

konzeruatív pedagógiai folyóirat

2021. december

Mester és Tanítvány



Emlékkötet

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara támogatta

ISBN 978-963-575-046-7

© a szerzők

szakmai lektor: Dr. Dobszay Ambrus

A kiadvány megjelenését a Pázmány Péter Katolikus Egyetem megbízásából a
Szaktudás Kiadó Ház gondozta.
Felelős vezető a kiadó elnöke.
1142 Budapest, Erzsébet királyné útja 36/B
Telefon: 273-2180

Szerkesztő: Kormos József

Tudományos szakmai bizottság:

Fodor Richárd

Gombocz Orsolya

Homor Lajos

Juhász Márta

Kaposi József

Kormos József

Miklós Kata

S. Pásztor Judit

Szőke-Milinte Enikő

Elérhetőség:

mestan@btk.ppke.hu

Számunk szerzői:

Badenszki Laura középiskolai tanuló, Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium, Jászberény

Czemmel Antónia Mária doktorandusz, EKKE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Demény Péter költő

G. Molnár Péter kutatási asszisztens, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem

Gál Judit mesteroktató, óvodavezető, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Benedek Elek Óvoda, Eger

Germuska Veronika V. évfolyamos tanár szakos hallgató, PPKE BTK VJTK

Gilányi Magdolna egyetemi adjunktus, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Gombocz Orsolya egyetemi docens, PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék

Hernádi Mária egyetemi adjunktus, PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék

Juhász Márta tanszékvezető, PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék

Kéring Gábor zenetanár, doktorandusz, Czövek Erna AMI, PTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

Kormos József habil. egyetemi docens, PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék

Magyar Ágnes egyetemi adjunktus, mb. tanszékvezető, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus

Pelczer Katalin PhD magyar nyelv és irodalom szakos tanár, vezetőtanár, Budapest II. Kerületi II. Rákóczi Ferenc Gimnázium

Rudi Andrea szakmai innovációs igazgatóhelyettes, mesterpedagógus, Kőrösi Csoma Sándor Két Tanítási Nyelvű Baptista Gimnázium

S. Pásztor Judit egyetemi adjunktus, PPKE BTK VJTK Tanárképző Tanszék

Tölgyessy Zsuzsanna egyetemi adjunktus, PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék

Urbán Orsolya tanító szakos egyetemi hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus

Tartalom

Bevezető.....	6
Bemutakozás.....	7
Hírek események	
Pázmány Pedagógus Klub.....	17
A PPKE BTK VJTK konferenciái.....	18
Az Óvó- és Tanítóképző Tanszék hallgatóinak eredményei a Kányádi Sándor versillusztrációs versenyen.....	20
Műhely	
G. Molnár Péter: A tantermen kívüli munkarendre való átállás tanulságai a 2019/20-as és a 2020/21-es tanévben.....	23
Gál Judit: Participáció érvényesülése a rousseau-i természetelvű óvodai programban.....	29
Germuska Veronika: A hitéletre nevelés egy sajátos módszere az általános iskolában.....	38
Gilányi Magdolna – S. Pásztor Judit: A keresztény szellemiségű irodalomtankönyvek múltja és jelene: egy egyedi példa előképei és tanulságai.....	46
Gombocz Orsolya: Gondolatok egy egyetemi költözködésről.....	54
Kéringér Gábor: Hangszer a periférián. A hazai furulyaoktatás múltja és jelene.....	58
Kormos József: Az etika mint tudomány alapjairól a tanítás szempontjából.....	65
Magyar Ágnes – Badenszki Laura – Urbán Orsolya: Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején.....	74
Pelczer Katalin: Mit szeret olvasni a gyerek? Jókai-szövegek a magyarórán.....	81
Rudi Andrea: Kapu a digitális oktatás világába.....	90
Czemmel Antónia Mária: Alkalmazott zenepedagógiai koncepció és módszertan Gulyás György megvalósult iskolamodelljében (1946–1954).....	96
Iskola	
Juhász Márta: „Mit uns dehnt sich die Welt aus/ Velünk tágul a világ” A Csolnoki Német Nemzetiségi Általános Iskola.....	102
Portré	
Tölgyessy Zsuzsanna: Egy óvónő vallomása saját szakmai életútjáról.....	109
Könyvismertetés	
Hernádi Mária: Mesekönyv a Pilisből. Klausz Ildikó: Kék hegyek meséi.....	116
Vers	
Demény Péter: Nagy utazás.....	119

Bevezető

A tervek szerint évente megjelenő *Mester és Tanítvány emlékkötet* a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ tevékenységének, az oktatók és hallgatók munkáinak a bemutatása mellett a 2003-ban elindított névadó folyóirat hagyományait is szeretné követni. Az akkori folyóirat alapító főszerkesztője – dr. Hoffmann Rózsa – az alábbi célokat fogalmazta meg: „*Fórumot kívánunk teremteni mindazon pedagógiai tárgyú igényes írásoknak, amelyek a keresztény pedagógia szemléleti bázisán akár a tudomány, akár a gyakorlat felől közelítve tárgyalják a pedagógia bármely ágának, illetőleg az oktatáspolitikának különböző kérdéseit és történéseit. – Szeretnénk közölni olyan tudományos érvennyel bíró vagy egyéb igényes írásokat is, amelyek ugyan nem hordozzák magukon a keresztény pedagógia látásmódját, de kellőképpen nyitottak és jóindulatúak az övéiktől eltérő pedagógiai paradigmák és képviselőik iránt. – Lapunkkal hidat akarunk építeni a neveléstudomány és a pedagógiai praxis között meglévő szakadék fölé, hogy összekapcsolódhassék az, ami összetartozik. Célunk továbbá, hogy a lap adjon tájékoztatást a pedagógusoknak a pedagógia világának aktualitásairól, és keresse ezeknek a hagyományokra építő megfelelő megoldásait. – Teremtsen kapcsolatot a határon inneni és a határon túli magyar nyelvű pedagógiai irodalom között.*” (Mester és Tanítvány 2004/1. 6–7.) Az emlékkönyv tudományos bizottsága várja ezen célok elérését segítő szerzők írásait, s egyben várja az olvasók – pedagógusok, kutatók, tanárjelöltek, szülők és a nevelés kérdései iránt nyitott emberek – érdeklődését.

Bemutakozás

Az 1992-ben alapított Pázmány Péter Katolikus Egyetemen a bölcsész tanárképzésre az 1992/93-as tanévtől lehetett jelentkezni magyar, történelem, szlovák és latin tanár szakra. A tanárképzés tárgyainak az oktatása az 1994/95-ös tanévtől kezdődött. A tanárképzés elindításának meghatározó alakja dr. Hoffmann Rózsa volt, aki 2012-ig vezette az akkori Pedagógiai Intézetet. Karainé dr. Gombocz Orsolya és dr. Gloviczki Zoltán vezetői tevékenysége után, 2017. február óta a Vitéz János Tanárképző Központ vezetője dr. Szőke-Milinte Enikő. A Központ elnevezése egyszerre tiszteleg a pedagógusképzés esztergomi hagyományai és az egyik első egyetemünket saját költségén alapító tudós, reneszánsz egyházfő és államférfi emléke előtt. A gyakorlatorientált pedagógusképzés jelenleg két helyszínen folyik. Esztergomban az Óvó- és Tanítóképző Tanszéken, ahol lehetőség nyílik a német és a szlovák nemzetiségi szakirány felvételére is. Budapesten a Tanárképző Tanszéken az alábbi tanárszakokon folyik általános és középiskolai tanárképzés: angol, etika, hittan, kommunikáció és média, magyar nyelv és irodalom, német, színház- és drámaismeret, történelem.

A PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ főállású oktatói:

Tanárképző Tanszék

Szőke-Milinte Enikő, PhD, egyetemi docens, intézetvezető, tanszékvezető.

Oktatott tárgyak: oktatáselmélet, pedagógiai kommunikáció, média-, mozgókép- és kommunikációtanár képzéshez kapcsolódó szakmódszertan.

Kutatási terület: pedagógiai kommunikáció, konfliktuskezelés, digitális és médiapedagógia.

2002-től dolgozik a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, 2017-től az egyetem Vitéz János Tanárképző Központjának megbízott, majd 2020-tól kinevezett intézetvezetője, a tanárképzés szakfelelőse. 2002-től oktatja a pedagógusképzésben a média-, mozgókép- és kommunikációtanár képzéshez kapcsolódó szakmódszertani

tárgyakat és a neveléstudomány különböző tantárgyait a tanárképzés közös pedagógia-pszichológiai alapozásánál. Kutatási területe a pedagógiai kommunikáció, a konfliktuskezelés, a digitális és médiapedagógia valamint az oktatáselmélet. Számos médiaoktatáshoz, pedagógiai kommunikációhoz kapcsolódó szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője. Több hallgatót eredményesen készített föl az Országos Tudományos Diákköri Konferenciákon való megmérettetésre. Az MTA köztestületének tagja, az MTA Pedagógusképzési Albizottságának tagja. A EKKE Neveléstudományi doktori iskolájának témavezetője, az Oktatási Hivatal szakmai szakértője, részt vett a pedagógus előmeneteli rendszer tartalmi elemeit dolgozó projektben.





Eck Júlia, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: színház- és drámatörténeti kurzusok, műelemzés drámatechnikákkal, vers- és prózamondás, pedagógiai kommunikáció, drámapedagógia.

Kutatási terület: közoktatás – a drámajáték a tantervekben és a tantárgy-pedagógiákban, elméleti ismeretek oktatása drámajátékkal; felsőoktatás – a dráma- és színházismeret-tanári képzés tematikája és oktatásmódszertana, dráma az általános tanárképzésben.

Három évtizede a Toldy Ferenc Gimnázium magyar nyelv és irodalom szakos vezető-, majd mentortanára, kutatótanár; a veszprémi Pannon Egyetemen az első dráma- és színházismeret-tanári szak megalapítója és szakfelelőse. A Táncművészeti Egyetem docense, 2019-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Karán a Vitéz János Tanárképző Központ oktatója. Számos drámapedagógiához és neveléstudományhoz kapcsolódó tanterv, szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője, 2015-ben drámapedagógiai tárgyú országos kutatási projekt szakmai vezetője volt.

Az MTA köztestületének tagja, a Pedagógia Bizottság Drámapedagógiai albizottságának titkára, a Dráma OKTV Bizottság ügyvezető elnöke, a dráma ODTV verseny szervezője és szakmai felelőse, a Magyar Drámapedagógiai Társaság és a Kommunikációs Nevelésért Egyesület tagja, a Tánc és Nevelés folyóirat szerkesztőbizottságának tagja.



Karainé Gombocz Orsolya, PhD, egyetemi docens.

Oktatott tárgyak: nevelélmélet, a pedagógia problémátörténete, pedagógusétika, német szakmódszertan.

Kutatási terület: a tanárképzés, a pedagógus, a pályakezdés problematikája.

Pedagógia–német szakos középiskolai tanár. 1998-tól a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Karának oktatója, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa. 1995-től az ELTE Pedagógiai Doktori Iskola ösztöndíjasa, 1995-től a Goethe Institut némettanára, jelenleg az intézet akkreditált vizsgáztatója. Kezdetben a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen általános pedagógiát és nevelélméletet oktat,

közül tíz éve a német szakmódszertani tárgyak gondozása is a feladatai közé tartozik.

Publikációi elsősorban a pedagógusképzéssel foglalkoznak, de a Vitéz János Tanárképző Központ kutatásaiba is bekapcsolódik.



Fodor Richárd, tanársegéd, PhD hallgató.

Oktatott tárgyak: történelemtanítás elmélete, szakdidaktika, a nevelés és oktatás alapkérdései, IKT módszerek az oktatásban.

Kutatási terület: történelemdidaktika, állampolgári nevelés, digitális pedagógia.

Angol–történelem szakos középiskolai tanár. 2019-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Kar Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa. Tanársegédi beosztása mellett a Pécsi Tudományegyetem 'Oktatás és társadalom' Neveléstudományi Doktori Iskola ösztöndíjas PhD-hallgatója. Több történelemoktatáshoz kapcsolódó hazai és nemzetközi tanulmány

szerzője. 2019-ben harmadik helyezést ért el az Országos Tudományos Diákköri Konferencia Tanításmódszertani szekciójában, majd 2019-ben és 2020-ban ösztöndíjat nyert el az Új Nemzeti Kiválósági Programban.

2019-től a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata tudományos titkára, ahol koordinációs és nemzetközi kapcsolattartási, illetve projektkoordinációs feladatokat lát el.

Kaposi József, PhD, habil. egyetemi docens.

Oktatott tárgyak: történelemelmélet, pedagógiai problémátörténet, oktatáspolitikai.

Kutatási terület: történelem didaktika, tartalmi szabályozók, tankönyvkutatás, drámapedagógia.

2003-tól tanít a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Karán, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa. A dráma- és színházismeret, valamint a pedagógus szakvizsgás képzés szakfelelőse, a történelem tantárgy-pedagógia terület oktatója.

Az MTA köztestületének tagja. Számos történelemoktatáshoz, drámapedagógiához kapcsolódó szakkönyv, tanulmány, tankönyv szerzője. A PTE és az EKKE neveléstudományi doktori iskolájának oktatója, témavezetője. A komáromi Selye János Egyetem történelemdidaktikai doktori iskola tudományos tanácsának tagja. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozatának és az OTDT Tanulásmódszertani szekciójának elnöke. A Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaság (IHSD) tagja és Nemzetközi Gyermek és Ifjúsági Színházak (ASSITEJ) magyarországi elnökségének tagja. Az Új Pedagógiai Szemle főszerkesztője és a Történelemtanítás online folyóirat főszerkesztő-helyettese.



Kereki Judit, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: pedagógiai problémátörténet, a kiemelt figyelmet igénylő tanulók nevelése, pedagógiai kommunikációs gyakorlatok.

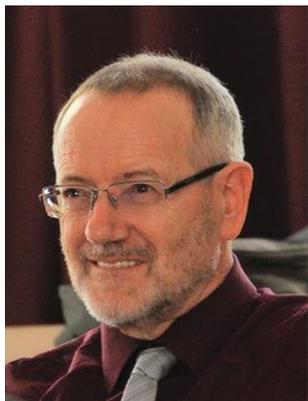
Kutatási terület: kora gyermekkori intervenciós ellátórendszer.

1987-ben végzett közgazdászként a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen. 2003-ban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolán pszichopedagógusi oklevelet, majd 2008-ban gyógypedagógiai egyetemi diplomát szerzett az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán, ahol végzése után oktatóként kezdett dolgozni.

Közel 15 éve foglalkozik a kora gyermekkori intervenció témakörével, kiemelten az ellátórendszer működésével és annak fejlesztési lehetőségével. Kutatóként, uniós és hazai projektek szakmai vezetőjeként, fejlesztőjeként, egyetemi oktatóként, számos kiadvány, szakkönyv, tanulmány, protokoll, képzési anyag szerzőjeként sokoldalúan közelíti meg a kérdéskört, rendszerszinten adva megoldási lehetőségeket a szakpolitika számára a korai ellátórendszer hatékonyabb, a szükségletekhez jobban igazodó működésének biztosításához.

2016 óta főállásban a Családbarát Magyarország Központ szakmai vezetője. 2021 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Kar Vitéz János Tanárképző Kar munkatársa.





Kormos József, PhD, habil. egyetemi docens.

Oktatott tárgyak: a nevelés és oktatás alapkérdései, a nevelés gyakorlati feladatai, kutatómódszertan, tanulmányi módszertan, a nevelés komplex kérdései, pedagógiai kommunikációs gyakorlatok, etika szakmódszertan, magyar filozófia.

Kutatási terület: nevelésfilozófia, neveléstudomány, filozófia és etika szakmódszertan, Edith Stein munkássága. 1998-tól a Pázmány Péter Katolikus Egyetem oktatója a Filozófia Tanszéken és a Pedagógiai Tanszéken. Jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ Tanárképző Tanszékének docense.

Az MTA köztestületének a tagja. A filozófia, a neveléstudomány, a nevelésfilozófia, a szakmódszertan témájában és Edith Stein munkásságához kapcsolódóan több könyv és tanulmány szerzője, valamint számos szakmai konferencia előadója. Az OTDK szervezése, zsűritagsága mellett több OTDK dolgozat témavezetője. Az OFI pályázatértékelője. A Mester és Tanítvány pedagógiai folyóirat megszűnéséig főszerkesztő-helyettes, majd főszerkesztő volt. Több évtizedes középiskolai és gimnáziumi tanítási, valamint érettségi elnöki gyakorlattal rendelkezik.



Körömi Gábor, egyetemi tanársegéd.

Oktatott tárgyak: Drámapedagógiai alapozó gyakorlatok I., II.

Kutatási terület: gyermekszínházi, drámapedagógia, művészeti nevelés, tehetségfejlesztés

2005 óta főállásban egy csepeli művészeti iskola vezetője, (az iskola jelenlegi neve: Csepeli Fasang Árpád Alapfokú Művészeti Iskola SZÍN-PAD-KÉP Tagintézménye). Magyar-történelem szakos tanár, drámapedagógus, programszervező. Alapító tagja volt színész-drámatanárként a Kerekasztal Színházi Nevelési Központnak, dolgozott közművelődési területen és a közoktatásban. A drámapedagógia felsőoktatási képzéseiben 2008 óta vesz részt. 2015-ben szakmai vezető-helyettesként vett részt a „Drámapedagógia a közoktatásban” című kutatásban. Jelenleg a Magyar Drámapedagógiai Társaság alelnöke, rendszeresen publikál a társaság szakmai folyóiratában, számos projektben, szakmai fejlesztésben vesz részt a drámapedagógia és a gyermekszínházi területén. 2021 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Kar Vitéz János Tanárképző Kar munkatársa.



Moldován Szilvia, egyetemi tanársegéd.

Oktatott tárgyak: IKT – korszerű tanári mesterség, pedagógiai kommunikáció, neveléstudomány, oktatástudomány, társadalmi kommunikáció, szakdolgozati szeminárium.

Kutatási terület: esztétikai nevelés, nevelésfilozófia, magyar nyelv és irodalom szakmódszertan, interkulturális pedagógia, az osztályfőnöki munka pedagógiája, oktatási stratégiafejlesztés, interpretációelmélet, valláspedagógia.

Magyar nyelv és irodalom-filozófia szakos középiskolai tanár, mentorpedagógus.

Doktori kutatásait Frankfurtban a Goethe Egyetem Religion im Dialog Nemzetközi Kutatási Programjának keretében végezte 2007–2013 között a Német Katolikus Püspöki Kar Renovabis ösztöndíjasaként. Ezalatt a frankfurti Theologie

Interkulturell Programban is részt vett. Gyakorló pedagógus, tanít hagyományos osztályokban magyar nyelv és irodalmat, és az International Baccalaureate Diploma Programban irodalmat. A hagyományértelmezés és interkulturális dialógus terén szerzett tapasztalatait elsősorban irodalom szakmódszertani és osztályfőnöki területen kamatoztatta. Foglalkozott a narratívaválasztás pedagógiai szerepével, a fundamentalista vallási nevelés kritikai reflexiójával. Publikációi is ezekben a témákban jelentek meg. 2018-ban a szakképzés területén kidolgozott intézményi nemzetköziesítési stratégiája hazai és nemzetközi elismerésekben részesült.

Mongyi Norbert, egyetemi tanársegéd, PhD hallgató.

Oktatott tárgyak: angol nyelvgyakorlatok, angoltanítás gyermekeknek, bevezetés az angol nyelv tanításába, a kompetenciaértékelés gyakorlata.

Kutatási terület: az interkulturális kommunikatív kompetenciák fejlesztési lehetőségei az angol nyelvórákon, angol nyelvpedagógia, digitális nyelvpedagógia.

2019-től a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Kar Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa. Tanársegédi beosztása mellett az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, valamint a budapesti Eötvös József Gimnázium angol munkaközösségének vezetője, angol–francia szakos nyelvtanára. Korábban dolgozott nem formális oktatással foglalkozó oktatási szervezetnél, ahol aktív állampolgárságra nevelő digitális tananyagokat fejlesztett.



Polákovits Nándor, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: tantárgy-pedagógia (olasz szakmódszertan), olasz nyelvi kurzusok (nyelv- és stílusgyakorlatok, nyelvfejlesztés, fordítástechnika), Tanítsunk Magyarországot program kurzusai, 2006 óta a Tanárképző Tanszék tanítási gyakorlatok szervezéséért és koordinálásáért felelős oktatója. 2012 óta a tanítási gyakorlatokhoz kapcsolódó tanegységek oktatója a PPKE Hittudományi Karán. Az MA, majd az osztatlan tanárképzés bevezetése előtt alkohol- és drogrevenziós, gyermek- és ifjúságvédelmi kurzusok, illetve hátrányos helyzettel foglalkozó kurzusok oktatója. Az ebben az időszakban működő piliscsabai Tanoda egyetemi kapcsolattartója és felelős oktatója volt.



Kutatási terület: szakmódszertan, tanárképzés.

1984-ban szerzett diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán magyar–olasz szakon. 2003-tól a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Pedagógia Tanszék, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ főállású oktatója. Egyetemi tevékenysége mellett a budapesti Eötvös József Gimnázium olasztanára 1995-től. 2012-ben a NAT élő idegen nyelvek műveltségi terület bizottságának tagja. Az egyetem két karán folyó oktatói munkája mellett több nemzetközi módszertani továbbképzés szervezője és előadója: 2013, 2014 Università Ca'Foscari, Venezia / Insegnare l'italiano come lingua straniera: teoria e metodologia, 2016 Corso di aggiornamento per insegnanti d'italiano PPKE BTK, Budapest, 2021 Dal cinema alla linguistica, corso di aggiornamento online, PPKE BTK, Budapest.



S. Pásztor Judit, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: magyar nyelv és irodalom szakmódszertani tárgyak, a nevelés és oktatás alapkérdései, pedagógusethika, a sajátos nevelési igény pedagógiája.

Kutatási terület: szakdidaktika/magyar nyelv és irodalom a tantervekben és a tankönyvekben, tanárképzés, mentorálás.

Magyar nyelv és irodalom–történelem–könyvtár szakos tanár, vezetőtanár; hosszú középiskolai tanári gyakorlattal rendelkezik. 1998-tól a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Pedagógia Tanszék, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ oktatója. A Katolikus Pedagógiai Intézet tantárgygondozója (magyar nyelv és irodalom), valamint értékelési szakértője mintegy tíz éven át. Kerettantervi bizottsági tag, később a NAT (2012) magyar nyelv és irodalom műveltségi terület bizottságának elnöke; a tantárgy írásbeli érettségi vizsgájának pedagógiai szaklektora 2017-ig. A PPKÉ BTK pedagógus szakvizsgára felkészítő képzésének vezetője (2005–2019). A Nemzeti Tankönyvtanács tagja, majd elnöke. A 2018–2021 között készült Szent Imre középiskolai tankönyvcsalád Irodalom tankönyv, szöveg- és feladatgyűjtemény sorozatának főszerkesztője.



Szajli Claudia, egyetemi tanársegéd, PhD hallgató.

Oktatott tárgyak: fejlődéslélektan, szociálpszichológia, a pszichológia alapjai, személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő gyakorlatok.

Kutatási terület: az érzelemszabályozás fejlődése serdülőkorban.

2020 óta dolgozik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Karán, jelenleg a Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa. Az ELTE Pszichológiai Doktori Iskola ösztöndíjas PhD hallgatója. A Magyar Tudományos Akadémia Fejlődéstani és Transzlációs Idegtudomány Kutatócsoportjának tagjaként a serdülőkori érzelemszabályozás vizsgálatával foglalkozik. Oktatói-kutatói munkája mellett Budapest egyik szakgimnáziumában iskolapszichológusként dolgozik. Egyetemi éve alatt Erasmus ösztöndíjjal fél évet töltött a Leuveni Katolikus Egyetemen. 2016-ban egy kutatómunkájával a TDK konferencián 1. helyezést ért el.

Óvó- és Tanítóképző Tanszék



Juhász Márta, PhD, egyetemi docens, tanszékvezető.

Oktatott tárgyak: német nemzetiség története és jelene, német nemzetiség néprajza, magyarországi német nyelvjárások, német nemzetiségi felnőtt- és gyermekirodalom, német leíró nyelvtan, stílusgyakorlat, integrált német nyelvfejlesztés, mesefeldolgozás, drámapedagógia.

Kutatási terület: (magyarországi) német nyelvjárások rendszernyelvészete, a nemzetiség néprajza, nyelvpedagógiai módszerek és fejlesztési lehetőségeik.

1991-től oktat a pedagógusképzés területén (Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, PPKÉ Vitéz János Kar), 1998-2013

között a Főiskolai, ill. Kari Tanács, valamint Tudományos Bizottság és Kreditátviteli Bizottság tagja, a német nemzetiségi tanító és óvodapedagógus (szakirányú továbbképzési) szak szakfelelőse. 2018. szeptemberétől a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszék megbízott, majd 2020-tól kinevezett tanszékvezetője. Német nemzetiségi tartalmakhoz, oktatáshoz kapcsolódó tantervek fejlesztője, illetve számos szakkönyvrészlet, tanulmány szerzője, pedagógiai tanulmánykötet szerkesztője, több nemzetközi és országos pedagógiai konferencia szervezője, előadója.

Balla Gergely, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: vizuális nevelés, vizuális kommunikáció, művészeti és alkotási technikák tárgyai.

Kutatási terület: amatőr fotográfia a XX. század elején.

2002 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékének, illetve jogelőd intézményeinek oktatója Esztergomban.

Számos művészeti egyesület tagja, például: Magyar Fotóművészek Szövetsége, Magyar Alkotóművészek Országos Egyesülete.

Művészeti munkássága a fotográfia archaikus technikáinak és sokszorosító grafikai technikák alkalmazása által fogalmazódott meg, emellett dokumentarista fotográfiával is foglalkozott. Tanulmányai is inkább a fotográfia, a nyomatok és a korabeli vizualitás kapcsolatairól szólnak. A művészeti nevelésben a sokszínű alkotási technikák gyakorlása mellett a személyiség kibontakozását és megismerését tartja a legfontosabbnak. Jelenleg a vizuális nevelés mellett a művészeti oktatás, illetve a filmes és színházi díszletfestés teszi ki idejét.



Heckel Zoltán, egyetemi tanársegéd.

A Pécsi Tudományegyetemen végzett testnevelő tanár szakon, majd ugyanitt mesterfokozatot szerzett a rekreáció – egészségfejlesztés területén.

Ezt követően egyetemi tanulmányait a Nyugat-magyarországi Egyetem biológia tanári szakán folytatta illetve a Kodolányi János Főiskolán szerzett minőségfejlesztés-tanári mesterdiplomát. Doktori tanulmányait a Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Doktori Iskolájában kezdte 2012-ben, ahol jelenleg abszolutóriumot szerzett doktorjelölt.



Hernádi Mária, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: irodalmi műelemzés, modern világirodalom, modern magyar irodalom, líratörténet, drámatörténet, epikus műfajok története, anyanyelvi és irodalmi nevelés, etikátörténet, általános filozófiatörténet, meseterápia, kutatómódszertan.

Kutatási terület: az Újhöld írónemzedékének poétikája, művészet és vallás kapcsolata, meseterápia.

2007 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Óvó- és Tanítóképző Tanszékének, illetve jogelőd intézményeinek oktatója. Magyar-hittan szakos középiskolai tanárként végzett Szegeden. 2003-ban teológusként baccalaureátusi fokozatot, 2005-ben pedig irodalomtudományi területen doktori fokozatot szerzett. 2002-ben és 2003-ban elnyerte a



Faludi Ferenc Akadémia kutatói ösztöndíját. 2009-ben a Színház- és Filmművészeti Egyetemen drámapedagógus, 2016-ban pedig a Semmelweis Orvostudományi Egyetemen alkotó-fejlesztő meseterapeuta képzést szerzett.

Óraadó oktatóként a Szegedi Tudományegyetemen (2002–2007), a Sapientia Hittudományi Főiskolán (2015–2019) is tanított. 2001 és 2018 között szakkollégiumi irodalmi kurzusokat vezetett Szegeden, majd Piliscsabán. 2018 és 2019 őszén az Erasmus oktatói ösztöndíjprogram keretében Pozsonyban, a Nagyszombati Egyetem Teológiai Karán tartott szabadegyetemi előadás sorozatokat „Vallás és irodalom” témakörben.

Tanulmányai és kritikái 2000 óta jelennek meg szaktudományos folyóiratokban és tanulmánykötetekben, ugyancsak rendszeresen tart előadást tudományos konferenciákon, és számos irodalmi kerekasztal beszélgetés résztvevője.



Homor Lajos, kiemelt vezető informatikatanár.

Oktatott tárgyak: informatika, informatika alkalmazása, informatika az oktatásban, modellezés és energia-rendszerek

Kutatási terület: számítógépes szimuláció, új interaktív módszerek és alkalmazásuk a tanításban.

1989-től dolgozik a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen (2008-ig a jogelőd Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskolán). Közreműködött a 4 éves tanító szak KKK-jának kidolgozásában, vezette a Tanítóképző Főiskolák Tantervfejlesztő Bizottságának Informatikai Munkacsoportját. Számos sikeres FEFA, HEFOP infrastrukturális és tantervfejlesztő projekt közreműködője, projektvezetője. Hallgatói több alkalommal sikeresen szerepeltek a

tanító szakos hallgatóknak szervezett Pető József Számítástechnikai Emlékversenyen. 2013-tól a Humypron munkacsoport tagja, továbbá Cisco Hálózati Akadémia oktató.



Horváth Mariann, egyetemi tanársegéd.

Oktatott tárgyak: német nyelvi gyakorlatok, módszertan német nyelven (óvodapedagógia, tanító), országismeret, gyógypedagógiához kapcsolódó tárgyak.

Kutatási terület: kommunikáció, szakmódszertan, tanárképzés, logopédia.

2010-ben DAAD ösztöndíjjal a jénai egyetemen végzett kutatást. 2011-ben német nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár, valamint kommunikációs szakos bölcsész diplomát szerzett a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen. Ebben az évben mindkét diplomamunkájával indult a XXX. OTDK-n, ahol a Lernstrategien und -techniken in dem Unterricht DaF: eine Analyse und Vergleich von Lehrwerken

Sowieso und Tangram című dolgozattal különdíjat, A tranzakcióanalízis a pedagógiában című munkával II. helyezést ért el. 2014-ben az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógia Karán gyógypedagógia BA diplomát szerzett logopédia szakirányon. 2015-ben ugyanitt szakvizsgát tett. 2016 júliusában szerzett abszolutóriumot az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában.

2018 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán a Vitéz János Tanárképző Központ Óvó- és Tanítóképző Tanszékén tanít.

Horváthné Farkas Éva, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: szlovák nemzetiségi tanító és óvodapedagógus szakirányok szlovák nyelvű szakirányos órái, tanító szakon mondattan és kommunikáció, szófajtan, óvodapedagógus szakon szociolingvisztika, német nemzetiségi tanító és óvodapedagógus szakirányokhoz kapcsolódó szakmódszertani tárgyak.

Kutatási terület: szociolingvisztika, nyelvpedagógia.

1983-tól dolgozik az esztergomi tanító- és óvodapedagógus-képzés jogelőd intézményeiben – főiskolai tanársegédként (1983–1989), főiskolai adjunktusként (1989–1993), majd főiskolai docensként (1993–2013). 2007–2013 között az Idegennyelvi Tanszék tanszékvezetője. 2013-tól a PPKE BTK Vitéz János Tanárképző Központjának egyetemi adjunktusa. A nemzetiségi szlovák tanító szakirány szakirányú továbbképzési szak és a nemzetiségi szlovák óvodapedagógus szakirány szakirányú továbbképzési szak szakirányfelelőse. Az Oktatási Hivatalban a Szlovák nyelv, Szlovák nemzetiségi nyelv és irodalom, Szlovák nemzetiségi népismeret, Szlovák célnyelvi civilizáció tárgyak érettségi bizottságainak elnöke, feladatírója, az OKTV Szlovák nyelv és irodalom versenybizottságának ügyvezető elnöke, feladatírója. Magyar és szlovák nyelven publikál. Középiskolai tanítási gyakorlattal, valamint érettségi elnöki gyakorlattal rendelkezik.

**Miklós Ágnes Kata, PhD, főiskolai tanár.**

Oktatott tárgyak: óvodapedagógia, társadalmi ismeretek, esélyegyenlőség és integráció, interkulturalitás, pedagógiai problémátörténet.

Kutatási területe a detektívtörténetek recepciója, valamint az óvodák és társadalmi környezetük kölcsönhatásának vizsgálata.

2015 óta a PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszékének oktatója, 2018 óta az Óvodapedagógus szak szakfelelőse. A kézdívasárhelyi Bod Péter Tanítóképző elvégzése után az ELTE magyar nyelv és irodalom szakának hallgatója volt, a Modern magyar irodalom Doktori Program hallgatójaként szerzett doktori címet 2009-ben, a hetvenes évek romániai magyar irodalmának nemzedékváltási vitáit kutatta. Jelenleg az esztergomi óvóképzés történetének, valamint az esztergomi óvodák és társadalmi környezetük kölcsönhatásának kutatásával foglalkozik, tanulmányai és konferencia-előadásai elsősorban ezekre a témákra fókuszálnak.

Esszéket és verseket a Korunk, az Élet és Irodalom, az Erdélyi Helikon, a Látó hasábjain publikált, a detektívtörténetek recepciójáról két kötete jelent meg 2010-ben és 2018-ban.

**Tárnok Attila, PhD, egyetemi adjunktus.**

Oktatott tárgyak: a Vitéz János Tanárképző Központ angol műveltségterületen tanuló, tanító szakos hallgatóinak teljes körű oktatása.

Kutatási terület: a posztkoloniális művelődélmélet és az angol nyelvű világ regényirodalma.

1988-ban diplomázott a calgary-i Mount Royal University Bölcsészettudományi Karán, majd 1991-ig kiegészítő tanulmányokat folytatott (University of Toronto), mindkét intézményben angol irodalom szakon. A doktori fokozatot a



kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetemen szerezte 2006-ban; monográfiaként is kiadott disszertációjának címe: *Patterns of Displacement: The Third World Novel in English*.

1995 óta az esztergomi Tanítóképző Főiskola, majd jogutódjai és jelenleg a BTK Tanárképző Központjának főállású oktatója. Esszéírással, műfordítással foglalkozik; országos és nemzetközi terjesztésű irodalmi folyóiratokban megjelent publikációinak száma megközelíti a százat. Az MTA köztestületi tagja.



Tölgyessy Zsuzsanna, PhD, egyetemi docens.

Oktatott tárgyak: gyermekirodalom, média-, játék- és drámapedagógia, ember és társadalom műveltségterület tantárgyai, társadalomtörténet, jeles napok.

Kutatási terület: gyermekirodalom, média-, játék- és drámapedagógia, megélt történelem: családi történetek.

1993-tól tanít az esztergomi tanító- és óvónőképzőben. Jelenleg a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudomány Karán a Vitéz János Tanárképző Központ (VJTK) munkatársa, a tanító szak szakfelelőse.

Az MTA köztestületének tagja. Számos gyermekirodalomhoz, média- és drámapedagógiához kapcsolódó egyetemi jegyzet, tanulmány szerzője. 1999 óta tagja a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak. Rendszeresen lát el értekezési vizsgaelnöki feladatokat.



Varga Andrea, PhD, egyetemi adjunktus.

Oktatott tárgyak: anyanyelvi-irodalmi nevelés módszertana, anyanyelvi tantárgy-pedagógia és nyelvészeti kurzusok (szókészlettan, mondattan, helyesírás, beszédtechnika stb.).

Kutatási terület: stilisztika, retorika, gyermekirodalom, anyanyelvi nevelés és módszertana. Végzettsége: magyar nyelv és irodalom szak, összehasonlító világirodalom szak. Az ELTE-n Kovács Sándor Iván témavezetésével többször tudományos ösztöndíjat nyert el (rég Magyar irodalom), majd 1998-tól a magyar nyelvészeti PhD-képzés ösztöndíjasa.

PhD-disszertációját a szójáték elméleti kérdéseiről és Gyöngyösi István szójátékairól írta (2004). Az ELTE Bölcsészettudományi Karán – Szathmári István vezetésével – működő Stíluskutató Csoport tagja volt (1998–2008). A 2008-ban megjelent *Alakzatlexikon annomináció, diafora, figura etymologica, gemináció, poliptóton, reddició, reduplikáció, szójáték szócikkeinek szerzője*.

2006 óta a Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola oktatója. Általános iskolai és középiskolai tanítási gyakorlattal is rendelkezik.

Hírek, események

Pázmány Pedagógus Klub

A Pázmány Pedagógus Klub 2010-ben indult el. Az ötletet egy konferencia adta, amelyet az egyházi iskolák újraindulásának 20. évfordulója alkalmából szerveztek. A piliscsabai campusunkon 2009. augusztus 26-án megtartott „Egyházi iskolák a köz szolgálatában” című jubileumi konferencián közel 600 pedagógus vett részt. A sikeres találkozón jelentkezett az az igény, hogy a Kar legyen házigazdája a pedagógusok rendszeres szakmai találkozóinak, és szervezze is meg azokat.

2010. október 27-én került megrendezésre az első Pázmány Pedagógus Klub, amely Hoffmann Rózsa, akkori oktatási államtitkár „*Megőrizve és megújítva – Mit hozhat a közoktatási rendszer 2011 szeptemberétől?*” című előadásával indult. A Pedagógus Klub programjainak szakmai háttérét a PPKE BTK Pedagógiai Intézete, illetve annak jogutódja a Vitéz János Tanárképző Központ biztosítja, szervező munkáját a Dékáni Hivatal látja el.

2010-től két tanéven keresztül a Pázmány Pedagógus Klub rendezvényei a Hittudományi Kar épületében kaptak helyet, 2012. októbertől 2016. áprilisig pedig a BTK budapesti épületében, a Mikszáth téri Sophianumban. Ezután a budapesti helyszínen szünetelt a Klub működése, de 2016 őszétől Esztergomban folytatódott az óvó- és tanítóképzéshez igazítva. A korábbi részletes programok az egyetem honlapján megtekinthetők.

A program szakmai védnöke Szőke-Milinte Enikő, a Vitéz János Tanárképző Központ vezetője. Szervező: Kissné Csorba Erika kapcsolat- és rendezvényszervező referens csorba.erika@btk.ppke.hu

A 2021/22-es tanévben is folytatódnak a Pázmány Pedagógus Klub fővárosi, valamint esztergomi programjai.

Az alábbiakban megtalálható mindkét Pedagógus Klub programterve a következő tanév két szemeszterére.

Budapest, Danubianum 007 (1111. Budapest, Bertalan Lajos u. 2.)

2021. október 21. *Sokféleség a gyermeki fejlődésben.* Dr. Csépe Valéria akadémikus előadása

2021. december 9. *Nyitott szívvel a romák neveléséért.* Hofher József jezsuita szerzetes előadása

2022. március 10. *Ne légy kevesebb, mint amennyi vagy! A lelki egészség megőrzése a pedagógus pályán.* L. Stipkovits Erika klinikai szakpszichológus előadása

Aki mind a három eseményen részt vesz, tanúsítványt kap, melyet a továbbképzési kötelezettségébe vagy a portfóliójába beszámíthat.

Esztergom

2021. november 24. *Nyelvi fejlesztés bingótáblákkal.* Horváth Mariann tanársegéd előadása

2022. március 23. *Hogyan védjük a gerincünket?* Dr. Dénesné Apollónia Krisztina fizioterapeuta előadása

Szervezés alatt: *Generációk harca – Hogyan értsük meg egymást?* Steigervald Krisztián generációkutató előadása

Szervezés alatt: *A Népmesekincstár mesepedagógia eszközei és módszerei.* Bajzáth Mária Éva mesepedagógus előadása

A PPKE BTK VJTK konferenciái

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Vitéz János Tanárképző Központja 2017 óta rendez tudományos konferenciákat. Az egynapos tudományos eszmecserén a pedagógusképzés, a nevelés-oktatás elméleti és gyakorlati témáiról, valamint a mentori és vezetőtanári munka aktuális kérdéseiről és problémáiról lehet párbeszédet folytatni. A szervezők várják az egyetemeken és főiskolákon oktató kollégák mellett az elmélet és a gyakorlat kölcsönösségének jegyében a gyakorlati helyszínek, azaz az óvodák és az iskolák pedagógusainak, vezető tanárainak, mentorainak jelentkezését.

A szervezők a konferenciához kapcsolódva egy szerkesztett, lektorált, ISBN-számmal ellátott tanulmánykötetet is megjelentetnek, melyhez várják a kollégák – konferencia címéhez kapcsolódó – pedagógiai, pszichológiai vagy módszertani témájú írásait.

A konferencia – erre az alkalomra használt – e-mail címe: esztergom@btk.ppke.hu A jelentkezési lapokat, a tartalmi összefoglalókat, a publikálásra szánt tanulmányokat, továbbá a konferenciával kapcsolatos kérdéseket és észrevételeket erre az e-mail címre lehet elküldeni.

Az eddigi konferenciák:

2017. november 10. *A pedagógusképzés múltja, jelene és jövője.* Jubileumi konferencia az esztergomi érseki tanítóképzés 175., az óvodapedagógus-képzés 125. és a tanárképzés 25. évfordulója alkalmából. Esztergom, Iohanneum

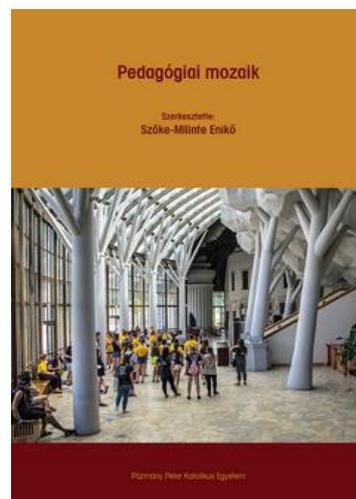
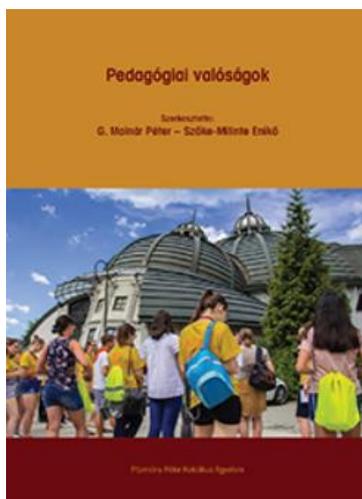
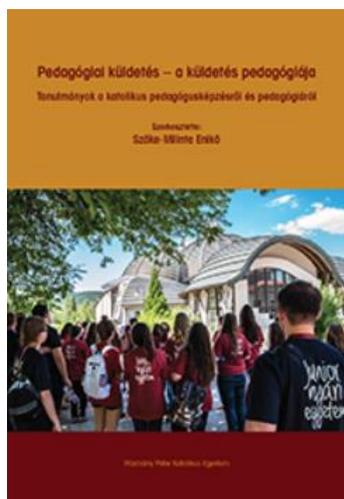
2018. november 16. *A tanítóképzés és a pedagóguspálya aktuális kérdései és kihívásai.* Tudományos konferencia a "150 éves az állami tanítóképzés" rendezvénysorozat keretében. Esztergom, Iohanneum

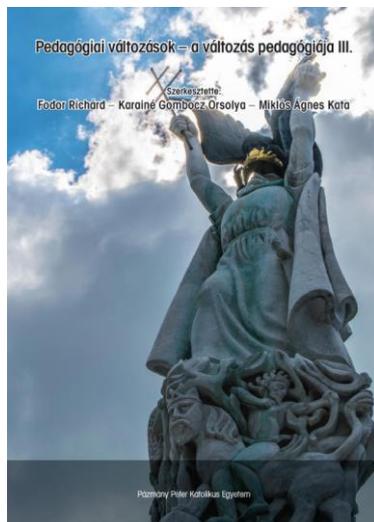
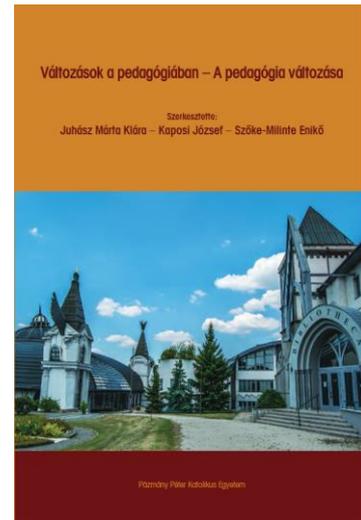
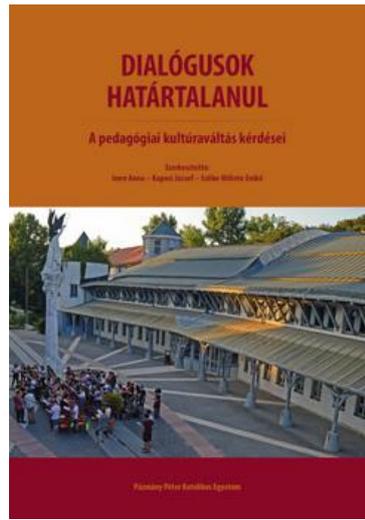
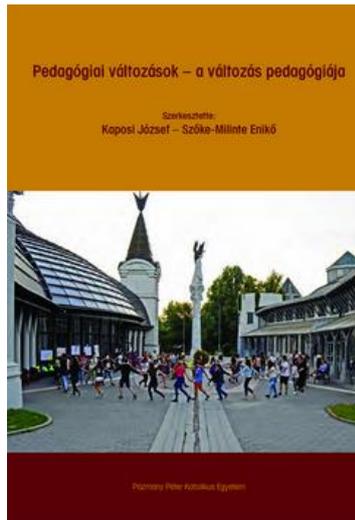
2019. november 22. *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása I.* Esztergom, Iohanneum

2020. november 20. *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása II.* Esztergom, Iohanneum

2021. november 19. *Változások a pedagógiában – a pedagógia változása III.* Esztergom, Iohanneum

A konferenciák alkalmából megjelentetett tanulmánykötetek:





Az Óvó- és Tanítóképző Tanszék hallgatóinak eredményei a Kányádi Sándor versillusztrációs versenyen

Kányádi Sándor versmondó és versillusztrációs versenyt rendezett a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kara a magyarországi és a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények hallgatói számára. A versillusztrációs verseny résztvevői egy szabadon választott Kányádi-verset illusztrálhattak, melyet az előre meghatározott paramétereknek megfelelően, a megadott határidőig kellett eljuttatniuk a zsűrinek.

A versek illusztrálása révén egyéni értelmezések és belső világok váltak láthatóvá a különböző vizuális technikák gazdag alkalmazásával.

A zsűri döntése alapján *Versillusztrátor* kategóriában a PPKE BTK VJTK Óvó- és Tanítóképző Tanszék hallgatói a következő eredményeket érték el:

György Emma (tanító II.) arany fokozat

Thot Martina (tanító IV.) ezüst fokozat

Ladányi Lilla (tanító III.) és Rácz Kinga (tanító III.) bronz fokozat.

Kányádi Sándor: Vén juh az ősz – Thot Martina

Vén juh az ősz, kolompja egyre halkabb,
gyapja gubancos gizgazzal tele,
métélyes szemmel baktat
a hegyről lefele.

Hátába keni vérét az égalja;
és már senki se tudja, hogy
a sáros holdat hozza-e két kajla
szarva közt vagy a vizenyős napot.



