

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia innovatív törekvései és értékállósága

„A pedagóguslét, a tudás közvetítése, az embereken való segítség, az emberek rávezetése a jóra, az igazság valamiféle meg- és elismertetése izgatott” (Zsolnai, 2002b, 119. o.) – mondja Zsolnai József, a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés és az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia megalakítója. Véleménye szerint a neveléstudomány arra való, hogy tökéletesítse a pedagógia praxisát, és ne idegenítsen el a kultúrától. A pedagógia tárgyának pedig értékesnek kell lennie a közjó szempontjából, vagyis a közösség javát, jólétét kell szolgálnia (Zsolnai, 2010, 52–57. o.).

Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát (ÉKP) nehéz megragadni a maga egészében, annak komplexitása miatt. Mégis sokoldalúsága, szerteágazósága mellett egy jól strukturált, kiválóan felépített és átgondolt rendszer tárul elénk, amely megkönnyíti azon princípiumok megértését, melyek a programot jellemzik. Ebben a rendszerben jól körvonalazódnak az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia érték-választásait és célkitűzéseit meghatározó tényezők, a tanulókról vallott nézetek és a tanári attitűdök elvárásai.

A tanulmányban csupán azon elemek kiemelésére törekszem a nagy rendszerből, amelyek Zsolnai aktualitását alátámasztják, és összefüggést mutatnak a mai neveléstudomány néhány irányával. Ennek alapján először Zsolnai József gyermekfelfogását, antropológiai nézeteit fogom bemutatni, ezt követően az agy kutatás fényében Zsolnai innovatív szándékának helytállóságát a művészeti nevelésről vallott elképzeléseit illetően, majd a tudományos gondolkodásra, kutatásra, egészségvédelemre való törekvést az ÉKP-ban, végül az élethosszig tartó tanulás szemszögéből a Zsolnai-féle pedagógusképet vizsgálom meg. A tanulmányból az is kiderül, Zsolnai milyen válaszokat kínál napjaink pedagógiai kihívásaira, mi teszi életszerűvé és értékállóvá a programot.

Zsolnai József gyermekfelfogása és antropológiai nézetei

Zsolnai József a hátrányos helyzetű településeken végzett szociológiai kutatások fényében a művelődési hátrányok visszaszorítására dolgozta ki programját. Hangsúlyozta, amennyiben „az iskola képességfejlesztő funkcióját nem teljesíti jól (...), nem alkalmas sem a művelődési hátrányok visszaszorítására, sem pedig a tehetséggondozásra” (1995, 11. o.). Ezzel a megállapításával valójában megelőlegezte a NAT (2012) két fő célkitűzését a tehetséggondozásról és a lemorzsolódás csökkentéséről, a két szélső pólus egyidejű kezelésének a fontosságáról. Az Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia megálmodója és kimunkálója tehát úgy dolgozta ki pedagógiai programját, hogy az egyformán tekintettel legyen a tehetséges tanulók fejlesztésére és a hátrányos helyzetűek

felzárkóztatására. Zsolnai József többször hangoztatta, hogy minden gyermek tehetséges valamiben, és sokkal több szunnyad bennük, mint az ember azt feltételezné, függetlenül attól, hogy mit hoztak hazulról. Kiemelte, hogy a hátrányos helyzetű településeken is felkutatathatók tehetséges gyerekek. Ahhoz, hogy a tehetség kiderüljön, a gyerekeket a lehető legváltozatosabb tevékenységekből a nekik megfelelő tempójú tanulásra kell készíteni (Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.).

A magyar és a nemzetközi szakirodalomban is hasonló meglátásokat olvashatunk (a tanulók különbözősége miatt) az egyéni fejlesztés fontosságáról: Arató Ferenc úgy véli, hogy „minden gyermek potenciális tehetségeket rejt magában”, a tanár feladata alapvetően a tanulóban szunnyadó tehetség kibontakoztatása, amely „személyre szabott, egyénre tervezett pedagógiai folyamatot igényel” (Fuszek és Mtsai, 2014, 100. o.). Howard Gardner, a Harvard Egyetem pszichológia és a Bostoni Orvosi Egyetem idegtudományi professzora pedig azt hirdette, hogy az intelligenciának egész skálája létezik, melyeket iskoláskorban kell megkeresni és fejleszteni. Művét 1983-ban publikálta, vizsgálatai több száz személyen végzett kutatáson alapultak. Gardner hét-féle, egymástól független intelligenciát különböztet meg: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás és kétféle személyes intelligenciát, melyet 1998-ban további három intelligenciával bővített ki: a naturalista, spirituális és egzisztenciális intelligenciával. A többszörös intelligencia elméletnek fontos alap gondolata az, hogy minden gyermek számára olyan tanulási környezetet kell biztosítani, amelyben egyéni képességei kiteljesedhetnek. Gardner szerint minél többet meg kell tudni a gyermekekről, ahelyett, hogy a pedagógus mindegyiket ugyanannak a tünnek a fókán próbálná átprézelni (Nicholson–Nelson, 2007, 11. o.).

Az ÉKP a filozófiai antropológia kutatási eredményeiből kiindulva azt vallja, hogy „az ember nem választható szét biológiai és társadalmi oldalra”, az egyén intézményes és spontán elsajátítás útján „alakítja ki a természetileg és társadalmilag egyaránt meghatározott emberi arculatát”. Az ember „elsősorban kérdéscélű lény”, aki képes a lehetőségeit megkeresni, meglátni, kihasználni; egyúttal „alkotó, kreatív és befogadó” (Zsolnai, 1995, 23. o.). Zsolnai így fogalmaz: „mi a fejlesztendő személyt, a tanulót kisiskolás korától kezdődően olyan egyénként tételezzük, aki egy – csak rá jellemző – egyedi létformában folytonosan tevékenykedik (megismer, cselekszik, kommunikál, értékkel), és közben alanya saját és a kapcsolatban lévő világ (család, társadalom, környezet, kortárs csoport, iskola) fejlesztő és önfejlesztő akcióinak” (1995, 87. o.).

Zsolnai szerint a normatív pedagógia elsődlegesen a tudat formálását, átalakítását tartja teendőjének, azonban kevésbé számol a mindennapi tapasztalatok, az élmény, a művészi átélés során szerzett információk egymásra hatásával. „A tudat élményszerűségére, a tudatos jelen múltat és jövőt közvetítő szerepére és a tudat kreatív jellegére” azért is fontos gondolni, mert az érték közvetítés és a képességfejlesztés során az egyén valóságos tudatműködését nem szabad „fekete doboznak” tekinteni. Az ÉKP-t ez a *fekete doboz* érdekli, „a tanuló személyes én-je is, ahogyan feldolgozza a neki közvetített művészeti, tudományos, mindennapi tudást, illetve információt”. Ezért a következő lényeges kérdésekre keresi a választ: „miként kell eljárni pedagógiailag, hogy a mindenáron való tudatosítás ne verje szét az élményt; milyen értéktartalmakat kell tudatosítani, hogy az élmény elmélyülhessen, élessé, pontossá válhasson, hogy a tudatosuló én felismerhesse involváltságát, hogy az én megtanulja tudattalan élményvilágának előhívását, a tudattalan magatartásmódok „kezelni tudását” a metakommunikáció eszköztára révén” (1995, 179–180).

