

AZ OKTATÁS TUDOMÁNYKÖZVETÍTŐ SZÍNTERE AZ ISKOLA

KOVÁTS-NÉMETH MÁRIA; BARÁTKA AGNIESZKA
MIANEMETH22@GMAIL.COM

SELYE JÁNOS EGYETEM, REFORMÁTUS TEOLÓGIAI KAR, A MTA VEAB
MAGYARSÁGKUTATÓ ÉS NEVELÉSTÖRTÉNETI BIZOTTSÁG ELNÖKE,
A SZÁZAK TANÁCSA TAGJA
, ABARATKA@GMAIL.COM
VARSÓI TUDOMÁNYEGYETEM, MODERN FILOLÓGIAI KAR, MAGYAR
TANSZÉK

ABSZTRAKT

Mind a Magyarországon, mind a Lengyelországban elkészült tudományok tudományterületi és -ági besorolása jól tükrözi a pedagógia / neveléstudomány mivoltát, interdiszciplináris kapcsolatait, ami több magyar és lengyel tudóst foglalkoztatott az I. világháború utáni időszakban és egyben szoros kapcsolatban állt a közép-európai értékelméleti koncepciók megjelenésével. A pedagógia értékelméleti megalapozásában kiemelkedő szerepet játszottak Lengyelországban a lemergi-varsói iskola képviselői, Magyarországon pedig a kultúrfilozófia és -pedagógia képviselői. A tanulmány célja bemutatni ezeket, mint az iskola magyar és lengyel kulturális örökségét. Szem előtt tartva a tudomány és az oktatás közötti viszonyát a környezetismeret és a magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmak tanítására vonatkozóan az iskola tudományközvetítő tevékenységét is szeretnénk bemutatni.

KULCSSZAVAK: *neveléstudomány, értékközvetítés, tudományközvetítés, a lemergi-varsói iskola, környezetismeret, magyar mint idegen nyelv*

BEVEZETŐ

*Akármi történik is a világban, ne feledkezz meg az igazságról,
hogy az állam és a politikai hatalom
nem nélkülözheti soha a bölcselők és az értelem hatalmát.*
Márai Sándor

A pedagógia önálló tudománnyá válása óta alapvető kérdés, hogy mi a célja a nevelésnek, mi a feladata az iskolának. A cél: a művelődési értékek, a kultúra megismertetése, megőrzése, gazdagítása és újrateremtése nemzedékről nemzedékre. A cél megvalósításához tudnunk kell, melyek a kultúra alapvető tényezői, és milyen szempontok alapján kell a kultúra műveltségtartalmát, a közműveltség alapjául szolgáló „tananyagot” kiválasztani.

A XXI. században – mint minden korszakban – szép számmal találkozunk olyan problémákkal, melyek megoldását ellentmondások sokasága nehezíti. Az alapvető ellentmondás: a kultúra tényezőinek számbavételében, a műveltség tartalmának kiválasztásában, az érték szempontú megközelítésben rejlik. Nevezetesen: *Melyek azok az értékek, amiket az adott korszak tankötelezett ifjúságának el kell sajátítania, vagy melyek az alapvető műveltség elemei?*

A XXI. század pedagógiájának elméletében nincs lényeges ellentmondás abban a tekintetben, hogy a **kultúráközvetítés elsődleges szervezeti kerete az iskola**, s abban sincs, hogy a kultúráközvetítés tanulás útján neveléssel történik. Abban viszont sokan kételkednek, amit Szent-Györgyi Albert úgy fogalmaz: „*Az emberiség jövője a neveléstől, ettől a változtatható programrendszerrel függ. Az emberiség történelme lényegében ennek a programozásnak a fokozatos változását tükrözi... Ebből következik, hogy a nevelés az emberiség egyik legfontosabb tevékenysége.*” (Szent-Györgyi, 1989, 24. o.)

A fő probléma, hogy a kultúra tartalmát meghatározó tényezők megítélésében, továbbá az alapvető értékekben igen nagy a bizonytalanság. A demokrácia biztosította szabadságban csorbult a szabályok, normák tisztelete, azok betartása, betartatása. Miközben kutatók sora bizonyítja, hogy az emberiség története során kialakult értékek, magatartásminták, normák átörökítésének hiánya a modern társadalomban gátolja az érett személyiség kialakulását (Kopp, 2008, 25. o.), sőt a kudarcoktól megkímélve, kudarc nélkül felnevelt ifjúság – Kondrad Lorenz szavaival - infantilis felnőtt lesz. (Lorenz, 2002, 116. o.) A probléma további gyökere, hogy a kultúráközvetítők bizonytalanok-e feladatukban, tudják-e, hogy felelősek a gyermek felnőtté válásáig a gyermeket, ifjút érő hatások közvetítésében; vagy szándékos a tevékenységük a bizonytalanság keltésében, a kulturálatlanság terjesztésében.

A szervezett, tudatos nevelés, a kultúráközvetítés legfőbb színtere az iskola. Az iskola feladata, hogy nevelési eszköztárával, tanító-nevelő munkájával elősegítse a gyermek kiteljesedését, személyiségének kialakulását.

1. A NEVELÉSTUDOMÁNY HELYE A TUDOMÁNYOK KÖZÖTT MAGYARORSZÁGON ÉS LENGYELORSZÁGBAN

Magyarországon a Kormány 2000-ben kiadott törvénymódosítással (2000. évi XCVII. törvény) a felsőoktatással kapcsolatos feladatok köre kiegészült az egyes tudományterülethez tartozó tudományágak meghatározásával. Ennek megfelelően a neveléstudomány a bölcsészettudományok körébe tartozott, de nem önálló ággként, hanem a *Nevelés- és sporttudományok* néven két tudományágot foglalt magába.

2002-ben a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (*Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD), melynek 1996 óta Magyarország is tagja, közzétette a tudományterületek és -ágak besorolásának javaslatát (*Fields of Science and Technology*), amely a pedagógiát (*Educational sciences*) a társadalomtudományok körébe sorolta. Ennek megfelelően a 2004 májusában megjelent Kormányrendelet (154/2004. (V. 14.) Korm. rendelet) módosította a korábbi besorolást, és a *Neveléstudományokat* önálló tudományággként a *társadalomtudományok* közé sorolta.

A 2004. évi rendelet ellenére a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló 2005. évi Kormányrendeletben (289/2005. (XII.22.) Korm. rend.) a *pedagógiát*, mint képzési ágat a *bölcsészettudományi képzési terület* körébe sorolták. Ezt a rendeletet követte a későbbiekben a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) határozata, mely a 2005. évi Ftv. értelmében felelős a felsőoktatási intézmény oktatási és tudományos kutatási autonómiájának megvalósításáért. 2010. június 4-i ülésén a MAB elfogadta a tudományágak, mesterszakok besorolási rendszerét a doktori iskolák létesítéséhez (MAB 2010/6/III. sz. határozata), s újra a bölcsészettudományok közé sorolta a *neveléstudományokat* és ezzel a pedagógiai képzési ágakat, nem foglalkozott a tudományági besorolásokkal. Ezen nem változtatott a 2011. évi CCIV. felsőoktatási törvény (2011. évi CCIV. törvény) sem. A MTA 2016-ban közölt új tudományági besorolást, amely szerint a *Neveléstudomány a Filozófia- és Történelemtudományok nevű tudomány-részterület, és a Humán- és Társadalomtudományok nevű tudományterület körébe tartozik.*

Lengyelországban 1990-ben adott ki a Kormány a tudományos fokozatokról és titulusokról/címekről szóló törvényt (Dz. U. 1990. poz. 386). A benne megfogalmazott felhatalmazás alapján 1992 februárjában a Tudományos Cím és Fokozatok Központi Bizottságának (*Centralna Komisja do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych*) elnöke adott ki közleményt (Monitor Polski 1992. poz. 123), amelyben meghatározta azoknak a tudományterületeknek és –ágaknak a listáját, amelyek keretében lehetséges a tudományos fokozat/cím megszerzése. Ennek megfelelően a *Pedagógiát* a *bölcsészettudományok* közé sorolta.