Kányádi Sándor: Valaki jár a fák hegyén – Ladányi Lilla

valaki jár a fák hegyén
ki gyújtja s oltja csillagod
csak az nem fél kit a remény
már végképp magára hagyott

én félek még reménykedem
ez a megtartó irgalom
a gondviselő félelem
kísért eddigi utamon

valaki jár a fák hegyén
vajon amikor zuhanok
meggyújt-e akkor még az én
tüzemnél egy új csillagot

vagy engem is egyetlenegy
sötétlő maggá összenyom
s nem villantja föl lelkemet
egy megszülető csillagon

valaki jár a fák hegyén
mondják úr minden porszemen
mondják hogy maga a remény
mondják maga a félelem



Kányádi Sándor: Szitakötő tánca – Rác Kinga

Zurrogó-zirregő
szitakötő tánca
csipkét ver a csengve
csobogó forrásra.
Zirren kéken, zölden,
sásról sásra táncol,
úgy veri a csipkét
önnön árnyékából.
Reggeltől napestig
egyvégtében járja,
de csak alkonyatkor
látszik a munkája.
Akkor aztán pitypang,
káka, békalencse
s a csobogó forrás
minden egy szem kincse.
Szitakötő szötte
csipke alatt csillog,
s alábújik inni
az esthajnalcsillag.



Műhely

G. Molnár Péter: A tantermen kívüli munkarendre való átállás tanulságai a 2019/20-as és a 2020/21-es tanévben

Bevezetés

A Komplex Alapprogram¹ keretén belül működő Mérés–Értékelés Munkacsoport folyamatosan monitorozza a programot megvalósító általános iskolákat, vizsgálja a Komplex Alapprogram által elért eredményeket. Ez a folyamatos kapcsolattartás tette lehetővé, hogy az első ízben 2020. márciusában bevezetett távolléti oktatásra való átállás folyamatát, az ehhez kapcsolódó nehézségeket és probléma-megoldási lehetőségeket is megismerjük az intézményvezetőkkel folytatott interjúk segítségével. A tanév végén a megvalósító intézményi körből a kutatók mintát választottak,² az asszisztensek pedig két ízben intézményvezetői interjút készítettek, először a 2019/20-as tanév végén, majd a 2020/21-es tanév zárásakor is.³

Az interjúkat harmincöt intézményben terveztük felvenni. Előadásom és tanulmányom elkészítéséhez azonban csak azokat az intézményeket vettem figyelembe, ahol mindkét interjú sikeresen elkészült. Szervezési nehézségek vagy igazgatóváltás miatt ugyanis nem minden intézményben lehetett felvenni a második interjút, így végül huszonzét páros interjú-szöveggel dolgoztam.⁴

A félig strukturált interjúk során a kutatási asszisztensek telefonon vették fel a kapcsolatot az intézményvezetőkkel, a válaszadók pedig az interjúvázlat alapján szabadon válaszolva osztották meg tapasztalataikat. A két, egymástól részben eltérő, részben megegyező témakörököt tartalmazó interjú⁵ alapján azt vizsgáltam, hogy az iskolákban hogyan indult be a digitális munkarendre való átállás, hogyan tudták ezt megvalósítani, és hogy volt-e érezhető változás a két, digitális oktatással töltött időszak között.

¹ www.komplexalapprogram.hu

² A 2020. május 20-31. között megvalósult telefonos interjúk adatfelvétel lebonyolítása során 34 általános iskola intézményvezetőjét kerestük meg, melyek közül 30 tankerületi, 4 egyházi fenntartásban működött. Az intézmények a Komplex Alapprogram megvalósítói köréhez tartoztak, mely a korai iskolaelhagyás megelőzését célozza az Eszterházy Károly Egyetem szakmai irányítása mellett. Az intézményeket teljesítőképesség tekintetében a pedagógiai hozzáadott érték figyelembevételére alapján választottuk ki. Vizsgáltuk, hogy az azonos képzési és településtípusú, valamint iskolanagyságú telephelyek 2019. évi átlagos szövegértési és matematika eredményétől szignifikánsan eltér-e a telephely 2019. évi országos kompetenciamérés eredménye. Nagyobb arányban választottunk problémákkal küzdő – eredménytelenebb – intézményeket. (Török et al. 2020, megjelenés alatt.)

³ Adatvédelmi okok miatt nem nevezem meg az iskolákat, hanem megye szerint sorrendbe téve csak a megye nevével plusz egy sorszámmal hivatkozok az interjúkra.

⁴ Egy iskola esetében pl. az intézményvezető nem volt elérhető a 2021-es interjú-felvételi időszakban. Egy másik intézményt, ahol 2020-ban sikerült interjút készíteni, összevontak egy szomszédos iskolával, és az új igazgató elzárkózott az interjútól.

⁵ A 2020 májusában felvett interjú struktúrája: I. Helyzetértékelés a jelenléti (tantermi) oktatás leállítását követően; II. Tanulói visszajelzések; III. Szülői visszajelzések; IV. Jövőbeli tervek, trendek. A 2021 júniusában felvett interjú témakörrei: I. Korábbi tapasztalatok, új koncepciók; II. Vezetői feladatok, szabályozás; III. Külső támogatás; IV. Tanári kihívások, tanulói lemorzsolódás, szülői szerepvállalás.

1. Vezetői feladatok

Négy kérdésre kerestem választ az interjúkban. Az első az, hogyan reagáltak az intézményvezetők a távolléti oktatást első ízben 2020. március 16-tól elrendelő intézkedésekre.⁶ A 2019/2020-as tanév végén felvett interjúban erre a *Milyen vezetői feladatai adódtak a jelenléti oktatás leállítását követő első napokban?* kérdés vonatkozott.

26 választ kaptunk erre a kérdésre, melyek három nagy csoportba sorolhatók (természetesen vannak átfedések a válaszok között, volt olyan igazgató, aki több feladatot is kiemelt válaszában). Az intézményvezetők elsősorban a távoktatáshoz használható platformok (tehát szoftverek) kiválasztását említették mint fő feladatot. Emellett a digitális munkarend kialakítása adta a legtöbb munkát a számukra. Harmadikként azt emelték ki, meg kellett állapítani, milyen digitális eszközökkel rendelkeznek a tanulók, el lehet-e érni őket egyáltalán a távoktatás keretei között.

1.1 A platform-választást befolyásoló tényezők

A platformokkal kapcsolatban különböző megoldások születtek. Az intézményvezetők többnyire törekedtek arra, hogy egységes platformokat használjanak a pedagógusok, nehogy – ahogy az egyik válasz fogalmaz – „a tantestület húsz tagja nyolcvanféle platformon adja le az anyagot” (Heves4). A platformok közül általában a Classroomot, a Zoomot vagy az e-Kréta rendszert említették. Egy helyen, Heves8 iskolában viszont kimondottan a Facebookra alapozták a távoktatás rendszerét, mivel nem voltak biztosak abban, hogy a szülők képesek más felületet is kezelni. Ezzel kapcsolatban meg kell jegyezni, hogy nem csak itt, hanem más településeken is említették a szülők alacsony informatikai kultúráját.⁷ Ugyancsak a platformokhoz kapcsolódó problémaként merült fel az is, hogy több helyen nem elérhetők a tanulók digitális módon, így papír alapon is ki kellett adni a feladatokat (például Heves6, Pest5, Jász-Nagykun-Szolnok1).

1.2 A sikeres iskola

Ugyanakkor volt olyan iskola, ahol már 2020. március 17-én, kedden elindult a digitális oktatás, mivel akkor már két éve ismerték és használták a Teams rendszert,⁸ egy másik iskolában pedig már korábban is kaptak online feladatokat a tanulók, így számukra sem volt ismeretlen ez a fajta feladat-visszaküldési rendszer (Heves10).

1.3 A digitális kompetenciák kérdése

A munkarend kialakítása során eltérő tapasztalatokról számoltak be az intézményvezetők. Volt olyan intézmény, ahol a tanulók és a pedagógusok már rendelkeztek bizonyos digitális képzettséggel, itt inkább az órarend kialakításával kellett foglalkozni (Heves2). Másutt viszont előbb meg kellett tanítani a pedagógusokat a kiválasztott platform használatára, mivel nem mindenki ismerte ezeket (Pest7), vagy azt kellett felmérni, hogy a pedagógusnak van-e lehetősége otthonról dolgozni (Pest4). A tanulók eszközellátottságával kapcsolatos válaszokból az derül ki, hogy ha a tanulók nem rendelkeztek digitális eszközökkel, akkor vagy papír alapon

⁶ 1102/2020. (III. 14.) Korm. határozat a koronavírus miatt a köznevelési és szakképzési intézményekben új munkarend bevezetéséről

⁷ „Az első két hét az azzal telt, hogy egyáltalán be tudjuk léptetni a gyerekeket; a szülők digitális kultúrája az borzalom alacsony.” (Komárom-Esztergom2)

⁸ „...keddtől indult a digitális oktatás, mert már megvolt a saját rendszerünk a Teamsben. Minden gyerek és minden pedagógus benne volt. Már megcsinálták a kollégák két évvel ezelőtt.” (Pest1)

kapták meg a feladatokat (Jász-Nagykun-Szolnok1), vagy – mivel internet-előfizetéssel a tanulók, illetve szüleik már rendelkeztek – az iskola biztosította a megfelelő eszközöket (Heves1).⁹ Ugyancsak a tanulók eszközellátottsága miatt jelent meg az a megoldás – és ez a platformokat is érinti –, hogy osztályonként más és más felületet használtak az eltérő digitális háttér miatt (Pest6).¹⁰

2. A lemaradás okai

A második vizsgálati kérdésem az volt, hogy milyen, a tanulókat érintő problémákkal néztek szembe az intézményvezetők a digitális munkarend feltételrendszerének a kialakításakor. Az interjúban a *Vannak-e tanulók, akiknek a tanítás jelenlegi módjai miatt nehézségeik adódnak (lassabb ütemben haladnak, lemaradnak)?* kérdésre adott válaszok fedték le leginkább ezt a problémakört.

2.1 A lemaradás független a digitális munkarendtől

A válaszadók döntő többsége a motiváció hiányát jelölte mint a lemaradás, lemorzsolódás okát. Azt is hozzátették azonban, hogy ez nem feltétlenül a digitális munkarend sajátosságai miatt következett be, a hagyományos oktatásban is vannak olyan motiválatlan diákok, akik lemaradnak,¹¹ vagy már akkor sem jártak iskolába, amikor még lehetett,¹² vagyis a lemorzsolódás jelensége nem függ össze a digitális munkarenddel.

2.2 A digitális munkarend okozta lemaradás

A digitális munkarenddel összefüggő lemaradás okát inkább az eszközök hiányában lehet felfedezni. Sajnos van olyan család, ahol nincs internet-hozzáférés, így eszközt is hiába biztosított volna az iskola. Voltak olyan családok is, ahol a szülő okos telefonja volt a távoktatásra használt eszköz, de amikor a szülő április végétől visszamehetett dolgozni, a telefont nem hagyta otthon. Ilyen esetekben a papír alapon történő feladat-kiosztással tudtak élni az intézmények.¹³ Ide sorolható az a körülmény is, hogy a távoktatás során a tanuló nem

⁹ „Rendelkezésünkre állt olyan felmérés, hogy a szülők 98%-a internet eléréssel rendelkezik, de olyan felmérés nem állt rendelkezésünkre, hogy milyen eszközökkel rendelkeznek. Ehhez két hétre volt szükségünk, hogy pontos felmérést készítsünk az osztályfőnökök segítségével. Ahol csak okos telefon volt a családoknál, ott tudtunk iskolai eszközt biztosítani. ezzel okafogyottá vált a papír alapú tananyag biztosítás.”

¹⁰ „Osztályfőnökökön keresztül fölmérést végeztünk az otthoni informatikai eszköz ellátottságáról a tanulóinknak, és ezt követően határoztuk meg azt is osztályonként, hogy milyen platformokat tudunk használni a tananyag eljuttatásával kapcsolatban. Osztályonként kellett kialakítanunk, mert nem minden osztálynak azonosak az adottságai.”

¹¹ „Ilyen tanulók mindig vannak a hagyományos oktatás során is.” (Borsod-Abaúj-Zemplén6); „Természetesen vannak, akik lassabban haladnak, de ez nem biztos, hogy a digitális tanítási módnak a következménye, mert őszintén elgondolkodtunk már itt pár kollégával, hogy a mindennapos iskolába járás alatt sem teljesítettek jobban.” (Heves2); „Hát a lemaradásnak az oka az ugyanúgy a motiválatlanság, nem a vírushelyzet miatt és ugyanazon gyermekeknél jelentkezik, akik normál iskolai tanrendben is megjelenik.” (Borsod-Abaúj-Zemplén1)

¹² „Van sajnos néhány olyan tanuló, aki év közben is – két olyan tanuló van, aki nem járt iskolába, nem járt be egyáltalán. Na, ők a digitális rendbe sem kapcsolódtak be.” (Pest5)

¹³ „Igen, vannak ilyen tanulóink, nekik papír alapon küldjük ki a feladatokat, mert van olyan tanuló, ahol nem informatikai eszköz hiányzik, mert internet sincs a háznál, tehát internet elérhetősége sincs. [...] Olyanra is van példa, hogy például otthon volt márciusban, áprilisban a szülő, otthon volt a telefonja, de mivel most májusban vagy április közepétől visszament dolgozni, mert letelt a szabadság, vitte magával a telefont. És az volt az egyetlen egy eszköze a gyerekeknek, amiről tájékozódni tudott a házi feladatról, meg küldeni tudott megoldásokat, ezért most az ilyen gyerekeknek is hát postai úton küldünk feladatot, mert megszűnt neki az eszközhöz jutásnak a lehetősége. Ott is gondok vannak, ahol több gyerek van a családban. És csak egyetlen egy telefon, vagy egyetlen egy tablet, a 3-4-5 gyereknek. Ilyen helyeken is van problémánk.” (Pest6)

tud otthon segítséget kérni, mivel a szülei dolgoznak, vagy éppen az alacsony iskolázottságuk miatt nem értik a feladatot.¹⁴

2.3 A sikeres intézmények

Két intézményben nem jeleztek problémát a lemaradással kapcsolatban. Az egyik a fentebb már említett Pest1 iskola, ahol azonnal át tudtak állni a digitális oktatásra, és mindenkit el is értek ezen a csatornán keresztül is. A másik a Heves6 iskola, ahol az igazgató elmondása szerint személyre szabták az oktatást, így – a Pest6 iskolához hasonlóan – nem vezettek be egységes digitális oktatási platformot sem.¹⁵

3. A digitálisan nem elérhető tanulók

A harmadik és negyedik kérdésre már az idén, 2021-ben felvett interjúkban találunk választ. Arra voltam kíváncsi, hogy a 2020/21-es tanévben változott-e a digitális oktatásban nem elérhető tanulók aránya az előző évhez képest?

3.1 Az elérhetőség nem változott

Huszonhárman válaszolták meg ezt a kérdést, ebből hét helyen nem változott a nem elérhető gyerekek aránya. A Pest1 iskolában például azért nem, mert ott már tavaly is mindenkit elértek. A válaszadók szerint – ha kitértek erre – a szülők hozzáállását kell sejteni a jelenség mögött: ha számukra nem fontos számukra a tanulás, akkor a tanulót sem lehetett elérni.¹⁶

3.2 Romló elérhetőség

Két helyen (Borsod-Abaúj-Zemplén1, Heves8) kis mértékben nőtt az el nem érhető tanulók száma, ennek okát a Heves8 iskola igazgatója a szülői háttérben látja.

3.3 Javuló elérhetőség

Öröndetes viszont, hogy a huszonháromból tizennégy helyen csökkent a nem elérhető diákok aránya a tavalyi évhez képest. Ennek okait abban látják a válaszadók, hogy egyrészt fel tudták készíteni a tanulókat a távoktatásra (Borsod-Abaúj-Zemplén6), másrészt a tanulók is gyakorlatot szereztek ebben a tanulási formában (Borsod-Abaúj-Zemplén2). Egy helyen azt emelte ki az interjúalany, hogy az órák jobbak, érdekesebbek lettek, vagyis a pedagógusok is

¹⁴ „Igen, vannak ahol a szülő nem tud bekapcsolódni a segítségbe. Itt gondolok olyanra is, hogy alacsony iskolázottság miatt nem tud már segíteni, ez az egyik, valaki az elfoglaltsága, munkája miatt, és a harmadik az, aki sajnos nem tartja fontosnak, magára hagyja a gyereket, hogy úgy mondjam.” (Jász-Nagykun-Szolnok1)

¹⁵ „Nem, ezt így nem lehet mondani, azt gondolom, mert a pedagógusok nagyon személyre szabottá tették az oktatást, ami egyébként nálunk teljesen szokványos dolog ... volt ilyen ajánlás, hogy egységes platformokat használjunk. Ezt nem lehet nálunk megvalósítani. Én ezért nem is kértem erre a pedagógusokat, mert ők konkrétan elmondták, hogy X tanulóval Messengeren, a másik hárommal a Facebookon, velük csak e-mailben, velük Krétán keresztül, velük telefonon, fele papíron, tehát majdhogynem ahány gyerek, annyiféle digitális oktatás folyt.”

¹⁶ „Voltak olyanok, körülbelül 10-15 ember a teljes intézmény szintjén, aki teljesen elérhetetlen volt. Akkor is, most is. Itt nagy valószínűséggel a szülői hozzáállással is óriási problémák vannak. Tehát a gyerek otthoni számonkérése, hiszen csak az iskola nem tud digitálisan oktatni, tehát ehhez óriási szükség van a háttérre, a családi háttérre, főleg alsósok esetében.” (Komárom-Esztergom1); „Hát ez az, hogy ez nem változott, azért is mondtam azt a 15-20%-os részt, akiket nem tudtunk elérni digitális formában, mert hát egy év alatt nem változott a családok anyagi helyzete, de nemcsak az, hanem a gondolkodás módja sem.” (Borsod-Abaúj-Zemplén5)

gyakorlottabbak lettek a tavalyihoz képest.¹⁷ Ez az iskolák proaktivitását, fejlődőképességét jelzi vissza, ezeket is a sikeres intézmények közé sorolhatjuk.

Az igazgatók több helyen is úgy látják, a szülők készültek az ideai távolléti oktatásra, beszerezték a tanuláshoz szükséges eszközöket (laptop, tablet),¹⁸ vagyis a szülők is proaktív, segítő módon álltak hozzá a tanuláshoz és segítséget nyújtottak a gyerekeiknek.

Itt említették meg azt is, hogy a tanulók nem csak az iskolától vagy a szüleiktől kaphattak eszközöket: Pest3 településen az önkormányzat, Komárom-Esztergom1 településen az önkormányzat és egy helyi nagyvállalat biztosította azokat a laptopokat, amiket olyan gyerekeknek adtak ki, akik semmilyen digitális eszközzel nem rendelkeztek.

4. Tanulságok

A negyedik kérdésfeltevés arra vonatkozott, hogyan tudták megvalósítani a távoktatást mind a 2019/20-as, mind a 2020/21-es tanévben. Az interjúban erre így kérdeztünk rá: *A tantermen kívüli oktatás időszakai milyen tanulságokkal szolgáltak az intézményvezetők számára?*

4.1 Pedagógiai megoldások

A válaszadók három nagy területet emeltek ki. A legtöbb válaszadó a megfelelő pedagógiai megoldásokra helyezte hangsúlyt, úgy is mint az önálló tanulás képességének elsajátítása (Borsod-Abaúj-Zemplén2), a digitális oktatás vívmányainak megtartása a jelenléti oktatás során (Heves6), vagy a digitális kompetenciák fejlesztésének fontosságát.¹⁹

4.2 Szabályozottság

Hasonlóan fontos terület a szabályzás, szabályozottság kérdése. A válaszadók egy része ebben látta a távolléti oktatás sikerének alapját. A távolléti oktatás második időszaka alatt sokkal kevesebb szülői panaszt kapott a Pest5 iskola, és ezt a jobb szabályozottsággal magyarázta az igazgató.²⁰ A Heves10 intézmény igazgatója pedig úgy látta, nem csak a tanulókat – és szüleiket – kell irányítani, hanem a kollégáit is.²¹ Hasonlóan nyilatkozott a Heves1 iskola igazgatója is.²²

¹⁷ „Minimálisat csökkent, ez attitűd kérdése. Kb. 15% a nem elérhető tanulók aránya, ők a jelenléti oktatásból is hiányoznak. Alsóban az eszközbeszerzés révén, illetve az órák jobbák, érdekesebbek lettek a tavalyihoz képest a YouTube-videók miatt.” (Heves9)

¹⁸ „Azért azt a családok is felismerték, hogy itt nem két hónapos járványügyi helyzetről van szó, hanem ez egy elhúzódó állapot, és azért próbáltak beszerezni eszközt, tabletet, okos telefont, laptopot, tehát azért igen. Tehát jóval kevesebb volt azoknak az aránya, most ebben a tanévben, akik nem tudtak bekapcsolódni.” (Heves6); „Csökkent az arányuk, igen ... De amíg az elmúlt évben pl. 25 számítógépet adtunk ki, addig most 2-3-at. Tabletet is vagy 6-ot. Ez eléggé látványos visszaesés.” (Pest7); „Igen, kevesebb volt. A családok is jobban fel voltak készülve rá, tehát itt azért az eszközparkra is gondolok, meg egy kicsit gyakorlottabban tudták szervezni otthon is az életüket.” (Fejér2)

¹⁹ „Talán informatika órán már meg lehet tanítani a gyerekeket ezeknek a felületeknek a kezelésére, tehát amit mondtam is, hogy akkor talán egyszerűbb lenne, hogyha nem akkor kell megtanulni a gyerekeknek, amikor már baj van, hanem már használják.” (Heves4); „Most még inkább elmélyítettük azt a digitális tudást, ami ennek a digitális oktatási formának a zökkenőmentes biztosításához szükséges. Plusz folyamatosan a kollégáim nem elégedettek meg a tavalyi ismeretanyaggal, hanem folyamatosan bővítették tudásukat.” (Borsod-Abaúj-Zemplén4)

²⁰ „Tavalyl rengeteg szülői panasz érkezett be, hiányzások kezelésével kapcsolatban, házi feladatokkal kapcsolatban, pedagógusok óraadásával kapcsolatban, az idén gyakorlatilag egy-két észrevétel volt, amit azonnal tudtunk korrigálni, mert meghatározott csatornákon, módon és rendszerben dolgoztunk.”

²¹ „Nálunk ami tanulság volt az, hogy nemcsak a gyerekeket és a szülőket kell bizonyos szinten irányítani az online oktatás alatt, de még néha a kollégákat is. Hogyha még ilyen lesz, akkor a kollégákat is valamilyen szinten szabályozni kell már az elején.”

²² „Mennyire fontos a pedagógusok továbbképzése, hogy milyen fontos a pedagógusoknak a szabályozottság, tehát mennyire fontos nekik a szabályok lefektetése, tudják mihez tartani magukat.” (Heves1)

4.3 Emberi erőforrások fejlesztése

A harmadik nagy terület az emberi erőforrásokra, azok fejlesztésére vonatkozik. A változásokra való reagálás,²³ a váratlan, új helyzethez való alkalmazkodás képessége²⁴ fontos szempont volt az elmúlt másfél évben. Emellett a pedagógusok együttműködése, egymás segítése²⁵ és az egymásra figyelés, a türelem is fontos szerepet játszott a távolléti oktatás során.²⁶

A távoktatás és jelenléti oktatás közt feszülő ellentétet jól jelzi, hogy míg a Komárom-Esztergom2 igazgatója – kissé pesszimista – jóslata szerint a távoktatás lesz a jövő a pedagógushiány miatt, addig a Heves2 településen dolgozó kollégája a személyes kapcsolat és hatás fontosságát emelte ki válaszában.²⁷

Összegzés

Az interjúk elemzése alapján tehát az alábbi megállapításokat tehetjük a két távoktatási időszakkal kapcsolatban: 2020 márciusában a legfőbb feladatot a távoktatási platformok kiválasztása és az új, digitális munkarendre való átállás jelentette 46%-os, illetve 38%-os aránnyal.

A távoktatással el nem érhető tanulókkal kapcsolatban a motiváció hiányát említették a legtöbbször, 59%-os arányban, hozzátéve, hogy ezek a tanulók a jelenléti oktatásból is hiányoznak, aminek a szülői, családi háttér lehet az oka. A valóban a digitális tanrend által okozott lemorzsolódás – amit az eszközhány okozott – csak 32%-os arányban jelent meg a válaszokban.

Örvendetes, hogy az el nem érhető tanulók aránya 2021-ben csökkent, erről a válaszadók 61%-a számolhatott be. Ők minden bizonnyal azon tanulói körhöz tartoznak, akik 2019/20-as tanévben az eszközhány miatt voltak kevésbé elérhetőek, de 2020/21-ben a szülők, családok – és két helyen az önkormányzat is – fejlesztették az informatikai hátteret és készültek egy következő távoktatási időszakra.

Az interjúkból azt a képet kapjuk tehát a vizsgált iskolákról, hogy sikeresen, bár bizonyára sok küzdelemmel tudták megvalósítani a távolléti oktatást, de az eszközfejlesztések révén sikerült több gyereket elérni és tanítani a második távolléti oktatási időszakban. A digitális tanrendben sikeres iskolák azok voltak, ahol már korábban is használtak digitális, online felületeket, proaktívan, fejlődőképesen tudták átalakítani a jelenléti munkarendet a távolléti oktatásra, és ahol a megfelelő pedagógia módszerek alkalmazásával, a szervezeti szabályok kialakításával, valamint az emberi erőforrások lehető legjobb felhasználásával tudtak alkalmazkodni a megváltozott oktatási helyzethez.

²³ „Minden újdonságra, változásra gyorsan kell reagálni.” (Nógrád1)

²⁴ „Hát intézményvezetői szemszögből, először úgy éreztem, ez tavalyra vonatkozott, hogy mint hogyha egy elsőtétített szobában ültem volna és onnan kellett volna összehangolni, összeszervezni dolgokat, idén már jobban tudtam, hogy mire kellene egy kicsit jobban odafigyelni, kinek kell egy kicsit mankóztatni.” (Fejér2)

²⁵ „Nagy lehetőség volt ez az időszak a kollégák képességeinek, kreativitásának, innovációra való hajlamának megismerésére. Együttműködés, egymás segítségének megtapasztalása.” (Pest6)

²⁶ „Még nagyobb türelemre van szükség. Kollégák, gyerekek és szülők, tehát az oktatási rendszer minden résztvevőjével szemben.” (Komárom-Esztergom1); „A legnagyobb tanulság megint az, hogy az emberség az elsődleges, meg az egészség. Az egymásra figyelés, az megint kiderült, hogy nagyon fontos. Illetve nem azt nézzük, hogy ki mennyi órát teljesít, ez abszolút, nem is tudom, hogy lehet így működni.” (Borsod-Abaúj-Zemplén1)

²⁷ „Hát, hogy ez a jelenléti oktatás még mindig fontos. Bármennyire is a digitális oktatás irányába halad a világ, meg hát az oktatás, meg minden azért a személyes kontaktus meg a személyes hatást, úgymond, amit a gyerek felé tudunk tenni tudunk tenni, azért azt még nem pótolják az eszközök.”

Műhely

Gál Judit: Participáció érvényesülése a rousseau-i természetelvű óvodai programban

„Élni nem annyi, mint lélegezni, élni annyi, mint cselekedni, használni érzékszerveinket, érzéseinket, képességeinket.” (Rousseau 1997: 11)

Bevezetés

A XXI. század óvodai nevelésének módszertani megújulása elengedhetetlen része a sikeres óvodapedagógiai munkának. Az alternatív pedagógia iránti megsokszorozódott szülői igények magyarázata a nevelési trendek formálódása. Az óvodai nevelés iránti elvárás elementáris erővel bír a 3–6 éves korú gyermekek készség- és képességfejlesztésében, a participate (aktívan részt vegyen, közreműködjön) elvének megvalósulásában.

Az óvodák pedagógiai munkája a családi igények és az egyéni bánásmód megvalósításának igényétől is függ. A honi alternatív pedagógiák mellett célszerűnek láttam olyan óvodapedagógiát megvalósítani, mely a magyarországi szokások, hagyományok, természeti-, társadalmi örökségre épül, Rousseau filozófiájának tükrében.

1. Rousseau nevelélmélete óvodai programunkban

A magyar természeti örökségen alapuló rousseau-i természetelvű program az ÓNOAP szellemiségének jegyében Jean Jacques Rousseau nevelélméleti gondolatainak megidőzésében íródott meg.

Rousseau: Emil, avagy a nevelésről című művét olvasva jutottam arra az elhatározásra, hogy az egri Bervavölgyi zöld óvodánkban írjak egy programot, melynek alapját a műben olvasható filozófiai gondolatok adják. A program írásában kitűzött célt volt, hogy az ÓNOAP felépítésében rendszerezem Rousseau gondolatait. A program alapelvét, jövőképét, gyermekképét, pedagógusi attitűdjét, szülőképét valamint a nevelési feladatokat (egészséges életmód, erkölcsi, értelmi, értékorientált közösségi nevelés, anyanyelvi és értelmi nevelés, játék, tanulás, munka) Rousseau-tól származó idézetekkel fogalmaztam meg, filozófiáját a program kialakításának alapjául tekintettem.

Amennyiben a fenntarthatóságra nevelés, hozzájárulás a fenntarthatóságra neveléshez, a jövő környezetének védelme mint fogalom megfogalmazódik, akkor eme program teljes mértékben betölti a szerepét a gyakorlati élet megvalósulása során. Az elmélet és gyakorlat szoros egységet alkotva hoz létre egy olyan nemzedéket, mely védi és óvja a Föld természeti értékeit. A mindennapokban megélt vándorlás élményei, a mindennapok természetközeli tapasztalásai a természet szeretetére és pozitív hasznosíthatósága iránti elkötelezettségre nevel, környezettudatos attitűdöt alakít ki.

Az ÓNOAP kiegészítését határozza meg a Magyar Közlöny 2018. július 25-én megjelent száma: azaz „... hogy rá tudjon csodálkozni a természetben, az emberi környezetben megmutatózó jóra, szépre, mindazok megbecsülésére.” (Neteducatio 2018:).

Ennek szinonimája az a rousseau-i gondolat, amely a programban is olvasható „Tegyétek növendéketeket figyelmessé a természet jelenségei iránt, s akkor csakhamar kíváncsivá fogjátok

tenni! Mialatt azonban tápláljátok kíváncsiságát, soha ne siessetek kielégíteni!” (Rousseau 1997: 112)

A program pedagógiája Rousseau nevelélméletére épülve a gyermeki test-lélek-szellem egységben testesül meg:

1. Tapasztalás

„Oly tapasztalatra van szüksége, melyet még nem szerzett meg, oly érzelmekre, melyeket még nem élt át, mert csak így érezheti azt az összetett benyomást, amely egyszerre ered mindezekből az érzékelésekből.” (Rousseau 1997: 98)

2. Játékos tanulás

„... játék, mint könnyed és önkéntes irányítása a természet megkövetelte mozdulatoknak, mint szórakozásaik változatossá tétele avégből, hogy minél kellemesebbek legyenek a gyermek számára anélkül, hogy a legkisebb kényszer is munkává tenné ...” (Rousseau 1997: 52)

3. Egyéni ütemben történő fejlődés biztosítása

„Oly életrend kell neki, mely egyenesen az ő számára készült. ... Hagyjátok megérni a gyermekort a gyermekben.” (Rousseau 1997: 18., 52)

4. Érzelemmotiváltság

„Az érzelmein, a képzeletén keresztül akar hatni, nem pedig a racionális érvek útján” (Pukánszky, Németh 1996: 7.1)

5. Képességfejlesztés

„...nem arról van szó, hogy erőszakkal kényszerítsük tevékenységre, hanem olyan ingerrel hassunk rá, amely tevékenységre kényszeríti.” (Rousseau 1997: 82)

6. Reflektivitás

„Nézegetnie kell tehát, tapogatnia, hallgatóznia s főleg egybevetnie a látást a tapintással, szemével becsülnie az érzést, melyet a tárgyak előidézhetnek újra meg újra.” (Rousseau 1997: 41)

7. Érdeklődés/Motiváció

„... a figyelem feltétele az érdeklődés megléte. Nem várhatunk el őszinte figyelmet attól a gyerektől, aki csak kényszerből vesz részt egy adott tevékenységben. A figyelem függvénye a motiváltságnak, a figyelem pedig az érdeklődéssel, a hasznosság felismerésével függ össze.” (Rousseau 1997: 93)

8. Flow élmény (Csíkszentmihályi Mihály értelmezésében)

„Mialatt azonban tápláljátok kíváncsiságát, soha ne siessetek kielégíteni! Adjátok keze ügyébe a kérdéseket, és hagyjátok, hadd oldja meg ő maga!” (Fenyő 2005:)

A program a rousseau-i szellemiséget erősíti, kizárólagosan természetes anyagok használatával, a bolti játék elutasításával, a gyermek-felnőtt által készített játékok jelenlétével.

A program gyakorlati bevezetése öt éve kezdődött és a gyakorlati tapasztalatok mentén alakul, tökéletesedik, vizsgálva a gyermekek reakcióit, kezdeményezéseit és hatását a személyiségükre.

A programmal megvalósult – az országban működő óvodai programoktól eltérően – egyedi óvodai arculat kialakítása, gyermekközpontú hagyomány teremtés, a magyar kulturális és természeti örökség értékeinek kiaknázása a nevelő-oktató munkában.

A participáció, a gyermek-felnőtt közös részvétele a tervezés-tevékenység-megvalósítás stratégiájában teljesebben ki.

A Rousseau-i programban a participáció megvalósulásának formája a gyermek és felnőtt tevékenységében fedezhető fel:

- a környezet kialakításában, alakításában
- a természeti és társadalmi környezet megismerésének formájában
- természetes anyagok használatában
- a műveltségi területek komplex megjelenésében
- a szabad játék során
- a napirendi rugalmasságában
- gyermeki ötletekre, kezdeményezésekre épített tervezésben
- az óvodapedagógusok testi-lelki-szellemi egységében

2.A program az ÉLMÉNY köré három fázisban szerveződik

2.1. Előkészület

Az előkészület az óvoda falai között érzelmi-tevékenységi formában valósul meg. Inspiráló környezettel hatva a gyermeki kreativitásra, ötletek megvalósítására, a természetjárás igényének motiválására. Az erdészház hangulatú csoportszobák, a nagyanyáink korabeli használati tárgyak, a természetben található anyagok, termékek játékaival, a folyosó adta egyediség (homokozó, mászó fal, mászókötel, hinta, vizes edény) biztosításával az aktív részvétel feltételei teljesülnek.



Az óvoda udvarán található játékok, a népi játszótér (falusi udvar) kialakítása is a természetes környezetben élelét erősíti.

Az előkészületben a gyermek önként vállalt aktivitása, a „felkészülés az útra” szellemében valósul meg:

- útra való: gyümölcsök felszeletelése, folyadék bekészítése,
- eszközök: nagyító, térkép, iránytű, sétatob, elemlámpa, hangszer, higiéniai szükségletekhez kapcsolódó tárgyak, távcső, bogárnéző, gyermek méretű kerti szerszámok,
- gyűjtés: kosár, hátizsák, dobozka, kincsgyűjtő tarisznyák (saját szövással),
- öltözék: időjáráshoz kapcsolódó.

2.2. Élményszerzés

„Mivel szüntelenül mozgásban van, kénytelen sok dolgot megfigyelni, sokféle hatást megismerni. Idejekorán sok tapasztalatra tesz szert, a természettől tanul, nem az emberektől.” (Rousseau 1997: 74)

Az élményszerzést biztosítja

- a természeti környezet adta motiváció,
- a négy évszakhöz kapcsolódó, folyamatosan változó környezet, mely biztosítja a szabad játék megvalósulását és a tudás megszerzését.

A program elengedhetetlen részét képezi a társadalmi környezet jelenléte, az épített örökség megismerése. A társadalmi környezet megismerését a mindennapi élet impulzusai befolyásolják. Mi foglalkoztatja őket? Vonatozás? Vásárlás? Áruhordás? Hajózás? Föld és a Hold? A beszélgetéseikre, játékaikra figyelve, fogalmazódik meg a közös tervezés iránya, azaz az ismeretek tükrében szerveződik pl. a varázstorony látogatása vagy vonatozás távolabbi helyszínekre, a termékek gyűjtése a játéktémához.

- A külső világ által kínált természeti örökség biztosítja a pozitív erkölcsi viselkedés kialakítását: segítségadás, természet óvása, szeretete, közösség tisztelete. Ismeretszerzésre ad lehetőséget (teljesség igénye nélkül) a növény és állatvilág megfigyelése, az évszaktváltozás tükrében életmódjuk nyomon követése. Ízek, szagok, ehető és ehetőetlen növények megismerésének lehetősége, a nyomkeresés, a növény meghatározás, a bogárvizsgálás a mindennapi tevékenység részei a gyermeki igények tükrében. Potenciálisan jelen van a vándorlásaik során az élőlények és az élettelen anyagok szoros egységének megtapasztalása, kölcsönhatásuknak érzékelése, melyet így biztosít az óvodapedagógus. „A kis gondozottját a természet éltető közelségében szabadon neveli.” (Rousseau 1997: 14)
- A rajzolás, festés, mintázás, kézimunka realizálódik a természetben használható eszközök használatával (nyomatok, rajzolás hóban-sárban, rajzolás kövel-fával-termésekkel). Testet ölt a természetben található anyagokból készített alkotásokban. A természet adta kincsek reciklálása. (növényiszövés, hangszerkészítés). „Mily hasznos a kézi munka és a test edzése a vérmérséklet és az egészség megszilárdítására.” (Rousseau 1997: 23)



- A mozgás jelenléte állandó a vándorlások mindennapjaiban: az összes testrészt megmozgató, állóképességet igénylő, kitartást, erőt feltételező, a különféle terepek bejárása, megismerése (bujkálás a búzaföldben, kukoricatáblában, futás a saras úton, gurulás a dombról minden évszakban, fáramászás, ugrás a farönkről. „Vigyük csak ki naponta a rét kellős közepére. Ott futkoshat, ugráncsozhat, eleshet százszor naponta.” (Rousseau 1997: 99)

- Ének, zene, énekes játék, gyermektánc a vándorlások hangulatának fokozását segítik: növényekkel, állatokkal, jelenségekkel kapcsolatos dalok, énekek, zenék ad hoc formában, előkerülve a „zenetarisznyából”, a gyermekek vagy az óvodapedagógus által kezdeményezetten. A természetben található anyagokból közösen készített hangszerek ritmusjátéka (kavics, levél, nád, termések), s a természet és egymás hangjainak megfigyelésével, azonosításával az érzékelés „*Hangokat, alakokat, érzéki benyomásokat őriz meg*” (Rousseau 1997: 83)
- Matematikai tapasztalatszerzés kapcsolódik a gyermeki tevékenységekhez, beszélgetésekhez, felfedezésekhez: halmazképzés: több-kevesebb-ugyanannyi, kisebb-nagyobb, számosság, szélesebb-keskenyebb, hosszabb-rövidebb, formavilág, sorszámok, sorozatok, tükörképek, halmazállapotok felismerése felfedezés útján „... *a gyermek bizonyos geometriai alapelemeket el tud sajátítani*” (Rousseau 1997: 63)
- Mese-vers a természet kincseiből alakul ki.: „A téma a természetben hever”. Amikor a növényvilág „megelevenedik” (például *A három kismalac* című mese interaktív formában három almából és egy hosszúkás fenyőtobozból. A gyermekek által gyűjtött szalma, fa és kő a házak elkészítéséhez). A közösen elkészített hóember meséje az erdő állatairól. *A susogó fa meséje a háromágú tölgyfa tündérééről. „... öt vagy hat mesét ismerek, melyekben kiváltképpen a gyermeki naivítás csillog.”* (Rousseau 1997: 68)
- A szabad játék a pataknál, a réten, a parkban, a tónál a hegyekben, a szalma bálában, rovarszálló készítéssel, kukoricaszár kunyhó házikóban, nyomkövetéssel, kövekkel, fadarabokkal, hóval, sárral, vadvirág koszorúval stb. „*Hát semmi az, ha ugrándozik, játszik, futkos egész nap?*” (Rousseau 1997: 63)

A munka a mindennapokban evidencia a gyermekek számára. Környezetük tisztán tartása, a ruháik, cipőik tisztítása (sáros, havas, poros), az ovikert gondozása és termések leszedése, a „napi eleség”, elkészítése az állatok etetése, a növények gondozása „...*ő ebbe belevitte idejét, munkáját, fáradozását, sőt személyét is.*” (Rousseau 1997: 56)

2.3. Élményfeldolgozás

Az élmény feldolgozása, beteljesülése a csoportszobában és a terepen is történhet. Az óvoda falain belül a gyűjtött és a ládákból található vagy a gyermekek által természetes vagy újrahasznosított anyagokból készített alkalmazott vagy szabad játékban testesül meg. Az óvoda falain kívül az előző nap nyújtotta hatás újra élhetővé válik.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a természetjárás élményei visszatérnek a csoportszoba falai közé, a gyermeki képzelet továbbfejlesztésével.

A szabad játék lehetőségében biztosított az élmény feldolgozása, a különböző természetes, gyermekek által gyűjtött anyagok jelenlétével.

- A természet adta eszközökkel (például a fa különböző formákban, kő, kavics, ág, víz, faág, föld, magvak, termések, levelek, virágok)
- Természet adta anyagokból készült alapokkal (például dobozok, papírok, üvegek, olajak, szöttek, kötelek)
- Étkezési alapanyagokkal (például liszt, kukoricadara, só, kávézacc, zöltségek, gyümölcsök)
- Használati tárgyakkal (fém, fából, üvegből, kerámiából)

A gyűjtés, a természet „élővé” válása és a gyermekek mindennapjainak részese, mely a folyamatos tevékenységekben, játékaik fejlődésében éri el tetőpontját s egyben lehetőséget ad az óvodapedagógusoknak az ad hoc kezdeményezés kapcsán kialakult mesélésre, éneklésre, verselésre, szabályok kialakítására, figyelem felkeltésre, érzelmmotivációra, célok kitűzésére,

az ok-okozati összefüggések megfigyelésére, a természet törvényeinek megismerésére, kutatásra és kutakodásra, jellemük, képességeik fejlesztésére.

A gyűjtött kincsek a konstruáló és építőjátékok szerves részét képezik, melyben hosszasan építik a megálmodott környezetet az autóknak, a katonáknak, az állatoknak, a bogaraknak.

A szerepjátékokban a természeti jelenségek, az állatok viselkedésének utánzásakor, a vízparti élmények eljátszása, számtalanszor megelevenedik. A teknő hajóvá vagy csónakká változik. A „hajósok” elmélyült horgászatának célja, hogy a hajón legyen élelem.



A csoportszobai szerepjátékok bővelkednek a babakonyhai játékokban, ahol a magoknak, terméseknek, fűnek, fának jó hasznát veszik a „kis háziasszonyok”.

A „lesről” (galéria) jól láthatóak az erdő állatai, melyeket a „vadászok” megmentenek vagy a bajba jutott állatoknak, illetve bogaraknak menedéket, házikót építenek.

A mesék feldolgozása terepen is zajlik, ahol a mese szereplői a termések, növények, kövek, fadarabok, vagyis a természet kincsei. A csoportszobában a mesék megjelenítése árnyjáték, dramatikus és bábjáték formájában is felfrissül és ismétlődik, a mesék, versek változatos megjelenítését biztosítva.

A kötetlen beszélgetésekre nagyobb lehetőség kínálkozik a vándorlások, kirándulások alkalmával, segítve a nevelési célkitűzéseket, az anyanyelvi és az értékorientált közösségi nevelést.

Az alkalmazott, az óvodapedagógus által felkínált játékokban az ismeretek rendszerezése és megszilárdítása a cél. Példaként említhetem a virágok illatának felismerését, a nyomok párosítását az állatok képeihez, a termések és fák párosítását, az állatok hangjának felismerését, az állatok, növények, gyümölcsök árnyképének azonosítását, a különböző anyagok tapintás útján történő felismerését. A partecipe elvét követve, a felkínált játék lehetőségei folyamatosan bővülnek a hét folyamán a gyermekek ötletei alapján.



A társadalmi környezetünk adta élményekkel kapcsolatos játékok is a hagyományostól eltérő képet mutatnak. Szemléletes lehet a közlekedési eszközök megjelenése dobozokból, farönkökből, kreatív ötletként jelenik meg a gyermektárs testképének kirakása kockából.

3. Tervezőmunka

„A nevelő szerepe ebben olyan, mint a színházi rendezőé: valósággal "megrendezi" a gyermek életkörülményeit, miközben ő maga szinte "láthatatlan" marad. Olyan helyzeteket, szituációkat kell teremtenie, amelyek segítségével a növendék életre szóló tapasztalatokat szerezhet. Így válik tanítójává a könyvek helyett maga az élet; a korai intellektualizálás, a meddő magolás helyett a végtelen gazdagságú természet.” (Pukánszky, Németh 1996: 7.1)

A tervezőmunka folyamata is a hagyományostól eltérő formákat ölt. A tervezés a helyszín megtekintésével, majd meghatározásával történik. A többéves munkának és az óvoda környezetének (terepének) pontos ismerete tükrében a helyszín tervezése csak írásos formában valósul meg. Az óvodapedagógus széles körű szakmai tudásának köszönhetően „vándortarisznyát” visz magával, mely tele van mesékkel, versekkel, énekekkel, biológiai és földrajzi tudással. Az adott terep által meghatározott vagy a gyermekek által kezdeményezett helyzet adta körülmény ihleti meg az óvodapedagógust, mi kerül elő a varázstarisznyából.

A megvalósult tevékenységek utólagosan kerülnek rögzítésre a csoportnaplóban.

A tervezést az évszak változásai jellemzik, ugyanazon helyszín a négy évszak tekintetében mit nyújthat a gyermeki élményekhez. A program meghatározó eleme a spontán érdeklődés, a gyermekek aktív részvétele a tervezésben és a megvalósulásban.

A többéves pedagógiai munka gyakorlatában a témahetekben történő szakmai gondolkodás vált be és sikerült igazodni a terep kínálta lehetőségekhez.

A tagóvoda-vezető kreativitásának köszönhetően a heti és napi történések rögzítése is Rousseau-i gondolkodást tükröz, melyben a heti pedagógiai tervek egy gomba kalapjában, a napi vázlat egy gyökeres fa képében rajzolódnak ki. A nevelés tervezése két dimenzióban történik: a benti és kinti környezetben megvalósítandó célok, feladatok megvalósításával.

