

2007 FEB 0 1



54854
AF 336

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2008. 48. ÉVFOLYAM

1

A szerkesztőbizottság elnöke:
Dr. Szendrei János
Helyettes: Dr. Varga István

A szerkesztőbizottság tagjai:
Bácsi János (Szeged); Dr. Frick Mária (Baja); Sajtosné Csendes Gyöngyi (Kaposvár);
Dr. Lakotár Katalin (Szombathely); Imre Rubenné dr. (Nyíregyháza);
Muholitsné Újvári Klára (Győr); Dr. Nagy Andor (Eger); Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona (Debrecen);
Dr. Mágoriné dr. Huhn Ágnes (Szeged); Dr. Wirth Lajos (Jászberény).

Főszerkesztő:
Rozgonyiné dr. Molnár Emma

Szerkesztők:
Dr. Békési Imréné
Dr. Galgóczi Anna

A lap az Oktatási Minisztérium, az Oktatásért Közalapítvány,
a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal,
a Kutatás-fejlesztési Pályázat és Kutatáshasznosítási Iroda és a
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karának támogatásával jelent meg.

TARTALOM

Rozgonyiné dr. Molnár Emma: A Módszertani Közlemények koncepcionális laptervi célkitűzései. Munkaterv 2008.	1
Dr. T. Molnár Gizella: Klebelsberg Kuno iskolareformjai a közoktatásban	3

MŰHELY

Csányi Tamás: A motoros tanulás sajátosságainak pedagógiai aspektusa	11
Dr. Szerényi Mária: Értik vagy félreértik	16
Gerendeli György: Ápoljuk népi hagyományainkat!	18
Orosz Andrea: Az idegen nyelvi szókincs elsajátításának alapvető kritériumai és aktuális problémái ..	21

ÖRÖKSÉG

Kovács László: A zenei nevelés a XIX. század második felében az egeri ciszteri gimnáziumban	27
Dr. Domonkos János: Sepsiszentgyörgy értékei – A székely nemzeti múzeum	34

SZEMLE

Fábiánné dr. Szenczi Ibolya: Dél-Alföldi TIOK. Érték és innováció a térségi közoktatásban	37
Dr. H. Tóth István: Dr. Zimányi Árpád (szerk.): Hagyomány és újítás a helyesírásban	39
Nanszákne dr. Cserfalvi Ilona: Pataki Gyula: Fiúkfalva. Emlékalbum 2007.	44
Apró Tibor: Fekete István gondolatai a könyvről	46

A Módszertani Közlemények koncepcionális laptervi célkitűzései

MUNKATERV 2008

Folyóiratunk szerkesztőbizottsága 2007. október 26-án tartott ülésén jóváhagyta a következő évre szóló munkatervet. Azzal a szándékkal tesszük közzé, hogy olvasóinkat is tájékoztassuk a tervekről, másrészt hogy szerzőink és jövőendő szerzőink figyelmébe ajánljuk azokat a témákat, amelyek preferálnak tekinthetők az elkövetkezendő esztendőökben.

Országos hatáskörű folyóiratunk 2008-ban megközelíti a félévszázados kort, 48. életévbe lép, ezért beszélhetünk múltjáról, kialakult karakteréről, hagyománytisztelő szándékáról, ugyanakkor megújulási törekvéseiről is. Írótabora az egyetemi tanártól a gyakorló óvónőig terjed. Ez egyrészt az érdeklődést igazolja, másrészt a tenni akarást tükrözi: ki-ki a saját szögéből nézve ad nagyobb ívű áttekintést, illetve ír azzal a szándékkal, hogy közkinccsé tegye gondolatait, gyakorlati tapasztalatait.

A lap alapításától létező célkitűzéseinkből megtartjuk a fundamentumnak szánt interdiszciplináris metodikai arculatot, mely átrendeződésében korunk követelményeihez igazodik.

Az alapidokumentumból idézve:

„Folyóiratunk célja, hogy gazdag választékát adja a hagyományos és a korszerű alternatív pedagógiai programoknak, az elméletileg is jól megalapozott didaktikai útbaigazításoknak, az innovatív és célravezető módszeres eljárásoknak, továbbá a gyakorlatban kipróbált és bevált műhelyfogásoknak, az időszerű, előre mutató új módszereknek különös tekintettel alapozó iskoláinkra.

Magunkénak valljuk közoktatásunk, – olvasóink által elismert – gyakorlatias iskolaszemléletét, az óvoda és a középiskola felé való nyitottságot, illetve minden igaz és időt álló pedagógiai érték közkinccsé tételét, segítve tanáraink iskolai munkáját, metodikai kultúrálódását, valamint a megújulás, az önállóság útját kereső iskoláink tevékenységének kibontakozását.

Gondot fordít lapunk az iskolai hagyományápolásra, az anyanyelv igényes használatára, a nevelés időszerű kérdéseire, a természettudományi tárgyak személyiségformáló erejének hatványozottabb kiteljesítésére, a humán és a művészeti tárgyak adta innovációs szemléletű metodika kialakítására, ugyanakkor jeles évfordulóink, ünnepeink élményt nyújtó és színvonalas megemlékezéseire.

Felvállaljuk a határokon túl élő magyar iskolakultúrák és az egyházi iskolák értékeinek megidézését, hasznosítását, külön rovatban legújabb szaktudományi, módszertani kiadványok igényes ismertetését. Az élen járó, nálunk is hasznosítható külföldi tapasztalatok közreadására is gondot fordítunk, és az iskoláinkat közvetve vagy közvetlenül érintő, a magyar iskolaműhelyekre, sőt a közoktatás tágabb területére ható aktualitásokat is publikáljuk.”

2008-ban az alábbi két témakörbe soroljuk laptervi célkitűzéseinket:

1. A lap szerkezetét tekintve az évek alatt kialakult rovatrendszer megtartjuk, s a közelmúlt éveiben tervezett módon dolgozunk az egyes rovatok tartalmi körének bővítésén.

2. A jelenben folyó kísérletek, struktúrák, tartalmi aktualitások, programok kerülnek kiemelt pozícióba a folyóirat hasábjain.

Részletesebben:

A második csoportról – mint újdonságról – szólunk először:

A sulinova adta tágabb keretnek megfelelően alakítják lapunk profilját a közoktatásban most folyó és alakuló eljárások: s ezekről a kísérleti stádiumokról, eredményekről beszámolunk. A modernizálódó iskolák életét permanensen meghatározó témák nem évülnek el egy pályázati

ciklus alatt, így folyamatos témáink: a kompetencia alapú oktatás; az integrációs oktatás a normál iskolákban; a kooperatív oktatási technikák; a differenciáló oktatás; a multikulturális szemlélet a tartalomban és metodikában; az egyéni képességek fejlesztése és a felzárkóztatás; a drámapedagógia alkalmazása; tehetséggondozás; ifjúságvédelmi problémák; az állami gondozás kérdésköre. A mindennapi gyakorlat és a pedagógusok visszajelzései alapján témaként szerepel még: új tanulási módszerek, a funkcionális analfabétizmus, a közismereti tárgyaknak a munka világával való kapcsolata, egészségünk; a mindennapi szövegvilágban való eligazodás; az elektronikus média hagyománya (rádió, televízió) és új közlésmódja (e-mail, internet); a tankönyvekről; nevelési kérdéskörként a szülő és a pedagógus kapcsolatának új vonásai és a szegregáció kiküszöbölése az iskolákból.

Mindezek kiemelten kapnak helyet a folyóiratban.

Az elmúlt években preferált témák továbbra is részei a lapnak:

- A szakmai közvélemény tájékoztatása,
- az oktatás tartalmi, metodikai fejlesztésének segítése,
- az EU integráció és az oktatás témakörével kapcsolatos írások folyamatos megjelenítése,
- a lap minőségének fejlesztése érdekében bevezetett munkamódszerek.

Részletesebben:

- *A szakmai közvélemény tájékoztatása céljából* a konferenciákról, rendezvényekről előzetesen vagy utólag tájékoztató-elemző módon közlünk írásokat. Ugyanez vonatkozik azokra a kiadványokra, amelyek oktatási segédanyagként figyelmet érdemelnek. Változatlanul folyamatosan közöljük a Szemle rovatban a szakmai pedagógiai fejlődést elősegítő kiadványok recenzióit.

- *Az oktatás tartalmi, metodikai fejlesztése* érdekében a szerkesztőbizottság változatlanul kiemelte a Műhely rovat minőségi és mennyiségi megújítását. Jobban nyitunk a természettudományok irányába, és gondot fordítunk az új tárgyak metodikájának megismertetésére, pl. a környezetismeret módszertani kérdései; a kommunikáció és beszédtechnika gyakorlatai; a pedagógus szóbeli értékelő megnyilatkozásai, idegen nyelvek oktatása, készségek, képességek fejlesztésére szolgáló eszközök bemutatása stb.

Eddig is több metodikai modell értékű írás született, ám a szerzők körét ajánlatos szélesíteni. Az iskolákban folyó kísérletek eredményeinek publikálása is felvállalt kötelességünk, mert ezek az írások a tartalmi, módszertani megújulást motiválják.

- *Az EU integráció és oktatás* kapcsolatának kérdésköreiről, szemléletéről jelentetünk meg írásokat. A gyermekek esélyegyenlőségéért küzdő „civil” szervezetek tevékenységéről, tartalmi munkájáról, az emberi jogi nevelés kérdéseiről, helyzetéről Magyarországon, az EU tagállamok iskolai gyakorlatáról, pl. a Waldorf-, Freinet-, a Rogers-oktatás és a Montessorioktatás témaköréből, továbbá a testi fogyatékosok esélyegyenlőségének biztosításáról.

- *A Módszertani Közlemények minőségének fejlesztése érdekében* az ország különböző felsőoktatási intézményében dolgozó szerkesztőbizottsági tagok és a gyakorló pedagógusok aktivitására számítunk. Változatlanul felkérjük egy-egy téma szakértőjét tanulmány, esetleg műhelymunka írására. A határon túli magyar iskolák pedagógusainak publikációs lehetőséget biztosítunk.

Összegezve: A Szerkesztőbizottság szándéka szerint lapunk mindenekelőtt a pedagógusok mindennapi iskolai munkáját segíti. Az oktatás megújulási, fejlődési folyamatából hatékony részt vállal folyóiratunk metodikai novumok közlésével, szemléletváltás alakításával olyan módon, hogy emellett ápoljuk nemzeti hagyományainkat.

Célunk az igényesen tájékozott, ismereteit állandóan bővíteni kész, az új iránt fogékony tanári szemlélet folyamatos alakítása.

Rozgonyiné dr. Molnár Emma
főszerkesztő

Klebelsberg Kuno iskolareformjai a közoktatásban

Klebelsberg Kuno 1922-ben lett a kultusztárca első embere, és kész programmal kezdte meg tevékenységét. Pontosan kidolgozott elvei, tervei voltak, melyek érvényesítését minden erejével igyekezett elérni. A kultúra minden területét igyekezett kézben tartani, s fáradhatatlan energiával próbált megfelelni a – főként saját maga által felállított – magas követelményeknek. A természettudományok támogatásától a testnevelés ügyének felkarolásáig, a műemlékvédelemtől a művészetpártolásig, a tanyai iskolák építésétől a játszóterekig igen sok feladatra terjedt ki a figyelme. Legkiemelkedőbb munkája azonban mindenképpen az iskolarendszer reformja volt az óvodától, a népiskolától az egyetemig. Hihetetlen energiát és szervezőkészséget tanúsított tervei kivitelezésében, de természetesen ez önmagában nem lett volna elegendő. Jól megválogatott munkatársak egész hadát mozgatta, ugyanakkor úgy tűnt, hogy mindenütt jelen van, s a legapróbb részletekben is tájékozott, kivitelezésükben részt vesz. Egyik legkiemelkedőbb vezetői képessége volt, hogy a megfelelő feladatra mindig megtalálta a megfelelő embert, aki legalkalmasabb volt a végrehajtásra.

Klebelsberg kultuszminiszterségének első éveiben – a háború után – az ország nehéz gazdasági helyzetben volt, a miniszter nem vállalkozhatott másra, mint az értékmentésre. A gazdaság stabilizációja után kerülhetett sor annak a nagyszabású reformtervnek a megvalósítására, mely koncepciójában az egész magyar oktatási rendszer megújítását jelentette. Meg volt ugyanis győződve róla, hogy a trianoni veszteségek után az állami oktatás egész rendszerét újra kell gondolni, enyhíteni kell az égető iskolahiányt, új iskolákat kell létrehozni az oktatás minden szintjén. Eötvös József, a nagy előd mellett, aki a magyarországi állami oktatás alapjait megteremtette, Klebelsberg volt, aki újabb átfogó, iskolateremtő programot szervezett. Komplex gondolkodásmódjára jellemző, hogy nem egymástól függetlenül, elszigetelten folytatta az egyes iskolatípusok reformját, hanem a társadalmi igényeket, valamint az egyes iskolatípusok egymásra épülését, összefüggéseit figyelembe véve hajtotta végre ezt a feladatot az óvodától az egyetemig. Nagyon fontos kiemelni, hogy az oktatás minden szintjét figyelembe véve tevékenykedett, gyakran érték ugyanis olyan vádak, hogy a népoktatást elhanyagolja a „magaskultúra” miatt. Pedig ha tekintetbe vesszük, hogy a trianoni Magyarország 8 milliónyi lakosa közül 1 millió, azaz kb. 15% volt a hat éven felüli analfabéták aránya, akkor természetes, hogy az egyik fő feladatának a népoktatás fejlesztését tekintette. Szükségesnek tartotta a kultúra elsődlegességét megfogalmazni az egész nemzetre vonatkoztatva, ami – megítélése szerint – csakis széleskörű iskolareformok útján valósulhat meg. Igyekezett ezért kortársait és a parlamentet meggyőzni, hogy a tankötelezettség nem elegendő, megfelelő iskolahálózat kiépítésére van szükség, akár a népiskolákat tekintjük, akár a többi iskolatípust. Ezen túl minden településen ki kell alakítani az oda illő, ott szükséges iskolafajtát, legyen az népiskola, polgári iskola, középiskola vagy egyetem. Ezt kultúrgeográfiai szempontból és a decentralizáció elvének realizálása okán egyaránt hangsúlyozta.

A kultúrpolitika és a településfejlesztés kapcsolódott össze koncepciójában, amikor megfogalmazta: „A kultúrpolitikának egyik sarkalatos elve, hogy minden várostípusnak megfelelő iskolafajtát kell adni. A falunak a népiskola, a kisvárosnak a polgári iskola, a középvárosnak a középiskolák különféle fajtája jár ki, igazi nagyváros pedig bajosan képzelhető el főiskolák,

különösen egyetem nélkül."¹ A különböző iskolák tervszerű területi elosztása az iskolareformok egyik rendező elve volt.

Másik elv a differenciáltság, a sokféleség elve: a kötelező elemi népoktatáson túl minden szinten többféle lehetőség közül választhatott az ifjúság hajlamának, tehetségének, anyagi lehetőségeinek megfelelően. A négy elemi osztály elvégzése után a gyerekek a 10-14 éves kor közötti időszakra tíz különféle szintű és profilú iskola közül választhattak: hatféle általánosan képző középiskola mellett a polgári iskolák (külön fiú és leány) és a reáliskolák jelentették az alternatívát, illetve a felső népiskolák osztályai mezőgazdasági vagy ipari tagozattal. 14 és 18 éves koruk között a fiatalok részben folytathatták az általánosan képző középiskolák 5-8. osztályaiban a tanulmányaikat, (ez esetben egyenlő értékű érettségi vizsga jogosította fel őket az esetleges egyetemi tanulmányokra, kivéve a reáliskolát és a leánykollégiumot, melyek alacsonyabb jogosításúak voltak), vagy pedig újabb hatféle lehetőség közül választhattak szakjellegű középiskolákban. Ezek nem adtak érettségit, azonban egy-egy szakterület ellátásához megfelelő képeztést nyújtottak, és olcsóbbak is voltak, tehát az alsóbb néprétegek számára könnyebben elérhetőek: a felső kereskedelmi, felső ipari, felső mezőgazdasági iskolák, a tanító- és tanítónőképző, illetve óvónőképző intézetek tartoztak ide. Ezt a sokszínűséget tovább differenciálta, hogy ki volt az iskolafenntartó. E szerint lehetnek állami, községi, városi iskolák, a különféle egyházak iskolái, illetve a katolikus egyházhoz tartozó szerzetesrendek által fenntartott iskolák, melyek még a rendek sajátosságai szerint is különböztek.²

Tekintve, hogy túlságosan hozzászoktunk a nyolc általános + négy gimnázium vagy szakközépiskola, illetve a nyolc általános + ipari iskola képletéhez, az alábbiakban rövid áttekintő táblázatban soroljuk fel a középfokú oktatás különféle intézményeit, melyek közül a négy elemi elvégzése után választhattak a klebelsbergi iskolareformot követően – igaz, csak néhány évig, a Hóman-féle egységesítési törekvések megjelenéséig – a gyerekek:

10-14 éves

fiú gimnázium
 fiú reálgimnázium
 fiú reáliskola
 leánygimnázium
 leánylíceum
 leánykollégium
 fiú polgári iskola
 leány polgári iskola
 felsőbb népiskola mezőgazdasági
 felsőbb népiskola ipari

14-18 éves

fiú gimnázium 5-8. osztálya
 fiú reálgimnázium 5-8. osztálya
 fiú reáliskola 5-8. osztálya
 leánygimnázium 5-8. osztálya
 leánylíceum 5-8. osztálya
 leánykollégium 5-8. osztálya
 tanítóképző intézet
 tanítónőképző intézet
 felső mezőgazdasági iskola
 felső ipari iskola
 felső kereskedelmi iskola
 óvónőképző intézet

Az elemi és középfokú iskolarendszereken kívül jelen volt még az oktatási reformok körében a felsőfokú oktatás: a különféle akadémiák, főiskolák és az egyetemek.

Az iskolareformok elvei között kiemelkedően fontos a komplexitás elvével foglalkozunk.

Ez azt jelenti, hogy minden iskolatípus reformjának előkészítésekor olyan komplex gondolkodásmódról tett tanúbizonyságot, mely az adott iskolafajta szükségletét figyelembe vette, s ennek alapján készítette el fejlesztési terveit és az országgyűlés elé terjesztendő törvényjavaslatokat, a következőképpen:

- Mindenkor meghatározta az adott iskola helyét, feladatait a társadalomban, illetve az oktatáspolitikai koncepcióban.
- Megfelelő szakemberek közreműködésével végrehajtotta a tananyag, a tantervek és a követelményrendszer reformját, modernizációját.
- Iskolaépítési akciókkal gondoskodott a megfelelő intézményhálózatról, az objektív feltételekről (iskolaépítés, berendezés, felszerelés)
- Intézkedett az egyes iskolatípusban működő oktatók korszerű képzéséről.

Az alábbiakban Klebelsberg azon intézkedéseit mutatjuk be, melyeket az iskolareformok keretében valósított meg. Az ismertetés nem az intézkedések időrendi sorrendjét követi, hanem – az iskolarendszer egymásra épülő különböző intézménytípusait felsorakoztatva – a rendszert, és annak fentebb vázolt összefüggéseit kívánja bemutatni. A kultuszminiszter ugyanis mindig azt valósította meg tervei közül, amelyre éppen lehetőség kínálkozott. Ezért gyakran vádolták kapkodással, átgondolatlan tevékenységgel. Pedig ha sorra vesszük az iskolatípusokat, a különböző időpontokban hozott intézkedésekből egy nagyon átgondolt és egységes iskolarendszer képe bontakozik ki előttünk, mely a fentebb ismertetett komplexitás jegyében épült fel.

Az óvodák ügye 1926-ban jelent meg a kultusztárca reformjai között. Klebelsberg a kisdedővők társadalomban betöltött szerepét kijelölve többször hangoztatta, hogy azok ne „fiókiskolaként” működjenek, hanem a gyerekek életkori sajátosságait figyelembe véve megfelelő pedagógiai és szociálhigiénés feladatokat lássanak el. Különösen fontosnak tartotta a szociális szempontokat, mivel a középosztály alsó rétegeiben és a munkások körében is általános jelenséggé vált – a rossz gazdasági viszonyok miatt –, hogy a nők munkába álltak, s emiatt segítség-re szorultak a gyermeknevelésben.

Mintegy ötszáz új kisdedővőre lett volna szükség a miniszter szerint, de az anyagi eszközök szűkössége miatt sürgősségi sorrendet állított fel, s kijelölte azokat a területeket, ahol mindenképpen új intézményeket kell felállítani. Így kezdeményezésére Budapest ipari kerületeiben, pl. Csepelen, Kispesten, Rákospalotán, Szegeden és más vidéki városban is épült óvoda. A tárca 1926-30 között több mint két és félmillió pengőt fordított erre a célra.

Az új nevelési követelményeket, társadalmi igényeket szolgáló kisdedővőkben új típusú, jobban képzett óvónőkre volt szüksége, ezért az óvónőképzés reformja is megkezdődött 1926-ban, amennyiben az addig kétéves képzést négyévesre emelte, gyakorlati képzéssel egészítette ki, és megfogalmazta az óvónők iránti új elvárásokat is, bár anyagiak híján a négy évfolyamú képzés nem mindenütt valósulhatott meg.³

Az elemi népoktatás modernizációja 1925-ben kezdődött, társadalmi feladatul tűzve ki az analfabetizmus felszámolását, s ezzel az alsóbb néposztályok s az elmaradott területek kulturális felemelkedésének biztosítását. Ekkor vezette be ugyanis a hatosztályos népiskolákban azt az új tantervet, mely részben az új társadalmi elvárásoknak kívánt megfelelni, részben pedig a legkorszerűbb, európai reformpedagógia elveit érvényesítette.⁴ Ezzel összefüggésben figyelemreméltó intézkedés volt az is, hogy kisebbségi tannyelvű népiskolákat hozott létre a nemzetiségi területeken, összefüggésben Bethlen nemzetiségi politikájával.

A modernizációs koncepció igen fontos része volt a nyolcosztályos elemi népoktatás bevezetésének terve, melyre vonatkozó törvényjavaslatát a legfontosabb feladatok megoldása után, 1928-ban dolgozta ki Klebelsberg. A gazdasági válság miatt ez már nem kerülhetett a törvényhozás elé, megvalósítása önkéntes alapon mégis megkezdődött, s 1937-ben már tantervet is adott ki a minisztérium a 7-8. osztályok számára. 1940-ben pedig, amikor mégiscsak a parlament elé került a nyolcosztályos népiskola ügye, az eredeti, Klebelsberg-féle terveket újították föl, s vezették be mindenütt a kötelező nyolc osztályt.⁵

A társadalmi szükségletek megfogalmazása, s az ennek alapján bevezetett új tanterv után a feladat legnehezebb része következett: gondoskodni kellett arról, hogy megfelelő iskolahálózat álljon rendelkezésre mindezek megvalósítására. Erről törvény intézkedett 1926-ban, mely „A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” címmel került be a Magyar Törvénytarba.⁶ Elsősorban az Alföld elmaradott tanyavilágának népiskolával való ellátását tűzte ki célul, s a végrehajtásaként lezajlott népiskola építési akció nyomán nem egészen öt év alatt ötezer népiskolai objektum épült fel Magyarországon. Elsősorban az alföldi tanyás városok (Szeged, Debrecen, Kecskemét) környékén épültek nagy számban iskolák, de a program kiemelt területként kezelte Pest-Pilis-Solt-Kiskun, Csongrád és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyét, valamint más, elmaradottabbnak számító megyéket is (pl. Heves, Szabolcs).