2003-ban a Kormány kiadott újabb törvényt (Dz. U. 2003. poz. 595), amelyben a Fokozatok és Címek Központi Bizottságnak (*Centralna Komisja do spraw Stopni i Tytułów*) adott jogot a tudományok tudományterületi és –ági törvényes besorolására. A Bizottság 2005. évi határozata (Monitor Polski 2005. poz. 1120) a tudományterületek és tudományágak meghatározásáról megerősítette az 1992-es besorolást. Csak *2011-ben* a Tudomány- és Felsőoktatási Miniszter által közölt rendelet (Dz. U. 2011. poz. 1065) hozott lényeges változást ezen a téren. A rendelet mellékletében az egyes tudományterülethez tartozó tudományágak listája szerint a *Pedagógia* a *társadalomtudományok* körébe tartozik.

2017-ben a Lengyel Tudományos Akadémia (*Polska Akademia Nauk*) elfogadta újabb szabályzatát, amelyben megerősítette az Akadémia struktúráját, melynek megfelelően a *Pedagógiai Tudományok Bizottsága* a Bölcsészet- és Társadalomtudományok nevű I. Karnak a szervezete. 2018 júliusában azonban a Kormány adott ki újabb felsőoktatási törvényt (Dz. U. 2018. poz. 1668), mely alapján 2018 szeptemberében a Tudomány- és Felsőoktatási Miniszter adott ki új rendeletet (Dz. U. 2018. poz. 1818), amelyben meghatározta a tudományterületekhez tartozó tudomány- és művészeti ágakat. Ebben a rendeletben a *Pedagógia* a *társadalomtudományok* körébe tartozik. *A Kormány megerősítette a 2011. évi átsorolást és a társadalomtudományi paradigmát a neveléstudományokra vonatkozóan.*

A tudományterületek és tudományági besorolások sűrű változtatásai arra engednek következtetni, hogy ez a XXI. század bizonytalansága. Az okok mindenképpen a túlzott specializációban keresendők.

2. AZ ISKOLA MAGYAR ÉS LENGYEL KULTURÁLIS ÖRÖKSÉGE

2.1. Az iskola feladata a kultúráközvetítés

A pedagógiai tudományok rendszerbe foglalása egyidős a pedagógia önálló tudománnyá válásával. A didaktikának, mint a pedagógia egyik speciális területének, a gyökerei már a XVII. században fellelhetők. A nevelés és az oktatás megkülönböztetése, a módszertan elkülönülése a XIX. század terméke.

A XX. század közép-európai tudósai egyetértettek abban, hogy J. F. Herbart nevéhez fűződik a pedagógia önálló tudománnyá válása. Herbart mutatott rá, hogy az etikai ítélet az esztétikai ítélezés egyik válfaja, vagyis azonos azzal. (Weszely, 1932, 11. o.) *Az ítélet ugyanis nem a létező valós világ berendezésére, hanem bizonyos ideákra vonatkozik.* Ezek az „erkölcsi eszmék:” a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarat, a jog és a méltányosság. Ezt az öt alapeszmét a politika és a pedagógia egyaránt tárgyalja. A nevelési eszmény az erényes ember, a nevelés célja az erkölcsös magatartás kialakítása. A nevelés legfőbb eszközének Herbart is az oktatást tartotta. Ezért igen nagy jelentőséget tulajdonított a műveltségi anyag kiválasztásának és az oktatási folyamat tudatos, célszerű megtervezésének.

A XIX. század végén *Rein* felosztása alapján kialakult a pedagógia tudományának rendszere, mely azon az általános elven alapult, hogy a pedagógia két nagy részre oszlik: elméleti és gyakorlati pedagógiára. *Elméleti pedagógiának* tekintette a pedagógia azon területeit, amelyek a nevelés céljáról, eszközeiről, módszereiről szóltak. *Gyakorlati*

pedagógiának nevezte a családi, az iskolai és intézményi nevelés gyakorlati rendszerét. Amint a pedagógia önálló tudományként kivált a filozófiából két fontos segédtudományra támaszkodott: az etikára (erkölcstanra) és a pszichológiára. Az etika a pedagógiai célok megfogalmazásában, a pszichológia pedig a módszer, az eljárás megválasztásában segítette, segíti a pedagógiai tevékenység megtervezését. (Kováts-Németh, 2018, 17. o.) A XX. század végén *Friedrich W. Kron* a pedagógia tudományának *kooperációs* hálózatát összegezte. Ezek szerint a PEDAGÓGIA társtudományai (kooperációs tudományai): a *filozófia és teológia*; a pszichológia és szociológia; az antropológia és orvostudomány; a biológia; a politikatudomány és etnológia. Ezzel összefüggésben - a kutatási módszerek alapján - Kron két alapvető irányzatot különböztet meg: a szellemtudományi és a társadalomtudományi vagy empirikus orientációjú irányzatot. *Hangsúlyozta, hogy az empirikus kutatás a pedagógia minden területének feladata, „de nem férhet kétség a filozófiai reflexió szükségességéhez sem.”* (Kron, 2003, 30-31. o.)

A Közép-európai tudományos életre a német pedagógia tudósai – W. Dilthey, E. Spranger, G. Kerschensteiner – munkássága gyakorolt nagy hatást. Wilhelm Dilthey 1882 és 1907 között a Berlieni Egyetem tanára. *A szellemtudományi pszichológia és a kultúrpedagógiai irányzat megalapítóját a XX. század neveléstudósainak többsége – Kornis Gyula, Prohászka Lajos, Bogdan Nawroczyński – alapnak tekintette koncepciója megalkotásában*, többen személyesen is hallgatták őt Berlinben. A kortársak közül Eduard Spranger pedagógiai alapvetését, Georg Kerschensteiner állampolgári nevelési és munkaiskolai koncepcióját értékelték, alkalmazták. Nézeteik meghatározóak voltak Közép-Európában, a történelmi Magyarországon és Lengyelországban is. (Kováts-Németh, 2017, 27. o.)

Dilthey nemcsak felismerte, hogy a nevelési célok állandóan változnak, hanem ebből a felismerésből fogalmazta meg a neveléstudományban a formális követelmények szükségességét, amelynek alapját a lelki élet teleologikus összefüggése és az élmény jelentette. Magyarországon Kornis Gyula értékelte Dilthey nézeteit, koncepcióját. Dilthey fogalmazta meg először a „szellemi tudományok” nevét, fogalmát, területét, módszereit, a természettudományoktól való elválasztását, a szellemtudományok autonómiáját. A szellemtudományokban szerinte – szemben a természettudományokat meghatározó törvényekkel – a célok és értékek uralkodnak. (Kováts Gyné, 1989, 47. o.)

Kultúrfilozófiájának és pedagógiájának alapja, hogy az „ember saját mivoltát” a történelem által ismeri meg. A történelmi világ az objektív szellem terméke, mely az ember értéket teremtő és célokat megvalósító tevékenysége során a következő nemzedékek számára, mint szellemi tartalom, mint kultúra nem múlik el, hanem objektíválódik, fennmarad, fejlődik. *Minden kulturális rendszer a szellem alkotása.* (Kornis, 1913, 5. o., 14. o.) Az értékeket és célokat megvalósító tevékenység a nevelés, *az igazi filozófia célja tehát a pedagógia, mint a nevelés tudománya.* A nevelés az az alapvető tényező, amely a kultúrát létrehozza, olyan tevékenység, mely a szellemi értékek átszarmaztatásával képes a „nemzeti szellem” alkotására, társadalmi újjászületésre.

Eduard Spranger elméletének középpontjában a humanizmus, az ember teljes erőinek a kibontakoztatása áll. Elve: a szellemi tudás, a műveltség óvja meg az embert a félműveltségtől, az egyszerűsítéstől. A nevelés két funkciója: *a kulturális javak átadása, és a személyes értékek felszínre hozása.* (Chmaj, 1969, 361-363. o.)