Az egyes tartalmakat is Rousseau-i gondolatokkal fogalmaztam meg, például a nevelési tervben a tisztaság Rousseau megfogalmazásában: *Tisztaság, üdvös elővigyázatosság.*

Minta témahét:

„Mit csinálnak télen az állatok?” heti program

Napok	Helyszín	Megvalósult választható és szabad játék a heti téma tekintetében Komplex tevékenység
Hétfő	csoporszoba	-állatnyomok kivágása -állatnyomok párosítása állatképekkel -vadászok az erdőben (terepjáró autón közlekedés dobozból, távcső készítés) -kocsonya főzés, vadászok ebédeltetése
	közeli szántófield	-állatok nyomának keresése -saját csizmanyomok a hóban -csizmanyom egyenes, cikk-cakk, kör, négyzet formában -zöltségek elhelyezése az etetőben -gurulás a hóban -hócsata A hóember mesél: Csukás István: <i>Vaddisznó mese</i>
Kedd	csoporszoba	-téli madaraink párosító játék -magok válogatása, zacskózása az etetőinkbe -vadászos játék folytatása -magos cipő sütése -ösvények alakítása
	közeli szántófield	-megnéztük a tegnapi kitett eleség elfogyott-e, lábnyomok vizsgálata -magok elhelyezése a madáretetőinkbe -hófutás, hórúgás, hószórás, hógolyó gyúrás -vízfagyasztás a vaddisznó gödrében -hógolyó vonatozás a <i>Ziki-ziki zakatol</i> című mondókára -madárles távcsővel
Szerda	csoporszoba	-állatnyom párosítás -madarak puzzle -szerepjátékok -vaddisznó mese ismétlése
	kirándulás a felsőtárkányi vadasparkba	-vonatozás énekléssel -állatok megfigyelése, fotózása -állatok mozgásának utánzása útközben -faágak gyűjtése
csütörtök	csoporszoba	-vadasparki fotók nézegetése laptopon -vadasparki élmények alapján vadaspark építés vadállatok betelepítése -vadállatok árnyékának rajzolása, vágása, dugóba helyezés - ritmusjáték állatok képével - távcső készítés papír gurigából
	túra a vadleshez	-őz alvóhelyének felfedezése -új vaddisznótúrás felfedezése, kipróbálása, hányan férnek bele -felmászás a lesre és távcsővel, (őzek láthatása) -olvadás észrevétele a napsütés miatt -gyerekárnnyékok megrajzolása a még meglévő hóban - <i>Őreg néne őzikéje</i> című mese a nagy farönkre ülve
Péntek	csoporszoba	- élményrajz a héten látottokról - <i>Őreg néne őzikéje</i> mese közkívánatra - állatfejdíszek készítése a hét élménye alapján - állatnyom útvonalak társasjáték - kísérletezés: fagyasztott gyümölcsök olvasztása, termékek jégbe fagyasztása -építőjáték a tegnapi gyűjtött fadarabokkal -ritmusok fadarabokkal készítése képei alapján (<i>Ziki-ziki zakatol, Megy a hajó a Dunán, Dirmeg dörmög a medve</i>) -fadarabok hosszának mérése (mérőszalag, kockákkal, sállal, fonallal) -vonatozás székekkel (utazás a Vadasparkba)

4. Eredmények

A program bevezetése óta a megfigyelések alapján és kontroll csoporttal végzett kutatási eredmények, valamint a tapasztalatok szerint beigazolódnak hipotéziseink.

Az eredmények vizsgálatából szignifikánsan látható a pozitív irányú eltérés a Rousseau-i csoportba járó gyermekek javára:

- fejlettebb mozgáskultúra, edzettség, erőnlét, kitartás,
- kreatívabb gondolkodás, jobb problémamegoldó képesség,
- nagyobb tolerancia egymás iránt,
- önként vállalt segítség, összetartás,
- hosszabb idejű figyelem,
- jobb egészség,
- nyitottság az új ízekre,
- fegyelmezettebb viselkedés,
- anyanyelvi fejlettség: bővebb szókincs, kifejezőkészség,
- természet óvása, szeretete, a természet iránti elkötelezettség,
- újrarahasznítás és természetes anyagok használata,
- szülők életvitelének megváltoztatása.

Rousseau szavaival zárva:

„A gyermek észreveszi a tárgyakat, de nem képes észrevenni a kapcsolatokat, amelyek összetartják; nem képes meghallani koncertjük édes összhangját. Oly tapasztalatra van szüksége, melyet még nem szerzett meg, oly érzelmekre, melyeket még nem élt át, mert csak így érezheti azt az összetett benyomást, amely egyszerre ered mindezekből az érzékelésekből.” (Rousseau 1997: 68)

Felhasznált irodalom

Fenyő Ervin 2005. Történelmi dokumentumok nyomában. In: *Holmi*. 2005. Július. <https://epa.oszk.hu/01000/01050/00019/index.htm> 2021.11.28

Neteducatio 2018. *Itt a módosított ONAP!* <https://neteducatio.hu/itt-modositott-onap/> 2021.11.28

Pukánszky Béla, Németh András 1996. *Neveléstörténet*. NTK. Budapest. <http://magyar-irodalom.elte.hu/nevelestortenet/index.html#07> 2021.09.22

Rousseau, Jean-Jacques 1997. *Emil, vagy a nevelésről*. Papyrusz Book. Budapest.

Műhely

Germuska Veronika:

A hitéletre nevelés egy sajátos módszere az általános iskolában

Bevezetés

Tanárjelöltként a szakmai gyakorlaton megfogalmazódott bennem, hogyan lehetne a hitéleti nevelést az α és a Z generációnak életszerűvé tenni.

Z-generációnak az 1996 után születetteket, a digitális nemzedék 2. generációját nevezzük, akik már nem éltek internet nélküli világban, és születésüktől kezdve különféle IKT-eszközöket használnak (digitális bennszülöttek). A Z-generáció elsősorban sajátossága, hogy webkettőfüggő. A webkettő lényege, hogy az online tartalmat maguk a felhasználók hozzák létre, és osztják meg egymással (pl. Wikipédia). A webkettő szinte magához láncolja a felhasználót, ezért nem csoda, ha a Z generációs fiatal minden percben ránéz a mobiltelefonjára. A szakirodalom szerint a folyamatos kapcsoltság és képernyős tevékenység hatására átalakul az idegrendszeri működés és az agyi tevékenység. Ahogy a weboldalak böngészésével töltött idő kiszorítja a könyvolvasásra fordított órák számát, úgy a régi szellemi funkciókat és tevékenységeket támogató idegpályák is meggyengülnek, és kezdenek széthullani. Ennek következtében átalakul a Z-generáció figyelme. Mivel rengeteg külső inger éri ezeket a fiatalokat, ezért a Z-generációt meg kell tanítani az ingerek szelektálására, valamint a fókuszált figyelem képességének használatára. Az információ áradat következtében átalakul a Z-generációs fiatalok munkamemóriája, olyan mértékű kognitív terhelésnek van kitéve, hogy már képtelen hatékony információtárolásra és feldolgozásra, ezért a tanulási képességük csorbat szenved, a megértés pedig felszínes marad. Az állandóan a webkettő bűvöletében élő fiatalok megismerési szokásai megváltoztak, amihez új tanítási módszerekre van szükség. Az új tanítási módszerek lelke a tanulócentrikusság, az aktív és interaktív tevékenységek. Egyéni, valamint sokszínű tanulóközösségekben, ahol a megosztás és hálózatba rendeződés, a kreativitás és felfedezés, valamint részvétel és együttműködés hatására válik élménnyé a Z generációsok számára a tanulás és a felfedezés (Szóke-Milinte Enikő 2020).

Az α generációsok 2010 után születettek, ők már az írás- és olvasástudás előtt szert tettek IKT-használati kompetenciákra. Az α generáció közös jellemzője, hogy már születése pillanatában kapcsolatba kerülhet a digitális technológiával, gondoljunk csak azokra a videocsevegeésekre, amelyeket az újszülött társaságában az anyuka a nagyszülőkkel folytat vagy amikor az újszülött a közösségi média egyik szereplőjévé válik a róla kimosztott fotók okán. Az α generáció még hangsúlyosabban hordozza a Z generáció tulajdonságait, és megjelennek új jellemzők is.

„Mivel a digitális technológiát megtervezik, mégpedig olyan módon, hogy minél intenzívebb felhasználói élményt nyújtson, és ezáltal arra ösztönözze a felhasználót, hogy még intenzívebb, még szorosabb kapcsolatban legyen az eszközével, tehát az α -generáció (és a többi generáció is) potenciális digitális technológia függő. McCrindle szerint az α generációra sajátos információszerzési metódus „az előrejelzés”, a prognózis jellemző, azaz feltételezik, hogy ha megérintik az adott ikont valami történni fog, és bizony nem csalódnak, tényleg mindig történik valami, mert a digitális technológiát így találták ki. Ez a tulajdonságuk azt is eredményezi, hogy magasabb vállalkozó szellem jellemzi őket az előző generációknál, mernek bevállalni, kockáztatni, hiszen annak csak az előnyét látják, csak pozitív következménye van rájuk nézve,

ha a képernyőn „bevállalásak”, hiszen újabbnál újabb élményekben lesz részük”. (Szöke-Milinte Enikő 2019:4).

A fent leírt jellemzőkből kiindulva bátran kijelenthetjük, hogy a **Z és az α generációknak élményt, tapasztalatot kell nyújtani**. A tanulmányomban ezt a tételt kívánom bizonyítani a következő két szempont kifejtésével: Megvizsgálom, milyen kapcsolat van a hitélet és a személyiségfejlődés között. Bemutatom azt a módszert, amellyel élő hitet tapasztalhatnak meg a tanulók az iskolai hitoktatás keretei között.

2.A hitéltre nevelésről

A tanárjelölt, aki hitéltre nevel, fel kell tegye a kérdést, hogy mi a hit. Teológiai értelemben „A hit a kinyilatkoztatás tudatos elfogadása.” (Magyar Katolikus Lexikon) A második tisztázandó fogalom a hitélet. A hitélet alatt azokat a vallásos tevékenységeket értjük, amelyeket a hívők egyéni és közösségi szinten végeznek. Ilyen tevékenységek például a katolikus vallásban az ima, a Szentírás olvasása, vagy a szentmise látogatása. (1)

Az is fontos, hogy tanárjelöltként legyen koherens, értékalapú fogalmunk a nevelésről. A nevelés olyan értékátadó, értékrendszert kialakító, fejlesztő folyamat, melynek célja, hogy az egyént életfeladatai megoldására képessé tegye. (2) A neveléshez kapcsolódóan meghatározható annak módszere és eszköze is. Bábosik István szerint a nevelési módszerek olyan eljárások, amelyek a nevelőhatások irányításával és hatékonyságuk fokozásával érvényesítik személyiségformáló nevelési funkciójukat. (Bábosik 2004). A nevelés eszközeit kétféle értelemben lehet meghatározni. Tágabb értelemben a nevelés eszközei azok az utak, nevelési formák, melyek révén a nevelés megvalósul. Szűkebb értelemben pedig nevelési eszköznek nevezzük mindazokat a jelenségeket, tárgyakat, tevékenységi-, szervezeti- és munkaformákat, amelyeket valamely nevelési módszerhez felhasználunk (Nyéki 2015).

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 35/A paragrafusa alapján 2013. szeptember elsejétől az 1-8. évfolyamon mindenhol kötelező tárgy az erkölcsstan vagy az ehelyett választható hittan óra, heti 1 órában, amely a tanórai foglalkozások részét képezi, tehát órarendi keretek között kell megtartani (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről 35. paragrafus). Az egyházi fenntartású iskolákban továbbra is megmaradt a mindenki számára heti két óra kötelező hitoktatás (Fáy XXII/ 7-8.). A 2020. január 31-én megjelent új Nemzeti Alaptanterv szerint az etika/hit-és erkölcsstan nem egyházi iskolákban 1-8. évfolyamon heti 1 órában továbbra is kötelező. Az egyházi fenntartású intézményekben változatlanul kötelező a hittan heti két órában minden évfolyamon. (NAT 2020) Tehát mind a 190/2011 nemzeti köznevelési törvény, mind a 2020-as NAT lehetővé teszi (nemcsak az egyházi fenntartású intézmények számára) a hitoktatást, hitéltre nevelést.

A hittanárjelölt érdemes tisztázza a maga számára a hittan fogalmát, mely leginkább egy „vallási tantárgy, amely egy vallással kapcsolatos ismeretek módszeresen rendezett anyaga” a szakirodalom szerint. (3) Azt is érdemes tudatosítani magunkban, hogy ez a definíció csak részigazságot mond ki, hiszen a hittan jóval több, mint egy egyszerű tantárgy. A hitoktatás a személyiségfejlődés terepe, hiszen hitre jutni nem egyenlő azzal, hogy egyházhoz kötődő információkat dolgozunk fel a gyerekekkel. Ezt kívánja bizonyítani az általam kidolgozott módszer is.

3.A hitéltre nevelés jelentősége

Általánosságban kijelenthetjük, hogy minden ember a boldogságra törekszik, amely a katolikus egyház tanítása szerint, „akkor következik be, ha az ember Istent megismeri, szereti, neki szolgál, és Teremtője iránt hálásan éli életét.” /Katolikus Egyház Katekizmusa/ Ebből világosan látszik, hogy az embernek mit kell tennie ahhoz, hogy boldog legyen, de az ember mégsem ezt

teszi, hanem a benne lévő űrt földi javakkal próbálja minél gyorsabban és szenvedélyesen betölteni. Nem túlzás azt állítani, hogy a 21. század embere egy materiális, emberközpontú, saját érdekeit hajszó életet él, amelyben mentálisan és pszichésen is sérül. Sok esetben az emberek alaptalannak érzik az életüket, nem tudják, hogy miért is élnek. Ha megismernék Istent és az Ő tervét, akkor erre a kérdésre is választ kapnának, és nagyobb eséllyel ismernék fel küldetésüket is.

Az emberben van egy olyan űr, amit semmilyen földi dologgal nem lehet betölteni. Ezt az űrt minden ember érzékeli, főleg akkor, amikor eléri egy kitűzött célját. A cél elérése csak ideiglenesen tölti be. Kis idő múlva elmúlik az öröm, boldogság és új „éltető” célokra kell kitűznie. Ez űr betöltésére egyedül Isten képes. /Katolikus Egyház Katekizmusa/

Ide kívánczik még a szeretet témaköre. A Bibliában találunk egy párbeszédet Jézus és egy törvénytudó között, amelyben Jézus egyértelműen elmondja, hogy az ember faladata Istennek és a felebarátainak, azaz minden embernek a szeretete. Az embert Isten teremtette a saját képére és hasonlatosságára, tehát az ember az Isten képmása és ezáltal munkatársa is.

3.1. A hitéletre nevelés E. Erikson, Fowler, Piaget és Kohlberg elméleteinek tükrében

E. Erikson személyiségfejlődés, fowleri hitfejlődés, Piaget kognitív és erkölcsi fejlődés, valamint Kohlberg erkölcsi fejlődés elméletét a következőképpen foglalhatjuk össze a személyiségfejlődés hitéletre gyakorolt hatása szempontjából:

Piaget: kognitív fejlődés		Kohlberg: erkölcsi fejlődés		E. Erikson: személyiség-fejlődés	Fowler: Hitfejlődés	Piaget: erkölcsi fejlődés
1. szakasz: Szenzomotoros (0-2 év)	észlelés, érzékelés, mozgás	1. szint: Prekonven-cionális:	érvhajhász szemléletmód, büntetésorientáció, jutalomorientáció	1. szakasz: csecsemőkor (első életév) önbizalom	0. szakasz: csecsemőkor differenciálatlan hit, bizalom	1. szakasz Heteronóm erkölcsiség 10-11 éves kor ALATT: szélsőséges bírálatok, megváltoztathatlan szabályok, a bűn mértékét az okozott kár nagysága határozza meg
2. szakasz: Műveletek előtti (2-6 év)	szemléletes gondolkodás			2. szakasz: kisgyermekkor (1-3 év) önállóság	1. szakasz: kisgyerek + óvodáskor intuitív-projektív hit: fantázia és a valóság keveredés, felnőttek utánzása	
3. szakasz: Konkrét műveleti (6-12 év)	Műveleti gondolkodás	3. szakasz: óvodáskor (3-6 év) kezdeményezés	2. szakasz: iskoláskor mitikus-literális hit: szó szerinti értelmezés, cselekményes bibliai történetek			
Formális műveleti (12-19 év)	Logikai kapcsolatok módszeres végiggondolása	2. szint Konven-cionális	megfelelés és a család és a felnőttek igényeinek, jogyrek-orientáció, tekintélyorientáció	4. szakasz: kisiskoláskor (7-12 év) teljesítőképesség, szorgalom kialakulása	3. szakasz: serdülőkor szintetikus-konven-cionális hit: a személyes kapcsolatok dominálnak	2. szakasz Autonom erkölcsiség 10-11 éves kor FELETT: nincs szélsőséges elbírálás, módosítható szabályok: megállapásokon alapulnak, a bűn mértéke a szándéktól függ
		3. szint Postkonven-cionális: 20 éves kor után	Absztrakt gondolkodás, önálló erkölcsi elvek, társadalmiszerződés orientáció, egyetemes etikai elvek iránti orientáció	5. szakasz: serdülőkor (13-18 év) identitás, személyiség építése	4. szakasz: ifjúkor és felnőttkor individuális-reflektív hit: vallásos identitás kialakulása, világnézet elköteleződés, hittartalmak kintikai vizsgálata, személyes hit megélése	
				6. szakasz: ifjúkor (19-35 év) intimitás és meghitség megjelenése	5. szakasz: életközép és azon túl összekapcsoló-elmélyülő hit: az események " felülül való szemlélése"	
				7. szakasz: felnőttkor (36-65 év): alkotóképesség és kreativitás kiélése		
				8. szakasz: időskor (65 év felett) teljesség megélése	6. szakasz: nem köthető életkorhoz univerzáló, egyetemes hit: minden élet befogadó közösség, Istennel való egység	

Az elméletek szintézisének táblázatos összefoglalása/ Cole M. - Cole S.R. (2006) Sitku (2016) nyomán

Az elméletek szintéziséből, a fenti táblázatból világosan látszik, hogy a személyiségfejlődés kihat a hit fejlődésére is. Ahogy a személyiség fejlődik, úgy alakul át az egyén hite. Továbbá, ha a személyiség rossz irányba halad, vagy fixálódik valahol az az individuum hitéletén is meglátszik.

Az ember első életévében kialakul az alapvető bizalom, valamint a csecsemő alapvető tapasztalatokat gyűjt a környezetéről. Ez a bizalom a későbbiekben nagyban befolyásolja az egyén hitéletét és istenképét. Például meghatározhatja, hogy mennyire tudunk megbízni Istenben, mennyire tudjuk elhinni azt, amit mond, amit ígér. Megbízunk-e benne annyira, hogy az életünk vezetését az Ő kezébe adjuk, valamint, hogy teljesítjük parancsait és a tőle kapott küldetésünket. A bizalom hatással van arra is, hogy Istent közelinek vagy inkább távolinak érezzük.

Egy és hároméves kor között a gyermekben kialakul önmaga tudata. A személyiségfejlődés ezen aspektusával párhuzamosan a gyermek hitéletében is változás történhet: ebben a korszakban kezdődik el önmeghatározása Istenhez képest, teremtmény voltának tudata körvonalazódni kezd. A helyes emberekkel és Istennel szembeni önállóságunk gyökere tehát a kisgyermekkorra vezethető vissza. (Matthew Linn, Sheila Fabricant, Dennis Linn 2012)

Az óvodáskorú gyermek (3-6 év) személyiségének erős jellemzője ekkor a szüntelen játék, amely a hitében is megmutatkozik, hiszen hitére jellemző a fantázia és a valóság keveredése. „A kezdeményezés képessége szintén hatással van az egyén későbbi istenképére, ugyanis a dicsőítő imának a gyökere ebben a fejlődési szakaszban található, mert amikor dicsőítjük az Istent, megnyitjuk magunkat a benne való bizalomra és dicsekvésre, vagyis Istennel interakciót kezdeményezünk.” (Matthew Linn, Sheila Fabricant, Dennis Linn 2012: 85) Az önállóság és fejlett beszéd kialakulásával megjelenik a hitéletben a felnőttek utánzása.

Az iskoláskorú évei (7-12) alatt kialakul a teljesítőképesség és a szorgalom. Ez a hitfejlődésen belül az imaéletre van hatással. „Ekkor alakul ki a cselekvés általi imádság. Ez azt jelenti, hogy a cselekedeteinket és munkáinkat Istennel együtt tudjuk elvégezni, ezáltal a cselekvés imádsággá válik.” (Matthew Linn, Sheila Fabricant, Dennis Linn 2012: 100)

A serdülőkorban (13-18) a személyiség építése és az identitás kialakítása zajlik. Ekkor a gyermek életében a személyes kapcsolatok dominálnak. Ez a dominancia a hitéletben is teljes mértékben megfigyelhető, hiszen a serdülő hitére nagy hatással vannak a kortársak és azok a csoportok, közösségek, amelyeknek a gyermek aktív tagja. Továbbá ekkor alakul ki képünk önmagunkról, amely hatással van az istenképünkre is. Az önmagunkról alkotott képünket befolyásolja a biológiai nemünk, így eltérő a férfiak és a nők istenképe is. (Matthew Linn, Sheila Fabricant, Dennis Linn 2012)

Az ifjúkori (19-35 év) személyiségfejlődésben megjelenik az intimitás és a meghittség. Az intimitás egyik formája az Istennel való meghitt kapcsolat kialakítása. Meg kell engednem Istennek, hogy olyan közelségbe kerüljön hozzám, mint azok, akik életemben a legjobban szeretnek. Ha ezt megengedem neki, akkor Isten hatással lesz rám, cselekedni tud bennem és általam. Ha pedig Istennel együtt cselekszem, azt teszem, amire meghívást kaptam, amire küldetésem van, és ezáltal építem az égi boldogságomat. Azzal, hogy Istennel meghitt kapcsolatba lépek (napi szinten párbeszédet folytatok vele), kialakul a személyes hitem, amely már egy tudatos döntés eredménye (tudatosan keressem napi szinten a kapcsolatot Istennel). Ebből alakul ki a vallásos identitás és a kereszteny világnézet is.

A felnőttkorra (36-65 év) az alkotóképesség, kreativitás és a gondoskodás kiélése a jellemző. Ebben az életkorban a legtöbb ember már férj és feleség és jó esetben gyermekük is van. Ekkor szülők jogosan teszik fel a gondoskodásukból fakadó kérdést önmaguknak, hogy tulajdonképpen mit is kell átadniuk. Erre a Szentírás alapján azt válaszoljuk, hogy az örömhírt, azaz az Istenbe vetett hitet. A gondoskodás kiélésének egy másik hitéletbeli formája a közbenjáró ima, amikor az egyén önzetlenül egy másik ember javáért imádkozik az Istenhez. Szintén a gondoskodás egyik formája a másokkal való törődés, ami történhet például egy

karitás közösségen belül vagy egyéni úton is. Ez a korszak az összekapcsoló-elmélyülő hit kezdeti szakasza, amikor az egyén hitében megjelenik az események „felülről való szemlélése”, vagyis amennyire lehetséges Isten szemüvegén keresztül vizsgálni a történeteket és azokra ebből a szempontból reagálni.

Az időskorú, 65 év feletti ember a teljesség megélésére törekszik. Ekkor teljesedik ki az összekapcsoló-elmélyülő hitben. Ebben a szakaszban fel kell tennünk a kérdést: Mit kell elvégeznem halálom előtt? Ez azért fontos, mert az embernek szüksége van a megnyugvásra, ami csak akkor következik be, ha úgy érzi, hogy mindent megtett élete során, amit el akart végezni. Ez adja a teljesség érzését is. Végső soron a hitéletünkkel is így van. Visszatekintünk rá, értékeljük. Ha úgy érezzük, valami még hiányzik, vagy korrigálásra szorul, akkor azt igyekszünk pótolni, javítani. Az időskor hitéletéhez kapcsolódik még a hálaadás. Tudnunk kell hálát adni egész életünkért. A hála felszabadítja szívünket, rendszerez és lezár. Amikor mindezeket megtettük, akkor a teljesség és megnyugvás érzésével békében tudunk távozni földi életünkéből. (Matthew Linn, Sheila Fabricant, Dennis Linn 2012)

4. Az Isten(i)élmény módszer: új történet & élő hit

A narratív elmélet módszerei (Storyline, Franz Kett – szemléltetés módszere, Storytelling) alapján kidolgoztam a saját hittanítási módozatomat, amelynek az *Isten(i)élmény: új történet & élő hit módszer* elnevezést adtam. Ezt a módszert a felső tagozatosoknak és a gimnazistáknak ajánlom. A módszer témái közül többet is kidolgoztam, jelen tanulmányban egyet részletesen is bemutatok.

A módszer öt lépésből áll: 1. a központi téma megnevezése, ráhangolódás; 2. a saját tapasztalatok történeteszerű megosztása; 3. a tanár/tanító által kiválasztott történet megosztása (reprezentatív történetek keresztény szerzőktől vagy irodalmi művek), bibliai idézet (ige) – igemagyarázat, az ige és a történet kapcsolata; 4. kreatív történetmesélés: kérdésekkel, képpel, zenével irányított, kulcsszavas válaszokkal egy új történet „megírása”; 5. a történetek leírása (fogalmazás vagy verbális elmesélés), megosztása, összegzés, óra lezárása.

A tervezés kezdetén kiválasztunk egy témát. Ez lehet például találkozás Jézussal, amely lehet az óra címe is. (1) A központi témát felírjuk a táblára, majd a következő kérdést tesszük fel a gyerekeknek: Mi jut eszedbe erről a témáról? Erre a válasz egy-két szó legyen, ezek a szavak felkerülhetnek a táblára a cím alá vagy köré. (2) Miután mindenki mondott valamit, egy újabb kérdést intézünk feléjük: A témához kapcsolódóan milyen tapasztalat/történet/élmény jut eszedbe a saját életedből? A gyerekek ezeket az élményeket megosztják a mellettük ülő társukkal. Ez a megosztás párban zajlik. A tanár is megoszthatja történetét. (3) A harmadik lépcsőben a hitoktató mond el egy általa kiválasztott tanítótörténetet keresztény szerzőtől vagy irodalmi műből, amelybe a tananyag is bele van ágyazva, ez a történet az óra egyik tartó oszlopa. A történet elmondása után irányított kérdésekkel feldolgozzuk, megértjük és elmélyítjük a tanulságot. Ezután az elhangzott történetet összekötjük egy bibliai idézettel (igével) és annak magyarázatával, amely általában magától értetődik. (4) Ezt az óra másik tartó oszlopa követi, amikor a gyerekek megírják a témához kapcsolódó saját történeteiket. A történet írásához kivetítünk egy képet, amelyhez kérdéseket teszünk fel. A képpel és a kérdésekkel irányítja a tanár a történet alakulását. A történet iránya ugyanaz, de mégis számtalan történet variáció születhet, hiszen mindenki bele teszi a saját maga egyediségét és megismételhetetlenségét. A gyakorlatot odaillő zene kísérheti, amely segíti a történet keletkezésének folyamatát. Ezt a lépést megtehetjük egy videó felhasználásával is, amit az óra ezen szakaszában levetítünk (a kidolgozott téma tárgyalásánál megtekinthető egy elkészült videó – QR kód). Ezeket a videókat nevezhetjük multifunkcionálisnak is, mert levetíthetjük egy-egy tanóra keretében, de otthoni feldolgozásra is teljes mértékben alkalmas. (5) Az ötödik és egyben utolsó lépés a megírt történet leírása, megosztása, egyéni tanulságok

megfogalmazása és az óra összegzése. Ha senki nem akarja szóban megosztani a történetét, akkor a pedagógus zárásként megoszthatja a saját történetét.

Az óra összegzéséhez a következő kérdéseket tehetjük fel: Hogy érezted magad az órán?; Az óra melyik része tetszett a legjobban?; Fogalmazd meg néhány mondatban, hogy mi volt számodra az óra üzenete, mit viszel el az órán elhangzottakból!

5. A módszer bemutatása egy kidolgozott téma segítségével: A megbocsátás

Az óra bevezető rítusa (köszönés, jelentés, adminisztráció) után nagy betűkkel felírjuk a tábla közepére az óra címét (A megbocsátás), amelyet a gyerekek is felírnak a füzetükbe. Ezután a következő kérdést tesszük fel nekik: Mi jut eszedbe erről a témáról? Ez lehet egy szó, vagy szókapcsolat, esetleg egy mondat is. Ezt mindenki hangosan megoszthatja és a kulcsszavak felkerülnek a táblára az óra címe köré. (pl. felszabadulás, szabadság, rabság, elengedés)

Miután mindenki elmondta, hogy mi jutott eszébe, vagy mi volt az első gondolata a cím kapcsán, megkérjük a diákokat, hogy idézzenek fel egy az óra témájával kapcsolatos történetet, akár a saját élményeiről, akár hallott vagy mesélt történetet, anekdotát. Ha az óra címéről nem jut eszükbe történet, akkor segíthetnek az első körben megbeszélte és leírt asszociációk. Amikor mindenkinek meg van a mesélni valója, akkor megkérjük őket, hogy ezt mindenki mesélje el a mellette ülő szomszédjának. Ha az idő engedi, akkor reagálhatnak is egymás történetére.

A megosztás után a pedagógus története következik, amellyel az óra tananyagát is átadja. A történet a megbocsátás témájához a következő: *„Egy fűszeres jött a Mesterhez nagy bajával. Üzletével szemben ugyanis egy nagy áruház nyílt meg, s attól félt, hogy nemsokára tönkre fogja őt tenni. Neki pedig már az ősei is abban a kis üzletben keresték meg a kenyerüket. Ha most őt elveszíti, akkor mindennek vége, mert semmi máshoz sem ért. A Mester ezt mondta neki: – Ha félsz az áruház tulajdonosától, akkor gyűlölni fogod. Ez a gyűlölet lesz a végzeted. – Mit tegyek hát? – kérdezte a zaklatott fűszeres. – Minden reggel menj ki az üzletedből a járdára, s áldd meg az üzletedet, kívánj magadnak boldogulást. Aztán fordulj az áruház felé, és áldd meg azt is! – Mit? Még hogy megáldjam a vetélytársamat, aki tönkretesz? – Minden neki szánt áldás visszaszáll rád. Minden rossz, amit nekikivánsz, téged fog pusztítani. Hat hónap múlva visszajött a fűszeres, hogy beszámoljon a fejleményekről. Bekövetkezett, amitől félt: be kellett zárnia üzletét. De most már ő vezette az áruházat, s dolgai sokkal jobban álltak, mint valaha.”* (Anthony de Mello 1993: 39)

Kérdések a történet feldolgozásához, megértéséhez:

1. Ki lehet a fűszeres?
2. Ki lehet a Mester?
3. Mit tanácsolt a Mester a fűszeresnek? Miért?
4. Mit tett a fűszeres? Mit ért el tetteivel?
5. Mit tesz a harag és a gyűlölet az emberrel? Hol jelenik ez meg a történetben?
6. A történetben hol jelenik meg a megbocsátás?
7. Mit tesz a megbocsátás az emberrel?

„Ne fizessetek a rosszért rosszal, se a szidalomért szidalommal. Mondjátok inkább áldást, mert arra kaptatok meghívást, hogy áldás legyen az örökségetek.” (1Pét3,9)

Eddig előre meglévő, hozott történetekkel dolgoztunk. Az óra ezen szakaszában viszont mindenki megírja a saját témához kapcsolódó történetét. Ehhez kivetítünk egy képet és kérdésekkel irányítva a gyermekek megírják a maguk történetét, amelyet zenei aláfestés segít.

Kép**Szabadság**

<https://qr.go.page.link/Bbst9>

Zene

Arax: Iriknain

Kérdések

1. Mi volt az első gondolatod, amikor megláttad a képet?
2. Miket szimbolizálhat a lánc?
3. Számodra mit jelképez?
4. Neked milyen láncaid vannak?
5. Mit gondolhat a lánc?
6. Minek lehet a szimbóluma a madár?
7. Számodra mit jelképez?
8. Mit érezhet a madár?
9. Te melyikkel tudsz azonosulni?
10. Te mikor, hogyan szárnyalsz?
11. Voltál már gúzsba kötve?
12. Mi kötött gúzsba?
13. Mit érzel, amikor a képet nézed?
14. Milyen címet adnál a képnek?
15. Kinek kell megbocsátanod?
16. Készen állsz rá?

Videó

Az óra utolsó lépése a kép, kérdések és zene alapján elkészült új történet rögzítése írásban, és annak szóbeli megosztása. A hátralévő idő függvényében a gyerekek vagy a pedagógus megoszthatja történetét.

Felhasznált irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről 35. paragrafus
A Katolikus Egyház Katekizmus. 2002. Szent István Társulat, Budapest.
 Anthony de Mello 1993. *A csend szava – Egy perc bölcsesség*. Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest.
 Bábosik István 2004. *Neveléstudomány*. Osiris, Budapest.
Biblia 2005. Szent István Társulat, Budapest.
 Cole Michael, Cole Sheila R. 2006. *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest.
 Dr. Nyéki Lajos 2015. *A nevelés eszköztudomány*. <https://docplayer.hu/10582392-A-nevel-eszkozrendszer-dr-nyeki-lajos-2015.html>
 Fáy Zoltán: Hit és erkölcs. In *Magyar Szemle*. XXII. 7-8. szám
http://www.magyar szemle.hu/cikk/hit_es_erkolcs
[https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia\(tudatos%C3%A1g\)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf](https://btk.ppke.hu/uploads/articles/1734918/file/Inform%C3%A1ci%C3%B3%20-%20M%C3%A9dia(tudatos%C3%A1g)%20-%20M%C5%B1velts%C3%A9g%20egyben_Internetre%20PDF.pdf)
 Linn, Matthew - Fabricant, Sheila – Linn, Dennis 2012. *Életünk nyolc szakaszának gyógyítása*. Marana Tha, Budapest.
Magyar Katolikus Lexikon. 1993. Szent István Társulat, Budapest. <http://lexikon.katolikus.hu/>
 Nemzeti Alaptanterv (NAT) 2020.
 Sitku Tibor (2016) A fowleri hitfogalom kritikái In *Embertárs*. 2016/4.
 Szőke-Milinte Enikő 2020. *Információ – Média(tudatoság)-műveltség*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest.
 Szőke-Milinte, Enikő 2019. α -generáció a láthatáron In *Óvónők Lapja: Romániai Magyar Óvónők Országos Szaklapja*. 4-7.

Forrásjegyzék

Hitélet szó jelentése

<https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Hit%C3%A9let> (2021. január 9.)

A nevelés fogalma, tartalmi jegyei

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/hunline_pedpszi/16_pedagogus_mesterseg/223_a_nevels_fogalma_tartalmi_jegyei.html (2021. január 9.)

Hittan szó jelentése

<https://wikiszotar.hu/ertelmezo-szotar/Hittan> (2021. január 9.)

Műhely

Gilányi Magdolna – S. Pásztor Judit: A keresztény szellemiségű irodalomtankönyvek múltja és jelene: egy egyedi példa előképei és tanulságai

Bevezetés

Írásunk középpontjában a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia (MKPK) megbízásából 2018 és 2021 között lezajlott tananyagfejlesztési munka történeti előzményei és eredményei állnak. A 2020/2021-es tanévtől a középiskolák 9–10. évfolyama számára választható – a Szent István Társulat gondozásában megjelent – tankönyv, szöveg- és feladatgyűjtemény nem csak a 21. század tartalmi és technikai követelményeinek igyekszik megfelelni. A kiadványok szerkezetének és koncepciójának bemutatásán túl a keresztény szemlélet megjelenésének lehetőségei kerülnek elő; többek között a hatástörténeti megközelítésben (irodalmi témák, motívumok).

A felsorolt szempontok megközelítése a kontextus ismerete nélkül nem lehet teljes, ezért bemutatjuk, hogy napjaink oktatási feltételrendszeréhez illeszkedő kiadványok milyen előzményekkel rendelkeztek.

1. Történeti előzmények

1. 1. A tantervi háttér

Visszatekintésünk történeti kiindulópontja a reformkor, hiszen ekkor jelentek meg a neveléssel foglalkozó első folyóiratok; felekezeti példák között említhető a Religio és Nevelés, a Protestáns Egyházi és Iskolai Lap. Ugyanebben az időben a szakmai differenciálódás igénye vezetett a különféle egyesületek megalakulásához: 1865-től kapott szervezeti formát a Magyar Tanárok Egylete (Németh 2005: 196–197).

A tantárgyi jellemzőkre hatással volt a magyar nyelv hivatalossá tétele; az erről szóló törvénycikk (az 1843/1844. évi pozsonyi országgyűlés 2. törvénycikke) gyakorlati érvényre az 1848–49-es forradalom és szabadságharcot követő megtorlás után emelkedhetett (Kulcsár 2019). Nem véletlen, hogy az első állami tantervvel foglalkozó bizottság törekedett arra, hogy a magyar nyelv illő helyet kapjon az oktatásban. A korszak jeles tanügyi írója, egyúttal báró Eötvös József vallás- és közoktatási miniszter egyik közeli munkatársa és a székesfehérvári ciszterci gimnázium tanára, Környei János (1831–1870) *A gimnázium és a reáltanoda* című kötetében (a magyar nyelvvel kapcsolatban) a következő gondolatot fogalmazta meg: „... központot kell keresnünk, melyre a többi tanulmányok vonatkozzanak. S ez egyéb nem lehet, mint a nemzeti nyelv szellemében és irodalmában. ... Ámde hogy a nemzeti nyelv ilyen horderővel bírjon, ... nem szabad azt úgy tekinteni, mint bizonyos szabályok összegét, hanem mint művészileg képzékeny anyagot, melyben a belső élet szellemi és erkölcsi tartalma megfelelő kifejezését találja [...]” (Környei 1991: 31).

A felekezeti nevelési-oktatási intézmények működésének szabályozásával kapcsolatban érdemes tisztázni a felekezeti különbségeket. Eszerint a katolikus iskolák fenntartása (egészen 1948-ig) a Tanügyi Alapból történt, így a Helytartótanács feladata volt az első állami tanterv

(Az első nemzeti szellemű tanterv, 1861), vagyis a katolikus gimnáziumok számára készült dokumentum elkészítése. A protestáns felekezetek autonómiája (1790-től) lehetővé tette saját tantervi elvek megfogalmazását. Jóllehet az intézmények helyi – az egyházi tanügyi szerv által engedélyezett – tantervekkel működtek, de 1884-ben a tanügyi vezetők egy modernizált tanterv egységes bevezetését ajánlották (Mészáros 1991: 11, 19).

A magyartanítás tantervi adataira ennek fényében érdemes tekinteni (1. táblázat, Mészáros 1991: 12, Mészáros 1988: 34, 39). Az 1. táblázat adatairól megfogalmazott első megállapítás, hogy a katolikus gimnáziumok számára készült tanterv tervezett és rendeleti szintre emelt heti óraszámai – az I. évfolyam kivételével – heti 4 órát irányoztak elő. Második észrevételünk, hogy az állami középiskolai törvény által meghatározott új gimnáziumi tanterv óraszámai – már felekezettől független – csökkenést mutatnak. Hasonló tendencia figyelhető meg az egységes gimnáziumi tanterv életbe lépésével, mely 1948-ig maradt érvényben. Végül az új és egységes gimnáziumi tantervek óraszám-csökkenésének hátterében nagy részben a természettudományos oktatás előterbe kerülése áll.

1. 2. Tankönyvhasználat a magyartanításban

A korabeli magyartanításon (a 19. század utolsó harmadától 1948-ig) egyértelműen a magyar nyelv és magyar irodalom oktatását kell érteni. Ennek alapvető eszköze volt a tankönyv vagy – a mai szöveggyűjteményekhez hasonlatos – olvasókönyv. Használatukról az adott intézmény értesítője/évkönyve közölt adatokat.

Közelítve a nem állami iskolák és nevelő intézmények állami tulajdonba vételének időpontjához (1948. június 16.), egyes katolikus intézmények vonatkozó adatait vizsgáltuk. Megjegyzendő, hogy nem minden esetben volt megoldható az utolsó (1947/48) tanévre vonatkozó adatok felhasználása. E mögött nemcsak az iskolai értesítők/évkönyvek fennmaradásának problematikája áll, hanem a II. világháború (és az azt követő évek) megjelenéseinek elmaradása (pl. papírhány miatt), ezen felül a vonatkozó tankönyvi adatok hiánya. A reprezentatív kutatás alapján a következő jelenségek fogalmazhatók meg:

1. a magyar nyelv és a magyar irodalom (literatúra) oktatása párhuzamosan folyt az I–VII. évfolyamokon;
2. magyar irodalomtörténet a VII., VIII. évfolyamokon van jelen;
3. a magyar nyelvkönyv, magyar irodalmi olvasókönyv, magyar irodalomtörténet segédeszköznek minősül.

A magyarországi tankönyvek múltja egyidős az iskolák történetével, amelynek áttekintését ehelyütt mellőzzük. A 19. század végétől 1946/1947-ig a hazai tankönyvkiadás magánvállalatok kezében volt (ezt követően került állami, kultuszminisztériumi hatáskörbe), így tankönyvek közreadásával foglalkozott pl. a Franklin Társulat, az Athenaeum és a Szent István Társulat is (Mészáros 1997: 172). Utóbbi tankönyvkiadói részleggel is bírt: kiadványait a katolikus tanügyi szervek ellenőrizték, majd a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium illetékes osztályának jóváhagyásával kerültek használatba (Mészáros 1989: 111–112). Ennek párhuzamát látjuk a 21. század irodalomtankönyv-sorozata esetén, ahol ezeket a feladatokat a Magyar Katolikus Püspöki Konferencia megbízásából a Katolikus Pedagógiai Intézet, állami részről az Emberi Erőforrások Minisztériuma végzi.

A Szent István Társulat gimnáziumi tankönyvei sorozat irodalomtankönyveit, az I–VI. évfolyamok használatára készült Magyar olvasókönyv, a VII–VIII. évfolyamok használták *A magyar irodalom története I–II.* kötetait. A felsorolt kiadványokat Alszeghy Zsolt (1888–1970), Brisits Frigyes (1890–1969) és Sík Sándor (1889–1963) jegyzi, az utolsó átdolgozást Szetey András végezte (1945). Megjegyzendő, hogy a szerzőgárda tagjai közül kettő egyházi

személy (Sík Sándor piarista és Brisits Frigyes ciszterci szerzetesek), ketten a felsőoktatásban is jeleskedtek. Egyúttal mindhárom irodalomtörténész rendelkezett középfokú oktatási intézményben szerzett tapasztalatokkal. (Diós 1993.; 1996.; 2007.)

1. 3. A közvetlen előzmények – Magyar irodalmi olvasókönyv V–VI.

A katolikus irodalomtankönyvek V. és VI. osztály számára készült utolsó kiadásai (változatlan utánnomással) 1947-ben jelentek meg. Ezeket a köteteket tekinthetjük a 2021-ben akkreditált MKPK Irodalom 9. és Irodalom 10. tankönyveinek közvetlen előzményeként. A katolikus gimnáziumok és leánygimnáziumok számára készült kiadványok (Alszeghy – Brisits – Sík [szerk.] 1945a.; Alszeghy – Brisits – Sík 1945b.) kapcsán megfogalmazható néhány általános megállapítás. A címnek megfelelően (ti. olvasókönyv) hangsúlyos a szövegek központúság – a következő jellemzőkkel:

(1) Korabeli (műfaji tekintetben sokszínű) textusokat találunk, amelyekhez 19–20. századi párbeszédszövegek kapcsolódnak. Például *A megoszott magyar*, vagyis a három részre szakadt Magyarország időszakának irodalma esetén Eötvös Józseftől, Jókai Mórtól, Kisfaludy Károlytól és Ady Endrétől olvashatunk.

(2) Szerepelnek a kiadványokban (irodalom) történeti fejezetek. Például *A nemzeti küzdelmek magyarja*, vagyis a 17–18. századi irodalmat bemutató részben elméleti megközelítés olvasható a történészek közül Fraknoi Vilmostól, Thaly Kálmántól, az irodalomtörténészek közül Riedl Frigyesztől, továbbá Kornis Gyulától. Párbeszédszövegek Kölcsey Ferencről, Kemény Zsigmondtól. Nem véletlen a tananyag rész hangsúlyosan keresztény szemlélete, hiszen a katolikus megújulás időszakát érinti.

(3) Az olvasókönyvek kronológiát követnek: az V. osztály a magyar irodalmat a honfoglalás előtti időszakból vezeti el az 1920-as évekig. Ebben a kiadványban a textusok népies-nemzeti tartalmat képviselnek: Magyarország történelmének érintésével, társadalmának bemutatásával. A VI. osztály tankönyve négy pályaképpel (Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Arany János, Jókai Mór) foglalkozik részletesen. Az átfogó (mély) irodalomtörténeti megközelítés, a világirodalmi párhuzamok láttatása a VII. és VIII. osztály feladata, ugyanakkor ezek a tankönyvek erősen kapcsolódnak a korábban tanult tartalmakhoz. Az V. és VI. osztály olvasókönyvei nem törekszenek komplexitásra a történeti-irodalomtörténeti vonatkozások teljes feltárásával, a változatos láttatásra azonban igen. Ennek tényéről a tankönyv informál: „*Figyelmeztetés. Az olvasmányokhoz fűzött kérdések nem törekszenek arra, hogy a feldolgozás minden lehetőségét felvessék; csak egy-egy szempontot adnak, vagy példát mutatnak a feldolgozás módjára. A tanár maga egészíti ki azokat tanítványai értelmi fokának megfelelően.*”

Az olvasókönyvek felépítésére példa *Árpádházi Boldog Margit legendája*. A legendából közölt részletet (Alszeghy – Brisits – Sík 1945a: 21–23) Beöthy Zsolt *A szépprózai elbeszélés a régi magyar irodalomban* című művéből kiemelt szakasz követi (Alszeghy – Brisits – Sík 1945a: 23–26). Az egy bekezdésnyi „elméleti” mondanivaló után következnek – kisebb betűmérettel és kurziválva – a textusokra vonatkozó kérdések, például Szent Margit legendája kapcsán: „*Melyek azok a mozzanatok a legendában, amelyek történeti adat jellegűek? – Hogyan érvényesül benne a csodálatos elem? – Hol mutatkozik meg és milyen formában a szerző vagy a másoló részvéte, áhítata, lelkesedése?*” (Alszeghy – Brisits – Sík 1945a: 23).

A magyar irodalom története I–II. köteteinek szerkezeti jellemzője, hogy a terjedelmesebb elméleti megközelítést (amiben hasonlít napjaink tankönyvi leckéihez) követi a textus, majd az elemző/ellenőrző kérdések, végül a Kitekintés.

Az irodalmi vagy (irodalom)történeti szövegek tehát nem kerültek önálló kötetbe. Bár ennek gondolata sem idegen: 1942-ben Révy Kornél szerkesztésében megjelent *Magyar breviárium* tematikus egységekből áll, és művek (lírai alkotások, prózai szövegek, kották, népénekek) párbeszédére épít. Ezt a kiadványt tekinthetjük az irodalmi szöveggyűjtemények egyik közvetlen, bár iskolai használatba nem került történeti előzményének.

2. Irodalomtankönyv a középiskolák 9–10. osztálya számára

2. 1. Központi szabályozás: NAT és a kerettanterv (2020)

Napjaink magyartanítása az össz-óraszám tekintetében megegyezik az 1938-as Új egységes gimnáziumi tantervben szereplővel; megoszlása: 5–6. évfolyamban 4–4, 7–9. évfolyamokban 3, 10–12. évfolyamokban heti 4 tanórával.

Ugyanakkor azóta az irodalomoktatás számtalan elemmel bővült:

(1) Tartalmazza a magyar irodalom mellett a világirodalmat, amely korábban az idegen nyelvek oktatásához kapcsolódott.

(2) Kiegészül a fentebbi utolsó kiadások óta eltelt közel 70 év irodalmi anyagával.

(3) A tantárgyközi kapcsolatépítés jegyében célja komplex művelődéstörténeti áttekintés nyújtása (művészettörténet, zenetörténet stb.); Európa kulturális fejlődésének rövid ismertetése.

(4) A 72 év után megjelent új katolikus irodalomtankönyv-sorozatra háruló további feladat a középiskolába kerülő tanulók számára a keresztény tartalom hangsúlyos képviselője, például a keresztény-katolikus örökségünkhöz tartozó értékes irodalmi szövegek szerepeltetése, megismertetése, az egyházi tanításnak megfelelő értelmezése (pl. *Szent László legendák* vagy a kerettantervben nem előírt *Szent Ferenc: Naphimnusz* leckéje). Fontos, hogy a II. világháború után megszakadt katolikus tankönyvi hagyományt folytatva különös figyelmet kapjon sors- és hitköltészetünk, az egyházi irodalom, a „száműzött irodalom,” egy-egy alkotói munkásságban az Istenhez való kapcsolat, a hitért való küzdelem is. Egyik újdonsága a lehetőségekhez képest az irodalmi alkotások más szellemiségű megközelítése, korszakok, irányzatok, jelenségek keresztény értelmezése.