Az iskolaépítés költségének a felét államsegély biztosította, a másik felét helyi erőből kellett kiállítani. Ezt részint pótdadókból, részint a törvénnyel létrehozott Országos Népiskola Építési Alaptól felvehető rövid lejáratú kölcsönökből teremtették elő a helyi önkormányzatok. Klebelsberg az építkezések terén szokásához híven nagy körültekintéssel járt el: nagy gonddal készítette el az iskolák típusterveit, figyelembe véve az esztétikai szempontokat és a vidék építési hagyományait. Tisztában volt vele, hogy az iskola mintaként szolgál majd a környék lakosságának, s ezért tekintette fontosnak a praktikum mellett az esztétikai szempontokat is, s ez magyarázza, hogy az államsegély feltétele a VKM által kiadott típustervek felhasználása volt.⁷ Az 1926-os akcióban meghatározott ötezer objektum természetesen kevés volt a szükségletekhez képest (főleg, ha tekintetbe vesszük a nyolcosztályos népiskola terveit), ennek keretében csak a legsürgetőbb feladatokat tudta megoldani a kultusztárca. Klebelsberg többször hangoztatta, hogy folytatni kell az akciót, ez azonban már az ő minisztersége idején nem valósult meg. (A harmincas években a válság után folytatódott a népiskolák építése. Ez volt az egyetlen terület, melyben Hóman kultuszminiszter – aki sok tekintetben más elveket vallott – folytatta elődje munkáját.)

A tanítóképzés reformja szorosan kapcsolódott a népiskolai reformokhoz – bár időben megelőzte őket – hiszen azok képzését modernizálta ebben a kultusztárca, akik várhatóan az új típusú népiskolákban munkálkodnak majd. Az ezzel kapcsolatos intézkedések még 1923-ban elkezdődtek, amikor modern, öt évfolyamos tanítóképző intézetet szervezett Klebelsberg, ahol a jelöltek a korszerű nevelési elveket elsajátítva, a hosszabb képzési idő alatt magasabb szintű szakmai ismeretekkel kerültek az új iskolákba. A reform 1928-ban teljesedett ki, amikor – a polgári iskolai tanárképzés átszervezéséhez kapcsolódva – Szegeden megalakította az Apponyi-kollégiumot, amely a tanítóképző intézetekben működő tanárok képzésére szolgált. A tanárképző elvégzése után lehetett ide jelentkezni, s újabb két év tanulmányi idő után a képesítést megszerezni.⁸

A képzés reformja és a népiskolák építése mellett a miniszter megfogalmazta azokat az elvárásokat, melyeket a társadalom – nézete szerint – a tanítókkal szemben támasztott: „*De itt nem elégséges az, hogy iskolát építsünk, nekünk olyan tanítóság is kell, mely át van hatva a maga nagy feladatától. Nem úgy képezem, hogy csak a tankötelezetteket oktassa, hanem a népnek igazi barátja, lelke legyen a tanító...ezért segítségére jövünk népkönyvtárakkal, vetítőgéppel, mozgóval, rádióval... Ez a koncepcióm*” – fejtette ki⁹, s csak sajnálni tudjuk, hogy e nagyraötörő, szép tervek megvalósítására már nem volt elegendő a kultusztárca anyagi ereje. Ennek ellenére, ha nem is mindig a fenti „technikával” felszerelve, mégiscsak egy-egy kisebb szellemi központot jelentettek a felépült népiskolák, bennük a tanító közmegbecsülésnek örvendett, s ezt a szerepet mind az iskola, mind a tanító meg is tartotta egészen a hetvenes évekig, amikor megtörtént a tanyai iskolák átgondolatlan, elhamarkodott felszámolása.

Az 1921-es tankötelezettségi törvény (XXX.tc) 6-12 éves kor között a mindennapi elemi népiskola látogatását, majd további három éven át az ismétlő iskolai oktatást írta elő a gyermekek számára kötelezőként. Az ismétlő iskolákat és az elemi iskolák felsőbb osztályait a szegényebb, elsősorban a mezőgazdasági népesség gyermekei látogatták, akik sem a polgári iskolába, sem más iskolatípusba nem járhattak, hiszen ellenkező esetben a 4 elemi elvégzése után a középfokú oktatás valamely formája felé vezetett volna az útjuk. Tudjuk, hogy Klebelsberg a gazdasági fejlődés szempontjából mindennél fontosabbnak tartotta az oktatást s azon igyekezett, hogy ezek a gyermekek is részesüljenek valamilyen szakmai képzésben az elemi ismereteken túl. Ezért felelevenítette a kultusz kormányzatnak azt a már a századfordulón megjelenő törekvését, mely az ismétlő iskolákat szakmai képzéssel kívánta összekötni. Ennek lényege, hogy az ismétlő iskolákban kiépülő szakképzés az adott terület sajátosságaihoz igazodjon. Így mezőgazdasági szakképzést vezetett be a mezőgazdasági népesség gyermekei számára, az ipari területeken pedig ipari jellegűt. De volt olyan elképzelése is, mely szerint a Balaton környékén az ismétlő iskolákban az idegenforgalommal kapcsolatos ismereteket kaptak volna a gyerekek. A továbblépés lehetőségeként azt is megfogalmazta, hogy a jövőben bevezetendő nyolcosztályos elemi népoktatás felsőbb osztályai hasonló szempontok szerint szerveződnek majd. A fejlődés másik lehetősége, hogy a mezőgazdasági ismereteket nyújtó ismétlő iskolákból idővel önálló gazdasági népiskolák jöjjenek létre, ahol ezt a rászoruló lakosság létszáma indokolja.¹⁰ Ezekből az elképzelésekből leginkább a mezőgazdasági képzéssel kapcsolatosak valósultak meg, számos ismétlő iskolában, később pedig önálló gazdasági iskolákban is. Elsősorban az Alföldön terjedt el ez az iskolatípus, többek között a Szeged környéki tanyavilágban is több Klebelsberg által alapított mezőgazdasági iskola volt.¹¹

A polgári iskola, mely fennállása alatt igen sok vitára adott alkalmat, sajátos része a magyar oktatás történetének. 1945 után, a nyolcosztályos általános iskola létrejöttével ez az iskolatípus megszűnt, s sokáig úgy tűnt, feledésbe is merült. Ha kultúrtörténeti, neveléstörténeti összefüggésben szóltak róla, inkább a negatívumok kaptak hangsúlyt, az oktatás zsákutcájaként emlegették, megítélése főleg ideológiai alapokon történt. Meg sem kísérelték az adott korszak kultúrpolitikájának, társadalmi igényeinek összefüggésében bemutatni. Pedig a magyar oktatáspolitikai történetét vizsgálva látni kell, hogy abban az időszakban, amelyben a polgári iskola a két világháború között virágkorát élte, valós társadalmi igényeket elégített ki, és fontos helye volt az iskolarendszerben éppúgy, mint Klebelsberg oktatáspolitikai koncepciójában és törvénykezésében.¹²

A polgári iskolák még Eötvös József népoktatási törvényének (1868. évi XXXVIII. tc.) keretében születtek, az elemi iskola 4. osztálya után következő, fiúknak hat, lányoknak négy évfolyamos, alacsonyabb jogosítású középfokú iskolatípusként. A dualizmus időszakában azonban sok vita és ellentmondás kísérte működésüket, mivel nem alakult ki pontos helyük az oktatás rendszerében, nem is épült meg mindenütt, ahol a törvény előírta (ötezer lakosú településeken), s bár az alsó négy osztályt a kispolgárság gyermekei szívesen látogatták, a felső két évfolyam fokozatosan elsorvadt. A polgári iskolákról törvény csak 1927-ben, Klebelsberg Kuno oktatáspolitikai reformja keretében született, melyben megfogalmazta az iskolával szemben a társadalmi elvárásokat, s rendelkezett a tananyag és a követelmények modernizációjáról tárgyában.¹³ Érdeemes e törvénnyel kissé részletesebben foglalkoznunk, ugyanis azok közé tartozik, melyekben egyetlen törvény keretei között rendelkezik az iskolareform koncepciójának minden eleméről: a tantárgyak és követelmények, az iskolák építése, az ott tanító tanárok képzése éppúgy szerepel benne, mint az iskolával szemben támasztott követelmények. E szerint legfőbb érve a polgári iskolák mellett, hogy azok az alsó középosztály kulturális felemelkedését hivatottak szolgálni. „A modern termelési módok... mind a mezőgazdaságban, mind az

iparban az egyszerű munkásnál is jelentékeny műveltséget követelnek meg, s ezért az egyes nemzetgazdasági ágak virágzása a vállalkozók szaktudása, élelmessége és a tőkeerő nagysága mellett jelentékeny mértékben attól függ, milyen értelmi színvonalon állnak az illető nemzet munkástömegei... Minden művelt állam iskolarendszerében találunk olyan iskolákat, melyek a népiskolánál... több műveltséget, de a főiskolai tanulmányokra előkészítő középiskolánál kevesebb, és inkább gyakorlati irányú, általános műveltséget parkodnak közvetíteni.” – szölt a törvény miniszteri indoklása,¹⁴ melyből kitűnik, milyen szerepet szánt a kultuszminiszter a polgári iskoláknak, s azt szoros összefüggésbe hozta a nemzetgazdaság fejlődésével is. Klebelsberg kultúrgeográfiai szempontokat is figyelembe vett, amikor a polgári iskolákról rendelkezett, hiszen azokat a járási székhelyek iskolatípusának szánta. A különböző iskolák terszerű területi elosztása fontos elv volt politikájában, s ettől remélte, hogy ezek a települések is kisebbfajta kulturális központtá válnak.

A törvény rögzítette a kialakult gyakorlatot, s négyosztályos képzésről intézkedett, megszüntetve a felső elsorvadt évfolyamokat, majd elhelyezte az iskolarendszer kereteiben is – pontosan meghatározott feladatokkal – a polgári iskolát. (1. §.) Ennek értelmében egyrészt egy lezárt, önálló tudásanyagot, általános műveltséget közvetített a polgári iskola azok számára, akik egyebet nem kívántak tanulni, másrésztől viszont előkészítette a szakképzési rendszert. Így innen tovább lehetett menni a különféle szakmai jellegű középiskolákba, pl. a felső kereskedelmi, felső ipari iskolába, vagy éppen a tanítóképző és óvónőképző intézetekbe. E tekintetben semmiképp sem helytálló az a nézet, mely szerint a polgári iskola az oktatás zsákutcáját jelentette, mert az pontosan körülhatárolt helyet foglalt el az iskolarendszerben, megfelelő előzménnyel és folytatással. (A polgári iskola elvégzése után különbözeti vizsgával a gimnázium ötödik osztályában is folytathatta tanulmányait, aki tehette.) Mindezt a törvény a következőképpen fogalmazta meg: „A polgári iskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben gyakorlati irányú általános műveltséghez juttassa és ezzel közvetlenül a gyakorlati életre, vagy pedig a középfokú szakiskolákra előkészítse. A polgári leányiskola feladata azonfelül a művelt magyar polgári háziasszony nevelése”¹⁵ Figyelemreméltó, hogy ez utóbbit fontosnak tartotta a törvényalkotó, hiszen a törvényből kitűnik, hogy a leány és fiú polgári tananyaga nagyjából megegyezett, de amíg a fiúk mezőgazdasági és ipari ismereteket, addig a leányok háztartási és nevelési ismereteket tanultak. Arról is említést kell tennünk, hogy bár a törvény vallásos szellemű nevelésről szólt, nem határozta meg annak tartalmát, illetve nem emelte ki egyik vallást sem kizárólagosként, tehát a felekezeti egyenjogúság szellemében intézkedett. Egyébként ugyanez szerepelt az elemi iskolákkal és a többi középfokú iskolával kapcsolatban hozott törvényekben is.

Klebelsberg koncepciójában a következő lépés az oktatás feltételeinek biztosítása: intézmények építése. Részben arról rendelkezett, hogy az ötezernél nagyobb lélekszámú településeken polgári iskolákat kell létesíteni, részben a népiskolához hasonlóan létrehozta a fedezet biztosítására az Országos Polgári Iskolai Építési Alapot, mely a kivitelezést lehetővé tette. Az 1925-26. évi költségvetés 2 millió aranykoronát különített el erre a célra. Meg is kezdődött a polgári iskolák építése a törvény alapján, 80 településen. A polgári iskolák építését egyébként még azért is fontosnak tartotta Klebelsberg, mert azokat a nyolcosztályos elemi iskola előkészítőinek is tekintette.¹⁶

Végezetül a törvény 9.§-a alapján a kultuszminiszter felhatalmazást nyert arra, hogy a polgári iskolai tanárképzés ügyét rendeletileg szabályozza. Ily módon szabad kezét kapva ezt a következő évben meg is tette: a polgári iskolai tanárképzés egész rendszerét megreformálta. Ennek keretében egységesítette a tanárképzést, a képzés színvonalának emelésére összekapcsolta az egyetemi képzéssel, és a decentralizáció elve alapján vidékre, nevezetesen Szegedre helyezte az így létesített új intézményt.¹⁷

A középiskolák reformjára 1924-ben és 1926-ban került sor a klebelsbergi iskolakoncepcióban. Az 1924. évi XI. tc. a fiú, az 1926. évi XXIV. tc. a leány középiskolákról intézkedett.¹⁸ Mindkét törvényről elmondható, hogy azok a modernizáció jegyében születtek, bár – főleg a fiú középiskolai reform – elég sok vitára adott okot. A középiskolákkal szembeni társadalmi elvárások alapvető vonását, hogy azok a felsőfokú tanulmányok előkészítését kell hogy vállalják, nem változtatta ugyan meg a kultuszminister, azonban az eddiginél sokkal differenciáltabb rendszert hozott létre. Klebelsberg kultúrpolitikai koncepciójában a természettudományok támogatása fontos helyet foglalt el. Ennek jegyében már a középiskolákban lehetőséget kívánt biztosítani arra, hogy ne csak a hagyományos humán beállítottságú gimnáziumokban tanulhasson az ifjúság, hanem a modern követelményeknek megfelelően a természettudományos képzés is nagyobb teret kapjon. A fiúk számára a már meglévő, elsősorban a klasszikus műveltséget és a klasszikus nyelveket oktató gimnázium mellé létrehozta a reálgimnáziumot, melyben a természettudományok és a modern nyelvek kerültek előtérbe. Mindkét gimnázium érettségit adott, s mindkettőből egyaránt tovább lehetett lépni az egyetemi szintű oktatásba. Emellett megmaradt a múlt század második fele óta létező harmadik középiskolai típusként a reáliskola, mely érettségit nem adott, ám magasabb szintű, elsősorban technikai, természettudományi jellegű képzést kaptak az ott tanulók. Ilyen módon többféle lehetőség közül választhatott az ifjúság a középiskolai tanulmányok során, s Klebelsberg nézete szerint jobban megfelelt azoknak a társadalmi elvárásoknak, melyek a modern természettudományos képzés fejlesztését kívánták. A középiskolák ilyenfajta választéka nem volt hosszú életű: Hóman Bálint minisztersége alatt ismét az egységesítési törekvések kerültek előtérbe, s az 1934-es törvénykezéssel már ismét a klasszikusan képző humán gimnáziumok működtek, új, és egészen más szellemet képviselő érettségi szabályokkal.

Hasonlóképpen differenciálttá vált a leány középiskolák rendszere is. Az ifjú hölgyek a leánygimnázium, a leánylíceum és a leánykollégium közül választhattak, ha középiskolai tanulmányokat kívántak folytatni. Utóbbi nem adott érettségit, s elsősorban a hagyományos női szerephez igazodva a családi életre, a gyermekek nevelésére, gondozására és a társadalmi élet szabályaira tanította a növendékeket, akik a vagyonosabb rétegek leányai közül kerültek ki. A gimnázium és a líceum viszont a fiúkvalé azonos jogosítású érettségit adott, azzal a különbséggel, hogy a líceumban a klasszikus nyelveket nem tanították. Nagy vívmánya a törvénynek, hogy az érettségizett hölgyek a férfiakkal azonos feltételek között folytathattak egyetemi tanulmányokat, s ezzel a lehetőséggel egyre többen éltek is.

Középiskolák is épültek Klebelsberg minisztersége alatt, de lényegesen kisebb számban, mint az elemi és a polgári iskolák, hiszen az ott folyó oktatás költségessége miatt a középiskolai oktatásban való részvétel nem vált tömegessé. Még az iskolareformok bevezetése előtt, 1924-ben gondoskodott a kultuszminisztérium a középiskolai tanárképzés reformjáról (1924. évi XXVII. tc.)¹⁹ Ennek értelmében az egyetemek mellett tanárképző intézetek működtek, melyek egységes képesítési renddel járultak hozzá a leendő középiskolai tanárok korszerű képzéséhez. Kötelezték őket a gyakorló gimnáziumok felállítására, s a szakmai ismeretek mellett súlyt helyeztek a pedagógiai, metodikai ismeretek elsajátítására is. A végzett tanárok a középiskolai tanárvizsgáló bizottság előtt nyerték el képesítésüket. Ezzel azonban már elérkezünk az egyetemi reformokhoz, melyek részben az oktatási rendszerhez kapcsolódtak, részben azonban a tudománypolitika megvalósulásának színterei voltak.

1931. augusztus 18-án lemondott a Bethlen-kormány, s vele leköszönt Klebelsberg kultuszminister is. Tervei egy része megvalósíthatatlan maradt, de remélte, hogy hamarosan folytathatja a megkezdett munkát, ennek szellemében tevékenykedett továbbra is. 1932. októberében

azonban váratlanul megbetegedett, s október 11-én meghalt. Szegeden, a Fogadalmi templom kriptájában temették el 1932. október 15-én.

IRODALOM

1. Klebelsberg Kuno: A szegedi gondolat. In.: Magyar Iparművészet Évkönyve 1932. 3. p. Hasonló gondolatot fogalmaz meg az 1927. évi XII. tc. indoklásában Magyar Törvénytár 1927. Bp. 1928. 157. p.
2. Mészáros István: Klebelsberg iskolareformjai. In.: Magyar Iskola 996-1996 Bp. 1997. 132-139. p. A katolikus iskolákról l. még: M.I.: Katolikus iskolák a két világháború között. U.o.: 140-148. p.
3. Klebelsberg Kuno: Beszédei, cikkei, törvényjavaslatai Bp. 1927. 318. p.
4. Mészáros István: Klebelsberg Kuno az iskolareformer. In.: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete Szeged, 1995. Szerk.: Zombori István
5. A nyolcosztályos népiskolák neveléstörténeti vonatkozásait l. Mészáros István idézett munkáiban.
6. Az 1926. évi VII. tc. - Magyar Törvénytár 1926. Bp. 1927. 59-70.p.
7. A népiskola építési akció témájához forrásként l.: Tájékoztató elemi iskoláink fejlesztéséről 1925-30. VKM Bp. 1930., valamint Huszti József i.m. 238-273.p. A feldolgozások közül: T. Molnár Gizella: Klebelsberg az iskolaépítő Szeged, 1992., valamint Székelyné Kőrösi Ilona kitűnő tanulmányai: Klebelsberg-iskolák a Duna-Tisza közén In.: Múzeumi kutatások Bács-Kiskun megyében Kecskemét, 1988., Tanyai iskolaépítési akció Kecskeméten 1926-ban In.: Cumania 13. Kecskemét, 1992., Tanyai iskolaépítési akció a Duna-Tisza közén In.: Levéltári Füzetek XI. Kecskemét, 1994., A kecskeméti tanyai iskolaépítések Klebelsberg idején In.: Klebelsberg emlékezete Szerk.: Klebelsberg Éva Bp. 1994., Az alföldi Klebelsberg-iskolák In.: Klebelsberg 120 Szerk.: Klebelsberg Éva Szeged, 1995.
8. A Szegedi Hírlap 1929. szeptember 16-i száma arról tudósít, hogy ebben az évben 29 hallgatója volt a kollégiumnak, ami arra enged következtetni, hogy ez a fajta képzés ekkor még nem volt tömeges.
9. Klebelsberg Kuno: Beszédei, cikkei... 367. p.
10. Klebelsberg Kuno: Küzdelmek könyve. Bp. 1929. 297. p. valamint Huszti József i.m.: 262. p.
11. Ezekről tudósítás pl.: Szegedi Szemle 1929. jan. 28. 3. p., ápr. 8. 15. p.
12. A polgári iskolák létrejöttéről l. dr. Simon Gyula: A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története című, igen sok tényanyagot tartalmazó, de jellegzetesen tendenciózus szemléletű munkáját Bp. 1979.
13. Az 1927. évi XII. tc. Magyar Törvénytár Bp. 1928.
14. U.o.: 157. p.
15. U.o.
16. Huszti József: Gróf Klebelsberg Kuno életműve. Bp. 1942. 230-231. p.
17. A polgári iskolai tanárképzés reformjának ismertetését itt most nem részletezzük, hiszen másutt megtettük. L.: Tanárképző főiskola létesül Szegeden In.: Főiskolánk a szegedi sajtó tükrében Szeged, 1993. A polgári iskolai tanárképzés és annak reformja In: Gróf Klebelsberg Kuno emlékezete Szerk.: Klebelsberg Éva Bp. 1994. Változások Szeged kulturális életében az 1920-as években In.: Tanulmányok Csongrád megye történetéből XXIV. Szerk.: Blazovich László Szeged, 1997. L. még dr. Bereczki Sándor: A Tanárképző Főiskola 100 éves története Szeged, 1973. és Ladányi Andor: Klebelsberg törekvései a felsőoktatás intézményhálózatának átalakítására Bp. 1994. 17-21.p.
18. Magyar Törvénytár 1924. Bp. 1925. 152-160. p. és Magyar Törvénytár 1926. Bp. 1927. 284-294. p.
19. Magyar Törvénytár 1924. Bp. 1925. 496-502. p.

CSÁNYI TAMÁS

tanársegéd

ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar, Testnevelési Tanszék

Budapest

A motoros tanulás sajátosságainak pedagógiai aspektusa

A mindennapi élet során a tanulás fogalma leegyszerűsítve valami olyasmit jelent, amely során az egyén, bizonyos tevékenység kapcsán képessé válik valamire, és a folyamat végére valami újat sajátít el. A laikus gondolkodásmód tanuláson az oktatási intézményekben zajló, illetve ahhoz kötődő tanulási és elsődlegesen verbális tevékenységet ért. A tanulást azonban nemcsak a hétköznapok során, hanem tudományos értelemben is használjuk. Az első tudományos megközelítések, az ún. „naiv elméletek” a hétköznapi gondolkodás egyes elemeinek tudományos szintre emelésével próbálkoztak. Ezek a megfigyelések a tanulást mint információfelvételt, valaminek az elsajátítását és változatlan formában történő beillesztését magyarázták (Nahalka, 2003). A gyakorlás, az ismétlés általi minél hatékonyabb „megtanulás” jelentette a hatékony ismeretsajátítást.

A tanulás folyamata a pedagógiai érdeklődés egyik központi tényezője. Fogalmának megalkotása a pedagógiai kutatások egyik fontos kérdése. A sporttudomány ugyanakkor egy speciális tanulási területtel, a motoros tanulással, vagy másképp elnevezve: a mozgástanulással foglalkozik. Legyen azonban szó pedagógiáról, sporttudományról vagy akár pszichológiáról, a tanulás definícióját minden tudomány annak más-más összetevőjét kiemelve alkotja meg. Abban azonban egyetértenek a különböző tudományok és megközelítési módok képviselői: hogy MI NEM tartozik a tanulás tárgykörébe. Az olyan folyamatok, mint például a növekedés, érés, öregedés genetikailag determinált folyamatok, s így biztosan nem tanulás eredményei. Mint ahogy a pillanatnyi, azaz nem tartós változásokat sem tekinthetjük annak.