A „szellemtudományt” művelők munkásságának hatása jelentős Közép-Európában. Németországban Georg Kerschensteiner és S. Hessen; Magyarországon Kármán Mór, Fináczy Ernő, Kornis Gyula, Pauler Ákos, Prohászka Lajos, Weszely Ödön; Lengyelországban Kazimierz Twardowski, Bogdan Nawroczyński és Bogdan Suchodolski pedagógiai koncepciói célmeghatározásaiban, kultúra- és műveltségfelfogásaikban, a kultúráközvetítés módjaiban értékelendők. (Kováts-Németh, 2017, 27. o.)

A hazai értékelméleti kultúrakoncepció kidolgozása Kornis Gyula nevéhez fűződik, ő ötvözte egységessé a korabeli értékfilozófiából táplálkozó értékpedagógiai, kultúrpedagógiai elméleteket. Kornis Gyula kultúrafelfogásában a nemzet fejlődésének két alapvető pillére: a „vagyonosodás” és a műveltség. *Az egyes ember kiteljesedésének alapja a kultúra, mint az eszmények megvalósítására való törekvés.* Ezt a kultúrát a nemzetnek az iskola adja a kultúra értékes anyagának a következő nemzedékre való átszármaztatásával. *Így a nemzeti társadalom gyökeres és tartós megújítása elsősorban a neveléstől függ.* (Kornis, 1929, 72. o.) Kornis kultúrakoncepciójának sarkpontja az értékekről vallott elmélete. A kultúra „kezdetlőtől” fogva értékfogalom, amint absztrakcióvá vált a filozófiai fogalmi rendszerében két fontos elemet tartalmaz: a jó eszményképét, s ebből a célból vezérelve a lélek megművelését. A kérdés: Melyek azok a magasabb rendű célok, amelyek megközelítésére az ember ősidőktől kezdve tör? *Ezek az abszolút értékek:* a „magában való” igazság eszméje, mert az igazság keresése az ember legmagasabb rendű, legértékesebb életformája; a szépség, mely az egyesek fölött létező objektív rendhez tartozó érték; a magában érvényes jóság, mely mint érték független az emberi gondolkodástól, vagy a helytelen emberi cselekvéstől. Ezek az értékek az ember számára „a priori” adott eszmények, s ezért a legszorosabb kapcsolatban vannak az istenséggel. Így a három alapérték kiegészül a negyedik értékkel, az *istenivel*, mely a mulandóval és tökéletlennel szemben örök, időtlen és tökéletes, az embertől független abszolút értékesség. Tehát az emberiséget a különböző korok szellemi fejlettségének fokára az emberi kultúra ideális elemei: az igaz, a szép, a jó, az isteni értékrendszere emelte. Mivel a cselekvést az emberek végzik, a kultúra ezért szubjektív tevékenység is. Az igazság értéktartalmát a *tudományos gondolkodás* realizálja, a szépségét a *művészi alkotómunka*, a jóság értékét megvalósítja az *erkölcsi cselekvés*, s az isteni értéket a *vallás*. Az értékek, mint az emberi tevékenységek eredményei a kultúra javaiban – mint történeti termékekben (tudomány, művészet, erkölcs, vallás) – öltönek testet, ami maga az objektív valóság. (Kornis, 1944, 5-7. o.)

Kornis kortársai - Prohászka Lajos és Weszely Ödön – elismerve Kornis értékelméletét fogalmazták meg a kultúráközvetítés céljának a *művelődést*, illetve annak eredményét a *műveltséget*. Prohászka szerint a művelődés fogalma csak annyiban tágabb a nevelés fogalmánál, hogy az az egész életen át tart, míg a nevelés, mint a pedagógiai tevékenység egésze, a személyes életforma kialakítására irányul, és általában kiskorúakra vonatkozik. A képzés alapja a *lélekművelő* tananyag. *Nem a tananyag mennyisége, hanem annak mintaszerű tartalma az, amely a diákot fogékonnyá teszi a szellemi alkotások megértésére.* A lélekművelő hatás, az élmény marad meg, az válik állandó habitussá, amit nem pótolhat semmilyen széles körű tárgyi tudás. (Prohászka, 1937, 26-29. o.) Weszely Ödön álláspontja is a *nevelés célja a műveltség, a kultúra elsajátítása.* A műveltség, a kultúra által „a pedagógia az emberi művelődés tudományává szélesedik, s a pedagógiai problémák mindig bekapcsolódnak általában a műveltség kérdéseibe.” (Weszely, 1935, 35. o.) A kultúra kiterjed az emberi élet egész területére, ezért az ideális (örök) értékek mellett megfogalmazza a reális és szociális célokat is. A kultúra kilenc területét különbözteti meg: testi, technikai, gazdasági, társadalmi, állampolgári, erkölcsi, vallási, tudományos, művészi; melyek egyúttal a pedagógiában nevelési feladatként jelennek meg.

Kornis, Prohászka, Weszely szellemtudományi, pszichológiai alapokon kialakult kultúrpedagógiai koncepcióinak mindegyik alapvetését fellelhetjük a lengyel Bogdan Nawroczyński kultúrpedagógiai nézeteiben. Nawroczyński is Diltheyt hallgatta 1905-1906-ban Berlinben, majd Wundt és Bart előadásait Lipcsében. Mestere pedig Kazimierz Twardowski, a lembergi-varsói iskola megalapítója, aki egyúttal a „*Bevezetés az ítéletek világosságának tudományába*” című doktori értekezésének is témavezetője. Nawroczyński a Varsói Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékének alapítója 1926-ban. Kultúrpedagógiai nézeteit több művében is kifejti. (Nawroczyński, 1930, 1947) A tanítás célja, hogy a tanítvány a közösségnek önálló és alkotó képes tagjává váljon; a feladat pedig a személyiség kialakítása.

Az alap Dilthey szellemi struktúrafogalma éppen úgy, ahogy Kornis Gyulánál láttuk. *A nevelés céljául Nawroczyński is a kultúrát és azt a szellemi folyamatot jelöli meg, amely elősegíti a kultúrjavak megismerését, megértését és használatát. Szerinte is az ideális értékek – erkölcs, esztétika, vallás – megvalósításával lehet az egyén kultúrlény. Az adott társadalom szellemi kultúrájának tizenegy tényezőjét különbözteti meg, ezek: a nyelv, a hagyomány, az erkölcs, a vallás, az irodalom, a zene, a művészet, a tudomány, a filozófia, a technika, a társadalmi életforma. A nevelés és oktatás folyamatában a tanári céltudatos tevékenység eredménye az, hogy az egyéniségből a jellemes cselekedetek gyakoroltatásával kialakul a személyiség. Nawroczyński megalkotja az oktatási célok hierarchiáját: az első szint a tudás és a készségek megszerzése, ez az információ alapú oktatás; a második az értelmi fejlődés (figyelemképesség, fantázia, emlékezet, koncentrációképesség) fejlesztése, a gyakorlat alapú oktatással. Az oktatás általános feladata az önálló és alkotóképes személyiség teremtése. Az oktatás feladata a nevelés; a nevelés célja a kultúra, annak megismerése, megértése az új „kultúrjavak” teremtésének céljából. A kultúra: az egyén tevékenységének az oka és a motivációja.* (Nawroczyński, 1987a, 36-38. o., 1987b, 87-88. o., 1987c, 122-123. o., 1987d, 483-548. o.)

Összefoglalva: Az értékelméleti alapvetés feltétele a műveltségi anyag kiválasztásának; az empirikus ténytudományok pedig nélkülözhetetlenek a pedagógiai normák megállapításánál; illetve a helyes céltudatos pedagógiai gyakorlathoz, a nevelői tevékenységhez, a helyes, célravezető eljárás kiválasztásához. Egyes filozófusok ugyan egy-egy kultúrterületet kiemeltek, hangsúlyosan preferáltak. A vallásos világnézet szerint a vallási kultúra, a materializmus szerint a gazdasági kultúra a legfontosabb; John Locke a társadalmi műveltséget, Kerschensteiner az állampolgári műveltséget helyezte elmélete középpontjába. Kornis, Prohászka, Weszely szerint a növendéket - Nawroczyński koncepciójához hasonlóan – a kultúra egész területén kell kiművelni. Természetesen az „egész” transzformálása az egyénre a kultúrpolitika és a pedagógia feladata.

