

2011. NOV. 24.

54822
37173

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2011. 51. ÉVFOLYAM

5

A szerkesztőbizottság elnöke: Dr. Varga István
Elnökhelyettes: Bácsi János

A szerkesztőbizottság tagjai:

Dr. Balázs József (Szeged); Dr. Bárdossy Ildikó (Pécs); Dr. Herbszt Mária (Szeged);
Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza); Dr. Lakotár Katalin (Szombathely);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Muhovitsné Újvári Klára (Győr);
Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákné dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár); Dr. Szalay István (Szeged);
Dr. Tóth Sándor (Baja); Wirth Lajos (Jászberény)

Főszerkesztő:
Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:
Dr. Békési Imréné
Dr. Galgóczi Anna

A lap a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Dr. Magocsa László: Miért érdemes minél korábban elkezdni az idegen nyelvek tanulását?	177
Doba Lászlóné: A természetvédelmi neveléstől a fenntarthatóság pedagógiájáig	187
Zsigmond István: Roma gyerekek és a tolerancia	193

MŰHELY

Vighné Arany Ágnes: A példamutatás nevelő ereje az oktatási intézményekben	197
Dr. Molnár Péter: Digitális pedagógia mentortanítók számára	199
Dr. H. Tóth István – Radek Patloka: A szimbólum, a szinesztézia és az allegória sokszínű világában	205

ÖRÖKSÉG

Vasvári Zoltán: Gyermekélet a XIX. századi népiskolákban	209
--	-----

SZEMLE

Dr. Domonkos János: 25 sportág a helytörténeti gyűjtemény tárlatán	219
--	-----

Miért érdemes minél korábban elkezdni az idegen nyelvek tanulását?

(Módszertani, pszicholingvisztikai, pszichoszociológiai aspektusok)

1. Helyzetkép

Az angol nyelv tanításának nagy hagyományai vannak hazánkban, egyelőre azonban igen hiányosak, nincsenek kellően kidolgozva azok a módszertani eljárások, amelyek segítségével el lehetne érni, hogy a legkorábbi életkorban elkezdjék a gyerekek a nyelvelsajátítást. Napjainkban az angol nyelvet tanító speciálisan képzett és diplomával rendelkező óvodapedagógusok száma elenyésző. Következésképpen két alapvető csoportra oszthatók azok a pedagógusok, akik foglalkozásokat vezetnek az idegen nyelvek elsajátítását programjukként választó óvodákban. Az egyik csoportba tartoznak azok, akik (főként egyetemi, ritkábban főiskolai angol szakos) diplomával rendelkeznek, és magas szinten beszélnek a nyelvet. Az ő esetükben az óvodás korú gyerekeknek megfelelő speciális módszertani, pszicholingvisztikai, szociálpedagógiai, szociálpszichológiai és antropológiai megközelítések nem csupán hiányosak, hanem az esetek túlnyomó többségében kimondottan összeegyeztethetetlenek azokkal a követelményekkel, amelyeket a sikeres és eredményes nyelvi képzés megkövetel a jelzett korosztályt tanítóktól. Felkészültségük ezen a téren hiányos, nem rendelkeznek óvodapedagógusi diplomával.

A másik csoportba sorolhatók azok a képzett óvodapedagógusok, akikről elvárható, hogy tudjanak bánni a 3:0–6:0 éves gyerekekkel, vagyis az óvodások érzelmi, kognitív, pszichikai és fizikai fejlettségének megfelelően képesek megszervezni és lebonyolítani a foglalkozásokat. A gyerekek rendszerint érdeklődéssel és nagyfokú aktivitással vesznek részt az ilyen játékos tevékenységekben és nyitottak minden olyan ismeret befogadására, amit a csoportos játékok kínálnak. Ezeknek a játékoknak lehetne egy domináns része az angol nyelv például úgy, hogy az óvodapedagógus folyamatosan, a célnyelvet használva kommunikál a gyerekekkel, miközben körültekintően megtervezett nyelvi elemeket gyakoroltat és sajátítat el az óvodásokkal.

Nem véletlen, hogy a külföldi angol nyelvű óvodákban olyan szakembereket alkalmaznak, akik anyanyelvi vagy ahhoz nagyon közeli szinten beszélnek a gyerekek által elsajátítandó nyelvet. Ugyanis például egy hároméves gyerek, aki éppen csak túl van az anyanyelvi beszéd-elemek kezdeti (túlélő szintű) elsajátításán, a második nyelvvel történő találkozásnak ugyanolyannak kellene lennie, mint ahogyan az első, az anyanyelv esetében történt. Vagyis a környezetére nagyon is érzékeny gyerekek azt kell éreznie, hogy vele a második nyelven beszélő óvodapedagógus olyan könnyeden, természetesen beszél, mintha az anyanyelvét használná. Sajnos, éppen ez az a pont, ahol nagy valószínűséggel az említett óvodapedagógusok többsége nem képes megfelelni az óvodások ösztönös elvárásának, hiszen esetükben igencsak megerőltető, többször egyenesen gyötrelmes tevékenység a kommunikáció eszközeként használni a célnyelvet.

1.1. Pszicholingvisztikai, pszichoszociológiai megfontolások

A gyerek ösztönösen át fogja venni óvodapedagógusának frusztrált, aggódó, szorongó érzéseit, és mintegy 'kódolva' azokat, elő fogja hívni akkor, amikor a célnyelv valamilyen elemével találkozik, azt hallja vagy éppen a kommunikációban realizálnia kellene. A foglalkozásokon tapasztalható aggódó érzés olyan érzelmi tényező, mint például az unalom, a kimerültség vagy éppen az érzelmi kiegyensúlyozatlanság állapota. Mindezen tényezők együttesen is jelentkezhettek, amelyeket az említett aggódó érzés keltett életre. Nagymértékben és igen hátrányosan hatnak ezek a tényezők a második nyelv elsajátítására, az attitűd és aptitűd kialakulására. Rod Ellis, (1994), (lásd [1]) három fajtáját különbözteti meg a nyelvtanulás folyamatában kialakult aggodalmaknak, szorongásoknak, melyek közül mindegyik megfigyelhető az óvodás, illetve a kisiskolás nyelvtanulóknál. Az első az úgynevezett 'diszpozíciós szorongás', ami szinte mindenkor megfigyelhető egyes érzékeny gyereknél, amikor a nyelvet tanító viselkedésében is megjelennek bizonyos jelei a szorongásnak (abból eredően, hogy a célnyelven kell megszólalnia). Ilyen esetekben a gyerek a saját jellemvonásainak köszönhetően reagál túlzottan érzékenyen, és nem csak átveszi, de halmazottan felerősítve éli át a szorongást. Következésképpen a jelzett korosztállyal foglalkozó pedagógusoknak külön figyelmet kell szentelniük ezekre a gyerekekre, és úgy kell szervezni a foglalkozásokat, úgy kell bevonni őket a közös játékos tevékenységekbe, hogy egyéni adottságaiknak megfelelően az élményszerzés domináljon, és mintegy 'oltsa ki' diszpozíciós szorongásukat.

A szorongás második fajtája az úgynevezett tanulási helyzetből eredő aggodalmaskodás, ami abban nyilvánul meg, hogy a tanuló túlzottan érzékenyen reagál bizonyos helyzetekre, amelyek a nyelvtanulás folyamatában merülnek fel. Esetünkben elképzelhető, hogy néhány gyerek számára, főként azoknak, akik életkoruknál fogva nem rendelkeznek kellő beszédtevékenységi tapasztalattal (3-+ évesek egy összevont csoportban) túlzott megerhelést jelent a második nyelven elhangzott kommunikatív elemek megismétlése vagy éppen autentikus beszédhelyzetekben történő realizálása. Itt szóba jöhet a számukra túl hosszú, illetve bonyolult szintaktikai egységek megismétlésére tett kísérlet, ami kudarccal végződik, miközben idősebb társaik játszva, különösebb nehézség nélkül teljesítik a feladatot. Differenciált, személyre szabott nyelvelsajátítási módszerek alkalmazását teszi szükségessé ez a pszicholingvisztikai, pszicho-antropológiai és szociálpszichológiai nyelvtanítási helyzet. Amennyiben ezeket a tényezőket kellőképpen figyelembe veszi a nyelvet tanító, úgy a jelzett sajátos tanulási szituáció nem fogja többé a szorongást indikálni, hanem beilleszkedik a nyelvtudást fejlesztő élvezetes tevékenységek sorába azáltal, hogy 'testre szabottan', a gyerekek személyiségének maximális figyelembevételével zajlik a foglalkozás. A 'testre szabottság' a foglalkozások szervezésében azt is jelenti, hogy a különböző kognitív, érzelmi és szociális fejlettségi szinten lévő gyerekek az aktuális fejlettségi szintjüknek megfelelően kapcsolódnak be a közös tevékenységekbe úgy, hogy részvételük ugyanazt a megelégedettséget eredményezi, mint amit azon társaik éreznek, akik más (magasabb szintű) fejlettséggel rendelkeznek.

A szorongás harmadik fajtája az általános szorongás jegyeit viseli magán. Abból ered, hogy a tanuló számára maga a nyelvtanulási kontextus bizonyul a szorongás fő indítékának. Ilyen esetekben főként szervezési, tananyag-kiválasztási kérdések és a nyelvi anyag gyakorlati alkalmazásának kérdése merül fel. Rendkívül nagy ekkor (is) a pedagógus szerepe és felelőssége. Azt kell elérni, hogy a gyerek ne érezze úgy, hogy képtelen megbirkózni az adott nyelvelsajátítás menetével, ütemezésével és egységeivel. A sikertelenség az ő esetében akkora teherként nehezedhet rá, hogy kezdetben átmeneti, később pedig állandósuló, az angol vagy más nyelvvel asszociált frusztráltság, szorongás lesz úrrá a gyereken. Mintegy debilitálva így a nyelvtanulás sikerességét, illetve nagyon hátrányosan befolyásolva a természetes, kiegyensúlyozott viselkedést, a csoporton belüli szocializációt stb. Néhányszor a tanuló úgy éli meg

kudarcként az említett nyelvelsajátítási helyzetet, hogy látszólag azzal a ténnyel szembesíti magát, hogy azért képtelen megbirkózni a feladattal, megfelelően reagálni a különböző aktív és interaktív helyzetekre, mert általános fejlettségi képességei túl alacsonyak. Vannak olyan gyerekek is, akik erős, stabil önismerettel és önbecsüléssel rendelkeznek. Náluk a sikertelen idegen nyelvű kommunikáció és interakció nem úgy merül fel, mint mentális kapacitásuk nem megfelelő fejlettségének szomorú következménye, hanem csupán, mint nem megfelelő nyelvtudásuk 'eredménye'. A két említett szituáció és önértékelés tipikusan két különböző pszicholingvisztikai következménnyel járhat.

Az első, vagyis amikor az önértékelés nagyon alacsony szintű, és a gyerek mintegy magát és nem megfelelő általános fejlettségi szintjét okolja a nem megfelelő szintű teljesítésért, a szorongás debilitálhatja további nyelvelsajátítási tevékenységét azáltal, hogy egyre nagyobb mérvűvé válik, ahogyan a foglalkozások egymást követik. Ilyenkor a nyelvet tanító részéről nagyon hosszú idő és körütekintő szervezési, foglalkozás-tervezési munka szükséges ahhoz, hogy a gyerek visszaszerje a nyelv iránti érdeklődését és pozitív attitűdjeit. A motiváció ez esetben is nélkülözhetetlen, amiről Dörnyei [2] a következőképpen nyilatkozik: „A motiváció az egyik legmeghatározóbb dolog egy második nyelv tanulása során elért eredmények esetében.” Ennek megfelelően nagyon fontos, hogy mennyire vannak tisztában a nyelvet tanítók azokkal a körülményekkel, amelyek között inspirációt kaphatnak azok, akik egy másik nyelvet szeretnének elsajátítani. Mivel érzelmi, pszichikai tényezők játszanak meghatározó szerepet a nyelvtanulás iránti érdeklődés felkeltésében, ezért nem véletlen, hogy két pszichológus, Gardner and Lambert [3] kezdte el azokat a kutatásokat, amelyek a motiváció legkülönbözőbb aspektusainak széleskörű feltárására irányulnak egészen napjainkig. Nem szabad elfelejtenünk, hogy minden egyes nyelvtanár egyúttal a motiváció gyakorlati megvalósítója, legyen az a nyelvet tanító óvodapedagógus vagy éppen általános iskolában nyelvet tanító szakember. Az pedig már magától a tanítótól, annak szakmai felkészültségétől függ, hogy milyen szinten és hatékonysággal képes inspirálni azokat a gyerekeket, akik a gondjaira vannak bízva.

A második amikor az idegen nyelven történő kommunikációs kudarc a gyerek megítélése alapján abból ered, hogy nem rendelkezik a második nyelven történő önkifejezés, illetve az azon alapuló interakciók megértésének nyelvi elemeivel. Ez a lényegében pozitív attitűd azt tükrözi, hogy a gyerek alapvetően tisztában van kognitív kapacitásával, tehát önértékelése megfelelően hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanulás során jelentkező kezdeti szorongások egyre inkább visszaszoruljanak. Az egyre csökkenő szorongás érzését így az előtörő nyelvtanulási vágy és inspiráció váltja fel és redukálja a minimális szintre. Minden esetre egy olyan szorongási szintet képes a gyerek elérni, ami már nem hátráltatja, hanem ellenkezőleg, elősegíti a további eredményes nyelvelsajátítást. Ahogyan Ellis [1] megjegyzi, ilyenkor több tényező is rendkívül fontos szerepet játszhat abban, hogy a nyelvet tanuló a debilitáció vagy éppen a fokozott nyelvelsajátítási teljesítmény irányába képes fordítani a jelentkező szorongás érzését. Ezek között a tényezők között szerepel a tanuló társaival szemben érzett versenyzési hajlama, az a beállítottsága, hogy jobban szeretne produkálni, mint társai. A másik ilyen tényező például a nyelvet tanító viselkedése, ami esetenként indikálhatja vagy éppen visszaszoríthatja az esetleges szorongási érzések kialakulását. Részben ebből a viszonyulásból eredhet annak a környezetnek, tanulási légkörnek a kialakulása, ami ugyancsak döntő fontosságú a szorongási érzések ki-, vagy éppen ki nem fejlődésében.

1.1.1. Az élményszerzés és az egyéni adottságok

Általában különbözőképpen viselkednek a nyelvi foglalkozásokon az ún. 'jó képességű' tanulók és azok, akik figyelmüket kevésbé képesek a tanulási folyamatra koncentrálni. Van azonban egy jelenség, ami egyaránt megfigyelhető mindkét típusú gyereknel. Mind a nyelvtan-

nulás folyamán keletkezett stressztől szenvedő, mind pedig a stabil érzelmi háttérrel rendelkező tanuló hajlamos arra, hogy egyszerűen 'kikapcsol' és figyelmen kívül hagyja mindazt, ami történik. Azok, akiknek nehézséget jelent az éppen tárgyalt nyelvi elemek megértése, megjegyzése és ezeknek interakciókban történő alkalmazása, a foglalkozás negligálása mintegy védekezőként történik. A további szorongás érzését kívánják így kiküszöbölni, mialatt valamilyen másfajta tevékenységgel foglalatostkodnak. Ahogyan Cohen [4] megjegyzi, az iskoláskor előtti nyelvtanulási programok legfontosabb eleme kell legyen a nyelvelsajátítás lehetőségének biztosítása és a megfelelő koncepciók alkalmazása annak érdekében, hogy minden nyelvet tanuló gyerek élményszerű tevékenységek során fejleszthesse tovább nyelvtudását. Cohen az egyik leghatékonyabb nyelvfejlesztési eljárásnak Bakhtin párbeszédelméletét [5] és annak gyakorlati alkalmazását tartja, melynek során a nyelvet tanuló gyerekeknek lehetőségük nyílik arra, hogy szabadon, saját egyedi (nyelv)fejllettségi szintjüknek megfelelően kommunikáljanak, miközben építőkövekké (a mai legőselemek elődjeivel) játszanak. A megfigyelt gyerekek többsége ötéves volt, amikor a tanulmány készült.

A reális vagy éppen elképzelt helyzetek és élmények megteremtésére és átélésére a gyerekek fából készült építőelemeket rakosgattak, miközben interakciókat folytattak egymással az építőelemek elhelyezésével, funkcióival stb. kapcsolatosan. Ebben a nyilvánvalóan kötetlen játék- és beszédhelyzetben nagyszerű lehetőség nyílik a nyelvet tanítónak arra, hogy a célnyelv elemeit alkalmazva részt vegyen a tevékenységben. A gyerekek az idegen nyelvű kommunikációt a játékos tevékenység szerves elemeiként fogják értelmezni és kommunikációjuk elemeiként alkalmazni, ki-ki a saját célnyelvi és kognitív, szociálpszichológiai és pszicholingvisztikai beállítottságának megfelelően. Mindez azt jelenti egyben, hogy a súlypont mintegy áttevődik magáról a nyelvről a játékos kirakós és építő tevékenységekre, amelyekben a gyerekek az éppen aktuális érzelmi, kognitív és fizikai 'ráhangoltságuk' mértékének megfelelően mélyülnek el. A nyelvtanító által realizált célnyelven elhangzó szavak, mondatok így mintegy 'járulékos' tényezőkként funkcionálnak, és a gyerekek saját döntésük és választásuk alapján fogják azokat alkalmazni a kirakókockákkal és társaikkal folytatott kommunikációjuk során.

Eközben a tevékenység közben az esetleges ügyetlen manipulatív tevékenységekkel mintegy párhuzamosan realizálódik az elsajátítandó nyelv elemeinek élőszóbeli alkalmazása. Ahogyan természetes számukra, hogy például egy torony építése nem mindig sikerül a társak segítségével nélkül, az többször is összedől, mire azt optimális és ésszerű magasságig sikerül felépíteni, ugyanúgy nyilvánvaló, hogy a tevékenységben részt vevő nyelvtanár által taktikusan 'vezetett' idegen nyelvi kommunikáció is eleinte esetleg 'bukdácsol', vagyis nem minden gyerek képes a legsikeresebb módon részt venni benne. A továbbiakban, a játékos gyakorlás révén egyre nagyobb jártasságra tesznek szert a gyerekek a célnyelvi interakciókban és egyben kialakul az a sajátos nyelvhasználati attitűd, ami egyrészt minden egyes gyerek esetében egyedi, másrészt elengedhetetlen ahhoz, hogy az idegen nyelven történő kommunikáció mintegy 'testre szabottan' alakuljon ki annyiféleképpen, ahány gyerek van egy-egy csoportban. Az interakciók során alkalmazott idegen nyelvi elemek és a hozzájuk tartozó jelentés a gyerekek elgondolásaktusában fokozatosan válik autentikussá anélkül, hogy bármilyen szorongás vagy kudarcélmény hátrányosan befolyásolná a nyelvfejlődés folyamatát.

2. Hogyan viselkedik a kisgyerek a nyelvelsajátítás során?

Egy példán nyomon követhetjük, hogy napjainkban magyar kontextusban hogyan realizálódik a Bakhtin által a nyelvfejlődés szempontjából meghatározó jelentőségűnek vélt szerepjátékok és az azokat kísérő játékos dialógusok. A megfigyelt gyerek 2;5 éves, nevezzük Attilának. Heti rendszerességgel vesz részt angol nyelvi foglalkozásokon minden szombaton és vasárnap egy-egy óra időtartamban reggel 9.30-tól 10.30-ig. A foglalkozások a gyerek szülei-

nek otthonában zajlanak az ún. nagy szobában, amit a család nappaliként használ. A szoba közepén egy nagyméretű perzsaaszönyeg található, ami a kirakósjátékok és egyéb játékos tevékenységek színhelyéül szolgál.