Motoros (mozgás) tanulás

A motoros oktatás nemcsak a testnevelésben és a sportban van jelen. Az élet számos területén tetten érhetjük. Tág értelmezésben minden ember végez mozgásoktatást. Amikor az édesanya jární tanítja gyermekét, vagy éppen a késsel-villával történő evés technikáját gyakoroltatja, tulajdonképpen mozgásos cselekvést tanít. Vagy gondoljunk csak pl. a gépirásra, autóvezetésre, gyógytornára, a tánctanításra, kézimunkázásra vagy az asztalosok esetében tanulandó fagegmunkálási eljárásokra stb. Minden területnek megvannak a sajátos, gyakorlati tapasztalatokon nyugvó módszerei. Mégis, amikor motoros oktatásról beszélünk, elsődlegesen az iskolai testnevelés és a sport tárgykörének kell eszünkbe jutnia.

A mozgást tanító szakemberek gondolkodását alapvetően meghatározza az az axióma, amely szerint az emberi motórium a személyiség fejlődésének része, így a mozgáskészségek kialakulása is csak a személyiségbe ágyazottan képzelhető el. A mozgást tanító tehát tudatos, tervezett személyiségfejlesztést, magatartásformálást végez. Ez a testnevelés és sport területén tudatos pedagógiai tevékenységet feltételez, amely iskolai tantárgyként (testnevelés) is reális a testkulturális társadalmi elvárásokat. Az óvopedagógusok, tanítók, testnevelő tanárok, sportoktatók és -edzők, táncpedagógusok, gyógytornászok mind-mind motoros oktatással foglalkoznak, amely munkájuk szerves része (vagy egésze). Ennek ellenére az általános peda-

gógiai szakirodalom egyik „mostoha” területét képezi. Ez is indokolja, hogy felelevenítsük ennek a bonyolult hatásrendszernek az elméleti alapvetéseit.

Készség, képesség, motoros kompetenciák

A mozgástanulás elméletének kialakulása egyrészt empirikusan, a gyakorlati tapasztalatok tudományos szintű általánosításából, másrészt a társtudományok (fiziológia, pszichológia, pedagógia) testnevelés- és sportvonatkozású kutatási eredményeinek köszönhető. Hosszú utat jártak be e téren a témával foglalkozó tudományágak, s így jutottak el a modern kognitív tudományokon alapuló kibernetikai modellekig, amelyek a tanuláselméletekre, különösen a motoros tanulás elméletére is hatással voltak. E megközelítésben az „input jelek” (érzékszervi és szóbeli információk) feldolgozását követően „output jellel”, azaz esetünkben mozgáscselekvéssé alakulnak át. E felfogásnak központi fogalmai a vezérlés és szabályozás. A különböző modellek a szabályozásban bonyolult, dinamikus önszabályozó rendszert feltételeznek, amelyekben a külső és belső visszajelzések („feedback”) jelentik a szabályozás alapját. Az emberi szervezetet is ilyen dinamikus önszabályozó rendszerként értelmezik.

A tanult mozgásokat a sporttudomány *készségeknél* („skills”) nevezi. A készségek csak kis mértékben függenek öröklött tulajdonságoktól. Olyan tanult mozgások ezek, amelyek könnyen módosíthatók gyakorlással vagy tapasztalással. A készségek száma több ezres nagyságrendű. A képességek („abilities”) ugyanakkor genetikailag determináltak, relatíve stabil jellemzők, amik gyakorlással vagy tapasztalással nem módosíthatók. Egy adott készség számos képességből tevődik össze, és ezek a képességek behatárolják a készség színvonalát, teljesítményét. Természetesen a készség és képesség minden esetben komplexen, egymástól szinte elválaszthatatlanul „a készségek a képességekbe ágyazottan működnek” (Ozsváth, 2004) a mozgásos cselekvésekben. A motoros kompetencia fogalma újszerű rendszerben próbálja értelmezni a motoros oktatás egészét. Az általános pedagógiai szakirodalomban egyre többször találkozhatunk a kompetencia fogalmával. Ezzel ellentétben motoros kompetenciákról alig olvashatunk. Bizonyíték erre: hogy pl. „motoros kompetenciák” kifejezésre 3 db magyar nyelvű találatot jelenít meg a google internetes kereső programja. Motoros kompetenciákon Nagy J. (2000) olyan viszonylagos szerkezetet ért, „ami a környezeti hatások összességéből, és az egyén rendelkezésére álló erőforrásokból adódik. A motoros kompetenciák ennek megfelelően magukba foglalják a motoros képességeket és készségeket, melyek az adott szituációnak megfelelően mobilizálódnak...” (Ozsváth, 2004). Másként fogalmazva „a teljesítményre való alkalmasság összessége, a készségek, képességek és motívumok összessége, működőképessé összetett rendszere a kompetencia. A rendszer a motoros teljesítményekre is vonatkoztatható, a motoros kompetenciák a motivációs bázis alapján érvényre jutó technikai, taktikai és testi képességbeli teljesítmény összetevők egységben érvényesülő rendszerét képezik” (Ozsváth, 2004). A motoros tanulás tehát szükséges, de nem elégséges feltétele a motoros kompetenciák kialakításának.

A *mozgástanulás* meghatározását Schmidt (1996) a következőképpen teszi meg: „A motoros tanulás olyan folyamatsorozat, amely gyakorlással vagy tapasztalással kapcsolatos, és amely viszonylag permanens változásokhoz vezet a készséget igénylő viselkedésben.”

A motoros oktatási folyamat homlokterében a mozgásos cselekvések állnak. A *mozgásos cselekvés* alatt Báthori (1985) alapján a komplex kognitív-motoros, értelmet is foglalkoztató tudatos, célra irányuló tevékenységet értünk. Ez sokkal komplexebb fogalom a mozgás fogalmánál, ami csupán a tevékenység külső megnyilvánulása.

A mozgásoktatás pedagógiai folyamata

A mozgástanulás folyamatának modellezésére már a múlt század elején találunk törekvéseket. Az 1960–70-es években számos, jól használható elméletet dolgoztak ki a terület szakértői. Az elméletek közös pontja, hogy fiziológiai alapon történik az egyes fázisok elkülönítése. A hazai elmélet és módszertan egységesen a Schnabel (1978) által kidolgozott 3 fázisú elméletben gondolkodik. E paradigma szerint a mozgástanulás első fázisa a durva koordináció. A második a finom koordináció, míg a harmadik a stabilizált finomkoordináció szakasza. A mozgáskészség kialakulása tehát a motoros tanulás központi tényezője. A készség azonban csak állandó gyakorlás mellett alakul ki. A gyakorlás fogalma esetünkben nem csupán a már megtanult dolgok elmélyítését, megszilárdítását, alkalmazását jelenti, hanem egy állandóan jelen lévő folyamatot. Ez a folyamat a tanulás minden szintjén jelentkezik, hiszen ez számunkra a legfontosabb oktatási módszer. A fogalom árnyaltabb értelmezésére utal, hogy a testnevelés tantárgyi tananyagát gyakorlatoknak hívjuk.

A motoros készségek azonban nem alakulhatnak ki belső visszacsatolás nélkül, amit a kinesztézis (izomérzékelés) biztosít. A kinesztézis minden mozgásos cselekvésnél működő perceptuális információ, ami csak a tanulás későbbi szakaszában tudatosul. A mozgásoktatás tulajdonképpen ennek a belső feedbacknek az egyre magasabb szintre növelésére törekszik. Ebben a folyamatban az oktatónak rendkívüli feladata észrevenni a kinesztézisben jelentkező hibákat. A hibák külső megnyilvánulásai a mozgásösszetevőkben és a mozgásszerkezetben realizálódó tévesztések, vagyis a mozgástechnika hibái.

A mozgástanulás-tanítás folyamatának pedagógiai értelmezése

A testnevelés elmélete a gyakorlást klasszikusan két didaktikai egységre bontja. A feldolgozó és az alkalmazó gyakorlásra, amely a Király-féle (2001) mozgástanulási folyamatmodellben kiegészül az ismeretközlés (-átadás, -szerzés) didaktikai szempontjával. A modellben az első lépés egy új, mozgásos feladat megadása, amit természetszerűleg követ a gyermek meginduló gondolkodási tevékenysége a cselekvés szervezése érdekében. A feladat megértése több tényezőtől függ. Egyrészt a tanulóban már meglévő és alkalmazható mozgáskészlettel, másrészt az oktató által felhasznált információközlési technikáktól (oktatási módszerek). A feladatot akkor nevezhetjük megértettnek, ha kialakul az ún. „ideomotoros képzet”. Az *ideomotoros képzet* (belső kép, mozgásképzet) a motoros cselekvéstanulás kiindulópontja (Rétsági, Hamar, 2004), amely tulajdonképpen a mozgás helyes végrehajtásáról való elképzelést jelenti, döntően kinesztetikus információk segítségével.

A legtöbb bonyolult sportmozgás esetében az első sikeres végrehajtást megelőzhetik az ún. rávezető gyakorlatok és kényszerítő helyzetek. Ezek (legtöbbször) könnyített formában segítik az első sikeres végrehajtást, illetve a korábbi, ismert mozgásmintákon is alapul(hat)nak. Az első próbálkozások lehetnek sikeresek vagy sikertelenek. A sikertelenség eredhet emocionális oldalról (pl. félelem, bátortalanlás), de legtöbbször a motoros képességek (kondicionális és koordinációs) hiányosságaiból fakadnak. Ebben az esetben szükségesek a további rávezető gyakorlatok, kényszerítő eljárások, célgyakorlatok, amelyek az oktató állandó formatív értékelése és a tanulók intenzív gondolkodása mellett előbb-utóbb kialakítják az első sikeres végrehajtásokat. Általános módszertani hiba, ha az oktató nem az életkori sajátosságoknak megfelelő (túl nehéz vagy éppen túl könnyű) koordinációs és/vagy kondicionális feladat elé állítja a tanulókat. A helyzetet tovább bonyolítja, hogy a gyerekek biológiai életkora között akár 2-3 év eltérés is lehet, amely nyilvánvalóan meghatározza teljesítőképességüket. Továbbá a motoros tanulás tekintetében vannak könnyen és nehezen tanuló fiatalok, a nemiségből adódó sajátos-

ságokról nem is beszélve. Ebből következik, hogy az egyes differenciáló eljárások hatékony alkalmazása elengedhetetlen pedagógiai szempont, amely komoly szakmai tudást és tapasztalatot igényel.

Az első sikeres végrehajtáskor alapvetően megváltozik a tanulás jellege, hisz a siker (emocionális és motoros oldalról is) megváltoztatja a további eredményességet. Az oktatónak ezt a pillanatot kell nagy pedagógiai érzékkel kiaknáznia és egyértelmű megerősítést adnia a tanulóknak a jó végrehajtás lényegi elemeinek kiemelése mellett. Innen az állandó gyakorlás hatására (feldolgozó és alkalmazó gyakorlás) vezet az út a készségszintű végrehajtáshoz. A feldolgozó gyakorlás során a tanuló az első sikeres végrehajtást követően állandó, mechanikus jellegű gyakorlást végez. Már tudatosan (nem próba-szerencse alapon) próbálja koordinálni a feladatot. A tanulás szempontjából a pontos végrehajtásra törekvés kiemelten kezelendő értékelési kritérium. Az oktató fontos pedagógiai szerepe abban rejlik e fázisban, hogy minél színesebb, változatosabb lehetőséget biztosítson az adott mozgás gyakorlására.

Ez a testnevelői (sportoktatói, edzői) tevékenység egyik kulcsmomentuma, amely komoly emocionális hatással van a tanulókra, és amellyel fokozható a motiváció. Ezen a szinten válik lényeges módszertani kihívássá a lehetséges transzfer felismerése és pozitív „kiaknázása”. A transzfer azt jelenti, hogy „valamely mozgáskészség, amelyet egy meghatározott tanulási helyzetben sajátít el a sportoló, hatással van egy másik készség megtanulására, egy új tanulási helyzetben (Nádori, 1991). Az előzetes tapasztalatokon nyugvó transzferhatás ugyanis gyorsíthatja, lassíthatja, minőségileg átalakíthatja, vagy nem befolyásolja az új készség formálódását. Maxin (2002) szerint „a mozgásos cselekvés tanulásakor a transzferhatás hatékonyan csak körültekintő és alapos tervezőmunkával aknázható ki”, amelyet az oktató mozgástapasztalata és sportági jártassága jelentősen befolyásol.

A gyakorlatok sokszínűsége, minősége és mennyisége biztosítja majd a későbbiekben a változó körülmények közötti alkalmazhatóságot. A pillanatnyi egyéni állapot (fáradtság, sérülés, hangulat, motiváció, szorongás stb.) és a külső körülmények (pl. szer, eszköz mérete, súlya; időjárási viszonyok, pályaborítás anyaga, társak hibái, ellenfél stb.) együttesen befolyásolhatják a mozgásvégrehajtást, amely a motoros készség stabilizálódása után (stabilizált finomkoordinációs szint) viszonylagosan függetlenné válik a fenti tényezőktől.

A számtalan mozgásismétlés során kialakul az ún. dinamikus sztereotípiá. Ez azt jelenti, hogy egy mozgásfeladat végrehajtásának viszonylagos automatizálódása miatt, a szabályozás alsóbb idegközpontokba kerül. „Ez lehetővé teszi, hogy a megtanult mozgás alkalmazhatóvá váljon változó körülmények között, alsóbb szintű idegközpont vezérlése mellett.” (Király, 2001) Ezzel párhuzamosan pedig a figyelmi folyamatok megosztottá válhatnak, ami a teljesítőképes tudás alapja a sportban.

Fontos pedagógiai szempont, hogy abban az esetben, amikor hibás mozgásvégrehajtás sztereotipizálódik, az arra épülő további feladatok is rosszul rögzülnek. Ezért elkerülhetetlen az oktató részéről a mozgás egészének és összetevőinek készségszintű ismerete. (Kivételesek a professzionális sport egyes speciális technikai elemei.) A hibásan rögzült mozgások felismerése és „átprogramozása” rendkívül bonyolult probléma elé állítja az oktatót. Természetszerűleg kialakulnak ugyanis sajátos, egyéni technikák, amelyek nem feltétlenül hibásak. Sokszor találkozzunk a gyakorlatban rendkívül hatékony, jó teljesítménnyel járó sajátos végrehajtással, amely sokkal inkább csupán finomítandó, mint átalakítandó oktatói feladat.

A feldolgozó gyakorlással egy mozgásos cselekvés megtanulásában eljutottunk a finomkoordináció szintjére. Az innen történő továbblépés az alkalmazó gyakorlás, amelynek során a tanulók változó feltételek mellett (pl. játékban, versenyen, értékelés alatt, eddig nem ismert irányba, módon stb.) végzik feladatukat.

Véleményem szerint különösen az óvodás és kisiskolás korban a gyakorlóhelyzetben és feladathelyzetben történő gyakorlás nem feltétlenül épül egymásra minden esetben. Gyakran megelőzheti a feladathelyzet magát a gyakorlóhelyzetet. Például az azonnali játékban történő alkalmazással (a fokozott motivációra építve) megoldhatjuk a feldolgozó gyakorlás egyes célszintjeit, s ez hatékonyabb mozgástanulást is eredményezhet. (Pl. dobások, labdás gyakorlások esetében.) Gondolva természetesen arra, hogy vannak klasszikusan gyakorlóhelyzetben oktatót és feladathelyzetben oktatót témakörök. Törekvésünk, hogy (az általános és uralkodó pedagógiai gyakorlattal némileg ellentétben) fokozzuk a feladathelyzetben történő oktatást, amelyből természetes módon adódik a fiatalok gondolkodási tevékenységének, kiemelten a gyors és célszerű döntéshozatalnak a fejlesztése. A stabilizált finomkoordináció szintjén kialakult a készség, amely nem lezárt folyamat. A készség változó körülmények közötti folyamatos alkalmazása újabb kihívás az oktatónak. A folyamat végcélja a teljesítőképes tudás megszerzése, amely növeli a cselekvőképességet.

Az elemzett folyamatot egészében áthatja az egyén cselekvőkészsége, amely fiziológiai, pszichológiai és szociológiai oldalról befolyásolja a tanulási folyamat hatékonyságát, és viselkedését a rendszer minden tényezőjére.

Végső soron a fenti motoros tanulási folyamat rendszeres, szervezett és tervezett formában már kisgyermekkorától kikényszeríti a rendszeres fizikai aktivitást, amivel jelentősen hozzájárul a szervezet funkcionális jellemzőinek fejlődéséhez, és az egészség hosszú távú megalapozásával az egyén életminőségének javulásához. E rendkívül bonyolult folyamat azonban nem valósulhat meg az alapvető feltételek nélkül. Ezek: az a társadalmi környezet, amelyben maga a mozgásfejlődés és a mozgásfejlesztés folyik; a nyelv és kommunikáció, amelynek segítségével képesek vagyunk mozgásélméinket átadni; továbbá azok a pszichés és biológiai feltételek, amelyek nélkül elképzelhetetlen lenne bármiféle tanulás.

A motoros kompetenciák fogalmának és értelmezésének tisztázása és konkretizálása elengedhetetlen feltétele a testnevelés és sport pedagógiai tanulmányozásának. Az új terület kidolgozása előtt áll, s ez bizonyos értelemben szemléletváltást kíván a motoros területen dolgozó pedagógusoktól és oktatóktól is.

IRODALOM

1. Atkinson, R. L. et al. (1999): Pszichológia. Osiris Kiadó, Budapest.
2. Báthori, B. (1985): A testnevelés elmélete és módszertana. Sport, Budapest.
3. Rétsági, E., Hamar, P. (2004): A testnevelés és sport oktatásméleti alapjai. In: Bíróné Szerk. Sportpedagógia 228. o.
4. Király, T. (2001): A testneveléstanítás módszertana tanítók részére. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
5. Maxin, I. (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs.
6. Nahalka, I. (2003): Könyvtár és pedagógia. <http://www.okm.got.hu/main.php?folderID=292&ctag=articlelist&iid=1&articleID=3159>
7. Nádori, L. (1991): Az edzés elmélete és módszertana. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
8. Ozsváth, K. (2004): Specifikus pedagógiai kérdések a testnevelés és sportban. In: Bíróné Szerk. Sportpedagógia 226. o.
9. Schmidt, R. A. (1996): Mozgáskontroll és mozgástanulás. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.

DR. SZERÉNYI MÁRIA
tanár
Szűcs Sándor Általános Iskola
Budapest

Értik vagy félreértik

Az általános iskolai irodalmi tananyagban sok XIX. századi szöveg van. Ezeknek a szó-kincsében számtalan olyan szó található, amelyet ma más formában vagy más jelentéssel használunk. Ezeknél a szavaknál mindig fennáll az a veszély, hogy a tanulók félreértik az olvasott szót, és ezzel együtt az egész szöveget is.

Tudomásul kell vennünk, hogy a gyerek legtöbbször nem a szövegegészet tekinti, hanem kiragad egy szót, annak tulajdonít valamilyen jelentést, és egy cseppet sem zavarja, hogy az általa vélt jelentés nem illik bele a szövegbe. Sokszor azt sem veszi észre, hogy a kritikus szó magyarázatát a következő mondatból megtudhatja.

Több évtizedes magyartanári gyakorlatomból összegyűjtöttem néhány olyan példát, ahol nem is gyanakodnánk a félreértés lehetőségére, ha nem lennének ilyen irányú tapasztalataink.

Petőfiről azt gondolnánk, hogy nyelve olyan egyszerű és világos, hogy könnyen megérthi mindenki. Különösen igaz ez a János vitézre, amelyet több helyen már az alsó tagozatban elolvasnak a gyerekek, tehát a történet nem ismeretlen. De kérdezzünk csak rá a 3. részben található sorra:

„Kapu előtt állt az *indulatos* gazda,
Szokás szerint a nyájt olvasni akarta.”

A gyerekek vélekedése szerint az *indulatos* gazda éppen indulni készül valahova. Ezt a tévhitet erősíti az is, hogy éppen a kapu előtt áll, tehát a félreértésnek van logikai alapja. Szerencsére ez a történet egészének megértését nem befolyásolja, de könnyebben magyarázható Jancsi elkergetése, ha tudjuk a szó jelentését, nem beszélve arról, hogy ennek a szónak a gyerekek szókincsében helye van, hiszen a mai köznyelvben is használatos. Ezért feltétlenül ki kell térnünk a magyarázatára, sőt olyan szituációk felelevenítésére, ahol valaki *indulatos*.

Meglepetést okoz Petőfi Az alföld című versében is.

„Messze, hol az ég a földet éri,
A homályból kék gyümölcsfák orma
Néz, s *megettök*, mint halvány ködoszlop,
Egy-egy város templomának tornya.”

Egy alkalommal az egyik gyerek beszámolt a versben olvasottakról, és azt mondta, hogy Petőfi és társai gyümölcsöt ettek az alföldön. Először azt hittem, A Tisza című verssel téveszti össze, de ő ragaszkodott hozzá, hogy ebben a versben van. Kértem, olvassa fel azokat a sorokat, ahol erről ír a költő. Fel is olvasta a fent idézett szakaszt, azzal a különbséggel, hogy a *megettök* szót ő *megettük*nek olvasta és értelmezte. Miután előzőleg gyümölcsfákról volt szó, itt is logikusan összekapcsolódik a gyümölcsfa és a megettük a gyümölcsévvel.

Ez utóbbi tévedés azért is igen érdekes, mert azután történt, hogy korábban megbeszéltek a helyes értelmezést, a gyerek fejében mégis kettősség volt. Egyrészt pontosan tudta, hogy a fák mögött látszik a városok tornya, másrészt a *megettök* szó egyidejűleg egy sokkal hétköznapiabb és hozzá közelebb álló asszociációt is kiváltott.

Külön kell beszélnünk a megszólítások körüli félreértésekről. Ne a régies *kend*, *kegyed* és hasonló szavakra gondoljunk. Ezekről általában tudják, hogy ma már nem használatos megszólítások, és ha nincsenek is teljesen tisztában azzal, hogy ki kit szólíthatott meg az egyik vagy a másik szóval, ez nem zavaró a szöveg megértésében. Van azonban több olyan megszól-

lítástípus, amelyeket ma is használunk, csak a jelentésük egészen más, mint a XIX. században vagy a XX. század első felében.

„Fogd fel gyermek, és kövesd apádat” – mondja Vörösmarty: Szép Ilonka című költeményében az ősz Peterdi az ifjú vadásznak. De ha megkérdezzük a tanulókat, hogy kinek mondja ezt az öreg, azt a választ kapjuk, hogy az unokájának, Ilonkának, hiszen ő a gyermek a nagypapa szemében. Hiába magyarázza maga Vörösmarty a következő sorokban ezt a megszólítást (Mert apád én kétszer is lehetnék), a gyereklogika szerint ez a megszólítás a gyerekek vagy az unokának jár, nem egy idegen felnőttnek.

Hasonló zavart okoz a Toldiban Bence és Miklós beszélgetése.