2.2. A lemergi-varsói iskola szerepe a kultúraközvetítésben

A lemergi-varsói iskolát Woleński egy „intellektuális formációnak” (Woleński, 1985, 9. o.) tartja. Az iskola működését elsősorban K. Twardowski (1866-1938) és a tanítványainak didaktikai és tudományos tevékenysége határozza meg. Így az alapítását is nagy pontossággal tudjuk megállapítani: 1895. november 15-e, amikor Twardowski Galícia fővárosába, Lembergbe érkezett, és professzorként elkezdte a tevékenységét az egyetemen, aznap tartotta meg az első előadását. (Woleński, 1985, 10. o.) A Collegium Theresianum és a bécsi egyetem kitűnő abszolvenseként, de mindenekelőtt filozófusként fő céljául tűzte ki egy egyetemi filozófiai képzés megszervezését a lemergi egyetemen, ahol a filozófia magas szintű, tudományos művelésének nem volt hagyománya. (Jadcak, 1991, 14. o.) Twardowski előadásai és szemináriumai nagyon népszerűek voltak a hallgatók körében. A tanítványaitól ugyanis elsősorban nyitottságot, tiszta és kritikus gondolkodásmódot, valamint szorgalmas munkát várt el, cserébe biztosította nekik a legjobb körülményeket a tanuláshoz és fejlődéshez: a magatartásával, viselkedésmódjával, tudásával és szakmai tevékenységével; a legjobb példát mutatta a hallgatóinak, a leendő lengyel tudósoknak és egyetemi professzoroknak, akiknek a legjobb mentoruk és mesterük volt. (Brożek, 2015, 106. o.) Twardowski tanítványai voltak a leendő filozófusokon kívül a leendő pszichológusok, pedagógusok, filológusok, történészek, művészettörténészek, irodalomárok, nyelvészek, zenetudósok, matematikusok, logikusok és orvosok is. (Jadcak, 1991, 112. o.) Közülük sokan több lengyel városban kezdték meg tudományos és didaktikai tevékenységeiket, de mivel az iskola Lembergben indult, és a legtöbben Varsóba mentek folytatni munkájukat, ezért az ő munkásságuk hatását a lemergi-varsói iskolának nevezzük. (Hejnica-Bezwińska, 2014, 19. o.)

Az iskola képviselőinek tudományos sokfélesége jól bizonyítja, hogy ennek az „intellektuális formációnak” a tagjait nem közös nézetek egyesítették, *hanem közös intellektuális magatartás, metodológiai szempont.* (Woleński, 1985, 10. o.) Maga Twardowski következőképpen fogalmazta meg a leendő lengyel tudósok képzését szolgáló didaktikai tevékenységének a lényegét: „*a tanítványnak nem kell folytatnia a mestere tevékenységét vagy módszerét minden egyes részletben (...) ez nem lenne jó, mert nem hozna fejlődést. A tanítványnak önállóan építenie, alkotnia kell azokra az alapokra, amiket a mesterétől megkapott*” (Twardowski, 1926, 29. o.). Ennek alapján jogos mondani, hogy a lembergi-varsói iskolának ma is vannak képviselői, bár ők már Twardowski tanítványainak tanítványai, vagy azoknak a tanítványai. (Brożek, 2015, 13. o., Woleński, 1985, 9. o.)

Az első világháború után Lengyelország visszaszerezte a 18. század harmadik harmadában elvesztett függetlenségét (Lengyelország három felosztása: 1772, 1793, 1795). Ezzel a lengyeleknek újjá kellett szerveznie az ország tudományos életét. Az 1918 előtt működő lembergi és krakkói egyetem mellé újra indították a varsói és a vilniusi egyetemet, és még Poznańban és Lublinban is alapítottak egy-egy egyetemet. *Az 1920-as években tehát csak a lembergi és a krakkói egyetem rendelkezett saját tantestülettel.* Az új, illetve reaktivált egyetemek megszervezésében nagy szerepet játszottak Twardowski volt tanítványai, akik több egyetemi tanszék vezetői is voltak. (Woleński, 1985, 20. o.) A két világháború közötti időszakban öt lengyelországi egyetemen (a lublini egyetem kivételével) voltak jelen Twardowski által képzett filozófusok. 1919-ben a varsói egyetemen hárman (J. Łukasiewicz, T. Kotarbiński, S. Leśniewski) vállalták el a filozófiai tanszékek vezetését. 1919 és 1921 között a vilniusi egyetemen W. Tatarkiewicz vezette a filozófiai képzést, majd 1923 óta T. Czeżowski folytatta, Tatarkiewicz viszont a poznańi egyetemen kezdett tevékenykedni. A krakkói egyetemen, amely Nagy Lajos lányának, Hedvig lengyel királynőnek köszönhetően a lengyelországi filozófiai képzésben a legnagyobb hagyománnyal rendelkezett (vö. Kováts-Németh, 2013, 28. o.), 1937-ben Z. Zawirski veszi át a filozófiai képzés vezetését. A filozófusokon kívül egyetemi professzorrá vált több pszichológus (pl. T. Witwicki – Varsóban, S. Błachowski – Poznańban) és irodalomtörténész (pl. J. Kleiner - Varsóban). (Woleński, 1985, 19-20. o.)

Twardowski volt tanítványai fontos szerepet játszottak a lengyelországi pedagógia egyetemi megszilárdításában, a pedagógiai egyetemi képzéseknek a megszervezésében. 1919-ben a poznańi egyetemen megalapították az első lengyel Pedagógiai Tanszéket. A vezetését Antoni Danyszra, korábban a lembergi egyetem professzorára bízta. Danysz halála után a tanszék vezetését Bogdan Nawroczyński vette át egy évre, majd Ludwik Jaxa-Bykowski vállalta ezt a feladatot. Egyidejűleg a Pszichológiai és Kísérleti Pedagógiai Tanszék vezetőjévé Stefan Błachowskit nevezték. 1920-ban Zygmunt Kukulski lett a lublini egyetemen létrehozott pedagógiai tanszék vezetője (1939-ig). 1925-ben szintén Zygmunt Kukulskira bízta a vilniusi egyetem pedagógiai tanszékének a vezetését (1938-ig). 1926-ban Bogdan Nawroczyński alapította meg a varsói egyetemen a Pedagógiai és Oktatásszervezési Tanszéket. Ugyanebben az évben Zygmunt Mysłakowski megszervezte egy pedagógiai tanszéket a krakkói egyetemen. *Lembergben csak 1938-ban hozták létre a Pedagógiai Tanszéket, amely vezetőjévé Bogdan Suchodolskit nevezték ki* (1945 után Suchodolski a varsói egyetemen folytatta a tevékenységét) – a 20. század elejétől maga Twardowski tartott előadásokat pedagógiáról és didaktikáról. (Hejnicka-Bezwińska, 2018, 48. o.) A második világháború után, 1945 augusztusában Toruńban is alapítottak egyetemet, amelyen Kazimierz Sośnicki vállalta el a Pedagógiai Tanszék létesítését és vezetését 15 éven át. (Okon, 1993, 327. o.)

A lengyel pedagógia egyetemi alapjainak a megszervezésében szerepelt és a fentiekben felsorolt személyek között Antoni Danysz, Zygmunt Mysłakowski és Bogdan Suchodolski nem tartozott a lembergi-varsói iskola képviselőinek körébe. A többiek közül, azaz Twardowski közvetlen tanítványai közül csak Bogdan Nawroczyński és Kazimierz Sośnicki művelte a

neveléstudományt. Annak ellenére, hogy nagy tiszteletben tartották a lembergi mesterüket, a saját pedagógiai koncepcióiban nem hivatkoztak rá. (Okoń, 1993, 312. o., 329. o.) Nawroczyńskire elsősorban Dilthey nézetei gyakoroltak nagy hatást, Sośnickire pedig Georg Kerschensteiner által kidolgozott állampolgári nevelési koncepció. Említésre méltó, hogy Zygmunt Łempickinek (filológus), szintén Twardowski közvetlen tanítványának köszönheti a lengyelországi tudomány az első, 1914-ben közzétett és lengyel nyelven írt monográfiát Wilhelm Diltheyről.

