék)	Bölcsész-doktor	Fő (százalék)	PhD	PhD hallgató
tanár	5 (9,1)	4	3 (6,2)	3	
docens	12 (21,8)	7	17 (35,3)	4	4
adjunktus	23 (38,2)	3	7 (14,9)	1	4
tanársegéd	14 (29,1)		10 (20,7)		2
óraadó	1 (1,8)		11 (22,9)		
Összesen:	55 (100 %)	14 (25,4 %)	48 (100 %)	8 (16,6 %)	10 (20,8 %)

A bemutatott táblázat alapján elmondhatjuk, hogy erősödött az oktatók belső motivációja a tudománnyal való foglalkozás iránt is. 1970-től javultak a publikációs lehetőségek. Azóta adjuk ki rendszeresen a *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* című sorozatunkat, melyben az oktatók szakmai-tudományos tevékenységét jelentjük meg. A sorozatban eddig 25 kötet látott napvilágot. A kutatott témák jelentős része olyan, hogy az eredmények vagy a közoktatásban vagy pedig a pedagógusképzésben közvetlenül használhatók, alkalmazhatók.

Az 1986-ban pataki székhellyel, országos hatáskörrel megalakult Magyar Comenius Társaság *Bibliotheca Comeniana* című könyvsorozatában is megjelennek a főiskolai oktatók kutató munkájának eredményei. Ebben a sorozatban 14 kötetet adtunk ki.

Fokozza a főiskolai oktatók kutatási kedvét a „Kutatás-fejlesztés a Miskolci Egyetemen” című, tanévenként megjelenő kiadványa, mely főiskolánk

tanszékeinek kutatás-fejlesztési területeit és eredményeit is bemutatja. A felsőfokú tanítóképzés 50 éve alatt több mint félszáz könyvet, jegyzetet, nagyon sok tanulmányt, tudományos közleményt, cikket és műalkotást készítettek oktatóink. Ezen kívül többen szerkesztői és lektori munkát is végeznek.

A tudományos munka másik fő iránya a hallgatók tudományos diákköri tevékenysége. A tanítójelöltek felkészítése a tudományos munkára 1971-ig az egyes szakcsoportok mellett működő szakkörökben történt. Szervezett formában 1971-től működnek tudományos diákkörök, melyek kiegészítik az oktatott tananyagot, megismertetik a fiatalokat a tudományos tevékenység metodikájával, módszereivel, hozzájárulnak a tanítóképző befejezése utáni feladatok színvonalasabb elvégzéséhez, a nevelő-kísérletező tanítói-, óvodapedagógusi személyiség kialakulásához.

Évente általában 10-12 TDK-csoportunk van 20-25 hallgatóval. A helyi szakmai konferenciára 10-15 dolgozat készül, ebből országos bemutatásra 8-10 jut el, s ott mindig szép eredményt érnek el.

A hallgatók képzésében igen fontos szerepet tölt be a könyvtár és a gyakorló iskola. Könyvtárunk szinte egyidős az intézettel. Erdélyi János örökösétől 1871-ben megvásárolt 925 kötet jelenti az alapot. A könyvtár állománya a felsőfokú tanítóképzés 25. évében 65000, jelenleg 92000 könyvtári egység. Az új könyvtár 2002-ben lett átadva, melyben jól felszerelt audiovizuális terem, folyóirat-olvasó, pedagógiai múzeum és olvasótermek állnak a hallgatók rendelkezésére.

1979-ben új 16 tantermes gyakorló általános iskola épült, mely Árvay Józsefnek, intézményünk első igazgatójának a nevét vette fel. A tantesület jelentős része az általános iskolai nevelő-oktató munka mellett szakvezetőként színvonalasan végzi a hallgatók gyakorlati képzését. A hivatásra való nevelés eredményesebbé tétele érdekében a gyakorló általános iskolát nyolc osztályossá fejlesztettük. Ezzel lehetővé vált, hogy a hallgatók egységesebb általános iskolai szemlélettel tervezzék, szervezzék és lássák el gyakorlati feladataikat.

Az intézet növendékei kezdetben (1959-ben) diákokthonban, az úgynevezett Oncsában laktak, később 1964-től, illetve 1991-től egy új 339 férőhelyes, négyszintes, kétszárnyú kollégiumban nyertek elhelyezést. Itt 3 ágyas, zuhanyzós szobákat, liftet, valamint számítógépes és internetes tanulóközpontot, klubhelyiséget vehetnek igénybe – a sajnos egyre csökkenő létszámú – hallgatók.

Az elmúlt 50 évben főiskolánkat nagyfokú nyitottság jellemezte, ahol érvényesült a comeniusi küldetéstudat, a „használni, szolgálni, segíteni akarásszelleme”. A főiskola oktatói széleskörű társadalmi tevékenységet láttak el, amit felsorolni is nehéz lenne. Kapcsolataik rendszeressé váltak az alsó fokú nevelőmunkában, a pedagógusok továbbképzésében, az iskolán kívüli

kulturális életben. Az említett időszakban főiskolánk több sikeres hazai és nemzetközi tudományos és művészeti tanácskozásnak volt a házigazdája. Szeretném kiemelni az oktatók összetartását, szervező-, segítő munkáját, mely jó példa volt a pedagógusjelöltek számára.

Az 50 év eredményei jóleső érzést kelthetnek mindazokban, akik részesei voltak létrehozásának.

Szeretném megemlíteni itt a felsőfokú képzés igazgatóit:

Komáromy Béla	1959-1966
Dr. Károly István	1966-1982
Dr. Földy Ferenc	1982-1990
Dr. Komáromy Sándor	1990-1997
Dr. Hegedűs László	1997-2006
Dr. Komáromy Sándor	2006-

A felsőoktatás tartalmi és szerkezeti változásai, a fejlesztés társadalmi igényei, a közoktatás szükségletei új kihívásokat jelentenek a mindenkorinak és az oktatói karnak. Kívánom, hogy sikerrel folytatódjék a fél évszázados felsőfokú tanítóképzésben elért eredményes munka a következő évtizedekben is!







Kováts Dániel

## Sárospatak hozzájárulása a felsőfokú tanítóképzés sikeréhez az 1970-es, 80-as években különös tekintettel oktatóink publikációs tevékenységére

### 1.

Az önálló sárospataki tanítóképzés 1857-ig visszavezethető története másfél évszázados tapasztalatkincset halmozott fel a képzés tartalmára és módszereire vonatkozóan, s kialakította az intézménytípus szerepkörét a település és a vonzáskörzet kulturális életében. Ezek a tapasztalatok hasznosnak bizonyultak akkor is, amikor 1959-ben felsőfokúvá szervezték át a tanítóképzést. Ahogy Ködöböcz József fogalmazott: „Sárospatak múltja, hagyományai, eredményei, értékei, a képzés rendelkezésére álló igen kedvező feltételek megfelelő alapot, jó lehetőséget biztosítottak ahhoz, hogy a képző érettségire épülő, hároméves felsőfokú tanítóképző intézetként működjék tovább.”<sup>1</sup> A változás azonban az addigiakhoz képest új igényeket is támasztott, gyökeresen átalakult a tantárgyi struktúra, változtak az oktatás szervezeti keretei és módszerei, új követelmények jelentkeztek az oktatókkal szemben. Hozzá kell tennünk, hogy ötven évvel ezelőtt sem gazdasági, sem tartalmi-ideológiai vonatkozásban nem voltak ideálisak a körülmények.<sup>2</sup> Az átmenet nehézségeit leküzdve azonban Sárospatakon is kialakultak a felsőfokú képzés személyi és tárgyi feltételei,<sup>3</sup> az intézet fokozatosan fejlődött, s különösen a tanítóképzés főiskolai rangra emelése (1976) után feladatainak teljesítése közben a hazai pedagógusképzés sikeréhez falain túlmutatva hozzá tudott járulni. Ennek megnyilatkozása volt a Tanítók Nyári Akadémiája megszervezése nyolc éven át 1983 és 1990 között, amely a továbbképzésnek rangos országos fóruma lett, akárcsak a Sárospataki Népfőiskola felújítása 1987-ben,<sup>4</sup> amely a főiskolának a civil szférára való kisugárzását szolgálta, s itt említhető meg a sárospataki oktatók bevonása az új tanítóképzős tantervek, illetve tantervi irányelvek kidolgozásába.

Meggyőződésem szerint a főiskolai szintű képzés sikerének kulcsszereplője az *oktató*, ezért talán elfogadható, ha most az 50. évfordulón olyan témát választok, amely ehhez a kérdéskörhöz tartozik. Vannak ennek előzményei, hiszen

<sup>1</sup> Ködöböcz József: Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada. Bp., 1986. 329.

<sup>2</sup> Vö.: Kováts Dániel: A felsőfokú tanítóképzés hajnala Sárospatakon (1957–1960). = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 23. Sárospatak, 2004. 157–168.

<sup>3</sup> Vö.: Földy Ferenc: A felsőfokú pedagógusképzés negyedszázada Sárospatakon. = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 9. Sárospatak, 1985. 7–15.

<sup>4</sup> Kováts Dániel: A sárospataki népfőiskolai tanfolyamok szervezésének tapasztalatai; A népfőiskola tanító-nevelő munkájának módszertani kérdései. = Harsányi István (szerk.): Népfőiskola tegnap, ma, holnap. Bp., 1991. 118–123, 149–153.

amikor az Oktatáskutató Intézet Zsolnai József vezetésével, 25 évvel ezelőtt a pedagógusképzés távlati fejlesztésének kimunkálása érdekében a helyzet reális föltárásába kezdett, az oktatói minőség problematikájának vizsgálatára kértek föl.<sup>5</sup> (Ugyanakkor főiskolánkról dr. Gönczy Ákos kollégám a gyakorlati képzés kritikájára kapott megbízást.)<sup>6</sup> Már akkor abból indultam ki, hogy tanítóképzős oktatónak lenni speciális feladat; más, mint a közoktatásban tanítani, s más, mint a tanárképző főiskolán, egyetemen oktatni. Kissé leegyszerűsítve és tömörítve úgy jellemezhetem helyzetünket: a tanítóképzős főiskolai oktató *szaktudományát pedagógiai orientáltsággal műveli és közvetíti*. Ma is úgy gondolom, hogy a maga szakterületén tudóssá kell fejlesztenie magát az oktatónak, tevékenysége azonban akkor lesz eredményes, ha gondolkodása, munkája fókuszában a tanítójelölt és rajta keresztül a kisiskolás gyermek áll. Nem csekély követelmény ez, mert a *kutatói, előadói* követelmények mellett a *nevelői* kötelezettség is terheli. Érdekes lenne egyszer megvitatni azt a kérdést, hogy mi a szerepe a pedagógusképző intézménynek a pedagógusjelölt *személyiségének* formálásában. Az egyetem szintjén szaktudományi ismeretek bővítésével s – jó esetben – a kutatói gondolkodásmód és metodika alapjainak elsajátításával gazdagítják hallgatóikat, hiszen ott a tudósképzésen van a hangsúly. A tanítójelölt esetében más a helyzet; ha a hivatásának sikeres gyakorlására kívánjuk felkészíteni, sajátos gondolkodás- és magatartásbeli követelmények jelentkeznek, amelyek alakításában az oktatóra feladat hárul.

Most azonban erre nem térhetek ki, előadásomban a főiskolai oktatói munka jellemzői közül a továbbiakban a sárospataki tanárok publikációs tevékenységén keresztül vizsgálom hozzájárulásunkat a felsőfokú tanítóképzés gazdagításához. Hogy miért az 1970-es, 80-as évek állapotait vizsgálom, az egyrészt a rendelkezéseimre álló ismeretek, források jellegéből következik, másrészt viszont különösen érdekes ez az időszak, mert az a változás ragadható meg, amely a középfokú képzésről a felsőfokúra, majd pedig a főiskolaira áttérő tanítóképzésben végbement. Az oktatói követelményrendszer lényegében módosult. Továbbra is elvárható volt a tanítóképzős tanártól egy sajátos pedagógiai kultúra, amely a maga tudományának a metodikáján túl a kisiskolás gyermek világában is otthonos. Emellett – különösen vidéki, kisvárosi környezetben – a kulturális közéletben való szerepvállalására számítanak. Ezen túl új elemként egy tudományterületen elmélyülést, vizsgálódásainak közzétételét kívánják meg tőle. Nem kis módosulás az sem, hogy a hagyományos tanórákról az előadásokra, szemináriumi formákra vált át a tanár és a diák; nő az önálló, feltáró jellegű ismeretszerzés aránya.

Tekintsük át röviden, hogy az egyik új követelményt, a szakirodalmi munkásságot miképp teljesítették főiskolánkon!

<sup>5</sup> Kováts Dániel: Az oktatók kiválasztásának, felkészítésének és értékelésének lehetőségei egy tanítóképző főiskolán. = *Csik Endre* (szerk.): A tanítóképzés kritikus pontjai. Bp., 1985. 33-60.

<sup>6</sup> Gönczy Ákos: A gyakorlati képzés rendszerének és folyamatának néhány problémája. = Uo. 149-164.

## 2.

A hely szelleméből, a hagyományokból következően a tárgyalt időszakban a sárospataki tanítóképző arculatának sajátos vonásai közül kettő emelkedik ki leginkább. Az egyik a művelődéstörténeti érdeklődés, a másik pedig a határozott gyakorlati irányultság. Vagyis ha azt vizsgáljuk, milyen irányban hatott a pataki főiskola oktatóinak szakirodalmi munkássága a falakon túl, akkor elsősorban a helyi örökség feltárására és a metodikai kultúra gyarapítására kell rámutatnunk. E két vonatkozásban tudott nevelteinek is sajátos útravalót adni: egyfelől valamiféle „pataki szellemiséget”, másfelől a gyermekneveléshez az affinitást. Nem véletlen, hogy az országos szakfolyóiratban, a *Felsőoktatási Szemlében* pedagógiai, módszertani témákkal mutatkoztak be oktatóink.<sup>7</sup> Tankönyvszerzőként is túlnyomó részben tantárgy-pedagógiai, illetve neveléstörténeti művekkel gazdagították a szakirodalmat.<sup>8</sup> Míg az egyetemeken s a nagy múltú főiskolák oktatóinak publikációs tevékenységében a szaktudomány művelése áll az első helyen, a tanítóképző főiskolákon – nemcsak Sárospatakon – a metodikai irányultság az elsődleges, vagyis az alkalmazás, az ismeretátadás, a nevelő hatás tekintetében közelítenek a szerzők témájukhoz.

Ez összefügg az oktatói kar rekrutációjával, ugyanis a tanítóképzésbe többnyire a közép- vagy általános iskolai gyakorlatból kerültek be az oktatók, ahol nem volt sem igény, sem energia a tudomány művelésére, ahol viszont felértékelődött a gyakorlati nevelőmunka eredményessége.<sup>9</sup> A főiskolán munkaköri elvárás, az oktatói előmenetel kritériuma a publikációs tevékenység, s a törekvő oktatók igyekeznek ennek megfelelni. Érdeemes megfigyelni, hogy az országos jellegű szakmai kiadványokban milyen témakörökkel jelentkeztek munkatársaink. A legnagyobb számban

<sup>7</sup> *Földy Ferenc*: A szakkollégium szerepe a tanítóképzésben. 1976. 169-171.; Értelmiségivé nevelés a tanítóképző főiskolákon és óvónőképző intézetekben. 1985. 56-58.; Tehetséggondozás a tanítóképző főiskolán. 1987. 301-303. - *Gönczy Ákos*: A pedagógiai szakkollégium helyzete, szerepe és feladatai a tanítóképzésben. 1978. 464-470. - *Homonnayné Jób Klára*: A népművelési szakkollégiumi képzés tantervi kérdései. 1987. 210-216. - *Kalló János*: A matematika oktatása a tanítóképző főiskola levelező tagozatán. 1977. 50-52. - *Károly István*: A nevelési program szerepe a tanítójelöltek képzésében. 1973. 368-371.; A nevelőmunka rendszerének kidolgozása és érvényesítése a tanítóképző főiskolákon. 1979. 424-435.; A nevelésméleti tanterv és a nevelési program integrálásának tapasztalatai. 1981. 470-476. - *Ködböcz József*: A tanítóképző intézet és Sárospatak város együttműködése, különös tekintettel a hallgatók nevelésére. 1971. 6056-610.; A szeminárium foglalkozások hatékony szervezése a tanítóképző intézetben. 1975. 33-39. - *Sípos György*: A testnevelés tanításának problémái a tanítóképző intézetekben. 1966. 548-550. - *Székely Istvánné-Oláh Katalin*: A KISZ-szervezet kollektív patronálása. 1973. 299-303. - *Szerencsi Sándorné*: Az önálló munkára nevelés lehetőségei a tanítóképző intézetekben. 1968. 167-169.

<sup>8</sup> *Fehér Erzsébet*: Neveléstörténet pedagógusjelölteknek. Bp., 1989. - *Kováts Dániel*: Szófajtan. = *Farkas Ferenc* (szerk.): Magyar nyelv a tanítóképző főiskolák részére. Bp., 1984. 219-274. - *Sípos György*: A testnevelés tanításának módszertana. Bp., 1964.; A testnevelés tanítása (társszerzőként). Bp., 1976.; A testnevelés tanításának ajánlott módszerei az ált. iskola 1-4. osztályában. Tanítói kézikönyv (társszerzőként). Bp., 1984. 5-18.; Testnevelés. Tanítóképző főiskolai jegyzet. Bp., 1986. - *Szerencsi Sándor* (társszerző): A matematika tanítása. Főiskolai jegyzet. I. k. Bp., 1983. II. k. Bp. 1985.

<sup>9</sup> Történetileg is érdekes a kérdéskörrel kapcsolatban *Vincze Tamás* tanulmánya: A szó elszáll, az írás megmarad? (Gondolatok a tanárok szakírói tevékenységéről). = Sárospataki Pedagógiai Füzetek 23. Sárospatak, 2004. 147-156.

a tanítóképzés gyakorlatával foglalkoznak az oktatók dolgozatai,<sup>10</sup> kedvelt téma a tantárgy-pedagógia,<sup>11</sup> ideértve az oktatástechnikát is. Jelen van a pedagógusok továbbképzésének, az iskolán kívüli nevelésnek néhány kérdése,<sup>12</sup> s kedvelt a helytörténet, a kultúrhistoria művelése.<sup>13</sup> Miután az intézet profilja az óvónőképzéssel bővült, ennek a képzési ágának a vizsgálata is megjelenik.<sup>14</sup> Az oktatók önálló könyvként megjelenő munkáinak tematikájában is a történeti érdeklődés dominál.<sup>15</sup>

A jelzett időszakban megvédett doktori disszertációk témaválasztásának skálája viszont valamivel szélesebb. Nem véletlen, hogy az általam ismert

<sup>10</sup> *Balázs Zoltánné*: Hivatástudatra nevelés, szakmára való felkészítés a sárospataki Comenius Tanítóképző Főiskola könyvtári szakkollégiumában. = Magyar Könyvtárosok Egyesülete Évkönyve, 1985. 40-47. - *Szajka Imre*: A pedagógusjelöltek közéletiségre-hivatástudatra nevelésének lehetőségei a hallgatók testnevelés képzésében. = Pedagógusképzés 1978/2. 102-109. - *Gönczy Ákos*: Tanítási készségek fejlesztése képmagnóval. = Audiovizuális Közlemények, 1983/2. 113-121. - *Homonnayné Jób Klára*: A népművelőképzés helyzete a Comenius Tanítóképző Főiskolán. = Bajai tantárgy-pedagógiai tudományos konferencia előadásai. Baja, 1985. 399-405. - *Kalló János*: A matematika oktatásának problémái a tanítóképző intézetekben. = Pedagógusképzés, 1976/1. 97-104. - *Károly István*: Az egyetemi és főiskolai hallgatók internacionalista nevelésének néhány pedagógiai kérdése. = Pedagógusképzés, 1975/1. 25-40. - *Ködböcz József*: A didaktikai szemináriumok, gyakorlatok néhány tartalmi és módszerbeli problémája. = Pedagógusképzés 1974/2. 75-85.; Comenius Tanítóképző Főiskola, sárospataki tanítóképzés. = Pedagógiai Szemle, 1977/1. 41-53.; Gyakorlati képzés a sárospataki (felsőfokú) tanítóképző intézetben (1959-1975). = Tanulmányok a magyar nevelésügy XVII-XX. századi történetéből. Bp., 1980. 303-314.; A magyar tanítóképzés történetének néhány jellemző vonása. = Óvónőképzők és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XX. Debrecen, 1986. 284-300. - *Marcziné Fazekas Erzsébet*: A rendszer-szemlélet fejlesztésének egy lehetséges módja a tanítóképző főiskolák technika tananyagában. = A Technika Tanítása, 1987/5. 141-144.; Formatervezés és technika. = A Technika tanítása 1988/3. 65-70

<sup>11</sup> *Földyné Asztalos Adrienn*: Esztétikai tudatformálás lehetőségei az alsó tagozatos ének-zene órákon. = Módszertani Közlemények, 1987/1. 38-43. - *Hegedűs László*: Korszerű technikai eszközök alkalmazása az oktatásban. = KLTE Oktatástechnikai Központ évkönyve, Debrecen, 1987. 45-60. - *Marcziné Fazekas Erzsébet*: A technika tanterv tananyagának módosulása az 1-4. osztályban. = A Technika Tanítása, 1988/4. 106-110. - *Sándor Zsuzsa*: Szemléletmóndok a rajzokai vizuális nevelésben. A műelemzésről. = Tantárgy-pedagógiai Kutatások, Baja, 1990. 441-450. - *Sípos György*: Az alsó tagozatos testnevelés néhány problémája. = A Testnevelés tanítása, 1971/6. 161-163. - *Szerencsi Sándor*: Számítan-mértan órák tervezése az 1-4. osztályban. = Módszertani Közlemények, 1972/2. 101-107. - *Szerencsi Sándorné*: Tegyük korszerűbbé és eredményesebbé az alsó tagozatos számítan tanítást! = Módszertani Közlemények, 1976/2. 71-77.

<sup>12</sup> *Egri Károlyné*: A környezetismereti komplex tanfolyam tapasztalatai. = Felsőoktatási Szemle, 1983. 244-248. - *Ködböcz József*: Gyakorló pedagógusok továbbképzése a Sárospataki Tanítóképző Intézetben. = Módszertani Közlemények, 1972. 233-240. - *Szentirmai László*: Kedvteremtő bábos kistrakta. = Nyelvünk és Kultúránk, 1989. 75. sz. 74-79.

<sup>13</sup> *Szajka Imre*: Adatok a sárospataki iskola 18. századi testkultúrájának történetéhez. = A Testnevelési Főiskola Közleményei, 1982/3. 40-45.; A polgári-nemzeti testkultúra kezdetei a sárospataki iskolában. = Uo. 1984/2. 31-44. - *Fehér Erzsébet*: Az első hazai pedagógia-tankönyv. = Magyar Pedagógia, 1981/1. 63-78.; A Sárospataki Kollégium diákönkormányzata a XIX. sz. első felében. = Pedagógiai Szemle, 1981. 1155-1167.; Erdélyi János és a sárospataki Népiskolai Könyvtár. = Pedagógiai Szemle, 1984. 316-326. - *Komáromy Sándor*: A 18. századi sárospataki kéziratok versgyűjteményei I-II. = HOM Évkönyv 1989. 189-203., 1991. 539-544. - *Ködböcz József*: Árvay József munkásságának jelentősége a magyar pedagógia történetében. = Pedagógiai Szemle, 1980/4. 304-318.; A sárospataki kollégiumi nevelés, tanítóképzés két jellemző vonása. = Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei XVII-XVIII. Debrecen, 1983-84. 367-382.; Dezső Lajos, a sárospataki tanítóképzős nevelő. = Pedagógiai Szemle, 1986/2. 131-142.

<sup>14</sup> *Ferőné Komolay Anikó*: Az exteriorizáció mint kreatív fejlesztési lehetőség az óvodai környezetismeretben. = Óvónőképző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka. Kecskemét, 1984. 53-168. - *Földy Ferenc*: Óvónőképzés Sárospatakon. = Pedagógusképzés, 1977/1. 112-118.

<sup>15</sup> Például: *Fehér Erzsébet*: Sárospataki tanárok magyar nyelvű tankönyvei a kollégium alsó és középső szintje számára (1793-1848). Miskolc, 1989. - *Ködböcz József*: Tanítóképzés Sárospatakon. A kollégiumi és középfokú képzés négy évszázada. Bp., 1986.; Sárospatak a magyar művelődés történetében. Sárospatak, 1991.

15 téma közül hét a sárospataki művelődéstörténeti hagyomány vizsgálatához kötődik,<sup>16</sup> és három tartozik a neveléstudomány körébe,<sup>17</sup> készült azonban három irodalomtörténeti,<sup>18</sup> valamint egy-egy nyelvészeti<sup>19</sup> és agrártudományi<sup>20</sup> értekezés is. Megemlítendő, hogy 1975-től az országos 6. számú kutatási főirány (OTTKT) keretében Sárospatakon hat téma vizsgálata folyt,<sup>21</sup> ezek eredményei az intézmény keretein túl is hasznosulhattak.

### 3.

A főiskola törekedett arra, hogy maga is teremtsen publikációs fórumot oktatói számára. A *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* című kiadványsorozatot, amelynek címlapját, emblémáját Debreczeni Zoltán tervezte, 1970-ben indult. Érdekes, hogy az „Ajánlás” című, Károly István intézeti igazgató és Azary Zoltán megyei szakszervezeti titkár által jegyzett bevezetőben a helyi előzményt emelik ki. Az „és újra elindítjuk” alcímmel Erdélyi Jánosék kezdeményezésére, az 1857-ben megindított *Sárospataki Füzetekre* utalnak, de hozzátesszik, hogy a kiadványnak neveléstudományi profilt kívánnak adni, s ezért módosítják a címet *Sárospataki Pedagógiai Füzetekre*, hiszen „ez jobban kifejezi azt a tartalmat, amellyel szeretnénk megtölteni”. A cél: segíteni „a tanítóképzőkben és az általános iskola alsó tagozatában működő pedagógusok nevelő-oktató-képző munkáját”,<sup>22</sup> tehát nem csupán belső használatra szánták.

<sup>16</sup> *Fenyvesi András*: Zemplén vármegye a reformkorban, 1981. - *Csajka Imre*: A sárospataki iskola testkultúra-története 1914-ig, 1982. - *Szűcsné Csizsár Magdolna*: A matematika tanításának története a XV. század végétől a XIX. század közepéig, különös tekintettel Sipos Pál, Nyíry István, Kézy Mózses munkásságára, 1982. - *Balázi Zoltán*: Erdélyi János sárospataki könyvtárosi tevékenysége és könyvtári hagyatékának elemzése, 1983. - *Egri Károly*: Karl Barth társadalompolitikai nézetei és azok hatása a hazai (különös tekintettel a sárospataki) teológiai gondolkodásra, 1983. - *Homonnayné Jób Klára*: A volt Zemplén megyei „szabadművelődés” történeti helye a koalíciós korszak művelődéspolitikájában, 1983. - *Sóstói Pálné*: A sárospataki kollégium diákirtadalmának vizsgálata származáshely, társadalmi hovatartozás, pályaválasztás vonatkozásában (1790–1848), 1987.

<sup>17</sup> *Földy Ferenc*: Programozás feladatrendszerekkel az általános iskola részben osztott alsó tagozatos osztályaiban, 1972. - *Gönczy Ákos*: A tanítóképzés gyakorlati képzés korszerűsítése a tanítási készségek tervszerű fejlesztése útján. 1981. - *Földyné Asztalos Adrienn*: Az esztétikai tudatformálás lehetőségei az általános iskola alsó tagozatában, 1983.

<sup>18</sup> *Komáromy Sándor*: A magyar irodalmi népiesség a felvilágosodás korában, 1975. - *Lavotháné Jáger Katalin*: Maxim Gorkij, V. Majakovszkij, A. Tolsztoj, K. Csukovszkij, Sz. Marsak gyermekirodalmi munkássága az 1920-as, 30-as években, 1978. - *Kováts Dániel*: Móríc Zsigmond első regényeinek kompozíciója, 1979.

<sup>19</sup> *Molnár Ágnes*: Gáti István általános nyelvészeti művei, 1984.

<sup>20</sup> *Szilgyi Sándor*: Mezőgazdasági tervezéshez használható meteorológiai információk eloszlási és függetlenségi vizsgálata, 1986.

<sup>21</sup> Az általános iskolai osztályközösségek kialakítását befolyásoló főbb tényezők szerepe a közösség fejlődésében (témavezető: Gonda Sándorné). - A gondolkodás fejlesztése feladatrendszerekkel (dr. Földy Ferenc). - Az egyéni életerv perspektívák kialakulásának, fejlesztésének igénye, motívumai, helyzete, realizálása tanítójelölteknél és pályakezdő fiataloknál (Székely Istvánné, Juhász Istvánné, Oláh Katalin). - A tanterv és a nevelési program integrálása a tanítóképző főiskolákon (dr. Károly István). - Modern technikák és eszközök a nyelvtanításban (dr. Kováts Dániel). - A sárospataki nevelőképzés története (Ködöböcz József). - Az első öt téma beszámolója megjelent a *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* 6. kötetében, Ködöböcz József kutatásának eredményét önálló kötetben adta ki.

<sup>22</sup> *Sárospataki Pedagógiai Füzetek* (a továbbiakban: SPF) I. 1969-1970. A Magyar Pedagógiai Társaság Miskolc Városi és Borsod Megyei Tagozata, a Pedagógusok Szakszervezete Borsod Megyei Bizottsága és a Sárospataki Tanítóképző Intézet kiadánya. Szerkesztette: *Dr. Károly István és Ködöböcz József*. 5.

Az első szám az intézeti kollégium névadó ünnepségének anyagát tette közzé, ugyanis 1969. október 3-án vette fel a kollégium Comenius nevét, s ebből az alkalomból pedagógiai tanácskozást szerveztek.<sup>23</sup> 1970-ben a második kötet is megjelent,<sup>24</sup> a harmadik azonban csak öt év múltán, a sárospataki ősi iskola megalapításának 425. évfordulójára.<sup>25</sup> Újabb öt éves szünet után folytatódik a sorozat, amely az 1980-ban megjelent 4. számától kezdve találja meg a maga periodikaszzerű arculatát. Színesedik a tematikai skála, amelyben a kutatási (doktori) témák termékei is megjelennek, s először kapunk bibliográfiát az oktatók publikációs munkásságáról, ezzel jelezve annak fontosságát. 1983-tól, a 7. kötettől a B/5-ös formátumról a kisebb A/5-ös méretre tér át a kiadvány a Szentirmai László által tervezett új címlappal és arculattal. Ezután az egyes köteteken alcím utal azok vezérmotívumaira, s az írások tematikai egységekbe rendeződnek. A 7. kötet két fő témaköre – nem meglepően – „A tanítóképzés múltjából”, illetve „A nevelőképzés műhelyéből” tevődik össze. Előszavában Földy Ferenc főigazgató a fő törekvést így fogalmazta meg: „Szeretnénk, ha kiadványunk a gyakorló pedagógusok kedvelt kézikönyve lenne, amelynek tanulságait hasznosítani tudják.”<sup>26</sup> A kötet ismerteti a tudományos diákkör eredményeit, s bibliográfiát ad az oktatók szakirodalmi tevékenységéről, ezzel is a kutatómunka elismerésére törekszik.

Az 1984-ben kiadott 8. kötet Kődöböcz József munkájaként Dezső Lajosnak, az országos hírű Comenius-kutatónak, a pataki tanítóképző egykori igazgatójának életművét mutatta be magvas bevezető tanulmánnyal és Dezső Lajos válogatott írásainak közlésével. Ez a kötet elődünk méltó és ösztönző bemutatásával szép példáját adja a tudós tanár tevékenységének. A következő évben megjelent 9. kötet a 7.-hez hasonlóan visszatér a kétpólusú szerkezethez, a művelődéstörténeti hagyomány és a képzés aktuális problematikáinak vizsgálatához. Bevezetésként azonban megjelent benne a művelődési miniszter beszéde, amelyet Sárospatakon a felsőfokú tanítóképzés negyedszázados évfordulóján tartott,<sup>27</sup> a főigazgató pedig áttekintést ad a 25 év helyi eredményeiről.<sup>28</sup> A kötet első felének tartalmáról a korabeli recenzens megállapítja: „az egyetemesebb művelődéstörténethez is hasznos adalékokkal szolgál, hiszen a pataki tanítóképzés (művelődés) hatása alól a magyar művelődéstörténet sem tudta kivonni magát”. Azt is hosszasan érzékeli azonban az ismertetés, hogy a közlemények a képzés mai problémáival is foglalkoznak, s „ezek az írások a gyakorló pedagógusok számára

<sup>23</sup> Simon Gyula, Bakos József, Babodi Béla és Kődöböcz József beszélt a névadó örökségről.

<sup>24</sup> Ezt teljes egészében *Károly István* – eredetileg doktori értekezésnek készült – dolgozata tölti ki: A tanuló társas-közösségi életének szociálpszichológiai vizsgálata Borsodban.

<sup>25</sup> Benne *Kődöböcz József*, „A 425 éves pataki nevelőképzés” című tanulmánya után a tanítóképzés közel-múltjával és jelenével foglalkozó írások olvashatók.

<sup>26</sup> SPF 7. 1983.4.

<sup>27</sup> *Köpeczi Béla*: Új tanév küszöbén. = SPF. 9. 3-6.

<sup>28</sup> *Földy Ferenc*: A felsőfokú pedagógusképzés negyedszázada Sárospatakon. = SPF. 9. 7-15.



is hordoznak mondanivalót magukban, érdeemesek a megismerésre”.<sup>29</sup> A kötet ez alkalommal számot ad a tudományos diákköri tevékenységről és az oktatók publikációiról.

Ezután két rendhagyó kiadvány következett. A 10. kötetben, 1986-ban a főiskola művésztanárának, Debreczeni Zoltánnak festményeit és grafikáit mutattuk be, a 11.-ben pedig Balácsi Zoltánné szerkesztésében a felsőfokú képzésben részt vevő oktatóink publikációs tevékenységének könyvészeti adatait adták ki 1987-ben. Ez utóbbival dokumentálni kívánták az intézményben folyó tudományos és ismeretterjesztő tevékenységet, továbbá szakmai segítséget nyújtani a különböző célú további dolgozatok elkészítéséhez. A főszerkesztő előszavában arra is utalt: „bízunk benne, hogy az eddigi teljesítmények számbavétele serkentőleg hat az oktatói, nevelői karra a további munka szempontjából” és „megállapíthatók azok a fehér foltok is, melyek kutatására ösztönözni érdemes”.<sup>30</sup>

A 12. kötet (1988-ban) ismét a tanulmánygyűjtemény típusához tért vissza, ezúttal három témakörbe rendezve a közleményeket. Az elsőben a pedagógusképzés, a másodikban az alsó fokú nevelés kérdéseit vizsgáló írások jelentek meg, a harmadikban pedig a Kődöböcz József 75. születésnapja tiszteletére tartott felolvasóülés dolgozatait tettük közzé. Megjelent oktatóink publikációs jegyzékének folytatása. A 13. és a 14. kötetet négyéves szünet után 1992-ben adták ki, mindkettő bibliográfia; az egyikben Stumpfne Oláh Etelka a sárospataki közgyűjteményekben fellelhető Comenius-irodalmat vette számba, a másikban Kődöböcz József a sárospataki tanítóképzés irodalmát foglalta össze. A bibliográfiák léte alapvető fontosságú a tudományos kutatásban, ezért volt fontos ezek megjelentetése.

A 15. kötet 1993-ban névadónk, a 400 éves Comenius előtt tiszteleggett, s benne az 1992 márciusában rendezett emlékülés előadásait, a pályázatra beérkezett dolgozatokat tették közzé, függelékben pedig megjelent az oktatók 1989 és 1992 közötti publikációinak bibliográfiája. A 16. kötetben 1994-ben az én beszéd- és magatartáskultúrával foglalkozó írásaim jelentek meg, ettől kezdve, tehát 15 éve készülnek a sorozat darabjai számítógépes szövegszerkesztéssel. Négyéves szünet után 1998-ban folytatódott azután a sorozat, most már az évenkénti megjelenés dicséretes rendszerességével. Ez azonban már túlmutat mai előadásom időhatárán; elmondhatjuk, hogy a sorozat nagykorúvá vált, s reméljük, hogy a jövőben is sikerül értékes tartalommal megtölteni.

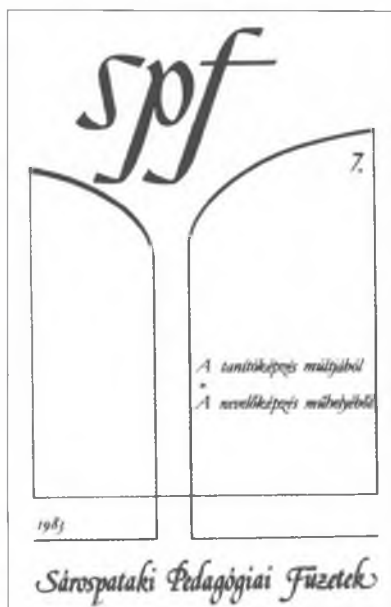
#### 4.

A rendelkezésemre álló időkeret korlátozott volta miatt nem mélyedhetek el a részletekben. Összefoglalásként azt mondhatom, hogy a felsőfokúvá

<sup>29</sup> (csutorás) [Csutorás Annamária]: Tanulmányok a képzés múltjából és jelenéből. = Észak-Magyarország, 1986. jan. 3.

<sup>30</sup> Földy Ferenc: Előszó. = SPF. 11. 3.

szervezett sárospataki tanítóképzés megváltozott körülményei közt az oktatókkal szemben támasztott új követelményeknek sikerült megfelelni, s különösen az 1970-es évek közepétől kivirágzott az oktatók kutató, publikáló tevékenysége. Ez megmutatkozott az egyetemi doktori fokozat megszerzésének ugrásszerű emelkedésében, az intézeten belül és az intézetek közötti tudományos programokba való bekapcsolódásban, kisebb mértékben a szaktudományi, jelentősebb mértékben az alkalmazásra vonatkozó kutatások és elemzések végzésében, új publikációs fórum megteremtésében. Mindezt nem csupán azért mondom el, hogy az 50. évfordulón a számvetéshez hozzájáruljak, hanem inkább azért, hogy a mai, ifjabb oktatói nemzedéket a lehetőségek kiaknázására, új kezdeményezések indítására ösztönözzem. Sárospatak mozgósító hatását az itt diákoskodó Kazinczy Ferenc így értékelte: „az igyeksző gyertyát gyűjt másika gyertyájánál”.<sup>31</sup> A gyertyalángnak az átadása és átvétele a pataki örökség folytatását is jelentheti. Ennek sikerét kívánom az idős nemzedék képviselőjeként a jövő zálogát jelentő ifjabb generációnak, hogy a pataki pedagógusképzésnek ne csak szép múltja, hanem ragyogó jövője is lehessen.



<sup>31</sup> Pályám emlékezete. = Kazinczy Ferenc: Versek, műfordítások, széppróza, tanulmányok. Bp., 1979. 232.



Deli István

## Az ötvenéves felsőfokú, főiskolai tanítóképzésről a tantervek tükrében

A tanterv klasszikus értelemben a rendszerszerű állami (központilag szervezett) oktatási intézmények számára készített dokumentum, amely az intézmények céljától, funkciójától, tanulóik életkorától függő ismereteket (művelődési anyagot) tartalmaz. Legfőbb funkciója annak szabályozása, hogy az adott és azonos céllal létrehozott oktatási intézményekben mit, milyen időkeretben, milyen tartalmi-szerkezeti egységekben tanítsanak a tanulóknak. A tanterv szabályozó funkciója leginkább úgy érvényesül, hogy alapjává válik azoknak a tantárgyi programoknak és azok feldolgozásával összefüggő feladatoknak, amelyekre a mindennapi oktató munka épül.

E dokumentumokkal szemben alapkövetelmény, hogy érvényességük idején belül és adott műveltségi területeken korszerűek és a gyakorlati életben használatosnak ítélt ismereteket (tudást) foglaljanak össze. Következésképpen a tantervkészítőknek jól kell ismerniük az adott történelmi időszakban szükségesnek ítélt általános és különböző szakmai műveltséget biztosító társadalmi, azaz a különböző területeken dolgozó munkaerővel szemben támasztott igényeket. Ezek ismeretében fogalmazható meg a tantervek tartalma, funkciója, feladatrendszere és szellemisége. Következésképpen a tanterv egy-egy társadalom, és ezen belül a társadalmi – politikai hatalom változásait, nemzetközi és hazai műveltségigényét követve tartalmilag változik. Az egymást követő tanterveknek „örökérvényű” tartalmi elemei csak a felnövekvő nemzedékek tanulási-művelődési egységeinek elsajátíttatásával összefüggően hagyományozódnak egyik tantervről a másikra.