„Hogy vagy, édes *szolgám*? – hangzik a kérdés, amikor találkoznak a nádasban. Ki teszi fel kinek? A gyerekek szerint Miklós kérdezi Bencétől, hiszen azt mondja neki: *édes szolgám*. Jóllehet a legtöbb tankönyv lábjegyzetében ott az eredeti, Arany által megfogalmazott magyarázat:

„*Szolgám*” Kedveskedő megszólítás az ifjabbhoz, nem tekintve az egymás közötti úr – szolgai viszonyt. A. J. – de ez a gyerekeket nem segíti az értelmezésben. Egyrészt eszükbe sem jut a lábjegyzetet megnézni, mert számukra ismeretlen szó nincs a versszakban, másrészt, ha megnéznék is, számukra ez túl áttételes magyarázat. Bonyolítja a helyzetet, hogy pár sorral később meg ezt olvassuk:

Azzal a hű *szolga* szemét az ökléhez,
S öklét megtörölte ócska köntöséhez”

Itt a *szolga* szó a gyerekek által ismert, ma is használatos jelentésével szerepel, tehát Bencére vonatkozik. Ezt a látszólagos ellentmondást mindenképpen fel kell oldanunk, és fel kell hívni a gyerekek figyelmét arra, hogy mikor kire vonatkozik a *szolga* szó, és miért szólíthatja így Bence Miklóst.

A félreértett megszólítások között előkelő helyet foglal el a *fiam*. Mint tudjuk, ez nagyjából a XX. század hatvanas éveigi volt használatos, de fénykorát a két világháború között élte. Így szólíthatta meg férj, a feleségét, szülő a gyerekeit, tanár a tanítványait, és általános megszólítása volt fiatalabb pincéreknek, szobalányoknak, cselédeknek.

Gergely Márta :Szöszí /1958/ című ifjúsági regényéből néhány példa:

„No mi az, fiam, el akarsz kézni?” – mondja a férj a feleségnek.

„Itt, édes fiam, nem vagy a tánciskolában a jampi haverjaid között”- figyelmezteti az apa nevelt lányát.

„Maga csak menjen, fiam, isten hírével, Szöszit meg hagyja békében!” – zavarja el a nagymama unokája barátnőjét.

Mindhárom mondat teljesen a kor beszélt nyelvét adja vissza, és a *fiam* megszólítás mindhárom esetben nőnek szól. Ma a gyerekek nevetnek, ha véletlenül *fiamnak* szólítok egy lányt, az pedig önérzetesen közli, hogy ő nem fiú. Ezért fordulhat elő, hogy a régebbi szövegekben zavart okozhat ez a megszólítás. Arany János: Családi kör című versében mondja az édesapa: „Nézz ki, *fiam* Sára:” És bár négy sorral lejjebb olvassuk, hogy „Visszajő a *lyánka*”, egy tanuló megkérdezte a vers felolvasása után, hogy ebben a korban a Sára fiúnév volt-e. Miután elmagyaráztam a *fiam* szó jelentésváltozását, a gyerekek igen viccesnek találták, hogy lányt is lehetett *fiamnak* szólítani. Ez mutatja, hogy a mai fiatalok nyelvhasználatától teljesen idegen a *fiam* megszólítás nőre vonatkoztatva, tehát megértési zavarokat is okozhat.

Az említett példák mindegyikében a tanulók ismerték a félreértést okozó szót, de nem vették észre, hogy a vizsgált szövegben más jelentés kapcsolódik hozzá, mint amit megszoktak. Ez pedig kisebb-nagyobb mértékben értelemzavaró lehet. Ha ez gyakran előfordul, a gyerekek leszűri magában a következtetést, hogy ezek a művek „tele vannak zavaros dolgokkal”, „úgyse lehet megérteni őket”, és egy idő után lemond arról, hogy teljesen világos legyen számára egy-egy mű minden részlete.

Számtalan szövegfeldolgozó órát láttam, ahol a mű első felolvasásához az az utasítás kapcsolódott, hogy húzd alá azokat a szavakat, amelyeket nem ismersz. Ezzel így nem értek egyet. A szavak legnagyobb részének pontos jelentése csak a szövegösszefüggésből derül ki. Először az alapszituációt kell tisztázni, utána az egész felől célszerű megközelíteni a részleteket. Nyilvánvaló, hogy minden szó pontos jelentését tisztázni kell, de mint a fenti példák is mutatták, ugyanaz a szó más-más szövegek környezetben más jelentést hordoz. Nem is beszélve arról, hogy ha az általam idézett esetekben ilyen módon szeretnénk képet kapni arról, hogy a gyerekek értik-e a szöveget, téves eredményt kapunk. Senki nem fogja aláhúzni se a *fiam*, se a *gyermek*, se a *szolga* szavakat, mert elsődleges jelentésüket tudják. Az *indulatos*ról se fog kiderülni a félreértés, a *megettökről* sem a félreolvasás.

Én inkább azt javasolnám, hogy a szöveg első el- vagy felolvasása után beszéljük meg az alaphelyzetet számtalan kérdéssel ki, kivel, hol, mit, miért stb., és csak a kulcsszavak magyarázatára fordítsunk figyelmet. Amikor már az alaphelyzet világos, olvassuk el újra a szöveget, és akkor beszéljük meg minden egyes problematikusnak tűnő szó pontos jelentését, de akkor is a szövegbe ágyazva. Ilyenformán: Milyen az *indulatos* gazda? Ki a *gyermek*, akihez Peterdi szól? stb. Így talán sikerül elérnünk, hogy a gyerekek megértik és nem félreértik az olvasott műveket.

GERENDELI GYÖRGY

tanár

Balsaráti Vitus János Ált. Iskola

Balsarát

Ápoljunk népi hagyományainkat!

(Osztályfőnöki óra az általános iskola 5. osztályában)

Napjaink egyik – pedagógiai szempontból is – fontos kérdése: a világméretben uniformizálódó tömegkultúrával szemben a kisebb-nagyobb tájak, vidékek és lakóik mennyire tudják megőrizni és megújítani jellegzetességeiket, egyéni arculatukat.

A kultúra szakemberei szerint földrészünknek, Európának két nagy tartaléka van: a több ezer éves, ún. magasműveltség az eszmékkel, művészetekkel, vallásokkal, valamint a népi kultúra és történeti előzményei.

A magyar népi kultúra szorosan összefügg identitásunkkal, szellemi javaink megmaradásával, ez ügyben pedig közös a felelősségünk. Minden alkalmat ki kell használnunk, hogy értékeinket felmutathassuk, az iskolai ízlésfejlesztés során a népművészeti hagyományokat és az élő hagyományörzést a nevelés szerves részévé tegyük.

Településünkön ebből a szempontból kedvező a helyzet, hiszen három olyan csoport működik több évtizede szervezett formában, amelyek élő példái a hagyományápolásnak. Ez a három együttes: a népi díszítőművészeti szakkör, a népdalkör és citerazenekar, illetve a gyermek néptáncegyüttes. A falu kulturális életének meghatározó tényezői, szerepléseik révén az ország különböző tájaira, sőt külföldre is eljutottak. Tagságuk csaknem fele általános iskolás gyermekekből tevődik ki, magától értetődő tehát, hogy az iskolai ízlésformálásban szerepük

nem hanyagolható el, sőt egy-egy ilyen tematikájú tanóra hatékonyságához szereplésükkel jelentősen hozzájárulhatnak.

A tanterem berendezése: a tanulóasztalok körben a fal és az ablakok mellett, hogy közben legyen elég hely az órai mozgásos tevékenységre, valamint mindenki jól láthassa a tanári asztal mellett ülő, folyamatosan dolgozó idősebb gyékényfonót. A háttérben két nagy, egyenként 2,5 négyzetméter felületű paravánon a helyi népi díszítőművészeti szakkör tagjai által készített kézimunkák láthatók. A szereplő énekesek, táncosok népviseletben vannak.

A módszerek megválasztásakor tekintettel kellett lennem arra is, hogy a 18 fős osztályban öt sajátos nevelési igényű tanuló van, közülük háromnál ezt még tetézi a halmozottan hátrányos helyzet státusa is. Következésképpen nagy szerepet kapott a szemléltetés, a tevékenykedtetés, ezen belül pedig a differenciálás.

Az óra didaktikai és nevelési célja tehát: a tanulók intellektuális szintjének megfelelő képalkotás a népi hagyományok művelődéstörténeti háttéréről, értékeiről, ezek tiszteletére, követésére nevelés.

Az óra menete

I. Mi a hagyomány?

II. Célkitűzés: Ápoljuk népi hagyományainkat!

III. A téma feldolgozása

1. A tárgyalkotó hagyomány

a) gyékényfonás

b) népi hímzés

c) fafaragás

2. Szóbeli hagyomány

a) mondák

b) nyelvhasználat, nyelvjárási sajátosságok

Didaktikai, módszerbeli, szervezési stb. megjegyzések

Beszélgetés. A beszélgetéssel párhuzamosan egy tanuló (1.) megkeresi az értelmező kéziszórtárban a „hagyomány” és a „néphagyomány” fogalmakat. A felolvasás után ezeket közösen értelmezzük.

Az osztályban dolgozó idősebb gyékényfonó bemutatja a tanulóknak a kosárfonás munkafázisait, elmondja, mikor, kitől tanulta ezeket a fogásokat, s folyamatosan végzi munkáját. 45 perc alatt elkészít egy kis tojástartó kosárkát.

Tanuló (2.) előzetesen magnós interjút készített a népi díszítőművészeti szakkör vezetőjével, s ezt az interjút játssza le a többieknek. A meghallgatást rövid megbeszélés követi tanári irányítással.

Tanuló (3.): Fotókat mutat édesapja asztalosmunkáiról: népi motívumokkal díszített karospadok, székek, asztalok.

Tanulók (4., 5.): Nekik tetsző motívumokat válogatnak a számukra kiadott anyagból, s azokat az applikációs táblára helyezik. Röviden indokolják választásukat.

Tanulók (6., 7., 8.): a dombegyházi helytörténeti szöveggyűjteményből előzetesen felkészülve elmesélnék egy-egy helyi mondát.

A tanár felhívja a figyelmet a helyben általánosan használt zárt *ë* hangra, ennek szépségére, jelentésmegkülönböztető szerepére.

- c) népdalok
- Tanulók (9., 10., 11.), a helyi népzenei együttes tagjai – mint vendégek az 5. osztályban – elénekelnék egy népdalcsoportot Bartók Békés megyei gyűjtéséből. (Citerán kíséri egy 7. osztályos fiú.)
3. Szokásbéli hagyomány
- a) karácsonyi népszokás
- Tanulók (12.) beszámolója a Magyarországi képekben c., Nagy Miklós által szerkesztett, 1870-es kiadású album néprajzi cikke alapján. Beszélgetés az akkori és a mostani ünnepi népszokásokról.
- b) néptánc
- Tanulók (13., 14.), a helyi néptáncegyüttes tagjai páros táncot mutatnak be. A zenei kíséret CD-ről szól.
4. A néphagyomány a művészetben
- a) népdal
- A „Hej, én édes jóistenem...” kezdetű székely népdal lejátszása a népzenei együttes CD-jéről. Ugyanennek a motívumnak meghallgatása Bartók: Este a székelyeknél c. művéből.
- b) népi építészet
- Epizkóppal kivetítve egy 1783-ban fából ácsolt harangtorony képe, majd Makovecz Imre néhány munkája az ún. organikus építészet példáiként. A motívumok hasonlóságainak megfigyeltetése.

IV. Összefoglalás

Az értékes hagyomány tovább él a mindennapokban és a művészetben egyaránt. Itt helyben is van lehetőség a hagyományápolásra. A néphagyomány őrzése által gazdagabbak vagyunk.

Az életkori sajátosságok és az időkorlátok miatt mélyebb esztétikai elemzésre, pl. az igazi népművészeti érték és a giccs közötti különbségek részletes megvitatására természetesen egy órán nincs mód. A tanulók azonban láthattak példákat népművészeti motívumoknak modern viseleti darabokon, használati tárgyakon történő alkalmazására, hallhatták, milyen motivációk alapján használja fel szabad idejének jelentős részét valaki hagyományörző, -ápoló tevékenységre, hogyan érvényesül a családban a mintakövetés. Napjaink értékzavaros, értékválságos világában a tradicionális kultúra időtálló értékei biztos igazodási pontok a gyermek számára is.

IRODALOM

- Osztályfőnöki kézikönyv az általános iskola 5-8. osztálya számára. Szerk.: Majzik Lászlóné. Tankönyvkiadó, Bp., 1980.
- Szabó Kálmán: Osztályfőnöki kézikönyv. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998.
- Hofer Tamás–Fél Edit: Magyar népművészet. Corvina Kiadó, Bp., 1975.
- Magos a rutafa. Helikon Kiadó. Bp., 1982.
- Magyarország képekben. Honismertető album. Szerk.: Nagy Miklós. Pest, 1870.
- Dr. Illés Károlyné: A Békés megyében élő nemzetiségi lakosság vászonszöttek kultúrája. Békési Műhely, Békéscsaba, 1994.
- Gerendeli György: A népköltészet komplex módon való megközelítése egy rendhagyó órán. Módszertani Közlemények, 1988/5. Szeged.

Azaz az idegen nyelvi szókinccs elsajátításának alapvető kritériumai és aktuális problémái

– Tudnod kéne, már tanultuk... –

Bevezetés

Napjaink nyelvoktatásának egyik alapvető problémája, hogy a diákok hosszú távon nem emlékeznek az előzőleg már elsajátított és stabilnak tartott idegen nyelvi szavakra, kifejezésekre. A tanár általában szédolgozat íratásával, szóbeli feleltetéssel győződik meg arról, hogy a tanuló tényleg tudja-e a szót. Ennek ellenére a tudás egy idő után elhalványulhat, sőt el is tűnhet. Ezt bizonyítják azok a kutatások, melyek kimenetkor mérik a nyolcadik osztályos tanulók idegen nyelvi szókinccsét (Orosz, 2007). Eszerint a nyolcadikos tanulók 2300 (CEF A2) szavas idegen nyelvi szókinccsel rendelkeznek. Ugyanakkor, ha megnézzük az előző év mérési eredményeit, ez a növekedés a hetedik osztály 1955 (CEF A1) szavas szókinccséhez képest szerénynek mondható: 345/tanév. Különösen akkor tűnik ez kevésnek, ha megnézzük a tankönyv által felajánlott és a tanítási órán tanult szavak mennyiségét. Mind az alsó, mind a felső tagozatban használt idegen nyelvi tankönyvek akár több ezer új szót is tartalmazhatnak. Ezek után felmerül a kérdés: miért nem tud a diák többet, ha mi, tanárok megteszünk mindent és megtanítjuk a szavakat, a tankönyv pedig hatalmas mennyiségű megtanulandó szóanyaggal segíti(?) a szavak elsajátítását. Ideális esetben a diák is megtesz mindent, mert megtanulja a szavakat és a szédolgozat jó eredményei is ezt bizonyítják. Sajnos a dolog nem ilyen egyszerű. Néhány, a tanárok által is ismert tényező – a tanulók képessége, egyéni tanulási stratégiája, az osztálytermi hangulat, a téma, a tanulók életkora és érdeklődése és nyelvi szintje, mellett a következő szabályok (Schmitt, 1995), (Laufer, 1990) be, vagy be nem tartása – nagy mértékben befolyásolja még a szavak elsajátításának sikerességét.

1) Az idegen nyelvi szótanítás alapvető kritériumai

1. Minél változatosabb formákban és új szituációkban köszön vissza (mind a **gyakorlás**, mind az **ismétlés** során) az új szó, annál nagyobb az esély, hogy emlékezni fogunk rá.
2. A szavakat **újra és újra, hatékonyan kell használni, ismételni** ahhoz, hogy azok maradandóan megmaradjanak emlékezetünkben.
3. Akkor emlékszünk leginkább az idegen nyelvi új szóra, ha hasonlít az anyanyelvből (L1) már ismert szóra (cognates).
4. Könnyebb megjegyezni a szót, ha a kiejtés könnyű.
5. Segíthet a szó megjegyzésében, ha azt el tudjuk képzelni (mnemotechnikák alkalmazása).
6. Akkor emlékezünk leginkább az új szóra, ha az kötődik a már ismert szavakhoz (tehát valamilyen kapcsolat jön létre agyunkban a régi és az új ismeretanyag között).
7. Könnyebb a szavak tanulása, ha azok rendszerben vannak, bizonyos szempontok szerinti csoportosításban.

8. A kiejtésben, vagy formailag hasonló szavak egyszerre tanítása kerülendő, mert zavart okozhatnak a nyelvtanuló fejében (pl. right. write, effect – affect)
9. Szópárok tanítása segíthet nagymennyiségű szó rövid idő alatt történő elsajátításában.
10. Minél mélyebb szellemi tevékenység során történik a szó elsajátítása, annál nagyobb az esély, hogy a nyelvet tanuló később elő tudja hívni és vissza tud rá emlékezni (nem csak a szó jelentését közöljük, de még azon az órán használjuk is, pl. játékok, kommunikatív, interaktív feladatok stb. formájában).

A következőkben az első két pont kiemelt területeivel, a gyakorlás, ismétlés és hatékony újra hasznosítás kérdéseivel foglalkozom.

2) A szakaszos és halmozott szóismétlés alapelve

Az előbb említett felsorolásban több helyen is utaltam a gyakorlásra, ismétlésre, a szavak újra és újra történő használatának fontosságára. Ezek nem új dolgok, minden tanár tanulta, alkalmazza. Az azonban nem mindegy, hogyan történik az ismétlés, gyakorlás. Pimsleur (1967) mutatott rá először, hogy lényeges különbség van ismétlés és ismétlés között. Az egyik ismétléstípust *massed repetition*-nak, azaz *halmozott*, a másikat *spaced repetition*-nak *szakaszos* ismétlésnek nevezte el. A két ismétléstípus közötti különbség lényeges, alkalmazásuk más-más eredménnyel járhat.

Szakaszos ismétlés (*spaced repetition*)

- Hosszabb időintervallumon keresztül az ismétlés rövidebb-hosszabb szakaszokban visszavisszatér. Az új szó esetenként történő ismétlése, visszatérése nem tart hosszú ideig. Lehet, hogy az első alkalommal ez csak három perc, majd néhány óra, nap, vagy hét, hónap múlva újabb három perc. Ebben az esetben lehet, hogy a szó tanításával és gyakorlásával töltött összes időtartam 15-20 perc, de ez több héten keresztül történik.
- Az első ismétlésnek a tanítást követő legrövidebb időn belül meg kell történnie, amikor a tanuló még emlékszik az előzőleg megtanított szóra. Pimsleur (1967) szerint ezért az első ismétlés a tanítást követő harmadik perc, mivel ekkor még 60% esély van arra, hogy a szó nem töröltött a nyelvtanuló rövid távú memóriájából

Előnye:

A hosszú távú tudás kialakulása úgy történik, hogy agyunkban fizikai, kémiai folyamatok zajlanak le, melyek lehetővé teszik az ismeretek tárolását, későbbi felidézését. A szakaszos ismétlés lehetővé teszi, hogy létrejőjenek agyunkban ezek a változások és a megszerzett információ, esetünkben az új szavak hosszú távú memóriánkban tárolódjanak ahonnan bármikor felidézhetőek.

1. ábra A szakaszos ismétléstípus ismertető jegyei (Nation, 2005)

Halmozott ismétlés (*massed repetition*)

- egy-egy szó megtanítására, gyakorlására egy alkalommal hosszabb időt, 15-20 percet szánnunk. A szavak ismétlése, legfeljebb ez-egy alkalommal, vagy soha nem történik.

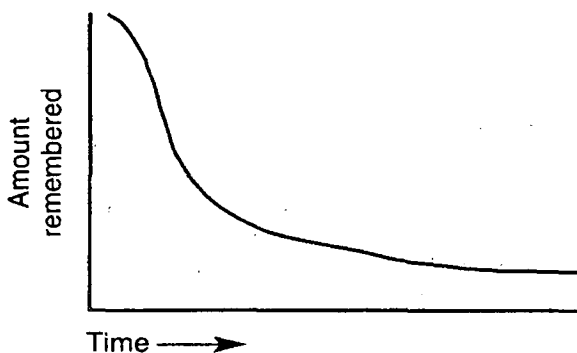
Hátránya:

- A halmozott ismétléstípus során nincs elég idő arra, hogy agyunkban létrejőjenek ezek a változások, tehát a megszerzett új ismeretanyag további ismétlések híján rövid távú memóriánkból törlődik.

2. ábra: A halmozott ismétléstípus ismertetőjegyei (Nation, 2005)

3) Hogyan felejtünk?

Az alábbi grafikon (3. ábra) szemléletesen mutatja a felejtés folyamatát, azaz az idő múlásával (time) hogyan törlődnek rövid távú memóriánkból az idegen nyelvi szavak, ha nincs többszörösen visszatérő megerősítés. Láthatjuk, hogy az idegen szóval történő első találkozás után néhány perccel már alig emlékezünk, a felejtés folyamata rövid időn belül felgyorsul, míg ismétlés nélkül a szó végleg törlődik memóriánkból. A szavakat tehát úgy kellene tanítani, hogy tanulóink (jobban) emlékezzenek, és úgy menjenek haza az iskolából, hogy az ott tanultakat már csak *fel kelljen eleveníteniük* és ne kelljen mindent újból kezdeniük a szótárba kiírt szavak magolásával. Ha az iskolában ugyanis nem volt elég alkalom az ismétlésre, gyakorlásra, a diáknak újra kell kezdenie a tanulást otthon. Ebben az esetben a tanár nem tesz egyebet, mint kijelöli az otthon megtanulandókat, de a szótanulás sikeressége teljes egészében a tanuló felelőssége lesz. A nyelvtanár feladata ennél sokkal több kell, hogy legyen. Ha segíteni szeretnénk tanulóinknak, akkor a szavak hosszú távú memóriába történő transzferálása már az iskolában kezdődjön és a tanulóknak otthon csak fel kellene idézni a megtanulandókat.



3. ábra: A felejtés tipikus görbéje (Schmitt, 2000)

Az idegennyelv tanára tehát nem hivatkozhat egy-egy szó számonkérésénél arra, ha a diák nem tud, hogy már tanulták az adott szót. Elsajátításuk ugyanis a szakaszos ismétlés, gyakorlás nélkül sikertelen. Természetesen a diák tanulja meg, rögzítse otthon a szavakat, készüljön becsületesen a dolgozatírásra, mert az otthoni készülés is része az ismétlési, rögzítési folyamatnak, de ha a szódolgozat megírása után nem térnek vissza a régi szavak, azok sajnos egy idő után elhalványulnak és kiesnek emlékezetünkől. Azért érezheti magát sok diák sikertelen nyelvtanulónak, mert ha – saját értékítélete szerint – meg is tett mindent, de a szakaszos ismétlések hiányában elfelejti a szavakat. Ugyanezért érezheti magát a nyelvtanár is sikertelennek, mert a megtanított és számonkért szavakra a diákok tanév végén már nem emlékeznek, s ez a fentebb említett okokra vezethető vissza.

A *szakaszos ismétlés* szabályainak ismertetésénél nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy az egyszer már megtanult és az ismétlés folyamatában lévő idegen szó nem annyira új, mint egy teljesen új szó, és minden egyes ismétlésnél kevésbé új. Ez azt jelenti, hogy a tanulóra már nem a teljesen új szóval történő első találkozás „élménye” vár, a felelevenítés egyre gyorsabban történik.

Sajnos a tanárok kezét a szakaszos ismétlések megszervezésében nagyon sok minden köti, legelsősorban a tananyag és az idő. Mindenki szeretné elvégezni a maga és tanítványai elé kitűzött feladatokat, elolvasni az olvasmányt, megtanítani a nyelvtani szabályokat és gyakorol-

atni, meghallgatni a hanganyagokat, kiírni a szavakat stb. Mindezekre negyvenöt perc áll rendelkezésünkre.