Zsolnai tehát arra törekszik, hogy a tanítás ne csupán ismeretek közlésére szűküljön, hanem az „üzenet” az élményszerűség biztosításán keresztül a tanuló értékrendjébe is beépülhessen. Arra keresi például a választ, hogyan lehet a serdülőknél tökéletes élményt nyújtva művészetet, etikát, filozófiát tanítani. Nevelési célkitűzéseiben az

értékes és az értéktelen közti különbség megismertetésére nagy hangsúlyt fektet, mivel a gyermek személyiségének fejlesztése ezen értékek formálásával lesz teljes (1995, 11. o.).

„Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia születése pillanatától a teljesítményelv mellett kötelezte el magát, tudomásul véve, hogy a tanulók a tanulási tempó és a tényleges teljesítmény szerint nagy különbséget mutatnak” (Zsolnai, 1995, 179. o.). Zsolnai a gyermekek eltérő haladásának biztosítására az utat a differenciáló pedagógia alkalmazásában látta, mivel ezzel elkerülhető a tanórákon való unatkozás, érdektelenség azon tanulók körében, akik az átlagtól eltérő tempóban tanulnak. Elutasítja azt a vádat, hogy a differenciálás újratermeli a tanulók közti egyenlőtlenséget. Azzal érvel, hogy „az ember individualitásának, teljesítményének, érdemének a méltánylása nem tekinthető igazságtalannak, csupán igazságos egyenlőtlenségnek”. Földes Tamással vallja, hogy ez az „igazságos egyenlőtlenség koncepciója” adja meg az ÉKP pedagógiájának azt a mozgásteret, „amely esélyt ad mind a demokrácia, mind a kreatív társadalmi életre való fölkészítéshez” (Zsolnai, 1995, 179. o.). A tanórai differenciálás azt a célt szolgálja, hogy a tanulók olyan feladatokkal szembesüljenek, melyek egy kicsit meghaladják a teljesítőképességüket, „ez lehetőséget teremtett arra, hogy a *flow*, a *tökéletes élmény* állapotában éljék meg az iskolai éveiket” (Vágó, 2002, 128. o.).

Nahalka István arra hívja fel a figyelmet, „ha valóban egyéniségekből álló társadalmat akarunk kialakítani”, akkor – a feladat nehézségre ellenére – a pedagógiának nincs más útja, mint a differenciálás. Ehhez azonban olyan taneszközöknek – köztük tankönyveknek – kell születniük, melyek megkönnyítik a pedagógusok dolgát, hiszen sokan közülük azért riadnak vissza a differenciálástól, mert nincsenek ehhez eszközeik, és maguknak kell kitalálniuk az alternatív tananyagokat, feladatokat, módszereket. A differenciálás azért is „az oktatás gyújtópontja”, mert az teszi lehetővé, hogy ugyanabban a tanulócsoportban a gyermekek személyes szükségleteihez szabjuk a tananyagot, és egy időben valósulhasson meg a felzárkóztatás és a tehetséggondozás (2003, 184. o.). Ezen múlik a *flow* élmény, a feladatban való elmélyülés megvalósulása.

Zsolnai a tehetségről azt tartotta, hogy az nem csupán örökletes dolog, hanem tanítható, művelhető. Ehhez az iskolának tanulói számára változatos programokat kell felkínálni, és gondoskodnia kell a megfelelő testi és szellemi terhelésről.

Gyarmathy (2006) szerint a tehetség megfelelő környezet hiányában is megjelenhet, de a képességek ezt gyakran nem jelzik, éppen a fejlesztő hatások hiánya miatt. Csikszentmihályi is úgy véli, hogy a tehetség kibontakozásához a legfontosabb tényező az ingergazdag, komplex környezet, amely „lehetőséget tud adni a tehetség fejlesztésére, mivel megfelelő feltételeket képes biztosítani az érdeklődés felkeltéséhez” (Csikszentmihályi, 2010, 33. o.). Hangsúlyozza, hogy „a tehetségek felismerése és kiteljesedésének elősegítése hosszú távon a társadalom és az egyén számára egyaránt hasznot hoz” (Csikszentmihályi, 2010, 49. o.).

Zsolnai József az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiát egy olyan alternatív pedagógiának tekintette, amely hű a magyar progresszív tradíciókhoz, ugyanakkor nyitott, kész befogadni más, előrevivő pedagógiai rendszereket is (1995, 35. o.). Az ÉKP arra tett kísérletet, hogy „olyan népeket és kultúrákat is bemutasson, amelyek a magyarsággal nincsenek sem rokon, sem politikai kapcsolatban. Eközben tudatosan szembehelyezkedik azokkal az előítéletekkel és ellenségképekkel, melyekkel a tanulók a családi szocializáció révén találkozhattak” (Zsolnai, 1995, 73. o.). Ezért tartotta fontosnak például „a japán nyelv és kultúra tanítását 11 éves kortól” (1995, 74. o.). A NAT-ot megelőlegezve Zsolnai a látókör horizontjának kiszélesítésére, a reális énkép, emberkép, magyarságkép, Európa-kép és világgép kialakítására törekszik (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Vallja, hogy igent kell mondani a másokban az emberre, mert a világnézetek harca sehova sem vezet. Az egzisztenciális problémákra kell fókuszálni, és azt kell keresni,

hogy „milyen világnézeti alapon tehetjük az emberi életet méltóbbá, értelmesebbé, élhetőbbé” (Zsolnai, 1995, 58. o.). Zsolnai tehát a dialógusfilozófiát részesíti előnyben, amely alapvetően a viszonylataiban képzelet el az embert.

Művészeti neveléssel a belső világ gazdagításáért és a memórianyomok tartósságáért

Ebben a részben az ÉKP megalapítójának innovatív törekvéseit a művészeti nevelésre vonatkozólag kívánom alátámasztani. Zsolnai József a művészetekben az érzelmi- és más intelligenciaterületek kiművelésének kiváló eszközt látta meg, melyet kutatók sokasága igazolt a neveléstudomány és a pszichológia területéről. Az agykutatók pedig a memóriafolyamatok tartósságának és előhívhatóságának egyik lényeges eszközeinek tekintik a művészeti nevelésben rejlő lehetőséget, melyet a NAT jóval később, 2012-ben írt elő az alsó tagozatosok számára a mindennapok szintjén.