Az otthoni megszokott környezet nagyban hozzájárul ahhoz, hogy Attila teljes mértékben játékként élje meg azokat a tevékenységeket, amelyeknek célja az angol nyelvű beszéd-készség minél eredményesebb fejlesztése. A hagyományos fa építőelemek mellett megtalálhatóak a szobában a legmodernebb digitális játékok és számtalan, különböző méretű és színű kisautó (matchboxes), valamint a mezőgazdaságban alkalmazott legmodernebb traktorok kicsinyített másai és néhány olyan méretű traktor, amire Attila rá tud ülni, és lábbal hajtani tudja, miközben kormánykerékkel irányítja, vagy éppen kényelmesen vezeti azt, amelyik elektromos motorral rendelkezik.

A tevékenység azokhoz a nyelvelsajátítást elősegítő játékos foglalkozásokhoz hasonlítható, amelyek tipikusan megfigyelhetőek azokban az óvodákban, amelyekben egy másik nyelv elsajátítása a foglalkozások célja. Attila még abban a fejlődési szakaszban van, amikor az anyanyelvi interakciókhoz szükséges minimális szókészlet megszerzése és begyakorlása, valamint az élőszóban történő kísérletszerű alkalmazása jelenti az egyik legfontosabb tevékenységi formát. Annál is inkább fontos a számára a kommunikációhoz szükséges legegyszerűbb lexémák elsajátítása, mert ezek élőszóbeli realizálása jelenti számára azt a lehetőséget, hogy kapcsolatba kerülhessen közvetlen környezetével, vagyis a családtagokkal, nevezetesen a szülőkkel, a hat és fél éves bátyjával és az őket néha meglátogató nagyszülőkkel.

2.1. A környezet szerepe a sikeres nyelvelsajátításban

Érdeemes külön figyelmet szentelni annak, hogy ez a családi környezet milyen pszichológiai, pszicholingvisztikai és antropológiai konzekvenciákkal jár a gyermek fejlődésére vonatkozóan. A nagyapa, aki mezőgazdász, főként a játéktraktorokkal kapcsolatos kommunikációt folytat vele, azazhogy folytatna, mivel Attila még nem képes kommunikálni vele. Legfeljebb egy-két esetben adekvát módon cselekszik, amikor nagyapja megkéri valamire, mint például 'ülj fel a traktorra', stb. Annak érdekében, hogy kedvében járjon unokájának, a nagyapa mintegy 'átáll' Attila kommunikatív fejlettségi szintjére, és a 'brümm, Brümm' hangsorokat alkalmazza, amikor Attila döntésének megfelelően valamelyik traktorral vagy autóval játszanak. A gyerek élvezettel ismételteti a hallott 'interakciós' elemeket, hiszen ezek ismételtetése egyben azt is jelenti a számára, hogy nincs magára hagyva. Ezúttal a nagyapa a társa, akivel így kellelmesen tölti az időt. Máskor ugyanis, a szülők elfoglaltsága miatt gyakran előfordul, hogy amikor éppen nem alszik, egyedül kell eltöltenie az időt játékaik között.

A nagyapa interakciójának megfelelően Attila gyakran ismételteti a 'brümm, Brümm' hangsort, ami számára nem egyszerűen a környezetében lévő tárgyak (játékautó, játéktraktorok) megnevezésére vonatkozik, hanem egyben felhívásként is hangzik, vagyis így a hangsor ismétlésével reméli, hogy nagyapja játszani fog vele. Ez a jelenség nagyon jellemző a korai gyermekkorra, amikor a gyerekek olyan játékszituációkat teremtenek, amelyeknek köszönhetően a társas érintkezés iránti vágyuk teljesül. Közben azonban, éppen az esetünkben megfigyelt 'brümm, Brümm' kezdetleges kommunikatív próbálkozás során, a gyerek mintegy 'hangot ad' az őt körülvevő világhoz való viszonyának. Nem történik más, mint az, hogy egy hangutánzó hangcsoporttal próbálja kifejezni gondolatait és elvárásait. Első próbálkozások ezek az interakcióra, arra, hogy a környezetében lévőkkal tudassa, hogy mit szeretne tőlük, milyen cselekedetek, válaszreakciók lennének számára a legmegfelelőbbek. Miközben Attila kitartóan ismételteti a traktor vagy az autó által keltett hangokat, a nagyapa interakciókat folytat vele, és ami a legfontosabb a számára, részt vesz abban a játékban, amit ily módon kezdeményezett. Elmondhatjuk, hogy Attila – gondolatainak említett verbális megfogalmazása

mellett – egyben szociális interakciós kísérleteket is tesz, amitől azt várja, hogy elképzelésének megfelelően fognak alakulni a dolgok a környezetében. Mialatt ismételteti az autó vagy a traktor hangját, Attila egyben mintegy 'teszteli' és megpróbálja megérteni az autó vagy éppen a játéktraktor jelentését. Nem csupán azok fizikai, hanem inkább a számára fontos, tehát a szocializációban betöltött szerepüket igyekszik a gyerek megérteni. Ez a pszicholingvisztikai és pszicho-szociológiai helyzet mintegy példaként szolgálhat arra, hogy a jelzett korosztályhoz tartozó gyerekek miként fogalmazzák meg verbális formában a környezetükkel kapcsolatos elgondolásait.

Amint láthatjuk, ebben a kognitív, pszichikai és érzelmi fejlettségi szakaszban minden 'képlékeny' az önkifejezést illetően, és tulajdonképpen a kipróbálás, a kísérletezés szakaszában van mind fonetikailag, mind pedig szemantikailag, amikor a hangzás és a jelentés összefüggései válnak egyre egyértelműbbé a kisgyerek számára. Ezekkel a nyelvfejlődési aspektusokkal kapcsolatban Garvey, 1990 [6] megjegyzi, hogy a gyerekek, miközben játszanak például az építőköccakkal vagy más játékszerekkel, egyben bizonyos szerepet is betöltenek a játék közben és így a játékepizódus egy, a gyerek számára érdekes és megfelelő téma köré csoportosítható.

2.1.1. A játék szerepe a nyelvelsajátításban

Ebben a játékos szituációban a gyerek úgynevezett elképzelt párbeszédet folytat az építőelemekkel, illetve a játékszerekkel. Ez az interakció természetesen aktuális nyelvfejlődésének mértékében tartalmazza az adekvát nyelvi elemeket. Garvey [6] szerint az óvodás korú gyerek, miközben az építőelemekkel játszik, és reprezentációs jelentéseket tulajdonít a környezetében megtalálható tárgyakkal, dolgokkal, egyben reprezentálja és animálja ezeknek a tárgyakkal a hangjait, vagy olyan hangokat produkál, amelyekkel egy elképzelt játékkarakter hangjait jeleníti meg. Ugyancsak Garvey jegyzi meg, hogy a játékos tevékenységek nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy fejlődjön a gyerekek szóbeli és később írásbeli kifejezőkészsége. A nyelvfejlődés minden aspektusát a játékos tevékenységekből vezeti le. Miközben a gyerek elképzelt játékkarakterekkel kommunikál, egyben ismerkedik, kísérletezik a nyelv szabály- és jelentésrendszerével. E tevékenység közben a verbalizált nyelvi elemek ugyanazt a funkciót töltik be, mint például a kirakós játékok elemei, vagyis a gyerek játszik velük, azokat játékos tevékenysége szerves részének tekinti. Mindezek figyelembevételével Garvey szerint a nyelv elemeivel történő játékos tevékenységeknek a következő négy fajtája létezik:

- a) Játék a különböző fonetikai és a nyelv jelrendszerébe nem tartozó egyéb hangzó elemekkel. Eközben a tevékenység közben a gyerekek mintegy kísérleteznek, próbára teszik hangképző szerveiket, mintegy azt kívánván tesztelni, hogy a különbözőképpen artikulált hangok hogyan állnak össze, azokból milyen módon képződnek azok a szavak, amelyeket hallanak a körülöttük lévő felnőttektől vagy idősebb testvérektől, társaktól. A gyerekek nagyon kreatívak nemcsak a játékszerek használata, de a hangok illetve beszédhangok mókás és számukra nagyon élvezetes használata során is.
- b) Amint egyre nagyobb jártasságra tesznek szert a hangok említett megjelenítésében, tüdejük és rekeszizmuk egyre fejlettebbé válik, mintegy ezzel a fiziológiai változással egyidőben megnövekszik kognitív kapacitásuk is. Ez pedig többek között abban is megnyilvánul, hogy immár nem csupán manipulatív játékuik válik egyre bonyolultabbá és többértékűvé, hanem a hangzó nyelv elemeivel történő játékos tevékenységükre is az egyre többértékűbb 'megoldások' lesznek jellemzőek. Immár nem elégszenek meg az egyszerű hangokkal és fonetikai elemekkel történő spontán hangzó játékos tevékenységgel. Egyre nagyobb élvezetet jelent számukra a nyelvrendszer hangzó elemeivel történő játékos tevékenység. Miközben a gyerekek játszanak a nyelv hangzó elemei-

vel, mintegy kikísérletezik játékos formában, hogyan képezik az angol nyelv fonémái az angol szavakat. Minél több fonémát „raknak egymás mellé”, annál többféle lexémának gyakorolják be a hangzó, tehát fonetikai szerkezetét. Egy idő elteltével annyi lexikai egység halmozódik fel a gyerekek szókészletében, hogy immár nem csupán az egyes, fonémákkal, hanem az elsajátított idegen nyelvi lexémákkal fognak „játszódzni”, vagyis megpróbálják azokat különféle sorrendbe rakni, főként úgy, ahogyan azt tapasztalták a nyelvtanáruk hozzájuk intézett kommunikációja során. Így módon az elsajátítandó (esetünkben angol) szintaktikai rendszerével ismerkednek játékos formában, miközben az egyes mondatelemek helyét próbálják megtalálni játékos kommunikációjuk során.

- c) Az említett játék a hangokkal, szavakkal, majd pedig mondatelemekkel végül is oda vezet, hogy spontán ráéreznek az idegen nyelvű kommunikáció beszédritmikájára. Kezdetben játékos rímetek kreálnak, miközben a nyelv zeneiségének élvezetébe merülnek. Ugyanakkor azonban ezek a rímbe szedett nyelvi elemek nagyban hozzájárulnak ahhoz is, hogy tovább mélyítsék ismereteiket a szavak szerkezetére vonatkozóan, valamint azok jelentésével kapcsolatban. Tanáruk ugyanis olyan játékos dalokat és rímekbe szedett nyelvi elemeket mutat be számukra, amelyek a gyerekek aktuális nyelvfejllettségi szintjének megfelelő, tehát autentikus jelentésekkel is bírnak.
- d) Természetesen ezek a játékos beszédtevékenységek vagy inkább az azokra irányuló törekvések állandó velejárója, hogy a gyerekek hibákat követnek el mind fonetikailag, mind morfológiailag, és természetesen szintaktikailag is. Vagyis vétének a célnyelv hangtani, nyelvtani és mondattani szabályai ellen. Ez az egész „kísérletezés” és játék a nyelvvel ahhoz hasonlítható, amikor például kerékpározni tanul a gyerek. Először azt sem tudja, hogy miként kell megfogni és megtartani a kormányt stb., míg végül már arra is képes, hogy elengedi azt kerékpározás közben, feltéve, hogy az út- és sebeségviszonyok azt lehetővé teszik, és mégsem esik el. Lényegében a nyelvi, interakcióbeli szabályszerűségek be-, vagy éppen be nem tartása végül is oda vezet, hogy jártasságra tesznek szert a gyerekek egy másik nyelven történő kommunikációban. Kinek nagyobb, kinek pedig kisebb lesz ez a fajta jártassága, sok más tényező mellett például attól függően, hogy milyenek az ambíciói, milyen a nyelv iránti attitűdje és aptitűdje.

2.1.1.1. Interakciók, metakommunikáció

Amellett, hogy a gyerekek nagy előszeretettel játszanak az idegen, és számukra éppen ezért érdekes és rejtélyes nyelvvel, közben természetesen anyanyelvükön és részben a célnyelven is folytatnak interakciókat, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy társaikkal is játsszanak. Nem ritka, hogy metakommunikációt alkalmaznak, mely kinyilatkoztatásoknak szerves részét képezhetik a célnyelv egyes elemei. Az ún. 'elképzelt szituációk' széles teret biztosítanak számukra az említett metakommunikációra. Az ilyen, tehát a gyermekek számára nagyon is természetes és élvezetes beszédtevékenységek során az általuk produkált idegen nyelvi elemek természetesen sokkal jobban rögződnek tudatukban, mint más, esetleg 'mesterségesen', vagyis a gyerek aktuális érdeklődését, hangoltságát, stb. figyelmen kívül hagyó, csak a nyelvtanár által érdekesnek vélt foglalkozásokon.

Ha tehát a gyerek úgy véli, hogy az óvodai szobában a szőnyegen lévő játék kötél egy kígyó, akkor a *snake* angol szót játszva fogja ahhoz társítani, miközben például megpróbálja azt társától elvenni, vagy éppen neki adni. A gyerek egyben a kígyó szerepét fogja a kötélinek tulajdonítani, és esetleg félve fog ahhoz nyúlni, tudván, hogy az veszélyes is lehet. Minden esetre, az átélt élmény és a hozzá kapcsolódó kommunikatív tartalom azt eredményezi, hogy a

gyerek tudatában rögződik a *snake* angol szó alakja és annak jelentése, hogy a későbbiekben mintegy 'előhívja' azt mentális lexikonjából, amikor éppen aktuálissá válik kommunikációja során. A lényeg, mint ahogyan láthattuk, az átélt élményen és a hozzá szervesen kapcsolódó, tehát autentikus nyelvi elemeken van.

Minél többször hívja elő a gyerek az adott nyelvi elemet játékos tevékenysége során, annál inkább válik készségszintűvé annak használata az interakciókban. Ezzel a mintegy belső hangoltsággal kapcsolatban Nikolov [7] megállapítja, hogy a 6 és 8 éves tanulónál jóval inkább a belső indíttatás dominál az angol nyelv tanulásakor, eltérően például a 8-11 éves tanulók motiváltságától. Ez a megfigyelés teljes mértékben egybeesik az általunk elemzett interakciós helyzetekkel, amikor a 6 éves, és annál fiatalabb óvodás korú gyerekek élményszerű, játékos nyelvelsajátítását tekintettük át. Meg kell jegyezni, hogy éppen az élettani sajátosságoknak megfelelően, minél közelebb van a kisgyerek a fentiekben is jelzett 3:0 éves korhoz, annál nagyobb mértékű az ún. belső indíttatás egy másik nyelv játékos elsajátítását illetően. Annál is inkább, mert ebben az életkorban még az ún. külső tényezők, a környező világról szerzett tapasztalatok nem, vagy alig befolyásolják indíttatásukat, következésképpen egy másik nyelv iránti motivációjukat.

A gyerekek többsége, mint esetünkben Attila is, nagyon igényli az állandó, szinte megszakítás nélküli szülői vagy felnőtt jelenlétet. Mindez részben abból is eredhet, hogy annyira kevés tapasztalattal rendelkeznek a környezetükkel kapcsolatban, hogy egyrészt mindig újabb és újabb dolognak, tárgynak, jelenségnek akarják megtudni az igazi, számukra vonatkoztatható jelentését, másrészt egyfajta magabiztosságot kölcsönöz, ha tudják és érzik, hogy a segítőkész felnőtt mindig a közelükben tartózkodik. Nos, éppen ez az a pont, ahol Attila számára jelentős szerepet tölt be az angol nyelv tanár megjelenése. Mivel ugyanis a szülők nem képesek biztosítani az állandó jelenlétet, a gyerek nagy várakozással tekint tanára megjelenésére, akit 'angol bácsi'-nak nevez, hiszen tudja, hogy mindig az általa kiválasztott, és a számára legmegfelelőbb játékos tevékenységekre kerül sor, amikor megérkezik nyelvtanára. Ez egyben nagymértékű motivációs tényezőként is szerepel Attila angol nyelvelsajátításában, hiszen a közös tevékenység érdekében készségesen ismétli az angol tanára által angolul mondott szavakat. A gyereknél ily módon az idegen nyelven realizált lexémák mintegy a társas kapcsolat zálogaiként, előfeltételeiként szolgálnak. Ennek a kapcsolatnak a fenntartása nagyon fontos a gyerek számára, tehát a legtermészetesebb módon ismételteti az általa hallott nyelvi elemeket.

2.1.1.2. A kognitív, rögzítő és önálló nyelvhasználati szakaszok

Amikor Attila 2;5 éves korában elkezdte első szavait vokalizálni anyanyelvén, volt egy körülbelül négy hetes időszak, amikor nagyjából ugyanannyi lexémát volt képes kezdetleges interakcióiban realizálni magyarul, mint angolul. A különbség csupán az volt, hogy nem ugyanazoknak a dolgoknak, tárgyaknak, építőelemeknek stb. a nevét mondta élőszóban. Így például az *autó* szó nyilvánvalóan bonyolultabb fonetikai 'megoldásokat' igényelt tőle, mint annak angol megfelelője, a *car* lexéma. Természetes volt, hogy a gyerek hamarabb és nagy élvezettel utánozta a tanára által vokalizált angol szót, majd pedig önállóan használta azt, amikor a játék során szükségessé vált. Ugyanez a jelenség volt megfigyelhető például a *sátor* szó esetében. Viszonylagos fonetikai 'bonyolultsága' miatt Attilának eszébe sem jutott, hogy anyanyelvén verbalizálja a játék szempontjából nagyon is fontos tárgy (a szoba közepén felállított játéksátor) nevét. Ehelyett, miután tanára néhányszor elismételte a *tent* szót, szívesen és természetesen ismételtette, majd pedig önállóan használta ezt a lexémát. Az már szinte természetes ezek után, hogy az *open* szót is előbb használta Attila, mint annak magyar megfelelőjét (*nyisd ki*), így nyelvhasználatának nyomon követhetjük mintegy a genezisést.

Az ún. kognitív fázis kialakulása azzal kezdődött, hogy a gyerek szeretne volna, ha tanára kinyitja az ajtót, mivel egy nagyobb játékot (egy traktort) szeretett volna behozni a szobába a folyosóról. A tanár Attila nyilvánvaló akarata, amit természetesen nem tudott a gyerek anyanyelvén kifejezni, csupán mutogatással, mintegy elemezvén és magyarázván az aktuális beszédhelyzetet, ezt mondta: *open*, és az ajtó felé indult. A kisgyerek tanára harmadszori ismétlése után mintegy kísérletképpen, elkezdte a számára teljesen új lexikai elemet vokalizálni oly módon, hogy két részre osztotta azt, a könnyebb szóbeli realizálás érdekében. *O-pen* ismételte, különös nyomatékkal az *o* és az *e* fonémákon. Látható módon kedvét lelte ebben a hangzásban, ami akkor kapott a számára igazi jelentést, amikor tanára kinyitotta az ajtót. Játék közben sor került még dobozok kinyitására és egy cukorkás zacskó kibontására, amiben a tanár akkor segített, amikor Attila ismételte az általa mondott *open* szót. Ily módon az adott lexikai elem elsajátításának az ún. *kognitív szakaszát* követhettük nyomon. Az ún. *rögzítő fázis* a további játékos foglalkozásokon realizálódott, amikor a következő héten ismét előfordult és indokoltá vált az *open* szó használata különböző beszédhelyzetekben. Ekkor már a tanárnak alig kellett kezdeményeznie és ismételnie a szót, Attila egyre önállóbban volt képes azt realizálni kommunikációja során. Természetesen más angol lexémák hasonló használatára is sor került a játékos tevékenységek során.

