



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XV. évfolyam

4. szám

megjelenik negyedévente

2017 / TÉL

Magister Kiadó

Csíksereda, 2017

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	3
HORIZONTOK	
Soós Katalin: <i>Értelmezési lehetőségek Arany János költészetében. Az új kutatások három balladára irányuló recenziója, különös tekintettel a tanítási gyakorlatra</i>	5
Bartalis Boróka: <i>Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika</i>	18
Szállassy Noémi: <i>Új kihívások a biológia oktatásában</i>	26
Tóth Szilárd: <i>A történelemtanítás keretei Romániában: új tantervek, de minden a régi?</i>	34
Gál László: <i>Az V–VIII. osztályos római katolikus vallásoktatás új tanterve</i>	42
MÓDSZERTÁR	
Fodor Ibolya: <i>Az Együtt lenni jó! meseközpontú fejlesztő program hatása az előkészítő osztályos gyermekek szociális kompetenciáinak alakulására</i>	47
Bors Kinga: <i>Új tankönyv, új megközelítésmód a román nyelv oktatásában</i>	58
MÓDSZERKOSÁR	
Bálint Eszter: <i>Montessori mozgatható ábécéjének és dörzsbetűinek összevont, átalakított alkalmazása középsúlyos értelmi akadályozottak írás- és olvasástanításának előkészítésére</i>	62
Száráz Tamás: <i>Probléma alapú földrajzoktatás</i>	65
SZÜLŐK ISKOLÁJA	
Fodor László: <i>Gondolatok a gyermekek testi bántalmazásáról</i>	68
ISKOLA MÁSKÉNT	
Váradi Judit: <i>Mesék zongorára. Hang–Játék–Zene ifjúsági élménykoncert</i>	73
ESEMÉNY	
Virág Erzsébet: <i>A Bolyai Nyári Akadémia mint a pedagógusok folyamatos „tehetséggondozása”</i>	81
Szabó Gábor: <i>Továbbképző a hagyományörzés jegyében</i>	87
Deák-Székely Szilárd Levente: <i>Osztályban (l)élek. Kreatív játékok a kisiskolások és középiskolások kompetenciáinak fejlesztésére</i>	90
Tódor Erika-Mária, Kovács Dorina: <i>Új szemlélet a magyar tannyelvű oktatás román nyelv és irodalom tantervében</i>	92
Orosz-Pál József: <i>Szabadtéri vokálszimfonikus hangverseny Csíkszeredában, a nemzetközi Kodály-évben</i>	94
SZEMLE	
Kálmán László: <i>Nyelvi nevelés – másképp</i>	97
Szabó-Thalmeiner Noémi: <i>Kézikönyv kezdő óvónőknek</i>	101
SZERZŐK	103

Bevezető

Idei utolsó lapszámunkban az év négy jelentős eseményével kapcsolatosan találhatók írások. A számba vételen túl egyféle összegzést is sugall ez az egymás mellé rendelés, ami jól fog így, az esztendő végén.

Soós Katalin lapindító, a költő poétikájának értelmezési lehetőségeit vizsgáló tanulmánya Arany János születésének 200. évfordulója alkalmából meghirdetett emlékévre reflektál. Amint azt a szerző megjegyzi, a bicentenárium – egyebek mellett – az életmű még teljesebb feltárására, az aktuálpolitikai és allegorikus-morális olvasatok mellett a versszöveg összetettségére és a nyelvi megformáltság árnyaltságára is ráirányította a figyelmet. Szerzőnk a recepció újabb eredményeinek felvillantására törekszik, miközben a költő általános és középiskolában tanított három balladájának értelmezési és olvasási lehetőségeihez mutat újabb szempontokat.

A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége 1993-ban indította útjára a Bolyai Nyári Akadémia néven ismertté vált szakmai fejlesztési programját, így az idei nyári képzések a negyedszázados évforduló jegyében zajlottak. Érett kora ellenére a Kárpát-medence legnagyobb pedagógus-továbbképzője játékkal kapcsolatos címet tűzött zászlájára, amiért a pedagógusok cseppet sem voltak hálátlanok. Sőt. A *Legyen játék a tanulás!* főcímmel meghirdetett programmal a szervezők elsődlegesen a gyermekközpontú oktató- és nevelőmunkára akarták irányítani a figyelmet. Közben az is igaz, hogy a hangsúlyosan tananyagcentrikus oktatási rendszerünkben a gyermek szellemi és testi fejlődését egyformán segítő, de a nevelő és a diák közötti viszony finomítására – és sok egyébre – is alkalmas „kulcs módszer”, a játék meglehetősen háttérbe szorul. A jubileum kapcsán fontosnak tartottuk a különféle BNYA-szekciók beszámolóinak csokorba fogását, ezekkel is példázva a továbbképző hiánypótló szerepét. Előző lapszámunkban indított összeállításunk folytatásaként került az *Esemény* rovatba újabb három nyári „játékos” képzést ismertető írás, Szabó Gábor, Deák-Székely Levente, valamint Tódor Erika-Mária és Kovács Dorina szerzőpáros tollából. A szekcióbeszámolók elé illesztettük most Virág Erzsébetnek a nyári továbbképzők negyedszázados történetét messzemenő igényességgel bemutató-értékelő írását.

Ugyanide sorolódott a Kodály Zoltán halálának 50. évfordulója kapcsán meghirdetett emlékév meghatározó csíkszeredai eseményéről, a tíz énekkar közös éneklésével megtartott szabadtéri hangversenyéről szóló beszámoló Orosz-Pál Józseftől.

Lapszámunk jelentős egysége most is a mélyebb elemzésekre vállalkozó *Horizontok* rovat. Ennek súlypontja ebben a lapszámban is az új V–VIII. osztályos tantervek ismeretetésére-értékelésére helyeződött. Kétségtelen, hogy a tantervírás komoly kihívást jelentett az arra vállalkozók számára, de mindenek előtt nagyszerű oktatásszervezési-fejlesztési lehetőséget is, amivel – rovatunk írásai egy részének tanúsága szerint – sajnos nem mindig tudtak élni a szerkesztők. Amíg jelenlegi szerzőink (Bartalis Boróka, Szállassy Noémi, Tóth Szilárd és Gál László) az új tantervi koncepciókat és azok gyakorlati megoldásait elemzik, addig előző lapszámunk bevezetőjében főszerkesztőnk más szintről kö-

zelít a kérdéshez: a tantervfejlesztés megszervezésének szakszerűtlenségére és következetlenségére világít rá. Ezen elsődleges okok ismeretében válik még érthetőbbé az új, de – Tóth Szilárd szavait használva – nem ritkán „mindent a régiben hagyó” (vagy legalábbis nem elég merészen frissítő) szemlélet és gyakorlat. Ezzel együtt érdemes a kérdést pozitívan szemlélni: a változtatni, a jót jobbítani akaró szándékot látni és egyéni elköteleződéssel, egyéni megoldásokkal szolgálni az oktatási folyamat minden körülményben legértékesebb szereplőjét, a jóra, szépre és igazra nyitott gyermekeket.

Emlékezésre, ünneplésre, újraértelmezésre és újításra is lehetőséget biztosítottak tehát a tovatűnő naptári év eseményei. Az előző – a teljességet közel sem érintő – felsorolás is azt sugallja: pedagógusainknak gazdagodást hozhatott a 2017-es esztendő.

Nem szeretem, amikor a külső körülmények jobbítását kívánjuk egymásnak az új év elején. Ezzel a hiányt és az ebből fakadó elégedetlenségünket nyomatékosítjuk, így boldogulásunkat, boldogságunkat más időtől és más feltételektől tesszük függővé. Persze jó lenne, ha jövőre még több jó adatna az amúgy is kihívásokkal és megpróbáltatásokkal teli pedagógusi munkánkhoz. De ha mégsem így történne, akkor se csüggedjünk. Kovácsoljunk erényt a hiányból, a külső körülmények tökéletlensége fordítson saját belső forrásaink felé! Használjuk jól a Weöres Sándor-i „létrát”! Mert nevelésügyünk igazi megújulása rajtunk is múlik. Szerkesztőtársaim és a magam nevében kívánom, hogy a születésnap minden kedves olvasónk számára hozzon hitet és erőt, az új év pedig legyen teli a hivatásban való megerősödést segítő szép élményekkel!

Ozsváth Judit

Értelmezési lehetőségek Arany János költészetében

Az új kutatások három balladára irányuló recenziója, különös tekintettel a tanítási gyakorlatra

A klasszikusok olyan időtálló életművet hoztak létre, amelyben minden generáció megtalálhatja a „*maga igéit*”, megtalálhatja azt az arculatot, amelyet magáénak mondhat. Mit keres a XXI. századi kutató és befogadó a 160 évvel ezelőtti, a nemzeti identitást felépítő és fenntartó, a hagyományos és újabb poétikai eljárasmódokkal egyaránt kísérletező, a költői megszólalás lehetőségeit kipróbáló életműben?

A költő születésének bicentenáriuma ösztönzőként hatott az Arany-életmű feltárására, az aktuálpolitikai és allegorikus-morális olvasatok mellett a versszöveg összetettségére és a nyelvi megformáltság árnyaltságára irányította a figyelmet. A nyelvi szintek felé forduló értelmezés a példázatos szövegértés érvényességének fenntartása mellett azt is feltételezi, hogy az életműhöz jobban illeszkedő olvasat is megfogalmazódhat. „*A história egykor fölöttem is kimondja a részrehajlatlan ítéletet, addig hallgassunk*” (id. Dávidházi, 1992) – fordult szembe rezignáltan a költő jelene elfogultságával Erdélyi Jánoshoz írott levelében, utalván arra, hogy életműve helyének kijelölését, az igazi érték megtalálását az utókortól várja. Az alkotásban tárgyyszerűen megjelenő érték már értékelméleti kérdés. Ugyanis „... *a mű értéke magának a műnek a sajátja, valami módon mintegy benne van, az értéket még részben sem az értékelő nézőpontja teremti, az értékítéletek tehát a helyesség különböző fokozatait érhetik el, a mű benső értékének megközelítése szerint.*” (Dávidházi, 1992)

Sikerülhet-e az érték eltalálása, annak „*részrehajlatlan*”, a mű teljes terjedelmére vonatkozó kimondása, megfogalmazása? Vagy csak válaszkísérletek vannak? Dávidházi Péter (1992) rámutat arra, hogy „*Arany többször megfogalmazta saját költészetének legfőbb törekvését, melyről úgy vélte, fejlődéstörténeti helyét és hivatását is kijelöli a magyar költészet folyamatában, s ezt mindannyiszor a kompozíció magasabb szintre emelésében, a saját elvére tisztított műegész megteremtésében, s ezáltal a jó szerkezet iránti érzék felkeltésében látta. A minél tökéletesebb kompozíció azonban nemcsak költői gyakorlatának fő törekvése, hanem egyszersmind kritikusai tevékenységének egyik legállandóbb követelménye is, mely az ő szemében főként annak köszönheti kitüntetett szerepét, hogy a mű teljes terjedelmére vonatkozik, s esetleges fogyatkozásaiért az egyes részek szépsége nem nyújthat kárpótlást.*”

A balladák csoportosítását a „modernv álsághoz, az újkori ember problematizálódott léthelyzetéhez való viszonyulásként” fogja fel.

Ennek jegyében forduljon az életműhöz, vagy a dekonstrukció hagyománnyal szakító világlátásának megfelelően arra törekedjen a kutató, hogy minden eddigi olvasatot és rendszert lebontva újraértelmezze, bizonytalanná tegye és megkérdőjelezze a műben rejlő értékigazságot és az eddigi olvasatokat?

Tanulmányom fel szeretné villantani a recepció legújabb eredményeit, ráirányítja a figyelmet Arany János általános és középiskolában is olvasható három balladájának (*Ágnes asszony*, *Szondi két apródja*, *A walesi bárdok*) értelmezési lehetőségeire, azokra a szövegbeli kihívásokra fókuszál, amelyek

„*a komoly, tanárosra kanonizált*” (Tarjánai, 2013, 8.) képet a tanítási gyakorlatban is felfrissíthetik.

Gondolatok az Arany János-i ballada meghatározásáról, klasszifikációjáról

Nyilasy Balázs (1997) irodalomtörténész műfajfelfogása funkcióközpontú, Arany balladáiban olyan műfajcsoportot lát, amely „*a 19. század közepén – második felében karakteres, fontos igények, a dinamizmus, az intenzitás, az individualitás, az esztétikummal szemben támasztott tárgyi hitel igénye betöltésére szolgáló poétikai formaként jött létre.*” (1997, 537.) Ezek a sajátosságok különböztetik meg a balladát a románctól. Ehhez társul az a fontos szituáció, amelyben a ballada drámaisága központi szerepet kap, és a verses elbeszélés lelki érdekűvé formálódik. A forma „*individualizálásának*”, a tárgyi hitelt biztosító művészi képeknek köszönhetően az Arany-ballada lírai szöveggént is olvasható. A balladák csoportosítását a „*modern válsághoz, az újkori ember problematizálódott léthelyzetéhez való viszonyulásként*” (1997, 538.) fogja fel, és a „*krízishez*” való viszonyulás határozza meg a klasszifikáció szempontjait. Három csoportot különböztet meg:

a. Tudatos világteremtést, a krízissel szembeni „*ellenvilágot*” teremtő balladák: *Rege a csodaszarvasról*, *Pázmán lovag*, *Rozgonyiné*, *Szibinyáni Jank*, *Mátyás anyja*, *Szent László*; részben *A varró leányok*, *A méh románcza*, *Török Bálint*, *Az egri leány* is ide sorolható.

b. Az elrendezettség helyébe lépő hatalmi erőszak és zsarnokság, valamint a vétkező vagy bűnösen, ostobán mulasztó ember világképét felmutató balladák: *Szondi két apródja*, *A walesi bárdok*, *V. László*; valamint: *Hamis tanú*, *Ágnes asszony*, *Árva fiú*, *Az ünneprontók*, *Éjféli párbaj*, *Tetemre hívás*, *A kép-mutogató*.

c. A gondviselés nélküli, kaotikus, otthontalan világ vízióját megrajzoló balladák: *Zách Klára*, *Bor vitéz*, *Tengeri-hántás*, *Híd-avatás*, *Népdal*, *Vörös Rébék*.

A történelmi és az elolvasási időt erősen közelítő narrációs forma, a jelenet alapján a kutató megkülönböztet (2012, 53–57.) egyetlen nagy jelenetre (*Szondi két apródja*, *Tetemre hívás*, *Híd-avatás*, *Tengeri-hántás*), a nagy jelenetek dominanciájára épülő (*A walesi bárdok*, *Pázmán lovag*), valamint a több jelenet pilléreire nyugvó balladatípust (*Ágnes*

asszony). A krónikás narráció balladai műcsoportjába pedig a *Török Bálint* és *Az egri leány* balladákat sorolja.

Az Ágnes asszony olvasatai

Hász–Fehér Katalin (1996) *A szemlélődő elbeszélői szerepkör Arany balladáiban* című munkájában néhány ballada értelmezése kapcsán arra a hiányosságra hívja fel a figyelmet, hogy a költő epikusi pályájának elemzésekor az elbeszélői technikák vizsgálata csak a kezdeményezés és próbálkozás szintjén maradt. Megkülönböztet történetmondó elbeszélőt, aki a megtörtént eseményeket közvetíti, és kommentátort, aki reagál az eseményekre, és hangulati árnyalást ad nekik. A kommentátort – aki az események általános törvényszerűségeit vizsgálja, és transzcendens síkra emelkedve szemlélője az eseményeknek – meditatív elbeszélőnek nevezi. A kívülálló, meditáló szerepkör által azoknak az elvárásoknak tehetett eleget az alkotó, amelyek a kor elvárásai voltak, de ugyanakkor ezeket el is távolíthatta magától.

Az *Ágnes asszony* népi ihletésű ballada, első négy szakasza a *Sára asszony* című népballadával állítható párhuzamba. Ezeket a szakaszokat a kutató mottónak tekinti, mert az ötödik versszaktól kezdődően a narrátor és a faluközösség álláspontját tükröző elbeszélő szempontja megváltozik, és a meditatív elbeszélő veszi át a szót. Két önálló szöveg egybeolvasztásaként értelmezi a verset. Az első négy szakasz a faluközösség nézőpontját tükröző „*bűn-bűnhődés, ok-okozat*”-i történet, a második szöveg pedig „*másféle interpretálása ugyanannak az eseménynek*” (Hász-Fehér, 1996). A keresztény és görög szimbolika egybevetésével olyan értelmezésre irányítja a figyelmet, amely szerint Ágnes ártatlan. A név eredetéhez a görög *hagios* és a latin *Agnus* (bárány) jelentéseit kapcsolva az ártatlanság és az áldozatiság jelentésnek tulajdonít hangsúlyos szerepet. Ehhez kapcsolja a börtönben megjelenő fénysugár motívumát, amely az isteni kegyelmet szimbolizálja. A 15. versszak tisztasághoz és ártatlansághoz kapcsolódó motívumai – a lilium és a hatytű – Ágnes áldozat voltát sejtetik:

„Nosza sírni, kezd zokogni,
Sűrű záporkönnye folyván:
Liliumról pergő harmat,
Hulló vizgyöngy hatyu tollán.”

A lilium a görög mitológiában a szerelmet jelenti, a bibliai *Énekek énekében* pedig a tiszta élet jelképeként szerepel. Ágnes záporkönnyét a *harmatos* állapot teszi kifejezően és mélyen igazzá. Ehhez társul a szépséget és teljességet jelentő *vizgyöngy* és a *hatytű*, ez utóbbi a tisztaság és költészet jelképe. Ágnes ártatlanságához a szerző a *reális és irracionális* világ metszéspontját kapcsolja. „*A versben ez a pont térbelileg és metaforikusan is a »zöld asztal«, amelynél az Ágnes felett ítélkező bírák ülnek*” (uo.). Ez a törvény, törvénykezés színhelye és az ol-

Az *Ágnes asszony* népi ihletésű ballada, első négy szakasza a *Sára asszony* című népballadával állítható párhuzamba.

*„Honnan származik tehát
a versben a tisztaság
és az ártatlanság
szimbólumrendszere?”*

tár jelképe. „A zöld asztalnál a földi törvénykezés általános mechanizmusa, személytelen erkölcsi rendje meghatározott egyénre konkretizálódik, elveszíti egyértelműségét, és az indokok, körülmények bonyolult szövevényévé válik. A törvény és a rend ennél az asztalnál veszíti el törvény- és rend-voltát, általánosíthatóságát és tulajdonképpen igazságértékét is. Az ítélet kimondása csak az egyén személyes indokainak, körülményeinek a mellőzésével lehetséges.

A bírák elmondják azt az ítéletet, amely a bűn–bűnhődés emberi kategóriái szerint kiszabható” (uo.):

„Holtig vízen és kenyéren
Raboskodva bűnhődöl te.”

Ágnes megszólalásával a bírák ítélete érvényét veszíti, és az isteni kegyelemre ruházzák át az ítélet jogát. De az égi kegyelem semmiben sem különbözik a bírák által hozott ítélettől. Mindkettő magányt, elzártságot, világból való kirekesztettséget jelent. Az egyik külső, a másik belső, lelki szinten jelenti a magányt. „Honnan származik tehát a versben a tisztaság és az ártatlanság szimbólumrendszere?” – teszi fel a kérdést a kutató. Egy harmadik helyet jelöl meg, a meditáló elbeszélő pozícióját. A meditáló elbeszélő átlátja mind a földi, mind az égi világ működését, és érti az emberi léte. Meditációját az emberi sors iránti részvét irányítja. Így lesz az utolsó hét szakasz „Ágnes asszony alakjának időbeli és térbeli »szétmosása»” (uo.). A záró részben Ágnes alakja és bűnhődésének kiváltó oka egyaránt elhalványul. Időben és térben egyre távolabb kerülve tettétől, az emberi sorsot képviseli. Azt a sorsot, amelyben „csak a fennálló helyzetnek van már jelentősége” (uo.). Az általánosítást az is jelzi, hogy öt versszakon keresztül a személyre vonatkoztatottság grammatikailag is jelzett, de a 25. szakaszban személytelen formában ismétlődik meg a kép:

„Őszbe fordul a zilált haj,
Már nem holló, nem is ében;
Torz-alakú ránc verődik
Szanaszét a síma képen.”

Ezekbe a sorokba a szerző szerint Arany „ősz hajú önarcképét” festette. A „tisztaság” alakja más balladákban is vissza-visszatérő kép.

Milbacher Róbert (2009. 214–223) *Arany János és az emlékezet balszava* című könyvének hetedik fejezetében *Az áldozati bárány? Az Ágnes asszony példája* alcím alatt tárgyalja a balladára vonatkozó kutatásainak eredményeit. A ballada értelmezési hagyományából indul ki, s meg is cáfolja azt. A szöveg hagyományos értelmezései a bírák ítéletét mondják újra, amely szerint nyilvánvaló Ágnes bűnössége és a megbocsátás lehetősége. De a műnek vannak olyan szöveghelyei, amelyek nem ezt az értelmezést támasztják alá. A hagyományos értelmezés figyelmen kívül hagyja Ágnes szavait, és folyamatosan kétségbe vonja azok hitelességét. Úgy tekint az asszonyra, mint „a zavarodottság okán gyanússá váló, és így folyamatosan hátrító bűnösre” (2009, 215.), aki örült szavaiban mellébe-

szél. Ágnes megszegi a racionalitás szabályait, ezért ez a világ őt kirekeszti magából. Bűnös tette ebben a világban „értelmezhetetlen, jelentés nélküli jelenség” (2009, 215.), ezért csak a büntetés és bűnhődés által nyerheti vissza helyét. Ez a világrend hatalomelvű, és a többiek okulására szolgál. A *hamartia* fogalmának értelmezése szerint azt fejt ki a kutató, hogy „nem erkölcsi vétség áll a tett elkövetésének hátterében, hanem valamiféle melléfogás, úttévesztés, amely forrását tekintve nem a szubjektumhoz, hanem a sorshoz, a végzethez: az emberi létezéshez magához kapcsolódik” (2009, 216.). Hász–Fehér Katalinnal egyetértve rámutat a 15. versszak büntelenségre utaló emblémáira, és a meditáló elbeszélő részvét által irányított, világot és emberi létet értő jelenlétére. A keresztény bűn – bűnbánat – megbocsátás archetípusára épülő világban miért nem történik meg a megbocsátás? – teszi fel a kérdést az elemző. Ágnes vezeklése a megbocsátás ígérését sem tartalmazza. A végzetnek kiszolgáltatott hősként értelmezi, aki önmagunkat is szembesít kiszolgáltatottságunk tudatával. Ágnes tébolya az isteni igazságszolgáltatás bizonyítéka, de a narráció az asszony megőrüléstől való félelmére irányítja a figyelmet, ép elméjű emberként mutatja be:

„Mert, alighogy félrefordul,
Rémek tánca van körülle;
Ha ez a kis fény nem volna,
Úgy gondolja: megőrülne.”

„Öltözetjét rendbe hozza,
Kendőjére fordít gondot,
Szöghaját is megsimítja
Nehogy azt higgyék: megbomlott.”

Az elbeszélő éppen arról tudósít, hogy Ágnes számára a hallottak – férjének megölése – minősülnek örült beszédnek. Ha az asszonyra vonatkozó meditatív elbeszélői (Hász–Fehér, 1996) megjegyzéseket tárgyilagos leírásként vesszük szemügyre, akkor – a kutató következtetéseként – Ágnes lelki összeomlása a férje meggyilkolásával kapcsolatos vádak miatt következik be. Tény, hogy Ágnes mindvégig másról beszél, „*mint amit a környezete tulajdonít neki: valójában a ballada rekonstruált története nem Ágnesé, hanem a bíráké és a környezeté, illetőleg az olvasóé*” (Milbacher, 2009, 221.).

Ágnes szólama magyarázatot akar adni a történetekre, de nem lehet nyelve arra a rettetetre „*amelyet nem végrehajtott (tragikus hősként), hanem amely megtörtént vele (a végzet áldozataként)*” él meg (2009, 221.). Ágnes beszéde azért tűnik örült beszédnek, mert „*dadogásként jön létre.*” Ez a beszéd csak az elhallgatások, sejtetések „*szimbolikus nyelvén szólalhat meg, ugyanis a keresztény világrend nyelvén artikulálhatatlan az eseményekben játszott szerepe, motivációi*” (2009, 221.). Cselekvésének és beszédének középpontja a vérfolt, „*jelentésének szimbolikus kiaknázásával igyekezik a saját történetét elmondani, a nem nyelvi rettetetet nyelvivé alakítani*” (2009, 221.). A vérfolt a tisztátalanság jegy, amelyhez a kutató több értelmezést is kapcsol. A vers refrénjét – „*Oh! irgalom atyja, ne hagyj el.*” – a keresztény gondviselés égisze alá való „*visszakéredzkedés*” mondata-

A korábbi és a most
elbeszélte események
„parabolává, példázattá”
válnak.

ként interpretálja, hiszen a végzetnek kitett emberi lét állandó szorongást eredményez, amelyet csak a gondviselésbe vetett hit és annak reménye oldhat fel.

A Szondi két apródja olvasatai

A ballada tartalmi, nyelvi és poétikai szintjeinek értelmezési lehetőségei kimeríthetetlenek, az értelmezések recenziója a tanításra fókuszálva sem

lehet teljes.

Kappanyos András irodalomtörténész a ballada drámai fókuszából kiindulva arról értekezik, hogy az elbeszélő eljárása az antik drámáírókének felel meg, ugyanis a „*borzalmas események a színen kívül játszódnak*”(2008, 58.), ezekről csak a továbbiakban értesülünk, így a befogadó figyelme az „*érzelmi és morális következmények*” (2008, 58.) felé fordul. A ballada cselekményének indítása a drámaiság felé forduló poétikai döntés. Az első két versszakot olyan színi utasításként értelmezi, amely a díszletre irányul. A harmadik versszak megszólalójának kilétében a török szavak igazítanak el. Az előtörténet – mint a drámákban – csak később és fokozatosan derül ki, de akkor sem egyértelműen. A főember, aki Alinak válaszol, narrátorként „*felkonferálja*” a következő szakaszt, és ezzel megkezdődik az a különös dialógus, amelyben az apródok „*látszólag egyszer sem reagálnak*” (2008, 59.) a követ kezdeményezéseire. De elbeszélésükben „*épp akkor tartanak ott, hogy »feljöve«, amikor az értük küldött névtelen bizalmas is »feljöve«*” (2008, 59.). Márton pap az apródok által elbeszélte érkezése Szondihoz és a küldönc jelenben való érkezése párhuzamba kerül, hiszen mindkettőt „*Kevély üzenettel a bösz Ali küldte*”. A dramatikusan esemény során a követ fenntartja hízelkedő modorát, de azt közvetíti, hogy az előbbi és a mostani üzenet azonos: mindkettő „*halálos ultimátum*”. A párhuzamot az is elmélyíti, hogy a követ kapcsolatot teremtő próbálkozására Szondi felidézett, „*alkut elutasító*” szavai válaszolnak: „*Mondjad neki, Márton, im ezt felelem*”. Később pedig, amikor a küldönc a földi javakkal csábítja a fiúkat, ők arról énekelnek, hogy Szondi minden földi javát megsemmisítette.

A látszólagos egymás melletti elbeszélés mögött az is kimutatható, hogy az apródok elbeszélése „*élesen reagál*” a követ kezdeményezéseire. A korábbi és a most elbeszélte események „*parabolává, példázattá*” (2008, 59.) válnak, és meghatározzák az eseménysor értelmezését. A követ, dicsérve a várkapitányt, bekapcsolódik a fiúk narratívájába: „*Aztán – no, hisz úgy volt!*” A fiúk válaszul magukra irányítják az elbeszélést: „*Két dalnoka is volt, két árva fiú;*” és ezzel az „*önreferenciális gesztussal*” véglegesen kizárják a követet a maguk világából. Ez vezet a történet félbeszakításához, a nyílt fenyegetéshez és az átokhoz. Ez a félbeszakítás Arany „*mesteri dramaturgiai érzékét*” tükrözi. Az átok kimondásával a fiúk is vállalják a hősi halált.

A balladában nem a vár dicsőséges védelme jelenik meg, hanem a hősi tett első elmondásának története. Szondi diadala azáltal valósul meg, hogy ének szól róla – állapít-

ja meg a kutató. Ez az „önreferenciális gesztus” egyben a költő állásfoglalása is azokkal az elvárásokkal szemben, amelyeket a kor támasztott az alkotó elé.

Fűzfa Balázs *Nézőpontváltások és beleíródások a Kapcsos könyv első szövegében* tanulmányában a jelentésképzésnek arról a területéről értekezik, amely a „beleírás, beleíródás és nézőpontváltás” (2008, 63.) szempontjából is elemezhető. Az ötödik szakasz az apródok szólamában Ali üzenetét közvetíti, de a „jó Szondi” jelzős szerkezet arra utal a kutató szerint, hogy Márton pap nem szó szerint adja át az üzenetet, ugyanis a közbeékeléses megszólító alakzat nem lehet része a „kevély üzenet”-nek. Sokkal valószínűbb, hogy a magyar pap „kényszerrel-kínnal” teljesítve a feladatot, „beleszól” az üzenetbe, „személyes értékválasztása és állásfoglalása” (2008, 64.) fogalmazódik meg benne. A 7. versszakban pedig Szondi jelzi, hogy megértette az „önszerepével küszködő Isten-szolga” „szerepvállalásának kényszerű mivoltát” (2008, 64.), és nézőpontváltással, egyes szám harmadik személyre fordítással kéri az üzenetvivőt mondanivalója szó szerinti átadására. A legbonyolultabb esetként a 14. versszakot emeli ki, ahol a beszélők „beleszólnak, beleírnak” egymás szövegébe. Rámutat arra, hogy az „Ali dús, Ali jó” szintagma nem tulajdonítható Szondinak. A követ átformálja másnak a szavait, „megkölti” azokat. A „Lányarcotok” és a „Sátrában alusztok” pedig csakis Alitól származó szóhasználat. A harmadik sor végén a kettőspont jelzi Szondi precíz és hiteles megidézését: „Fiaim, hozzá köt a hála!”, ugyanis ő fiaiként nevelte apródjait. Szondi emberi nagyságának elismerését a követ által nem a „rusztemes” szakaszban véli kifejezettnek, hanem éppen abban, hogy „fiaim”-nak nevezi az apródokat. Ezzel szembeszáll Alival, megtagadja annak kifejezésmódját, hiszen ő „lány”-ként szólította meg az apródokat. A kulcsszakaszként értelmezett versszak a ballada aranymetszési pontján helyezkedik el, erre következik a „Hogy vitt ezerekkel!” kezdetű, majd a követ szólamában a „Rusztem maga volt ő!...” Ezzel a török szolga felad minden „önbecsülést: elveket, szavakat”, és ő maga is alkotója lesz a Szondiról szóló éneknek. Legyőzte a szó ereje, ami nem más, mint a „születő műalkotás” csodája. Az utolsó versszakban pedig keveredik az összes szólam, az összes nézőpont és idősik: „eggyé válik az apródok szólama a beszélőével” (2008, 67.), a követ pedig elnémul. Azzal a gondolattal zárja értekezését, hogy „azért lett a Szondi két apródja a Kapcsos könyv első verse [...] mert a lírai ének olyan, a rákövetkező alkotásokra esetünkben immár előmodern horizontot nyitó pozícióját jelöli ki a létrejövő „kötet”-ben, amely a korábbi szerzői oeuvre-ből ezzel a szöveggel írható körül a legteljesebben.” (2008, 67.)

Horváth Kornélia (2008) *A kettősség retorikája* című tanulmányában rámutat arra, hogy a ballada kompozíciója „elbizonytalanítási technikáknak” is teret ad. Az első két versszak beszélőjének kiléte bizonytalan, ugyanis az általa közlött információk a továbbiakban megismétlődnek. Mindez a szöveg fikció voltára, művészi alkotásként való olvasására hívja fel a figyelmet. A vers első sorában („Felhőbe hanyatlott a drégeli rom”) olyan paradoxonra hívja fel a figyelmet, amely a „mozgás irányát megfordítva” érzékeli, ehhez kapcsolódik a „Rá visszasüt a nap” jelentésbeli értelmezhetetlensége – a nap felhő-

Legyőzte a szó ereje, ami nem más, mint a „születő műalkotás” csodája.

A kompozíció által is kiemelt versszakban az apródok saját szerepüket fogalmazzák meg.

be burkolódzott –, valamint a „*Szemközt vele nyájas szép zöld hegy-orum*”, amelyben a daloló apródokra irányulnak a napsugarak. Ebben a fikcióképzésben a helyszín „*lebegtetését*” teremti meg. A záró versszakot „*radikális modalitás- és műfajváltás*”-a (átokvers), valamint az aposztrophé („*oh, Isten*”) jelentésének köszönhetően a „*költői jelenlét tiszta hangoztatásaként*” értelmezi. A vers keretét a „*lírai aposztrophikus megszólalás*” (2008, 78.) képezi,

amely a költészet hangjaként és erejeként működik. A tett értékű költői szó ellensúlyozza az apródok és a követ „*párbeszédének*” feszültségét. A költői aktus önprezentációját a két apródhoz kapcsolódó *lant, dalnok, dal*, a költői beszéd metaforái, az alkotásra utaló *zenge, zengjétek* kifejezések is megerősítik. Ezek a szavak minden megszólalótól elhangzanak, jelen vannak a verskezdő hangban, az apródok és a követ szólamáiban. A „*versszöveg nyelvi-poétikai szerveződésének önjelölő metaforáiként olvashatóak*.” (2008, 78.) A kutató rámutat a Szondiról szóló ballada és Zrínyi Szigeti veszedelem eposza intertextuális kapcsolataira is.

Milbacher Róbert *Arany János és az emlékezet balzsama* című könyvének kilencedik fejezete: *A hűség balladája(?!)* *A bárdköltői magatartás problematizálása a Szondi két apródjában* (2009, 267–288.) azt tárgyalja, hogy ez a ballada a magyar irodalmi hagyományban „*az emlékezésnek mint a virtus közvetítésének*” (2009, 269.) alapszövegévé vált. Az irodalomtörténész a szöveget nem a nemzeti költő megszólalásaként értelmezi, hanem „*erre a szerepre való rákérdezésként*” (2009, 272.). Az életáldozatot nem hozó túlélők dilemmája gyakran visszatér Arany költészetében, például a *Visszatekintés* (1852) című versében is: „*Nem valék erős meghalni, / Mikor halnom lehetett: / Nem vagyok erős hurcolni / E rámszakadt életet.*” Az értelmezői hagyománnyal ellentétben, amely szerint az apródok a költészet közvetítő szerepének példázatos birtokosai, a kutató a „*rámszakadt élet*” panaszaként értelmezi azok sorsát. Arról értekeznek, hogy a török követ „*Én láttam e harcot*” kijelentése azt nyomatékosítja, hogy egyedül ő volt a szemtanúja a hősi harcnak, a fiúknak pedig „*nem lehet hiteles az elbeszélésük*” (2009, 279.). A követ akkor kapcsolódik be a párbeszédbe, amikor azok önmagukra reflektálnak. A kompozíció által is kiemelt versszakban az apródok saját szerepüket fogalmazzák meg:

„*Két dalnoka is volt, két árva fiú;
Öltözteti cifrán bársonyba puhába:
Nem hagyta cselédit – ezért öli bú –
Vele halni meg, ócska ruhába!*”

Az „*ezért öli bú*” közbevetést értelmezve, arra a következtetésre jut, hogy az apródokat öli bú, mert nem halhattak hősi halált, és a rájuk váró földi pokolban kell tengődniük. A túlélőkre váró világ idegenségét, „*szimbolikus berendezkedését*” mutatja fel a török követ:

„*Szép úrfiak! a nap nyugvóra hajolt,
Immár földi vállát bíborszinü kaftán,*

*Szél zendül az erdőn, – ott leskel a hold:
Idekinn hideg éj sziszeg aztán!*

Így lesz az apródok sorsa a túlélőkre szakadt világ szimbóluma. Ebben a világban megkérdőjeleződik a költői szó szerepe.