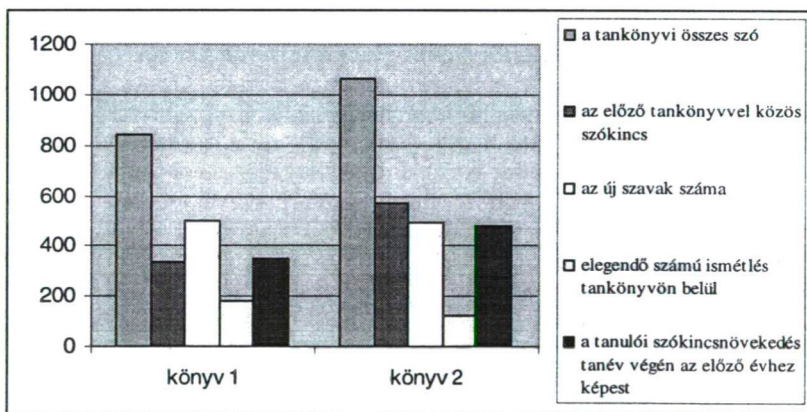
4) Óralátogatási tapasztalatok összegzése

Óralátogatások során szerzett tapasztalatok bizonyítják, hogy igen kevés tanár fektet megfelelő hangsúlyt a szavak tanítására és az azt követő ismétlésekre. Ha ismételtetik is a szavakat, azt leggyakrabban a magyarról angolra fordítás technikájával és kontextusmentesen teszik, pedig a szavak előfordulásának változatos szöveggörnyezete csak segítené az emlékezés folyamatát. A *halmazott és szakaszos ismétlések* közül a halmazott ismétlést részesítik előnyben, bár az ilyen jellegű ismétlések időtartama sem éri el a 15 percet. Sokszor fordul elő már a tanítást követő órákon a szavak számonkérése, szódogozat íratása, pedig ekkor az új szó még mindig csak a rövidtávú memóriában található. Ha a diák meg is tanulta a szót (az otthoni magolás is a halmazott ismétlések kategóriájába tartozik, hiszen huzamosan tölt hosszabb időt a szóval), megírta a dolgozatot és többé nem foglalkozik a tanultakkal, akarva-akaratlan megindul a felejtés. Ez azt jelenti, hogy a tanulás folyamata még a valódi tanulás elindulása, a szó rögzülése előtt véget ér. Azaz, a nem megfelelő tanítási technikák sajnos magukban hordozzák a diákok lehetséges sikertelenségét.

5) Idegen nyelvkönyvek szókinccselemzése

5.a Könyv 1

A következőkben egy Magyarországon széles körben elterjedt alsó tagozatban használt angol nyelvkönyv szókinccsanyagának elemzését szeretném bemutatni a következő kategóriák szem előtt tartásával: 1) a tankönyv által használt összes szókinccs 2) az előző tankönyvvel közös szókinccs - az eddig tanultak automatikus ismétlése a tananyagba építve 3) az új szavak száma 4) elegendő számú ismétlés tankönyvön belül 5) a tanulói szókinccsnövekedés tanév végén az előző évhez képest.



4. ábra: Idegennyelvű tankönyvek szóanyagának elemzése 1. számú tankönyvcsalád (Orosz, 2007)

A fenti ábrán egy angol tankönyvcsalád két egymásra épülő (2.3.) kötetének összehasonlítása történik, pontosabban a harmadik könyvnek a másodikhoz viszonyított szókinccs változásait elemzem. Az eredményeket egy általános iskolai szókinccsmérés eredményeivel hasonlítom össze (Orosz, 2007). (A könnyebb összehasonlítás céljából a 2. kötet a *könyv 1* és a 3. kötet a

könyv 2 nevet viseli. Az első könyv teljes szóanyagá 845 szó. Ebből az előző könyvvel azonos szókinccs 335 szó, tehát a valódi új szavak száma mindössze 510. Ez persze nem jelenti azt, hogy a régebbi könyv szóanyagát a diákok teljes mértékben elsajátították. Ezzel a tankönyvírók is tisztában vannak és alkalmat teremtenek az ismétlésre a régebbi szavak újbóli szerepeltetésével. Az 510 új szó közül csak 183 szót ismételtet elegendő számban a tankönyv. Az elegendő számú ismétlések számát jelen esetben ötnék vettem; ugyanis jelenleg sincs még teljes mértékben eldöntve, hogy hány alkalom szükséges az eredményes szóelsajátításhoz. Meara (in Nation, 2001) szerint ez a szám öt, mások szerint több. Meara kutatásai alapján az öt alkalomot vettem én is elfogadható minimális ismétlésszámnak. Ez nem azt jelenti, hogy bizonyos esetekben nem lenne több alkalomra szükség. Azt látjuk, hogy a *könyv 1* esetében ez az ismétlésszám 3-14 szó esetében nem megfelelő, azaz mindössze 196 esetben éri el a minimális, (azaz az 5) ismétlésszámot. Ehhez képest a tanulók tanév végi szókinccsnövekedése az előző tanévhez képest 348 szó. Ha a szókinccs növekedését a tankönyv által felajánlott új szókinccs nem is annyira segítette, de a régi szavak újbóli felbukkanása, a tanár munkája, beleértve a helyesen alkalmazott ismétléseket is eredményt hoztak.

5.b Könyv 2

A második könyv összesen 1067 szókinccs anyaggal dolgozik. Ez az előző tankönyv anyagánál 222-vel több. Az új szókinccs 494 szó, a régi szavak újbóli előfordulása 573. Az új szavak elvárásoknak megfelelő ismétlése 640. A tanulói átlagszókinccs 696 szó, ami az előző évhez képest 481 szavas növekedést mutat, ez órákra lebontva kb. óránkénti 6 szó elsajátítását jelenti, ami jónak mondható. Természetesen a szókinccs növekedéséhez nem csak az új szavak tanulása járul hozzá, hanem az előző évben nem, vagy kevésbé elsajátított szavak újratanulása is, illetve a tanárok szakmai felkészültsége és a szóismétlések megfelelő, változatos formában történő előfordulása, valamint a szótanítás elveinek tudatos alkalmazása.

5.b A kevesebb néha több

Sajnos ellenpéldák is előfordulnak. Egy másik, szintén Magyarországon használatban lévő tankönyvcsalád adatai már más képet mutatnak. Vannak könyvek, melyek hatalmas szókinccsrel dolgoznak, de az ismétlések száma 10% alatt van, ráadásul a tankönyvírók által alkalmazott ismétlés a halmozott típust részesíti előnyben. A tankönyv vizsgálata során ezt úgy állapíthatjuk meg, hogy megvizsgáljuk azt a leckét ahol a szó újként fordul elő. Ha ugyanaz a szó ugyanabban a leckében az új szó környékén fordul elő, akkor az inkább a halmozott ismétlési típus jelenlétét bizonyítja. Igaz, akkor sincs lehetőség, hogy egy-egy szóval 15 percet foglalkozzunk folyamatosan. Ebben az esetben kevesebb új szó szerepeltetésével a könyvben, de annak alaposabb tanításával többet érhetünk el, mint azzal, ha csak végigszaladunk a tananyagon, de a hatékony ismétlések kimaradnak.

Összefoglalás

A szókinccs tanításával kapcsolatos problémák a szókinccskutatás fejlődésével kerültek előtérbe és a nyelvtanítás módszertanában is helyet kell kapniuk. A gyakorló nyelvtanároknak sokat segítené, ha ismernék a *szakaszos és halmozott ismétléstípusokat*, a kettő közti különbségeket és a felejtés mechanizmusát. Ezáltal tudatosan és fokozottan segíthetnék diákjaik előmenetelét és a nyelvtanulásban több sikerhez juttathatnák őket. Ugyanakkor tanárként maguk is sikeresebbé válnának.

Fontos lenne tudni, hogy a *szakaszos ismétlés* folyamata a szódolgozat és szóbeli számonkérés után sem érhet véget: Ha igen, akkor a szódolgozattal csak azt mértük, hogy a diák mennyire volt szorgalmas, hogyan sikerült egyik napról a másikra elsajátítania a feladott szó-

anyagot. Azt viszont nem mértük, hogy milyen jól tudja a szót, mivel a szavak a tanulás utáni egy-két napon még nem kerülhettek be a hosszú távú memóriájukba. Ismétlés híján onnan hamarosan törlődnek.

A tankönyvíróknak is meg kellene ismerkedniük a fentebb említettekkel és alkalmat teremteni a szakaszos ismétlésre megfelelő feladattípusoknak a tankönyvben történő alkalmazásával. Arra is ügyelniük kellene és tematikus anyagaikat úgy összeállítani, hogy az ismétlések száma aktív szövegkörnyezetben minimálisan elérje az öt, vagy ennél több alkalmat. A szavak lehetőleg *szakaszosan* ismétlődjenek ezáltal is segítve a tanárok és diákok munkáját a közös siker érdekében.

IRODALOM

- Baddley, A. (1990) *Human Memory*, London: Lawrence Erlbaum Associates
- Cobb, T. (2007) <http://www.lex tutor.ca>
- Heatley, A., Nation, I.S.P. and Coxhead, A. 2002. RANGE and FREQUENCY programs. http://www.vuw.ac.nz/lals/staff/Paul_Nation
- Meara, P., & Milton, J. (2003). *X_Lex The Swansea Levels Test*. Newbury: Express Publishing.
- Nation, I.S.P. (2005) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Orosz, A. (2007) *Angol nyelvi szókinccsmérés az általános iskolában*. Csengőszó XV. évfolyam, 4. Szeged: Mozaik Kiadó
- Orosz, A. (2007) Coursebooks' Contribution to Young Learners' English Vocabulary Size Growth. (EARLI 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction – conference presentation)
- Pimsleur, (Feb., 1967) *A Memory Schedule*: The Modern Language Journal 1976, Vol.51, No.2.
- Schmitt, N. (2000) *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Schmitt, N. and Schmitt, D. *Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions*. ELT Journal Volume 49/2 April 1995 © Oxford University Press

KOVÁCS LÁSZLÓ

főiskolai adjunktus

AVKF

Vác

A zenei nevelés a XIX. század második felében az egri ciszterci gimnáziumban

Arisztotelész örök érvényű gondolatai már több mint kétezer évesek, de napjainkban is értékes iránymutatást adnak a nevelés, a művészeti nevelés szakembereinek: „...a zene képes átformálni a lélek erkölcsi alkatát; ha pedig képes erre, akkor nyilvánvaló, hogy az ifjúságot erre is oktatni és nevelni kell. De a zsenge korú ifjú természetéhez illik is a zenei oktatás; az ifjak ugyanis koruknál fogva nem foglalkoznak szívesen azzal, ami kellemetlen, márpedig a zene természeténél fogva is kellemes.”¹

Nemcsak az ókori görög filozófusok, hanem a korszak római gondolkodói is felhívják a figyelmet a zenei (művészeti) tárgyak fontosságára, emberformáló hatására. Ezért a „septem artes liberales” rendszerén belül a quadrivium egyik fontos elemévé vált a musica, vagyis a művelt embernek zenei (elméleti és gyakorlati) ismeretekkel is rendelkeznie kellett.

A középkor új igényeihez mérten új tananyagrendszer alakul ki, amelyben megtalálhatók a „hét szabad tudomány” összetevői, így a zene is. A klerikus műveltség alapját az olvasás és az éneklés jelentette. Az előbbi körébe tartozott a latin szövegek és számok olvasása, néhány egyszerű latin nyelvtani szabály és a latin nyelv alapvető szókincse.

Az utóbbi pedig – az egyházi énekek megszólaltatásán túl – az egyházi liturgia ismeretét is megkövetelte. Tudni kellett, hogy az egyes gregorián dallamok mikor, milyen ünnepeken, a szertartás melyik részében hangozhatnak fel.

Jól érzékelhető, hogy a katolikus egyház (plébániai, kolostori, székesegyházi iskolákban) nevelési gyakorlatában már a kezdetek kezdetén fontos helyet kapott a zenei, a művészeti nevelés, nemcsak azért, mert a liturgia elengedhetetlen eleme a muzsika, hanem hamar felismerték a lélek- és jellemformáló hatását!

A következőkben az **egri ciszterci gimnáziumban** folyó ének- és zenetanítás bemutatásán keresztül egy rövid korszakot adunk a XIX. század második felének művészeti nevelő munkájáról.

A ciszterciek már a XVIII. század végétől meghatározó szerepet tölthettek be az egri oktatásban.² Számos külső és belső problémát leküzdve megerősítették, és magas színvonalra emelték a gimnáziumi nevelő-oktató munkát a városban, és egyben az észak-magyarországi régióban.

Különösen nagy kihívást jelentett a rend számára a szabadságharc után, az osztrákok által kiadott és Magyarországra is érvényes tanügyi reform, az Entwurf feltételrendszerének

¹ Arisztotelész: Politika. Gondolat, Budapest, 1984. 322-323. p.

² A gimnázium 1850-ig hat osztállyal működik, majd 1850–52 között egy négyosztályos korszak következik, 1852-től pedig nyolcosztályos gimnáziumként funkcionál. Részletesebben: Kovács László (2005): A ciszterci rend egri főgimnáziumának története a XIX. század közepéig. Módszertani Közlemények, XLV. évf. 1. szám, Szeged. 37-44. p.

teljesítése, és ezzel együtt – a környezet elvárásait szem előtt tartva – az iskola nyolcosztályos-
sá bővítése. Az ügyben folytatott tárgyalások sikerrel jártak, ennek eredményeként a kultusz-
miniszter 1852. április 11-én kelt, 2385/327. sz. rendeletével végre nagygymnáziummá alakít-
totta az addigi (1850–1852) algimnáziumot³.

A feladatok száma jelentősen sokasodott az intézményben a középszintű oktatás új rend-
jét megállapító szabályzat hatására. Emiatt nőtt a tantárgyak száma. Ez elkerülhetetlenné tette a
szaktanári rendszer differenciálódását, a létszám növelését. Az Entwurf ezt a nagygymnázium-
ban minimum 12 főben határozta meg. Megjelent az *osztályfőnökség intézménye*, amely a
tanítás és a nevelés egységesítésében jelentett lényeges előrelépést.

A gymnázium alaptantárgyait a humánórák alkották: elsősorban a latin és a görög, azután az
anyanyelv, amin a rendelet a németet is érti, ezt követte a tájnyelv, illetve a történelem és a földrajz.

Az 1850. áprilisi tanácskormányi jegyzőkönyvben már lehet olvasni: a latin nyelv tiszta-
ságát, ékességét egyedül a remek írásokból lehet legsikeresebben megtanulni, ezek „magyará-
zására a tanárok külön gondot fordítsanak”.⁴ A görög, amely új nyelvként jelent meg a gymná-
ziumban, szintén lényegesnek feltüntetett tárgy az új tanrendben, ezért fontosnak tartották a
mielőbbi alapos elsajátítást. A német nyelvtanítás olyan formán határozatott el, hogy a tanulók
minden héten kétszer egy órában nyerjenek oktatást.⁵

A tanítás hétfőtől szombatig tartott. Délelőtt és délután is voltak órák (kivéve a szerdát és
a szombatot). Délelőtt 8-tól 11 óráig, kedden és pénteken 8-tól 10 óráig, délután pedig 14-től
16 óráig. Az órák száma egy héten: I. osztályban 21 óra, II-ban 22 óra, III-ban 24 és IV-ben
szintén 24 óra. Ezen felül a tanulók 7.30-ra templomba mentek, ünnep- és vasárnapokon reggel
9.30-ra, délután 2.30-kor pedig lelki oktatásban részesültek. Az órarendben szereplő tanórákon:
kívül a diákok minden hétköznap 7.30-ra, ünnep- és vasárnapokon pedig 9.30-ra templomba
mentek, délután pedig 2.30-kor lelki oktatásban vettek részt. Rendkívüli tárgyként az ékesírást,
a zenét (egyházi énekek) és a rajzolást tanították eleinte heti 1-1 órában.

A változások jelentősek, de az elvárásoknak meg tudnak felelni a ciszterek, amelynek
jó bizonyítékát adják az igazgató – Rezutsek Antal (1829–53 igazgatóságának ideje) – be-
számolójának megállapításai: „Az átalakulásra kiadott első fensőbbiségi szó: az iskolák, az
iskolai könyvtárak, múzeumok... beruházatlan-falai között lepett meg bennünket. Amikkel
bírtunk is, előbbi könyveink és egyéb tanszereink az új viszonyok tekintetében többé nem
állhattak már meg. Rögtöni anyagi és szellemi erőfeszítések lőnek szükségessékké. A tanár-
nak majdnem egészen új metodikai, s didaktikai nézpontra állni, sokban tanulóknak, sőt
az első szükségek közt könyvíró és fordítónak kellett egyszermind lennie. És mégis – hála
az illetők buzgalmának! – most, ha nem egészen is, jórészt túl vagyunk már az új area
előküzdelmén...”⁶

A körülmények bemutatása után térjünk rá részletesebben a művészeti, úgynevezett
„rendkívüli tárgyak” közül az énekre és a zenére!

A gymnáziumokra általában jellemző volt régebben a templomi énekek szabatos betaní-
tása, de a rendszeres **énekoktatásra** a ciszterci gymnázium adott jó példát. Az egri ciszterciek
XIX. századi történetének zenei szempontból első szakaszát 1851-ig számítjuk. 1852-től
Zsasskovszky Ferenc tanársága idejétől a zenei nevelésnek sokkal gazdagabb, második kor-

³ Ciszterci Rend Egri Kath. Főgymnáziumának Értesítője, – később rövidítve csak Értesítő 1851/52, 28. p.

⁴ H.M.L. VIII-53/126 Tanácskozmányi Jegyzőkönyv 1849/50 április.

⁵ H.M.L. VIII-53/126 Tanácskozmányi Jegyzőkönyv 1849/50 május.

⁶ Értesítő 1852/53, 13-14. p.

szaka kezdődött.⁷ Személyében egy rendkívül alaposan felkészült művésztanárt kapott az iskola. Ezt jól tükrözik egyéb megbízatásai, a művészeti-tudományos életben betöltött pozíciói: „egri főegyházi aranyérmes karnagy, érseki tanítóképezdei tanár, prágai egyházi zeneegylet, a Zsófia énekkadémia és salzburgi Mozarteum társtagja; 1868-tól Rómában a pápai zeneakadémia mester-szerzői és tanári egyletének tagja, és a ciszterci főgimnasiunban az ének melléktanára.”⁸ Zsasskovszky már 1855-től heti 2 órában foglalkozott az önkéntesen énekelni vágyókkal. Ez a nagy tudású művésztanár mindent megtett a színvonal emeléséért. A tanításhoz hangjegyes füzeteket szereztetett be, ezzel is elsajátíttatva a kottaolvasás és írás tudományát. 1854-re az előrelépés megmutatkozott abban, hogy képesek voltak a növendékek négyzólamú műveket megszólaltatni. Az igazgató jóindulatát és elismerését kivívta az énekkar 1855-ben, ugyanis névnapjának előestéjén három szép magyar dalt adtak elő „ajándékként”. 1856. május 29-én a zirci apát látogatásának alkalmából, a már 70 tagú énekkar egy négyzólamú üdvözlő dalt szólaltatott meg az apát tiszteletére. Az üdvözlő olyan sikert aratott, hogy megbízást kap az igazgató egy új orgona elkészíttetésére, hogy ezzel emelje az énekkar hatását. A 24 változatú új orgonát Moóser Lajos salzburgi orgonakészítő készítette 5450 forintért. Az orgona összesen 1372 sípból épült föl. Legelőször 1859-ben feltámadáskor szólalt meg egész teljében.⁹

1856/57-től az énekkar rendszeresen fellépett az iskola ünnepein. A szakszerűség kedvéért később szétválasztották a kezdőket és a haladókat. Az első csoportot Zsasskovszky Ferenc testvére, Endre oktatta, a haladókat pedig Ferenc. Zsasskovszky Endre szintén kitűnően képzett muzsikusként, ő is számos egyéb fontos pozíciót töltött be: „egri főegyházi másodkarnagy és orgonász, érseki tanítóképezdei tanár, a prágai zeneegylet és a salzburgi Mozarteum társtagja, és a ciszterci gimnáziumban az éneklés másod-melléktanára.”¹⁰ 1859/60-ra olyan népszerű lett az éneklés, hogy 125 gimnazista iratkozott be. Az igazgató minden évben 1 ezüst tallér díjat tűzött ki ösztönzésül a két legjobb énekes részére, ezzel megmutatva, hogy mennyire „pártolja a kedélynemesítés és valláserkölcösös képzés eme eszközét.”¹¹

Zsasskovszky Ferenc 1852-től 1880-ig, Zsasskovszky Endre 1857-től 1868-ig működött az egri gimnáziumban. Kiváló dalszerzők voltak; szerzeményeik közül jelentős számú megtalálható az intézeti értesítőkből.¹² Minden művükre jellemző az alaposság, a zene elméletének és gyakorlatának mélyreható ismerete. Anélkül, hogy mélyebb zeneelméleti elemzésekbe bocsátkoznánk, megállapíthatjuk, hogy műveikben mindig figyelembe vették a gyermekhang adta lehetőségeket. Úgy készítették el szerzeményeiket, hogy az egyes szólamok eléneklésére – kellő előkészítéssel – ne jelentsen megoldhatatlan feladatot a kórustagok számára. Ezáltal nemcsak az előadókat juttatták sikerélményhez, de a közönség sem csalódott a koncerteken. Juhász igazgató úr buzdítására és útmutatására a régi magyar és latin egyházi énekek remekeit „négyes hangra” írva Énekkönyv-ben kiadták a magyar tanuló ifjúság kezébe. „Egri Énekkáté”-jük alapján kezdték meg mindenfelé a rendszeres énektanítást.¹³

Az Értesítőkből található tantervekből jól látszik, hogy az Egri Énekkáté jól szolgálta az éneklő ifjúságot.¹⁴ A „Műének” elsajátítására a követelményeket fok-osztályonként határozták

⁷ Bárdos Kornél: Eger Zenéje 1687–1887. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1987, 143. p.

⁸ Értesítő 1853/54

⁹ Értesítő 1858/59 26-27 p.

¹⁰ Értesítő 1857/58

¹¹ Igazgatói napló 216 p.

¹² Értesítő 1857/58 – 1875/76

¹³ Nagy Béni dr. (1914): Az egri Főgimnázium története. Eger. 157. p.

¹⁴ Értesítők 1865-től

meg. Két fok-osztály működött, elsöben a kezdök, másodikban a haladók tanultak. Így határozták meg az elsajátítandó ismereteket:

I. Fok-osztály: Heti 2 óra. (1883-tól heti 1 óra) Hangjegy-ismeret: alaptanok. Hangjegy-osztályozás: hangsorok: kettős-, hármás-, négyes gyermekhangra alkalmazva.

Gyakorlatok. Kk. Egri Énekkáté. Zsasskovszky Ferenc- és Endrétől. Kis Lantos. I–III. ugyanazoktól.

II. Fok-osztály: Heti 2 óra. Ének- és dalgyakorlatok – nagyobb vegyes és férfi-négyes karban. Kk. Egri dalnok. I–IV. – Harmónia, komoly és víg dalok szemelvénye. – Palestrina, egyházi énekkarok gyöngyei. Ugyanazoktól.