Ezúttal a nyelvelsajátítás folyamatának tiszta áttekintése miatt szorítkozunk az *open* szó elsajátításának nyomonkövetésére. E folyamat harmadik szakasza az ún. önálló nyelvhasználati fázis. Amikor a következő foglalkozás során újabbnál újabb angol nyelvi lexikai elemekkel ismerkedhetett meg a gyerek, hiszen tanára angolul kommentálta a játékokat, Attila hirtelen kiment a konyhába, és egy kis doboz mentacukorkát hozott be, ami le volt zárva. Mivel nagyon kedveli ezt a fajta édességet, és képes egyszerre többet is megenni belőle, már alig várta, hogy a tanára kinyissa a dobozt. Amikor visszaért a nappaliba, a játék színhelyére, tanára meglepetésére, ezt mondta: *O-pen, O-pen!!!* A tanára először úgy tett, mintha nem figyelne oda, mire ő harmadszor is megismételte: *O-pen!!!* Ekkor vette el a tanár a dobozt, és nyitotta ki, mintegy visszajeleztvén, hogy a kommunikáció megfelelő jelentéssel bírt, és autentikus volt.

3. Összegzés

Megfigyeléseink szerint a rendszeres angol nyelvi játékos foglalkozások mellett, hogy az interakciók egy másfajta dimenzióját tárják fel a gyerek számára, nagyban hozzájárulnak ahhoz is, hogy az elgondolásaktusok verbális kifejezése minél adekvátabb, fonetikailag és nyelvritmikailag minél kimunkáltabb, természetesebb legyen. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy ez a nyelvfejlődés csak és kizárólag a játékos tevékenységek eredményeként érhető el, mely tevékenységek számtalan lehetőséget biztosítanak a gyerekeknek arra, hogy varázslatos környezetben megjelenő új elemről, arról a nyelvről, ami nagyban különbözik az anyanyelvétől, és mégis alkalmas arra, hogy gondolatait, érzéseit, vágyait stb. kifejezhesse. Egyben mintegy saját magát is felfedezi a játékos foglalkozások során, miközben mintegy teszteli nyelvi, kommunikatív és fizikai képességeit. Láthatjuk ily módon, hogy a játék mint a legfontosabb része az óvodai idegen nyelvelsajátításnak, egyben eszközként is szolgál a gyerek számára ahhoz, hogy elképzelje és mintegy megjelenítse az őt körülvevő valós világot, amelyben verbális és non verbális interakciókat folytat és társas kapcsolatot létesít. (Bretherton, [8]; Fein, [9]; Fein & Rivkin, [10]; Garvey, [11]). Eközben játékos formában megpróbálja a célnyelvet használni kognitív és társas képességeinek mértékében. Garvey & Berndt, [12]; Giffin, [13]; Flavell & Miller, [14]; Sachs, Goldman, & Chaille, [15]). A gyerek dolgokat megjelenítő gondolkodása (Bateson, [16]; Leslie, [17]) és kommunikatív képessége (Garvey, [18]; Sawyer,

[19]) ebben a korban válik egyre kiműveltebbé, és egy másik nyelv egyidejű elsajátítása hozzájárul e készségek még magasabb fokra történő fejlesztéséhez.

IRODALOM

- [1] Rod Ellis. (1994). *Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- [2] Zoltan Dornyei (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom *The Modern Language Journal*, Vol. 78, No. 3. pp. 273-284.
- [3] Gardner Robert C- & Wallace E. Lambert. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House, 1972.
- [4] Foster-Cohen, S.(2006). Review of Tomasello, M., and Slobin, D.I. (2005). *Beyond Nature-Nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates. Studies in second language acquisition*, 28 (4), 659-60.
- [5] Bakhtin, M.M. (1986) *Speech Genres and Other Late Essays*, C. Emerson & M. Holquist eds., Vern McGee, Trans., University of Texas Press, Austin.
- [6] Garvey, C: (1990). *Play*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [7] Nikolov, M. 1999, 'Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation.' *Language Teaching Research*, 3, 1, 33-56.
- [8] Bretherton, I. (1986). Representing the social world in symbolic play: Reality and fantasy. In A. W. Gottfried, & C. C. Brown (Eds.), *Play interactions* (pp. 119-148). Washington, D. C.: Lexington Books.
- [9] Fein, G. (1981). Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.
- [10] Fein, G., & Rivkin, M. (1986). *The young child at play*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- [11] Garvey, C. (1982). Communication and the development of social role play. In D. Forbes & M. T. Greenberg (Eds.), *New directions for child development: Children's planning strategies* (no. 18, pp. 81-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [12] Garvey, C., & Berndt, R. (1977). The organization of pretend play. *JSAS Catalog of selected documents in psychology*, 7 (Ms. No. 1589).
- [13] Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of shared make-belief reality. In I. Bretherton (Ed.), *Symbolic play* (pp. 73-100). NY: Academic Press.
- [14] Flavell, J. H., & Miller, P. H. (1998). Social Cognition. In W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 2. *Social cognition* (5th ed., pp. 851- 898). NY: Wiley.
- [15] Sachs, J., Goldman, J., & Chaille, C. (1984). Planning in pretend play: Using language to coordinate narrative development. In A. D. Pelligrini & T. D. Yawkey (Eds.), *The development of oral and written language in social contexts* (pp. 119-128), Norwood, NJ: ABLEX Publishing.
- [17] Bateson, G. (1976). A theory of play and fantasy. In J. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play* (pp.119-129). NY: Basic Books, Inc.
- [18] Leslie. A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94, 412-426.
- [19] Sawyer, R. K. (1997). *Pretend Play as improvisation: Conversations in the preschool classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

A természetvédelmi neveléstől a fenntarthatóság pedagógiájáig

A következőkben áttekintjük a környezeti nevelés fogalmának megszületését, tartalmi bővülését, mai jelentését.

A környezeti nevelés gyökereiről a következőket mondhatjuk: Minden társadalomban folyik nevelés, Varga Attila (2004) szerint mindenfajta nevelés szükségképpen környezeti nevelés is, mivel átülteti a felnövekvő generációkba azt a viszonyulásmódot, ahogy az adott kultúra bánt a környezetével. A korábbi társadalmakban is folyt tehát valamiféle környezeti nevelés, csak nem így nevezték. Varga Attila (2004) szerint azóta beszélhetünk környezeti nevelésről, amióta felismertük a nevelés környezeti aspektusait. Ekkor már nem csak a kultúra szerves részeként adódtak át a környezettel kapcsolatos szokások, viselkedésmódok, hanem a nevelők igyekeztek tudatosan átgondolt nevelési módszerekkel a környezethez való viszonyulás olyan formáit kialakítani, melyek a környezet megismerését, megfelelő használatát, védelmét segítették elő.

A huszadik század utolsó negyedében (a környezet fokozódó szennyezése és egyes természeti erőforrások véges voltának felismerése miatt is) szükségessé vált, hogy a környezeti nevelés, az addig intuitíven művelt szelete a nevelésnek, explicit fogalmi kereteket kapjon.

A környezeti nevelés fogalmával kapcsolatban először azt állapíthatjuk meg, hogy születési idejét pontosan nem, csak hozzávetőleg tudjuk meghatározni. Hasonlóan: nincs az irodalomban közmegegyezés arról, hogy ki használta először a fogalmat, a különböző kiadványok erről nem ugyanazt írják. Az irodalom nem egységes, több szerzőt is megjelöl, akik angol nyelvterületen elsőként (az 1940-es évek végén) használták a környezeti nevelés fogalmát. Az angol nyelvű irodalomban 1965-től, míg Magyarországon az 1980-as évektől terjedt el a környezeti nevelés fogalmának használata. A meghatározás létrejötténél fontosabb azonban tartalmának időbeli bővülését ismerni és mai jelentését tudni.

Az első ENSZ környezetvédelmi világkonferencia, amelyet 1972-ben Stockholmban tartottak, javasolta, hogy a környezeti nevelést minden ország ismerje el és támogassa. Ennek nyomán 1975-ben az UNESCO és az ENSZ Környezeti Programja (UNEP) elindította a Nemzetközi Környezeti Nevelési Programot (International Environmental Education Program, IEEP).

1975-ben született meg a Belgrádi Charta. Ez az ENSZ első környezeti neveléssel foglalkozó dokumentuma. Eszerint: „... a világ népei számára tudatosítani kell azt, hogy a környezet és a hozzá kapcsolódó problémák megoldása és az újabbak megelőzése megfelelő tudást, felkészültséget, készségeket, attitűdöket, indítékokat, és együttműködési szándékokat igényel, amelyek biztosítása a környezeti nevelés feladata.” (A Belgrádi Charta fogalmazta meg először a környezeti nevelés területeinek máig használt rendszerét: tudatosság, ismeret, attitűd, készség, részvétel.)

1977: Tbiliszi-ben UNESCO Környezeti Nevelési Kormányközi Konferenciát rendeztek. A konferencia fontos tanulsága az, hogy a környezeti problémák megoldása elképzelhetetlen a nevelés és környezetvédelem összefogása nélkül. A környezeti nevelés lényegéről, szükségességéről és tartalmáról legátfogóbban ezen az ENSZ tanácskozáson esett szó, az ott kiadott záródokumentum máig a környezeti nevelés alapvető irányadójának tekinthető.

Az előbbi három alapvető dokumentum létrejötte mutatja: a környezeti nevelés fogalmának tényleges megszületése az 1970-es évekre tehető.

Az ember környezetkárosító tevékenységére reagáló, azt csökkenteni igyekvő reakciókat három nagy egységben szemlélhetjük. Legkorábban a természetvédelem kezdett kialakulni, a

gyökerei azonban több ezer éves múltra vezethetők vissza. Intézményesített formái a 19. század közepétől jelentek meg állatvédő egyesületek formájában, ezt természeti értékek védetté nyilvánítása követte. A környezetvédelem megjelenése a 20. század közepétől számítható. A fenntartható fejlődés, illetve a fenntarthatóság fogalma, elmélete az 1980-as évektől kezdett kialakulni. A második, Rio de Janeiro-i ENSZ környezetvédelmi világkonferenciát előkészítő Brundtland Bizottság Közös jövőnk című 1987-es jelentésében a fenntartható fejlődésre ezt a meghatározást adta: a fejlődés olyan formája, amely a jelen szükségleteinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációt saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől. (Brundtland, Gro Harlem: norvég politikus, miniszterelnök, az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbizottság elnöke 1984-1987 között). A Brundtland-jelentés áttekintette a természeti környezet és a társadalmi változások folyamatait, kölcsönhatásait és az ebből eredő globális problémákat, illetve megadta az ezek megoldását célzó stratégiát. A kialakult helyzetet világméretű kihívásnak értékelte, amelynek megoldása a fenntartható fejlődés stratégiájával lehetséges. A Rio-i konferenciától (1992) számíthatjuk, hogy felismertük azt, hogy a fenntartható fejlődés három alappillére épül, a környezeti, a gazdasági és a szociális tényezőkre. A fenntartható fejlődés/fenntarthatóság a környezetvédelem utáni környezetvédelem. Amikor ma a környezetvédelemről beszélünk, többre gondolunk, mint amit a védelem szó jelent. Mai tudásunk szerint a tág értelemben vett környezeti problémákra a fenntartható fejlődésnek/fenntarthatóságnak az okokra, összefüggésekre is figyelő, rendszerben gondolkodó szemlélete és gyakorlata adja a megoldásokat.

Nahalka István és Wagner Éva (1997) szerint a környezeti nevelés tartalma két területen szélesedett. Egyrészt abban, hogy mit tart a környezeti nevelés környezeti problémának (mire kíván reagálni), másrészt abban, miket tekint a környezeti nevelés által fejlesztendő személyiségjellemzőknek. (Természetesen az ismeretek bővítése és a személyiség-összetevők fejlesztése nem választható mereven szét, ezeket harmonikusan, együtt kell fejleszteni.)

A környezeti nevelés tartalmi bővülése három szakaszra osztható. E sorok írója szerint ezek a szakaszok tartalmukat tekintve megfeleltethetők az ember és környezete közti konfliktus kezelésére létrejött, az előbbiekben megnevezett három egységnek.

1. A környezeti nevelés mint természetvédelmi nevelés

A hatvanas évek elejétől sokak számára kezdett világossá válni a természet, az élővilág emberi tevékenység általi veszélyeztetettsége. A környezeti nevelés fogalma használatának elején – a világban az 1960-as évek végén, a hetvenes évek elején, Magyarországon a hetvenes évek végén, a nyolcvanas évek elején – a környezeti nevelés fogalma azonos volt a természetismeretre és természetvédelemre neveléssel. A feladatát abban látta, hogy megismertesse a természeti környezetünket és annak megóvására neveljen. Vagyis – írja Nahalka István és Wagner Éva – ennek az időszaknak a legfontosabb célkitűzései a következők voltak: az élő és élettelen természeti értékek megőrzése fontosságának beláttatása, a biodiverzitás fenntartása szükségességének felismertetése, a természeti környezetben való helyes viselkedés kialakítása. A pedagógiai gyakorlatban – írja Füzén Kószó Mária (2006) – a természet értékeinek a felismertetése, a fajismeret és a természetben zajló kölcsönhatások elemzése, a rácsodálkozás képességének fejlesztése határozta meg e korszakban a környezeti nevelés tartalmát, pedagógiai szemléletét, gyakorlatát.

A környezeti nevelésnek ez az értelmezése jóval szűkebb, mint amit ma vallunk, hiszen ez a megközelítés még nem vet fel sok más, emberi beavatkozás hatására bekövetkezett környezeti kérdést (pl. levegő-, víz-, talajszennyezés). A hatvanas évek előtt is történtek súlyos környezetszennyezések, de az ezekre adott társadalmi reakció még gyenge volt, ezek a problémák nem jelentek meg a környezeti nevelésben.

A tágabb, mai értelemben megvalósuló környezeti nevelésnek persze fontos elemét adja a természetvédelmi nevelés. Ma is van olyan környezeti nevelési gyakorlat, amely a természetvédelmi nevelésig jut el – írja Nahalka István és Wagner Éva.

A környezeti nevelésnek ezt a felfogását ma már romantikus természetszemléletnek is nevezhetjük. A környezeti nevelés korai felfogása az ember és a természeti környezet viszonyát kívánta harmonikussá tenni. Így azonban leszűkítette az ember és környezete kapcsolatát. Ma már tudjuk, hogy a gyerekek (és a felnőttek) figyelmét kizárólag a természetre koncentrálni nem jó, írja Havas Péter, hiszen a szélesebb társadalmi és gazdasági összefüggések felismerése és azokban való eligazodás képessége nélkül semmilyen természeti probléma nem oldható meg. Így például a nemzeti parkok területein élő és gazdálkodó emberek és közösségek sorsa, konfliktusai, a joggal és a park érdekeivel való ütközése legalább olyan fontos, mint az ott élő nagykócsag életmódja.

2. A környezeti nevelés tartalmának bővülése a környezetvédelmi neveléssel

Az 1970-es évek végére, a nyolcvanas évek elejére kezdett világossá válni, hogy a korábbi tartalmú környezeti nevelés nem elégséges. A környezeti nevelés remélt, „megváltó” hatásának elmaradása (pl. életvitelünk nem lett környezettudatosabb, a környezetünk minősége tovább romlott /pl. a környezetszennyezés erősödése, a természetes élőhelyek tovább csökkenése miatt/) arra ösztönözte a környezeti neveléssel foglalkozókat, hogy újragondolják az ember és környezete viszonyának alakítására vonatkozó elképzeléseiket.

A környezeti nevelési feladatok bővülési folyamatában a környezettudományi szemlélet is kezdett fontossá válni a világban az 1970-es, 1980-as években, Magyarországon néhány évvel később. Ebben a szemléletben fontosak voltak azok a folyamatok, amelyek az emberi beavatkozások hatására kialakult környezeti problémákkal foglalkoztak – írja Nahalka István és Wagner Éva. Az oktatási dokumentumokban megjelentek a helyi és a globális jelentőségű környezetvédelmi problémák (pl. a globális felmelegedés, az ózonréteg vékonyodása, a hulladékokkal kapcsolatos problémák, elszívatosodás, a fajok pusztulása). Ekkor került a környezeti nevelés tartalmába a talaj, a víz, a levegő, az épített környezet védelme, a biológiai egyensúly megzavarása, a természeti erőforrásokkal (pl. energia, nyersanyagok) való gazdálkodás, a hulladékokkal kapcsolatos kérdések – írja Füzéné Kószó Mária. Az előbbieket azt is jelentik, hogy a környezeti nevelés kezdett elszakadni a biológiától és a földrajztól.

3. A környezeti nevelés tartalmának bővülése humánökológiai-társadalmi tartalommal. A fenntarthatóság pedagógiája

A kilencvenes évektől az ember és környezete viszonyát vizsgáló nemzetközi konferenciákon és nemzetközi környezeti nevelési konferenciákon új felismeréseket fogalmaztak meg. Itt a fenntartható fejlődés, a fenntarthatóság elméletének kialakulására, majd a tudományos gondolkodásba kerülésére gondolunk és ennek a kérdéskörnek a környezeti nevelésbe épülésére.

Az 1992-es Rio de Janeiro-i környezetvédelmi világkonferenciától számíthatjuk, hogy a természet megszerettetése és védelme, valamint a környezeti szennyezések megismertetése mellett a környezeti kérdések gazdasági és társadalmi vonatkozásai is a környezeti nevelés részeivé váltak. Az itt elfogadott Feladatok a 21. századra című dokumentum megállapítja, az oktatás „alapvető fontosságú a fenntartható fejlődés előmozdításához.” 1999-ben tartották Brüsszelben az Európai Unió által szervezett Környezeti nevelés és oktatás Európában című konferenciát. Ennek fontos megállapítása, hogy a korábbi természetközpontú (ismerd, szeresd, véd a természetet) környezeti nevelést ki kell egészíteni a fenntartható fejlődés és a fenntartható társadalom témaköreivel. 2002. december 20: Az Egyesült Nemzetek Szervezete 57. közgyűlése – az UNESCO kezdeményezése alapján – a 2005–2014 közötti évtizedet a Fenntarthatóságra Nevelés Évtizedének nyilvánította. A nemzetközi közösség egy teljes évtizedet szán annak a célnak az elérésre, hogy az oktatás minden szintjét és formáját áthassák a fenntarthatóság alapelvei.

2009-ben az UNESCO Bonnban világkonferenciát szervezett Oktatás a fenntartható fejlődés érdekében címmel. A konferencia záródokumentuma, a Bonni Nyilatkozat hangsúlyozza a fenntarthatóságra nevelés fontosságát az oktatás minden szintjén.

Ebben a harmadik szakaszban került a környezeti nevelésbe, hogy milyen társadalmi okai vannak a környezeti válságnak. Ez a megközelítés az emberi felelősség kérdését tartja fontosnak, jellemzője az ökológiai, rendszerszemléletű vizsgálat. Ennek az a lényege, hogy a környezeti nevelés a társadalom azon problémáinak a felismeréséhez és megoldásához járuljon hozzá, amelyek a környezeti válságnak az okozói – írja Nahalka István és Wagner Éva. Az ember fizikai és mentális egészségének megőrzése (az egészségnevelés), a társas kapcsolatok, a társas környezet problémái és ezek javítása ugyancsak a környezeti nevelés tartalmába került. A környezeti nevelés immár azt is célozza, hogy önmagunkkal és társadalmi környezetünkkel is harmóniába kerüljünk. Az előbbiekkal a környezeti nevelésben tehát megjelentek a humán és társadalmi szempontok. Ebben a szakaszban felismertük azt, hogy a környezetünkkel való harmonikus együttéléshez az ember-természet, az ember-épített környezet kapcsolattal együtt az ember-ember kapcsolatra való nevelés is szükséges.