3. TUDOMÁNYKÖZVETÍTÉS A KÖRNYEZETI NEVELÉS ÉS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

3.1. Tudományközvetítés a környezeti nevelés tanításában

A XX. század harmadik harmadában nyilvánvalóvá vált, hogy „*a modern ember olyan termelési rendszert épített fel, amely kirabolja a természetet, és olyan társadalmi formát, amely megcsonkítja az embert.*” (Schummacher, 1991) Az 1970-es években megfogalmazott Schumacher-i „jóslat” bekövetkezett. Az elmúlt közel 50 évben nemzetközi konferenciákon született egyezmények, szakemberek, tudósok tettek azért, hogy felismertessék a veszélyt, amelyet a modern, a posztmodern kor embere idézett elő, illetve aminek beláthatatlan következményeit ma elszenvedi. Számos tudományos eredmény született. Fel kell ismerni azonban, hogy a szaktudományok eredményei igen hasznosak a kutatás számára, de értéksemlégességük következtében nem alkalmasak az életvezetésre. A megoldás a jobb oktatásban van.

A környezeti nevelés fejlesztési területeit és célját a 2013-tól életbe lépő Nemzeti Alaptanterv tárgyalja. Alapvető cél, hogy a tanuló ismerje és értse a fenntarthatóság és környezettudatosság fogalmak tartalmát a természetben és a kultúrában. Továbbá, hogy a természet és a környezet ismeretén és szeretetén alapuló környezetkímélő, értékvédő, a fenntarthatóság mellett elkötelezett magatartás váljék meghatározóvá számukra.

Az intézménynek fel kell készítenie a tanulókat a környezettel kapcsolatos állampolgári köteleességek és jogok gyakorlására. Törekedni kell arra, hogy a tanulók megismerjék azokat a gazdasági és társadalmi folyamatokat, amelyek változásokat, válságokat idézhetnek elő, továbbá kapcsolódjanak be közvetlen és tágabb környezetük értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába. (NAT 2012)

A környezettudatos nevelés nem kulcskompetencia a tantervekben, ezért a fejlesztési feladat fogalmazza meg azokat az alapvető feladatokat, amelyeket a kulcskompetenciák érintenek, nevezetesen:

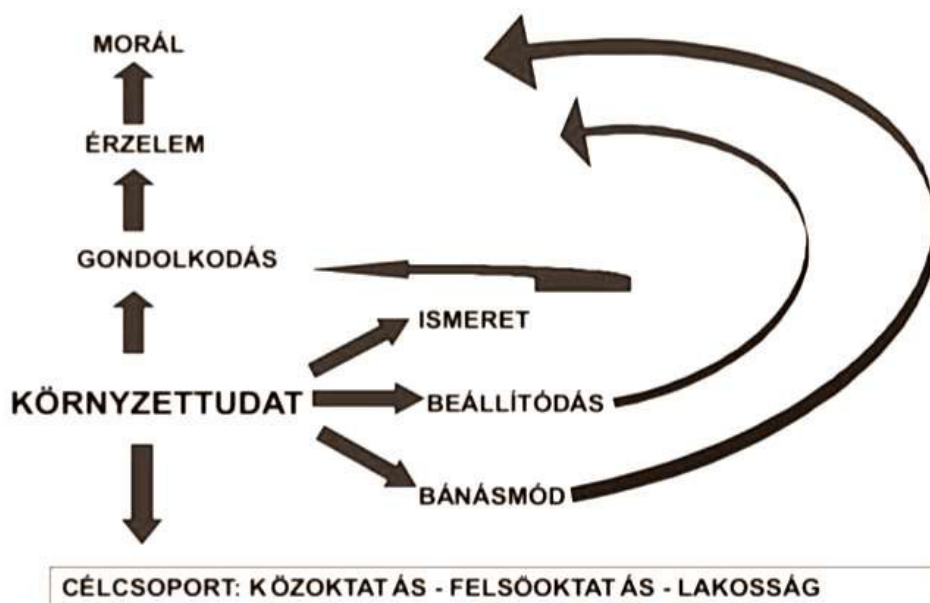
- magában foglalja a természettudományos gondolkodás fejlesztését;
- a felelősségvállalást az egyéni és a közös tettekért;
- a természeti és kulturális értékek óvását és megőrzését;
- a tudatos fenntartható fejlődést elősegítő magatartás, életvitel normáit;
- az eligazodást a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén;
- az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

Végeredményben célszerű lett volna a környezettudatosságra, fenntarthatóságra nevelést, átfogó jellegének megfelelően, kiemelten, kulcskompetenciaként kezelni; vagy tantárgyakon átnyúló jellegének megfelelően minden kulcskompetencia mellett megfogalmazni az adott tantárgyhoz illeszkedő célt, feladatokat. A környezettudatos nevelés átfogó jellegénél fogva alkalmas a pedagógiai kultúra megújítására.

3.1.1. A környezettudatos nevelés szerepe a személyiségfejlesztésben

A közoktatást meghatározó Nemzeti alaptantervben való elemi eligazodás nélkül nem célszerű a környezeti nevelés feladatairól szólni. A környezeti nevelés olyan átfogó nevelési feladat, mely át kell, hogy szője a személyiségfejlesztés egészét. Mindezt több ponton indokolhatjuk:

1. A környezeti nevelés környezettudatos nevelés célja, ahogy a Nemzeti alaptanterv kiemelt fejlesztési terve is fogalmazza, a *környezettudatos magatartás kialakítása*. Az alábbi ábrával azt a hatásrendszert szemléltetjük, mely a környezettudatos magatartás elsődleges eszköztára.



1. ábra: A környezettudatos magatartás eszköztára (Kováts-Németh, 2015, 97. o.)

A *környezettudat kognitív* tartománya a gondolkodást fejleszti és feltételezi: az eligazodást a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén; a természettudományos gondolkodás fejlesztését; a környezet természeti és ember alkotta értékek felismerését; a környezetkímélő eljárások ismeretét; a fenntartható fogyasztás elvének megértését; az egész életen át tartó tanulás fontosságát.

A *környezettudat affektív* tartománya nem nélkülözheti: a természeti és környezeti értékek megőrzésére és védelmére való törekvést; a felelős állampolgári viszonyulást; a kreativitást.

A *környezettudatosság a cselekvésben*, az erkölcsös magatartásban realizálódik: a környezetóvó, az élő természet fennmaradását a társadalom fenntartható fejlődését, elősegítő életvitelben; az egyéni és a közös tettekért való felelősségvállalásban; a természeti és környezeti értékek megőrzésében, gyarapításában; a környezettel kapcsolatos állampolgári kötelességek és jogok gyakorlásában. (Kovátsné Németh, 2010, 35-38. o.)

2. A környezeti nevelés a környezettudatos magatartás kialakítására való törekvéssel nevel a felelős állampolgárságra; „okos gazdálkodásra”; a demokratikus jogok gyakorlására; harmonikus kapcsolatra a természeti és társadalmi környezettel; identitásra a magyar hazához, s Európához.

3. A környezeti nevelés nem azonos a természettudományos gondolkodásra neveléssel, hanem több annál. A természettudományos ismeretek, összefüggések elsajátítása eszköz, hogy megfelelő világképe legyen az ifjúnak. A humánorientált tárgyak azok, amelyek segítenek az ifjú jellemének formálódásában, a morális elvek, normák, szabályok betartásában a haza

természeti, kulturális értékeinek, kiemelkedő személyiségek tevékenységének megismerésén, a természet és ember alkotta szépség felismerésén keresztül.