Zsasskovszky Endre tisztét Szabó Ignác vette át (1868–1893), aki már nem mint világi, hanem rendtagként irányítja a zenei képzést. Szabó szintén foglalkozik zeneszerzéssel, művei közül néhány megjelenik az értesítőkben, de a korábbi sorozat – ami a szerzemények nagy számú közlésében mutatkozott meg – 1875 után alábbhagyott. Az énekkar ezután is magas színvonalon teljesít – ezt segíti az új harmónium is¹⁵ –, amelyet a koncertek száma és pozitív értékelése mutat: négy hangversenyt rendeztek a gimnáziumi segélyző könyvtár javára nagy sikerrel.¹⁶

1890-ben az egyházi ének, három év múlva a világi ének vezetését is Saád Henrik ciszterci tanár vette át és irányította nagy buzgalommal a század végéig (1898-ig). Bizonyíték az eredményes munkára, hogy az 1893/94-es tanévtől kezdve még a hétköznapi szentmiséken is négy szólamban énekelt a kórus. A források külön kiemelik a millenniumi egyházi és világi ünnepeket, ahol egységesen méltatták az előadások színvonalát.¹⁷

Saad Henriket 1898–1910 közötti időben Küzdi Aurél, szintén ciszterci rendi követte az énektanári munkában. Tanárkodásának idején az ének igazi művészetté fejlődött. Nemcsak a diákoktól, de magától is megkövetelte a szakmailag elmélyült, színvonalas munkát. Ezért részt vett a Strassburgban tartott nemzetközi zene- és énekkongresszuson, ahol nemzetközi tapasztalatokkal bővítette tudását. A nyári hosszabb szüneteket, mikor tehetett, Regensburgban vagy Lipcsében töltötte, hogy neves mesterektől a hangképzés és az énektanítás mesterfogásait elsajátítsa.

Az Országos Cecília Egyesület 1902 októberében kongresszust tartott Egerben, aminek keretei között egy nagy egyházi hangversenyt is rendeztek. Itt kiemelkedő sikerrel szerepelt az egri ciszterci gimnázium énekkara, amit bizonyít, hogy a korabeli lapok így kommentálták a hallottakat: „az ifjúsági énekkar tiszta intonálása, kifogástalan dinamikája és meglepően szabatos előadása általános feltűnést keltett”.¹⁸ A Szeplőtelen Fogantatás ötven éves jubileumán, 1904. december 7-én az intézeti templomban tartottak újabb elismerést kiváltó koncertet.¹⁹ A minoriták templomában rendezett hangversenyen 1906-ban négy énekszámval vettek részt.²⁰ A sikerek sora 1909-ben folytatódott. X. Pius pápa ötvenéves papi jubileuma alkalmából hódolati ünnepséget rendeztek a katonazenekar közreműködésével. Esményesített szentmise énekszámait csendültek föl. Az egyházzenei előadások legszébb bírálata: „ahol a komoly irányú egyházi zenének ily művelői vannak, ott a musica

¹⁵ Értesítő 1876/77 105. p.

¹⁶ Tanácskozmányi jegyzőkönyvek 1883. febr. 16., 1884. febr. 10., 1885. máj. 16.

¹⁷ Tanácskozmányi jegyzőkönyv 1897. ápr. 8.

¹⁸ Zenelap 1902. okt. 15. sz. ln.: Nagy Béni dr. (1914) 215. p.

¹⁹ Tanácskozmányi jegyzőkönyv 1904. dec. 17.

²⁰ Értesítő 1905/06. 107. p.

sacra ügye biztosítva van”.²¹ Ezek az események, elismerő megnyilatkozások bizonyítják az ének terén elért kimagasló eredményeket, igaz ez csakis a lelkes és jól felkészült tanároknak, diákoknak és a támogató intézeti hozzáállásának köszönhető.

Az énektanítás eredményei sokban hozzájárultak az – 1903-ban kezdődő – ifjúsági énekes színielőadások létrejöttéhez. Az első ilyen fellépésen XIII. Leó 25 éves pápaságának jubiláris ünnepén, Kienzl „A bibliás ember” című zenedarabjából a második felvonás első részének egy jelenetét adták elő a tornateremben felállított színpadon.²² A következő évben, 1904 áprilisában már egy megújult színpadon a „József Egyiptomban” című, 3 felvonásos énekes bibliai dráma elevenedik meg, amelyet az énekkar vezetője, Küzdi Aurél dolgozott át Etienne Henri Mehul bibliai tárgyú operája nyomán. A felcsendülő dallamokat az Egri Gyalogezred zenekara kísérte. Az előadás rendkívüli sikert aratott, főleg a karmestert, a betanító Küzdi tanár urat emelik ki a helyi lapok: „Ő fordította le a darabot, tanfította be a karokat, vezette a próbákat, rendezte az előadást, dirigálta a zenekart és énekkart, szóval az egésznek ő volt a lelke, tőle jött a gondolat is, a kivitel is...”²³ Később az értesítőben is méltatják a produkciót, amely a gimnázium érdemeit nagyban növelte, ugyanis az előadásról ezt írják: „... intézetünk iránt érdeklődő művelt és lelkes közönségnek tiszta, nemes élvezetet szerzett, másrészt nemesítette a szívükben, lelkükben érzett nemes öröm által a szereplő ifjakat is”.²⁴ A darabot – a sikerek hatására – 1910-ben felújítják. A főpróbán megjelennek a tankerület igazgatói, akik éppen ekkor tartották éves értekezletüket Egerben. Az elismerés ekkor sem maradt el!

A előadások sora folytatódik a következő években. 1905 áprilisában színre viszik „A tékozló fiú” című négyfelvonásos bibliai játékot. Az írója Madarász Flóris dr. – szintén az iskola ciszter tanára –, míg a darab zenei részét, amely előzenéből, nagyszabású kar- és magánénekből állt, Küzdi Aurél állította össze.²⁵ A „Zrínyi a költő” című, Kovács Pius által írt magyar történelmi tárgyú drámát 1906 márciusában adták elő. A gazdag zenei részt Küzdi Aurél válogatta össze Erkel Ferenc „Hunyadi László” és „Bánk bán” című operáiból. A darab Zrínyit először, mint a csáktornyai várnép példáján lelkesülő, dicsőség után sóvárgó gyermeket, majd mint Olaszországot megjáró, művelt lelkű ifjút s végül, mint hazafias törekvéseinek meghíusultán kesergő, de királyához mindig hű férfiút mutatta be.²⁶

1907 márciusában „Rákóczi Egerben” címmel a fejedelem hamvainak hazaszállítása tiszteletére az egri gimnazisták bemutatják újabb színdarabjukat. Madarász Flóris dr. írta a kétfelvonásos művet. A darabban megelevenedik az 1704-es év, amikor Telekessy István püspök Egerben fogadja a fejedelmet. A kurucok hangulatát egy lantos diák szerepeltetésével törekedtek felidézni.²⁷ A zenei részt ismét Küzdi Aurél állította össze, felhasználva a kuruc korszak dallamvilágát és Zichy Géza gróf „Nemo” című operájának bizonyos részleteit.²⁸

A következő év, 1908. kettős jubileumot hozott. Egyrészt Szent István király fiára – a magyar ifjúság védőszentjére –, Imre hercegre emlékeznek születésének kilencszázadik évfordulóján; másrészt Vajda Ödön zirci apátot, az intézet kegyurát, a nemzeti történelem egykori

²¹ Értesítő 1908/09. 96-97. p.

²² Értesítő 1902/03. 120-121. p.

²³ Hevesvármegyei Hírlap 1904. ápr. 21. sz. In: Nagy Béni dr. (1914). 216. p.

²⁴ Értesítő 1903/04. 99-103. p.

²⁵ Értesítő 1904/05. 129-130. p.

²⁶ Értesítő 1905/06. 106-107. p.

²⁷ Nagy Béni dr. (1914) 217. p.

²⁸ Értesítő 1906/07. 131-132. p.

lelkes tanárát akarták megtisztelni 50 éves papi jubileuma alkalmából-nemzeti múltunk néhány magasztos jelenetének színrehozatalával. Ezért Kovács Pius dr. „Szent Imre herceg” című, három képből álló ifjúsági színjátékát adták elő. A zenei anyag összeállítása ehhez a darabhoz is Küzdi Aurélnak köszönhető, aki olyan művekből, mint: Verdi: Traviata, Aida; Erkel: Bánk bán; Kinzl: Bibliás ember – használt fel részleteket.²⁹

1912 áprilisában a „Hunyadiak” címmel egy három képből álló zenés színjátékot mutatnak be. Ezt a darabot is Kovács Pius írta, a zenéjét pedig a gimnázium új világi énektanára, Kalovits Alajos dr. szerezte. Az előadás előkészítése, betanítása, rendezése, a korhű ruhák tervezése, mind az író munkáját dicséri.³⁰ Az énektanítás eredményeire alapozott zenés színelőadások sora – láthatóan – komoly elismerést hozott a gimnáziumnak. A szerzett tapasztalatok nagyban ösztönözték a tanárokat, hogy a megkezdett utat tovább folytassák, újabb műveket készítsenek elő. Jól láthatóak azok a pedagógiai, módszertani eredmények is, amelyek az előadások révén keletkeztek. Kiváló alkalmat adtak a felkészülések az erkölcsi nevelésre, az együttműködésre, a belső fegyelem, az akaratérő fejlesztésére.

Mivel több mű is történelmi tárgyú témából készült feldolgozás, ezért a nemzeti kultúra, és múltunk megőrzése szempontjából is jelentős hatásuk volt az előadásoknak. Sikerélményhez juttatták a diákokat, mert elérendő/elérhető célokat tűztek ki eléjük. Az előadásra szánt énekes és prózai részletek fejlesztették az esztétikai-érzéklet, a művészetek iránti fogékonyságot, de a memóriát is. Állandó gyakorlásra ösztönözte a darabok adta kihívás a diákokat zenei és irodalmi téren, ugyanakkor kikapcsolódást, felüdülést is jelentett a mindennapi munkából, a tanulásból.

A tanároknak is számos feladattal kellett megküzdeniük, amit csak magas szintű szakmai felkészültséggel, állandó gyakorlással, maximális odaadással lehetett áthidalni. Ezek a feladatok valódi zeneszerzői, írói vénát és nyugodt pedagógiai, művészi alkotólélegkört igényeltek! Az eredmények a diákok fejlődése szempontjából óriási jelentőségűek voltak.

A zene tárgy tanítására először 1866-ban találunk utalást.³¹ A tanulók igazgatói engedéllyel vasárnaponként egyik tanteremben zenepróbákat tartottak. A rendszeres zenetanulásra 1872/73-ban 26 tanuló jelentkezett; a kezdőket és haladókat külön tanították heti 2 órában. A rendkívüli tanulmányok között 1877-ben már a lecketervet is olvashatjuk, amiben a következők találhatóak:³²

I. Fok-osztály; a) és b) párhuzamos osztállyal. Heti 2 órával. Tárgy: a hegedű és vonó részeinek ismertetése; az állás s a hegedű és a karok tartásának szabályai; a hangjegytan; a vonógyakorlatok az érintetlen húrokon s az ujjak használatával stb.

II. Fok-osztály; Heti 2 órával. Tárgy: előkészítő tanfolyam alto, viola, violoncello és contrabassra; az ezekre tartozó kulcsok és jegyek ismertetése; gyakorlatok különféle fekvésekben. A két havi előtanok után összeállított kar megfelelő kisebb műdarabok betanulásában.

A zene esetében is látható, hogy kezdőkre és haladókra osztják a diákokat, így előképzettségtől függően képezik őket. A gimnáziumban csak vonós hangszerekre tanították az érdeklődőket, ugyanis erre külön szakembereket alkalmaztak, vagyis nem a műének oktatói foglalkoznak a zenekarral.

²⁹ Értésítő 1907/08. 9-13. p.

³⁰ Értésítő 1911/12. 107-109. p.

³¹ Tanácskozmányi jegyzőkönyvek 1866. máj.

³² Értésítő 1877/78. 56. p.

A következő rendkívüli tanárokat alkalmazták:³³

Opelt József: világi, Főegyházmegyei Kar-tag, a főgimnáziumi Zeneiskola II. fok-osztályának tanítója.

Podhola Alajos: világi, Főegyházmegyei Kar-tag, a főgimnáziumi Zeneiskola I. a) fok-osztályának tanítója.

Cochola Ferenc: világi, a főgimnáziumi Zeneiskola I. b) fok-osztályának tanítója.

Az 1879/80-as Értesítő tanúsága szerint egy rövid időre megszűnik a zene tárgy tanítása a kevés számú érdeklődő miatt, de 1883-tól újra visszatér. Ettől az évtől kezdve Hirsch Hugó világi tanár, okleveles karmester, főegyházi kartag lesz a főgimnázium igazgatója.³⁴ A tanterv szerint újra heti 2 órában és két fok-osztályban a kezdők és haladók számára szerveznek csoportot, de ebben az évben csak a hegedű hangszerre szorítkozva.³⁵

A következő évben a tanterv bővül, ismét van teljes I-II. fok-osztály.³⁶

I. Fok-osztály: Heti 2 órában. Huber. Károly „Hegedűiskolája” nyomán: hangjegyszeret; hegedű- és vonótartás; a hangszer részletes ismerete. Az „üteny-gyakorlatok” a bal- és jobb kéz számára. Cserejelek; hanglépcsők, műszók magyarázata. Gyakorlatok a hangjegyek neमेiben. A trillák. Chromátikus hanglépcsők. Duplafogás. 12 duett.

II. Fok-osztály: Nyolc gyakori, első fekvésben. A két fekvés, – különféle gyakorlatokkal. 24 Etűd begyakorlása. – A brácsa és gordonka ismertetése, Kummer „Iskolája” szerint. Elméleti magyarázatok Lohbe „Kis Harmóniája” nyomán. (Ezek a követelmények alapvetően megfelelnek a napjainkban alkalmazottaknak. – a szerző) Az eredmények, főleg a diákok számának visszaszorulása miatt elmaradnak az énekkar sikereitől, talán ezért is szűnik meg 1885-től rövid időre az iskolai hangszeres zene tanítása.

Az 1891-es évtől kezdve – igaz szűkebb körben – Cochola Ferenc világi tanító vezetésével újjáéled a hangszertanulás egy 12-14 fős. zenekar létrehozásával. A valódi lendületre mégis közel két évtizedet kellett várni. Az 1907/08-as tanévben a zenét már korábban is tanult diákok egy ifjúsági zenekört alakítottak. A gimnázium igazgatója támogatta az elképzelést. A zenekar fő célja a tanulás és az ifjak nemes szórakoztatása volt. Összejöveteleiken zenedarabokat adtak elő, és zeneszerzőkről, zeneművekről beszélgettek. A következő években már nyilvános szereplésekhez is jutottak az önképzőkör díszülésein, az ifjúsági és évzáró ünnepélyeken.³⁷ A zenekar Herovits Antal és Zoltán Alajos világi tanítók vezetése alatt folyamatosan fejlődött, színvonalja emelkedett. Egyre több taggal bővült a társaság, és nemcsak vonósok, hanem fúvósok is szép számmal csatlakoztak hozzájuk. 1910-től kezdve minden évben megmutatták tudásukat a nagyközönségnek, akik elismerésüket fejezték ki a produkciók iránt.³⁸

A hangszeres zene tanítása kissé hullámzó volt a vizsgált időszakban, de érzékelhettük, hogy mennyire virágzik a vokális muzsika. Az elismerések sorozatát kapja a kórus és a mindenkori karmester, s ez tovább lelkesíti a zenét amúgy is szerető közösséget. A ciszterciek valószínűleg ismerték azt a gondolatot, amit Caccini, az itáliai barokk egyik jeles képviselője fogalmazott meg: „A zene hatása a harmónia varázsában rejlik.” Ezt a harmóniát találták meg az együttzenélésben, ez az a harmónia, ami évtizedeken át nagyszámú gimnazistát vonz a

³³ Értesítő 1877/78, 45. p.

³⁴ Értesítő 1883/84, 41. p.

³⁵ Értesítő 1883/84, 53. p.

³⁶ Értesítő 1884/85, 53. p.

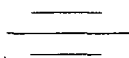
³⁷ Értesítő 1907/08, 100. p.

³⁸ Értesítő 1909/10. 76-77. p.; 1910/11. 59-60. p.; 1912/13. 53-54. p.

kórusba, indukál kiemelkedő eredményeket, megindító zenei hangzást. A sikerekhez szükség volt a rendszeres, kitartó gyakorlásra. Ehhez az iskola megfelelő kereteket biztosított, ugyanis heti 2-2 óra állt rendelkezésre – az első osztálytól a nyolcadikig – az énekre és a zenére, sőt szükség esetén több is. Ez az óraszám napjaink gimnáziumi kereteit jóval meghaladja, és csak reményünk lehet rá, hogy a jövőben a zene visszakerül általános gimnáziumainkban is arra a megfelelő helyre, amit a korábbi évszázadok eredményei jól példáznak.

IRODALOM

- Arisztotelész (1984): Politika. Gondolat, Budapest, 322-323. p.
Bárdos Kornél (1987): Eger zenéje 1687–1887. Budapest, Akadémiai Kiadó.
Ciszterci Rend Egri Kath. Főgimnáziumának Értesítői (Lsd.: Értesítő) 1851/52–1913/14.
Felkai L.–Zibolen E. (1993): A magyar nevelés története II. Főszerk.: Horváth Márton, Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
Kassuba Domokos (1895): Az Egri Gimnázium története. Eger.
Kovács László (2005): A ciszterci rend egri főgimnáziumának története a XIX. század közepéig. Módszertani Közlemények, XLV. évf. 1. szám, Szeged. 37-44. p.
Lékai Lajos (1991): Ciszterciek. Budapest, Apostoli Szentszék Könyvkiadó.
Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla (2003): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Osiris Kiadó, Bp.
Mészáros István (1988): Oskolák és iskolák, Budapest, Tankönyvkiadó, 29-42; 211-234. p.
Nagy Béni dr. (1914): Az egri Főgimnázium története. Eger.
Tanácskozmányi jegyzőkönyvek. Heves Megyei Levéltár VIII-53/1, 4, 56, 73, 127, 128, 137, 195.



DR. DOMONKOS JÁNOS
ny. iskolaigazgató
Budapest

Sepsiszentgyörgy értékei – A székely nemzeti múzeum

Bármely irányból közelítjük meg Sepsiszentgyörgyöt – akár Brassó, akár Kézdivásárhely vagy Tusnádfürdő felől –, messziről kirajzolódik a város körvonala. Nagy része az Olt jobb partján fekszik, a Baróti-hegység legmagasabb csúcsától (1017) keletre. Éghajlata kellemes, szubalpin; a levegő ózondús. Számos turisztikai program indulópontja.

Sepsiszentgyörgy Erdély délkeleti részének egyik legrégebbi települése. Nevét 1322-ben okmány említi. 1461 óta város. 1520 óta vásártartó jogú. Vásárai a középkorban messze földön híresek voltak: azon a téren tartották akkor is, ahol most. Református erődtemploma a 16. században épült. 1690-től középiskolája volt. Ebből fejlődött ki a Mikó-kollégium: kétemeletes épülete a Fő téren áll. Itt látható az egykori Megyeháza: 1832-ben épült klasszicista stílusban. Homlokzatán Háromszék címere látható. Falán emléktábla: a magyar szabadságharc idején az épületben székelt Háromszék Honvédelmi Bizottmánya. Itt hangzottak el Gábor Áron szállításáigévé vált szavai: „Lészen ágyú!”

1948 óta állandó magyar színtársulata van. A színház vállalkozásai közé tartozik az azonos szerzők műveinek ciklikus bemutatása: például Tamási Áron, Sütő András.

A város a környékbeli székelység művelődési központja. Háromszék vármegye székhelye volt. A lakosság részt vett a Dózsa-féle parasztháborúban. Az 1848-as forradalom nagy visszhangra talált. Bem tábornok felhívására Gábor Áron nyilatkozattal válaszolt. Hangoztatta, hogy e vidék mindenben támogatja a forradalom szabadságeszméit. Gábor Áron 1848 decemberében Sepsiszentgyörgyön négy rézagyút öntött a Habsburg birodalmi csapatok ellen harcolóknak. Érdekes Gábor Áron bronzágyújának másolata a múzeumban. A 48-as kort még Bem apó kis hordozható nyomdája képviseli.

Az ország egyik legnagyobb múltú múzeuma, a sepsiszentgyörgyi Megyei (eredeti nevén Székely Nemzeti) Múzeum 1879-ben létesült. Alapját imecsfalvi kastélyában özv. Cserey Jánosné Zatureczky Emília vetette meg, ki házitartója: Vasady Nagy Gyula segítségével hozta létre a háromszéki Cserey Múzeumot, és a 8779 tárgyból álló régiséggyűjteményét a székely népnek adományozta. A megtisztelő feladatot, hogy az intézménynek székhelyet biztosítson, Sepsiszentgyörgy város kapta. A gyűjteményt ideiglenesen a Mikó-kollégiumban helyezték el. Mivel – részint a tudományos kutatómunka eredményeként – az anyag megsokszorozódott, égetővé vált önálló hajlék, melynek tervezésével Kós Károly műépítész bízta meg 1910-ben. Ő a korszerű múzeum igényeit igyekezett összehangolni a vidék népi építészete stíluslemeivel. Az architektúrát, a külsőt, a stílust illetően oly szokatlanul merész és újszerű tervet készített, mely e korban – különösen vidéki viszonylatban – méltán keltett feltűnést, csodálkozást, esetleg ellenzést is. A monumentális épület 1911-12 között épült fel. Kapuit a nagyközönség számára, a közelgő világháború miatt, csak 1920-ban nyitotta: könyvtári és levéltári, régészeti és éremtani, néprajzi, képzőművészeti és természetrajzi osztályaival. Gyűjteménygondozói, kiállításrendezői munkássága eredményeként a tárgyak száma évről évre emelkedett. 1929-ben 70 ezer, 1979-ben pedig 190 ezer volt. Az 56 ezer kötetes könyvtára, a székelységekre vonatkozó okiratgyűjteménye is gazdag. Sajnos a második világháború alatt pótolhatatlan veszteség is érte a múzeumot. Gyűjteménye legértékesebb részét akarták megmenteni; a ládába csomagolt anyagot azonban vasúti szállítás közben bombatalált semmisítette meg. Hogy a háború után hamarosan újjáéledt e nagymúltú művelődési intézmény, az elsősorban Szabédi László (1907–1959), a kiváló költő, irodalomtörténész, nyelvész érdeme, aki 1947-ig volt a múzeum igazgatója.

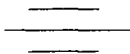
A múzeum népművészeti anyaga a különböző korok gazdasági, társadalmi és kulturális viszonyait tükrözve alakult. A különböző népművészeti alkotások igen változatosak, de – az etnográfiai övezetek kölcsönhatására – mégis egységesekek. A népviselet legjelentősebb alkotásait házilag készítették.

A díszítő fafaragás jellegzetes terméke itt a híres galambdúcos székely kapu, valamint a rendkívül fantáziadús faragott, festett oszlopok is, amelyek a sírkereszteket helyettesítették. Rendszerint az elhunyt korát, nevét, s néha a halál okát is jelezték. A kapukon különböző üdvözlő versek láthatók: „A jólelkűek előtt tárva-nyitva, a rosszlelkűek előtt zárva.” A fatárgyak másik csoportja a faragott, festett népi bútorok: a tulipánnal díszített, magyaros hozományos ládák, az asztalok, fogasok, sarokpolcok, ágyfejek, lócák. Látványosak a mezőkre osztott mennyezetfestmények. A fából faragott tárgyak sora a különböző foglalkozásokkal kapcsolatos eszközök: guzsaly, orsó, gereblye, sulyok, szövőszék. A pásztorkodás a múltban itt egyik fő foglalkozási ág volt. Szépen megmunkált, mesterien díszített tárgyai a juhászbotok, kanalak, túrómorzsolók.

A szöttesek és a varrottasok, akár díszítésre, akár használatra készültek, egyaránt az itteni parasztság viszonyaihoz és hozzáértéséhez és képzelőerejéhez tanúskodnak.

A Sepsiszentgyörgyi Múzeum elhatározta a város építészeti emlékeinek számbavételét és közzétételét a céllal, hogy népi és polgári építészeti jellegzetes alkotásait megőrkítse. A rajzok elkészítésére Varga Nándor Lajos grafikusművészt, a város alapos ismerőjét, a múzeum régi barátját kérték fel.