A környezeti nevelés egyre bővülő tartalma azt jelenti, hogy a korábbi nevelési tartalmak az új megközelítésben megmaradnak, abba beépülnek. Így a természetvédelemre nevelés, a környezetvédelmi nevelés, a környezeti problémák társadalmi okainak felismertetése mind részei a ma környezeti nevelésének. A mai környezeti nevelési gyakorlat tehát az általános iskolában általában magába foglalja a természetvédelmi és környezetvédelmi nevelést. A humánökológiai-társadalmi tartalom megításom szerint csak elemi formában része. (Megjelenik a nevelésben az emberi felelősség a környezetért és a környezeti problémák elemi, rendszerszemléletű vizsgálata.) A humánökológiai-társadalmi tartalom részletesebb kifejtése középiskolában lehetséges (történelmi, földrajzi megalapozás szükséges). Tapasztalataim szerint ma a környezeti nevelés gyakorlatában a társadalmi tartalmakon, a környezeti nevelés harmadik összetevőjén kisebb hangsúly van.

A környezeti nevelés tartalmának kibővülése miatt és azért, mert céljai nagymértékben a fenntarthatóság eléréséhez kapcsolódnak, vezették be a fenntarthatóság pedagógiája (fenntarthatóságra nevelés) fogalmát. Hazánkban 2000 körül jelent meg a fogalom.

Varga Attila (2004) szerint: „Az új fogalom bevezetése hangsúlyeltolódást jelez. A fenntarthatóság középpontba állítása a természetről a társadalomra irányítja a figyelmet. A fenntarthatóság pedagógiájának megfogalmazása mögött annak a belátása húzódik meg, hogy a természeti környezet megóvása lehetetlen a társadalom fenntarthatóságának elérése nélkül.” A fenntarthatóság pedagógiájának legfontosabb elemeit Havas Péter így határozza meg: „A fenntarthatóság pedagógiája a megfelelő ismeretek átadását, a hozzájuk kötődő érzelmek és cselekvési képességek (kompetenciák) kialakítását, valamint az ezt lehetővé tevő módszerek alkalmazását jelenti.”

A fenntarthatóságra nevelés pedagógiájának egyik célja környezeti kérdésekben cselekvőképes felnövekvő nemzedék nevelése. Ehhez a gyerekeknek az óvodai, még inkább az iskolai tevékenységekben is valódi cselekvési lehetőségekhez kell jutniuk, ezekhez kell kapcsolni a nevelést, oktatást. A diákoknak valódi problémák valódi megoldásában kell részt venniük. Tehát: az iskolában a pedagógusoknak nemcsak ismereteket, ismeretszerzési módszereket kell átadniuk, hanem a társadalomban való cselekvő részvételre kell felkészíteniük. A cselekvőképesség fejlesztése azért fontos a környezeti nevelésben, mert a környezetünkkel való harmonikus együtt éléshez cselekednünk is kell. A fenntarthatóság pedagógiája részben a már létező negatív magatartásformák leépítését célozza, részben a követendő cselekvés-mintákra is kíván nevelni.

Az emberi gondolkodást, viselkedést ismerve (önzés) ennek a pedagógiának akkor van esélye, ha képes az embereket meggyőzni, hogy a fenntartható életmódok keresése a saját érdekeiket szolgálja.

A fenntartható fejlődést szolgáló oktatás-nevelés ma még kialakulóban van. Hiszünk abban, hogy jelentős mértékben az oktatáson keresztül kell a fenntartható jövőre nézve fontosnak

ítélt értékeket kialakítani, tehát a fenntartható fejlődést szolgáló ismereteket, magatartást, életmódot létrehozni. Ezért (is) az ENSZ a 2005-2014 közötti időszakot a „Tanulás a fenntarthatóságért” évtizedének nyilvánította.

A környezeti nevelés legtágabb értelmezése és a fenntarthatóság pedagógiája közti kapcsolatról az irodalomban kétféle nézet van. Az egyik szerint a fenntarthatóság pedagógiája a környezeti nevelés rendszerszemléletű továbbgondolása. A másik nézet elismeri azt, hogy a két fogalom közt nagyon sok az átfedés, de nem szinonimaként kezeli őket.

Az amerikai Mary Paden (fenntarthatóságra nevelési szakértő) *A fenntarthatóság pedagógiája* című könyvbéli tanulmányában (2001) ezt írja: „A környezeti nevelés a környezetet a gazdaság, társadalom stb. összefüggéseiben vagy azokat háttérként tekintve vizsgálja, ám értékrendje a természetes környezet körül forog. A fenntarthatóságra nevelés megköveteli, hogy a környezetet, az emberi jogokat és a gazdaságot egységes egységként tekintsük; értéknek mindhárom együttes fejlesztését tartjuk”. (Kiemelések: D. L.)

A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia (2010) a kérdésről ezt írja: „A kétféle – környezeti és fenntarthatóságra – nevelés között nincs akkora szemléletbeli különbség, különösen ahogy a Stratégiában a környezeti nevelést kezdettől megfogalmaztuk és értjük, ami indokoltá tenné, hogy a Stratégia címét megváltoztassuk” (értsd: fenntarthatóságra nevelés stratégiájára). A Stratégia több helyen leírja, hogy a fenntarthatóság pedagógiája általánosabb fogalom, mint a környezeti nevelés. A környezeti nevelés tartalmáról ezt írja: „a természeti és környezeti értékek megóvásához szükséges tudást, készségeket, viselkedést helyezi előtérbe.” A fenntarthatóságra nevelés „a fenntartható fejlődés szellemében történő nevelés elmélete és gyakorlata”.

Említettük, hogy az idők során nemcsak a környezeti nevelés tartalma bővült, hanem a személyiségfejlesztési célja is. Az utóbbi a következőkben foglalható össze. A pedagógiában az idővel a tanulás tartalma is tágabb lett, ez a környezeti nevelésre is igaz. A tanulás nemcsak ismeretszerezést jelent, hanem személyiségfejlődést, vagyis a képességek, készségek, szokások, motívumok, érzelmek, a magatartás fejlődését is. A környezeti nevelésben ez a környezettudatos magatartás kialakítását jelenti. Utóbbi felelős gondolkodásmódot, környezet iránti elkötelezettséget, környezeti problémák iránti cselekvési készséget, cselekvésre alkalmassá tevő képességet jelent. A környezeti nevelésben fontos az attitűdök fejlesztése, hiszen sok környezeti nevelési feladat csak így oldható meg. Ez megjelenik a környezeti nevelés legegyszerűbb formájában, a természetvédelemre nevelésben is. Itt a természetszeretet, az ember védő beállítódása lényeges. A környezeti nevelés tartalmi bővülésével egyre több attitűd válik fontossá (pl. az épített környezet iránti is). Az attitűdfejlődés oda vezetett, hogy fel kellett adnunk az egyoldalúan emberközpontú, természetet uralni kívánó látásmódunkat. Ehelyett fel kellett ismernünk, hogy a természettel sokféle kapcsolatban vagyunk, alapvetően függünk tőle, felelősek vagyunk a természetért, ezért harmonikusan kell együtt élnünk vele. A környezeti nevelés a manapság elterjedt rövid távú érdekeket szem előtt tartó, profit- és növekedésközpontú gondolkodás helyett a hosszútávra is tekintő, a fenntarthatóságra figyelemmel levő nézetrendszer tartja fontosnak.

A környezeti nevelés fogalma két szóból tevődik össze.

A *környezet* fogalmát tág értelemben használjuk, s nem csupán az embert közvetlenül körülvevő térre gondolunk, hanem azokra a területekre is, ahol az ember hatása érvényesül. Emellett a környezet szó az embert mint társadalmi lényt körülvevő viszonyok (pl. globalizáció, fogyasztói társadalom, szegénység) összességét is jelenti. Másképpen: a környezeten természeti, technikai és társadalmi környezetet is értünk.

A *nevelés* fogalmán ismeretátadást (oktatást) és környezetbarát életmódot, mint célt kitűző magatartás- és személyiségformálást értünk. A nevelésen nemcsak intézményes nevelést (óvoda, iskolák) gondolunk, hanem élethossziglan tartó ismeretnyújtást és szemléletformálást. A cél az, hogy a társadalom tagjai a környezetükért, a társadalomért, az emberiségért felelősséget érző, felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgárokká váljanak.

Az irodalomban a környezeti nevelésre jó néhány fogalmi meghatározást találunk. Itt nem idézünk ilyeneket, megelégszünk azzal, hogy az előbbieken megadtuk a tartalmi elemeit.

Varga Attila (2004) szerint minél több környezeti nevelésre adott definíciót és megközelítést veszünk szemügyre, annál nagyobb hányadát fedi le a pedagógiának a környezeti nevelés, illetve a belőle kinőtt fenntarthatóság pedagógiája. A Környezetvédelmi lexikon (2007) szerint, ahogyan szélesedett a környezeti nevelés fogalmának tartalma (az ember-természet kapcsolaton kívül az ember-ember kapcsolatra való nevelésre is kiterjedt, vagyis a humán és társadalmi szempontok is megjelentek benne), úgy egyre inkább felöleli a nevelés egészét. „De ez nem véletlen, hiszen ha a környezeti nevelés a „világgal” való harmonikus együttélésre nevelés, akkor valóban nincs semmi olyan, ami ne tartozna bele valamilyen formában.”

A környezeti nevelés/fenntarthatóságra nevelés/fenntarthatóság pedagógiája/tanulás a fenntarthatóságért fogalmak helyett ma már nem használjuk az ezeknél szűkebb tartalmú természetvédelemre nevelés (természetvédelmi nevelés) vagy a környezetvédelemre nevelés (környezetvédelmi nevelés) kifejezéseket.

Varga Attila (2007) szerint az új szemléletű környezeti nevelés nem kizárólag a környezettel kapcsolatos emberi viselkedést akarja megváltoztatni, tehát nemcsak arról szól, hogyan védhetnénk meg a környezetet, hanem arról is, hogyan védhetnénk meg az emberiséget. Nem valamilyen tulajdonságokkal bíró embert, hanem az embert fogalmazza meg célként. Az embernek ebben az ideológiában önértéke van, függetlenül a milyenségétől. Minden az emberiség fennmaradásának van alárendelve. Tehát nemcsak a természet, a környezet, hanem az emberiség fenntarthatóságáról is szól. Hiszen, a környezeti problémák egyúttal emberi létfeltételeinket döntően befolyásoló kérdések. Nem kizárólag az emberi élet minősége és a környezet minősége közti egyensúly fontosságát hangsúlyozza, hanem a jelen és a jövő generáció szükségletei közti egyensúlyt. Vagyis nem kizárólag a természettel való harmóniára törekvést, hanem a jövő generációkkal való harmóniára törekvést is fontosnak tekinti. Az emberi egészség megővását kiemelkedően fontosnak tartja. A környezeti problémák megoldásába minden embert be kíván vonni (nem csak a környezetvédőket és a pedagógusokat, mint a korábbi, szűkebb tartalmú környezeti nevelés).

A környezeti nevelés, illetve a fenntarthatóság pedagógiája a (fenntartható fejlődést mutató) fenntartható társadalom kialakítását szolgálja. A fenntarthatóság pedagógiája kifejezés tehát magában foglalja mindazokat a pedagógiai törekvéseket, amelyek célja olyan emberek nevelése, akik képesek fenntartható társadalmat kialakítani és működtetni. Az előzőekből az következik, írja Varga Attila (2007), hogy a fenntarthatóság pedagógiája a nevelés átfogó eszmerendszere, ideológiája kell hogy legyen.

A környezeti nevelés a természet és a társadalom harmóniájának megőrzését, fenntartását is célul tűzi ki. Célja a természeti, az épített és a társadalmi környezet, az embert tisztelő szokásrendszerek érzelmi, értelmi, erkölcsi, esztétikai megalapozása. A környezeti nevelés szeretné megértetni azt, hogy a természeti, ökológiai, gazdasági és társadalmi kérdések egymással szorosan összefüggnek. A környezeti nevelés tehát rámutat arra, hogy a környezeti problémák interdiszciplináris jellegűek, azok feltárása, elemzése, megoldása, az új problémák megelőzése nem kizárólag természettudományos és műszaki jellegű, hanem kulturális, történelmi, gazdasági és más szempontok együttes figyelembevételével lehetséges.

Ezen felül a környezeti nevelésnek érzelmi és etikai vonatkozásai is vannak, hiszen a fenntartható társadalom kialakításához a termelésben, a fogyasztásban, a mindennapi életben érinteni kell a hozzáállás, az értékrend, az igazságosság, a méltányosság, a szolidaritás kérdését is. Így például a környezetet nem lehet megvédeni mindaddig, míg a szegénység arra kényszeríti embereket, hogy túlélésük érdekében elhasználják a Föld erőforrásait.

IRODALOM

1. Nahalka István – Wagner Éva: Porszemek – Környezeti nevelési tanterv 6-18 éveseknek. Kézirat. Budapest, 1997. <URL: <http://www.korlanc.hu/ujdontsagok.html>>
2. Füzéné Kószó Mária Akciókutatás a tanárképzős hallgatók környezeti nevelési tanítási programjában. PhD-értekezés tézisei. Kézirat. Budapest, 2006. <URL: <http://www.ofi.hu/download.php?docID=1638>>
3. Havas Péter: A fenntarthatóság pedagógiájáról. Kézirat. <URL: <http://www.korlanc.hu/download/cikk14.htm>>
4. Havas Péter: A fenntartható fejlődés pedagógiája. Kézirat. <URL: <http://www.korlanc.hu/download/fentped.doc>>
5. Tbiliszi Nyilatkozat. Kormányközi Konferencia a Környezeti nevelésről az UNESCO és a UNEP közös szervezésében. Tbiliszi, 1977. október 14-26. Zárójelentés. Budapest, 2000, Magyar Környezeti Nevelési Egyesület
6. Láng István (főszerk.): Környezetvédelem. Akadémiai lexikonok sorozat. Budapest, 2007, Akadémiai Kiadó
7. Varga Attila: A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. PhD-disszertáció. Kézirat. Budapest, 2004, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
8. Vásárhelyi Judit (szerk.): Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia 2010. <URL: http://mkne.hu/NKNS_uj/layout/NKNS_layout.pdf>
9. Jakab György – Varga Attila: A fenntarthatóság pedagógiája. Budapest, 2007, L'Harmattan Kiadó
10. Wheeler, Keith A. és Perrace Bijur, Anne (eredeti könyv szerk.) - Ádám Ferenc (a magyar kiadás szerk.): A fenntarthatóság pedagógiája. A remény paradigmája a XXI. század számára. Budapest, 2001, Körlánc Egyesület -TAN-SOR Bt. Rövidebb változata: <URL: <http://www.korlanc.hu/download/fposszM.doc>>
11. Doba László: Környezetpedagógia. Egyetemi jegyzet. Kaposvár, 2011, Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

ZSIGMOND ISTVÁN

ember- és társadalomismeret szakos tanár
Eger

Roma gyerekek és a tolerancia

A rendszerváltoztató pedagógiánk ma már kevésbé emlegetett személyisége az a dr. Mézáros István professzor volt, aki felvállalta 1989-ben neveléstörténészként, hogy a sok – sok évtizedes szocialista nevelésmélet után új, a kornak, a változásoknak megfelelő nevelésméletet alkot. Elméletének lényege a pedagógiai értékben való gondolkodás és cselekvés központba állítása. Mindez akkor történt, amikor hazánkban az értékválság volt a jellemző, amikor az értékek világát újra kellett fogalmazni és elfogadtatni a társadalommal.

Az értékekről

Amint az ismeretes, az érték a gazdaságtan alapvető fogalma, ami a filozófiával kapcsolatos. Tartalma különböző lehet, akár szubjektív is. Hiszen ami valakinek érték, lehet akár „kacat” is.

Hogyan vélekedtek az ókori görögök az értékekről? A szép, a jó, a hasznos, a kellemes volt számukra az érték. Tanulságos, hogy napjainkban minden szépet és jót kívánunk egymásnak, no meg jó egészséget!

Éled a múlt

Weseli Ödön: Bevezetés a neveléstudományba című munkája már az értékelméletre épült. A nevelési céllal függ össze az értékkeremtés, értékátadás folyamata, amennyiben a nevelés célja az adott társadalom emberideáljának tömeges kialakítása – fogalmaztuk meg újra és újra. A nevelési feladatrendszernek a nevelési értékrendszerre kell épülnie az elérendő cél érdekében. Az érték a szociálpszichológia szerint olyan produktum, amely hasznos mind az egyén, mind a társadalom számára, amely segíti az egyén fejlődését és gazdagítja a közösséget. Alapértéknek tekinthetjük a biológiai létet, az emberi élet védelmét, a toleranciát, az egyének és csoportok autonómiájának tiszteletben tartását stb...

Dr. Bábosik István professzor neveléelméleti munkáiban olvasható, hogy az érték az egyén konstruktív, eredményes életvezetése, ami értékes a közösség számára is. Az érték segíti az egyén fejlődését és gazdagítja a közösséget. Dr. Czeizel Endre professzor könyvet írt arról, hogy az érték bennünk van. Tesszük hozzá, hogy kivétel nélkül minden emberben van érték. A szülőknek, a pedagógusoknak kötelessége, hogy felismerjék, felfedezzék az adott személyiségben az értéket. A személyiségformálás folyamatában ugyanis erre kell építeni. Ez a feladat sok esetben azonos lehet a gyémántcsiszolással.

Dr. Mészáros Iván professzor rendszerváltó munkájában az értékek világában négy alapértéket sorol fel, amelyek közül három mindig is értéket jelentett a pedagógiában:

- egészség,
- műveltség,
- erkölcsösség.

A negyedik érték újként hathat, bár mindig mindenhol értékként kellett volna, hogy megjelenjen és ez nem más, mint a tolerancia.

A toleranciáról

Bibó István szerint a tolerancia a demokratikus bölcsesség magasiskolája, amely maga után vonja a szociális érzékenységet is. Emellett jelenti a tolerancia a humanitást, az erkölcsösséget, a tapintatot, az előítélet-mentességet is, az alkalmazkodást, a mások elfogadását; felismerését annak a ténynek, hogy a másoknak, másoknak is lehet igaza.

A tolerancia megjelentetése a pedagógiai értékek között annak a jövőképeknek a felismerése többek között, ami az uniós csatlakozásunk egyik követelményévé vált. A művelt embernek mindig sajátja volt az alkalmazkodás képessége, mások igazságának elfogadása. Az embereknek alkalmazkodniuk kell fenntartásuk érdekében az embertársaikhoz, de a természethez is. Költők, írók, művészek, tudósok, pedagógusok, politikusok munkássága és életműve szól a toleranciáról mint értékről, aminek megvalósulása sajnálatosan csak a jövő ígérete lehet.

Hazánk mindig is több nemzetiség országa volt. Hányan óhajtották, hogy Dunának, Oltnak egy legyen a hangja. Jól megértünk együtt magyarok, szlovákok, németek, lengyelek stb. Sajnálatos, hogy ebben a sorban nem kap említést a számszerűségét tekintve egyre jelentősebb cigányság, amelynek egyik jellemzője, hogy hazánkban is nagyon differenciálttá vált.

Nevelési sajátosságok a cigánycsaládokban és az iskolákban

Ismeretes, hogy a cigánycsaládokban történő nevelés, amelyre az iskolai nevelés épülhet, jelentősen eltér a nem cigányokétól. Így például más az időkezelésük. Az egyénekhez igazodik a napirend, az életrend. Az időháztartásuk is sajátos. A gyermekeknek minden kijár, amit megóhajtanak. A légkör szeretetteljes. A testi kontaktusnak, simogatásoknak is nagy jelentősége van. A nevelés modellkövetésre épít. Hegedűs T. András szerint a cigány gyermek először a szülő példáját követi, aztán csak később az iskolait.