Ismert történelmi, társadalmi, politikai okok miatt a magyar felsőfokú tanítóképzés megszervezése nem a legszerencsésebb időszakban történt. Pár évvel az 1956-os ellenforradalmi események után a „kommunizmus felé vezető úton” (l. az 1956-os tanterv „g” pontját), valamint – az oktatók többségét illetően – a felsőoktatásban kevésbé járatos oktatókkal kellett megszervezni. Némileg előzménynek tekinthetjük az 1938-as XIV. törvénycikk alapján létrehozott négyéves líceumra épülő kétéves akadémiát. A történelmi időszak szinte sugallta a tanterv erőteljes ideológiai és politikai nevelésre való szellemiségét. Nem túlzás talán, ha úgy ítéljük meg, hogy az 1938-as tantervben hangsúlyozott vallási és nemzeti nevelés ellenpontjaként az akkori állami-politikai hatalom ugyancsak határozottan nevelésközpontú tanítóképzést kívánt létrehozni. Erőteljes világnézeti nevelést kívánt meg a „dialektikus materialista világnézet” alapján. Aktív

politikai magatartást követelt a hallgatóktól is, hiszen a majdani tanítók olyan iskolarendszerben fognak dolgozni amelyben „minden iskolának a szocialista kultúra és a dialektikus materialista világnézet őrhelyévé és kisu-gárgázi pontjává kell válnia”. (Lásd az 1959-es tanterv „Célok és feladatok” c. részét a 9. oldalon.)

A magyar tanítóképzés tantervei, szakképzései „tantervtípusú” dokumentumok. Elnevezésük eléggé változatos: pl. tanterv, keretjellegű tanterv, utasítás, tantervi követelmények, program, képesítési követelmények címen jelentek meg. Sajátos ismeretanyag-válogatás követelményének kell megfelelniük vagyis egyrészt tartalmilag a 6-12 éves korosztály nevelésével összefüggő pedagógiai, módszertani tananyagot, másrészt az adott korosztály számára előírt követelmények biztonságos kezeléséhez, megértéséhez szükséges tudományos háttérismeretet differenciált, illetve párhuzamosan különböző szaktudományokból kiemelt egységes követelményeket (pl. irodalom, nyelvek, matematika, földrajz stb.) írnak elő választás után kötelezően, részben pedig fakultatív módon a leendő tanítók számára. Ezek az ún. „műveltségterületek”, azaz különböző tudományok irányába mutató 6-12 éves korosztályoknak tanítható tárgyak (stúdiumok) a tanítók számára.

A tanítóképzők tanterveinek speciális tartalmi eleme az ún. gyakorlati képzési követelmények, amelyek a tanítás-nevelés „mesterségére” való felkészítés követelményeit (céljait, feladatait, szervezeti kereteit, módjait) foglalják össze. A felsőfokú tanítóképzés tanterve 1959-ben lépett életbe. Ezt az 50 év alatt – 1996-ig – hét követte, többek között 1976-ban a főiskolai szintű tanítóképzése. A tanulmány azt a célt tűzte maga elé, hogy az 1959-től 1996-ig kiadott tantervek tartalmi jellemzőit bemutassa és rámutasson a főbb jellemzőkre, illetve néhány tanulságot összefoglaljon. Terjedelmi okokból részletesebben az 1996-ban kiadott tantervet értékelem.

### **Információk a tantervek értékeléséhez**

1. 1958/59 és 1996 között 4.6 évenként jelent meg új vagy átdolgozott tanterv a magyar tanítóképzők számára. Ez alatt az idő alatt a tanítóképzőkben 40 évfolyam végzett, azaz 4.7 évfolyam tantervenként. Az 19-es és az 1973-as tanterv alapján 7-7 évfolyam.

2. A tantárgyak, stúdiumok számának emelkedése (25-ről 51-re) csak részben függ össze a képzési idő emelkedésével (annál kevésbé, mert az 1996-ig nem emelkedett). Ez sokkal inkább a következő okokkal magyarázható:

a) Az első évfolyamot kivéve a hallgatók hozott tudása nem volt elégséges alap az 1–4. osztályban tanítandó tantárgyak oktatásához.

b) Kétségtelen tény, hogy a tudományos, technikai, informatikai „forradalom” következményeként a tanterveinkbe beillesztendő új ismeretek jelentek meg, mert a közoktatási tantervekre is reagálniuk kellett, mint új

„kihívásokra”. A képzés ugyan nem vállalhatja fel, hogy minden tekintetben „tükörképét” adja a közoktatási tanterveknek saját tanterveiben, de azokat – mint társadalmi szükségleteket és igényeket – figyelmen kívül sem hagyhatja.

3. A tanítóképzés a leendő tanítók számára a szükséges elméleti tudást lényegében háromféle módon tudja biztosítani:

a) a leendő tanítók pedagógiai, pszichológiai, nevelésszociológiai felkészítésével;

b) az alsó tagozatos oktatáshoz szükséges szakirányú ismeretek megszilárdításával, a metodikai eszközök ellátásával azok feldolgozásához, és

c) olyan általános műveltséget szélesítő ismeretekkel, amelyek a tanító látókörét, biztonságát növelik. Erre szolgálnak a filozófiai, közismereti, nyelvi és egyéb információk. A pedagógiai, pszichológiai ismeretek egy viszonylag stabil helyet kaptak minden tantervben (átlag 13.7 %-ot). Megítélésem szerint azonban ez kevés. A szaktárgyi ismeretek és azok módszertanai ugyancsak stabilizálódtak egy viszonylag magas átlagszinten, 48 %-on. Némi ingadozás ugyan tapasztalható (41.5–60.8 % között), de minden tantervben a legmagasabb arányban mutathatók ki. Ugyanakkor az is tény, hogy a szaktárgyi óraszámok 26 %-át kimondottan módszertanoktatásra fordítják a szaktan-  
székek, igaz, hogy elég nagy (10–38 %-os) szórást mutató arányban.

4. Az iskolában folyó gyakorlati képzésre fordított órák aránya erősen ingadozik. Átlag 15 %, a legalacsonyabb az 1980-as, legmagasabb az 1976-os tantervben volt.

5. Az egyéb tárgyak között a legnagyobb arányban az idegen nyelvek szerepelnek, ami a rendszerváltásig lényegében az orosz nyelvet jelentette.

6. A fakultatív tárgyak alatt a korábbi szakkollégiumi, illetve az 1996-os tantervben a műveltségterületi stúdiumok óraszámait kell érteni.

7. Az 1959-es és az 1976-es tantervekben a 6 féléves képzést úgy kell értelmezni, hogy öt félévben elméleti képzés és a gyakorlóiskolában folyó gyakorlati képzés folyt, egy félévben pedig területi iskolákban összefüggő szakmai gyakorlaton vettek részt a hallgatók, majd a 6. félév végén záró, illetve államvizsgát tettek.

### **Megjegyzések:**

1. A bemutatott tantervek adatait célszerű úgy vizsgálni, hogy a tanterveket két blokkba csoportosítjuk:

Az első blokk az 1., 2., 3., 4. pont alatt bemutatott tantervek 1976-ig; a második blokk az 5., 6., 7. és a 8. pont alatt bemutatott tantervek 1976-tól 1996-ig. Az első blokkba tartozó tantervekben az összes óra: 9235, félévenkénti átlag: 2308 óra. A második blokkba tartozó tantervekben az összes óra: 10770, félévenkénti átlag: 2692 óra. A két blokkban együtt (1959–1996) összes óra: 20005, félévenkénti átlag: 2500 óra

2. Világosan kitűnik, hogy a négy évre emelt képzési idő következtében mind az összes óraszám, mind az átlag óraszám emelkedés következett be: 1425 óra, ami 16.64 %-os átlagóraszám-emelkedést mutat, miközben a képzési idő mintegy egyharmaddal nőtt. A képzési folyamatban való óraterhelés pedig (heti óraszám) 15 hetes szorgalmi időszakot alapul véve) az egész időszakra kivetítve (1959–996) heti 13–14 órarendi óra volt. Ezek az adatok csupán abból a szempontból érdemelnek figyelmet, hogy maradt-e idejük a hallgatóknak az önálló, az önfejlesztő tanulásra? Elvileg erre pozitív választ adhatunk, bár sok múlik e tekintetben a hallgatók egyéni beállítódásán.



Strohner József

## A tanítóképzés alakulása

### 1. „Artificium omnes docendi”<sup>1</sup>

Az emberi személyiség fejlődésének leglátványosabb periódusa nyilvánvalóan a gyermekkor. Olyannyira, hogy bizonyos pedagógiai-pszichológiai iskolák a gyermekkoron (12-14 év) túl nem is ismernek el az emberi személyiségben zajló fejlődési folyamatot. „A diák legfőbb joga a neki megfelelő tanuláshoz való jog, a tudás, az ismeretek, a készségek és a képességek megszerzésének joga, ami nem érvényesülhet az erre felkészült nevelők, tanítók, tanárok tanítási kötelezettségének teljesítése nélkül...”<sup>2</sup> Comenius híressé vált pedagógiai ars poeticája természetesen a kor és a maga személyes gondolati kötődéseit tartalmazza. Máig élő hatása az enciklopédikus szemléletmód, melynek vezérideája a pánszófia, jelenlétére pedig elég újra utalnunk azzal, hogy „mindent és mindenkinek, mindenféle módszerrel” meg akarunk tanítani. Tesszük ezt pedig az ismeretek szintjén, a személyiség kompetencia-komponensei közül túlnyomóan a kognitív, az intellektuális szféra intenzív működtetésével. Az európai iskolarendszerek alapstruktúrája is túlnyomóan Comenius koncepciójára épül: 3 x 6 éves rendszerek.

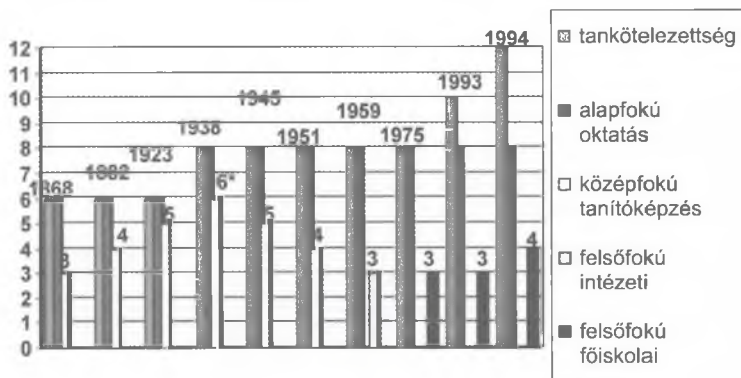
Amennyiben a népiskolai (vagyis: köz-)oktatás jelentőségét akarjuk érzékelteni, érdemes ide idéznünk Mária Terézia kijelentését, az 1777-es Ratio Educationishoz fűzött megjegyzését: „Das Schulwesen ist, und bleibt ein Politikum”, az oktatás: közügy, (szívesebben használnám itt az általánosabb érvényű *politikum* kifejezést). E felismerés hatását jellemzi Donáth Péter: „A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958” című művében a következőkkel: „Az iskolakötelezettség kiterjesztésével a *kultúraközvetítés egyetlen olyan intézménye*, amely szinte minden állampolgárhoz elért, a nép- majd az általános iskola volt, főszereplőjével, a jövő nemzedékek nevelőjének, »programozójának« tekintett *tanítóval*, akit a *tanítóképzőben* készítettek fel hivatására”. (Kiemelés: S.J). Az előadásomban felkiáltó- és kérdőjelek használatával arra kívántam utalni, hogy a comeniusi-herbarti rendszer jelenünk fő problematikája és pedagógiánk paradigmaváltásának nagy kérdése is egyben.

### 2. Rövid történeti áttekintés – kérdésekkel

A táblázatban megpróbáltam grafikusán ábrázolni a közoktatásügy (mint közügy!) és a tanítóképzés (mint közügy!) trendjeinek változásait. A

<sup>1</sup> Comenius: Didactica Magna, 1657.

<sup>2</sup> Diákjogi Charta bevezetője, 1994.



változások képi elemzése talán optimizmusra is okot adhatna, különösképpen a tanítóképzés időkeretének változásait illetően; messzemenő következtetéseket a jelen viszonyok között azonban túlzott bátorság lenne levonni. Elegendő lenne talán hivatkozni Klebelsberg Kunó kétszintű, hat évfolyamos (4 év középfokú [líceum], 2 év akadémiai szintű) tanítóképzési koncepciójára (1928) vonatkoztatott tizenkét éves megvalósítási prognózisra. A tankötelezettség kvázi folyamatos emelkedése mellett a tanítók képzésére fordított időkeret az 1945-ös 4 éves középfok után 1959-re 3 éves középfokú képzéssé válik, „degradálódik”: megjelenik a tanítóképzés elkülönítése az akadémiai tudományosságot (?) közvetítő szaktudományos tantárgyaktól. Ezt a feudalisztikusnak tekinthető terhet mind a mai napig hordozza a tanítóképzés. Olyan akadémiai tudomány ugyanis, hogy tanítóképzés nincsen. Részterületei, alapdiszciplínái (pedagógia, pszichológia, szociológia stb.) igen, de maga a tanítóképzés nem számíthat a (szak)tudományosság teljes körű támogatására, csak – talán enyhe túlzással – mint „műfaj”. Egyfajta szolgálólány, asszisztens a később, már érett fejjel gondolkodó emberi lények szellemi kiformalásához, anyagból formává alakításához. Hogy mégis jelentős érdemei lehetnek (elsősorban Piaget kutatási eredményeit figyelembe véve) a tanító munkájának, jelzi, hogy 1959-től – ünnepi évfordulónk időpontjától – intézeti szintet nyer a korábbi középfokú tanítóképzés, majd 1975-től felsőfokú főiskolai „rangot”; tegyük hozzá: mindezt az egyetemizmus viszonyrendszerében. A műveltségterületekben gondolkodó 1995-ös NAT lehetővé teszi egy tudományterületen a szakosodást a tanító számára, és hozzárendeli a most már négyéves tanítóképzés struktúráját. A tanító egzisztenciája a gyakorlatban azonban mást mutat.

### 3. Tanítóképzés Európában

A fenti kényszerűen rövid összefoglalás mellett meg kell emlékeznünk az európai tanítóképzés viszonyairól is. A legfontosabb megállapítás az lehet,

hogy — bár tegyük hozzá, gyorsan változó pedagógiai környezetünkben igen nehéz naprakész információval rendelkezni — mindazonáltal annak a német nyelvterületnek a mintakészlete jellemez minket, amelyhez oly sok éven át kötődünk: ez pedig a 4+ 4+ 4-es szerkezet. A NAT 2003 és 2007-es módosítás nyitja az ollót a képzési formák között — valójában a tanítóképzés számára továbbra is csak az 1-4 osztály a biztos terület, erre ugyanis senki nem „pályázik”, de az „agyelszívás már 12 éves kortól megkezdődik, mégpedig a középiskolai teljesítmény-lobbik érdekei mentén. Megjegyzendő, hogy a Hazánkra sajnos jellemzően rohamosan terjedő funkcionális analfabetizmus okai talán éppen ebben a megengedő és átgondolatlan konstrukcióban keresendők!

#### 4. A tanítóképzés jövője(!)

Az idevonatkozó szakirodalom bőségesen tárgyalja a „zsákutcás”-nak jellemzett tanítóképzés jövőjének kérdését (ld.: irodalomjegyzék!). A jelen viszonyainkat értelmezni, a sokféleségnek, főként a tankönyvalapú sokféleségnek a jegyében, amely a mai „piaci viszonyok” között fennáll, szinte lehetetlen. Jövőképet felvázolni azonban lehetséges. Meggyőződésem, hogy a paradigmaváltás nem szervezeti kérdés lesz, hanem, egyfelől a személyes kíváncsiságon, kutatókedven és végső soron a valóság jegyeinek feltárásához fűződő pozitív attitűdön alapul majd, másfelől a törvényesség betartásán. A két kérdés szervesen és elválaszthatatlanul összekapcsolódik. Szeretném ide idézni a NAT 2007 vonatkozó ajánlását (?), utasítását (?) az iskolakezdő személyiségfejlesztésre vonatkozólag: „A NAT szakaszolásától eltérően a közoktatási törvény a kötelező oktatás első nyolc, általános iskolai évfolyamát négy pedagógiai szakaszra tagolja.” A törvényi megfogalmazásban kifejeződő iskolapolitika a következőkben látja az egyes szakaszok legfontosabb jellegzetességét. *A bevezető szakasz két évben történő meghatározása az óvodából az iskolába való sikeres átmenet előfeltétele: az első két évet az óvodára jellemző időigényesebb tevékenység- és tanulás-szervezési formák felé orientálja. A teljesítménymotiváció és a képességek fejlesztése területén a szabályozás nagy teret enged az egyéni érdeklődésnek, és lehetővé teszi az ebben az életkorban különösen jelentős egyéni különbségek kezelését. A szakasz végén – funkciójából fakadóan – még nincs szükség az iskolai teljesítmények követelményként történő meghatározására, minősítő jellegű értékelésére. Ez az oka annak, hogy a NAT az első két évfolyamot nem tekinti önálló képzési szakasznak. (!!!)*

A fentiekkel összhangban a kezdő szakasz elnevezés azt kívánja kifejezni, hogy ebben a szakaszban erőteljesebbé válnak – a *negyedik évfolyam* végére már meghatározóak – az iskolai teljesítményelvárások által meghatározott tanítási-tanulási folyamatok. A motiválás és a tanulás-szervezés már a NAT fejlesztési feladataiban is kifejeződő teljesítményekre összpontosít.

Az *alapo*zó szakasz funkciója elsősorban az iskolai tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák, képesség-együttesek megalapozása. Ebben a szakaszban történik az iskolai tudás (és a tanítás folyamatának) erőteljes tagolódása, amely megköveteli az ilyen típusú tanuláshoz szükséges és ehhez rendeződő képességnyalábok, kompetenciák célzott megalapozását.<sup>3</sup>

Mindezek a törvényi idézetek szükségesek a jelen helyzet visszáságainak megértéséhez és önmagukért beszélnek. Emlegethetnénk mulasztásos törvénytértést, testületi túlkompensációt, személyes indítékokat stb. Fölösleges. A törvényeket be kell tartani. Arra valók. Ebben a vonatkozásban a tanítóképzésnek, a tanítói gyakorlatnak egyetemleges és közös felelőssége van. És akkor még nem is vetettük fel azokat a kérdéseket, hogy vajon a tanulás tanulása, a tanulási stratégiák kialakításának kérdései felmerül(t) nek-e, megvalósul(t)nak-e a *képzésben* és a gyakorlatban. Mert az elméleti alapvetések kidolgozottak, korrektek. Semmilyen szakma nem nélkülözheti az önképzés, az önmegújítás képességét, főként akkor nem, ha bizalommal teli, elfogadó szellemű fiatal emberi generációk formálása a *kötelessége*.

#### 4. Zárszó helyett

Személyemnél sokkal avatottabb szakértőtől, a tudós Nagy József professzortól (akit személyesen ismerhetek és tisztelhetek) származó idézettel kell zárnom ezt a rövid esszét — talán, mintegy igazolandó a leírtakat —: „az ember létfeltételeit veszélyeztető globalizáció káros következményei nem válhatnak kezelhetőkké a *pozitív szocializáció és perszonalizáció* (az oktatás, a nevelés) válságának feloldása, az oktatás, a nevelés eredményességének, *hatékonyságának* lényeges javulása nélkül. Ez pedig lehetetlen a válságba jutott pedagógia mint tudomány paradigmaváltó megújítása nélkül.”<sup>4</sup>

Irodalom:

*Bollókné Panyik Ilona – Hunyady Györgyné: A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban.* www. ofi.hu , 2009. augusztus 20-i megtekintés.

Diákjogi Charta, Budapest, 1994.

*Donáth Péter: A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958.* É. n.

*Kelemen Elemér: A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből.* É. n.

*Nagy József: XX. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Bp., 2000.

NAT 1995, 2003, 2007.

*Strohner József: Vizuális Aktivitás Kompetencia. (A vizuális nevelés egy lehetséges alternatív személyiségfejlesztő modellje.) Doktori disszertáció, 2007.*

<sup>3</sup> Nat 2007. VII. rész. (Kiemelések: S. J.)

<sup>4</sup> Nagy József: XXI. század és nevelés, 130. (Kiemelések: S. J.)



Hangay Zoltán

Az ötven évről:

magyartanítás a Budapesti Tanítóképző Főiskolán

A tanítóképzés jelentőségének megfelelő elhelyezése sokáig váratott magára. Ennek főleg külső okai voltak. Csak 1959-ben nyitlak meg a felsőfokú tanítóképző intézetek. A döntő változást azonban a főiskolává fejlesztésük hozta meg 1975-ben. A következő lépés a négyéves tanítóképzés kiépítése volt az 1990-es években. A kiépülő főiskolákra sok jól képzett oktató került, amely lehetővé tette szakmai műhelyek létrehozását. A folyamatnak magam is részese, szervezője voltam a Budapesti Tanítóképző Főiskolán. Amikor 1978-ban oda kerültem, akkor zárult le a tanszéképítés, és el lehetett kezdeni valamit. Ennek azonban útját állta a minisztériumi tanterv, amely alacsony óraszámot biztosított a magyar tantárgyaknak. Pedig nyilvánvaló volt, hogy a tanítóknak alapos szakmai képzettséggel kell rendelkezniük. Az 1980-as tanterv hozott kedvező változást. A legjelentősebb a *Magyar nyelv* négy féléves tanítása volt, ami már biztosította az anyanyelvi kultúra megalapozását. De evvel még nem jött minden rendbe. Ugyanis a minisztérium a tanítóképzésben befolyásos köröknek engedve, a tanítóképzés szükségleteivel nem számolva, a szövegből induló teljesen kommunikációs jellegű nyelvi képzést akart bevezetni, figyelmen kívül hagyva, hogy teljesen mások azok a külföldi viszonyok, amelyet kritikátlanul át akartak ültetni. Pedig a tanítóképzőkben éppen szakképzésnek kell folynia az alapelemekről építkezve, hogy a leendő tanító szilárd ismeretek birtokában legyen.

Tanszéki műhelyünk mindent megtett, hogy a tervezeten változtasson. Nehéz küzdelem volt, és a minisztérium végül feladta a tantervi egységet, engedélyezte a budapesti programot. A megfelelő keret tehát meglett, de megvalósítására taneszközök kellettek. Haladéktalanul munkához látunk, melynek háttérét vezetői megbízásom biztosította. Elsőként 1983-ban a *Magyar nyelvészeti szövegyűjtemény* készült el szerkesztésében Adamikné Jászó Anna, Cs. Nagy Lajos, Csíkvári Gábor és Kálmánné Bors Irén, továbbá két bajai kolléga, Albertné Herbszt Mária és Varsányi György közreműködésével. Két évre rá megjelent leíró nyelvészeti jegyzetünk is Adamikné Jászó Anna szerkesztésében, amelynek a budai képző gárdáján kívül Bajáról Albertné, Szombathelyről Bokor József és Kaposvárról Király Lajos volt a szerzője. Jó néhányszor nyitott kérdésekben kellett felelősséget vállalni, de ez csak fokozta a résztvevők vállalkozó kedvét.

Közben Adamikné Jászó Anna megvédte a kandidátusi értekezését *Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig* címmel.

Munkájával új szakasz kezdődött, a tanítóképzős nyelvi, irodalmi és módszertani anyag tudománytörténeti és teoretikus háttérének a feldolgozása, amely bizonyította, hogy a helyes utat képviseljük. Ugyanis kitűnt, hogy azok az olvasás- és nyelvtanítási módszerek voltak korábban is eredményesek, amelyek a hagyomány és korszerűség kettősségére épültek. Összegzéséből pedig kiderült, hogy 1868 után sok, magas színvonalú módszertani mű és tankönyv jelent meg, és ez annak is volt köszönhető, hogy „legkiválóbb tudósaink rendszeresen és alaposan bírálták a népiskolai tankönyveket, örködve a tankönyvek színvonala felett”.<sup>1</sup> Éppen ebben az időben csillant fel újra ennek a lehetősége. Az ún. 6-os országos kutatási főirány keretében néhány évre létrejött az egyetemközi témabizottság.

A tantervi változás a többi tantárgyra is kiterjedt. A *Beszédművelés* szintén két féléves lett, oktatását Maleticsné Riba Magdolna segédletei frissítették. Nagyobb hatékonysága tükröződött a Kazinczy-versenyeken elért sikerekben is, melyben nagy szerepe volt Gázsó Ferencnének és Nagyszentpéteri Gézának.

Az irodalom tanítása területén a *Gyermekirodalom* jobb elhelyezést kapott, hozzá Bognár Tas írt friss szellemiségű jegyzeteket. A XX. század irodalmát felváltó *Műelemzés* (a mai Korunk irodalma előzménye) bevezetése alkalmat adott a dogmatikus szellem kiküszöbölésére. Ebből házi szöveggyűjteményt adtunk ki Csíkvári Gábor szerkesztésében. Visszatérve a magyar nyelvhez, 1988-ban megjelent a *Magyar nyelvi gyakorlókönyv* szerkesztésében kaposvári és nyíregyházi kollégák közreműködésével. A következő évben pedig Cs. Nagy Lajos *Helyesírási gyakorlókönyve*.

Ennyi korszerű taneszközzel felvértezve tanszéki közösségként jelentkezhattunk. 1989-ben rendezte meg tanszékünk első tudományos konferenciáját volt tanszékvezetőjének, Bihari Jánosnak a 80. születésnapja alkalmából. A konferencia így fogalmazta meg célunkat: „igaz embereket és egyben igényes, jó tanítókat nevelni a magyar társadalomnak.”

Ezekre a nyolcvanas évekbeli eredményekre építve vállalkoztunk még többre: egy tankönyvként is, szakmai kézikönyvként is használható teljes magyar leíró nyelvtan megírására. Így született meg 1991-ben a Trezor Kiadónál *A magyar nyelv könyve* Adamikné Jászó Anna szerkesztésében, amely ma hetedik, átdolgozott és bővített kiadásánál, 40 ezer példánynál tart.

A másik terület, ahol előbbre akartunk lépni, a módszertan, az *Anyanyelvi tantárgy-pedagógia* volt. Adamikné disszertációja után világosan láttuk, hogy fel kell dolgozni a tantárgytörténetet, mert csak így lehet útját állni megalapozatlan hivatkozásoknak. 1990-ben megjelent Adamikné Jászó Anna, Könyves-Tóth Lilla, Fleckenstein Sándorné és Mészáros István professzor műve, *A magyar olvasástanítás története*. A következő évben pedig

<sup>1</sup> A. Jászó Anna: Az anyanyelvi tárgyak tanítása a magyar népiskolában 1868-tól 1905-ig. 260.

országos konferenciát rendeztünk. A konferencia legfontosabb eredménye az lett, hogy megszerveződött az a munkacsoport, amely hozzákezdett egy új módszertani kézikönyv megírásának. A tanszékről Adamikné Jászó Anna és Kálmánné Bors Irén vett részt benne, szerkesztőjének pedig a kaposvári Kernya Rózát kértük fel. A munka 1995-re készült el. Oktatásának a szervezésében pedig a nagy tapasztalatú S. Kis Lajosné helyét volt tanítványunk, Tóth Beatrix, később egy időre pedig Bocskák Istvánné vette át.

1992 tavaszán országos irodalomtanítási konferenciát is rendeztünk. A konferenciák tanulságai alapján 1993-ban pályáztunk a minisztérium K+F kutatási támogatására. Ebből finanszíroztuk részben a módszertani kézikönyvet, továbbá egy elemzési és modern irodalmi kézikönyvet, valamint egy tankönyvkritikai gyűjteményt szakvezetőink és hallgatóink orientálásra, amely a főiskolai tudományos közleményekben jelent meg 1997-ben. A *Nyelvi elemzések kézikönyve* Adamikné Jászó Annának és jómagamnak a munkája kiegészítette A magyar nyelv könyvét gyakorlati vonatkozásokkal.<sup>2</sup> Ugyanakkor jelent meg a *Korunk irodalma* jegyzet is Bayer Miklós szerkesztésében, amely már az 1970-es, 1980-as évek irodalmának jellegzetes vonásait tárta fel. Szintén az 1980-as évek versterméséből válogatott L. Békési Júlia *Törpetánc* című antológiája (1998).

Feltétlenül szólni kell az irodalomoktatásról, mert az 1990-es évektől olyan kiválóan felkészült egyéniségek határozták meg, mint Benczik Vilmos, Csíkvári Gábor és Doboss Gyula, akik mindnyájan rendelkeznek tudományos fokozattal. Csíkvári Gábornak kismonográfiája jelent meg a közelmúlt magyar regényeiről 1998-ban. Doboss Gyula Tandori Dezsővel foglalkozott, ő a jelen prózairodalmának egyik legkiválóbb ismerője. Benczik Vilmost az olvasás kérdései érdekelték, amelyből kiindulva a szóbeliség, írásbeliség és olvasáskultúra viszonyát vizsgálta. Ugyanakkor nagy kiadói gyakorlatával is segítette a tanszéki munkát, s ő a *Magyartanítás* (1992–) folyóirat kiadója is. A közoktatásban való érdekeltségünket a Dinasztia Kiadónál 1999-re megjelent általános iskolai tankönyvek is jelezték.

Azonban az 1994/95-ben bekövetkező negatív oktatáspolitikai fordulat súlyos csapást mért erre a fejlesztő munkára elsősorban a heti 14 óras kötelező óraszám kikényszerítésével. Ami utána történt, az már jelentős önkiszákmányolás árán ment végbe. Beszűkültek a pályázati lehetőségek is.

Az ezredfordulóval, amely az egyetembe való betagozódásunkat is hozta, Csíkvári Gábor vette át tanszék vezetését. Ráhárult, hogy ilyen kedvezőtlen körülmények között is megőrizze a lendületét a tanszék. Hogy ez sikerült, azt bizonyítja, hogy olyan munkák jelentek meg, mint 2003-ban a *Szófajtani elemzések* Nagy Katalin szerkesztésében, aki 1998-ban került a tanszékre Adamikné Jászó Anna helyére. Már volt tudományos fokozata,

<sup>2</sup> Mozaik Oktatási Stúdió, 1995.

elismert kutatója, fordítója a rokon és a szibériai népek irodalmának. Az elemzések szerzői még volt tanítványunk, Dobsonyi Sándor és jómagam voltunk. Csíkvári Gábor vezetésével a Babits-levelezés feltárásában is részt vesz a tanszék. Mára a tanszék oktatói többségének megvan a tudományos fokozata avval, hogy az elmúlt években Daróczi Gabriella, Gajdóné Gődény Andrea és Merényi Hajnalka is megszerezte.

2007-ben került sor Benczik Vilmos habilitációjára. Úttörő jelentőségű *Jel, hang, írás Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez* című 2006-ban megjelent munkája azt tárja fel, „hogya a kommunikációs technológiák – elsősorban az írás – milyen hatással vannak az emberi nyelvre, áttételesen pedig az emberi gondolkodásra”.<sup>3</sup> Evvel elérkeztünk ahhoz a ponthoz, amikor már a szakmai problémáknak egészen magas szintű bemutatása történik.

Közben az újabb megszorítások közepette is az oktatásban sikerült megőrizni kiegyensúlyozott tantárgystruktúránkat, miközben újabb lehetőségeket biztosítanak a szabadon választható tantárgyak.

Itt befejezem, a történetnek azonban nincs vége, újabb és újabb évfolyamok fognak érkezni, amelyeket éppúgy rá kell vezetni tantárgyaink fontosságára, hasznosságára, szépségére, érdekességére és a bennük rejlő erkölcsi és nemzeti értékek felismerésére és továbbadására.



<sup>3</sup> I. m. 7.

Kissné Gombos Katalin

## Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból

### Affektív pszichológia

A pedagógiában, de főleg a pszichológia területén egy új megközelítés kapott teret. Eddig a tudományos gondolkodást a kognitív nézőpont uralta, amelynek központjában a megismerő ember áll. Ma már az úgy nevezett affektív forradalom küszöbén állunk. Egyre nagyobb teret nyerne az érzelmekkel kapcsolatos kutatások. Az érzelmek és a megismerő rendszer szoros kapcsolatban áll, egymással összefonódva, egymásra állandóan hatva működnek együtt.<sup>1</sup>

Nagyon fontos az érzelmek szerepe a nevelésben, de az oktatásban is. El lehetne-e képzelni olyan iskolát, ahol az érzelmeket kikapcsolják, olyan pedagógust vagy diákot, aki csak tiszta racionalitással tanít vagy ül az iskolapadban? Természetesen a legtöbben nemmel válaszolnának erre a kérdésre. Hogy miért?

### A kötődés szerepe a nevelésben

Azt már régóta tudjuk, hogy a nevelés leegyszerűsítve értékek, normák átadása. A nevelés, a személyiségfejlődés születésünkkel, sőt már a prenatális korban, magzati korban elkezdődik. Tudjuk, hogy a nevelés felfogható szociális befolyásként, aminek egyik foka az azonosulás.<sup>2</sup> Az azonosulás, identifikáció háttérben mindig valamilyen érzelem áll. Azzal a modellel azonosulunk, azt utánozzuk, akit szeretünk, de azzal is, akitől félünk.<sup>3</sup>

A korai gyermekkorban a személyiségfejlődés, a nevelés nem képzelhető el a biztos kapcsolat nélkül. A korai kötődés adja a szeretet, biztonság élményét, ez teremti háttérrel a fejlődésnek. Az ötvenes évek majomkísérletei,<sup>4</sup> Spitz árvaházi megfigyelései<sup>5</sup> bizonyították, hogy a szeretet, a biztonság érzése nélkül nemcsak a személyiség szociális és affektív szférája, de a kognitív rendszer is sérül. A gyermek, ahogy a kis rézus majmok is csak úgy indulnak el explorálni, felfedezni a környezetüket, ha van kitől elindulni és kihez visszatérni. Későbbi neurológiai kutatások is bizonyították a szociális depriváció hatását a biogén amin rendszer megváltozására.<sup>6</sup> Az egyedfejlődés útján több kötődési-, szeretet-, szerelemkapcsolattal találkozunk. A későbbi kapcsolataink is funkcióiban, dinamikájukban, típusaiban azonosak korai kapcsolatunkkal.<sup>7</sup>

<sup>1</sup> Pataki, 2004.

<sup>2</sup> Kelman, 1973.

<sup>3</sup> Freud, 1923.

<sup>4</sup> Harlow, 1958.

<sup>5</sup> Mérei – V. Binét, 1981.

<sup>6</sup> Kraemer, Clark, 1990.

<sup>7</sup> Weiss, 1982.

## Szuggesztív tanáregyéniségek

Vannak olyan tanáregyéniségek, akik jelentősen meghatározzák az életünket. Szavukra nem tudunk nem odafigyelni, egyes mondataikra a későbbi években is visszaemlékezünk. Az ilyen tanárokat szoktuk a szuggesztív jelzővel illetni. A szuggesztív tanáregyéniség mibenlétét Bányai Éva és munkatársai próbálták azonosítani.<sup>8</sup> Ők úgy találták, hogy az a szuggesztív tanár, aki erős kötődési, azonosulási vágyat ébreszt bennünk, akit tudunk csodálni.

Pedagógia szakos diplomamunkámban körvonalaztam a szuggesztív tanár tulajdonságait. Céloknak tűztem ki a szuggesztív tanároknak tulajdonított eszközök vagy tulajdonságok meghatározását, körülhatárolását. A fogalom körvonalazására készült kérdőív 115 teszt tétele tulajdonságból, állításból tevődött össze. A tulajdonságlista a felmerült szakirodalomban előforduló hatékony tanárra vonatkozó tulajdonságlistából, és a dolgozat hipotéziseiben megfogalmazottak szerint állt össze.<sup>9</sup> Az előforduló tulajdonságok véletlenszerű elrendezésben kerültek a tesztbe. A válaszadónak öt-pontos skálán kellett megjelölnie a tulajdonságokat, aszerint hogy mennyire jellemzőek a választott szuggesztív tanárára. A vizsgálatban 325 fő vett részt, ebből 213 pedagógus és pedagógushallgató, 19 éves kortól vegyes korcsoport, 112-en nem pedagógus, minimum középfokú végzettségű, 19 évesnél idősebb személy, 34 férfi, 219-en nő.

A vizsgálat eredeti hipotézise az volt, hogy valószínűleg kiugrik valamelyik tulajdonság- vagy képességcsoport a többi közül, amivel leginkább meghatározható, hogy miben áll a pedagógus szuggesztivitása. Elvárható volt olyan faktorok keletkezése, amelyek a kommunikációs képességeket, személyiségjegyeket, vezetői vagy más interperszonális képességeket, és/vagy a szakmai kompetencia elemeit foglalják össze. A hipotézisek egy része beigazolódtott, de a faktorok másként alakultak, és érdekesebb képet mutattak a vártnál. A statisztikai adatelemzés, a faktoranalízis során a tulajdonságok három nagy csoportba rendeződtek. A szuggesztív tanárokat a következő stílusok jellemzik: 1. az érzelmi fókuszú vagy anyai stílus, a 2. feladatfókuszú apai stílus és a 3. tekintélyes, autokrata apai stílus.

Az eredmények párhuzamba vonhatóak azzal a tulajdonságlistával, amit Bagdy emleget a tanulók és szülők elvárásai alapján optimálisnak tartott pedagógiai képességek felsorolása kapcsán.<sup>10</sup> Megemlíti, hogy a tanárnak gyakran eszményítő elvárás-rendszernek kell eleget tennie. Az atmoszféra, a biztonságteremtés képességét, a megértő magatartást, a magas fokú intelligenciát, valamint a jó apai és jó anyai képességek meglétét emeli ki.

A további adatokból az alábbi következtetéseket lehet levonni: a nők számára fontosabb, hogy érzelmileg kötődjenek a pedagógushoz, illetve

<sup>8</sup> Bányai, Varga, Gósiné, 2001.

<sup>9</sup> Kissné Gombos, 2007.

<sup>10</sup> Bagdy, 1994.

a pedagógus az érzelmeiken keresztül hasson rájuk, az érzelmeiket célozza meg. A férfiak számára a katonás tekintély a fontos. Illetve azok a tulajdonságok kerültek még ide, amik a különc, tudóstípusú előadót jellemeznék.

Az viszont figyelemfelhívó, hogy a második faktor, a kompetencia, hitelesség, szaktudás mindenki számára tiszteletet, elismerést ébreszt. Annak, hogy a nők inkább választották az anyai, a férfiak az apai típust, akár a nemi identitás kialakulásában, vagy megerősítésében is lehet jelentősége. Az érzelmi faktor, az anyai faktor fontosabb, mint a tekintéllyel összefüggő faktor, ami azt jelentheti, hogy nagyon nagy jelentősége van a tanártól jövő szeretetnek, elfogadásnak. Itt ennek a típusnak a választása a rogersi elfogadó, humanisztikus pedagógust idézi.

A tekintély is nagyon meghatározó lehet. Szóbeli beszámolójukban sokan nagytekintélyű tanárokat említettek, akik szigorúak voltak. Gyakran arról beszéltek egyes válaszadók, hogy megbuktatta őket a tanár a tantárgyból, mégis őt tisztelte leginkább. Ez a fajta tanártípus a freudi elhárító mechanizmusokra is utalhat. A félelem, szorongás csökkentése miatt az egyén azonosul az agresszorral.<sup>11</sup> Ezen kívül lehet, hogy a tanár reális értékelését tisztelték a megkérdezettek.

Másrészt a szuggesztivitás lényegét igazolni látszott az, hogy a hipnotizőr tulajdonságaival találunk összefüggést. Az anyai hipnotizőr stílus, és az ellentmondást nem tűrő, apai tekintélyre építő hipnotizőr szerepével is összhangban van ez az eredmény.<sup>12</sup> A legtöbbször választott tulajdonságok a „szereti a diákjait” és a „szereti a tárgyat” állítások voltak. A szeretet, kötődés fontossága a nevelésben objektív számadatokkal is alátámasztható. A szuggesztív tanár az érzelmeinkre hat leginkább, és igen erős modellt, azonosulási mintát jelent.

### **Érzelmekre ható oktatási módszerek**

A tanár oktatási nevelési módszerei is meghatározóak a tanulók tanulási kedvében és abban, hogy milyen eredményeket érnek el. A dicséret nagyon fontos lehet a tanuló számára, sokkal többet ér, mint az elmarasztalás, büntetés, ha azt adekvátan használjuk. Rutter és munkatársai azt találták középiskolák összehasonlító vizsgálatával, hogy a legsikeresebb osztályok, a legjobb eredményeket felmutató osztályok azok, ahol a tanár viselkedésmódjára inkább a jutalmazás volt jellemzőbb, mint a büntetés.<sup>13</sup>

A jutalmazást is szakszerűen, átgondoltan kell alkalmazni. Tudjuk, hogy létezik külső és belső motiváció is. Az extrinzik vagy külső motiváció jutalmakkal vagy büntetésekkel kívülről irányítható, míg az intrinzik vagy belső motiváció az emberek személyiségéből fakadóan létezik.<sup>14</sup>

<sup>11</sup> Freud, 1923.

<sup>12</sup> Bányai, 2008.

<sup>13</sup> Cole és Cole, 1998.

<sup>14</sup> Deci, 1971.