A hegycsúcsokkal körülvett, természeti szépségekben is bővelkedő Sepsiszentgyörgy érdekes magyar vonatkozású történelmi és műemlékes városa. Északon a Hargita vulkanikus hegyláncának délnyugati hegyei törnek magasra. Erdély egyik legszebb tája, városa.



SZERZŐINK, MUNKATÁRSAINK FIGYELMÉBE!

Tisztelettel kérjük szerzőinket, hogy kéziratukat a szerkesztőség címére küldjék: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. A borítékra feltétlenül írják rá, hogy *kézirat*. Csak „gépelt”, 8–10 lapnál nem nagyobb terjedelmű kéziratokat fogadunk el. A kéziratot jól áttekinthető kettős sortávolsággal, normál géppapíron, a „gépelési hibák” gondos javításával, a felhasznált szakirodalom pontos feltüntetésével (szerző, cím, hely, kiadó, lapszám) kérjük. A közérthetőség megkívánja azt is, hogy az elkerülhetetlen idegen szakkifejezések magyar megfelelőzéséről, értelmezéséről se feledkezzünk meg. Kérésünk az is, hogy a szövegbe iktatott rajzos, ábrás, illusztrációs megoldásoktól lehetőleg tekintsünk el.

Azoktól a szerzőktől, akik megfelelő feltételekkel rendelkeznek, számítógéppel írt kéziratot kérünk lemezen és nyomtatva is.

Nagyon fontos, hogy külön lagra írják föl *beosztásukat, munkahelyük, iskolájuk pontos nevét, helyét*, valamint *irányítószámot-lakcímüket*.

Felhívjuk továbbá szerzőink figyelmét, hogy másodközlésre nem vállalkozunk. Szerkesztőségünkönél is érvényes az az általános gyakorlat, hogy kéziratot nem örzünk meg és nem is küldünk vissza.

FÁBIÁNNÉ DR. SZENCZI IBOLYA
középiskolai tanár, közoktatási szakértő
Batsányi János Gimnázium
Csongrád

DÉL-ALFÖLDI TIOK Érték és innováció a térségi közoktatásban

Szerkesztette: Szuromi Pálné
Szeged, 2007.

A magyar oktatás történetének utóbbi évtizedeit a kísérletezés, megújítás, útkeresés jellemezte. Az 1970-es évek elejétől – mikor e sorok írója pedagóguspályáját kezdte – mindig indult valamilyen oktatási kísérlet. Felsorolni is elég lenne az új programokat, de a pedagógiai szakirodalomban csak néhányra történő utalást lehet fellelni.

Ha a Dél-alföldi TIOK – Érték és innováció a térségi közoktatásban. Szerkesztette: Szuromi Pálné, Szeged, 2007. – kiadvány csupán a megörökítés szándékának felelne meg, már akkor is – önmagában – pedagógiatörténeti értéket képviselne.

A kötet többet ad egy oktatási kezdeményezés leírásánál: már Rózsa Vincéné igazgató (Csongrád Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet, Szeged) és Bali Ferencné ügyvezető (Rendezvényház Csongrád Megyei Pedagógiai és Közművelődési Kht., Szeged) bevezetőjéből kirajzolódik, hogy ezt az innovációt nem csak a kísérletezés vágya hozta létre, hanem Magyarország megváltozott történelmi helyzete, az Európai Unióhoz való csatlakozása kényszerítette ki az oktatás tartalmi megújítását. Az EU-integráció olyan képzett munkaerőt vár el, mely a kompetencia megszerzését és szinten tartását élethosszig tartó tanulással éri el, s már a közoktatásnak is ehhez az igényhez kell alkalmazkodnia. „Az alkalmazóképes tudás a helyi és a regionális munkaerőpiaci elvárások szempontjából is meghatározó jelentőségű.” Szuromi Pálné szerkesztését dicséri a könyv felépítése, melynek első része az Útkeresést mutatja be.

Mészáros Zsolt, a szegedi Béke utcai Általános Iskola igazgatója írásában bemutatja az új program előzményeit, rávilágít a kitérőkre, s találó Seneca-idézet keretébe foglalja elemzését. Örvendefés, hogy külön fejezetet kap a kötetben azon iskolák, óvodák bemutatása, melyek a Dél-alföldi TIOK-ot alkotják, részt vesznek a programban. Megismerjük a konzorcium intézményeit: Fazekas Gábor Általános Iskola, Kiskunhalas, Dürer Albert Általános Iskola, Gyula, Tánicsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola, Orosháza, Béke utcai Általános Iskola, Szeged, Kossuth utcai Óvodai Körzet, Szentés, Koszta József Általános Iskola, Szentés, Krúdy Gyula Kereskedelmi és Vendéglátóipari Szakközépiskola, Szeged, Móra Ferenc Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium, Szeged, SZMJV ÓVI Vedres utcai Óvoda, Szeged, Vörösmarty Mihály Általános Iskola, Szeged.

Blahó János, az orosházi Tánicsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola igazgatója intézménye bemutatását a hazai és nemzetközi oktatási folyamatokba helyezi, s rávilágít arra, hogy az iskoláknak „a tudásalapú gazdaságélénkítés” programjához kell képezniük diákjaikat. A kötetből kirajzolódik, hogy az iskolák szerepe a XXI. századra megváltozott: nem az ismerethalmazt, hanem „alkalmazkodóképes tudást” átadó intézményekre van szükség. Az iskolák között versenyhelyzet jött létre: sok múlik az igazgatókon, felismerik-e, hogyan kell átalakíta-

niuk a kihívásoknak megfelelően az iskola pedagógiai programját. Ha nem hallják meg az új programok hívószavát, egykori nagyhírű intézmények versenyképtelenné válnak, lemaradnak az iskolák közti versenyben.

A könyv legnagyobb terjedelmű részét a **kompetencia alapú oktatási kísérletek** leírása adja. A szövegértés-szövegalkotás folyamatának megújítását mutatja be Süle Márton, az orosz-házi Táncsics Mihály Gimnázium és Szakközépiskola tesztelő tanára. Érzékelteti, hogy a program a különböző készségek megszerzését és szinten tartását tartja a legfontosabbnak. Pádemé Forgács Erzsébet és Rimóczi Ildikó, a szegedi Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola tesztelő tanárai a szemléletváltásra hívják fel a figyelmet. A szakiskolai tesztelési tapasztalatokat osztja meg az olvasóval Figura Eszter és Posztósné Tompa Valéria, a szegedi Móra Ferenc Szakközépiskola tanárai. A szövegértés-szövegalkotás programcsomag alsó tagozatos alkalmazásának újdonságait ismerhetjük meg a szegedi Vörösmarty Mihály Általános Iskola tanítóitól, Megyesi Anikótól, Gulyásné Szabó Klárától és Borbély Lászlótól. A matematikatanítás sikerességét is segíti a kooperatív tanítás (Melaga Jánosné, Tóthné Hevesi Katalin, Szeged, Béke utcai Általános Iskola), a program metodikai sajátosságai élményszerűvé teszik a matematika órákat (Korsós Imre, Vári Ildikó, Schüssler Mónika, Vörösmarty Általános Iskola, Szeged), és az új érettségi követelményekre is eredményesen felkészítenek (Szinger Egon, Hollósné Mátyási Éva, Szeged, Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola) – tudjuk meg a kötetből.

Az angol nyelv tanításának újszerűségéről, a kreatív kommunikációról, a kedvező attitűd kialakításáról kapunk képet Dirner Ágota, Kozmáné Vajer Ildikó (Szeged, Krúdy Gyula Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskola), Lugosiné Schusztler Szilvia, Németh-Szabados Klára (Szeged, Móra Ferenc Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium), Furák Andrea, Odorics Helga (Szeged, Béke utcai Általános Iskola) írásaiból.

A szociális életvitel és környezeti kompetenciák kialakításáról, az életpálya-építés kompetenciaterület fejlesztési programjáról számolnak be Szitásné Kőszegi Irén, Kapai Éva, Korsós Imre, Schüssler Mónika, Borbély László, a Vörösmarty Általános Iskola, Szeged tanárai, Kárász Péter, Maglódiné Gertner Mária, a Fazekas Gábor utcai Általános Iskola, Kiskunhalas pedagógusai. Az új programcsomag szinte a tantárgyak mindegyikére érvényes, mutatja be írásában Nádházi István intézményvezető (Dürer Albert Általános Iskola, Gyula).

A kötet egyik legfontosabb tanulmánya Kálmánné Gát Klára munkája, aki a digitális tananyagkezelésre hívja fel a figyelmet.

A program az óvodai korcsoportot is érinti. Rill Zoltánné (Szeged Megyei Jogú Város Önkormányzat ÓVI, Vedres utcai Óvoda) érdekes ismertetésben arról számol be, hogyan kerül a föld, víz, levegő, tűz a mindennapi óvodai életbe. Az óvoda-iskola átmenethez alkalmazható új módszerekről tájékoztat Garainé Szász Katalin (Szentés, Farkas Antal utcai Óvoda). A kompetencia alapú óvodai programcsomag tesztelését mutatja be Ternainé Fodor Mariann körzeti óvodavezető.

Szuromi Pálné szerkesztő arra is ügyelt, hogy a programcsomag ne csak a tanárok nézőpontjából rajzolódjon ki. Helyet kap a könyvben a **tanulói vélemény** (Kárász Péter, Vargáné Mészáros Ildikó, Kiskunhalas, Fazekas Gábor utcai Általános Iskola, Lucza László, Szentés, Koszta József Általános Iskola), és a **szülők álláspontja** is megjelenik.

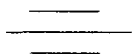
A kiadványt jó minőségű fotók színesítik, amelyek tanítási és óvodai foglalkozási részleteket, HEFOP-termeket, tanulói munkákat, természettudományos kísérleteket mutatnak be.

A kötet nemcsak a pedagógusok, diákok, szülők számára jelent érdekes szakmai leírást, hanem az oktatási folyamatokat távolabbról figyelőknek, érdeklődőknek is „lépéstartást” kínál. Megismertet sajtóban „röpködő” olyan fogalmakkal, melyek hallatán az iskola szűk körén kívül lévők joggal érzik úgy, hogy lemaradtak az új tanítási folyamatok követésében (SDT =

Sulinet Digitális Tudásbázis, SZFP = Szakiskolai Fejlesztési Program, IKT = Információs és Kommunikációs Technológiák, TIOK = Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program).

A könyv tanulmányai jól érzékeltetik szakmabeliek és kívülállók számára egyaránt, hogy a HEFOP-program Szent-Györgyi Albertnek az iskoláról vallott gondolataira épül:

„Az iskola arra való, hogy az ember megtanuljon tanulni, hogy felébredjen tudásvágya, megismerje a jól végzett munka örömét.”



DR. H. TÓTH ISTVÁN

egyetemi docens

Károly Egyetem Filozófiai Fakultása

Prága

Dr. Zimányi Árpád (szerk.): Hagyomány és újítás a helyesírásban

2007 áprilisában jelent meg az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékének új, 340 oldalas kiadványa, a „**Hagyomány és újítás a helyesírásban**” című, amely rangos jubileumhoz kötődik. 1987-ben adott otthont Eger város főiskolája a pedagógusképző intézmények első országos helyesírási versenyének. Az immár húsz alkalommal megrendezett vetélkedéshez nagy érdeklődéssel kísért, elméleti és gyakorlati kérdéseket taglaló szakmai konferencia is kapcsolódott. Az előadásokat közkinccsé tudták tenni az előadók, karöltve a szervezőkkel, hogy a szélesebb szakmai közönség is mielőbb kamatoztathassa a legfrissebb kutatási eredményeket. Népszerű sorozatot sikerült elindítaniuk és fenntartaniuk a Nagy J. Béla nevét viselő helyesírási rendezvény szervezőinek.

Ez a kötet válogatás az eddig megjelent kiadványokból. Bőséges forrásból merítettek a szerkesztői: BOZSIK GABRIELLA, EÖRY VILMA és V. RAISZ RÓZSA, valamint a könyv lektora és felelős szerkesztője: ZIMÁNYI ÁRPÁD. A magyar helyesírás történetének és elméletének, valamint a helyes írás gyakorlatának kérdései mellett hangsúlyosan szerepelnek a könyvben a helyesírás-tanítás módszertanát bővítő útmutatók, tanácsok. Jó érzékkel válogatták a helyesírás fejlesztése és ellenőrzése érdekében bármikor kamatoztatható feladatsorokat, munkalapokat. A 18 szerző 29 tanulmányát két vastosabb fejezetbe tagolták a szerkesztők „*Folytonosság és változékonyság a helyesírásban*”, valamint „*Helyesírás-tanítás, helyesírási versenyek*” címmel.

Most a helyesírás-fejlesztő munkánkban közvetlenül hasznosítható tanulmányokról szólnak.

FÁBIÁN PÁL a „*Helyesírási szabályzatunk 11. kiadásáról (Helyesírás-politikai eszmefuttatás)*” címmel a szabályzatok elavulásának három kiemelkedő okát világítja meg ebben a feltartóztathatatlan folyamatban. A nyelv szüntelen fejlődése a példatárak korrodálódását eredményezi: nő az elavult szavak köre, dinamikus erejű az új szavak és kifejezések születése, tehát a nyelv túllép a szabályzatokon. A szabályzat elavulásában szerepet játszanak a nyelvtudomány friss kutatási eredményei, ezek beépülnek az iskolai nyelvtanításba. A harmadik ok a

társadalom igényeinek változása, a használók a korábbinál bővebb, részletesebb, időszerűbb tájékoztatást várnak. Végül megállapítja, hogy a kialakult írásszokás ilyen-olyan szándékú megbotlygatása visszaiüt(het), helyesírási anarchiához vezet(het).

„A Károli-biblia és a helyesírás” kapcsolatát elemezve SZATHMÁRI ISTVÁN rávilágít a történeti tényre: „a magyar helyesírás kialakulásában fontos állomás volt az ún. protestáns helyesírásnak a létrejötte, amelynek viszont igen lényeges részletét jelentette a Károli-biblia képviselte változat”. Meghatározóan segítette a magyar irodalmi nyelv kialakulását, hatott az egyszerű emberek gondolkodás-, beszéd- és kifejezőmódjára, továbbá alakította a nemcsak reformált hitű költőink, íróink nyelvét, stílusát is. A Károli-biblia helyesírása hozzájárult a magyar szabályozott írásmód, a helyesírási-rendszer létrejöttéhez. Fontos áttekintést ad a szerző a fonematikus hangjelölés alakulásáról, hasznosítsuk bátran nyelvtörténeti és helyesírási-fejlesztő tanári munkánkban.

Honnan, miféle jelentéstartalommal való a helyesírás tudományában és gyakorlatában az értelemtükrözés? A kérdést FÁBIÁN PÁL járta körül az „*Értelemtükrözés helyesírásunkban*” címmel. A terminus technicus a helyesírási szabályzat 11. kiadásnak 2. pontjában olvasható hivatalosan is. A normakövető magyar írás sok tudástartalmat tükröz a magyar nyelv rendszeréből. Gondoljunk a szóelemek feltüntetésére, a tulajdonnevek érzékeltetésére, az egybe- és a különíráásra a szókapcsolatok és az összetételek tekintetében. Fábrián Pál helyesírási elemzéséből a sokszínű helyesírás-fejlesztő munka fontos támaszt kap, jelesül a természeti földrajzi nevek írását segítő elvnek az összefoglalásával egy szemléltető táblázatban, melynek nemcsak a nyelvészeti szakkifejezéseit, hanem a példaanyagát is kamatoztathatjuk.

A gondolatok elkülönítésében, szerkezeti részeinek egymáshoz kapcsolódásában és más funkciókban is álló grafikai jelölésekkel foglalkozik KESZLER BORBÁLA „*A magyar írásjelhasználat jellemző sajátosságai*” címmel. Sajnálatos, hogy a rendkívül gazdag körük bizonyíthatóan mind szegényesebben érvényesül a mai írásgyakorlatunkban. A nemzetközi kitekintésből megtudjuk, hogy „az európai írásjelhasználat viszonylag egységes rendszert alkot”. Ugyanakkor fellelhetőek az egyes nyelvcsoportok, nyelvek írásjelhasználatában az eltérések is. A német, a magyar és az orosz a tagmondatok tagolásában szigorúbb elveket követ, mint az angol és a francia írásszokás. Kimutathatóak speciális sajátosságok is. A spanyolban a kérdő mondatokat kérdőjelpár, a felkiáltó és a felszólító mondatokat felkiáltójelpár fogja közre. A megszólítással kapcsolatos írásjel is változatos: a spanyolban kettőspont áll, a magyarban vesszőt teszünk. Akik oroszul tanultak vagy tanulnak, tudják, hogy bizonyos névszói állítmányú mondatok alanyi-állítmányi részét gondolatjellel tagoljuk. Megnyugtató számunkra a szerző megállapítása: „A magyar helyesírás oldaláról tekintve a kérdést: a magyar írásjelhasználatban alig van olyan szabály, amelyik valahol ne lenne meg az európai helyesírásban (természetesen elsősorban a németben, az oroszban és az angolban)”. Korábban a német, majd az orosz írásjelezés hatása volt erőteljesebb nálunk, újabban az angollal kell számolnunk.

Elmélyülten búvárkodhatunk PÁSZTOR EMIL „*Helyesírási szabályosságok a j hangnak j betűvel való jelölésében*” című dolgozatában, amelynek kulcsmondata így szól: „a hagyományos ly betűnknek nemcsak múltja és jelene, hanem jövője is van”. Figyelmeztetés ez mindannyiunknak: azoknak is, akik kiváltani szándékozzák az ly betűt a j-vel, ugyanakkor nekünk is, akik azt állítjuk, hogy ez az egyszerűsítő változtatás nem egykönnyen végrehajtható reform. Pásztor Emil korábban már rendszerezte az ly betűt tartalmazó szavakat, most azokra a szabályszerűségekre mutat rá, hogy mikor frunk hagyományosan j betűt. A szerző tanulságos csoportokat alkotott, ezeket gazdag példatárral támasztotta alá úgy, hogy ahol csak lehetett, élt a kivételek citálásával is.

A „*Valóban súlyos probléma-e a magyar helyesírásban a j-hangú szóállománynak a két betűje?*” című dolgozatában HANGAY ZOLTÁN két súlyos érvet hoz elő arra, hogy miért nem okozhat különösebb gondot a j és az ly írása egy magyar ember számára; az egyik: a műveltség, a másik: a szókincs. Egyik sem létezhet a másik nélkül. A szerző számadatai, rendszercsoportjai és példatárai arról győzik meg az olvasót, hogy a 2061 j betűs, továbbá a 871 ly betűs (összesen 2932) szó csak első látásra tűnik szétfolyó halmaznak. Ha szótárhasználóként közelítünk a j hangú szóállományhoz, sokkal eredményesebb ismeretalkalmazási szinthez jutunk, mint léleknélküli bemagolással, sematikus szabálytanítással, ugyanis mindig akad egy-két kivétel, az adott sorból kilógó j-s vagy ly-es szavunk.

A helyesírási kiadványokat forgatnunk kell, hogy az írásmóddal összefüggő kétségeinket szakszerűen tudjuk orvosolni – int bennünket „*Újszerű helyesírási problémák megoldása kézikönyvek segítségével*” címmel PÁSZTOR EMIL, aki azt vizsgálja, hogy ugyanazok a földrajzi névelemek a tárgyi valóságtól függően többféleképpen is leírhatóak, és mindegyik változatok helyesek lehetnek, például a *homok, malom, torony, patak* stb. esetében is. A kis- és nagybetűs kezdőformák mellett az egybe- vagy különírt megoldásokat s a kötőjelezést sem zárhatjuk ki (*homok – Homok, [a] homoki malom, [a] Homoki Malom, Homoki Malom, Homoki Malom csárda, Homoki-malom, Homokimalom*): Fontos tudnivalókra irányítja a figyelmet a szerző: helyesírási szabályzatunk 187. pontja kibővült az alapítványok, az egyesületek, a pártok nevének írásával kapcsolatban, továbbá a tulajdonnevek köre gazdagodott nemzeti ereklyéink nevével (*Szent Jobb, Szent Korona*).

Azt mutatja be FERCSIK ERZSÉBET „*Az akadémiai helyesírási szabályzatok és a személynevek írása*” címmel, hogyan foglalkoztak e kiadványok 1832-től napjainkig a személynevek rögzítésével. A Magyar Tudós Társaság a magyar nyelv ügye érdekében támogatta egy helyesírási szabályzat megalkotását. Ez összefoglaló és javaslattevő szerepű is volt egyszerre. A szerző rámutat a helyesírási szabályzat történetének merevebb, a nagyközönségtől és az igényesebb színvonalú sajtófélék írásgyakorlatától elzárkózó szakaszaira is. Az 1984. évi helyesírási szabályzatunk a 155–171. pontokban részletezi a személynevek írásmódját: az alakok, a toldalékos és jelzős személynevek, a személynév és valamely közszó által alkotott szerkezetek, valamint a képzőszerű utótagot tartalmazó személynevek írásformáit. Könnyen áttekinthető táblázatok segítik a további kutatásokat és a helyesírás-fejlesztő munkát.

BOZSIK GABRIELLA logikus fejtegetéssel bizonyítja, hogy az intézménynevek mint új keletű tulajdonnévfajták helyesírása 1832-től 1994-ig sok változáson ment keresztül. „*Az intézménynévírás alakulása 1832-től napjainkig az akadémiai helyesírási szabályzatok alapján*” címmel mutat rá a gondok egyik forrásvidékére: „Az intézménynév főként jelentése és szerkezete miatt esik a tulajdonnév és a köznévi átmeneti zónájába, hisz legalább annyi tulajdonság köti a tulajdonnévhez, mint amennyi a köznévhöz”. Az intézménynevek helyesírását elsőként az bonyolítja, hogy az elemeik az eredetüket tekintve közsavak; ugyancsak írásnehezítő körülmény, hogy gyakran a szabályos tulajdonnévi forma helyett annak a rövidített változatát alkalmazzuk. A tulajdonnevek körében a legszembetűnőbb gyarapodást az intézménynevek érték el. Ezért tartja helyénvalónak a valódi intézménynevek és az intézménynévszerű elnevezések elemző, logikusan rendszerező elkülönítését, csoportosítását Bozsik Gabriella, aki szemléltető, a történeti kutatást és a tanári munkát is segítő összefoglalást szerkesztett arról, miként alakult az intézménynevek helyesírása 1832-től 1994-ig.

A „*Nagybetűsítések mai írásgyakorlatunkban*” címmel ZIMÁNYI ÁRPÁD arra keresi a választ, hogy mi húzódhat meg a nagybetűsítésnek nevezett jelenség mögött. A teljességre törekvő kutatása nyomán kisebb-nagyobb népességből álló négy csoport (pl.: nagy kezdőbetűs

írásmód, külön nem szabályozott újabb jelenségek stb.) és tizenhat alcsoport (pl.: rendezvények, állatfajták, templomok neve stb.) sorozatát alkotta meg a szerző, hogy a nagybetűsítés okaival összefüggő általánosabb következtetések levonására jusson. Dolgozata további alfejezeteiben egyenként veszi szemügyre az intézménynévszerű megjelöléseket; az intézmények alárendelt egységeinek nevét; az ünnepek, nevezetes napok írásmódját; a márkanevek leírásformáit, az ételek, italok nevét; a lexikonok, kézikönyvek címét; az értékpapírok, biztosítási formák nevét; a felekezetek, rendek, templomok megnevezésének kérdéseit; az állatfajták nevét; a közszói betűszók helyesírását; az expresszvonatok nevét; a hónapok nevét; a különböző foglalkozások, beosztások megnevezését; a rádió- és tévéműsorok címét; a családnevek előtti *dr.* rövidítés írásmódjának kérdését; a hivatalos iratok, bizonyítványok nevét.