Az alsó tagozatos cigány gyermek számára nagyon nehéz megszokni az iskolai életet a meleg, érzelm teli légkört jelentő család után. A felső tagozatos cigány gyermekekre jellemző,

hogy ráébrednek a származásukra, a másságukra. Kimarad az életükből a serdülőkor. Fiatalon (11–12 évesen) érnek, illetve éretnek érzik magukat, s úgy akarnak élni, mint a felnőttek. Magatartásuk messze eltér attól, amit az iskola megkövetel. Mindezek konfliktusforrások lehetnek, de ez esetben sem szabad általánosítani, mert léteznek kivételek. A cigányság sem egyszínű! Az iskolák, a pedagógusok, de a gyermekek sem ugyanazok. Mások a családok is, ahonnan a cigány gyermekek jönnek.

E sorok írójának megadatott, hogy szeretett iskolába járni, a szülei taníttatták, a pedagógusai szerették, és az iskolában nem érzékelte, hogy előítélettel lennének iránta. Ő volt az, aki hallgatott a jó szóra, és továbbtanult főiskolán, egyetemen. Kitüntették azzal, hogy elsőévesként az Eszterházy Károly Főiskolán ő mondhatta el évfolyamtársai előtt a hallgatói eskü szövegét, ő vehette át az első sorból többek között a kiváló diplomát, fejezhette be egyetemi tanulmányait Egerben, ahol a professzorai javaslatára – akik megismerték képességeit és szorgalmát – beiratkozott a pécsi egyetemen a doktori iskolába. Rendszeresen tart előadásokat és publikál. Cigány értelmiségi életet élve törekszik arra, hogy saját példájával igazolja az általánostól eltérőt, a kivételt.

A nagy többségnek sajnos mindez nem adatik meg, aminek számos oka van. Az egyik talán a családdal függ össze. A szülők egy része – nem kis része iskolai végzettség nélkül – szerény, nagyon szerény anyagi körülmények között, sokan mély szegénységben élnek családjukkal. Még ma is embertelen körülmények között a város vagy a falu szélén tengetik életüket. Tömegesen élnek munka nélkül. Segélyre várnak, nagyon nehezen képesek csak gondoskodni magukról és gyermekeikről.

Jellemző viszont a fentiek ellenére, hogy a cigány családokban bármilyen körülmények között is élnek a gyerekek – mégis jól érzik magukat. Szeretettel nevelik s védik őket, tehetnek szinte mindent, amit akarnak. Nincs napi kötelező programjuk, nem kell tartaniuk semmitől, senkitől. Játshatnak kedvükre, megvan a betevőjük. A szülői gondoskodás szinte határtalan. Magától értetődik, hogy ebből a környezetből nem vágyik el a gyermek – főleg olyan helyre, ahol napirend van, követelmény van, és sokszor (nagyon sokszor) előítélet is, mert a származása cigány.

Fiáth Titanilla: A magyarországi romanépeség általános iskolai oktatása című tanulmányában a cigány családok és az iskola kapcsolatáról írva idézi dr. Forray R. Katalin professzort, aki szerint – a cigány családok minél hagyományőrzőbbek, annál határozottabban tartják fenn annak a jogát, hogy konkrét helyzetekben döntsenek: az iskolai kötelezettségek teljesítésének, vagy az aktuális családi szükségletek kielégítésének adjanak elsőbbséget. – A szerző szerint ez az oka a cigány család és az iskola konfliktusainak.

Az iskolában általában más nyelvet beszélnek, a cigányok kultúráját nem ismerik. A pedagógusok jórészt csak akkor mennek hozzájuk, ha baj van velük. Övék sokszor az utolsó pad, vagy a legelső, hogy szem előtt legyenek. A nem cigány gyerek nem kíván padtársa lenni a cigány gyermeknek. A szülők felháborodnak, ha gyermeküket cigánygyerek mellé ültetik. Így válik számukra az iskola teherterhelé, koránt sem lehetőséggé a felemelkedésre (tiszteltet a kivételnek).

Szegregáció – integráció – tolerancia

Számos fogalom, különböző tartalmakkal, más-más értelmekkel. Tervek, projektek, alapítványok, uniós elvárások, változások. Hazai tapasztaltok kísérletekről, felhasznált forrásokról, értelmetlen, sikertelen vállalkozásokról...

Előítéletek. Előítélet, mely az ítélettel párosul. – „Már megint a romák!” – Ismét ők követtek el valamit, ami törvénybe ütközik. Van olyan szélsőséges politika, amely ijesztgeti a cigányokat. Mikor valósul már meg végre a tolerancia? Mikor lesz már eredménye a nagyszabású uniós forrásokkal is járó projekteknek? Csupa kérdés, ami sok időt nem tűrő válasza vár.

Nem vitatható megállapítás, hogy az együttélés csak kölcsönösségi alapon oldható meg. Csak akkor nem lesz előítélet, ha megszületik az az ítélet, amely megszüli a rendet, ami min-

denkire egyformán vonatkozik. Ha az embert számba vesszük, és saját értékei alapján tekintik embernek – bármilyen is a bőre színe.

A jövőképről

A múltat, s a jelent tapasztaltuk, éltük – éljük. A jövő ígéret, amiben hinni kell, és amiért tenni kell. A magyar közép-, és felsőoktatás biztató jövőt ígér e vonatkozásban is. A multikulturális, interkulturális nevelés megvalósulása maga a csoda lenne! Ennek viszont függvénye a tanárképzés megreformálása, a pozitív tapasztalatok átvételének általánossá válása, az értékes hazai és külföldi példák felhasználása. További kíváncsi lenni a pedagógus hitvallás méltó rangjának elnyerése: Hofmann Rózsa államtitkár szerint a tanárok kezében van a jövő. Szerinte egyetemes feladattá kell tenni a nevelést, de értékek nélkül nem lehet nevelni.

Számos vizsgálat, tanulmány igazolja (Forray R. Katalin, Oppér Katalin stb.), hogy azokban az iskolákban, amelyben olyan pedagógusok is tanítanak s nevelnek, akik a pedagógusképzésben megismerkednek a romológiaival, s a multikulturális neveléssel, azok sokkal hatékonyabban foglalkoznak a cigány gyermekekkel.

Dr. Nagy Andor József médiaszakértő professzor szerint sokat tehetne a jövő érdekében az egyre nagyobb hatékonysággal működő média – ami értékeket kellene, hogy közvetítsen, s pozitív szemléletet kellene, hogy formáljon, továbbá a megosztottság helyett az egységet kellene, hogy erősítse.

A médiahatóság és az Európai Unió által is elismert médiatörvény minden bizonnyal segíti a tervek, a jövő ígéretének megvalósulását. A média értékteremtő szerepének erősödése, a toleranciának mint értéknek rendszeres megjelenítése a közrádióban, a köztelevízióban, a sajtónak, az internetnek kötelessége kellene, hogy legyen!

A Babusik Ferenc szerkesztésében megjelent *A romák esélyei Magyarországon* című kötetben a cigány tanulók sikertelenségének okairól, következményeiről olvashatunk Fiáth Titanilla tanulmányaiban, majd olvashatunk a lehetséges megoldásokat képező javaslatokról is, amelyek figyelmet érdemelnek. Ezek szerint fel kellene számolni a rossz szociális helyzetet, ki kellene küszöbölni a nyelvi hátrányt, meg kellene valósítani a családi szocializációból eredő hátrányok kompenzálását, az óvodai nevelést hatékonyabbá kellene tenni, javítani a cigány családok és az iskolák kapcsolatát, felszámolni az előítéletességet, a hátrányos megkülönböztetést, megváltoztatni a pedagógusképzést, ami elősegíthetné az iskolák megújulását, a multimédiára való nevelés megvalósulását.

Az európai stratégia szerint segíteni kell Európa legnagyobb etnikai kisebbségének beilleszkedését. Ezt kell tenni nekünk, magyaroknak is. A jövő megvalósulása, értékesebbé válása a mai, holnapi társadalomtól függ. Tenni kell érte!

IRODALOM

- Forray R. Katalin, Cigány kisebbségi oktatáspolitikai, Educatio, 1999/nyár.
Forray R. Katalin, Cigánykutatás és nevelésszociológia. Iskolakultúra, 1998/8.
Babusik Ferenc: A romák esélyei Magyarországon - Aluliskolázottság és munkaerőpiac - a cigány népeség esélyei Magyarországon (Kávé Kiadó, 2002)
Bábosik István: A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
Fiáth Titanilla: A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása – szakirodalmi kismonográfia – <http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-oktat-monogr.pdf>
Koncz István – Nagy Andor József: A média pedagógiai és pszichológiai problémái. (Pedagógiai Szemle II. Szentendre 2002.)
Nagy Andor József: Médiapedagógia. Televízió a családban és az iskolában. Seneca Kiadó 1993.
Weseli Ödön: Bevezetés a neveléstudományba

A példamutatás nevelő ereje az oktatási intézményekben

Jelen írást szakmai párbeszédnek szánom, ugyanis szeretnék reflektálni Szolnoky Kálmán vizsgálónők cikkére, mely „A képzés, a szakképzés dimenziói” címmel jelent meg (Módszertani Közlemények, 2010. L. évf. 3. szám). Nem akarok ismétlésekbe bocsátkozni, hiszen a cikk mondanivalójával és üzenetével teljes mértékben egyetértek. Nekem is az a tapasztalat, hogy a képzési válság egyik oki tényezője között említhetjük a nem megfelelő azonosulási alapot nyújtó pedagógust. Különösen a felsőoktatásban hiányzik a példa ereje, hiányzik a nevelés példaértékű, motiváló hatása. De paradox módon ellenpéldák is vannak... erről szeretnék hírt adni.

Pedagógus „öskkel”, hagyományos értékrendben nőttem fel, olyan példát látva, ami követésre ösztönzött. Még ma is munkálkodik bennem az a késztetés, hogy megőrizzem és továbbadjam ezeket az értékeket, mind gyermekeim, mind tanítványaim számára. A pedagógusnak ez a küldetése! Meggyőződésem, hogy a tudásátadáson, ismeretközlésen kívül, illetve azzal párhuzamosan a pedagógus egész személyiségével nevel, nemcsak a katedrán, hanem a való életben is. A humanisztikus teoretikusok közül Carl Rogers a tanulóközpontú oktatást alkalmazó pedagógus jellemzői között említi többek között (fejlődőképességbe vetett hit, tanuló elfogadása, megbecsülése, empátiás képesség) a kongruenciát. A nevelő őszintesége, valódisága, hitelessége a feltétele annak, hogy tanítványai számára követendő példa legyen.

Erről eszembe jut egyik általános iskolai élményem. 1992 szeptemberében saját erőből és belső indítatásból kezdtem el az egészségtan oktatását a Debreceni Református Kollégium Általános Iskolájának első osztályaiban. Felmenő rendszerben tanítottam az egészségtant, de mivel akkoriban még nem volt tanterv és tankönyv sem, a tanítással egy időben kezdtem el az alkotást. Legnagyobb segítőtársaim a kisdíákok voltak, az ő visszajelzéseiket is beépítettem a tananyagba. Így születtek, formálódtak a szó igaz értelmében vett gyermekközpontú EGÉSZSÉGTAN munkatankönyvek.

E kis kitérő után visszatérve az eredeti témánkhoz, kénytelen vagyok a saját életemből vett példával szolgálni. Családommal szombat délutánonként a városi uszodába jártunk (illetve ma is rendszeres látogatói vagyunk, csak csökkentett létszámban, ugyanis azóta gyermekeim felnőttek, máshol élnek). Egyik alkalommal (90-es években), ahogyan fürdőruhában, fejemen úszósapkában futottam gyermekeimmel a medence felé, egy kisfiú toppant elém. Az uszodai páras fülhólygban egyik tanítványom „rémült” arckifejezése derengett, aki a nagymamájával érkezett. A dolog érdekessége az, hogy ez a kisfiú nem igazán szerette az egészségtanórákat és a téma is távol állt tőle. Később rájöttem arra, hogy abban a döbönt percben CSODA TÖRTÉNT! Gergő, a kisdíák szembesült azzal a pusztá ténnyel, hogy „Ági néni” is ember, sőt szabadidejében azt csinálja, amit mond, amit tanít. Így váltam hiteles személlyé tanítványom lelkében, mert ettől az élménytől megváltozott minden. Megváltozott a hozzáállása mind a tantárgyhoz, mind a személyemhez. Már nem kellett figyelmeztetni, „noszogatni”, minden feladatban első akart lenni, érdeklődő tekintete pedig engem erősített hitemben és elszántságomban. Köszönet érte! ... hát ilyen egyszerűen működik a példa ereje. Nem kellenek fegyelmezési eszközök, pedagógiai retorziók, elmarasztalások! A hatékony neveléshez, a szemlélet és magatartásalakításhoz, mely az

egészségtan legfőbb célja, elengedhetetlen a tanító/tanár/nevelő hiteles volta. Ez a tézis összhangban van Erikson pszichoszociális fejlődésméletével, mely szerint a 6-12 éves gyermek elsősorban a nevelőnek igyekszik megfelelni, ha megerősítik, megdicsérik tetteiért, akkor a teljesítménykészítés erősödik benne. (Teljesítmény a csökkentértékűséggel szemben.) A példa nevelő ereje tehát komplexen hat a fejlődő gyermek személyiségére, intellektuális, érzelmi, erkölcsi nevelő hatásokkal bír, és magában rejtje a motiváció lehetőségét.

Hasonló pozitív élményeim voltak a főiskolai hallgatók körében is, pedig napjainkban sok szó esik arról, hogy a felsőoktatásban milyen nehéz a motiválás. Az élet nagy ajándékának tekintem, hogy volt alkalmam óraadó tanárként tanítani az egészségtant a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán. Természetismeret műveltségterületen belül vezettem a szemináriumot, mely eredendően arra hivatott, hogy a tanár-diák együttesen dolgozzon fel a tananyagot. Mindez jó lehetőséget nyújtott az egészséges életmód feltételeinek tudatosítására, az ismeretek átadására, jártasságok, készségek, attitűdök alakítására, hiszen egy kicsit „rólunk van szó”! E tantárgy keretében lehetőség nyílt az önismeret fejlesztésére, a pozitív énkép alakítására s nem utolsósorban a pedagóguskészségek begyakorlására. Az egészségtan tehát az ismeretátadáson kívül szemlélet- és magatartásformára is irányul, ezért a pedagógus felelőssége, példamutatása kulcsfontosságú a tantárgy tanítása során.

Az általam tanított negyedéves hallgatók motiválása a következőképpen történt: Már az első szeptemberi szemináriumon megkapták a tájékoztatást a tantárggyal kapcsolatos követelményekről, a teljesítések időpontjáról. Sőt a szakirodalmi ajánlás mellett az általam létrehozott „tantárgyi könyvtárból” is kaptak egy-egy fénymásolt példányt az általuk kiválasztott kiselőadás témaköréhez. Természetesen ez „csak” az alapot szolgáltatta, úgymond irányt mutatott a felkészüléshez. Aki a tanulás folyamán kedvet kapott a téma alaposabb kidolgozásához, az más forrásból is „építkezhetett”, nem ragaszkodtam mereven az általam prezentált szakirodalomhoz, sőt a kiselőadásba élményeket, tanítási tapasztalataikat is beépíthették. Ily módon a tanulásirányítás oly formáit gyakorolhatták a hallgatók, mely teret ad az önálló kutatómunkának, a saját élmények, tapasztalatok feldolgozásának.

Azokban a tanulócsoportokban, ahol a létszám meghaladta a témakörök számát, ott használva a kooperatív tanítási-tanulási technika elemeit, páros munkában dolgoztak a diákok. Így a kiselőadást követő prezentáció (a témához kapcsolódó szemléltetőeszköz bemutatása) esetenként mikrotanítássá bővült. E feladatokat a diákok nagy örömmel, lelkesedéssel teljesítették, melyben a kreativitás is kibontakozhatott.

Ezzel a módszerrel arra ösztönöztem a hallgatókat, hogy igényesek legyenek munkájukkal, önmagukkal szemben, hogy fejlődjön a tanuláshoz, önmagukhoz való pozitív viszonyulás, ami az életre szóló tanulás egyik alapfeltétele. Ugyanakkor biztosítottam minden diák számára a tanulás optimális feltételét: tiszta világos követelmények, időbeosztás, szakirodalom. Így a szemináriumon senki sem jelenthette, hogy nem készült, mert nem találta a megfelelő szakirodalmat. Nem volt „potyautas”! Ez volt a biztosítéka annak, hogy időben, megfelelő ritmusban tudjuk követni a tanmenetet, így mindenki számára biztosítva legyen a pedagógus kompetenciákat fejlesztő korreferátum, prezentáció lehetősége, mely egyben az értékelés része volt.

Volt még egyéb nevelési hozadéka is a módszeremnek – pl. a nyomtatott sajtó megbeszélése, a takarékoskodás, a környezettudatosság fejlesztése –, mivel a fénymásolatot a kiselőadás után vissza kellett „szolgáltatni”. Ezzel lehetővé vált, hogy a következő évfolyam is e szakirodalmi forrásból tanulhasson.

A többletmunkát jelentő személyre szabott tanulásszervezésnek az lett a hozadéka, hogy már októberben tapasztaltam a diákjaim között a szinte „észrevétlen” kialakult versenyt. Az önszerveződő verseny abba az irányba hatott, hogy ki tartja a legjobb kiselőadást. Volt olyan hallgató, aki a két bemutatandó fólia (értékelési pont) helyett nyolcat, tízet készített, és amikor az idő hiánya miatt befejezésre intettem, ez volt a válasza: „de Tanármó kérem még ... ezt

olvastam, még ezt ... hallottam, ... ez a véleményem". A jó kedvvel, örömmel végzett együttes tanítás-tanulás élménye volt a visszacsatolás (feed back) számomra. Igazi partnerszerű tanárai kapcsolatok bontakoztak ki!

Pedagógusként, de szülőként is megtapasztaltam és hiszem, hogy ha kellő tisztelettel, alázattal és példamutatással fordulunk az ifjúsághoz, akkor ugyanezt kapjuk vissza. Nem véletlenül hangsúlyozom a pedagógus-továbbképzéseken, hogy az egészséges életmódra nevelést saját magunkon kell kezdeni, hogy aztán a példa erejével hassunk a felnövekvő ifjúság szokásrendszerére, egészségmagatartására. A sors iróniája, hogy az említett főiskolán a pedagógus hallgatói létszám csökkenése miatt (nagy-nagy bánatomra), „kiszerveződtem” a felsőoktatásból.

IRODALOM

- Szolnoky Kálmán (2010): A képzés, a szakképzés dimenziói. In.: Módszertani Közlemények, 2000. L. évf. 3. szám
- Tóth László (2000): Pszichológia a tanításban. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Vighné Arany Ágnes (1997): Egészségtan – mint tantárgy. Köznevelés, 53. évfolyam 29. (16. o.)
- Vighné Arany Ágnes (2005): Komplex szemléletű iskolai egészségnevelés. In.: Egészségfejlesztés. XLVI. évfolyam, 2005. 5-6. szám
- Vighné Arany Ágnes – Benkéné Kiss Valéria – Tárkányi Ferencné (2009): Az egészséges életmód kialakítása az ökoiskolában című oktatási program referátuma. In.: Új Pedagógiai Szemle, 2009/11. (110-120. oldal)

DR. MOLNÁR PÉTER

adjunktus

SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Szeged

Digitális pedagógia mentortanítók számára

Bevezetés

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszéke a 2010/2011-es tanév őszi félévében levelező **Gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakot** indított. A résztvevők olyan szakvezető tanítók voltak, akik a jövőben tanító szakos hallgatóink gyakorlati képzésében működnek közre.