Ha eleve magas az embernek az érdeklődése, akkor a jutalom bevezetése a belső motiváltságot csökkenti.<sup>15</sup> Deci számos kísérlettel bizonyította ezt a tényt.<sup>16</sup> Klasszikussá vált vizsgálataikban a kísérleti személyek belső motivációját jutalmazással külső motivációra fordították. Élvezetes, külső megerősítés nélkül végzett cselekvést (például keresztretjvényfejtést) pénzzel jutalmazva az érdeklődés, a belső motiváció kimutathatóan alábbhagyott.

A jutalmazás leszoktathatja az egyént arról, hogy saját cselekvései eredményét jutalomként élje át, ugyanakkor rászoktathatja arra, hogy a „jót” mindig kívülről várja. Ilyen esetben a jutalmazás nemhogy szükséges, hanem ártalmas is lehet.<sup>17</sup> Egy cselekvés végrehajtása már önmagában jutalomnak tekinthető. Az emberi agy megjutalmazza saját magát a teljesítményért, például azzal, hogy fokozott boldogságérzetet teremt. Így nem maga a cselekvés, hanem az azzal járó és azt követő érzelmek lesz valójában a jutalom.<sup>18</sup>

Vannak viszont esetek, amikor a külső jutalmazással, tárgyi jutalommal is fenntarthatjuk az érdeklődést, ha azt váratlanul kapja az egyén. Isen kutatásai bizonyították, hogy az ilyen meglepetés mozgósítja a pozitív érzelmeinket, hatására az ember boldog lesz, ami kedvezően hat nemcsak a motivációra, hanem az attitűdökre, kognitív rendszerre is.<sup>19</sup> A pozitív érzelmek kreatívabbá tesznek a problémamegoldásban.

A gyermek az iskolába nagyon nagy tudásvágygal, érdeklődéssel, kíváncsisággal érkezik. Szerencsés esetben sikerül ezt az előrevivő belső szükségletet fenntartani. A kudarc csökkenti, a siker növeli a motivációt. Nagyon nagy felelőssége van a pedagógusnak abban, hogy biztosítsa, vagy segítsen abban, hogy minden egyes gyermek érjen el a maga területén sikert. A kompetencia megtapasztalása előrevisz, fokozza az önbizalmat, ami a gyermek későbbi életpályájára is kiható.

A különféle pedagógiai módszerek közül tehát a pozitív módszerek szolgálják a tanulók belső érdeklődésének, tudásvágyának fenntartását, amelyek örömezt okoznak.

### **Az érzelmek hatása a meggyőzésben**

A nevelés, értékátadás során az idősebb diákokat a tanár leginkább akkor tudja befolyásolni, ha a kívánt érték, norma a tanuló saját értékrendjével összhangban van. Ekkor a szociális befolyásolásnak a legfelsőbb szintje, interiorizáció jön létre. A gyermek a normát, értéket – mivel azzal maga is egyetért – beépíti személyiségébe, belsővé válik a kívánt tartalom. Ehhez szükséges, hogy meg tudjuk győzni a tanulót az igazunkról.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> Deci, Koestner és Ryan, 1999.

<sup>16</sup> Deci, 1971, 1975, 1980. Deci és munkatársai 1985, 1987, 1994, 2000.

<sup>17</sup> Barkóczy, Putnoki, 1980; Ryan, Deci, 2000.

<sup>18</sup> Deci és Ryan, 1990.

<sup>19</sup> Isen, 1978.

<sup>20</sup> Kelman, 1973.



Quntillianus meggyőzésről szóló klasszikus tanításában azt mondja, hogy a védőbeszédben olyan fordulatokat kell használnunk, amivel érzelmeinket megértetjük a másikkal. Erre azért van szükség, hogy átérezhessék a döntésnél a bírák, hogy mi milyen helyzetben voltunk. A döntéshozó érzelmeit a lehető legpontosabban kell kiváltatnunk. Szerinte ki kell bővítenünk a korlátozott emberi képességeinket, érzelmi heurasztikákat használva a másokkal kapcsolatos interakcióban.<sup>21</sup>

Úgy tűnik tehát, hogy a meggyőzéshez érzelmekre ható szuggesztív kommunikációra van szükség.

### **Szuggesztív, érzelmekre ható kommunikáció az iskolában**

A szuggesztív kommunikáció lényege, hogy „önkéntelen választ vált ki, amely válasz a kommunikáció gondolati tartalmát jeleníti meg”.<sup>22</sup> A szuggesztív hatást az különbözteti meg például a kérésre vagy a parancsra történő engedelmességtől, hogy a személyek közötti kommunikáció hatásaként egy automatizmus lép fel. A válasz tehát önkéntelen olyan értelemben, hogy sokszor nem is lehet tudatosan kontrollálni.

A szuggesztív „üzenetek” pozitívak és negatívak egyaránt lehetnek. A média negatív szuggesztív hatása például, hogy túl vékony nőket állítanak ideálként elénk. Ennek következtében nagyon sok nő, köztük még serdülő gyerekek is fogyókúráznak, egyre nagyobb az evészavarban szenvedők, anorexiások, bulimiások száma.<sup>23</sup>

Az iskolában is ismertek a negatív szuggesztív hatások. Ilyen lehet például a Pygmalion effektus is. A tanár akár verbális, akár nem verbális jelekkel, értékeléssel, vagy más módon sugalmazza, közvetíti, hogy milyen előfeltevései vannak a diákról, mit vár el tőle, milyen legyen az adott tanuló. A Pygmalion effektus pedagógiai folyamatban érvényesülő hatását Rosenthal és Jakobson írták le. Egy iskola tanáraiban néhány gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatban negatív elvárásokat alakítottak ki, ennek eredményeképpen a gyerekek tényleges osztályzatai romlottak a tanév végére. Az elvárások a tanulók intellektuális teljesítményére, magatartására és iskolai pályafutására is vonatkoztak.<sup>24</sup>

Természetesen a szuggesztív pozitív hatásait is kihasználhatjuk az iskolában. Lev Tolsztoj már a XIX. század végén hangsúlyozta a szuggesztív szerepét az oktatásban.<sup>25</sup> Figyelmét főleg az orvosi hipnózis és szuggesztív eredményei ragadták meg, s a felnőttnek a gyermekre való hatását szuggesztív hatásokkal magyarázta. „A nevelés: a szívre való hatás a példa hipnózisa útján”.<sup>26</sup> Nem új keletű tehát a szuggesztív alkalmazásának igénye

<sup>21</sup> Oatley, Jenkins, 2001.

<sup>22</sup> Weitzenhoffer, 1989, 321.

<sup>23</sup> Hamilton, Waller, 1992.

<sup>24</sup> Cserné Ádermann, 1991.

<sup>25</sup> Szabó, 1987.

<sup>26</sup> Tolsztojt idézi Szabó, 1987. 132-133.

az iskolában. Azért is lehetne a pedagógiai módszerek repertoárját növelni ezzel az eszközzel, mert a gyermekek általában jól szuggérálhatók, érzékenyek az érzelmi ragályra, nagy az utánzási hajlamuk.<sup>27</sup> Körülbelül óvodás kortól tíz éves korig jelentős a gyermekek szuggesztibilitása, vagyis a szuggesztiókra való fogékonyságban mutatkozó egyénre jellemző szint.<sup>28</sup>

Az orvosi gyakorlatban egyre szélesebb körben terjed a szuggesztiók alkalmazása. A gyógyulás érdekében az erre felkészített szakemberek a betegeknél pozitív szuggesztiókat alkalmaznak. Ezen a téren nagyon sok pozitív tapasztalatunk van, empirikus kutatások bizonyítják a módszer hatékonyságát.<sup>29</sup> Kézenfekvő, hogy ha a reklámoktól kezdve a betegek gyógyításáig különféle terepeken alkalmazhatók a szuggesztív technikák, a módszer tudatos és szakszerű alkalmazására a pedagógiában is lenne lehetőség. Fel szeretném hívni tehát a figyelmet az érzelmek fontosságára az oktatás terén is. Hiszen a tanár az iskolában is az érzelmeivel hat az érzelmeinkre.

#### Irodalomjegyzék

- Bagdy E. (1994): Pedagógusszerepben. A szakmai önazonosság kialakulása, pályaszocializáció. = Jávorka G., Libor E. (szerk.): Tanári létkérdések. Raabe Kiadó, Bp.
- Bányai É. (2008): A hipnózis szociál-pszichobiológiai modellje. = Bányai É., Benczúr L. (szerk.) A hipnózis és hipnoterápia alapjai. ELTE Eötvös Kiadó, Bp., 379-445.
- Bányai É., Varga K., Gősiné Greguss A. (2001): Szuggesztív egyéniségek: Archaikus bevonódás tanárok és hipnotizőrök hatására. = Pléh Cs., László J., Oláh A. (szerk.): Tanulás, kezdeményezés, alkotás. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- Cole, M., Cole, S. R. (1998): Fejlődéslélektan. Osiris Kiadó, Bp.
- Cserné Ádermann G. (1991): Az „önmagát beteljesítő jóslat” (Pygmalion-hatás) pedagógiai vizsgálata. = Kósáné Ormai V. (szerk.): A pedagógus. Neveléslélektan. V. Szöveggyűjtemény. Bp., 162–173.
- Deci, E. L. (1971): Effects of external mediate rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18.(1.) 105-115.
- Deci, E. L. (1975): Cognitive evaluation theory. = Deci, E. L. (1975): Intrinsic motivation. New York, Plenum Press, 5. fejezet, 129-159. Magyar nyelven: Deci, E. L. (1975b/1988): A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra. = Barkóczi Ilona és Séra László (szerk.) (1988): Az emberi motiváció I-II. Tankönyvkiadó, Bp., 333–360.
- Deci, E. L. (1980): *The psychology of self-determination*. Lexington, MA. DC. Health.

<sup>27</sup> Zétényi, 2004.

<sup>28</sup> Mészáros, 1984.

<sup>29</sup> Varga, 2008.

- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., Leone, D. R. (1994): Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62. 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., Ryan, R. M. (1999): A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125. 627-668.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co., New York.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1987): The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53. 1024-1037.
- Deci, E. L. és Ryan, R. M. (1990): A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. Dientsbier (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: 38. Perspectives on motivation*. University of Nebraska Press, Lincoln, 237-288.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11. 227-268.
- Freud, S. (1923/1971): *Az ősvilági és az én.* = Buda, B. (szerk.): *A pszichoanalízis és modern irányzatai*. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1971.
- Harlow, H. F. (1958): The Nature of Love. *American Psychologist*, 13. 673-685.
- Isen, A. M., Shalke, T., Clark, M., Karp, L. (1978): Affect, accessibility of material in memory, and behavior: A cognitive loop? *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 1-12. Magyarul: Clark S., M., Isen, A. M. (1984): *Az érzelmi állapotok és a szociális viselkedés közötti összefüggés feltárása felé.* = Hunyady Gy. (szerk.) *Szociálpszichológia*. Gondolat kiadó, Bp., 580-636.
- Kelman, H. C. (1973): *A szociális befolyásolás három folyamata.* = Hunyady György (szerk.): *Szociálpszichológia*. Gondolat Kiadó, Bp.
- Kissné Gombos K. (2008): *Szuggesztív kommunikáció a pedagógiában, A szuggesztív tanár*. Szakdolgozat, Debreceni Egyetem BTK, Pedagógia Szak.
- Kraemer, G. W., Clarke, A. S. (1990): The behavioral neurobiology of self-injurious behavior in rhesus monkeys. *Progress in Neuropsychopharmacology and Biological Psychiatry*, 14. 141-168.
- Mérei F., V Binét Á. (1980): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Bp.
- Mészáros I.: (1984) *Hipnózis*. Medicina Kiadó, Bp.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2001): *Érzelmeink*. Osiris Kiadó, Bp.
- Pataki F. (2004): *Érzellem és identitás. Új Mandátum Könyvkiadó*, Bp.
- Szabó M. (1987): *A pedagógus Tolsztoj*. Tankönyvkiadó, Bp.
- Varga K. (szerk.) (2008): *Szuggesztív kommunikáció a szomatikus orvoslásban*. VL Sugár Bt, Bp.

Weiss, R. S. (1982): Attachment in adults. In: Parkers C. M., Stevenson – Hinde, J. (Eds.), The place of attachment in human behavior. Basic Book, New York.

Weitzenhoffer, A. M.: (1989): The practise of hypnotism. John Wiley and Sons, Chichester, 321.

Zétényi Á. (2004): A tanár mint vezető, vezetői stílusok. = Mészáros Aranka (szerk.): Az iskolai szociálpszichológia jelenségvilága. ELTE, Eötvös Kiadó, Bp.



Kelemen Judit

## A művészeti nevelés jelen(tőség)e

„Vajon mindabból, ami korunkat olyan diszharmonikussá és szörnyűvé teszi, nem függ-e össze sok minden azzal, hogy a művészet már nem avatkozik az életünkbe? Nem redukáljuk-e nyelvünket szégyenletesen és fantáziátlanul a „kimondható” dolgokra?”<sup>1</sup> Nikolaus Harnoncourt, a kiváló muzsikus húsz évvel ezelőtt vetette papírra gondolatait, de akár ma is fogalmazhatta volna őket. Nem ő az egyetlen, aki változtatást sürgetve, megoldási lehetőségeket kínálva adott hangot a kultúra mai válságos helyzetének. Számos kiemelkedő magyar zenepedagógus közelmúltbéli keserű kifakadása, szomorú és aggodalmas beszéde/írása „mérgezett kultúrtaplálékuktól zsugorodott kicsiny lelkek”<sup>2</sup> nyomasztó jelenére hívja fel figyelmünket.

A tény, hogy a közszereplők szóbeli megnyilvánulásainak és erkölcsi igényeinek, továbbá a médiából ránk zúduló műsoroknak, írásoknak, valamint a hozzájuk kapcsolódó képi világnak a jellemzőiként sokszor csupán egyetlen szó jut az eszünkbe: alulmúlhatatlan (és aztán kiderül, mégis alul lehet múlni), már hosszú ideje témát ad a kultúráért aggódó, azt fontosnak tartó, és azért tenni akaró „elszántaknak”. A pedagógusképző intézmények oktatói is ezekhez az elszánt harcosokhoz (szélmalomharcosokhoz?) tartoztak régen is, és tartoznak ma is.

Tudjuk jól, hogy nem vagyunk könnyű helyzetben. Tudjuk jól, hogy végzett hallgatóink közül csak keveseknek adatik meg, hogy elhelyezkedhessenek a pályán, és mindannyian saját bőrünkön tapasztaljuk, hogy munkánk anyagi megbecsülése finoman szólva sem megfelelő. Az esti hírekből döbbenet értesülünk azokról az egyre szaporodó esetekről, melyek folyományaként ma már őrző-védő legények vigyázzák több település iskoláinak nyugalma, és a pedagógushivatás erkölcsi elismeréséről sem tudunk olyan megnyugtatóan nyilatkozni, mint lehetett ötven évvel ezelőtt. A mai társadalomban más értékek diktálják az irányt és a tempót.

Mit tehetünk? Milyen lehetőségek kínálkoznak a tanító- és óvodapedagógus hallgatókkal való művészeti nevelési jellegű foglalkozások keretein belül?

Mérlegelésünk során objektív és szubjektív körülményekkel kell számolnunk. Jómagam eddig húsz esztendő töltem a pataki képzőben, ezért hitelesen csak e két évtized tapasztalataira tudok támaszkodni és hivatkozni. Tőlünk független körülmény a hivatalos oktatáspolitikai értékrendje, s a művészeti nevelés körébe tartozó tantárgyak – megítélésük szerinti – szerepe és jelentősége.

<sup>1</sup> Nikolaus Harnoncourt: A beszédszerű zene (ford. Péteri Judit). Editio Musica, Bp., 1988. 10.

<sup>2</sup> Szabó Dénes ünnepi beszédéből (2009. január 18. Szatmárcseke, a Magyar Kultúra Napja).

Általános vélekedés, hogy nem tekinthető komoly problémának, ha valaki „botfűlű”, „falábú” vagy „fakezű”, sőt, az emberek önironikus élcelődéssel szokták e „kedves fogyatékosságait” emlegetni. Ugyanez a szemléletmód érvényesül a közoktatás tantárgyi struktúrájában is. Ha közelebbről szemügyre vesszük a különféle nevelési területekhez kapcsolódó óraszámokat, azt láthatjuk, hogy a művészeti jellegű tantárgyak a sor végén kullognak. Az általános iskola 1. osztályában is – ahol a tanulás mellett a másik legfontosabb tevékenység a játék, hisz annak még mindig döntő szerepe van a gyermeki személyiség fejlődésében – az utóbbi évek oktatási reformjainak köszönhetően csupán heti egy óra jut „kötelezően” éneklésre-játékra, vizuális nevelésre és testnevelésre, és csak a szerencsés gyermekek számára adatik külön lehetőség szervezett kereteken belül táncolni és bábozni. Pedig e játékos, mozgásos jellegű tevékenységeknek kiegészíteni és ellensúlyozni kellene az iskolai tanulást. Túlságosan éles ugyanis a kontraszt a nagycsoport és az első osztály között. Az óvodák szabad tevékenységei a felszabadult, örömteli játékokra építenek, melynek során a gyermekek nincsenek idő- és térbeli korlátok közé szorítva, míg az önfelédtt nyári szünetet követően iskolába lépő picik elsősök életét megannyi, számukra addig ismeretlen kötöttség szabályozza az első perctől az utolsóig. E drasztikus váltás feszültségét épp a sok-sok játék, mozgás, rajzolás, gyurmázás, énekes játék tudná – átmenetet teremtve – ellensúlyozni, de pont e tantárgyak kapnak csupán egy-egy órát hetente. Azt is jól tudjuk, hogy e tantárgyak rovására szokták a gyerekeket oltásra hordani, és ha valamilyen országos felmérés során kell bizonyítani az anyanyelv vagy matematika tanításának eredményességét, akkor a szükséges gyakorlás idejét is innen csípi le a pedagógusok.

További nehézségként merül fel a művészeti tárgyak költséges volta.

Tény, hogy sajátos körülmény-együttes biztosítása szükséges a színvonalas és eredményes munkához. A speciális szaktantermek (pl. tükörfal, táncparkett stb.) kialakítása és felszerelése komoly beruházást igényel, a rajzoláshoz, festéshez, bábozáshoz kapcsolódó jó minőségű anyag- és eszköz-igény teljesítése folyamatos és magas költséget jelent, míg a szívvel-lélekkel éneklő és táncoló kisgyermekek ruháinak beszerzése, a szereplések, utazások finanszírozása ismét számottevő kiadás.

Az egyre nagyobb pénzügyi nehézségekkel küszködő iskolák pedig jószérral csak e kiadások rovására tudnak spórolni. A felsorolt tételek azonban nem a pedagógusok szeszélyei szerint szükségesek, hanem a tantárgyak jellegéből adódnak. A kínai boltban vásárolt kelléknek csak a gazdasági szakember örül, mert ő az árat nézi és nem a használhatóságot. E tantárgyakat a legfelkészültebb, legragyogóbb pedagógusegyéniség sem képes egy szál krétával tanítani.

Ugyanakkor minden iskola vezetése elvárja, hogy az ünnepeken, gálaműsorokon tündököljön az énekkar, a táncegyüttes vagy a bábcsoport, és az is természetes minden szülő számára, hogy a nebulók képzőművészeti

alkotásait évről évre megcsodálhatják az iskolai kiállításokon. S bár valóban az oktatás legköltségesebb szegmense a művészeti nevelés, mégsem biztos, hogy pusztán gazdasági szempontú mérlegelés alapján kellene állást foglalni támogatásukat illetően. A befektetett pénz és munka bőven megtérül, noha ez láthatatlan, és sosem anyagi természetű.

Kodály írásából tudjuk, hogy ő maga is rendszeresen csatározott a „tanügyi nénikkel és bácsikkal”. Úgy tűnik, a helyzet mit sem változott. Kollár Éva, a Zeneakadémia egyetemi tanára a következőket mondta a Kodály Társaság jubileumi konferenciáján: „A magyar oktatási kormányzatnak alapjában kellene megváltoztatni értékrendjét, hogy a legismertebb kulturális ’Hungaricum’-ot, a kodályi elveken fölépült iskolai ének-zeneoktatást az általános tanterv keretei között visszahelyezze az őt megillető helyre.”<sup>3</sup>

Jómagam zenész vagyok, ezért idézem zenészkollégáimat; a fenti gondolatsort továbbfűzve azonban szakemberek közös óhaját fogalmazom meg azzal, hogy a művészeti nevelés egésze foglaljon el végre *méltó* pozíciót tantervi keretek közt.

Ez az óhaj nem csak az általános iskolákat érinti. A középiskolákban is mostoha sorsúak tantárgyaink, de az ének-zene és a vizuális nevelés legalább szerepel mindhárom iskolatípus központi tantervében. Az eredmény azonban felemás: amit nyertünk a vámon, elvesztettük a réven. Örvendetes, hogy már nem csupán a gimnáziumok kitüntetett kiváltsága a művészetoktatás lehetősége, pozíciót veszítettünk viszont azzal, hogy a korábbi három esztendő kettőre csökkent. Hallgatóink beszámolóí szerint pedig e tárgyak oktatása jobbra formális, megbecsültségük minimális – kevés az üdítő kivétel. Ilyen előzmények után érkeznek hozzánk az óvodapedagógus- és tanítójelöltek.

Mivel a tanítónak *minden* tantárgyat tudnia kell tanítani, ésszerűnek tünne, ha ez a „halmozottan hátrányos helyzetű” nevelési terület legalább itt be tudna hozni valamit. Sajnos azonban tantárgyi struktúránk is a korábban felvázolt sémát követi, óraszámügyben megint csak a mezőny vége jut nekünk. Az utóbbi két évtized újító rendelkezései folyamatosan farigcsálják óraszámunkat, s a kényszerűség miatt már tantárgyakat is veszítettünk. Nehéz helyzetben vagyunk, hisz hallgatóink rendkívül hiányos alapismereteit nem csupán pótolnunk kell, de ezt úgy kell tennünk, hogy meggyőzően, magabiztosan és szakszerűen tudják majd továbbadni őket a rájuk bízott csöppségeknek.

Miért is fontos mindez?

Nem azért, mert a Művészeti Nevelési Tanszék oktatóiként nyilvánvalóan „haza kell beszélünk”, hanem azért, mert „Teljes ember, akinek nincs érzéke a művészetekhez? Csonka ember az és üres az élete, bármily gazdag külsőleg”.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Kollár Éva: A kórusmozgalom jelene és jövője. (A Kodály Társaság jubileumi konferenciáján elhangzott előadást közzétette a ZeneSzó, 2008/9. szám, 3-6.)

<sup>4</sup> Kodály Zoltán: Hozzászólás a középiskolai énekoktatás kérdéseihez. = Visszatekintés (Szerk. Bónis Ferenc.) I. Zeneműkiadó Vállalat. Bp., 1982. 268.

Sokan, sokféle módon megfogalmazták a művészet szerepét, emberformáló erejét. Esztétikai tanulmányaink mellett ma már komoly agy kutatások eredményeire hivatkozhatunk, ha a művészetnek a lélekre, az érzelmvilágra, a személyiségre gyakorolt hatását hangsúlyozzuk. Köztudott, hogy bal agyféltekénk az értelem, a beszéd, a racionalitás, a logikus gondolkodás, a kézzelfogható dolgok felelőse, míg az érzelem, az intuíció, a képzelet, a kreativitás, az alkotó fantázia agyunk jobb felének birodalma. A művészeti jellegű tevékenységekben való cselekvő részvétel tehát a jobb agyfélteke működését serkenti. Ezért sokkal hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia a művészeti nevelésnek az óvodákban és az alsó tagozatban, mint amilyen jelentőséggel pillanatnyilag bír.

„Éppen azért van [...] olyan óriási fontossága a zenei nevelésnek, mert a ritmus és a dallam hatolnak be legjobban a lélek belsejébe, azt hatalmas erővel megragadják s jó rendet hozva magukkal, azt, aki helyes elvek szerint nevelkedik, rendezett lelkű emberré tesz, aki pedig nem, azt éppen ellenkezővé”.<sup>5</sup> Platónnak az ideális köztársaságról szóló elképzeléseiben a zene célja az ember harmonikus felépítéseként az állam szolgálata, az ókori Kínában pedig egyenesen az államrend alapja volt. Ha már „ők is” tudták, miért nem hiszünk nekik? Miért gondoljuk, hogy a technikai fejlődés, a korábban sosem látott információáradat, a számítógépek előtt órákig magányosan gubbasztó internetfüggők korában nincs szükség arra a „lelki táplálékra”, amit a muzsika, az esztétikus mozgás, a szívvel-lelkel gyönyörködtető képzőművészeti alkotások jelentenek? A tudat mellett a szívvel is művelni kell! S ez a kicsi gyermekeknél fokozottan igaz. Sokszor örömmel elbábozzák, lerajzolják vagy eléneklik azokat a történeteket, amelyekről egyébként nem szívesen beszélnek. Felzaklatott, törekeny kis lelkük megnyugvást lelhet így az elfojtott érzelmek feszültségének felszabadító hatású elengedése során. Ők még nem tudják választékos mondatokkal megfogalmazni sérelmeiket, nyugtalanító gondolataikat, érzéseiket. Számukra ez az önkifejezés alapja – ha ettől megfosztjuk őket, személyiségfejlődésüknek szabunk gátat, érzelmi életüket szorítjuk korlátok közé.

Valóban nagyon fontos, hogy a gyerekek megtanulják a következetes, logikus gondolkodást, hogy jogaik ismerete mellett a kötelességtudat is kifejlődjön bennük, már-már túlzottan „szabad” világunkban bizonyos fajta engedelmesre is szükség van, s a teljesítmény utáni vágy, a kitartás és szorgalom is nélkülözhetetlen az életben való boldoguláshoz. Épp ilyen fontos azonban a harmónia, a szeretet, az öröm, a művészeti alkotások és a szépség iránti igény és fogékonyság is. Ezek nélkül bármily példás életet él is az ember, csak egy robot, amely nagyszerűen teljesíti ugyan a belétáplált programot, de nincs kialakult ízlése, önálló véleménye és egyénisége, csak

<sup>5</sup> Platón: Zene az ideális államban. = Örök muzsika. Zenetörténeti olvasmányok. (Szerk. Barna István.) Zeneműkiadó, Bp., 1977. 29.



követni és kiszolgálni tudja a mások által szabott irányvonalakat, érzéketlen embertársai sorsának nehézségei iránt – nem képes „valódi emberként” létezni.

S hogy az eljövendő nemzedék tagjai közt egyre kevesebb személyiség nélküli „robotember” legyen, az a család mellett a pedagógusok felelőssége. A mi felelősségünk pedig az, hogy ezt meg tudjuk-e értetni pedagógusjelölt tanítványainkkal. Mert az iskola nem szelektálhat! Nem döntheti el önhatalmúlag, hogy egy tantárgy mennyire jelentős a többihez képest – egyáltalán semmilyen módon nem állíthat fel rangsort.

Hallgatóinknak meg kell érteniük, hogy a harmonikus személyiség kialakulásának nélkülözhetetlen feltétele a harmonikus agyfejlődés. Az óvoda és az általános iskola ezt csak akkor tudja biztosítani, ha a két agyféltekéhez tartozó tevékenységi területeket egyensúlyban tartja. Minden kisgyermek önálló személyiség – egyedi érdeklődési körrel, képesség-együttessel és lehetőséggel. Hagyni kell őket kibontakozni, de ehhez a szükséges ingereket meg kell kapniuk. Senki nem vállalhatja fel annak felelősségét, hogy a „nemszeretem” területeket elhanyagolva a kisgyermeket megfosztja minden terület *azonosan magas szintű* megtapasztalásától, megismerésétől – szigorúan igazodva persze az életkori sajátosságokhoz. Mert a tehetséget csak megfelelő tevékenység közben lehet felismerni és kibontakoztatni, de az átlagos képességű kisgyermeknek is joguk van a harmonikus fejlődéshez, a teljes, ép személyiséghez.



Sándor Zsuzsa

## Rajzok a művészeti nevelési tanszék archív gyűjteményéből

### 1. A Művészeti Nevelési Tanszék rajzos gyűjteménye

A gyűjtemény *tanítóképzősök és gyerekek alkotásaiból, tanári szemléltetésekéből, vizuális nevelési tantervekből és tanítási programokból áll.* A legkorábbi tanítóképzős munka az 1920-as évekből való, a szemléltetési készletünkben legutóbb 2004-ben vontuk ki a régi típusú műalkotás-diakockákat, és ezek néhány példánya a gyűjteménybe került. Megjósolható az is, hogy hamarosan minden tanár gyakorlatában felváltja a digitális képanyagra épített multimédiás szemléltetés a diavetítést, így az újabb típusú diaképek is múzeumi tárgyakká válnak.

Egy ilyen típusú összegyűjtött anyag óriási tantárgy- és iskolatörténeti értékkel bír, tudományos vizsgálatok kutatási terepe lehet. Azonban átfogó vizsgálati szándékkal még senki sem közelített a tanszéki gyűjteményhez, jómagam is csupán a képtípusok tanulmányozásához, korszemléleti vonatkozások megmutatásához használtam egyes részeit.

A gyűjtemény szakszerű tárolása – sajnálatos módon – kívánnivalókat hagy maga után: fizikai értelemben sem megfelelően rendezett, az anyag egy része pedig adathiányos. Ugyanakkor – korábbi hanyattatások után – remélhetően végleges helyet kapott a Művészeti Nevelési tanszékhez kapcsolódó *PART Műhely* többfunkciós kis szobájában.<sup>1</sup> Az ottani körülmények javításával és egy érdeklődő szakember nem kevés munkájával méltó keretek között állhatna a kutatók rendelkezésére és gazdagodhatna tovább ez a kincsesár.

### 2. Közoktatás és felsőoktatás összefüggése

Úgy vélem, hogy egy neveléstörténeti célú, alapvetően felsőoktatási gyűjteményt a közoktatásra kitekintéssel célszerű fenntartani. Többféle szempontból is igaz ugyanis, hogy pedagógusképzőben a felsőoktatási történések nem vizsgálhatók a közoktatásbeli változások ismerete nélkül.

A vizuális nevelés tantárgy-pedagógia és módszertan, a főiskolai hallgatók alkotótevékenysége, művészeti, valamint vizuális ismeretei irányából az *ideális helyzetet* az jellemzi, ha a *felsőoktatás elsőként reagál a változásokra, sőt, a változások forrása.* Ehhez egy mai, korszerű elvárás társul: olyan tanítványok képzése/nevelése a cél, akik önállóan képesek ismeretszerzésre és szemléleti változásokra. Számos pozitív példát találunk, amikor oktatók az ideális helyzet generálójaként olyan műhelyeket teremtenek, amelyeket személyiségük,

<sup>1</sup> A munkaszoba eredetileg „vizuális adatbázis” helyszínékként 1997-ben jött létre egy Soros Alapítvány által támogatott program keretében. Akkor a tanszékvezető Szentirmai László volt. Az adatbázis-konceptió azóta módosult, de az archivált gyűjtemény eszméje nagyon közel áll hozzá.

1. kép<sup>2</sup>

eszméik éltetnek és munkájukkal megelőzik koruk általánosságát.

Az ideális állapot azonban nem mindig jön létre. Ennek lehetnek a felsőoktatásban tanítók személyében, felkészültségének hiányosságaiban rejlő okai, de nem ez az általános. Inkább különböző idők korszemléleteiben, nevelési eszményekben, tudományos paradigmákban kell keresnünk a visszahúzó erőket.

Személyes példát hozok a fentebbiekre. Az 1970-es évek második felében kezdtem tanítani egy kisvárosi iskolában, ahol én lettem a rajztanár. A polcokon lévő tanulói rajzokat igen meglepőnek találtam,<sup>3</sup> mivel friss diplomásként úgy láttam, hogy legalább tizenöt éve túlhaladott képző szemléletet és tanítási metodikát képviselnek.

A modell utáni ábrázolást azokban az időkben a pontosan leképező feladathelyzet, a „befejezett”, „bekeretezhető”, „falra akasztható művészi kép” igénye jellemzi. Munkafázisai és a pedagógiai elvárások jól visszaolvashatók: a szabvány-papíron először pontos vonalrajz készül, térábrázolási módjában a látszatnak megfelelően, majd – vigyázva, hogy a vonalból ki ne menjen és a festék el ne fusson – a *vonalrajz kifestése* történik gondosan a lapszélelig. (De azokban az időkben a gyerekekkel kifestetik a kocka oldallapját is a műszaki jellegű ábrázolásokban.)

Ugyanakkor a 70-es évek közepén a *művészet* messze túl van az avantgárdon, sőt a neósok, a pop art, a minimal art, a konceptuális művészet első hulláma is lezajlott már. Kepes György jóval korábban, 1944-ben megjelentette a *Language of Vision* című könyvét,<sup>4</sup> mely Moholy-Nagy László írásaival és alkotásaival, vagy a 60-as években sokak, pl. Bálint Endre, Vajda Lajos vagy Kondor Béla műveivel együtt óriási látásmód-változásról, új világlátásról tanúskodik. Az oktatásban azonban ilyesmiről nem hallunk, a példaként felhozott modell utáni ábrázolás évszázados időtávlatban változatlan, akadémista szemlélettel történik.

### 3. „Régi” tanítóképzős és tanulórajzok, tanári szemléltetések

Nemcsak időben egymást követő rajzok megmutatása a célom, hanem az egyes időszakaszokra jellemző gondolkodásmódok, azaz a *szemléletváltások és szemléletváltások bemutatása* is. Ennek megragadása lehetséges a) a képek, ábrázolások és azok tanulásának mirevalósága, b) a vizuális nevelés tananyaga, c) vizuális nevelési metodikák, hitvallások és végül d) a technikai vált(oz)ások vizsgálatával. Így tehát kissé ezekkel a

<sup>2</sup> Rajzóriai alkotás egy általános iskolából az 1970-es évek közepéről.

<sup>3</sup> Ezeket a rajzokat a főiskolára kerülésemmel magammal hoztam és ma a vizuális gyűjtemény részét képezik.

<sup>4</sup> Bár Kepes könyve magyar fordításban csak 1979-ben jelent meg és a nyelvi akadályok néhány évtizeddel korábban még sokkal súlyosabbak voltak, mint ma.

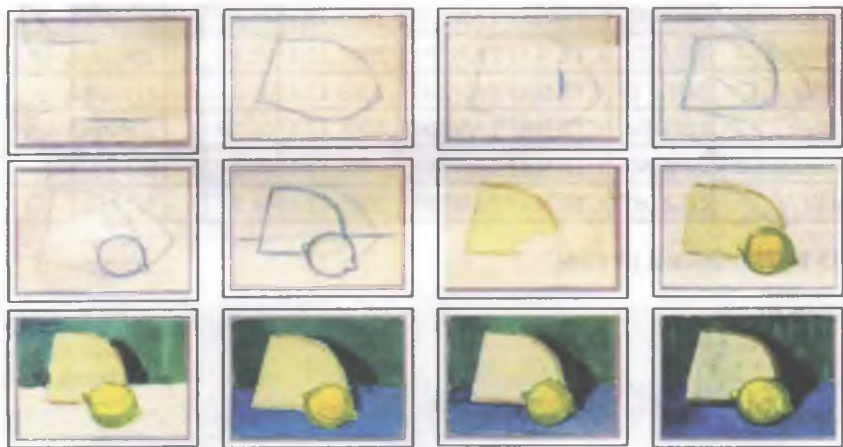


2/a-b. kép

A 2/a-b kép: *Mintalap és mintarajz. Mintalap: oktatási célú nyomdaiipari termék, mérete: 120x80 cm; jól látszanak rajta a tanár magyarázatát kísérő szemléltető krétanyomok. (Felirata és pecsét: Nyomt. Kellner és Mohrlüder, Budapest. A/14; Sárospataki Állami Tanítóképződe. Tollal írt kézírással: Várdai Szilárd.) A diákrajz A/3-as méretű, vonalrajz vízfestékekkel kifestve; 1937.*

vonatkozásokkal is szándékomban áll foglalkozni. A gyűjtemény darabjai bizonyítják, hogy évtizedeken keresztül *másoló-mintakövető és leképező ábrázolás* volt a jellemző az ábrázolási helyzetekben: a tanítvány így felel a látványnak és a tanár elvárásainak.

A mintarajzolást célzatosan a megfigyelés speciális iskolázására, a pontos másolás gyakorlására találták ki. Azonban a látványábrázolás is mintakövetéssel történt. A tanár folyamatosan előre haladva bemutatja a csendéleti beállítás ábrázolásának lépéseit, a diákok annak megfelelően dolgoznak.



2/a-l. kép

„Rajzfejlesztés” előírt lépésekben, 12 darabos sorozat. Főiskolai oktató megdöbbentően apró lépésekre bontott rajzrai vagy tantárgy-pedagógiai szemléltetése. 60-as évek (?); rajzlap, 10,5x15,2 cm; 17,5x25 cm-es kb. 1 mm vastag kartonra kasírozva, grafit- és színesceruza, vízfestés.

A gyűjtemény tartalmaz egy nagyon hasonló szemléltetés-sort kifejező képkalkotásra is. Mai gondolkodásunkkal a modell utáni ábrázolásnál – amely pedig objektív képkalkotási típus – sem fogadható el egy diktált,

szófogadóan követett ábrázolási eljárás, hiszen többféle módon lehet eredményre jutni. A személyes, belső világot megmutató képalkotásnál pedig ez, vagy bármely hasonló módszer végképp szóba sem jöhet.

A modell utáni, tárgyat hangsúlyozó, leképező-követő ábrázolás alábbi két tanítóképzős példája mutatja, hogy milyen széles időintervallumot fog át ez a szemléletiség. Előre kirajzolt vonalas ábrázolást fest ki a tanítvány a 20-as és ugyanezt teszi az 50-es években. A látványélmény nem szempont – bár egy főzőfazék, a természetellenesen mögé függesztett konyharuhával nem is igen lehet élmény alapja.



4/a-b. kép

4. sz. kép a) „Kistérforma” I/3 Mudrony (?) Béla, Sárospatak 1928. okt. 9. Méret: A/3. (A rajzon szokatlanul sok tanári javítás, osztályzat: 1 alá) b) „Tanulmány:” I/3 Deák Margit II. C. Sárospatak, 1954. X. 5. Méret: A/3. (A körpecséten: Állami Tanítóképző Sárospatak; osztályzat: 5; + kézjegy)

Hogy a *leképező – mintakövető ábrázolás* mélyen gyökerező *szemléleti kérdés* is, mi sem bizonyítja jobban, mint a *tanítás leképező, mintakövető jellege*. A 19. század végi és a 20. század eleji vezérkönyvek, a későbbi kézikönyvek és az irányító tanmenetek a pedagógusnak megmondják, hogy miként gondolkozzon, megszabják, hogy a tantervet hogyan értelmezze, előírják, hogy a tanévben mikor mit tanítson.

A gyűjteményben őrzött, Xantus Gyula által írt rajz kézikönyv ugyan sokkal később, a 60-as évek végén jelent meg, de a szigorú lépésekre bontás módszerét alkalmazza, azzal magyaráz.

A „Doboz, padlóváza fenyőgallyal” – „Természet utáni tanulmány” című óraleírásában „IV. A vázolás folyamatának összefoglalása” c. egységben a következő lépéseket adja meg: „Formatömegek egyensúlya a képen,



tologatás, javítás; doboz és váza téri-perspektívikus képének szerkezeti ellenőrzése ezek átlátszó megrajzolásával; színhatás felfestése, fejlesztés. Szükség szerint táblai vázlat.” Más óraleírásokban a hasonló óraserkezeti egység megnevezése „A vázolás és fejlesztés menetének tisztázása, vagy „A helyes munkamenet tisztázása”. Vagyis azt sugallja, hogy egyetlen jó képkalkotási módszer létezik, illetve azt, hogy ha ezeket betartod, jó képet fogsz csinálni.



5/a-e. kép

„Doboz, padlóváza fenyőgallyal” c. óraleírás ábrázolási lépéseket szemléltető képanyaga. (Xantus, 1968, 104-107.)

Ez a fajta önállótlanág, receptúra oda vezetett, hogy – igénytelenebb pedagógusok – egyszerűen kivágták a kézikönyv képanyagát és azt ragasztották be a tanmenetükbe. Vagy még kirívóbb példa, amikor nem is volt beállítás az osztályban, csak egy képet másoltattak a gyerekekkel. De az sem fogadható el, ha a beállítás elkészült ugyan, de minden tanulónak a Xantus-könyvben látható nézőpontnak megfelelően kellett ábrázolnia, tehát a saját nézőpont nem érvényesülhetett, illetve szóba sem került. (Ez utóbbi két példa persze nagyfokú pedagógiai szakmai felkészületlenséget is takar.)



6. A Xantus-könyv „lerabolt” képpoldalai



7. A Xantus-könyv hatására készített tanulói ábrázolás<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Tóth Márta, VII. osztályos tanuló, 1975. A/4.