Csapó Benő azt hangsúlyozza, hogy „az értelem kiművelése nem lehet eredményes, ha nem fordítunk kellő figyelmet a tanulás társas környezetére és az affektív szféra fejlesztésére” (2002, 107. o.). Gardner pedig azt hirdeti, hogy a harmonikus személyiség kibontakozásához és az életben való boldoguláshoz sokkal többre van szükség, mint a nyelvi és a logikai intelligenciaterületek fejlesztésére, amelyet a legtöbb kompetenciavizsgálat mér. A magas szintű intra- és interperszonális intelligencia – amely hatékony együttműködést tesz lehetővé a személyes és a társadalmi életben – ugyanilyen fontos (Nicholson–Nelson, 2007. 13–14. o.). Révész György, a Tehetséghidak Tudományos Tanácsadó Testületének elnöke is úgy véli, hogy „az intelligenciatesztek mai világa (...) nem biztos, hogy valóban hatékony. Mintha mást mérne, mint amire nekünk valójában szükségünk lenne” (Csermely, 2013, 224. o.). Azt hangsúlyozza, hogy az „az intelligencia nem redukálható az ismeretekre”, a probléma tehát az, hogy a pszichometrikus intelligenciatesztek „tényszerű vagy leíró jellegű ismereteket mérnek és nem az intelligencia tágabb körét” mint például a kreativitást, vagy éppen a szociális intelligenciát (Csermely, 2013, 224. o.).

Zsolnai József meglátta a művészeti tárgyokban rejlő sokoldalú lehetőséget a pedagógiai gyakorlatban. Arra törekedett, hogy „a művészeti program – ami az ember önkifejezésének, önmaga felmutatásának talán a legszebb lehetősége – méltó helyre kerüljön az ÉKP-ban” (2002a, 187. o.). Vallotta: „a művészeti tevékenységek elősegítik az iskolai élet humanizálását” (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Nézete szerint „az értéksajátítás igazi gyakorló pályája az alkotás, ami az értékek (újra) teremtését jelenti” (Zsolnai és Zsolnai, 1987, 55. o.). Ezért a program kiemelt hangsúlyt fektet a művészeti nevelésre, és „a kultúra teljességét viszi be az iskolába. Ez a magyarázata annak, hogy jóval több tantárgyat (műveltségi területet) és tevékenységet tanít, mint a hagyományos iskola” (Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.). Az ÉKP iskolákban olyan intelligenciaterületek fejlesztése valósulhat meg, melyekre mind a tehetséggondozásban, mind pedig a hátrányos helyzetből indulók felzárkóztatásban nagy szükség van. Zsolnai József úgy véli, elembertelenedett világunkban a művészetekbe kapaszkodás az egyes ember számára mentsvár és menedék lehet (1995, 60. o.). „Ha valaki tehetséges, feltétlenül tanácsos elmélyülnie egy-egy területen, ha pedig valaki hátrányos helyzetű, akkor egy-egy művészeti ág alapos elsajátítása talán segítheti őt a »talpon maradásban«, énképe stabilizálásában” (1995, 61. o.).

Az oktatott tantárgyak között megjelenik tehát a bábozás, színjátszás, furulyázás, virágkötés, szövés, fonás, lehetővé téve a gyermek szabad kibontakozását. Miközben a gyermek játszva tanul, a pedagógus éppen a játékban rejlő fejlesztő hatást ragadhatja meg. A kultúra közvetítése és teremtése tehát egyszerre valósulhat meg. A programban oly hangsúlyos művészeti nevelés tehát a belső világ gazdagítását, az intelligencia terüle-

tek kiművelését és a társas kapcsolatok erősítését szolgálja, ezzel egyidejűleg a különféle jártasságok, képességek, készségek fejlesztését többféle csatornán biztosítja.

Ma már az agykutatás is rávilágított arra, mennyire fontos a belső világ gazdagítása a tanulási folyamatokban. „Közismert jelenség, hogy a külvilágból származó információkat sokkal hatékonyabban tárolja el agyunk, ha ahhoz jelentős érzelmi vagy motivációs impulzusok társulnak” (Freund, 2008, 1506. o.). Freund Tamás (2006) agykutató megállapítja, hogy „a hatékony tanulás kulcsa a belső világ impulzusainak társítása a külvilági információcsomagokkal a tárolási folyamatok során.” „Ma már ennek a pontos mechanizmusát is megfejtették az agykutatók, alátámasztva ezzel az érzelmegazdagság fontosságát a tanulási folyamatokban, illetve a kreatív elme kialakulásában” (Freund, 2008, 1506. o.).

A világhírű magyar felfedezés során beigazolódott, hogy a memóriafolyamatok hatékonyságát biztosító ritmusgeneráló sejtek nem csak a szeptumban található, hanem „számos más ősi kéreg alatti területen is”, és „képesek globálisan meghatározni az alapvető agykérgi működéseket”. Ezeket a kéreg alatti területeket nevezhetjük belső világnak, mert „érzelmi és motivációs impulzusokat szállítanak, és testünk általános fiziológiás állapotáról hoznak információt” (Freund, 2006.). Belső világunk (érzelmeink, motivációink, kulturális örökségünk) pecsétnyomó szerkezetként működve biztosítja a memórianym „tartósságát, előhívhatóságát, érzelmi színezetét, de azt is, hogy bekerül-e olyan mély, tudat alatti rekeszekbe, melyekből a kreativitás táplálkozik” (Freund, 2008, 1506. o.). Ezért az agykutató az iskolák számára azt üzeni, hogy a diákoknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelmvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, erkölcsi és vallási neveléssel, mert ez egyrészt megoldást jelenthet a szelektálatlanul rájuk zúduló információ kezelésére, másrészt megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást” (Freund, 2006.). „Belső világunk fejlesztése, odafigyelés a lélek hangjára nem csak tanulási képességeinket fejleszti, hanem megtanít az együttműködésre is” (Freund, 2008. 1506. o.).

Figyelemre méltó az a – három országban sport szakon tanuló egyetemi hallgatók körében végzett – kutatás is, amely azt igazolta, hogy általában pozitív hangulat előzi meg a sikeres, negatív pedig a sikertelen sport- és vizsgateljesítményeket. A kutatók az oktatók és a sportszakemberek számára azt javasolták, hogy „vállaljanak tevékeny részvételt olyan érzelm- és hangulatszabályozó, valamint érzelmiintelligencia-fejlesztő stratégiák kidolgozásában, amelyek elősegítik a sportolók és hallgatók sikeres teljesítményfokozását” (Soós, Lane és Hamar, 2014, 7. o.).

Az USA hét egyetemének kognitív idegtudományokkal foglalkozó kutatói pedig bebizonyították, hogy „a művészeti képzés valóban elősegíti a kognitív fejlődést, együtt járást mutat meghatározott kognitív képességek javulásával. A művészetekkel való rendszeres foglalkozás például elősegíti a geometriai levezetések könnyebb, gyorsabb megér-

... a diákoknak sokkal többet kellene foglalkozniuk az érzelmvilágot leginkább gazdagító művészetekkel, erkölcsi és vallási neveléssel, mert ez egyrészt megoldást jelenthet a szelektálatlanul rájuk zúduló információ kezelésére, másrészt megakadályozza a lelki elsivárosodást, és növeli a kreativitást” (Freund, 2006.). „Belső világunk fejlesztése, odafigyelés a lélek hangjára nem csak tanulási képességeinket fejleszti, hanem megtanít az együttműködésre is” (Freund, 2008. 1506. o.).

tését” (Mikonya, 2013, 3–4 o). Zsolnai művészeti nevelésről vallott koncepciójáról tehát bebizonyosodott, hogy egyszerre teheti színesebbé, élvezetesebbé és termékenyebbé az ismeretelsajátítási tevékenységet.

Zsolnai József szerint az ideális ÉKP pedagógus az, aki egyaránt nyitott a művészetre, tudományra, filozófiára. Ezért mondja a következőket: „Ha a pedagógia nem érti a művészetet, ha a pedagógia tudósai számára nehéz a filozófia, akkor nem hiszem el, hogy közünk van a tudományhoz. Ha tudományt akarsz művelni, tanuld meg a művészeteket, tanuld meg a filozófiát!” (2002, 188. o.). „A Zsolnai-féle ÉKP program a képességek optimális fejlesztésének programja, s mint ilyen, egyedülálló. E program vállalja a művészettanítás népszerűtlen és nehéz feladatát, de úgy, hogy közben megpróbál hű maradni a reformpedagógiák gyermekbarát, hangulatos és életközeli szelleméhez” (Kárpáti, 2002, 74–75. o.).

Tudományos gondolkodásra és kutatásra nevelés, valamint egészségvédelem az ÉKP-ban

Az ÉKP „a tudomány tanítása mellett foglal állást, mégpedig kora kisiskolás kortól kezdődően” (Zsolnai, 1995, 49. o.). Zsolnai József „több könyvében is kifejtette, hogy a magyarországi pedagógiai gyakorlatból hiányzik a tudománypedagógiai szemléletmód. A legfőbb probléma Zsolnai szerint az, hogy az iskolások hagyományosan csak a tudomány eredményeit ismerik meg az egyes tantárgyak keretében”, amely csupán lexikális tudásukat növeli (Pete, 2006, 139. o.). Az tanulókat igazán az érdekelné „hogyan születnek tudományos eredmények, milyen eljárások, kutatómódszerek segítségével jutnak a kutatók, a tudósok újabb és újabb ismeretek birtokába”, miként fogalmazzák meg hipotéziseiket, hogyan dolgoznak együtt a közös cél érdekében. Ebből a célból alakult meg a Kutató Gyerekek Tudományos Konferenciája (KGYTK), amely az önálló kutatásra, alkotásra serkenti a tanulókat már 9-10 éves kortól. (Bognárné, 2011, 34. o.). Csermely Péter és Zsolnai József tudománypedagógiai elgondolásainak és praxisának köszönhetően mára már a tudománypedagógia megjelenik a NAT-ban. „Fontos feladatként határozza meg a Nemzeti alaptanterv a kísérletezés, a megfigyelés, a természettudományos gondolkodás differenciált fejlesztését és alkalmazását, valamint a műszaki ismeretek hétköznapi életben is használható elemeinek gyakorlati elsajátítását” (Csapó, 2016, 30. o.). 2012-ben pedig elindulhatott a „Magyar Génius program által megkezdett szakmai utat folytató, azt kiteljesítő”, „a magyar tehetségsegítés újabb nemzeti nagy projektje, a Tehetséghidak program” (Csermely, 2013, 223. o.). A program célja a hálózattá szerveződött 250 akkreditált Tehetségpont között a kapcsolat megteremtése, hogy „az egyes Tehetségpontokhoz tartozó gyerekek között valódi, eleven kapcsolat létesüljön” (Csermely, 2013, 225. o.).

Zsolnai József a tudománypedagógia feladatának tekinti azt is, „hogyan töredeztek részdiszciplínákra az egyes tudományágak, hogy az elért tudományos eredmények nem megváltoztathatatlanok, hogy hogyan történik a kutatásszervezés, hogyan kell kutatási beszámolót írni, azt előadni”. Ehhez „elsősorban azzal kell tisztába jönniük az oktatóknak és a diákoknak egyaránt, hogy milyen diszciplínákat különíthetünk el a tudományon belül, és hol helyezkednek el ezek a diszciplínák egymáshoz képest” (Pete, 2006, 140–141. o.). Érdemes lenne tehát átgondolni a mai pedagógusképzésben a műveltségterületeken belül a hagyományos tantárgyfelosztás kérdését, mert az elhatárolt tantárgyakban gondolkodó tanárok és diákok nem lesznek képesek ezen célkitűzéseket megvalósítani. A Nemzeti alaptanterv is felismerte, hogy „a tudományok gyors fejlődése (...) a megszokottól eltérő feladatok elé állítják az iskolát, a pedagógusképzést és a pedagógus továbbképzést. Olyan tudástartalmak jelentek meg, amelyek nehezen sorolhatók be a tudományok hagyományos rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág

illetékességébe tartoznak. Így megnőtt az igény egyrészt egyes hagyományos tantárgyak összevonására és/vagy tantárgyközi megjelenítésére, másrészt új tantárgyak (...) kialakítására”. Ezért „a NAT azáltal biztosítja e szemlélet érvényesülését, hogy nem határoz meg egységes, minden iskolára kötelezően érvényes tantárgyi rendszert, hanem annak kialakítását a kerettantervek, illetve a helyi tantervek hatáskörébe utalja” (Nemzeti alaptanterv, 2012).

„Az iskola egyik feladata (...) a társadalom új munkaerejének a képzése, s ezzel az új embertöke termelése, valamint a társadalom kreatív kapacitásának megújítása” (Zsolnai, 1995, 46. o.). Ennek érdekében az iskolában a valódi értékek közvetítését hangsúlyozta, a pedagógiai folyamatokat különböző értékdimenziókba sorolva: „*vitális, szociális, erkölcsi, politikai, világnézeti, életmód, gazdasági, kognitív (ismereti) és esztétikai*” értékekre (1995, 27. o.). Zsolnai azt tartotta szem előtt, hogy az értékközvetítésnek és a képességfejlesztésnek a mindennapok közegében kell megvalósulnia. Fő szempont az, hogy amit az iskolában a gyermekek megtanulnak, és azok a képességek, amelyeket elsajátítanak, azok a mindennapi élet gyakorlatához szorosan kapcsolódjanak.

A programban „az a holisztikus természetfelfogás kapott hangsúlyt, amely nem tulajdonít kitüntetett szerepet az embernek, de a felelősségét kiemeli” (Géczi, 2002, 184. o.). Az ember méltósága éppen ebben a felelősségben áll, hogy rá bízott környezete, s benne a természet védelme, hogy „uralkodjék a tenger halain, az ég madarain és a földön mozgó minden élőlényen” (1 Móz 1, 28.). Az ÉKP nem elégszik meg a biológia tantárgyra szűkülő, ahhoz kapcsolódó pedagógiai erőfeszítésekkel (Zsolnai, 1995, 50. o.). A biológia – mint „az élet tana” – tartamát illetően nemcsak az adott tárgyra korlátozódik, hanem más műveltségterületekben is megjelenik. Ezért Zsolnai környezetesztétikai és környezetetikai gondolkodásmód és attitűdrendszer kimunkálásán fáradozik, mely lehetővé teszi a környezetvédelmi tevékenység értékelését (Zsolnai, 1995, 51. o.). Ehhez olyan képességek fejlesztését teszi szükségessé, mint például az érdekegyeztetés, konfliktuskezelés, melyet jogi és politikai iskolázottság révén sajátíthat el a tanuló (Zsolnai, 1995, 52. o.). A NAT-ban 2012 óta „az egyén, a közösségek és a természet harmóniájának elősegítése a nevelés-oktatás rendszerének” kiemelten hangsúlyos tartalmává vált. A tantervi célkitűzésben olyan természettudományos és technikai kompetencia kialakítása szerepel, „amely magában foglalja a fenntarthatóság, azaz a természettel hosszú távon is összhangban álló társadalom feltételeinek ismeretét”, valamint annak formálásáért viselt egyéni és közösségi felelősségvállalást (Nemzeti alaptanterv, 2012).

Az ÉKP az élettudományi ismereteket gyakorlóterepnek tekinti egy életstratégia kidolgozásához (Géczi, 2002, 185. o.). Ezért nagy hangsúlyt kap az egészségkultúra kiművelése, ennek érdekében már kisiskolás kortól egészséges életmódra nevel játékos keretek között. Ehhez mozgósítja „az egészségügyi kultúrához tartozó anatómia, élettan, kórtan, járványtan, közegészségtan, mentálhigiéné, szociálpszichiátria ismeretanyagát; a játék- és sportműveltség eszköztudományát” (Zsolnai, 1995, 45. o.). Zsolnai a mindennapos testedzést sürgeti, amely csak napjainkban vált gyakorlattá, valamint kiemelten kezeli az egészséget védő táplálkozás jelentőségét.

Zsolnai a WHO egészségdefiníciójával összhangban az egészséget szomatikus, pszichés és szociális dimenzióban értelmezte, azt hangsúlyozta, hogy a jövő nemzedéke egészségügyi kultúrájának kiművelését a testi, a mentálhigiénés és a szociális kompetenciák együttes fejlesztésével, családpedagógiai koncepcióval kell biztosítani. Zsolnai meglátta ugyanis, hogy „az egészségkultúra az életmód révén hogyan függ össze a táplálkozáskultúrával”, ezért a családok részvételével a szabadidős és közművelődési programokat is kihasználná az egészséges táplálkozás „meghonosítása” érdekében (1995, 43–45. o.).

Ami a lelki és a szociális egészséget illeti, Zsolnai a békés, derűs iskolai légkör megteremtésén fáradozott. József Attilával együtt vallja: „csak az boldog, ki játszhat”. Mivel

a gyermekek életük nagy részét az iskola falai között töltik, ezért hirdeti, hogy a „játékos oktatás” mellett a „játékoktatásra” is szükség van. Ennek számos szociológiai, de történeti, néprajzi indítéka is megfogalmazódott” (Zsolnai, 1995, 45. o.). A játék gazdagítja a gyermekek fantáziáját, de szabadabbá is teszi őket. A játék elválaszthatatlan a humortól, a nevetéstől. Zsolnai a humor stresszoldó, egészségvédő hatását hangsúlyozza, mert az felszabadít, ezen felül a humor a pedagógusnak lehetőséget nyújt a gyermek személyiségének a jobb megismerésére, de – véleménye szerint – komoly intellektuális hozama is van. Úgy gondolja, hogy a tantervekben, a tankönyvekben és az iskolák mindennapjaiban a komoly és a vidám oldalnak egyaránt meg kell jelennie. Nézete szerint a humort is tanítani kell, melynek előfeltétele „a magas szintű, vidám alkotások megismertetése a tanulókkal és a pedagógusokkal; olyan humoros közeg kialakítása az iskolákban, amelyben a tanulók félelem nélkül humorizálhatnak.” „Ezért a pedagógus egyik pályakövetelménye az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiában a humorhoz való affinitás, humorérzék” (1995, 42. o.).

Bagdy Emőke klinikai szakpszichológus szerint a humor „egy önálló, független entitás”, „nincs szükségképpen összekötve a nevetéssel”, hanem „a magasabb kortikális funkciókkal” (Bagdy és Pap, 2011, 111. o.). „A humor létállapot, életfelfogás, bonyolult kognitív és érzelmi folyamatok szövevénye” (Bagdy és Pap, 2011, 143. o.). Mindezek azt bizonyítják, hogy a humornak kapcsolata van idegéletteni funkciókkal is. Zsolnai tudja, hogy a nevetés egészen más, mint a humor, hiszen egy gyermekcsoport „nevet-het félelemből, kínjában, de örömből, felszabadultságból (...) fakadóan is”, ezért élesen elhatárolódik az élcelődések, a csipős megjegyzések használatától. Azt az egészséges humort preferálja az iskolákban, mely feszültséget old és megnyugtat (Zsolnai, 1995, 41–42. o.). Bagdy Emőke is óva int az osztálytermekben való megszégyenítéstől, kinevetéstől, „amely tönkretelheti a felnövekvő gyermek lelki világát, önértékelését és kapcsolatrendszerét” (Bagdy és Pap, 2011, 214. o.). „A valódi humorhoz empátia kell, az „én tudom, hogy te tudod, hogy én tudom” kognitív feltétele” (Bagdy és Pap, 2011, 59. o.). Tehát „a humorhoz játékos életérzés szükséges”, bizalom, valamint „az érzelmi többlet megléte, derű, jókedv, a kontextus és a környezet érzelmi jósága is” (Bagdy és Pap, 2011, 144–146. o.). Mindezek együttesen garantálják azt az egészséges iskolai légkört, amelyben a tanulók személyisége akadálytalanul kibontakozhat.

A Zsolnai-féle pedagóguskép az élethosszig tartó tanulás függvényében

Láthatjuk, hogy Zsolnai kitüntetett szerepet szán a pedagógusnak a pedagógiai folyamatban, ezért elvárja tőle, hogy nyitott legyen a művészetekre, értse a filozófiát, művelje a tudományt, emellett legyen valódi humorérzéke, melyet az egészséget védő iskolai légkör szolgálatába állíthat. „Nézete szerint csak azok tudnak eredményesek, hitelesek lenni munkájukban a rossz körülmények ellenére is, akik magasan képzettek és erkölcsösek” (Bognárné, 2011, 32. o.). Az ÉKP programhoz olyan pedagógusok szükségesek, akik képesek azt a derűs, oldott alkotói légkört megteremteni, melyben a gyermek személyisége akadály nélkül kibontakozhat. Zsolnai József értelmezésében az ideális pedagógus először is „lelkileg egészséges”, a többi tulajdonság (ért a tervezéshez, a szervezéshez, az elemzéshez, biztonsággal eligazodik az értékek világában, stb.) ebből következik (1996, 50. o.). Az egyetemek, főiskolák feladata lenne „olyan pedagógusok képzése, akik nemcsak oktatni, hanem nevelni is tudnak” (1995, 54. o.). „Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy „személyiség-tényező” mentén ragadható meg: a pedagógus tudása, képességei, attitűdjei és nevelési stílusa” (Zsolnai, 1995, 214. o.). Az ÉKP „a pedagógusok képességeinek fejlettségét legalább olyan értékűnek tekinti, mint a tudásukat”, de „hasonló fontosságú a pedagógusok

szakmai attitűdkészlete” (Zsolnai, 1995, 214. o.). 1995-ben Zsolnai József ezt írja: „Másfél évtizedes kísérletező munka során feltárult az egyik legtipikusabb attitűd, a gyermekek egy részével szembeni negatív beállítódás: nevelhetőségük megkérdőjelezése”, és egy másik: „a gyermek teljesítőképességének a kétségbevonása”. „Gyakori a gyermeket nem emberszámba vevő, a gyermeket lenéző magatartás, szakmai felkészületlenségből származó türelmetlenség. Még gyakoribb a gyermekkel szembeni rejtett agresszió, amely a verbális nyelvhasználat mellett a hanghordozásban, a tekintetben, a mimikában jut kifejezésre” (Zsolnai, 1995, 215. o.). 2001-ben sincs Zsolnainak a pedagógusok egy részéről jó véleménye, amikor így ír róluk: „A ma pedagógusa a kultúraközvetítés (értsd: szakosodás) bővületében munkaviszonyt létesítő szakember, aki a pedagógus munkaszerepek közül hárítja a fejlesztésben, a kutatásban, a szakszerű gyermekmegismerésben, a családpedagógiai munkában való közreműködést. Jogi, politikai érdeklődése partikuláris értékvilágra szűkül. Az iskolát nem a szocializáció, a perszonalizáció műhelyének tekinti, hanem olyan munkahelynek, amely számára rejtett hatalomgyakorlás, a tudatosulatlan attribulás, a munkavégzési előnyök „kicsikarásának a terepe” (Zsolnai és Kiss, 2001, 21. o.). Sok esetben a tanári szobákban jelenlévő szubkultúrák rivalizálása kizárja annak lehetőségét, hogy valódi teammunka alakuljon ki a pedagógusok között, és egy olyan munkakultúra jöjjön létre, melyben a közös gondolkodás során a kreatív ötletek összeadódhatnak és gyümölcsözhetnek. A kollégákra, gyermekekre, az önképzésre irányuló negatív attitűd pedig egyaránt tünete és okozója lehet a burn out szindrómának. A tanári pálya egyre inkább stresszel terhelt foglalkozás (Vajda és Kósa, 2005, 339. o.). Az iskolai pozitív atmoszféra és a hatékony munka szempontjából egyaránt lényeges az önvizsgálat és a megújulni tudás képessége.

Zsolnai pedagógusképéről elmondható tehát, hogy szigorú elvárásokat támaszt a jövő generációját oktatók-nevelőkkel szemben, ezért fontosnak tartja a folyamatos önképzést, a tudományos alapon művelt szakmai munkát, a problémaérzékenységet, a kutatást (Bognárné, 2011, 32. o.). Úgy gondolja, hogy a program hatékonysága és továbbélése olyan pedagógusokon múlik, akik elkötelezték magukat a gyermek képességeinek fejlesztésére, az élethosszig tanulásra, a tehetségek gondozására, amely akkor érhető el, ha a pedagógus kimozdul komfortzónájából és azonosul a program értékeivel. Fájjalja, hogy a tanárok között „az innovációra, fejlesztésre, kutatásra érzékenyek és beavatottak köre a mintegy százhuszezres szakmának alig 5-10%-a” (Zsolnai, 2001, 21. o.). Öröndetes, hogy civil kezdeményezésre 2005-ben megalakult a Kutató Tanárok Országos Szövetsége, mely többek között „hazai és nemzetközi szakmai programok, rendezvények rendszeres szereplőivé, szakértőivé” vált.

Falus Iván is hasonlóan véli, aki szerint a hatékony iskola feltétele a pedagógiai kultúrában megjelenő magas innovációs késztetés. Elgondolása szerint a pedagógus legyen újdonságra nyitott, modern gondolkodású. A tanulókkal való kommunikációja magas színvonalról és emberséges magatartásról tanúskodjon; a fenntartóval és a szülővel harmonikus viszonyt ápoljon; alkalmazkodjon „tanítványai értékeihez, érdekeihez és érdeklődéséhez, valamint a környezet elvárásaihoz” (Falus, 2012. 34. o.). Ezek a feltételek csak akkor valósulhatnak meg, ha a pedagógus önmagát kreatív, alkotó értelmiséginek tekinti. Azonban „a tanári gondolkodás kutatói egyre inkább arra a következtetésre jutottak, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos gondolkodási sémák alakulnak ki, amelyek segítségével a tanár majdnem automatikusan hozza meg döntéseit” (Falus, 2001, 22. o.).

Csikszentmihályi szerint flow-tanárokra van szükség, akik „maguk is érdeklődők, és a képességeiket mások érdeklődésének az ébrentartására is hasznosítják”, akik „megpróbálják minimálisra csökkenteni a külső ösztönzések (például versenyek, osztályzások, hivatalos elvárások) hatását. Ehelyett értékes feladatokkal és új dolgok megtanulása okozta örömmel próbálják ösztönözni a diákokat” (2010, 261. o.).

Zsolnai József hangsúlyozza, hogy a pedagógusnak azért is kell elköteleződnie az élethosszig tartó tanulásra, mert neveltjeinek ebben példát kell mutatnia. Az iskola akkor tölti be maradéktalanul a feladatát, ha neveltjeit megtanítja tanulni, önállóan ismereteket szerezni, feldolgozni, ezzel felkészíti őket az élethosszig tartó tanulásra, folyamatos önművelődésre (*Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.*).

Az Európai Unió oktatási-képzési politikájában jelentős szemléletbeli változásokat indított el a lifelong learning koncepciója, amely tartalmazza az életút során a tanulás minden színterét (*Kraiciné, 2009, 134–135. o.*). Ehhez azonban olyan kulcskompetenciák tartoznak, mint a tanulás tanítása, amely lehetővé teszi az információ hozzáféréseinek és a tanulás módszereinek, stratégiáinak alapos ismeretét, melynek megtanítása minden iskola alapvető feladatai közé tartozik. (Nemzeti alaptanterv, 2012) Ahhoz azonban, hogy a tanulás a „bölcstől a sírig” tartson, a legfontosabb a tanulóknál a kíváncsiság ébren tartása és a pozitív attitűd kialakítása.

Csapó Benő is úgy látja, az iskola azáltal nyújthatja a legtöbbet, ha megszeretetti a gyermekkel a tudást, megtanítja tanulni és „felvértezi őket azokkal a készségekkel, képességekkel és értékkel, amelyek a tanulás iránti vágyat és igényt az iskolán túl is megtartják” (*Csapó, 2002, 109. old.*).

Zsolnai vallja: a tanár dolga a gyermekben rejlő talentumot felkutatni és tudatosítani. Ha egy tanuló kudarcot vall egy területen, a pedagógusnak addig kell próbálkoznia, amíg megtalálja azt, ami elfogadható teljesítményt nyújt mind a pedagógus mind a tanuló számára. Csak így erősödhet a gyermek önbizalma, s ez a hozzáállás termékenyen hat más képességek kibontakozására is.

Az ÉKP azért is az életre készít fel, mert elsősorban gondolkodni tanít. „A gondolkodás fejlesztése fontos szerepet kap minden tantárgyban” (*Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.*). Ennek érdekében olyan kulcskompetenciákat fejleszt, melyek hatékonyan növelik a tanulók pályaválasztási és elhelyezkedési esélyeit. Alsó tagozatban a tanító szilárd anyanyelvi alapozást végez, melyben az információ értelmezése, kezelése és kommunikálása kap hangsúlyt. Felső tagozatban pedig olyan tantárgyak is megjelennek, melyek „a vállalkozói magatartásra és innovációra való készség” kialakítását célozzák meg (*Zsolnai és Kiss, 2001, 58. o.*). A 13-14 éves tanulókat bevezeti a munka világába: tantárgyi kereten belül, félvenként egy-egy pályairányt, pályakört ismertet meg velük (*Zsolnai, 1995, 73. o.*). A Nemzeti alaptantervbe a kulcskompetenciák közé kerültek be ezek az elemek. „A program munkakultúrát ad a gyerekeknek”, a tehetséges és a hátrányos helyzetűek számára egy időben biztosítja a fejlődés lehetőségét azáltal, hogy a neki megfelelő, egyedi tempóban biztosítja számára a haladást, „hogy mindenkiről kiderüljön, miben tehetséges” (*Zsolnai és Kiss, 2001, 59. o.*).

Összegzés

„Az 1970-es és 80-as években elvégzett IEA felméréseken Magyarország még a nemzetközi élvonalban volt, az 1990-es évekre már visszacsúszott a középmezőnybe” (*Csapó, 2015, 6. o.*). Mára elmondható, hogy „a magyar közoktatási rendszer teljesítménye nemzetközi összehasonlításban alacsony, és folyamatosan romlik” (*Csapó, 2015, 4. o.*). „A szakközépiskolákban és a gimnáziumokban közel 20 százalékot tesz ki az önálló tanulásra nem képes diákok száma, akiket az utóbbi évtizedek olvasásmérési eredményei funkcionális analfabetizmussal illetnek, mivel ezek a tanulók az olvasást mint kultúrtechnikát nem képesek a tanulás szolgálatába állítani” (*Zsolnai Józsefné, 2011, 23. o.*). A felmérések arra hívták fel a figyelmet, hogy „a diákok megtanulják és felmondják a tananyagot, de nem értik, miről beszélnek” (*Csapó, 2015, 13. o.*). „A nemzetközi vizsgálatokból ismerhetjük meg, hogy ez nálunk sokkal gyakoribb, mint más országok-

ban. Ugyanebből a felmérésből tudjuk, hogy az értelmező, gondolkodó tanulás viszont nagyon ritka” (Csapó, 2015, 14. o.). Hazánkban a tartalom- és eszköztudás kettéválása már nagyon régi probléma, amelyet a pedagógiai gyakorlat még a mai napig nem orvosolt teljes mértékben.

Csapó Benő úgy véli, „érdemes a problémákra ismételten felhívni a figyelmet azért is, mert rendszeresen olyan beavatkozásokra kerül sor, amelyek éppen ellentétesek a javításhoz szükséges tennivalókkal” (Csapó, 2015, 4. o.). Bakó Balázs úgy fogalmaz, hogy „az oktatás súlyos kihívás előtt áll. Ha nem változtatunk tanítási gyakorlatunkon, képtelenek leszünk társadalmunk többségét az oktatás akárcsak minimális elvárásainak is megfelelő szintjére fejleszteni. Kritikus helyzetben válaszút előtt állunk” (2011, 198. o.).

Zsolnai Józsefné szerint „a kialakult helyzet paradigmaváltást sürget: a „tanítás-paradigmáról” a „tanulásegítés-paradigmára” való áttérést” (Zsolnai Józsefné, 2011, 24. o.). Arról van szó tehát, hogy a tanulás technikájára meg kell tanítani a gyermekeket. Az információval, illetve a szöveggel való találkozás során a tanulók szokásává kell alakítani az értelmezést, az ismeretlen fogalmak jelentésudvarának feltárását, a lényegkiemelést és az összefüggések megkeresését, valamint ábrázolását. Az ÉKP iskolákban ez a törekvés a napi tevékenység részét képezi.

Az ÉKP nemcsak egy jól felépített elmélet, hanem egy olyan komplex rendszer, mely képes a tanulás tartamát és ütemét a diákokhoz igazítani (Wernerné, 2002, 170. o.). Az ÉKP évtizedeken keresztül az osztályterekben „vizsgázott”, tehát, elmondható róla, hogy ez egy *gyakorlatközeli* pedagógia, amely tanulói számára képes olyan szükséglet-kielégítő tevékenységeket szervezni, „ami leköti őket, ami komfortélményt biztosít számukra, fokozza teljesítményüket és kitágítja érdeklődésüket” (Wernerné, 2002, 168. o.).

Csapó Benő hangsúlyozza, hogy „A NYIK és az ÉKP (...) a hagyományos iskolával szembeni előnyei csak ezután mutatkoznak meg igazán”. A tömegoktatás reformjával foglalkozó szakemberek néhány kérdésben csak most jutottak el olyan változtatásoknak a gyakorlatba való átültetéséig, amelyek a NYIK vagy az ÉKP alapvető elemei közé tartoznak”. Amit Zsolnai József több évtizeddel ezelőtt meglátott – tudniillik azt, hogy „nem csak a képességek fejlesztését célszerű a tudás közvetítésének folyamatába integrálni, hanem szükség van mindezekkel együtt a tudáshoz kapcsolódó értékek fejlesztésére is” –, az „a nemzetközi szakirodalomban (...) csak az utóbbi 10-15 évben merült fel” (Csapó, 2002, 109. o.). Zsolnai tehát korát messze megelőzően meglátta a pedagógia kihívásait, és ezekre a kihívásokra válaszként született meg az ÉKP.

Fűzfa Balázs úgy véli, hogy „Zsolnai József pedagógiája a jövő pedagógiája”, mert ez a „szabadság pedagógiája”, hiszen „a kicsiknek és gyengéknek éppen annyi jut belőle, mint a gazdagnak és pökhendinek”. „Mert ha valami helyrehozhat igazságtalanságot, gyógyíthat lelket és nemesíthet akaratot, az éppen a pedagógia” (Fűzfa, 2002, 116–117. o.). Meleg Csilla talán ezért is fogalmaz így: „az ISKOLA szent hely a diákokkal, szüleikkel és a pedagógusokkal együtt. Nem üzem és nem gyár, sokkal inkább templom”. „Őszintén remélem, hogy a józan ész és érzelem még azelőtt felülírja a csatazajt, mielőtt visszafordíthatatlan és maradandó sebeket szerezve vesztésként tekintene egymásra diák, pedagógus és szülő” (Meleg, 2016, 31. o.).

Örvendetes, hogy – Zsolnai József érdemének köszönhetően – a felhalmozott és rendszerbe foglalt pedagógiai tudás belekerülhetett a NAT-ba és a kerettantervekbe. Az ÉKP jövője azon múlik, hogy mindez gyökeret verhet-e a pedagógusképzésben (Kiss, 2002, 82–86. o.). Mindez felveti annak a gondolatát, hogy Zsolnai koncepciója kulcs lehet az átalakításban. Mint az ÉKP program szerint működő iskolában hajdan dolgozó tanár, megtapasztalhattam, hogy milyen fontos szerepe van egy jól átgondolt koncepciónak, hogy az iskola olyan hely legyen, ahova örömmel lép be a tanuló és szívesen adja gyermekét a szülő.

Irodalomjegyzék

- Bagdy Emőke és Pap János (2011): *Ma még nem nevettem*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Bakó Balázs (2011): A kooperatív tanulás. In: N. Tóth Ágnes (szerk.): *Változó professzió, változó tanárképzés I.* Savaria University Press, Szombathely, 191–224.
- Bognárné Kocsis Judit (2011): Zsolnai József pedagógusképe. *Iskolakultúra*, **21.** 10–11. sz. 31–37.
- Csapó Benő (2002): A képességfejlesztés irányzatai és módszerei. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 105–110.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, **25.** 7–8. sz. 4–17.
- Csapó Benő (2016): A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. *Iskolakultúra*, **26.** 3. sz. 30–42.
- Csermely Péter (2013): A jövő tudósai. *Magyar tudomány*, **174.** 2. sz. 223–230.
- Csikszetmihályi Mihály (2010): *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Nyitott könyvműhely, Budapest.
- Falus Iván (2001): Pedagógusmesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, **11.** 2. sz. 21–28.
- Falus Iván (2012): Hozzáadott remény. *Új Pedagógiai Szemle*, **62.** 910. sz. 3238.
- Freund Tamás (2006): Tanulási folyamatok és belső világunk. *Magyar Szemle*, **15.** 1112. sz. 139147. old. 2016. május 17-i megtekintés, http://www.magyszemle.hu/cikk/20070712_tanulasi_folyamatok_es_belső_vilagunk
- Freund Tamás (2008): Az önzés és az elmagányosodott ember. *Koinóia*, **15.** évf. 12. sz. 1502–1507.
- Fuszek Csilla, Arató Ferenc, Balogh László, Bodnár Gabriella, Gyarmathy Éva, Péter-Szarka Szilvia és Vass Vilmos (2014): Ez is tehetség gondozás! *Iskolakultúra*, **24.** 4. sz. 100–120.
- Füzfá Balázs (2002): A remény pedagógiája. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 114–117.
- Géczy János (2002): Utóhang az ÉKP élettudományi oktatásához. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 181–185.
- Gyarmathy Éva (2006): *A tehetség. Fogalma, összetevői, típusai, azonosítása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Györe Géza (2006): *71 év 855 tétele. Zsolnai József-bibliográfia*. Pannon Egyetem Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program Országos Központ, Pedagógiai Kutatóközpont, Pápa.
- Kárpáti Andrea (2002): Az ÉKP program jelentősége a magyar vizuális nevelés megújításában. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 72–76.
- Kelemen János (1987): Igent mondani a másokban az emberre. *Világosság*, **2.** 68–69.
- Kiss Éva (2002): *Tizenkét tétel az Értékközvetítő és képességfejlesztő program innovációjáról*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.
- Kraicné Szokoly Mária (2009): Az élethosszig tartó tanulás kihívásai: középpontban a tanuló szervezet. *Iskolakultúra*, **19.** 12. sz. 131–143.
- Meleg Csilla (2016): „Számomra az iskola szent hely” (levél). *Új Pedagógiai Szemle*, **66.** 12. sz. 31.
- Mikonya György (2013): Művészeti nevelés és a tanításművészeti műhelyek. *Gyermeknevelés*, **1.** 2. sz. 3–17.
- Nahalka István (2003): Az oktatás tartalma. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 165–190.
- Nemzeti alaptanterv (2012). Emberi Erőforrások Minisztériuma. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, 66. sz.
- Nicholson-Nelson, Kristen (2007): *A többszörös intelligencia*. Scholastic Inc. – Szabad Iskoláért Alapítvány, Budapest.
- Pete Krisztián (2006): A tudomány egésze – tudománypedagógia nélkül. *Iskolakultúra*, **16.** 3. sz. 139–142.
- Soós István, Lane, Andrew M. és Hamar Pál (2014): Miért hasznos az érzelmi intelligencia és a hangulat mérése a sportban és a tanulásban? *Alkalmazott Pszichológia*, **14.** 3. sz. 7–31.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vágó Irén (2002): Szociológus és pszichológus szerepben az ÉKP-kutatásban. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi

Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 125–129.

Wernerné Csordás Éva (2002): Az ÉKP mint az előrelátás pedagógiai programja. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*, Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 166–170.

Zsolnai József (1995): *Az értékközvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia*. ÉKP központ – Holnap Könyvkiadó – Tárogató Könyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József: (2002a): Az ÉKP jövője. In: Zsolnai József (szerk.): *Értékközvetítő és képességfejlesztő program Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program jubileumi konferenciájának előadásai*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa, 186190.

Zsolnai József (2002b): *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzet

A Bibliára a Magyar Bibliatanács Megbízásából 1992-ben készült fordítás alapján hivatkoztam (Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya. Budapest).

Zsolnai József (2010): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pápa.

Zsolnai József és Kiss Éva (2001.): Van magyar pedagógiai alternatíva. (Értékközvetítő és képességfejlesztő program) In: *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. Veszprémi Egyetem Tanárképző Kar Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa.

Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária (2011): A tanárképzés megoldásra váró kérdései. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 23–28.

Internetes forrás

Kutató Tanárok Országos Szövetsége // ahol a kreativitás és a tenni akarás megsokszorozódik.

2016. 06. 17-i megtekintés, <http://www.kuttanar.hu/bemutakozas>

Olláry-Knoll Ildikó

Ihász Gábor Általános Iskola, Vaszar