Napjaink és a jövő kisiskolái már olyan társadalmi és technikai környezetbe születtek és születnek bele, amely az emberi kommunikációt technikai eszközök nélkül képtelen működtetni. A kommunikációs társadalomba való beillesztés és beilleszkedés, annak továbbfejlesztése komoly feladatot és felelősséget ró a nevelési intézményekre és a kibocsátó családra.

A jövő iskolájának versenyképesnek kell lennie a média szolgáltatásaival. A kisiskolák korosztály kommunikációs képességének megalapozása, nézővé nevelése, az értékek kiválasztása, az emberi jellem fokozatos fejlesztése a nevelési szinterek összehangolt munkáját feltételezi. Az információk felvételére és feldolgozására kész, a világot megismerni vágyó kisgyermeket segíteni kell az eligazodásban, hogy egész életén át tanulni kész emberré tudjon válni.

A Digitális pedagógia tantárgy felkészíti a mentorokat a kisgyermeket fejlesztő pedagógiai környezet megtervezésére, az információs és kommunikációs technológiák nyújtotta lehetőségek megismerésére és alkalmazására. Önállóan elkészítendő feladataik közvetlenül felhasználhatók a mindennapi nevelői gyakorlatban, ahogyan azt az alábbi kurzusleírás tartalmazza.

Tantárgy neve: Digitális pedagógia a mentori munkában 6 óra gyj. óvópedagógus Tantárgy célja: A kurzus megismerteti a hallgatókkal azokat az eszközöket és technikákat, melyeknek segítségével gazdagíthatják mentori technikáik repertoárját, és hatékonyabbá tehetik a gyakorlati óvóképzést. Tantárgy leírása: A digitális pedagógia fogalma, típusai Honlapszerkesztési feladatok sablonok alapján Az IKT a mentori munkában Elektronikus portfóliókészítés Tanulói képességek fejlesztése számítógéppel Foglalkozási tartalomfejlesztés digitális megjelenítésben Választható feladatok: 1.Tudástérkép készítése saját szaktárgyból 2.Portfóliószerkesztés 3.Digitális foglalkozási anyag összeállítása önértékeléssel

A mentorálás és a digitális pedagógia

A mentor az a személy, aki figyelmét maximálisan „tanítványára” irányítja, a jelölteket bevezeti a szakmai-gyakorlati ismeretek alkalmazásába, a kezdő pedagógusnak segítséget nyújt a munkahelyi beilleszkedéshez. A mentorálás lényege, hogy a kellő tapasztalattal rendelkező mentor elsősorban példát mutat, javasol, tanácsol, és a tanítvány személyes fejlődésére összpontosít.

A mentor szerepe a jelölt és a gyakorlóhely számára egyaránt fontos. Ha mentor segíti a hallgatót, kevesebb hibát vét, kevesebb konfliktusba keveredik, ezáltal jobban és szívesebben végzi a munkáját is. Ha valamiben elbizonytalanodik, azt megbeszéli mentorával, tanácsadójával. A bizalmi légkör, és az a tudat, hogy kérdéseivel van kihez fordulnia, önbizalmat ad neki a gyakorlatának végzéséhez.

A mentornak fel kell készülnie előre, hogyan fogadja majd a mentoráltját. Az első találkozás alkalmával be kell mutatkoznia szakmai és emberi vonatkozásban. Ismertetnie kell az intézményi életet és az alapdokumentumokat, el kell magyarázni a hallgatónak, hogy problémáival kihez fordulhat, kinek mi az iskolán belül a feladata. Erre elsősorban beszélgetések alkalmával kerülhet sor. Nagyon fontos a mentor személyes példamutatása is.

A hallgatónak minden olyan dolgot meg kell tanulnia, ami a szakembereknek már mindennapi rutinjelárásnak számít. A hangsúly nem csak az ismeretátadáson van, hanem a saját élmények szerzésén és megbeszélésén. Szakmai segítséget is nyújt a mentor: javasolhat módszereket, eljárásokat, fortélyokat, amelyekkel a hallgató a szakmai problémáját megoldhatja. Ezután a mentorált maga döntheti el, hogy használja-e, elfogadja-e ezeket, vagy sem.

Fontos, hogy bizalmon alapuló kapcsolat alakuljon ki a mentor és mentorált között, ami kölcsönösségen és tiszteleten, egymás elfogadásán alapul. Akkor tud a gyakornok a legtöbbet tanulni, ha elfogadja mentorát, szívesen veszi a tanácsait, de egyéni próbálkozásokat, elképzeléseket is megvalósíthat.

A mentor értékeli a jelölt munkáját, teljesítményét, de a személyiségét sohasem bírálja.

A mentor oktató, tanácsadó és coach (edző) szerepben végzi fejlesztő tevékenységét. A mentori tevékenység feltételezi a hatékony pedagógiai környezet kialakítását. A felkészült és innovatív mentor itt keres és talál kapcsolatot a digitális pedagógiával.

A digitális pedagógia fogalma

Érzékelhető egy fordulat a nevelésben-oktatásban, amely az iskolai tanítás-tanulás eddig kialakult szűk színtereiről áttér az értelmezési kereteket az egész életen át tartó tanulás rendszerébe. A változások között megemlíthetjük, hogy a digitális eszközök és technológiák rohamos fejlődése a mindennapi életünkre és tudásunkra meghatározó hatást fejt ki. A fiatalok szívesen használják a *digitális technológiát*, amit a számítógépes játékok népszerűsége is szemléltet:

felkelti a tanulók érdeklődését,

leköti őket,

a rendszer interaktív,

teret ad a kreativitásnak.

Ha a digitális eszközök játékos használata ilyen komoly motivációt és aktivitást indít el, akkor célszerű az iskolai munka hatékony részévé tenni.

A digitális technológia kiszélesíti a tanulási lehetőségeket, és megváltoztatja a tanítási-tanulási módszereket. Hatása a tanulási források bővülésében mutatható ki az információ mennyisége és hozzáférési sebessége vonatkozásában. A könyvek, dokumentumok, audiovizuális rögzítmények, képek és bármely más digitalizált forrás megjelenítése a weboldalakon e-tanulás lehetőségét teremti meg.

Az új informálódás új információfeldolgozási technológiát, új digitális nyelvezet elsajátítását és megértését kívánja meg a felhasználótól.

A feldolgozni kívánt tartalom interpretációja során egy „tárgy” megértéséhez további „tudásokra”, információkra és struktúrára, tevékenységmintákra is szükség van.

„A nemzetközi szakirodalom New Information and Communication Technology (röviden: NICT), azaz Új Információs és Kommunikációs Technikák (röviden: ÚIKT) kifejezéssel illeti mindazon alkalmazott eszközöket és módszereket, amelyek az információ szerzésében, tárolásában, felhasználásában, továbbításában és a kommunikációban segítenek.”¹

Az új „informálódási” megoldások előnye, hogy ösztönzőek a felhasználó számára, mert jelentős kulturális tartalmat, üzeneteket hordozó „tanulási tárgyak” válnak tanulási célokká.

A tanulók számára észrevétlenül kialakul a virtuális tanulási környezet, mely magában hordozza annak minden veszélyét. A pedagógiai környezet már befogadta azokat a berendezéseket, amelyek a képiséget és a mobilkommunikáció eszköztárát életszerűvé teszik. Az erős funkcionális kötődés használatukhoz a fiatal korosztályokat már nem is indítja el helyettesítő megoldások keresésére egy esetleges technikai zavar esetén.

Az ÚIKT eszközök jelenléte minden nevelési szinten a pedagógiai szemlélet és oktatásszervezési gyakorlat megváltoztatásához vezetett. Átalakultak és átalakulnak a szabadidős tevékenységek, amelyek a fiatalok iskolán kívüli elfoglaltságait jellemezték.

Kialakul egy (vagy több) új pedagógiai paradigma, amely a megszokottól eltérő modellt, eltérő fogalmi rendszert, felfogásmódot használ. Megszűnt a *nevelési színterek zártsága* az új kommunikációs eszközök használatával. Kinyílik a világ az azt megismerni vágyó felhasználó számára. A megismerés útja, módja, tartalma nem igényel külső „ellenőrt”, folyamatvezérlő pedagógust. Ez a tevékenység egyre inkább magányossá válik. A hagyományos pedagógusszerep megváltozik, adott esetben ellentmondásossá válik.

¹ <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-04-ta-karpati-digitalis>

Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanulás módszerei Új Pedagógiai Szemle 4.

Az ellentmondások feloldása, az új pedagógusszerephez való alkalmazkodás például az alábbi táblázatban szereplő tanulásirányítási stratégiák megismerését és alkalmazását igénylik.

A digitális pedagógia módszerei az iskolában

IKT technika	Interakció	Diákszerep	Tanárszerep
E-mail, levelezőlista, vitacsoport	Aszinkronikus	Részvétel	Moderálás
Beszélgető csoport	Szinkronikus	Részvétel	Moderálás
Audio-konferencia, Videokonferencia	Szinkronikus	Részvétel	Jelenlét, esetleg moderálás
Hangközvetítés, Képközvetítés	Közvetített	Hallgatás, nézés	Választás, utólag: értelmezés
Információs forrás	Közvetített	Megtalálás, értékelés	Irányítás, értékelés
Szemléltető eszköz	Közvetített	Tanulmányozás	Bemutató, értékelés
Programozás	Mobil	A fenti összes funkció	A fenti összes funkció

Az új megoldás közül néhány:

- *Mikrolearning*, személyre szabottan teszi lehetővé a tudás megszerzését és feldolgozását.

Funkcionális networking, amely célokhoz és feladatokhoz bekapcsolt csoportok rugalmas képzését, működtetését teszi lehetővé tanulási funkciókra is.

Közvetlen hozzáférés adatbázisokhoz, integrált tudásbázis alakítható ki, komplex tanulási, megismerési, kutatási és fejlesztési tevékenységek alapjait lehet így megteremteni.

Time sharing optimalizáció, amely lehetővé teszi, hogy a tanulási feladatokat és a különböző tevékenységeket időben is megosszunk, s így optimalizáljuk.

Ezek után kijelölhetjük a digitális pedagógia célját. A célok a következők:

- A személyiség fejlesztése alkalmazkodjon az egyén képességeihez, előképzettségéhez.
- Együttműködésre kész és képes csoportok kialakítása.
- Felkészítés az e-learning és az élethosszig tartó tanulás eredményes folytatására.
- Az Internet adta lehetőségek használata az információszerezésben.
- Virtuális oktatási intézményekhez, képzési programokhoz, egyetemekhez való kapcsolódás.

Az IKT alkalmazása a mentori munkában

Az IKT az informatika, a telekommunikáció és az adatbázisok, hálózatok technológiájának egyesítése. A gyakorlatban ez a rádió, a televízió, a telefon, az Internet és a számítógép adta lehetőségek ötvözte.

A mindennapi életünkben a digitális világ jelei vesznek körül minket. A felnövekvő generációkat ezeknek a jeleknek az értelmezésére meg kell tanítanunk. Az értelmezés azt jelenti, hogy az információáradatból képesek kiszűrni a számukra fontos információkat.

„Ma már a munka világára való felkészítést az iskolának különböző speciális kompetenciák tudatos és célirányos fejlesztésével is fel kell vállalnia. Ilyen célirányosan fejlesztendő, nem mellékes kompetenciák többek között az idegen nyelvi kompetenciák, az informatikai kompetenciák, de a pályorientációs, a munkavállalói és vállalkozói kompetenciák is.”²

Az intézményes nevelés kulcskompetenciái az alábbiak:

„Tanulási technikák, amelyeknek során a tanuló számára többféle tanulási módszer megismerését kell lehetővé tenni ahhoz, hogy a későbbiek során ezek közül az adott tanulási feladatnak megfelelő, hatékony módszert választhassa ki.

Intelligens tudás, amely lehetővé teszi az egyes problémák megértését és megoldását, az egyes területek közötti összefüggések megismerését.

Alkalmazói tudás, amely a megszerzett tudás és a tapasztalatok között keres összefüggéseket, az elméleti ismereteket az élettapasztalatokkal köti össze, illetve lehetővé teszi a megszerzett tudás alkalmazását a hétköznapi helyzetekben.

Eszközjellegű tudás, az informatikai, médiahasználati, kommunikációs ismeretek rutin-szerű alkalmazása.

Szociális kompetencia, a társadalomba való beilleszkedés képessége, az egyén társadalomhoz való viszonyának hasznossága.

Értéorientáció, a társadalmi és az egyéni értékek közötti viszony, a társadalmilag elfogadott viselkedés.”³

Az IKT eszközöket a mentor például portfólió készítésére használhatja. (A portfólió jelentése: dosszié, bizonyos szempontok alapján összeválogatott dokumentumok összessége.)

A portfóliókészítés a mentorált és a mentor együttműködésén alapul.

Segítségével a szakmai támogatásban részesülő személy folyamatosan visszajelzést kap a munkájáról. Ennek hatására fokozatosan kialakul az önértékelés képessége, a munkájáért vállalt felelősség. Előnye ennek a megoldásnak, hogy:

- az adatokat elektronikusan tárolhatjuk (minden egy helyen megtalálható),
- gyors hozzáférés és áttekinthetőség jellemzi,
- egyszerű az archiválhatóság, aktualizálhatóság,
- multimédiát használhatunk a közölni kívánt tartalom megjelenítéséhez.

Az alábbiakban javaslunk néhány témát, dokumentumtípust, amely része lehet a portfóliónak:

- A foglalkozáson történt megfigyelések;
- A tanulók értékelése (teszt, felettetés, portfólió stb.);
- Egy gyermekről, a fejlődéséről készült esettanulmány;
- Felkészüléshez használt számítógépes dokumentumok;
- Foglalkozási terv;
- Értékelés, önértékelés, amelyet a mentorált kapott, vagy készített;
- SNI gyerekek számára készített egyéni terv;
- Gyerekekkel, óvopedagógusokkal, szülőkkel készített interjúk;
- Pedagógiai napló (a gyerekek nevének említése nélkül);
- Levelezés, megbeszélés a szülőkkel;
- Hospitálási jegyzőkönyvek;

² Bábosik István (2008): Az iskola korszerű funkciói Budapest Okker Kft.

³ <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-ta-Dancso-Informacios.html>

- Évfolyamtársak észrevételei, véleménye;
- Digitális dokumentumok, fényképek, videofelvételek;
- Valamely probléma megoldásának leírása;
- Önértékelés, napló;
- A mentor értékelése, útmutatásának dokumentumai.

A képességek fejlesztésének lehetőségei digitális pedagógiai eszközökkel

Az információs kultúrával rendelkező gyermek:

- hatékonyan képes az információt megszerezni
- kritikusan és kompetensen értékeli a megszerzett információt
- pontosan és kreatív módon alkalmazza az információt.

A fenti célok megvalósulása érdekében a nevelési intézmény éves tervet készít az IKT fejlesztéséhez.

Fejlesztési alapelvek:

- gyermekközpontúság előtérbe helyezése,
- gyakorlatközpontúság és alkalmazható tudás figyelembevétele,
- a tudás- és képességfejlesztés helyes arányának megtalálása,
- képesség- és személyiségfejlesztés,
- a gondolkodás képességének fejlesztése,
- kreativitás, vállalkozókészség fejlesztése,
- kommunikációs képességek fejlesztése,
- a differenciált fejlesztés és az esélyegyenlőség biztosítása,
- a folyamatosság, a folytonosság és a fokozatosság megteremtése,
- valóságos tanulási környezet,
- integrációs elv, komplex látásmódra való törekvés,
- kontroll és mérés.

Pedagógiai hozzáadott érték:

- Esélyegyenlőség: otthon géppel/Internettel nem rendelkező tanulók gépidőt kapnak iskolába lépésük előkészítésére;
- Az IKT eszközök természetes szemléltető, oktató és otthoni felhasználást segítő eszközökké válnak;
- Mérés-értékeléshez: az eredményeket jól szemléltető táblázatok. A munkát, összegzést és a fejlődés nyomon követését segítő szavazó-feleltető eszközök.

Az órai foglalkozásokon kívüli közös (csoport) munkának egyre kevésbé gátja a fizikai távolság. Az otthoni eszközellátottság egyre természetesebb volta, valamint az informatikai kultúra fejlettsége folytán térben és időben is szélesebb együttműködés alakulhat ki a pedagógusok között, valamint a tanító – gyerek és a szülők között.

IRODALOM

- Bábosik István (2008): Az iskola korszerű funkciói Budapest, Okker Kft.
- Benedek András (2008): Digitális pedagógia – Tanulás IKT környezetben. – Typotex Kiadó, Budapest
- Benedek András: Digitális pedagógia, mobil tanulás és új tudás. – Szakképzési Szemle, 2007. 1. szám
<https://www.nive.hu/folyoiratok/admin/articles/15/benedek.pdf> Letöltés: 2011. augusztus 4.
- Benedek András: Tanulás és tudás digitális korban. – Magyar Tudomány, 2007/9.
<http://www.matud.iif.hu/07sze/09.html> Letöltés: 2011. augusztus 4.

Kárpáti Andrea (1999): Digitális pedagógia – A számítógéppel segített tanulás módszerei Új Pedagógiai Szemle, 4.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1999-04-ta-karpati-digitalis> Letöltés: 2011. augusztus 4.

Molnár Péter (2010): A média hatása a kisgyermek fejlődésére. In: Dombi Alice-Soós Katalin (2010, szerk.): *Fejezetek a kisgyermeknevelés köréből*. APC-Stúdió, Gyula, 133-143.

Tatárné Kovács Marianna (2011): Információs és kommunikációs technológiák alkalmazása az alsó tagozatos tanítás és a mentorálás folyamatában. Szakdolgozat. SZTE JGYPK TÓKI

Vincze Éva (2011): Az információs és kommunikációs technológiák bevonása a tanítási, a tanulási és a mentori munka folyamatába. Szakdolgozat. SZTE JGYPK TÓKI

<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00097/2005-11-ta-Dancso-Informacios.html> Letöltés: 2011. augusztus 4.

<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyermek-Knizner-ovodai> Letöltés: 2011. augusztus 4.

DR. H. TÓTH ISTVÁN-RADEK PATLOKA

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

A szimbólum, a szinesztézia és az allegória sokszínű világában

(Gondolatok, tanácsok a nyelvi képek tanításához 3.)^{*}

A **névátvitelek** (másképpen trópusok vagy nyelvi képek) fajtáit tanulmányozva most a szimbólumról, a szinesztéziáról és az allegóriáról szólnunk.

A **szimbólum**, más kifejezéssel: jelkép, ugyancsak a metaforából (és a metonímiából) származó névátvitel. Valamely gondolati tartalom: eszme, érzés, elvont fogalom, egész gondolat-sor stb. érzéki jelének tekintjük. Legfőbb jellemzője, hogy szinte egygyé olvad benne a kifejező és a kifejezendő.

Köznyelvi és költői szimbólumokat különböztetünk meg:

a) Köznyelvi szimbólumok: a karikagyűrű (= az örökkévalóság, a hűség jelképe), a lánc (= a rabság jelképe), a fekete szín (= a gyász jelképe), a kettős maszk vagy álarc (= a színház jelképe) stb.

b) Költői szimbólumok (Példáinkban allegorikus képekben jelennek meg.)

Az alkotmány rózsája a tiétek,

Töviseit a nép közé vetétek;

Ide a rózsa néhány levelét

S vegyétek vissza a tövis felét! (Petőfi Sándor: *A nép nevében*)

A Nyár heves s a kasza egyenes.