8. Tanmenetrészlet a Xantus-könyvből, 1968.<sup>6</sup>

Tananyag	Fejlesztés	Tantervi 2.	Értékelés

9. Témák által vezérelt tanmenet részlete<sup>7</sup>

Még egy pedagógiai szempontból fontos mozzanatról szólnom kell a fentiekhez kapcsolódóan. A kézikönyv óratervezeti fejezetében az „óra-címek” csupa nagybetűs kiemeléssel jelennek meg a kissejzetek elején, mellettük az ún. munkaforma megnevezése alárendelt szerepben látható. Például: „BŐRÖND ÉS ESERNYŐ KALAPPAL, SÁLLAL” – „Természet utáni tanulmány”; „HURKATÖLTŐ” – „Magyarozó-közlő vázlatok”; „KÉT TÉGLA” – „Természet utáni tanulmány”, „KÉT TÉGLA” – „Magyarozó-közlő rajz”; „KÖNYVHÉT-PLAKÁT” – „Díszítő jellegű munka”; „DOBOZ, PADLÓVAZA FENYŐGALLYAL” – „Természet utáni tanulmány”. Úgy vélem erre és hasonló okokra vezethető vissza, hogy mintegy fél évszázadig nem a tananyag, hanem az ábrázolási téma vezérli a tanítást. Önállóan (és felkészületlen) tanárok a témát vették át, legtöbbször a tananyagok és a módszertani gondolatok megértése nélkül. Ez a példa is mutatja, hogy egy elterjedt metodika igen lassan képes megváltozni a pedagógiai gyakorlatban. Még a 90-es évek végén is hoztak be főiskolai hallgatók házi dolgozatként témavezérelt és óráról órára tagolt tanmeneteket. (Nem értették meg a főiskolán tanult – újnak akkoriban egyébként már egyáltalán nem nevezhető – módszertani és tantárgy-pedagógiai ismereteket és elveket a feladatsorokról, a tanítás szakterületi lényegeiről és a pedagógiai tervező-munka felelősségéről.)

*A felsőfokú tanítóképzővé válás önmagában szemléleti változást nem jelentett az itt folyó vizuális nevelésben. A rajzórák ahhoz hasonlóan zajlottak, amely az ország egészében az általános iskolákban is érvényes volt: az 50-es és a 60-as években a díszítőtervezések, sémaelemekből épített ún. tematikus kompozíciók, naturalista igényű modell utáni ábrázolások jelentették az alapvető feladathelyzeteket. Tényleges változások alapvetően egy-egy nagyhatású szakember gondolkodásmódjának hatására következtek be, mint amilyen Xantus Gyula a tanítás saját (!) tanmenetben történő megtervezésével és Balogh Jenő a formaelemzés feladatsoros módszerével*

<sup>6</sup> Jól megfigyelhető az óráról órára haladó tervezés (az óráról órára haladó tanítás is összefügg vele).

<sup>7</sup> II. éves levelezős hallgató házi dolgozata. 1990-es évek vége.



a 70-es évek elején, illetve Bálványos Huba az ábrázolási-kifejezési cél szerinti képalkotás eszméjével a 80-as évek végétől. Az archív gyűjtemény anyaga jól érzékelteti, hogy évtizedeken keresztül – az általános művészettudományokkal rokon módon és egyfajta társadalmi elvárásaként is értelmezve – az önmagáért (iskolai gyakorlatként, illetve „művészi-esztétikai” igényként) történő modellábrázolási módszer kizárólagos szereppel bírt. Ezt váltották fel a forma- vagy színtanulmányok (azaz lényegében a vizuális nyelvi célzatosság).



10. Főiskolai hallgató színtanulmánya<sup>8</sup>



11. Egy régebbi tárgyra figyelő ábrázolás<sup>9</sup>

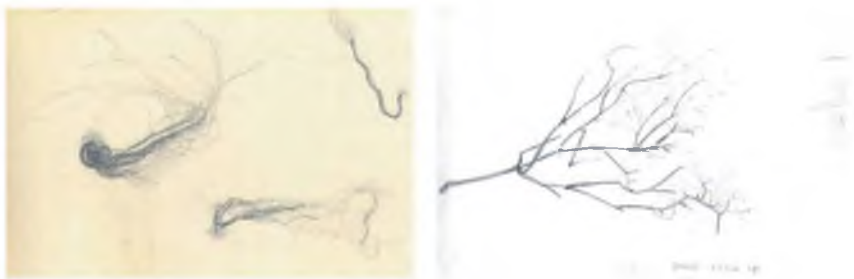
A 70-es évek végétől az ún. *vizuális nyelvi* jellemzőkre, hatásokra figyelő modell utáni ábrázolás terjedt el a pedagógiai gyakorlatban. A „vizuális nyelv” megnövekedett szerepe már az 1978-as közoktatási tantervi változáskor is megfigyelhető a rajz tanterv szövegében, amely azonban strukturálatlan, egyfajta átmenetet jelent a korábbi „munkaformák” (természet utáni tanulmány, műszaki ábrázolás, díszítő munkák...) szerint szerkesztett és a vizuális nyelv által vezérelt 86-os rajz tanterv között. Ez utóbbiban a fejezetcímek jól mutatják a szemléleti váltást: tér; forma; szín – fény; mozgás-változás; anyagok, technikák, tevékenységek; ismerkedés műalkotásokkal, vizuális nyelv. (A szerkezetben lényegében kétszeresen hangsúlyozott a vizuális nyelv szerepe.)

#### 4. A 90-es évek és a ma – hallgatói és oktatói vizuális és módszertani kreativitás a főiskolán

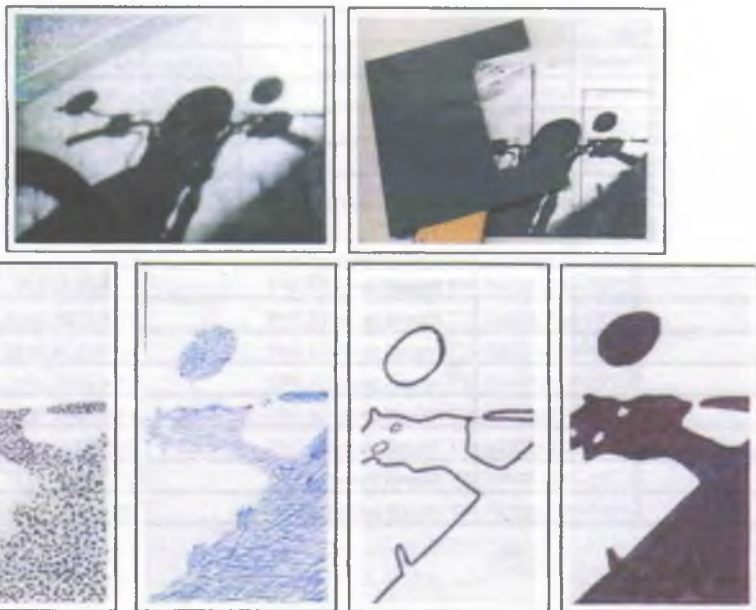
Az 1995-ös NAT életbeléptével egy kiforrott szerkezet mutatja, hogy a közoktatásban a „rajztanítás” immár széleskörű vizuális neveléssé, a rá épített tantárgyban a vizuális kultúra tágasan értelmezett tanításává vált.

<sup>8</sup> Részlet. 80-as évek vége, papír, festés, kb. A/3.

<sup>9</sup> Viszonyításként mutatjuk be. „Tanulmány” Fekete János II. Sárospatak. 1958. IV. 18. [osztályzat: 5. kézjegyek]; grafitceruza vonalrajz és festés, méret: A/3.

12. Vonaltanulmányok<sup>10</sup>

Ezzel cseng egybe a négyéves képzés beindítása a tanítóképzésben (1995), ahol a vizuális nevelés területének tantervi hálóját a képzalkotási változatok közlési cél és művészeti terület szerinti elkülönítésére épített, karakteres tantárgyak rendszere váltja fel a korábbi egy-tantárgyi rendszert. A „vizuális nevelés és tantárgy-pedagógiája” elnevezésű tantárgy helyett ma pl. a következő tantárgyakban dolgozunk: ábrázolás, vizuális megismerés, tárgykultúra, sokszorosító grafika, plasztika, illetve vizuális nevelés módszertan, vizuális nevelés tantárgy-pedagógia.

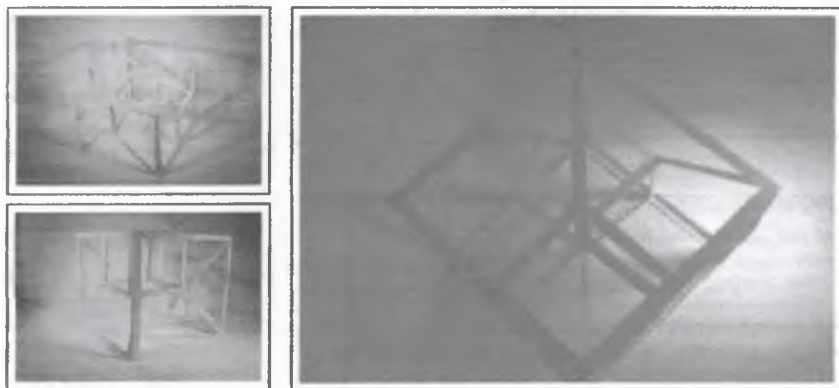
13. Fényképből indított látásnevelő gyakorlat<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Szabadság a tárgyválasztásban, a képzőformában és méretben; technikai sokféleség; magas szenzibilizáció, főiskolai hallgatók rajzai. Különböző méretek és technikák. 2003-4, tanár: Balogh Istvánné.

<sup>11</sup> Témakeresés, részlet kiválasztása, minőségi átírások. Fedor Edina I. éves hallgató feldolgozása. Tényrnyi méretek, különféle technikák. 90-es évek első fele, tanár: Balogh István.

A 90-es években *bekövetkezett egy szemléletuáltás is: az oktatási gyakorlat elszakadt a mintakövető aspektusoktól.*

Napjainkban pedig egy még újabb – alapvetően pedagógiai és nem vizualitáselméleti alapon nyugvó – változás tanúi vagyunk. Úgy vélem, hogy az élethelyzeteket tematikai keretként használó, a társadalmi kommunikációs szinterek vizuális feldolgozását célzó *komplex* (vagy még inkább *transzdiszciplináris*<sup>12</sup>) vizuális nevelési irány, szemlélet bontakozik ki napjainkban, mely a sárospataki tanítóképzőben a tanszékünkhöz kapcsolódóan is teret nyer. Ennek lényege, hogy a tanítvány életszerű helyzetekben, teljes körűmenny-együttesek vizsgálatával és figyelembe vételével végez vizuális alkotótevékenységeket. A *projekt módszer* jellemzői ezek, amelyet egy 2000 körüli, országos pályázattal támogatott tanszéki kutatást követően többen<sup>13</sup> kezdünk alkalmazni különféle tantárgyainkban. A *vizuális kultúra* (vagy *vizuális kommunikációs*) *projekt*, mint a feladatsort kiváltó tanítási témaköri egység eszméjét már kb. 10 éve tanítom a főiskolán, illetve beépítem az ábrázolás tantárgy programjába.



14. Kucsma Tímea I. évf. hallgató projekt munkájának végeredményét bemutató tábló<sup>14</sup>

Legújabbban a *művészettörténet tantárgyban* a III. évfolyamos rajzos csoporttal egy, a tanításban jól használható digitális műalkotás-gyűjteményt építünk meg két féléven át tartó *projekt munkában*.

A hallgató a vizuális kultúra projekt feladatok feldolgozásakor: témát választ (dönt); kutatja a téma ismereti és képi hátterét; helyszínt, körülményeket mér fel, dokumentál rajzban, fotóval; alkot – tervez, elkészít, megjelenít:

<sup>12</sup> Ezt az igen találó jelzőt Bodóczy István (MOME, Tanárképző Tanszék) alkalmazta először a vizuális nevelés jellemzésére egy 2009-es szakmai konferencián.

<sup>13</sup> A tanszéki kiadású projektgyűjteményes kötetünkben Tornallyai Jánosné saját tanítási gyakorlatából mutat be tárgykultúrák projekteket.

<sup>14</sup> Részlet. 2005/6. tanév. II. félév, tanár Sándor Zsuzsa. (A projekt feladat olyan absztrakt térkonstrukció megtervezése és makettjének elkészítése volt, amely konkrét lakókörnyezeti helyszínen valamilyen funkció ellátására alkalmas. A bemutatott munka mobil fényreklám céljára készült. Sajnos, a térbeli alkotás – tárolási nehézségek miatt – nem kerülhetett a gyűjteménybe.)

rajzban, makettben, ... teljes egészében más szemléletiséget hordoz egy ilyen munkafolyamat, mint az óráról-órára haladó, diktált rendszerű tanulás-szervezési eljárások.

### 5. Zárásként egy gondolatkör a témára

Óriási szemléleti és technikai vált(oz)ás(ok) jellemzik a vizuális nevelés elmúlt évtizedeit. A 60-as évektől mintegy 30 év alatt lezajlott a tantárgy (és a nevelési terület) öndefiníálása: szűken értelmezett rajz tantárgyból a vizuális kultúrát széleskörűen tanító vizuális neveléssé változott. Közben a „vizuális nyelv” – mely világszemléletként és fogalomként is a *nyelvtudományi paradigma* hatására jött létre – önálló tantárgyi (vagy tantervi) részévé vált, és megkezdte „oktatási karrierjét”, majd pedig az ezredfordulóra elhalt, kiemelt szerepe leáldozott. A megismerés-tudományi, pszichológiai és kommunikációs kutatások némely eredménye így épült be az oktatás-szabályozási és a tanítási folyamatokba. Ezek a *változások a sárospataki tanítóképzőben is nyomon követhetők*. A Művészeti Nevelési Tanszék archív vizuális gyűjteménye őrzi, időpillanatokot rögzítő anyagaiban vizsgálhatóvá teszi az idő- és szemléletfolyamatot. Dolgozatomat csak a gyűjteménybe történő bepillantásnak szántam, remélve, hogy egyszer majd célzott kutatás tárgya vagy közege is lesz.

Idézett, jelzett és szemléletileg érintett irodalom:

Arnheim, Rudolf: A vizuális élmény, az alkotó látás pszichológiája. Gondolat Kiadó, 1979.

Balogh Jenő: A vizuális nevelés pedagógiája. Tankönyvkiadó Vállalat, 1969.

Bálványos Huba – Sánta László: Vizuális megismerés – vizuális kommunikáció. Balassi Kiadó, 1997.

Kassák Lajos – Moholy-Nagy László: Új művészek könyve. Európa – Corvina Kiadó, 1977. (Az 1922-ben Bécsben megjelent kötet faksimile kiadása.)

Kepes György: A látás nyelve. Gondolat Kiadó, 1979.

Sándor Zsuzsa: A vizuális kommunikáció a tanítóképzésben. A problémafelismerés, a problémamegoldás és a színtér felértékelődött szerepe a vizuális kultúra tantárgyban. = Új pedagógiai Szemle, 2009/5-6. 213-225.

Sándor Zsuzsa: A vizuális nyelv képi világa. Miskolci Egyetemi Kiadó, 2003.

Sándor Zsuzsa: Vizuális kommunikációs projektek. = Sándor Zsuzsa (szerk.) Vizuális kommunikációs projektek. (A vizuális kultúra tanításának tervezése.) MECTFK, Sárospatak, 2003.

Xantus Gyula: Rajz. Kézikönyv az általános iskolák rajzot tanító nevelői számára. 7-8. osztály. Tankönyvkiadó Vállalat, 1968.

Komáromy Sándor

„S a szülőföld léptéke egyenlő mindig”  
A határon túli újabb kisebbségi  
magyar nyelvű gyermeklírira

I.

Az I. és a II. világháború következményeként Közép-és Kelet-Európa térképe, népességének területi elhelyezkedése átalakult. A közismert döntések nyomán a határok megváltoztak, különösen a trianoni békeszerződéssel - 1920. június 4-én - Magyarország területe jelentősen csökkent. A korábbi Osztrák-Magyar Monarchia helyén kisebb és nyelvi szempontból is egynemű nemzetállamok jöttek létre.

A határmódosítások után mintegy 3,5 millió magyar került a szomszédos területekre: Romániában kb. 2 millió, Szlovákiában 580 ezer, Kárpátalján közel 200 ezer, a volt Jugoszlávia területén 420 ezer magyar él. E területeken élő magyarság irodalmát nevezük határon túli kisebbségi irodalomnak. Trianon után a határon belül és a kívülre szakadt területeken más és más mozgásterben, eltérő formában alakult a magyarság élete, s talált magára irodalma.

A II. világháború utáni változások a térségben 1948 táján következnek be. Mintegy fél évszázad telik el míg felnő az a generáció, amely az irodalom eszközeivel közelít azokhoz az értékekhez, melyek az identitásból fakadóan felelősen jelenítik meg a kisebbségben élő magyarság sorsát, érdekeit, továbbá a határsorompókat is megkerülve kialakítják egymás közötti kapcsolataikat, megteremtve a határon túl az egymásra is figyelő, a magyar közösségeket is erősítő saját irodalmukat.

A továbbiakban, elsősorban az újabb szakirodalom terminológiáját követve a gyermekirodalmakról meglévő hiányos ismereteket természetes módon az adott ország magyar nyelvű irodalmához kapcsoljuk, ezzel jelezve azt a szemléletet, hogy a gyermekirodalom nem vonható ki az adott területi magyar irodalom általános létformájából, mozgásteréből. Tehát a hazai, anyaországi irodalmat egyszerűen magyar irodalomnak hívjuk, a határainkon túli irodalom esetében az elszakított országrészek ((Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Délvidék) neveit használjuk.

A határon túli irodalmakat lényegileg az egység és különbözőség jellemzi. A történelmi kényszer hatására kialakuló magyar kisebbségi irodalmak az elszakított országrészek (Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Délvidék) kulturális hagyományaira támaszkodtak.

A későbbi részletek minden bizonnyal megerősítik azt az általános megállapításunkat, hogy a határon túli gyermeklírában az 1970-es, főként az

1980-as évek jelentik a valós fordulatot. Erdélyben, a Felvidéken, a Délvidéken és Kárpátalján is ekkor jelennek meg azok az antológiák, kötetek, amelyek –a hazai gyermeklírában is fellelhető változást némi fáziskéséssel követve- határozottan szakítanak a korábbi sematikus, politikumot hordozó költői szemlélettel, és alkotják meg a valós magyar költészeti hagyományokra épülő, a magyar gyermekfolklórból tudatosan építkező saját gyermeklírájukat. Természetesen nagyon leegyszerűsítő így az alakuló, saját és őszinte hangját megtaláló határon túli magyar nyelvű gyermeklíra térképe. Meg kell jegyeznünk, hogy nem ennyire homogén a kép, vannak egyéni sajátosságok, egyéni hangok és törekvések.

## II.

Egyébként a hetvenes évek a magyarországi gyermeklírában is jelentős időszak. Az egyéni kötetek mellett olyan antológiák jelennek meg, amelyek a hazai gyermeklíra értékeit jelzik. Ilyen – mások mellett - a Nefelejcs 1975-ben, a Körhinta című a Móra Könyvkiadónál, 1977-ben megjelent gyűjtemény. A kötet mintegy száz költő verseit tartalmazza, a szerzők már korábbi köteteiből ismertek az olvasók előtt, de olyanok is vannak, akik először jelennek meg.

A határainkon túl a gyermek- és ifjúsági irodalom számos alkotója a XX. század második felében olyan értéket teremt, amely nélkül az egyetemes magyar gyermekirodalom, s benne a líra, szegényebb és színtelenebb lenne. A gyermek-és ifjúsági irodalomban a három irodalmi műnem közül elsősorban a líra és az epika területéről találunk alkotásokat. Figyelemre méltó, hogy mind a négy régióban (Erdély,Felvidék, Kárpátalja, Délvidék) a líra megelőzi az epikát, a gyermeklíra az, amelyben megtalálja új hangját a gyermekirodalom, ebben a műnemben születnek meg az első értékes alkotások, jelennek meg (a Felvidéken és a Délvidéken) antológiák.

Megjegyezzük, hogy valójában a II. világháború után Magyarországon is ez volt a helyzet, hiszen a valódi áttörést, a sematizmus meghaladását, valóságos poétikai forradalmat Weöres Sándor: Bóbita című kötetének megjelenése jelentette, 1955-ben.

## III.

A mai felvidéki magyar nyelvű gyermekirodalomról viszonylag több ismeretünk van. Fábry Zoltán, aki a felvidéki magyar irodalom meghatározó személyisége, három korszakot különít el. Az első 1918-1938, a második 1938-1948 és a harmadik 1948-tól napjainkig tart. A magyar nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalom kialakulása és megerősödése az évszázad második felében, a harmadik szakaszban valósul meg.

A fordulat éve Csehszlovákiában is 1948. Ez év decemberében megjelent Új Szó, az első magyar újság megjelenése a magyar nyelvi irodalmi-kulturális



élet kezdetét is jelentette, ugyanakkor a gyermekirodalom működését más lapok és folyóiratok (Hét, Irodalmi Szemle) gyermekrovatai, továbbá gyermeklapok (Kis Építő, Tábortűz) segítették.

Egri Viktor, Fábry Zoltán, Koncsol László munkássága mellett Dénes György, Dobos László, Rác Olivér és mások művei jelzik a kibontakozó, az új feladatokat is vállaló magyar irodalmat. Ez természetesen kihat a gyermekirodalom fejlődésére is. Csanda Sándor, Tolvaj Bertalan hatvanas évekbeli írásai a gyermekirodalom helyzetelemzését végzik el, elsősorban irodalomesztétikai, kiadói, kritikai feladatokra irányítják a figyelmet.

A felvidéki magyar nyelvű gyermekirodalom ígéretes ága a gyermeklíra. Különösen a hetvenes években indult fejlődésnek, amely mind mennyiségileg, mind minőségileg értékelhető. Különösen Simkó Tibor, Tóth Elemér, Dénes György, Gál Sándor, Keszeli Ferenc, Kulcsár Ferenc, Barak László, Gágyor József, Bettes István teljesítménye figyelemre méltó. A kisebbségi magyar irodalomban ekkor az Egyszemű éjszaka és Fekete szél nemzedéke új személetet hozott, közülük többen (főként Kulcsár Ferenc, Barak László; Zalabai Zsigmond, Soóky László) a gyermeklíra és kritika jeles képviselője.

A hetvenes években kilenc önálló verseskötet és három antológia képviseli a gyermekköltészetet. Egyik jelentős antológia az 1978-ban megjelent Tapsiraré – Tapsórum című, amely tizenkét költő hatvanhárom versét tartalmazza. Az igényes válogatást Zalabai Zsigmond készítette.

Figyelemre méltó, hogy az iskolába lépő gyermekek könyvszeretetének felkeltésére indult 1978-ban az Első Osztályosok Ajándékkönyve sorozat. A tanévkezdés napján a felvidéki magyar szerzők gyermekeknek szánt alkotásaival lepte meg a kiadó az első osztályba lépőket. A sorozatban a következő kötetek jelentek meg: Szól a rigó kiskorában (antológia, 1978), Labdarózsa, nyári hó (antológia, 1979), Tóth László: Ákombákom (1980), Kulcsár Ferenc: Dióhintó (1981), Tóth Elemér: Tegnapelőtt, kiskedden (1982).

A legújabb antológia, amely Csodalámpás címmel 1998-ban Pozsonyban jelent meg a Kalligram Könyvkiadó gondozásában értékes gyűjteménye a felvidéki magyar költők gyermekverseinek. A kötetet Fazekas József állította össze és Balázs Gyéza illusztrálta.

A kilencvenes évek színvonalas gyermeklapja a Tücsök, amely óvodások és kisiskolások számára készül, a Madách (Könyv-és Lapkiadó)-Posonium Kft. gondozásában jelenik meg. A gyermeklap – egyebek mellett – lírát és epikát közöl a hazai, valamint a határon túli gyermek-és ifjúsági irodalomból.

A kilencvenes évek elején bekövetkezett politikai-ideológiai változások kedvezően hatottak a felvidéki magyar irodalom folyamatainak hiteles megismerésére, több olyan hiánypótló általános elemző-értékelő munka jelenhetett meg, amelyek megjelenése korábban nem volt lehetséges sem az anyaországban, sem a határon túl. Ezzel összefüggésben elsősorban Görömbei András és Bodnár Gyula, illetve Tóth László munkáira kell gondolnunk.

#### IV.

A kárpátaljai magyar nyelvű irodalom a határon túli magyar irodalmak között - a közismert XX. századi események következményeként - a legfiatalabb és a legkisebb irodalom. A határon túli irodalmak közül a II. világháborút követően talán a kárpátaljai volt a legkedvezőtlenebb helyzetben. A terület magyarságának lélekszáma a legkisebb lett, a politika, az új hatalom szorításában az anyanyelvi művelődés és irodalom mozgástere jelentősen beszűkült és korlátozódott. Kárpátaljának, mint a régiók más területeinek jelentősnek mondható irodalmi élete történelme folyamán nem volt, kontinuitást is jelentő irodalmi műhelyei, fórumai nem alakultak ki. Bár tudnunk kell azt is, hogy e területtel a magyar irodalom számos alkotójának (Dayka Gábor, Kölcsey Ferenc, Tompa Mihály, Ady Endre, Móricz Zsigmond, Szép Ernő és másoknak) volt személyes kapcsolata, vagy a Kárpátok szépsége ihlette őket egy-egy mű megalkotására.

A magyar irodalmi élet is később, az ötvenes évek elején ébredezik, elsősorban a Kárpátontúli Területi Kiadó magyar osztálya (1951), majd a Kárpáti Igaz Szó, a Kárpáti Kalendárium és Balla László irodalomszervezői és alkotói munkássága nyomán. Egyébként a jelzett kiadó magyar osztályán dolgozott Szalai Borbála is, aki az egyik legismertebb szerző a kárpátaljai magyar gyermeklírában.

A hatvanas évek közepén erőteljesebb fejlődés figyelhető meg, amelyben 1963-tól jelentős szerep jutott az Ungvári Egyetem magyar tanszékének. Az irodalommal/gyermekirodalommal foglalkozó alkotók közül többen itt szereztek diplomát. A tanszék oktatóinak jelentős feladatvállalása volt Kárpátalja magyar népmese-és mondakincsének gyűjtése, amely hiányokat pótol, hiszen Bartók Béla 1912-es gyűjtése óta számottevő, tudományos igényű gyűjtés nem történt. A hetvenes években két igen értékes kötet jelenik meg: az egyik 1973-ban a Három arany nyílvevő címmel Gortvay Erzsébet, Kótyuk István, P. Lizanec, Punyó Mária Vaszőcsik Vera, Zékány Imre gyűjtéseként, Tordon Ákos átdolgozásában; a másik 1974-ben P.Lizanec és Vaszőcsik Vera kötete A kárpátontúli magyar lakosság népbaladái címmel. A gyűjtés eredményesen folytatódik. 1988-ban tudományos igényű és hitelességgel Sándor László gyűjt és jelentet meg újabb mesekötetet: Pallag Rózsa, Kárpát-ukrajnai magyar népmesék címmel. Ezek a gyűjtések nemcsak a magyar folklór, a gyermekirodalom szempontjából fontosak és értékesek, hanem egyértelműen jelzi azt a szándékot, hogy mennyire fontos egy kisebbségben élő népcsoport számára saját folklórnak ismerete és megőrzése.

A kárpátaljai magyar gyermekirodalomról nincs összefoglaló áttekintés, értékelés. Az első gyermekvers-kötet 1959-ben Osvát Erzsébet nevéhez kapcsolódik. A hazai olvasók kevésbé ismerik a Kárpátalján született kevés, de értékes gyermekirodalmat, amelyet elsősorban Balla László, Szalai



Borbála, Füzesi Magda, Kecskés Béla, Berniczky Éva, Weinrauch Katalin és részben Osvát Erzsébet munkássága képvisel. A felsorolt szerzők elsősorban a líra terén alkottak, amely teljesítményében egyértelműen megelőzi az epikát. A mennyiségében kevés gyermekepikát, főként Balla László ifjúsági regényei, valamint a kisepikai alkotások (verses mesék) képviselik.

Kárpátalján a gyermekirodalmi alkotások többnyire az Irka és Bóbita-Füzetek lapjain jelennek meg, amelyeket a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) terjeszt. Újabban az Intermix Kiadó jelentet meg gyermekirodalmi alkotásokat.

## V.

Erdélynek több évszázados történelme során rendkívül gazdag kulturális hagyománya és önálló szellemisége alakult ki. Hosszasan sorolhatnánk fel a századokból az erdélyi szellemiség nagyjait, akik költészetükkel regényekkel, drámáikkal, folklór-gyűjtéseikkel, költőként, íróként vagy szerkesztőként, irodalomszervezőként erősítették, táplálták az anyanyelvet, az erdélyi magyar irodalmat.

A trianoni országhatárokon túlra kényszerített magyarság közül elsőként leghamarabb az erdélyi irodalom talál magára, az erdélyiek hallatták a szavukat. 1921 januárjában jelenik meg Kós Károly: *Kiáltó szó Erdély, Bánság, Körös-vidék és Máramaros magyarságához* című röpirata, amely mozgósít, cselekvésre buzdít.

A transzilvánizmus eszméjének lényege a cselekvő megmaradás, a népek, nemzetek, eszmék békés együttélésre, az egymás iránti türelem és megértés. Fontos volt a saját (magyar) nemzeti hagyomány megőrzése és közzététele, ugyanakkor számon tartotta más népek kulturális értékeit is. S ezáltal válhatott nyitottá a transzilvánizmus eszméje, s lehetett egyszerre magyar és európai.

Az egyetemes magyar és az erdélyi gyermek- és ifjúsági irodalom alkotói között Benedek Elek különleges helyet foglal el. Életműve példaértékű nemcsak azért, mert a gyerekeknek írt több mint háromszáz műfajilag igen változatos alkotása maradandó irodalmi/művelődéstörténeti értéket képvisel és alkotásai száz év múltával is népszerűek, olvasottak, hanem azért is, mert egyszerre volt alkotó/író és a gyermekirodalom szervezője és élete végéig lelkes terjesztője.

2004-ben a csíkszeredai Hargita Kiadó *Tündérvirágok* címmel jeles válogatást tett közzé, amely a XX. század második felének gyermeklíróját képviseli. Mintegy félszáz költő verseit olvashatjuk másfélszáz oldalon. Benedek Elektől László Noémiig terjed a sor. Ismert és kevésbé ismert szerzők: Bartalis János, Berde Mária, Farkas Árpád, Fekete Vince, Jánky Béla, Kenéz Ferenc, Kiss Jenő, László Noémi, Molnos Lajos, Szemlér Ferenc, Tamás Mária, Veress Zoltán alig-alig ismert kiváló verseivel ismerkedhetünk meg.

A gyűjtemény ismét bizonyítja, hogy az erdélyi gyermekköltészet mily sokszínűen gazdagítja és erősíti az egyetemes magyar gyermeklírát.

Az erdélyi kisebbségi magyar irodalomról általában sok ismeretünk van. Sokszínű és tartalmaiban is igen gazdag irodalom, szerepe az egyetemes magyar irodalomban is jelentős. Az általunk tárgyalt időszak gyermekirodalmának jelentős költői a Forrás első, második és harmadik nemzedékéhez tartoznak. Az irodalom gazdagodása – egyebek mellett – jellegzetesen a hagyomány vállalása és követése, a népiesség, továbbá az újítás egységében jelölhető meg. Nincs ez másképpen az értéket képviselő gyermek- és ifjúsági irodalomban sem.

Az erdélyi magyar nyelvű gyermekirodalom legjavát a legjobbak írják. Alkotásuk szerves része a magyar nemzeti irodalomnak, amely továbbá azt is jelenti, hogy a hagyományok továbbörökítőjeként a magyar anyanyelvi műveltségnek is a legerősebb forrása.

Hagyomány és megújulás ez a kettősség jelen van a XX. század második felének gyermekirodalmában/gyermeklírájában is: Kányádi Sándor, Lászlóffy Aladár, Markó Béla, Szilágyi Domokos, Páskándi Géza, Palocsay Zsigmond, Kovács András Ferenc, Fábián Imre, Bálint Tibor és mások munkássága jelzi az erdélyi magyar gyermeklírát általános értékeit. 1957-ben indul a Napsugár című gyermeklap (főszerkesztője: Asztalos István), amely mellett a Kis Pajtás, A Haza Sólymai, a Jóbarát közöl gyermek- és ifjúsági irodalmi alkotásokat.

## VI.

A délvidéki irodalom első jeleit a Trianon utáni „eszmélés” értékelhető törekvéseit az 1930-as évek elején találjuk meg. Évtizednyi fáziskésés Erdélyhez képest! Miként Erdélyben, Felvidéken, a Délvidéken is megtaláljuk a magyarság összeszerveződő irodalom-csoportosulását, amely egy meghatározó eszmére épült. Ami Erdélyben a transzilvánizmus, az Felvidéken a messianizmus, a Délvidéken pedig a Kalangya-mozgalom. Jelentős szellemi erő a szimbolikus kalangya (a.m. kévékből rakott kereszt) szó nagyon is valós betakarítást, gyűjtést jelent. A magyarság értékeinek, a magyar irodalom jelentős alkotásainak összegyűjtését és széles körű megismertetését. A Kalangya-mozgalom lényege az ún. helyi színek, a „couleur locale” hangsúlyozása. Ez természetesen feltételezte a magyarság mellett élő délszláv népek irodalmának és művészetének megismerését is.

A vajdasági Kalangya-mozgalom jeles alkotói, mindenekelőtt Szenteleky Kornél és Csuka Zoltán, akik a mozgalom hasonló című folyóiratának első szerkesztői voltak. Ők azok, akik a Trianon utáni délvidéki kisebbségi magyar irodalom legjobbjait gyűjtötték, szervezték a folyóirat köré, amely egyébként 1932 és 1944 között jelent meg. A mozgalom vezére Szenteleky Kornél volt, aki méltán kapta a „Vajdaság Kazinczyja” nevet. Kiváló segítői

voltak: Szirmai Károly, Börcsök Erzsébet, Herceg János, Debreczeni József. A mozgalom tevékenységének egyik jelentős eredménye két sorozat a Kallangya Könyvtár és a Jugoszláviai Magyar Könyvtár. A Trianon utáni magyar irodalom délvidéki antológiái, amelyek a kisebbségi lét hiteles forrása: Kéve (1928), Bazsalikom (1928), A Mi irodalmunk almanachja (1931), Akácok alatt (1933). A II. világháborút követően a magyar irodalmi élet megindulását 1950-ben a Híd folyóirat kiadása jelentette.

Az 1960-as években bővült a délvidéki irodalom mozgásterét, a Képes Ifjúság mellett csoportosult egy fiatal nemzedék, amelyet igen határozott avantgárd törekvések jellemeztek. Majd a Képes Ifjúság 1961-ben Symposion névvel mellékletet indított. 1965-től már önálló folyóiratként megjelenő Új Symposion mellett találunk több olyan alkotót, akik a délvidéki gyermekirodalom új vonulatait is jelentik: Tolnai Ottó, Jung Károly, Gion Nándor, Csorba Béla, Tari István, Papp József, Brasnyó István, Fehér Ferenc munkássága figyelemre méltó.

A létező, s egyre inkább magára találó délvidéki magyar gyermeklíra értékeit és alkotói szándékokat is jelez az Újvidéken, 1978-ban megjelent Messzike című kötet, amely harminchárom költő több mint száz versét tartalmazza. A kötet diagnózis-értékű, jelzi merre tart a líra, mit fogad el és mit utasít el, hogyan jelöli ki saját esztétikai-poétikai mozgásterét.

A Messzike című kötet felhívja figyelmet a magyar nyelvű gyermekvers fontosságára, arra, hogy a költészet, a nemzetiségi költészet, nem hagyhat figyelmen kívül egy olyan alkotási teret, amilyen egészében a gyermekirodalom, kiváltképp a gyermekvers. Ha az oktatás és az irodalomkritika figyelme ezután fokozottabban irányul a délvidéki gyermekirodalomra, a Messzike elérte célját.

A határon túli gyermekirodalmak jelenlegi bibliográfiai adataiból világosan feltérképezhetők a hiányok, - egyebek mellett - a kutatás számára is elvégzendő rövid- és hosszú távú feladatok.



Egyed Erzsébet

## Tradicionális kultúránk továbbélési lehetőségei és esélyei a XXI. században

A tradicionális kultúra, a kultúra fogalmának legősibb, legrégebbi része. A közösségalkotáshoz, a hagyományok megőrzéséhez kapcsolódik. Vajon szükség van-e a mai modern világunkban arra, hogy a hagyományokat – és itt elsősorban a népi hagyományokra gondolok – megismerjük, s tovább adva éltsük őket. Számtalanszor hallgattuk, vagy kaptuk feladatként mi pedagógusok is, hogy „ápoljuk a hagyományokat.” Nem kevés időbe és fáradságba került kitalálni, hogy mit, mikor, hol és milyen formában tegyük ezt meg. Az egyes tanórákon folytatott beszélgetések mellett az iskolai ünnepek keretén belül keltek életre a jeles napok, ünnepek szokásai, melyeknél figyelmen kívül hagyva a gyerekek életkorát, mindig csak az aktuális ünnep központi témájának feldolgozása volt a cél. Óriási tévedés azonban azt hinni, hogy a hagyományok csak a nagy naptári ünnepekhez kapcsolódnak.

Őszintén be kell vallanunk, el kell ismernünk, hogy tulajdonképpen nagyon keveset tudunk róluk. Évek óta tapasztaljuk, hogy minden, ami úgy kezdődik, hogy népi – például népdal, népviselet, népköltészet, népi játék, néptánc, népzene stb. – nem igazán kedvelt területek. Nem lehet ezen csodálkozni, hiszen generációk nőttek fel úgy, hogy kevés lehetőségük adódott a népi kultúrával való ismerkedésre. Nagyobb baj azonban az, hogy ezáltal azoknak az emberi értékeknek az alakulására sem lehettek hatással, amelyekhez korábban nagymértékben hozzájárultak. Még nagyobb baj, hogy nem lépett jobb a helyükbe.

Min is alapszik, egyáltalán hogyan is jöttek létre a hagyományok?

Andrásfalvi Bertalan „A Mindentudás Egyetemem” című műsorban tartott előadásában így fogalmazott: „a hagyomány nem más, mint az emberek tapasztalata.” Egészen egyszerűen úgy is mondhatnánk, hogy elsősorban azokat a dolgokat, amiket kipróbáltak és jónak tartottak, azokat megjegyezték, továbbadták, évszázadokon át használták, s használjuk még a mai napig is. A nevelés területén is vannak ilyen tapasztalatok. Olyanok, amelyek gyermekeink személyiségfejlődését igen kedvező módon formálhatják, alakíthatják, illetve irányíthatják.

Tímár Sándor „Néptanctnyelven” című könyvében a következőket írja: „Hagyományos kultúránk sok száz év alatt alakult 'sűrítmeny', mely rendkívül sok nevelői tapasztalatot is hordoz magában, és amelyről, ha a világ fejlődési versenyében részt akarunk venni, nem maradhatunk le! A versenyben

a civilizáció értékei és a még elérhető hagyományos kultúránk ötvözete előnyökkel is járhat – ha élni tudunk vele. Ennek különösen fontos szerepe lehet a nevelésben.”

Az idézetből két fontos elemet kell kiemelni: a *sűrítményt* és az *ötvözetet*. Felmerül a kérdés, hogy hol és kitől tanulhatjuk meg e sűrítményt? S ha még azt is figyelembe vesszük, hogy a megtanulás mellett a megtapasztalás, az átélés ugyanolyan fontos, hiszen átadni csak azt lehet igazán, amit átélünk – az összes többiről csak beszélni tudunk – bizony nehéz választ adni. Bizonyítékaul annak, hogy ez nem csak egy „hangzatos mondat”, hadd idézzem újra Andrásfalvy Bertalant, akinek az egyik gyűjtőútján ugyanezt fogalmazta meg egy bukovinai idős asszony a maga egyszerű szavaival.

„A 60-as években, egy Tolna megyei kis faluba, Izménybe jártam gyűjteni, Mári nénihez. Az előtte levő faluban egy 3 árváról szóló balladát hallottam, keserves éneket, ahogy ők nevezték. Megkérdeztem Mári nénit:

– Mári néni ismeri ezt a keserves éneket?

– Üsmerem, Üsmerem.

– Hát akkor dúdolja nekem ezt is a magnetofonba.

– Nem vagyok ura, magyarul nem bírom.

– Miért nem?

– Mert én nem voltam árva. Itt a szomszédomban van, ő is Mári, az árva lány volt. Mostanság, amikor hátramegy a pityókát kapálni, hallom, hogy örökké énekl. Most amikor a lányai férjhez mentek, fiai megnősültek, a férje meghalt, most újra énekl. Ő tudja, mert ő árva volt”.

Mi az, amit nem tudott „ötvözni” ez az egyszerű asszony? A dallam és a szöveg ismerete mellett nem tudott azonosulni azzal a fájdalommal, amit a szülői szeretet, a családhoz való tartozás hiánya alakíthat ki egy ember lelkében.

Az emberi szervezet nem gépi szerkezetként működik. Testi és lelki szükségletei vannak, melyek kielégítetlenül hagyva idővel súlyos, majd tragikus események kialakulását is elősegíthetik. Testi szükségleteinket könnyű kielégíteni. Ha éhes vagyok, eszem, ha szomjazom, iszom, ha fázom, felöltözöm... stb. A lelki szükségletek kielégítése már nem ilyen egyszerű. A kielégítetlenségük által okozott problémák később jelentkeznek. A céltalanság, a kilátástalanság, a teljes reményvesztés mind-mind ezeknek köszönhető. Gondoljunk csak bele, mennyire megnőtt a depressziós betegek száma, divat a kábítószer és az alkoholfogyasztás, a cigarettázás, az erőszak és a bűnözés a fiatalok körében. Vajon miért?

Az óvodában a gyerekek fő tevékenysége a játék, melynél a legfontosabb szempont, hogy örömteli legyen. Ez megköveteli az óvodapedagógusoktól is a játékok „élményre épülő ismeretét” a bennük rejlő nevelő hatásokkal együtt. Valószínűleg kevesen tudják, hogy a népi játékok egyik legfontosabb jellemzője, hogy nincs bennük verseny, hanem mindig csak helycsere van.



Mit is jelent ez? Azt, hogy nem alakítja ki a gyermekben a győztes és a vesztes érzését. Gondoljunk csak bele, óvodáskorú gyermekekről van szó, (de átléphetünk az általános iskola 1. és 2. osztályába is), akik még nem tudják azt értékelni, hogy 20 gyermek közül ő a 2. vagy 3. lett. Győztem, vagy veszítettem. Ezt a két lehetőséget ismerik. Nem nehéz kitalálni, hogy mennyire élményszerű, és milyen érzéseket táplál és alakít ki a gyakran, illetve a soha nem nyerő gyermekekben így a játék. Mai modern világunkban az ilyen személyt „lúzer”-nak hívják. Tudják, mit jelent ez? Önmegvalósításra, sikerek elérésére lényegileg alkalmatlan, reménytelen jövőjű személy.

Népi játékaink sokszínűsége és sokfélesége viszont alkalmas arra, hogy a gyerekek több mindenben, több oldalról kipróbálhassák magukat. Így alkalmuk nyílik arra, hogy tapasztalat útján saját maguk jöjjenek rá, hogy mi az, amiben ügyesek, és mi az, amiben kevésbé. Ezáltal formálódik és alakul ki az egészséges önbizalmuk, önértékelésük. E két lényeges tulajdonságot azért emeltem ki, mert magukban hordozzák az élményszerzés és a megtapasztalás fontosságát.

Honnan szerezzünk saját élményeket? Dummel Viktória óvodapedagógus a „Játék és tánc óvodai program” című cikkében meséli el történetét:

„A saját élmény és tapasztalat gyűjtése nehéz és hosszú folyamat. A szakközépiskolában, majd a főiskolán, ahol az óvodapedagógusi szakmát tanultam, a dalos játékok tanulása során énektanáraink számára kizárólag az volt a fontos, hogy mi, diákok, hallgatók tisztán énekeljük ezeket. Ez természetesen elengedhetetlen, de arról, hogy ez játék, s főleg az, nem esett szó, vagy csak mellékesen említettük meg. Első tapasztalataimat a kötelező óvodai gyakorlatokon szereztem, ahol nagyon ritkán nyílt alkalmam e játékok eljátszására gyerekekkel.

Forradalmi változást hozott szakmai munkámban és élményeim gazdagodásában a „Játék és tánc az óvodában” című módszertani tanfolyamon való részvétel, majd a gyermektánc-oktató szakirányú továbbképzés, ahol végre alkalmam nyílt „gyerekként” eljátszani és saját élményt szerezni az énekes és más típusú népi játékokról. Itt találkoztam a gyakorlatban azzal a módszerrel, hogy az énekes játékokat globálisan tanultuk, együtt a dallam, a szöveg, a mozgás és a játék.”

Az óvodapedagógusi szakma „megtanulása” után munka mellett kellett megkeresni azokat az alkalmakat, amelyek lehetőséget biztosítottak számámra az élmény és a tapasztalat gyűjtésében. A főiskolát végzett „jól képzett pedagógusok” fogalmába ez nem kellene, hogy beletartozzon?

A tánc a művészetek közül a legösszetettebb és a legkifejezőbb művészet. A mozgással együtt és vele összhangban jelenik meg a ritmus, a dallam, a többszólamúság. Elárulja érzelmeinket, erőnket, fitogtatja ügyességünket és fantáziánkat. Nyelvezete a mozdulatokra épül, mely egyaránt biztosítja nemzetén belüli sokféleséget és a nemzetköziséget. Élvezetesség,

gyönyörködtetővé akkor válik igazán, ha a táncfolyamatot felépítő mozdulatok, mozgások a természetesség talaján maradnak. Mindezek együttesen hozzátják létre azt a harmóniát, melyre titkoltan, vagy nem titkoltan valamennyien vágyunk. Érzelmi életünkben bekövetkezett változások erősen tükröződnek a mozgásunkban. A negatív hatások idegességet, feszültséget eredményeznek szervezetünkben, melyek hatására az izmaink működése megváltozik, mozgásunk görcsössé, kapkodóvá válik. Mindezek mellett az arcunkon lévő mimikai izmok mozgása is a negatív érzéseket sugározzák kifelé, melyek taszító hatással bírnak. Röviden úgy is mondhatnám: láthatóvá válik a belső összhangnak (harmóniának) a felbomlása. Természetesen ugyanígy láthatóvá válnak a pozitív hatások is. A boldogság érzését eredményezi e harmónia megléte és pozitív kisugárzásának másokra gyakorolt hatása egyaránt.

Összefoglalóan így ír erről Réthei Prikker Marián (1871–1925) bencés szerzetes, tanár, nyelvész és etnográfus: „A tánc a testnek természetes költészete lévén, mint a testmozgás művészete nem pusztán a táncolónak élvezet, hanem a szemlélőkkel is érezteti, gyönyörködtető hatását. E szépségi hatás főképp kettőtől függ: egyrészt a kifejező erőtől, másrészt a mozgások természetességétől, változatosságától és harmóniájától. Annál szebb valamely tánc, minél igazabban látatja az egész testen, s ennek minden mozdulatán a lelki tulajdonságokat, a belső jellemet; továbbá, ha a mozgások nem csapnak ki a természetesség határaitól, folyton váltakoznak, s emellett mind a lelki állapottal, mind egymással összhangzásban vannak.”

Úgy gondolom, érezhetővé váltak azok az értékek, melyek életben tartották, művészetté formálták a testmozgást, melynek alapját a néptánc jelenti. Ezeknek az alapoknak a megtanításáról, megtanulásáról kellene elgondolkodnunk. Nem táncművészek képzése a cél. A cél az lenne, hogy minden gyermek részesüljön a néptánc anyanyelvének elsajátításában. Erre az általános iskolák alkalmasak lennének.

Rögtön adódik a kérdés: kik tanítsák?

Tímár Sándor említett könyvében így vélekedik erről: „Kár, hogy a tánc és a játék pótolhatatlan nevelői értékét ilyen késedelmesen tudjuk a nevelői munkába beépíteni... Felnövekvő generációk nagyon sok hasznos ismeretet szerezhetnek az iskolákban, ami az életünk, munkánk viteléhez nélkülözhetetlen. Fontos szerepet kapott a művészeti nevelés is, az ének-zene, a rajz, az irodalom tanításában. Sajnos a leghatékonyabb, emberformáló értékeket adó játék és tánc, s hozzá szükséges néphagyományok oktatása kimaradt. Megítélésem szerint nem a téma lebecsülése okozta a lemaradást, hanem az a probléma, amivel mai is küzdünk: nincs elég tanárunk a tanításához! Ezzel nem több tanár munkába állítására gondolok, hanem arra, hogy az egyéb tárgyakat tanító pedagógus gárdának kellene ezt a tárgyat is felvállalnia. Ha elvárjuk a jövő ifjúságától, hogy ismerje nemzeti kultúránk



alapjait, ezt elvárhatjuk az őket tanító tanároktól is. Magyarul nem csak az irodalomtanárnak kell tudnia, hanem minden tanárnak... Ehhez a nagy és széleskörű, pedagógusokat képző munkához az őket oktató tanárokat kell kinevelni, akik nemzeti műveltségünk alapjait tanítani tudják az óvónő-képzőtől a legfelsőbb szintű tanárképző intézményekig. A nemzeti kultúra ilyen széleskörű ápolása biztos mély nyomot hagy a következő, felnövekvő generációkban, s egyben a népi játék és tánc újraélesztését is jelentheti a civilizált világban. A népnek, a falunak csak úgy adhatjuk vissza a maga értékeit, ha az a városokban is él, ha a társadalom ott is vállalja. Ha ezt megvalósítjuk, ezzel példát adunk a világnak, mert az ilyen neveléssel egy egymást jobban megbecsülő világot teremtünk.”





Diplomaosztó ünnepélyen



Szentirmai László

## Három és fél éves volt a vihar... avagy a jobb agyféltekés képességek dicsérete

Harminc esztendeje vagyok a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés „katonája”. Óvopedagógusokat, tanítókat képzünk. Arra készítjük fel a hallgatókat, hogy a rájuk bízott gyermekek személyiségfejlesztésében tudatosan alkalmazzák azokat a tudományos alapokon kiértelt eredményeket, amit a lélektan aprólékos kutatások nyomán felhalmozott.

Az elmúlt évek sora alatt arra a felismerésre jutottam, hogy a gyermekkorban azt a tevékenységet kell „járomba hajtani”, ami a legjobban épít az érzelmekre, s elsőre bármilyen furcsán is hangzik – igen közel van az élethez: a bábjátékot.

A mai iskolázás az embert jobbára, alkalmazásban álló munkaerőként tételezi – *alkalmazottakat* nevel. A mai iskolázás alig számol a piacgazdasággal, a versengésre épülő társadalmi környezettel, ahol a *vállalkozó* szellemnek, a *kreativitásnak* kell a nyertesnek lennie. Másfelől ez a pedagógiai stratégia nem számol az emberek egyre növekvő szabadidejével, amivel nem könnyű gazdálkodni, amit komoly feladat *értékesen kitölteni*.

Manapság az általános iskolák a művészeti tárgyak végzetes redukciójára panaszkodnak. A művészeti iskolák küzdenek a létszámmért, a minőségért, a mennyiségért.

Nem tudni, mikor lesz valamiféle elmozdulás a jobb agyfélteke által kontrollált tevékenységek, képességek fejlesztése javára. Egyre inkább időszertű a kérdés, hogy vajon mikor teszünk lépést az *ép, egész ember neveléséért?*

A *megismerést* az agy végzi. Ez spontán és tudatos *érezkelést* jelent. Nyomukban halmozódnak fel, igen összetett *érezkletek* jönnek létre. Ez adja a *tanulás talaját*. Valójában szilárd, kiterjedt, folytonosan fejlődő asszociációs bázist jelent. A tanulás, a rá épülő kreativitásunk, a felvillanó ötlet megvalósítását jelentő cselekedeteink tervezése – bonyolult kognitív folyamat. Mindezért az agy sejt milliárdok összességéből szerveződött, bonyolult *hálózata* a felelős. Egy komplex emléknymomban számos érzékszervi információ kapcsolódik össze. (Például egy erdei sétára visszaemlékezve egyszerre jut eszünkbe a virágok színe, illata, a madarak éneke.)

Ez a lenyűgözően finom felépülés és működés, az *emlékezés*, illetve a ráépülő *bevésés*, *tanulás* idegsejt-millióknak központokkal szinkronizált együttműködésén áll vagy bukik. Több központ is van az agyban, melyek hatékonyan és szelektíven végzik ezt a fontos tevékenységet. (Freund Tamás 2004.) A neuronhálózatok szerkezetének vizsgálati eredményei azt

mutatják, hogy *érzelmeink*, *motiváltságunk*, vagy éppen *fizikai* állapotunk erőteljesen befolyásolja tanulási képességeinket, memóriánk tartósságát.

A külvilág információinak agykérgi feldolgozása akkor lesz igazán hatékony, ha társul a belső világunkból származó impulzusokkal. Csak ekkor leszünk képesek az információ *hatékony és szelektált* agyi „betárolására”, éspedig oda, ahonnan a *kreativitás* is táplálkozik.

Kísérletileg igazolt, hogy az *érzelemlátásunk gazdagsága* (vagy szegénysége) *jelentősen befolyásolja tanulási képességünket, kreativitásunkat*. Ezért kell az iskolázás minden szintjén nagy hangsúlyt kapnia az érzelemlátás gazdagítását szolgáló *művészeti és erkölcsi nevelésnek*. A művészeti *élmények* azért fontosak, mert ezek adják a befogadás folyosóját a külvilág felől az agy felé. Azt talán még fontosabb tudni, hogy ugyanezen a folyosón közlekedik az *alkotóképesség* is, csak éppen az ellenkező irányban.

Az ember azért emelkedett ki az állatvilágból, mert viselkedése sok tekintetben különbözik még a legközelebbi rokonaitól is. Esetünkben emberi viselkedési együttesről, *humán viselkedési komplexumról* beszélünk. (Csányi Vilmos 1999). A biológiai jegyekhez az emberi evolúció során társult egy sor olyan, a szocializációban elmaradhatatlan mechanizmus, amely szintén csak az embernél jelenik meg, mint biológiai tulajdonság. Ezek arra szolgálnak, hogy a csoport tagjainak *aktivitása összehangolódhassék, szinkronizáltassék*. Az egyik – egyben a legfontosabb – a *szabálykövetés*.

Jelentős szinkronizáló mechanizmus az empátia, a *beleérzés* is, amelynek segítségével érzelmeket lehet összehangolni. Ilyen a szomorúság, öröm, jókedv, kalandvágy, az aprólékos óvatosság és a többi. Az embercsoport (s a belőle kifejlődött társadalom) csak így képes egységes, szinkronizált célszerű aktivitásra.

Itt elérkeztünk el egy igen fontos tényezőhöz az *imitációs készséghez*. Ez az a tulajdonságunk, amellyel a magatartásformákat utánozzuk; ez a mintakövetés, kis pejoratív felhanggal az *utánzás*. Az imitáció csak az emberi kultúrákban általános.

Viselkedési szinkronizációt szolgál a másoltatás, a *tanítás*, a fegyelmezés, bár tagadhatatlan, hogy mindez jutalmazással, serkentéssel könnyebben megy.

A *tanulás* a gyermekkor tevékenységei közül messze a legfontosabb.

Az érzelmi és viselkedési szinkronizáció sokszor együtt valósul meg. A ritmusokra, zenére, énekre, tánra képes és arra fogékony ember *eme tevékenységei során egyfajta érzelmi és viselkedési szinkronizációban vesz részt*. Ez ad magyarázatot az archaikus – és a modern – társadalmakban is megfigyelhető rítusokra.

Tudjuk, hogy az ember rendkívül differenciált munkára képes *aggyal* rendelkezik. Nem túlzás úgy gondolkodnunk felőle, mintha egyszerre kettő lenne belőle egy koponyában. Az agyféltekék feladataik szerint élesen elkülönülnek. Az ember esetében szó sem eshet tükörszimmetriáról.

A bal agyféltekét a szigorúbb, az elvontabb (logikus, analitikus, intellektuális, racionális, realiztikus stb.) tulajdonságok jellemzik. A jobb agyféltekében a szabadabb, a törékenyebb, az emberibb, a kedvesebb (többek között a szintetikus, a holisztikus, a kreatív stb.) tulajdonságaink tömörülnek. „Itt lakik” a humorérzék, a muzikalitás, a térérzékelés, de a „szabadság” is. Ezért aztán úgy hiányzik a színi nevelés, a két lábon táncolás, a test mindkét oldalát egyaránt fejlesztő testnevelés az elégséges iskolai kínálatból, mint egy falat kenyér.

A személyiségfejlesztés kezdő szakaszában a *bábjáték méltatlanul szorú vissza*. Pedig igen összetett művészi megnyilatkozás a sokoldalú fejlesztőtevékenység végzéséhez.



Egy bábjátékos előadás alkalmával azok remekelhetnek, akik szeretnek és tudnak megmutatkozni. Ám az előadás nem jöhetne létre azok nélkül, akik – bár – nem szívesen lépnek reflektorfénybe, de pontosságuk, kitartó, aprólékos munkájuk, és kifejlesztett, kifinomult kézügyességük nyomán jött létre a *díszlet, báb, kellék, világítás, akusztikus háttér*. De mindez egyáltalán nem létezhetne, ha nincs, aki elképzelje, megtervezze és megszervezze a munkát, ha nincs a csoportnak motorja. Tanítványok és mesterük (tanító, vagy tanár, vagy akár hozzáértő óvopedagógus) egy közös cél érdekében

– legtöbbször a szabadidő rovására – hoznak áldozatot. De megéri, mert ez a cél ugyancsak nemes: *szórakoztatva nevelni* előadót, nézőt egyaránt.

Triviális, de már maga a téma, az üzenet hordozója is *értékközvetítő*. Egyáltalán nem mindegy, hogy mit viszünk bábszínpadra. Minden mese, monda, ballada stb. az emberi bölcsesség egy-egy cseppje. A mese az emberiség emlékezeté. (Petrolay Margit 1990.)

Az érzelmeket ki kell nevelni, amihez az *esztétikum* szolgál a legjobb vivőanyagként. Az esztétikum világa a *művészet* – irodalom, zene, tánc, képzőművészet stb. – minden, ami az érzékeken tenyészik. A folyamat már a kisgyermekkor legelején megkezdődik, akkor, amikor elindulunk az *anyanyelv* passzív és aktív elsajátításában. Mindazt, amit a *még kifejeletlen értelmével, tapasztalatok híján* nem képes felfogni, azt a mese segítségével, érzelmein keresztül tudja *megközelíteni, megsejteni*. Érzelmi élete *pozitív tartalmakkal* gyarapodik, mert a mese a *humánium* ösvényére terel. Megsejti, megtanulja, hogy mik az *alapértékek*, s azt, hogy ezek hozzák közel egymáshoz az egyes embereket, ezek adnak tartalmat olyan fogalmaknak, mint *család, haza, emberiség, barátság, szerelem, hűség ... becsület*.



A bábjáték így válik *ízlésformáló látnivalóvá*.

Napjaink fröccsöntvényektől, gagyitól hemzsegő óceánjában *talpalatnyi igaz földet* jelent a kézműves munkával előállított bábszínpadi világ. Hallgatóim ezek közül sokféle változattal ismerkednek meg. (Ezt illusztrálják fényképeink.)





A tehetség – mind személyes, mind pedig társadalmi szinten – a legnagyobb kincsünk. A mai körülményekhez igazítva tehetségesnek (valamire predesztinálnak) lenni annyit jelent, hogy van olyan képességem vagy képességszámom, amelynek a segítségével eredeti, egyedi életformát tudok megalapozni és folytatni. Sokféle tehetséget ismerünk (zenei tehetség, festő, szobrász, előadói stb.) A ráépülő képességgel való foglalkozásnak, fejlesztésnek ugyancsak nagy irodalma van. A pedagógiai indíttatású bábjáték adekvát alkalom ezek *felfedezésére*, igazi terep a *fejlesztésükre* – végülis a gyerekek boldogítására.

Három és fél éves volt a *vihar*..., tudhattuk meg, amikor a *Kőszirmocskák* tagjai kipenderültek a paraván elé meghajolni. A pöttömkekéből és nagyobbacskákból álló csapatról a végén derült ki, hogy a szépen artikulálók, a feszes pontossággal játszóik között a legfiatalabb három és fél éves. A tapsot nemcsak ők, hanem a többi csoport is megérdemelte valamiért május 16-án a biatorbágyi XII. Koós Iván Gyermekbábos Találkozóán.

De mindent vert a bábjáték *közösségépítő, emberformáló ereje*.

Harminc esztendeje – mint a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés egyik „katonája” – arra készítem fel a leendő óvopedagógusokat, tanítókat, hogy a rájuk bízott gyermekek személyiségfejlesztésében tudatosan alkalmazzák a bábjátékot.



A Kőszirmocskák tagjai a biatorbágyi XII. Koós Iván Gyermekbábos Találkozón



## Lőrincz Enikő

# Értékeink nyomában

Ma – a lelkesítő múltra emlékezve, a jövőre készülődve, a sárospataki felsőfokú pedagógusképzés 50. évfordulóján – legfontosabb feladatunk elgondolkodni azon, hogy a külső körülmények által megszabott játéktéren milyen taktikával, milyen stratégiával, milyen eredményt tudunk megcélozni?

A demokratikus átalakulás során a korábbi értékeink mellett új értékek özöne jelent meg; a pedagógia örökzöld témáját, az *értékközvetítést* ismét központba kell állítanunk. Igazi kihívást jelent annak kutatása, hogy ezek a változások, hogyan érintették a gyakorlati pedagógiát, a pedagógusaink pedagógiai szerepfelfogását.

Vajon célhoz vezet-e a társadalmunkban erőteljesen jelenlévő bűnbakkeresés, melynek címezettjei az oktatáspolitikusok, a pedagógusok, a társadalomtudományok művelői, de maga a család is. Naponta tapasztaljuk, hogy a *társadalmi és életmódváltozások nem várt konzekvenciáival szembesülő, a különféle értékrendszerek megismerési, azonosítási nehézségeivel* küzdő közvélemény a fokozódó értékbizonytalanodás nyomán keletkezett krízis orvoslását követeli.

Az érték sokoldalú társadalmi beágyazottságának alapelvéből kell kiindulnunk az értékközvetítés vizsgálatakor. Hangsúlyt kell helyeznünk arra, hogy a közvetítés olyan szövevényesen strukturált folyamat, melyben a képződés, a termelés, a megőrzés, az elsajátítás, a fejlesztés szociálisan determinált programja szervesen egymásra épül, kölcsönhatásban működik. Mindemellett látnunk kell, hogy milyen modell érvényesül a legerőteljesebben az ember társadalomba integrálódásakor.

A posztmodern világállapot által kikényszerített modell szerint a felnövekvő embert nem lehet valamely meghatározott, mások által kiválasztott embereszmény jegyében nevelni, *nem lehet* „realizálni” egy meghatározott értékrend mentén szocializálódott „embertípust”, *nem lehet* átadni egy konkrét értékrendet, *nem lehet* közvetíteni egy meghatározott kultúrát. E modell szerint kérdéses, hogy a sok egymás mellett létezőből kinek van joga és kompetenciája kiválasztani a követésre érdemeset. E kétkérdésekkel teli helyzet feloldására születtek meg azok a filozófiai és pedagógiai értelemben is liberálisnak minősülő konstrukciók, amelyek a *szülőre, a helyi társadalomra*, – mint megrendelőre – *kívánják bízni a nevelés cél és értéktételezését.*

A nevelés konkrét céljának, eszményeinek meghatározása a hatalmi, politikai centrumból időközben átkerült a helyi, civil társadalmi, s még inkább *intézményi szintre.* Ez az egyes társadalmi alrendszerek szereplőit – így a pedagógust is – új szerepekkel, új feladatokkal ruházta fel. Neki magának

kell eszmények, értékek között válogatnia. Olyan kulturális javak átadására is lehetősége nyílik, amelyeket állami dokumentumok, tantervek közvetlenül nem írnak elő, de nem is tiltanak.

Ez az új helyzet és megközelítés nem könnyen értelmezhető. Egyet világosan látnunk kell: a hangsúly a pedagógiában is a kompetenciára helyeződik. A norma helyett a cselekvés kerül a középpontba, még akkor is, ha ezzel párhuzamosan előtérbe kerül, folyamatosan szem előtt marad az alapproblematika: egy közös kiindulási alap igénye, amely nélkülözhetetlen az emberi társadalom olajozott működéséhez.

Bábosik Zoltán arra hívja fel a figyelmet, hogy léteznek olyan közös kiindulási alapok, melyek az emberi és társadalmi együttéléshez egyszerűen nélkülözhetetlenek. Ezek az *erkölcsi és a kulturális alapértékek*. „Az erkölcsi-kulturális alapértékek említett köre olyan alapot képezhet, amelyre aztán ráépülhetnek a választható, ún. eszmei-ideológiai értékrendek, a konzervatív-keresztény, a liberális vagy a szocialista értékrend.” Azért említem ezt a megközelítést, mert magam is úgy vélem, hogy ez jellemzi a leginkább a jelenlegi a mai magyar közéletet. Rendkívül hasznos lenne, ha a diákok a középiskolás évek alatt elköteleznék magukat ezen értékrendek valamelyike mellett, és ezt a választásukat a nevelés elmélyítené.

Ez hozzájárulhatna ahhoz, hogy a fiataloknak legyenek elveik, amelyekhez a későbbiekben többé-kevésbé következetesen tarthatják magukat. Nagyon fontos, hogy az iskolákból ne elvek nélküli nemzedékek kerüljenek ki, akik lényegében megrekedtek a „*kialakulatlan jellem szintjén*”, akiknek az értékrendje enyhén szólva „deficites”.

2009 májusában a főiskolai hallgatóink körében lefolytatott mini kutatás során arra kerestem a választ, hogy esetükben melyek a dominánsan jelenlévő társadalmi és egyéni értékek. Szerettem volna képet kapni azokról az emberi értékekről, amelyek egy közösség számára fontosak, amelyeket tagjai saját életükben szeretnének birtokolni. Szerettem volna adatokat szerezni azokról a negatívumokról, amelyeket igyekeznek távolabb tartani maguktól, amelyektől szabadulni szeretnének.

Célirányos mintavételt alkalmaztam. A mintát az I-II. évfolyamos, nappali és levelező tagozatos óvodapedagógus szakos főiskolai hallgatók alkották (50 fő). A vizsgálat során a kérdőíves kikérdezés módszere mellett döntöttem, melyhez forrásként Mohay Péter munkája során megismert értéktartalmakat (Játékos értékrend-vizsgálat serdülőkorban; „Árverés”) használtam fel.

A mintára vonatkozó adatok:

nő: 50 fő,

életkor: 18–21 év: 34 fő; 22–26 év: 11 fő; 33–35 év: 2 fő; 38–42 év: 3 fő,

családi állapot: teljes család: 39 fő; csonka család: 11 fő;

anyagi nehézségek a tanulmányok során: 24 fő, él a diákhitel lehetőségével: 13 fő.

A főiskolai hallgatók számára legfontosabb értéktartalmak, amelyeket a 31 értéktartalom sorba rendezésével fejeztek ki:

1. egészség	12. műveltség	23. sportolás
2. békés élet	13. mások meghallgatása	24. szórakozás
3. őszinteség önmagammal és mással	14. jó tanulmányi eredmény	25. három gyerek
4. szép szerelem	15. sok barátot szerezni	26. szépség
5. sikeres házasság	16. hit	27. állatokat nevelni
6. segítőkészség	17. istenszeretet	28. négy vagy több gyerek
7. jóakarát	18. önuralom	29. népszerűség
8. vidámság	19. két gyerek	30. külön szobában lakni
9. igazságosság	20. élvezni az életet	31. televízió
10. másnak nem okozni rosszat	21. jó benyomást kelteni másokban	
11. jó állás	22. anyagi jólét	

A főiskolai hallgatók által sorba rendezett negatívumok, amelyeket igyekeznek távolabb tartani maguktól, amelyektől szeretnének szabadulni.

1. szomorúság	12. más lebecsülése	23. tanárok
2. irigység	13. lustaság	24. iskola
3. önzés	14. érdektelenség	25. tanulás
4. erőszakosság	15. egy rossz szokás	26. házimunkák
5. durvaság	16. szemtelenség	27. gyermekkor
6. hazugság	17. udvariatlanság	28. testvér(ek)
7. rosszindulat	18. rossz tanulmányi eredmény	29. szülők
8. keserű magány	19. rossz levegő	
9. féltékenység	20. különóra	
10. gúnyolódás	21. televízió	
11. műveletlenség	22. bohóckodás	

A kutatási folyamat során számunkra – mint pedagógusképző intézmény számára – az alábbiak fogalmazódtak meg fő kérdésekként:

– Akarjuk-e, vajon képesek vagyunk-e meghallani hallgatóinkat, elhallatszanak-e hozzánk „óhajaik, sóhajaik”?

– Képesek vagyunk-e úgy tekinteni pedagógiai feladatrendszerünk és tevékenységünk komplex értelmezésére, mint az ő érdekeiket és távlati lehetőségeiket egyeztető pedagógiai tevékenységre?

– Vajon magába foglalja-e mindez az egyén (értsd: az „én”) lehetőségeihez és korlátaihoz igazodó humánus bánásmódot?

Kikerülhetetlen feladatunk válaszolni ezekre a kérdésekre, annak ellenére, hogy hivatásunk és mesterségünk napi gyakorlatában vegyes tapasztalatokkal kell megbirkóznunk.

Mindennapi interakcióinkban a panaszkodás, az elégedetlenség, a csapkodó indulatok özöne válik jellemzővé. Szinte már rítus és szokás formáját öltve, napi rutinként törnek fel a negatívumok, melyek gátjává válnak a pozitív értékek átörökítésének és ködbe burkolják a már meglévő értékeket is.

Az értékközvetítés mindig az intézményesült felelősségről – benne az egyén személyes felelősségről is – szólt és szól ma is. A ma társadalma is magas színvonalú, igényes, hatékony, eredményes munkát vár, különösen a pedagógusoktól, akik az értékközvetítés mesterségnek tanult művelői. Sőt, a hozzáértés és a megszerzett kompetencia magas fokára hivatkozva emberi értékeket illetően többet és stabilabban várnak el tőlük, mint más foglalkozást művelőktől.

Pedagógusképző intézmény dolgozóiként tanítványainkat arra kell felkészítenünk, hogy a mindenkori életkörülmények között úgy tudjanak majd oktatni és nevelni, hogy az ő tanítványaik szintén helytállhassanak a maitól minden bizonnyal lényegesen eltérő, ma még ismeretlen jövőbeli világban. Ez egyszerre rendkívül igaz, egyben ködös idea, ráadásul aligha könnyűszerrel kivitelezhető.

Azt tartják, hogy a titok mindenképpen a pedagógus szakmai kulturáltságában rejlik, amely ha eléggé kiterjedt, ha megfelelően csiszolt, akkor a katedrán szolgáló ember a közvetítés és az alakítás művészévé válhat.

Kérdés, vajon hogyan?

Válaszul háromféle stratégiát választhat:

- megfutamodik,
- szembefordul, vagy
- a helyzetet aktívan felvállalja.

Az elvárt választás minden bizonnyal a harmadik. Tanuljon állandóan és gyorsabban, mint tanítványai! Használja megfelelően, változatosan pedagógiai eszköztárát!

Ugyanis az értékek rendszere, köre a művelődési tartalmakban, a tartalmak közvetítésében használt pedagógiai eljárások, módszerek segítségével tematizálódik, s csak így építhető fel az egyénben a védőfal a leselkedő elidegenedés, az individualizálódással szemben.

Kedves Kollégák!

A múlt kötelez minket, a felelősség továbbra is a miénk.

Kiss Ferenc

## Konstruktivista pedagógia, tanulási stratégiák, kooperatív tanulás

Csupán lexikai ismereteket ad át, vagy képességfejlesztés révén gyakorlatban is használható tudást nyújt a mai iskola? Az iskolai munka megítélésében ez ma az egyik fő szempont. Sokszor halljuk, hogy a kész tények, ismeretek átadása helyett fontosabb a gyermekek képességeinek gyakorlat-orientált fejlesztése. Ez a cél azonban gyakran csak elméletben létezik, a gyakorlat egészen más, az iskolák többségében még mindig nem folyik hatékony képességfejlesztés.

A pedagógia fejlődése során az utóbbi időben a leglényegesebb változás az ismeretközpontú modell átalakulása volt az átfogó személyiségfejlesztés céljának irányába. A tanítás-tanulás folyamatában esélyt kapott a személyiségfejlesztés, hangsúlyosabbá vált a társas kapcsolatrendszer által nyújtott lehetőségek kihasználása.

Az elmúlt évtizedekben a főleg az angolszász országokban elterjedt konstruktivista pedagógia új alapokra helyezte a tanulás elméletét és gyakorlatát.



Lényege, hogy az új tudás felépítését a már meglévő ismeretek és szemléletmódok, a már birtokolt kognitív modellek irányítják, amelyet mindenkinek aktívan kell megkonstruálnia. A tudás minőségét az adaptivitása dönti el, azaz, hogy mennyire használható valamilyen gyakorlati helyzetben. A tudásépítés személyes aktivitást igényel. A tanári magyarázat sincs megtiltva, de szerepe – és a tanár szerepe is – csökken, illetve megváltozik. Sokszor halljuk mostanában, hogy korunk információs társadalmában folyamatosan meg kell, hogy szűnjék az a klasszikus alaphelyzet, hogy a tanár a tudás egyetlen forrása a gyerekek számára. Sokkal inkább arról van szó, hogy a pedagógusnak meg kell érteni azokat a gyermekekben kialakult – öröklött, vagy korábbi megismerő tevékenységen alapuló – sémákat és modelleket, amelyek

befolyásolják a további megismerő működést. Erre építve továbbá megmutatni a gyermekeknek az újabb tudás megszerzésének lehetőségeit, módjait.

A tudás és tanulás értelmezésében, a tanulási környezet kialakításában a konstruktivista pedagógia következő alappilléreit találhatjuk meg:

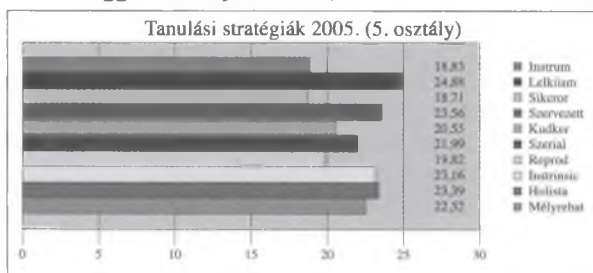
1. Az új tudás a tanuló előzetes tudása alapján formálódik.
2. A legtöbb tudás társas kapcsolatok során jön létre.
3. A tanulás bizonyos helyzetekhez kötődik.
4. A sikeres tanulás – sokféle tanulási stratégia.

Jelen rövid írásban ezekből kettőre térek ki részletesen, részben saját kutatási eredményekkel is illusztrálva az elhangzottakat.

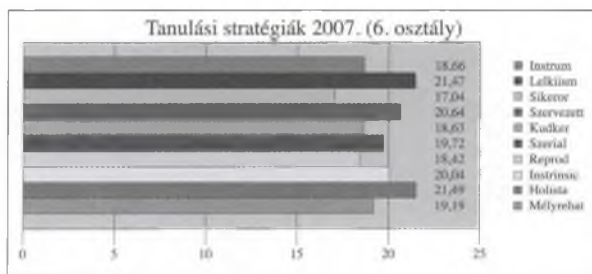
### Sikeres tanulás – sokféle tanulási stratégia

Sajnálatos, hogy a mai iskola az önálló tanulási képesség kialakításának igényét csak részben tudja kielégíteni: sok olyan gyerek van, akinek egyáltalán nincs kialakult egyéni tanulási módszere, és alig vannak, akik ismerik a hatékony tanulási technikákat. Ezek nélkül viszont nem képzelhető el eredményes oktatás, nem teljesíthető a képzésben az önállóság követelménye.

A tanulási stratégiák három alaptípusa: mélyre hatoló, a reprodukáló és a szervezett (Kozéki–Entwistle-féle megközelítés). Ezek különböző alfaktorokból állnak (pl. holista, intrinsic, szerialista kudarckerülő stb. Helyszűke miatt ezek részletes ismertetésére nincs lehetőségem). PhD-kutatásomban ezeknek, valamint a tanulási stílusoknak és a kognitív képességeknek az alakulását követtem nyomon 300 fős gyermekmintán, felső tagozatban a 2005-2006-os tanévtől, három mérést alkalmazva. Az első két adatfelvétel eredményei alapján elmondható, hogy a vizsgált populációban a reprodukáló stratégia előfordulási rátája ugyan a legkisebb, az arányokat tekintve azonban sajnos jelentős mértékű. Eszünkbe juthat az az iskolai felelet, ami akkor ötös, ha a gyermek tökéletesen mondja vissza a tankönyv vastag betűs nyelvtani szabályát, habár egy másik alkalommal pl. szövegkörnyezetben a szabályszerűséget felismerni nem tudja. A stratégiák alfaktorai közül a lelkiismeretes és az intrinsic visszaesése volt feltűnő az első két mérés összehasonlításában. (A harmadik mérés eredményeinek feldolgozása még folyamatban van.) A korrelációk tekintetében a főtárgyak átlagával a legszorosabb összefüggést a mélyre hatoló, illetve a szervezett stratégia mutatta.

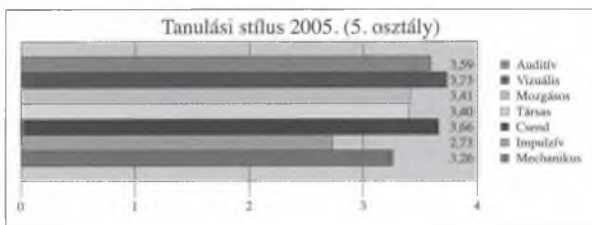






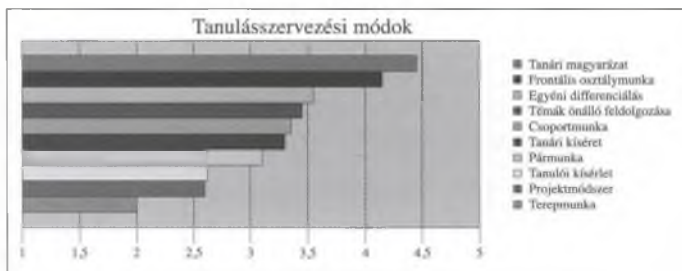
A stratégiák úgynevezett elemi tanulási technikákból épülnek fel (pl.: szöveg hangos olvasása, elmondás más személynek, áttekintés, aláhúzás stb.). Ezek egy-egy tanulónál sajátos módon keverednek, s eredményezik egyik vagy másik stratégia dominanciáját.

A hatékony tanulási technikák kidolgozásához figyelembe kell venni azt is, hogy milyen stílus felel meg leginkább a tanulónak az önálló tanulásban. A tanulási stílusban az érzékleti modalitások, a társas környezet, valamint az egyén reagálás-típusa fejeződnék ki (auditív, vizuális, mozgásos, társas, egyéni, impulzív, reflektív). Mondandóm szempontjából fontos felhívnom a figyelmet a „társas” stílus nem elhanyagolható jelenlétére a gyermekek repertoárjában (4., ill. 5. „helyezés” az átlagokat nézve).



Nézzünk ennek kontrasztjaként egy ábrát, amiből a következő gondolkör eredeztethető. (Forrás: OKI obszervációs kutatása)

Az adatok jól szemléltetik, hogy a tanárok jócskán előnyben részesítik a pedagógus magyarázatát és a frontális osztálymunkát, mint a csoport- vagy pármunkát. A konstruktivista szemlélet erről mást gondol.



### A legtöbb tudás társas kapcsolatok során jön létre

A ma oly sokszor emlegetett tevékenységközpontú, kooperatív tanulásszervezés eredményei támasztják alá az elgondolást. Persze ez sem teljesen új dolog a pedagógiában. Az óvodában a fejlesztés nagyrészt ilyen formában történt ezelőtt és történik ma is. Továbbá emlékszem, tanítóképzős hallgató koromban mindannyian lelkesen próbáltuk ellesni az akkor heterogén összetételűnek nevezett csoportmunka szervezésének mesterfogásait szakvezetőinktől. S hogy ez nem volt könnyű dolog, azt mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy külön megbecsülésben részesült minimum a hallgatótársak részéről az a bátor jelölt, aki a csoport előtti tanításon vagy a záró tanításon alkalmazni mertte és tudta ezt a munkaformát. A lényeg akkor is – 25 évvel ezelőtt – ugyanaz volt, ma azonban a módszer idomul a kor megváltozott követelményeihez. A nehézsége viszont továbbra is megvan. Nem számíthat egy vállalkozó szellemű – mai szóhasználattal: innovatív – pedagógus gyors, látványos sikerekre és változásokra e módszer alkalmazásával olyan csoportban, ahol sohasem szerveztek így tanulási folyamatot. Azonban rendszerességgel, türelemmel, megfelelő motivációval, buzdítással és a pozitívumok erősítésével hamarosan meggyőző eredményeket tud produkálni az oktató-nevelő munkában.

A kooperatív tanulásszervezés alapelvei: építő egymásrautaltság, egyéni felelősség, egyenlő részvétel és párhuzamos interakciók. Ez az együttműködésen alapuló tanulási forma minden iskolatípus esetében alkalmazható. Az általa eredményesen fejleszthető kompetenciák: rugalmasság, alkalmazkodóképesség, önálló és társas tanulásra való képesség, problémamegoldó képesség, kreativitás, kommunikációs képességek, információs és telekommunikációs technológia alkalmazásának képessége; szociális kompetenciák: segítségadás, együttműködés, tolerancia stb.

A kooperativitáson alapuló tanulásszervezés a csoportban való tanulás legmagasabb szintjén áll. Ennél a szervezési módnál a legerőteljesebb a csoporttagok egymásrautaltsága, vagyis a tanulók az elsajátítandó tananyag mellett egyéb társas viselkedési normákat, együttműködési készségeket sajátíthatnak el. Ezeknek a készségeknek, képességeknek a meglétét



nem lehet elvárni a kezdeteknél, annál inkább megtanítani kell a különböző kooperatív módszerekkel.