Tarjányi Eszter *Arany János és a parodisztikus hagyomány* című könyvében *A szövegformálás ereje: Szondi két apródja* (2013, 314–323.) tanulmányában arra mutat rá, hogy a „szöveget nem lehet kizárólag az 1850-es évekre (de a későbbiekre is) vonatkoztatva úgy értelmezni, mint az írástudó értelmiségi számára javallt, az idegen hatalom csábításának ellenszegülő magatartásforma paraboláját.” (2013, 318.) A címből kiindulva, amelyben az *apród* szerepel, a ballada szövegében pedig a *dalnok*, azt hangsúlyozza, hogy a két kifejezés egyazon személynek két „különböző létmódját”, „funkcióváltását” jelzi, „Azt, hogy a *dalnok* veszi át a korábbi *apród* szerepét, a nemzettudat őrzését” (2013, 318.). Ez közel áll a hagyományos értelmezéshez. Az *apródok* szövege „vendégszövegként” értelmeződik, egy *históriás ének* töredékeként. Ez a megidézett szöveg maga is idéz, Szondi és Ali szövege egyenes beszédként szólal meg benne. Mivel a *dalnokok* a 13. versszakban egyes szám harmadik személyben szólnak magukról, ezért a szerző szerint jogos a szövegmunkában kibontakozó *históriás ének szerzőségének* kérdése is. Ezt erősíti meg az a megfigyelés, hogy a *dalnokok* nem szemtanúként szólnak meg, a „szemtanúság személyessége” csak a török követ beszédét jellemzi. Ezek az eljárások folyamatosan a szövegformálás tudatossága felé irányítják a befogadói figyelmet. A ’*Krisztus*’ helyett a ’*Jézus*’ név használata a „*Jézusa kezében kész a kegyelem*” sor alliterációjában arra is felhívhatja a figyelmet, hogy a hősi helytállás korszaka helyett a „*hétköznapi... magatartásforma időszaka jött el.*” (2013, 320.) A narratori megszólalás, a *históriás ének*, a *csábító beszédmód*, a *záró átok* a különböző diskurzusok, stílusok, életérzések keveredését és egyben egymásra találásának lehetőségét jelzi. A *szójátékok* játékosabb esztétikai minősége (*Mint hulla a hulla; álla halála*) pedig ellensúlyozza a hősi halál patetikus jelentését.

Nyilasy Balázs (2010) *A Szondi két apródja jelentéstartománya* recenziójában elutasítja Tarjányi Eszter, Milbacher Róbert és Margócsy István abból a tényből kiinduló értelmezéseit, mely szerint a ballada értékeinek rendszerét elkendőzte a példázatos-allegorikus magyarázat, durva hamisítást eredményezett, és megakadályozta a mű gazdag és árnyalt jelentéstartományainak feltárását. Kappanyos Andrással (2008) egybehangzóan a narratori közlés értéksugallatait kutatva, erősen dramatizált költeménynek tartja, olyan drámai jelenetnek, amelyben a *krónikás történetmondó* csak az első két szakaszban jelenik meg, sugallva a *várvédők* és az *apródok* képviselte „világ morális fölényét”.

A török szövegmunka *beszédműfaját* „*rábeszélő érvelés*”-ként határozza meg. Az *apródok* szövege pedig olyan *vers*, *versírás*, amely *fájdalomból* és *szeretetből* építkezik, *lélekből fakadó nyelvi megnyilatkozás*, olyan alkotás, amely saját ihletből szüle-

Ez a megidézett szöveg maga is idéz, Szondi és Ali szövege egyenes beszédként szólal meg benne.

Arról tanúskodik a szóhasználat, hogy magabiztossága erősen megrendült, a téboly jeleit hordozza.

tik. Ugyanis az apródok szólamával válaszolt a költő a kor alkotókkal szemben tanúsított elvárásaira.

Fenyő D. György (2009) *Ötletek és gondolatok a Szondi két apródja tanításához* című írásában a vers tanításának személyiségfejlesztő szempontjait, „szellemi-életismereti-morális-emberismereti-világismereti” céljait körvonalazva rámutat arra, hogy bár az irodalom nem a személyiségfejlesztés eszköze, de általa hozzásegíthetjük tanítványainkat, hogy szövegértő, az „önismeretnek, az önkifejezésnek és szórakozásnak” igényes lehetőségeire rátalál-

janak. A *Vitakérdések, megvitatható morális problémák a versben* fejezet a szöveg erkölcsi alapkérdéseiből kiindulva a válaszadás, mérlegelés, szituációkon való elgondolkodás lehetőségeit kínálja: *Helyesen tette-e Szondi György, hogy két apródját átküldte Alihoz?; Helyesen tette-e a két ifjú, hogy elfogadta a megmenekülés lehetőségét?; Teljesíti-e a két apród Szondi végakarátát?; Miért fontos Alinak, hogy átcsábítsa őket?; Áruló-e Márton, vagy reálpolitikus?* A továbbiakban elemző fogalmazásokra, kreatív feladatokra, kutató- és gyűjtőmunkára, nyelvi vizsgálatokra nyújt kiaknázható lehetőségeket.

A walesi bárdok olvasatai

Kappanyos András (2007) a *Ballada és románc* című munkájában a balladák drámaként való olvasási lehetőségét tárgyalja, és a drámai műnemre jellemző poétikai eljárásokra mutat rá e ballada kapcsán, arra, hogy Arany a versben szereplő személyek megszólalásait teljes értékű drámai eljárásokkal különíti el. Az interperszonális beszédhelyzetre utaló jelek vagy azok hiánya kijelöli a szereplők hatalmi vagy alárendelt pozícióját. Az első jelenetben a király megszólalásait nem jellemzi a második személyű forma, sem megszólítás, kérdései nem valakihez irányulnak, ennek ellenére érkezik válasz. Ebben a válaszban a megszólítás („Felség!”), a személyes beszédhelyzetre utaló formák (*koronád, lelsz*) kijelölik a beszélő alattvalói pozícióját. Érdekes drámai eljárás a díszletelemek kijelölése a harmadik jelenetben: „*mi éji dal / London utcáin ez?*” – nem a narrátor, hanem maga a szereplő hozza ezt tudtunkra. A szereplők kijelölésére saját stílust teremt a költő. A „*Ha, ha!*” felkiáltás jellemzi Edwardot, a harmadik bárd behívásakor már ismerősen cseng, „*Ha! lágyabb ének kell nekünk.*” A szócska a király „*verbális attribútumává*” válik. A király személyiségének széthullásakor kétszer ismétlődik. Arról tanúskodik a szóhasználat, hogy magabiztossága erősen megrendült, a téboly jeleit hordozza.

A három bárd énekét úgy szólaltatja meg, hogy azok érzékelhetően egymás folytatásaként alkotnak egységet. Így különülnek el, és alkotnak zárt szerkezetet.

A belső rímek használata is jelzés értékű, normává válik: a király megszólalásait elkerülik, ugyanis a belső béke, harmónia attribútumai. Az első és a második bárd megszólalása csak a nyitó sorban tartalmaz belső rímet, a harmadik egyáltalán nem. Az első és a harmadik bárd éneke belső refrént tartalmaz, mindkettő a királyt szólítja meg: „*Te tetted ezt, király!*” és „*No halld meg, Eduárd.*” A második bárd „*Ah!*” felkiáltása a király

„Ha!” indulatszavával cseng össze, így fordítja visszajára a bárd a király „verbális arroganciáját”. A harmadik bárd dalában is a rímeknek kohézióteremtő ereje van: „Elhullt csatában a derék –” – „Emléke sír a lanton még –”. A harmadik dal még egy módon kapcsolódik az egész vers kohéziójához. Edward dicsőítő éneket követelő szólamában ilyen rímek vannak: „Ne éljen Eduárd?; Elő egy velszi bárd!”. Ez a rím megfordítva ismétlődik a vers csúcspontjában: „Ötszáz, bizony, dalolva ment / Lángsírba velszi bárd: / De egy se birta mondani / Hogy: éljen Eduárd. –” Az „Eduárd – bárd” rím kétszer ismétlődik összekötő elemként a harmadik bárd dalában is: „No halld meg Eduárd: – Nem él oly velszi bárd.” és: „No halld meg Eduárd: – Melyet zeng velszi bárd.”

Milbacher Róbert Aranyról szóló könyvének tizedik fejezetében *Szegény, szegény Eduárd király?! A walesi bárdok szerepe az Arany-hagyományban* (2009, 289–340.) azt a nézőpontot vizsgálja, mely szerint a király nem tekinthető „eredendően zsarnoknak”, hiszen a ballada „egy hamis öniológia radikális lelepleződéséről, és az önmagát ezen öniológia segítségével felépítő szubjektum” (2009, 309.) összeomlásáról beszél. Edward első megszólalásában önmagát nem zsarnokként és hódítóként, hanem a béke megteremtőjeként definiálja. Megszólalásának cinizmusát, gúnyosságát, jellemtelenségét királyi göggyével magyarázza. A király önmagát a béke megteremtőjeként szemléli, a névtelen főember meg is erősíti e tudatában. A lakoma jelenti számára a valósággal való szembesülést. A három bárd éneke a hagyományos értelmezésben vádbeszédnek minősül, de a kutató értelmezésében nem teljesítik a vádbeszéd kritériumait. Az ősz bárd előadása egy állapotot rögzít, az ifjú bárd belépője a kitérés funkcióját tölti be, felkészíti a hallgatóságot a harmadik bárd szólamára, amely a bárdok „állásfoglalását és annak okát” (2009, 323.) deklarálja: „Elhullt csatában a derék – / No halld meg, Eduárd: / Neved ki diccsel ejtené, / Nem él oly velszi bárd.” Tehát nem átokként értelmezi a beszédet, hanem tudósításként, amely arról szól, hogy dicséret helyett csak átkozni fogják őt az egész tartományban: „Emléke sír a lanton még – / No halld meg, Eduárd: / Átok fejedre minden dal, / Melyet zeng velszi bárd.” A londoni jelenetben a király a walesi lakoma átkaira hivatkozik, nem a bárdokéra: „Fülembé zúgja átkait / A velszi lakoma...” Az átok „saját igazának bizonyíthatatlanságában, illetőleg ebből következően identitásának megbomlásában ölt testet” (2009, 323.), és az ebből következő tébolyban realizálódik. Az Edward-központú értelmezést a szerzői és a narrátori hang elkülönítésének értelmezésével támasztja alá a kutató.

A felvázolt értelmezések bármelyike a tanórak poétikai fókuszában állhat, irodalomelméleti, poétikai, stilisztikai, irodalomtörténeti, műfajelméleti és egyéb irodalmi je-

A felvázolt értelmezések bármelyike a tanórak poétikai fókuszában állhat, irodalomelméleti, poétikai, stilisztikai, irodalomtörténeti, műfajelméleti és egyéb irodalmi jelenségek közös megbeszélésére, megtanítására, elmélyítésére lehetnek alkalmasak.

lenségek közös megbeszélésére, megtanítására, elmélyítésére lehetnek alkalmasak a tanulók érdeklődésétől, életkorától függően. Kiinduló pontjuk lehet az olyan egyéni és csoportmunkáknak, amelyekben az elbeszélői technikák és narrációs eljárások, az elbeszélői és szereplői szólások, a szereplők cselekedeteinek, beszédének és magánbeszédének megfigyelése vezethet a mű értékvilágának megközelítéséhez. A valóság és fikció viszonyára, a nézőpontváltásokra, a szólások és idősíkok keveredésére irányuló óravezetés Arany költészetének modernségére hívhatja fel a figyelmet. Olyan értelmezési és olvasási lehetőségekre, valamint szövegbeli kihívásokra irányítják a figyelmet, amelyek „a *komoly, tanárosra kanonizált*” (Tarjányi, 2013, 8.) Arany János-i képet a tanítási gyakorlatban is felfrissíthetik.

Szakirodalom

Dávidházi Péter 1992: *Hunyt mesterünk. Arany János kritikusi öröksége*. Argumentum, Budapest. 2017. 04. 22-i megtekintés, <http://magyar-irodalom.elte.hu/sulinet/igyjo/setup/portrek/arany/davidaj.htm>

Fenyő D. György 2009: Ötletek és gondolatok a Szondi két apródja tanításához. In: *Szondi két apródja. A 12 legszebb magyar vers* 3. kötet. Szerkesztette: Fűzfa Balázs. Savaria University Press, Szombathely. 295–312.

Fűzfa Balázs 2008: Nézőpontok és beleír(ód)ások a Kapcsos könyv első szövegébe. *Palócföld*. LIV.5–6., 2017. 04.21-i megtekintés,

http://bbmk.hu/files/download/palocfold_archivum/2008_ban_megjelent_szamok_digitalizalt_valtozata/pf_2008_5_6.pdf

Hász-Fehér Katalin 1996: A szemlélődő elbeszélői szerepkör Arany balladáiban. *Tiszatáj*, 10. Diák melléklet. 37. 8., 2017.04.25-i megtekintés, <http://www.staff.u-szeged.hu/~feher/honlap2/pub/tanball.htm>

Horváth Kornélia 2008: A kettősség retorikája. (Arany János: Szondi két apródja). *Palócföld*. LIV. 5–6., 2017. 04.21-megtekintés, http://bbmk.hu/files/download/palocfold_archivum/2008_ban_megjelent_szamok_digitalizalt_valtozata/pf_2008_5_6.pdf

Kappanyos András 2007: Ballada és románc. 1857 Arany János: A walesi bárdok. In: *A magyar irodalom története II.*, Szerkesztette: Szegedi–Maszák Mihály, Gondolat Kiadó, Budapest.

Kappanyos András 2008: *Ballada és dráma (identitás és integritás)*, 2017. 04. 21-i megtekintés, <http://www.litera.hu/hirek/tandori-es-szondi-nagyja-es-aprodja>

Milbacher Róbert 2009: *Arany János és az emlékezet balzsama. Az Arany-hagyomány a magyar kulturális emlékezetben*. Ráció Kiadó, Budapest.

Milbacher Róbert 2017: *Arany-metszés. "a temjénfüst is fojtós"* – Aranyról más hangon. 2017. 04. 21-i megtekintés, <https://magyartanarok.wordpress.com/2017/03/07/a-temjenfust-is-fojtos-aranyrol>

Nyilasy Balázs 1997: Gondolatok az Arany-ballada poétikájáról. *Irodalomtudományi Közlemények*. 5–6. 2017. 04. 21-i megtekintés,

http://epa.oszk.hu/00000/00001/00392/pdf/itk_EPA00001_1997_05-06_527-540.pdf

Nyilasy Balázs 2010: A Szondi két apródja jelentéstartományai. *Irodalomtörténeti Közlemények*. 346–361 2017. 04. 25-i megtekintés, <http://itk.iti.mta.hu/megjelent/2010-4/nyilasy.pdf>

Nyilasy Balázs 2010: Az *Arany János-i ballada*. 2017. 04. 22-i megtekintés, http://epa.uz.ua/01300/01343/00098/pdf/hitel_EPA01343_2010_03_20100406-58485.pdf

Nyilasy Balázs 2012: *Arany János balladái a történelmi és az elolvasási idő tükrében*. 2017. 04. 18-i megtekintés, http://www.irodalomismeret.hu/files/2012_2/nyilasy_balazs.pdf

Tarjányi Eszter 2013: *Arany János és a parodisztikus hagyomány*. Universitas Kiadó, Editio Princeps Kiadó, Budapest.

Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika

Annak ellenére, hogy a magyar szakos tanárok körében időről időre felvetődik az általános iskolai nyelvtanítás problémája, és sokakban évtizedekkel ezelőtt megfogalmazódott az anyanyelvoktatás, különösen a grammatikatanítás korszerűsítésének igénye, a 2017 szeptemberétől érvényes új magyar nyelv és irodalom tanterv a legkülönbözőbb reakciókat váltotta ki a szakmabeliekből. Vannak, akik lelkesen üdvözlik a régóta esedékes változásokat, vannak, akiket elbizonytalanít, megrémít az új szemlélet, és vannak, akik tiltakoznak ellene.

A váltás azonban nem egyik napról a másikra történt. Ugyanez a szemlélet hatotta át a 2009-es átdolgozott tantervet, amelynek *Módszertani alapvetésében* a képességközpontú pedagógia alapelveivel, a kompetenciafejlesztés követelményével találkozunk,¹ a nyelvi tartalmak tekintetében pedig a funkcionális szemlélet érvényesülését hangsúlyozzák a szerzők,² vagyis a tanterv a nyelvhasználaton alapuló, a kommunikációs képességek fejlesztését célzó oktatási gyakorlat kialakítását hivatott szolgálni. A képességfejlesztés szemléletéről árulkodik a követelményközpontúság alapelve, a nyelv és irodalom, illetve a különböző diszciplínák integrált oktatásának igénye, a tanulóközpontúság, valamint a grammatikai kategóriák és jelenségek nyelvhasználat felől való megközelítésének hangsúlyozása. Ennek értelmében a 2009-es tanterv kevésbé kidolgozott formában ugyan, és még a klasszikus grammatika terminológiáját használva, de már a képességközpontú nyelvi nevelés szemléletének érvényesítésére törekszik. Nagy hangsúlyt fektet a szóbeli kommunikációra, leszámol a grammatikai tartalmak fordított piramisként való felépítésével (l. hangok – morfémák – szavak – egyszerű mondat – összetett mondat), tekintet olyan, a nyelvi tapasztalat felől szemlélve irreleváns kategorizálásoktól, mint a ha-

¹ „Az anyanyelv tanításának a célja a kötelező oktatásban a személyiségformálás, egy olyan személyiség alakítása, amely rendelkezik az irodalmi és kommunikációs műveltség alapjaival, amely képes anyanyelvén kommunikálni, megérti a világot, hatékonyan és kreatívan alkalmazza képességeit, érzékeny a természeti és társadalmi szép iránt, képes befogadni az esztétikai hatásokat.” (Romániai *Magyar nyelv és irodalom* tantárgyi program, 2009, 1.)

² „A funkcionalitás szűkebb értelemben nyelvhasználat-központúságot jelent, azt, hogy az iskolában a nyelvi eszközök beszédben, írásos közlésben betöltött szerepét tanulják a gyermekek. A funkcionalitás tágabb értelemben a nyelvi eszközök beépítettségét, egymástól való függését jelenti. Mindezek mellett a funkcionális szemléletmód abban is kifejeződik, hogy az anyanyelvi nevelés elsődleges feladata a kommunikációs képességek fejlesztése. Tehát minden nyelvi megnyilatkozással arra szoktatjuk a tanulókat, hogy a rendelkezésükre álló nyelvi eszközökből a kifejezendő gondolatartalmakhoz, a közléshelyzethez és a kommunikációs partnerhez alkalmazkodva válogassanak.” (Uo.)

A tanárnak át kell szerveznie a tanulási folyamatot, úgy kell alakítania az óra menetét, hogy minél több lehetőség legyen önálló és csoportos feladatvégzésre.

tározófajták listázása, és szakít olyan, a nyelvhasználat szempontjából szintén nem indokolható hagyományokkal, mint például a szófajok teljes rendszerének egy fejezeten belül való megtanítása.

A 2009-es tantervváltozat egyértelmű szemléletváltása azonban nem alakította át jelentős mértékben az anyanyelvoktatás gyakorlatát. Ha ugyanis a *Tartalmak* tantervi egységet vesszük szemügyre, kiderül, hogy a kommunikációs készség fejlesztését szolgáló vizsgáldások ugyanazoknak a grammatikai kategóriáknak a kifejtéséhez, ugyanazoknak az öncélú sémáknak a követéséhez vezetnek, mint korábban. A leíró grammatika által előírt rendszerezés, felosztás óhatatlanul is visszasodorja a tanárt

a tananyag leadásának kötelezettségéhez, így az oktatási gyakorlatban a jól rendszerezett, elméleti tudás könnyen előtérbe kerülhet a képességfejlesztés stratégiáival szemben. Megfogalmazódott tehát az igény, hogy az ismeret- és tananyagközpontú oktatásról a kompetencia alapú nevelésre való áttéréshez radikális, a tartalmakat is érintő átalakításra lesz szükség.

A tananyagközpontú oktatástól való eltávolodást az teszi különösen nehézé, hogy a hatékony képességfejlesztés a pedagógus részéről is újszerű megközelítést és más jellegű erőfeszítéseket követel: a tanárnak át kell szerveznie a tanulási folyamatot, úgy kell alakítania az óra menetét, hogy minél több lehetőség legyen önálló és csoportos feladatvégzésre, hiszen a gyermekek anyanyelvi kompetenciája az aktív használat során fejlődhet jelentősen, passzív befogadással jóval kevésbé. Ahhoz, hogy az oktatási folyamat teljesen megújulhasson, és a képességfejlesztés szolgálatába állhasson, szükséges tehát különböző új tevékenység típusok bevezetése, illetve a céloknak és a tevékenységeknek megfelelő változatos módszerek és munkaformák alkalmazása.

Ezekre az igényekre lehet válasz a 2017-ben jóváhagyott új tantervváltozat, amelynek célja, hogy leszámoljon az elméleti ismereteket leadó tananyagközpontú iskola tervezési-tanítási gyakorlatával, és meghonosítsa azt a szemléletet, amelynek középpontjában a tanulók kompetenciáinak a fejlődése áll, s ennek alárendelten annak az ismeretkészletnek, tartalomnak a tanulói tudásba épülése, amely hozzájárul e képességrendszer alakulásához.³

A 2017-es tanterv kompetencia alapú, azaz az alapkompenciákat alrendszerre (ún. specifikus kompetenciákra) bontja le, s ezekhez rendeli a tevékenységeket és a tar-

³ „A tanterv a magyar mint anyanyelv új szemléletű tanítását/tanulását kívánja megvalósítani, elmélyítve és kibővítve az alapozó szakasz tantervi követelményeit. Az általános és specifikus kompetenciák a hozzájuk rendelt tanulási tevékenységekkel és tartalmakkal együtt egy olyan harmonikus személyiség kialakítását célozzák, aki magabiztosan képes eligazodni a világ- és önértés folyamatában, akinek alapképességei a problémamegoldó gondolkodás, a kreativitás és a kritikai attitűd”. Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017, 2.

talmakat. Tartalmi súlypontját tekintve tehát a tananyagközpontúságtól való eltávolodásra törekszik a képesség-, készségrendszerekre és a működésüket, kialakulásukat elősegítő ismeretkészletre vonatkozó követelmények előtérbe állításával.

Általános célkitűzéseit tekintve a 2009-es változathoz hasonlóan az új tanterv is a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztését tekinti a legfontosabbnak, a minél árnyaltabb, pontosabb szövegértés, az önkifejezés képessége és a különböző kommunikációs helyzetekhez való hatékony alkalmazás tekinthetőek kiemelt szempontoknak a kompetenciák fejlesztése során.

Szaktudományos szemléletét tekintve az irodalom terén a befogadóközpontúságot és az élményszerűséget emeli ki alapelveként, a tartalmi tudás is az önálló, tudatos olvasóvá, értelmezővé válást szolgálja. Nyelvi szempontból a funkcionális megközelítést nevezhetjük irányadónak, azaz a nyelvi-kommunikációs tapasztalatból való kiindulást és a nyelvérzék fejlesztését – mint legfontosabb követelményt –, amely a tudatos, magabiztos beszélői attitűd mellett az idegen nyelvek tanulásakor is hasznosnak bizonyul. Módszertani szempontból az újszerűség és a változatosság mellett a differenciálás igénye is fontos szerepet kap.

Mivel a 2009-es és a 2017-es tantervek egyazon reformfolyamat két különböző pontján jelentek meg, nincsenek jelentős eltérések vagy ellentmondások a célkitűzéseik között, inkább az jellemző rájuk, hogy egyes elvek a korábbi változatban hangsúlyosabban, újításként vannak jelen, az újabb változatban pedig ezek már alapértelmezettnek tekinthetők, és más aspektusok kerülnek előtérbe. Így a tanterv kommunikációra alapozott integrált (azaz tartalmi alapon nem szétdarabolt) szemlélete a 2009-es verzióban van jelen újdonságként, míg a 2017-es tantervben a kognitív és kommunikációs folyamatokra való fokozott odafigyelés kerül a középpontba, ezzel együtt pedig felmerülnek az egyéni fejlődési ütem figyelembevételének kérdései a differenciálás, illetve az egyéni fejlesztés segítségével. Az új romániai magyar nyelv és irodalom tanterv jellemzője, hogy a kognitív folyamatok szintjén fogalmazza meg a fejlesztés lehetőségeit (pl. információk megértése, integrálása a meglévő tudásba, változatos kommunikációs helyzetekhez való alkalmazkodás stb.) Emellett az újabb tantervben szó esik olyan újító jellegű igényekről, mint a vizualitás elemeire való reflektálás (az illusztrációtól az egyes nem irodalmi szövegtípusok képi-nyelvi egységén át a kognitív folyamatokban szerepet játszó grafikus szervezőkig), a korszerű szövegtípusok (pl. az elektronikus média szövegeinek) beemelése az olvasási-értelmezési gyakorlatba, továbbá az idegen nyelvi tapasztalatokra való reflektálás az anyanyelvi jelenségek vizsgálata során.

A tanterv felépítése, szerkezete tükrözi a szemléletmódot, illetve az általános kompetenciák, specifikus kompetenciák, tanulási tevékenységek és tartalmak közötti viszonyokat. Bevezetővel indul, amelyben az általános célkitűzések és az alapelvek

Szaktudományos szemléletét tekintve az irodalom terén a befogadóközpontúságot és az élményszerűséget emeli ki alapelveként.

A tartalmak tehát a kompetenciafejlesztés során körvonalazódó fogalmak rendszerét jelentik itt.

tisztázódnak. Ezt követi az általános kompetenciák listája a 2009-es változathoz képest azzal a különbséggel, hogy nem választja szét a szóbeli kommunikációban a beszédértést, illetve a beszédprodukción, viszont külön alkompetenciának tekinti a nyelvi megformálásra való érzékenységet.

A specifikus kompetenciák a korábbihoz hasonlóan évfolyamokra bontva, a följük rendelt általános kompetenciák szerint külön táblázatban jelennek meg. Itt azonban nem a tartalmak, hanem a tanulási tevékenységek kapcsolódnak az egyes kompetenciákhoz, s ezáltal a tanterv hangsúlyozza az oktatási folyamat lényegét, kizárva annak lehetőségét, hogy a tananyagközpontúság beidegződéseinek következtében háttérbe szoruljon a kompetencia fejlesztésére irányuló követelmény a hozzá kapcsolt tartalmak definíciókként és terminusokként való tanításával szemben. Az egyes specifikus kompetenciákhoz tehát többféle javasolt tanulási tevékenység kapcsolódik, amelyek különböző képességelemek, készségek kialakulását és fejlesztését szolgálják, ám ezek a tanulási folyamat bármely pontján sorra kerülhetnek. A tevékenységek leírását gyakran követi zárójelben a tanulási módszer megnevezése, ami javaslatként és nem kötelezettségként értendő, de sok ötletet adhat, ezáltal jelentős segítséget nyújthat az egyéni tervezés során.

Az egyes évfolyamok számára megjelölt tartalmak csak a kompetenciák után jelennek meg külön táblázatban, szintén a négy terület szerint csoportosítva, de nem rendelődnek hozzá a specifikus kompetenciákhoz, így a tartalmak irányadó jelleggel megjelennek ugyan, de nem válhatnak elsődleges szemponttá a tervezésben. A tartalmak tehát a kompetenciafejlesztés során körvonalazódó fogalmak rendszerét jelentik itt, amelyeket nem terminusként kell ismernie a tanulóknak, hanem értenie és használnia érdemes őket egy fejlesztési-fejlődési folyamat során.

Bár a tanulási tevékenységek leírásához helyenként módszer is társul (pl. INSERT, szemponttáblázat, kettéosztott napló, szerepjáték stb.), a bevezetőben összefoglaltak mellett a tanárok számára külön segítséget nyújthat a dokumentum végén olvasható kilenc oldalas *Módszertani útmutató*, amely a szemléletmód, a szaktudományos és módszertani megközelítés legfontosabb sajátosságait foglalja össze, közli többek között az irodalomolvasáshoz javasolt szerzők listáját, illetve módszereket, munkaformákat, értékelési módokat kínál a pedagógiai gyakorlat megújításához.

A tanterv irodalmi vonatkozásait vizsgálva azt láthatjuk, hogy az élményszerűség és befogadóközpontúság követelményének leginkább a módszerek sokféleségén, illetve az irodalomolvasásnak a szövegértési képesség fejlesztésébe való beágyazottságán keresztül igyekszik megfelelni. A tanterv kevesebb irodalomtudományi ismeretet kér számon a tanulóktól, az évek során viszont fejlett olvasási-szövegértési készség, egyéni olvasat és értelmezési horizont, valamint értelmezői és kritikai attitűd kialakítását várja el tőle. Ez a követelmény a tanár részéről alapos irodalomelméleti és módszertani tájékozottságot és felkészültséget igényel, hiszen a szövegek olvasása, a kérdésfeltevés módja, a választott

A 2017-es tanterv nyelvi vonatkozásai abban tekinthetőek sikeresebbnek elődje elképzeléseinél, hogy elhatárolódnak minden öncélú kategorizálástól, fogalommeghatározástól és a sematikus feladatvégzés előírásától.

módszerek és munkaformák egyaránt nagy hatással lesznek a tanulók szövegértelmezői képességére, olvasói attitűdjére. Ez már a korábbi tanterv megközelítésmódjára is jellemző volt, fontos különbségnek itt inkább az ajánlott szövegek listája tekinthető, amely gazdagabb a korábbi változatnál, sok kortárs irodalmi szöveggel bővült, és még meghatározóbban nyit mind a világirodalom, mind a populáris irodalom felé.

Jóval nagyobb mértékűnek mondhatóak viszont a tanterv nyelvi vonatkozásait érintő újítások. A 2009-es tanterv már hangsúlyozta a nyelvhasználat elsődlegességét az elmélettel szemben, és az anyanyelvoktatás feladatának a kommunikációs képesség fejlesztését tekintette. Azt viszont, hogy ez hogyan valósul meg a tanórákon, többnyire a pedagógusra bízta, hiszen csak azt szögezte le, hogy miből kell a nyelvi jellegű vizsgáladásoknak kiindulnia, a tartalmak és elvárások szintjén látszólag

ugyanazokkal a fogalmakkal találkoztunk, mint a korábbi tantervben. A leíró grammatikától való eltávolodás tehát, bár a bevezető alapján egyértelműen a tanterv legfontosabb célkitűzései közé tartozott, csak elvi szinten valósult meg. A 2017-es tanterv nyelvi vonatkozásai abban tekinthetőek sikeresebbnek elődje elképzeléseinél, hogy elhatárolódnak minden öncélú kategorizálástól, fogalommeghatározástól és a sematikus feladatvégzés előírásától. A kiindulópont itt is a kommunikációs helyzet, azaz a nyelvi tapasztalat, viszont az új tanterv esetében végre megvalósulhat az is, hogy a megszerzett tudás ne elszigetelt és elméleti legyen, hanem a kommunikáció gyakorlatába épüljön be⁴ az új szemléletű nyelvi nevelés elképzeléseinek megfelelően. Ezt a szemléletet a grammatika szintjén az induktív logika, illetve az anyanyelvi kompetencia változatos eszközökkel való fejlesztése jellemezné.⁵ Ez a folyamat olyan (módszereit és munkaformáit tekintve is újszerű) tevékenységeket igényel, amelyek a problémamegoldás és a módszeres, tudatos valóságvizsgálat gyakorlása mellett a nyelvérzék, a kritikai gondolkodás, il-

⁴ „A tanterv szemlélete szerint a nyelvi jelenségeket nem elszigetelten kell felfedeztetni, hanem összességükben és kölcsönhatásukban, vagyis funkcionális megközelítésben vizsgálni. Az anyanyelvi fejlesztés feladatai és tevékenységei az anyanyelvről való tapasztalatszerzés, a beszédfejlesztés, a szövegértés és az íráshasználat szolgálatában állnak, s az adott fejlesztési terület tartalmába integrálódnak.” Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017. 2.

⁵ „... azt tartjuk kívánatosnak, hogy a hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztésének előtérbe helyezése által integrált magyartanítás valósuljon meg: a leíró nyelvtani kategóriák öncélú megtanulása helyett a nyelvi kreativitás adta lehetőségekkel az anyanyelvi kompetencia fejlesztése a cél.” (Kálmán–Molnár, 2009, 8.)

letve a nyelvi kreativitás⁶ fejlesztését tekintik céljuknak.⁷ Az új tanterv nagy erénye, hogy ezeket a célokat fogalmazza meg, és támogatni is igyekszik az oktatási folyamatot azzal, hogy tevékenység típusokat is felkínál az egyes specifikus kompetenciák fejlesztésére. Emellett a nyelvhasználat tapasztalataira alapozva funkcionális rendszerben képzeli el a nyelvi tartalmakat: a korábbi elvont, elméleti kategóriák és a nyelvi szintek szerint való építkezés helyett (pl. szófajok, szó szerkezetek stb.) a kommunikáció gyakorlatából ismert fogalmak és jelenségek szervezik a tananyagot (pl. képi és nyelvi megformálás, beszéd szándékok, hangsúly stb.) Ez nem azt jelenti, hogy nem esik szó a grammatikai fogalmakról és kategóriákról, mindössze azt, hogy a tananyag strukturálásában nem a leíró rendszer lesz az irányadó.⁸ A mondattal kapcsolatos tartalmakat például V. osztályban így rendszerezi a korábbi tanterv: *A mondat. Az egyszerű mondat. Állító és tagadó mondatok. Modalitás szerinti osztályozás (kijelentő, kérdő, felkiáltó, felszólító). Szó szerkezetek és mondatrészek. Az állítmány. Az alanyos, tárgyias, jelzős, határozós szó szerkezet. Az összetett mondat. Mondategész, mondat egység. Központosítás.*⁹ Az új változatból ezeknek a fogalomnak egy része kimarad, más része pedig újszerű megközelítésben, más gondolatmenet mentén kerül elő. A modalitás kérdését mondatfajták helyett a beszéd szándékok felől tárgyalja (*beszédaktusok és beszéd szándékok: asszertív, kommisszív, direktív, expresszív; kérdések*),¹⁰ az állítás és tagadás kérdése a *negatív jellemzés eszközei (ellentétes jelentés, tagadás, a hiány kifejezésének eszközei)*¹¹ kapcsán merül fel, a szó szerkezet típusokról pedig mint

A modalitás kérdését mondatfajták helyett a beszéd szándékok felől tárgyalja.

⁶ „A nyelvi kreativitás problémamegoldó tevékenységet jelent: egy adott helyzetben a körülményeknek megfelelő nyelvi viselkedésnek s a szintén a helyzethez illő referenciális (vonatkozó) és reprezentációs (jelentő, leíró) nyelvi formák (vagyis a szövegbe illesztett nyelvi kifejezések) jellegének a kiválasztása, illetve létrehozása konstruktív erőfeszítést kíván, amely a gyakorlati tudásra épülő mindennapi tevékenységek természetes összetevője.” (Tolcsvai Nagy, 2005, 360.)

⁷ „Ennek koncepciója szerint a gyerekek 10–14 éves életkori szakaszukban számtalan manipulatív, átalakító jellegű feladatot végeznek a nyelvi anyaggal, miközben kitapasztalják annak sajátosságait: mit lehet vele tenni és minek áll ellen, egy adott cél érdekében mi a könnyebb és mi a nehezebb, de érdekesebb és igényesebb megoldás. Eközben a metanyelvet is elsajátítják (a szükséges szófajok, mondatrészek, mondatfajták elnevezését) szinte észrevétlenül, és nem feltétlenül rendszerbe foglalva.” (Medve–Szabó, 2010, 57.)

⁸ „Ebből természetesen az is következik, hogy minden nyelvi eszközt ott ismertetünk, fedeztetünk fel, ahol használatuk szempontjából (és nem egy elvont leíró nyelvtani rendszer felől) indokolt. Így nem az elmélet szükíti számunkra a tárgyalandó jelenségek körét, hanem például az életkori sajátosságok vagy a szövegértési képességek feltételezhető szintje szabhatja meg, hogy milyen jelenséget mikor és hogyan állítunk fókuszba. A nyelvi eszközkészletre való fókuszálás célja pedig, hogy az iskolából kikerülő képesek legyenek minden várható helyzetben megtalálni a megfelelő nyelvi változatokat és grammatikai formákat, vagyis az anyanyelv oktatásának célja a helyénvaló (szituatív, beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat ismerete, egy megfelelő szintű beszéd kultúra kialakítása.” Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017, 42.