Hé, nagyurak: sok rossz, fehér ököl,

Mi lesz, hogyha Dózsa György kósza népe

Rettenetes, nagy dühvel özőnöl? (Ady Endre: *Dózsa György unokája*)

^{*} A dolgozat előző két része a Módszertani Közlemények következő számaiban található: 2010/1; 2011/1. (A szerkesztő)

A szimbolista ábrázolás a megéreztetéssel, a sejtetéssel teszi jelképes értelművé az adott művet. Így lesz a szimbólum a költői nyelv legnagyobb hatású stíluseszközévé. Általa tárul fel az olvasó előtt a valóság, egy-egy bonyolult lelkiállapot vagy hangulat, érzés.

Ugyancsak a metafora egyik fajtája a *szinesztézia*, amely hangulati egyezésen alapuló névátvitel. Lényege az együttérzés, az összeérzés, amit a hasonlósági és az érintkezési képzet-társítás valósít meg úgy, hogy a valamely érzékterülethez tartozó fogalmat más érzékterületről vett hasonló hangulati hatást keltő szóval fejez ki.

Úgy is megragadhatjuk a szinesztézia jelentését, hogy azt több érzet egybefonódásának tekintjük. Olyan jelenség, amely létrejöttékor az egyik érzékszervvel érzékelt benyomás automatikusan egy másik jellegű érzetet is kivált. Előfordul, hogy egyes szavak hallatán akaratlanul is színeket, illatokat, hangulatokat társítunk a létrejövő képhez.

a) ízlelés + hallás:

Kicsalta a leányt édess beszédével, (...) (Petőfi Sándor: *János vitéz*)

b) látás + hallás:

Csak a színek víg pacsirtái zengtek:

Egy kirakatban lila dalra kelt

Egy nyakkendő (...) (Tóth Árpád: *Körúti hajnal*)

c) ízlelés + látás + tapintás:

A gyepre éppen langy sötétség szállott,

mint bársony-permeteg (...) (József Attila: *Levegőt!*)

A szinesztézia művészi többletét a különböző, de egyszerre ható érzékszervi benyomások (= ízlelés, hallás, látás, tapintás, szaglás) egyidejű érvényesülése teremti meg.

A Csend pedig néha kiszáll a tóból, és lábujjhegyen lejön az embervidekre. A fűszál nem hajlik meg a talpa alatt, és amerre jár, ott nem zúg az erdő, elhallgat a patak, és nem dong a bogár. A mezőn a barom dermedten csodál maga elé, hogy meg ne rezdüljön nyakán a kolomp, és a kutya két első lába közé fekteti le a fejét. (Balázs Béla: *A csend*)

Az *allegória*, másképpen képletes beszéd a metaforából származó, értelmi jellegű nyelvi kép, amely az elvont *gondolatot*, fogalmat részletesen kidolgozott *képben* ábrázolja. A képnek *kettős* értelme van:

a) önmagában is van jelentése,

b) mögötte az elvont gondolat mélyebb jelentése húzódik.

Lelki tartalmakat, erkölcsi témát is megjeleníthet az allegória, amit *képletes beszédnek* is nevezünk. Az allegória a megismeréssel szintén rokonítható stílusjelenség.

A magyar költészetben az allegória iskolapéldája Petőfi Sándor „Föltámadott a tenger...” című verse. Ennek a természeti és társadalmi képet együtt feltáró nyelvi képnek az indítása metafora, metaforikus megismerés, ez erősödik a továbbiakban allegóriává, vagyis kettős képpé.

Föltámadott a tenger,

A népek tengere; (...) (Petőfi Sándor: *Föltámadott a tenger...*)

Száraz ágon, hallgató ajakkal

Meddig ültök, csüggedt madarak?

Nincs talán még elfeledve a dal,

Melyre egykor tanítottalak?!

Vagy ha elmúlt, s többé vissza nem jő
A vig ének s régi kedvetek:
Legyen a dal fájdalmas, merengő,
Fiaim, csak énekeljetek! (Tompá Mihály: *A madár, fiaihoz*)

Stilisztikai szempontból a hosszabb gondolatsoron keresztülvitt metafora, illetőleg meg-
személyesítés teszi nem mindennapivá az allegóriát.

Mint a hímszarvas, kit vadász sérte nyíllal,
Fut sötét erdőbe sajgó fájdalommal,
Fut hideg forrásnak enyhítő vizére,
És ezerjófűvet tépni a sebére;
Jaj! de a forrásnak kiszáradt az ágya,
Az ezerjófűvet írul sem találja,
Minden ág megtépte, tüske megszaggatta,
Úgyhogy még aléltabb most az isten-adta:

Úgy bolyonga Miklós. (Arany János: *Toldi*)

A tanítást és a tanulást segítő feladatok

1. Mit jelképez a *csiga*, a *kék*, a *kígyó*, a *galamb*, a *sárga*, a *három*, a *kéményseprő*, az *olajág*, a *kereszt*, a *hét*?
2. Olvasd el és értelmezd ezt az összetett, bonyolult felépítésű műalkotást a szimbólumok szerepe vonatkozásában!

Nagy László: *Ki viszi át a szerelmet?*

*Létem ha végleg lemerült
ki imád tücsök-hegedűt?
Lángot ki lehel deres ágra?
Ki feszül föl a szivárványra?
Lágy hantú mezővé a szikla-
Csipőket ki öleli sírva?
Ki becéz falban megeredt
hajakat, verőereket?
S dúlt hiteknek kicsoda állít
káromkodásokból katedrálist?
Létem ha végleg lemerült,
ki rettent a keselyűt!
S ki viszi át fogában tartva
a Szerelmet a túlsó partra!*

3. Folytasd a beszédes jelzők gyűjtését, majd magyarázd el a létrejött szinesztéziás képek jelentését!
 - a) A *hang*: érdes, tompa;
 - b) a *szín*: hideg, meleg;
 - c) a *szag*: szúrós, nehéz;
 - d) a *nyelv*: csipős, metsző.

4. Mi biztosítja a művészi többelthesztást?

Meredek sziklák elfogják a szálló felhőt, hogy árnyékuk nesze ne hallassék a völgyben; lent pedig szakállas vén fenyők állják körül a tavat, tárt karokkal a nehéz zöld függönyöket tartván, hogy elfogják a csengő napsugarakat. Nem rezdül azon a tavon soha egy fodor, és nap se éri azt máskor, hanem csak álló délben, mikor egy szempillantásra megáll a világ órája. Sötét violaszínű a tó tükre, hanem a fenekéről csendes bíborizzás szivárog fel, mert ott van a gyönyörű nagy vörös korallpalota. (Balázs Béla: A csend)

5. Gyűjts a művészetek más területeiről (például: festészet, szobrászat, film stb.) allegorikus alkotásokat! Értelmezd a bennük fellelhető, témaszervező gondolatot, érzelmet! Vizsgáld meg az elvont fogalom mélyebb jelentését is!

6. A gondolati és az érzéki fogalom között létrejött képletes beszédnek tekinthető ez a költemény. Fejtsd ki az álláspontodat ezzel a megállapítással kapcsolatban!

Kosztolányi Dezső: Zászló

*Csak bot és vászon,
de nem bot és vászon,
hanem zászló.*

*Mindig beszél.
Mindig lobog.
Mindig lázas.
Mindig önkívületben van
az utca fölött,
föllengő magasan
egész az égben,
s hirdet valamit
rajongva.
Ha már megszokták és rá se figyelnek,
ha alszanak is,
éjjel és nappal,
úgy, hogy egészen lesaványodott,
s áll, mint egy vézna, apostoli szónok
a háztető ormán,
egyedül,
birkózva a csönddel és a viharral,
haszontalanul és egyre fönségesebben,
lobog,
beszél.*

*Lelkem, te is, te is –
ne bot és vászon –
légy zászló.*

7. Értelmezd Ady Endre „A magyar Ugaron” című versének a szimbolikus képeit!

8. Miért nevezzük allegóriának Petőfi Sándor „Föltámadatott a tenger...” című alkotását?

VASVÁRI ZOLTÁN
középiskolai tanár
Budapest

Gyermekeket a XIX. századi népiskolákban

1.

A XIX. században nagy jelentőségű változások következtek be Európa-szerte a közoktatásban. A felvilágosult gondolkodók eszméivilágában fogant meg az oktatás államivá tételének gondolata, a nyilvános, mindenkire kiterjedő, az egyháztól függetlenített megszervezésének szorgalmazása. Megszülettek az első elképzelések az általános és kötelező, ingyenes népoktatás bevezetésére.

Ezek a követelések a francia polgári forradalom idején radikális intézkedéseket sürgető köznevelési tervezetekben születtek meg először, majd 1793-ban az általános és kötelező, ingyenes népoktatásnak a konvent által való törvénybe iktatásához vezettek.

A XIX. század kezdetétől Európa számos országában elkezdődött az általános és kötelező népoktatás megvalósításáról szóló gondolkodás, majd ezt követően annak megszervezése és bevezetése a francia minták alapján.

II. József Magyarországon már az 1780-as években több rendeletével megkísérelte egy modern népoktatás létrehozását. A felvilágosodás szellemében kívánta fejleszteni a tanügyet, az oktatás nyitottságát, gazdagítani tartalmát. E művelődéspolitikai jellegzetes alkotása az ún. „közös iskola”, az elemi iskolának olyan típusa, amely felekezeti különbség nélkül fogadta be a gyermekeket. Tulajdonképpen a későbbi községi iskolák őse.

A magyar közoktatás korszerűsítésében kiemelkedő jelentőségű az 1806-ban kiadott *második Ratio Educationis*, amely az oktatásügy átfogó szabályozását kívánta szolgálni. Ugyan a rendelet még a felekezeti oktatás elvéből indult ki, csak a katolikus iskolák számára volt kötelező, és a protestánsok kezdetben elutasítottak minden központosító törekvést az 1791:26. törvényben megfogalmazott tanügyi autonómiájukra hivatkozva, de az egységesítés gondolata visszavonhatatlanul megszületett.

A XIX. század első felében a magyar falusi kisiskolák életében továbbra is meghatározó szerepet tölthettek be az egyházak. A kialakult kereteket a két *Ratio* megerősítette, a társadalmi-gazdasági helyzet pedig még nem érett meg a változásokra.

Az állam ekkor nálunk még nem létesített iskolákat, a katolikus és a protestáns egyházak viszont egyaránt arra törekedtek, hogy minden faluban – a templom mellett – saját iskolájuk működjön.

Az 1848-as polgári forradalom teremtette meg a lehetőséget az új, modern magyar közoktatási rendszer kiépítése szükségességének fölvetésére, majd két évtized múltán megvalósítására.

Az 1848. évi XI. törvény elrendelte, hogy „minden bevett vallásfelekezet egyházi és iskolai szüksége közálladalmi költségek által fedeztessék”, tehát közadóból.

1848 tavaszán megérett nálunk is a gondolat, és számosan szorgalmazták a francia és nyugat-európai mozgalmak hatására az egyháztól elválasztott, felekezetektől független állami közoktatás megteremtését.

Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter 1848. július 24-én törvényjavaslatot terjesztett be az országgyűlés elé a népoktatásról. A javaslat legfontosabb tételei a következők voltak:

1. Minden helységben működjön népiskola.
2. Minden iskolaköteles gyermek kötelezően járjon a népiskolába.
3. A tankötelezettség a fiúknál hattól tizenkét éves korig, a lányoknál hattól tízéves korig tart.
4. A népiskolai oktatás ingyenes.
5. Az iskolában a hétköznapi életben hasznosítható tudást kell nyújtani.
6. A vallástan nem iskolai tantárgy.

Bár a szellemi közeg és az igény megvolt a törvény megszületéséhez, a politikai helyzet azt nem tette lehetővé. Az országgyűlés felsőháza úgy határozott, hogy a törvénytervezet megvitatása nem időszerű, későbbre kell halasztani.

A forradalom bukása után két évtizedig szóba sem jöhetett a központosító abszolútizmus politikai légkörében az 1848-as törvénytervezet megvalósulása, noha az új, abszolutista kormányzat is törekedett annak több elemét átvenni és szigorúan betartatni, pl. a tankötelezettséget.

A politikai és társadalmi változások hatására végül a kiegyezés teremtette meg a lehetőséget a magyar iskolaügy korszerűsítésére, tartalmi-szervezeti modernizálására. Az Eötvös-féle népoktatási törvényjavaslat 1868. június 23-án került a képviselőház elé, és hosszas vita után december 15-én szentesítette a király. Ezzel megszületett Magyarország első népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. tc. Ezzel a törvénnyel több európai országot megelőztünk, pl. Angliában 1870-ben, Olaszországban 1871-ben fogadtak el törvényt az általános tankötelezettségről. A törvénnyel létrejött a hatosztályos, mindenkire kötelező elemi népiskola.

2.

Jelen írásban a XIX. század második felének európai népiskolaiban folyó gyermekéletet szeretném bemutatni a korszakban született festmények segítségével. Neveléstörténetekben, művelődéstörténeti munkákban számos leírást, adalékot találhatunk az iskolákban folyó munkáról, a tantárgyakról, a tanítók és a tanulók kötelességeiről. Izgalmas lehet azonban annak a megismerése is, milyenek lehetettek a kisdíákok mindennapjai, hogyan teltek a szünetek, mit játszottak, mivel szórakoztak, milyen csintalanságokat követtek el a kisdíákok. Ehhez kiváló útmutatót kapunk a korszak európai festészetében.

Philippe Ariès mutatta be kiváló monográfiájában (*Gyermek, család, halál*), hogyan alakult ki az európai kultúrában a gyermekkor fogalma, miként különítik el életkor szerint a tanulókat a XVII-XIX. századra külön osztályokba, illetve mi jellemezte a gyermekek mindennapi életét.

Ariès megállapítja, hogy a XVII. században elkülönült az öt-hat éves kor a tíz-tizenegy évestől a „kisiskolákban”, a XVIII. században pedig társadalmilag elkülönült két oktatási rendszer: az egyik a nép, a másik a polgári és arisztokrata osztályok számára. Egyfelől elkülönítettek a gyermekeket az idősebbektől, másfelől a szegényeket a gazdagoktól. Ariès szerint a két jelenség között összefüggés van. *„Mindkettő az elhatárolásra való általános törekvés kifejeződése: megkülönböztetni azt, ami addig össze volt keverve, elválasztani azt, amit addig csupán megkülönböztettek – ez a tendencia nem idegen a világos eszmék karteziánus forradalmától, s a modern egalitáriánus társadalomban éri el végkifejletét, ahol szigorú geográfiai feldaraboltság váltja fel a régi hierarchiák egymás mellett élését.”* (Ariès, 1987:197.)

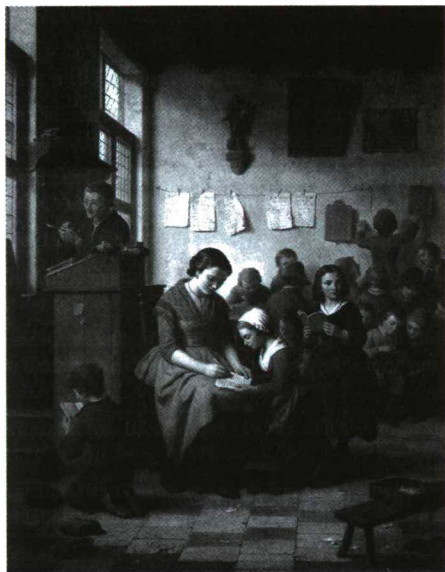
A XVIII-XIX. századtól nagy nyomás nehezedett az iskolára és a pedagógusokra, hogy jól nevelt gyermekeket neveljenek. Korábban nem létezett ez a fogalom, a modern idők emberei megdöbbenéssel tekintettek a régi korok gyermekeinek, diákjainak szokásokban megmutatkozó neveltlenségeire, sokszor felháborító durvaságaira. A jól nevelt gyermeket meg kellett óvni a durvaságtól és neveltlenségtől, mely csak a népi osztályok és a rosszcsontok jellemzője lehet. A régi középkori féktelenséget tehát először a gyermekek s utóbb a népi osztályok hagyták el.

De az elemi iskolák kisdíákjai továbbra is élték a maguk gyermeki életét, művelték az egészséges gyermekkorhoz természetesen hozzátartozó diákcsinnyeket.

Az alábbi képek ezekről árulkodnak.

3.

A belga Basile de Loose (1809-1885) két képén (1. és 2. kép) még a régi falusi iskola életébe pillanthatunk be. Fiúk és lányok, különböző életkorú kisdíákok együtt tanulnak az iskolamester házában berendezett tanteremben. A különböző korú gyermekek más és más feladatokat kapnak. A lányokkal az iskolamester felesége foglalkozik. Amikor azonban a tanítók kiteszik a lábukat a teremből, fölborul a fegyelem. A fiúk mérleghintát rögtönöznek a padokból, és azon kapnak hajba, ki üljön föl rá, egy másik fiú a tanári asztalra állva kutat az iskolamester szekrényében, egy harmadik pedig botján kalapot pörget. A többi gyermek nevetve figyel a vidám fölfordulást, míg a lármára bejövő tanító házaspár döbbenet szemléli az eseményeket.



1. kép Basile de Loose:
Az osztályteremben (1869)
Olaj, fatábla, 100 x 80 cm
Sotheby's London



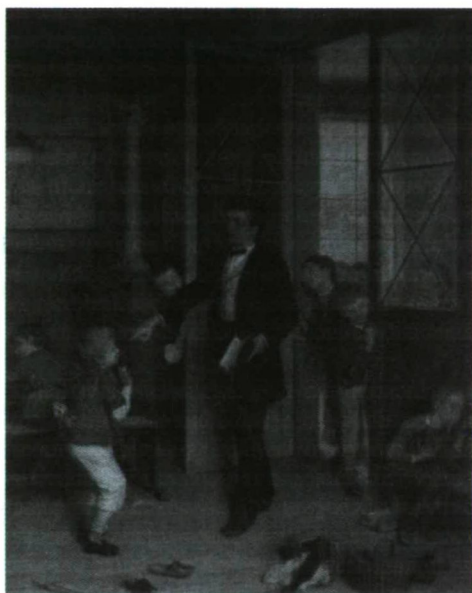
2. kép Basile de Loose: *Két osztály között* (1864)
Olaj, vászon, 68 x 80 cm
Berko Fine Paintings, Belgium

André Henri Dargelas (1828-1906) három képe (3-4-5. kép) már egy évtizedekkel későbbi, modern városi polgári iskola mindennapjaiba kalauzol el bennünket. Érdeemes megfigyelnünk az osztályterem falát gazdagon elborító térképeket és demonstrációs táblákat! *A világ körül* (3. kép) témája és szerkezete szinte teljesen megegyezik de Loose: *Két osztály között*-ével (2. kép). Ezen a kisiskolás fiúk a szünetben a földgömbből csinálnak hintát a zsvajra benyitó tanító elképedésére. Az osztályterem egyébként is a feje tetejére állt: székek fölborogatva, könyvek, füzetek a padlón szerteszét. A kisdíákok izgatott csodálattal figyelik három rosszcsont társuk akcióját. Mint látszik, a gyermeki kreativitás mit sem változott, ha csintalankodásról van szó. És a kisiskolások a felnőttek által tiltott rossz szokásai sem változnak az időben, mint arról a 4. kép tanúskodik: a tanulók dohányzása már a XIX. században is komoly pedagógiai kihívást jelentett a tanítóknak.