Igaza van FERCSIK ERZSÉBETnek, hogy a reklámok középpontjában figyelemfelhívásul, érzelemkiváltásul stb. a márkanév áll, gyakran mondatban, még többször todalékolt formában. „*A név kötelez*” címmel azt tárja fel, hogy a márkanevek írásakor miféle nyelvi és nem nyelvi szempontok érvényesülnek. A helyesírási szabályzat 11. kiadása két pontban foglalkozik a márkanevek írásmódjával. Ezért is üdvözlendő a szerző észrevétele: „Hiányzik... a márkanevek jellegzetes nem verbális jegyeinek megjelenése az írott vagy a nyomtatott szövegben és a márkanevek, különösen az idegen eredetű márkanevek todalékolása”.

A szinte az egész életünket behálózó mozaikszókkal, a tulajdonnevek egyik körével foglalkozik VÖRÖS FERENC „*Széljegyzetek a mozaikszók helyesírásához*” címmel. A mozaikszók két fajtájának: a betűszóknak és a szóösszevonásoknak a sokoldalú elemzése után a szerző rámutat a rövidítések és a köznévi betűszók között kialakult átmeneti csoportra (*kft.*, *bt.*, *zrt.* stb.). Ezt az átmeneti csoportot egyrészt az jellemzi, hogy a szerkezetük teljességgel azonos a betűszókéval, ennek ellenére pontot teszünk a végükre, másrészt az írásgyakorlatban nem annyi pontot használunk, ahány különírt szóból alkotjuk őket. Okkal rögzíti a szerző, hogy helyesírási szabályzatunk 11. kiadásának a több tekintetben megengedő kitétele „korlátlanul nem alkalmazható”.

Azt tanácsolja ELEKFI LÁSZLÓ a „*Kis és nagy hibák a számok írásában*” című dolgozatában, hogy ajánlatos különbséget tennünk a számok írásakor az értelmet nem zavaró hibás írásmód és az értelemzavaró hibák között. Mindeközben alapelvnek kell tartanunk: „Nem ajánlatosak például a számjeggyel és számnévvel vegyesen alkotott szerkezetek (mint *kétmillió 586 ezer*)”. Figyelmet érdemelnek az indexszámmal írandó mértéknevek, hiszen nem mindegy, miképpen rövidítjük a négyzetmétert, helyesen: m^2 , semmiképpen sem *nm*, ez ugyanis a nanométert jelent, ami nem más, mint a milliméter ezermilliomod része.

Hogy lehet-e számítógépen is tanulni a helyesírást, arra TÓTH ETELKA ad meggyőző, izgalmas megoldásokkal illusztrált választ „*Helyesírás és számítógép*” címmel. Kétségtelenül tanulást segítő a HUNOR (Hungarian Orthography) programcsalád, amelynek részei követik „A magyar helyesírás szabályai” 11. kiadásának szerkezetét és szabályait. A szabályzat 299 pontját feladatokba építve mintegy 99%-os feldolgozottsággal képes kezelni. Az adatbázis körülbelül négyezer nyelvi egységből (= szótó, szóalak, todalékok) áll. Koherensnek nevezhető a helyesírást alapozó és fejlesztő programcsomag, mert a szerkezete, valamint a menürendszere egységes, valamennyi témakör tartalmaz útmutatót, bemutatót, gyakorlást, játékot, tesztet, továbbá mindegyik közli az eredményeket is. Logikusan felépítettek, ugyanakkor játékedv-fokozóak is a megoldásra kínált, didaktikailag és nyelvpedagógiai szempontból szintén változatos feladatok.

Helyesírásunk logikáját bizonyítja BENCÉDY JÓZSEF a „*Megtanulható, megtanútható-e a helyesírás?*” című elemzésében. A logikus gondolkodás segíti megérteni a kiejtés és a szó-

elemzés elvének az összefüggését. A nyelvtan ismerete is szükséges a logikus gondolkodás mellett a szókapcsolatok rögzítésekor, ezek egybe- vagy különírásakor. Idetartozik a kötőjellel való írás, ezt használjuk a mozgószabállyal írandó alakulatokra is (*a használt autók kereskedője = használtautó-kereskedő*). Kétségtelen, hogy az egybe- és a különírás helyesírási rendszerünk legnehezebb területe. Itt is segít a logikus gondolkodás, az értelemtükrözés, a nyelvtanismeret, együttesen: a jelentésváltozás megértése, annak írásbeli megoldása.

Nem lehetünk elégedettek a helyesírástudásnak jelenlegi állapotával, számba kell venni a nehézségeket a további teendők érdekében. Ezt tette ZIMÁNYI ÁRPÁD a „*Helyesírás-tanításunk gondjairól*” címmel. Szembenézett a helyesírás-tanítást nehezítő tényezőkkel. A legelső: évtizedek óta csökken az anyanyelvi órák száma. A helyesírással foglalkozók számára egyértelmű, hogy a helyesírás tanítása és annak a tudatosság szintjére emelése elképzelhetetlen a nyelvtani alapok hiányában. Az olvasástanítási módszerekkel való kísérletezgetés közben is szem előtt tartandó, hogy a magyar helyesírásban nélkülözhetetlen az értelemtükröző jelleg érvényesítése mellett, a szótagolás biztos ismerete. A rendszerszemléletű, a logikus gondolkodást erősítő helyesírás-tanítást kell kövezetesen érvényesítenünk a mozaikszemléletű helyesírás-tanítás helyett. Nem segíti ügyünket a társadalmi hozzáállás sem: a különböző kiírások, utcai, bolti, hivatali feliratok, az ingyenes hirdetési újságok és szórólapok hemzsegnek a primitív helyesírási hibáktól. A televízió(k) felírataiban is sok a kifogásolnivaló.

„Egy magyartanár, egy tanító számára a javítás állandó vizsgálatot és egyben szembesülést is jelent avval, hogy tanítványai mennyire törekednek elsajátítani az írás mesterségét azon a fokon, amelyre szükségük lesz” – állítja HANGAY ZOLTÁN „*Ami a helyesírási hibák lelepleznek*” című dolgozatában. Helyesírás-fejlesztő munkánk e két kulcsszó mentén ragadható meg: „vizsgálat” és „szembesülés”. Ami e kettő között húzódik, az a felelősségteljes tanítás. Állandóan szem előtt kell tartanunk, hogy a magyar helyesírás értelemtükröző jellegű, vagyis a helyesírás nemcsak az íráskép külső megjelenési formájához tartozik, hanem a tartalomnak is lényeges része. A rossz helyesírásokat a helyesírásuk (pontosabban szólva: a helytelen írásuk) miatt nemcsak nyelvtanból, hanem az általános műveltségük és a kulturáltságuk hiányai miatt is elmarasztalhatjuk.

Az iskoláztatás alapjaitól kezdve tartja helyénvalónak BOZSIK GABRIELLA a helyesírás-tanítást, tekintettel arra, hogy a gondos és folyamatos olvasás- és frásztanítás szerves részeként már az első évfolyamon elkezdődik. Erre a kikezdhethetlen tényre épül a helyesírást kutató szerző „*Helyesírási feladatlapok a tudásszint felmérésére, ellenőrzésére*” című dolgozata, amelyben az elmélyítést, a rendszerezést és a számonkérést egyaránt szolgáló feladatlapokat ad közre.

A főiskolák és az egyetemek legjobb helyesíróinak évenként megrendezett országos versenyére éveken át T. URBÁN ILONA szerkesztette a tollbamondásszövegeket és készítette a változatos, sokrétű, logikus gondolkodást, nyelvtani és szabályzatismereteket egyaránt igénylő, az élő nyelvből merítő versenyfeladatokat. „*Az országos helyesírási versenyek döntőinek feladatai*” címmel olyan válogatást állított össze, amely kiaknázható a mindennapi helyesírás-tanításban is.

„Szimbolikus jelentőségük van a helyesírási versenyeknek egy olyan világban, ahol a szóbeli kommunikációs formákat egyre inkább fölváltják az írásbeli változatok: a faxok, a számítógépes üzenetek” – állítja ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES a „*Helyesírási erőpróbák az ELTE-n*” című összeállításában, azt fejtegetve, hogy a helyesírási ismereteket nem öncélú ismereteknek tekinti, hanem arra hivatottak, hogy a kommunikációban megnyilvánuló közlésbeli problémák

megoldását segítsék. Közreadja az 1994–1997-es tanévekben az ELTE-n megrendezett helyesírási versenyek feladatlapjait és tollbamondásszövegeit az érdeklődők munkáját támogatandó.

A tulajdonnevek írásának kérdéseire járult hozzá a tőle megszokott tudományos igényességgel BOZSIK GABRIELLA, amikor „*Néhány helyesírási gyakorlatsor a tulajdonnévírás témaköréhez*” címmel tudománytörténeti és anyanyelv-pedagógiai keretbe foglalta a gondosan megírt munkáltató feladatsorait. Kifogyhatatlanok a téma neves szakértőjének a logikus gondolkodást erősítő, a felelősségtudatot fejlesztő feladatötletei a személynevek, a földrajzi nevek, az intézménynevek, a márkanevek, a címek, a kitüntetések és a díjak nevének helyes, hibátlan írását segítő. A szerző értékes javaslatai a forgalomban levő tankönyvek, feladatgyűjtemények és helyesírási szakkönyvek választékát bővítik, színesítik.

Ennek az egrí tanulmánykötetnek az elmélyült, elemző olvasását követően nyugodtan kijelenthetjük, hogy a benne foglalt írások szellemisége és igazolt megállapításai kamatoztathatóak a mindennapi helyesírási-fejlesztő munkánkban.

Kísérje tiszteletre méltó elismerés és köszönet a „**Hagyomány és újítás a helyesírásban**” kötet valamennyi alkotóját ezért a munkáért! Megérdemlik.

NANSZÁKNÉ DR. CSERFALVI ILONA
főiskolai tanár
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola
Debrecen

Pataki Gyula: Fiúkfalva Emlékalbum 2007.

A Magyar Pedagógiai Társaság megtisztelő kötelességének tett eleget, amikor Pataki Gyula – a Fiúkfalva egykori Gyuszi bácsija – szándékának megfelelően közreadta azt az Emlékalbumot, mely a magyarországi gyermekvédelem alig ismert kiemelkedő vállalkozását örökítette meg. Az utókornak egy a dolga, hogy összegyűjtse és feltárja a dokumentumokat, s a Fiúkfalva emlékét elhelyezze a gyermekvédelem és a XX. századi pedagógia történetében.

A Mécses Keresztény Ifjúsági Egyesület gondozásában Debrecenben jelent meg Pataki Gyula „Nem erővel, sem hatalommal...” című könyve, mely az egykori fiúkfalvai nevelőotthon mindennapjába ad bepillantást. Először a Valahol Európában című filmben találkozhattunk az Emlékalbum témájával. A szerző pedagógiai munkájához kimeríthetetlen-tartalékokat halmozott fel azon tapasztalatokkal, hogy a legkritikusabb időben élhetett együtt olyan gyerekekkel, akik a nyers, kegyetlen életből kaptak ízelítőt.

A nevelőotthonba úgynevezett csavargó fiatalok kerültek, akiknek a Debrecen városához közel fekvő tanyai épületben nyílt lehetőség egy családi közösség kialakítására. Debrecen az évszázad sodrásában szinte menedékváros volt, úgy lett nagyváros. Tatár-, törökidőkből, elszegényedésből talált oltalmat a zaklatott települések ide menekülő lakossága. „Körülötte népek viharja, nézett át bérces Bihorba, nem védte falait bástya, torony, csak a hit...” (Grefás

Pál). A város sajátos „kálvinista” légré, belső lelki ereje, összetartó ereje átförmálta, beolvastotta a sok felől színben, lelkiségben érkezőket. Köztük sok volt a kétes elem – és megdöbentően sok a gyermek. Talajtanul, szállás és betevő falat nélkül. Ennek vezetését Szekeeres Mihály és Pataki Gyula vállalták, naplót írtak a Fiúkfalva életének minden mozzanatáról. E napló alapján dolgozta fel a szerző Fiúkfalva egész életét, s így némi bepillantást ad abba a küzdelembe, amit évek során vívtak meg egyénenként és közösen az emberibb életért. A történet azért érdekes, mert szinte nincs egyetlen olyan mozzanata sem, ami nem közösségben és nem a mindenkit ért szorongatottságában nyilvánult volna meg.

A vezetők abban hittek, hogy meg tudják valósítani azt a pedagógiai elvet, melyet Karácsony Sándor fogalmazott meg: „Autonómiát adni a gyermekek birodalmának: Értsük meg jól: szabadság helyett önkormányzatot... Előnye, hogy a gyermekek felügyelet alatt, sőt irányítás mellett... mégis egymás között könnyebben élhetik a maguk életét...”.

A családonkénti esti bibliaolvasás és az azt követő beszélgetés erősítette a fiúkban a hitet, hogy az otthonban becsületesen dolgozó embereké válhatnak. Később az otthonban már ők nevelhetik a fiúkat és irányíthatják az otthon életét. Ennek értelmében a fiúk vállalták, hogy tizenhárom, tizennégy éves korukban beülnek az iskolapadba, és az első, második elemi iskolai végzettség mellé megszerzik legalább a hatodik osztályos bizonyítványt.

A Fiúkfalva nevelési alapelvei közé tartozott még a felbomlott családi élet pótlása, a családi életközösségbe való visszahelyezés. „Az alaptbetegség mindenütt ugyanaz volt: öröminség, szeretethiány. Itt csak egyetlen gyógymód alkalmazható: sok-sok öröm, szeretet... bőséggel tékozolva adott szeretetet.” Igyekeztek pótolni mindazt, amit eddig nem kaptak meg: örömet, játékot, szeretetet. A legtöbb gyereket a szülők eldobták, vagy koldulásra használták. Nem szerették őket. Rongyos, elhanyagolt állapotukban nem is voltak különösen szeretetre méltók. Alapelv volt a munkára nevelés is, mert az otthon önellátásra rendezkedett be. Eddig ezek a gyerekek rendszeres munkát nem végeztek.

Pataki Gyula, a „Nagyfőnök” egyszerűen megállapítja, hogy újra és újra elszökdő, lopásról, munkakerülésről, véres verekedésről leszokni nem képes neveltjei csak azért térnek vissza hozzá, mert „a sors mindig újra együvé tereli őket”, vagyis: mert sehoh egyebütt nem fogadják be őket. S közben arról győződik meg minduntalan, hogy alapjában véve nem rosszak ezek a gyerekek.

Fiúkfalva több volt ugyan mint menhely, de a fegyelem nem szilárdulhatott meg, mert nem vált belső fegyelemmé, s a vezető sem vált igazán vezérre, mert nem hívta életre a serdülők belső vezérét. A krónika dokumentum hitelességű emlékezés arra, hogy a legnehezebb időkben sem halt ki az emberekből a mások sorsáért érzett felelősség. „Nincsen senkiben nagyobb szeretet annál, mintha valaki életét adja az ő barátaiért.” (Révész püspök)

Megszűntek az intézmény létezésének külső feltételei. A Fiúkfalva fiainak is útra kellett kelniük. Volt, aki megtalálta az utat az életbe, volt, aki az akkor induló állami „fiúvárosba” került – ahol a nevelésből már elmaradt az evangéliumi gondolat.

A Fiúkfalva pedagógiai története igen tanulságos a mai fiatal pedagógusok és a gyermekvédelemmel foglalkozók számára is.

Szerkesztette: Makai Éva. Kiadja: Magyar Pedagógiai Társaság. Támogatók: Magyar Pedagógiai Társaság; Debrecen Város Önkormányzata; Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Debrecen; Új Helikon Bt.; Pataki Gyula; Pelle László.

Fekete István gondolatai a könyvről (Szeretteim emlékére)

*„Nézd, derék Szent, jó fiad voltam,
mióta eszedet tudom. Szerettem
erdődet, meződet, vadjaidat és
mindig tisztá kézzel gyűjtöttem
lángot oltárodon...”*

(Fekete István szózata Szent Hubertushoz,
a vadászok védőszentjéhez)

Fekete István az élet, a természeti és az emberi lét nagy és apró jelenségeit s gondolati vonatkozásait, filozofikus mélységeit képes volt átélni, írásaiban szemléletesen, csodálatos stílusban tudta rögzíteni.

Könyvei – elbeszélései, karcolatai, regényei – élményforrását a természet szolgáltatta: „az örök Idő országútján” járó, a susogó tölgyesben, az orgonáló fenyvesben otthonra talált erdősz és vadász írásai jól tükrözik egyéniségét. Fekete István számára az idő „kefesűrű”, a vadászház melege a „zászlófüstű” kémény jelképezte. A természet tudora, társa, vitapartnere volt, a természet jelenségeit vallatóra fogta, írásaiban efféle morfondírozásának bárki tanúja lehet. Meglátta, megnevezte és láttatta a „levélpergető ősz”, a „kakukkszarvú erdei május” ezernyi csodáját, értette és érzéketlenül vetette papírra az erdő nészét, a cinkék csivitelését, a varjak károgasát. Megragadta az „emberes hónapok” lényegét, s hosszan meditált az emberi elmúlás megannyi kérdéséről. „Tollas kis barátai” élvezték vendégszeretetét, amikor „a természet terített asztalát” csak madáretetői tudták pótolni. „A kis kékcinkék, a feketerigók és a magtörő pintyek” faggyúmaradékkal táplálkoztak, tőkmaggal kínálta őket azért, mert vendég-látásán „csorbának esni nem szabad.”

A természet ezernyi pompája elbűvölte, de az öreg Matulát, „az öreg Királyt”, akinek „a betűk ismeretlen rajzocskák voltak”, továbbá Hermann-Ottót; Chernel Istvánt rajongásig szeretett barátokként tisztelte akkor is, „amikor a kutya sem törődött a tudósokkal”, az írástudó emberekkel.

A könyv, „az öreg könyv” mindennapi társa volt, mint az időjárás, az uhuzás, a vadászás alkalmain nála lévő puska. Fekete István számára a könyv nem csupán ismeretforrás volt, amit elemző módon olvasott, hanem lelki feltöltődésének kiapadhatatlan friss társa. Az írás pedig létformája: „Páratlan természettudományos ismeretanyag ötvöződött benne egyé magas fokú írási tehetséggel.” Így méltatta az író Fekete Istvánt Nagy Domokos Imre a Móra Könyvkiadónál, 1973-ban megjelent Rózsakunyhó c. kötetében.

Számára a természet és az ember harmonikus együttlétét az idő kapcsolta egybe, melyről sajátos filozófiájával színesen ír. „A múlt idő”, „az eljaro” idő „a tél kedvéért sem áll meg”, hanem „elsepri a havat, és kitakarja a határt az érkező tavasz fogadására. A fényt, a meleget, a szeretetet” a múlt idő megőrizte, ugyanis emberi mivoltát, választékos nyelvezetű leírásait könyveiben ránk hagyta, amint gyönyörű bőrkötetes, ezüstcsatos üres imakönyvét „cudarhelyi Chudar István” hagyta Fekete Istvánra.

A teleírt „üres imakönyv”, az aranybetűs Fekete István kincsei legyenek örökre. A könyvről frott gondolatait a magyar nyelv és irodalom tanárai, a könyvtárosok, a könyvtáros-tanárok szeretessék, értessék meg, hogy tanítványaik számára a betűk ne „ismeretlen rajzocskák” legyenek, hanem elmélkedésre alkalmas gondolatok, amit a Rózsakunyhó lapjairól is felidézhetünk.

A betűk sűrűjébe vezető út

„Könyve nem volt az öreg Királynak, de minek is lett volna, amikor előtte a betűk ismeretlen rajzocskák voltak rajta csak?”

„A könyvek merev hallgatásba burkolóztak előtte, de aztán amikor látták makacs szorgalmát, megszólaltak, és lassan otthon lettek a betűk sűrűjében is. Bizonyítványa kitűnő volt.”

„Kerestem az öreg könyveket, a vajákos tudást, a meggyőződést a homályban...”

„Hittem... hittem! És sohasem bántam meg. Néha – majdnem mindig – nem azt találtam, ami a könyvekben meg volt írva, hanem annál sokkal többet. Békességet, magányt, halat, vadat, madarat, de mindig találtam valamit, és a végén, nem mondom, hogy nagy érték, ha megtaláltam magamat.”

Szép és jó könyvek

„Milyen világos, költői szép írás! Egyszerű szavak, keresetlen, mégis csillogó lánc.”

„Szép és jó könyvek jelentek meg Magyarország orvfaunájáról, de ezek a könyvek – mint bárhol másutt a világon – nem adják azt a természetes benyomást, melyet a madár természetbeni közvetlen látása nyújt.”

„... a jó könyvet éppen úgy nem felejtjük el, mint magunkat.”

„A könyv, az én mindentudó könyvem...”

„A könyvben meg van írva, s a könyv szent.”

Könyvszeretet

„Szeretem a könyvet, és tanárait követem.”

„Szeretem a könyvet, és hiszek is benne. Sokszor tudom, hogy nem igaz, de ezt mondani mégsem merem, mert egy másik, aki írta, álmában vagy ébren úgy is láthatta, ahogy leírta.”

„... a legpontosabb, legcsalhatatlanabb könyv: a matematika.”

„A történelem regény volt, a földrajz útleírás, az olvasókönyv pedig szép muzsika.”

„Szeretem a könyvet, és úgy nézek rá mindig, mint a csodára. Mint elmúlt vagy élő lelkék néma- vagy hangosfilmjére, titkos jelekbe zárt örömeire vagy fájdalmára.”

Könyvben az ember

„Könyvet kellene írni róla, s ez a pár szó csak porszem egy szaharányi homoktenger végtelenségéből és bámuló szeretetből is, amivel körülvettük.”

„Mit olvasol? ... Ki az a boldog halandó, aki le tudja kötni nehézkes érdeklődésed?”

– Kittenberger.

– Kicsoda?

– Kittenberger Kálmán.”

„Vadász- és gyűjtőúton Kelet-Afrikában egyébként is a trópusi vadászirodalom klasszikus gyöngyszeme.”

„És azóta még jobban szeretem a könyveket, mert holt betűikben benne van minden, ami elmúlt, és minden, ami lesz. Benne vannak elmúlt idők, elmúlt emberek, s ezek között vidám emlékü régi barátom: Matula is.”

TÁMOGATÓINK:



Oktatási
Minisztérium



Nemzeti Kutatási és
Technológiai Hivatal

Oktatásért Közalapítvány



Kutatás-fejlesztési
Pályázati és
Kutatáshasznosítási Iroda

TISZTELETTELJES KÉRÉS ELŐFIZETŐINKHEZ!

Bízunk abban, hogy továbbra is töretlen támogatói, előfizetői maradnak lapunknak. Ennek reményében kérjük minden kedves Előfizetőnket, régieket és újakat, hogy a 2008. évi előfizetési díjat, amely 1500 forint, az alábbi számlára befizetni szíveskedjenek: OTP Csongrád Megyei Igazgatóság, Szeged, Módszertani Közlemények, 11735005-20003933.

Köszönjük megértésüket és támogatásukat.

A MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK KIADÓHIVATALA

Kiadja a Módszertani Közlemények Baráti Társasága
A kiadásért felel: *Dr. Siposné dr. Kedves Éva*
Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346
Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.
E-mail cím: tedit@jgytf.u-szeged.hu
Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 1500 Ft.
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő*
Megjelent: 1700 példányban
Juhász Nyomda 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: Hegedús 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.**

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>