⁹ Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2009, 10.

¹⁰ Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017, 13.

¹¹ Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017, 20.

az ige alanyi, tárgyi és határozói bővítményeiről¹² van szó. Ugyanakkor előtérbe kerülnek olyan kérdések, amelyek a mindennapos kommunikációs helyzetekben érdekesebbnek, fontosabbnak bizonyulnak. Ilyen például a beszédszándékok és a beszédcselekvések kérdése. Ha az adott nyelvi megnyilvánulást a beszélő szándéka felől közelíti meg a tanuló, az számára természetesebb haladási irány, mint ha a mondatfajták formai sajátosságai mentén vizsgálja az alkalmazás lehetőségeit. Ez jó példa a forma tartalom felőli megközelítésére, így azt mondhatjuk, hogy ebben a tantervi szemléletben végre érvényesülni látszik a nyelvhasználat elsődlegessége a nyelvi rendszerrel szemben.

A tudatos nyelvhasználat része a nyelvváltozatok és a nyelvi regiszterek felismerése és a magabiztos, készség szintű kódváltás. A nyelvváltozatok használatáról a 2009-es változatban ez volt a tanterv írók álláspontja: „A szóbeliségben el kell fogadni, sőt bátorítani kell a tanulók saját nyelvi változatának használatát, figyelembe kell venni a kisebbségi nyelvhasználat sajátos helyzetét és igényeit. A köz- és irodalmi nyelvet az írásbeliséggel ajánlatos összekapcsolni.”¹³ Az új tanterv a korábbihoz hasonlóan szociolingvisztikai szemléletben közelíti meg ezt a kérdést, egészen távol helyezkedve a nyelv művelést meghatározó helyes-helytelen nyelvhasználat dichotómiájától, ami bátorítja, s nem bélyegzi meg a vernakuláris változat használatát. A tantervben a nyelvváltozatok kérdése szintén a kommunikáció gyakorlatának vizsgálatába integrálódik, hiszen a stílus, a regiszter és a nyelvváltozat kérdését az új tanterv a kommunikációs helyzet elvárásaihoz, illetve a nyelvi illemhez kapcsolódva tárgyalja.

A 2017-ben megjelent új tantervváltozat, bár szemléletét tekintve korántsem mondható olyan újszerűnek, mint első pillantásra látszik, hiszen határozottan ráépül a 2009-ben rögzített vezérgondolatokra és alapelvekre, jó eséllyel fogja átalakítani az általános iskolai magyar anyanyelvoktatás gyakorlatát. Amellett, hogy a kompetencia alapú oktatás és anyanyelvi nevelés alapelveit tekinti irányadónak, arra is figyel, hogy eltávolodjon a hagyományos oktatási gyakorlattól, ami elsősorban a tartalmak fókuszából való kimozdításán és megváltoztatásán keresztül valósul meg. Emellett az új tanterv fontosnak tekinti azt is, hogy a módszerek és a tevékenységek szintjén mintákkal, tanácsokkal lássa el a változtatás előtt álló pedagógust, akire nem könnyű időszak vár annak ellenére, hogy a tanterv jó eszköznek és nagy segítségnek ígérkezik az új szemlélet és tanítási mód kialakításában.

Az előttünk álló változtatásokat hivatott támogatni a tanterv szemléletében kidolgozott oktatási segédanyagok sora, ugyanakkor a folyamatos értékelés és a szakaszáró mérések követelményeinek is ennek fényében kell módosulniuk majd.

Szakirodalom

Beregszászi Anikó (2012): *Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

¹² Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2017, 20.

¹³ Magyar nyelv és irodalom tantárgyi program, 2009, 8.

Kálmán László – Molnár Cecília (2009): *A nyelvi nevelés módszertana*. Educatio Társadalmi Nonprofit Kft., Budapest.

Medve Anna – Szabó Veronika (2010): Anyanyelv, iskolában és azon kívül: Anyanyelvi nevelés a grammatika aspektusából. *Iskolakultúra*, 9. 53–64.

Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, CXXIX., 3. 348–362.

*** Tantárgyi program – Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv), V–VIII. osztály, Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă maghiară clasele a V-a – a VIII-a, Anexa nr. 2, la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.

*** Programe școlare. Limba și literatura maghiară maternă. Clasele a V-a – a VIII-a. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, București, 2009.

Új kihívások a biológia oktatásában

Általánosságban elmondható, hogy a jelenlegi tanterv egy 2006-ban elkezdett innovációs törekvésre épül.

A biológia tantárgy egyik legfontosabb feladata a természettudományos műveltség megalapozása, melyre napjainkban nagy szükség lenne a környezeti problémák megoldásában és a fogyasztói társadalom által kínált, egészségkárosító életmódra csábító megoldások elhárításában. E tárgy jelentőségét az adja, hogy az élő természettel foglalkozik, amelynek része az ember is. A biológia tanulása által a diákok nemcsak az élő természet szépségét és változatosságát, de saját szervezetük működését is megismerik, miközben

egyre jobban megértik a természeti törvényszerűségeket, a jelenségek háttérében zajló folyamatokat és a közöttük lévő összefüggéseket.

A Romániában eddig érvényes általános iskolai biológia tanterv (2009) külön tárgyalta a növénytant V., az állattant VI., az anatómiát és élettant VII., az ökológiai alapfogalmakat evolúciós elemekkel fűszerezve VIII. osztályban. Erre spirálisan épültek rá az ismeretek és tartalmak a középiskolai szakaszban.

Az új tanterv 2017 szeptemberétől érvényes, a következő tanévekben pedig rendre bevezetésre kerülnek a VI., VII. és VIII. osztályos tantervek is.

2017. január 27 – február 13. között lehetőség nyílt arra, hogy a szakemberek (tanárok, tanfelügyelők) véleményezzék a tantervet egy nyilvános konzultáció keretében, melyre elég kevesen reagáltak (337 vélemény), sokszor ambivalens módon. Általánosságban elmondható, hogy a jelenlegi tanterv egy 2006-ban elkezdett innovációs törekvésre épült, tehát a változtatás szükségessége régen megszületett, de csak most vált igazán aktuálissá. Fontos szempont volt, hogy az új tanterv gyökeres változást hozzon, hiszen az előzetes kisléptékű változtatásoknak nem volt hozadéka a tanításban.

A 2017-es tanterv a következő egységeket tartalmazza: általános kompetenciák, specifikus kompetenciák és tanulási tevékenységek, tartalmak, módszertani javaslatok. A korábbi (2009-es) tanterv alapkompenciái a következők voltak:

- Az élővilágból származó információk felfogása; a biológiai rendszerek felfedezése;
- Az élővilág alapelveinek bizonyításához szükséges modellek és algoritmusok létrehozása;
- A biológiai terminológia helyes használata;
- A biológiára jellemző ismeretek és munkamódszerek új kontextusban való alkalmazása.

A 2017-es tantervben a következő *általános kompetenciákat* találjuk:

– A biológiai rendszerek, folyamatok és jelenségek tudományos eszközökkel és módszerekkel való megismerése és felfedezése (tudományos információk kikeresése szövegekből, filmekből, táblázatokból, ábrákból, amelyek biológiai rendszerek, jelenségek és folyamatok jellegére utalnak, egyszerű kutatási tevékenységek elvégzése munkalapok alapján);

– Megfelelő kommunikáció eltérő szociális és tudományos kontextusokban (a tudományos ismeretek rendszerezése egy adott séma alapján, a biológiai szakterminológia helyes alkalmazása szóban és írásban);

– Az élővilágban zajló probléma-esetek megoldása logikusan és kreatívan (a biológiai rendszerek jellegzetességeinek felismerése modellek alapján, ismert algoritmusok alkalmazása az élővilág kutatásában);

– Egészséges életmód kialakítása megfelelő természeti környezetben (a biológiaórán tanultak alkalmazása a mindennapi életben, az emberi tevékenység és a saját viselkedésmód hatása a környezetre).

Látható, hogy az új tantervben megfogalmazottak sokkal gyakorlatorientáltabbak, életszerűbbek. Feltételezik a motivációt, a kíváncsiságot, a tudniakarást, a felfedezést, a kritikus hozzáállást, de azt is elvárják a tanulóktól, hogy önállóan és csoportban is tudjon dolgozni.

A jelenlegi tanterv újdonsága, hogy az alapkompentenciáknak alárendelten más megközelítést érvényesít a tartalmak rendszerezésében is. Az alábbiakban évfolyamonként rendszerezjük a *tartalmakat*.

V. osztály: tárgyalja a különböző élettereket és az ezeket benépesítő élőlényeket (kert, park, erdő, mező, álló- és folyóvizek), az őket befolyásoló környezeti tényezőket, jellegzetes fajokat, az élőlények közötti kapcsolatokat (táplálkozási, szaporodási, védekezési mechanizmusok), az élőlények fontosságát a természet és ember számára, az ember környezetre gyakorolt hatását, és végigszáguld az egész növény- és állatrendszertanon.

VI. osztály: a szervezet mint egységes egész (növényi, állati és emberi szervezet felépítése); anyagforgalmi életműködések: táplálkozás (fotoszintézis, emésztőrendszer felépítése az embernél, gerincesek emésztésének alkalmazkodása a tápláléktípushoz – növényevő, húsevő, mindenevő, szaprofita, parazita); légzés (aerob, anaerob, növényi légzés folyamata, légzés az embernél, eltérő életterekben élő élőlények légzése: rovarok, kétlélűek, halak, madarak); keringés (a növényeknél, a keringési rendszer felépítése és működése az embernél, emlősök keringési készülékének jellegzetességei); kiválasztás (növényeknél, kiválasztóképzőanyag az embernél, kiválasztás édesvízi, tengeri, szárazföldi életterekben élő élőlények esetében), higiéniai és betegségmegelőzési alapfogalmak.

VII. osztály: kapcsolatteremtő életműködések: mozgás és érzékenység a növényeknél, az ember idegrendszerének felépítése és működése, ér-

A biológiai rendszerek, folyamatok és jelenségek tudományos eszközökkel és módszerekkel való megismerése és felfedezése...

Jelen vannak a VIII. osztályos tantervben evolúciós alapismeretek is, melyekkel az elmúlt években elég sokat „játszadoztak” Romániában.

zékiszervek, belső elválasztású mirigyek, az ember helyváltoztató készülékének felépítése és működése, az élőlények alkalmazkodása a vízi, légi és szárazföldön történő helyváltoztatáshoz, higiéniai és betegségmegelőzési ismeretek. A következő tartalmi egység a szaporodási életműködések tárgyalja: a virágos növények és a baktériumok szaporodása, a növények vegetatív szaporodása, szaporodási típusok: belső megtermékenyítés (halaknál, hüllők-nél és madaraknál), metamorfózis (kétéltűeknél). Kitér a tananyag a pubertáskor hormonális, fizikai és pszichikai jellemzőire, tárgyalja a szaporító készülék felépítését és működését az embernél, a nemi úton terjedő betegségeket és ezek megelőzését.

VIII. osztály: öröklődés és változékonyság: a genetikai anyag (gének, kromoszómák, DNS) és ennek öröklődése (domináns és recesszív jellegek, mutációk és ezek következményei), evolúció (direkt és indirekt bizonyítékok, evolúciós tényezők, az ember evolúciója), az ember és környezete egészsége (a víz, a levegő és a talaj minősége, a környezeti hatások okozta betegségek, ember és technológia, a föld energetikai tartalékai, a biodiverzitás megőrzésének fontossága, fenntartható fejlődés).

A vélemények megoszlanak a tartalmakkal kapcsolatosan: egyesek szerint (névtelen vélemények a közvita kapcsán, és sajnos ők vannak kevesebben)¹ a tartalmak megfelelnek az életkori sajátosságoknak, az egyszerűtől haladnak a bonyolult felé, nincs egy éles határvonal, ami elválasztja a növényeket az állatoktól és az embertől, hanem logikusan térnek át egyik témakörrel a másikra, egységben tárgyalva az élővilágot. A VIII. osztályos tanterv szerkezetét és a tartalmakat rég módosítani kellett volna, örvendetes, hogy bevezettek minimális genetikai ismereteket, hiszen ez a biológia egyik rohamosan fejlődő ágazata. Jelen vannak a VIII. osztályos tantervben evolúciós alapismeretek is, melyekkel az elmúlt években elég sokat „játszadoztak” Romániában. 2006-ban az Oktatási és Kutatási Minisztérium kiiktatta Darwin elméletét a XII-es tantervből, Voltaire, Camus és Nietzsche műveit pedig a filozófia tantervből.² Az evolúció, „a tudományos oktatás egyik alapkövének” eltávolításának végrehajtását Mihail Hărdău román oktatási miniszter vállalta fel. 2009-ben visszakért az evolúció a VIII.-os tantervbe, néhány témát ajánlva ebből a nagyon komplex elméletből: az élővilág változatossága, az evolúció bizonyítékai, az evolúció tényezői, a faj mint az evolúció egysége. Ezzel párhuzamosan az Oktatási és Kutatási Minisztérium olyan tankönyvek kiadását is jóváhagyta, amelyekben a biológiai folyamatokat az intelligens tervezés tükrében tárgyalják (Biologie clasa a IX-a – „Măiestrie și strălucire divină în biosferă”, 2009) (Szállassy, 2011). A jelenlegi tanterv nem tárgyalja nagyon részletesen az evolúciós elméletet, de tulajdonképpen a tanárok feladata, hogy

¹ http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Biologie_final.pdf

² Ordinul nr. 5959/22. 12. 2006 al ministrului educației și cercetării.

az egész biológia tanítása az evolúció kontextusában történjen, különös tekintettel bizonyos tartalmakra (összehasonlító anatómiai, ökológiai témakörök).

A legfőbb problémát sokan az összehasonlító, szintetikus megközelítésben látják. Ez felsőbb tagozaton elfogadható és érthető, de az alsóbb osztályokban eléggé meg fogja nehezíteni a tanulást/tanítást.

V. osztályban nem történik meg az ismeretek és tények időrendi sorrendbe állítása, például az állatcsoportok nem fejlődéstörténeti sorrendben vannak tárgyalva annak ellenére, hogy a következő két évben a szervrendszerek eszerint a szempont szerint tanítandók. A tananyag a tanulók számára nehezen átlátható/rendszeresíthető, felépítése szintetizáló gondolkodásmódot igényel, ami ebben az életkorban még túlságosan nagy kihívást jelent. Egyszerre kell megtanulniuk az elemi fogalmakat (pl. a légzőkészülék felépítése, a légzés szerepe, folyamata), és azokat egy nagy egészbe illeszteniük (az élőlények légzése), úgy, hogy közben a fejlődéstörténeti összefüggéseket is megértsék. Van olyan vélemény, mely szerint furcsa, hogy az életműködések két éven át tanítjuk, azt sugallva mintha „az emberi test egy része a fej, másik része a szív segítségével működne”.

VI. és VII. osztályban a tanterv az életműködések és szervrendszereket tárgyalja fejlődéstörténeti sorrendben, ez viszont azt feltételezi, hogy a tanulók már az elején többé-kevésbé tisztában kellene hogy legyenek a törzsfejlődés folyamatával és a törzsfával, amit előzőleg nem tanultak.

VIII. osztályban nehezen érthetők meg a genetikai fogalmak, és örvendetes lenne ezeket integráltan tanítani a szerves kémiai ismeretekkel – pl. a DNS fogalma, szerkezete. Egyes vélemények szerint az utolsó fejezet (Az ember és a környezet egészsége) nem kapcsolódik szervesen a genetikához és evolúcióbiológiához, másrészt ezeket az ismereteket az előző három év anyagába be lehetne építeni.

Kitekintve Magyarország biológia tantervére, megállapítható, hogy V–VI. osztályban hasonló témakörökkel találkozunk az Ember és természet, illetve a Földünk–környezetünk műveltségterületen belül (Állandóság és változás környezetünkben; Anyag és közeg; Élet a kertben; Állatok a házban és a ház körül; Kölcsönhatások és energia vizsgálata; Tájékozódás a valóságban és a térképen; A Föld és a Világegyetem; Felszíni és felszín alatti vizek; Vizek, vízpartok élővilága; Alföldi tájakon; Hegyvidékek, dombvidékek; Az erdő életközössége; A természet és társadalom kölcsönhatásai; Az ember szervezete és egészsége).

VII–VIII. osztályban az élőlények változatossága a fő téma, de érintik a rendszertan, az anatómia és az élettan bizonyos területeit is. A magyarországi tanterv kerettanterv, tehát nem évfolyamokra, hanem szakaszokra tervez. Nagyon fontos jellemzője, hogy kapcsolatot létesít más tudományterületekkel is (földrajz, fizika, kémia), integráltan mutatva be a folyamatokat, jelenségeket. Sajnos ez a romániai tantervben nem jelenik meg hangsúlyosan.

VIII. osztályban nehezen érthetők meg a genetikai fogalmak, és örvendetes lenne ezeket integráltan tanítani a szerves kémiai ismeretekkel.

Hogyan fogja az ötödikes az ökológiai fogalmakat (biotóp, biocönózis, ökoszisztéma) megérteni, ami absztrakciós képességet feltételez?

A véleményezőök egy része szerint³ az új tanterv motiválni, stimulálni fogja a diákokat, gyakorlati, a mindennapi életben felhasználható ismeretekre és készségfejlesztésre fekteti a hangsúlyt, a tanulót helyezi középpontba, kevesebb lexikális tudást feltételez. Mások szerint a tartalmak nincsenek összhangban az életkori sajátosságokkal, a tananyag túlsúlyos és nehézkes, egyes *tanulási tevékenységek* nem reálisak.

Ezekre adunk néhány példát az alábbiakban:

– V. osztályban gyakorlati feladatként a tanulóknak mikroszkóppal kell megfigyelniük a nitrogénkötő baktériumokat, holott még nem rendelkeznek azokkal a kémiai ismeretekkel, amelyek révén kötni tudják a látottakat a nitrogénciklushoz.

– Minimális szintű sejt- és szövettani ismeretek nélkül (amelyek nincsenek benne a jelenlegi tantervben) nem lehet továbbhaladni a későbbi ismeretek megértésében. Például hogyan fogja az V.-es tanuló elsajátítani a különböző élőlénycsoportokat, ha nem ismeri még a sejt fogalmát, szerkezetét sem, és nem tud különbséget tenni egy egysejtű és egy többsejtű között?

– Bizonyos csoportok (pl. protiszták, szivacsok, úrbelűek) csak érintőlegesen vannak megemlítve. Hogyan fogja az ötödikes az ökológiai fogalmakat (biotóp, biocönózis, ökoszisztéma) megérteni, ami absztrakciós képességet feltételez? Célszerűbb lenne talán az egyszerűtől az összetett felé haladni.

– Az élőlények rendszertani szempontból való megközelítése nem lehetséges az általános testfelépítés, a morfológia ismerete nélkül. „Ha figyelembe vesszük azt, hogy 5. osztályban a heti óraszám 1 (+1 óra egészségügyi nevelés), akkor érintőlegesen tárgyalhatunk egy-egy témát, az időkeret semmiképp sem elegendő a komplex és biológiai terminusokkal teletűzdelt tartalmak megtanításához. Ezek szerint a biológiaóra nem sokban fog különbözni az elemi iskolás természetismeret-órától, ami nem is nagy baj, tananyag hiányában azonban nehéz megítélni, hogy milyen részletességgel kell vagy érdemes tárgyalni, és melyek azok az ismeretek, amelyekre a felsőbb osztályokban támaszkodhatnak a tanulók.

– Az élőlények rendszertani szempontból való megközelítése nem lehetséges az általános testfelépítés, a morfológia ismerete nélkül. „Ha figyelembe vesszük azt, hogy 5. osztályban a heti óraszám 1 (+1 óra egészségügyi nevelés), akkor érintőlegesen tárgyalhatunk egy-egy témát, az időkeret semmiképp sem elegendő a komplex és biológiai terminusokkal teletűzdelt tartalmak megtanításához. Ezek szerint a biológiaóra nem sokban fog különbözni az elemi iskolás természetismeret-órától, ami nem is nagy baj, tananyag hiányában azonban nehéz megítélni, hogy milyen részletességgel kell vagy érdemes tárgyalni, és melyek azok az ismeretek, amelyekre a felsőbb osztályokban támaszkodhatnak a tanulók.

Pozitív hozadéka a jelenlegi tantervnek a gyakorlati tevékenységek (szabadtéri és laboratóriumi megfigyelések, kísérletek, kirándulások stb.) bevezetése. Sokak szerint gyakorlatba ültetése nehézkes egyrészt azért, mert az órarendi keretbe csak a legritkább esetben lehet előre tervezhető módon beilleszteni 50 perces kirándulásokat (távolság, időhiány, időjárás, utazás), másrészt az infrastrukturális háttér hiánya miatt (nincsenek megfelelően felszerelt laboratóriumok, iskolai szertárok). Az új tanterv bevezetése jó lehetőség lenne az iskolák országos szinten történő „eszközparkjának” felújítására. Ellenkező

³ http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2017/01/Biologie_final.pdf

esetben a tanítás-tanulás folyamata eltérő lesz az iskola (és környezete) adottságaitól függően”⁴

A következő tantervi egység a *módszertani javaslatokat* (4) tartalmazza. A megfogalmazottak szerint célszerű lenne, ha a tanár úgy szervezné meg a tanítást, hogy felkeltse a diák érdeklődését, stimulálja a kérdésfeltevést, a válaszok keresését a közvetlen természeti és mesterséges környezetben, hogy a tanulók gyakorolhassák a csoportmunkát és a kooperatív technikákat, legyenek képesek hiteles tudományos információkat keresni, rendszerezni, értelmezni, fejlődjön a kommunikációs képességük és kritikai hozzáállásuk, tudják felismerni és próbálnak megoldásokat keresni a környezeti problémákra, használják a digitális média eszközeit.

Az V. osztályban kialakult kompetenciák révén a tanuló úgy ismerheti meg a környezetét, hogy saját, közvetlen környezetéből indul ki, az ott élő élőlények és a közöttük levő kapcsolatok feltérképezése által. A tanulási tevékenységeket úgy kell megtervezni, hogy a lokálisból induljanak ki, és úgy haladjanak a komplex, a globális felé a fokozatosság elvét alkalmazva (pl. az élőlények rendszerezésekor a már ismert fajokra kell támaszkodni). VI. és VII. osztályban arra keressük a választ, hogy „hogyan élnek a növények, állatok és az ember saját környezetükben?” A tanulási tevékenységeket és tudományos tartalmakat úgy kell harmonizálni, hogy a rész-egész, szerkezet-működés kapcsolatok érthetőek legyenek, hangsúlyt kell fektetni a közös munkára, szerepvállalásra. Külön figyelmet kellene szentelni olyan eszközök és módszerek elsajátítására, melyek segítségével a tanulók felelős döntéseket tudnak hozni saját egészségükkel kapcsolatban, de a környezettel és ennek állapotával kapcsolatban is. VIII. osztályban olyan képességeket, készségeket kell kialakítani, melyek biztosítják a diák számára, hogy tudjon felelős döntéseket hozni, vegyen részt aktívan a közösség életében, tudjon tervezni, szervezni, kutatni. Az „ember és környezete” témakörben a hangsúlyt az öröklődés alapfogalmaira kell fektetni, és azt kell megértetni, hogy a környezeti tényezőknek jelentős hatása van mindennapi életünkre. Ami az értékelést illeti, ez megvalósítható eltérő technikák és módszerek

Külön figyelmet kellene szentelni olyan eszközök és módszerek elsajátítására, melyek segítségével a tanulók felelős döntéseket tudnak hozni saját egészségükkel kapcsolatban.

⁴ Zielmann Jenő: „Ha nincsenek olyan egységes szemléltető eszközök, amelyekkel a különböző ökoszisztémákat minél élethűbben tudjuk bemutatni, és csak a tanulmányi kirándulásokra/megfigyelésekre hagyatkozunk, előfordulhat, hogy egy tulceai ötödikes mindent fog tudni a Duna-delta meg a Fekete-tenger élővilágáról, de a fenyőerdőkről nem sokat - és ugyanez fordítva is igaz az erdélyi vagy moldvai iskolásokra is. Ettől kezdve az országos szinten történő egységes számonkérés (például egy tantárgyverseny vagy országos szintfelmérés esetén) lehetetlenné válik”. Ennek ellenére különösen a vidéki iskolákban lehetőség adódhat egy-egy rövidebb tanulmányi kirándulásra az iskola közvetlen környezetében, amely során szemléltethető egy élőhely, annak változása az évszakok során, megfigyelhetőek egyszerű természeti folyamatok, ott élő közösséges fajok, egyszerű modellek a tanulók segítségével is készíthetők, sok növény- és állatfaj fejlődése tantermi környezetben is megvalósítható, az interneten pedig korlátlan digitális szemléltetőeszköz áll rendelkezésére.

Ez a tankönyv merőben mást hoz, mint az eddigiek: érdekes, motiváló.

segítségével: felmérési módszerek (szóbeli, írásbeli, gyakorlati), alternatív értékelési módszerek (referátumok, projektek, portfóliók, kutatás, önértékelés), digitális értékelési eszközök.

Az új tanterv alapján több V. osztályos tankönyv is napvilágot látott, amelyek közül az Art Kiadó gondozásában megjelent könyvet emelném ki (2017). A szerzők (Irina Pop-Păcurar és Dorina

Podar) a bevezetőben megjegyzik, hogy a könyv olyan fogalmi és metodológiai fogódzókat nyújt, melyek hozzájárulnak a tanulók ismereteinek és készségeinek bővüléséhez, a tantervben megfogalmazott értékek és attitűdök kialakításához: kíváncsiság, megfigyelési- és felfedezési képesség, kritikus és rugalmas gondolkodásmód, saját tapasztalatok továbbadása, tenni akarás. A biológiai rendszerek felfedezése és az élőlények közötti kapcsolatok bemutatása alaposan dokumentált tudományos tartalomra épül, melyek gyakorlati tevékenységek révén hozzák közelebb a természetet és a környezetet a tanulóhoz, a mindennapi életéhez, hozzájárulva ahhoz, hogy egészségesen és környezettudatosan éljen. A tanár tevékenységét modern szakmódszertani elemek segítik: kooperatív tanulás, felfedeztetés, multimédiás és digitális segédanyagok, amelyek lehetővé teszik a didaktikai folyamat kreatív és eredeti lebonyolítását. Ez a tankönyv merőben mást hoz, mint az eddigiek: érdekes, motiváló, a mindennapi életben tapasztalható jelenségekből, problémákból kiindulva jut el a megoldáshoz szükséges ismeretekhez, és azok alkalmazásához, kérdésfeltevésre ösztönöz, fejleszti a megfigyelő-, információkereső, szintetizáló- és analízis képességet.

Összefoglalás

A 2017-es tanterv egy teljesen újszerű megvilágításban láttatja a biológiai ismeretanyagot, áttérve a régi, alapvetően rendszertani szemléletű tanításról egy környezetbarát, ökológiai szemléletű tanítási vonalra, ahol a gyermeknek lehetősége van közelebről megismerni saját környezetével, elsajátíthatja a tanulás elemi módszereit, technikáit, megtanulhat tapasztalati tényekből következtetéseket levonni, felismerheti a problémákat, keresheti azok okait, és életkorának megfelelő válaszokat fogalmazhat meg a felvetődött kérdésekre. A pedagógus feladata, hogy megtalálja a megvalósítás módját, rávezesse a tanulót arra, hogy nyitott szemmel és füllel járjon a világban, vegye észre a szépségét, és tanúsítson alázatot és tiszteletet az élet és az életet fenntartó környezet iránt. A célok megvalósításához elengedhetetlen, hogy a tanulók aktívan vegyenek részt az ismeretszerzés folyamatában. Ehhez megfelelő motiváció, tanulási környezet és az (inter)aktív tanulási formákat támogató tanulásszervezés szükséges, amelynek során folyamatosan fejlődnek a természettudományos gondolkodáshoz nélkülözhetetlen készségek és képességek. A nagyobb évfolyamokon a leíró jellegű tudásépítés mellett egyre erőteljesebben jelenik meg az absztrakt gondolkodás fejlesztése, a tananyag a természet leíró megismeréséből kiindulva fokozatosan halad a jelenségek háttérben lévő általános természeti törvények felismerése, a természetben lévő kölcsönhatások megismerése és megértése

felé. Ezt segítik az önálló gyűjtőmunkára épülő, prezentációval is kísért kiselőadások és projektek, melyek információhordozók alkalmazására és természettudományi témájú ismeretterjesztő források keresésére, követésére, értelmezésére épülnek.

Célszerű lenne ismerni, helyesen „olvasni” és értelmezni a tantervben foglaltakat, nem a tartalmakkal kezdeni és az óraszámokkal befejezni, hanem érteni a kompetenciákat, figyelembe venni a tanterv által példaként említett tevékenységeket, elolvasni és követni a módszertani útmutatót.

Szakirodalom

Popa, M. (2009): Biologie clasa a IX-a – Măiestrie și strălucire divină în biosferă. Casa Cărții, Oradea.

Pop Păcurar, I., Podar, D. (2017): Biologie clasa a V-a. Editura Art, București.

Szállassy Noémi (2011): Lehet-e biológiát tanítani evolúció nélkül? *Új utak és módok az oktatásban*. Galaxia Gutenberg Press, Kolozsvár, 205–213.

*** Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára (2012). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 2. melléklete. (2017. 09. 10-i megtekintés)

http://kerettanterv.ofi.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html

*** Nemzeti Alaptanterv (2012) Melléklet a 110/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelethez. Magyar Közlöny 66: 10639–10841.

*** Programa școlară pentru disciplina Biologie clasele a V-a – a VIII-a (2017). Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017. Ministerul Educației Naționale, București, <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/27-Biologie.pdf> (2017. 09. 10-i megtekintés)

*** Programe școlare biologie clasele a V-a, a VI-a, a VII-a, a VIII-a (2009). Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației, cercetării și inovării nr. 5097/09.09.2009. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, București. (2017. 09. 10-i megtekintés)

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/MS/Biologie_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20a%20VIII-a.pdf

A történelemtanítás keretei Romániában: új tantervek, de minden a régi?

Hogy mennyire
következetlen az oktatási
minisztérium, csak egy
példával szemléltetném.

Az 1989 utáni romániai oktatási rendszer egyetlen biztos pontja a folyamatos bizonytalanság. Alig 27 év alatt nem kevesebb, mint 25 tanügyminiszter volt a román oktatás történetében. Az igazsághoz tartozik, hogy valójában csak 22 személyről van szó, mivel Ecaterina Andronescu 3 alkalommal is betöltötte e tisztséget, míg a mostani tanügyminiszter, Liviu Pop, a második mandátumánál tart. De mindez csak részletké-

dés, mivel még a „visszatérő” személyek esetében sem beszélhetünk következetességről. Az alig valamivel több, mint egyévnyi mandátum általában éppen csak arra elegendő, hogy az új tanügyminiszter kezdjen megismerkedni a minisztérium működésével, a tanügy problémáival, és lehet ő akár a legkompetensebb személy is az országban, sokat nem tehet, mivel mire érdemleges reformokat hozhatna, addigra lemondadják, és az új miniszter új reformokat vezet be, mert a régi „rossz utakon járt”. Véleményem szerint egy tanügyminisztert, még ha nem is a legjobb, nem kellene leváltani 4 évnél rövidebb idő alatt, az oktatáspolitikát pedig 8–10 évnél gyakrabban változtatni. Ennyi idő kell, hogy az új reformok megmutathassák pozitív és negatív oldalait. A legsúlyosabb az, hogy egyre rosszabb irányú tendenciát mutatunk: a 2012 januárja és 2017 augusztusa között eltelt 5 év és 7 hónap alatt nem kevesebb, mint 11 tanügyminiszter irányította az oktatási rendszert, ami 6 hónap és 3 napos átlagot jelent fejenként. Ezzel csak arra akartam felhívni a figyelmet, hogy ilyen körülmények között csoda, hogy a romániai oktatás egyáltalán működik, még ha nem is úgy, ahogyan működnie kellene.

Hogy mennyire következetlen az oktatási minisztérium, csak egy példával szemléltetném. 2006-ban az Európai Parlament és az Európai Tanács ajánlást nyújtott át az EU tagállamainak az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák fejlesztését illetően: Kulcskompetenciák az egész életen át tartó tanuláshoz – Európai referenciakeret (EUR-Lex, 2006). Ez az Európai Parlament és az Európai Tanács által évekig elemzett problémára hozott javaslat volt, melynek céljaként egy versenyképes humán erőforrással rendelkező Európa megvalósítását tervezték. E problémát részletesen bemutattam egy 2012-ben megjelent tanulmányomban (Tóth, 2012, 37–57.), éppen ezért nem fogok kitérni a részletekre. A lényeg az, hogy az Európai Parlament és az Európai Tanács azt ja-

vasolták a tagállamoknak, hogy a következő 8 kulcskompetenciát kell fejleszteni a 6–14 év közötti korosztályoknál:

1. Az anyanyelven folytatott kommunikáció;
2. Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció;
3. Matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén;
4. Digitális kompetencia;
5. A tanulás elsajátítása;
6. Szociális és állampolgári kompetenciák;
7. Kezdeményezőkézség és vállalkozói kompetencia;
8. Kulturális tudatosság és kifejezőkézség.

Az európai referenciakeret leszögezi továbbá, hogy valamennyi kulcskompetenciát egyformán fontosnak kell tekinteni, hiszen mindegyik hozzájárulhat a sikeres élethez a tudásalapú társadalomban. Sok kompetencia részben fedi egymást, és egymásba fonódik: az egyik területhez elengedhetetlenül szükséges elemek támogatják a másik terület kompetenciáit. Ugyanakkor az Európai Parlament és a Tanács ezen ajánlás végrehajtását meghagyja a tagállamok számára (Tóth, 2012, 49).

Románia rögtön magáévá is tette ezt az ajánlást, és, legalábbis elméletileg, a nemzeti alaptantervet átalakította e kulcskompetenciák fejlesztése céljából. Érdekes módon még az oktatási törvényben sem található meg, hogy mikor csatlakozott Románia az Európai Bizottság javaslatához, és az oktatási minisztérium oldalán sem található semmilyen pontos utalás erre. A Romániai Akadémiai Társaság 2010-es jelentése alapján Románia a tanügyi törvénytervezetbe 2009-ben foglalta bele, de már több évvel korábban beiktatta a nemzeti alaptantervbe. Ez azért nem fogadható el, mert az Európai Bizottság ajánlását a tagállamok felé csak 2006. december 30-án keltezték, továbbá Románia csak 2007-ben lett az Európai Unió tagállama, tehát a „több év” maximum 2 év lehet. A Romániai Akadémiai Társaság 2010-es jelentése megerősíti azonban azt a megállapítást, hogy csak felszínes változásokról van szó (Hatu, 2010). Egyébként az országos alaptanterv és a tantárgyi programok csak annyiban módosultak, hogy a korábbi tantervek elejére beiktatták az Európai Bizottság kulcskompetenciákra vonatkozó ajánlását. Pl. a 2009-es történelem tanterv szerzői a korábbi tanterv bevezető szövegébe egyszerűen „beszúrták” a következő mondatot, kiemelve az európai elvekhez való csatlakozás és a kompetencia-orientált oktatás fontosságát: „E kulcskompetenciák strukturálása több oktatási paradigma kereszteződésével valósul meg, és megcélöz bizonyos »akadémiai« területeket, ugyanakkor bizonyos inter- és transzdiszciplináris, metakognitív aspektusokat, amelyek több műveltségterület által valósíthatók meg” (2009).¹ E kiegészítésnek amiatt nincs értelme,

A Romániai Akadémiai Társaság 2010-es jelentése megerősíti azonban azt a megállapítást, hogy csak felszínes változásokról van szó.