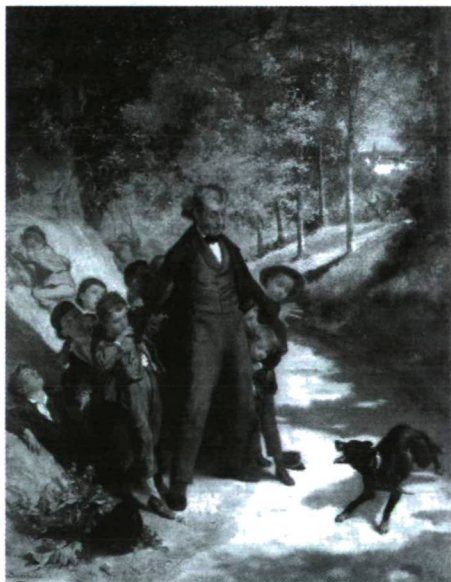
Dargelas harmadik képe a tanító egy újabb, fontos feladatát jeleníti meg. A kiránduló kisiskolásokat egy elkóborolt mérges kutya ijeszti meg. Az elegánsan öltözött tanító úr saját testével oltalmazza az ijedten a nadrágja mögé bújó nebulókat (5. kép).



3. kép André Henri Dargelas: *A világ körül*
Olaj, fátábla, 46 x 37,5 cm
Sotheby's London



4. kép André Henri Dargelas:
A kis dohányos elrejtettét
Olaj, fátábla, 46 x 37 cm, Sotheby's London



5. kép André Henri Dargelas: *Iskolás fiúk oltalmazása*
Olaj, vászon, 92.7 x 73 cm
Magántulajdon

A francia kisiskolások után vessünk egy pillantást a dán diákok mindennapjaira.

A XIX. század második felében megkezdődött a sajátos dán nemzeti festészet kialakulása. A Dánia északi vidékén működő ún. *Skagen-iskola* festői játszották ebben a főszerepet: P. S. Krøyer, Laurits Tuxen, Carl Locher, Viggo Johansen, Anna és Michael Ancher. A művészek, így Ancher is számos életképen örökítették meg a skageni nép mindennapjait. Michael Peter Ancher (1849-1927) képen **(6. kép)** a skageni népiskola életébe pillanthatunk be. Egyszerű, de világos és tiszta falusi házban folyik a tanítás. Az idősebb, szemüveges tanító az egyik kislány palatáblára írt feladatát ellenőrzi éppen a saját, papírra vetett jegyzetéből, a többiek, lányok és fiúk vegyesen még a palatáblájuk fölé hajolva, elmélyülten gondolkodnak a kapott feladaton. Ki-ki ott ül, ahol helyet talált. A háttérben, a gerendára akasztva hegedűt látunk. A zene, az aktív muzsikálás fontos szerepet kapott a nevelésben. A tanítótól elvárták, hogy több hangszerezen is tudjon játszani.

Ancher felesége, Anna (Anna Kirstine Brøndum, 1859-1935), a szintén kitűnő skageni festő a kislányok számára szervezett varróiskolát örökítette meg a század utolsó évében, 1910-ben **(7. kép)**. Tágas, világos teremben, közös asztal körül dolgoznak a lányok olvasgató tanárnőjük felügyelete mellett. Az iskolának a hétköznapi életben hasznosítható tudást kell nyújtania.

Ancher néhány évvel fiatalabb kortársa, Laurits Andersen Ring (1854-1933) szintén a dán falusi iskola mindennapjait mutatja be **(8. kép)**. Az 1886-ban készült képen azonban már modern, tanítás céljára készült tágas, világos osztálytermet látunk. A fehér köpenyt viselő tanító katedrán foglal helyet tanári asztala mögött. Az egyik csinos, szépen fésült leány tanítványával foglalkozik elmélyülten. A képkivágásból úgy tűnik, tiszta leány osztályban vagyunk. A többi lány szintén végezhetett már a feladataival, és amíg a társuk a tanító értékelését hallgatja, ők csendesen beszélgetnek, olvasgatnak a padjukban. A Ring által ábrázolt osztályterem, annak hangulata már olyan, amilyen jó egy évszázadon keresztül volt az iskola, a XX. század végéig.



6. kép Michael Peter Ancher:
Falusi iskola Skagenban



8. kép Laurits Andersen Ring:
Óra a falusi iskolában (1886)
Olaj, vászon, 27 x 34 cm
Bruun Rasmussen Auction House, Kopenhága



7. kép Anna Ancher: *Varróiskola Skagenban* (1910)
Olaj, vászon, 49 x 63 cm. Ny Carlsberg Glyptotek, Koppenhága

Henry Jules Jean Geoffroy (1853-1924) négy életképe (**9-10-11-12. kép**) ismét a XIX. század végi francia városi elemi népiskolák világába vezet el bennünket. Ezek már nagy létszámú, többtermes, sokosztályos iskolák. Geoffroy képein megfigyelhetjük, hogy már képzett tanítónők is dolgoznak (**10-11. kép**). A tanítóknak akad éppen elég feladatuk: rendet rakni a szünetben rosszalkodó diákok között, feladattal ellátni és ellenőrizni a nagy létszámú osztályokat, és a *kötelező nevelésnek* is eleget tenni a csínytevők esetében a többiek okulására is, mint a 11. képen teszi a tanító kisasszony a fülön fogott fiúval. De ott vannak a meghatóan felemelő pillanatok is, amikor a kisdíák szemében megcsillan az értelem fénye, és komoly magabiztossággal oldja már meg a nehéz matematikai feladatot (**12. kép**).



9. kép Henry Jules Jean Geoffroy:
Az iskolakapuban (1879)
Olaj, fatábla, 77 x 52,7 cm
Magántulajdon



10. kép Henry Jules Jean Geoffroy:
Gyermekek az osztályban (1889)
Olaj, vászon
Ministere de L'Education Nationale, Paris



11. kép Henry Jules Jean Geoffroy:
Kötelező nevelés (1882)

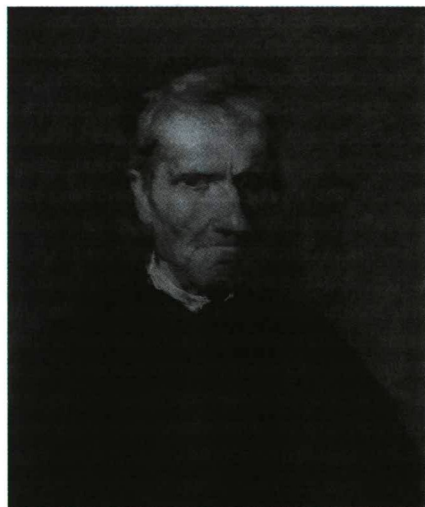


12. kép Henry Jules Jean Geoffroy:
A feladat megoldása

Nyikolaj Petrovics Bogdanov-Belszkij (1868-1945) a XIX-XX. század fordulójának jelentős orosz zsánerképfestője. Témáit legtöbbször a falusi iskolák, a parasztygyermek életéből merítette. Itt látható képén (**13. kép**) három első kisfiú nézegeti az ábécés táblát, próbálja felismerni a már tanult betűket. Arcuk, testtartásuk elmélyült figyelemről tanúskodik. Öltözetükről képet kapunk a korszak orosz falusi gyermekeinek viseletéről.



13. kép Nyikolaj Petrovics Bogdanov-Belszkij:
Az új elsősök (*Novicski*)



14. kép Munkácsy Mihály: *Tanító*
(1882)
Olaj, fa, 55,8 x 46,5 cm

És most vessünk egy pillantást a magyar anyagra is. Az előzőekben megállapíthattuk, hogy a kötelező népoktatás bevezetésében jó pár, fejlett európai polgári társadalmat megelőztünk. Mégis XIX. századi festészetünkben nem találunk iskolai ábrázolást.

Munkácsy Mihály (1844-1900) 1882-ben született alkotása (14. kép) csupán egy megfáradt, idős tanító portréja. Szelíd, bölcs, az élettől meggyötört, sokat tudó és tapasztalt férfiú tekint ránk, talán kicsit megkeseredetten. Munkácsy valóban a nemzet napszámosát festette meg.

Az első, általam ismert, iskolás diákokat ábrázoló kép Kovács Károly (1875 - ?) *Matrózblízos fiúk* című alkotása (15. kép) már a XX. század elejéről, 1911-ből. A kép valószínűleg egy bentlakásos iskola fiú diákjait mutatja be a délutáni szilencium idején. Látszólag fegyelmezetten végzik a feladataikat, készülnek a másnapi órákra, de ha figyelmebben szemléljük a képet, észrevehetjük, hogy a legtöbbjük nagyon fáradt, néhányan már el is bóbiskoltak, az előtérben ülő fiú pedig mélyen elgondolkodva mered maga elé. A kép önkéntelenül idézi föl bennünk Ottlik Géza nagy regénye, az *Iskola a határon* világának hangulatát. „Az első emeleten két tanterme volt az évfolyamunknak. Én az újoncok javarészával – Tóth Tibor és Eynatten kivételével – az A-osztályba kerültem; s bizony délután, amikor sokáig magunkra maradtunk, elég nagy kupleráj támadt a tantermünkben. Ezt az elitélő kifejezést mi is mindig rosszálló értelemben használtuk, holott ebben az esetben például kétségtől jó dolgot jelentett. Amíg Bognár a B-osztályban volt elfoglalva, mi zavartalanul beszélgettünk, felálltunk a helyünkről, pepecseltünk a holminkkal, aránylag szabadon és békességben léteztünk.” (Ottlik, 1975:88-89.) Kovács *matrózblízos fiúi* éppen nem ilyen virgoncak. A délelőtt alaposan megviselhette őket, vagy bent ül a felügyelő tanáruk, csak a képkivágás miatt nem látjuk őt.



15. kép Kovács Károly: *Matrózblízos fiúk* (1911)

Olaj, vászon, 69 x 111 cm

Kieselbach Galéria, Budapest

Végül három diákportrét mutatunk a magyar anyagból, mind 1930 körül született: Holló László (1887-1976) (16. kép), Nagy István (1873-1937) (17. kép) és Jaksa István (1894-1982) (18. kép) alkotását. Mindhárman az alföldi tanyavilág nehéz sorsú kisdíákjait festették meg iskolába menet. Képeik mögött ott van saját élettapasztalatuk fedezete: Holló Kiskunfélegyházán született, az *alföldi iskola* jeles alkotója; Jaksát családi gyökerei Kiskunlacházához kötötték; a Csíkmindszenten született Nagy István, a két világháború közötti modern magyar festészet realista és konstruktív szárnyának egyik legegényebb képviselője a Kalocsa melletti Homokmégyen volt tanító.



16. kép Holló László: *Iskolások* (1929)

Olaj, vászon, 81 x 65 cm

Déri Múzeum, Debrecen

Holló páros portréján két tanyai kislányt látunk iskolába menet. Nagy István megható félalakos kisfiú portréja az öntudatos, tanulni és tudni vágyó alföldi parasztyereket mutatja be, míg Jaksa képe kiválóan adja vissza mindazt az erőfeszítést, amiben a tanyákról bejáró diákoknak tavaszi-őszi sárban, téli hidegben nap mint nap részük volt, amíg a messzi iskolába eljutottak, hogy a tudást magukba szívhassák.



17. kép Nagy István: *Iskolásfiú* (1932 körül)

Pasztell, papír, 52 x 44 cm

Magyar Nemzeti Galéria, Budapest



18. kép Jaksa István: *Iskolába menet* (1930)

Olaj, vászon, 80 x 60 cm

Nagyházi Galéria, Budapest

Írásunkat egy 2010-ben született amerikai festménnyel zárjuk. Morgan Weistling díjnyertes alkotása a XIX. század vidéki Amerikája népiskolájának állít szép emléket (19. kép). A gyermekek előtt palatábla és könyv. A tanítónő szuggesztíven olvas föl, a tanulók többsége nagy figyelemmel követi, az ablak mellett egy kisfiú és egy kislány egyenesen csügg tanítónője szaván. Akadnak azonban olyanok is, akik érdekesebb elfoglaltságot találtak: az előtérben egy rózsaszín ruhás kislány előtte ülő fiú társával sugdolózik, egy szőke kisfiú pedig az asztalkája alatt babrál valamivel. Vessük össze a képet Henry Jules Jean Geoffroy művével (10. kép), és láthatjuk, Európa és Amerika iskoláiban ugyanúgy folyt a tanítás, a mindennapi gyermekélet, ugyanúgy – *aliusque et idem* –, ha voltak is némi különbségek: az amerikai kisdíákok az individualizmus szellemében már akkor mind külön asztalkát kaptak, nem padokban ültek, mint francia társaik. Az iskola szellemét a falról Amerika két nagy elnöke vigyázza: George Washington, a „Nemzet Atyja” és Abraham Lincoln.



19. kép Morgan Weistling: *Falusi iskola, 1879* (2010)

Olaj, vászon, 112 x 152 cm

Masters of the American West show,

Autry National Center Museum (Február, 2010)

IRODALOM

Ariès, Philippe 1987. *Gyermek, család, halál*. Gondolat, Budapest

Fináczy Ernő 1986. *Az újkori nevelés története*. Könyvtértesítő Vállalat, Budapest. (Az 1927. évi kiadás reprintje.)

Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla 2003. *Neveléstörténet*. Osiris, Budapest

Ottlik Géza 1975. *Iskola a határon*. Magvető, Budapest

DR. DOMONKOS JÁNOS

ny. igazgató

Budapest

25 sportág a helytörténeti gyűjtemény tárlatán

Célegyenesben a hegyvidék!

Helytörténeti emlékeink gyűjtésére korábban már több kezdeményezés történt. Sokan sürgették kerületünkben a helytörténeti kutatómunka és kiállítóhely megszervezését. Jelentős érdemeket szerzett – többek között – Kahlich Endre helytörténész és Molnár Imre jeles pedagógus, aki hosszú éveken keresztül gyűjtötte, fejlesztette és hozzáértően irányította a hegyvidéki gyűjteményt. Mindkettőjük munkatársa, segítője voltam. Bár Szombathelyen születtem, de családommal együtt 1974-ben Budapestre költöztem, majd hosszú évtizedek során a Bőszörményi út egyik emeletes házában élve, mint korábban Vas megyében is, itt is helytörténeti kutatóvá váltam. Kutatómunkám során olyan megtiszteltetés is ért, hogy személyes ismeretségbe, majd barátságba kerültem Simándi József világhírű operaénekeskel és Szombathy Viktor íróval, aki hazánk legjelentősebb tájaira, történetére hívta fel olvasóközönsége figyelmét, mint például a Trianonnal elszakított Magas Tátra és környéke.

A Hegyvidék Önkormányzata – a kerületi tradícióra való tekintettel a közelmúltban önálló intézményként alakította meg a Helytörténeti Gyűjteményt és Galériát. A képzőművészettel foglalkozó Galéria a Városmajor utca 16. szám alatti kiállítóhelyen folytatódik. Az intézmény székhelye és egyben a Hegyvidék Helytörténeti Gyűjtemény az 1126 Budapest, Beethoven utca 1/b. alá költözött. A színvonalas kiállításokkal a helytörténeti gyűjtemény képes a kerületben élők lokálpatriotizmusát erősíteni, a Hegyvidékhez való kötődést szorosabbra fűzni.

Pedagógusi hivatásom, az itteni korábbi munkahelyeim (az Orvostovábbképző Egyetem Főiskolai Kara, Istenhegyi úti kollégium vezetőtanáraként; majd a Sváb-hegyi Fővárosi Iskolaszanaszatórium iskolaigazgatójaként is) ide „húztak”, hegyvidéki lokálpatriótává tettek. Napjainkban a 80 éves koromat elérve is ezek az érzések, az ide kötődések bearanyozzák életemet. Az ugyancsak pedagógus feleségem oldalán, 3 felnőtt unokánk szerető körében szívesen tekintünk kerületünk sokirányú fejlődésére.

A hegyvidéki Helytörténeti Gyűjtemény mostani sporttörténeti kiállítása egyedülálló különlegesség. Felkelti az ifjúság és az idősebb korosztály érdeklődését. Bemutatja, hogy a Főváros XII. kerületi része szinte minden sportágnak otthont adott, amire a budai polgároknak kedve támadt.

Mindezt elősegítette, a XIX. század második felében, a Svábhegy és a Zugliget népszerű kirándulóhellyé válása. Létesült lovarda, golfpálya, sí- és szánkópálya, tenispálya. Az egyik legnagyobb fővárosi sportegyesület, a Budapesti (Budai) Torna Egylet, a Híres BBTE is itt kezdte meg működését. A XX. században a technikai sportok is megjelentek. Autó- és motorversenyeket szerveztek, és vitorlázó-repülőtér is létesült a kerülethátáron.

A sport mindig fontos szerepet kapott, így van ez napjainkban is. Ugyanis kerületünk első diszpolgára az olimpikon Nagy Tímea lett. Két évre rá egy újabb sportoló, a legendás labdarúgó, Sándor Károly („Csikar”) érdemelte ki e megtiszteltetést. Archiv fotók ábrázolják Papp Laciék érdekes felkészülését az ökölvívó versenyekre, amint a siker érdekében fát vágnak a Normafa menti erdőben. Testközelből látható Taróczy Balázs teniszütője, illetve az 1927-ben a Városmajor utcában gyártott és több versenyen is bizonyított Méray Jap 500 oldalkocsis mo-

torbicikli. Kuriózumnak tekinthető a díszkalapács, amivel Ferenc József helyére ütötte az akkori Erzsébet Kórház (jelenleg Sportkórház) zárókövét.

A Testnevelési Főiskola (TF) kezdeményezésére, a világon elsőként vezették be a rádiótornát (1932). 1975-ben fennállása 50. évfordulójára a Magyar Testnevelési Főiskola egyetemi rangot kapott. Az alapítás évétől mintegy 80 magyar olimpiai bajnok, valamint világ- és Európa-bajnokok egész sora szerzett diplomát.

1948-ban határozták el a csillebérci úttörőváros létrehozását. A munkálatok a gyermekvasút építésével egyidejűleg kezdődtek el. A terület a háború előtt a cserkészeké volt. Államosítás révén került az úttörők tulajdonába. Évről évre több száz gyermek kapott táborozási lehetőséget. Most is működik Csillebérci Ifjúsági és Szabadidő Központként.

A kiállítás tárlóiban pedig színes fotókkal illusztrált híres sportolók és relikviák találhatók. Többek között Kulcsár Gergely (gerelyhajítás), Szentmihályi Antal (labdarúgás), Molnár Tamás (vízilabda), Csák Ibolya (magasugrás), aki megszerezte a magyar női atlétika első olimpiai aranyérmét. Vereckei Ákos (kajak) mellett Kovács Katalin 29. világbajnoki címével a legeredményesebb kajakozó a világon.

A Hegyvidék a régebbi időkben, de napjainkban is sportszerető kerület. Országos összehasonlításban is itt fordítják a legtöbbet – a költségvetés 2 százalékát – a diák- és tömegsportra. A gyűjtemény e kiállítása 2012 júniusáig látogatható. A belépés díjtan.

TÁMOGATÓNK:



Szegedi Tudományegyetem
Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Varga István*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: modszertan@jgyrk.u-szeged.hu
Web cím: <http://www.jgyrk.u-szeged.hu/modszertan>
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 900 példányban
Planet Corp. Kft. Szeged. Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető
ISSN 1219-0608

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KÖNYVTÁRÁNAK EDDIG MEGJELENT KÖTETEI

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

*

A Módszertani Közlemények Kiadóhivatala tájékoztatásul közli, hogy könyvsorozatunk 11. kötete még kapható, ára 450 Ft. 10 példányos megrendelés esetén további 25%-os árkedvezményt biztosítunk mindaddig, amíg a készlet tart. Közzöljük azt is, hogy a Módszertani Közlemények régebbi számai is megvásárolhatóak!

A megrendeléseket postai levelezőlapon a következő címre kérnénk: **Módszertani Közlemények Kiadóhivatala, 6725 Szeged, Hattyas sor 10.**