(5) A szövegválasztásban, értelmezésben az Alszegehy – Brisits – Sík szerzőtársak tankönyvéhez hasonlóan érvényesülnie kell a katolikus szemléletnek, szóhasználatnak, fogalomkincsnek. Hitünk a tudomány titkait is megközelíteni segítő valóság, s ez tudatosuljon a könyv kapcsán a diákokban is. Az irodalom se maradjon számukra a tanóra szűkíthető, hittől elzárt, külön világ, hanem lehetőség is, mely élni tanít, és az (örök) életre készít.

2. 2. Adalékok: Kitekintés és Érdekesség

A leckék végén szereplő Kitekintés-modul a művek, műfajok és motívumok hatástörténeti vagy intertextuális szövegpárhuzamaira, míg az Érdekesség-modul a tágabb kulturális vonatkozásokra mutat rá. A Kitekintés és Érdekesség rovatban előkerülnek az egyházi ünnepekhez tartozó hagyományok, népszokások, vagy például a 10. évfolyamos tankönyvben a csíksomlyói iskoladrámák eljátszandó részletei. A Kitekintés rovattal az új tankönyvsorozat a II. világháború előtti katolikus irodalomkönyv megoldásához kanyarodik vissza.

Látványosan jelenik meg a keresztény szemlélet a NAT által meghatározott *Biblia mint kulturális kód* elnevezésű témakörben. A kerettanterv törzsanyagként ehhez meghatározza alapvető szövegek feldolgozását: az Ószövetség esetén a Történeti könyvekből és a Tanító könyvekből, az Újszövetség esetén Máté és Lukács evangéliumából jelöl ki részeket, továbbá Pál apostol szeretethimnuszát (Kerettanterv 2020: 7–8).

E témakörben az MKPK 9. évfolyam számára készült irodalomtankönyve, összehasonlítva további két – az Oktatási Hivatal által jegyzett – tankönyvvel látványos terjedelmi többletet

mutat (2. táblázat). Ennek oka a törzsanyagon felüli szövegek és ahhoz kapcsolódó tananyagtartalmak beemelése, amelyek az európai műveltség egyik meghatározó alapját képezik.

A keresztény szellemiség nemcsak a tananyagtartalom, a törzsanyaghoz képesti többletben észlelhető, hanem a plusz adalékokban is: a 9. és 10. évf. tankönyvének Kitekintés és Érdekesség rovatait vizsgálva (1–4. ábra) a következő jelenségek rajzolódhatnak ki:

- (1) A 9. évfolyam tankönyve esetén a keresztény szellemiség – mind a Kitekintés, mind az Érdekesség esetén – a VI. fejezetben (Biblia) jelenik meg, de akkor kiugró számban.
- (2) Továbbra is a 9. évfolyam tankönyvéhez megjegyezve: a VII–X. leckék a középkori magyar és világirodalom témaköreit közelítik meg, így nem véletlen, hogy pl. a VIII. fejezet (A 11–15. századi magyar irodalom) összesen 3 érdekessége keresztény szellemiségű.

Felhasznált irodalom

- Alszeghy Zsolt – Brisits Frigyes – Sík Sándor (szerk.), Szetey András (átdolg.) 1945a. *Magyar irodalmi olvasókönyv, Katolikus gimnázium és leánygimnázium 5. oszt.* Szent István-Társulat. Budapest.
- Alszeghy Zsolt – Brisits Frigyes – Sík Sándor (szerk.), Szetey András (átdolg.) 1945b. *Magyar irodalmi olvasókönyv, Katolikus gimnázium és leánygimnázium 6. oszt.* Szent István-Társulat. Budapest.
- Diós István (főszerk.) 1993, 1996, 2007. *Magyar Katolikus Lexikon.* Szent István Társulat. Budapest. (I., II., XII. kötet) <http://lexikon.katolikus.hu/A/Alszeghy.html>, <http://lexikon.katolikus.hu/B/Brisits.html>, <http://lexikon.katolikus.hu/S/S%C3%ADk.html> 2021.11.27.
- Diós István (főszerk.) 1993: <http://lexikon.katolikus.hu/A/Alszeghy.html>; 1996: <http://lexikon.katolikus.hu/B/Brisits.html>; 2007: <http://lexikon.katolikus.hu/S/S%C3%ADk.html> 2021.11.27.
- Dr. Révy Kornél (szerk.) 1942. *Magyar breviárium.* Kócai. Budapest.
- Kerettanterv. Magyar nyelv és irodalom 9–12. évfolyam. 7–8. Oktatási Hivatal honlapja. https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf_2021.10.28.
- Környei János 1991. Egy gimnáziumi tanterv-kritika 1861-ben. In: Mészáros István (összeáll., bev.) 1997. *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja. Budapest. (A tantervelmélet forrásai 14.) 29–35.
- Kulcsár Krisztina 2019. *A magyar nyelv hivatalossá tételéről rendelkező törvény, 1844.* A Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltárának honlapja. https://mnl.gov.hu/mnl/ol/hirek/a_magyar_nyelv_hivatalossa_tetelerol_rendelkezo_torveny_1844 2021. 10. 24.
- Mészáros István (összeáll., bev.) 1991. *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja. Budapest. (A tantervelmélet forrásai 14.)
- Mészáros István 1988. *Oskolák és iskolák.* Tankönyvkiadó. Budapest.
- Mészáros István 1989. *A tankönyvkiadás története Magyarországon.* Tankönyvkiadás. Dabas.
- Mészáros István 1997. Négy évtized tankönyvtörténete. In: Mészáros István. *Magyar iskola, 1996–1996, Előadások, cikkek, beszédek.* Eötvös József Kiadó. Budapest. 172–177.
- Németh András 2005. *A magyar pedagógia tudománytörténete.* Gondolat. Budapest.

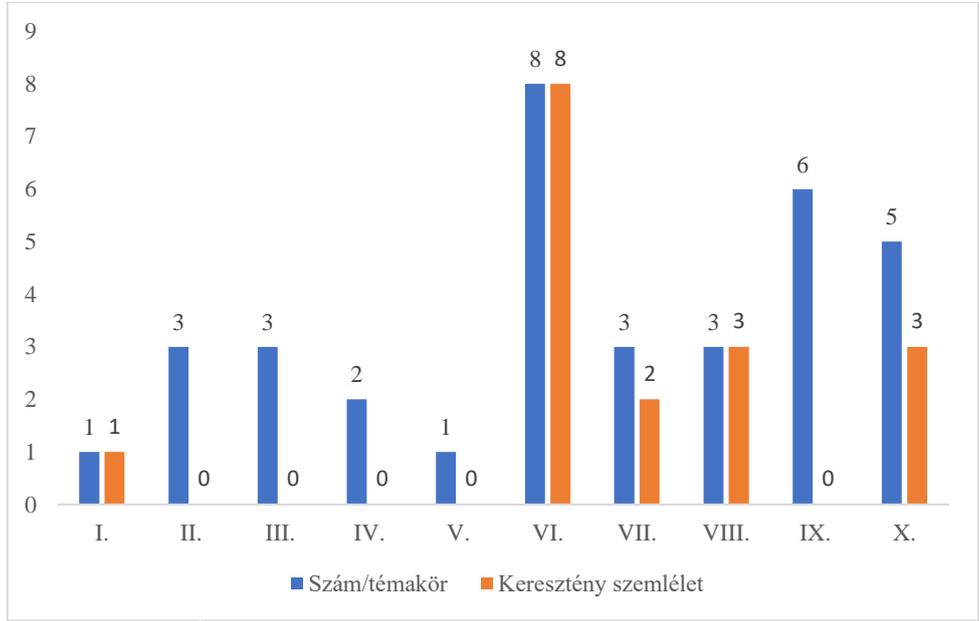
Melléklet

	Heti óraszámok gimnáziumi évfolyamok szerint								Össz.
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	
Az első hazai szellemű gimnáziumi tanterv korrekciója (1861. okt. 21.)	5	4	4	4	4	4	4	4	33
Új gimnáziumi tanterv (1899)	5	5	4	4	3	3	3	3	30
Új egységes gimnáziumi tanterv (1938)	5	5	4	3	3	3	3	3	29

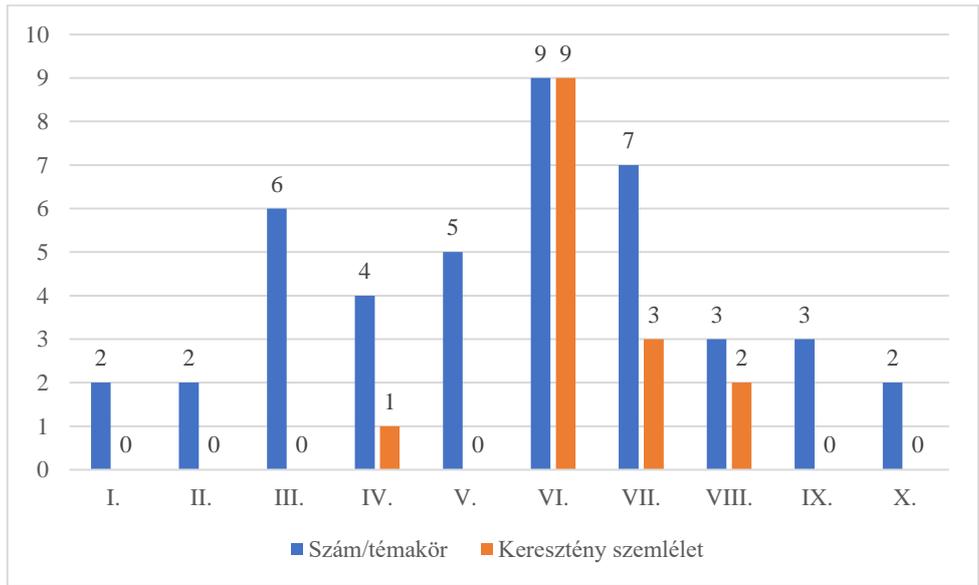
1. táblázat: A magyartanítás tantervi adatai

Kiadó	Magyar Katolikus Püspöki Konferencia	Oktatási Hivatal	Oktatási Hivatal [Színes irodalom]
Terjedelem, leckék száma	77–112., 17 lecke	70–88., 9 lecke	145–170.
Bevezető leckék	<ul style="list-style-type: none"> A bibliai szöveghagyomány; Az evangéliumok 	<ul style="list-style-type: none"> A Biblia A Biblia és az irodalom 	<ul style="list-style-type: none"> A Biblia Az Ószövetség
Kiegészítő tartalmak az Ószövetséghez (leckék)	<ul style="list-style-type: none"> A bűnbeesés – Káin és Ábel A vízözön a bábeli torony Ábrahám és Izsák Prófétai irodalom 	<ul style="list-style-type: none"> Az Ószövetség további könyvei 	[Ajánlott tananyagok, háttérismeretek: <ul style="list-style-type: none"> <i>Pusztulás mítoszok a Bibliában</i> <i>Bábel tornya</i> <i>Az Ószövetség más könyvei</i> <i>Jónás könyve</i>
Kiegészítő tartalmak az Újszövetséghez (leckék)	<ul style="list-style-type: none"> Jézus csodatettei Az Apostolok Cselekedetei, a levelek és a jelenések könyve János jelenései 	<ul style="list-style-type: none"> Az Újszövetség további könyvei 	[Ajánlott tananyagok, háttérismeretek: <ul style="list-style-type: none"> <i>Az Újszövetség más könyvei</i> <i>Jónás könyve</i>
Témakör zárása	Összefoglaló kérdések, feladatok	Kérdések, feladatok	Feladatok

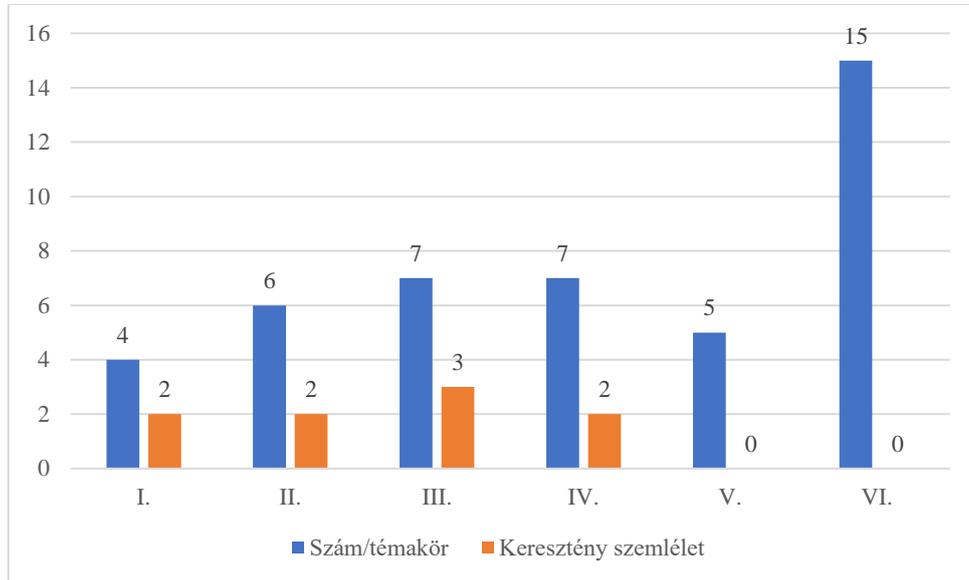
2. táblázat: Irodalomtankönyvek a 9. évfolyam számára



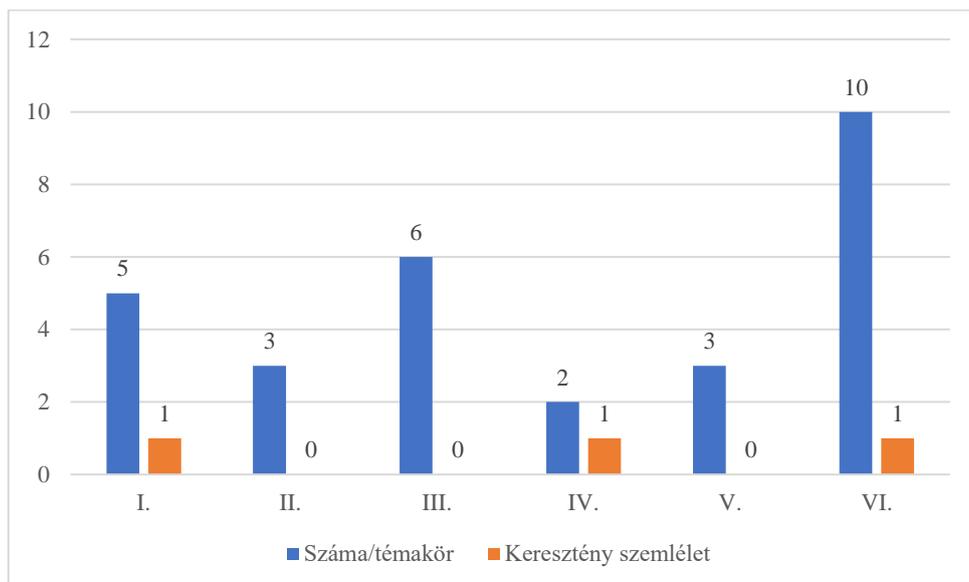
1. ábra: Érdekességek statisztikája a 9. évfolyam tankönyvében (MKPK)



2. ábra: Kitekintések statisztikája a 9. évfolyam tankönyvében (MKPK)



3. ábra: Érdekességek statisztikája a 10. évfolyam tankönyvében (MKPK)



4. ábra: Kitekintések statisztikája a 10. évfolyam tankönyvében (MKPK)

Műhely

Gombocz Orsolya: Gondolatok egy egyetemi költözködésről

Bevezetés

Talán nincs is jobb alkalom újra és újra felgyülemelő pedagógiai gondolataink közlésére, mint egy emlékkötet kínálta publikálási lehetőség. E sorok szerzője az egyetemi padból szinte rögtön, még az ELTE doktoranduszaként került jelenlegi munkahelyére, kezdetben óraadó, majd főállású oktatónak. A Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsészkarja azokban az években kezdte el működését Piliscsabán: az épületek egy része már felújítva fogadta a hallgatók népes seregét, de sok épület még meg sem épült, így többek közt a később talán legismertebb Stephaneum sem. Átéltük a zsúfolt buszokon, vonatokon Budapestről való kijutás nehézségeit, az úttalan utakon latyakban csúszkálást, és élvezhettük az évről évre fejlődő, gyarapodó, egyre bővülő, szépülő környezet előnyeit is. Negyedszázad alatt szemtanúi lehettünk egy campus kiépülésének, virágzásának, elnéptelenedésének és a kiköltöztetésének is.

1. A tanulási környezet

Neveléstudományi kontextusban a tanulási környezet kifejezés többnyire a szociális helyzet, családi kapcsolatszerkezet kulturális színvonalára vonatkozó, a támogató, ösztönző hatások milyenségére, mértékére utaló tényezőket értékeli, minősíti. A szülők, családtagok, a közvetlen szociális környezet műveltsége, neveltsége értelemszerűen nagymértékben befolyásolja az iskolai pályafutás sikerét. Köztudomású, hogy amikor a tanulási környezet kifejezés tárgyakra utal – gyerekszoba, családi könyvtár – akkor is a környezetet jelentő személyek iskolázottság meghatározta életmódjára, azaz a személyek hatására gondol. Jogos ez a szemlélet, a család műveltségének a gyerek előmenetelére gyakorolt hatása mindenki számára érthető, értelmezhető összefüggés.

Van azonban a tanulási környezetnek egy ettől a felfogástól lényeges vonásokban eltérő, tágabb értelmezési lehetősége is. Ez a megközelítés valóban nem a személyekre, hanem a tanuláshoz teret adó fizikai valóságra (épület, táj, település stb.) koncentrál. Ennek a felfogásnak a lényegét a *genius loci* kifejezés használatával tehetjük jól értelmezhetővé. A hely szelleme, kisugárzásának ereje nyilvánvaló pedagógiai érték. A hely erkölcsi sugárzását többféle forrás szolgálhatja. Mindenki számára jól átélhetők a történelemben ágyazottság, s az evvel együtt járó, elismerésre méltó egykori emberi tettek dekódolható üzenetei. Egy-egy nagy múltú iskola számíthat arra, hogy mai tanítványai átéljék az elődök sikeres erőfeszítésének korokon átsugárzó, kihallható biztatását. A neveléstudomány az iskola ethoszáról beszél, amikor ezt az erkölcsi feltöltöttséget sugárzó hatást mint pedagógiai erőt leírja. (A magyar pedagógiában Kozéki Béla (1991.) foglalkozott több munkájában is evvel az érdekes témával.)

Tévedünk azonban, ha csak a falak sugározta értékes múltat tartanánk számon mint a fizikai valóság hordozta pozitív tanulási környezetet. A PPKE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara negyed évszázadnyi történetével aligha számíthatott, építhetett volna ilyenfajta pedagógiai többlet-értékre. Mégis azt mondhatjuk, hogy a piliscsabai campus fölhagyása a nevelő erő működése szempontjából egyértelmű veszteség.

Az egykori campus kivételesen szép táji környezetben talált teret magának. Az autóval érkező számára hirtelen megnyíló és kitárulkozó, erdő övezte nyiladék védett, barátságos hely benyomását kelti első látásra is. A kétoldalt a lankára felfutó erdő keretet ad az élénk tárulkozó képnek. Nyugalmat, békét áraszt. Az épületek – mintha mindig itt álltak volna – harmonikusan tagolják a teret, s nem csupán egymáshoz, a tájhoz is barátságosan illeszkednek. Nevezetes, ismert kolostorok állnak ilyen békés összhangban a környezetükkel, mint ahogy a Stephaneum az Ambrosianum, az Augustineum, az Anselmianum és a többi épületünk – közeledvén hozzájuk – ránk tekint. A sokszor jogosan megfogalmazott kritika ellenére elmélyedésre, tanulásra készítő környezet, egy katolikus egyetem, egy tanárképző kar méltó és alkalmas helye! S ráadásul az építészek jól érthető, könnyen megfejthető történelmi üzeneteit magyarságról, katolicizmusról személyes, neki szóló mementónak és egyúttal tettere buzdításnak érezhette minden tanár s diák. E vonzó tájat s beszédes épületeinket hagytuk el, s vesztítettünk velük pedagógiai erőinkből is nem keveset. Az élmény még feldolgozásra vár.

Most, hogy e nyilvánvaló veszteséget nevéen nevezük azon gondolkodunk, hogy a korábban egyértelműen inspiráló tanulási környezet elvesztése milyen kompenzációs lehetőségekkel volna elviselhetőbb. Milyen pedagógiai többlet-hatást kell szerveznünk és működtetnünk, hogy alkalmas campusunknak mint kiváló tanulási környezetnek a pótlását az átmeneti időszakban, míg nem készül el az új campusunk, megoldhassuk?

Az itt következő gondolatmenetben összegzést adunk tanszékünk tudatos, a veszteség okozta hiányt pótolni szándékozó pedagógiai próbálkozásainkról.

2. Tanszékünk oktató munkáján túli szerepe a hallgatók tanárrá válásának folyamatában

A szakirodalom a pedagógussá válás és az életpálya három, egymástól jól elkülöníthető szakaszát tartja számon: a pályaválasztási döntésig tartó élményszerző, előkészítő szakaszt, a képzés időszakát és a pályavitel szakaszát, benne a pályakezdés éveit is. (Gombocz 2019) Napjainkban, amikor a tanári pálya iránt egyre nehezebb felkelteni a maturálók érdeklődését, és az egyetemek színesebb színesebb programokkal csábítják magukhoz a lehetséges jelentkezőket, akkor bizonyára a pályaválasztást megelőző, élményszerző, előkészítő szakasz szempontjából sem lényegtelen, hogy tanárképző intézetünk milyen környezetben tudja fogadni az érdeklődőket. Kíváncsiságuk felkeltését, az egyetemi életről alkotott – sokszor talán romantikus – képüket bizonyára jól szolgálná a különleges környezet. Írásunkban azonban kizárólag a képzés időszakával foglalkozunk, úgy gondoljuk, hogy az egyetem épülete adottság, azon változtatni nem tudunk, szakmai-emberi helyállásunk viszont pótolhatja a tanulási környezet hiányosságait.

2.1. A képzés időszaka

A képzés időszakának a pályafejlődésben betöltött szerepével és problémáival igen gazdag szakirodalom foglalkozik. A pedagógiai képzésért közvetlenül felelős oktatókon kívül a pedagógusképzés kutatásának sok elkötelezett szakembere van. Ez a népes kutatói gárda egyetért abban, hogy a felsőoktatási tanulmányok évei a pályafejlődés legintenzívebb szakaszát jelentik, azt azonban nem állíthatjuk, hogy a képzés hatékonyságának megítélésében vagy a fejlesztés útjainak megtervezésében teljes összhang lenne. Egy korábbi időszak jelentős magyar szaktekintélye döntőnek tartja a hallgató megnyerését, azt, hogy a leendő pedagógus azonosuljon az egyetem céljaival, módszereivel. Így fogalmazza meg véleményét: „... a hallgató munkájának, a munka tudatosságának, a megfelelő öntevékenységnek, a felmerülő nehézségek legyőzésének nélkülözhetetlen feltétele, hogy a hallgató a képzés tartalmi követelményeit, a képzés megszabott menetét, a képzésben alkalmazott eljárásokat belsőleg elfogadja, hivatása későbbi gyakorlása szempontjából megokoltnak tekintse.” (Zibolen

1971:18) Bizonyára könnyen találtunk volna mai szerzőt is, aki ezt a problémát hasonló szemlélettel jeleníti meg. Tudatosan választottuk azonban ezt a neveléstörténeti forrásnak is tekinthető régi tanulmányt, hogy evvel is rámutathassunk a mai probléma csöppet sem új keletű voltára. A Zibolen Endre által megfogalmazott ésszerű követelményt egyáltalán nem könnyű teljesíteni. Tapasztalatok szerint a tanítóképző és tanárképző főiskolákon könnyebb (volt) elérni a hagyományos képzés keretében az azonosulásnak az előbbieken megfogalmazott kívánalmát, ott ugyanis döntően az iskolai munkára képezték (s részben ma is képezik) a hallgatókat. A diploma megszerzése utáni időre eleve nagyobb mozgástérrel kecsegtető egyetemi képzésben résztvevők meglehetősen nagy távolságtartással viszonyultak pedagógiai „kiképzésükhöz”. Itt a neveléstudomány sem vívott ki igazi rangot magának a hallgatók körében, éppen ellenkezőleg, a pedagógiai stúdiumok a szaktudományi tantárgyak mögött kullogtak a népszerűségi rangsor sereghajtói között. Meggyőződésünk szerint a partneriskolákkal, gyakorlóhelyekkel kialakított szoros szakmai kapcsolat, melyre intézetünk az egyetem megalakulása óta nagy hangsúlyt fektet, jól szolgálja a hallgatók szakma iránti elköteleződését. A piliscsabai campus feladásával ezen a téren komoly feladatunk, hogy új partnereket is keressünk. Reményeink szerint Piliscsaba vonzásköréből sok jól működő szakmai kapcsolatot megtarthatunk, de számolnunk kell azzal is, hogy a budapesti képzési helyszín ezen a téren is hoz változásokat. Eddig is sok budapesti iskolával volt kapcsolatunk, de az iskolalátogatások, hospitálások Piliscsabán eddig jól működő rendszerét minden bizonnyal új alapokra kell helyeznünk, mostantól az egyetem új épületéhez közeli iskolákkal kell szorosabbra fűznünk a kapcsolatot.

A pályafejlődés intenzívnek tartott szakaszáról, az egyetemi képzésről esetenként egészen borúlátó vélemények is napvilágot látnak. Egy jó nevű német tudós például így ír: *„Aligha lehet föltételezni, hogy bizonyos előfeltételek dolgában, mint megértés a gyermek iránt, mások szimpátiája, antipátiája vagy félelme, aggodása iránti fogékonyság, a szociális kapcsolatfelvétel képessége, a lelkesedés képessége, az egyetemi képzés, mely többnyire személytelen tömegrendezvényekben bonyolódik, egy felnőtt emberben valamit is lényegesen változtat.”* (Volkamer 1982:74-75). A közoktatási partnerekkel és a nevelés más, nem iskolai színterein kialakított kapcsolatainkkal ezen a nehézségen is szeretnénk átsegíteni hallgatóinkat. Célunk, hogy minél több helyszínen, minél színesebb formában ismerkedhessenek meg a hallgatók a pedagógiai valósággal. Legyen módjuk bepillantást nyerni az általuk személyesen nem ismert világokba is. Jó lehetőség erre az egyetemünkön most beinduló mentor program is, ami nem kizárólag tanárszakos hallgatók együttműködését várja (Tanítsunk Magyarorszáért program). Karunk piliscsabai működése során is figyelmet fordítottunk arra, hogy hallgatóink pedagógiai érdeklődését felkeltsük, de reményeink szerint a budapesti egyetemi lét még több, még változatosabb lehetőséget kínál majd hospitálásokra, intézménylátogatásokra.

A tanárképzés megújuló gyakorlata – ma úgy látszik – éppen a fenti idézetben kárhoztatott „személytelen tömegrendezvények” ellen is föllép, és keresi az utat, amely a hallgatóval való személyes találkozáshoz vezet. Bár az anyagi szorongattatás miatt az egyetemek – szép terveikkel a kezükben – az extenzív, a legolcsóbb megoldások előírására kényszerülnek, s a „személytelen tömegrendezvények”, noha még el sem tűntek végérvényesen a gyakorlatból, újra főszerephez jutnak, abban is bízunk, hogy a budapesti helyszín oktatónak, hallgatónak egyaránt a könnyebb „odajutás” okán több lehetőséget teremtsen a személyes találkozásra. Nagy szükségét látjuk ennek, hiszen a felsőfokú képzés nemcsak a hivatalos, tantervi alkalmak során rendezzi, értelmezi a hallgatók korábban gyűjtött személyes pedagógiai tapasztalatait, hanem a személyes tanár-diák eszmecsere során is, mely a jelölteknek nagyon fontos érzelmi útravalót is képes adni.

A szakmai iránti elköteleződést szolgálja a Pázmány Pedagógus Klub is, melyet hosszú évek óta megszervez a Tanárképző Tanszék. Az elmúlt években nagyon sikeres rendezvényen a hallgatók nemcsak a szakmai kiválóságaival ismerkedhetnek meg, lehetőségük nyílik arra is,

hogy egymással találkozzanak. Napjaink egyetemistájának, egyetemtól, szaktól szinte függetlenül egyre kevesebb alkalma van megismerni társait. Fontosnak tartjuk, hogy különböző rendezvényeinkkel: a Pázmány Pedagógus Klubbal, konferenciákkal, szabadidős programokkal (kirándulások, ünnepek stb.) erősítsük a hallgatói közösséget. Örömmel tapasztaljuk, hogy a hallgatók maguk is szerveznek hallgatói-szakmai csoportokat, melyben messzemenően támogatjuk őket. Meggyőződésünk, hogy a szakmai és általában az egyetemi tanulmányok iránti elköteleződést jól szolgálja, ha hallgatóinknak a tanulmányokon túl a megtartó közösség is átélhető élmény az egyetemi évek alatt.

A jelenlegi egyetemi épület adottság, azok a hallgatók, akik ebben az átmeneti időszakban készülnek nálunk a tanári pályára, amíg nem újul meg az új campus, és nincs méltó helye a Tanárképző Tanszéknek sem, nem szenvedhetik ennek kárát. Az eddigieknél még nagyobb erőfeszítést kell tennünk az élményszerű találkozások, kapcsolatok megteremtésének lehetőségére, a személyes beszélgetések adta pedagógiai hatásrendszer kiszélesítésére, a mester-tanítvány kapcsolat mindennapos gyakorlatára. Ezek a rendezvények, események a személyiségek egymáshoz való közeledését szolgálják, s nem csupán a tanár-diák viszonyban, hanem a kollegiális együttműködés területén is. Egy jól működő tanszék, egy hatékony tanárképző intézet a belső érlelődési folyamatok révén is gazdagodik, a hallgatóink számára mintául szolgálhat az átélhető színvonalas kollegiális együttműködés. Már eddig is foglalkoztunk vele, de számtalan kihasználatlan lehetőséget rejt a hallgatók bevonása a tanszéki kutatómunkába, rendezvényszervezésbe, egyéb programokba.

Szomorú tapasztalata pedagógiai munkánknak, hogy hallgatóink egy része gyenge előképzettségű. E hiányosságot alapító dékánunk számtalan javaslata alapján korrigálni, pótolni lehet. A neveltség- és viselkedései hiányok azonban nem oldhatók meg kizárólag oktatási eszközökkel, számonkéréssel, hanem a nevelés céltudatos, finomhangolású eszközeit is be kell vetnünk. Ez az egyes oktatók egyéni erőfeszítéseire és példamutatására épülhet, és természetesen a közösen szervezett kollegiális erőfeszítést is szerephez kell juttatni, és mindezekre egyéni és közös, az eddiginél koncentráltabb erőfeszítésre van szükség.

Összegzés

Piliscsabai campusunk egyértelműen inspiráló tanulási környezetében jól átélhetővé volt az odatartozás, az egybetartozás élménye, ami a tárgyi feltételeken túl érzelmileg is segítette a tanárrá válás folyamatát. Az elköltözés veszteséget jelentett ezen a téren, így most azon kell gondolkodunk, hogy új, átmeneti környezetünkben hogyan tudjuk támogatni tanár-szakos hallgatóinkat a tanárrá válás útján. Milyen pedagógiai többlet-hatást kell szerveznünk és működtetnünk, hogy alkalmas campusunknak mint kiváló tanulási környezetnek a pótlását az átmeneti időszakban, míg nem készül el az új campusunk, megoldhassuk?

Felhasznált irodalom

- Gombocz Orsolya 2019. A második fejezet a Karainé dr. Gombocz Orsolya 2019. *Mentori, szakértői szerepek, pedagógus szerepek* című kézirat felhasználásával készült
- Kozéki Béla 1991. *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Tanítsunk Magyarországot mentorprogram*. <https://www.tanitsunk.hu/page/program>
- Volkamer, Meinhart – Zimmer, Renate 1982. *Vom Mut trotzdem Lehrer zu sein*. Verlag Hofmann. Schorndorf.
- Zibolen Endre 1971. *Felsőoktatás és pedagógiai tudatosság*. FPK. Budapest.

Műhely

Kéringer Gábor: Hangszer a periférián. A hazai furulyaoktatás múltja és jelene

Bevezetés

A furulya az emberiség egyik legrégebbi hangszere. Ismertsége, népszerűsége vitathatatlan. Mindezzel éles ellentétben áll hazai viszontagságos története és az a sokak által nem ismert tény, hogy érdemi oktatása Magyarországon – meglepő módon – csupán néhány évtizedes múlttra tekinthet vissza. Az instrumentum történetével eleddig ugyancsak kevesen foglalkoztak. Még ennél is kevesebb a hangszer oktatásával foglalkozó írás. Pedig ennek jobb megismerésével könnyebben orvosolhatnánk a meglévő égető, megoldásra váró problémákat, hiányosságokat, amelyek hangszerünket a méltán neves magyarországi zeneoktatás élvonalába emelhetnék.

Negyedszázados zenész, furulyatanári munkám során meglehetősen gyakran ütköztem értetlenségbe. A „csak furulyán játszol?” még a legenyhébb volt a kérdések sorában, de „a furulya nem hangszer”, „furulyázni bárki tud”, a „nem tanítasz valami rendes, komoly hangszert?” - idézetek nem csupán laikusoktól, de állítólagos zeneértő személyektől, hovatovább zenészekről erednek. Írásomban a hangszer és annak tanítása történetének megismertetésén kívül a meg nem értés és tájékozatlanság okaira, valamint a problémák remélt jövőbeli megoldási lehetőségeire igyekszem rámutatni. Mindehhez a fellelhető szakirodalmon és egy szokványosabb, a specializált tanintézmények felé indított rövid kérdőíves tájékozódáson kívül, „valóságos elsődleges forrásokat” használok. A magyarországi népzene-kutatás kodályi- bartóki mintájából kiindulva, hiteles „adatközlőket” szólaltatok meg. Az ő szavaik nyomán, az ő látásmódjukon, véleményeiken keresztül vizsgálom e méltatlanul elfeledett és mellőzött hangszer oktatásának magyarországi indulását, fejlődési folyamatát, jelenét és a jövőjével kapcsolatos elképzeléseket.

Jelen kutatásom főbb tematikája az elinduló és jelenleg is működő modell mennyiségi és minőségi összetevőit, hatásait járja körül. Jelesül, hogy a hazai modell beváltotta-e a hozzáfűzött reményeket, elvárásokat (elsősorban az alap- és középfokú művészetoktatás keretein belül), valamint azt, hogy a tanárképzés a jelenlegi formájában biztosítja-e a minőségi továbblépést vizsgált hangszerünk, a furulya esetében.

Mindezek alapján munkám során megfogalmazott hipotéziseim a következők:

1. A magyarországi felsőfokú furulyatanár képzés elindulása pozitívan hatott a hangszer alap- és középfokú oktatásának színvonalára.
2. A hangszer elfogadása, megítélése pozitívan változott az elmúlt évtizedekben.
3. A jelenleg zajló szakemberképzés nem tud lépést tartani a bővülő igényekkel.

1.A hangszer története

Mindenekelőtt hangszerünk történetét, a zenetörténetben elfoglalt státuszát érdemes vizsgálnunk, hogy ennek tükrében a közelmúlt és a jelenlegi állapotok feltárását értőn és átgondoltan vehessük górcső alá.

A furulya (eng.: recorder, fr.: flute á bec, ném: blockflöte) az aerofon hangszerek családjának tagja. (Hazánkban leginkább német elnevezése használatos, megkülönböztetve a népi furulyától.) Első emlékeink több tízezer éves csontból készült leletek. A középkori Európában már népszerű zeneszerszámnak számított. Legjelentősebb tárgyi emlékeink: az úgynevezett dordrechti furulya a XIV. század végétől, a göttingeni lelet, a hiányosan fennmaradt lingeni furulya és a mai Észtország területéről előkerült tartui hangszer ugyancsak a század végétől (Bali 2007:). Első igazi „aranykorát” a XV. század közepétől élte. Ez időre tehető a reneszánsz furulyák és furulya együttesek megjelenése (Bali 2007:). Mintegy másfél évszázaddal később jelennek meg a kora barokk hangszerek, a XVII. század végétől a nagy barokk blockflöték. A bécsi klasszika korszakának kezdetén hirtelen jelentőségét veszítette, átadva helyét az akkor már nagyobb hangterjedelmű és erőteljesebb hangerejű harántfuvolának. Ezt követően a XX. század közepéig gyakorlatilag eltűnt az elismert és használatos hangszerek közül.

A XX. század ötvenes éveiben éledő historikus régi zenekutatás ismét életre hívta. A felismerés, hogy az elmúlt korok zenéit valóban hitelesen csak a korszak (ideális esetben) korabeli, vagy korhű, esetleg kópia avagy újragondolt hangszerein lehetséges adekvát módon megszólaltatni – bár erőteljesen szembehelyezkedett a kései romantikus iskolán szocializálódott előadásmóddal – jelentős lökést adott a régi hangszerek, így az addig háttérbe szorult furulya népszerűsítésének. E jelenség megteremtette az említett instrumentumok, esetünkben a furulya megfelelő színvonalú oktatásának igényét is. A hatvanas évektől sora indultak Nyugat-Európa zenei közép és felsőoktatási intézményeinek régizene fakultásai, ahol lehetőség nyílt a hangszer magas szintű tanulására, a tapasztalatok továbbadására. Jelentősebb – máig is működő – központok (a teljesség igénye nélkül) a baseli Scola Cantorum Baseliensis, az utrechti, hágai zeneművészeti intézetek, a lipcsei és bécsi Zeneakadémia.

2.A furulyaoktatás évtizedei Magyarországon

Míg Európa nyugati felén nem csak hogy elfogadottá vált a korszak zenéjének értő játéka, oktatása (ezen belül a blockflöte irodalom átörökítése és interpretálása), de már ekkor komolyan nyitott, befogadó közönnyel is rendelkezett és rendelkezik a mai napig, addig Magyarországon a népzenei gyökerekből merítkező – és paradox módon a kodályi elvekre hivatkozó – zeneoktatás segédeszköze volt csupán. Némi előrelépést jelentett az állami zeneiskolai rendszer elindulása, ám ennek keretein belül legideálisabb esetben is mint „előkészítő hangszer „szerepelt (illetve szerepel ma is). Az elv, miszerint a furulya kizárólag egy másik „komoly” fűvós hangszer előtanulmánya lehet, sajátos módon a mai napig tartja magát. (Érdekes lenne elgondolni, mi történne, ha egy csellótanár hegedűn kezdené tanítani növendékeit, arra hivatkozva, hogy az kisebb, könnyebb megszólaltatni, és egyszerűbben beszerezhető, mint nagyobb „testvére” ...) Történik mindez állítólagos szakmai érvekkel alátámasztva. Az igazság azonban ez esetben az alapfokú zeneoktatás hazai anomáliáiban keresendő. Rendszerünkben a valós gyermek- és pedagóguslétszámot, valamint a pedagógusképzés keretszámaikat többszöri próbálkozásra sem sikerült a reális igényekhez, gyermeklétszámhoz és a meglévő infrastruktúrához igazítani. Így az általánosan és hallgatólagosan elfogadott megoldás szerint az egyéb fűvós hangszert oktató kollégák – megfelelő specializált szakos jelentkező híján – az óraszám órakeretének teljesítéséhez kénytelenek más hangszert, esetünkben furulyát tanítani. Ennek ideológiai háttérét és látszólagos legitimitását ugyan megteremti a kialakult hibás gyakorlat és hagyomány, ugyanakkor a valóságban az esetek nagy részében szakszerűtlen munka folyik. A pedagógusok motivációja, lelkesedése és elkötelezettsége erősen kérdéses. (A tanítványok fejlődése úgyszintén.) Ezzel együtt az évek folyamán – épp hangszerünk viszonylag egyszerű kezelhetősége és beszerezhetősége okán – egyre több gyerek választotta. Mindez értelemszerűen életre hívta, avagy életre hívhatta volna a kilencvenes évekig egyszerűen nem

létező hazai középfokú szakoktatást és felsőfokú tanárképzést. Ez ugyan mára működő modell, ám egyrészt a képzett szakemberek száma az igényekhez mérten igen csekély, másrészt a hangszer és a szak szakmai elismerése, elismertsége finoman szólva sem közelíti meg a „valódi” hangszeres szakokon végző kollégákhoz való hozzáállást.

3. Adatközlők – A magyarországi furulyázás és furulyaoktatás úttörői

Épp e jelenségek felismerése vezetett jelen tanulmányom megírásához, amelyben segítségemre lehetnek a hazai furulyatanítás valódi „úttörői”. Szaktudásuk, gondolataik, emlékeik, tapasztalataik átadásával eddig is talán a legtöbbet tették; ezek megosztásával, összegzésével és elemzésével ugyanakkor komoly előrevivői lehetnek a megoldásra váró feladatok teljesítésének, a hiányzó stratégiák kidolgozásának. A tárgykör vizsgálatához elengedhetetlen hiteles „források” – interjúalanyaim többsége – őszinte örömkre köztünk élnek. Nagy részük örömmel vállalkozott munkám támogatására. (Külön tanulmányt érdemelne az ezt visszautasító kollégák hozzáállása, ám ez túlmutatna jelen írásom keretein.) Részükre elkészített – a hazai furulyaoktatással kapcsolatos gondolataikat, észrevételeiket, emlékeiket feltáró – kérdéssoromra adott válaszaik világosan mutatják hangszerünk oktatásának és kutatásának állomásait, lépcsőfokait, munkánk útkereső próbatételeit. A kutatás módszertanát tekintve kézenfekvőnek tűnt választásom, hiszen az igen kevés számú írott forrás mellett csupán meglévő statisztikákra, összegző leírásokra és saját személyes tapasztalatomra támaszkodhattam. Ugyanakkor zenésztársadalmunkon belül a furulyások közösségének zömmel összetartó és segítőkész közössége – illetve erre épülő személyes kapcsolataim kötődései előrevetíthették egy interjúkérdésekből és azok feldolgozásából álló kutatási rész létrehozását. Bár módszerem részletes és egzakt statisztikai adatokkal – jellegénél és felépítésénél fogva – nem rendelkezhet, a fakultatívan kiválasztott kérdésekre tetszőleges sorrendben, és terjedelemben megadható válaszok alapján egy értékes szakmai és szakmatörténeti keresztmetszetet látat. Ezek közül az analógiák és különbözőségek is tanulsággal szolgálnak.

A megszólaltatott személyek egytől egyig egyetértettek a nemzetközi és hazai viszonyok korabeli tendenciáinak ismertetésében. Deklarálták a több évtizedes szakmai hátrányt, lemaradást, amely a hatvanas–hetvenes évektől nyilvánvalóvá vált. Ugyanígy egyöntetűen tapasztalták a „kívülállók” (laikusok és muzsikus kollégák) irányából – hangszerünk és a furulyások felé – megnyilvánuló sajnálatos negatív attitűdöket. Válaszaikból világosan kivehető és megfigyelhető az akkor fiatal, pályakezdő zenészek útkeresése, amelyben a megfelelő hazai oktatás híján nagy szerepet játszó és a korszakban még nehezen hozzáférhető nyugati régi zenész- világ megfigyelése élvezett prioritást. A külföldi szakemberek hazai kurzusai, majd az alakuló magyar régi zene együttesek külföldi turnéinak tapasztalatai vezettek azokhoz a szakmai tanulási folyamatokhoz és felismerésekhez, melyek a kilencvenes évek elejére kikristályosodva az igényes hazai furulyaoktatás megszervezéséhez vezettek.

A kérdésekre adott válaszok feldolgozásakor sajátos jelenségnek lehetünk tanúi. Nevezetesen, hogy a megfelelő intézményi háttér híján a hangszer oktatása, illetve annak felépítménye nem egy oktatásszervezeti struktúrára, sokkal inkább – meglepő módon – egy családfelelő felépítményére emlékeztet. Ráadásul e folyamat a megszervezett hivatalos képzés mellett, illetve sokszor annak keretein belül is megmaradt. Riportalanyaim válaszaikban világosan láttatják azt az egészséges és természetes szakmai tendenciát, miszerint elindult a személyekhez, iskolákhoz köthető, sokszor földrajzi helyszínhez is kapcsolható furulyás bázisok munkája, melyek egymással szoros szakmai és gyakorta közeli informális viszonyban állnak. A komolyzenész társadalmon belül, a mester-tanítvány reláció talán épp egymásrataltságnak miatt leginkább a furulyások közösségében viseli magán az oktatási

szisztémákban mára már elfeledett szoros, sokszor egész életen át tartó szakmai és emberi kötődéseket.

Teljes a konszenzus a furulyázás magyar úttörő személyét illetően. Czidra László (1940-2001) egyedi szakmai és emberi kvalitásai révén kétségkívül a magyarországi furulyázás és régi zenélés karizmatikus, emblematikus alakja, elindítója volt. (Az utókor esetenként helytálló szakmai elemzései mit sem vonnak le érdemeiből.) A válaszok alapján – ám ezek mellett is – kijelenthető: nélküle ebben a formában nem jöhetett volna létre a magyar régi zenész (és főként furulyás) társadalom.

Zömmel az ő legkiemelkedőbb munkatársai közül kerültek ki a modern blocflöte oktatás iskolateremtő alakjai. Lőrincz László (1953–), a Szegedi Tudományegyetem docense, a hazai felsőfokú furulyaoktatás megteremtője és elindítója, a szegedi szakmai bázis vezető alakja. A korábbi Tinódi Kamarazenkar szólistája, a Musica Antiqua Hungarica és a – Czidra László által alapított – Camerata Hungarica tagja, hangszerének világjáró művésze és kiemelkedő pedagógusa. Napjaink jelentősebb furulyásai és blocflöte tanárai legnagyobb részt tanítványaként szereztek diplomát.

Munkatársa Paragi Jenő (1952–) a „szegedi vonal” ugyancsak emblematikus alakja. Klarinét, furulya, kamarazene tanár. 1978-tól 2015-ig a szegedi Király-König Péter Zenei Alapfokú Művészetoktatási Intézmény munkatársa, 1997-től 2014-ig a Szegedi Tudományegyetem Zeneművészeti Karának Furulya gyakorlatvezető, furulya módszertan, didaktika tanára. Az alapfokú művészetoktatás egyik legsikeresebb versenyfelkészítő pedagógusa. 1995-ben Lőrincz Lászlóval közösen alkották meg a modern blocflöte oktatás máig is kitűnően alkalmazható, legtöbbit használt pedagógiai kiadványát, a *Furulya ABC*-t.

Kállay Gábor (1953–), furulyás, énekművész, operaénekes, zeneszerző, az EXcanto együttes alapító vezetője, Czidra László életútjának, szakmai munkájának és hagyatékának legjelentősebb hordozója és átörökítője. 2001-től a Weiner Leó Zeneművészeti Szakgimnázium blocflöte és kamarazene tanára, fafúvós és kamarazene tanszakvezetője, a hazai alapfokú és szakközépiskolai zenei versenyeinek sikert sikerre halmozó tanáregyenisége, a budapesti furulyás bázis nagyhatású vezető személyisége.