4. A környezeti nevelés realizálása a konstruktív életvezetés kialakítására való törekvés. Az iskolai tananyag sok esetben a „képletek” szintjére egyszerűsíti az elsajátítandó ismeret és a valós élet összefüggéseit. Ezzel egyidőben szinte megszünteti a tanulók tudásának adaptivitását, a mindennapi életben való alkalmazhatóságának felismerését. A konstruktív életvezetés feltételezi az előzetes ismeretek feltárását, az újonnan szerzett ismeretek kritikai kezelését, a meglévő, vagy előzetes ismeretek újra konstruálását. (Kováts-Németh, 2011, 11-80. o.)

5. A környezeti nevelés a környezettudatos szemlélet kialakítása új tanulási környezetet kíván. Az új tanulási környezet terepe a közvetlen megfigyelésnek, a közvetlen tapasztalatszerzésnek. A tanulási folyamatban a valós életkörülmények (felkel a nap, növénytársulások vizsgálata) lehetőséget biztosítanak a tanulóknak arra, hogy előzetes ismereteiket felhasználják, gazdagítsák, szükség esetén módosítsák, „újrakonstruálják”. A környezeti nevelés, a környezettudatos magatartás kialakításával foglalkozó kutatások azt igazolják, hogy a szemléletmód formálásában meghatározó szerepe van az iskola falain kívüli, valóságos élethelyzetekben folyó tanulási tapasztalatoknak. (Nahalka, 2003, 46-49. o.)

6. A környezettudatos magatartás feltételezi az attitűdformálást, a természeti élmények, az átélés lehetőségének biztosítását. A Ravazdi Erdei Iskolai Oktatóközpont programjai kiválóan alkalmasak a gyermekek környezeti attitűdjeinek kialakítására, fejlesztésére. A gyermekrajzok, mint a projekció vetületei pedig megfelelőek a gyermek környezetéről alkotott egyéni strukturálási módjának megismerésére, a rajzoló élményeinek felderítésére. Kutatásainkat kiterjesztettük az általános iskolás korosztály környezeti attitűdjeinek vizsgálatára. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy a gyermekek természetélményének érzelmi elemei hogyan jelennek meg a rajzaikban. Eredményeink összegzéseként elmondható, hogy a vizsgálatban résztvevő gyermekek nagy részének nem voltak élményei a természettel, erdővel kapcsolatosan, így a megfelelő környezeti attitűdjeik sem tudtak kialakulni, illetve a kialakultak fejlesztésre szorulnak. „Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek egyre nagyobb része elidegenedett a természettől, erdőtől. Ezért, ha környezeti attitűdöket szeretnénk formálni, akkor elsősorban a természettel, a környezettel kapcsolatos élményeket kell nyújtanunk a gyermekek számára.” (Kovátsné Németh – Somogyi, 2010, 170-186. o.)

7. A „környezettudatosság, fenntarthatóság” fejlesztési feladat érinti a valamennyi kulcskompetenciában fellelhető, alakítandó attitűdöt, illetve az elvárható viselkedési normákat. Az is egyértelmű, hogy a környezettudatos szemléletmód formálásában az óvodának, az iskolának, az oktatásnevelésnek döntő szerepe van. A szemléletváltás, a környezettudatos szemléletmód kialakítása hatékonyabb az új tanulási környezet megteremtésével, a tudatosan alkalmazott feladatorientált módszerekkel.

8. Végül álljon itt Kaán Károly útmutatása:

Az iskola feladata, hogy az ifjúság gondolkodásában megértést teremtsen a természet és annak emlékei iránt, és ennek szolgálatában az oktatás minden olyan tárgyánál, ahol annak lehetősége kínálkozik, az alkalmat felhasználni is igyekezzék arra, hogy a fiatalság lelkületét ilyen kérdésekkel szemben fogékonyra tegye.

Az legyen e mellett a törekvés, hogy ez a tisztelet és megbecsülés a fiatalság lelkületében lehetőségig mély gyökeret verjen és erős nyomokat hagyjon.

Kíváncsú pedig ez főleg azért, hogy majd akkor is, ha az élet körülményei őket olyan helyzetek elé állítják, melyek a hazai föld képének megváltoztatását kívánják meg, bennök a felelősség nyomasztó érzését váltsák ki, és őket elhatározásaikban, úgy mint tetteikben gondos megfontolásra és a természet védelmére készítse.

3.2. Tudományközvetítés a magyar mint idegen nyelv tanításában

A mai globalizált világban az idegen nyelv tudása, illetve az azon folytatott kommunikáció nemcsak nélkülözhetetlen, hanem elkerülhetetlen is. A jelentősége abban mutatkozik, hogy csak a nyelv segítségével lehet kapcsolatokat teremteni a különböző országok népei között, a soknemzetiségű országokban, környezetekben, illetve a szakmai tevékenységet figyelembe véve munkát vállalni az anyaországán kívül is.

Az idegen nyelv ismerete az Európai Parlament és az Európai Tanács által 2006-ban meghirdetett ajánlásában (2006/962/EK) meghatározott kulcskompetenciák egyike. Az idegen nyelvi kompetencia „a koncepciók, a gondolatok, érzések, tények és vélemények megértésének, kifejezésének és értelmezésének szóban és írásban történő képességén alapul” (2006/962/EK: L 394/14), tehát az idegen nyelvi kompetencia nagy részben az anyanyelven folytatott kommunikáció azonos készségeivel jellemezhető. Mindebben természetesen fontos szerepet játszanak az egyén igényei és/vagy szükségletei. Az alapismereteket a szókincs és a funkcionális nyelvtan ismerete, valamint a verbális kapcsolat alkotja. Fontos továbbá „a társadalmi hagyományoknak, valamint a nyelvek kulturális vonzatának és változatosságának ismerete” (2006/962/EK: L 394/14). Így az idegen nyelven folytatott kommunikáció olyan készségeket is igényel, mint a közvetítéshez és a kultúrák közötti megértéshez kapcsolódó készségek. Az egyénnek „a szóbeli üzenetek megértése, a beszélgetések kezdeményezése, folytatása és lezárása, valamint az egyén igényeinek megfelelő szövegek olvasása, megértése és előállítása képességével” (2006/962/EK: L 394/15) kell rendelkeznie. Egyidejűleg az egyénnek „képesnek kell lennie a segédeszközök megfelelő használatára, és az egész életén át tartó tanulás részeként a nyelv nem formális keretek között történő tanulására is” (2006/962/EK: L 394/15). Az idegen nyelven folytatott kommunikáció felhasználása és művelése pozitív attitűdöt is igényel, amely „magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletét, és a nyelvek és az interkulturális kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot” (2006/962/EK: L 394/15).

A 2002-ben kiadott Közös európai referenciakeret (KER), azaz az Európai Tanács által kidolgozott útmutatóban a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására, az általános és részben speciális kommunikatív nyelvi kompetenciákra hívja fel a figyelmet, amelyek ugyanolyan fontosak az idegen nyelvi nevelésben. Az idegen nyelv tanulási-tanítási folyamatában fontos szerepet játszanak a tanulónak tényszerű, világról szóló ismeretei, interkulturális tudatossága és jártassága, saját személyiségtényezői, valamint tanulási képessége. Ahhoz, hogy a tanuló tudjon cselekedni nyelvi eszközöket használva szüksége van a nyelvi (elsősorban a kiejtés szabályainak, a szókincsnek, a nyelvtani szerkezeteknek, a helyesírási szabályoknak az ismerete és ezeknek az alkalmazásának képessége), a szociolingvisztikai (pl. az udvariassági szokások, megszólítási formák, népi bölcsességek, stílusrétegbeli különbségek ismerete) és a pragmatikai (elsősorban a helyes beszédalkotás, beszédprodukció) kompetenciákra (vö. KER 2002, 130-155. o.).