¹ „Structurarea acestor competente-cheie se realizează la intersecția mai multor paradigme educaționale și vizează atât unele domenii „academice”, cât și aspecte inter- și transdisciplinare, metacognitive, realizabile prin efortul mai multor arii curriculare.” (A magyar változat a szerző fordítása).

Csak 2010-ben hirdették meg a „Kulcskompetenciák fejlesztése – mint a társadalmi integrálódás előfeltétele” című projektet.

mert a 2009-es történelem tanterv, leszámítva azt, hogy bizonygatja a kompetencia-orientált oktatáshoz való csatlakozást, tökéletesen megfelel a korábinak. A tanterv szerzői meghatározzák azt is, hogy a történelem tantárgy keretében melyik kulcskompetenciákat lehet fejleszteni az ajánlott nyolc közül. Ezek az alábbiak:

- Szociális és állampolgári kompetenciák
- Kezdeményezőkétség és vállalkozói kompetencia
- Kulturális tudatosság és kifejezőkétség

- Az anyanyelven folytatott kommunikáció
- Digitális kompetencia
- A tanulás elsajátítása

Ezek a kulcskompetenciák fejleszthetők ugyan a történelemoktatás keretében, a tantervi követelmények és tartalmak viszont nem változtak, azaz nincs semmi újítás a 2009-es tantervben a korábbihoz képest. Ezért két hipotézist vethetünk fel:

1. A régi tanterv már kompetenciaorientált volt, és évekkel megelőztük Brüsszelt (ezt nagyon kétlem).

2. A tantervfejlesztés csak a Titu Maiorescu által jól megfogalmazott „teoria formei fără fond” jegyében zajlott, azaz formálisan, felszínesen követjük az európai elveket, de valójában nem érvényesítjük.

Arra is érdemes figyelni, hogy míg a történelem oktatása által hat kulcskompetencia fejlesztése a cél, a *magyar kisebbség történelme és hagyományai* tanterv csak négyet céloz meg: a történelem tantervhez képest hiányzik a *kezdeményezőkétség és vállalkozói kompetencia*, valamint a *digitális kompetencia* (A magyar kisebbség történelme és hagyományai, 2009). A két munkacsoport tevékenysége teljesen párhuzamosan folyt, semmi koordinálás nem volt a minisztérium részéről.

Hogy a kulcskompetenciák terén mennyire következtelen a tantervfejlesztés, onnan is látszik, hogy annak ellenére, hogy 2007-ben Románia el is fogadta és be is építette az oktatási rendszerébe az Európai Parlament és az Európai Tanács erre vonatkozó ajánlását, 2007–2010 között semmi nem volt található ezzel kapcsolatosan a minisztérium hivatalos oldalán. Csak 2010-ben hirdették meg a „Kulcskompetenciák fejlesztése – mint a társadalmi integrálódás előfeltétele” című projektet. Ennek célja az előfeltételek felmérése (10 megyei tanfelügyelőség bevonásával), az infrastrukturális szükségletek meghatározása, egy stratégiai terv kidolgozása, az igazgatók, tanárok tájékoztatása és felkészítése, valamint a program eredményeinek értékelése. Természetesen ebben az esetben is komoly pénzekkel finanszírozott uniós pályázatról volt szó, tehát érthető a minisztérium hirtelen érdeklődése a kulcskompetenciák iránt. A 10 romániai megye kiválasztásának módszertanát illetően nem találtam semmilyen magyarázatot az oldalukon, de elég érdekes, hogy csak egy erdélyi megye szerepelt köztük: Fehér megye. Egyébként is a projekt eredményeiről nem található semmilyen nyilvános beszámoló, korábbi weboldala-

la sem érhető el már.² Jelenleg a kulcskompetenciák (competențe cheie) címszóval az oktatási minisztérium honlapján három bejegyzés olvasható:

1. POSDRU pályázat,³ amelynek célja az I–IV. osztályos diákok kulcskompetenciáinak a fejlesztése interdiszciplináris szervezési keretekben. A projekt 2007–2013 között zajlott, tehát már le is járt. A 2007–2013-as periódusban viszont nyoma sem volt a minisztérium honlapján.

2. Az Európai Bizottság felhívása, amelyben az általa javasolt kulcskompetenciák felülvizsgálását tűzi ki célul.⁴ A bevezető szöveg a román nyelvű konzultáció eléréséhez megad ugyan egy weboldalt, de ott az áll, hogy „ezt a felmérést még nem tették nyilvánossá, vagy már visszavonták az oldalról”.⁵

3. A duális képzéssel kapcsolatos konzultáció, ahol az érdeklődők egy e-mail címre elküldhetik észrevételeiket (dual@tvet.ro).⁶

Ilyen inkoherens oktatásfejlesztési körülmények között az időnkénti tantervfejlesztést is a véletlenszerűség, a káosz, az improvizáció és néha a dilettantizmus is jellemzi.

A 2017-es történelem tanterv újdonságai

A 2017-es történelem tanterv az alap- és specifikus kompetenciák rendszerére épül. Az általános kompetenciák – más nyelvi megformáltsággal ugyan – tartalmi szempontból azonosak a 2009-es tantervben jelöltekkel. A specifikus kompetenciák is szinte azonosak. Újként jelenik meg az *élet hosszra tartó tanuláshoz szükséges eszközök önálló és felelős alkalmazása*, ezért ezzel foglalkozom részletesebben. Az itt felsorolt példák egyfelől nem feltétlenül az *élet hosszra tartó tanuláshoz* szükségesek, másfelől túl bonyolultak például egy V. osztályos diák számára, ugyanakkor a követelményszintek és a lehetséges tevékenységek nehézségi foka felmenő rendszerben inkoherens. Ennek szemléltetésére sorolok fel néhány példát:

– Történelmi témájú keresztretjvények készítése – V. osztályban. (Most ismerkednek a történelemmel, előbb kellene keresztretjvényeket fejteniük, azt követően készíteniük).

² <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/13314> (2010. 06. 11-i és 2017. 08. 25-i megtekintés)

³ Organizarea interdisciplinară a ofertei de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I–IV. Program de formare continuă de tip „blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar POSDRU/87/1.3/S/63113

⁴ <https://www.edu.ro/consultari-organizate-de-comisia-europeana> (2017. 08. 25-i megtekintés)

⁵ <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/078ec0a1-5d21-402b-884c-b2720e622b43?draftid=8f334989-9693-4117-9eb6-08f654c1de53&surveylanguage=RO> (2017. 08. 25-i megtekintés)

⁶ <https://www.edu.ro/consultare-public%C4%83-proiectul-metodologice-de-organizare-%C8%99i-func%C8%9Bionare-%C3%AEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului-dual> (2017. 08. 25-i megtekintés)

A 2017-es történelem tanterv az alap- és specifikus kompetenciák rendszerére épül.

Az V. osztályos tartalmakból eltűnt egy évszázados hiba: az Ókori Görögország megfogalmazás.

– Elvárják egy V. osztályos tanulótól, hogy grafikonokat, táblázatokat készítsen, amelyekben rendszerezze a multimédiás forrásokból szerzett információit. Ez nem egy átlagos V. osztályos tanuló számára való feladat, egyes tanároknak is nehézséget okozna.

– A VI. osztályos tantervben az *életkhosszig tartó tanuláshoz szükséges eszközök önálló és felelős alkalmazása* esetén az elvárások jóval alacsonyabbak, mint V. osztályban. Csak történelmi témájú internetes oldalak listáját kell elkészíteni a tanult témákkal kapcsolatban, míg az V. osztályosoktól az információk rendszerezését, feldolgozását kérték grafikonok, táblázatok segítségével.

– A VII. osztályos tantervben az említett kompetencia esetében az elvárások sokkal közelebb állnak a korosztály képességeihez (pl. keresőprogramok alkalmazása történelmi témájú képekből és filmekből létrehozott portfólió megalkotására). Ezeket a keresőprogramokat viszont már a korábbi két osztályban is használniuk kellett a diákoknak sokkal bonyolultabb feladatok megvalósítása céljából. Ugyanakkor egyes elvárások nehezen valósíthatóak meg gyakorlatban. Például „bizonyos témákkal kapcsolatos filmek megnézése és megvitatása” nem fér bele a heti egyórás keretbe. Fel lehet adni házi feladatnak a filmek megnézését, hogy csak a vita maradjon a órára.

– A VIII. osztályos tanterv tartalmazza a korábbi évfolyamok követelményeinek egy részét (pl. digitális portfólió). Ez egészül ki a következőkkel: például vitacsoport/kutatási csoport létrehozása egy közösségi hálózatban, amelynek célja történelmi témájú problémák megvitatása, kutatása. Ugyanakkor különböző „kényes kérdések”, előítéletek megvitatása is szerepel a tanulási tevékenységek között. Kérdéses, hogy hány VIII. osztályos diák fog Facebook csoportban pont történelmi témájú kérdésekről vitázni? Az is elgondolkodtató – felnőttek ilyen témájú „elfogulatlan” vitáit olvasván a Facebookon –, hogy talán jobb is, ha a diákok nem kezdeményeznek hasonló vitákat.

A következőkben a tanterv tartalmi változásaira vonatkozóan emelek ki néhány szempontot.

Az V. osztályos tartalmakból eltűnt egy évszázados hiba: az Ókori Görögország megfogalmazás. Helyette a görög világ, görög civilizáció szerepel. Az oktatási egységek kialakítása inkább tematikus, mint kronologikus: mindennapi élet, népek és civilizációk, írás stb. A témák közötti összefüggéseket és a tartalmak elrendezését a tanterv nem határozza meg, ez a tankönyvszerzők és tanárok feladata lesz. Érdemes viszont figyelni arra, miképpen lehet megoldani e tartalmi egységek elrendezését úgy, hogy a diák átlása és megértse például az első államok kialakulásának a folyamatát. A 2017-es tanterv alapján a *Középkori Európa* tartalmi egység átkerül a VI. osztályos tantervből az V. osztályéba. A történelem jelenkori része folyamatosan bővül, és ennek helyet kell szorítani, így egy kb. 500 évet lefedő fejezet átkerült az V. osztályba. (De ez nem fog komoly prob-

lémákat okozni, mivel ezentúl V. osztályban heti egy óra helyett két órában fogják tanítani a történelmet.)

Annak köszönhetően, hogy a *Középkori Európa* tartalmi egység átkerült V. osztályba, a VI. osztályos tananyag sokkal szellősebb lett, ami talán a legnagyobb pozitívuma az új tantervnek. Ugyanakkor a VI. osztályos tanterv pontosítja az évtizedek óta uralkodó európacentrikus tévedést: a nagy földrajzi felfedezések most az európaiak nagy földrajzi felfedezéseiként vannak (helyesen) bemutatva.

Megjegyzendő továbbá, hogy kimaradt egy-két nagyon fontos téma, amelynek megtanulása nélkül nem fog hiánytalanul kialakulni a diákokban az emberiség történelmi fejlődésének ok-okozati összefüggése. Nem szerepel a tartalmakban az angol polgári forradalom és a harmincéves háború, ennek hiányában elég nagy hézag teremődik a tanulók történelemlátásában. Nagyobb hangsúly helyeződik az interdiszciplinaritásra (több helyet szentelnek a reneszánsznak, humanizmusnak, reformációnak, ellenreformációnak stb.), ami pozitív változás, de megfelelő színvonalú tankönyveket feltételez. A tankönyvírók számára kihívást jelenthet *A mindennapi élet. A közvélemény a XVIII. században* téma. A korábbi tantervhez viszonyítva pozitív változásnak minősíthető, hogy kimaradt a tartalmakból a *Politikai intézmények Európában a XIX. század elején*, eltűnt viszont az egész 1815–1848 közötti időszak is: a Szent Szövetség, a görög szabadságharc, a krími háború, Olaszország egyesítése. A VI. osztályos tanterv tartalmi szempontból legvégében lógó emberi eszmék, művészeti áramlatok és technikai forradalmak halmazának tűnik, az ezeket kiváltó történelmi eseménysorozat, folyamat láttatása a tankönyvszerzőre és a tanárra hárul.

A VII. osztályos tanterv tartalmi egysége szintén szellősebb a korábbinál. Az egyik jelentős témakör az első világháború. A tartalmak a hétköznapi életre, a kultúrára fektetnek nagyobb hangsúlyt, érdekesítőek és aktuálisak az *Új szórakozási lehetőségek – játék és technológia, Terrorizmus, Migráció* témák. Kihívást jelenthet *A nő a közéletben* tematikus egység.

Összegezve az V–VII. osztályos (egyetemes történelemmel foglalkozó) tanterveket, megállapítható, hogy a módszertani ajánlások (amelyek nem kötelező érvényűek, inkább javaslatként értelmezendők) nem figyelnek következetesen a korosztály életkori sajátosságaira. A kulcskompetenciák és specifikus kompetenciák a korábbi tantervhez viszonyítva lényegüket tekintve nem változtak. A tantervi tartalmak felépítésében pozitív jellegű újítások tapasztalhatóak az újabb témák bevezetésének köszönhetően, egyes témák kimaradása viszont megnehezítheti az ok-okozatra épülő eseménysorozatok megértésére alapuló történelmi látásmód kialakulását (lásd az előbbi bekezdésben példázott tartalmakat).

A VIII. osztályos tantervben is új tartalmi egységek szerepelnek pozitív változásként: *Etnikai és vallási sokszínűség a román térségben* (noha ez a téma inkább a korai új-

A kulcskompetenciák és specifikus kompetenciák a korábbi tantervhez viszonyítva lényegüket tekintve nem változtak.

kor oktatási egységbe illeszkedne inkább, mintsem a középkorba, mivel előbbire sokkal inkább jellemző a sokszínűség (pl. reformáció); *Nemzeti kisebbségek Romániában* (ezen egység kivitelezésének tartalma tankönyvi feldolgozástól is függ).⁷

Noha a tanterv alapkoncepcióján még mindig érződik a „román nép folyamatos harca a szomszédos elnyomók ellen” irányvonal, sokkal enyhébb, mint a korábbi tantervek esetében. A tartalmi egységek és témák kevésbé konfrontatívak. Kiemelendő a holokauszt problémájának a szemléletváltása: míg a korábbi tantervben a téma *A zsidók és a romák tragédiája 1938–1944 között* címet viselte, az új tantervben úgy szerepel, hogy *A holokauszt Romániában: a zsidók és a romák*.⁸

Következtetésként megállapítható, hogy annak ellenére, hogy bizonyos téren javulásokat tapasztalhatóak az új tantervek felépítésében és tartalmában, továbbra is érezhetőek hiányosságok, főként a koherens tantervfejlesztés oktatáspolitikai kontextusát tekintve.

Szakirodalom

Hatu, Cristian (2010): *Ieșirea școlii din mediocritate. Cum definim competențele cheie și riscurile modificării programei școlare. Raport educație martie 2010.* http://sar.org.ro/files/439_Raport%20COMPETENTE%20CHEIE%20-%20SAR.pdf (2017. 08. 25-i megtekintés)

Tóth Szilárd (2012): A kompetencia-orientált oktatás Romániában – a történelem-tanítás általános és specifikus kérdései. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 11. 2. 37–57.

***Comisia Europeană a lansat consultarea publică privind revizuirea competențelor cheie (2016): <https://www.edu.ro/consultari-organizate-de-comisia-europeana> (2017. 08. 25-i megtekintés)

***Consultare publică: proiectul Metodologiei de organizare și funcționare a învățământului dual (2017): <https://www.edu.ro/consultare-public%C4%83-proiectul-metodologiei-de-organizare-%C8%99i-func%C8%9Bionare-%C3%AEEnv%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2ntului-dual> (2017. 08. 25-i megtekintés)

***Dezvoltarea competențelor cheie – premisă a incluziunii sociale (2010) <http://www.edu.ro/index.php/pressrel/13314> (2010. 06. 11. és 2017. 08. 25-i megtekintés)

***EUR-Lex (2006): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2006.12.30., L 394/11: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF> (2017. 08. 25-i megtekintés)

***POSDRU (2007): Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii din clasele I-IV - program de formare continuă de tip “blended learning” pentru cadrele didactice din învățământul primar

⁷ Ezzel kapcsolatosan érdemes kiemelnem a tantervet elemző Hargita megyei munkacsoport nagyon is lényegretörő megjegyzését, miszerint jó lenne, ha e tankönyvet megíró szerzőcsoportba ezentúl bevonnák a romániai kisebbségek képviselőit is, hogy ne „rólunk írjanak nélkülünk”.

⁸ Ennek olyan szempontból van nagy jelentősége, hogy a román történészek jó része tagadta, hogy Romániában lett volna holokauszt.

POSDRU/87/1.3/S/63113 <http://www.icos-edu.ro/> (2010. 06. 11. és 2017. 08. 25-i megtekintés)

***Programe școlare. Istorie. Clasele a V-a – a VIII-a. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Aprobate prin ordin al ministrului nr. 5097. 09. 09. 2009.

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/OS/Istorie_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf (2017. 08. 25-i megtekintés)

***Programa școlară pentru disciplina Istorie. Clasele a V-a – a VIII-a. Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, București, 2017.

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/29-Istorie.pdf> (2017. 08. 25-i megtekintés)

***Programe școlare. Istoria și tradițiile minorității maghiare din România. (A romániai magyar kisebbség történelme és hagyományai). Clasele a VI-a, VII-a. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Aprobate prin ordin al ministrului nr. 5097/07. 09. 2009.

http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/OS/ISTM/Istoria%20si%20tradiitiile%20minoritatii%20maghiare%20din%20Romania_clasele%20a%20VI-a%20-%20a%20VII-a.pdf (2017. 08. 25-i megtekintés)

***Programa școlară pentru disciplina Istoria și tradițiile minorității maghiare. Clasele a VI-a, a VII-a. A magyar kisebbség történelme és hagyományai. Tanterv VI. és VII. osztály számára. Ministerul Educației Naționale, Bukarest, 2017.

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/36-Istoria%20si%20%20tradiitiile%20%20minoritatii%20maghiare%20varianta%20in%20lb%20%20maghiara.pdf> (2017. 08. 25-i megtekintés)

Az V–VIII. osztályos római katolikus vallásoktatás új tanterve

Részben a már korábban kidolgozott moduláris megoldásokat vettük figyelembe, ám a modulokat egyértelműen a liturgikus évhez mint alapvető rendező elvhez igazítottuk.

A műszaki-tudományos fejlődés, valamint a társadalmi, történelmi, kulturális változások bizonyos időszakonként szükségessé teszik az iskolai oktatást meghatározó tantervek megújítását. A 2017/2018-as tanévtől kerülnek alkalmazásra a fentebbiek értelmében kidolgozott új tantárgyi programok. A római katolikus iskolai hitoktatás terén eddig használt tanterveket főként a lineáris (s esetenként ennek módosult változata, a koncentrikus/spirális) jelleg jellemezte. Néhány évvel ezelőtt – szintén a korszerűsítés címén – országos szintű próbálkozás történt arra, hogy minden tantárgyból moduláris tanterveket írjunk. Ez kudarcra végződött (sok esetben pereskedés is lett belőle), a tantervek viszont mégis elkészültek, de

nem kerültek gyakorlati alkalmazásra.

A 2016-ban meghirdetett, gimnáziumi osztályok számára készült vallásstantervekhez az ortodox felekezetűek kínáltak egységes modellt, amelyet lehetett követni, de nem volt kötelező. Részben a már korábban kidolgozott moduláris megoldásokat vettük figyelembe, ám a modulokat egyértelműen a liturgikus évhez mint alapvető rendező elvhez igazítottuk. Eredmény: az iskolai hitoktatásban eddig használt tartalmaknak meghatározó része új spirituális szemlélet és feldolgozás, tanulócentrikus kifejtés és szemléletmód alapján került be a tantervbe, de teljesen új tartalmak is adódtak a régebbiekhez moduláris elrendezésben. (Ennek alapján készült az ötödikes – digitális megoldással is rendelkező – római katolikus tankönyv is.)

Általános bemutatásként a következőket állapíthatjuk meg:

– A római katolikus hitoktatás tanterve az általános iskola V–VIII. osztályainak készült (jóváhagyása a 3590/05.04.2016-os miniszteri rendelettel történt), az *Ember és társadalom* műveltségi területen belül.

– Kidolgozása egy új kompetenciaközpontú curriculáris modell szerint történt; ez a kompetenciaalapúság egyértelműbben közvetíti a korszerű tanulásszemléletet, az újabb oktatási módszerek igényét, az interaktív módszerek alkalmazását, a heurisztikus aktivizálást, melynek célja az élő és hiteles hitre való vezetés/nevelés.

– Felépítése hozzájárul az általános iskolás diák képzési profiljának kialakításához, meghatározza a hittanulóval szembeni fejlesztési követelményeket, elvárásokat – a lelki neveléssel kapcsolatos állami és egyházi dokumentumok/szabályozások értelmében.

– Az új tanterv nagyobb tanári szabadságot biztosít, következképpen feltételezi a hatékony tanári kreativitást a tanórai foglalkozásokon.

– Az interdiszciplinaritás szem előtt tartásával átfogó, széleskörű látásmód kialakítását teszi lehetővé.

Az előzőeket összefoglalva kijelenthetjük, hogy jelen tantervünk célja és alapja a szentírási missziós parancs (Mt 28, 18–20) nyomán megvalósuló *tanítvánnyá tétel*; az Atya Fiúban, Jézus Krisztusban kinyilvánított kegyelmének a felismer(tet)ése; a hittanulók bátorítása és elvezetése a szentháromságos Istennel történő szeretetkapcsolat megélésére; a megélt hit cselekvőképessé tétele a hittanulók példája révén, mely hozzájárul a keresztény közösség és cselekedet fejlesztéséhez.¹

A vallás tanterv felépítése a következő elemeket tartalmazza: általános ismertető, alapkompentenciák (általános kompetenciák), specifikus kompetenciák és tanulási tevékenységek, tanulási tartalmak, módszertani javaslatok.

Mindezek a tantervi elemek az általános kompetenciáknak megfelelően és azok figyelembevételével kerültek kifejtésre; a három alapkompentencia minden felekezet iskolai vallás tantervére vonatkozik. Ezt az érvényességet lehetővé teszi az átfogó – felekezeti különbözőségeken átívelő – megfogalmazás: 1. a vallás sajátos fogalmainak használata, összhangban a hit különböző megnyilvánulásaival; 2. a vallásos értékekkel egyező erkölcsös viselkedés megnyilvánulása a személyes és a közösségi életben; 3. a mindennapi élet tapasztalatainak és a vallásos élet alapelveinek összehangolása, az identitás és a valósi pluralizmus tiszteletben tartásával.

Az általános kompetenciákhoz minden felekezet sajátos/specifikus kompetenciákat rendelt, melyek a magyar ajkú római katolikusok esetében a következőképpen konkretizálódnak: a teológiai terminológia helyes használata a teremtésre, megtestesülésre és megváltásra vonatkozó ó- és újszövetségi bibliai fogalmakra, az üdvtörténet eseményei közötti összefüggéseket leíró kifejezésekre, az egyház életének eseményeit feltáró kifejezésekre vonatkozólag; ezek megfelelő és magabiztos alkalmazása; az üdvtörténet gondviselő Istenével való személyes kapcsolatot és az erről történő tanúskodást kifejező nyelvezet.

Ezen specifikus kompetenciarendszer lehetővé teszi – például – a fogalomtisztázást, szövegértést segítő egyéni és csoportos tevékenységek szervezését, fogalmazások, kötet-

Az általános kompetenciákhoz minden felekezet sajátos/specifikus kompetenciákat rendelt.

¹ A hitoktatás terén a hazai Katolikus Püspöki Konferencia heti két hittanórát irányoz elő, melyből egy az iskola keretein belül, a másik viszont a plébánián valósul meg. Értelemszerűen ennek a két órának egymást ki kell egészítenie anélkül, hogy azonos tantervi egységek alapján valósulna meg; a plébániái hittanórának inkább a liturgikus gyakorlatra történő felkészítés, az igazi keresztény közösség kialakítása lenne a célja.

Merőben új szerkesztési megoldás a tartalmaknak az egyházi év időszakaihoz, ünnepeihez és liturgikus cselekményeihez történő igazítása.

len szövegű imák írását, plakátok készítését, helyzetgyakorlatokat, a különféle történetek, események dramatizált feldolgozását, a személyes élmények kisebb és nagyobb csoportban való megosztását.

A második alapkompétencia nyomán fontos szemponttá válik az embertárs testvérként való szemlélésére és szeretetére, a szentek mély istenkapcsolatból forrászó lelkiségének követésére való elköteleződésre nevelés.

A fentebbi specifikus kompetenciák olyan foglalkozásokat feltételeznek, melyek a Bibliában – de a megfelelő (főként lelkiségi) irodalomban is – fel-

lelhető, erényes életet élt/élő személyekhez kapcsolódó szövegek, vallomások elemzését, megbeszélését tűzik célul, de az empátiát fejlesztő gyakorlatok végzését, különféle diaképsorok és saját érzések, benyomások mentén születő gondolatokat tartalmazó írások/beszámolók készítését is. A szentek életét bemutató írások egyéni és/vagy csoportos feldolgozása során a keresztény erények gyakoroltatását célzó helyzetgyakorlatok, dramatizált bemutatók, valamint az elköteleződéssel kapcsolatos gondolatok megosztása, leírása kerülhet előtérbe.

A harmadik általános kompetencia értelmében megfogalmazott specifikus kompetenciák: az ember megszentelésére alkalmas tér és idő lehetőségeinek felismerése, az egyházi év ünnepeihez igazított személyes élet kegyelmi állapotának fenntartása, a Szentlélek működésének felismerése az egyes emberben és a közösségben, a bennünk élő Szentlélekre való ráhagyatkozás.

Merőben új szerkesztési megoldás a tartalmaknak az egyházi év időszakaihoz, ünnepeihez és liturgikus cselekményeihez történő igazítása. A liturgikus ismeretek elsajátítására és mélyítésére kiválóan alkalmasak – például – a kooperatív módszerek és a változatos szemléltetési technikák. Ugyanakkor a misztériumban történő elmélyülést egyéni és interaktív feladatok, dramatikus gyakorlatok biztosíthatják. Fontos hangsúlyt kapnak a liturgikus ünneplésbe való aktív bekapcsolódást ösztönző, a szentségi életet segítő tevékenységek, az erényeket gyakorló keresztények és keresztény közösségek életének megismerésére irányuló feladatok, melyek feltételezik az ön- és társismereti gyakorlatokat, a belső elcsendesedést, a személyes élmények, érzések írásbeli és szóbeli megosztását.

A moduláris alapozású tanterv egy dinamikus fejlesztő és önfejlesztő programcsomagot jelent, mely egységes, egymást építő, az adott fejlettségi szinten lezárt egységekből áll, de amely következetesen feltételezi/folytatja a következő, emeltebb szintű oktatósi szakaszokat. Mindezen belül, minden modulnak alkalmasnak kell lennie – az életkori sajátosságok figyelembevételével – a didaktikai követelményeknek való megfelelésre.

Álljon itt példaként az előbbieken leírtak alapján szerkesztett ötödik osztályos tanterv részlete, mely tartalmazza az alapmodul-típusokat, azok megnevezését, valamint tartalmi egységeit:

Modultípus	Modul neve	Tartalom
Alapmodul/ Biblikum+ Dogmatika	<i>Isten kinyilatkoz- tatja irgalmas szeretetét</i>	<i>A boldogságra meghívott ember</i> 1. Isten jónak teremtette az embert 2. Isten megígéri egyszülött Fiát. Csillag támad Jákobból 3. Isten megtestesül. Újjászületésem a keresztségben. A keresztség szentsége
Alapmodul/ Biblikum+ Hagiográfia	<i>Az ember válasza Isten szeretetére</i>	<i>A meghívás megértése</i> 1. Az ember válasza a teremtésre (Assisi Szent Ferenc) 2. „Ti vagytok a világ világossága” (Mindenszentek, Szent Márton, Krisztus Király) 3. A szeretet továbbajándékozása (Szent Miklós) 4. Akik befogadták Jézust: a Szentcsalád
Alapmodul/ Liturgika	<i>„Óáltala, Övele és Öbenne”</i>	<i>Liturgikus ünneplés</i> 1. Az idő megszentelése. Krisztus Király, az egyházi év 2. A liturgikus tér – a templom és világa (liturgikus tárgyak). Kincseim, melyeket Jézushoz viszek. Vízkereszt 3. Szentelmények. Hamvazószerda és böjti fegyelem 4. Keresztút 5. Virágvasárnap 6. Szent Háromnap 7. Húsvét
Alapmodul/ Egyház- történelem	<i>A keresztény ember felebaráti közösségben</i>	<i>Az Egyház élete az első századokban</i> 1. Jézus sziklára építi egyházát. Péter főpásztori megbízatása 2. Az egyház születése és az első keresztények élete. István diakónus 3. A föld végső határáig – Szent Pál apostol

A fenti táblázatban foglaltaknak megfelelően valósul meg a VI., VII., és VIII. osztályos tantervi felosztás is, melyek esetében a modul típus és a modulok neve azonos, a változás – nyilvánvalóan – a tartalmakban van, melyek moduljainak témaválasztása az évfolyamoknak megfelelően növekvő intellektuális szintekhez idomul.

Struktúráját tekintve a négy évfolyam összefüggő tanterve egyszerre lienáris, spirális és moduláris, tartalmaiban biblikus és a különböző teológiai szaktárgyaknak megfelelő szerkezetű (lásd a táblázat alapmodul-típusait), adekvát valláspedagógiai felfogású. Alapelve „a kevesebb több”, melynek értelmében nem az ismeretanyag mennyiségi felhalmozása kerül előtérbe, hanem a mélyebb hitélet kialakítása.

Tartalmilag hangsúlyt kaptak azok a témák, amelyek a jelen élet valóságához kapcsolódnak, az interdiszciplinaritás bő lehetőségeit hordozzák, kapcsolódási lehetőségeket képezve irodalommal, történelemmel stb., hozzájárulva az elgondolkodtatás, az igazi értékkeresés, a mély hitbéli megélés lehetőségeinek gyakorlásához, az autentikus keresztény szemléletmód formálásához, amire igen nagy szükségünk van „meglódult” mindennapjainkban, felekezeti önazonosságunk megtartása/erősítése végett.

***A tanterv az alábbi linken érhető el magyar nyelven: http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/57-Religie_Cultul%20reformat_Clasele%20V-VIII_Traducere%20lb.%20maghiara.pdf

Az *Együtt lenni jó!* meseközpontú fejlesztő program hatása az előkészítő osztályos gyermekek szociális kompetenciáinak alakulására

A szociális készségek alapvető jellemzője, hogy tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el.

A gyermekek számára óriási változás az iskolakezdés. Mivel a többségük már járt óvodába, nem a szülőtől való elszakadás a döntő tényező, hanem az, hogy bekerülnek egy nagyobb közösségbe, egyre több személyhez kell alkalmazkodniuk, egyre több személlyel kell megbarátkozniuk. Meg kell tanulniuk alkalmazkodni, integrálódni a csoportba és elfogadni egy új szabályrendszert.

Az előkészítő osztály, amint a neve is mutatja, ráhangolódás az iskolára, átmenetet jelent az óvoda és az iskola között. Az egyik legfontosabb feladata az együttélés szabályainak gyakorlása, a gyerme-

kek szociális kompetenciáinak fejlesztése. Az új helyzetben való helytállás viszont még a problémamentes fejlődésű gyerekek számára is kihívást jelent, beilleszkedési gondok zavarhatják meg ezt az időszakot. A sikeres alkalmazkodáshoz szükséges egy bizonyos szocializációs szint, vagyis képesnek kell lenniük társkapcsolatok kialakítására.

A szociális készségek alapvető jellemzője, hogy tanulás (megfigyelés, modellkövetés, ismétlés és megerősítés) útján sajátítjuk el. A szociális kompetencia fejlesztésének többféle megközelítése ismeretes. A kidolgozott modellek között két nagy irányzatot, a direkt és indirekt fejlesztés vonalát különböztethetjük meg (Zsolnai, 1994; Kasik, 2007). A szociális kompetencia direkt fejlesztésén az adott készségre, képességre gyakorolt közvetlen hatást értjük, a fejlődés közvetlen kiváltását (pl. kooperatív módszerek, szerep- és drámajátékok, gyakorlatok által), míg az indirekt fejlesztés egy adott tanulási tartalom (pl. a mese) feldolgozása általi fejlesztésre vonatkozik. Az indirekt fejlesztésen belül a meghallgatott vagy megnézett tartalom (mesék, rajzfilmek, filmek, képek és egyébek) és a mindennapi élethelyzetek közötti párhuzamok megtalálása, elemzése, illetve az érzelmek átélése és a viselkedésformák azonosítása és elemzése játssza a legfontosabb szerepet.

A mesék fejlesztő hatásának különböző aspektusai (elsősorban a lelki egészség, az erkölcsi fejlődés és az anyanyelvi fejlődés oldaláról) évszázadok, mondhatni évezredek

A tevékenységek célja,
hogy segítségükkel
megismerjék
önmagukat, felfedezzék
az összefüggéseket a
világban.

óta ismertek, a felnövekvő nemzedék nevelésében hasznosították a különböző kultúrákban. Mesét hallgatva a gyermek tanul, új problémamegoldási módokat, új viselkedésmintát sajátít el. A mesék komolyan veszik a gyermek szorongásait, félelmeit, segítenek a gondolatok, érzelmek megjelenítésében, külsővé tételében.

A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer

A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer elméletének és gyakorlatának kidolgozója Bajzáth

Mária meseterapeuta, mesepedagógus, a paloznaki Meseközpont szakmai vezetője. Elképzelése sok új elemet hozott a magyar mesepedagógiai kezdeményezésekbe. Komplex egységelményt közvetítő, örömközpontú módszerének alapja az élet minden mozzanatát felölelő népművészeti ágak, folklóralapú műfajok (népmesék, mondókák, találós kérdések, szólások, közmondások, népi játékok, népdalok, táncok) szerves összekapcsolása. Az általa kidolgozott módszer lényege: rendszeresen ismétlődő mesemondás és mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel, amely minden résztvevő számára élményt és örömforrást jelent. Fontos szerepet kap a mozgás, a kézművesség, az alkotás, a párbeszéd minden formája, az érzékszervek, érzékelés fejlesztése, valamint a kapcsolatkeresés a körülölelő világgal (Bajzáth, 2011).

A Népmesekincstár mesepedagógiai módszer alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések, azokkal az intelligenciaterületekkel összekötve, amelyek fejleszthetők egy-egy komplex mesefoglalkozással, melyek átlagos időtartama 20–45 perc. Bajzáth (2015) szerint ezek a tevékenységek a gyerekeket a mesék kapujához vezetik, amelyen belépve mindenki megtalálhatja a mese – számára érvényes – neki szóló üzenetét. A tevékenységek célja, hogy segítségükkel megismerjék önmagukat, felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni, kapcsolódni másokhoz, és megtalálják a saját helyüket. A mesehallgatás (ha nem tesszük feladattá a helyzetet) elvarázsolja a gyermeket. A bal agyfélteke realitáshoz fűződő, információt befogadó és rendszerező funkciója elcsendesül, tökéletes egyensúlyban kezd működni a jobb és a bal félteke, a mese segítségével a gyerek képzelete elindul, belső képeket alkot, ezáltal involválódik a történetbe, annak cselekvő részesévé válik. A jó mese nem von le tanulságot, nem tudatosítja az értékeket, amire szocializált, hanem az érzelmi struktúrák mélyebb rétegeiben hagy nyomot (Vekerdy, 2006).

„Mesét hallgatva, a mesehős útját járva a gyerek tanul: új problémamegoldási módokat, új viselkedésmintákat sajátít el. A mesepedagógiában a népmese által nyújtott komplex kapcsolódási modell a mérce, amely a mindig bennünk lévő legjobbjához igyekszik vezetni.” (Bajzáth, 2015) A mese az érzelmi intelligencia fejlesztésének legfon-

tosabb eszköze, de Bajzáth rámutat arra is, hogy egy mesepedagógia foglalkozással fejleszhető minden Gardner által meghatározott intelligencia-terület, a képzelet, a gondolkodás, a rendszerező képesség, az elemző képesség, a társas kapcsolat.