A kooperációra épülő oktatás kutatási eredményei azt mutatják, hogy ez a tanulási forma azért eredményesebb, mert az együttműködő csoporttagok együttes teljesítménye általában jobb minőségű, a gyerekek motiváltabban, egymásra figyelve, egymást segítve végzik munkájukat.

A kooperatív módszerek leírása, a használatukra vonatkozó ajánlások részletesen megtalálhatók a vonatkozó szakirodalomban.

Rövid előadással az volt a célom, hogy érzékeltessem az évtizedek alatt megváltozott tanulói sajátosságokat, és a változásoknak megfelelően átalakuló pedagógusi szerepvállalásokat a nevelési – oktatási folyamatnak egy kiragadott szegmensében. A modern pedagógusképzésben ezek a tényezők, úgy érzem, nem hagyhatók figyelmen kívül.





Sontráné Bartus Franciska

## Az élménypedagógia és a tanári kompetencia kapcsolata

„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen a tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömeit, megízlelje az alkotás izgalmát, megtanulja szeretni, amit csinál, és megtalálja azt a munkát, amit szeretni fog.”  
(Szent-Györgyi Albert)

Az evolúció egyik leggyakrabban hangoztatott „bizonyítéka” az angliai pettyes araszoló lepke esete. Ennek a lepkefajnak létezik egy pöttyös világosszürke és egy fekete változata. A történet szerint 1850 előtt a legtöbb pettyes araszoló világosszürke volt. Ezt követően egyre több fekete pettyes araszolót találtak az angliai Manchester közelében, és 1950-re 90 %-ban ez a változat vált uralkodóvá Angliában. Ezt a folyamatot azzal magyarázták, hogy az ipari forradalom előtt a fák törzsét világos színű zuzmók borították, így az azokon pihenő sötétebb színárnyalatú lepkék könnyebben észrevehetőek voltak. A madarak tehát feltehetően a fekete lepkéket ették meg. Az ipari forradalom idején viszont a zuzmók az iparosodott vidékeken elhaltak a fákról, a sötét fakérgeket pedig még jobban befeketítette a korom. A sötét háttér miatt a sötét lepkék észrevétlenebbek maradtak a fák törzsén, így ekkor a madarak főleg a világosabbakat ehették meg.

A biológiában a túlélést jelenti egy-egy faj számára, ha a változásokhoz jól tud alkalmazkodni. De nézzük csak, mit üzen a számunkra, pedagógusok számára ez a jelenség! 1. Alkalmazkodás a megváltozott feltételekhez. 2. Ha az átalakulás lassú és folyamatos, akkor nem igényel nagy erőfeszítést. 3. A kényelmes, sok ezer évig tartó útvonalkeresésnek vége. 4. A turbulencia a környezetünk jellemzője – vagyis a változás gyors és nagy volumenű.

Milyen lehetőségeink vannak a drámai következmények elkerülésére? A modern társadalom az ember számára olyan környezetet jelent, melyben tompul a természetes szelekció. A biológiai hátrányok leküzdését segíti az orvostudomány. Képességeinket megsokszorozhatjuk a technika segítségével. A jog megteremtette a társadalmi együttélés szabályait. A nevelés pedig felkészít a társadalmi elvárásokhoz való alkalmazkodásra.

*Milyen eszközünk van ehhez? A pedagógia!*

Tehát legnagyobb kihívás a mai kor emberének az alkalmazkodás a hihetetlen felgyorsult fejlődéshez és változáshoz.

*Milyen teendőink vannak?*

1. A régi pedagógiai módszerek helyett újakat kell találnunk. 2. Az intézményes nevelés igazodjon a gyorsan átalakuló feltételekhez. 3. Az iskolák

a szakembereit szervezze a tanulás folyamata köré. 4. Vegyük figyelembe, hogy a tanulás sajátosan az egyénre jellemző. 5. Teremtsünk olyan feltételeket, melyben a gyermek saját ütemében tud fejlődni.

*A változásoktól félnünk kell-e?*

Ha a változás hirtelen következik be és sokféle dolgot befolyásol az életünkben, akkor tele vagyunk kételyekkel, félelmekkel, azt érezzük, hogy bizonytalanra válunk. Így van ez most is!

*Mire van szükségünk, hogy könnyedén alkalmazkodjunk a megváltozott helyzethez?*

Kompetenciákra van szükségünk!

A kompetencia fogalmát többféle módon értelmezik pedagógiai szakembereink. Egy olyan kompetenciát emelnék ki, amelyet a saját projectem összeállításánál vettem figyelembe. A kompetencia fogalma a kognitív pedagógiai szakirodalomban a következőképpen jelenik meg: „a kompetencia a 'tudásnak' arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, életszerű tapasztalatok révén történik, és így alkalmazása is természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg”.

Nagy József professzornak „A XXI. századi nevelés alapjai” című könyvében a kompetenciáknak központi jelentőségük van. Azt hangsúlyozza, hogy a kompetenciák teljes rendszert alkotnak: azaz magukba foglalják az észlelést, a belső pszichikus folyamatokat, a döntést, egy tevékenység megtervezését, végrehajtását, végrehajtásának ellenőrzését is.

*A pedagógiai kompetenciák a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. A kompetencia birtokosának nem elegendő rendelkeznie a nézetekkel, tudással, képességekkel, de elkötelezettnek is kell lennie azok megfelelő alkalmazása iránt. Nahalka István azt állítja, hogy a kompetenciákban a tanári felkészültség külsődleges elemei ragadhatók meg, ezzel szemben sokkal fontosabb a tanár szemléletmódja, nézetrendszere, filozófiája.*

A pedagógusképzés alapfeladata tehát annak az elérése, hogy a tanárjelölt korábbi tapasztalatai alapján kialakult, hagyományos szemléletmódja egy korszerű, konstruktivista felfogásmóddá alakuljon át. Az a fontos tehát, hogy miben, milyen irányban akarjuk megváltoztatni a hallgatók magukkal hozott tudásrendszerét, pedagógiai világlátását.

Az Európai Unió is megfogalmazza az elvárásait az iskolák irányába. A versenyképesség fenntartása és növelése csak akkor lehetséges, ha az egyes tagállamok oktatási rendszerei korszerűsödnek, és jobban illeszkednek a munkaerőpiaci elvárásokhoz, a társadalmi igényekhez. Ezt csak úgy lehet megvalósítani, ha az iskola kialakítja azokat a kulcskompetenciákat, amelyekre minden embernek szüksége van a személyes fejlődése és a sikeres munkavállalása érdekében. Fejlesztését a társadalom – az életben való boldogulás érdekében – elvárja az iskolától. A kulcskompetenciáknak ki kell alakulni a kötelező oktatás végére.

A kulcskompetenciák birtokában az egyén rendelkezze a következőkkel:

1. *kulturális tőke*: képes az egyén, az élethosszig tartó tanulásra és arra, hogy az egyéni célkitűzései elérésére törekedjen;

2. *társadalmi tőke*: aktív állampolgárként tud az egyén részt venni a társadalom életében;

3. *humán tőke*: képessé válik az egyén arra, hogy képzettségének, képességeinek megfelelő munkát találjon.

Az Európa Tanács 2000 márciusában elfogadott lisszaboni határozata 2010-ig Európát a világ legversenyképesebb, legdinamikusabb tudás alapú gazdaságává kívánja fejleszteni. Ennek érdekében sajátos célokat fogalmazott meg az oktatás számára is. A célok megvalósításának egyik eszköze a kompetenciafejlesztés, amelynek részeként lényeges feladat a kulcskompetenciák azonosítása és fejlesztési lehetőségük megtalálása, mert ezek a tudás alapú társadalomban és a gazdaságban való érvényesüléshez nélkülözhetetlenek.

*Az azonosított kulcskompetenciák:*

1. anyanyelvi kommunikáció,

2. idegen nyelvi kommunikáció,

3. információs és kommunikációs technológia (digitális kompetencia),

4. matematikai műveltség, valamint természettudományos és technikai kompetenciák,

5. személyközi és állampolgári kompetenciák (interpersionális, interkulturális, szociális és állampolgári kompetenciák),

6. tanulási kompetencia (a tanulás megtanulása),

7. vállalkozói képességek,

8. kulturális tudatosság.

A kulcskompetenciák fejlesztése tehát elsősorban az iskola feladata, ezt nem minden esetben szükséges tantárgyakhoz kötni, tanórán kívüli fejlesztések során is megszerezhető.

Az alapkompentenciákon kívül a fejlesztés hat kiemelt kompetenciát érint:

- a szövegértési-szövegalkotási,

- a matematikai,

- az idegen nyelvi,

- az informatikai és médiahasználati (IKT) kompetenciát;

- valamint az EU támogatási politikájában kiemelt célként megjelenő, szociális, életviteli és környezeti kompetenciákat.

*Mire van szüksége a tanulóknak, hogy kompetens legyen?*

Minden gyereknek joga van ahhoz, hogy sikereket elérve, örömmel járjon a saját lakókörzetében élő többi gyerekkel együtt iskolába.

*Ehhez milyen kompetens pedagógus szükséges?*

A pedagógus és a tanuló között kölcsönös kapcsolatnak kell kialakulni, hogy egyenrangú felekként érintkezessenek egymással. Ehhez nyújt segítséget az *élménypedagógia*.

### *Mi az élménypedagógia jelentősége?*

A tanítás attól lesz művészet, hogy a gyerekeket képességeik, ismereteik bővítésére készíti. Ehhez jó módszer az iskolán kívüli környezet lehetőségeinek bevitele az iskolába, illetve kivinni őket a természeti környezetbe. Építsünk a már meglévő tudásukra! Kérdezzünk rá a gyerekek gondolatmenetére! Adjunk lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy saját tapasztalataikra építhessenek. Az élménypedagógia tehát minden emberben négy meghatározó kompetenciát fejleszt ki: 1. az egzisztenciális, 2. a szociális, 3. a kognitív, 4. a speciális kompetenciák, a valamiben való tehetség.

Élménypedagógiai koncepció alatt többek között olyan megközelítést érthetünk, amelyben a tanulás mindig a konkrét, gyakorlati tapasztalásra alapul, és a hétköznapi szituációkon túlmutat. Nagy jelentőséggel bír benne a mozgás és testi aktivitás, de hasonlóan fontos a művészi, a zenei, a kulturális és technikai területek bevonása. Az aktivitások elsősorban az érintetlen természetben zajlanak, az élménypedagógiával dolgozó szakemberek munkájának alapját pedig a *kaland* és az *élmény* képezik.

A project, melyet bemutatni szeretnék, a környezeti nevelés egy területe, melyet általános iskolai diákokkal már kipróbáltam. Feladatommak tekintem, hogy ezt a jövő nemzedékét tanító óvó és tanító hallgatóknak továbbadjam. Így született meg az *erdőpedagógia*, mely az élménypedagógiára épülő project, amely a következő oldalon a táblázatban látható.

Hogyan hat ránk, pedagógusokra a társadalmi vibrálás?

Az értékek olyan kulturális alapelvek, amelyek kifejezik azt, hogy az adott társadalomban mit tartunk fontosnak és kívánatosnak. Az értékeket mindig a közösség hozza létre és éli meg. Tehát a közösség és az egyén magában hordozza értékeit. A közösség értékei nagyban meghatározzák az egyén viselkedését és az egymás közötti kommunikációt. Az értékek hajtóerők, melyek az ember beteljesülését szolgálják. Ilyen értékek lehetnek például: béke, nyugalom, egészség, szabadság, tudás, pénz, munka, boldogság, hit, igazság, egyetértés stb.

Sajnos a mai magyar társadalomban ezen értékek rendszerét felborulni látjuk. Mindenekelőtt vissza kell adnunk az emberek hitét a jó államban, a nemzetben. Első a szellemi és csak második a gazdasági megújulás. Ahhoz, hogy a leszakadásból felzárkózás, a pangásból társadalmi és gazdasági vibrálás legyen, sok mindent kell tennünk.

A pedagógus szerepe a változó feltételek, elvárások között meghatározó, mondhatni: minden rajtunk múlik. Hinnünk kell a változásban, a szívvel-lélekkel végzett munka sikerében, s abban, hogy a magyar pedagógus társadalom képes újra és újra szembenézni a kihívásokkal, naponta alakítva a jövőt a felnövekvő generációk érdekében.

## Az Erdőpedagógiai project bemutatása:

PROJECT	CÉL	KOMPETENCIA
<b>Az erdőpedagógia alapjai:</b>	Azt kívánjuk elérni, hogy a pedagógusjelöltek a stúdium megismerésével hozzájáruljanak a környezeti válság megakadályozásához, az élő természet fennmaradásához, felelősségteljes magatartással rendelkező nemzedék formálásához, egészséges életmódjuk, életvitelük valóra váltásához.	Alakítsa ki azt a környezet-tudatos magatartást, melynek segítségével új szemléletmódú generáció nő fel. Legyen képes felkészíteni a leendő tanulókat, hogy megértsék a természet komplexitását.
<b>Az erdőpedagógia módszertana:</b>	Olyan módszertani eljárások, programok megismerése, melynek segítségével alkalmazhatóvá válnak egy erdei iskolai project elkészítésére, ill. levezetésére.	Fejlessze ki a tanulóknál a természet és embertisztelő szokásrendszert. Alakítsa ki az ökológiai cselekvést, a természetről való gondoskodást.
<b>Életmód és rekreáció:</b>	A mozgásszegény életmódot felváltsa fel az „élethosszig tartó” mozgás. A szellemi nevelésen túl a testi nevelésben lévő pedagógiai lehetőségek kiaknázása.	Alapozza meg azon elméleti és gyakorlati ismereteket, mely szükséges a terepmunka során. Fejlessze és alakítsa ökológiai szemléletmódját.
<b>Terepgyakorlat:</b>	A természetjárásra, a turisztikára fordított figyelem. Egy sajátos viselkedésforma kialakítása. Legyenek képesek szakszerűen vezetni és irányítani a természet jelenségei és folyamatai iránt érdeklődést tanúsító gyerekeknek létrehozott erdei iskolát, ill. táborát.	Fejlessze a túravezetésben korábban tanult ismereteit. Szerezzen jártasságot a kézműves foglalkozások levezetésében. A hallgatók legyenek képesek a gyermekeket erdei óvodában, erdei iskolában természet szeretetre nevelni.

## Felhasznált irodalom:

*Fehérmé Mérey Ildikó:* Se többet, se kevesebbet. (Útmutató.)

Kulturális világjelentés. Kultúra, kreativitás, piac, 1998. Osiris Kiadó, Bp., 2000.

*Matthew D. Liddle:* Tanítani a taníthatatlant. Élménypedagógiai Kézikönyv.

*Nagy József:* A XXI. századi pedagógia alapozása. Osiris Kiadó, Bp., 2000. 34-42.

*Nahalka István:* A kompetenciákról. Kézirat. 2004. 4.

*Vajda Zsuzsa:* Kompetencia. = *Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.):* Pedagógiai Lexikon. Bp., 1997. 266.

*Vári Péter és munkatársai:* Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. = Új Pedagógiai Szemle, 2002. 1. sz.





Búcsúzik a végzős évfolyam



R. Toma Kornélia

## A módszertani megújulás igénye a XXI. században

„Ha [...] többek életét és munkáját összekapcsoljuk,  
együttesen mindnyájan sokkal messzebbre jutunk,  
mint külön haladva bárki is eljuthatna.”  
(Descartes)

Amikor egy pedagógus a tanítási órájára készül, tudatosan meg kell terveznie, hogy milyen tanulásszervezési eljárások révén akarja feldolgozni a tananyagot, és elmélyíteni az ismereteket. Az alábbiak közül választhat:

- frontális osztálymunka,
- tanári magyarázat, bemutatás, szemléltetés,
- önálló tanulói munka (lehet differenciált egyéni munka is),
- páros munka,
- csoportmunka, kooperatív technikák,
- kísérletezés,
- projekt módszer,
- játék.

Ezt a tudatos tervezést láttam pedagógus édesanyámtól is, aki a 37. aktív évében is tudatosan készült mindegyik órájára. Ezt az utat járom magam is, és a hallgatóimat is erre szeretném felkészíteni többek között úgy, hogy példát mutatok arra, mikor melyik tanulásszervezési eljárás lehet hatékony.

A pedagógus elsősorban a személyiségével hat a diákjaira, ezért *pozitív személyiségjegyeinek* (pl. gyermekszertet, empátia, fejlett megosztott figyelem, jó szervezőképesség, példaértékű beszéd stb.) *mege erősítése* rendkívül fontos. Emellett természetesen az is befolyásolja munkájának eredményességét, hogy érdekes-e a téma, a probléma felvetése, milyen tanulásszervezési eljárás(oka)t választ az ismeretek feldolgozásához, valamint az alkalmazás során a tudnivalók elmélyítésére. Az eljárások közül való választani tudásban nagy szerepe van a tájékozottságnak, az élethosszig tartó tanulás, valamint a módszertani megújulás igényének, a diákok ismeretének és szeretetének.

Írásunkban a *frontális osztálymunka* és a *kooperatív technikák* alkalmazási lehetőségeire szeretnénk példát mutatni, mert meggyőződésünk, hogy *mindkettőnek van létjogosultsága* a tanítás-tanulás folyamatában a XXI. században is, csak alkalmazásuk indokoltságát és előfordulásuk gyakoriságát kell alaposan átgondolni.

A tapasztalat és a felmérések szerint jelenleg a tanári magyarázat és a frontális osztálymunka az oktatás *leggyakrabban alkalmazott szervezési*

módja az általános és a középiskolában is.<sup>1</sup> Gyökerei „a nemzetek tanító-jáig”, Comeniusig (1592-1670) nyúlnak vissza, hiszen nála jelenik meg az együttes tanítás gondolata. Később Ignaz Felbiger (1724-1788) Ágostonrendi apát Ausztriában bevezetett normarendszerének egyik alapelveként (az együttes tanítás elve) is visszaköszön: „a tanító magyarázata az egész osztályhoz szóljon, kérdései is foglalkoztassanak mindenkit”.<sup>2</sup> Az eltelt évszázadok során azonban bebizonyosodott, hogy a gyerekek mozgásigénye, kíváncsisága, társas aktivitása nem elégül ki, ha 6-7 órán keresztül alig-alig mozognak, jutnak szóhoz az iskolában. Ez a felismerés oda vezetett, hogy „a helyi tantervnek biztosítania kell, hogy az alapfokú nevelés-oktatás pedagógiai szakaszában a bevezető és a kezdő szakaszban a tanítás-tanulás szervezése játékos formában, a tanulói közreműködésre építve, az érdeklődés felkeltésére, a problémák felvetésére, a megoldáskeresésre és a tanulói képességek fejlesztését szolgáló ismeretek elsajátítására irányuljon”.<sup>3</sup> Mindenekelőtt pedig a gyermek személyiségének fejlesztése a cél. Ez azonban nem valósítható meg a jelenleg leggyakrabban választott tanulászervezési eljárásokkal, amelyek elsősorban a tartalomalapú, tananyagközpontú tanítási-tanulási folyamathoz illenek, amelyeknek célja a tananyag reprodukálása, a szervezés kötött, a módszer pedig a mit?, hogyan? kérdések megválaszolásához illő.

Miért ragaszkodnak mégis nagyon sokan ezekhez a hagyományosnak tekinthető eljárásokhoz? Azért, mert lehetővé teszik a leggyorsabb tanítást, a tömegoktatás így a legolcsóbb, nagy az osztálylétszám, sok esetben megadják a pedagógusnak az együtt haladás, az átlátás illúzióját, módot adnak a pedagógusnak a szereplésre, a pedagógus a saját iskolaévei alatt is ezeket látta, ezekre van követhető példája.

Kijelenthetjük, hogy továbbra is alkalmazható a frontális osztálymunka, ha homogén a tanulócsoporthoz (pl. megközelítőleg azonos szintre fejlesztett tudásszint, teljes ismerethiány a tananyaggal kapcsolatban), vagy ha nem a megértés a lényeg, hanem a közös élményszerzés. Amennyiben túlnyomó többségben az ezektől eltérő szituációkban is a tanári magyarázat és a frontális munkaforma a domináns, előfordulhat a „kettős színpad” (Jürgen Zinnecker, kortárs német ifjúságszociológus fogalma) mint kísérő jelenség. Lényege: az előlő színpadon a középpontban a tanár tartalmilag és formailag is kérdez, beszélget, magyaráz a vele együtt haladni akaró és tudó diákoknak. A hátsó színpadon azonban a tanárral együtt haladni nem akaró vagy nem tudó tanulók mellétképesége(ke)t folytat(hat)nak, amelyet, ha a tanár meg akar akadályozni, meg kell szakítania az előadását, így kiköppen belőle.

Napjainkban egyre többen felismerik és hangoztatják a módszertani megújulás igényét. Goda Imre egyik könyvének címe: „Szerepváltás a

<sup>1</sup> Petkes 7. dia, Fülöp 30.

<sup>2</sup> Mészáros–Németh–Pukánszky 104.

<sup>3</sup> 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet 2/A. §

katedrán” (2004) is erről tanúskodik. „A holnap iskolájában nem a tanár tanítási feladatai állnak az érdeklődés homlokterében, hanem a gyerek tanulási folyamatai. A tanár – munkájával – arra tesz kísérletet, hogy az önálló tanulás feltételrendszerét megteremtse tanítványai számára.”<sup>4</sup> Ehhez az szükséges, hogy a hagyományos pedagógusi-tanulói kompetenciák mellett újak is kialakuljanak. Ezek teszik ugyanis lehetővé, hogy mindkét fél megtestesíthesse új szerepeket a tanítás-tanulás folyamatában. A hagyományos és az új pedagógusi és tanulói szerepek közötti különbségeket jól tükrözik a túlóldali táblázatok.<sup>5</sup>

Az új szerepre fel kell készülniük az aktív és a leendő pedagógusoknak egyaránt. Ebben segíthetik őket a pedagógusképző intézmények és a sokféle továbbképzést hirdető pedagógiai műhelyek.<sup>6</sup>

<b>TANULÓI SZEREP</b>	
HAGYOMÁNYOS MODELL	ÚJ, SZOCIÁLIS-KONSTRUKTIVISTA MODELL
a tudás befogadása	a tanulási folyamat aktív szereplője
a tananyag megtanulása	metakognitív készségek felértékelődése
	értékeli a saját és társa teljesítményét
	A TUDÁS MEGSZERZŐJE, ALKOTÓJA

<b>TANÁRI SZEREP</b>	
HAGYOMÁNYOS MODELL	ÚJ, SZOCIÁLIS-KONSTRUKTIVISTA MODELL
a tudás átadása	a tanuló konstrukciós folyamatainak előidézése
a munka megszervezése	a tanuló konstrukciós folyamatainak állandó figyelése
a diák motiválása	visszajelzés
ellenőrzés	folyamatos értékelés
teljesítménymérés, értékelés	
	A TANULÁSI FOLYAMAT SZERVEZŐJE

A közoktatásban az említetteken kívül további igények is megfogalmazódnak, például:

– Nem szakrendszerű oktatás keretében kell megszervezni az oktatást (NAT. VI. rész). A nem szakrendszerű oktatás anyagaiban a készség- és képességfejlesztésnek kell előtérbe kerülnie az ismeretközpontú oktatással szemben. A kulcskompetenciák: anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikáció, matematikai, természettudományos, digitális kompetencia, a hatékony, önálló tanulás, szociális és állampolgári kompetencia, kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia, esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség. A kiemelt fejlesztési feladatok: énkép, önismeret, hon- és népismeret,

<sup>4</sup> Goda 8.

<sup>5</sup> Forrás: Tanító és Tanár I/1: 26

<sup>6</sup> Például Didaktikai Műhely – Lárix Stúdió: A kooperatív tanulás módszertani lehetőségei (OKM-3/79/2007); Studio-Didakt: A projektpedagógia – mint korszerű tanulásszervezési módszer – a kompetenciafejlesztés szolgálatában (OKM-3/120/2008) stb.

európai azonosságtudat – egyetemes kultúra, aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés, gazdasági nevelés, környezettudatosságra nevelés, a tanulás tanítása, testi és lelki egészség, felkészülés a felnőtt lét szerepeire (NAT. III. rész).

– A hátrányos helyzetű és a roma tanulók szegregációja elleni küzdelem, integrált oktatásuk támogatása, tanulási lehetőségeik bővítése.

– A sajátos nevelési igényű tanulók (fogyatékos gyermekek, nemzetiségi és etnikai kisebbséghez tartozók, a tanulásban lemaradók) oktatásának, együttnevelésének támogatása.

„A feladathoz illeszkedő tanulásszervezési technikák alkalmazása nélkülözhetetlen a hátrányos helyzetű tanulók egyéni képességeinek fejlesztése érdekében. Sajátos tanulásszervezési megoldások alkalmazása nélkül nem valósíthatók meg a különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű gyerekek, a tanulási és egyéb problémákkal, magatartási zavarokkal küzdő tanulók nevelésének, oktatásának feladatai.” (NAT. V. rész) A kooperatív technikák alkalmazása lehetőséget teremt az előbbi igények kielégítésére, vagyis a hátrányos helyzetű és a sajátos nevelési igényű diákok motiválására, tanulásba való aktív bevonásába. Az eredményes együttműködés azonban csak akkor lehetséges, ha a csoport minden tagja fel tud ajánlani valamit a közösbe, mindenki akarja a részvételt a közös munkában, a tagok kölcsönösen tiszteletben tartják egymást, az egyéni különbségeket elfogadják, az együttműködés dinamikusan változik, az egyéni identitását senki nem adja fel, mindenki elfogadja, hogy közös a siker, de közös a kudarc is.<sup>7</sup>

A kooperatív tanítási-tanulási tevékenység folyamat alapú, a tanulásszervezés rugalmas, a központban a gyermek személyisége áll, a cél a kompetenciák kialakítása, a módszer pedig a 3-4 éveseknek még oly természetes miért?, kit?, milyen eredménnyel? kérdések megválaszolásához illő. A diákok aktívan részt vesznek a feladatok értelmezésében, az anyagok, eszközök kiválasztásában, a feladatmegoldással kapcsolatos lépések meghatározásában, a munka eredményének értékelésében. Ezáltal egyre önállóbbá, kreatívabbá, döntésképesse válnak, kialakul és fejlődik felelősségtudatuk, szociális kompetenciájuk, együttműködési készségük. Összességében a diákok közötti kapcsolatok, a kommunikáció olyan változásokat hoznak létre, amelyek meghatározóak a személyiségfejlődés szempontjából.

A kooperatív technikák a tanítás-tanulás folyamatában sokféle célból használhatók, például: csoportfejlesztésre, az osztály társas kapcsolatainak fejlesztésére,<sup>8</sup> az információ megosztásának fejlesztésére, a gondolkodás, a kommunikáció fejlesztésére. Alkalmazásának feltételei: ha a tananyag jellege, a rendelkezésre álló idő, a tanulók sajátosságai stb. megengedik. Fokozatosan vezessük be, kezdetben hetente egyszer éljük vele, mivel mind

<sup>7</sup> Szabó 10.

<sup>8</sup> Kagan 20:5.

a felkészülés, mind a kivitelezés időigényes lehet. A jártasság megszerzése után bármikor alkalmazható, amikor csak lehetőség van rá.

„Számptalan nemzetközi és hazai kísérlet igazolta, hogy a társas tevékenységre, a tanulók aktivitására, cselekvésére épülő tanulási helyzete jelentősen segítik a tananyag megértését, elsajátítását, növelik a tanulási motivációt, javítják a tanulásban lemaradt gyerekek tanulásához való viszonyát.”<sup>9</sup> A Fővárosi Pedagógiai Intézet is támogatja a kooperatív tanítás-tanulást, mint módszert, egyúttal munkaformát. Fontos eszköznek tartja a módszertani megújulásban, a pedagógiai eszköztár bővítésében.

Írásunkhoz mellékelünk egy óravázlatot, melyben egy konkrét nyelvtanórai tananyag feldolgozását terveztük meg. Átala mintát szeretnénk nyújtani a tanulásszervezési eljárások változatos felhasználására, különösen néhány kooperatív technika célszerű megvalósítására.

#### Irodalom

*Fülöp Mária* 2008. A tanulók társas kapcsolatai. Együtt – működik. = Tanító és Tanár I/1.

*Goda Imre* 2004. Szerepváltás a katedrán. Savaria University Press. Szombathely.

*Horváth Attila* 1994. Kooperatív technikák. OKI. Bp.

*Kagan, Spencer* 2004.3 Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Bp.

Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelethez. A Nemzeti alaptanterv.

*Mészáros István-Németh András-Pukánszky Béla* 2005. Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó. Bp.

*Petkes Csaba* 2008. Tevékenységközpontú tanulásszervezés a tanulási és magatartásproblémák leküzdésére. Sárospatakon, a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karán elhangzó Power Point formátumú előadás.

*Szabó Balázné Dajka Katalin* 2007. A kooperatív tanulás módszertani lehetőségei. Tanfolyami segédanyag. Didaktikai Műhely. Székesfehérvár

<sup>9</sup> *Fülöp* 30.

## Óravázlat

**Osztály:** 3. osztály

**Dátum:** 2009. november 6. 3-4. óra

**Tantárgy:** magyar nyelv és irodalom

**Óra:** nyelvtanóra

**A foglalkozás típusa:** újanyag-feldolgozás

**Témakör:** a szófajok és toldalékolásuk

**Tananyag:** az igekötős ige

**A számonkérés anyaga:** az ige

**Felhasznált irodalom:**

– A magyar helyesírás szabályai. Akadémiai Kiadó. Bp., 1984.11 131. paragrafus

– Balázs Géza (szerk.): Magyar nyelvhelyességi lexikon. Corvina. Bp., 2001. 111-112.

– Fülöp Mária-Szilágyi Ferencné: Nyelvtan és helyesírás munkáltató tankönyv. Apáczai Kiadó. Celldömölk, 2008.16.

– Kernya Róza (szerk.): Az anyanyelvi nevelés módszerei. Trezor Kiadó. Bp., 2008. Nyelvtan- és helyesírás-tanítási fejezet

– Keszler Borbála (szerk.): Magyar grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 2000. Az igekötőről szóló fejezet.

– Kagan, Spencer: Kooperatív tanulás. Önkonet Kft. Bp., 2004.3.

– N. Császi Ildikó: Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2-8. osztály. Trezor Kiadó. Bp., 2005.4. 75.

**Szemléltető eszközök:** tábla, kartonpapír, pici tábla, színes pálcikák, színes filctollak



TANÍTÓI TEVÉKENYSÉG	TANULÓI TEVÉKENYSÉG	FEJLESZTENDŐ JÁRTASSÁGOK, KÉSZSÉGEK	FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK	MUNKAMÓDSZEREK
<b>I. ELŐKÉSZÍTÉS, RAHANGOLÁS (kb. 15-20')</b>				
1. A házi feladat ellenőrzése		Általános részkészségek	anyanyelvi kommunikáció személyes	FOM EM
2.a <b>Erekejlők el mindannyian a Szegény legény vagyok én</b> kezdetű dalt (tantárgyi integráció)! Ügyeljünk a helyes artikulációra! <i>Szegény legény vagyok én, / erdőn, mezőn látnak én, / krajcárom sincsen. / elszakadt az ingem / Van egy lyukas nadrágom, / fölt is rajt / huszonhárom / Eg alatt hálók / jobb időket várok</i>		beszédleírás helyes hangképzés szókinccsfeljesztés általános részkészségek	anyanyelvi kommunikáció személyes az osztály társas kapcsolatainak fejlesztése együttműködés munkafegyelem	FOM
2.b A szöveget írásvelőitől kivettjük. <b>Tanítói kérdések - Ötlebtörze</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mely szavak utalnak a szegénységre a dalban?</li> <li>Ki tudjátok-e fejezni a szegénységet szóösslettel?</li> <li>Mely szavakat nem használjuk napjainkban?</li> <li>Ki ismeri a <i>hál</i> szó rokon értelmű megfelelőjét?</li> </ul>	Mindenki nézzon a vászonra!		kezdeményező képesség	EM
2.c Gyűbözdfőn meg mindenki arról, hogy felismeri az igéket a szövegben! <b>Keveredj-állj meg – csoportosulj!</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>kérdés: Hány csoportba sorolhatjuk az igéket aszerint, hogy mit fejeznek ki? (három) Az egyik csoport választja ki a szövegből és olvassa föl a cselekvést, a másik a történetet, a harmadik a létezési kifejező igéket.</li> <li>kérdés: Hányféleképpen lehet az igéket ragozni? (kettő) Az egyik csoport sorolja föl a szövegből az alanyi, a másik a tárgyias módon ragozott igéket.</li> <li>kérdés: Hányféle igeidő van a magyar nyelvben? (három) Az egyik csoport jelen idejű, a másik múlt idejű, a harmadik jövő idejű igéket keres a szövegben.</li> <li>kérdés: Hányféle igemód van a magyarban? (három) Az egyik csoport kijelentő, a másik feltételes, a harmadik felszólító módú igéket keres a szövegben.</li> </ol>	Keveredj – állj meg – csoportosulj! A diákok a teremben sétálnak. A tanító „Állj meg!” felszólításra megállnak ott, ahol éppen vannak, és a pedagógus felé fordulnak. Ekkor ő olyan kérdést tesz fel, amelyre a választ a játékosok összlétszámánál nem nagyobb szám. A „Csoportosulj!” felszólításra a tanulóknak aktívra létszámú csoportokat kell alkotniuk, mint amennyi a kérdésre válaszoló szám. Akik nem tudnak csatlakozni egyik csoporthoz sem, a tábla előtt gyülekeznek. Ők lesznek a tartalékok. A „Keveredj!” felszólításra ismét sétálni kezdenek a diákok, a következők a második kérdés stb. A szabály az, hogy egymás után kétszer nem lehet tartalék ugyanaz a gyerek.			CSOM
<b>Házi feladat:</b> keressétek ki az összes példát a szövegből a már ismert szófajokra! Pl.: főnév: <i>legény</i> , névmás: <i>én</i> , ige: <i>vagyok</i> A következő órán az előzőleg tanult szófajok ismétlése történhet <b>beszámoló forgóban</b> formában, és a házi feladat megoldása is beemeltető ebbe a számonkérési formába.				
2.b Problémafelvetés és motivációs ötlebtörze formájában: Az egyik ige eltagaja el- <i>(elszakadt az ingem)</i> . Változat-e a szócska az eredeti szó jelentésén?	Mindent elmondhatnak, ami az eszükbe jut.	emlékezet logika	anyanyelvi kommunikáció személyes problémamegoldó képesség információ-megosztás készsége	FOM EM
<b>II. AZ ÚJ ISMÉRET FELDOLGOZÁSA (kb. 25')</b>				
1. Nyílt tanítói célkitűzés – <b>tanítói közlés</b> Az ígézh kapcsolódó új szófajt ismerünk meg. Ezek a rövid szavak szorosan az ígézh köldőnek, a nevík is ezi mutaja.				
2. A példaaanyag bemutatása A levegő tisztán tartása az egészségmegőrzés egyik feltétele. (tantárgyi integráció) Kit érdekel ez a téma részletesebben? Könyvajánlás.	Aki az ötlebtörzék során sokszor vállalkozott, és helyes megoldásokat mondott, <b>felolvassa</b> a szöveget.  <i>Vastag levegőrtéteg vette körül a Földet. A nap sugarai ezen a légrétegen hatolnak át. Közben jól is melegítik ezt a légburkot. A földfelszínhez közelebb jobban átmelegszik a levegő. A különböző hőmérsékletű levegő elkezd mozogni. A sük mező fölötti levegő melegebb, mint az erdő és a vizek fölötti. Egy idő után megindul a különböző hőmérsékletű levegők helycsereje.</i>	figyelem olvasási készség	anyanyelvi kommunikáció személyes olvasóvá nevelés környezettudatos magatartásra nevelés természetismeret kompetencia	EM
	<b>Dobj egy kérdést!</b> A diákok kapnak egy papír dobókockát, amelynek minden oldalán van egy-egy kérdéső (míról, melyik, milyen, mi, mit, hol). Ezt egymásnak dobálják, közben feltesznek a kérdéső segítségével a tanultakkal kapcsolatban egy kérdést. Minden alkalommal, amikor a kocka az egyik diákhöz ér, ő válaszol a kérdésre, majd egy másikat tesz fel a csoport másik tagjának.			EM

<p>3-5. A példák elemzése 3 részfeladat – 3 részfel: két óra elegendő!</p>	<p><b>Egyidejű diákkvartett:</b> négytagú csoportok alakulnak színes pálcikák segítségével. Minden csoportbéli diák kap egy számot.</p> <p>3.a Dugjátok össze a fejeteket, és gyűjtétek ki azokat az igeket a szövegből, amelyekhez szorosan kapcsolódik egy szócska! 3 perc áll a rendelkezésetekre, hogy mindenki tisztában legyen a válasszal (maguk közül válaszsanak egy ellenőrző személyt!) Ellenőrzés: <b>tűbben a táblánál.</b> Minden hármas számú diák jöjjön ki a táblához, és írja fel a megoldást!</p> <p>3.b Karikázd be az igékhez kapcsolódó szócskákat! (amelyik csoport képviselője az előző feladatot hibátlanul megoldotta és a leggyorsabb volt)</p> <p>elkezd, föl is melegítik, fölmelegszik, hatolnak át, megindul, veszi körül</p> <p>3.c Olvassátok el a szöveget úgy, hogy elhagyjátok belőle az igekötőket! Győződjétek meg róla, hogy mindenki tudja a csoportban, hogy mi a probléma! Ellenőrzés: minden kettes számú diák írja fel a probléma lényegét egy szöveg egy papírra vagy a táblácskára!</p>	<p>logikus gondolkodás figyelem érzelem emlékezet olvasási készség írás-készség lényegkiemelés</p>	<p>anyanyelvi kommunikáció együttműködés az információ megosztásának fejlesztése beilleszkedés nyitottság alkalmazkodás konfliktuskezelés problémamegoldó képesség közérthetőség meggyőzés munkafegyelem a tanulás tanítása</p>	<p>CSOM</p>
<p><b>Tanítói közlés:</b> A igékhez kapcsoló szófaj neve: igekötő. A leggyakoribb igekötők: <i>át, be, föl, le, át, meg, el, ide, oda, szét, össze, vissza, rá.</i></p>	<p>3.d <b>Általánosítás:</b> Fogalmazzatok meg a felismeréseket! Az igékhez gyakran egy szócska kapcsolódik, pl. <i>elkezd, veszi körül.</i> Ez a szócska módosítja az igék jelentését.</p>			
<p>4. A tanító papírlapra három oszlop mindegyikébe felír egy-egy elemet, amelyek különböznek egymástól, mivel a tanító meghatározott szabályt követ. Minden diák kap egy papírlapot, ezen dolgozhat.</p> <p>1. oszlop: <i>veszi körül</i> 2. oszlop: <i>elkezd</i> 3. oszlop: <i>föl is melegítik</i></p> <p>Újabb szó kerül a 2. oszlopba: <i>megindul.</i></p>	<p><b>Háromszögben következtetés</b> (lépés): szabálykeresés, a szabály ellenőrzése, közös szabályalkotás) <b>diákkvartett</b> formájában.</p> <p>4.a Figyeljétek meg, <b>hol helyezkedik el az igekötő</b> az igéhez képest a példákban! A diákok feladata, hogy a szabályt kitalálják. Miben különböznek az egyes oszlopok elemei? 2 percig gondolkozzatok a válaszon! Mondattal válaszoljatok! Ellenőrzés: minden csoport egyes számú képviselője kórusban mondja a választ.</p> <p>Ha sikerült a diákoknak rájönni a szabályra, ellenőrizniük kell, hogy érvényes-e. A tanító újabb szót ír vmelyik oszlopba. Mi a közös az oszlop szavaiban? 1 perc alatt fogalmazzatok meg a véleményeket! Mondattal válaszoljatok! Minden csoport egyes számú képviselője kórusban mondja a választ.</p> <p>Keressetek még a példákban olyan elemeket, amelyek beillenek az oszlopokba! Írjátok a papírlapra! Ellenőrzés: a B csoport kórusban felolvassa a megoldást.</p> <p>Az egyik oszlopban csak egy példa van, alkossatok még egyet szabadon! Ellenőrzés: a C csoport kórusban felolvassa.</p>	<p>logikus gondolkodás figyelem</p>	<p>anyanyelvi kommunikáció együttműködés matematikai kompetencia munkafegyelem a tanulás tanítása</p>	<p>CSOM</p>
	<p>4.c <b>Általánosítás.</b> Fogalmazzatok meg a felismeréseket! Az igekötő és az ige sorrendje: az igekötő az ige előtt áll (<i>elkezd, fölmelegszik</i>), az igekötő az ige után áll (<i>hatolnak át, veszi körül</i>), az igekötő és az ige közé egy másik szó ékeződik be (<i>föl is melegítik</i>).</p>			
<p>5. Írskvettől mondátpárokat mutatunk be. <i>Peti levezi a pulóverét</i> <i>Peti felvezi a pulóverét</i> <i>Zsófi könyvet olvas</i> <i>Zsófi elolvassa a könyvet</i> <i>A tanító néni ráveszi Katit, hogy vegyen részt a versenyen.</i> <i>Vastag levegőréteg veszi körül a Földet</i></p>	<p>5.a Gondolkozzatok el <b>diákkvartett</b> formájában azon, mi a különbség a mondátpárk jelentése között! 5.b Mi az igekötő szerepe?</p> <p>5.e <b>Általánosítás.</b> Fogalmazzatok meg a felismeréseket! Az igekötő szerepe: gyakran megváltoztatja az ige jelentését (<i>ráveszi vkit, veszi körül</i>), máskor jelöli a cselekvés befejezettségét (<i>elment</i>), vagy irányt fejez ki (<i>képzak</i>).</p>	<p>logikus gondolkodás figyelem</p>	<p>anyanyelvi kommunikáció problémamegoldó képesség</p>	<p>CSOM</p>
<p>6. Az új ismeret nyelvi-logikai megfogalmazása – Mindenkinél meg kell tanulnia a nyelvtani szabályt.</p>	<p>A tankönyvben lévő nyelvtani tudnivalót felolvassa az a diák, aki kevésszer szerepelt.</p>			

III. RÖGZÍTÉS, GYAKORLÁS (kb. 20' vagy külön óra)				
	1. <b>Dobj egy kérdést</b> az igekötőről tanultakkal kapcsolatban <b>kereszttal</b> formájában! A papír dobókockára felírt kérdőszavak: <i>mihez, hogyan, hol, melyek, mi, hány?</i>	figyelem emlékezet logikus gondolkodás	anyanyelvi kommunikáció együttműködés kreativitás önállóság	EM CSOM
2. Házi feladat példával	Kapcsoljatok a <i>száll</i> igéhez különböző igekötőket, és foglaltjátok mondathoz az alábbi szavak felhasználásával! <i>madár, odú, meleg levegő, magus, sas, fizek, léggömb, ellenség, ország, villamos, busz, lúd, Döbrögi fej, ürhegy, föld</i>	logikus gondolkodás figyelem képzlet	anyanyelvi kommunikáció önállóság	EM
3. <b>Tutalomtűz</b>	Igekötős igéket tartalmazó szövegeket kell felismerni rajzról. Ki tud többet felismerni? <i>Eltörött a mécses. Betelt a pohár. Kirázta a kiszűjából. Elhegedült a nődját. Kiparolja a nadráját. Kihúzza a gyuját. Megmosa a fejét. Bekötik a fejét. Állát a szitán. Felcsarvazták. Hátrakötöm a sarkad! Beadja a kulcsot. Még van könye a keze. Feldobja a talpát. Betébjai az ördög.</i>	képzlet figyelem logikus gondolkodás	anyanyelvi kommunikáció önállóság	EM

**Ellenőrzés** (formái lehetnek: többen a táblánál, kórusválasz, kettős, kör, diákkvartett, válasz palatáblán, állj fel és oszd meg! stb.) és **értékelés** (formái lehetnek: megerősítő korongok, bizonyítványok, osztály-hőmérő, fejlődés pontozása, mit is mondott? Csoportos kézfogás stb.). A diákok értékeljék saját és társuk teljesítményét. Ezáltal fejlesztjük énképüket, önismeretüket.