Szem előtt tartva a fentieket a Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszékének *magyar nyelvtanárai arra törekednek, hogy:*

- a hallgató idegen nyelvi kompetenciája különböző nyelvi tevékenységek (az értés keretében a hallgatás és az olvasás, a beszéd keretében az interakció és a szövegalkotás, valamint az írás) során aktiválódjon, és ezeknek gyakorlásával fejlesszen,
- a hallgató legyen birtokában a kommunikációs funkciók és célok megvalósításához szükséges szókincsnek, nyelvtannak, stilisztikai ismereteknek, társadalmi szokásoknak,
- a hallgató saját gondolatait, érzéseit, véleményét ki tudja fejezni magyarul szóban és írásban,
- a hallgató mások véleményét megértse és tudja értelmezni,

- a hallgató legyen tisztában azokkal a magyar történelem, irodalom és kultúra alapismereteivel, amelyek birtokában képes lesz megérteni a magyarság(tudat)ot, illetve a magyar kultúra (irodalmi, képzőművészeti stb.) alkotásait,
- a hallgató képes legyen arra, hogy a tanóra után vagy a tanfolyam befejezése után önállóan is tudja gyarapítani nyelvtudását,
- pozitív attitűd alakuljon ki a magyar nyelv és kultúra iránt,
- a hallgató a magyar nyelv tanulásakor az általános kompetenciáit is tudja fejleszteni.

Ennek köszönhetően a magyar nyelv tanítása alapul szolgál a Varsói Tudományegyetem magyar szakos hallgatóinak komplex hungarológiai képzéséhez, magyar nyelvi és kulturális ismeretek átadásához, melynek célja, hogy a diplomát szerző hallgató nemcsak az adott ismeretekkel rendelkezzen Magyarországról, hanem fel is tudja igazán találni magát a magyar anyanyelvű környezetben.

3.2.1 A magyar gyermekversek szerepe a magyar mint idegen nyelv tanulásában-tanításában

Kétséget kizáróan az irodalmi alkotásoknak fontos szerepe (vö. Kovács, 2014, 71-72. o., 82. o.) és „kivételes helye van az idegen nyelvek oktatásában” (Próchniak, 2012, 159. o.). Egyidejűleg a gyermekvers szerepe a nyelvi nevelésben vitathatatlan. Ezért a magyar gyermekversek felhasználási lehetőségeinek a száma igen nagy a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A Varsói Tudományegyetem magyar nyelvtanárai és irodalom tanárai elsősorban a hallgatók nyelvi és irodalmi kompetenciái fejlesztésének, valamint nyelvi tevékenységei aktiválásának céljából alkalmazzák a gyermekverseket.

A gyermekversek rímes, sokszor játékos formának, a zeneiségének köszönhető, hogy *elősegítik a hallgatók nyelvi kompetenciái fejlesztését*, ami memorizálással, többszörös felolvasással vagy szövegértési, -elemzési feladatokkal történik, és elsősorban a következő tanítási célok elérését szolgálja:

- a specifikus magyar hangok (pl. *o, a, á, é, gy, ty*) és a magyar hanglejtés helyes kiejtésének gyakoroltatását, a hangok időtartamának érzékeltetését:
 - pl. Weöres Sándor: *A galagonya* (ritmus, a hangok időtartama), Tamkó Sirató Károly: *Hajó Lajos* (o, ó, a, á hangok), Nemes Nagy Ágnes: *Madarak* (a kérdő mondat hanglejtése)
- a hallgató szókincsének gazdagítását és elmélyítését például tematikus egységek, tankönyvi vagy nyelvvizsga témakörök megbeszélése kapcsán:
 - pl. Devecseri Gábor: *Állatkerti útmutató* (az állatok világa), Nemes Nagy Ágnes: *Kukások*, Birta Erzsébet: *Ha nagy leszek* (a környezetvédelem, -tudatosság témakör), Kányádi Sándor: *Nyári zápor* (az időjárás témakör), Weöres Sándor: *Falusi fiú a árosról beszél* (a városi élet témakör), Weöres Sándor: *A birka-iskola* (iskola, tanulás témakör)
- a nyelvtani szerkezetek prezentálását és gyakoroltatását:
 - pl. Szabó T. Anna: *Tatokatatok* (a múlt idő), Kányádi Sándor: *Volna*, Ha a napnak vagy Weöres Sándor: *Buba éneke* (a feltételes mód), Weöres Sándor: *Legyen álmom* (a felszólító mód), Szabó T. Anna: *Nagymamának* (az igeragozás jelen és múlt időben, főnévi igenév)
- a helyesírási szabályok megerősítése:
 - pl. Gálfi Anikó: *Ly mese* (az ly-os szavak), Szalay Borbála: *Helyesírás versben* (-u végű szavak), Varga Katalin: Mondóka (-ü/-ű-, -u/-ú-, -i/-í- váltakozása a szavakban)

A gyermekversek felhasználhatósága *elősegíti a hallgató különböző nyelvi tevékenységeinek aktiválását*. Megfelelő feladatokkal együtt a versek fel- vagy elolvasása, illetve megzenésítéseinek felhasználása az órán alapul szolgál az olvasás és a hallás utáni szövegértés fejlesztéséhez. A vers témája a tantermi beszélgetés elindítója lehet, így a vers a hallgató szövegalkotási készségének fejlesztését szolgálja:

- pl. Fodor Judit: *Vers a helyesírási hibáról* vagy Kiss Ottó: *Mai rosszcselkedetek és Mai jócselkedetek*, Weöres Sándor: *Pletykázó asszonyok* vagy Bezerédj Amália: *Flóri könyve* című gyermekverses-kötet néhány verse a helyes magatartásról és viselkedési kultúráról

A legfiatalabbnak írt versek felhasználása *elősegíti a hallgatóknak a magyar kultúrában, és egyben a magyar irodalmi kultúrában való elmerülését*, a hallgatók irodalmi kompetenciáját fejlesztését az idegen nyelvre vonatkozóan, ami elsősorban a következőkön alapul:

- az ünnepekkel, hagyományokkal kapcsolatos versek megismertetésén
 - pl. locsolóversek, Mikulás-váró mondókák, Falu Tamás: *Március 15-e*
- a magyar gyermekköltészeti kánon jeles képviselőitől egy-egy versnek a bemutatásán:
 - pl. Petőfi Sándor: *Anyám tyúkja*, valamint Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes, Kányádi Sándor, Csukás István, Tamkó Sirató Károly, Varró Dániel egy-egy gyermekverse
- versek értelmezésén és elemzésén, ami alapul szolgál az irodalomelméleti ismeretek elmélyítését:
 - pl. Devecseri Gábor: *Állatkerti útmutató* (humor, rímfajták), Weöres Sándor: *Száncsengő, A tündér* (időmértékes verselés), Kiss Benedek: *Vonatozó* (képvers)
- Magyarország történelmi és aktuális imázsának érzékeltetése:
 - pl. Bezerédj Amália: *Flóri könyve* című gyermekverses-kötet néhány verse magyar városokról

A gyermekvers „sikeres” felhasználása *elősegíti a tanulási sikerélmény elérését*, azaz egy-egy egyszerű, rövid gyermekvers megértésével nő a hallgató önbizalma, hogy képes magyar nyelvű irodalmi alkotásokat olvasni és érteni. Így a magyar nyelvtanár hozzájárul az irodalmi művekre vonatkozó olvasási kedv fejlesztéséhez:

- pl. az A1 szinten kezdő szakaszában: Devecseri Gábor *Derék állat a kobra...* című verse (az *Állatkerti útmutató* részlete)

Egyidejűleg a gyermekversek sajátosságai egy sajátos nyelvi tréninget biztosítanak a hallgatóknak, és ezzel *elősegítik a tanulási készségük fejlesztését* (vö. pl. Varró Dániel – Agócs Írisz: *Nem, nem, hanem... Találd ki!* című kötet versei).