A célzott mesélés, mint a szociális kompetenciák fejlesztésének lehetősége

„A mese az egyetlen irodalmi műfaj, amely utat mutat a gyermeknek, hogyan fedezze fel identitását, hogyan találja meg helyét az életben. A mese azt sugallja, hogy a boldog, tartalmas életet bárki elérheti, de csak akkor, ha nem futamodik meg a veszélyek elől, mert az igazi identitáshoz csakis rajtuk keresztül vezet az út. A mese továbbá azt ígéri, hogy ha valaki elindul ezen a félelmetes és kockázatos úton, a jóakarató hatalmak megsegítik, és végül eléri célját.” (Bettelheim, 1985)

A mesék – legyenek azok népmesék vagy műmesék – úgy kísérik életünket, mint az árnyék, úgy tartoznak homo sapiensi lényünkhöz, mint a levegő. Akkor éreznénk hiányát, ha meg lennénk fosztva tőlük – azaz valamilyen titokzatos erő megfosztana a saját képzeletünktől, fantáziáinktól, jövőre irányuló vízióinktól, terveinktől, álmainktól, vágyainktól (Antalfai, 2006). A műmese legfőbb jellemzője, hogy a szerzője ismert, beazonosítható, a szöveg rögzített, így lényegében változtathatatlan, magasabb fokú művészi igényességre törekszik, és utal a tudatosabb elbeszélői technikára. Tímárné (2006) összehasonlításában kiemeli, hogy míg a népmese az általánost, a műmese az egyedit hangsúlyozza. A népmese keletkezése, alakulásának folyamata során egyfajta egyszerűsödés figyelhető meg mind a szerkezeti/tartalmi alakulás, mind a nyelvi sík vonatkozásában. A mondanivaló megfogalmazása cselekvésközpontú, az események az adott közösség értékrendjének megfelelően alakulnak, a befejezés optimista világszemléletet tükröz. A népmese a közösség számára tipikust hangsúlyozza, és ez időtől és tértől független. A műmese ezzel szemben a szerző érzelmvilágát és értékrendjét közvetíti, esetenként szkeptikus vagy pesszimista világszemlélettel (pl. Andersen), konkrét tartalom megjelenésével, melyek térbeli és időbeli jellemzői gyakran könnyen azonosíthatók. A mondanivaló gyakran direkter megfogalmazott, mint a népmesékben. A kalandok átélésének célja, hogy a hős megismerje saját élete értelmét, a lélek rejtelseit. A főhős nem a közösségének tipikus képviselője, hanem individuum.

Nyitrai (2016) szerint a fejlesztő hatás a mesékben rejlő potenciális lehetőségek és a személyiség főbb összetevőinek a kapcsolódásai révén világítható meg. A mesélés általános funkciója, hogy élményaktiválással járuljon hozzá a spontán szocializációhoz. A mesélő és a mesét hallgató szempontjából aktuális funkció az élménynyújtás, illetve az élményhez jutás. Élmény nélkül a mesélés szocializációs hatása nem teljesülhet, nem lehetséges az önkéntelen, spontán befogadó tanulás: a motívumok,

A mondanivaló megfogalmazása cselekvésközpontú, az események az adott közösség értékrendjének megfelelően alakulnak, a befejezés optimista világszemléletet tükröz.

információk/ismeretek konstruálódása, tárolása. A szándékolt hatás, a fejlődés szándékos segítése a spontán hatásokban rejlő lehetőségek tudatos pedagógiai befolyásolását jelenti. Kizárólag akkor lehet eredményes, ha az élményre, a spontán fejlesztő hatásra épül, annak kiszolgálója, segítője, felhasználója csupán. A mesét hallgató gyermek azzal a hőssel azonosul, annak a hősnak a viselkedése lesz minta számára, akinek a helyzetét vonzónak találja, és az a hős vonzó, aki sikeres a gyermek által fontosnak tartott helyzetekben, aki meg tudja oldani azokat a problémákat, amelyekhez hasonlóakkal a gyermek maga is küszködik.

Az Együtt lenni jó! meseközpontú fejlesztő program

A pedagógiai kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az *Együtt lenni jó!* szociális témákat feldolgozó meseközpontú fejlesztő program milyen hatással van a csoportkohézió alakulására, valamint azt szeretnénk volna ellenőrizni, hogyan hatnak ezek a tevékenységek a beilleszkedési problémával küzdő gyerekek csoportban elfoglalt helyének a változására.

A kutatás hipotézise, hogy az „*Együtt lenni jó!*” meseközpontú fejlesztő program erősíti a csoportkohéziót, valamint pozitív hatással van a beilleszkedési nehézséggel küzdő gyerekek csoportban elfoglalt helyének a változására.

A kutatás során használt módszerek: önkontrollos pedagógiai kísérlet, megfigyelés, kikérdezés, szociometria. A kutatásban egy kolozsvári belvárosi iskola előkészítő osztálya vett részt, amelynél ismételt méréses vizsgálat keretében ellenőriztük a program hatékonyságát. A fejlesztő tevékenységek a 2017. február – április közötti időszakban zajlottak, heti két-három alkalommal, az órarendtől, valamint az osztály iskolai tevékenységeitől függően. A tevékenységek alapja, központja a mese volt, amit mondóka, ének, valamint ahhoz kapcsolódó közös játék előzött meg, majd minden esetben a mondanivalót megerősítő tevékenység zárt.

Célzott fejlesztési területek

Önismeret, önfogadás, önértékelés

Célja: pozitív énkép kialakítása, megerősítés.

Agresszió, indulat

Célja: az agresszió különböző formáinak, következményeinek a tudatosítása; stresszoldó, lazító gyakorlatok elsajátítása.

Magányosság, féltékenység

Célja: annak tudatosítása, hogy a féltékenység, magányosság leküzdhető; az egymás iránti kíváncsiság, a gondolatcsere vágyának a kialakítása.

Másság, empátia, tolerancia

Célja: a másság elfogadása, empátiára, toleranciára való nevelés, közösségépítés.

1. táblázat: **Beavatkozások terve**

Sr.	Fejlesztési terület	Tevékenység célja	Mese címe	Kiegészítő tevékenység
1.	I. Önismeret, önfogadás, önértékelés	Ön- és társismeret segítése, fejlesztése.	Vlagyimir Szutyjev <i>Micsoda madár ez!</i>	– mondókázás – önismereti játék: <i>Füllentős</i>
2.		Pozitív/negatív belső tulajdonságok felismerése, megnevezése, tudatosítása.	Böszörményi Gyula <i>Sutyi, a fejbessuttyantott</i>	– mondókázás – önismereti játék: <i>Varázsbolt és szemétdomb</i>
3.		Az önbizalom és az önbecsülés növelése, a saját értékek tudatosítása.	Döbrentey Ildikó <i>A hajómanó meséje</i>	– mondókázás – önismereti játék: <i>Sziluettek</i>
4.		Önfogadás segítése, önbizalom növelése	Mira Lobe <i>A kicsi én vagyok</i>	– mondókázás – népi játék: <i>Lánc, lánc, eszterlánc</i>

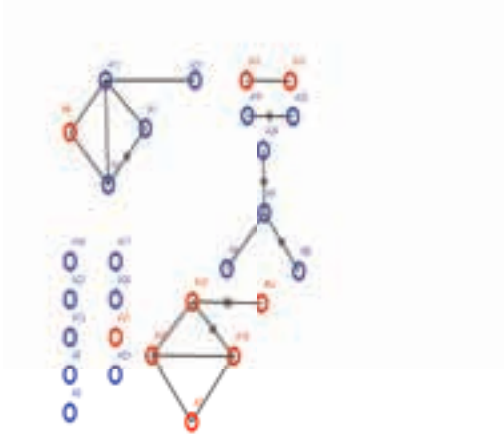
5.	II. Agresszió, indulat	<ul style="list-style-type: none"> – agresszív viselkedés következményeinek tudatosítása – stresszoldó gyakorlat elsajátítása 	<p>Finy Petra</p> <p><i>A galamblelkű galamb</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – stresszoldó, lazító játék: <i>Bolondos állatok</i>
6.		<ul style="list-style-type: none"> – a verbális agresszió mint az agresszivitás egyik formájának a felismerése – metakommunikációs eszközök megfelelő használata 	<p>Finy Petra</p> <p><i>A különös párbaj</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – stresszoldó, lazító játék: <i>Bolondos állatok</i> – drámajáték: <i>Ugyanazt mondom, mást közlök</i>
7.		<ul style="list-style-type: none"> – a verbális agresszió következményeinek a tudatosítása – metakommunikációs eszközök megfelelő használata 	<p>Pljackovszkij</p> <p>– Szutyjev</p> <p><i>Az úszó szökőkút</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – stresszoldó, lazító játék: <i>Bolondos állatok</i> – drámajáték: <i>Az érzéseim</i>
8.		<ul style="list-style-type: none"> – a fizikai agresszió következményeinek a felismerése 	<p>Finy Petra</p> <p><i>A kalapácsfejűek</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> – stresszoldó, lazító játék: <i>Bolondos állatok</i> – páros munka: <i>Mandala színezése/ Zenehallgatás</i>

9.	III. Magányosság, félénkség	– a gondolatcsere, a társakkal való kommunikáció vágyának a kialakítása	Szegedi Katalin <i>Lenka</i>	– éneklés: <i>Ha jó a kedved, tapsolj egy nagyot</i> – drámajáték: <i>A kis veréb meg a cimborái</i>
10.		– annak tudatosítása, hogy a félénkség, magányosság leküzdhető	Szegedi Katalin <i>Palkó</i>	– drámajáték: <i>Kapcsolatteremtés zenére</i> – drámajáték: <i>Vándor-játék</i>
11.		– a társakban való bizalom megerősítése	Tóth Krisztina <i>Buborék</i>	– drámajáték: <i>Vakjáték</i> – népi játék: <i>Hatan vannak a mi ludaink</i>
12.		– az önbizalom, önértékelés megerősítés, növelése	Fésüs Éva <i>A sete-suta özike</i>	– drámajáték: <i>A kis veréb meg a cimborái</i> – népi játék: <i>Hej, a sályi piacon</i>

13.	IV. Másság, empátia, tolerancia	– toleranciára való nevelés – közösségépítés	Fésüs Éva <i>Bundavásár</i>	– drámajáték: <i>Bogozd ki a csomót!</i> – közös alkotás
14.		– a másság tiszteletére való nevelés – közösségépítés	Szabó T. Anna <i>A sárga mackó</i>	– drámajáték: <i>Alakítsatok magatokból...</i> – közös alkotás
15.		– a másság elfogadása való nevelés – közösségépítés	Csukás István <i>Tappancs játszani szeretne</i>	– mondókázás – csoport-dinamikai játék
16.		– a másság elfogadása, toleranciára való nevelés – közösségépítés	Bartócz Ilona <i>Hogyan barátkozott össze a kiscica és a kiskacsa</i>	– mondókázás – alkotás: <i>Ajándék</i>

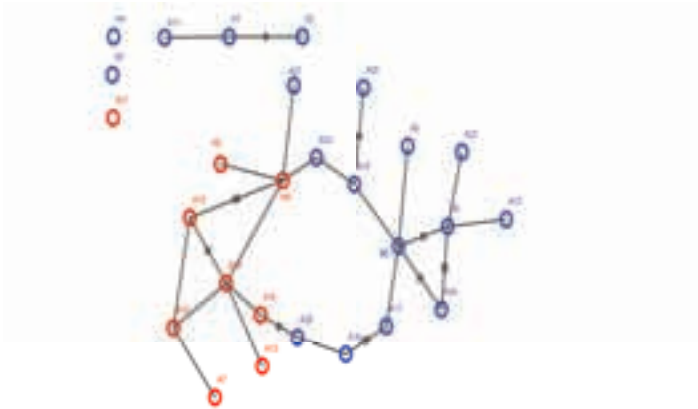
A tanulókkal szociometriai felmérést végeztünk, majd kiválasztottunk két, beilleszkedési gondokkal küzdő diákot, egy félénk, valamint egy agresszív viselkedésű gyermeket, akik a beavatkozás során folyamatosan megfigyelés alatt álltak esettanulmány készítése céljából. A fejlesztő periódus lejárta után a szociometriai felmérést megismételtük.

A szociometriai felmérés a csoportszerkezetnek és egyes tanulók közösségében elfoglalt helyzetének feltárását célozza meg, a csoportban fennálló rokonszenvi és ellenszenvi kapcsolatok alapján térképezte fel a csoportszerkezetet. Az osztály tanítójával interjú készült, amelynek célja volt, hogy feltárjuk a tanító szemszögéből is az osztályra jellemző toleranciaszintet, az agresszióból, esetleg visszahúzódságból, félénkségből adódó problémákat. A csoport beavatkozás előtti rokonszenvi kapcsolatainak szociogramja a kölcsönösségi táblázatban szereplő rokonszenvi szavazatok alapján rajzolódott ki.



1. ábra: A csoport beavatkozás előtti rokonszenvi kapcsolatainak szociogramja

A magányosok nagy aránya azt sugallja, hogy a csoportlétkör kedvezőtlen. Két, egymástól független alakzat figyelhető meg, ami versengésre utal, a kapcsolódás nincs biztosítva, a közösség nehezen mozgósítható.



2. ábra: A csoport beavatkozás utáni rokonszenvi kapcsolatainak szociogramja

A csoport beavatkozás utáni rokonszenvi kapcsolatainak szociogramja azt mutatja, hogy a társas mező központi alakzatának kiterjedése 50%-ban kialakult, azaz kiterjedése jóval meghaladja az átlagértéket. Ez egy zárt alakzat, ami azt jelenti, hogy a vélemények állásponttá válhatnak, nem hírszerűen terjednek, hanem közvélemény is kialakulhat belőle. A magányosak száma lényegesen csökkent, így a közösségi légkör kedvező alakulásra, a tolerancia szintjének a fejlődésére következtethetünk.

2. táblázat: A csoport beavatkozás előtti és utáni szociometriai mutatóinak adatai

Vizsgált tényezők (mutatók)	Beavatkozás előtt	Beavatkozás után
CM (centrális marginális)	nem meghatározható központi alakzat	50–40–10
Kölcsönösségi index	62,96%	92,59%
Sűrűségi mutató	0,83	1,6
Kohéziós index	4,56%	11,41%
A viszonzott kapcsolatok mutatója	27,35%	38,36%
Szerkezeti típus	többközpontú	tömbszerkezet

A beavatkozás következtében a csoportban kialakult egy tömbszerkezetű, központi, nyílt alakzat, csökkent a magányos tagok aránya, a közösségi légkör kedvezően alakult, a toleranciaszint növekedett. A kölcsönösségi index növekedése jelzi, hogy a csoport biztonságot nyújt a tagoknak, könnyebben mozgósítható. A sűrűségi mutató változása egy stabil közösség kialakulását vetíti elő. A kohéziós index növekedése rámutat, hogy a kezdeti laza, gyenge kohéziós értékkel rendelkező csoport átalakult, erősödött az együttműködés, a csoportkohézió. A viszonzott kapcsolatok mutatója még mindig az átlagövezet alatti érték, de növekedése jelzi, hogy a kapcsolódások kezdenek stabilizálódni. A megfigyelésre és a felmérésre alapozva megállapítható, hogy pozitívan változott mind a félénkebb, mind az agresszív gyermek csoportban elfoglalt helye.

Összegzés

A tevékenység középpontjában álló mese minden gyermekben megérinti azt a pontot, gondolatot, kérdést, ami az adott helyzetben, időben leginkább foglalkoztatja, és amelyre a mese segítségével választ, útmutatást kaphat és kap is. Elindít egy olyan folyamatot, amelynek a végén minden gyermek esélyt kap arra, hogy a saját jelenlegi életének, meséjének hőse legyen, legyőzze azokat az akadályokat, amelyek miatt nem érzi jól magát az adott helyen és az adott időben, jelen esetben előkészítő kisdiákként az iskolában.

A mesét kiegészítő népi, valamint drámajátékok, népköltészeti alkotások, játékos gyakorlatok felerősítik, alátámasztják a mese üzenetét, de ugyanakkor közösségépítő ha-

tásukkal mind a beilleszkedési gondokkal küzdő gyermek, mind a néha tehetetlenül álló, váró csoport segítségére sietnek, elősegítve az együttműködési készség, valamint a társakkal szembeni tolerancia fejlődését, alakítják a csoportot, erősítik a csoportkohéziót.

Az *Együtt lenni jó!* meseközpontú fejlesztő program rövid idejű alkalmazása során is sikerült megfigyelhető pozitív eredményeket elérni, ezért feltételezhető, hogy rendszeres alkalmazása elősegítené, hogy az előkészítő osztály ténylegesen egy átmeneti időszak legyen az óvoda és az iskola között, amely megkönnyíti az új helyzetbe, új környezetbe került kisdiák iskolai élethez való alkalmazkodását, az újonnan alakult csoport közösséggé válását.

Szakirodalom

Antalfai Márta (2006): *A női lélek útja mondákban és mesékben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2011): Mesepedagógiai foglalkozások. In: *Tanórán kívüli foglalkozások*. Raabe Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2015): *Mesefoglalkozások gyűjteménye 1*. Kolibri Kiadó, Budapest.

Bettelheim, Bruno (1985): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kasik L. (2007): A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 11–12, 21–37.

Nyitrai Ágnes (2016): *Mesékből sarjadó kompetenciáink*. (2016. 12. 11-i megtekintés)

http://www.ncsszi.hu/download.php?file_id=1034

Tímárné Hunya Tünde (2006): A népmese és a műmese műfaji sajátosságairól. In: Bálint Péter (szerk): *Közelítések a meséhez*. Didakt, Debrecen.

Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek*. Saxum Kiadó, Budapest.

Zsolnai Anikó (1994): A szociális készségek fejlesztésének lehetőségei gyermekkorban.

Magyar Pedagógia, 94. 3–4. 293–302.

Új tankönyv, új megközelítésmód a román nyelv oktatásában

Az osztályok nagy létszáma (28–32 fő) mellett gondot okozhatnak az eltérő motivációkkal érkező gyermekek.

Várakozás övezte az új tantervre¹ alapozott román nyelv és irodalom tankönyveket, melyek a magyar anyanyelvű V. osztályos diákok számára készültek. Az új tanterv alaptézise, hogy a román nyelvet nem anyanyelvként tételezi, és ehhez igazítja a módszertant is.

Alábbiakban a 2017/2018-as tanév egyhónapnyi tanítási időszakának tapasztalatait osztom meg az általam választott román tankönyv² alapján, bemutatva a pozitívumokat, illetve azokat a kihívásokat, amelyekkel egy székelyföldi iskolában az első

fejezet tanítása során szembesültem.

Annak ellenére, hogy mind a tanárok, diákok, mind a szülők úgy gondolták, hogy sokkal könnyebb lesz a tanulás-tanítás az új tanterv szerint, sajnos nem egészen így alakul – egyelőre. A gyermekek nincsenek hozzászokva az új tanítási stílushoz, a tanár számára minden óra előkészítése sok kreativitást, innovációt és az eddigieknél is komolyabb felkészülést igényel, akár kezdő, akár többéves tapasztalattal rendelkeznek. Az első hónapban elsődleges cél a diákok tudásszintjének és esetleges hiányosságainak felmérése/pótlása, a tanulási motiváció megerősítése, a román nyelv tanulása iránti bizalom és elkötelezettség kialakítása.

Mivel a diákok gyakran hiányosságokkal jönnek az ötödik osztályba, előfordul, hogy vannak olyanok, akik nem tudnak még mondatban kommunikálni, gondjaik vannak az egyes és többes szám, a nyelvtani nem használatával, az egyeztetésekkel, nehézkesen megy az igeragozás, a magyar nyelvben nem létező igeidők megfelelő használata. Az osztályok nagy létszáma (28–32 fő) mellett gondot okozhatnak az eltérő motivációkkal érkező gyermekek román nyelvi előzetes tapasztalataiban, készültségében megmutatózó nagy különbségek, a tanítók eltérő módszerhasználata, emiatt a tervezettnél lassabban lehet haladni a tananyaggal.

¹ Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Clasele a V-a – a VIII-a, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale, nr. 3393/28.02.2017, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.

² Bartolf Hedwig: *Limba și literatura română* pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară, Clasa a V-a, Ministerul Educației Naționale, Editura Corvin, 2017.

A tankönyv teljes mértékben igazodik az új tanterv alapelveihez. Az új szemléletnek és a változatos feladatoknak köszönhetően az órák nagyon dinamikusakká tehetők a tankönyv segítségével, illetve annak digitális változatával (interaktív feladatokkal, változatos kép- és hanganyaggal: szövegek, hallásértési gyakorlatok, videók). Ezáltal a szövegek felolvasása nem csak a tanár által valósulhat meg, s ez segíti a tanulókat a mindennapi beszédhelyzetek sokszínűségéhez való alkalmazkodásban, más beszélők megértésében.

A tankönyv beszédtemákat ajánl fel, de a tanulók egy részének még nincs elég bátorsága mondatokat alkotni, mert nincsenek hozzászoktatva. Úgy tűnik, az elemi osztályokban nem hozták őket túl gyakran beszédhelyzetbe. Ez megváltozhat a tanév során, mert idő kell, amíg megbátorodnak.

Az interaktív feladatoknak hatalmas sikere van a diákok körében, nagymértékben motiválnak, vannak olyan diákok, akik otthon előre, sőt még pluszban is szeretnek dolgozni ezekkel. Ezen feladatok digitális változatában a felhívó szöveg írott és szóbeli formában is megjelenik, céljuk az új szavak, kifejezések begyakorlása, a feladatok válaszlehetőségeket is ajánlanak a megoldáshoz, így az önállóan dolgozó gyermekek ellenőrizhetik megoldásaik helyességét.

A digitális változat videóinak, kinagyítható képeinek segítségével olyan plusz információkhoz jutnak a gyermekek, mint pl. hegycsúcs látványa közelről, vízesés, jéghotel, amelyekről korábban esetleg nem rendelkeztek tapasztalatokkal, nem élték át személyesen ezeket az élményeket.

A székelyföldi gyermekek a beszélt, hétköznapi román nyelvet nem ismerik, ritkán hallják, elvétve, egyenlőtlen szórásban találkoznak vele. Ezért kapaszkodót és biztonságot jelent egyszerű, logikus szabályok szerint megtanulni az alapvető nyelvtani fogalmakat, mint pl. az igeragozást vagy a névelők helyes használatát, kiküszöbölve a tipushibákat, mint *am joc*, *am merg*, *eu am sunt*, *muntea/muntul*, *fratul*.

A tanterv szerint gyakorlatias módon, ún. „alkalmazott” tartalmakként kell megtanítani a szófajokat és a nyelvtani fogalmakat. A tankönyvben nincsenek nyelvtani magyarázatok, helyettük nyelvi modellek szerepelnek. Azoknak a diákoknak, akik csak a tanórán hallják a román nyelvet, nagy segítség, ha egyértelműen tudják, hogy pl. a három nyelvtani nemet számolással lehet megkülönböztetni, vagy a főnevek számának jellegzetes végződéseit, ill. a határozott névelők használatának fortélyait megismerhetik. Mindez különböző feladatok formájában jelenik meg a tankönyvben, begyakorlás szintjén, a tanár feladata pedig elősegíteni ezek megértését. Hasznosak azok a típusfeladatok, melyek segítségével adott minták alapján begyakorolható az igék ragozása jelen időben, a névelők használata olyan szavak segítségével, amelyeket már megtanultak a gyermekek az olvasott/hallgatott szövegből.

A székelyföldi gyermekek a beszélt, hétköznapi román nyelvet nem ismerik, ritkán hallják, elvétve, egyenlőtlen szórásban találkoznak vele.

Az interaktív feladatokat viszont többnyire otthon, egyénileg oldják meg a gyerekek, mivel az osztályban csak egyetlen számítógép van.

Az események idejének jelzése a különböző igeformák gyakorlásával intuitív módon történik. Személyes élményen alapuló életszerű feladatok teszik szükségessé az idő jelölésére alkalmas grammatikai eszközök használatát. Például: *Mutassatok be egy személyes fényképet/egy osztálykirándulást, melyen részt fogtok venni* (jövő idő); *Meséljete el egy érdekes élményt, mely a vakációban/kiránduláson történt* (múlt idő).

Tapasztalataim szerint nehezen megy a hallás utáni feladatok megoldása, mert a tanulók számára újszerűek, szokatlanok az ilyen típusú feladatok. Mivel aránylag hosszúak a hallgatandó nem iro-

dalmi szövegek, és sok információt tartalmaznak, a szövegértéses feladatok esetében nehézkes a válaszadás. Amennyiben a gyermekek hallják és látják is a szöveget, magabiztosabb a válaszuk. A kiegészítéses feladatok esetében nem okoz gondot a szavak kikeresése és behelyettesítése a szövegből, amennyiben az adott szó ugyanazon formában jelenik meg a szövegben. Viszont egyelőre nehézséget okoz, ha nem a szó szerinti szöveggel kell dolgozniuk.

A feladatok előtt szimbólumok jelzik, hogy milyen típusú feladat következik, és annak ellenére, hogy az osztályokban elméletileg van technikai lehetőség minden típusú feladat megoldására (nézni, hallgatni), nincs idő mindenre. Az interaktív feladatokat viszont többnyire otthon, egyénileg oldják meg a gyerekek, mivel az osztályban csak egyetlen számítógép van, így a 28–32-es létszámú osztályokban nem lehet egy gépen megoldani ezeket a feladatokat. Ez lehetőséget teremt a fordított osztálytermi módszertan alkalmazására, a gyermekek otthon megoldják a feladatokat, a következő órán pedig megbeszéljük őket. A tankönyv mellett további segítséget jelent a munkafüzet, mely elmélyíti és kiegészíti a tankönyvbeli anyagot.

Ez a tankönyv a diákok számára mindenképp érdekes és hasznos. Nemcsak azon újdonságok miatt, mint az olvasás alatti szöveghallgatás, interaktív feladatok, igényes és érdekes képek, fényképek, videók, hanem azért is, mert önálló munkára szoktatja a gyerekeket (például a CD használata által). Az új szemlélet szerint a hangsúly nem az anyag bemagolásán van, hanem nyelvhasználaton, a begyakorláson, logikus gondolkodáson, a minták alkalmazásán.

A tanárok számára is kihívás az új tankönyv. Szemléletváltást igényel, le kell győzniük a rutint. Azt a típusú sikerélményt, amelyet például az eddigi klasszikus nyelvtanítás objektív módon való számonkérése jelentett, már nem várhatják el. Fontos változás az is, hogy kevesebb heti óraszámban tanítják a tantárgyat, az eddigi öt óra helyett négyben.

Ami viszont a legnagyobb fejtörést okozza, még nem tisztázott tény: nyolcadik osztály végén a vizsga mi alapján fog történni? Biztosítja-e majd a vizsga ugyanazt a továbbtanulási lehetőséget a speciális tanterv szerint tanuló magyar diáknak, mint a ro-

mán anyanyelvű, más tanterv szerint tanuló és abból vizsgázó diáknak? Leegyszerűsítve a kérdést: az én „petőfis” diákom az országos vizsga után bejuthat-e, ha szeretne, kilencedik osztályba egy kolozsvári vagy brassói román tannyelvű iskola román tagozatára?

Ugyanakkor teljesen egyetérték Bartolf Hedwig alábbi kijelentésével: „Tisztában vagyunk azzal, hogy a tankönyv, CD és a feladatgyűjtemény nem oldanak meg minden, a román nyelv tanulásával kapcsolatos kérdést, de nagyon fontos szerepet töltenek be a gyerekek román nyelvtudásának a fejlesztésében és tudásszintjének emelésében. [...] A logikus tanulás és begyakorlás többet ér, mint a gépies tanulás vagy a száraz információközlés”.

Reményeink szerint ennek a tankönyvnek, amely egy emberközeli, nyelvhasználatközpontú szemléletet képvisel, és amelynek alapján a székelyföldi gyermekek is könnyebben elsajátíthatják az állam nyelvét, lesz folytatása a következő évfolyamokon is.

Bízunk benne, hogy a tanárok rátermettsége, tenni akarása, a tanulók tanulni akarása, e lehetőségek teljes kiaknázása meghozzák a várt eredményt: a román nyelv hatékonyabb elsajátítását magyar iskoláinkban.

Montessori mozgatható ábécéjének és dörzsbetűinek összevont, átalakított alkalmazása közép-súlyos értelmi akadályozottak írás- és olvasástanításának előkészítésére

Montessori Mária szerint a gyermek, mivel természeténél fogva aktív, tevékenységek által tanul, és az ismétlések, gyakorlások során önmagát fejleszti. Ezeket szem előtt tartva tehát úgy segíthetjük a legeredményesebben a gyermek tanulását, ha felismerjük valós szükségleteit, és hagyjuk őt önállóan cselekedni.

Montessori Mária maga is alkalmazta pedagógiáját az értelmileg akadályozott gyermekek oktatásában, így ilyen irányban is utat mutatott számunkra.

Az anyanyelvi nevelés éppen olyan kézzel fogható tapasztalás formájában történik Montessorinál (játékos, cselekedtető nevelés által), mint az élet más területeinek felfedeztetése. Nem technikai úton közelíti meg az írás-olvasás tanulását, hanem közvetett tapasztalás révén: az íráshoz szükséges kézmozdulatokra koncentrálnak. A lényeg, hogy a gyermek megfelelő kéz ügyességre tegyen szert.

Az írásra való előkészület során első lépés a sajátos rajzolás, a második a betűk tapintása, a harmadik pedig a szóalkotás a mozgatható ábécé betűivel. Montessori az írás-olvasás elősegítésére kivágott betűket használ: a dörzspapírból kivágott magánhangzók rózsaszínűek, a mássalhangzók kékek. Amikor kedve van a gyermeknek, végigsimíthatja ujjával a betűsablont, miközben kiejti a betűhöz tartozó hangot.

Mivel az eredeti elképzelés szerinti eszköz használata közben úgy tapasztaltam, hogy a különféle színű betűk nehezítették az értelmileg középsúlyosan sérült tanulóim számára a megértést, saját eszköztáram elkészítésekor kihagytam ezt az előírást, és egy színű dörzspapírból vágtam ki az ábécé betűit. Így a betűk nem a szavak hangonkénti elemzését és ábrázolását szolgálták, hanem csupán a felismerést. Ilyen módon tanítványaim számára könnyebbé vált az egyszerű szavak alkotása, illetve a saját nevük kirakása. A betűket nem ragasztottam gyufásdoboz méretű háttérre, hogy a taktilis érzékelés általi megismerést maximalizáljam, csak a betű formájának végigtapintására figyeltem. Szem előtt tartottam, hogy először a nagy nyomtatott betűket tanulják, és azokat ismerik fel könnyebben, így az eszköztár csak nagy, nyomtatott betűkből áll. Cél a betűk látással és tapintással történő felismerése és a hangzással való összekapcsolása. Mindez az írás és az olvasás előkészítését, valamint a szavak felismerését szolgálja.

Az előkészítés a következő: két (Montessorinál eredetileg három), hangzásban és formában eltérő betűt helyezek a tanuló elé. A gyakorlat háromlépcsős tanóra keretében történik. Első lépésben az egyik betűt író mozdulattal átsimítjuk, és hangosan kimondjuk a betűnek megfelelő hangot. A gyermek ezt megismétli. Olyan szavakat mondunk, amelyekben ez a hang szerepel. Ha a gyerek a betűt helyesen át tudja rajzolni és meg tudja nevezni, újabb betűre térünk át. A második lépcső során mind a két betű elől van, és megkérjük a gyermeket, hogy mutasson rá az egyikre, rajzolja át, és ejtse ki a hozzá tartozó hangot. A harmadik lépcsőben felmutatunk egy betűt, és megkérdezzük a gyermeket: milyen betű ez? A tanuló megnevezi, átrajzolja, és kiejti a hozzá tartozó hangot.

A továbbiakban gyakorolhatja csukott szemmel és hangosan kiejtve velünk együtt is. Folytathatjuk úgy, hogy felmutatunk egy betűt, a gyermek kiejti a hozzá tartozó hangot, majd olyan szót keres, amely az adott betűvel kezdődik. A sort a szavak megalkotásával folytatjuk: a tanuló elé teszem az ábécé összes betűjét tartalmazó dörzsbetű-készletet, majd konkrét szót mondom neki. A gyermek kikeresi (ha szükséges, tanítói segítséggel) az adott szó betűit, végigsimítja őket, majd a megfelelő sorrendbe helyezve kirakja belőlük az adott szót.



Ezt szókártya segítségével ellenőrzi. Sok gyakorlás után a tanulók önállóan is ki tudják keresni a szükséges betűket, majd önállóan ki tudnak rakni saját maguk által alkotott szavakat.

Montessori mozgatható ábécéjének és dörzspapír-betűinek összevonása és alkalmazása megkönnyíti az értelmileg középsúlyosan érintett tanulóknál az írás-olvasás előkészítését. A három lépcsőfokú lecke a gondolkodás különböző síkjait hozza működésbe, a leegyszerűsített eszköz pedig megkönnyíti a betűk – taktilis érzékelés és látás útján történő – felfedezését, felismerését. Ilyen módon lehetőséget teremt a tanuló számára a magasabb kommunikációs szint elérésére.

Szakirodalom

Montessori, M. (1909; 2011): *A gyermek felfedezése*. Cartaphilus Könyvkiadó, Budapest.

Montessori, M. (1995): *Módszerem kézikönyve*. In: Kurucz Rózsa (szerk.): *Montessori-pedagógia*. OKTNER-NODUS Kiadó, Veszprém.

M. Nádas Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.

Problémaalapú földrajzoktatás

Egyszerű faliújságként kezeltük padletünket a feldolgozandó probléma megkeresésére és megszavaztatására.

Gondolom, sokan találkoztunk már külföldi tartózkodásaink során furcsa helyzetekkel. Mindenhol máshogy tapasztalnak meg jelenségeket, és máshogy reagálnak rájuk. Ezt felfoghatjuk a korábban használt kifejezéssel élve furcsaságnak, de akár az adott témáról való eltérő gondolkodásnak is. Az eltérő gondolkodásmódhoz azonban nem kell külföldre utaznunk, kérdezzük meg saját tanítványainkat!

A problémaalapú oktatás (PBL) általában összetett problémákkal állítja szembe a tanulókat, és elindítja bennük a problémamegoldó mechanizmust. A feldolgozás során újabb problémákkal találkoznak, és néha önkéntelenül is, de részesévé válnak a tanulási folyamatnak.

A teljes folyamat három szakaszra osztható. Első lépése a probléma felvetése és értelmezése, második az információkeresés és felhasználás, harmadik fázisa pedig az összegzés. (Molnár, 2005, 31–43.)

A problémaalapú oktatás során a probléma kiválasztása igen hangsúlyos kérdés. Ha megtehetjük, akkor a választást bízuk a tanulókra, szívesebben dolgoznak egy saját maguk által kitűzött célért.

A továbbiakban szeretnék bemutatni egy kipróbált problémafeldolgozó eljárást és a hozzá kapcsolódó tapasztalataimat.

11. évfolyamon földrajz fakultációs tanulókkal négy duplaóra keretében dolgoztunk. Az órákon minden diák rendelkezésére állt egy tablet a források kereséséhez és a kommunikációhoz – természetesen a személyes párbeszédnek sem maradtak el. A probléma kiválasztásához és az adatgyűjtéshez a Padlet alkalmazás internetes felületét használtuk alapvetően egyéni munka formájában. A program magyar nyelvű, és viszonylag gyorsan megérthető a kezdő felhasználó számára is. Egyszerű faliújságként kezeltük padletünket a feldolgozandó probléma megkeresésére és megszavaztatására (a népességrobbanás problémája nyert), majd pedig az új források összegyűjtésére. A források felhasználásánál ki kell emelnünk a tanár szerepét. Ezek feldolgozása közben új kifejezések, folyamatok és problémák kerültek napvilágra, melyek tisztázásában a pedagógusnak fontos szerepe van.