Külön kell szólnunk Stadler Vilmosról (1948–), aki – Maria Kneihls és Nicolaus Harnoncourt tanítványként – Magyarországról először szerzett (a bécsi Zeneakadémián) blocflöte diplomát (Bali 2007:). A válaszokban jelentős hangsúlyt kapott az említettekén kívül Perényi Péter (1954–), Békefi Antal Attila (1949-2015), Klembala Géza (1956–) személye. Érdekes színpoltként jelentkezett Béres János Kossuth-díjas tanár. Májig divatos, zömmel népzenei alapokra épülő pedagógiai struktúrája (melyet az ismert *Furulya iskoláiban* adott közre) mind szakmai, mind pedig szakmódszertani zsákutcának bizonyultak. E tény alátámasztásaként – minden kommentár nélkül – idézem kiadványa előszavának részletét: „Azok a tanulók, akik ... zenei rátermettség hiánya ... miatt zongorázni, vagy zenekari hangszeren tanulni nem tudnak, furulyázással kevesebb idő alatt, minimális anyagi befektetéssel megszerezhetik a zenei alapműveltséget és a muzsikálás örömét.” (Béres 1996: 3) A következő generáció tagjainak jelentős része a fent említett szakemberek környezetéből került ki. Napjaink legjelesebb furulyásai, furulyatanárai, elméleti és gyakorlati szakemberei a teljeség igénye nélkül: Bali János, Kecskeméti László, Prehoffer Gábor, Széplaki Zoltán, Januj Anna, Viha Levente. A jelentős hazai személyiségek mellett minden válaszadóm kiemelt szerepet tulajdonított a korabeli kortárs nyugat-európai furulyások és más régi zenészek hatásának. Külföldi, később hazai koncert és kurzusalkalmaknak, fesztiváloknak. Legtöbbit említett személyek: Anneke Boeke, Morice van Lishout, Peter Holtslag. A válaszadók az elmúlt évtizedekre visszatekintve számottevő szakmai, pedagógiai és infrastrukturális fejlődésről számolnak be, kiemelve ugyanakkor a még mindig jelentős szakemberhiány, valamint az általános szakmai és anyagi megbecsülés problematikáját.

4. Az aktuális helyzet

Az interjúkon kívül szükségét éreztem a téma kevésbé szubjektív kutatási irányának elindítását, hiszen a fent vázolt személyes történeti leírások valós értékét akkor mérlegelhetjük, ha összevetjük a hangszer oktatásának jelenlegi helyzetével, és ennek tükrében igyekszünk alternatívákat kidolgozni a furulyaoktatás hatékonyabbá tételéhez. Magyarországon az alapfokú művészetoktatásról szóló 27/1998.(VI. 10) MKM rendelettel szinkronban, 1998-ban jelent meg a furulyaoktatás első hivatalos tantervi programja, amely kisebb változtatásokkal jelenleg is érvényben van. Ennek alapján a hangszer alapfokú oktatásának képzési struktúrája és óraterve a következőképpen alakul:

A hangszer képzési ideje: 12 év
 „A” tagozaton: 2+10 évfolyam
 „B” tagozaton: 4+8 évfolyam

Hazánk jelenleg 737 alapfokú művészetoktatási intézményének jelentős részében zajlik alapfokú zenei oktatás. Ennek keresztmetszeteként az ország legkülönbözőbb pontjain működő, 70 zeneiskolát kerestem meg kérdéseimmel, vizsgálándó az intézményeken belüli furulyaoktatás helyzetét. A visszaérkező 15 válaszadó intézmény mindegyikében van furulyaoktatás és összességében 632 fő tanul hangszerünkön. Furulyát – ugyanezen válaszadói körből – 85 kolléga tanít. Ebből a törvényi előírásoknak és feltételeknek megfelelő szakirányú felsőfokú szakképesítéssel (főiskolai vagy egyetemi diplomával) 7 fő rendelkezik. E létszámhoz adódik az egyetemeken által – más, általában fúvós szakképesítéssel rendelkező kollégák számára időről időre – meghirdetett úgynevezett szakirányú továbbképzéseken végzetek köre (6 fő). (Ennek oktatáspolitikai, stratégiai, pénzügyi és előremutató szakmai megítélése egy újabb kutatás tematikáját adhatja.) Eszerint a szakképzett munkaerő aránya esetünkben mindösszesen 8,23 %. (A kiegészítő képzést végzettekkel együtt is csupán 15%.) Bár egzakt számadatokkal e tekintetben jelen sorok írója nem rendelkezik, személyes szakmai tapasztalataim szerint az ilyen alacsony arányszám nemhogy hangszeres oktatásban, de az egész hazai oktatási struktúrát figyelembe véve is kiugró. A hangszer fent taglalt megítélésén, az érdektelenségen és alulmotiváltságon kívül ennek okai – nagy valószínűség szerint – a hangszer tanárképző rendszerének meglehetősen fiatal voltában, valamint a valós igényekhez nem igazodó felsőoktatási rendszerben keresendő. Ennek bizonyítéka, hogy a hazai zeneművészeti szakközépiskolákban, szagimnáziumokban örömdetesen javuló tendenciát mutató furulya szakindítások mellett mindössze három felsőfokú intézményünk – nevezetesen a Szegedi Tudományegyetem Zenei Tanszéke, a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kara, valamint a Miskolci Egyetem Bartók Béla Zeneművészeti Intézete – működtet furulya tanári szakot. A számukra összeállított statisztikai kérdőívre két egyetem válasza érkeztek meg. Legrégibbi múltira a szegedi intézmény tekint vissza. Itt az 1991-es szakközépiskolai indulás után egy esztendővel, már 1992-ben megindult a szak négyéves főiskolai képzése. Hiteles adatok az 1996. óta lejajlott eseményektől hozzáférhetők. Ezek alapján az intézményben a mai napig három különböző képzési formában (négyéves egységes tanárképzés, alap- és mesterszintű képzés, valamint osztatlan ötéves képzés) 46 hallgató végzett. (Az említett struktúrák szerinti bontásban: 33, 11 és 2 fő.) E félévben (2019–20-1. félév) a szaknak 1 fő I. éves, 1 fő III. éves és 2 fő végzős, ötödéves osztatlan tanár szakos hallgatója van. A kar jelenleg 2 fő furulyát oktató tanárt foglalkoztat.

A Miskolci Egyetemen a furulya tanárképzés 1998-ban indult. Diplomát összesen 52 fő szerzett. Megoszlásuk képzési formánként a következő: Főiskolai kiegészítő képzésben (1998–

2007) diplomát szerzettek száma: 23 fő, BA képzésben (2006-tól indult) diplomát szerzettek száma: 9 fő, tanári mesterképzésben (TMA, 2009-től indult) diplomát szerzettek száma: 14 fő, osztatlan tanárképzésben (OT, 2012-től indult) diplomát szerzettek száma: 6 fő. Jelenlegi hallgatói létszám: BA: 3. évfolyam 1 fő, OT: 1. évfolyam 2 fő, 2. évfolyam 3 fő, 3. évfolyam 3 fő és 5. évfolyam 3 fő.

Összegzés

Bár tervezett „adatszolgáltatóim”, riportalanyaim nem mindegyikét sikerült megszólaltatnom, munkájuk komoly segítségemre volt. Válaszaik nagy része összhangban áll a téma fellelhető szakirodalmi leírásaival, valamint személyes szakmai munkám negyedszázados tapasztalataival. Ugyanakkor nem csupán érdekes anekdota-jellegű nyilatkozatokat olvashattam, hanem – előzetes várakozásaimnak megfelelően – igényes, iránymutató nyilatkozatokat, amelyek részben a személyes ismertség okán nem nélkülözhatték a közvetlen, őszinte megnyilatkozásokat. Válaszaik nagy része igazolta, megerősítette az oktatási intézmények körében végzett kutatásaim eredményeit. Mindezek alapján mindhárom hipotetikus kérdésem irányában megfogalmazható reális válasz.

Eszerint a hazai közép- és felsőfokú blockflöte tanár és régi zenész képzés elindulása vitathatatlan színvonalbeli emelkedést hozott az alapfokú művészetoktatás vizsgált szakirányán, hiszen a képzett szakemberlétszám arányszámai drasztikusan emelkedtek az instrumentumot oktató pedagógusok körében. A színvonal emelkedése egyfajta pozitív öngerjesztő folyamatot indított be. Ennek következtében a visszavonuló „úttörők” munkáját fokozatosan átvállalhatja a második, sőt a harmadik pedagógus generáció.

Ugyanakkor hangszerünk elfogadása és megítélése az említett komoly pozitív változások dacára sem javult számottevően. A több évtizedes sztereotípiák és hibás berögzöttségek még magasan képzett muzsikuskörökben is megmaradtak. Ennek köszönhető az a sajnálatos tendencia, miszerint a továbbélő „előkészítő hangszer” szerep okán, a gyakran kevés rálátással rendelkező kollégák munkája nyomán továbbra is erősen megkérdőjelezhető pedagógiai eredmények születnek. Ezen folyamatok okkal tovább ronthatják a hangszer és tanításának megítélését.

Ezzel szervesen összefüggő pont a hazai szakemberképzés ügye. A fenti statisztikai adatok arányszámaiból egzakt módon kimutatható a vizsgált szak képzett szakembereinek alulreprezentáltsága a hazai oktatási szisztémában. Ennek oka lehet frissen végzettjeink egy részének – leginkább a hangszer hazai hozzáállásbeli és anyagi megbecsülése miatti – ország elhagyása. Ugyanakkor leglényegesebb előrelépést a szakemberképzés valódi bővítése jelenthetné. Míg az ország valamennyi zenei felsőoktatási intézményében egységesen szinte minden hangszer tanulható, addig a vitathatatlanul egyik legnépszerűbb – az alapfokú művészetoktatásban egyik legnagyobb létszámban tanult – blockflöte csupán három központra szorítkozhat. A tendencián való változtatás – vagy legalább ezen igény deklarálása – sokat segíthetne a furulya, e sokszor lenézett, meg nem értett, félreismert hangszer megítélésén, pedagógiai munkánk javulásán, és így a sajnálatosan keveset emlegetett, de legfontosabb elemén: a zenét tanuló, zeneszerető tanulók megfelelő irányú és intenzitású fejlődésén.

Felhasznált irodalom

- Az alapfokú művészetoktatás követelményei és tantervi programja- Furulya 1998.* Művelődési és Köznevelési Minisztérium – ROMI-SULI Könyvkiadó. Mogyoród
- Bali János 2007. *A furulya.* Editio Musica. Budapest
- Béres János 2006. *Furulya iskola.* Előszó. Editio Musica. Budapest
- Héjja Bella 2016. *Az alapfokú és középfokú zeneoktatás helyzete.* In: Parlando 2016/2.

- Kéring Gábor 2020. Kik a komolyzenészek? – Egy kultúraközvetítő közösség elhelyezkedése és státusza a XXI. század elején. In: *Parlando* 2020/2.
- Meer, Henry John 1983. *Hangszerek könyve*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Szűcs Tímea 2015. *Alapfokú zenetanulási lehetőségek a Partiumban*. In: Kulturális Szemle 2015/2. <https://www.kulturalisszemle.hu/3-szam/nemzetkozi-kitekintes/szucs-timea-alapfoku-zenetanulasi-lehetosegek-a-partiumban> (2019.01.22.)
- Szűcs Tímea 2018. *Az alapfokú művészeti iskolák működése és társadalmi környezete*. Doktori értekezés (PhD). Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája. Debrecen.
- Várad Judit 2013. *A zenei nevelés gyökerei*. In: *Parlando* 2013/3. <https://www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-17-Varadi-Zenei.htm> (2018.12.20.)

Műhely

Kormos József: Az etika mint tudomány alapjairól a tanítás szempontjából

Bevezetés

Az etika tárgy tanítása során – első megközelítésben – a tananyag inkább kapcsolódik a mindennapi gyakorlathoz, mint valamilyen filozófiai etikának megfelelő elmélethez. Ennek ellenére az etika tanítása nem lehet a napi gyakorlatra vonatkozó illemszabályok, viselkedési eljárások, „jótanácsok” átadása. Egyrészt nehéz lenne általánosan elfogadható illemszabályokat, viselkedési eljárásokat, „tanácsokat” adni a mai korban. Másrészt nem is ez a valódi célja az etika tárgy tanításának, inkább bizonyos ismeretanyag átadása mellett a saját etikai gondolatok, értékek és érvelések „megtalálásának”, megfogalmazásának és alkalmazásának a képességére kell felkészítenie a tanulókat. Tehát az általános iskola és a középiskola etikatanárának rendelkeznie kell egyfajta tudományos „háttérrel” is a nem minden szempontból tudományos témák tanítása esetén is.

Az etikai témákat filozófiai távlatból kell szemlélni, úgy, hogy megfigyelhetőek legyenek az összefüggések az egyes etikai kérdések között és feltárhatóak legyenek más hatások (politika, vallás, gazdaság, technika, életmód stb.). A morális jellegű cselekedetek, tevékenységek során szükséges a tágabb, távolabbi szempontok figyelembevétele. A „*modern erkölcsi rövidlátás – Modern moral myopia*” (Higgins 2011: 25) csak a napi, aktuális szempontokat veszi észre. Erkölcsi kérdések nem válaszolhatóak meg filozófiai válaszok nélkül. A konkrét gyakorlati erkölcsi cselekedetek mindig etikai elvekre vezethetőek vissza, különben nincs magyarázata a konkrét cselekedeteknek „*Az, amit »erkölcsként« bemutatunk, meg kell, hogy feleljen bizonyos etikai követelményeknek, ...*” (Oelkers 1998: 15)

Az etika tárgy tanításához – ahogy más tárgy esetében is – célszerű áttekinteni az etika mint tudomány alapvető megfogalmazásait.

1. Az etika meghatározásáról

Az elnevezés jelentése:

- A görög „ethosz” a közös lakóhellyel összefüggő dolgokat szokást, hagyományt, illetve jelentett.
- Az „éthosz” már erkölcsi magatartást, karaktert, jellemszilárdságot jelentett.
- A latin „mos” szóból ered, a morál, alapjelentése szokás, az a szokás, amely az erkölcsben nyilvánul meg.
- A magyar erkölcs szó eredete ismeretlen, először a XIV-XV. században fordul elő.

Az etika és erkölcs szó általában felcserélhető, de pontosabb értelemben az etika a cselekedetek filozófiai vizsgálódására, reflexiójára vonatkozik, az erkölcs pedig a konkrét cselekvésekre. Az etika az emberi cselekedeteket befolyásoló általános elveket, értékeket, összefüggéseket vizsgálja. Az erkölcs ehhez viszonyítva egy szűkebb kategória, mert az erkölcs mindig közvetlenül adott szabályok szerinti cselekvésre vonatkozik. Talán a tudományfilozófia és a tudomány viszonya hasonlítható az etika és az erkölcs viszonyához. Az „... *etika tehát úgy viszonyul az erkölchöz, mint a tudományfilozófia a tudományhoz.*” (Rée 1993: 103)

Az etika a filozófiának az a tudománya, amely filozófiai módszerekkel vizsgálja az emberi cselekvést és arra törekszik, hogy megállapítsa mely cselekedetek értékesek, értéktelenek, helyesek, helytelenek, jók vagy rosszak.

„Ha a filozófia valamely ágára azt mondhatjuk, hogy gyakorlatias, az etika az. Életünk érzelmi aspektusaival és legvitatottabb kérdéseivel foglalkozik. De míg a filozófusok azt keresték, hogyan kellene élnünk, az etikát inkább úgy tekinthetjük, mint annak megkísérlését, hogy vizsgálódva, elmélkedve gondolkodunk a helyesről és a helytelenről, a jóról és a rosszról.” (Law 2008: 101) Az etika az emberi cselekvés elveit, okait kutatja. Elméletileg, elvileg reflektál az ember erkölcsi cselekedeteire.

Az etika tárgya az emberi cselevés és maga a cselekvő ember. Az etika azt vizsgálja, hogy mely cselekvési formák vannak összhangban az ember értelmes természetével. *„Mitől lesz helyes vagy helytelen egy cselekedetünk? Mit értünk azon, hogy valakinek meg kell tennie valamit, illetve azon, hogy valamit nem lenne szabad megtennie? Hogyan éljünk? Hogyan bánjunk más emberekkel? ... Vajon az erkölcs pusztán az előítéletek felségterülete vagy erkölcsi hiteink mellett jó okokat is feltudunk hozni? A filozófiának azt a területét, amely ilyen kérdésekkel foglalkozik, etikának vagy morálfilozófiának szokás nevezni.”* (Warburton 2000: 49)

Az etika az ember erkölcsi cselekedetét érintő értékek filozófiai vizsgálata. *„Az etika, az erkölcsfilozófia a filozófiának az az ágazata, amelyik az erkölcsi jelenségekkel és értékekkel foglalkozik.”* (Hügli, Lübcke 1997: 189) Az etika az erkölcsi kifejezések (kell, helyes, kötelesség stb.) jelentésével, érvényességével foglalkozik. *„Etikának azt a filozófiai tudományt nevezzük, amely az erkölcsi parancsok érvényességének filozófiai megalapozásával foglalkozik.”* (Steiger 1997: 105) Az etika (erkölcsfilozófia, philosophia moralis) a természetes észre és a logikus következtetésekre hivatkozhat. Az erkölcssteológia (theologia moralis) a kinyilatkoztatás által megszabott normákra hivatkozhat. Például a lopás esetén az etika hivatkozhat arra, hogy a lopás ellenkezik az ember társas lény mivoltával, az erkölcssteológia hivatkozhat a Szentírásban lévő Tízparancsolatra.

Érdeemes megnézni más meghatározásokat is:

„Az etika gyakorlati filozófia. Tárgya az emberi cselekvés (gyakorlat).” (Anzenbacher 1993: 309)

„Az etika az erkölcsi értékek elméleteit tanulmányozza, és azokat a fogalmakat, amelyekkel meghatározzuk és megfogalmazzuk ezeket.” (Grayling 1997: 14)

„Az etikától visszhangzik ma minden. Tárcákat, talk show-kat és tudós értekezéseket tölt meg, etikai bizottságokat és tanácsokat hív életre. Korunk égető problémái – a jogos vagy legalábbis igazolt háborúk kérdései, az orvostudomány és a biotechnológiák sokrétű problémái – az etikai orientálódás mélyreható igényét hozza magával. Úgy tűnik, az etika szakértők dolga, nehéz tudományág, és féltő, hogy bonyolultsága ellenére sem képes a fennálló problémákkal megbirkózni. Úgy tűnik, az etika nehéz esetekkel vagy szélsőséges problémákkal foglalkozik. Úgy látszik, mind tárgya, mind módszertana felől tekintve olyan speciális tudományág, amely többé-kevésbé ugyan mindannyiunkat közvetlenül érint, mégis szakértőkre bízuk művelését. Mindazonáltal az etika mindennapjaink része is.” (Quante 2012: 9)

„Az etika filozófiai tudomány, amely az értelem fényénél végzi vizsgálódását, és nem használja fel a vallási ismereteket.” (Hársfai 2012: 13)

„... az etika mai értelmezése ... Magában foglal egy a tapasztalatból kiinduló és az emberi értelemmel elfogadott hagyományt (vagyis egy értékrendet), ugyanakkor buzdít arra is, hogy ennek az értékrendnek megfelelően éljünk. Adott esetekben pedig a hagyomány (értékrend) ismeretében értékeli az egyes cselekedeteket. Az etikának azonban soha nem szabad elfeledkeznie arról, hogy a hagyományban kapott értékrend nem egy merev séma, amely szerint

élni kell, hanem értékeket tartalmaz, amelyek az ember kiteljesedését szolgálják. Hiszen az érték elsősorban azért érték, mert az ember javát szolgálja.” (Berán 2007: 14)

„A filozófiai etika alatt az erkölcs elméletét értjük, amely a kötelesség szempontjából reflektál az emberi cselekedetekre.” (Pieper 1998: 72)

„Az etika az emberi cselekvés előfeltételeit és következményeit vizsgálja.” (Delius, Gatzemeier, Sertcan 2008: 113)

„Az etika filozófiai diszciplína, a filozófián belül egy különálló és jól definiálható terület, melynek hosszú története van. ... Az etikának, mint tudománynak tárgya az erkölcs. Az erkölcs relációkat vizsgál, azt kutatja, hogy milyen a cselekvőnek a szándéka a cselekedet közbeni magatartása, a cselekedet következményei és mindezek milyen viszonyban vannak a korszak által elfogadott jóval, illetve rosszal.” (Bertók 2007: 8)

„... az etika a filozófiának az az ága, amely az ész természetes fényében az erkölcsi jelenség végső alapjait kutatva azt igyekszik megállapítani, hogy az emberi cselekvés, illetve az emberi személy milyen belső és külső tényezők alapján válik jóvá vagy rosszá, értékkessé vagy értéktelenné.” (Turay 2000: 6)

„Az etika a viselkedés normatív tudományának nevezhető, a viselkedés pedig az akarat tevékenységek közös neve.” (Lillie 2003: 3)

„Az etika tudományként a normákat és értékeket vizsgálja, az erkölcs megalapozásának a megértése céljából.” (Wiater 2011: 17)

„Etika. Az értékekkel foglalkozik ... az emberi cselekedetek szempontjából.” (Shand 2003: 8)

2. Az etika tudományairól

Az etika mint filozófiai tudomány három fő részre osztható: az etikátörténetre, az általános etikára és az alkalmazott etikára.

Az etika esetében a történetnek jelentős szerepe van, mivel az etikai gondolkodók, illetve az etikai irányzatok egymáshoz kapcsolódnak, cáfolják, igazolják, kiegészítik egymást. Az etikában sem annyira a fejlődésen, a haladáson van a hangsúly, hanem sokkal inkább a különböző korokban felmerülő kérdéseken és az azokra adott válaszokon. Az etikátörténet az adott kor életmódjának bemutatására is alkalmas.

Az általános etika egyrészt olyan megalapozást kíván adni, amely minden más etikai terület esetén felhasználható, másrészt fel akarja tárni a különböző etikai területek közti összefüggést, kapcsolódást.

Az alkalmazott etika az általános etikai elvek alkalmazását végzi el valamilyen speciális szakterületen, ezért nevezik szaketikának is pl. médiaetika, bioetika, orvosi etika, környezeti etika, tudományetika, nevelésetika, gazdasági etika, közszolgálati etika stb. (Fekete 2004:)

Az általános etika három területe:

- Deskriptív etika
- Metaetika
- Normatív etika

Deskriptív etika

A deskriptív (leíró) etika az etikával kapcsolatos vizsgálódások, kutatások leírását jelenti. Inkább történeti és tapasztalati jellegű tudomány.

Nem ír elő szabályokat, nem határoz meg értékeket, hanem tárgyilagosan leírja azok előfordulását, „használatát”. Egy adott történeti kor embereinek magatartását, szokásait, életmódját írja le (például a középkor emberének az erkölcsi cselekedeteit, szokásait mutatja be), vagy pedig egy ma tapasztalható magatartásformát, szokást ismertet értékítélet nélkül (például egy szubkultúra tagjainak erkölcsi cselekedeteit, szokásait mutatja be).

A deskriptív etikának – a művelődéstörténeti, a szociológiai, pszichológiai kutatásokban való szerepén túl – azért is kiemelt helye van az etika tudományai közt, mert a kutatási eredményei, leírásai alapján lehet feltárni az általános etikai normákat, értékeket.

Metaetika

A metaetika az etikai kijelentéseket vizsgálja logikai, nyelvfilozófiai szempontból (az etika elméletének „elmélete”). Azt vizsgálja, hogy az etikai kijelentések mennyiben tartalmaznak tényeket, igazságokat.

Az etika alapfogalmairól, megalapozási módjairól fogalmaz meg állításokat. A metaetika állításai nem írnak elő szabályokat, nem értékelnek, hanem az etikai kijelentések igaz vagy hamis voltát vizsgálják logikai, nyelvfilozófiai szempontból (ezért kapcsolódik módszertani szempontból leginkább a metaetikai kutatás az analitikus filozófiához).

A metaetika kijelentései „... egyrészt nem fogalmaznak meg normatív követeléseket, másrészt nem írnak le tényleges normarendszereket. E kijelentések kapcsán olyan nyelvfilozófiai és módszertani kijelentésekről van szó, melyek a filozófia többi ágának messze vezető feltevéseivel állnak kapcsolatban ...” (Quante 2012: 20)

A metaetikával kapcsolatban mindenesetre felmerülhet az a kérdés, hogy valóban lehet-e értéksemlegesen vizsgálni az etikai kijelentéseket. Az etikai kijelentések értéksemlegesnek tekintése is egyfajta értékítélet. „Az etika végül is nem pusztán metaetika.” (Williams 1997: 590.) Mindazonáltal a metaetika értéksemlegességre törekvő vizsgálódásai sokat segítenek az etikai elemzések tárgyilagosabb, toleránsabb elemzéseiben.

Normatív etika

A normatív (előíró) etika az etikai szempontból helyes elveket, értékeket, szabályokat (normákat) fogalmazza meg. Ezeket minősíti, rangsorolja, rendszerezi. A filozófiai etikák nagyrészt normatív etikák. A következő etikai témák, az általános, normatív etika témáiként értendők.

3. Az etika megalapozásáról

Az etika megalapozása mellett és ellene még a köznapi viták során is sok érvet hoznak fel az emberek. Szakmai oldalról is felmerülnek különböző vélemények.

Érvek a megalapozás szükségessége mellett:

- Van egy alap az etikai tájékozódáshoz.
- Ahogy más követelményeknél (pl. szaktudományoknál), úgy az etikai követelményeknél is szükséges a megalapozás.
- Az etikai szkepticizmus kiküszöbölése miatt.
- Az etikai meggyőződések kritikája, elemzése miatt.

Érvek a megalapozás szükségessége ellen:

- Minden mértéke az ember (Prótagorasz), az etikai elveknek is.
- Minden kultúra és minden ember más értékeket tart fontosnak (etnológia, pszichológia).
- Fontos etikai elv a tolerancia, vagyis más-más megalapozások (akár egyenrangú) elfogadása.

Az etikai relativizmus képviselői nem érvelhetnek semmilyen cselekvés mellett, mindent el kell fogadniuk. Pedig a különböző etikai értékek nem azt jelentik, hogy nincs alapja az etikának, hanem legfeljebb azt, hogy más az alapja (például a holtak bebalzsamozása vagy elégetése lehet ugyanazon etikai elv szerinti cselekedet – a túlvilági élet elősegítése). Vagyis szükséges a megalapozás.

4. A non-kognitivismusról és a kognitivismusról

A mai etika alapvető elméleti kérdése a „non-kognitvista kihívás”. (Quante 2012: 51-72) Az etikai elméletek általában kognitvista elméletek. Vagyis az etikai kijelentésnek van valamiféle alapjuk, meg lehet indokolni őket és igazságértékkel rendelkeznek. A non-kognitivismus ezt kérdőjelezi meg.

A non-kognitivismus alapvetése:

- Az etikai kijelentések nem alapozhatóak meg, illetve nem rendelkeznek igazságértékkel.
- Az etikai kijelentések vágyakat, óhajokat, akaratotokat, befolyásolási szándékokat fejeznek ki.
- Az etikai kijelentések felszólítások, parancsok nem szükséges, hogy tényeket vagy igazságokat fejezzenek ki.
- Az etikai kijelentések „magja” irracionális.

Az etikai kijelentések valóban tartalmaznak non-kognitvista elemeket, jegyeket, de amennyiben elvetjük a kognitvista értelmezést az súlyos etikai következményekkel járna:

- fanatizmus,
- irracionalizmus,
- manipuláció,
- a racionális konszenzus hiánya,
- a kompromisszumok keresésének az elvetése,
- a racionálisan elfogadható közösségi magatartások megkeresésének az elvetése stb.

A kognitivismus

A kognitivismus szerint az etikai jellegű kijelentések megalapozhatóak és igazságértékük van. Érvek a kognitivismus mellett:

- Az etika alapja, „magja” nem lehet irracionális.
- Az etikai „ügyekben” tanácsot kérünk.
- Az etikai „ügyekben” indoklást várunk el.
- Az együttélés gyakorlata lehetetlenné válna nélküle.

A kognitivismusnak két alapvető formája a szubjektív és az objektív kognitivismus

A szubjektív kognitivismus

Alap gondolata az ember, az érdekei szerint ésszerűen cselekvő szubjektum. Érdek az, amit a szubjektum akar, szándékozik, értékkel, becsül, előnyben részesít stb. Ezek közös jellemzője, hogy a szubjektum értékelését tartalmazzák. Fontos, hogy a szubjektum tisztában legyen a saját érdekeivel. Ezért helyes a racionális szubjektum (személy) tájékozott önérdékéről beszélni. A szubjektív etikai kognitivismus nehézsége, hogy az emberek (szubjektumok) általában nem tájékozottak a saját érdekeiket illetően. Ugyanakkor a szubjektív kognitivismus érvelése könnyen „átcsúszhat” non-kognitvista érvelésbe is, mivel az önérdék lehet irracionális, vagy csak vágyakat, óhajokat tartalmazhat.

Az objektív kognitivismus

Az etikai kijelentések nem lehetnek az egyes szubjektumok érdekeinek a kifejeződései. Az etikai igényeknek és normáknak általános és egyetemes alapja kell, hogy legyen. Az etikai objektív kognitivismus a racionális szubjektivitásra alapozza tételeit. *„Az etikai igények és az etikai érvényesség teljes egészében elemezhetők anélkül, hogy hivatkozni kellene az empirikus*

szubjektumok érdekeire vagy tulajdonságaira, illetve képességeire. Kizárólag az általában vett racionális szubjektivitás szerkezetére szükséges hivatkozni.” (Quante 2012: 108)

A realista kognitivizmus

Az etika megalapozása mögött reális létezőt kell feltételezni (ontológiai megalapozást). Az etikai értékeket, elveket, normákat reális létezőre lehet visszavezetni (megalapozni). „*Vannak olyan értékjellegű entitások, amelyek megalapozzák az etikai igényeket és amelyek a szubjektivitás egzisztenciájától függetlenül léteznek.*” (Quante 2012: 109) A realista kognitivizmus pozitívuma, hogy egyetemes érvényességre tart igényt és a résztvevők elfogadják. Általában a vallási etikák is realista jellegűek (mivel Istent reális, valóságos létezőnek tartják). A realista kognitivizmus kedvező a társadalmi együttélés szempontjából, de az egyéni motiváció és a konstitutív szerep háttérbe szorulhat.

Etikai naturalizmus

Az etikai naturalizmus a realista kognitivizmus egyik fajtája, amely az etikai fogalmakat és kijelentéseket természettudományos szempontból elfogadható fogalmakra és indoklásra vezeti vissza (ilyen értelemben „reális” létezőkre). A naturalista etika célja, hogy az etikát egy adott természettudománnyal helyettesítse. A „jó” mindig valamilyen tárgyra vonatkozik (fizikai, természettudományos értelemben vett tárgyra). Az etikai naturalizmus „vonzereje”, hogy elfogadja a mai természettudományos valóságértelmezést, nincs szükség ismeretelméleti alapvetésre, nincs szükség etikai alapelméletre sem. Naturalista etika például a materialista marxizmus, a pszichoanalízis, az evolúciós etika.

Az evolúciós etika mint naturalista etika

Ma az egyik leginkább népszerű, divatos nézet. Az evolúciós etika elfogadottságát erősíti, hogy:

- Az evolúciós elmélet természettudományos elmélet.
- Az evolúciós elmélet tulajdonképpen az élőlények viselkedésének szabályáról szól.
- Az evolúciós szemlélet más tudományokban is tért hódít.
- Az élőlényeket a természetes kiválasztódás ok-okozati láncolata határozza meg.
- A fontos alapelvek evolúciós okokra vezethetők vissza (áldozathozatal a faj érdekében, a fajtársakkal való szolidaritás stb.).
- Az evolúciós etika a teljesség igényével lép fel (mindent meg tud magyarázni).

A naturalista etikák nehézségei:

- Az ember önállósága, önálló döntése nem lehetséges minden az evolúciós készletet határoz meg).
- Bizonyos értelemben a felelősség elhárítását is jelenti.
- Egyfajta determinizmus (fatalizmus).
- Hiába próbál teljes magyarázatot adni, determinizmusa miatt elveti a mindennapokban is tapasztalható szabad akaratot.

A filozófiai etika, amennyiben normatív etika akar lenni, és elfogadja a szabad akaratot, akkor a kognitivizmus álláspontját fogadja el (hogy azok közül melyiket, az már a különböző igényektől és módszerektől is függ).

5. Az etikai elméletek alapvető típusairól

Alapvetően háromféle típusról beszélhetünk: következmény etika (konzekvencialista etika), kötelesség etika (deontologikus etika, szerződés etika) és erény etika.

A következmény etika:

- A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyiben idéz jó tényállást. (Például az utilitarista szemlélet szerint, amely cselekedet a jólétet, a hasznosságot idézi elő, mint tényállást, az jó.)
- Kevésbé veszi figyelembe a személy belső elhatározásait, indítékait.
- Nem elvont értékeket (igazság, jóság stb.), vagy személyes értékeket, erényeket (önfeláldozás, szeretet stb.) tart fontosnak, hanem a következményt.
- A következmény hangsúlyozása a közösség, a társadalom szempontjából rendkívül fontos.

A kötelesség etika:

- A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyire helyes a cselekedet.
- Ebben a szemléletben a jogok és a „szerződések” (írott vagy íratlan) a meghatározóak.
- A szemlélet egyfajta „farizeussághoz”, egyfajta felelőtlenséghez vezethet, formálissá válhat.
- A kötelesség elv esetén is érvényesülhet a következmény elv.
- Szakétikáknál lehet fontos (orvos, köztisztviselő, újságíró stb.).

Az erényetika:

- A cselekvés értékességét az adja, hogy mennyire jó a személyiség.
- Az erény lelki alkat, amely gyakorlással nevelhető, növelhető.
- Az erények nem merev szokások, hanem a gyakorlati ész/okosság követelményei szerint változhatnak. A sarkalatos, „kardinális” erények: okosság, bátorság (lelki erősség), mértékletesség, igazságosság.
- A személy belső indítéka, választása, döntése a fontos, de fennállhat az egyénieskedés, a különködés lehetősége.

6. Az etikai érvelésmódokról

Az etikai cselekvések mellett, akár a következmény, akár a kötelesség, akár az erény szempontjából különböző érvek hozhatóak fel (miért így vagy úgy cselekszik az ember):

- Tekintélyelvű érvelésmódok: A normákat felsőbb tekintélyre vezetik vissza. Ez lehet személyes tekintély (vezetők, karizmatikus személyek), vagy szövegek (előírások, szent szövegek), esetleg hagyomány (helyi sajátosságok, közösségek szokásai stb.). Ilyen például a keresztény erkölcs, amely Isten kinyilatkoztató tekintélyén alapul.
- Természetjogi érvelés (például Aquinói Szt. Tamás, 1225–1274): az ember természetére (lényegére, fogalmára) hivatkozik, ami az ember biológiai, pszichológiai (testi, lelki) természetének megfelelő. az helyes cselekedet.
- Észjogi érvelés (például Immanuel Kant, 1724–1804): helyes az, ami az észnek megfelelő. Sok szempontból azonos a természetjogival, de a természetjogi teljesebb és „természetesebb”, pl. ésszerű lehet egy személy kínzása, hogy megtudjanak tőle valamit, de az ember természetével ellentétes a megalázása és kínzása.
- Utilitarista érvelés (például John Stuart Mill, 1806–1873): helyes az a cselekedet, amelyik hasznos, amelyik hozzájárul az emberi szükségletek és érdekek megvalósításához. A hasznossági elv (a lehető legnagyobb boldogság a lehető legtöbb embernek) fontos, de igazságtalan is lehet, mert csak a többséget veszi figyelembe.
- Értéketikai érvelés (például Max Scheler, 1874–1928): etikai szempontból elfogadható az a cselekvés, amely értéket valósít meg, ilyen érték: kellemes, jogos, igaz, szép, szent stb.

- Teleológiai érvelés (például Arisztotelész, Kr. e. 384–322): a cselekedetek helyességét a cselekedet célja (következménye) határozza meg.
- Deontológiai érvelés: a cselekedetek helyességét a kötelesség teljesítése határozza meg (szakmai etikáknál jellemző). Ehhez hasonló a felelősségetikai érvelés is.
- Emocionális érvelés (például Anthony Ashley Cooper Shaftesbury, 1671–1713): helyes az a cselekedet, amely jó, kellemes érzést vált ki.
- Hedonista érvelés (például Arisztipposz ~ Kr. e. 435–355): az ember számára legfontosabb az élvezet, a gyönyör, ezért az a cselekedet a helyes, amely ennek elérését szolgálja.
- Eudaimonista érvelés (például Démokritosz, Kr. e. 460–370): az ember tágran értelmezett célja a boldogság, ezért az a cselekedet helyes, amelyik ennek megvalósulását segíti elő.
- Evolúciós érvelés: az etika a biológiai evolúció „terméke”, amely a faj fennmaradásáért jött létre; etikus az a cselekedet, amely a faj fennmaradását biztosítja.

Összegzés

Természetesen a rövid ismertetés nem tartalmaz minden fontos etikai témakört, például az értékek, normák, erények, akarat szabadsága, felelősség, lelkiismeret, szeretet, boldogság, alkalmazott etika területei. (Kormos 2018:) Inkább arra szeretne rávilágítani, hogy a tanárnak szüksége van egy olyan tudományos jellegű „háttérre”, amelyre építve elősegítheti az etika tantárgy tanításától elvárt kompetenciák fejlesztését (együttműködés, reflektív és mérlegelő gondolkodás, érvelés, meggyőzés, konfliktuskezelés, önkifejezés, kreativitás, életvezetés stb.).

Felhasznált irodalom

- Anzenbacher, Arno 1993. *Bevezetés a filozófiába*. Herder Kiadó Kft. Budapest.
- Berán Ferenc 2007. *Etika. Az értékek tisztelete*. Gondolat Kiadó. Budapest.
- Bertók Rózsa Bécsi Zsófia 2007. *Etika elméletek – Etika gyakorlatok*. ETHOSZ Egyesület. Pécs.
- Delius, Christoph-Gatzemeier, Matthias-Sertcan, Deniz-Wünscher, Kathleen 2008. *A filozófia története az ókortól napjainkig*. Vince Kiadó. Budapest.
- Fekete László (szerk.) 2004. *Kortárs etika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Grayling, A. C. (szerk.) 1997. *Filozófiai kalauz*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- Hársfai Katalin 2012. *Etika*. Szent István Társulat. Budapest.
- Higgins, Chris 2011. *The Good Life of Teaching. An Ethics of Professional Practice*. Wiley-Blackwell. Oxford.
- Hügli Anton – Lübcke Poul (Hg.) 1997. *Philosophielexikon*. Rowohlt Taschenbuch Verlag. Reinbek bei Hamburg.
- Kormos József 2018. *A filozófia és az etika tanítása*. Akadémiai Kiadó. Budapest. <https://mersz.hu/a-filozofia-es-az-etika-tanitasa> 2021.11.13.
- Law, Stephen 2008. *Filozófia*. M-ÉRTÉK Kiadó Kft. Budapest.
- Oelkers, Jürgen 1998. *Nevelésetika. Problémák, paradoxonok és perspektívák*. Vince Kiadó. Budapest.
- Pieper Annemarie (Hg.) 1998. *Philosophische Disziplinen*. Reclam Verlag. Leipzig.
- Quante Michael 2012. *Bevezetés az általános etikába*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Rée, Jonathan-Urmson, J.O. (szerk.) 1993. *Filozófiai kisenciklopédia. A nyugat filozófiája és filozófusai*. Kossuth Könyvkiadó. Budapest.
- Shand, John (Ed.) 2003. *Fundamentals of Philosophy*. Routledge, London and New York.
- Steiger Kornél 1997. *Filozófia*. Holnap Kiadó. Budapest.

Turay Alfréd 2000. *Az ember és az erkölcs*. Agapé Ferences Nyomda és Könyvkiadó. Szeged.
Warburton, Nigel 2000. *Bevezetés a filozófiába*. Kossuth Kiadó. Budapest.
Wiater, Werner 2011. *Ethik unterrichten*. Kohlhammer Verlag. Stuttgart.

Műhely

Magyar Ágnes – Badenszki Laura – Urbán Orsolya: Tanulási motiváció és attitűd a digitális oktatás idején

Bevezetés

A tanulási motiváció vizsgálata a neveléstudomány számára mindig aktuális téma (Réthy 2003), hiszen a történelmi, társadalmi, technológiai változások újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat, hogy a köznevelési rendszerben tanulókat tanulásra ösztönözzék. A 21. században született és napjainkban tinédzserkorát élő nemzedék nevelése egyébként is megköveteli a folyamatos innovációt a pedagógiai módszerek, motivációs eszközök és eljárások tekintetében (Magyar és Magyar 2016), ám még komolyabb feladatot jelent abban a nem mindennapos esetben, ha az oktatás színtere egyik napról a másikra a digitális térbe helyeződik.

1. Elméleti háttér

Réthy (2003) számos tényező részvételét, hatását vizsgálja a tanulási motiváció alakulásában. Nagy jelentőséget tulajdonít például azoknak az eddig megélt tanulási tapasztalatoknak, a siker- és kudarcélményeknek, amelyek szoros kapcsolatban állnak a személyiségjellemzőkkel. A család szerepe is kiemelt fontossággal bír az ösztönzők között. A szociokulturális jellemzők mellett a szociális-emocionális befolyás, a család iskolai követelményekhez való viszonya, értékközvetítő szerepe, a tanulási teljesítményre való késztetése, a szociális kontaktusok minősége, valamint a tanuló önszabályozási képessége is meghatározó a tanulási kedv alakulásában. Ez utóbbi fogalom kiemelt jelentőséggel bír. *„Önszabályozó tanulásról akkor beszélhetünk, ha egy személy önmagát motiválja és a tanulási tevékenységét önállóan, önmagáért felelősen tervezi, strukturálja, vezérli és kontrollálja.”* (Réthy 2003: 47). Ennek elérésében az oktatási folyamat kulcstényezőnek számít (Réthy 2003: 76). A tanulók közötti egyéni különbségek figyelembe vétele, a változatos tevékenységi formák, a releváns motivációs technikák és kognitív ösztönzők alkalmazása csak néhány példa az ide tartozó lehetőségek sorából. Mindezek a tanulási motivációért felelős tényezők másként fejthetik ki hatásukat akkor, ha lehetőség van jelenléti keretek között tanulni, tanítani, és másként érvényesülnek digitális oktatásban. Kutatásunkban célul tűztük ki ennek a hatásmechanizmusnak a vizsgálatát.

2. Az empirikus kutatás

2.1. Problémafelvetés, célkitűzés

Empirikus kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogyan élték meg a járszági középiskolások a digitális oktatást. Ezen belül figyelmet fordítottunk annak vizsgálatára, hogy hogyan érintette a tanulókat lelkiileg és fizikailag a kortársaiktól való elszakadás, a szabadidős és közösségi tevékenységek hiánya; valamint, hogy mi jellemezte az aktivitásukat a digitális oktatás folyamán, és milyen motivációkkal dolgoztak a kényszerű otthonlét idején?

2.2. Az empirikus kutatás körülményei

A kutatás témájának alap gondolata egy középiskolás diák, Badenszki Laura fejében fogalmazódott meg, aki a jászberényi Szent József Katolikus Elektronikai Technikum, Gimnázium és Kollégium 12. osztályos tanulója, és az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógiai Kar NTP-HHTDK-20-0074 sz. „*A neveléstudomány jövőjéért*” című pályázat résztvevője. Ennek a pályázatnak a keretében középiskolás diákok is bepillantást nyerhettek a felsőoktatási kutatásokba, és az elméleti ismereteket felhasználva ők maguk is végezhetek saját kutatást. Egy egyetemi hallgató (Urbán Orsolya) és egy oktató (Dr. Magyar Ágnes) mentorként segítettek a kutatás részleteinek kidolgozását és lebonyolítását, majd az adatok feldolgozását. A kutatás megvalósítására 2021. szeptemberében került sor. Kvantitatív adatgyűjtést végeztünk online írásbeli kikérdezés révén a Jászság kilenc középiskolájában, vizsgálva a tanulók attitűdjeit és motivációit a COVID-19 vírus okozta digitális oktatás idején.

2.3. Az empirikus kutatás eredményei

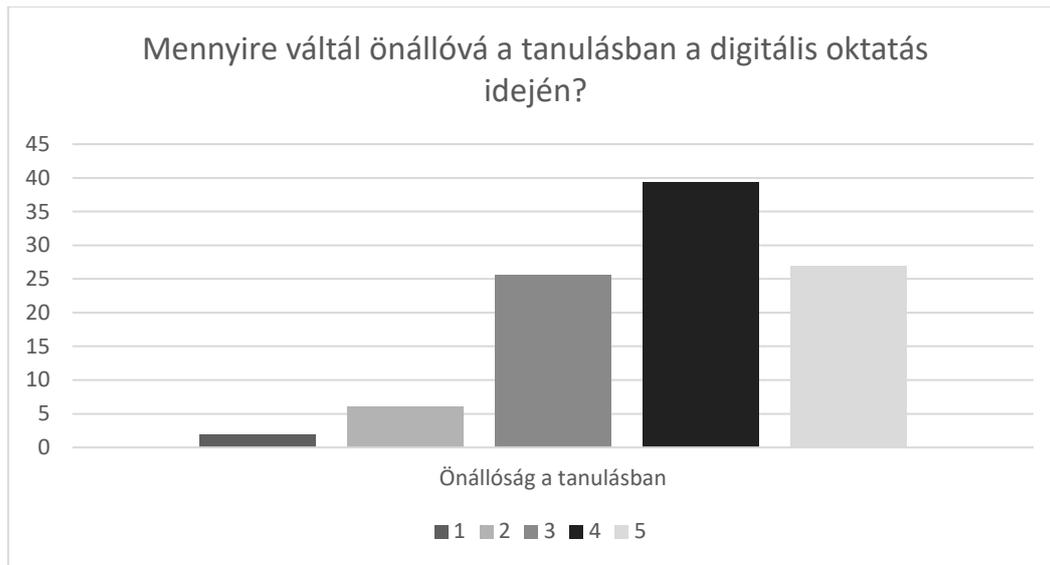
Tanulmányunkban a terjedelmi korlátokra való tekintettel a kutatási eredményeknek csak egy szegmensét tudjuk bemutatni.

2.3.1. A vizsgált minta bemutatása

A kérdőívet a Jászság kilenc középiskolájában 312 tanuló töltötte ki. A nemek eloszlását tekintve a válaszadók 55 százaléka lány, 45 százaléka fiú, tehát egészen kiegyensúlyozottan alakult a kitöltés. Tizedik, tizenegyedik és tizenkettedikes osztályos diákokat kértünk meg a kérdőív kitöltésére, ezért a válaszadók életkor szerinti megoszlása a következőképpen alakult: a legnagyobb arányban (37,5 %) a 16 éves korosztály került be a mintába, a 17 évesek valamivel kevesebben (29 %) képviseltették magukat. A válaszadók 17%-a 18 éves, 12%-a 15 éves, és 4,5%-a 19 éves. Ez alapján megállapíthatjuk, hogy a válaszadók zömét (várakozásainknak megfelelően) a 10. és 11. évfolyamra járó diákok alkották, a tizenkettedikes évfolyamot valószínűleg az utolsó évvel járó tanulási terhelés kevésbé motiválta a kitöltésben való aktivitásra.