Összefoglalva: A magyar gyermekversek kétséget kizáróan minden nyelvi szinten elősegítik a tanítandó-tanulandó tartalmi elemek vagy készségek fejlesztését, és egyidejűleg sajátos nyelvi beavatást biztosítanak a magyar szakos hallgatóknak a magyar (irodalmi) nyelvbe és a magyar irodalmi alkotások hallgatásába, olvasásába, értelmezésébe. A magyar mint idegen nyelv tanítását-tanulását elősegítő eszköznek bizonyulnak, bár a felhasználásuk sokat követel mind a tanártól, mind a hallgatótól.

ÖSSZEFOGLALÁS

A szervezett, tudatos nevelés, a tudomány- és kultúráközvetítés legfőbb színtere az iskola. Az iskola feladata, hogy nevelési eszköztárával, tanító-nevelő munkájával elősegítse a gyermek kiteljesedését, személyiségének kialakulását.

A tudományterületek és tudományági besorolások sűrű változtatásai a XXI. század bizonytalanságát mutatják a neveléstudomány besorolását illetően Magyarországon és Lengyelországban is. *Fontos tény, hogy az utóbbi évtized megerősítette, hogy a*

neveléstudomány a filozófia és társadalomtudományok körébe tartozik, mert ezzel egyértelmű a nevelés társadalmi szerepe, jelentősége. A pedagógia önálló tudományként két fontos segédtudományra támaszkodik: az etikára (erkölcsstanra) és a pszichológiára. Az etika a pedagógiai célok megfogalmazásában, a pszichológia pedig a módszer, az eljárás megválasztásában segítette, segíti a pedagógiai tevékenység megtervezését. Az erkölcsi alap a kultúra értékrendszerében érhető tetten.

A kultúra értékelméleti meghatározásában egységes álláspont alakult ki Közép-Európában a XX. század első negyedében. A kiváló magyar és lengyel kultúrpedagógusok munkásságának tanulmányozásával az értékelméleti alapvetés újrafogalmazása mindnyájunk feladata. Az *igaz, jó, szép, isteni* abszolút értékek megvalósítására való törekvés feltétele egy emberibb, környezettudatos, egymást becsülő, segítő, a méltányosságot gyakorló, igényes, felelős magatartás megvalósításához.

IRODALOMJEGYZÉK

154/2004. (V. 14.) Korm. rendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról szóló 169/2000. (IX. 29.) Korm. rendelet módosításáról, <https://net.jogtar.hu/> (2018.04.02.)

289/2005. (XII.22.) Korm. rend. a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás, valamint eljárási rendjéről, <https://net.jogtar.hu/> (2018.04.02.)

2000. évi XCVII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény és a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, <https://net.jogtar.hu/> (2018.04.02.)

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, <https://net.jogtar.hu/> (2018.04.02.)

2006/962/EK: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, <https://net.jogtar.hu/>

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, <https://net.jogtar.hu/> (2018.04.02.)

Brożek, Anna (2018): Kazimierz Twardowski we Lwowie. O wielkim uczonym, nauczycielu i obywatelu. Epigram, Bydgoszcz.

Chmaj, Ludwik (1969): Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Gondlat Kiadó, Budapest.

Dz. U. 1990. poz. 386: Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o tytule naukowym i stopniach naukowych

Dz. U. 2003. poz. 595: Ustawa z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki

Dz. U. 2011. poz. 1065: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych

Dz. U. 2018. poz. 1668: Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce

Dz. U. 2018. poz. 1818: Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych

Hejnicka-Bezwińska, Teresa (2014): Kulturowe uwarunkowania włączenia pedagogiki w zakres zainteresowań Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Przegląd Pedagogiczny 2014/1, 19-36. o.

- Hejnicka-Bezwińska, Teresa (2018): Koncepcja pedagogiki (i pedagogiki ogólnej) w szkole lwowsko-warszawskiej. Forum Pedagogiczne 2018/1, 43-57. o.
- Jadcak, Ryszard (1991): Kazimierz Twardowski. Twórca szkoły lwowsko-warszawskiej. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- KER: Közös európai referenciakeret, 2002, https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2018.03.17.).
- Kopp, Mária (2008): A magatartástudomány alapkérdései, In.: Magatartástudományok. (szerk. Buda B., Kopp M., Nagy E.), Medicina Kiadó, Budapest, 2008.
- Kornis, Gyula (1913): Dilthey történelem szemlélete. Budapest.
- Kornis, Gyula (1929): Nemzeti megújulás. Budapest.
- Kornis, Gyula (1944): Tudomány és társadalom. Franklin – társulat. Budapest.
- Kovács, Renáta (2014): Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei. Hungarológiai Évkönyv 15, 70-83. o.
- Kováts, Gyuláné (1989): Kultúra és politika Kornis Gyula közoktatáspolitikai tevékenységében. Hazafias Népfront, Széchenyi nyomda, Győr.
- Kovátsné Németh, Mária (2010): Erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Comenius Kiadó, Pécs.
- Kovátsné Németh, Mária – P. Somogyi Angéla (2010): A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák. Selye János Egyetem, Komárom.
- Kováts-Németh, Mária (2011): A fenntarthatóságra nevelés szükségessége. In.: Magyar Tudomány 2011/10, 11-80. o.
- Kováts-Németh, Mária (2013): Kultúráközvetítés és pedagógiai értékrendszerek. Selye János Egyetem Tanárképző Kara. Komárom.
- Kováts-Németh, Mária (2015): Neveléstudomány-Kultúráközvetítés. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- Kováts-Németh, Mária (2018): Neveléstudomány-Kultúráközvetítés. Schaltungsdienst Lange o.H.G., Berlin.
- Kron, Friedrich W. (2003): Pedagógia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Lorenz, Konrad (2002): A civilizált emberiség nyolc halálos bűne. (Ford.: Gellért Katalin) Cartaphilius Kiadó, Budapest.
- MAB 2010/6/III. sz. Határozata
- Monitor Polski 1992. poz. 123: Obwieszczenie Przewodniczącego Centralnej Komisji do spraw Tytułu Naukowego i Stopni Naukowych z dnia 25 lutego 1992 r. w sprawie wykazu dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, w zakresie których mogą być nadawane stopnie naukowe
- Monitor Polski 2005. poz. 1120: Uchwała Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów z dnia 24 października 2005 r. w sprawie określenia dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych
- Nahalka, István (2003): Túl a falakon. Gondolat Kiadói Kör ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Nawroczyński, Bogdan (1930): Zasady nauczania. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1930.
- Nawroczyński, Bogdan (1947): Życie duchowe. Filozofia kultury. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Kraków-Warszawa.

- Nawroczyński, Bogdan (1987a): Ustopniowanie celów nauczania. In.: Nawroczyński, Bogdan: *Dzieła Wybrane*. Tom I. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987, 36 – 38. o.
- Nawroczyński, Bogdan (1987b): Ideal wykształcenia. In.: Nawroczyński, Bogdan: *Dzieła Wybrane*. Tom I. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987, 87 – 88. o.
- Nawroczyński, Bogdan (1987c): Dorabianie się struktury duchowej. In.: Nawroczyński, Bogdan: *Dzieła Wybrane*. Tom I. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987, 122 – 123. o.
- Nawroczyński, Bogdan (1987d): Współczesne prądy pedagogiczne. In.: Nawroczyński, Bogdan: *Dzieła Wybrane*. Tom I. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1987, 483 – 548. o.
- OECD: *Fields of Science and Technology (FOS)*, 2002.
- Okoń, Wincenty (1993): *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Prohászka, Lajos (1937): *Az oktatás elmélete*. Kiadja az Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Próchniak, Wiola (2012): *Klucz do wierszy. Poezja w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Lublin.
- Schummacher, Ernst F. (1991): *A kicsi szép*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Szent-Györgyi, Albert (1989): *Az örült majom*, Magvető Kiadó, Budapest.
- Twardowski, Kazimierz (1926): *Autobiografia filozoficzna*. Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria. T. 1. Nr 1., 19-33. o.
- Weszely, Ödön (1932): *Pedagógia*. Révai Kiadás.
- Weszely, Ödön (1935): *A korszerű nevelés alapelvei*, Budapest.
- Woleński, Jan (1985): *Filozoficzna szkoła lwowsko-warszawska*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.