Következő lépésként a megszerzett tudás birtokában 3–4 fős csoportokban megoldási javaslatokat kerestek a diákok. A munka során közös Google dokumentumok készültek, melybe az ötleteit mindenki egyedi, megkülönböztethető színnel írta be a nyomon követhetőség kedvéért. Ezeket a felvetéseket végül közösen megbeszélték, és elké-

Tanulóink során egyre gyakrabban találkoznak internetes feladat készítő programokkal és játékokkal.

szítették a mindenki által jóváhagyott megoldási javaslatot. Érdekes tapasztalatként éltem meg, hogy mennyire szívesen dolgoztak a diákok egyéni és csoportmunkában egyaránt – mit tesz a szabadon választott probléma. A másik észrevételem viszont az volt, hogy 17–18 évesen gyakran vagy szélsőséges, vagy pesszimista elképzeléseik vannak a lehetséges megoldásokkal kapcsolatban.

A feladataink ezzel korántsem értek véget. A tantárgyi kapcsolatokat kutatva össze kellett gyűjteni a diákoknak azokat a tantárgyakat és feldolgo-

zási javaslatokat, ahol és ahogy a népességrobbanás problémakörével foglalkozni lehet. Könnyen találtunk kapcsolódási pontokat a biológia, az etika és a történelem tantárgyakkal, de javaslatok érkeztek a gazdasági ismeretek és a fizika területeihez is.

Ha a diákok ilyen jól érzékelik a tantárgyak közti kapcsolatrendszert, akkor biztosan tudnak segíteni abban is, hogy milyen érdekesebb feladatokkal lehetne feldolgozni a témát saját korosztályuk számára. Tanulóink során egyre gyakrabban találkoznak internetes feladat készítő programokkal és játékokkal. Ezeket az ismereteket összegyűjtve, kiegészítve és újabb programokkal bővítve igen széles palettához jutottunk. Az alábbiakban nem az elkészült feladatokat mutatom be, hanem nagyon röviden a programokat, melyek megkönnyíthetik munkánkat.

A feladatok a következő alkalmazásokkal készültek.

Puzzlemaker: Az angol nyelvű szókereső a magyar ékezetes betűket is jól kezeli, a sorok és oszlopok számának megadása, a szavak beírása és a kimeneti formátum beállítás után már el is készül a saját szókeresőnk (<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp>).

Jigsawplanet: Ez egy könnyen kezelhető angol nyelvű puzzle készítő program sok beállítási és saját kép feltöltési lehetőséggel (www.jigsawplanet.com).

Triminó: Létezik angol és német nyelvű honlap is, ahol a fogalompárok beírásával generál számunkra egy kinyomtatható triminót a program. A német nyelvű honlapon a triminón kívül több más feladat készítővel is találkozhatunk (<http://paul-matthies.de/Schule/>).

Kahoot: A tanár a getkahoot.com címen regisztrálva elkészítheti kérdéssorát. A diákok a kahoot.it címen a tanár által megadott kódot beírva kezdenek is a kvízt. További magyar nyelvű segítség a <http://szasza.elte.hu/index.php/Kahoot!> weboldalon található.

Redmenta: Magyar nyelvű és magyar fejlesztésű program. A fejlesztők az igények és a visszajelzések alapján folyamatosan javítják és bővítik a felhasználói lehetőségeket. Jelenleg hat különböző feladattípusból választhatunk, és állíthatjuk össze tesztünket, feladatsorunkat vagy akár dolgozatunkat. Egy minden igényt kielégítő segítséget találunk a neten, ha rákeresünk Bánné Mészáros Anikó – Bevezetés a Redmenta használatába lépésről lépésre című segédanyagára.

Tapasztalataim

A munkaformáknak és a szabad témaválasztásnak köszönhetően javult a kooperativitás. A feladatok megoldása során, ahol párban dolgoztak a diákok, szinte egymásrautaltságnak tűnt a kapcsolatuk. Mindenképp ki kell emelnem továbbá a szintetizáló gondolkodás fejlődését is, ami a folyamat sajátossága. Szomorúan tapasztaltam a népszerűség-robbanás mint probléma megoldása során megjelenő pesszimizmust – azt hiszem, hogy ez csak az idősebb korosztályok sajátja. Mindent összegezve úgy gondolom, a probléma alapú oktatás során annyi új élménnyel és tapasztalattal gazdagodnak a diákok, hogy létjogosultsága van a tanítási folyamatban. Az azonban csak rajtunk múlik, milyen gyakran és milyen mélységben használjuk.

Szakirodalom

Molnár Gyöngyvér (2005): A probléma-alapú tanítás. *Iskolakultúra*, 15. 10. 31-43.

Weblap

<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/WordSearchSetupForm.asp> (megtekintés: 2017. október 24.)

www.jigsawplanet.com (megtekintés: 2017. október 24.)

<http://paul-matthies.de/Schule/> (megtekintés: 2017. október 24.)

<http://szasza.elte.hu/index.php/Kahoot!> (megtekintés: 2017. október 24.)

Gondolatok a gyermekek testi bántalmazásáról

„... a tagállamoknak meg kell tiltaniuk a gyermekek testi fenyítésének minden formáját”.

Ma is viták témája egy Norvégiában élő öt-gyermekes család (a férj román, a feleség norvég származású) 2015-ben lezajlott, gyermekek testi fenyítésével kapcsolatos, drámai kimenetelű emlékezetes esete. A hazai média érdeklődésének középpontjába került ügy arra vonatkozott, hogy a norvégiai gyermekjóléti és gyermeki jogvédelmi hatóság megvonta a szülőktől gyermekek felügyeleti jogának gyakorlását, és a gyerme-

kek intézeti elhelyezését indítványozta. A hatóság – többek között – azzal vádolta a szülőket (mindenekelőtt az édesapát), hogy rosszul bánnak gyermekeikkel, illetőleg, hogy a testi fenyítést (gyermekverést) is nevelési módszer gyanánt alkalmazzák. Nyilvánvaló, hogy a bántalmazó szülői magatartással szemben hozott – kétségtől drasztikus – intézkedés jogi alapja abban áll, hogy a norvégiai gyermekvédelmi törvény jogszabályba foglaltan explicit módon tiltja a gyermek testi fenyítését. Ennek az esetnek a kapcsán néhány gondolatot szeretnék megfogalmazni a „gyermekverés” kérdéséről, jóllehet a pedagógiában a testi fenyítés kérdése már régebből nem igazán téma, hisz az – számos más kérdéstől eltérően – végérvényesen megoldottnak tekintett, azzal a megcáfolhatatlan végkövetkeztetéssel, miszerint a gyermek testi bántalmazásában nem rejlik semmiféle potenciális nevelési erő, következésszerűen ezt a durva és szenvedést okozó módszert egyszerűen el kell vetni. Ez a következtetés megegyezik az 1989. november 20-án az ENSZ közgyűlésén elfogadott, „A gyermek jogairól szóló egyezmény” (Convention on the Rights of the Child) című dokumentum szellemével, illetve annak explicit követelményével, miszerint a gyermek testi fenyítését jogi eszközökkel a leghatározottabban tiltani kell.

Az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1666 (2004/1) számú ajánlása is a gyermekekkel szemben alkalmazott testi fenyítés Európa-szerte történő megtiltására vonatkozik: „... a tagállamoknak meg kell tiltaniuk a gyermekek testi fenyítésének minden formáját”. A Parlamenti Közgyűlés továbbá arra is felhívta a tagállamok figyelmét, hogy a gyermekek elleni megalázó büntetés és erőszakos bánásmód minden lehetséges formáját, annak valamennyi módozatát szigorúan be kell tiltani. Mindezt annak a jelmondatnak a szellemében teszi, miszerint „az embereket nem szabad ütlegelni, és a gyermek is ember”. Ebben a kérdéskörben az a tény örömdetes, hogy a testi fenyítés, mint durva, embertelen és megalázó, etikai szempontból elfogadhatatlan büntetési módozat betiltása, akár a családon belüli nevelés, akár az iskolai oktatás vonatkozásában, jó ideje (gyakorlatilag jó két-három évtizede) a legfontosabb nemzetközi intézmények (ENSZ,

UNICEF, UNESCO, Egészségügyi Világszervezet, Európai Tanács stb.) szándékában áll. Ma már azt látjuk (legalábbis európai kitekintésben), hogy számos országban a korszerű gyermekvédelmi törvények vagy egyértelműen (tehát jogszabályba foglaltan) tiltják, és kivételt nem téve sokféle formában büntetik (lásd a norvégiai család esetét) a testi fenytés (és nyilván minden másfajta gyermekbántalmazási forma) alkalmazását, vagy pedig azt szögezik le, hogy a gyermeknek joga van fájdalom, illetve testi és lelki szenvedést okozó bántalmazások hiányában fejlődni, épen és egészségesen felnőni. A törvényerejű tiltás abból az elvi megfontolásból indul ki, hogy a testi-lelki épség, az emberi méltóság, a személyes becsület jogi védelme nemcsak a felnőtteket, hanem a kiskorúakat is megilleti.

Napjainkban a jogszabályok egyértelműen tiltják a gyermek ütlegelését, megverését, s ekképp a bántalmazókat nemcsak morálisan, hanem büntetőjogilag is felelősségre lehet vonni.

Ugyanakkor a gyermekek testi fenytésének, valójában ütlegelésének (elpáholásának), vagy más formát öltő fizikális bántalmazásának törvényes kerek között történő tiltására azért is szükség van, mert a tapasztalat azt igazolta, hogy egyes pszichológiai és pedagógiai adatok alapján megfogalmazott egyszerű ajánlások, amelyek csupán leszögezik, hogy a gyermeket szeretetteljes környezetben kell nevelni, és védelmezni kell mindenfajta tettelegességtől és brutális, testi-lelki sérüléseket okozó erőszakosságtól, nem voltak képesek meggátolni a nevelési célzatú testi fenytés megalázó és erkölcsi szempontból egyszersmind visszataszító jelenségét. Noha nagyszüleink idején szinte magától értetődő, természetes és elfogadhatónak ítélt fegyelmező eszközt, illetve nevelési módozatot képezett, ha a szülő testi erőfölényét a védtelen gyermek vonatkozásában fájdalom kiváltásának céljával használta, napjainkban a jogszabályok egyértelműen tiltják a gyermek ütlegelését, megverését, s ekképp a bántalmazókat nemcsak morálisan, hanem büntetőjogilag is felelősségre lehet vonni. Ugyanakkor a jogsérelem esetében a gyermekek vonatkozásában felelősséggel rendelkező szakemberek is – tanárok, orvosok, védőnők, szociálpedagógusok, papok, pszichológusok stb. – felelősségre vonhatják, illetve feljelenthetik a bántalmazókat (amennyiben a gyermek bántalmazásról árulkodó jeleket észlelnek, illetve a jól ismert Kempe-féle „megvert gyermek szindrómának” jeleit látják). Napjainkban arról adhatunk számot, hogy a világ több civilizált demokratikus országában jogszabályok révén, illetve a törvények erejével védelmezik a gyermekek emberi méltóságát, amennyiben tiltják nemcsak a szó szoros értelmében vett gyermekverést, hanem a nevelőknek bármiféle sértő, fizikai fájdalmat és sérülést kiváltó vagy lelki károkat okozó (egyébként pedagógiailag teljesen célszerűtlen és hatástalan) erőszakos bántalmazó bánásmódját is. Így például Svédországban 1957-től, illetve 1979-től, Finnországban 1983-tól, Angliában 1986-tól az állami iskolákban és 1999-től a magániskolákban, Norvégiában 1987-től, Ausztriában 1989-től, Cipruson 1994-től, Olaszországban 1996-tól, Dániában és Magyarországon 1997-től, Lettországbán 1998-tól, Horvát-

A gyermekbántalmazás még mindig világméretű, szociális, pedagógiai, orvosi és lélektani vetületeket egyaránt magába foglaló, súlyos probléma.

országban 1999-től, Izraelben, Németországban és Bulgáriában 2000-től, Belgiumban 2001-től, Izlandon 2003-tól, Romániában 2004-től, Görögországban 2006-tól és Hollandiában 2007-től léptek életbe a gyermek testi bántalmazását explicit módon tiltó korszerű gyermekvédelmi törvények. Mint ismeretes Románia aláírta az ENSZ „A gyermek jogairól szóló egyezmény”-t, (amit igencsak korán, már 1990-ben ratifikált, a 18/1990-es törvény révén), és ebben a minőségében a gyermekbántalmazás explicit tiltására vonatkozó kitéltet belefoglalta a 272/2004-es gyermekvédelmi törvénybe, és azt egyszersmind szentesítette. E törvény 90-ik cikke-

lye félreérthetetlenül leszögezi, hogy „Tilos a gyermek bármilyen formában történő testi bántalmazása”. Láthatjuk, hogy ez előbbieken felsorolt országokban a gyermek bármilyen céllal történő megverése vagy bántalmazása (még az egyszerű fülhúzás, pofon, fenekelés vagy az úgynevezett nyakleves vagy tenyeres is) bűncselekmény, természetesen szigorúan büntetendő cselekedet. Meglehetősen furcsának találhatjuk, hogy egyes országokban, noha a törvény tiltja a gyermekek testi fenytését és bántalmazását, azt büntetőjogilag mégsem szankcionálja. Pedig például az Emberi Jogok Európai Bírósága is még 1998-ban törvényellenesnek, implicite bünténynek minősítette a nyers testi erőnek (vontaképpen a gyermekverés mindenféle változatának) pedagógiai büntetesként való alkalmazását a gyermek nevelésében. Ennek ellenére sajnos a világ több mint 150 országban a testi fenytés (mint kegyetlen nevelési eszköz) nem tiltott, így tehát mintegy 1,5 milliárd gyermek van kitéve a bántalmazások lehetőségének. Ezek szerint azt lehet mondani, hogy a gyermekbántalmazás még mindig világméretű, szociális, pedagógiai, orvosi és lélektani vetületeket egyaránt magába foglaló, súlyos probléma.

A továbbiakban a gyermek jogairól szóló, a fentiekben már megemlített Egyezmény ama három cikkelyét szeretném bemutatni, amelyekben (nyilván pedagógiai és pszichológiai ajánlások alapján) a gyermek bármiféle bántalmazásának tiltása egyértelműen kifejezésre jut:

– Az Egyezményben részes államok megtesznek minden alkalmas intézkedést annak érdekében, hogy az iskolai fegyelmet a gyermeknek, mint emberi lénynek a méltóságával összeegyeztethetően és az Egyezménynek megfelelően alkalmazzák (28. cikk, 2. pont);

– Az Egyezményben részes államok gondoskodnak arról, hogy a gyermeket ne lehessen sem kínzásnak, sem kegyetlen, embertelen, megalázó büntetésnek vagy bánásmódnak alávetni. Tizennyolc éven aluli személyek által elkövetett bűncselekményekért sem halálbüntetést, sem szabadlábra helyezés lehetőségét kizáró életfogytiglan tartó szabadságvesztést ne legyen szabad alkalmazni (37. cikk, a. bekezdés);

– Az Egyezményben részes államok megtesznek minden alkalmas intézkedést arra, hogy az elhanyagolás, a kizsákmányolás és a durva bánásmód, a kínzás vagy a kegyetlen,

embertelen vagy megalázó büntetések vagy bánásmód bármely más formájának, illetőleg a fegyveres konfliktusnak áldozatává vált bármely gyermek testi és szellemi rehabilitációját és a társadalomba való beilleszkedését megkönnyítsék. Ennek a rehabilitációnak és a társadalomba való beilleszkedésnek a gyermek egészségét, önbecsülését és emberi méltóságát fejlesztő körülmények között kell történnie (39. cikk).

Könnyen belátható, hogy az Egyezmény nem hagy szabad teret egyetlen, hagyományos vagy újabb keletű, többé-kevésbé erőszakközpontú és tettelegesség alapú bántalmazási formának sem. Köztudott például, hogy a vesszőzés (a testi fenyítés klasszikus példája, pláne a régi iskolakultúrákban), a megrázás, a fenékverés, a térdepeltetés (és más kényelmetlen és fájdalmat okozó testhelyzetekbe kényszerítés), a tenyeres vagy kézre ütés, a pofoncsapás, a fül- és hajhúzás, a nyakleves, a csípés, a karmolás, az erőszakos megragadás és megszorítás, a lökdösés, a megrúgás, sőt a sarokba állítás, az ütlegeléssel történő fenyegetés vagy a rettegésérzést kiváltó, olykor speciális eszközöket (pálca, vonalzó, fakanál, nadrágszj stb.) is igénylő ijesztgetés formáit is, voltaképpen a „gyermekverés” nemzedékről nemzedékre áthagyományozódó módszereit évszázadok hosszú során keresztül alkalmazták a jellemhibákkal rendelkező, „rossz viselkedésű” vagy „fegyelmezetlen” gyermek megbüntetésére mind a családon belüli nevelésben, mind pedig az iskolában. Örvendetes azonban, hogy a testi fenyítés és sértés eme változatos formáinak elvetése napjainkban – a nemzetközi és egyes nemzeti törvények szellemében – egyre érzékelhetőbb mértékű elfogadásra talál, jóllehet a szülők, sőt a pedagógusok egy jó része még mindig helyesli ennek a metódusnak az időnkénti alkalmazását. Nem számolnak azzal a ténnyel, hogy a testi fenyítés részint pedagógiai szempontból teljesen célszerűtlen, részint etikailag elfogadhatatlan, részint pedig, hogy az a legtöbbször változatos, gyakorta súlyos, esetenként egész életen át ki nem heverhető lelki-érzelmi rendellenességeket okozhat. Pedagógiai alapvetésben mindenképpen szerencsés fejleménynek tartjuk, hogy a gyermek fizikai bántalmazását, illetve valamilyen testi fájdalmának nevelési célzatú előidézését, a gyermek emberi méltóságát sértő és megalázó brutális büntetési formák használatát, de még a legenyhébb fenyítési válfajok alkalmazását is, ma már nemcsak orvosok, jogászok, pedagógusok, teológusok és pszichológusok ellenzik (hiteles kutatási adatok alapján), hanem modern gyermekvédelmi törvények is egyértelműen tiltják. Eme tiltást mindenekelőtt az legitimálja, hogy a testi fenyítés össze nem egyeztethető sem a humanisztikus gyermekszemlélet elgondolásaival, sem a gyermeklélektannak az egészséges fejlődésre vonatkozó törvényszerűségeivel és feltételrendszerével, sem pedig a pedagógiai elméletek szeretetre, tiszteletre, megértésre, biztonságra, elfogadásra és jogokra vonatkozó alapelveivel. Mindez arra készíti a nevelőket, hogy egy alapvetően emberséges, gyermekközpontú, szeretetcentrikus,

Az Egyezmény nem hagy szabad teret egyetlen, hagyományos vagy újabb keletű, többé-kevésbé erőszakközpontú és tettelegesség alapú bántalmazási formának sem.

kedvességen és szelídségen alapuló pedagógiai koncepció iránt köteleződjének el, és ne tévesszék soha szem elől azt a megfontolást, miszerint a gyermeknevelés mindenekelőtt a szív, illetve a szeretet dolga. Megcáfolhatatlan pedagógiai tényként könyvelhetjük el, hogy a gyermek kiszolgáltatott helyzetével való visszaélést megtestesítő testi bántalmazás bármennyire is heves, a gyermek viselkedésén nem tud számottevően jó irányban változtatni, jellemében, mondhatni egész személyiségében nem képes előremutató minőségi fejleményeket előidézni. Rendszerint a fenytéstől és a félelemkeltéstől elvárt következményekkel egyenesen ellentétes hatásokat, testi és lelki sérüléseket vált ki, és végül sajnos arról győzi meg a gyermeket, hogy az erőszakos megnyilvánulások a nézeteltérések és konfliktusok megoldásának fő módozata. Tapasztalati tény, hogy a gyermek bántalmazása mint gyermekellenes bűncselekmény gyakran hozható összefüggésbe a későbbiekben kialakuló olyan mentális és személyiségbeli, esetenként maradandó problémákkal, mint amilyen a depresszió, az érdektelenség, az agresszivitás, a szorongás, a tanulási nehézségek, a viselkedési zavarok vagy a különböző függőségek. Végül azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a bántalmazott gyermek rendszerint bántalmazó felnőtté válik, hisz a szülői vagy pedagógusi erőszak (kifejezetten szuggesztív és negatív előjelű) mintáit utánzás révén több mint valószínű, hogy le fogja képezni, következzésszerűen a konkrét eljárásmodokat magáévá fogja tenni.

Mesék zongorára

Hang-Játék-Zene ifjúsági élménykoncert

Zene és zenehallgatás

A zenehallgatás a zenével egyidős, mégis a zenehallgatóvá nevelés problematikája a mai napig kutatók vizsgálatainak központjában áll. A zenehallgatási szokások az évszázadok alatt sokat változtak. A 18. században teljesen elfogadott viselkedés volt arisztokrata körökben, hogy a hangverseny vagy opera előadás alatt a közönség hangosan beszélgetett, járkáltak ki és be a teremből, az előadás alatt ételt és italt fogyasztottak (Thorau, 2016). A 19. században a polgárság szerepének megerősödésével kezdett másképpen szocializálódni a közönség. Előtérbe került a fellépő zenész és a zeneszerző, valamint a megszólaló zenemű, így a közönség csendben ülve figyelmesen hallgatta az előadást, tartózkodva a spontán bekiabálásoktól és tapsolásoktól. Ebben az évszázadban kezdték el a nézőteret lesötétíteni az előadás alatt, így a közönség tagjai nem látták egymást, a fellépők számára pedig láthatatlanná vált a közönség. Így a professzionális előadóművész és közönsége eltávolodott egymástól. A szabályok és az etikett olyan környezetet teremtett, ahol a hangzás esztétikai élménye individuálissá vált. A hangversenyek dramaturgiája változatos volt, különféle hangszereken megszólaltatott tételek váltották egymást, elfogadott volt az irodalmi művek vagy művészletek előadása is. A gazdag zenei élet egyik legnépszerűbb hangszere a zongora volt. Liszt Ferenc volt az első művész, aki megteremtette az önálló zongoraest műfaját. A zongorajáték iránti érdeklődés jelentősen megemelte a hangszer presztízsét (Čiefová, 2014). A gazdag zenei élet, a házi kamarazenélések, muzsikálások zenei képzettséget feltételeztek. A 19. században a zenei képzés a társadalom közép- és felső rétegénél a műveltség alapfeltétele volt. A zenei képzettség a szellemi igényeket is kielégítő magasabb rendű életet testesítette meg, és jelentősen emelte az egyén társadalmi presztízsét.

A zenei nevelés sikerességét kiemelten fontossá teszi az a tény, hogy az inkorporált kulturális tőke csak az elsajátításra, képzésre fordított idővel érhető el, a személy magát építi, nem adható tovább, nem örökölhető.

Bourdieu értelmezése alapján a zenei képzés kulturális tőke jelensége társadalmi tőkeként is hasznosul (Angelusz, 2004). A leghatékonyabb nevelési beruházás a kulturális tőke transzmissziója a családban. A kulturális tőke egy része materiálisan átadható a hangszerek, kották, hanglejátszók, hanghordozók révén, ami gazdasági tőkét feltételez. A

Liszt Ferenc volt az első művész, aki megteremtette az önálló zongoraest műfaját.

Szocializáljuk őket egy hangversenytermi értő zenehallgatásra, ahol a mobiltelefonok és az internet kevés szerepet játszik.

kulturális tőke tárgyiasult formája, a zongora a legnépszerűbb hangszerek egyikeként a polgári szalonnok kötelező kelléke volt, amely bizonyította, hogy tulajdonosuk művelt és vagyonos ember (Fónagy, 2013).

Zenehallgatási szokások napjainkban

Az internet és a tömegkommunikáció térhódításával időtől és tértől függetlenül az elérhető zene korlátlan mennyiségben és minőségben fogyasztható, így a hallgató fogyasztóként jelenik meg (Baudrillard, 1998; Stachó, 2008). Müller (2016) kutatásai szerint Németországban a 12–19

éves fiataloknak (N=1200) a leggyakoribb média felhasználásuk a zenehallgatás. A felmérés szerint 94% naponta és hétvégén többször is használja az internetet. A megkérdezettek 79%-a tölti azzal a szabadidejét, hogy találkozik a barátaival, és 25%, aki hangszerezen játszik vagy kórusban énekel. A 12–19 éveseket nemcsak a zene érdekli, hanem utánanéznek a szövegnek, a sztárok és együttesek életrajzi adatainak, napi eseményeknek.

Ebben a környezetben kell felvállalnunk azt a nemes feladatot, hogy a klasszikus zene értékeivel megismertetjük a gyermekeket, szocializáljuk őket egy hangversenytermi értő zenehallgatásra, ahol a mobiltelefonok és az internet kevés szerepet játszik, nem lehet az eseménnyel egy időben kommentelni, fényképet készíteni és elküldeni. Ki kell alakítani egy egyensúlyt, ami a megváltozott zenehallgatási szokásokat kiegészíti, és egy másik utat mutat. Magyarországon a hatályos előadóművészeti törvény az I. fejezet általános rendelkezései (2008/XCIX) között kiemelt helyen kezeli az iskoláskorú gyermekek művészeti nevelését, kötelezően előírva a hivatásos művészeti együtteseknek, hogy segítsék elő a gyermek- és ifjúsági korosztály hozzáférési lehetőségeit a művészeti alkotások megismeréséhez, valamint előírja, hogy járuljanak hozzá az állami és az önkormányzati oktatási-nevelési feladatok ellátásának eredményességéhez. Az előadások összeállítása, moderálása gondos előkészítő munkát feltételez, a legnehezebb kérdésekről, bonyolult folyamatokról nagy energiát, koncentrációt és odaadást igényel érthetően, világosan beszélni (Bernstein, 1974). Az ifjúsági hangversenyek látogatása hatékonyan egészíti ki a formális oktatást. Az extrakurrikuláris ifjúsági élménykoncertek szerkesztésekor különböző szempontokat kell szem előtt tartani. Természetesen akkor a legszerencsésebb a műsor összeállítása, ha valamilyen módon találkozik az énekórán tanultakkal, arra építve az élőzene varázsával segíti az értő befogadást. Lényeges szempont, hogy az összeállított előadások színességükkel, érdekességükkel lekössék az ifjú zenehallgatók figyelmét.

A zongora élményszerű bemutatása

A Jövő Művészetéért Alapítvány szervezésében 2001-ben vállaltuk fel ismeretterjesztő hangversenyek szervezését és megrendezését, amely az iskolai ének-zene oktatás kiegészítéseként működik. Az előadók a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar hallga-

tói, a színvonalat garantálja, hogy az egyes előadások művészeti felelősei a Kar vezető oktatói, akik a műsorszerkesztés és kidolgozás folyamatában is aktívan vesznek részt. A sorozat a 2013-ban felsőoktatás új tantárgyaként indult koncertpedagógia gyakorlati bemutatójaként is működik (Váradi, 2017). A nyugati országokban napjaink önálló szakterületévé vált az a progresszív pedagógiai tevékenység, amely az élményközpontúságot középpontba helyezve innovatívan egészíti ki extrakurrikuláris szintéren az iskolai művészeti oktatást. Az élménypedagógia módszertanát felhasználva, a múzeumpedagógia, a dráma- és színházpedagógia mintáját követve a művészeti tevékenység alapszintéren tanórán és iskolán kívül zajlik (Váradi, 2015). A tantárgyat 2016-ban Nagyváradon a Partiumi Keresztény Egyetem Bölcsészettudományi és Művészeti Kar is bevezette a Zeneművészet az audiovizuális kultúrában végzős magiszter szakos hallgatói számára. A tanórán kívüli élőzenei bemutató a formális oktatás szűk lehetőségei miatt alkalmas a klasszikus zene élményszerű bemutatására, hozzájárul az adekvát befogadói attitűd kialakításához, és aktív részt vállal a közönségnevelésben. Az általános iskolai tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének vizsgálata során megállapították, hogy akinek több lehetőségük nyílik zenét tanulni, közelebb jutnak a klasszikus zene megértéséhez (Roulston, 2006, Guth, 2006, Janurik és Pethő, 2009, Schmidt, 2012). Nem titkolt célunk, hogy kedvet csináljunk a zenetanuláshoz. A helyszínt, a hangversenytermet korán megismerik a koncertlátogató gyermekek, a felhangzó zeneművek, a hangszerek megszólaltatásának különlegessége összekapcsolva a zenei élmény pozitív átélésével építi a jövő potenciális közönségét, akik évek múlva már nem idegenként, hanem ismerősként térhetnek vissza a hangversenyekre. A hangversenyeket egy évben három alkalommal rendezzük meg, mindig más szeletét mutatva be a zenei korszakoknak, stílusoknak, hangszercsoportoknak (Váradi, 2010).

A hangversenyeket egy évben három alkalommal rendezzük meg, mindig más szeletét mutatva be a zenei korszakoknak, stílusoknak, hangszercsoportoknak.

Tanulmányunk alapjául a Debreceni Egyetem Zeneművészeti Karán 2016 őszen megrendezett hangversenyt választottuk. Az elsődleges célcsoport az általános iskola alsó négy évfolyama, a 6–11 éves tanulók. A közönség bázisa mellett szegmenseként a nagycsoportos óvodások (5–6 év) és az általános iskola 5–6. évfolyamának tanulói (11–13 év) vettek részt az előadáson. A hangverseny iránt a tizennyolc debreceni intézmény mellett a vidéki iskolák is érdeklődtek, így az eseményre különjáratú autóbusszal érkeztek Püspökladányból, Tiszafüredről, Hajdúböszörményből, Téglásról és Kisvárdáról. A Debreceni Egyetem Zeneművészeti Kar Liszt termében hat koncertet rendeztünk, de az előadás elhangzott Hajdúdorogon a Móra Ferenc Iskola és Alapfokú Művészeti Iskolában és a berettyóújfalui Nadányi Zoltán Művelődési Központban. A célpiazi szegmensek között megjelentek az osztályokat kísérő szülők, pedagógusok, az érdeklődő felnőtt közönség, akik többségében a nyugdíjas korosztály képviselői, valamint a Kar hallga-

Előzetes kutatások kimutatták, hogy a 6–10 éves gyermekek a változatosabb hangszínű, több hangszer által megszólaltatott műveket preferálták jobban.

tói, akik zenepedagógia, koncertpedagógia tanulmányukhoz kapcsolódóan elméleti tanulmányukat ezzel a gyakorlati bemutatóval egészítik ki.

A hangverseny dramaturgiailag egy mese köré szerveződik, célja, hogy a gyermekeknek bemutassa a zongorát mint hangszert, és szemelvényeket mutasson a hozzá kapcsolódó zeneirodalomból. A dán költő és meseíró Hans Christian Andersen *A császár új ruhája* (1889) című meséje kiváló keretet és logikai felépítést biztosított az előadásnak. A zenei folyamatosságot Ránki György zongorára írt szvitje adta. A zeneszerző 1953-ban a Magyar Rádió felkérésére írt meseoperát *Pomádé király új ruhája* címmel Andersen szatirikus története alap-

ján, amely megfelelő volt egy gyermekeknek készült vígopera komponálására. (Boros, 1979, Staud, 1984, Friss, 1993, Kertész, 2005, Winkler, 2005). Károlyi Amy szövege társadalomkritika, amely ugyanakkor megőrizte kedvességét, humorosságát (Till, 1973). A későbbiek során Ránki két szvitet is írt belőle, az egyik a gyermekek számára készült zongoraciklus, amely már az alapfokú zeneoktatás során is tanítható. A vidám jelenetek, a karakterek bravúros ábrázolása nagy élményt nyújtanak a kezdők zeneoktatásában. Az ifjúsági koncertet projektoros vetítéssel színesítettük. A hangverseny tematikájának kialakításakor pontosan tudtuk, hogy nem lesz egyszerű dolgunk, hiszen előzetes kutatások kimutatták, hogy a 6–10 éves gyermekek a változatosabb hangszínű, több hangszer által megszólaltatott műveket preferálták jobban, ahol azonos időegység alatt mozgalmasabb zenei történet megy végbe (Csillagné, 2008). A teljes előadásunk alatt egyetlen hangszer szólalt meg, így a sokszínűséget a különböző stílusú, tempójú és karakterű darabok összeválogatásával próbáltuk elérni.

Tanulmányunkban bemutatjuk a koncert dramaturgiáját, amely élményszerű ismerkedés a zongorával és a zongorairodalommal.

Mesék zongorára

A gyermekeket meginvitáltuk, hogy gondolatban töltsenek el egy napot az uralkodóval. Nem árultuk el előre, hogy melyik mesével foglalkozunk, az események során a gyermekek maguktól ismerték fel a mesét. Az interaktív előadás során a gyermekek aktívan részt vettek az előadásban, kérdésekkel irányítva figyelmüket, a felhangzó zene segítségével lépésről-lépésre haladtak a történet megismerésével.

Az első zenében a hajnali őrző jár körbejárta a várat, a dallam oktávval való megismétlése bemutatta, hogy az örök több szintet is ellenőriztek, és a végén még a padlásra is bekukucsáltak.

Ránki: *Az őrző jár* (élőzenei bemutatás)

Miután mindent rendben találtak, felébresztették a királyt.

Ránki: *Királyi trombitajel* (élőzenei bemutatás)

Ez a rész kiváló alkalmat nyújtott arra, hogy összehasonlítsuk a régebbi korok életmódját társadalmi rétegződés összefüggésében, valamint a technikai és a digitális kor hatását az emberek napi rutinjára azáltal, hogy közösen átgondoltuk, hogy manapság mire ébredünk reggel, és a régebbi korokban mire ébredtek fel az embereket. Történetünket folytatva a felkelés után a nap történései miatt izgatott uralkodó vidáman énekelve, füttyörészve indult reggelizni.

Ránki: *Pomádé király reggelije* (élőzenei bemutatás)

Habár nem törekedtünk a szocio-ökonómiai státusz feltárására, a gyermekek szívesen meséltek arról, hogy ők mit szoktak reggelizni. A vajas kenyér és szendvics említése után ennek elkészítését imitáltuk megfigyelve a mozdulatokat, ahogyan megvajazzuk a kenyeret, ráhelyezzük a sonkát, szalámit, salátát, és a tetejére finomra reszelt sajtot szórunk. A következő műsorszám zenében mutatta meg ezt a mozdulatsort.

A vajas kenyér című kompozíció Wolfgang Amadeus Mozart humorral átítatott keringője, amely kiváló tanulmány a zongoristáknak glissando elsajátítására. A gyermekek a felismerés örömeivel az előzetesen megfigyelt mozdulatukat követhették végig a zeneszám alatt (élőzenei bemutatás).

A következő zongoradarab a kamrába beszökött macskát jelenítette meg, amelyik megkergette az ott élő egereket. Aaron Copland (1900–1990) amerikai zeneszerző első kiadott műve a párizsi tanulmányai megkezdése előtt 1921-ben jelent meg, *A macska és az egér* című zongoramű, amelyet Jean de la Fontaine fabulája, *Az öreg macska és a fiatal egér* ihletett. A mű karakterábrázolása az igényes szórakozás mellett a gyermekek fantáziáját megmozgatva jeleníti meg zenében a két állat találkozását (élőzenei bemutatás).

Továbbhaladva saját történetünkkel, próbáltuk a jóllakott uralkodó izgatottságát zenével oldani. Az uralkodó udvar zenészeinek kiemelt társadalmi szerepét és jelentőségét ismertetve a zongora mellett még egy hangszer, a hárfa bemutatását is beépítettük. A hárfa és zongora megszólaltatási módjának különbözőségét egy billentést imitáló applikáció segítségével mutattuk be, amin kiválóan látható, hogy a billentyű lenyomásával hogyan üti meg a kalapács a húrt, és mi a tompító szerepe a hang elnémításában.

Frédéric Chopin: *Asz-dúr etűd* Op. 25. No. 1. című műve a *Hárfa-etűd* alcímet viseli. A gyermekeknek megfigyelési szempontként adtuk a kérdést, próbálják kitalálni, hány hangot játszik a zongorista. A több mint 2000 megszólaló hang meglepetésként érte a hallgatóságot (élőzenei bemutatás).

Az a gondolat, hogy a zene jótékony, gyógyító hatással lehet az egészségre, Arisztotelésszel és Platónnal egyidős. Mesénkben a zene emocionális hatása érvényesült, a *Hárfa etűd* bőven áramló, lágy harmóniái megnyugtatták a királyt és a gyermekeket, így érdemesnek tartottuk egy másik ablakon is bekukucskálni. A csodakelmét szövő takácsok énekének szövegét felolvasva ez volt az első pont, amikor a gyermekek felismerték a mesét.