Rövidítések:

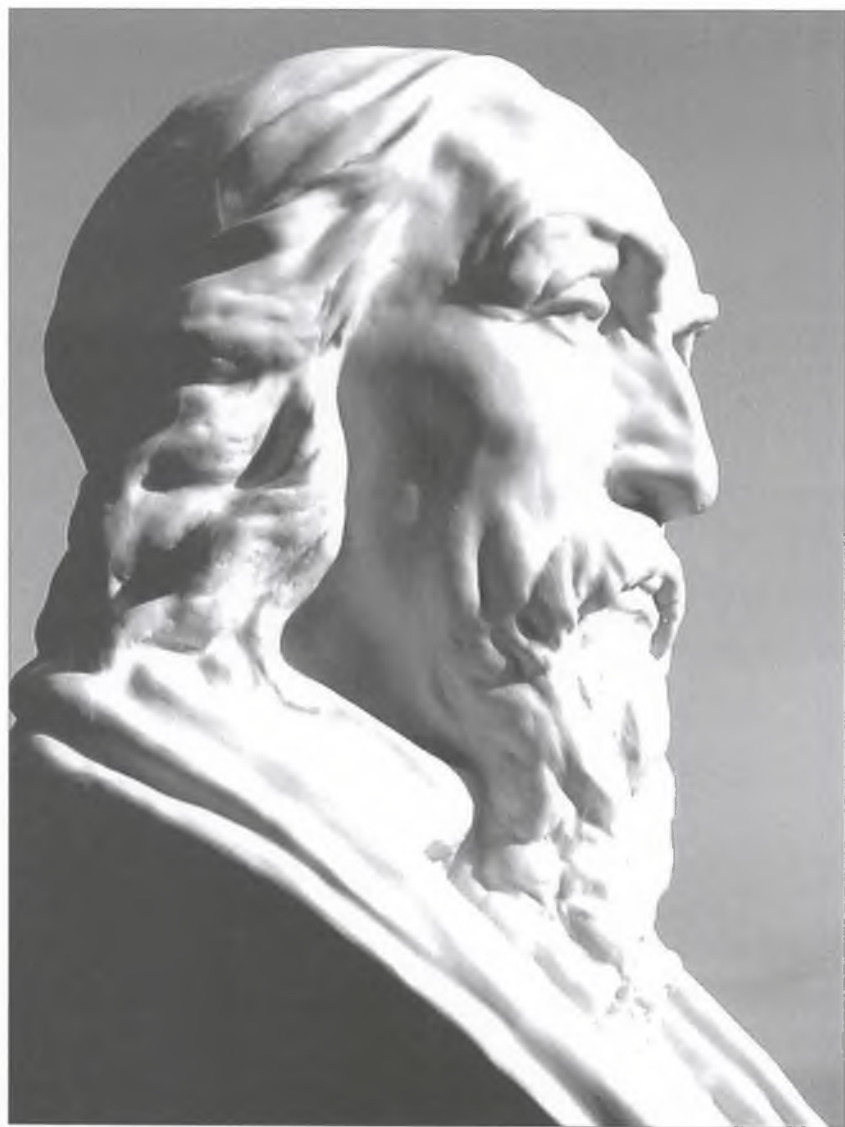
FOM: frontális osztálymunka,

CSOM: csoportmunka,

EM: egyéni munka vagy

ÖM: önálló munka,

PM: páros munka



Névadónk

Gál Gyöngyi

## Hívóképek Comenius „élő ábécéjében” és néhány mai tankönyvben

Csoma Gyula oktatáskutató szerint Magyarországon százezerre tehető az analfabéták száma (a 2001-es népszámlálási adatok szerint 63116 fő az általános iskola első osztályát sem fejezte be), ami nem annyira magas szám. A probléma az, hogy ez egy újratermelő réteg a társadalomban. Egy vizsgálati becslés szerint az általános iskola befejezése után a gyerekek egyharmada funkcionális analfabéta.<sup>1</sup>

Az olvasás és az írás megtanítása az első és legfontosabb eleme a tanítási folyamatnak, hiszen a későbbi tanulás erre a képességre épül, ettől függ az egyén boldogulása, sikeressége a társadalomban. A tanulási gondoknak a háromnegyede olvasási problémákból ered. Ezért a tanítóknak arra kell törekedniük, hogy a gyerekek elsajátítsák az olvasás, majd a szövegértő olvasás képességét. Az olvasástanítás két logikai folyamatra épül: az analízisre és a szintézisre. Az analízis a magasabb szintű nyelvi egységek kisebb elemekre bontását jelenti, például a szavakét hangokra, betűkre. A szintézis ennek ellentéte, itt a kisebb elemekből építjük fel a nagyobb nyelvi egységeket: hangokból, betűkből szótagokat, azokból szavakat, majd mondatokat, végül a szöveget. Az olvasás elsajátítása szempontjából mindkét gondolkodási műveletre szükség van.

Magyarországon 6-7 éves korban kezdődik az olvasás-írás tanítás. Ebben az életkori szakaszban a gyermek konkrét fogalmakban gondolkodik. Ezért fontos, hogy az elvont ismereteket – mint például a betűk, hangok – konkrét, általuk ismert dolgokhoz kössük. Így lesz döntő szerepe a hívóképeknek a betűk tanítása során. A rosszul megválasztott hívóképek súlyos zavarokat okozhatnak néhány gyereknél, s nem értjük, miért tud olvasni az egyik, s miért nem a másik. Ha az autó hívóképe a „k” (kocsi) betűt hívja, a gyerek nem tudja elolvasni a szót. A hívóképeket Comenius ábécéjéből, Az én ábécém, A mesék csodái és az Ábécéskönyv című tankönyvekből mutatom be.

Comenius olyan didaktikai és metodikai alapelveket állapított meg, melyek azóta az iskolai gyakorlat részévé váltak. Alapelvei: a szemléletesség, a tudatosság, a rendszeresség, a következetesség és a tananyag koncentrikus bővítésének elve. A szemléletesség elvét Comenius dolgozta ki először részletesen. A konkrét tapasztalatszerzés fontosságát, a megismerésnek az érzékszervekből történő kiindulását hangsúlyozta, hogy ne csak verbális

<sup>1</sup> Index, 2006.

módon, hanem szemléltető eszközök segítségével tanítsák a különféle tantárgyakat. A *Tirocinium* c. művében az írás- és olvasástanítás módszerének ismertetésekor is ezeket az elveket alkalmazta. Előtérbe állította a hangoztatást, nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy a betűnek megfelelő hangot hangoztassák is. Az írást és az olvasást mint összetartozó dolgokat együtt javasolta tanítani. „De az, hogy az elmélet előzze meg a gyakorlatot, itt annyit jelent, hogy előbb tanulják meg a betűket szemlélni, felismerni, megnevezni, és csak ezután írással kifejezni.”<sup>2</sup>

Az írás-olvasástanulás játékosá, szemléletessé, könnyebbé tételét szolgálta az ún. Képes ábécé, amely a betű kis és nagy nyomtatott alakját egy-egy állat rajzához és hangjához köti.<sup>3</sup> Ez felel meg a mai hívókép fogalomnak. A kép, a hang, a betű egymást kíséri, asszociatív kapcsolatot alkot. A *Schola Ludus* 3. felvonása<sup>4</sup> bemutatja a tanítás menetét:

- 1) a tanító megmutatja az „élő ábécé” egy képét (az „élő ábécé” olyan állatok rajzát tartalmazza, melyek egy-egy betűnek megfelelőhangot adnak);
- 2) a gyerekek megnevezik az állatot, majd utánozzák annak hangját;
- 3) a tanító bemutatja a hangnak megfelelő betűt;
- 4) szavakban megkeresik a betűt;
- 5) a betű írása.



<sup>2</sup> Comenius (1999) 31.

<sup>3</sup> Uo. 18-19.

<sup>4</sup> Uo. 139.

A betűtanítás során ma is Comenius elveit kell követnünk: a hangtanítás előzze meg a betűtanítást; először ismerje fel a gyerek a betűt, azt követően írja; a módszer legyen játékos, szemléletes; hívóképek segítsék a betű felidézését.

Ma már sok tankönyv áll a tanítók rendelkezésére. Az általam választottak megfelelnek Comenius elvárásainak, a hangoztató-elemző-összetevő módszert alkalmazzák, de eltérő módon. Az *én ábécém* című könyv egyszerre tanítja a betű kis nyomtatott és nagy nyomtatott alakját. A *mesék csodái* az első félévben csak a kis nyomtatott, a második félévben a nagy nyomtatott betűket tanítja. A *Mozaik Kiadó Ábécéskönyve* (amelyből sajnos csak 1995-ös kiadást találtam) először a nyomtatott nagybetűket, majd a nyomtatott kisbetűket ismerteti. A nyomtatott nagybetűvel kezdődő tanítást indokolja, hogy a gyerekek ezekkel gyakran találkoznak (feliratok, rendszámablák, billentyűzet stb.), és ezáltal a mondatkezdő és a tulajdonnévi nagybetűk írása nem fog gondot jelenteni. Már óvodásként megpróbálkoznak írásukkal, ezért ez a program a nagy nyomtatott betűk írását is tanítja, ami tovább erősíti a kapcsolatot a kép, a hang, a betű között.

Ezek a könyvek különböző hívóképeket tartalmaznak. A hívóképek megválasztása – mint már utaltam rá – azért fontos, mert ezek hivatottak a kisdíákokat segíteni a hang-betű kapcsolat felismerésében, felidézésében. Különösen a gyenge vizuális emlékezettel rendelkező gyerekek számára van ennek nagy jelentősége. Az Oktatási Hivatal pedagógiai-didaktikai szakértői értékelőlapja a következő szempontokat tartalmazza a hívóképekre vonatkozóan. A betű-hang megfelelés tanításához olyan hívóképeket kell használni, amelyek összhangban vannak az életkori sajátosságokkal és a nyelvi szerveződés törvényszerűségeivel:

- A hívóképek a gyermeki világban világosan értelmezhetők.
- A hívóképek az anyanyelvi törvényszerűségek szolgálatában készülnek. A hívóképek magas színvonalúak, összhangban vannak a gyermek világával:
- A képek esztétikusak, fejlesztik a gyermek szépérezékét.
- A képek témája a gyermeki világhoz (család, játékok stb.) és ismeretekhez (közvetlen környezet, a hazai állatvilág stb.) közel áll.<sup>5</sup>

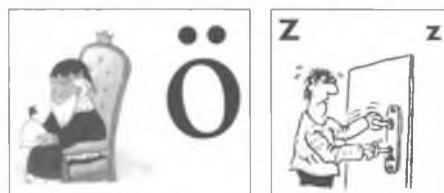
Nem könnyű ezeknek a feltételeknek megfelelni, különösen, ha kiegészítjük azzal, hogy a gyerek legelőször és legkönnyebben a szókezdő hangot tudja leválasztani. A gyengébb analízáló képességgel rendelkezők számára pedig kiemelten fontos, hogy a szó első betűje legyen a tanítandó új ismeret, ráadásul rövid alapszóban. Ha ezt is figyelembe vesszük, néhány betű esetében nem sok választási lehetőségünk marad. Ezzel magyarázható, hogy a tankönyvekben – bár különböző hívóképeket alkalmaznak – bizonyos betűknél mégis egybeesés figyelhető meg. A *ly* betűnél csak az lehet kérdéses, hogy hol van a *lyuk*: nadrágon vagy kerítésen. A *ty* betűt a *tyúk*, az

<sup>5</sup> OH. 2008.



ű-t az űrhajó hívóképpel vezeti be mindhárom könyv. Gondot okoz a j betű tárgyképe: *játék, jelzőlámpa, játszótér*. A *jelzőlámpa* és a *játszótér* hosszú szó, a *játék* pedig lerajzolhatatlan. Nem kezdődik szó *y-nal, dz-vel*, ezek mindhárom könyvben az alapszó belsejébe vagy végére kerültek. Amikor ezeket a betűket tanítjuk, már nincs más ismeretlen betű a szóban, így ez nem jelent problémát.

A hasonlóságok után nézzük meg az eltéréseket! Az Apáczai Kiadó könyve konkrét főneveket tartalmaz hívóképként, egyetlen kivétel az *ír* ige.



Jól felismerhető, egyértelmű képek. Egyedül az *öntözőkanna* jelenthet dilemmát, mert a gyerekek többsége *locsolót* fog látni a képen.

Az *én ábécém* és *A mesék csodái* című könyvek eseményképeket is tartalmaznak, ezekből emelik ki a hívóképeket.

Az Apáczai Kiadó tankönyvében a *papucs* lemaradt a tematikus képről, arra egy *postás* került. A *madzag* hívókép mellett tematikus kép helyett még egy tárgykép, a *bodza* szerepl.

A Dinasztia Tankönyvkiadó képeinek szereplői a törpék. Hívóképei közül 32 főnév; 7 ige (*ír, ugrik, eszik, olvas, süt, nevet, ég*); 1 melléknév (*öreg*). Ezek közül

nehézséget jelenthet a megkülönböztetésben a *mókus* és az *ugrik* hívókép, hisz mindkettő mókust ábrázol. Vitatható, hogy a *gát* közel áll-e a gyermeki világhoz, a közvetlen környezethez. Emellett a *fal* hívóképhez is hasonlít, bár a folyó segíthet az elkülönítésben. Az *é* betű *ég* hívóképe valószínűleg hamarabb felidézi a *gyertya* főnevet, mint ahogy a *répa* is a *sárgarépat*. Az *iskola* csak akkor nem fog *házikót, házat* jelenteni, ha már el tudja a gyerek olvasni a feliratot, vagy az eseményképet is hozzá kapcsoljuk.

A Mozaik Kiadó kézikönyve hívókép helyett az emlékeztető kép nevet használja. Rajzai humorosak, a *zár* kivételével konkrét főnevek. Ez igeiként és főnévként is értelmezhető. Akad a főnevek között néhány problémás kép. Az *autóra* szívesebben mondja a kisgyerek, hogy *kocsi*, esetleg *óto*, s ezekből nehéz az a hangot leválasztani. *Írógéppel* ma már kevés elsős találkozik. Nem egyértelmű a *mama* és a *néni* hívóképe. E könyvben a

hívókép mellett még egy tárgyképet látunk, melynek szóképe a tanult más-salhangzó hosszú alakját mutatja a szó belsejében. Az alapszót és a hosszú mássalhangzós szóképet is bemutatja egybeírva és elválasztva is.

Az első osztályba lépő gyermekeknek kiemelt fontosságú, hogy megkönnyítsük számukra az első lépéseket, hogy a tanulás, az iskolába járás örömet és ne sikertelen próbálkozásokat, önbizalomvesztést jelentsen, hisz ez a későbbi évekre is hatással van. Mindebben jelentős szerepet játszik a jó tankönyv esztétikus és egyértelmű képeivel, még akkor is, ha tudjuk, a tankönyv csak eszköz, a tanítás sikeressége szempontjából a leginkább meghatározó tényező a tanító.

Felhasznált irodalom:

*Adamikné dr. Jászó Anna - Dr. Gósy Mária - Lénárd András: A mesék csodái ábécés és olvasókönyv.* Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Bp., 2006.

Comenius Sárospatakon írt műveiből, a szöveget gondozta és fordította *Bollók János.* = *Ködöböcz József* (szerk.): *Comenius és a magyar iskola.* Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 1999.

*Esztergályosné Földesi Katalin: Az én ábécém.* Apáczai Kiadó, Celldömölk, 2009.

Funkcionális analfabetizmus fenyeget Magyarországon. (A világhálón, 2006. júl. 5.)

*Hernádiné Hámorszky Zsuzsanna: Ábécéskönyv.* Mozaik Kiadó Kft., Szeged, 1995.

Oktatási Hivatal (2008. 08. 05.) Pedagógiai szakértői értékelőlap ábécés könyv 2007321. doc.



Látlak...

Stóka György

## Számítógéppel vagy anélkül?

### A matematikatanítás néhány lehetséges problémájáról

#### **Bevezetés, a témaválasztás indoklása**

A tantárgypedagógiával foglalkozók – de nyugodtan mondhatjuk, hogy a lelkiismeretes gyakorló pedagógusok valamennyien – örök optimizmussal egész pályafutásuk során keresik a minél hatékonyabb tanítási-tanulási eljárásokat, a folyamatban résztvevőket minél inkább motiváló eszközöket, módszereket. A lehetőségeimhez mérten én is ezt teszem. A sárospataki tanítóképzőben eltöltött közel negyed század alatt tanító és óvodapedagógus szakos hallgatókat igyekszem megismertetni a matematika alapvető fogalmaival, összefüggéseivel, illetve a számítástechnika-informatika nyújtotta lehetőségekkel.

Meggyőződésem, hogy a matematikai ismereteknek – vagy legalábbis azok egy jelentős részének – az átadásában segítségünkre lehetnek az informatikai eszközök és módszerek. Kis- és nagyiskolában egyaránt. Jelen dolgozatomban azon eredményeimet igyekszem összefoglalni, amelyeket az informatikának a tanítóképzős matematika, illetve matematika tantárgypedagógia tanításában való használhatóságával kapcsolatos vizsgálódásaim során szereztem.

#### **A kutatás témája, célja, módszerei, főbb kérdései**

A kutatás során egy kísérletet végeztem annak demonstrálására, hogy az informatika lehetőségeinek a matematikaórákon való alkalmazásával a tanító szakos hallgatók körében növelhető a matematika népszerűsége. Két egyenlő szintű csoport vett részt a kísérletben. A kísérlet során a kontrollcsoport változatlanul végezte a munkáját, a kísérleti csoportnál pedig a matematika tananyag egy bizonyos részét számítógépes környezetben, matematika oktatóprogramok alkalmazásával dolgoztuk fel. A két csoport egy tanulmányi félévig párhuzamosan működött. A kísérletet megelőzően, illetve azt követően az ún. páros összehasonlítás módszerével mértem a matematika tantárgynak a csoportok hallgatói körében való népszerűségét.

A kísérlethez kapcsolódva hallgatói szakdolgozatok, TDK-dolgozatok elemzésével arra kerestem a választ, sikerült-e elérnünk az elmúlt negyed században, hogy a felnövekvő nemzedék számára a számítógépes környezet teljesen természetes közeg legyen, illetve mennyire ismerik és használják a tanító szakos hallgatók a matematika tantárgyhoz kapcsolódó oktatóprogramokat.

A kutatást Sárospatakon, a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Karán, illetve az Árvay József Gyakorló Általános Iskolában végeztem. A kutatás

során a kétcsoportos kísérletre a 2007/2008-as tanév őszi szemeszterében került sor. A tantárgypedagógiák népszerűségét vizsgáló tesztek kitöltésére 2007 májusában, illetve 2008 szeptemberében kértem a hallgatókat. A kutatással összefüggő megfigyeléseket, szóbeli és írásbeli, egyéni és csoportos kikérdezéseket, illetve a dokumentumelemzéseket több éven át, folyamatosan végeztem.

### A kutatás tartalma

A 2007/2008-as tanév őszi szemeszterében két harmadéves, tanító szakos, párhuzamos csoportban tanítottam matematika tantárgypedagógiát. Az egyik csoport hallgatói az informatika műveltségi területet választották, a másik csoportot testnevelés műveltségi területet választók alkották. A tantárgy pontos neve „*Matematika tantárgypedagógia 3*” volt, melynek célja, hogy a hallgatók a geometriai ismeretek tanulása közben ismerjék meg az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosítását, az általános iskola alsó tagozatában való tanítását, illetve ismerjék meg a geometria-mérés témakör tanításának módszertanát.<sup>1</sup>

Mindkét csoporttal azonos tematika szerint, azonos tempóban haladtunk, de a kísérleti csoporttal rendszeres időközönként a számítógépes teremben tartottuk a foglalkozásokat. Az oktatóprogramoknak (Euklides, Bolyai, Euler 3D, WinGeom, Comenius Logo, ManóMatek) a használatához nincs szükség különösebb informatikai előképzettségre, illetve elegendő az a jártasság, amit az általános képzésben tanuló hallgatók is kapnak informatikából. Ügyeltem arra, hogy a kísérleti, illetve a kontrollcsoport esetén se a feldolgozandó elmélet, se a megoldandó feladatok között ne legyen lényeges eltérés. Különbség csak az alkalmazott eszközökben lehetett!

A normál matematikaórákon mindkét csoport az általában megszokott, különösebben semmiért sem lelkesedő, az érdektelenségtől kissé unatkozó közösség benyomását keltette. Ezzel szemben a számítógépes órákon a kísérleti csoport hallgatói rendkívül aktívak voltak, a matematikaórákon időnként tapasztalható érdektelenségnek nyoma sem volt. Fegyelmezési probléma sohasem adódott a kísérleti csoportban, és unatkozni sem láttam egyetlen hallgatót sem.

A kísérlet célja annak demonstrálása volt, hogy a számítógépek matematikaórákon való használata növeli a tárgy népszerűségét a hallgatók körében. Ennek az egyébként nehezen mérhető állapotnak a kísérlet előtti és utáni értékét volt hivatott összehasonlítani a hallgatók kétszeri kérdőíves kikérdezése.

Török Tamás főiskolai tanár 1994-ben hétszáz általános- és középiskolás tanuló bevonásával felmérést végzett annak megállapítására, mennyire népszerűek az egyes tantárgyak a tanulók körében. „*A tanulói érdeklődés alakulása Esztergom iskoláiban*” című tanulmányában a tanulói értékrendek feltárásáról a következőket írja:

<sup>1</sup> Szilágyi Sándor [2007]: Szaktárgyi útmutató a 2007/2008-as tanév I. félévére „*Matematika tantárgypedagógia 3*” (CTTMTATP3) tantárgyból. Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar, Sárospatak.

„A szubjektív értékrendek feltárására nagyon sokféle eljárás kínálkozik. Ezek egy része rangsoroláson alapul (innen ered a rangmódszerek elnevezés) és a kollektív vélemények meghatározásakor számszerűsítésre törekszik. A közvetlen rangsorolás előnye, hogy egyszerű eljárástechnikája révén, az összehasonlítható alternatívák együttes áttekintése után, helyezési számok (rangszámok) megadásával gyorsan lefolytatható. Hátránya viszont, hogy nem ad felvilágosítást az értékelő személyek véleményének megbízhatóságáról, következetességéről. A páros összehasonlítás általánosított módszere a rangsoroláson túl ez utóbbi információkat is szolgáltatja. Ez az eljárás az alternatívák közvetett, páronkénti összehasonlításán alapul.”

Az utóbb említett módszer általános leírását is megtaláljuk az idézett dolgozatban.<sup>2</sup>

Tekintettel arra, hogy összesen hét tantárgypedagógiáról van szó, a felmérések során a hallgatóknak mindössze 21 páros összehasonlítást kellett végezniük, azaz 21 elemi döntést kellett hozniuk.

Annak érdekében, hogy nagyobb összehasonlítási alapom legyen a majdani értékeléshez, nem csak a kísérleti, illetve a kontrollcsoport hallgatóit kértem a kérdőívek kitöltésére, hanem a teljes évfolyamot. A kérdőívek feldolgozásához táblázatkezelő programot használtam. Először a hallgatók válaszai alapján szét kellett osztani a pontszámokat a tantárgypedagógia-párok között (1-0, 0,5-0,5 vagy 0-1), majd össze kellett számlálni az egyes hallgatók válaszaiban előforduló x-ek, illetve az ún. „körhármások” számát a hallgatói értékrendek „élességének” és „megbízhatóságának” a megállapításához. Az így kialakult egyéni értékrendeket, illetve egyéni megbízhatóságokat csoportokra és évfolyamokra átlagolva kaptam a kollektív értékrendeket. A hallgatói értékrendek élességét a vizsgált csoportokra számoltam ki, ezek átlaga adta a vizsgált évfolyamok élességét.

### **A kutatás eredményességének elemző értékelése**

Török Tamás esztergomi kollégánk a kérdőívekből nyert adatok kiértékelése után - többek között - a következő megállapításokat tette:

„Számomra a (...) tanulmány legfontosabb eredménye az egyes korcsoportok tantárgycsoportokra vonatkozó értékrendje volt. Ennek lényege, hogy a (felmérésben résztvevő) diákok kezdeti természettudományos és matematikai érdeklődése fokozatosan csökken, és a középiskola végére a diákság meghatározóan humán beállítottságúvá válik. Meggyőződésem, hogy egy országos (sőt egy annál szélesebb) felmérés ugyanezt a képet mutatná, bármilyen módszerrel történjék is az. Izgalmas kutatási feladatot jelenthet ennek a törvényszerűnek látszó folyamatnak az alapvető okait meghatározni.”<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Török Tamás [1997]: A tanulói érdeklődés alakulása Esztergom iskoláiban. Iskolakultúra, 1997/5, 72., 76-77., 80. old.)

<sup>3</sup> Török Tamás [1997]: A tanulói érdeklődés alakulása Esztergom iskoláiban. Iskolakultúra, 1997/5, 78-80, 82. old.



Magam is úgy vélem, hogy egy szélesebb körben történő felmérés ugyanazt az eredményt erősítené meg a közoktatásban. De mi a helyzet a tanítóképző főiskolákon? A jelen kutatásom során végzett kétcsoportos kísérlet, illetve az ahhoz kapcsolódó írásbeli kikérdezések egyik értékes eredménye számomra, hogy – legalábbis a sárospataki tanítóképző vonatkozásában, a jelenlegi viszonyok között – erre a kérdésre is választ kaptam.

2007 májusában 95 fő, 2008 szeptemberében 91 fő vett részt a vizsgált évfolyamról a felmérésben. A helyezési számok annyiban változtak, hogy a matematika egy hellyel hátrébb került a népszerűségi listán (az 5. helyről a 6-ra), az ének-zene viszont egy hellyel előrébb lépett (a 6. helyről az 5-re). A kísérleti csoportban három tantárgypedagógia esetén történt változás. Ami a leginkább szembetűnő, hogy a matematika népszerűsége ebben a csoportban az általános tendenciával ellentétben nem csökkent, hanem növekedett, hiszen a matematika helyezési száma az 5. helyről a 3-ra változott. A kontrollcsoportban a népszerűségi lista annyiban változott, hogy a matematika és az ének-zene népszerűségi sorrendje felcserélődött. Nincs különösebb jelentősége, de ebben a csoportban - az évfolyamátlagtól eltérően - a matematika kezdeti népszerűsége volt a kisebb és az ének-zene népszerűsége a nagyobb.

### **Az eredmények összegzése**

A jelen kutatásnak a kísérlethez kapcsolódó minden vizsgálódása azt igazolta, hogy az informatika eszközei nem hátráltatják a matematikai ismeretek elsajátítását (sem). Az elemzésekből kitűnik, hogy napjainkban az iskolák informatikai infrastruktúrája megfelelő alapot biztosít a számítógépes oktatáshoz. Kitűnő oktatóprogramokban sincs hiány, és mára már felnőtt az a generáció, amelyik beleszületett ebbe a digitális környezetbe. A kompetenciafelmérések azt mutatják, hogy a mai fiatalok könnyen eligazodnak ebben az új közegben.

Mi tehát az akadálya annak, hogy a számítógépek „rendszeresen és viszonylag nagy számban” benn legyenek a tanítási órákon, ahogy azt még 1987-ben Barta János nevű hallgatónk mint kívánatos állapotot előrevetítette? Ennek kizárólag mi pedagógusok vagyunk az okai.

Néhány éve még a hitetlenebb pedagógusok azzal hátrították el a számítógépek rendszeres tanórai alkalmazására való biztatást, hogy nem érdemes energiát pazarolni az új eszközök használatának megtanulására, mert úgysem lesz pénz a tömeges elterjesztésükre. Napjainkban a legkisebb falusi iskolának is elegendő informatikai eszköz áll a rendelkezésére ahhoz, hogy bevigyük azokat a tanítási órákra.



Nagy György

## Mi lesz veled természettudomány?

Előadásom elején megjegyzem, nem célom, és nem is lehet célom a természettudományok helyzetének elemzése a magyar oktatásban, a rendszer eléggé átláthatatlan, de egy-két részproblémára talán sikerül rávilágítanom.

### **Problémafelvetés**

Az utóbbi évek statisztikái azt mutatják, hogy egyre kevesebb a természettudományos szakokon tanuló diák (most ide értve a matematikát is, tudván azt, hogy ez általános tudomány), az oktatási rendszerben lévő tanulók nagy része elfordult ettől a tudományterülettől, így a gazdaságban adott gazdasági területen vagy nincs, vagy nem megfelelő a szakemberekkel való ellátottság. És hogy milyen összefüggés van a tanító és óvóképzés, valamint a fent említett probléma között?

Jelentős, olyan mértékű, mint az elvetett mag és a belőle fejlődő növény termése között.

Az ember fejlődése különböző szakaszaiban eltérő érettségi fokokat ér el a szellemi és testi képességeinek viszonylatában. A mai gyerek nevelésében sajnos egészen más sorrendben szerepelnek a tényezők, mint ahogy az ideális volna, a család – pedagógus – kortárs csoport – média sorrend visszajára fordult. Így nem csoda, hogy kommunikációs csatornák hiányában pl. egy csecsemő vagy kisgyerek az óvodáskor eléréseig nem kapja meg azokat a környezet ingerei közül, melyekre szüksége volna a további fejlődéshez.

Ebben az összefüggésben megnő az óvodapedagógus és a tanító szerepe. A kétgenerációs családmodellek nehezen teljesítik a családi nevelés feltételeit, vagy azért, mert mind a két szülőnek dolgoznia kell reggeltől estig, vagy éppen azért, mert munkanélküliek és más módon keresik meg a mindennapi kenyerüket. Ebben az esetben a pedagógus nevelési riválisa a média és a kortárs csoport marad. Nyilvánvaló, hogy ezeket nem lehet felülmúlni, bármilyen jó is a pedagógus. Már a régi kínaiak is tudták ezt, Konfúciusz például azt mondta: „fiad nem a te fiad, hanem korának gyermeke”. És most 2009-ben a XXI. században ez még hatványozottabban igaz.

### **Értékelés**

A gyereknevelés véleményem szerint előbbre való, mint a gyermekoktatás. Most sokan pálcát törnek felettem, hiszen szembe megyek a herbarti gondolattal, hogy az oktatáson keresztül lehet nevelni a gyereket. Ahhoz, hogy bizonyos kompetenciák kifejlődjenek, szükségesek az alapvető viselkedési

normák, melyek nélkül nem lehetséges a (természettudományos) megismerés. Ezek a viselkedési normák a családban, óvodában, iskolában fejlődnek ki. Ezek segítségével szerezhethet a gyerek olyan lexikális ismereteket, melyekre építve fejlesztheti képességeit, kompetenciáit. Igen; jól hallotta a tisztelt publikum. A kompetencia alapú oktatás az én értelmezésemben a lexikális ismeretanyaggal kezdődik. Hiába adok oda egy kémcsövet folyadékkal egy gyereknek, ha azt sem tudja, hogyan kell megfogni, megszagolni, reagáltatni más anyagokkal, és e reakciók ismeretében levonni a megfelelő következtetést.

Sajnos pont arra jut a legkevesebb idő és pénz, amire a legtöbb kellene a kompetencia alapú fejlesztéshez. Ez pedig a gyakorlat. Az iskolák nagy részében sajnos a fentebb említett okok miatt elméletorientált ez az oktatás, így a gyerekek természetétől vezérelt érdeklődése már csírájában elszárad, így nagyon-nagyon nehezen hajt új ágat. A jelenségek megértése nem történik meg, pl. ha a gyerek nem forgat közben egy pohár vizet a feje felett, ami nem ömlik a nyakába, addig nehezen érti meg, miért fontos, hogy a nehézségi erőt legyőzze a centrifugális erő. A száraz elmélet nem részesíti a gyereket sikerélményben, az egyetlen, a ma még működő motivációs erő, a gyermeki érdeklődés, az intrinzik ki sem alakulhat, hiszen ehhez az kell, hogy valami felkeltse a gyerek belső érdeklődését. Ismerve a mai gyerekeket ehhez a táblára felvett rendezett krétacsíkok nem elegendők.

A követelményrendszerrel is baj van. A mai értékelési rendszer az iskolának és a szülőnek szól, nem a tanulónak. Az a gyerek, aki többszörözte a tudását, nem kap olyan elismerést, mint az, aki eleve sokkal többet tud, és alig növelte ismereteit, viszont így is jóval többet tud a másiknál. Akkor válnánk ismét természettudományos nagyhatalommá, ha a sokat tudó gyerekek többszöröznék meg tudásukat. Mert a továbbhaladáshoz bőséges és megalapozott ismeretek szükségesek, és ezekre építve válhat hasznos mérnökké, kutatóvá a gyerek felnőtt korában. Ezek nélkül a szakemberek nélkül elképzelhetetlen egy ország gazdasági felvirágzása, viszont a szakmunkák elvégzéséhez is szükségesek természettudományos ismeretek, mert szakmunkások nélkül nincs termelés. Ezért kiemelkedő fontosságú a természetismeretnek differenciált oktatása ott, ahol ezek a különbségek jelen vannak, és ez nem szegregáció, hanem tehetséggondozás. Ahhoz, hogy a természettudományos ismeretek megszerzésének terén közelebb hozzuk az ismereteket, már a családban tenni kell. Ha itt nem a megfelelő ingerek (ismeretek) érik a gyereket, akkor az óvodának kell felvállalnia az érdeklődés, kíváncsiság felkeltését, megtartását. Ezért a környezettel történő tevékeny megismerés szervezett formában az óvodában kezdődik.

Véleményem szerint igen is szükség van bemutatott kísérletekre már itt is (akár a víz színezése, átöntése, lufi szabadon repülése stb.), melyeket utánozva, melyekre építve a gyerekek maguk szereznek maradandó tapasztalatot.

Talán itt időben is jobban kivitelezhető, mint az általános iskolában, ahol a bemutatott kísérletek és mérések mellé új pedagógiai módszereket kell tenünk (projekt módszer, kooperatív tanulás, számítógéppel segített tanulás stb.), melyek hatékonyabbak és figyelembe veszik a kor nevelő területeit (kortárs csoport, média).

Eddig az időről beszéltem, de ejtünk egy-két szót az anyagiakról is. Sajnos majd minden állami iskola forráshiánnyal küzd, nincs pénz a kísérletek eszközeinek és anyagainak beszerzésére. Igazából ez akkor van így, ha nem is akarjuk őket bemutatni. Az általános iskolás kísérletekhez valójában nincs szükség drága eszközökre és anyagokra. Ecetből, szódabikarbónából, vagy éppen sóból, cukorból gyönyörű kísérletek állíthatók össze egy kis hozzáértéssel.

A másik, a befogadó oldalról problémát okoz a gyerekek aktuális testi és szellemi fejlettsége. Hátrányos vagy többszörösen hátrányos helyzetű, értelmi vagy testi fogyatékkal élők, egyedi nevelési feladatot támaztó gyerekek épp úgy szeretik a kísérletezést, a kölcsönhatások felismerését, mint a hagyományos tantermi keretek között foglalkoztatottak. Természetesen szükséges a differenciálás, ha a jól teljesítőket további erőfeszítésre és fejlődésre akarjuk rávenni.

Mindennek ellátására, kivitelezésére jól felkészített óvodapedagógusokra és tanítókra van szükség. Sajnos egy ördögi körben forgunk. Azoknak kellene ezeket az ismereteket átadniuk, akik saját maguk sincsenek birtokában. Ez folyamatosan tapasztalható, és az elmúlt évek tapasztalatait figyelembe véve egyre szomorúbb tendenciát mutat. Hallgatóink ezen a területen még azokkal az alapkompenciákkal sem rendelkeznek, amelyekre lehetne építeni. Ezek átültetése egyre több energiát és időt igényel, és így kevesebb jut a módszertani ismeretek átadására. Személyes tapasztalataim tíz évre nyúlnak vissza. Egykor még több hallgatónk volt, és természettudományos ismereteikre lehetett építeni, készségeik és képességeik lehetővé tették pályázatok megírását, részvételt szakmai programokban, országos szinten, vagy akár a gyakorló iskola szintjén (tanösvény építése, savas eső monitoring rendszer, jeles napok megünneplése az iskolában stb.). Rendszeres szakmai kirándulásokon mélyítettük nem csak a vmt-s, de az alapképzésben részt vevő hallgatóink tudását is a felmerülő igények szerint. Sajnos mára az érdeklődés nem csak a természetismeret vmt, hanem úgy általában a természettudományok iránt jelentősen visszaesett. A visszaesés oly mértékű, hogy a csökkenő hallgatói létszámmal sem magyarázható. Egyszerűen olyan diákokat bocsát ki a közoktatás, akik között elvétve akad a természettudományok iránt érdeklődő, és annál is kevesebb az azt igazán értő diák. Sajnos ennek megfelelően, hogy a fontos (pl. tantárgy-pedagógiával kapcsolatos) ismeretátadásra elég idő jusson, nagyban lazítani kellett a követelményrendszeren. Nincs idő pótolni azokat

a hiányosságokat, melyekkel idejönnek a hallgatóink. Sajnos az egész országban, sőt egész Európában ez figyelhető meg. Hiába vannak új kezdeményezések (pl. kutatók éjszakája), az alapoknál elrontott építményre nem lehet magas falat építeni.

A mai általános iskolai tanító habitusa több sebből vérzik. Nem csak a műveltségével van probléma. A természettudatos viselkedés fontos része a természettudományos műveltségnek. Sajnos a hiányzó belső tényezők hallgatóink esetében nehezen teszik elérhetővé számunkra ezt a viselkedési formát. Azok a lehetőségek, melyekkel kapcsolatba kerültek eddig a legtöbb esetben nem voltak megfelelők, sokuk azt sem tudja mit értünk környezettudatos viselkedésen. Ezen változtatni nagyon nehéz, hiszen az eddigi 16 év alatt nem sikerült, nehezen valósítható meg 3-4 év alatt 16 éves diákokkal, amikor a pszichológiai és lélektani könyvek arról beszélnek, hogy a jellem kialakulása 10-12 éves korra megtörténik.

Ahhoz, hogy megpróbáljuk ezt pótolni több kontakt lehetőségre lenne szükségünk. Több tanórán kívüli lehetőségre, értem alatta a kirándulásokat, a főiskolai rendezvényeket, a sportnapot, Comenius-napot stb. Sajnos a szervezés kevés. Nem is igénylik a hallgatóink az efféle „gondoskodást”. Meg lehet nézni, hány hallgatónk vesz rész a „Kutatók éjszakája” rendezvénysorozaton, hányan vesznek részt sportrendezvényeken. Mielőtt félreértenék a kollégák a kontaktórákra vonatkozó állításomat, nem a természetismereti alapképzés számára kérek több órát (kreditet), hanem arról beszélek, hogy a képzés minden tudományterületén meg kellene jelennie a környezeti, környezettudatos nevelésnek. A pszichológia szemszögéből, ha a gyerekekben kialakítunk egy igényt valami iránt, akkor annak beteljesülése örömet okoz, ez motiválja további cselekvésre. Ha nincs meg ez az igény, akkor tehetünk bármit, hallgatóinkat nem fogja érdekelni, csak kényszerből tanul, vagy cselekszik, és utána vagy teljesen elfelejti, vagy toronyiránt másféle képen cselekszik. Ez rossz hatással van az általuk nevelt, oktatott gyerekekre is, hiszen a személyes példamutatás hiánya hiteltelenné teszi minden megnyilvánulásukat a gyerek szemében.

Így ők is belépnek ebbe az ördögi körbe az általuk tanított (jobb esetben nevelt) diákok személyes példamutatás hiányában hasonlóvá válnak hozzájuk, és a felállás nem változik, csak az évszám. Jöhetnek új módszerek, munkaformák, ha ezeket nem tudják, vagy nem akarják alkalmazni az oktatásban kényelmi vagy egyéb okokból. Csak azok érzik fontosnak ezeket, akik elhivatottságot éreznek a pedagógus pálya iránt, akikre lehet építeni egy egészséges és tudásorientált társadalmat.

### **Konklúzió**

Nagyon nehéz következtetéseket levonni egy állandó mozgásban lévő rendszerről, ha csak azt nem hogy állandóan változik. Ilyen esetben mindig az aktuális változásra kell reagálnunk, de mire ezt meg tesszük (ráadásul

igen lassan), a rendszer már egészen más paramétereket produkál. Ezért kell előretételezően tervezni és ragaszkodni a tervek megvalósításához, szem előtt tartva a rendszerben történő változásokat. Nem lehet egy másik rendszer szabályozásához szükséges módszert átvenni, mert ezzel nem fejlesztjük, hanem megnyomorítjuk saját rendszerünket. Ez a rendszer lehet akár az oktatás, vagy az egészségügy is.

Előadásomat összegezve a következő, vitára is okot adható következtetéseket szeretném a tisztelt publikum elé tárni.

1) A természettudományos alapok ismerete és használata nélkül bármelyik társadalom a történelemben és fejlődésben nem előre, hanem visszafelé halad.

2) Az átlag családban nem éri ilyen irányú (természettudományos érdeklődést kiváltó ok) inger a gyereket, akkor az óvodában fokozott hangsúlyt kell rá fektetni.

3) Az óvodai és általános iskolai (sőt középiskolai) természettudományos megismerés gyakorlati jellegű legyen, épüljön megfigyelésre, kísérletre, mérésre.

4) Az oktatáshoz-neveléshez szükséges pedagógusok elhivatottságot kell, hogy érezzenek szakmájuk iránt.

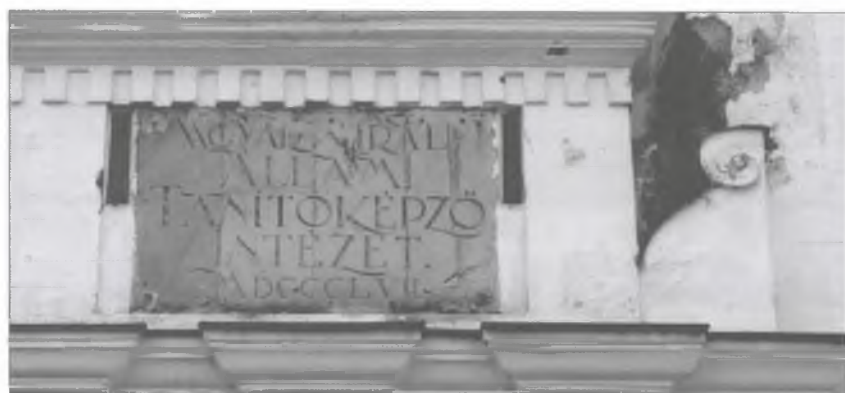
5) Mivel a mai hallgatóink nagy részéből ez hiányzik, nekünk oktatóknak kell beléjük plántálnunk ezt személyes példamutatásunkkal, elhivatottságunkkal is. Ebben az esetben talán a következő nemzedék ismét közelebb kerül a természethez, hogy jobban megértse, szeresse, védje és törvényeit felhasználva élhetőbbé tegye a világot.

6) A mai pedagógusokat az elhivatottság mellett megfelelő szakmai tudással is fel kell vértézni, ami akadályokba ütközik, a hiányzó alapok miatt.

7) Az iskolai természettudományos megismerés folyamatában még jobban be kell vonni a mindennapi élet jelenségeit, eszközeit, folyamatait.

8) A kornak, a gyerekek életkori sajátosságainak és egyéni (testi-lelki) állapotának megfelelő módszerek kiemelése és alkalmazása (projekt, kooperatív, differenciált).

Mindezt előttem már sokszor, sokan leírták. Itt az idő, hogy ne csak beszéljünk róluk, hanem valósítsuk meg őket.





Homor Lajos

## Az informatika-számítástechnika a tanítóképzésben (Kivonat)

A tanítóképzés felsőfokúvá válásának 50. évfordulója alkalmával a tanítóképzési program – kezdetben oktatástechnikai, majd számítástechnikai, végül az 1990-es évektől – informatikai képzési tartalmának kialakulásával, a követelményeket meghatározó törvényi keretek, valamint a technikai továbbá beszerzési (finanszírozási) lehetőségek alakulásának rövid felvázolásával foglalkozik a hozzászólás. Kiemelt szerepet kap a folyamat bemutatásában a digitális technológia megjelenését és sporadikus elterjedését jelentő, információtechnológiai robbanást hozó ezredforduló időszaka.

A hazai számítástechnika, informatika kialakulásában, fejlődésében a szakma öt, egymást részben átfedő korszakot különít el. Bár az első három fejlődési korszak kedvezőtlen nemzetközi kapcsolatrendszer és lehetőségek között ment végbe (COCOM-lista), mégis olyan úttörő próbálkozásokat találunk a tanítóképzésben, mint amilyen pl. a home-computerek (C64 és hasonló számítógépek) megjelenése és a BASIC algoritmusok tanulmányozása a matematika vagy a technika módszertani órákon. Az utolsó két fejlődési korszakra esik, hogy a magyar felsőoktatás a tanítóképzést folytató intézményekkel együtt (az 1990-es években) ismerte meg, majd sajátította el a forráselosztás európai pályázati rendszereit, valamint a megvalósítás projekt alapú módszereit. A folyamatban az informatika-oktatás eszközrendszerének valamint tartalmának megteremtésében és folyamatos korszerűsítésében játszott szerepe miatt több szervezetet ki kell emelni.

A kormánya és a Világbank közti megállapodás után 1991-ben lépett a színpadra a *Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap* (FEFA) pályázati kiírása. A pedagógusképző főiskolák az MKM kezdeményezésére és tevékeny támogatásával konzorciumot hoztak létre, és szakértők közreműködésével pályázatot nyújtottak be a FEFA támogatásáért, amelyből korszerű és egységes főiskolai információs infrastruktúra kialakítását kívánták megvalósítani. A 16. számú pályázat célkitűzésének megvalósítására végül a pályázó közösség olyan mértékű támogatást nyert el, amelyből valamennyi konzorciumi résztvevő, a hallgatólétszámmal arányosan 1.5, 3.5, 5, illetve 6.5 millió forintot fordíthatott eszközbeszerzésre. Az elnyert támogatásból általában PC-k, valamint SUN munkaállomások beszerzése és lokális hálózatok telepítése valósulhatott meg. A SUN számítógépek beszerzésének célja az intézményi levelezőszerverek üzemeltetési lehetőségének megteremtése volt, ami csak kevés helyen sikerült a szükséges felkészültség hiányában.



Az intézményi lokális hálózatok kiépítésével párhuzamosan felgyorsult az OMFB, MTA, OTKA és a minisztériumok támogatásával működő *Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztés* program terjedése. Fokozatosan épült fel a legfontosabb akadémiai kutatóintézeteket, egyetemeket, főiskolákat és nyilvános könyvtárakat összekapcsoló országos számítógép-hálózat első változata, biztosítva az alap-szolgáltatások (e-mail, fájl-transzfer, távoli bejelentkezés stb.) hozzáférhetőségét. A tanítóképző főiskolák pályázhattak X.25 végpontokra, amelyeknek telepítését követően lényegében a kor színvonalának megfelelő INTERNET szolgáltatásokat is igénybe tudtak venni.

A tanító szak képesítési követelményeinek elfogadását követően a bevezetésre (1995) való felkészülésben fontos szerepe volt a pedagógusképző főiskolák képviselőiből álló *Országos Tantervfejlesztő Bizottságnak*, melyet Hunyadi Györgyné dr. vezetett. Sikerült az informatikát végre önálló *diszciplínaként* a tanítói szak képzési programjában megjeleníteni. A bizottság munkájának eredményeként elkészült egy képzési programajánlat, továbbá pályázati támogatásból elkészült egy tantervi adatbázis. Az 1990-es évek végéig a FEFA még több pályázati fordulót írt ki, ezeken a főiskolák már a formálódó integrációban számukra szóba jöhető partnereikkel nyújthattak be közös támogatási igényeket. Az EU csatlakozással párhuzamosan nyíltak meg azok a pályázati források, amelyek végül elvezettek az *Operatív Programok* mai rendszeréhez. A HEFOP, TIOP, valamint az egyes regionális operatív programok finanszírozásával további beruházások, fejlesztések valósulhattak meg. Végezetül ki kell emelnem azt a programfejlesztő munkát is, amelyet a pedagógusképzés bolognai rendszerűvé alakulásával párhuzamosan az *Országos Programfejlesztő Bizottságban* végeztek az intézményi képviselők.

Bednarik László

## Mi a szövegbányászat?

Az emberi civilizációk kialakulása óta a tudást dokumentumok formájában tárolják. Az ősi egyiptomiak is szöveges dokumentumokat hagytak az utókorra, azonban hieroglifikus írásuk megfejtése korántsem bizonyult könnyű feladatnak. A szöveg megértését az segítette, hogy a feliratok több nyelven szerepeltek ugyanazon kövön, amelyek közül egyik görög volt, a másik egyiptomi. Két fontos tanulságot lehet levonni a hieroglifák megfejtéséből. A szöveges dokumentum az emberiség egyik fontos emlékezeti mechanizmusa. A dokumentumokhoz való hozzáférés a tudás feltárásához nem elegendő, speciális gyakorlatot és erőforrást igényel.

### A szövegbányászat fogalma

A szövegbányászat a *strukturálatlan* vagy *kis mértékben strukturált* szöveges állományokból történő ismeretek kinyerésének tudománya. Olyan, különböző dokumentum-forrásokból származó szöveges ismeretek és információk gépi intelligenciával történő gyűjtése és reprezentációja, amely a feldolgozás előtt rejtve maradt az elemző előtt.

A szövegbányászatot szöveges adatokon végzett *feldolgozási és elemzési* tevékenységként definiáljuk, melynek célja a dokumentumokban rejtetten meglévő új információk feltárása, azonosítása és elemzése.

A szövegbányászat célja az emberi nyelvi tudás ötvözése a számítógép nagy feldolgozási kapacitásával.



### A feldolgozás lépései

#### 1. Előfeldolgozás, modellalkotás, reprezentáció

A szövegbányászati megoldás egyik legfontosabb lépése az előfeldolgozás, melynek során a dokumentumokat az adott feladatnak megfelelő, és a szövegek sajátosságainak tárolására alkalmas modell szerinti alakra hozzuk, azaz elkészítjük a dokumentumok reprezentációját a modellben. Feladata: a további elemzés hatékonyságának megteremtése.

Tartalmazhat: egységesítő, formalizálási, normalizálási lépéseket. Adattárolás szempontból a dokumentumok *karakteres* alakja helyett *numerikus* reprezentációt lehet alkalmazni. Fel kell térképezni a dokumentumgyűjtmény (korpusznak) elemeinek jellemzőit.

Alapvető jellemzők: a dokumentumot hordozó média, a fizikai elérési hely, a dokumentum mérete, a statisztikai jellemzők, a meta-adatok.

Három megközelítés terjed el: a) Halmazelméleti modell: a dokumentumok hasonlóságát halmazműveletek segítségével határozzák meg. Keresőrendszerekben alkalmazzák. b) Algebrai modell: a dokumentumokat algebrai objektumként, vektor vagy mátrix alakban ábrázolják, és algebrai műveletekkel hasonlítják össze. Általában vektormodellt használnak. c) A valószínűségi modellek a dokumentumokat valószínűségi eseményként kezelik, a hasonlóságot, pedig feltételes valószínűségi becsléssel határozzák meg.

## 2. Osztályozás

A dokumentumok visszakeresését nagymértékben segíti, ha rendszerezve tároljuk őket; például a dokumentumokat könyvtárszerkezetben, az e-maileket tematikus mappában. A cél: a dokumentumokat hierarchikus rendszerben, ún. *taxonómiába* rendszerezzük. Az osztályozást több szempont szerint is végrehajthatjuk, ezek közül a tartalom szerinti osztályozás a legfontosabb. Az egyik legalapvetőbb szövegbányászati feladat a dokumentumok tartalom szerinti rendszerezésének automatizálása. A szövegosztályozás célja szöveges dokumentumok előre definiált halmazból vett tematikus kategóriacímkekkel való ellátása.

## 3. Csoportosítás

Az osztályozás mellett a dokumentumok rendszerezésének másik módja a csoportosítás, vagy *klaszterezés*. Itt a cél: a dokumentumokból olyan elkülönült csoportokat alkotni, hogy az egy csoportba kerülők minél hasonlóbbak, az eltérő csoportban lévők, pedig minél különbözőek legyenek. A csoportba szervezés a dokumentumok hasonlóságán alapszik. Csoportosítási módszerek típusai: *particionáló* módszer: a dokumentumok egy lehetséges felosztását adja meg, ahol a csoportok függetlenek egymástól; *hierarchikus* módszer: a lehetséges csoportosítások egymásba ágyazott sorozatát adják meg eredményül.

## 4. Információkinyerés

A cél egy feladat szempontjából fontos szövegrészek (információk, tények) kigyűjtése a dokumentumokból, azaz strukturálatlan szövegből *strukturált információ* előállítás. Általában statisztikák, összesítések, elemzések készítéséhez szoktak a rendelkezésre álló dokumentumokból adatokat kigyűjteni.

Az *IE* (information extraction) technikák által támogatható munkafolyamatok: orvosi vizsgálati dokumentumokból összesítések készítése (pl. gyógyszerkutató támogatása); a sajtóban megjelenő hírek gyűjtése (pl. egy adott vállalat ügyleteivel kapcsolatban); egy információs rendszer naplófájlaiból leállítások, hibás működések, illetve azok körülményeinek kigyűjtése.

A brit CGNU 102 millió euróért vásárolja meg az ABN AMRO magyar biztosítási leányvállalatát, a MIBÉT-et.

A Transy-West Vagyonkezelő Kft. Két magánszemélynek értékesítette a Biodiszkont Rt.-ben lévő aranyrészvényeit.

Vevő	Áru	Érték	Eladó
A brit CGNU	MIBÉT	102 millió euró	
Két magánszemély	Biodiszkont rt.-ben lévő aranyrészvények		Transy-West Vagyon-kezelő Kft.

### 5. Kivonatolás

Az internetes keresés problémái: a) a találatok egy része nem releváns, b) nem felel meg a felhasználó információigényeinek. Ehhez gyakran a teljes dokumentumot le kell tölteni és át kell futni, tehát időigényes feladat. Sokban segítené a döntést, ha a dokumentumokról rendelkezésre állna egy rövid tartalmi összefoglalás, illetve kivonat. Két módja létezik: *kivonatolás*: eredménye kizárólag az eredeti szövegből vett részeket tartalmazza; *összefoglalás, generalás*: olyan szövegrészeket is tartalmaz, ami nem része a feldolgozott szövegnek.

A kivonatolásnál használt módszerek:

- Kulcsszó-előfordulások: azok a mondatok, amelyekben a szöveg leggyakoribb szavai szerepelnek.
- Nagybetűs szavak: rövidítéseket vagy tulajdonneveket tartalmazó mondatok általában többlet információt hordoznak.
- Utaló frázisok: olyan kulcsszavakat tartalmazó mondatok, amelyek az átlagostól több információt hordoznak a szöveg egészéről.

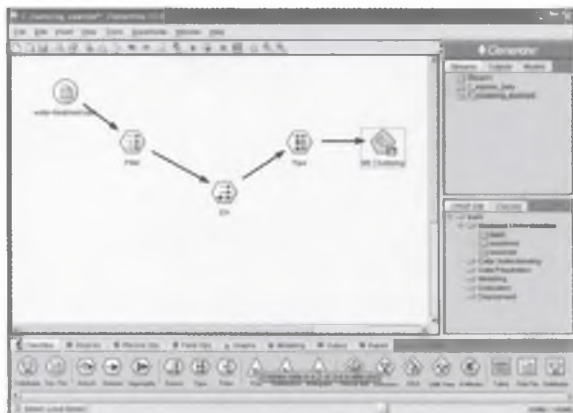
### 6. Tartalomkeresés web dokumentumokban

Az első tartalom alapú keresőrendszerek egyike az *Aliweb*. A felhasználók maguk készítették el a dokumentumaik leírását, ami alapján az *Aliweb* az indexelést végzi. A keresőrendszerek fejlesztése az automatikus indexelés felé fordult. A HTML alapú dokumentumok formátumok igen alkalmas erre a célra, mert könnyen feldolgozhatók, normál ASCII-kódolást használ. Legelterjedtebb keresőrendszer napjainkban a Google, amely adatbázisa becslések szerint 30-35 milliárd indexelt dokumentumot tartalmaz. (Altavista, MSN, Yahoo, ASK.)

### Szövegbányászati szoftverek

Az SPSS cég (a világ vezető adatelemző- és statisztikai szoftver szállítója); *Modeler* (Clementine) terméke az egyik vezető adatbányászati eszköz. Ennek egy modulja a szövegbányászati modul a *Textmining for Clementine 5.0*. Kezelői felület: Az adatok a stream mentén kezelhetők. Az egyes lépéseket a csomópontok végzik, a sorrendet a nyilak határozzák meg.

A csomópontok az alsó sávban találhatóak funkciók szerint. Jobb felső részen: a megnyitott folyamatok, az összes kimenet, az átlagosnál többet használt modellek.



### Text Analytics node-ok



Web Feed



File List



Text Mining



Text Link Analysis

### Magyar nyelvű szövegbányászatot támogató node-ok



Hu TextMatrix



Hu TextStat

Szó-dokumentum mátrix: megadja, hogy egy dokumentumban, mely szavak fordultak elő:

- Szótövezés (ragozott alakok mentése szinonima fájlba)
- Szótövek előfordulása összesen és dokumentumonként
- Szótárkészítés alapja lehet.

### A feldolgozási folyamat

1. lépés: Adatbetöltés.
2. lépés: Textmining: azonosítjuk a szövegekben előforduló szavakat, kifejezéseket. Ez alapján, pedig felépítjük a szótárt.
3. lépés: ha kész a szótár végig kell gondolni, hogy milyen összefüggésekre vagyunk kíváncsiak – ez alapján kell létrehoznunk a mintázatokat.
4. lépés: a textmining eredménye a strukturált adat; adatbányászati eszközökkel tovább elemezhető.

## **Textmining feldolgozás**

A szódokumentum mátrix építését a Clementine két lépésben végzi el:

- a) szótár előállítás,
- b) mátrix elkészítése.

A szótárkészítésnél megadott paraméterek:

- a) stopszólista,
- b) szótövezés,
- c) szinonimaszótár,
- d) csoportosítási jegyzék,
- e) nyelvfüggő kifejezés felismerő,
- f) XML-elemek feloldása.

A szótárkészítés paramétereinek beállítása után a Text Extractor modul végzi el a szótár elkészítését. A modellt felhelyezzük a munkaterületre, és ennek segítségével készítjük el a szó-dokumentum mátrixot. Ezután a feladat elveszíti a szövegspecifikusságát. A további feldolgozás adatbányászati feladat.

## **Szövegbányászati szoftverek**

*Statistica Text Miner*: a világ vezető általános statisztikai szoftverterméke.

*Oracle Text*: az Oracle adatbázis kezelő egyik komponense. *Microsoft SQLServer*: SQLServer 7.0 verziótól kezdve tartalmaz szövegkezelő modult.

Felhasznált irodalom

Tikk Domonkos: Szövegbányászat. TYPOTEX, Bp., 2007.

[www.vazsonyi.hu/szovegbanyaszat](http://www.vazsonyi.hu/szovegbanyaszat)

[www.szovegbanyaszat.hu](http://www.szovegbanyaszat.hu)

[www.spss.hu/szakkonyvek/szovegbanyaszat](http://www.spss.hu/szakkonyvek/szovegbanyaszat)



Edzés közben





Lívják Emília

## Elődeink nyomában

### Az ifjúsági testnevelés fellendítése érdekében tett újítások Sárospatakon

Comeniustól tudjuk: „Az embereket cselekvőkkel, serényekkel és leleményesekkel tenni. ... E célból ... *Idejekorán kezdjenek el mozogni és tevékenykedni ...*, hogy mozgékonyaságra tegyenek szert, amelyről, ha a megszokás megszilárdította, nem, egykönnyen szoknak le.”<sup>1</sup>

Erdemes-e a múlt kitaposott ösvényén haladnunk? Elődeink tanításai mennyire maradtak meg a képzés tartalmában, mennyire élnek a jelenünkben? Megvizsgálom röviden, mennyire életszerű ma, digitális világunkban, Comeniusnak „Az új életre kelt Fortius, avagy a lustaság kiűzése az iskolákból” című munkája. Felelevenítem Comenius és Sipos György gondolatait. Összefüggéseket, azonosságokat keresek a XVII. és a XX-XXI. századi testnevelés tantárgy-pedagógiájában.

Röviden, kronologikusan szót ejtek jeles pataki testnevelést oktatókról és a tanszék életéről az elmúlt 50 évben. Immár 15 éve a képzésben munkálkodva vettem a bátorságot, hogy az elmúlt 50 évről érdemben szóljak. Képzőnkben olyan emberek fordultak meg, dolgoztak és hagyták ránk gondolataikat, akikről ezen a nemes évfordulón szólni kell. Az alsó tagozati testnevelés vonatkozásában is maradandó elvek, módszerek születtek, amelyek felelevenítése most a célom.

Kicsit messzebből kezdem.

Az 1650-es években Comenius „A lustaság kiűzése az iskolákból” című írásában „tunyaságról”, „nemtörődömségről” ír, „vadállatnak, szörnyetegnek” nevezi ezt a jelenséget. Költői gondolatot fogalmaz meg, „fenevad a bölcsesség kertjében”. Az iskola a bölcsesség megszerzésének helye. Nagy tisztelettel beszél a bölcsesség otthonáról. A kemény szavak használatából kitűnik, hogy nagyon elégedetlen az akkori sárospataki iskolarendszerrel. Így az itt töltött négy évben nagyon tervszerűen, elméletben felépíti az általa elképzelt iskolarendszert. Nagyon termékeny időszaka volt ez. Mindenféle támogatást megkapott a Fejedelemasszonytól. Írásai ma is meghatározók a neveléstudomány számára. Ahogyan Kun László sporttörténeti művében írja: „Pedagógiai munkásságát tehát az ifjúsági testnevelés szempontjából is joggal tekinthetjük úttörő jelentőségűnek.”<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Comenius: Pampaedia. Fordította Bollók János. Bibliotheca Comeniana IV. Sárospatak, 1992. 29.*

<sup>2</sup> *Kun László: Egyetemes testnevelés- és sporttörténet. Sport Kiadó, Bp., 1984.*

Kemény kritikát fogalmaz meg az iskoláról, a tanítókról, a tanítványokról, a szülőkről, az iskolafelügyelőről. Némely mondata 2009-ben is íródhatott volna. *A tanítók hibája* a lustaság, nemtörődomség. „Ezt a vadállatot elsősorban azoknak kell kiűzni, akiknél leginkább tanyázik. Kik azok? Legtöbb panasz a tanítók ellen merül fel. Ezek a tanulókra hárítják a felelősséget... de a tanítók bűne nagyobb, mert mint forrásból belőlük fakadnak a rossz példa káros patakjai.” „rút dolog az, ha valaki ellentétben áll önmagával, s olyan nevet visel, amely nem illeti meg”.<sup>3</sup>

*A tanulók hibája* a lustaság, nemtörődomség. „A lustaság undorodás a munkától, restséggel párosulva.” Kerülése a munkának, felületes, tesseklássék munkavégzés, késedelmesség és a megkezdett munka abbahagyása. „A tanulmányokra kijelölt órákban nem kellettlenül, ímmel-ámmal, lomhán, a látszat kedvéért tesznek-e mindent?”

Nem szerettek a gyerekek iskolába járni? Nem így van ez ma is?

Mi a mai korban rossz fizikumról, gyenge állóképességről, kedvetlenségről beszélünk. Tudományos írások, folyóiratok és az egészségügy is sok helyen említi a mozgás hiányát mint a legtöbb betegség okát, kóros kövérség, tartáshibák, deformitások, lábboltozat süllyedés stb. Az iskolákban szükségessé vált a gyógytestnevelés és a fejlesztő pedagógiák bevezetése. Már Comenius is a versengésre a mozgásra szólította fel diákjait az iskolákban, mintegy gyógyírként e „fenevad” kiűzése céljából. „Idejekorán kezdjenek el mozogni és tevékenykedni, hogy mozgékonyosságra tegyenek szert.”

Valóban sikerült 350 év alatt kiűzni a lustaságot az iskolákból?

Az eltelt évek, évszázadok során az oktatási folyamatban megjelent a rendszerszemlélet, így a különböző addigi megfigyeléseket, tapasztalatokat, következtetéseket, szabályszerűségeket rendszerbe foglalták. Így tett Sipos György testnevelő kollégánk is a testnevelésben.

Vizsgáljuk meg milyen módszertani, didaktikai javaslatok voltak Comeniusnak a „szörnyeteg” kiűzésére. Megpróbálom párhuzamba állítani a több mint 300 évvel későbbi pataki testnevelés meghatározó alakjának, Sipos György tanár úrnak a tantárgy-pedagógiai kutatásaival.<sup>4</sup>

### **Néhány módszer**

*Testnevelés oktatásának módszerei* Sipos György szerint: ismeretközlés – szóban közlés: elbeszélés, magyarázat, beszélgetés – bemutatás – gyakorlás – ellenőrzés-értékelés – hibajavítás.

#### *Beszélgetés:*

Comenius szerint „ezt a célt szolgálja, a tanulókkal való barátságos beszélgetés, hogy azok ne féljenek a tanítótól, mint valami zsarnoktól, hanem mint apjukat szeressék, készségesen végezzék a teendőiket!” Sipos György

<sup>3</sup> Comenius Sárospatakon írt műveiből Szerk.: Kovács Endre. Tankönyvkiadó, Bp., 1970.

<sup>4</sup> A testnevelés tanítása. Szerk.: Sipos György. Tankönyvkiadó, Bp., 1982.

ajánlása ez: a beszélgetés módszerét a testnevelésben ismétlődő anyag, illetve utánzó gyakorlatoknál alkalmazzuk, ahol a tanulók előzetes ismereteire támaszkodunk. „A tanulók értelmi fejlettségének megfelelően, *pontosan megfogalmazott kérdések* alapján beszélgetéssel ellenőrizhetjük, hogy a tanulók megértették-e a közölt ismereteket!” Csak már tanult mozgások, tananyag esetében alkalmazzuk a módszert!

#### Bemutató:

Comenius azt írja: „parancsolja meg nekik a tanító, hogy amit tanít, azt utánozzák és figyelje meg, hogyan utánozzák!” Comenius a szemléltetést, bemutatást, példaadást fontos alapelveként említi több helyen. Kicsit szélesebb értelemben elemzem a bemutatást, ide sorolom a pedagógus mintaadó feladatát. Gyönyörű gondolatfüzér, amit az egészségtudatos pedagógusról megfogalmaz: „A tanítás munka, tanítani ugyanis nem más, mind a tudatlanokat a tudáshoz vezetni. Tanulni még annyi, mint vezetni. Aki vezet, elül megy, aki vezetetik, követi. Elül menni és követni azonban annyi, mint menni. Aki megy az nem áll, nem fekszik, nem alszik, nem szunyókál, nem ásítózik, hanem erőt fejt ki, mozog, megfeszíti izmait, egész testét mozgatja és föltétlenül csakis folytonos mozgással érheti el a célját!” A mai időben a mintaadás nem csak a különböző szaktantárgyak esetében követelmény a pedagógustól. A XXI. század beteg társadalmában, az egészséges életmódú, jó munkabírású boldog pedagógus lenne az elvárás, a minta! „A tanulóktól a derék tanító ... a restséget ... a szorgalomnak és munkásságnak *folytonos példaadása* által távolítja el.” Sipos György arra hívja fel a figyelmet: „A közvetlen bemutatást lehetőleg a tanító végezze, és legyen pontos, szemléletes és mintaszerű. Annál pontosabb lesz az ismeret, minél több érzékszervet kapcsolunk be, annak megszerzése érdekében.”

#### Gyakorlás:

Comenius: „Mindenesetre cselekvés közben nő meg a kedv a cselekvésre. Mert tevékeny az emberi természet, örül a mozgásnak és a gyakorlásnak!” „Valamennyi osztályban pezsegen a tanulók gyakorlati munkája, mégpedig az olvasás, az írás, az ismétlések és versengések ... stb. állandó gyakorlatai.” Vallja, hogy a jól megértett dolgok ismétlése, az értelem és emlékezet fontos eszköze, összekötve azt a tanulók versengésével. Sipos György: „A gyakorlás segítségével, annak folyamán alakulnak ki a mozgási készségek, és kerül sor az elsajátított készségek alkalmazására, valamint a testi képességek fejlesztésére.” „A mozgásos cselekvés az emberi mozgás sajátos vonása.” A testi képességek megfelelő szintű színvonalának elérése változatos feladathelyzetek felkínálásával, gyakoroltatásával, az érzelmi képességek fejlesztése által történik. Sipos György szerint a testnevelés feladatainak megoldása komplex feladat.

#### Hibajavítás:

Comenius: „Ha valamelyik téved, hamar javítsa ki.” Sipos György: „A helyes készség kialakítása érdekében a mozgásokat állandóan tökéletesíteni kell. Ezt segíti a nevelő hibajavító tevékenysége.”

## Egyéb pedagógiai elemek

### *Terhelés:*

Comenius: „Izzadság nélkül semmiféle dicső dolgot nem lehet elérni!” A futás, ugrás, teke, labda, és mozgásos játékok alkalmazását tartotta a legalkalmasabbnak az edzettség elérésének eszközeként. Az olimpiai játékok eszméjét és gyakorlását javasolta Comenius feleleveníteni. Sipos György: „Kiemelten kezelt, tendenciaként jelentkező képességfejlesztő gyakorlatok folyamatos tervezése és végeztetése segítse a tanulók teherbíró és állóképességét, szoktassa őket a kitartó munkára, segítse elő a fáradtságérzet időhatásának jelentkezésének kitolódását!”

### *Játékosság:*

Comenius: „Játéknak is nevezik az iskolát. A tanulmányokra helyesen fordított munkája nem terhes fáradtság, hanem léleknek és a testnek is kedves tevékenysége...” Újszerű módszertani gondolatokat fogalmaz meg a játékosság mellett. Sipos György az ismeretek megszerzésének leghatékonyabb módjaként említi a játékosságot, és ennek „motivációs tényezőjét a versengést!” A „Ki tudja... így, vagy úgy”, „Az az ügyes aki... így, vagy úgy végrehajtja a gyakorlatot”.

### *A pszichoszomatikus nevelésről:*

Comenius: „Bármiről is kezdünk gondolkodni, mindig magát az egészet kell néznünk, majd pedig a tetteit s ... a rendeltetését!” Sipos György: „A testnevelés akkor tölti be feladatát, ha az anatómiai-fiziológiai megfontolásokon alapuló készség- és képességfejlesztésen kívül a tanulók egész személyiségét fejlesztő pedagógiai hatásrendszerként funkcionál.”

### *A család felelőssége:*

Comenius: „Azt a gyermeket készítik elő helyesen az iskolára, akit otthon kiskorától kezdve helyesen hozzászoktattak a munkához. A jámbor és bölcs szülők jó segítséget fognak nyújtani az iskoláknak a lustaság elűzésében, ha maguk sem élnek tétlen életet.” „Mozogjon, és hasznos munkát végezzen mindenki, akinek keze lába van.”

## **A mozgáskultúra fejlesztéséért**

Az összehasonlítások után folytatnám az elmúlt 50 év elemzését a mozgáskultúra fellendítéséért tett törekvések bemutatásával. Az előző gondolatokban már felismerhettük iskolánk jeles pedagógusának, Sipos Györgynek tantárgy-pedagógiai gondolatait. Két testnevelő tanár volt, aki nyomot hagyva maga után a testnevelés tanításának szentelte életét.

Sipos György testnevelő tanár, aki 1947-ben a diplomája átvétele után a Református Tanítóképzőbe jött tanítani. Abban a korban járta a Magyar Testnevelési Főiskolát, amikor olyan neves tanárai és évfolyamtársai lehettek, kiknek szaktankönyvei a mai napig meghatározóak a testnevelés tanításában. Tanárai dr. Kerezsi Endre (torna sport), dr. Bácsalmási Péter

(kosárlabda), dr. Koltai Jenő (atlétika) és évfolyamtársai, dr. Nádori László (edzéselmélet), dr. Nagy György (pedagógia) voltak. Valódi hivatása volt a tanítás. Reggeltől estig tanított. Comeniust idézve: „A jó tanító azzá igyekszik lenni, ami neve: tanító és nem annak árnyképe... A jó tanító keresi, hogy kit tanítson”. Gyuri bácsi ilyen volt. A '90-es évek közepétől volt szerencsém találkozni vele. Még mindig a tornaterem volt az ő otthona. Az utolsó pillanatig szívén viselte a pataki testnevelés-tanítást, figyelte, felügyelte a képző falai között zajló testnevelés oktatását.

1959-ben létrehozta a Comenius Tanítóképző Főiskola Sport Klubját, amely azóta is működik. Atlétika, torna, vívás, kosárlabda, majd később tömegsport szakosztályok működtek. A 70-es években mint gyermek én is részt vehettem az atlétika szakosztály munkájában. Valószínűleg az itt szerzett élményeim hozzájárultak ahhoz, hogy hivatásként választottam ezt a szakmát. 1959-ben indult meg a felsőfokú tanítóképzés, amelynek megszervezésében aktívan kivette részét akkor már gyakorlati tapasztalattal. 1973-ban a természettudományi szakcsoport vezetésére kapott megbízást. 1976-ban önálló lett a testnevelés tanszék, aminek vezetője lett. 1977-ben jelent meg szerkesztésében „A testnevelés tanítása” című tankönyv, amelyben több fejezet megírásában is részt vett. Gyuri bácsi folyamatosan közreműködött minisztériumi kutatásokban és az Országos Testnevelési Szakbizottságban elnöki feladatot látott el. Testnevelés-elméleti és tantárgypedagógiai munkálkodása a mai napig meghatározó. A testnevelés oktatásában azóta is használt mikrotanítások szisztémáját is neki köszönhetjük.

1989-ban (1998-ig) dr. Csajka Imre vette át a tanszék vezetését. Fontos volt számára a testnevelési bemutatók megvalósítása, amit szintén Gyuri bácsitól örököltünk. Aktívan kivette részét a négyéves tanítóképzés tananyagstruktúrájának és tartalmi kérdéseinek összeállításában. Szándékában állt egy Sárospataki Testnevelési és Sportmúzeum létrehozása, amelynek kiállítási anyagát össze is gyűjtötte. Sajnos még nem találta meg állandó helyét a városban ez a kincs. Megírta Sárospatak sportjának történetét; a Sportmúzeumhoz kötődően összegyűjtötte írásban is a város sportmúltját, és ebből egy szép, tartalmas kiadványt készített.<sup>5</sup> Tanmenetjavaslata az 1-3 osztály számára is elkészült, amely segítséget nyújt a tanítóknak a gyakorlatban.

A Sipos György által elnevezett „Testnevelés és sport” tantárgy nagyon újszerű volt, s ennek a sportági tananyagstruktúrájának a bővülése figyelhető meg a 2000-es években. A Csajka Imre tanár úr által összeállított tanmenetjavaslatban megjelennek újszerű sportági elemek: úszás, birkózás, önvédelem, néptánc.

Sok tudással, hivatástudattal rendelkező, követendő elődök ők. Jó érzés ezek között a falak között élni és dolgozni!

<sup>5</sup> Csajka Imre: Kis pataki sporttörténet. Sárospatak, 2002.

Mégis megfordul bennem egy-két gondolat a végén a feltett kérdések tükrében! *Érdemes-e a múlt kitaposott ösvényén haladnunk?* Comenius már lustaságról beszélt az 1650-es években! Hibáztatva a tanítókat, szülőket, tanulókat! Felhívta a figyelmet a problémákra! Élesen, kritikusan! Azóta sokan sokféle kutatással hozzájárultak a pedagógia, az oktató-nevelő munka fejlesztéséhez, korszerűsítéséhez. Mégis sok az elkeseredett, kiégett, értékes pedagógus, sok a (testileg, lelkileg) beteg gyerek, sok a probléma a családokban, a digitális, gyors információkat hozó korunkban a számítógép előtt ülnek a gyerekek, minden elérhető, megvehető és mégis beteg a világ.

Mintha újra ezt a lustaságot emlegetné a mai kor embere mindennapi problémájaként? Nem változik a világ? Nem halljuk meg elődeink szavait?

A gyógyszerert már Comenius is felírta! Kijelenthetem, hogy mindenképpen érdemes a múlt járt ösvényén haladni, mert ezt az utat már kitaposták, csak fel kellene gereblyézni, ültetni egy két új fát, bokrot, virágot. Szép feladatra vállalkoztunk kedves kollégáim! Hadd fejezzem be Comenius biztató soraival: „Mi, akik e versenypályán felállottunk, kölcsönösen biztassuk egymást a gyorsaságra, nemcsak szavakkal, hanem példával is!”



# Tartalomjegyzék

Dr. Komáromy Sándor: Az Olvasóhoz .....	5
Ködöböcz József: A múltból a jövő felé .....	7
Az Elnöki Tanács 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendelete .....	10
Janusz Gruchała: Jan Amos Comenius a könyvek hasznáról .....	11
Földy Ferenc: A sárospataki felsőfokú tanítóképzés ötven éve .....	15
Kováts Dániel: Sárospatak hozzájárulása a felsőfokú tanítóképzés sikeréhez az 1970-es, 80-as években különös tekintettel oktatóink publikációs tevékenységére .....	23
Deli István: Az ötvenéves felsőfokú, főiskolai tanítóképzésről a tantervek tükrében .....	31
Strohner József: A tanítóképzés alakulása .....	35
Hangay Zoltán: Az ötven évről: magyartanítás a Budapesti Tanítóképző Főiskolán .....	39
Kissné Gombos Katalin: Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból .....	43
Kelemen Judit: A művészeti nevelés jelen(tőség)e .....	51
Sándor Zsuzsa: Rajzok a művészeti nevelési tanszék archív gyűjteményéből .....	57
Komáromy Sándor: „S a szülőföld léptéke egyenlő mindig” A határon túli újabb kisebbségi magyar nyelvű gyermeklára .....	67



Egyed Erzsébet: Tradicionális kultúránk továbbélési lehetőségei és esélyei a XXI. században.....	75
Szentirmai László: Három és fél éves volt a vihar... avagy a jobb agyféltekés képességek dicsérete.....	81
Lőrincz Enikő: Értékeink nyomában.....	87
Kiss Ferenc: Konstruktivista pedagógia, tanulási stratégiák, kooperatív tanulás.....	91
Sontráné Bartus Franciska: Az élménypedagógia és a tanári kompetencia kapcsolata.....	97
R. Toma Kornélia: A módszertani megújulás igénye a XXI. században.....	103
Gál Gyöngyi: Hívóképek Comenius „élő ábécéjében” és néhány mai tankönyvben.....	113
Stóka György: Számítógéppel vagy anélkül? A matematikatanítás néhány lehetséges problémájáról.....	119
Nagy György: Mi lesz veled természettudomány?.....	123
Homor Lajos: Az informatika-számítástechnika a tanítóképzésben (Kivonat).....	129
Bednarik László: Mi a szövegbányászat?.....	131
Lívják Emília: Elődeink nyomában Az ifjúsági testnevelés fellendítése érdekében tett újítások Sárospatakon ...	137