2.3.2. A tanulási önállóság mértéke a digitális során

A középiskolás korosztályban a köznevelésben eltöltött többéves tapasztalat hatására már kialakulhatnak az önálló tanulás stratégiái, de a vizsgált korosztályt érintő Nemzeti alaptanterv (2012) is hangsúlyt helyez a tanulás tanítására (NAT 2012 I.1.1). Réthy (2003) nagy jelentőséget tulajdonít az önszabályozó tanulásnak, melynek egyik komponense, hogy a tanuló képes személyes célokat megfogalmazni, a másik pedig a megfelelő tanulási stratégia kiválasztása. A tanulók ötfokozatú skálán értékelték, mennyire sikerült ennek a kompetenciának megfelelni: az 1-es értékhez a „Teljesen elvesztem, önállótlanná váltam”, az 5-öshöz a „Teljesen önálló lettem a tanulásban” indikátor kapcsolódott. Az önértékelésre (önbevallásra) épülő kérdőívben a válaszadók többsége a 4-es és 5-ös értékkel jellemezte magát (l. 1. ábra): az előbbi a diákok 39,4%-a, az utóbbi 26,9%-uk jelölte meg. A tanulók negyede (25,6%) 3-as értékelést adott erre a kérdésre, ami jelzi, hogy esetükben az önálló tanulás mellett még nagy szükségük van a pedagógus segítségére. Az önállósággal kapcsolatos értékelés értelmezésénél azt is érdemes figyelembe venni, hogy a válaszadók pozitív kontextusban gondolkodtak a kérdésről, vagy az önállóság fogalmát a „magukra hagyatottság” jelentésárnyalatával interpretálták.



1. ábra: Tanulási önállóság a digitális oktatásban (a tanulók önértékelése)

2.3.3 A tanulási motivációt meghatározó tényezők jelenléti és digitális oktatásban

Vizsgáltuk a tanulási motivációt meghatározó tényezők hatását, megkülönböztetve ezek szerepét a jelenléti, illetve a tantermen kívüli, digitális munkarendben. Az ösztönző tényezők között az alábbiakat tekintettük mérvadóknak, így ezeket értékeltettük egy négyfokozatú skálán: a szaktanár személyisége; a szaktanár által alkalmazott módszerek és technikák; a tananyag jellege és tartalma; a szaktanár visszajelzései; a kudarctól (pl. rossz jegytől) való félelem; a sikerélmény; a tanulás szeretete, önmagadnak való megfelelés; a családnak való megfelelés; a szaktanárnak való megfelelés. A kapott eredményeket az 1. sz. táblázatban mutatjuk be.

Ösztönző tényezők	Munkarend	Teljes mértékben motivált	Inkább motivált	Inkább nem motivált	Egyáltalán nem motivált
A szaktanár személyisége	Jelenléti	31	47	16	6
	Digitális	24	41	24	11
A szaktanár által alkalmazott módszerek és technikák	Jelenléti	28	51	16	5
	Digitális	24	46	20	10
A tananyag jellege, tartalma	Jelenléti	22	45	27	6
	Digitális	20	40	28	12
A szaktanár visszajelzései	Jelenléti	34	42	17	7
	Digitális	24	45	21	10
A kudarctól (pl. rossz jegytől) való félelem	Jelenléti	26	33	24	17
	Digitális	23	34	25	18
Sikerélmény (pl. jó jegy, elismerés, dicséret)	Jelenléti	47	37	10	6
	Digitális	39	39	13	9
A tanulás szeretete	Jelenléti	15	29	35	21
	Digitális	17	28	32	23
Önmagadnak való megfelelés	Jelenléti	37	40	14	9
	Digitális	38	38	13	11
A családnak való megfelelés	Jelenléti	33	38	17	12
	Digitális	32	38	16	14
A szaktanárnak való megfelelés	Jelenléti	20	40	23	17
	Digitális	21	35	25	19

2. ábra: A válaszadók számára tanulási motivációt jelentő tényezők jelenléti és digitális oktatásban (az adatok a válaszadók százalékában)

A vizsgálat rávilágított arra, hogy valamennyi területen hasonló a válaszok „eloszlásának” aránya a jelenléti és a digitális oktatás időszakára vonatkozóan, a különbség az egyes értékelésekhez kapcsolódó válaszok nagyságrendjében jelentkezik, továbbá a digitális oktatásban nem szignifikáns mértékben, de a jelenlétihez képest csökkenő motivációs hatással bírnak a különböző tényezők.

Mindkét tanulásszervezési forma esetében a sikerélmény a leginkább motiváló tényező: a jelenléti oktatás kapcsán 148 (47%), a digitális oktatás vonatkozásában pedig 123 tanuló (39%) jelölte ezeknél az opcióknál a „teljes mértékben motivált” válaszlehetőséget. A legkevésbé motiváló tényezőnek a tanulás szeretete bizonyult: az „egyáltalán nem motivált” válaszlehetőség ennél a szempontnál jelent meg legnagyobb arányban mind a jelenléti (21,4%), mind a digitális oktatás (22,7%) kapcsán. Az említett adatok egyben azt is sugallják, hogy a vizsgálatban résztvevő tanulók többsége inkább a külső elvárásoknak igyekszik megfelelni, önmagában a tanulás – mint lehetséges örömforrás – kevésbé ösztönző tényező. Általánosságban véve a tanulás szeretete tehát nem bír kifejezett motivációs erővel, viszont a tananyag tartalma, jellege már igen. Valószínűleg az egyéni érdeklődés lehet a meghatározó ennek megítélésénél: azok a tartalmak, amelyek közel állnak a tanuló érdeklődéséhez, amihez sikerélmények kötik, azok nagyobb motivációs erővel is bírnak számára. A diákok 67%-a válaszolta, hogy inkább vagy teljes mértékben motiválólag hatott rá a tananyag jellege, tartalma a jelenléti oktatásban, míg digitális formában az ő arányuk 60%.

A kudarcból (pl. rossz jegytől) való félelem mint motivációs tényező szinte azonos „hatóerővel” rendelkezett a jelenléti és az online oktatás idején: a többséget inkább vagy teljes mértékben motiválta jelenléti oktatásban (59%) és digitális keretek között is (57%). A válaszadók 41%-a számára jelenléti oktatásban inkább vagy egyáltalán nem számított motivációs tényezőnek a kudarcból való félelem, míg online oktatásra vonatkozóan 43%-uk mondta ugyanezt. Egyértelműen körvonalazódott a kapott eredményekből, hogy a szaktanár személyisége, visszajelzései, az általa alkalmazott módszerek és technikák, valamint még a neki való megfelelés vágya (vagy kényszere) is nagyon komoly motiváló tényező a jelenléti oktatásban, s bár arányaiban a digitális munkarendben kisebb hatásfokkal bír, de még így is az inkább ösztönző tényezők közé tartozik. A diákok 78%-a válaszolta, hogy inkább vagy teljes mértékben motiváló tényezőként hat rá a szaktanár személyisége jelenléti oktatásban, míg digitális munkarendben a hasonló választ adók aránya 65%. Nagyon hasonló arányok figyelhetők meg a szaktanár visszajelzései mint motivációs tényező kapcsán. A tanulók 76%-a írta, hogy inkább vagy teljes mértékben motiválta a visszacsatolás jelenléti oktatásban, míg a digitális oktatásra vonatkozóan 69%-uk adott hasonló választ. A szaktanár által alkalmazott módszerek és technikák is az egyik leghatékonyabb ösztönzőknek számítanak mind jelenléti, mind digitális oktatásban. A tanulók 79%-a számára nagyon meghatározó, hogy milyen módszertani megoldásokkal él a tanár, inkább vagy teljes mértékben motiválta őket jelenléti oktatásban ez a tényező, míg digitális munkarendben a hasonló választ adók aránya 70%. A vizsgált tényezők közül a szaktanár személyisége, visszajelzései, és az általa alkalmazott módszerek és technikák esetében figyelhető meg a legnagyobb eltérés a hatásfokukat illetően a jelenléti oktatás javára (a markáns különbségeket mutató értékeket a táblázatban kiemeltük). Egybecsengenek ezek az eredmények egy, azóta a témában középiskolai tanárok részvételével lezajlott kerekasztal-beszélgetésen elhangzott véleményekkel (Magyar és Ambrús 2021), miszerint egy idő után a motiváció csökkenését vagy teljes hiányát figyelték meg a diákokon minden fáradásuk, személyes varázsluk vagy módszertani újításaik ellenére is. Ezen válaszok tükrében tehát azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a motiváció fenntartása jelenléti munkarendben jobban működik, mint digitális keretek között.

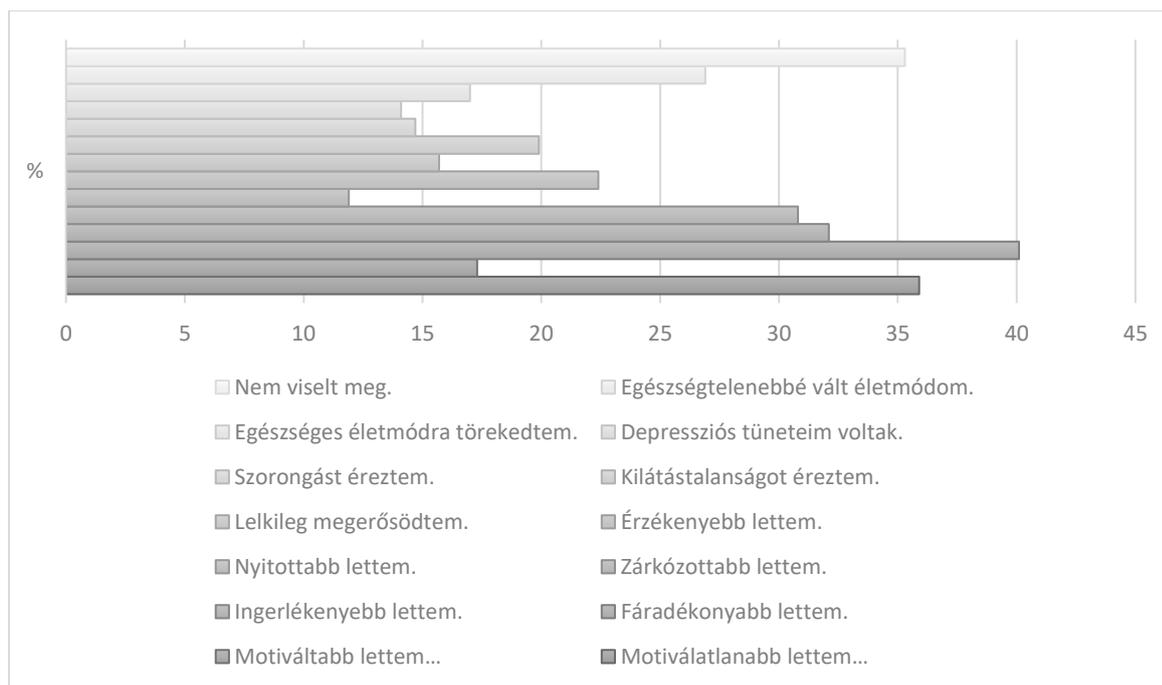
A szaktanárnak való megfelelés a tanulók 62%-a számára számít inkább vagy teljes mértékben motiváló tényezőnek jelenléti oktatásban, míg digitális munkarendben az arányuk alacsonyabb, 57%, tehát a többség számára még mindig meghatározó. A „valakinek való megfelelés mint

ösztönző” tematika mentén haladva vizsgáltuk a családnak, illetve önmagának való megfelelés motivációs szerepét is. Ezeknél a kategóriáknál szinte pontosan ugyanazok az arányok figyelhetők meg jelenléti és digitális munkaformára vonatkozó válaszok esetében. Az önmaguknak való megfelelés vágya a legerősebb: a tanulók 77%-a válaszolta, hogy inkább vagy teljes mértékben motiválta jelenléti oktatásban, míg a digitális oktatásra vonatkozóan 76%, tehát szinte megegyező számban állították ugyanezt. Önmaga mellett a családjának is szeretett volna megfelelni a válaszadók nagy többsége: jelenléti oktatásban (71%) is, és digitális oktatásban (70%) is inkább vagy teljes mértékben motivációs tényező volt ez a szempont.

2.3.4. A kényszerű otthonlétnek a diákok fiziológiai, pszichikai állapotára és motivációjára gyakorolt hatása

A digitális oktatás időszaka alatt az otthonléttel sok esetben együtt járt a magány, a magára hagyatottság, az önszabályozás kényszerűsége, az inaktivitás, ami a szabadidős tevékenységek és a közösségi élmények hiányával együtt fokozott érzelmi és fizikai terhelést rótt a tanulókra. Réthy (2003) is kiemeli a pszichológiai immunrendszer megfelelő működésének jelentőségét, aminek többek között a fokozódó nyomás és stresszhelyzet kezelésében komoly szerepe van. Ennek vizsgálatára állításokat fogalmaztunk meg a diákok érzelmi, fizikai, lelki és motivációs állapotának a digitális oktatás idején tapasztalt változásaira vonatkozóan. Az állítások közül mindazokat megjelölhették a tanulók, melyek jellemezték őket a vizsgált időszakban. A kapott eredményeket a 3. ábra szemlélteti. A válaszadók 35%-a azt a megnyugtató választ adta, hogy nem viselte meg a kényszerű otthonlét: lelkiileg és fizikailag is jól tűrte ezt az időszakot. Azt azonban fontos itt megjegyeznünk, hogy a kitöltők 65%-a nem jelölte ezt az opciót, ami arra enged következtetni, hogy a diákok kétharmadát megviselte a távoktatás. A kitöltők 36%-ára jellemző, hogy motiválatlanabbá vált a digitális oktatás idején: egyre kevesebb kedvet érzett a kapott feladatok elvégzéséhez. Ezzel szemben a tanulók 17%-a számol be arról, hogy otthon motiváltabbá vált: a tanulás és az elvégzendő feladatok serkentőleg hatottak rá.

A fizikai és életmódbeli jellemzőket összegezve fontos kiemelni, hogy a tanulók 40%-a fáradékonyabbként jellemezte magát a jelenléti oktatáshoz képest. Ezt a választ jelölték meg legnagyobb arányban a válaszadók. Hátterében valószínűleg a passzivitás, a mozgásszegény életmód, a külső kontroll, illetve a következetes napirend hiánya állhat feltételezésünk szerint, de tényleges adatokkal egy kvalitatív vizsgálat szolgálhatna e téren. Feltételezésünket részben alátámasztja a válaszadók azon hányada (27%), akik maguk is bevallották, hogy életmódjuk egészségtelenebbé vált a mozgás hiánya, illetve a rendszertelen étkezés, akár nassolás miatt. A tanulók kisebb hányada (17%) ennek ellenkezőjéről számolt be: ők tudatosan törekedtek az egészséges életmódra, gondot fordítva a rendszeres mozgásra, és ügyelve az egészséges táplálkozásra is.



3. ábra: A diákok kényszerű otthonlétének fiziológiai és pszichés következményei, valamint motivációra gyakorolt hatása

A pszichés tényezők tekintetében is továbbgondolásra készítő válaszok születtek. A tanulók 31% állítja, hogy zárkózottabbá, míg 12%, hogy nyitottabbá vált a digitális oktatás ideje alatt. Előzöre valószínűleg a szociális kapcsolatok, az érzelmek, gondolatok másokkal történő megosztásának hiánya lehet a magyarázat, utóbbira pedig az, hogy vannak tanulók, akik az online térben jobban feltalálják magukat, inkább tudnak érvényesülni, otthonosabban mozognak. 100 tanuló (a válaszadók 32%-a) állítja magáról, hogy ingerlékenyebbé vált a kényszerű otthonlét idején. Ennek oka kereshető a korábbi megszokott közösségi élmények, kikapcsolódási lehetőségek, feszültségoldó programok hiányában, a fokozódó lelki és fizikai nyomásban, valamint az elvárásoknak való megfelelési kényszer okozta frusztrációban. Hasonló okok szolgálhatnak magyarázatul arra, hogy a tanulók 22%-a saját bevallása szerint érzékenyebbé vált a digitális oktatás alatt. A válaszadók 16%-a ebben az időszakban épp ellenkezőleg, lelkileg megerősödött. Ők azok, akik valószínűleg kerestek és találtak valamilyen lelki támaszt, amibe kapaszkodhattak a nehéz időkben. A diákok elég nagy része, egyötöde (20%) érzett kilátástalanságot a digitális oktatás idején amiatt, mert nem győzték a napi feladatokat, és összezsaptak a hullámok a fejük felett. A válaszadók 15%-a szorongást is érzett, és 14% arról is beszámolt, hogy depressziós tünetei voltak. Ezek figyelemfelhívó, riasztó és egyben előre mutató, jelzés értékű adatok arra vonatkozóan, ha esetleg a jövőben ismét sor kerülne a tanulás digitális munkarendben történő megszervezésére.

Összegzés

Tanulmányunkban arra tettünk kísérletet, hogy bemutassuk egy online kérdőíves kitöltéssel zajló empirikus kutatás eredményeit. A vizsgálat célja volt feltárni a jársági középiskolásoknak a COVID-19 vírus következtében életbe lépő digitális oktatás során megélt attitűdjeit és motivációit. A huszonegy kérdésből, melyet a kérdőív felvetett, jelen tanulmány keretein belül négyre adott válaszokat mutattuk be, és megpróbáltuk elemezni, értékelni azokat. Fontos tanulságként értékeltük a kapott eredmények alapján, hogy bár a digitális oktatás során a diákok nagyfokú önállóságról számoltak be a tanulás terén, azért ez az önállóság inkább

kényszerű aktivitása a tanulóknak, mint az önszabályozó tanulás kompetenciája. Ennek bizonyításához azonban további kvalitatív vizsgálatok szükségesek. Másik lényeges következtetésünk, hogy a tanár, a pedagógus személyisége, az általa alkalmazott módszerek és technikák, valamint visszajelzései a diák felé mind jelenléti, mind digitális formában az egyik leghatékonyabb motivációs tényezőnek számítanak. Ezért nagyon fontos, hogy a pedagógus ne csak a tanítási, hanem a tanulási folyamat aktív támogatója, koordinátora is legyen, és ez a szerepe a digitális oktatás során sem homályosuljon el. A másik kiemelkedő motivációs tényező a sikerélmény, melyet a tanuló a tanulási tapasztalatai során él át, s az ilyen élményekhez való jutás háttérben ismét meghatározó szerep jut a pedagógusnak. Valószínűleg a tanárral való napi kontaktus, a közvetlen formában történő, egyénre szabott verbális és nem verbális visszajelzések hiánya vagy háttérbe szorulása lehet az egyik magyarázata annak is, hogy a tanulási motiváció a válaszadók többsége körében csökkent a digitális oktatás során, míg a lelki és fizikai megterhelés sok esetben kihívást okozott, és a tanulási teljesítmény rovására ment. Rövid távú célunk a kérdőíves vizsgálatból kapott további válaszok különböző fórumokon való publikálása, hosszabb távon pedig szándékunk a vizsgálat alanyainak, valamint módszereinek és eszközeinek bővítés.

Felhasznált irodalom

- Magyar Ágnes – Ambrús Enikő Martina 2021. *Kerekasztal-beszélgetés a jászsági középiskolák delegáltjaival: a COVID-19 okozta digitális oktatás legfontosabb tapasztalatai a pedagógusok szemszögéből.* (2021. november 17-én a Tudomány és oktatás új tereken MTÜ 2021 konferencia keretében Jászberényben)
- Magyar Ágnes – Magyar Zsolt 2016. *Az értékelési rendszer gamifikálása az oktatásban.* In: *Módszertani Közlöny* 1. 134-141.
- Réthy Endréné 2003. *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2012-110-20-22.6>

Műhely

Pelczer Katalin: Mit szeret olvasni a gyerek? Jókai-szövegek a magyarórán

Bevezetés

Az utóbbi években egyre inkább visszaszorul az iskolai irodalomoktatás tudatos gondolkodásra nevelő és ízlésformáló feladata. Erősödik az a törekvés, hogy a klasszikus művek helyébe a könnyed, szórakoztató olvasmányok, a pillanatnyi divatokat szolgáló, felszínes írások vagy éppen a filmfeldolgozások lépjenek. Mindez nem szolgálja sem a szövegértési kompetencia sem a gyermeki személyiség fejlesztését, mivel egyikük szellemi erőfeszítést nem kívánó szöveg, másikkuk pedig kész fantáziaképekre épül, az egyéni képzeletvilág helyett rendezői értelmezésre támaszkodik. A magyartanár szakmai és módszertani felkészültsége, olvasottsága a záloga annak, hogy képes legyen megtalálni a megfelelő eszközöket az értéket hordozó művilágok tanulói befogadásához. A diákok így juthatnának el a valóság és önmaguk megismeréséhez, érzelmi intelligenciájuk kiteljesedéséhez.

1. A tanárszerep elhárítása

Mit olvas szívesen a gyermek? Ez a gyakran feltett kérdés mintha azt tükrözné, hogy a magyartanár – oktatói szerepét nem vállalva – a tanulói ízlés pusztá kiszolgálására törekszik. Vajon egy történelemtanár, egy matematikatanár aszerint alakítja-e a tananyagot, hogy kedvelik-e a gyermekek a honfoglalást vagy a Pitagorasz-tételt? Egyértelműen a tudás átadása, a világ megismertetése, a logikus gondolkodásra készítetés szabja meg a tananyagot. Miért mondana le akkor a magyartanár az élethelyzetek értelmezéséről, az érzelmi nevelésről, az esztétikai élmény átadásáról? Számomra ez a kérdés megválaszolhatatlan, hiszen nem feltételezem, hogy a háttérben a szakmai tudás, a módszertani kultúra hiányossága, az érték közvetítés elvetése jelenne meg. A magyartanárnak tisztában kell lennie felelősségével, segítségével jut el a tanuló a számára nehezebben feltáruló, bonyolult kérdéseket megjelenítő művilág megközelítéséhez, a felfedezés lehetősége hozza magával, mit olvas szívesen a gyermek.

2. A Jókai-művek megítélésének kérdései

Jókai Mór legjobb művei élethelyzetek, nemzeti sorskérdések tükröi, ahogy ő maga fogalmaz: „... a munkáim összes tömege egy egész nemzet népéletét igyekszik híven, a valótól ellesetten visszaadni.” (Jókai 2021) Tehát ezek az alkotások mindenképpen meghatározó részei a nemzeti kulturális emlékezetnek. Olyannyira, hogy Fábri Anna szerint: „... Jókai kapcsán a magyarság és a magyar kultúra jellegéről és lehetőségeiről, végső soron a nemzeti identitás problémáiról folyik a vita. És ez a vita természetesen lép túl az irodalmi kérdéseken, hiszen a magyar társadalom önmagáról alkotott képét sok tekintetben meghatározták, színezték vagy megerősítették Jókai regényei.” (Fábri 1991: 18)

2.1. A realizmus mint értékmérő

Jókai regényeit – bár a romantika illetve a kései romantika irányzatának korszakában születtek – a kezdetektől fogva a realizmus ábrázolási módszerének és a realista regény kritériumainak követelményei alapján ítélték meg. Legfőbb kortárs kritikusa, Gyulai Pál szerint Jókai jellemábrázolásában nincs fejlődés, egysíkú, kiváló és gonosz hősök, logikátlan cselekményfordulatok jellemzik műveit. Gyulai a magyar regény „megfelelő” útjának Eötvös József és Kemény Zsigmond alkotásait tekintette (Gyulai 1869).

Ugyanígy a pszichológia mély alkalmazását és a társadalmi kérdések tükrözését várja a regénytől 1881-ben írott tanulmányában Péterfy Jenő. Jókai írói világát ironikusan szemléli, szerinte Jókai álmokat szőtt a nemzeti múltból, és mindössze az olvasók, a befogadók „meseigényét” elégítette ki.

Természetes, hogy a marxista irodalomtörténet-írás is a realista hagyomány, a típusalkotás követelményeivel lépett föl Jókaival szemben. Így a kor egyik legmeghatározóbb irodalomtörténésze, Németh G. Béla Jókai regényeit úgy ítélte meg, hogy „*alig többek ma ifjúsági olvasmányánál.*” (Németh G. 1971: 123), és kétséges, hogy eszmei értéket képviselnének. Akik mégis figyelembe vették – például Sötér István (1941) Jókai kivételes fantáziáját és elbeszélő képességét –, mintegy a megfogalmazott kritériumokon belül maradván mentegették az azoktól eltérő megformálási módot.

Maga Jókai – saját kortársai értékítélete kapcsán – így vélekedett minderről:

„Én nem tagadom el a regényírónak azt a jogát, hogy az élet árnyoldalait élethűen részletezve csoportosan adja az olvasó elé; de követelem, hogy az élet fényoldalai is el legyenek fogadva realizmusnak. Hát csak a korcsmai dulakodás képe jogosult faj; a csatatér leírása már nem az? A részeg, a kéjenc csak a valódi emberalak? A hős, a mártír már csak képzelet?” (Jókai 2021)

2.2. Nézőpontváltás a szakirodalomban

A modern szakirodalom a műfajiság új megközelítésével más kontextusba helyezi Jókai alkotásainak megítélését. Az angol irodalomtörténet-írás hagyománya alapján különbséget tesz románc és realista regény (*romance* és *novel*) között. Nyilasy Balázs például az elbeszélésmód, az alakteremtő koncepció, a kaland, a titok megjelenítése alapján a románc műfajba sorolva a Jókai-műveket megállapítja, hogy az elbeszélő általában a történetiség és a komikum egységében teremti meg a félmúlt világát. A románc legfontosabb jellemzője, hogy az elbeszélő a hősök lehetőségeit a velük szemben álló valósággal összevetve a vágyott világ egyfajta életigenlő víziójaként ábrázolja. Vagyis a mű „... az emberi erő környezeti erővel szembeni érvényesítésének művészi látomása...” (Nyilasy 2011: 61) A románcot nem jellemzi a környezetrajz, a pszichológiai elemzés, a determinista világértelmezés. Azaz Jókaitól nem kérhető számon, hogy miért a kor másik jellemző műfajában írt, akár Walter Scott vagy Victor Hugo. Mindebből az következik, hogy a műfajiság figyelembe vételével megszülethetne egyfajta tárgyilagos Jókai-kép: a kritikátlan rajongás (ez korunkra nem jellemző) és a realista szempontú ítélkezés között.

2.3. Jókai és korának olvasóközönsége

Jókai világa a korabeli olvasóközönség számára azt jelentette, hogy az író a beszélt nyelv hajlékonyságával mindenki számára fontos kérdéseket vetett föl, megjelenítette az embereket foglalkoztató kérdéseket, reményt és nemzeti jövőt vázolt fel a közösség számára.

A cselekményvezetés megvalósította az elbeszélést igénylő elvárásokat. Ma a tanulók ezt különböző fantasykban és a modern ponyvában találják meg. Jókai bírálói elérték, hogy a mesére és a szépségre vágyók sekélyes művekben keressék, amit az elbeszélő fantáziavilága

értékkel töltött meg. Ha megvizsgáljuk például *A kőszívű ember fiaiban* felvetett élethelyzetek kérdéseit (a családért, a hazáért hozott áldozat, árulás, szeretet, gyűlölet, megbocsátás, bosszú stb.) a ma fiataljai számára is élő problémákat vethetünk fel. (lásd 8. számú melléklet)

3. Jókai-problémák – a mai befogadók

Sokan a Jókai-művek nyelvi megformálásával magyarázzák a Jókai-szövegek elutasítását. A magyartanár feladata, hogy megteremtse a gazdag elbeszélői nyelv értelmezésének lehetőségét, megtervezze a szókincsfejlesztés lépéseit, a mondatelemzés, a szövegértési feladatok, a különböző olvasási technikák gyakorlattípusait, hogy a tanulók előtt megnyíljon a művilág.

3.1. A szövegválasztás

A szövegválasztásban a NAT figyelembe vétele mellett fontos szerepet játszik, hogy a művilág felkeltse a tanulók érdeklődését, illetve az, hogy az értelmezés a viszonylag egyszerűbb és rövidebb szövegek olvasásával kezdődjék. Ezért a hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumban a következő művek választását javasoljuk: *A huszti beteglátogatók*, *A nagyenyedi két fűzfa*, *A kőszívű ember fia*, *Szeretve mind a vérpadig*, *Egy magyar nábob* vagy *Az arany ember*. Más iskolatípusban a tanulócsoporttól függően alakulhat az olvasmánylista, a tudatos tanári tervezés azonban elengedhetetlen.

3.2. A szövegértési kompetencia fejlesztése

3.2.1. A háttérismeretek

A Jókai művilág felfedezéséhez mindenképpen szükség van a háttérismeretek megszerzésére. Az egyik forrás az író kora és életpályája, hiszen így láthatják meg a tanulók, milyen kérdések álltak akkor a gondolkodás középpontjában. A témaválasztástól függően a kuruckor, a reformkor, a változó világ törekvéseinek, gondolkodás- és életmódjának bemutatása szintén segíti a fantáziaképek megteremtését.

3. 2. 2. A szókincsfejlesztés

„Jókai valóban a legnagyobb szókincsű író, műveiben olvashatjuk a régies, a tájnyelvi, a rétegnyelvi szavakat; latin, orosz, török, cserkesz, francia, angol, német stb. szavakat témájától függően; arisztokraták és parasztok, ügyvédek és mesteremberek, szalonok és tolvajok, szélhámosok kifejezéseit, sőt nyelvújítási szavakat is elképesztő gazdagságban...

Mindenképpen hangsúlyoznunk kell, hogy a régi Magyarországon az emberek többsége soknyelvű volt, a tanultak beszéltek latinul, németül, franciául, lengyelül.

A mai tanügyi szakemberek, sőt a magyartanárok szerint ez a gazdag szókincs az akadály a Jókai olvasásának, „a sok latin szó” – jajgatnak. Érthetetlen ez az aggodás... Sok eredeti, szemléletes és hangulatos szavának jelentését ki lehet következtetni a szövegösszefüggésből.” - írja Adamikné Jászó Anna (2015). Evvel a gondolattal kapcsolódhatunk az áttekintő olvasás képességéhez (nem szükséges minden szót ismernünk), hiszen a szövegösszefüggés értelmező funkciójának felismerése alapvetően meghatározza a tanulási képességet.

Másrészt azonban a Jókai-szövegek olvasásakor hatékonyan fejleszthetjük a szókincset olyan műveltségyszavakkal, amelyeket ma is használunk, illetve bővíthetjük a szinonimák körét a jelentésárnyalatok kifejezésére. (1. ábra, 2. ábra; lásd: 1.,2.,3. sz. melléklet)

SZÓVADÁSZ

- a) Kérlek, ne meséld el még egyszer, mi történt! Nagyon unalmas ez a
 b) A szó régen bentlakásos tanintézetet jelentett, ma diákotthon jelentésben használjuk.
 c) A nagypapámat mindenki tiszteli a családban, fontos döntésekben kikéri a véleményét. Ő valóságos
 d) Az egyetemet irányítja.
 e) Zárd le ezt az edényt úgy, hogy ne kerüljön bele levegő!
 f) Bár a nagymamám már kilencvenéves, még mindig szeret utazgatni.

kollégium história rektor orákulum matróna hermetikusan



1. ábra: Jókai Mór: *A nagyenyedi két fűzfa* - Szókincsfejlesztés (aktív tábla képe)

Szóvadász

Ez a fiú gyönyörű **bókokat** mondott nekem.

A pap teljes **díszruhában** jelent meg a szertartáson.

Nem tetszik nekem az **ábrázatod!**

A nagyj egy kicsit **megszidott**, mert nem hagytam sütit a testvéremnek.

Csinálj nekem is egy **másolatot!**

Igyunk arra, hogy ezentúl **tegeződünk!**



kopja

kópia

kompliment

ornátus

pertu

fizimiska

dilettáns

megpirongat

unikum

2. ábra: Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai* - Szókincsfejlesztés (aktív tábla képe)

3.2.3. A mondat szerkezet vizsgálata (Egy lehetséges példa, közösen olvasott részletből választva)

A leíró grammatikai ismeretek alkalmazása a szövegértés egyik alapja. A mondatbeli fő információk, az állítmány és az alany megtalálásával Jókai összetett mondatai információs egységekre bonthatók, így a tanulók képesek értelmezni őket. Ez a technika más tantárgyi területeken is segítségükre lehet, például definíciók memorizálását segítheti.

A szószerkezetek jelentésteremtése Jókai rendkívül gazdag képvilágának, metaforikus nyelvének feltárásához vezet. Például *A kőszívű ember fiainak* fejezetcímei a tartalom megjelenítésének sokszor mitikus vagy történelmi utalásokban gazdag információi.

A 3. ábrán a szófelhőből két mondat alkotható, majd ezeket tagmondatokra bontva értelmezzük. (Lásd még: 4. sz. melléklet)



3. ábra Mondatalkotás szófelhőből (Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*)

3.2.4. Az olvasási stratégiák

A Jókai-szövegek értő olvasása különböző olvasási stratégiák alkalmazásával valósulhat meg. Fontos, hogy a tanulók képesek legyenek türelmesen elmélyülni a kijelölt szövegrészekben. A szó szerinti olvasás technikájával találják meg például a szereplők viszonyrendszerét, a helyszíneket, az idő meghatározását. A következő lépés a bennfoglalások, rejtett tartalmak felfedezése, a háttérismeretek és a műben található információk összevetése. A tanulóknak képessé kell válniuk a kreatív olvasásra is, például nézőpontváltással belépni különböző szereplői élethelyzetekbe, döntéshelyzetekbe. (Lásd: 5.,6.,7. sz. melléklet)

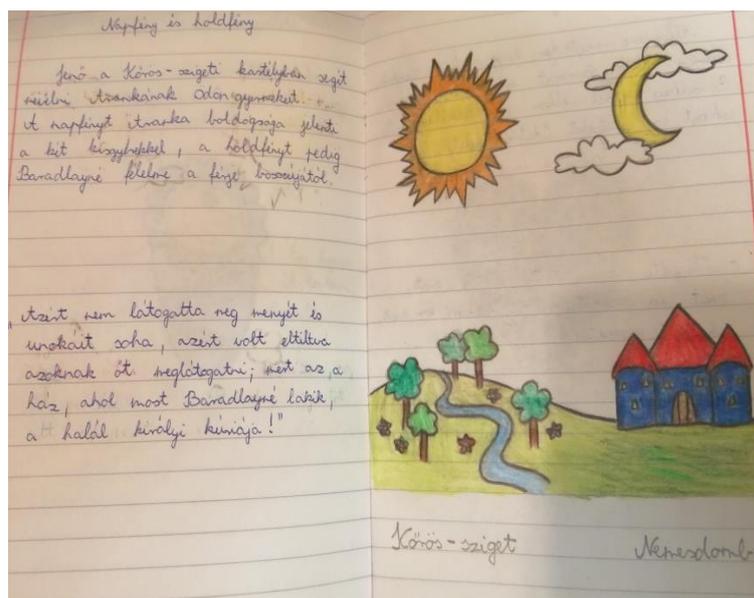
Ugyanilyen fontos azonban az áttekintő olvasás alkalmazása is, hiszen korunkban a digitális szöveg-halmazok olvasásakor alapvető követelmény, hogy a fő információkat kiszűrve, a lényeges elemeket megtalálva tudjunk összegezni és továbblépni az értelmezésben.

A befogadást segíti, hogy egy-egy szövegrészt a tanulók a tanórán értelmezve fel tudjanak olvasni

3.3. A szövegalkotás

Nincs szükség klasszikus olvasónapló készítésére, ehelyett javasoljuk rövidebb szövegalkotási feladatok folyamatos kijelölését és a téma lezárásakor összegző fogalmazás(ok) írását, azaz a gondolkodási folyamatok és a szövegalkotási kompetencia fejlesztését.

Az egyik példa: *A kőszívű ember fiai*hoz az olvasás és közös megbeszélés folyamán készült olvasónaplóban csak a fejezetcím értelmezések, egy fontos idézet és rajz található, majd a téma zárásakor írják meg a tanulók személyre szabott feladatban valamelyik szereplő jellemzését, egy-egy fontos motívum (például az *út*) szerepét. Az egyéni feladatban a személyiségformálás szempontjából fontosnak tartom egy-egy élethelyzet (például áldozat, testvéri szeretet stb.) átgondolását, értelmezését. (4. ábra; lásd: 8. sz. melléklet) 4. ábra: Olvasónapló részlete gimnázium 8. osztály (Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*)



4. ábra: ábra: Olvasónapló részlete gimnázium 8. osztály (Jókai Mór: *A köszívű ember fiai*)

Összegzés

A tanulmányban a hatosztályos gimnázium hetedik osztályától a tizenegyedikig nem a műelemzés, hanem elsősorban a szövegértés oldaláról, konkrét feladattípusok ajánlásával igyekeztem bemutatni a Jókai-olvasóvá – s így tudatos olvasóvá – nevelés folyamatát, hiszen sokakat a szövegértelem megtalálásának vélt nehézsége riaszt el az igényes szépirodalmi művek feldolgozásától. Természetesen minden magyartanár tanulói csoportját ismerve válasszon a művek közül, majd átgondolt tervezéssel lépésről lépésre építheti a tudáshálót, amely képessé teszi a tanulókat a szöveg jelentésének megragadására, a fantáziavilág megteremtésére, az olvasóvá válásra.

Fontosnak tartom a Jókai-novellák, regények esetében a műfaj kérdésének és a realizmus mint egyetlen „fejlett” ábrázolási módszer értékelésének újragondolását.

Érdeemes megfontolni Mikszáth Kálmán szavait: „Jókai maga őserő; eredeti gondolatmenete, képei, színei, ötletei, fordulatai a természet legfrissebb ajándékai a világirodalom számára. Lelke az egész népfajnak lelke, amelyhez tartozik, meséi úgy képződnek, úgy folynak, úgy végződnek, ahogy az a népléleknek jól esik; innen van csodálatos varázsa, melyet kritika meg nem törhet. Hogy Jókai többet kapott az istenektől, mint amennyit tanult a kritikusoktól, az esztétikából és az irodalmi remekéből, az kétségtelen, de ezt teljesen elég konstatálni és tovább örülni Jókainak úgy, amint van.” (Mikszáth 1982: 241-242)

Felhasznált irodalom

- Adamikné Jászó Anna: Jókai időszerűsége III. *Könyv és Nevelés* 2015/4. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/jokai-idoszerusege-1> 2021.11.30.
- Jókai Mór: Utazás egy sírdomb körül III. <http://mek.oszk.hu/00800/00826/html/jokai3.htm> 2021. 11. 30.
- Eisemann György 2003. „Elmondom, ahogy megértem”. In: Józán Ildikó-Kulcsár Szabó Ernő (szerk.): *Az elbeszélés módoszatai*. Osiris Kiadó. Budapest. 173-214.
- Fábri Anna 1991. *Jókai-Magyarország*. Skiz. Budapest.
- Gyulai Pál 1869. Jókai legújabb művei. In: Fenyő István-Németh G. Béla (szerk.): *A magyar kritika évszázadai I.* Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 1981.608-610.

- Mikszáth Kálmán 1907. *Jókai Mór élete és kora*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest 1982.
 Nyilasy Balázs 2011. *A 19. századi modern magyar románc*. Argumentum Kiadó. Budapest.
 Péterfy Jenő 1881. Jókai Mór. In: Péterfy Jenő: *Válogatott művei*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 1983. 603-632.
 Sötér István 1941. Jókai Mór. In: Sötér István: *Félkör*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest. 283-396.

Melléklet

1. Szókincsfejlesztés

Jókai Mór: *Az arany ember*

LearningApps.org

tankocka: <https://learningapps.org/display?v=pcatfs9sa20>



Másnap Timár csakugyan együtt **árvezett** az elsüllyedt gabonára a többi **kupecekkel** és molnárokkal. Azok **potom** árat ígértek: néhány **garast** **mérőnként**. Timár megunta a garaszást, belekiáltott, hogy tízezer forintot megád az egész hajóterherért; arra a szóra aztán úgy szétfutottak a többi **árvezők**, hogy vissza sem lehetett volna híni őket többet. Az árvező bíró **elütötte** Timárra a vételt, s átadta neki az egész hajóterhet mint tulajdonát. (Az arany ember /A vörös félhold)

Timár túl boldog volt, hogy Timéát **eljegyezhető**. A leány tündéri szépsége az első találkozás óta meghódította **tartá** lelkét. Bámulta őt. A szelíd kedély, melyet később ismerni tanult nála, megnyerte tiszteletét. A gúnyos játék, melyet Brazovicsék üttek a leány szívével, lovagias rokonszenvét **költé fel**. S a szép kapitánynak könnyelmű udvarlása **szítá** féltékenységet. Ez mind hozzátartozik a szerelemhez. Most végre eljutott vágyai céljához. A szép leány az övé. **Neje** lesz. (Az arany ember.A Senki szigete)

2. Szóvadász

Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*

a) Írd be a szó idegen eredetű szinonímáját!

Ödön és Richárd (párbajozni) fognak.

Na, ez jó kis (történet) volt!

A színház (igazgatója) is megnézte a darabot.

b) Szinonímák magyarul

hajnal lesz --

züllött tömeg --

demonstráció --

kommandíroz --



© Can Stock Photo - csp15869883

3. Feleletválasztás (Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*)

<p><u>A szalmakommisszárius</u> (szómagyarazatok)</p> <p>1. kommisszárius</p> <p>a) komikus színész</p> <p>b) kormánybiztos</p> <p>c) hittérítő</p> <p>d) koma, rokon</p> <p>2. stratégia</p> <p>a) hadjáratok szakembere</p> <p>b) váltófutás</p> <p>c) téglá</p>	<p>5. fanatikus</p> <p>a) fantáziadús</p> <p>b) megszállottan rajongó, vakbuzgó</p> <p>c) szereti a Fantát</p> <p>d) fantasztikus</p> <p>6. circulus vitiosus ('circulus vicius')</p> <p>a) körző</p> <p>b) cirkalmas</p> <p>c) ördögi kör</p>	<p>10. traktál</p> <p>a) bőségesen etet, itat</p> <p>b) raktároz</p> <p>c) ütemez</p> <p>d) traktorral szánt</p> <p>11. passzió</p> <p>a) Jézus szenvedéstörténete</p> <p>b) kedvtelés</p> <p>c) útlevél</p> <p>d) kártyajáték</p>
--	--	--

<p>3. d) aki strapálja magát reakcionárius (reakciós)</p> <p>a) ellenséges</p> <p>b) akciófilm szereplője</p> <p>c) maradi, haladásellenes</p> <p>d) kémiai folyamat</p> <p>4. pánszláv</p> <p>a) Pán fia</p> <p>b) a szláv népek egységének a híve</p> <p>c) félelem</p> <p>d) egyfajta pánt</p>	<p>7. d) cirkuszi</p> <p>migrén</p> <p>a) kínzó, görcsös fejfájás</p> <p>b) egyfajta mérge</p> <p>c) cukorka</p> <p>d) mitugrász figura</p> <p>8. história</p> <p>a) női név</p> <p>b) hiszékeny</p> <p>c) történelem</p> <p>d) történet</p> <p>9. titulus</p> <p>a) egy rovar</p> <p>b) római családnev</p> <p>c) Títusz becézése</p> <p>d) cím, rang</p>	<p>12. liberális</p> <p>a) pelenka</p> <p>b) libát legeltet</p> <p>c) szabadelvű, engedékeny</p> <p>d) ingatag, bizonytalan</p> <p>13. patrióta</p> <p>a) rakétatípus</p> <p>b) régóta</p> <p>c) hazafi</p> <p>d) paplak</p> <p>+ 1 demonstráció</p> <p>a) szemléltető bizonyítás</p> <p>b) tüntetés</p> <p>c) részlet</p> <p>d) ördög, ártó szellem</p>
---	--	--

4. A grammatikai ismeretek alkalmazása a szövegértésben (Jókai Mór: *A nagyenyedi két fűzfa*)

Keressétek vissza azt a szövegrészt, amelyben a következő fontos információk voltak, majd bontsátok mondategységekre!

<p><u>foglalatoskodnak</u></p> <p><u>ifjaink</u></p> <p><u>vizsgálják</u></p> <p><u>(ők)</u></p> <p><u>nézik</u></p> <p><u>(ők)</u></p>	<p><u>hiszi</u></p> <p><u>úr</u></p> <p><u>fárasztják</u></p> <p><u>(ők)</u></p> <p><u>mulatják</u></p> <p><u>(ők)</u></p> <p><u>kísérik</u></p> <p><u>(ők)</u></p>	<p><u>gyönyörködnek</u></p> <p><u>(ők)</u></p> <p><u>tréfa volt</u></p> <p><u>mulatság</u></p> <p>(Átalakítás: tréfa ⇒ mulatság)</p> <p><u>odalett</u></p> <p><u>József</u></p>
---	---	---

5. Szövegértés (Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*)

a) Milyen jelenetre ismersz? b) Milyen előzményeket tudsz felidézni?

E beszéd közben végigvezette Richárdot a sáros udvaron Kaszáné egész az istállóig, az istállóbul nyílt egy sötét fakamra; ott, abban a sötét odúban látott Richárd egy rongyos szürdarabbal betakart gyermekalakot heverni félmeztelenül, fájdalomtól lehunyt szemekkel. Az a gyermek, amint a belépés neszt hallotta, elkezdett nyöszörögni: "Ó, adjanak egy kis vizet, meghalok szomjan."

- Tudja, édes lelkem, nagyságos úr, azért tettem erre az *árnyékos* helyre, hogy ne ártson a szemének a világosság.

- Menjen, és hozzon neki vizet!

- Jaj, édes lelkem, nagyságos úr, betegnek nem jó vizet adni. Én sohasem hagyom inni a beteg gyereket, mert az annak rossz.

Most aztán Richárd olyat kiáltott rá, hogy majd hanyatt esett az asszony ijedtében.

- Hozzon neki rögtön vizet!

Kaszáné aztán hozott a kútról egy vászonkorsóval.

Richárd térdére emelte a gyermek fejét, és ajkához tartá a korsót.

6. Szöveghelyek felismerése, értelmezése (Jókai Mór: *Egy magyar nábob*)

Mi a megadott idézetek szerepe, helye a szövegében?

a) Sokan legnagyobb uraink közül még akkor nem is ismerék azon hazát, melyben napi járó földeknek voltak birtokosi; idegen, tán soha nem hallott volt előttük a nyelv, melyen őseik beszéltek; idegen helyekre pazarlák gazdagságukat, szellemtelen majmolásra lelkeik erejét,

bekergették a kerek világot sivár gyönyörök hajhászatában, s megfoszták magukat a legnagyobb gyönyörtől, mely ebben áll: használni tudni.

b) – Miért jött ön ide? – kérdé szenvedélytől reszkető hangon a hölgy magát nem tartóztatva többé. – Mikor én naponta azon imádkoztam Istenhez, hogy önt sohase lássam meg többet, mikor én kerültem azt a helyet, ahol önnel találkozhatom, miért kellett önnek keresni fel engem? El vagyok veszve, mert elhagyott az Isten. Egész életemben nem volt férfi képe szívemben, csak az öné. De el volt az temetve jól. Miért kellett azt újra felidézni?

c) ha egyetlen fiam gyámsága legközelebbi rokonára jutna, vagy megvesztegetett bírák neveznének ki számára önző, hízelgő gyámokat, azok megrontanák szívét, könnyelmű, esztelen embert nevelnének belőle, lelkét készakarva törpén hagynák, ...

7. Szöveghelyek felismerése, értelmezése (Jókai Mór: *Szeretve mind a vérpadig*)

a) Fogalmazd meg, milyen jelenetre ismersz!

„- Mit akarsz ezzel az asszonnyal itten?

Ocskay erre gyorsan, mint a gondolat, megragadta baljával Csajághy fegyveres jobbját, s akkor mell mellhez érve álltak egymással szemben.

Ozmonda odaugrott mellé, s megfogta két kézzel Ocskay jobb öklét, mintha a kard markolatához akarná azt vezetni. Ez pedig csendes, szilárd hangon dörmögé e szót:

Kicsérélem őt a fogoly feleségemért.”

b) Milyen másik jelenete(ke)t tudsz említeni, amikor Ozmonda csalódik várakozásában?

8. Szövegalkotás (Jókai Mór: *A kőszívű ember fiai*)

Hatvan perc (első fejezet)

1. Mutasd be, milyennek ismerted meg a következő szereplőt a megadott fejezetben: *Baradlayné!*

Készíts vázlatot a jellemzés négy eszköze alapján, majd fogalmazd meg mindezt tíz-tizenkét mondatban!

A bevezetésben utalj az előzetes ismeretekre, a lezárásban pedig a következményekre! (Legalább két-két mondat)

Az összefüggő fogalmazásod terjedelme tehát legalább tizennégy-húsz mondat. A mondatok arányán a fejezet ismeretében változtathatsz!

2. Az egész regényt vedd figyelembe! Válassz olyan élethelyzetet, amelyben értelmezni tudod a következő fogalmat: *önfeláldozás**! (Választásodat indokold! Legalább nyolc-tíz mondatos összefüggő fogalmazást írd!)

(*Más lehetséges fogalmak például: gyermeki hála, testvéri szeretet, egyéni érdek, áldozat a családért, közöny, könnyelműség, bosszú, női sors, a kisember lehetősége, lelkesedés, műveletlenség stb.)

Műhely

Rudi Andrea:

Kapu a digitális oktatás világába

Az EURONEDU digitális tananyagcsomagjai, gyakorlat

Bevezetés

Az IKT oktatásban betöltött szerepe az elmúlt években az információs társadalom kihívásainak megfelelően fokozatosan növekszik. Egyre gyakoribb a tanítás-tanulás folyamatába beillesztett elektronikus eszközök használata, amelyek új tanulási környezetet teremtve támogatják a fiatal generációk tudásának bővítését, az oktatás hatékonyságát, valamint a jövőbeli munkakörülményekhez való alkalmazkodást. Az új eszközök bevezetésének természetes következménye, hogy a hagyományos papíralapú tankönyveket felváltják a digitalizált tankönyvek, illetve az új módszertani megoldásokat kínáló digitális tananyagok, amelyek a tanulást élvezetesebbé, hatékonyabbá teszik.

Az Európai Bizottság 2015-ben elfogadott stratégiája, az Európa 2020 kiemeli az innovatív oktatás szükségességét. Az oktatás minőségének javítása kapcsán hangsúlyozza az oktatási intézmények digitális minőségének és teljesítményének fontosságát. Az Európai Tanács 2000 márciusi lisszaboni értekezletén elfogadott „*Memorandum az egész életen át tartó tanulásról*” (Brussels 2000.) egyik fontos pillére a tanulási környezetek és módszerek folyamatos fejlesztése, illetve alkalmazása.

A tanulmány a folyamatosan változó világunkban a digitális tananyagok jelentőségét kívánja kiemelni, egy új tanulói környezetet megteremtve, az EURONEDU tananyagait bemutatva kaput nyitni a digitális oktatás világába – a célnyelvi civilizáció tantárgyon keresztül – az angol és német nyelvet tanítók és tanulók számára.

1. Szerepváltozások

A technológia ugrásszerű fejlődésével a szociális viszonyok, az emberek gondolkodásmódja, a munkaerőpiaci követelmények megváltoztak. A diákok fejlesztéséhez már nem megfelelő a hagyományos oktatás. Sokkal differenciáltabb, interaktívabb, innovatívabb oktatásra-nevelésre van szükségük. Ennek egyik következménye, hogy a pedagógusok szerepe és feladatai átalakulnak, a paradigmaváltás az oktatásban egyre szükségesebbé válik.

A tanulói kompetenciák között kiemelten fejlesztendő az önálló munkavégzésre való készség, a hatékony működés csapatban, a kreatív gondolkodás, jó kommunikációs készség, problémafelismerő és problémamegoldó készség.

A gyerekektől elvárt igények megváltozása magával hozza a pedagógusok feladatainak és szerepének módosulását. A hagyományos ismeretközlő pedagógiai szemlélet már nem felel meg a gyerekek tanítására-nevelésére. A tanárnak utat kell mutatnia a diákjainak az önfejlesztéshez, ami az élethosszig tartó tanulás igényét is kialakítja. A pandémia bebizonyította, hogy a digitális korszaknak megfelelő oktatási és képzési rendszer elengedhetetlen. Miközben a Covid19 rámutatott arra, hogy az oktatásban és a képzésben magasabb szintű digitális kapacitásra van szükség, egyúttal számos meglévő kihívást is felerősített, továbbá növelte az egyenlőtlenséget azok között, akik hozzáférnek a digitális

technológiákhoz, és azok között, akik nem, beleértve a hátrányos helyzetű csoportok tagjait is. A világjárvány több kihívás elé állította az oktatási és képzési rendszereket az oktatási és képzési intézmények digitális kapacitásaival, a tanárképzéssel, valamint a digitális készségek és kompetenciák általános szintjével kapcsolatban.

1.1. Digitális oktatási környezet

Az ún. digitális oktatási ökoszisztéma magában foglalja:

- az infrastruktúrát, konnektivitást és a digitális eszközöket,
- a digitális kapacitások hatékony tervezését és fejlesztését, megfelelő szervezeti képességek kialakítását,
- a digitális technológiák terén jártas, azokat magabiztosan használó tanárokat és oktatókat,
- magas színvonalú tananyagot, felhasználóbarát eszközöket és biztonságos platformokat, amelyek tiszteletben tartják az online adatvédelmi szabályokat és az etikai normákat.

A digitális transzformáció érdekében fejleszteni kell a digitális készségeket és kompetenciákat. Ehhez elengedhetetlenek

- az alapvető digitális készségek és kompetenciák kisgyermekkoról kezdve,
- digitális jártasság, ideértve az álhírek és félrevezető információk kiszűrésének képességét,
- számítástechnikai oktatás,
- az adatintenzív technológiák, például a mesterséges intelligencia alapos ismerete és megértése,
- fejlett digitális készségek, amelyek több digitális szakembert eredményeznek,
- annak biztosítása, hogy a lányok és a fiatal nők egyenlő arányban folytassanak informatikai tanulmányokat, és helyezkedjenek el informatikai ismereteket igénylő állásokban.

Az információs és kommunikációs technológia szerepe vitathatatlan, hiszen az új technikák integrálása az oktatás minden szintjén minőségi változást eredményezhet: „[...] a technológia – az orvostudományhoz hasonlóan – jelentős változásokat képes előidézni a neveléstudományban is, de teljesen eltérő módon. Míg az orvoslás úgy változott, hogy fokozottan technikai jellegűvé vált, addig a technológia az oktatásban az iskolai tanulás mechanikai jellegének megszüntetéséhez járul hozzá.” (Papert 1990)

A fejlődés mozgatóját az IKT-eszközökkel felszerelt tanulási környezetek jelentik, amelyek nemcsak sok tényezőtől állnak, hanem az oktatás egészét lefedik. Megújulásukat elsősorban a pedagógiai szükségletek, a megváltozott feltételek és a piac igényei határozzák meg, de nem kerülhetik meg a technológiai fejlesztések mindennapi oktatási gyakorlatba történő integrálását, hiszen a versenyképesség mellett a tanulók igényei és elvárásai is ezt követelik meg. Ezen kívül kulcsfontosságú a finanszírozás kérdése, a pénzügyi források biztosítása, hiszen ezek nélkül az innovációk nagy része nem valósulhat meg. A fő hangsúly tehát a jövőben az olyan tanulási környezet kialakításán van, amelyben az IKT-eszközök használata markánsan jelenik meg: *„A közeg, amelyben a gyermekek játszanak, kommunikálnak és tanulnak, egyre inkább azonossá lesz a világgal, amelyben felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, üzletelnek és szórakoznak. Az internet és mobiltelefonok világa félreismerhetetlenül egyfajta szerves tanulási környezetté válik”.* (Nyíri 2009)

1.2. A pedagógus új szerepben

A tanítási-tanulási folyamatok egyik kulcsszereplője a pedagógus, akinek a korábbi tudása, kompetenciái mellett új jártasságokra és ismeretekre is szüksége van, hogy az új tanulási környezetben a tanulók megváltozott, mindinkább számítógép és internet középpontú szemléletéhez alkalmazkodni tudjon és az ismeretátadás magas szintjét valósítsa meg. Az új technológiák alkalmazása új módszertani megoldásokat követel meg, amelyek jelentősen eltérnek a korábban megszokottól. Az IKT-eszközök már nemcsak a szemléltető eszközök szerepét töltik be, hanem a tanítás-tanulás folyamatának részét képezik. Fontos befolyásoló tényező az, hogy a tanárok miként viszonyulnak az újításokhoz. A pedagógusok közül sokan már hosszú évek óta a szakmájukban dolgoznak, informatikai képzésben nem részesülve digitális bevándorlóknak számítanak, míg tanítványaik már digitális bennszülöttek, így ami nekik a mindennapos élet része és számukra természetes, az a pedagógusoktól komoly felkészülést igényel. A tananyagot, főleg a digitális tananyagot hozzá kell igazítani a digitális nemzedék látásmódjához, érdekesen és különlegesen kell megközelíteni a témákat. A középiskolai diákok oktatása megköveteli, hogy a tananyagot egyszerre didaktikusan és interaktívan, máshol szinte csak önálló tanulással és kooperatívan dolgozzuk fel – az azonban elengedhetetlen, hogy a tudásanyagot esztétikus külsőbe csomagoljuk. A különböző látványelemek alkalmazása a tananyagban komoly motivációs tényező a középiskolás korosztály számára. Ez nemcsak a több éve pályán dolgozó pedagógusokat állítja nagy kihívás elé, hanem a tanárképzés módszertani eljárásainak megújítását is szükségessé teszi.

2. Digitális tananyag

A digitális tananyag fogalmát nehéz definiálni, mert az oktatástechnológia legdinamikusabban fejlődő területe. Digitális tananyag lehet minden elektronikus, ma már szinte kizárólag digitális formátumban tárolt és elérhető szellemi alkotás, amely alkalmas valamilyen tudás, információ átadására, közvetítésére. Az első generációs digitalizált tartalmak közé tartoznak a beszkenelt tankönyvek, minden olyan audiovizuális információhordozó, amelyet digitalizáltak. A szemléltető diasorozatok, a multimédiás tartalmak – az interaktív tábláknak köszönhetően – szerves részét képezik az új digitális tananyagoknak. A második generációs digitális tankönyvek digitális író- és szerkesztőeszközökkel készülnek, vagy átszerkesztik számítógépes felhasználásra. Az ilyen típusú digitális tananyagok fejlesztése már évekkel ezelőtt elkezdődött, így számos digitális tananyag érhető el az interneten keresztül. A második generációs tananyagok főbb jellemzői:

- a hagyományos tankönyvszerkesztési modell követése,
- a tankönyv transzformálása, multimédiás elemek, képek, animációk használata,
- az interaktivitás lehetősége, tesztek, elágazások, választási lehetőségek formájában,
- többnyire módszertani leírás is tartozik hozzájuk.

A harmadik generációs digitális tankönyvek oktatási céllal készültek, ahol a tantervekhez és pedagógiai programokhoz illeszkedő digitális tartalmakat – akár online, akár offline módon elérhetők. Ezek meghatározott pedagógiai elvek alapján felépülő, jellemzően önálló, strukturált tananyagok, tartalmazzák módszertani útmutatást, lehetőséget biztosítanak az egyéni tanulási útvonalak megvalósítására, interaktívak, beépített multimédiás elemeket kínálnak, a tananyaghoz kapcsolódó gyakorló- és ellenőrző feladatokat tartalmazzák, sokoldalú kompetenciafejlesztést valósítanak meg. A következőkben található azok a felületek, amelyek digitális tananyagokat kínálnak: Nemzeti Köznevelési Portál, Sulinet Digitális Tudásbázis, Junior Sulinet, zanza.tv, videótanár, Khan Academy, Mozaik Kiadó és MozaWeb, Református

Tananyagtár, reftantar.hu , epalatóbla, code.org, BBC Learning English, Deutsche Welle, Bonjour de France, eDia és eLea.

3. Az EURONEDU digitális tananyaga

Az EURONEDU egyedülállósága abban rejlik, hogy az innovatív, a kompetencia alapú oktatást, a 21. századi képességek fejlesztését kívánja megvalósítani a középiskolai célnyelvi civilizáció témaköreit átfogó, az érettségi vizsgára történő felkészülést is segítő digitális tananyagcsomagok összeállításával. A témakörök feldolgozása lehetőséget biztosít mind az autodidakta tanulásra, mind az iskolai keretek között folyó célnyelv tanítására-tanulására, ahol a tanár facilitátori szerepet tölthet be, míg a diákok önállóan, vagy közösen együttműködve aktív részesei lehetnek a tanulásnak.

3.1. Az EURONEDU célkitűzése

Egy digitális tanulási környezet kialakításával, az IKT-eszközök felhasználásával a felület élményszerűvé és hatékonyabbá teszi a tanulást. Feladatok többsége online kapcsolatot igényel, ami – ha az órán nem is mindig – de otthoni körülmények között tökéletes lehetőséget biztosít az ismeretszerzésre, gyakorlásra, míg az offline feladatok a tanórai kereteket támogathatják. Program a célnyelvi országok iránt érdeklődő, nyelvet tanítóknak és a már KER B2 szintű nyelvtudással rendelkező tanulóknak szól, akik a hagyományos oktatási módszereken túllépve nyitottak a szemléletváltásra, azokra az eljárásokra, amelyek a kommunikációs készségek fejlesztésével a mindennapi életben használható tudásra helyezik a hangsúlyt.

3.2. Az EURONEDU oktatói stratégiája

A színvonalas oktatói munka minden kolléga igénye. Ennek megvalósítása nemcsak az IKT-eszközök adekvát tanórai alkalmazását jelenti, hanem a folyamatos módszertani megújulást is. Ezt szem előtt tartva a tananyagokhoz módszertani megoldások kapcsolódnak, ezzel támogatva a kollégák tanórai felkészülését, a tanulói motiváció fenntartását. A tervezésben a tananyagok évfolyamszintű tagolása, tanmenet ajánlás, illetve megoldó kulcsok segítenek. Nekünk, pedagógusoknak nincs más dolgunk, csak a feladatok órai keretekhez történő illesztése a megfelelő munkaformák párosításával. Mivel a tananyagok egyik legnagyobb erőssége a kompetenciák fejlesztése, kívánatos a folyamatos tanári visszacsatolás, azaz a formatív értékelés alkalmazása, amely a megváltozott tanulási környezettel együtt járó biztonságos közeget teremt meg, szolgálva ezzel a tanulók önfejlesztését.

3.3. Az EURONEDU tanulási környezete tanulóközpontú

A feladatok kiválasztása nemcsak a kompetenciák fejlesztését, hanem egy tanulóközpontú környezet megteremtésének lehetőségét is szolgálja. Más megközelítést adni ahhoz, hogyan lehet az ismereteket a mindennapi életben alkalmazni, az egyéni kreativitásnak teret engedni, valós élethelyzeteket szimulálni, csapatban dolgozni, vagy akár személyre szabottan tanulni. Ebben a folyamatban a tanár irányít, támogat, nagyobb önállóságot adva a tudás megszerzésére. A sikerélmény motivál, a tanulás élménnyé válik.

3.4. Az EURONEDU informatív és rendszerező

Tananyagok világos struktúrát követve, sokoldalú tanulási segítséget adva, német és angol nyelven – folyamatosan frissítve – dolgozzák fel a célnyelvi civilizáció tantárgy középiskolai

témaköreit, szorosan illeszkedve a NAT által megjelölt, fejlesztendő kulcskompetenciákhoz, de a legnagyobb hangsúlyt a kommunikációs készségek fejlesztésére helyezi. A témák feldolgozása során a megértés megkönnyítése érdekében az új szavak kiemelték, a szókérdőjeleken keresztül az interaktív formában történő memorizálást segítik.

3.5. Előnyök az ismeretek elsajátítása során

- A motivációt felkeltése és fenntartása.
- Önálló és kritikus információfeldolgozás.
- Passzív befogadás helyett aktív tevékenységek.
- Valós élethelyzetek szimulálása.
- Kreativitás, kritikus gondolkodás.
- Több érzékszervre ható tanulás.
- Felfedező és élmény alapú tanulás.
- Rendszerezés a megértés és elmélyítés növelésére.
- Problémamegoldás a kooperációs és kollaboratív tevékenységek előmozdításával.
- Prezentálás tanulása.
- Projektmunka lehetőségek.
- Differenciálás biztosítása.
- IKT-műveltség fejlesztése.

3.6. Az EURONEDU feladatainak palettája

A témakört feldolgozó leckék összeállításában kiemelt szempont, hogy tanárnak és diáknak is könnyen átlátható legyen. Az elsajátítandó ismereteket minden esetben kérdéssor követi, amellyel az új információ összefoglalható, a tényleges tudás ellenőrizhető. A projektjellegű feladatok segítik a probléma megoldást, fejlesztik a kreativitást. Az IKT-eszközök használata mindig vonzóbbá teszi a tanulást, ezért számos interaktív feladat található a kínálatban, amelyek önállóan vagy pármunkában is használhatók. A nyelvtanulás során a lexikális tudás elengedhetetlen, de önmagában nem elég, ezért az életközeli szituációk segítik a reprodukálási folyamatot, a tudatos nyelvhasználatot. Minden témakörhöz található rövid vagy hosszabb multimédiás feladat, ahol a hozzá tartozó kérdések segítségével a hallásértés készség fejleszthető. A feladatok sokszínűségüknek köszönhetően a hagyományos keretek között folyó offline vagy lehetőség szerint online feldolgozásra is használhatók, nem megfélemlítve arról, hogy azok bőséges kínálatot nyújthatnak tanórán kívüli, országismereti vetélkedők feladatsoraihoz.

Összegzés

Az informatikai forradalom komoly kihívást jelent az oktatási intézmények számára, megváltoztatva a hagyományos tanulási-tanítási környezetet, egyúttal szerepváltozást eredményezve ebben a környezetben. Átalakulnak a tudás megszerzésének jellemzői, az igény az élethosszig tartó tanulásra egyre erősebbé válik. Az ismereteket már nem csak hagyományos módon lehet megszerezni, a virtuális keretek között folyó tanulás új lehetőséget kínál. A tanulás iránti igény felkeltésében és fenntartásában azonban a pedagógusok fontos szerepet játszanak. Módszertani kultúránk megújításával jelentősen hozzájárulhatnak a tanulóktól elvárható 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez. Az utóbbi években számos kezdeményezést láthattunk a módszertani paletta megújítására, amelynek fontos állomását képezték a digitális tananyagok. Az EURONEDU digitális tananyagainak kidolgozásában hangsúlyos tényező a Nemzeti

Alaptantervben a tantárggyal kapcsolatban megfogalmazott kulcskompetenciák fejlesztése. A feladatok segítenek abban, hogy a tanulók önállóan, a megadott források segítségével célnyelven képesek legyenek egyfelől az adott témában hasznos ismeretek megszerzésére, másrészt az információkat kritikusan szemlélve célnyelvi forrásokat keresve hiteles információhoz jussanak.

Az IKT eszközök használata vonzóbbá teszi magát a tanulási folyamatot a tanulók számára. A motiváció fenntartása érdekében a digitális tananyagok a tanulók életkorához igazodnak, interaktívak és változatosak. A feladatok egyaránt alkalmasak az egyéni és a közös tanulásra, sőt versenyfeladatok forrásául is szolgálhatnak.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tananyag alkalmazása nem kíván nagyobb befektetést sem a tanártól, sem a diáktól, de innovatív funkciójával a tanulás - tanítás folyamatát egy új szintre emeli, ami hozzájárul a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlődéséhez, a tanulás hatékonyságának növeléséhez és ezzel az élményt adó tudás megszerzéséhez.

Felhasznált irodalom

- Digitalizálódó oktatás*. URL:https://hu.wikipedia.org/wiki/Digitalizálódó_oktatás 2021.08.30.
- Dr. Nádasi András 2010. *Oktatás elmélet és technológia*. URL:http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktataselmelet/1_tananyag16.html 2021.08.17.
- European Union 2021. *Digitális oktatási cselekvési terv 2021-2027*. URL:https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_hu 2021.08.30.
- K. Nagy Emese – Pálfi Dorina 2017./1-2 *Paradigmaváltás a pedagógusképzésben?* Pedagógiai folyóiratok. URL:<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/paradigmavaltas-a-pedagoguskepzesben> 2021.09.05.
- Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels 30.10.2000. SEC (2000.) URL:<https://docplayer.hu/400652-Memorandum-az-egesz-eleten-at-tarto-tanulasrol.html> 021.09.11.
- Nyíri Kristóf 2009. *Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete*. URL:<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> 2021.08.15.
- Oktatási Hivatal 2014. *Digitális taneszköz-típusok*. URL:https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankonyv/09_digitalis_taneszkoz_tipusok_20140317.pdf 2021.08.13.
- Papert, S. 1990. A Critique of Technocentrism in Thinking About the School of the Future. M.I.T. Media Lab Epistemology and Learning Memo No. 2. In: Kis-Tóth Lajos. *A tanári tevékenység IKT elemei*. Habilitációs előadás. URL: <https://goo.gl/N9DSZU> 2021.09.08.
- Racsco Réka 2017. *Digitális átállás az oktatásban*. URL:http://misc.bibl.u-szeged.hu/46196/1/iskolakultura_konyvek_052.pdf 2021.10.22
- Rudi Andrea – Koch Márta 2021. *European Online Education – Kapu a digitális oktatás világába*. URL:www.euronedu.hu 2021.10.22.
- Vit Olivér 2013. *Digitális közoktatás*. Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet. URL:https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/digitalis_kozoktatas_vit_oliver.pdf 2021.07.28.

Iskola

Czettel Antónia Mária: Alkalmazott zenepedagógiai koncepció és módszertan Gulyás György megvalósult iskolamodelljében (1946–1954)

Bevezetés

A zenei nevelés századokon át betöltött szerepe vitathatatlan tény az emberi gondolkodás fejlődésében és az ember formálásában. A zene a maga természeténél fogva hatással van a társadalom műveltségének alakulására és alakítására. Kodály zenei nevelési koncepciója, álma az éneklő Magyarország megteremtése volt, és ebbe beletartozott az új zenei nyelv megteremtése, az analfabétizmus felszámolása, vagy akár egy népnek a zenei műveltség magas színvonalára való emelése is. Amikor a huszadik század elején Kodály Zoltán és Bartók Béla megfogalmazták programjukat, arról szóltak, hogy a magyar közönség, a magyar nép zenei tudatában milyen zenei tartalmak kapnak szerepet, és hogy hogyan kell, hogyan lehet azon változtatni. Ezen látásmódba beletartozott az iskola, a koncertélet, a család és a mindennapi zenei tevékenység.

Gulyás György – aki a kodályi-koncepció nemzetnevelő zenei elvét vallotta, és egyben az egyik leghívebb tanítványa volt Kodály Zoltánnak – létrehozott a semmiből egy egyedülálló élményiskolát, a „tarhosi csodát...” Hogy mitől volt ez csoda egyedülálló? Gyarmath Olga tarhosi tanár szavai szóljanak: „A „tarhosi szellem”, amely az egész gondolkozásunkat, közösségi életünket, munkaszeretetünket áthatotta, a lélek melegét árasztja ma is. Nagyon erős kötelék! Sokan próbálták meghatározni a tarhosi szellemet. Azt hiszem, a zene sokat adott hozzá. A muzsikálás öröme. Lehetetlen volt Tarhoson megmaradni annak, aki nem szerette a zenét. De nincs is ilyen ködös emlékem. Hiszen Tarhoson mindenki muzsikált. A park, ahogy csatangoltunk benne, tele volt dallamokkal. Megjött a „fényes évszak”, és a tavasz alleluját zengett. Ilyenkor habos fehér felhők úsztak az égen, hallottuk bégetni a felhőbárányokat. A cseresznyefasor irányából friss, üde muzsikálás szűrődött felénk. A gyerekek gyakoroltak.” (Gyarmath 2001: 78)

A tanulmány célja bemutatni az első magyar állami énekiskola zenei nevelésben betöltött szerepét, amit Gulyás György, a debreceni tanítóképző intézet ének-zenetanára megálmodott, kiharcolt, és nyolc éven át vezetett a vidék és magyarság iskolájaként.

Iskola, módszer, koncepció

„Szent Gergely doktornak, híres tanítónak az ő napján. Régi szokás szerint, menjünk Isten szerint iskolába ... az Alföld csendjében, nagy hóesésében „Énekiskola” indult a régi magyar iskolásfiúk nótájával” – ezen sorok Gulyás Györgytől származnak, 1947. február 15-i iskolaavató köszöntőjéből. (Gulyás 1988: 43) Tarhos a tehetségmentés, a vidék és a magyarság iskolája volt. Gulyás György, a Debreceni Dóczi Tanítóképző Intézet ének-zenetanára 1945. augusztus 3-i keltezéssel fordult Békéscsaba város polgármesteréhez a „Magyar Állami Énekiskola” létesítésére vonatkozó beadvánnyal. Az iskola leendő igazgatója nem is annyira a kodályi zenepedagógia elveiben látta a biztosítékát a zenei tehetségek megmentésének, hanem egy intézményben, melyben a kodályi elvek eszközül szolgálnak a nevelésben. (Szögi 1994:) Az intézmény a zenei környezet, a magyar zenei nyelv tudatosítását, a zenei művelődés alapjait

rakta le, és gyakorlatában igazolta a Kodály megálmodta új iskolatípus lehetőségét. Éppen ezért a beadvány mottóját Ádám Jenő: „*Módszeres énektanítás*” című munkájából vette Gulyás György, amit maga Kodály írt útravalóként „*Új korszak hajnalán vagyunk. A felszabadult magyarabb gyermek, emberkort érve, megteremti a magyarabb és boldogabb Magyarországot. És ebben az éneknek is lesz része.*” (Ádám 1944: 4) A beadvány reformtervében az ének-zenei nevelés új alapokra helyezése mellett úttörő és egyben korszerű, célt és a feladatokat reálisan létrehozott intézményt eredményezett, ami nem a meglévő iskolai keretek közt próbálkozott, hanem ezzel új iskolát hozva létre azzal a céllal, hogy a falvak, tanyák lakói számára intézményesen biztosítsák a zenei nevelők képzettségét. Az intézmény pártfogásában, véleményezésében Ádám Jenő kezdetektől fogva részt vett.

Az ő életrajzi visszaemlékezéséből kiderül, hogy voltaképpen ő volt az, aki fantáziát látott – Gulyással együtt – egy ilyen intézmény életre hívásában, hiszen maga a Művészeti Tanács elnöke, Kodály Zoltán is „*egy kicsit viszolyogva, délibábosnak gondolva*” tartott a tarhosi paraszt iskola ötletétől, újításától. (Székely 2008: 65) Ez az elutasító hozzáállása a Mesternek külön érdekes, mivel még 1945. július 27-én jelent meg a Fényszóró folyóirat számára egy cikk, amiben a múltat ostorozza: „*Az Iskola verte el a művészettől a nép nagy tömegét. S az élet sem tudta hozzávezetni. Más magyar iskola, más magyar élet kell ahhoz.*” (Eöszse 1977: 201) Ezt a gondolatot folytatta a „*Merjünk magyarok lenni a zenében is*” nyilatkozatában: „*... zenei közművelésünk hetven esztendő tévelygést jelent, azért nem volt semmi eredménye. A népet úgy akarták zenére nevelni, hogy mellőzték, félredobták, amit magától is tudott. Holott építeni csak a meglévőre lehet ...*” (Kodály 1964: 1982:172) Ezen gondolatokat a „*Zenei köznevelés*” című cikkével zárja, amiben már utalás is történik a módszerre, a teljes ember nevelésére: „*A zenei köznevelés, ma már tisztára tanerők kérdése.(...) nem újság az „Énekgyűjtemény” alapelve, hogy egy népet zenei öntudatra csak saját zenei ösztöne alapján lehet nevelni. Egészséges állapot az lesz, amikor a dalkincs teremti meg a közlésére legalkalmasabb módszert, ami a körvonalaiiban az Énekgyűjteményben, részletében a „Szó-Mi” füzetekben található*”. (Kodály, 1964: 1982: 164-165) Ezen kodályi gondolatok után, amelyek a zenei nevelésre és az ahhoz szükséges tanerőkre, tananyagra tesznek utalást, a tarhosi iskolakoncepció vonatkozásában még a Mester sem feltételezte, hogy lehetséges intézményesülési szinten létrehozni egy ilyen intézményt. Ezzel szemben viszont Ádám Jenő képzett elméleti és gyakorlati pedagógusnak látta Gulyás Györgyöt, akit alkalmasnak talált az énekiskola megszervezésére és vezetésére.

Így 1946-ban a Magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium zenei oktatás és nevelés korszerű átszervezési elképzelésével egyetemben létrejött az ország első „Énekiskolája”, pontosabban az „Országos állami ének- és zenei szakirányú líceum és tanítóképző intézet és a vele kapcsolatos ének- és zenei gyakorló általános iskola és kollégium”.(Csende, 1976: 31)

1946. november 13-án felvételi tájékoztatót küldtek szét az egész országban, amiben részletezték, hogy mi a gyakorló általános iskola feladata (103.420) 1946.III. sz. V.K.M rendelet szerint: „*A magyar, elsősorban paraszti származású, kiváló ének és zenei tehetségű tanulók egységes, alapvető, nemzeti műveltséghez juttatása, ezek mellett az ének és zenei képességek kifejlesztése és előkészítésük az ének és szakirányú líceumban, illetve tanítóképző intézetbe való továbbtanulására.*” (Csende 1976: 30) Az intézmény két tagozattal indult: egyrészt az alsó tagozat, egy nyolcosztályos alapiskolával. Ezen tagozatok elsősorban paraszti származású tanulók számára jöttek létre, akik az állami ének- és zenei líceumban és tanítóképzőben szándékoznak majd továbbtanulni. Az ott szerzett tudással pedig majd a falura, vidékre visszatérve a „*magyar zenei anyanyelvvel rendelkező közvetítők*” lesznek. Az alapiskolára középfokú szakiskola, mint négyosztályos középiskola épült, amely „*vezető, szervező és irányító embereket*”, énekes néptanítókat képezne a falvak számára. (Gulyás 1988: 24) Vitathatatlan tény és Tarhos elvülhetetlen érdeme, hogy a zeneileg tehetséges, hátrányos helyzetű munkás- és parasztszármazású gyermekeknek adott otthont és lehetőséget a zenei és közismereti tudás megszerzésére.

A korábban gróf Wenckheim László tulajdonában álló tarhosi major kastélyában kezdte meg működését az iskola 1947. január 7-én, melybe a növendékeket az ország egész területéről válogatták be – zenei képességvizsgálat sikeres megtétele után.

A Békés Megyei Levéltár VIII. 68. 1. dossziéban olvasható maga az eljárás, amit most változtatás nélkül közlünk:

„I. A gépies tanulás képességének vizsgálata

Diktált 3X kettős, vagy háromszor hármás betű és számcsoportok ismétlése (pl. cf, kg, kmg, vagy 38-95-13) Eredménye:

II. A felfogóképesség vizsgálata. *Verssorok, vagy könnyen megjegyezhető – lehetőleg népi dallamok elismétlése. Irányadó az elismételt verssorok, illetőleg dallamok mennyisége. HA zene, csak dallamok. Eredmény:*

III. A ritmusérzék vizsgálata. *kopogtatott ritmusképletek elismétlése. (A ritmusok a népdal ritmusvonalát ne haladják túl.) Eredmény:*

IV. A kézügyesség vizsgálata. *A második, harmadik, negyedik és ötödik ujj folyamatos tempóban, majd diktált sorrendben összeüt a hüvelykujjal. Fekvő ujjakból a második, negyedik, stb. ujj felemelése, a többi ujj fekvő marad. Eredmény:*

V. Az emlékezőképesség vizsgálata. *A gépies (I.) és értelmes (II.) tanulás képességének megállapítása fentebb szolgált szám, illetve verssorok és dallamok emlékezetből való felidézése (Irányadó a megjegyzett anyag mennyisége) Eredmény:*

VI. A hallás vizsgálata. *a) Énekelt, vagy hangszeresen lejátszott c1 és c2 közötti hangok éneklése 'lá'-val. b) Hangszeresen megütött akkordokból egy hang kiéneklése. c) Magasabb és mélyebb hangok megkülönböztetése. c) Rövid 2,3,4, stb. hangnyi motívumok utánéneklése (Mennyit bír?) Eredmény:*

VII. Hangjegy utáni éneklés (hangsorjátszás)

VIII. Az előadási érzék vizsgálata. *a) Egy mondat, illetve fogalmat (pl. 'muzsika szól') mondja a növendék felkiáltva, kérdezve, vígan, ujjongva, bánatosan, csodálkozva, elragadtatva, hangosan, figyelve, távolról hallgatva stb. b) egy zenei motívumot a növendék énekeljen el erélyesen, tréfásan, magasztosan, bánatosan, kecsesen, büszkén, régiesen, ujjongva stb. Eredmény:”*

Az intézmény megszervezéséhez a minisztérium sajnos nem nyújtott anyagi támogatást, de Békés község hatvanezer forintot adott az induláshoz. A csonka tanévet 63 általános iskolás és 10 líceumi diák kezdte meg sikeres felvételi vizsga után, 75 tanulóból a 90% 35-45 pontot ért el a maximális 45-ből. 1947. február 15-vel került megnyitásra az iskola, Gulyás Györgyöt idézve: „*Most már rajtunk a sor: az iskola tanerőin, nevelőin, hogy itt az Alföld falvaitól is távol eső tanyavilágban kultúrát teremtsünk. És nem csak ének-zenében, hanem az iskolai tanulmányok mindegyikén keresztül – szokásaiban, nyelvében, hagyományaiban, történelmi életszemléletében éppúgy, mint életformáiban, szellemiségében, mindennapi élete gondjaiban.*” (Gulyás 1988: 45) Ezen gulyási szavakból is érződik, hogy az iskola sokra volt hivatott, az intézményben tanítóknak ott volt a bizonyítási vágy, hogy nem csak a kodályi elvek első iskolai gyakorlati megvalósítója legyen, hanem egyfajta népfőiskolai szellemet is meghonosítsanak sárospataki és grundtvigi mintára. (Gulyás 1988: 45) Nikolaj Frederik Severin Grundtvig dán protestáns hittudós és költő volt, aki Udbyban Seelandon született 1783. szeptember 8-án, s Koppenhágában halt meg 1872. szeptember 2-án. Legnagyobb érdeme a róla elnevezett «magasabb népiskolák» megalapítása, amelyek azóta egész Skandináviában elterjedtek.

„*Az iskolákban majd akkor lesz jó zenetanítás, ha előbb jó tanárokat nevelünk...kevés az olyan tanár, aki a hallást és az általános zenei műveltséget fejlesztené...jó irodalom is szükséges, amely a gyermekeknek és a hallásgyakorlásban kezdőknek hozzáférhető.*” (Kodály, 1964: 1982:

198) E tekintetben Kodály Zoltán intelmei megvalósultak Tarhoson, hiszen már 1947 nyarán ének szaktanítói továbbképzésre is sor került.

Az 1947/48. tanévtől további tanárokkal bővült a tanári kar, de ezzel nem oldódtak meg a problémák. A pénzhiány érezhető volt, amit a szülők beszolgáltatásokkal igyekeztek megkönnyíteni. Az ott tanuló diákok nem csak zenei képzésben részesültek, hanem saját maguk is tevőlegesen hozzájárultak az intézmény működéséhez kétékezi munkájukkal. Tanáraikkal együtt alakították ki az iskola „profilját.” Például a zongora gyakorlóhelyet az istállóból alakították ki, az elbontott omladozó épületek tégláiból iskolaépületet készítettek. A kastély melletti földeken pedig bolgárkertészeti mintájára kis mintagazdaságot hoztak létre.

1948 tavaszától az „isten háta mögötti tündérország” kitartó zenepedagógiai tevékenység sikert és elismerést hozott Tarhosnak. Országos és nemzetközi hírűvé nőtte ki magát az intézmény.

Kerényi Sándor egykori tarhosi diák szavaival élve Tarhos aranykora az 1950-es évekre tehető. Ekkor tette tiszteletét Kodály Zoltán is, aki Anatolij Novikov orosz-szovjet zeneszerző elragadtatása után utazott le Tarhosra. A Mester próbára tette a gyerekek tudását és meglegedettségét fejezte ki, aminek későbbi írásaiban is többször hangot adott.

Friss Antal gordonkaművész kezdeményezését követve az 1951-es tanévtől több neves budapesti zenepedagógus ment Tarhosra tanítani, többek között Teőke Mariann zongoratanár, Banda Márton, Víg Árpád hegedűtanár és Hernádi Ferenc klarinétművész. Sajnos azonban az intézmény körül gyülekeztek a viharfelhők, amelyeket politikai és szakmai viták okoztak. Ezt az iskola névváltoztatásain is észre lehet venni:

1946. Országos ének és zenei szakirányú líceum és tanítóképző intézet és vele kapcsolatos ének és zenei gyakorló általános iskola

1948. Országos Állami Ének és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet és vele kapcsolatos Ének-Zenei Általános Iskola

1952. Állami Zenei Gimnázium és Konzervatórium, Zenei Általános Iskola

1954. Zenei Gimnázium és Zeneművészeti Szakiskola

A Zenepavilon, amit 1953. május 1-jén személyesen Kodály Zoltán avatott fel, ennyi évtized távlatából is azt sugallja, hogy „*Tarhos sokra volt hivatott.*” Egy különlegesség tárul elénk a tarhosi parkerdő közepén, az osztrák Kaufmann Oszkár tervei alapján 1951–53 között készült Zenepavilon, Gulyás Györgynek nagyszabású gondolata, mert nem csak a minőségi zenei nevelés volt számára fontos, hanem egy úgynevezett pavilon rendszerű iskolát szeretett volna létrehozni. „...*úgy gondoltuk, hogy pavilon rendszerű együtttest építünk. Lett volna itt irodalmi-történelmi, természettudományi, testedzési pavilon, úgy berendezve, ha belép az ember valamelyikbe, egy önmagában tökéletes világba lép. Csak a sorrendiség kérdése volt, hogy először a zenepavilont építettünk fel, mert ez a terület véglegesen a zenéé marad. Nagyszabású álmaink voltak.*” (Farkas, Béres, Márkusné 2016: 27) A „tündérországot” egy tollvonással, egyik pillanatról a másikra megszüntették egy 1954. augusztus 26-i határozattal. Hiába szólalt fel Kodály Zoltán a bezárás ellen – „*ez az iskola mutatja eddig a legtisztábban, mit lehet elérni az új módszerrel*” – , ő sem tudott semmit tenni. (Kodály 1964: 1982: 258-260)

Mi is volt az új módszer, amire egy új iskolamodellt alapozott meg és hívott életre Békés megyében Gulyás György? Kodály Zoltán zenei nevelési koncepciója, az alapelvek fokozatosan alakultak ki, fogalmazódtak meg és mentek át a gyakorlatba, azután, hogy a zeneszerző figyelme 1925 táján a zenepedagógia felé fordult. Kodály soha nem írt módszeres összefoglalást, hanem ezt a feladatot, a gyakorlati alkalmazás kidolgozását munkatársaira, jórészt volt tanítványaira – Ádám Jenőre, Bárdos Lajosra, Kerényi Györgyre – hagyta.

Az Élet és Irodalom főszerkesztője még 1968-ban kérte fel egy interjúorozat elkészítésére Feuer Máriát, aki az akkori kor meghatározó zenei szakembereivel folytatott beszélgetést. Közöttük volt Gulyás György is, akit a „*tanyasi Sängerknabenről*” kérdezett, hogy „*milyen*

zenepedagógiai eredménnyel büszkélkedhet Tarhos?” „Lényeges megemlíteni, hogy amikor az iskolát megalapították még nem beszélhettünk Kodály-szisztémáról „egyszerűen elfogadtuk útravalóul azt, hogy minden zenélés alapja az éneklés, és hittünk abban, hogy hangszert is csak az vegyen a kezébe, aki énekelni tud.” (Feuer 1972: 152)

Kodály elképzelésének eleget téve olyan iskolát hozott létre Gulyás, amely az énekes alapra támaszkodott, s ebből kiindulva teremtette meg a tradíciót : „Tarhoson akkoriban mi az „énekes alapon” magát az éneklést értettük.” (Feuer 1972:153) Az „Emlékiratot” végig elemezve az a kodályi-elveket képviseli:

1. Az intézményi képzés gerincét a népdal képezne, „amelynek a nyelve igazán magyar”.
2. Felszámolni az eredménytelen énektanítást.

(Fontos megjegyezni, hogy 1945. augusztus 15-én jelent meg a 6650/1945. M.E. számú rendelet az általános iskola szervezése tárgyában, ami a legnagyobb hazai iskolareformnak számított, melynek során létrejött a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos gimnázium. (Mészáros, Németh, Pukánszky 2005) Az ének tanítást heti két órában szabták meg, s a magyar népdal képezte az alapját a relatív szolmizáció alkalmazásával együtt. Az ekkor használatos tankönyvek Kerényi György és Rajeczky Benjamin: *Énekes Ábécé-i*, voltak, amelyet az általános iskola V. osztályától lehetett használni.)

3. A zenei gondolkodás kialakítása, a közösség kialakítása, az iskolai csoportos éneklés, kóruséneklés által, zenei önképzőkörök létrehozása.

4. A zenei anyanyelv, „a magyar gyökérre akarnánk építeni”.

Tarhos egyik célja az volt, hogy az énekes-alapot megalapozzák, de volt egy másik cél is, mégpedig a kodályi pedagógiai művek teljes bevonása az oktatásba. A tananyag gerincét a magyar népdalok, a *333 olvasó gyakorlat*, *Ötfokú zene* füzetek, a *Biciniák*, a *15 kétszólamú gyakorlat* és a *Bertalotti* képezte. És egy érdekesség: 1952 nyarán Gulyás György azzal a kijelentéssel kereste meg a Mestert Galyatetőn, hogy „befejeztük a szolfézszt Tarhoson”. (Gulyás 1988: 13) Ez annyit jelentett, hogy az imént felsorolt szolfézs tananyagot bevégezte az iskola.

Összegzés

A tanulmány szándékosan Gulyás György magyarázó gondolataival kíván élni, ez által is hiteles képet nyújtva az intézmény egyedüliségéről: „A tarhosi iskola fő jellemzői a körülményekből adódtak, amelyek egyrészt az ottani nevelési gyakorlat révén váltak lényegessé, másrészt abból, hogy Kodály pedagógiai műveinek első csoportja adottak voltak számunkra.” (Gulyás, 1972: 134) Munkánk célja bemutatni Tarhost, mint zenei nevelési intézményt, ahol „az éneklés központi helyet kap, ahol az ének lesz az alap a zenei nevelésben.” (Gulyás 1988: 45) Az idő múlásával – még a zenepedagógusokban is – a tarhosi iskola elsősorban mint nevelési intézmény maradt meg. Pukánszky Béla egy korábbi kutatásában Tarhost egy folyamat részének tekintette, amely az 1920-as években indult. Tarhos rövid, nem egész nyolc éves működése megteremtette az énekléssel nevelés, a közösségi nevelés és munkára nevelés összhangját. A tarhosi nevelési gyakorlat sajátjaként említhetjük a kollégiumi elvet, ami régi pataki és debreceni kollégiumok tradícióját igyekezett adaptálni. Ezáltal egy eleven és tartós kapcsolat alakult ki vidék és város között. Ahogy ezt maga Gulyás is mondta „a központ hírt kapott a vidékről – és megújulást és erőt kapott, ha kellett, a saját vidékétől – a vidék pedig magával vitte innen az alakuló útját.” (Gulyás 1988: 129) Tarhos szempontjából lényeges megemlíteni, hogy az oktató és nevelő munka a nulláról indult, ami az ottani zenei nevelés szempontjából szerencsés volt. Ez lehetőséget adott egy olyan egyedülálló közösség létrehozására, amely a jövő iskolája lehetett volna, s nem az „irigység, és rosszakarát, a személyi kultusz légköre”, amint ahogy azt „egy tollvonással megszüntessék, kimondhatatlan

kárára a népművelésnek és tekintélyes anyagi kárára az államnak.” (Kodály 1964: 1982: 129) Karácsony Sándor, aki nagy reményeket fűzött az iskolához, és követendő példának tartotta Tarhos közösségi szellemét abban az időben következő írta: „a jövő magyar pedagógiának ma egy feladata van, s ettől függ, lesz-e belőle igazi élet: hogy ki tudja-e fejleszteni az iskolákban a közösséget. Tarhoson – talán egyedül Magyarországon – már kialakult. Így Tarhos nem a jelen, hanem a jövő iskolája lett.” (Gulyás 1988: 62) A kodályi zenei koncepció nem csupán az iskolai zenei nevelésre törekedett, hanem a teljes emberré nevelésre. Ez tükröződött az intézményben folyó szakmai munkában, ami a kodályi-nevelési elvekre épülő feladatrendszer: ének központúság, az értékes tananyag, a relatív szolmizáció módszere és a „léleknevelés”, amit eszközként illeszt az iskolai nevelésbe. „Az Énekiskola (1946-1954) egyedülálló alkotás. Életmű. Sem előzménye nem volt, sem utóda nincsen. Legendának sem legenda: szelleme folyatható.” (S. Turcsányi 2010: 92)

A kutatás eddigi eredménye arra enged következtetni, hogy újra elő kell venni letűnt korok történetét, hiszen volt idő, amikor Tarhos nevét kiejteni is kockázatos volt. Az eddig fellelt dokumentumok ismeretében az intézményt alapvetően egy iskolatörténeti kontextusban ismerhettük meg, és sajnos a neveléstörténeti vonal, ami az intézmény lényege volt: módszer, elvek, gyakorlat szinte teljesen hiányzik az anyagból.

Felhasznált irodalom

- Ádám Jenő 1944. *Módszeres énekköztetés a relatív szolmizáció alapján*. Turul. Budapest. Békés Megyei Levéltár VIII.68. (1946-1954). *Országos Állami Ének és Zenei Szakirányú Líceum és Tanítóképző Intézet (Békés-Tarhos) Iratai*. Békés.
- Csende Béla 1976. *Békés-Tarhos*. Kner Nyomda. Gyoma.
- Eöszse László 1977. *Kodály Zoltán életének krónikája*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Farkas László, Béres Károly, Márkusné Natter-Nád Klára. 2016. 100 éve született Gulyás György. Békés-Tarhosi Kalendárium. In *Magyar Kodály Társaság Hírei*. XXXVII évf, 27.
- Feuer Mária 1972. *88 muzsikuss műhelyben*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Gulyás György 1988. *Bűneim...bűneim?* Kner Nyomda, Békés.
- Gyarmath Olga 2000. *Tudsz-e Tarhosért lelkesedéssel dolgozni?* Békés Város Önkormányzata. Békés.
- Kodály Zoltán 1964, 1982. *Visszatekintés I-II*. Zeneműkiadó. Budapest.
- Mészáros István, Németh András, Pukánszky Béla 2005. *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris. Budapest.
- S. Turcsányi Ildikó 2010. *Emlékezés a Békés-Tarhosi Énekiskolára*. Békési Újság Kalendárium.
- Székely Miklós 2000. *Ádám Jenő élete és munkássága*. Püski Kiadó. Budapest.
- Székely Miklós 2008. *Ádám és Kodály*. Magánkiadás. Pécs.
- Szokolay Sándor 2017. *Hogyan is kezdődött?* Legend Art. Győr.
- Szögi Ágnes 1983. „... Van itt egy iskola ...” *A kecskeméti ének-zenei iskola története a kezdetektől 1973-ig*. Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet. Kecskemét.
- Szögi Ágnes 1994. *„Ez az iskola valaha Kecskemétnek dicsősége lesz”*. Kodály Intézet. Kecskemét.

Iskola

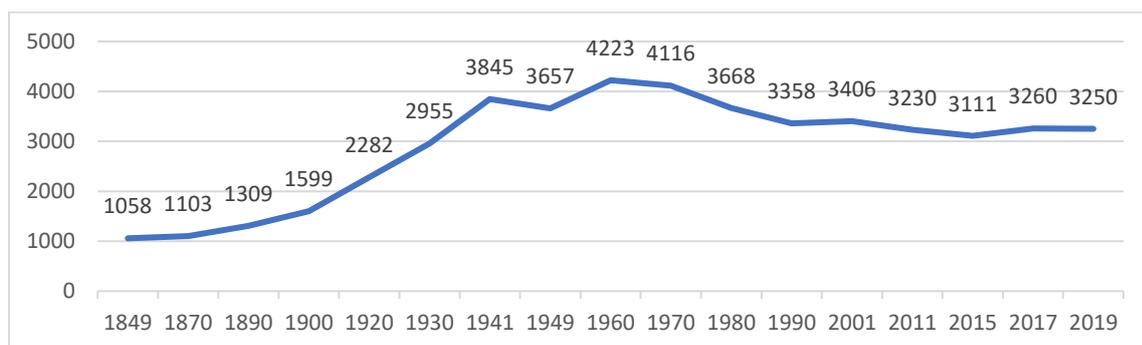
Juhász Márta:

„Mit uns dehnt sich die Welt aus/ Velünk tágul a világ”

A Csolnoki Német Nemzetiségi Általános Iskola



Csolnok falu Komárom-Esztergom megyében, Budapesttől 40 km, Esztergamtól 15 km távolságra, a Pilis és Gerecse lábánál fekszik. A dimbes-dombos környezetben található település első hivatalos, írásos említése 1232-re tehető, *Vatacholnuka*, később *Cholnuk*, *Csónak* néven. A török uralom alatti elnéptelenedést a környék földesura, gróf Grassalkovich Antal elzászi németek betelepítésével orvosolta, majd a harmadik betelepítési hullámban újabb német lakosság érkezett bajor vidékről. A 19. század kezdetén a szénbányászat beindításával megváltozott az addigi hagyományos paraszti életforma, nemsokára az egész falu a bányából élt, a szőlőművelést természetesen továbbra sem adták fel. A bánya miatt betelepülő magyar lakosság az ún. bányászkolóniában kapott helyet. A második világháború utáni kitelepítés nem érintette Csolnokot, hiszen nagy szükség volt a föld alatt a munkaerőre. A falukép a hatvanas években kezdett megváltozni, más stílusban kezdtek építkezni, levetették a népviseletet, egyre több vegyes házasság jött létre, megnőtt a mobilitás és a továbbtanulások száma, a kommunikáció nyelveként is egyre inkább a magyar szolgált a helyi dialektus helyett. (Bindorffer 2005: 166) Az asszimilációs tendencia ellenére a falu mindmáig megőrizte német nemzetiségi jellegét, nagy hangsúlyt fektetnek a hagyományápolásra és az identitás megőrzésére.



1. ábra: A csolnoki lakosság számának alakulása

Csolnokon az első iskola vélhetően 1750 körül épült, megalapításának dátumáról nem ismerhető közelebbi adat. Egy 1732-ben kiadott helytartótanácsi rendelet előírta a földesuraknak egy iskolaház, Domus Scholaris megépítését, amely egyben az iskolamester lakásaként is szolgált. Az épület fenntartása a községgazdálkodás hatáskörébe esett. Az 1732-es Canonica Visitatio még nem említi az épületet, de az 1755. éviben már szerepelt. Az iskola a templom mellett állt a hegyen, iskolamesternek az 58 éves Franciskus Schwartz-ot választották. Az 1777-es oktatási rendelet, az I. Ratio Educationis elrendelte minden faluban egy legalább két osztályos, négy éves elemi iskola létrehozását. Fontos volt, hogy az oktatás nyelveként az anyanyelv (esetünkben a német) szolgált.

A tanítás anyaga a falusi anyanyelvi iskolákban:

1. hittan, vallási alapismeretek – plébános kötelessége,
2. betűzés és olvasás a Bibliából,
3. szépírás,
4. fejből és írásban számolás a táblánál,
5. versek, énekek.

Az iskolai év a mezőgazdasági munkák befejezésétől azok megkezdéséig tartott. A tanítási nap délelőtt és délután 2-2 óra, szünnap a csütörtök volt. A gyermekek hattól tizenkét éves korukig számítottak iskolakötelesnek, ez idő alatt két osztályt kellett elvégezniük. Egy havi hiányzást egy napi robottal büntettek. 1806-tól a II. Ratio Educationis a kezdőknek heti 10, a haladóknak heti 20 órában szabta meg a tanítás idejét. Az elemi iskolát fokozatosan 3 és 4 osztályossá bővítették. Érdekességképpen következtek az 1862-es néptanodai törvény néhány házirendi pontját, amelyeket akár a mai gyermekekhez is megszívlelhetnének:

- Tanítás alatt rendben ül, nem kalimpál, helyét el nem hagyja, csak a tanító szavára áll fel és ül le!
- Csak engedéllyel mehet szükségre, az árnyékszék ajtaját, falait nem szabad összefirkálnia!
- Az iskola tulajdonában okozott kárt jóvá kell tennie!
- Veszedelmes játékok: kövel, hógolyóval dobálózni, szánkázni, jégen csúszkálni, vizeken mászkálni, dohányozni, gyufák sütögetése, kocsma- és tánchelyeken ácsorogni, kocsik hátuljára csibbeszkedni.
- Veszedelmes időtöltések, melyek az emberhez illetlenek: állatok kínzása és ingerlése, hasznos madarak fészkeinek fürkészése, tojásainak vagy kicsinyeinek elvétele.

Az 1868-as Eötvös-féle Népiszkolai Törvény alapkövetelményként továbbra is az anyanyelven való oktatást szabta meg, 6 osztály elvégzését tette kötelezővé. Új tantárgyként belépett a mértékismeret, nyelvtan, természettan, rajz, hazai föld- és történelmi ismeretek, polgári jogok és testgyakorlat. Az 1879. évi XVIII. törvénycikk új változást hozott: „4. § *A magyar nyelv az összes bárminemű nyilvános népiszkolákban a köteles tantárgyak közé ezennel felvételik.*”²⁸ A községi képviselői gyűlések jegyzőkönyvében szerepel egy 1896. május 22-én kelt, a járási főszolgabírónak írt beszámoló a millenniumi ünnepély lefolyásáról, amelyben az iskolai növendékek előadásáról a következő áll: „...könnytől ázott szemmel szemlélte, ill. hallgatta a német ajkú gyerekek magyar szavallatait és előadásait; tört magyarsággal, komikus kiejtéssel adva elő valamennyit, de mindannyi

²⁸ 1879. évi XVIII. törvénycikk - a magyar nyelv tanításáról a népoktatási tanintézetekben.

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (2021.08.26.)

mégis felette megindító és lelkileg felemelő volt, mert mindegyikből a magyarságra törekvés ellenállhatatlan fénye csillámlott elő. Valóban sziszifuszi munkát végeztek Hoch Emil főtanító és Köck Lajos tanító urak, hogy oly rövid idő alatt a magyarul nem beszélő gyermekekkel illy sok magyar szavallatot és előadást betanítottak.” Ez a néhány mondat hűen tükrözi a korra jellemző nyelvi szituációt. Vargyas Endre megyei tanfelügyelő 1902. évi éves jelentésében elégedetlenségét fejezte ki az iskolás gyermekek magyar nyelvtudását illetően, ezért követelte, hogy a későbbiekben a hittant is magyar nyelven tanítsák. Szerepelt egy érdekes kérdés az akkori népiskolai naplókban: „*A nem magyar anyanyelvű és a beíratás alkalmával magyarul beszélni nem tudó tanuló a tanév végéig magyarul beszélni megtanult-e, és pedig folyékonyan beszélni vagy csak töredezve?*” (1935-ig állandóan ismétlődő kérdés.) Az 1903-as népiskolai napló szerint a 4. osztály 35 tanulójából 6 beszélt magyarul, 9 töredezve. A Lex Apponyi (Apponyi-féle iskolatörvény) 1907-ben célként tűzte ki a magyar nyelv írásban és szóban való tökéletes elsajátítását. A hatóságok egyáltalán nem voltak megelégedve a magyarosodás ütemével Csolnokon, ezért 1910 és 1918 között kizárólag magyar nyelven folyt az oktatás.

Az iskolaépületet időközben egy tanteremmel bővítették, ám az 1900-as évek elejére még így is kicsinek bizonyult, ezért 1903-ban épült egy új iskola négy tanteremmel és egy tanári szobával (ma orvosi rendelő). Ekkor már négy tanítót alkalmaztak, akik hat osztályban tanították a 319 elemistát és a Vasárnapi Iskola 120 diákját. (A Vasárnapi Iskola heti egy napon néhány órában gazdasági ismeretek oktatását jelentette 13-15 éveseknek.) Kilenc évvel később a bányászok lakta Augusztá-telepen is épült egy iskola. Néhány évtized múlva azonban a falusi iskola újra szűkössé vált, így 1929-ben elkezdődött a nyolc tantermes iskola felépítése a falu központjában. Ennek eredményeképpen az egy tanteremre és egy tanerőre jutó tanulók száma 80-ról 40-re csökkent.



2. ábra: Az általános iskola épületének avatása 1930-ban. Forrás: www.facebook.hu/Csolnok régen és most

1918. november végén a Károlyi-kormány a magyarosító Apponyi-féle iskolatörvényt hatályon kívül helyezte. Az akkori nemzetiségügyi miniszter, Jászi Oszkár tervezete alapján 1919. elején meghozták a német autonómia-törvényt (1919. évi VI. sz. néptörvény), államosították és egyesítették a különböző jellegű iskolákat, bevezették a koedukációt és a 14.§ biztosította a

„nemzeti kisebbségek” szabad nyelvhasználatát a közigazgatásban és az oktatásban. 1923-ban megszületett a nemzetiségi iskolarendszer szabályozása. Klebelsberg kultuszminister 110478/1923. számú rendelete a kisebbségi oktatás három iskolatípusát határozta meg:

1. A típus: kisebbségi tannyelvű népiskola, ahol a magyar nyelvet és irodalmat kötelező tárgyként oktatják,
2. B típus: vegyes tannyelvű iskola, amelyben az anyanyelvet, a természeti és gazdasági ismereteket, rajzolást, kézimunkát anyanyelven, a magyar nyelvet, földrajzot, történelmet, polgári jogokat és kötelességeket, testnevelést magyarul, a beszéd- és értelemgyakorlatokat, olvasást-írást, számolást, mérést, éneket magyar és anyanyelven tanítják,
3. C típus: magyar tannyelvű kisebbségi iskolák, amelyekben a tanuló anyanyelve kötelező tantárgy az oktatásban.

1926-ig a csolnoki iskolában kétnyelvű, B típusú oktatás folyt. A tanulólétszám növekedésével egyre több tanerőre volt szükség, de nagyon nehezen kaptak német anyanyelvű tanítókat, ezért a későbbiekben áttértek a C típusra.

1935-ben elrendelték az egységes típusú kisebbségi iskolarendszert, ennek értelmében anyanyelven oktatták a hit- és erkölcstan, anyanyelvi tárgyakat, éneket, számolás és mérést, természeti és gazdasági ismereteket, rajzot és kézimunkát. Magyar nyelven folyt a magyar nyelv és nemzetismeret, testnevelés és negyedik osztálytól a mennyiségtan, természeti és gazdasági ismeretek, rajz és kézimunka oktatása. Csolnokon csak 1938-ban hívták össze a szülőket, hogy megszavazzák az oktatás típusát: 39-en szavaztak a vegyes, 125-en a magyar nyelvű oktatás mellett. (Fekete 1977: 55)

Az iskolai naplóbejegyzések sokszor tükrözik a külvilági, társadalmi eseményeket. Az iskola 1928-29. tanév IV. osztályának haladási naplójából kiderül, hogy a tanítás nyelve magyar és német, valójában C-típusú, mert Vanyekné tanítónő csak német olvasást, a gót betűs német írást és német éneket tanít. A hittant természetesen németül tanították.

Az 1930/31. és az 1932/33. tanév naplóbejegyzései arról adnak hírt, hogy a gazdasági válság alatt külföldön munkát keresők – főleg bányászok – lassan hazaszivárognak, természetesen családjukkal együtt. „Franciaországból jött, nem osztályozható” megjegyzés szerepel tíz gyerek esetében, és egy-egy tanulónál „Törökországból jött” vagy „Hollandiából jött”.

Az 1934-38 közötti időszak névmagyarosítási törekvései miatt 40 tanuló édesapja vált meg német nevéből, és vett fel helyette magyar vezetéknevet, általában azonos kezdőbetűvel, mint pl. Mayer – Mártai, Putz – Pétervári vagy Pénzes, Haas – Halmos, Priegl – Perlaki, Meck – Mentés, Reichenbach – Regős, Fink – Farnadi.

Az 1944/45-ös tanév idején már közeledtek a szovjet csapatok. Jó néhány család menekült el nyugatra vagy a háború, a front helybeli változásainak lett áldozata. A rájuk vonatkozó bejegyzések:

- „Németországba költözött 1944. nov. végén”: 13 család gyermekei
- „Ismeretlen helyre költözött”: 3 család
- „Megsebesült, betegen fekszik”: 2 gyermek
- „Meghalt”: 3 gyermek
- „Eltűnt”: 1 gyermek
- „Nem járt iskolába” a 7.-8. osztály 79 tanulója.

1945. április 17-én három tanítóval hatszáz gyermek számára megkezdődött a tanítás (a többi tanár hadba vonult, fogságba esett). Ugyan a csolnoki lakosokat a bányatevékenység miatt nem telepítették ki, de az „igazolóbizottságok” tevékenysége, a letartóztatások vagy internálások, a parasztek összetelepítése, a lakosságcsere következtében a székelyföldi és felvidéki betelepülők érkezése, majd továbbállása nagyban nehezítették a körülményeket. A háború után

elrendelték a 8 osztályos iskola megszervezését, majd három év múlva államosították mind a felekezeti, mind a bányatársulati iskolákat.

Németül először 1957 után lehetett tanulni, de csak tanrenden kívül, nulladik órában, ezért aztán nem volt nagyon népszerű, a tanulók 13,5 %-a vett részt benne. Az 1968/69. tanévben 55 tanuló tanult németet heti 6 órában, a következő tanévben a jelentkezők létszáma megugrott 176-ra (295-ből). Ennek vélhetően az volt az oka, hogy a német nyelv a többivel egyenrangú tantárggyá lépett elő és osztályozhatóvá vált. Az 1970/71. iskolaévben két új német szakos pedagógust vettek fel, akik nagyon eredményes oktatási tevékenységet folytattak. Az iskola vezetése 1987-ben a kétnyelvű nemzetiségi oktatás bevezetése mellett döntött, ekkor 16 ilyen típusú intézmény működött az országban. 2008-ban összevonták a falu két iskoláját, így a Rákóczi-telepi oktatási telephely megszűnt.

2014. szeptember 1-én az iskola az országban az elsők között a helyi Német Nemzetiségi Önkormányzat fenntartásába került. Ez a fenntartói változás pozitív irányba mozdította elő az iskolai fejlesztéseket, és szorosabb együttműködést eredményezett a német nemzetiségi önkormányzattal a nemzetiségi tartalmakat, célkitűzéseket illetően.

A jelenlegi 9 tantermes iskola 216 tanuló befogadására alkalmas, és a kisebbségi oktatási formák közül a német nemzetiségi nyelvoktató program alapján működik. Közvetlen eléréssel megközelíthető az épületből a tanuszoda és a sportszarnok, ezeket a sportlétesítményeket az önkormányzattal kötött megállapodás alapján a tanítási idő alatt használhatja az iskola. Választható tanórán kívüli foglalkozások a szakkörök (rajz, kézműves, nemzetiségi tánc, angol), a sportkörök (labdarúgás, tenisz, kosárlabda, testnevelés játékok, úszás, röplabda) és a tehetséggondozó foglalkozások (matematika és magyar felvételi előkészítő, ECDL vizsga felkészítő).

Csolnok német nemzetiségi község, s így természetes, hogy központi helyet foglal el a nemzetiségi nyelv oktatása, amely 21 tanuló feletti létszám esetén csoportbontásban történik. A diákok első osztálytól kezdve heti 5 órában tanulják a német nyelvet, ez még kiegészül heti egy német népszerű órával. E tantárgyon belül nagy hangsúlyt kap a hagyományos családi szokások, munkafolyamatok, munkaeszközök megismertetése. A tárgy tartalmát nemzetiségi adások (Unser Bildschirm) megtekintésével, valamint a magyarországi németek hetilapjának (Neue Zeitung) Junior rovatának olvasásával gazdagítják. Kiemelten kezelik az idegen nyelv oktatása mellett az informatika oktatását is. A nyelvoktató program célja, hogy tanulóink a képzés végén, a 8. évfolyamban DSD-I. nyelvvizsgát (KER B1 szint) szerezzék. (Pedagógiai Program: 123) Sok diák nemzetiségi gimnáziumokban folytatja tanulmányait, és a középiskolákban továbbtanulók többsége is első idegen nyelvnek a németet választja. A német nyelvű kommunikáció fejlesztését szolgálja az évek óta fennálló partnerkapcsolat a baden-württembergi Ubstadt-Weiher-rel. A rendszeres tanulócsereket lehetőséget teremtenek arra, hogy a tanulók bepillantást nyerjenek egymás oktatásába, közösségi életébe, megismerjék a partnerország tájait, a lakók életmódját, szokásait, és a mindennapi életben gyakorolják őseik nyelvét.

A nemzetiségi hagyományok ápolásában nagy szerepe van a tánc és népműves szakköröknek. Kiemelt cél, hogy a fiatal generáció a hagyományok, gyökerek feltárásával ismerje meg az ősek életét, szokásait, kultúráját. Ennek érdekében a Pedagógiai Programba beépítve szerepelnek a falu nemzetiségi ünnepei, mint ősszel a bányásznap, a szüreti felvonulás, a Márton napi felvonulás, januárban a kitelepítés emléknapja, nyáron a nemzetiségi tánc- és hagyományápoló tábor.

A nemzetiségi oktatáshoz szervesen kapcsolódnak az intézmény által, a szorgalmi időszakban szervezett nemzetiségi programok és rendezvények, melyek révén a tanulók nemcsak a tanórai kereteken belül találkoznak a nemzetiségi kultúra, hagyomány, témaköréhez kapcsolódó ismeretekkel, hanem egyéb foglalkozások keretében ismerkednek meg és sajátítják el a

különböző nemzetiségi tevékenységeket (sütés, kézműves tevékenység, látogatás a tájházban, a nemzetiségi tanösvény bejárása, stb.).

A diákok rendszeresen és eredményesen vesznek részt nemzetiségi vetélkedőkön, szavalóversenyeken, pályázatokon, a TrachtTag-on (Népviselő Napja).



3. ábra: Népviselő Napja 2021 Forrás: <https://csolnokiskola.edu.hu/2021/04/30/trachttag-2021/>

Összegzés

A csolnoki általános iskola történetének bemutatása után egyértelműen körvonalazódik, hogy a választott mottó – „*Velünk tárgul a világ*” – azt a küldetést képviseli, amelyet az iskola a történelmi fordulatok által megváltozó körülmények mellett is szem előtt tartott: az alapvető oktatási-nevelési funkciók betöltése mellett a gyermekek német nemzetiségi identitásának megerősítését a német kisebbségi nyelv átadásával, a nemzetiségi hagyományőrzéssel, a magyarországi németek történelmi múltjának megismertetésével. Egy falusi oktatási intézmény szerepe vitathatatlanul fontos a kisebbség megmaradása szempontjából, a családi környezet mellett a legnagyobb hatással bír a fiatal generációk értékrendjének alakítására. Az iskolának kell a mai helyzetben azon hagyományozási feladatok igen tetemes részét átvállalnia – nyelv, kisebbségi tartalmak –, amelyeknek átörökítése a korábbi időkben a családokon belül történt. A Csolnoki Német Nemzetiségi Általános Iskola ezt a feladatot az ott folyó magas színvonalú nevelő- és oktatómunkával maximálisan teljesíti.

Felhasznált irodalom

- Bél Mátyás 2001. *Esztergom vármegye leírása*. Komárom-Esztergom Megyei Múzeumok Igazgatósága és a Kultúr István Társadalomtudományi és Kiadói Alapítvány. Esztergom.
- Bindorffer Györgyi 2005. *„Wir Schwaben waren immer gute Ungarn”*. (=Ungarndisches Archiv 8.). ELTE Germanistisches Institut. Budapest.
- Bindorffer Györgyi 2005. Asszimilációs folyamatok Csolnokon. In: *Kisebbségkutatás*. 2005. 2. szám. Lucidus Kiadó. Budapest.
- Bindorffer Györgyi 2007. Sprache und Identität – Zweisprachigkeit und ihre Konsequenzen bei den Ungarndeutschen: Fallbeispiel Bogdan und Tscholnok. In: Erb, M. – Knipf-Komlósi, E. (Hgg.): *Tradition und Innovation*. (=Ungarndisches Archiv 9.). ELTE Germanistisches Institut. Budapest. 101-113.
- Fekete Tibor 1977. *Den Janzabach entlang*. Tankönyvkiadó. Budapest.

Jegyzőkönyv községi képviselői gyűlésekről. Csolnok 1894-1902. Komárom-Esztergom Megyei Levéltár.

Juhász Márta 2004. Deutsche Grabinschriften in Tscholnok/Csolnok. In: Manherz, K. (Hg.): *Beiträge zur Volkskunde der Ungarndeutschen*, Bd. 21, 67-121.

Országos Összeírások. 1715. évi összeírás. HU-MNL-OL-N78-22. 77-78

Osváth Sándor 1938. *Komárom és Esztergom közigazgatásilag egyelőre egyesített vármegyék múltja és jelene /1938*. A Magyar Vármegyék és Városok Múltja és Jelene Kiadóhivatala. Budapest-Sashalom.

Vámos Ágnes 1998. *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó. Budapest.

Wagenhoffer János 1988. *Aus der Geschichte der Schule aus Csolnok*. (A csolnoki általános iskola rövid története.) Kézirat. Komárom-Esztergom Megyei Levéltár. Esztergom.

Internetes források:

<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=87900018.TV&targetdate=&printTitle=1879.+%C3%A9vi+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev> (2021.07.26.)

<https://csolnokiskola.edu.hu/dokumentumok/> (2021.07.26.)

<https://csolnokiskola.edu.hu/2021/04/30/trachttag-2021/> (2021.07.26.)

www.facebook.hu/Csolnok régen és most (2021.07.26.)

Portré

Tölgyessy Zsuzsanna: Egy óvónő vallomása saját szakmai életútjáról

„Hétévesen, az első osztály végén a környezetismeret könyvben, az utolsó oldalon volt egy kérdés: Mi szeretnél lenni? A kipontozott részre azt írtam: óvónő.”

Miért egy óvónő szakmai életútjának megosztását választottam? Anyaként és pedagógusként is úgy gondolom, hogy az óvónőknek meghatározó szerepe van gyerekeink életére, hiszen a család után az óvoda jelenti a gyermek számára a második szocializációs teret. Egy óvónő egész személyiségével hat, mosolyával, illatával, hangjával, játszókedvével, erkölcsi útmutatásával, cselekedeteivel a kisgyermek teljes személyiségére.

És most átadom a szót Ispánné Péter Juliannának, Julinak, Juli néninek, az esztergomi Szentgyörgymezői Óvoda óvónőjének:

1982-ben az érettségi után képesítés nélküli óvónőként helyezkedtem el az esztergomi Szentgyörgymezői Óvodában. Szakmai fejlődésem érdekében tett első tudatos lépésemet jelentette az, amikor jelentkeztem a budapesti Tanítóképző Főiskola nappali tagozatos óvodapedagógus szakára. Akkori óvodai vezetőm támogatott a továbbtanulásban, miután munkám során meggyőződött az óvónői munkához szükséges rátermettségemről. Főiskolai tanulmányaimat lelkesedéssel, hivatástudattal és szorgalommal folytattam, ennek következményeként kiváló eredménnyel végeztem. A jó eredményhez hozzájárultak a képesítés nélküli óvónőként szerzett tapasztalataim, amelyek nagy előnyt jelentettek a tanulásban.

Kiváló tanáraink voltak, akik színvonalas képzést adtak. A legmeghatározóbbak: Szalainé Hartványi Judit, Mélykutiné Dietrich Helga, Franhoffer Péterné, Perlai Rezsőné, Krassói Erna, Dr. Hegyi Ildikó. Mellettük találkozhattam az akkori zeneoktatás legelismertebb szakembereivel: Forrai Katalinnal és Kokas Klárával. Ezek meghatározó találkozások voltak, tovább erősítették elhivatottságomat, s annak zenei irányultságát. Szakdolgozatomat is az óvodai zenei képességfejlesztés témakörében írtam, melyet egy Kodály-idézettel kezdtem, amelyet fontosnak érzek mind a mai napig: *„A zenei érzék virága nem nőhet fel, ha magját nem ültetjük be már a gyermek lelkébe.”*

Az óvodapedagógus diplomám megszerzése után ismételten az esztergomi Szentgyörgymezői Óvodában helyezkedtem el, majd egy időre szünetelt szakmai pályafutásom, miután 1994-ben és 1998-ban megszülettek a gyermekeim. 2001-ben újra dolgozni kezdtem vegyes csoportban. Olyan sokáig voltam otthon, hogy úgy éreztem, több mint másfél évtizeddel az óvónői diploma megszerzése után régi tudásom megkopott, fel kell frissítenem, gyarapítanom kell. Ez az igényem megegyezett akkori vezetőm terveivel. Választásom az óvodavezetői szakvizsga megszerzésére esett, ebben láttam szakmai tudásom bővítésének, további fejlődésem biztosításának lehetőségét, 2004-ben tettem le a sikeres szakvizsgát, majd két évig óvodavezető-helyettesként, majd egy évig óvodavezetőként dolgoztam. Ebben az évben úgy éreztem, hogy az irodai munka során nem tudom igazán kibontakoztatni kreativitásomat, s nagyon hiányzott a gyerekekkel való mindennapi közvetlen kapcsolat. Úgy döntöttem, visszatérek a tényleges gyakorlati munkához. Jelenleg is heti váltásban dolgozom: délelőtti-délutáni óvónőként vegyes csoportban.

Még a pályám elején a zene iránti elkötelezettségem arra sarkalt, hogy délutáni zeneóvodai foglalkozásokat vezessek először heti egy, majd a gyerekek létszámának emelkedése miatt a második évben már heti két alkalommal, három éven keresztül. Az ehhez szükséges szakmai alapot közvetlenül Forrai Katalintól és Mélykutiné Dietrich Helgától kaptam, hiszen többször részt vehettem mindkettőjük zeneóvodai foglalkozásán. Ma is Forrai Katalin által kidolgozott módszertan szerint tartom az ének-foglalkozásokat *Az ének az óvodában* könyv alapján, amelyet kiválóan kiegészít Kokas Klára kreatív, játékos, szabadabb, a gyerekek fantáziáját megmozgató módszere, amely erőteljesen hat a gyermekek toleranciájára, kreativitására, segíti a saját személyiségük kibontakozását, önbizalmat, magabiztosságot ad. A jövőben szeretnék részt venni olyan továbbképzésen, amely a gyermekek személyiségének, kreativitásának fejlesztéséhez kínál alternatív zenei módszereket hasonlóan, mint a Kokas módszer.

Vezetésem alatt elkezdődött az óvoda új arculatának kialakítása, amely két év elteltével – már nem az én vezetésem alatt – a „*Kerek Esztendő*” néphagyomány-éltető pedagógiai programunk megszületésével fejeződött be 2010-ben. Már korábban megfogalmazódott bennem, hogy az óvodának saját arculatot alakítsunk ki. A gyökereket adó néphagyományok fontosságának felismerése és az óvoda területi elhelyezkedése adta az ötletet arra, hogy ebbe az irányba kezdjük el formálni az óvoda képét. (Szerző jegyzete: Szentgyörgymező még napjainkban is Esztergom falusias települése, amely csak 1895 óta része a királyi városnak, addig önálló mezőváros volt, akkoriban lakóinak 80 százaléka földművelésből élt. Juli ebben a városrészben született, itt nőtt fel, és családjával ma is itt lakik.)

Már előtte is jelen voltak egyes néphagyományi elemek az óvodai ünnepeink kapcsán, de most elkezdtek tudatosan is bővíteni ezek körét. Szakmai életem fontos része, hogy aktívan közreműködtem az óvoda új pedagógiai programjának kidolgozásában, megírásában. Az érdemi munkához szükségem volt arra, hogy tájékozódjak az idetartozó szakirodalomban, megismerjem más óvodák hasonló jellegű munkáját, pedagógiai programját, tapasztalatait. E tevékenység során fogalmazódott meg bennem, hogy az új program megírásán és a néphagyomány-éltető program hiteles és helyes alkalmazásán túl további széleskörű néprajzi ismeretekre, tudásra van szükségem, ezért amint alkalmam nyílt rá, azonnal jelentkeztem a Szentendrei Szabadtéri Néprajzi Múzeum néphagyomány-éltető 60 órás továbbképzésére. A továbbképzés során rendszereződtek az addig megszerzett ismereteim, s számos új információval, új módszerrel és eszközzel gyarapodott tudásom, egyben még határozottabbá vált elkötelezettségem a néphagyományok iránt.

Az óvodáskorú gyerekek nagyon érzékenyek, fogékonyak, ezért nem mindegy, hogy milyen hatások érik őket. A néphagyományt éltető tevékenységek, hagyományok, népszokások megismertetése segíti, hogy ezek tovább öröklődjenek, tovább éljenek a családokban is, ugyanis a gyerekeken keresztül a családokat is megérintik, ott is lehet hatásuk. A XXI. századi gyerekek a program által közelebb kerülnek a természethez is, hiszen az egész rendszer a természet változásaira, az ehhez kapcsolódó tevékenységekre, ünnepekre épül, sok játékkal és tevékenykedtetéssel. Mindez gyökereket és biztonságot ad nekik a világban, erősítve magyarságtudatukat.

2011-től szakmai fejlődésem jelentős mérföldköve lett, amikor bekapcsolódtam a PPKE óvodapedagógus hallgatók képzésébe, amelyben mind a mai napig részt veszek. Új, eddig számomra ismeretlen területen, próbálhatom ki magam a felnőttek tanításakor. Ehhez a munkához fokozott szakmai felkészültségre, tudatosságra és hitelességre van szükség, valamint a tudás átadásának képességére. E célok érdekében felfrissítettem pedagógiai, pszichológiai, módszertani ismereteimet, megismertem az egyetem elvárásait a hallgatók gyakorlati munkájával kapcsolatban, s minden szakmai tapasztalatomat és elméleti tudásomat igyekszem ennek a munkának a szolgálatába állítani.

Eddig tart Juli saját összefoglalója munkájáról, amelyből ki szeretném emelni a következőket: hogyan lehet az Úristentől kapott tehetséget, a csillogó, tiszta énekhangot, felhasználni a

hétköznapokban, hogy a rájuk bízott gyermekek is otthonosan mozoghassanak a muzsika világában; hogyan lehet a valahová születés determináltságából, gyökeréből gyönyörű virágokat fakasztani; hogyan lehet a mindennapok becsületes igyekezetéből építkezni; hogyan lehet a rossz élményeinket felülírni: *„Sosem tudtam aludni délután, és mindig rám szóltak, hogy csukjam be a szemem. Szót fogadtam, de nem segített. Igyekszem nagyon toleráns lenni a nem alvókkal”*– vallja Juli.

Képek:



Évzáró játékfűzés



Mikulás látogatása



Évzáró játékfűzés



Mescország – királyos, katonás játék



Fonós játék az esztergomi Olvasókörben, kukoricamorzsolás közben mesehallgatás



Fonós játék az esztergomi Olvasókörben, multság



Perecsütés a Mihály napi vásárra



Perecsütés a Mihály napi vásárra



Perecsütés utáni közös mondókázás, majd kóstolás

Könyvismertetés

Hernádi Mária:

Mesekönyv a Pilisből. Klausz Ildikó: Kék hegyek meséi

*„vannak vidékek gyönyörű
tájak ahol a keserű
számban édessé ízesül
vannak vidékek legbelül”*

(Kányádi Sándor: Előhang)

Klausz Ildikó *Kék hegyek meséi* című posztumusz kötete igazi különlegesség a gyermekeknek szóló kortárs kiadványok palettáján. A szerző egy tíz éve elhunyt, családját fájdalmasan korán elhagyó fiatal édesanya, akinek saját gyermekeihez írt történeteit nyolc évvel a halála után rendezte sajtó alá özvegye, a kiadó. A kötet anyagát óvodás és kisiskolás gyerekeknek előszóban, fejből mondott, s utólag leírt mesék alkotják. Az írott szövegváltozat stílusán is érződik az előszavas mesélés könnyedsége, bája, spontaneitása, ahogyan az is, hogy a történetek nem az íróasztalnál, hanem a mesélés folyamatában keletkeztek.

A könyv struktúrájáról szólva feltétlenül méltatni kell a kiadó szerkesztői tevékenységét, amellyel a hagyatékban maradt mesék rendezetlen anyagából egy mind irodalmi, mind pedig pedagógiai szempontból jól átgondolt kötetkompozíciót hozott létre. Ez a könyv felépítését tekintve mesefűzér: a történetek összefüggő elbeszélést alkotnak, összeköti őket a helyszín és a szereplők azonossága, de külön-külön is olvashatók. Szereplői gárdájuk ugyanaz, mint eredeti hallgatóságuk: négy kalandvagyó, de áhítatos csodálkozásra mindig kész, csillogó szemű kisgyerek. A mesék két műfaji hagyományt ötvöznek: az egyik a kisgyermek mindennapi életének apró, reális eseményeit rögzítő én-mese, amelynek az én-tudat és a reflexiós készség, valamint a világ felfedezése szempontjából van jelentősége; a másik pedig a népmesei hagyományból ismert tündérmese (más néven varázsmese), amely a teljes emberi életút szimbolikus sűrítményének tekinthető, belső, lelki folyamatokat tükröző, példázatos történet, melynek fontos tartozéka a csoda. Klausz Ildikó meséinek egyedi jellemzője a két műfaj észrevétlenül finom egymásba olvasztása: a történetek többsége egy én-mesei szituációval indítja az elbeszélést, s onnan lép tovább a tündérmesei csoda felé. Például: a gyerekek várják a hóesést, s mikor az megérkezik, erdei sétára indulnak. Az erdőben Karácsony apó sátrában vendégeskednek, rejtély marad azonban, hogy a hazatérve zsebükben talált mézeskalácsokat mitikus erdei vendéglátójuk, vagy az édesanyjuk rejtette a zsebükbe (*Karácsonyváró mese*). Két kislány játékból legurul a füves hegyoldalon, az egyik egy almafa törzsébe üti a fejét, majd mikor elcsendesednek, az almafa megszólal, és mesélni kezd nekik (*Az almafává változott királylány*). *A hókristálypalota lakói* című történetben a gyerekek hóból kis várat építenek az udvaron, s mikor az építmény a tavaszi napfény hatására olvadni kezd, próbálják megerősíteni a falait. Közben azonban kiderül, hogy a palotába mesei lények költöztek: a hókirály és a lánya, akik az olvadás megindulásával hintójukba pattannak, és még időben elhagyják a helyszínt. Távozásuk villanásnyi jelenetében látvány és látomás olvad össze: a gyerekek szemtanúi lesznek a csodának. A csodaábrázolás plasztikusságának köszönhetően az olvasó szeme előtt is megjelenik a csilingelő, apró hintó, benne az aranykoronás Hókirállyal és Hókirálykisasszonnyal. A gyermekeket szerepeltető mesék íve tehát mindig egy reális, hétköznapi élethelyzetből indul, a csoda felé ível, majd a mese végén ismét visszatér a reálisba. Így lesz a csoda az élet letagadhatatlan és kitörölhetetlen része, s így változik át az én-mese

tündérmesévé, ahol a gyermekhős valamilyen bajt, hiányt orvosolandó útnak indul, segítőt talál magának, majd a próbákat kiállva, küldetését teljesítve hazatér – vissza az én-mese meghitt, biztonságos közegébe.

A csoda azonban nemcsak a történetek síkján van jelen: a mesekönyv egyik legfontosabb erénye ugyanis az, hogy érzékelni, ezen keresztül pedig gyönyörködni tanít. A szövegek jelentős részét teszik ki nemcsak a természethez, az adott évszakhoz és napszakhoz kötődő, líraian szép és plasztikus leírások, hanem a gyermekek érzékszervi észleleteinek rögzítése: ahogy például a hulló havat nemcsak látják, de arcukon is érzik, ahogy a hideg pirosra csípi az orrukat, vagy a reggeli napfény tetőtől talpig átmelegíti a testüket. A mesekönyv mind az öt érzékszervet mozgásba hozza, és olyan apró észleletek felé irányítja a figyelmünket, amelyeket többnyire észre sem veszünk: virágszirmok selymességét és hópelyhek olvadását érezzük a bőrünkön, a Gyöngyöző forrás vizét ízleljük és a kakaós palacsinta illata hívogat hazafelé. A szerző természetélménye igazi, testközeli tapasztalat, amit a leírt szövegben nyelvileg is hitelesen tud átadni, úgy, hogy ugyanezt az élményt az olvasóban is megteremteni. Ahogy a természet közelében élő emberként, úgy íróként is időt és teret mer adni az észlelésnek, s az észleletek rögzítésének, ami pedig a meséi cselekményét és olvasását – figyelmen kívül hagyva a modern világ trendjeit és elvárásait – jótékonyan lelassítja. A mesékben kívül viszonylag kevés dolog történik, de annál gazdagabbra és sűrűbbre szövődik észleleteink és belső történeteink hálója. Az észleléshez való folytonos visszatérés az olvasót a jelenlétbe hozza, és ott is tartja. Így nem a cselekmény izgalmas pergése, fordulatossága miatt nem tudjuk letenni a mesekönyvet, hanem valami sokkal izgalmasabb történik: a valóság, a jelenvaló lét észlelése, és a gyönyörködés.

De hogyan viszonylnak ezek a lassú, vidéki, értékrendszerükben pedig ugyan nem régi, inkább archaikusan időtlen mesék a körülvevő modern világhoz, a térben közeli nagyvároshoz és a nagyvárosi élethez? Klausz Ildikó megkapó egyszerűséggel válaszol a kérdésre egyik meséjének kezdőformulájával, annak is egyetlen szavával: „Egyszer volt, hol nem volt, a kék hegyek tövében, túl a dugóban pöfögő autók, a rohanó, izgó-mozgó embereken és a dudáló taxikon, a villogó fényreklámokon, meg a villamos-végállomásokon is túl, volt egyszer egy rét. Ennek a rétnak a szélén állt egy hatalmas, vénséges vén tölgyfa.” (*Mese a tizenhárom tündérekről*) A szerző nem azt mondja, hogy a felgyorsult ritmusú, ingergazdag modern nagyváros rossz lenne, hanem csak azt, hogy: túl. Azaz: meg kell haladni. Túl kell látni, idővel pedig túl is kell lépni rajta azért, hogy a forgatagot elhagyva megnyílhatson személyes, belső életünk tere (rét), azon pedig megpillanthassuk az öreg tölgyfát, amely egyszerre irányítja tekintetünket a föld felé, amelybe belegyökerezhetünk, és az ég felé, amerre növekedhetünk.

A mesék közege egy egészen konkrét táj: a pilisi hegyek közt fekvő Pilisszentkereszt települése, s a falut körülvevő erdős-ligetes vidék. Az elmesélt történetek az itt jelenlévő természeti környezethez és hagyományvilághoz kapcsolódnak, s az indító énmesei-gyermeki életszituációk ebbe a miliőbe ágyazottan jelennek meg. Például Anya és Zsófi tejért mennek Miska bácsihoz, ahol meglátogatják a kiscsikót, akiről aztán egy külön kis történetet kapunk (*A rakoncátlan kiscsikó*); vagy Anya és Dénes vízért mennek a forráshoz, miközben a teliholdat csodálják, akiről Anya útközben egy mesét mond (*A Hold meséje*). A természet és a faluközösség (s az ott hagyományozódó történetek, szokások) nemcsak új szereplőket léptetnek be a cselekménybe, hanem további elbeszélőket is: ennek köszönhetően a korábban már említett keretes szerkezetnek, a történetbe ágyazott történet kompozíciós eljárásának többféle variációja figyelhető meg a kötetben. Például a helyi szlovák néphagyományból ismert Simon és Júda történetét Zsófinak és Verának a falubeli Milka néni meséli el, aki ezután nem sokkal meghal. Halála tényének közlésével az elbeszélő mintha azt sejtetné, hogy az idős néni talán az utolsó életfeladata volt az, hogy ezt a történetet még átadja a gyerekeknek. A tavasztündért kereső kislányokat is falubeli öreg néni igazítja útba: az ismert népmesei szüzsét felidézve a fiatalabb mindig az idősebb testvéréhez küldi tovább őket, míg végül a legidősebbtől kapják

meg az útbaigazítást (*A tavasztündér ébresztése*). A tündérmesei segítő szerepkörébe tehát a falu valóságos, s többnyire igazi nevükön szerepeltetett lakói kerülnek. Az egymástól elszakított szerelmesek balladai történetének elbeszélője már nem a faluközösség, hanem a természet része: a hegyoldalban, az erdei réten álló öreg almafa, aki azonban ugyanúgy hagyományt ad át a gyerekeknek, mint az ember-elbeszélők (*Az almafává változott királylány*). Fontos elbeszélői figura maga az édesanya is, aki szereplőként a legtöbb történetben a háttérben marad, de mint egy tündérmesei útnak indító, ő az, aki feltarisznyázza, majd erdei kalandjaik után meleg vacsorával várja haza a gyerekeket, s aki szavak nélkül is mindig pontosan tudja, mi történt velük. Az édesanya közvetlenül magáról nem beszél, inkább felkelti a gyerekek kíváncsiságát, magyaráz és instrukciókat ad. Egyetlen egy mesét találunk csak – a kötetnek szinte a legvégén – ,amellyel viszont közvetetten, példázatos-szimbolikus nyelven mégiscsak a saját történetét adja át: ez a gyógyulást kereső királylány megrendítő, szívszorítóan szép meséje, *Az aranymadár*.

A mesei világ nemcsak a faluközösség, a természet és a táj hagyományába ágyazódik bele, hanem a világirodalom hagyományába is. A történetek mozgásba hozzák nemcsak a magyar népmesék motívumkincsét és formavilágát, hanem a Grimm, Andersen és Lázár Ervin mesék atmoszféráját is. A Gyöngyöző forrást keresve Zsófi az élet vizének eredt a nyomába, mint sok népmese vándora, Andris vitéz pedig ugyanúgy a Nap pitvarába igyekszik, mint a Világszép nádszálkisasszonyt kereső férfiós. A hétalvó tavasztündérben a hasonlóan nehezen felébreszthető Csipkerózsikára ismerhetünk rá, a Hókirálykisasszony Andersen meséjéből szelídült be a pilisszentkereszti udvarba, Dénes medvéi pedig ugyanolyan barátságosak, s ugyanúgy csak az értő szemek számára láthatók, mint Lázár Ervin oroszlánjai. De a történetek irodalmi beágyazottsága a mesék világán is túlmutat. Az öreg almafa meséje a síron túl tartó szerelemről és hűségről balladák egész láncolatát zendíti meg bennünk, Kádár Kata népballadájától egészen Arany János Bor vitézéig. A versek pedig magától értetődő természetességgel épülnek bele a történetek szövetébe: a tizenhárom tündér Weöres Sándor költeményeit énekelve, sőt, visítva táncol a réten, de szintén Weöres-verset dúdol Karácsony apó, miközben a tűz mellett a kezét melegíti, a tengelice pedig Nemes Nagy Ágnes versének nyelvén szólal meg a fán. S ennek a nagyon gazdagon rétegzett intertextualitásnak vannak még elrejtettebb, teljesen jelöletlen felbukkanásai is, ahol egy-egy szófordulat vagy jelző a szereplők által beszélt nyelvbe beleépülve, annak természetes részeként jelenik meg: „*A mesék régmúlt időkbe, távoli vidékekre repítették őket – olvashatjuk a Karácsonyváros mesében – Ott jártak a barlangban a pásztorokkal, és a napkeleti bölcsekkel együtt követték a lángos csillagot.*” – Ezután Karácsony apó így invitálja a gyerekeket: „*Jövő télen, amikor az első hó hullani kezd, hegyezétek a füleket, és ha meghalljátok az éj mélyből fölzengő száncsengőt, gyertek ki az erdőbe!*” (Kiemelés: H.M.) A hagyomány tehát (a faluközösség, a táj és a vidék, a meseirodalom és a világirodalom hagyomány) nemcsak körülveszi és beágyazza, hanem mikro- és makroszinteken át is járja Klausz Ildikó meséit. Nem tudjuk többé szétszálazni, hogy ki-mi született ott helyben, a mese világában, és ki-mi települt oda kívülről – de nem is érdemes, mert ezek a szálak már egyetlen, összefüggő szövetet, kerek egészet alkotnak.

Végül arról se feledkezzünk el, hogy maga a mesekönyv is hagyomány: egy édesanya hagyatéka a gyermekeinek, akiknek felnőtté cseperedését már nem érhetette meg, de ezekkel a mesékkal olyan tanítást hagyott nekik hátra, amely gyerekkorukon messze túl, felnőtt életükben is mindvégig kísérni fogja őket – és kísérni fog mindannyiunkat, akik ezt a könyvet kézbe vehetjük. (Klausz Ildikó 2019. *Kék hegyek meséi*. Pilisszentkereszt. ISBN 9786150055961)

Vers

Demény Péter Nagy utazás

Kovács András Ferencnek

Elmennék egyszer szép Utópiába,
hol Rembrandt is él, ki seholse járt,
hol tán nem élnek emberek iázva,
nem művelik maguknak a halált,
és hol Hemingway, Mozart nagy neve
mást is jelent, nemcsak a bonbonok
ismerőjének lesz nagy a szeme,
míg fejem fogom, hátha butulok,
hol a sok szélső nem fog cenzúrába,
míg acsarkodva egymást gyűlöli -
elmennék egyszer szép Utópiába,
hol agyam csak a nektárt szürcsöli.
De addig itt vagyok, míg el nem érnek
nagy túvel járó varrói a fércnek.

Demény Péter Születésnapodra

Kovács András Ferencnek

Hatvankét éved, lám, elért,
azóta az idő-fenyért
járod,
várod,

hátha élet is lesz a vers,
hátha életet is keversz,
s ha bár
a bár

befogad mindig téged is,
léted bárhogyan éged is,
a méz
ha méz –

hidd el, szívben tüzel a bor,
és nem hagy cserben semmikor,
sötét
sörét

legyen minden s reménytelen,
átélvezünk az életen,
hamar
badar

játéknak tűnik mindenünk,
s úgyis szeret a gyermekünk,
s elég-
e még,

amit adunk? Ezt nem lehet
tudni, hogy ki mondja meg,
nahát!
A hát

legyen csak mindig egyenes,
a nyár pedig mindig heves,
s a KAF -
taraf!

"Apró csillogó színes tárgyak, melyek egy különleges optikában rájuk tekintve szemet gyönyörködtető szimmetriába rendeződnek. Ez a kaleidoszkóp csodája. Eltérő tematikájú és stílusú beszámolók és tanulmányok színekavalkádja, amelyeknek azonban egy közös tulajdonsága mindenképpen szembetűnő: a szerzők végtelen elkötelezettsége az iránt, amit művelnek. A tárgyak és tanítványaik iránti szeretetük a pedagógus hivatás metszetében találkozik – s erről ékesen tanúskodik e kötet."

(Dr. Dobszay Ambrus)

PÁZMÁNY PÉTER KATOLIKUS EGYETEM