Az a gondolat, hogy a zene jótékony, gyógyító hatással lehet az egészségre, Arisztotelésszel és Platónnal egyidős.

A játszóteret hirtelen pillangók lepték el...

A következő tétel Ránki György művéből: *Ki fogja látni a csodakelmét?* (élőzenei bemutatás)

A nyitott ablakon berepült egy dongó, nagy riadalmat keltve a takácsok között. Nyikolaj Andrejevics Rimszkij-Korszakov (1844-1908) *Mese a Szaltán cárról* híres részlete, a *Dongó* hangzott el

(élőzenei bemutatás).

A ruhakészítés, szabás-varrás rejtjelmeit feltárva összevarrtuk a kiszabott részeket, tanulmányozva a zenében az öltések egyenletességét a zeneműben.

Ránki: *Készül a csodaruha* (élőzenei bemutatás)

A viselet a társadalmi hovatartozás jelképe, a viselt ruha és kellékei mint társadalmi produktumok megmutatják a társadalomban elfoglalt státuszt, vagyoni helyzetet (Barthes, 1982). Az uralkodók ruhája mindig díszes, előkelő, így együtt beszéltük meg mi mindennel lehet csodálatossá tenni a készülő ruhát. A díszítésekben, trillákban gazdag tétel is ezt mutatta be.

Ránki: *Milyen a csodaruha?* (élőzenei bemutatás)

Amíg a szabókat magukra hagytuk, hogy befejezzék a legapróbb öltést is, képzeletben sétáltunk egyet a palota udvarán. A baromfiudvarban éppen akkor keltek ki a csibék, ehhez segítségül hívtuk Mogyeszt Petrovics Muszorgszkij (1839–1881) *Egy kiállítás képei* egyik tételét: *Csibék tánca a tojáshéjban* (élőzenei bemutatás). Megfigyelve a zenemű részeit elképzeltük, hogy melyik zenei motívum mit ábrázolhat, így a legnagyobb vidámságban a még egyszer felhangzó tételre közösen táncoltuk el a tojásból kibújó csibék mozdulatait, először óvatosan belülről megrepszte a tojáshéjat, majd egyre nagyobb rést törve szétnéztünk a világban, hogy aztán fürgén kibújjunk, és vidáman táncoljunk.

A palota udvarán vadaspark is található, ahol a sok kis vidám csibe hangját meghallva a rókák nagyon boldogok voltak, mert így remélték, hogy télvíz idején lesz elég élelmük. Vidámságukat Weiner Leó (1885–1960) *Rókatánc* című művének négykezes változata illusztrálta, amely az I. Divertimento legismertebb és önállóan is leggyakrabban játszott műve (élőzenei bemutatás).

A képzeletbeli napunk délutánjához érkeztünk, már gyülekezik a tömeg az esti díszfelvonulásra, a családokkal érkező gyermekek birtokba vették a palota játszóterét, Muszorgszkij *Egy kiállítás képei* másik tételét elemezve (élőzenei bemutatás). A Tuileriák kertjében közösen fedeztük fel a gyermekjátékokat, a hintát, csúszdát, mászókat, valamint a felnőttek között váratlanul átrepülő labdát is. A játszóteret hirtelen pillangók lepték el, amiket Frédéric Chopin Op. 25. No. 8. a *Pillangó* néven közismert Desz-dúr etűd jelenít meg (élőzenei bemutatás). A zene varázslatos tulajdonsága, hogy egyéni élményeink, tapasztalataink, hangulatunk alapján mindenkinek mást jelent. Franz Schubert (1797–1828) B-dúr szonátájának III. tétele ugyan nem visel semmilyen alcímet, de ha ebben a környezetben hallgatjuk, akkor lehetne a pillangókat kergető gyermekek címet is adni neki. Ha fantáziánkat szabadjára engedjük, még azt is felfedezhetjük, amikor a fiatalok megpróbálják elkapni a pillangókat (élőzenei bemutatás).

Képzletbeli napunk gyorsan elszaladt, elérkeztünk az esti díszfelvonuláshoz. A következő tétel jól ábrázolja a teljesen magabiztosan, büszkén lépdelő császárt annak tudatában, hogy a csodaruha – amit ő ugyan nem lát – gyönyörű: Ránki György: *Díszfelvonulás az új ruhában* (élelőzenei bemutató).

A meséből ismerjük, hogy a gyermeki őszinteség leleplezi a csalást és a tömeg kineveti az ostoba uralkodót. Ezt ábrázolja Ránki zongorasztvítejének utolsó tetele: *A királyon nincsen semmi – Jaj neked Pomádé* (élelőzenei bemutató).

A mese és az előadás végére érve beszéltünk a régebbi korok közlekedési kultúrájáról, milyen közlekedési eszközt használtak akkor, és ők most milyen tömegközlekedési eszközzel mennek vissza az iskolába. A villamossal utazók kedvéért egy belga zeneszerző vidám hangulatú galoppjának négykezes előadása mosolyt csalt a gyermekek arcára: Jean Louis Gobbaerts: *Villamos* Op. 37. (élelőzenei bemutató).

Összegzés

Hangversenyünk extrakurrikuláris szintéren a koncertpedagógia eszközeivel a közoktatást kiegészítve élményszerű lehetőséget biztosított a zenét nem tanuló gyermekek számára, hogy megismerkedjenek a zongorával. Hang-Játék-Zene ifjúsági élménykoncertjeink a hangszerek bemutatásával, a zenetörténeti, műfaj történeti ismeretek és a kor hatásainak ismertetésével kívánta gyarapítani az általános műveltséget. Az ifjúsági élménykoncertjeinkhez kapcsolódóan évek óta rajzpályázatot hirdetünk. A gyermekek az iskolai órán vagy a délutáni napköziben készítik az alkotásokat felidézve és újra átélve élményeiket. Együttműködve a Méliusz Könyvtár Zenei részlegével a pályamunkák számára egyhónapos kiállítást biztosítunk, amelynek ünnepélyes megnyitója a díjkiosztó. Marketing szempontjából ez a kiállítás kiváló alkalom arra, hogy szélesebb körben megismertessük hangversenyeinket, felkeltsük az érdeklődést a különböző hangszerek és a zenetanulás iránt ezzel is hozzájárulva egy érzelmileg gazdag, empatikus generáció neveléséhez.

Szakirodalom

Angelusz Róbert (2004): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest.

Baudrillard, J. (1998). *The Consumer Society. Myths and Structures*. Sage Publications, London.

Bernstein, L. (1974): *Hangversenyek fiataloknak*. Zeneműkiadó, Budapest.

Boros Attila (1979): *Harminc év magyar operái*. Zeneműkiadó, Budapest.

Čiefová, M. (2014): Magyar zenei kultúra a 19. századi Pozsonyban. In: *Parlando. Zenepedagógiai folyóirat*. 4.

Csillagné Gál Judit: (2008): *Zeneművekben történő tájékozódás pszichológiai vizsgálata*. Flaccus Kiadó, Budapest.

Fónagy Zoltán (2013): *Kislány a zongoránál. A zene a középosztály magánéletében a 19. században*. www.epa.oszk.hu/00400/00414/00042/pdf/EPA00414_korall_2013_51_018-040.pdf. (2017.03.30-i megtekintés)

- Friss Gábor (1993): Pomádé király új ruhája. In.: Székely Éva (szerk.) *55 híres opera*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest, 352–358.
- Guth, P. (2006): *The Importance of Music Education*
<http://education.more4kids.info/23/the-importance-of-music-education/>. (2017. 03.20-i megtekintés)
- Kertész Iván (2005): *Operakalauz*. Saxum, Budapest.
- Müller, R. (2016): Young Peoples's Musical Commitment. Socio-Musicological Perspectives in: *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. Krämer, O. and Malmberg, I. (szerk.) Helbling, Innsbruck.
- Pethő Villő, Janurik Márta (2009): Waldorf iskolába járó és általános tantervű tanulók klasszikus zenéhez fűződő attitűdjének összehasonlító elemzése. *Iskolakultúra*. Online, 1, 24-41. http://www.iskolakultura.hu/iol/iol_2009_24-41.pdf (2017.03.28-i megtekintés)
- Roulston, K. (2006): Qualitative Investigation of Young Children's Music Preferences *International Journal of Education & the Arts*, 7. 9–12.
- Schmidt, P. (2012): What We Hear is Meaning too. *Philosophy of Music Education Review*, 20. 1. 3–24.
- Stachó László (2008). Ének, öröm és haszon a Kodály- módszerben. *Parlando*, 50. 2. 21–28.
- Staud G. (1984): *A budapesti operaház száz éve*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Thorau, Ch. (2016): Casually or Carefully. Music Listening Then and Now. in: *Open Ears – Open Minds. Listening and Understanding Music*. Krämer, O. and Malmberg, I. (szerk.) Helbling, Innsbruck.
- Till Géza (1973): *Opera*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Váradi Judit (2010): *How to educate an audience to acquire a taste for classical music*. Academic dissertation PhD, Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/24968/9789513938987.pdf?sequence=1> (2017.03.30-i megtekintés)
- Váradi Judit (2015). Közönségnevelés, élmény-koncert-élmény beépítése a köznevelésbe In: *Tanulmányok a levelező és részismereti tanárképzés tantárgy-pedagógiai tartalmi megújításáért: ének-zene, zenepedagógia, rajz- és vizuális kultúra*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 137–159. (Szaktárnet-könyvek, 8.)
- Váradi Judit (2017): Extrakurrikuláris lehetőségek a zenei nevelésben. In.: Váradi Judit, Szűcs Tímea (szerk.) *Zenepedagógiai konferencia a felsőfokú tanárképzés 50 éves évfordulója alkalmából*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Winkler Gábor (2005): *Barangolás az operák világában III*. Tudomány, Budapest.

A Bolyai Nyári Akadémia mint a pedagógusok folyamatos „tehetséggondozása”

„A jó nevelő örök tanuló, s azonnal fölismeri,
ha nálánál különb tanítványra talál.”

(Pilinszky János)

E tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy bemutassam a Bolyai Nyári Akadémiát, a Kárpát-medencei magyar pedagógusok szakmai-módszertani fórumát.¹

A BNYA, a betűszót népszerű néven kiejtve, a Bonya, 1993 júliusában kezdte meg működését, kezdeményezői, elindítói a két évvel azelőtt megalakult Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének vezetői voltak. Az 1989-es változást követő években a romániai közoktatást irányító, vagy a tanügyminisztérium munkáját segítő hivatalos szervektől, állami intézményektől semmiféle kezdeményezés nem született, amely a kisebbégi oktatásban dolgozó pedagógusok továbbképzését szolgálta volna. Így az Akadémia állami feladatot vállalt fel, amikor a pedagógusok szakmai-módszertani ismereteinek és eszköztárának megújítását, bővítését tűzte ki célul, a széleskörű szakmai tapasztalatszerzés lehetőségét kínálta fel a résztvevőknek. Nemcsak a romániai magyar nyelvű oktatás pedagógusainak, hanem a vajdasági, felvidéki, kárpátaljai, sőt anyaországi kollégáknak is: innen a Kárpát-medencei jelző.

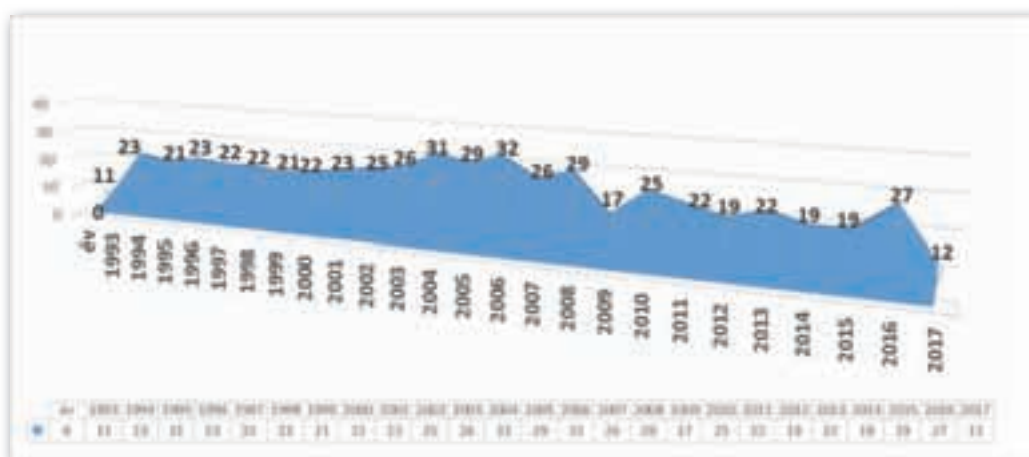
1993 júliusában 11 szekcióval indult el a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok nyári továbbképző tanfolyama. Igen tanulságos olvasmány az első képzéssorozatot értékelő, írógépben, vékony papírra írott jegyzőkönyv, amely közvetlenül a tanfolyam zárása után, a beszámoló gyűlésen készült. A tanítók, óvónők, reáltudományok, a földrajz, biológia, magyar nyelv és irodalom, román nyelv, képzőművészet, ének-zene, pasztorálpaszichológia, iskolavezetők szekcióinak programszervezői az előadások magas színvonaláról, a kiscsoportos foglalkozások népszerűségéről, a kerekasztal-beszélgetések és a terepgyakorlatok hasznosságáról, a kirándulások közösségformáló szerepéről, a mindenütt tapasztalható jó munkalétkörről számolnak be. Nem hallgatják el azonban a hiányosságokat sem: a beugró előadók miatt felborult a meghirdetett program vagy zsúfolttá vált, túl sok volt a tudományos előadás, kevés a gyakorlati jellegű tevékenység, az előzőleg bejelentkezett hallgatók közül sokan nem jelentek meg, vagy mások jöttek helyettük, ami gondot okozott az elszállásolásban.

¹ Az előadás rövidített változata elhangzott a Vezetőtanárok és -tanárok XII. Országos Módszertani Konferenciáján (*Tradíciók az innováció. A gyakorlóiskolák tehetséggondozásában betöltött szerepe.*) Pécsen 2017. október 13-án.

A megbeszélésen jelen volt a Magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium helyettes államtitkára is, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy nem szerencsés helyzet a magyarországi előadók túlsúlya, fokozott mértékben kell bekapcsolni a hazai előadókat. Mindenki egyetértett viszont abban, hogy jó a kezdeményezés, ezt a képzési formát folytatni kell.

Az RMPSZ őszi elnökségi ülésén első napirendi pontként szerepelt a BNYA értékelése és a jobbítás szándékával megfogalmazott javaslatok összegzése. A képzések tartalmára vonatkozóan hangzott el, hogy fontos a minőség, a magas szakmai színvonal, az előadókat pontos témajavaslat alapján kell meghívni, legyen a képzés a tanítás gyakorlathoz közelebb álló, kevesebb előadás, több kiscsoportos vagy szeminárium jellegű foglalkozás. A javaslatok a szervezésre is kitértek a jelentkezés koordinálásától, a szakmai, pénzügyi és szervezői felelősség megosztásáig, a népszerűsítés lehetőségeinek számbavételétől a technikai eszközök beszerzéséig.

A következő néhány évben fokozatosan váltak valósággá a javaslatok. A kínálat bővült, és nagyjából rögzült a szekciók tantárgyi megoszlása. Már 1994-ben megduplázódott a meghirdetett tanfolyamok száma: a reáltárgyak külön szekciókba kerültek, megjelentek az idegen nyelvek (német, angol), a történelem, az informatika, a testnevelés, a közgazdaságtan, a szakoktatás fontosságára való tekintettel a műszaki szaknyelv, sőt az iskolakönyvtárosok számára is hirdettek képzést. A tantárgycentrikus szervezés részben megmaradt vagy finomodott, de a résztvevők javaslatait figyelembe véve, a szélesebb körű pedagógustársadalom igényeit felmérve új képzések is indultak, mint például az osztályfőnököké vagy a drámapedagógia már az Akadémia működésének harmadik évében. A teljesség igénye nélkül folytathatom a felsorolást: a magyarság történelme, pszichológiai képzés mentálhigiénés szakembereknek, nevelésmenedzsment, kollégiumi nevelők képzése, vallástanárok képzése, számítástechnikai ismeretek óvodapedagógusok/



1. kép A 25 éves Bolyai Nyári Akadémia szekciószerámjai

tanítók/tanárok számára, multimédia az oktatásban, médiainformatika, fakultatív magyar nyelvoktatás, szabadidős tevékenységek szervezése, mérnök-tanárok képzése, népzene–néptánc–kézművesség, élménypedagógia szerepel rendre a kínálatban.

A hallgatók a kezdetektől igényelték pedagógiai és pszichológiai ismereteik és készségeik bővítését. Ezt az igényt kielégítendő az előadók, foglalkozásvezetők a program-szervezők felkérései alapján ilyen jellegű témákat is beépítettek az egyes tanfolyamok programjába. Csak néhány ezek közül: a testnevelés szerepe az oktatók személyiségének fejlődésében, személyiségfejlesztő tréning pszichológus vezetésével tanítók számára, a kollégiumi nevelő mentális karbantartása, a neveléstudományok az oktatás szolgálatában, a gyermeki személyiségfejlesztés lehetőségei az óvodában, gyermekdiagnosztika, nevelési diagnosztika, önértékelés, önelemzés és önfejlesztés a pedagógiai gyakorlatban, pedagógusetika, a tolerancia szerepe a nevelőmunkában, kommunikációs tréning biológiantanároknak, a konfliktuskezelés kreatív és konstruktív megközelítése, művészet-terápia.

A tehetséggondozás mikéntje visszatérő kérdés volt a magyar nyelvű közoktatás minden szintjén évközi tanácskozáson, versenyek szervezésekor, szakmai fórumokon. A BNYA képzéseiben ez a téma is megjelent már 1996-ban, az ünnepélyes megnyitó keretében elhangzott plenáris előadás – *Tehetségművelés és az alkotóképesség fejlesztése* – foglalkozott a kérdéssel. A következő két évben az osztályfőnökök és az iskolavezetők tanfolyamain szerepelt a *Tehetségfelismerés, -fejlesztés és -gondozás* című téma, és természetesen megjelent a művésztanárok alkotótáborában: a személyiség és a zenei tehetség kapcsolatáról, valamint a kreatív folyamat tanórai modellezésének nehézségeiről folyt eszmecsere. De a tanítók, sőt az óvónők is foglalkoztak a tehetség korai felismerésének és fejlesztésének lehetőségeivel. 2009-ben egy korábbi próbálkozás után önálló szekcióban a hallgatók megismerkedhettek a Magyar Tehetséggondozó Társaság, a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács, az MTA Pszichológiai Intézete, a Debreceni Egyetem munkatársainak kutatásaival, eredményeivel, az együttműködés lehetőségeivel.

Ekkortájt körvonalazódott az az elképzelés, hogy a BNYA képzéseit jó volna egy fő téma köré csoportosítani. 2010-től gyakorlattá vált, hogy a széleskörű konzultációt követően beérkezett javaslatokat figyelembe véve az országos elnökség döntése alapján hirdetjük meg az Akadémia aktuális témáját. Igyekszünk tehát lépést tartani a pedagógus szakma elvárásaival, változó kihívásaival. A fő témakörök így alakultak:

- A pedagógus megváltozott szerepe (2010)
- Kooperatív módszerek az oktatásban (2011)
- Az érzelmi intelligencia és a szociális kompetenciák fejlesztése (2012)
- A tanulás tanulása (2013)

- Differenciálás, felzárkóztatás és tehetségápolás a közoktatásban (2014)
- A kommunikációs kompetenciák fejlesztése tanórán (2015)
- A modern pedagógus. Megváltozott szerepek és készségek, a változtatás módszerei (2016)
- Legyen játék a tanulás! (2017)



2. kép A 2013-as BNYA plakátja

A téma lényegét egy-egy rövid idézet foglalta össze, amely felkerült a plakátokra és a hallgatók ajándékmappájára is.

A legelső akadémiai képzést követően hangzott el fő követelményként a minőség, a magas szakmai színvonal biztosítása. Ezt szavaltotta az a tény, hogy a meghívott előadók, foglalkozásvezetők Magyarország neves egyetemének, pedagógiai főiskoláinak, az MTA különféle intézeteinek, oktatásfejlesztéssel, pedagógusképzéssel foglalkozó intézményeknek, egyesületeknek elismert, nagy tudású oktatói és munkatársai közül kerültek ki. Őket egészítették ki a gyakorló iskolák széleskörű módszertani és gyakorlati tudással rendelkező pedagógusai. A hazai felsőoktatási intézmények, a BBTE, majd a PKE és a később megalapított Sapientia EMTE munkatársai is bekapcsolódtak ebbe a munkába. Mára a magyarországi és a hazai előadók aránya kiegyensúlyozódott. Gyakran voltak segítségünkre a közben itthon is meg- vagy újra-

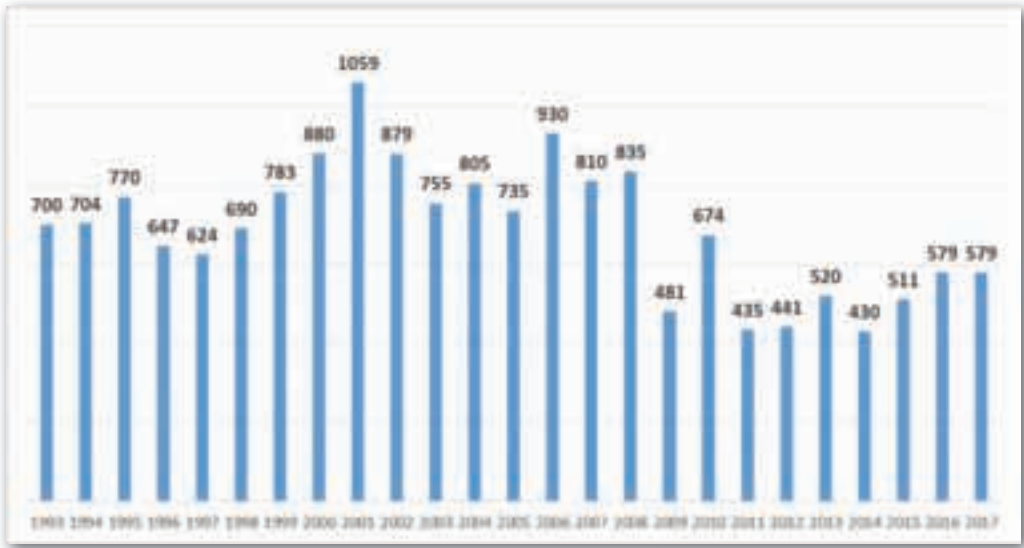
alakult szakmai szervezetek, egyesületek, a történelmi egyházak.

A szekciók programajánlata körültekintéssel, szakmai igényességgel készült el. Az első időkben gyakori volt, hogy felkérésre egy intézmény vállalta a programcsomag elkészítését, és azt a képzést megelőzően elküldte a programszervezőnek, hogy az esetleges módosításokat még idejében meg lehessen ejteni. Ez a gyakorlat később is megmaradt pl. a tanítók vagy az óvónők tanfolyamai esetében. Így könnyebb volt egységes koncepciójú képzési programot kínálni a résztvevőknek. A másik eljárás az volt, hogy a meghívott előadók az igényelt témaköröknek megfelelően állították össze témajavaslatukat, és azt egymással és a programfelelőssel is egyeztetve alakult ki az ajánlat. Az előadók nem csak tudásukkal, hanem emberi, pedagógusi habitusukkal is szolgálták a pedagógusképzést, és sok-sok oktatási segédanyaggal, szakkönyvekkel, videókkal, CD-kel, internetes anyagokkal segítették a BNYA hallgatóit. Sokuk interaktív tevékenységeit, előadásait kérik, évről évre várják a résztvevők.

A nyári pedagógusképzés tanfolyamainak látogatottsága változó képet mutat. Volt egy igen látványos felívelő szakasza, melynek csúcspontján, 2001-ben több mint ezer hallgató vett részt a BNYA-n. Ezt a számot 2006-ban közelíti meg a 930-as mutató. A részvétel ezután csökkenő tendenciát mutat. Ennek egyik oka, hogy az Akadémia képzéseit két évtizeden keresztül csak alternatív elismert képzésként jegyezte a román Tanügyminisztérium. Ez a státus egy egyszerű részvételi igazolás kibocsátására jogosí-

totta fel az RMPSZ-t. Többszöri próbálkozás után az utolsó öt évben sikerült akkreditálni a programokat, így a részvétel 10-11 kreditpont megszerzésével jár.

Talán ennek is tulajdonítható, hogy a pedagóguslétszám 600 körül kezd újból stabilizálódni. Megnyugtató viszont, hogy a tanfolyamok zárásakor névtelenül kitöltött értékelő kérdőívek alapján nem a pontszerzés lehetősége a részvétel motivációja elsősorban, hanem a szakmai érdeklődés. A hallgatók között szép számmal akadnak visszatérők és örök kíváncsiak, akik több évben egymás után vagy a tartalmi változásokat követően újból megpályázzák a részvételt. A Kárpát-medencéből érkező pedagógusok száma a kez-



3. kép A hallgatók számának alakulása

deti 100-120-ról természetesen csökkent, hisz időközben a határon túli régiókban is beindultak a BNYA-hoz hasonló nyári egyetemek.

A képzések helyszínei megszaporodtak: részben tömbösödés figyelhető meg az oktatási központok kialakulásával és infrastrukturális fejlődésével párhuzamosan, részben pedig évről évre változnak a régiós igényekkel összhangban vagy a szekciók szervezési sajátosságainak megfelelően. Ez utóbbira a földrajzosok és a biológusok képzése a példa, akik a terepgyakorlatok sokszínűségét biztosítandó évente más-más vidékre „költöznek”.

Az idei jubileumi évben joggal vetődik fel a kérdés: mi a BNYA megindítása óta eltelt 25 év hozadéka? Számokban kifejezve több mint 17000 magyar pedagógus korszerűsíthette szakmai ismereteit, újíthatta meg módszertani eszköztárát. A pedagógusok visszajelzései, értékelése alapján a BNYA programjai úgy alakultak, hogy eredményesen használható, alkalmazható tudást igyekeztek adni a résztvevőknek. Ezt a célt tükrözi a programok tartalmára vonatkozó, rég rögzült 40/60%-os aránya az elméletnek és a gyakorlatnak.

Ha nyomtatott formában megjelentetnénk, egész kötetnyi lenne a tanfolyamokon megismert és a gyakorlatban kipróbált oktatási-nevelési módszerek és eljárások leírása, a workshopok, tréningek bemutatása. Impozáns az a bibliográfia, amit az előadók, foglalkozásvezetők, programfelelősök a tanfolyamok résztvevőivel megismertettek. Ez a bibliográfia egyaránt tartalmazza az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó, sőt gyakran a tantárgycentrikusságon messze túlmutató, a legújabb tudományos kutatásokra alapozó munkákat és a szakmódszertani kiadványokat, modern kézikönyveket. Az egyéni képzésben, az életfogytig való tanulásban nagy segítség ez a pedagógusok számára.

A BNYA hozadéka az is, hogy például a Román nyelv és irodalom tanítása a magyar tannyelvű iskolákban elnevezésű tanfolyamon már a legelső alkalommal megfogalmazódott, hogy az állam nyelvét a kisebbségek esetében sajátos tantervek alapján sajátos eszközökkel kell tanítani. Bár ennek a képzésnek a tartalma lassan mozdult el a kisebbségi oktatás követelményeinek, a gyakorlati használhatóságnak az irányába, az előadóknak, szervezőknek és a résztvevőknek nagy szerepük volt abban, hogy megszületett a speciális tanterv, és elkészültek a tankönyvek a magyar elemi és általános iskola 5. osztályos tanulói számára, valamint egy tanári kézikönyvnek is tekinthető kiadvány. Hasonlóképpen a történelemtanárok 1997-es képzésén született meg az a beadvány, amelynek nyomán, többszöri próbálkozás után bekerült a 6–7.-esek tanmenetébe A magyarság történelme és hagyományai tantárgy.

A BNYA képzéseinek egykori hallgatói közül ma többen előadóként, képzőként vagy programszervezőként tevékenykednek. A tanfolyamainak keretében szervezett pedagógus fórumok arra is lehetőséget adtak, hogy a romániai közoktatásban eluralkodó káosz körülményei között tanácsot, eligazítást kapjanak a kollégák a kisebbségi oktatást érintő megannyi kérdésben, problémában, vagy csak egyszerűen „kibeszélik” a nehézségeket. És nem utolsósorban erős baráti kapcsolatok szövődtek az erdélyi, felvidéki, kárpátaljai, vajdasági kollégák között. A sok kiegészítő program a tánccházttól a kirándulásokig, az ismerkedési estektől a közös filmnézésig igazi közösségépítő szerepet töltött be.

Joggal kérdezhetnénk: tükröződik-e mindez az iskolai munka mindennapjaiban, van-e, és milyen mértékben kézzelfogható eredmény? „A továbbképzéseknek minden bizonnyal úgynevezett utánkövetésre is vállalkozni kellene. Vizsgálni kellene azt, hogy ha valaki elvégzett egy továbbképzést, akkor az ott tanultakat miként építi be saját mindennapi tanári munkájába” – írta le nemrég szakmai beszámolójában az egyik programfelelős. Bár a mérés-értékelés tágkörében több tanfolyamot is szerveztünk, az RMPSZ erre vonatkozóan még nem dolgozott ki megbízható módszert. Így csak remélni lehet, hogy a BNYA negyedszázados működése során olyan tudást nyújtott a résztvevőknek, amely befolyásolta szellemi, lelki, érzelmi habitusukat, beépült pedagógiai gyakorlatukba mindenkor tanítványaik hasznára. Vajha a több ezer „bonyás” pedagógusra mind igaz lenne a Pilinszky-idézet második tagmondata is!

Továbbképző a hagyományőrzés jegyében

Az elmúlt évekhez hasonlóan idén is élénk érdeklődés övezte a választói nyári továbbképzőt, mely most is célként tűzte maga elé a népi/népnemzeti kultúra zenei, ének- és mozgáskultúrával, illetve a különböző kézműves foglalkozásokkal kapcsolatos elemeinek megismertetését és alkalmaztatását. Fontosnak tartottuk ezen alkalmazási lehetőségeknek a felvázolását, hogy a későbbiek során lehetővé váljon az elsajátított anyag integrálása az oktatási-nevelési folyamat különböző szintjein, az óvodai, iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységek keretén belül. A 19 óvodapedagógus, 39 tanító és 6 tanár részvételével zajlott program során hazai és magyarországi oktatók, kézművesek tartottak előadásokat és foglalkozásokat: Tánczos Vilmos (BBTE, Magyar Néprajz és Antropológia Intézet, Kolozsvár), Czinóber Klára (Hagyományok Háza, Budapest), Mogyorósi Ágnes (Kallós Zoltán Alapítvány, Válaszút), Both Zsuzsa (kézművesmester, Kolozsvár), Both József (kézművesmester, Kolozs Megyei Népi Alkotások Háza), Sántha Emőke (Román Rádió, Kolozsvári Területi Stúdió), Szász Margit (bútorfestő, Székelyudvarhely), Szász Ferenc (bútorfestő, Székelyudvarhely), Hutkai László (bőrműves népi iparművész, Debrecen). A programban szerepelt előadás (*A játék: Homo ludens*), mozgásos játék-, népdal-, illetve néptánc tanulás, szó volt a múzeum-pedagógia elméletéről és gyakorlatáról, és lehetőség nyílt a nemezelés, a gyöngyfűzés, a népi bútorfestés és bőrtárgyak készítésének elsajátítására.





Az egyes témaköröket rövid elméleti bevezetők előzték meg, majd nagy- és kiscsoportos, illetve egyéni munkára, de személyes konzultációra is volt lehetőség. A tánctanításokat, a népi gyermekjátékok tanítását és a játszóházvezetést az előadók szituációs feladatokkal, csoportos és páros munkán alapuló munkaformákkal oldották meg.

A program keretén belül – választható módon – a hallgatók tanulmányi kiránduláson vehettek részt (Szamosújvárra és Székre), meglátogathatták Kallós Zoltán kibővített magángyűjteményét, illetve a választói szakiskola új épületét.

Az ideai tanfolyam tartalmában és szervezésében is tartalmazott néhány, a korábbi gyakorlathoz képest új elemet. Ilyen volt például a bórdíszműves kézművesműhely és a tanulmányi kirándulásnak az a része, amely a szamosújvári Téka Alapítvány által fenntartott és működtetett Magyar Tannyelvű Líceumot mutatta be. A Mezőség legnagyobb szóránkkollégiumának életét, illetve annak a Kallós Zoltán Alapítvánnyal közösen szervezett programjait a legtöbb résztvevő példaértékűnek tartotta.

A tanfolyam programja az előző éviéhez hasonlóan zsúfolt volt. A résztvevők az esti pihenés helyett is szívesen választották a kézműves tevékenységeket, a népi gyermekjátékok tanulását és a táncházat.

Az ideai szervezés során igyekeztünk szem előtt tartani a tavalyi résztvevők javaslatait. Ezek értelmében javarészből megmaradt a kézműves tevékenységek tematikája, a bútorfestő és a gyöngyfűző műhely keretében differenciálásra is adódott lehetőség. Folyta-

tódott az olyan tájegységek népi táncainak a tanítása, amelyeket a résztvevők minden tanított korcsoportnak könnyen átadhatnak (pl. a moldvai és a felcsíki táncokat könnyen elsajátítják az óvodáskorú gyermekek is). A kéréseknek megfelelően ismét volt nemezelés, illetve első alkalommal tanulhattak bőrdíszművességet a résztvevők.

A továbbképző végén leadott értékelési űrlapok összesítése után azt láttuk, hogy a résztvevők túlnyomó többsége (93% fölött) maximális pontszámmal értékelte a szolgáltatást, a tematikát és az előadók felkészültségét, a tanultak hasznosíthatóságára 77% adott maximális pontszámot. A jövő évi továbbképzőn nagyobb hangsúlyt kérnek az erdélyi népi gyermekjátékok és a kézművesség tanítására, kérik a kisebb, nem annyira ismert néprajzi tájegységek táncainak tanítását, és több elméleti előadást igényelnek.

Deák-Székely Szilárd Levente

Osztályban (I)élek

Kreatív játékörök a kisiskolások és középiskolások kompetenciáinak fejlesztésére

A június 9–15. között Nagyenyeden tartott továbbképző keretében a kompetencia-alapú oktatás és a mindennapi életben hasznosítható tudás játékos fejlesztésére törekedtünk. A program a résztvevő tanítók, középiskolai tanárok kreativitását, önismeretét és társismeretét, a partnerség kialakítására való képességét, az önértékelési képességének fejlesztését tűzte ki célul. Kiemelt hangsúlyt kaptak azok a kompetenciák, amelyek tantárgyaktól és műveltségterületektől függetlenül fontos szerepet töltenek be a tanítás-tanulás folyamatában. Ilyenek például a tanulás tanulása, az együttműködés képessége, a problémamegoldó képesség, a játékoság, a kreativitás és motiváció.



A 25 résztvevővel zajlott program előadói (Demény Piroska/BBTE, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár/ és Kádár Annamária/BBTE, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Marosvásárhely) a közösségi élmények lehetőségével, az osztálybeli stresszmenedzsmenttel, az adaptív tanulásszervezési lehetőségekkel, a tanulást segítő korszerű és játékos módszerekkel,

a kortárs gyermekirodalom kortárs kapcsolatokra gyakorolt hatásával, a hivatásszerep drámapedagógiai eszközökkel való fejleszthetőségével kapcsolatos foglalkozásokat tartottak. A kooperatív és tréning módszerekkel, drámapedagógiai és élménypedagógiai elemekkel tartott programpontokhoz választhatók is társultak: a *Függöny mögött varázsláda* című, mesefeldolgozási módszerekről szóló kisfilm megtekintése, borkóstoló és nőtaest Papp Péter pincéjében, valamint a magyarlapádi tánc tábor meglátogatása.

A továbbképzés azoknak a tanítóknak és tanároknak kínált fejlődési lehetőséget, akik hatékony és újszerű válaszokat keresnek a kompetenciaalapú oktatás XXI. századi kihívásaira. A képzés igyekezett felkészíteni a pedagógusokat az ilyen jellegű munka hatékony tervezésére, szervezésére úgy, hogy eközben sokféle játékos eljárás tudatos alkalmazásának módszertanát is megismerték és kipróbálták. A tanultak után a pedagógusok maguk is képesek minél több örömteli alkalmat teremteni az önálló és társas tanulásra, a hatékony tanulásszervezésre. A képzés során drámás eszközökkel dolgoztak fel lírai és prózai alkotásokat, kipróbálták az „ötujjas” és a „szélsziporka” technikáját. Tudományos, ismeretterjesztő szövegeket dolgoztak fel mozaik módszerrel. Olyan komplex tevékenységsorozatot terveztek, amely az ismeretközlő szöveghez rendel irodalmi szöveget, s ezt egységben integrálja. A képzés ösztönzi a tanítókat és a tanárokat az önszabályozott tanulás szintjének megfelelő korszerű és játékos tanulási módszerek kiválasztására, a tanulói egyéni tanulási utak megtalálásának támogatására.

A visszajelzések alapján a résztvevőknek minden foglalkozás nagyon tetszett. Jövőre személyiségfejlesztő tréningeket igényelnek, érzelmi intelligenciát és kreativitást fejlesztő gyakorlati foglalkozásokon vennének részt a legszívesebben. Többen élménypedagógiai, drámapedagógiai, népzénet, néptáncot és kézműves foglalkozásokat oktató műhelyeket látnának szívesen, de a szülőkkel való kapcsolatalakítással, konfliktuskezeléssel, a család működésével kapcsolatos programokat is szívesen látnák.



Tódor Erika-Mária – Kovács Dorina

Új szemlélet a magyar tannyelvű oktatás román nyelv és irodalom tantervében



A fenti címmel szervezett program olyan oktatók továbbképzésére összpontosított, akik román nyelvet és/vagy irodalmat oktatnak magyar tannyelvű iskolákban. Mivel a jelenlegi tanárképzés tartalmi kínálatából hiányoznak a román nyelv másodnyelvként történő oktatásának kérdéskörével foglalkozó (tan)tárgyak, a fenti képzés ezt a hiányosságot kívánta pótolni.

A Bolyai Nyári Akadémia keretében szervezett továbbképző tartalmi kínálata az új tanterv köré épült. A képzésen a résztvevőknek lehetőségük nyílt megismerni az új tantervet, és részleteiben átbeszélni azt, a konkrét módszertani példák pedig a gyakorlati alkalmazáshoz nyújtottak segítséget. Ilyen módon a pedagógusok módszertára számos, a román nyelv és irodalom órákon alkalmazható játékos technikával gazdagodott. A képzés alapvető célja az volt, hogy elméleti és gyakorlati kiindulópontot nyújtson egy kreatív és tudatos pedagógusi attitűd neveléséhez és önneveléséhez, mely az új program megfelelő értelmezését és alkalmazását teszi lehetővé.

Az előadók a következő kompetenciák fejlesztésére törekedtek: kompetenciaközpontú tanulási tevékenységek azonosítása, az írott és beszélt kommunikatív kompetenciákat fejlesztő módszerek és technikák kreatív alkalmazása, az alkompetenciák integrált megközelítésén alapuló tevékenységek tervezése, a diákok kulturális, szociolingvisztikai és egyéni sajátosságait figyelembe vevő differenciált munka hatékony tervezéséhez szükséges specifikus dokumentáció kidolgozása.

A csíkszeredai Apáczai Csere János Pedagógusok Házában 9 előadó (Mina Maria Rusu – Oktatásügyi Minisztérium, Norel Mariana – Transilvania Tudományegyetem, Brassó, Mihaela Gheorghe – Transilvania Tudományegyetem, Brassó, Andreia Maxim – Arad Megyei Tanfelügyelőség, Forgó Erika – Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely, Szöcs Imre – Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely, Bandas Luminița – Nagy Imre Általános Iskola, Csíkszereda, Pál Enikő – Sapientia EMTE, Csíkszereda, Tódor Erika Mária – Sapientia EMTE, Csíkszereda) tartott foglalkozásokat a 22 résztvevő számára. A meghívott szakemberek különböző egyetemi központokat képviseltek, így adott régió vagy megközelítési mód sajátos szempontjait is láttatni tudták.

A továbbképző végén a résztvevők értékelési kérdőíveket töltöttek ki. A legtöbben maximális pontszámmal értékelték a program szakmai színvonalát, a tartalmi kínálatot és a képzők munkáját. Minden előadást/ bemutatót/ tevékenységet hasznosnak tartottak, de a Forgó Erika és Szöcs Imre által tartott foglalkozást (*Creativitate în formarea competenței de comunicare la orele de limba română (nematernă). Ascultarea și vorbirea*), a Bandas Luminița által vezetett tevékenységet (*Metode de eficientizare a formării competenței de comunicare orală*) és a Tódor Erika Mária által koordinált programpontot (*De la intuitiv, la teoretizare în abordarea elementelor de construcție a comunicării*) többen külön is kiemelték. Szintén elismerően szóltak a didaktikai játékok, módszerek tanulási folyamatba való beépítését felvillantó lehetőségek gyakorlati megismeréséről. Az új ismeretek túl a kollegáikkal való tapasztalatcsere is sokat jelentett számukra. Többen bevallották, hogy kifejezett szándékuk volt a más régiókból származó kollégák szemléletének, munkamódszereinek megismerése.

A visszajelzések egyértelműen azt igazolják, hogy több ilyen típusú, a román nyelvi kommunikációval foglalkozó képzésre lenne szükség, de a Bolyai Nyári Akadémia programsorában mindenképpen ott kell lennie minden évben.



Szabadtéri vokálszimfonikus hangverseny Csíkszeredában, a nemzetközi Kodály-évben

A Kodály Zoltán halálának 50. évfordulója alkalmából meghirdetett nemzetközi emlékév erdélyi megünneplésére való felkészülés egyik jeles eseménye június 30–július 2. között zajlott Székelyudvarhelyen, a Rákóczi Centerben, ahol több énekkar kóruszenei táborban sajátította el az augusztus 26-i csíkszeredai szabadtéri vokálszimfonikus koncert repertóriumát.

Még 2016-ban megszületett a gondolat, hogy méltóképpen kellene emlékezni Erdélyben is a nagy magyar zeneszerzőre és pedagógusra. Elhatároztuk, hogy egy nagyobb méretű szabadtéri Kodály emlékhangversenyt szervezünk. Hosszabb keresgélés, többszálú egyeztetés után az a határozat született, hogy a hangversenyt Csíkszereda főterén tartsuk meg idén, augusztus 26-án. A koncert egyben az Énekel az ország mintájára létrehozott erdélyi–anyaországi kórusok találkozója is lett. A rendezvény lelke és mozgatója az Artisjus-díjjal, a Magyar Köztársasági Érdemrend lovagkeresztjével, Liszt Ferenc-díjjal, Jeruzsálem-díjjal, Budapestért-díjjal kitüntetett Hollerung Gábor érdemes művész volt, aki számos rendkívüli produkciót tudhat maga mögött. Élvezetes magyarázatait, szemléletes próbamódszereit a székelyudvarhelyi felkészítő tábor alkalmával is megtapasztaltuk. A kórustagok nemcsak a darabokat sajátították el, hanem a Kodály-életműbe is tágabb betekintést nyertek.

A táborban a következő énekkarok vettek részt: Balázs Ferenc Vegyeskar (Székelyudvarhely, karnagy Orosz-Pál József), Barátia Chorus (Bukarest, karnagy Fekete Klára), Brassói Egyesített Kórus (Brassói Magyar Dalárda, Magyar Evangélikus Lutheránus kórus, Brassói Magyar Unitárius Egyházközség kórusa, karnagy Kovács Klára Ildikó), Budapesti Akadémiai Kórustársaság (karnagy Tőri Csaba), Camerata Női-kar (Székelyudvarhely, karnagy Orosz-Pál József), Intermezzo Kamarakórus (Szováta, karnagy Fülöp Judit), Jubilate Deo Kórus (Székelyudvarhely, karnagy Székely István), Kétágú Református Templom Vegyeskara (Kolozsvár, karnagy Adorjáni Júlia Katalin), Szalman Lóránt Vegyeskar (Marosvásárhely, karnagy Orosz-Pál József), Szászcsávási Énekkar (karnagy Ugron Noémi).

Az élmények tovább gyarapodtak a csíkszeredai főpróbán, majd a hangversenyen.

Kodály Zoltán halálának 50. évfordulója alkalmából az ő *Psalmus Hungaricus*át, valamint a Tolcsvay-testvérek Magyar miséjét szólaltattuk meg. A tíz erdélyi kórus és a Budapesti Akadémiai Kórustársaság összefogásából egy rendkívüli koncert született, amit élvezettel hallgatott a csíkszeredai közönség. Eredetileg a csíksomlyói Nyeregben szeretők volna megrendezni a koncertet, Hollerung Gábor elképzelése is ez volt, de be kellett

látnunk, hogy ez technikai okok miatt kivitelezhetetlen. Így aztán Füleki Zoltán alpolgármester javaslatára Csíkszereda főtere lett a helyszín, a város vezetése pedig hathatós segítséget nyújtott a lebonyolításhoz. Meg kell említeni, hogy a koncerttel a száz évvel ezelőtt a városban született karnagy, hegedűművész és zenetudós Nagy István előtt is fejet hajtottunk. Csíkszereda híressége a helyi római katolikus főgimnáziumba járt. Zenei tanulmányait Csíkszeredában kezdte, majd Marosvásárhelyen, a Városi Zeneiskolában folytatta, Haják Károly és Metz

Albert növendékeként. Ezután a budapesti Zeneművészeti Főiskola zenetanár-karnagy és hegedű szakára került, ahol 1933-ban diplomázott. Nagy Istvánnak Kodály Zoltán is tanára volt. 1934–1941-ig a marosvásárhelyi Római Katolikus Tanítóképző és Gimnáziumban, 1941-től a kolozsvári tanítóképzőben dolgozott ének- és zenetanárként. Ebben az időszakban Budapesten és Ausztriában egyházzenei tanulmányokat is folytatott. 1946–1948 között a kolozsvári Magyar Zene- és Színművészeti Főiskola professzora és igazgatója volt, 1948-tól 1950-ig pedig a Magyar Művészeti Intézetben végzett magas szintű nevelőmunkát, professzori beosztásban. Az eredeti népi dalkultúra, a magyar zenei anyanyelv jeles művelője volt. Korábbi időszakában, marosvásárhelyi tanárként megszervezte iskolájának fiú vegyeskarát. Saját alapítású kórusaival a reneszánsz kórusművészetet, valamint Bartók és Kodály műveit népszerűsítette. Jelentős szerepe volt a madrigál kórusművek megszólaltatásában, ezeket a harmincas évek közepétől énekelték. Bartók Béla, Kodály Zoltán, Márkos Albert művei közül is sokat megszólaltattak országos vagy egyetemes bemutató formájában. Kodály Zoltán 1942-ben az országos hírnevet szerzett együttesnek ajánlotta a Balassa Bálint elfelejtett éneke című művét. A negyvenes évek elején Nagy István a Kolozsvári Tanítók Énekkarát is irányította. A háború után Kolozsváron nőikart szervezett, a később vegyeskarrá bővült együttesből jött létre a Kolozsvári Kamarakórus, majd a Nagy István Énekkara. A kórusmozgalom irányításába országos szinten is bekapcsolódott. Az 1946-ban újjáalakult Romániai Magyar Daloszövetség elnökévé választották, amely 1948-tól a Bartók Béla Dalszövetség nevet viselte. Fontos szerepet vállalt Bartók Béla emlékezetének ápolásában, sorozatot indított a szerző műveiből. Szász Károllyal közösen szerkesztett énekeskönyve Kodály Zoltán emlékezetét idézte, ez csak népdalokat tartalmaz. A magyar dalt és az egyetemes magyar kórusművészet legjobbait megszólaltató munkát a kommunista karhatalom nem nézte jó szemmel. Az 1958–59-es egyetemi évben nagy lelkesedéssel tanította meg Kodály Psalmus hungaricusát, ám a Securitate a bemutató előtt megtiltotta annak előadását, és feloszlatta a Nagy István Énekkart. Nagy István többé nem taníthatott a Zeneakadémián énekkart és karvezetést, s ezért öngyilkosságot kísérelt meg. Szerencsére tanítványai észrevették, és sikerült megmenteni az életét. Nyugdíjba vonulásáig már csak hegedűt taníthatott. 1983-ban hunyt el, sírja a kolozsvári Házsongárdi Temetőben található.

Kodály Zoltán 1942-ben az országos hírnevet szerzett együttesnek ajánlotta a Balassa Bálint elfelejtett éneke című művét.

Tudomásunk szerint a *Psalmus hungaricus* még nem nem csendült fel szabadtéri előadáson Erdélyben.

Zenei tevékenységének könyvésze 800 tételt tartalmaz, amit születésének 75. évfordulójára állítottak össze. Európai színvonalú művészetét kiváló muzsikuskok méltatták. Terényi Ede kolozsvári zeneszerző a következőket írja róla: „Rajongott a zenéért. Mindenhez ilyen rajongással közeledett. Az őt körülvevő emberekben, az élet egészében zenét keresett. Fantasztikus méretű és színorgiájú »zene-ként« értelmelte mindazt, ami őt körülvette. Szokatlan emberi magatartás, de szép, érdekes, néha fanatikus gesztusokban nyilvánult meg. Szép volt a

tűz, amivel a zenéről beszélt, és ami interpretációiban is hipnotikus erővel ragadta meg a hallgatóságot.” – Ezért is volt méltó helyszíne Csíkszereda a lenyűgöző ünnepi hangversenynek.

Sok cikk, vélemény, hozzászólás született a koncert után, annál is inkább, mert tudomásunk szerint a *Psalmus hungaricus* még nem nem csendült fel szabadtéri előadáson Erdélyben. A programra közel hétezer ember volt kíváncsi. Csibi Márta, a székelyudvarhelyi Camerata Nőiakar egyik énekeese így emlékezik vissza: „Volt, hogy arra gondoltunk, ez a Kodály-csoda bizony meghaladja a képességeinket. Meg arra, hogy hol volt az esze Hollerung Gábornak, a Liszt- és egyéb díjas karmesternek, amikor ezt a zenei óriást választotta székelyföldi amatőr kórusok számára, hisz a profik is ritkán vállalják be. De mégis van valami erő a hitben, hiszen a kórustábor utolsó próbáján már megszólaltforma az összhang, aztán a koncert előtti főpróbán már egészen jól szólt, a színpadi fő-főpróba pedig már szőrfelállásra sikeredett. Megküzdöttünk minden egyes hangért, ahogy a karmesterünk kérte. Van ereje a hitnek, ha társul a kitartással, ezzel a székely csökönyösséggel, hogy menni fog ez, ha sorjában mind belehalunk is. Bele is halunk. Sorjában, mind.”

Amennyiben lesz még Erdélyben ilyen jellegű hangverseny, jó volna, ha sokkal több énekkar vállalná a nem mindennapi munkát. Jó lenne Csíkszeredából, a Csíki-medencéből, de Gyergyóból és környékéről is több kórusgyűttest látni-hallani. Talán az sem megvetendő gondolat, kérés, elképzelés, hogy jelentkezzenek partiumi, bánáti énekkarok is, hogy a koncert után elmondhassuk: énekelt Erdély.

Nyelvi nevelés – másképp

Nem beszélve arról,
hogy utána otthon
egyedül meredhet a
tankönyvszövegekre...

Nem szabadna beleesni abba a csapdába, hogy amikor az ember egy vadonatúj, friss, újító pedagógiai módszerről, taneszközzel stb. tudósít, ne azzal töltse meg az oldalakat, hogy a korábbi gyakorlatot elemezze és szapulja. Hiszen azt ismeri jobban, azon bosszankodott egész életében, az vált ki belőle újra és újra indulatokat, és ahhoz képest tekint az új kezdeményezésekre. Hogyan lehetne elkerülni ezt a csapdát? Talán egy-két be-

kezdés elég lenne a háttér ismertetésére.

Az iskolában a nyelvi nevelés hagyományosan három részből áll: a szóbeli és írásbeli kommunikáció általános fejlesztéséből, ami szinte minden tantárgyban megnyilvánul, az idegennyelv-oktatásból, és abból, amit szokásosan „magyar nyelvtannak” neveznek, és ami a „magyar nyelv és irodalom” tantárgy eléggé elhanyagolt része. Ez az utóbbi hagyományosan a tanárok és tanulók rémálma, mert nem érdekes, nem is teljesen logikus, és a hasznát se nagyon látják. Ha rákérdezünk, bemagolandó nyelvtani szakkifejezések felsorolása, jobb esetben táblázatos összefoglalása jut az eszükbe róla, és általában csupa olyasmi, aminek a nyelvi nevelés másik két oldalához, a szövegértéshez és szövegalkotáshoz meg az idegen nyelvekben való jártassághoz szinte semmi köze sincs.

Hogy az iskolában egy és ugyanaz a dolog ilyen módon legalább három részre szakad (azért „legalább”, mert az irodalomtanításon belül a művek nyelvi megformáltságának vizsgálatáról még nem is beszéltem), az sajnálatos hagyomány, de talán még együtt lehetne vele élni. Mint ahogy együtt élünk, sajnós, azzal is, ahogyan mindennek a feldolgozását megszervezzük (és itt nagyon kell vigyázni az általánosítással, de mondjuk így: a legtöbb helyen). Nem elég, hogy a nap tanórákra oszlik, az oktatás meg tantárgyakra (szerintem mindkettő természetellenes), hanem a tanuló munkája is még mindig nagyon sok helyen túl nagy részben kiselőadások meghallgatásából, felelésből és dolgozatírásból meg hasonló más természetellenes tevékenységekből áll. Nem beszélve arról, hogy utána otthon egyedül meredhet a tankönyvszövegekre, amelyeknek az értekező széppróza és a lexikon-szócikk stílusának ötvözésével kellene megragadniuk a figyelmét, hogy ezeket a szövegeket utána ő maga is reprodukálni tudja.

Még jó, hogy vannak egy csomóan, és úgy látszik, egyre többen, akik ahelyett, hogy mindezen siránkoznának, megmutatják, hogy miről van valójában szó, hogy hogyan lehet más beállítódással, más jellegű pedagógiai munkával (ami egyelőre, amíg meg nem szokjuk, talán többnek tűnhet, mint a hagyományos) mindenki számára kellemesebbé és főleg hasznosabbá tenni az iskolai életet, benne a nyelvi nevelést. Valóban sok-

A *Feladatbank*, szinte elsőként a magyar anyanyelvi nevelés történetében, megmutatja, hogy mi minden izgalomra és érdekességre találhatnak a gyerekek a nyelv használatakor.

kal értelmesebb tevékenység vonzóvá tenni a hasznosabb módszereket, és használatukra csábítani, mint állandóan a kellemetlenebbeket és haszontalanabbakat ócsárolni. Ezt az értelmesebb utat követik a kolozsvári Ábel Kiadónál megjelent *Feladatbank* szerzői, és én erről a kötetről fogok szólni (de ilyenek például a marosvásárhelyi Kreatív Könyvkiadónál megjelent 5. osztályos *Magyar nyelv és irodalom* tankönyv szerzői is, és a kettő között jelentős átfedések is vannak).

Mert miről van szó valójában az anyanyelv iskolai helyét illetően? Az anyanyelv olyan univerzális kommunikációs eszköz, amelyet a gyerekek már jóval az iskolába kerülés előtt is állandóan használnak, még hozzá nagyon ügyesen. Azt a részét, amelynek működtetése egyáltalán nem tudatos

(például a leggyakoribb szavak használatát vagy a ragozást), mesterszinten birtokolják, és későbbi életük során azokat a részeit kell egyre inkább készségszerűen elsajátítani, amiben több a tudatos tényező, mint amilyen a kifejezések megválasztása, a mondatok és főleg a szövegrészek tervezése. Közben pedig egyre gyakrabban szembesülnek a nyelvhez kapcsolódó egyéb ügyekkel, mint amilyenek az idegen nyelvek (többnyelvű társadalomban ez különösen fontos), a művészi nyelvhasználat, a nem személyes, hanem tömegeknek szánt nyelvi kommunikáció, meg persze az iskolai tanuláshoz kapcsolódó nyelvhasználat, ami azért, lássuk be, még a leghaladóbb oktatási módszerek alkalmazásával sem lehet ugyanaz, mint a hétköznapi nyelvhasználatban megszokott. Az ilyen otthontól eltérő helyzetekbe kell az iskolai nyelvi nevelésnek bevezetnie a gyerekeket, ezeket kellene uralniuk a tanulmányaik végére, hogy a felnőtt életük boldogabb lehessen.

A *Feladatbank*, szinte elsőként a magyar anyanyelvi nevelés történetében, megmutatja, hogy mi minden izgalomra és érdekességre találhatnak a gyerekek a nyelv használatakor. A kiindulópont már magában izgalmas: a képi ábrázolás és a nyelvi ábrázolás összevethető egymással, mindkettővel kiragadunk valamit a valóságból, mindkettőnél el kell döntenünk, hogy mit és hogyan emelünk ki belőle. Mindkettőnél van nézőpont, vannak hangsúlyosabb és kevésbé hangsúlyos részletek, és így tovább. De a nyelvi eszközök természetük szerint mások, mint a képek, a kifejezések megválasztása mellett van még szerepe például a szórendnek (a magyar nyelv esetében ez még fontosabb, illetve más, mint rögzítettebb szórendű nyelvek esetében). A képekkel szemben választhatunk az alkalmazott mondatfajták között is. Mindezeket a választási lehetőségeket összevethetjük nemcsak a képi ábrázolással, hanem például más nyelvek lehetőségeivel, költők által választott megoldásokkal, és így tovább. Csupa izgalmas terület, ha úgy dolgozzuk fel őket, ahogy például a *Feladatbank* feladataiban.

Nem tudom, milyen terjedelmi korlátai voltak a *Feladatbank*knak, de hogy hiányosságot is említsek, én nagyon örültem volna a képi ábrázolásról szóló fejezetek mellett egy

mozgóképes ábrázolásról szólónak is. A filmek (akár rövid rajzfilmes jelenetek) narratív felépítése jól összevethető a szövegrészek struktúrájával, a különbségeket is jól meg lehet figyelni. Lehet, hogy ez már túl sok helyet igényelt volna, de én akkor feláldoztam volna a szórendről és hangsúlyról szóló önálló fejezetet, és inkább az első, a képi és a nyelvi megformálásról szólóba préseltem volna bele a legfontosabbakat.

Egészen mintaszerűnek tartom viszont az utolsó, leghosszabb fejezetet: a beszédcselekvések és beszédszándékok („avagy *mit és hogy* csinálunk nyelvvel”) mint témakör is új az általam ismert tankönyvekhez képest, és a feldolgozása is példás. Úgy gondolom, hogy a felső tagozatosok éppen ezen a szinten és éppen ilyen módon foglalkozhatnak hasznosan a nyelvhasználattal (és most megint magamba fojtottam a korábbi gyakorlatra vonatkozó rosszímű összehasonlítást).

A leginkább ebben a fejezetben is, és az egész *Feladatbankban* (mint ahogy a már említett ötödikes tankönyvben is) az tetszett, hogy a rendezettséget, a rendszerszerűséget a pedagógusnak szóló tájékoztatásra és javaslatokra tartogatja, nem pedig a feldolgozott témakörökre. Minden nyelvi jelenségről, akár igazi nyelvészeti fogalomról, akár a nyelvhasználathoz kapcsolódó életbeli megfigyelésekről akkor van szó, amikor azok éppen szerephez jutnak, fontosak a feladat, tevékenység szempontjából. Nem érezzük, hogy egy előre felállított lista tételeit „pipálják ki” sorban a szerzők – ebben szerintem egészen egyedülállók ezek a könyvek. (Nyilván volt listájuk, de nem azt erőltették, hogy azon sorrendben haladjanak végig.) Vagyis a feldolgozás nem azt szolgálja, hogy a szerzők szisztematikusan végigmenjenek valami (saját maguk által felállított vagy kívülről előírt) tartalomjegyzéken, hanem kizárólag és mindenek fölött a tanulók érdekeit. Hát nem kellene ennek magától értetődnie?

Azt mondtam, a nyelvi nevelés célja a különböző kommunikációs helyzetekbe való *bevezetés*. A bevezetés folyamata pedig természete szerint *gyakorlati* természetű. Ezért a *Feladatbankhoz* hasonló eszköz, vagyis gyakorlati tevékenységek gyűjteménye, valójában hasznosabb bármilyen tankönyvnél vagy ismeretterjesztő munkánál. A szerzői minden feladathoz, tevékenységhez részletes „használati utasítást” mellékelnek (ezt *tanári kalauznak* nevezik, zöld háttérrel jelölik). Nagyon rövidek viszont a tanulók számára készített összefoglalók (lila háttér), és ezek nyilvánvalóan nem abból a célból készültek, hogy a gyerekek később „felmondják” őket.

Nagyon igényes eszközöket ad a *Feladatbank* a tanulók előrehaladásának *méréséhez*. Annak ellenére, hogy (pontozással) számszerűsítik a mérések lehetséges kimenetelét, a mérőlapok útmutatói (kék háttér) pontosan megjelölik, hogy milyen szempontokból kell elbírálni az elért eredményeket, változásokat. Így valójában inkább a mérések *diagnosztikai* jellege dominál. A pedagógus legyen tisztában azzal, hogy melyik gyerekek milyen részképességei hogyan fejlődnek, hogy aztán orvosolni tudja a problémáikat. Szerintem ideális felfogása ez a pedagógus-szerepnek, remélem, hogy nem idealizált, hanem nagyon is reális. (Már minden fejezet elején

A nyelvi nevelés célja a különböző kommunikációs helyzetekbe való *bevezetés*.

barnás-rózsaszín háttérű szövegek ismertetik a fejezet célkitűzéseit, ezeknek az elérését ellenőrzik a fejezetvégi mérőlapok.)

Végül még egy nagyszerű vonásával szeretném a pedagógusokat a *Feladatbank* használatára csábítani. A diagnózist ugyanis terápiának kell követnie, vagyis magától értetődik, hogy attól függően, hogy az egyes tanulóknak milyen részképességekkel vannak nehézségeik, némileg eltérő fejlesztési célokat kell eléjük kitűzni. Ezt nemcsak az segíti, hogy az egyes feladatoknál meg van jelölve, hogy milyen készségek, képességek fejlesztését célozzák, hanem ezen belül még nagyon sokszor *differenciálási lehetőségeket* is megadnak, vagyis nemcsak azt a döntést segítik a szerzők, hogy egy feladatot egyáltalán érdemes-e egy csoporttal elvégezni, hanem azt is, hogy milyen változatokban lehet végrehajtani a tevékenységet. Így ha a csoporton belül az érintett részképességekben eltérések mutatkoznak, akkor célzottan lehet akár egyes tanulók igényei szerint nehezíteni, illetve könnyíteni a feladatot, hogy nagyobb, illetve kisebb kihívást jelentsen nekik. Az persze már a pedagógus dolga, hogy megtalálja azt a határt, amin belül a feladat már jelent némi kihívást (különben érdektelenségbe fulladna), de még nem akkorát, hogy kudarchoz vezessen, mert a kudarc és általában a rossz kedvvel végzett tevékenység egyértelműen fékezi az előrehaladást. (Nyugodtan elfelejthetjük a „teher alatt nő a pálma”-szerű állítólagos bölcsességeket, mert kísérletileg igazolták már, hogy nem igazak. A kudarcok egyáltalán nem sarkallják erőfeszítésre az embert, a pálmás mondás pedig egyszerű félrefordítás, az eredeti szólás arra utal, hogy ha a pálmán túl sok a termés, akkor nem függőlegesen, hanem széltében nő inkább.)

Kádár Edit (szerk.): *FELADATBANK anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017.

Kézikönyv kezdő óvónőknek

Kezdő óvodapedagógusként, alig elhagyva a képző falait, nem kis kihívást jelent első ízben tanévet indítani, egy gyermekcsoport nevelését felvállalni. Ha tapasztalt pedagóguskollégákat kérdezzünk, nagy valószínűséggel mindannyian emlékezni fognak arra a bizonyos első napra, amikor gyermekek és szülők tekintetének kereszttüzeiben magabiztosan kellett fellépniük, éreztetve az érdekeltekkel, hogy szakmai tudásuk lehetővé teszi a gyermekek számára, hogy fejlődésük a legjobb körülmények között menjen végbe az óvodában.

A pályakezdő óvodapedagógus azonban gyakran kerülhet dilemmahelyzetbe. Bár a képzés évei alatt számos elméleti és gyakorlati órán vett részt, foglalkozásokat tervezett és valósított meg, a hétköznapi munka során akadhatnak kérdései, melyekre választ keres. Ebben segítheti őt a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének oktatói által szerkesztett kézikönyv, melyben nemcsak az óvodai munka elméleti hátterének rövid összefoglalását találja meg, hanem gyakorlatias, konkrét ötleteket is kap az óvodai év megtervezésére vonatkozóan.

A könyv három nagyobb részre tagolódik: az első fejezet az óvodapedagógiai alapismereteket mutatja be, a második az óvodai tervezés gyakorlati megvalósítására ad példát, míg a harmadik részben az óvodai munka eredményes megvalósításához szükséges pedagógiai szakkifejezések szótárát találjuk.

Ahhoz, hogy átfogóbb képet nyerjünk a könyvről, tekintsük át röviden az egyes fejezeteit.

Az első részben a szerzők az érvényben lévő oktatási törvény (2011/1) és óvodai tanterv (2008) alapján tisztázzák az óvoda és az óvodai csoport fogalmát, funkcióit, majd az óvodai tanterv szemléletmódját megalapozó fogalmakat: tapasztalati terület, fejlesztési terület, a kettő közötti kapcsolat, a tapasztalati területekre vonatkozó részletes követelmények. A felsorolt követelmények ismerete az óvodapedagógus hatékony munkájának alapját képezi, hiszen ennek tudatában lehet kitűzni azokat a célokat, melyek megvalósítására az óvodai tevékenységek során törekedni kell. A tervezés szükségszerű, állítják a szerzők, majd az óvodai oktatásban meghonosodott integrált tervezésre vonatkozóan nyújtanak támpontot.

A második fejezet a könyv terjedelmesebb része, hiszen ebben konkrét tervek találhatunk, melyeket tapasztalt óvónők osztanak meg az olvasóközönséggel. Amint a könyv bevezetőjéből megtudhatjuk, a közölt tervek egy pályázati megmérettetésen vettek részt, a pályázatra beérkezett ötvennyolc pályamunkából válogatták ki ezeket.

Kezdő óvodapedagógusként talán a legnehezebb tervezési feladat az éves terv összeállítás, hiszen hallgatóként inkább kisebb időtartamra terveztek, heti, napi vagy foglalkozásterveket készítettek. Az éves terv elkészítésében nyújt segítséget Boitor Nóra és Sza-

bó Décsei Erika éves munkaterve, mely nemcsak formailag mutat utat, hanem a konkrét megvalósításra vonatkozóan is ötleteket adhat.

Az óvodai tervezés integrált megszervezése lehetőséget ad, s ugyanakkor el is várja az óvodapedagógustól, hogy projekteket valósítson meg a tanév során. A könyvben két konkrét projekttervet találunk Sumi-Nagy Noémi és Czier Hajnalka tollából.

A továbbiakban két heti tervet találunk a két óvodai szintre vonatkoztatva, az egyik egy mese (*Mint sót az ételben*), a másik az egészség köré (*Fő az egészség*) szervezi a héten megtartott tevékenységeket (szerzőik: Makranczi Erika–Orosz Júlia, Boitor Nóra–Kukta Annamária).

A továbbiakban integrált, outdoor tevékenységi terveket találunk, illetve példát egy reggeli találkozás forgatókönyvére. A bemutatott tervek, amint azt a szerzők az előszóban is említik, nem receptek, melyeket szóról-szóra követni kell, hanem olyan lehetőségeket mutatnak be, melyek akár a tapasztaltabb óvodapedagógusok érdeklődését is felkelthetik, és újabb, kreatívabb tevékenységek megtervezésére sarkallnak. Bálint Svella Éva az érzelmek varázslatos birodalmába vezeti el játszótársait, Bihari Katalin Noémi a tavasz hangulatát viszi be a gyermekcsoportba. Domokos Erika a fény és árnyék játékát teremti meg az óvodában, míg Takács Mária Terézia az óvodán kívüli tevékenységekre ad példát a szorgos méhecskék apropóján. A mese világába az égig érő paszuly kalauzolja el a gyerekeket Héb Ildikó tervében, majd Imre Judit és Péter Izabella a természet szertetére hívja fel a figyelmet.

Az óvodai tevékenységek napi rutinja a reggeli találkozás, melynek egy lehetséges forgatókönyvét Sopronyi Orsolya adja közre.

Végezetül két tervezéscsomagot is találunk a kézikönyvben: Gergely Erika, valamint Szilágyi Noémi és Volosin Szilvia szerzőpáros munkaterveit.

A kötet végén háromnyelvű (magyar–román–angol) pedagógiai terminológiai szótár található. Amint azt a szerkesztők a kötet bevezetőjében is megemlítik, a szótár közreadásával a szakkifejezések egységes használatát szeretnék elősegíteni az óvodapedagógusok körében.

A kézikönyv szemléletmódja azt tükrözi, hogy elmélet és gyakorlat csakis egymással összhangban, szervesen összefonódva segítheti igazán a gyakorló óvodapedagógus munkáját. Az óvodapedagógusnak tudatában kell lennie, mi áll a gyermek nevelésének, az óvodai munka megtervezésének hátterében ahhoz, hogy gyakorlatban magas szinten tudja megvalósítani hivatását, ugyanakkor az elméleti tudás mit sem ér, ha nem társul hozzá megfelelő kreativitás, a gyermek iránti érzékenység, játékoság. Ezek jegyében ajánlom a frissen megjelent könyvet a pályakezdő, de az örökké megújulni kívánó óvodapedagógusoknak is.

Birta Székely Noémi, Demény Piroska, Stark Gabriella (szerk.): *Kezdő óvónők kézikönyve. Az elmélettől a gyakorlati megvalósításig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017.

Szerzők

Bálint Eszter

Gyulafehérvári Caritas, Szent Ágoston
Nappali Foglalkoztató, Csíkszereda

Bartalis Boróka

Fogarasy Mihály Általános Iskola,
Gyergyószentmiklós

Bors Kinga

Petőfi Sándor Általános Iskola, Csíkszereda

Deák-Székely Szilárd Levente

Fehér Megyei Pedagógusok Háza, Gyulafehérvár

Fodor Ibolya

Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár

Fodor László

Sapientia, EMTE, Tanárképző Intézet, Marosvásárhely

Gál László

Gróf Majláth Gusztáv Károly Római Katolikus Teológiai Líceum, Gyulafehérvár

Kálmán László

Nyelvtudományi Intézet, ELTE, BTK, Elméleti Nyelvészeti Szakcsoport, Budapest

Kovács Dorina

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza, Csíkszereda

Orosz Pál József

Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, Marosvásárhely

Soós Katalin

Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely

Szabó-Thalmeiner Noémi

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat, Szatmárnémeti

Szállassy Noémi

BBTE, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Kolozsvár

Szabó Gábor

Válaszúti Szakiskola, Válaszút

Szárász Tamás

Pécsi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium, Pécs

Tódor Erika Mária

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Humán Tudományok Tanszék, Csíkszereda

Tóth Szilárd

BBTE, Történelem és Filozófia Kar, A Jelenkor Története és Nemzetközi Kapcsolatok Intézet, Kolozsvár

Váradi Judit

Debreceni Egyetem, Debrecen

Virág Erzsébet

Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Kolozsvár, nyugalmazott tanár

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

<https://docs.google.com/forms/d/1a75zwtyAJ-p3s40lSu92Qq9tWqdpBizgFF1IaiveDqA/viewform>
magiszterfolyoirat@gmail.com

Megrendelésre vonatkozó információk: <http://rmpsz.ro/hu/h/81/magiszter>

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató