

Tavaszi számunk mustrája

Tavaszi számunk *Műhely* rovatát a megértés pszichológiai és pedagógiai körvonalainak fölvezetésével kezdjük, Fodor tanár úr írásával. „...a megértés mindig a már elsajátított, úgymond régi ismeretek és a megtanulandó új információk, voltaképpen az ismert és az ismeretlen elemek közötti szerves összekapcsolódás megteremtését, az új tudásnak a korábbira való ráépülését, a korábbira való beleépítkezését és integrációját, annak mintegy átszervezését feltételezi.” – írja a szerző, és ebből mindjárt meg is fogalmazza a bármely szinten tanító pedagógus számára fontos didaktikai szabályt: „... az új ismeretek tanítását megelőzően mindig fel kell eleveníteni és a tudat előterébe kell hozni azokat a régebbi ismereteket, amelyekhez az új anyagot hozzá lehet kapcsolni, amelyekre rá lehet építeni.”

A gondolkodásfejlesztés fogalma megjelenik a *Műhely* második írásában, ezúttal a számunkra, kisebbségi helyzetben élők és oktatók számára legfontosabb tantárgy, az anyanyelvi nevelés céljainak és feladatainak a felvázolása kapcsán, Zimányi Árpád tanár úr írásában. A nevelési feladatok között a szerző kitér a ma talán kissé elhanyagolt vagy egyre inkább háttérbe szoruló viselkedéskultúrára és a nyelvi illemre is, és arra buzdítja a nyelvet tanító pedagógusokat, hogy ragadják meg „mindazokat a lehetőségeket, amelyek a személyiségformálást segítik.”

Ismeretszerzésről olvashatunk a rovat következő írásában is, ezúttal a történelmi ismeretek átadásának megújult, ártértekelődött módszereiről. Balázs Ella előbb az Európai Tanácsnak az európai történelemoktatásra vonatkozó, 2001-ben megfogalmazott ajánlásait mutatja be, melyből megismerkedhetünk a 21. századi történelemtanítás céljaival és módszereivel, majd az elemi iskola negyedik osztályában alkalmazható stratégiákat és módszereket tekinti át, közöttük az ismeretátadás módszereit, a narratív vagy a munkáltató stratégia lépéseit, olyan módszereket, melyekkel „...elkerüljük az egyhangúságot, és a történelem élet közele, kedvelt tantárgy lesz.”

„...az ezredforduló és a 21. század a kommunikáció korszaka. Az információhordozók jelentős mértékben gazdagodtak, a kommunikációs folyamatok összetettek, és alapvető társadalmi tevékenységekhez és működésekhez kötődnek, ezért aki lépést akar tartani a fejlődéssel, annak óhatatlanul is fejlesztenie kell a kommunikációs kompetenciáját.” olvashatjuk Szőke-Milinte Enikő írásában, melyben a szerző a kommunikációs gyakorlatok és tréningek elvi és módszertani kérdéseit tárgyalja. Az írás feltárja a fejlesztés paradigmáit is, többek között azt, hogy az iskolai fejlesztés „...a kommunikációra nem mint tananyagra, hanem mint alkalmazandó módszerre tekint.” Új pedagógusképzési feladatokról is olvashatunk: „...olyan képzési programokat kell kínálni a pedagógusjelöltnek, amely alkalmassá teszi a szaktárgyi tudás feldolgozása mellett a kommunikációs módszerek sikeres alkalmazására.”

Mindezek a feladatok a hazai pedagógusjelöltek számára is fontosak, hiszen az új óvodai nevelési tanterv – melyet Demény Piroska írásából ismerhetünk meg – „...*azt a következtetést erősíti bennünk, hogy az óvodai nevelés a 3–7 éves korú gyermekek szociális életképességét (életre nevelését) minden későbbi fejlődés alapjaként kezeli, együttműködésre és kommunikációra kívánja képessé tenni óvodáskorban a gyermekeket.*” A szerző szerint *az új óvodai program tevékenységközpontú, projekt-módszerű*, az óvodai nevelés tartalma pedig a *tevékenységeken keresztül jut érvényre*, közöttük az óvodások számára oly fontos szabad tevékenységeken és játékon keresztül valósul meg. A szabad tevékenységet, azt, hogy az órán *nem kell csendben maradni, hallgatni*, nemcsak a kisdíákok és óvodások értékelik, hanem a főiskolai hallgatók is, derül ki Jármái Erzsébet és Szokács Kinga sikerélményt kutató írásából. A szerzők szerint változtatni kell azokon a helyzeteken, melyek során a hallgatóknak *kevesebb alkalmuk nyílik a szereplésre, a beszédre és játékra.*

A pedagógusportrékat felvillantó sorozatunkban most Ivan Illichről olvashatunk, akit Fodor László katolikus papként, filozófusként, társadalomtudósként mutat be, olyan egyetemi oktatóként, aki a *Miért kell megszüntetni az iskolát* c. könyvében arról ír, hogy *az iskola (főleg a fejlett nyugati országban) az emberi élet egyre nagyobb részét kitevő börtönné vált.*

Bár ezzel az állítással sok mai és korabeli diák is egyetértene, mégis voltak és vannak tanítók és tanárok, akik óráikon megpróbálták a hallgatóikat a *börtönből* kiszabadítani. Ilyen tanárról olvashatunk Nagy Arisztidnek, a nyugalmazott középiskolai földrajztanárnak, az egykori tanárjelöltnek az írásában, aki munkája során bőven kamatoztatta az Árkossy tanár úrtól szerzett ismereteket: *„Elismerésre méltó humorérzéke volt, és élt is vele; a hallgatók szakmai tévelygéseit humoros mázban, de keményen ostromozta. Közvetlenségét és segítőkészségét megismerve a hallgatók felszabadultan –, de nem izgulás mentesen – mentek a gyakorlóórákra.”*

Árkossy Sándort azonban elsősorban nevelőként és osztályfőnökként köszöntheti 95. születésnapján több száz egykori diákja, hisz *Sanyi bácsi* pontosan tudja és tudta aktív tanár korában is azt, amiről Mészáros István írásában olvashatunk az *Örökség* rovatunkban: *„az iskola csakis a belőle kikerülő, benne értékesítő oktatót-nevelt egyénen keresztül volt képes a társadalomra pozitív módon hatni, azt befolyásolni, nem másképp. ... az embernek egyéni célja is van; saját egyéni életének megszervezése, saját egyéni morális-etikai fejlődésének kibontakoztatása; saját egyéni örök üdvösségének munkálása is fontos feladata. Ehhez is segítséget kell adnia az iskolának.”*

Mészáros István tanár úr soraival zárjuk mustránkat abban a reményben, hogy e sorokat olvasván talán helyreáll bennünk – az Ivan Illich által – az iskola szükségességében megrendített bizalom.

Székely Győző

A megértés pszichológiai és pedagógiai körvonalai

Aligha kétséges, hogy az ember (megfelelő körülmények között már sajátos természeténél fogva is) a világra nyitott, a természeti és társadalmi környezetre vonatkozó minél jobb tudás megszerzésére folyamatosan törekvő lény. A megismerés erős veleszületett alapokkal is rendelkező hajlandóság, amely Rókusfalvy Pál (2001, 153) felfogásában a „környezetben való tájékozódást és az ahhoz való alkalmazkodást biztosítja”. Itt voltaképpen a kognitív szféra azon specifikus működéséről van szó, amelynek révén az egyén lényeges adatokat és tényeket, az azok közötti összefüggéseket vagy okozati kapcsolatokat ragad meg, majd pedig ezek birtokában a környezetre saját szükségleteinek és érdekeinek függvényében eredményesen képes hatni, illetve ahhoz többé-kevésbé zökkenőmentesen alkalmazkodni tud. Az ember esetében a megismerés szándékos kognitív törekvés, amely a valóság dolgainak, jelenségeinek, eseményeinek vagy folyamatainak keresésére, felismerésére, feltárására, megkülönböztetésére, megítélésére, valamint azoknak az életvitel során történő alkalmazására vonatkozik. Jól ismert, hogy az általános emberi megismerésnek két szervesen egymásra épülő és egymással szorosan összefüggő lényeges alapfolyamata van, és pedig:

- ❖ a tapasztalás (percepció, észlelés, megfigyelés) mint szenzoriális (érzéketes) síkban lejátszódó folyamat és
- ❖ a gondolkodás (elmélkedés, észbeli vagy gondolati feldolgozás), mint kognitív megalapozottságú folyamat.

A megismerés e két – egymástól különböző, de mégis szorosan összefüggő – pólus által behatárolt roppant bonyolult mentális folyamatában mindig a dolgok és jelenségek természetét, azok rendszerint mélyen fekvő lényegi ismérveit, belső szubsztancialitását, jellegzetes eredetét és fejlődését, többé-kevésbé rejtett viszonyait, törvényszerűen megmutatkozó összefüggéseit, potenciális jelentéseit, végső soron logikai alapjait és esszenciáját óhajtjuk felismerni, feltárni és rögzíteni. Ez voltaképpen a megértés (angolul: understanding, franciául: compréhension, románul: înțelegere, németül: verständnis) elsődleges fontosságú kognitív folyamata, amit mindenekelőtt a tudatos és cselekvő észlelés, valamint a megértő gondolkodás segítségével tudunk végigvinni. Az emberi megismerés fontosságát, azon belül pedig a gondolkodás és a megértés jelentőségét jól tükrözi Maslow (2008) immár közismert elképzelése, miszerint: *a tudás és a megértés elérése az emberi szükségletek hétszintes hierarchiájának ötödik részében található, a komplex kognitív igény szerkezetében.* Az értelmezéshez és magyarázathoz szorosan

kapcsolódó megértés (komprehenzió) igencsak bonyolult, a pszichológiát, pedagógiát, filozófiát (hermeneutikát), logikát, lingvisztikát vagy biológiát egyaránt érdeklő problémát alkot. Az embernek a dolgok és jelenségek megértésére való törekvése (kezdetben az egyszerű ösztönös kíváncsiság, majd a magasabb rendű megismerési érdeklődés és tudásvágy) mint lényeges kognitív mechanizmus gyakran meglehetősen nehéz feladatnak bizonyul, amennyiben a belső lényeg nem mindig nyilvánvaló, nem mindig érzékelhető könnyen, és legtöbbször jelentős reprezentációs értelmi erőfeszítések révén ragadható meg a dolgokban és a jelenségekben. Az iskolai oktatás vonatkozásában a megértés voltaképpen az értelmező, illetve az értelmes, a jelentések gondolati megragadása alapján zajló tanulás fontos része, és ilyen minőségében számos gondot okoz. A megértés sikeres lezajlására a tanulás folyamatában a pedagógusok köztudottan nagy hangsúlyt fektetnek, mindenekelőtt éppen azért, mert egyfelől a megértettek hosszabb távon megőrződnek az emlékezetben (ugyanis a már meglévő ismeretekhez fűződő kapcsolataik révén jobban megtalálják helyüket, és erősebb gyökerekkel rendelkeznek a tudás rendszerében), másfelől pedig azokra, mint szilárd alapokra újabb és újabb tudáselemeket lehet ráépíteni. Ugyanakkor a megértett ismeretek részint elősegítik az elkövetkező ismeretek jobb megértését, részint alkalmazásuk megtanulására alkalmassá válnak, részint pedig előmozdítják mind a produktivitás, mind a kreativitás megnyilvánulását az egyéni tevékenységekben.

Pszichológiai szempontból az a megcáfolhatatlan tény kerül előtérbe, hogy a megértés folyamatát alapvetően a fő gondolkodási műveletek aktivizálódása jellemzi. Csakis ennek következtében alakulhatnak ki a tanuló elméjében a megfelelő mentális képzetek. Ma is érvényes Dewey (1933) azon megfontolása, melynek értelmében az úgynevezett megértéses tanulásról csak akkor lehet szó, amikor a tanuló nagyon pontosan differenciált és jól kidolgozott mentális képzeteket alakít ki a tanítási anyag vonatkozásában. Arra következtethetünk, hogy a mentális aktivizálódás, illetve a gondolkodás szintjén lejátszódó műveleti funkcionálódás mértéke és minősége közvetlen módon meghatározza a lényegmegragadás és viszonyulás-feltárás szintjét, a helyes belső reprezentációk, illetve a mentális képzetek kikristályosodását, végső soron a megértés adott fokát. Ebben az orientációban egyfelől azt lehet mondani, hogy a gondolkodás voltaképpen egy megértési folyamat, másfelől pedig azt, hogy a megértés részint a gondolkodás egyik alapvető működése, részint annak egyik jellegzetes formája. Egyébként köztudott, hogy a gondolkodás az emberi élet távlatában gyakorlatilag csupán két fontos funkciót tölt be, illetve két specifikus helyzetben segíti az egyént a környezethez való alkalmazkodásában. Egyrészt elősegíti, hogy az ember megértse a közelebbi-távolabbi környezetében megjelenő és zajló, vagy

éppenséggel őbenne kibontakozó jelenségeket, állapotokat, folyamatokat és történéseket, másrészt pedig előmozdítja a legváltozatosabb problémahelyzetek megoldását.

A megértés jelenségét mind pszichológiai, mind pedagógiai vonatkozásban jeles gondolkodók vették elemzések tárgyává, és ekképp számos elképzelés, elmélet és modell látott napvilágot. Így például Lénárd Ferenc (1978) úgy vélte, hogy a megértés nem egyéb, mint az objektív valóság és az ismeret kapcsolatának egyéni feldolgozása, illetve annak világos tudatosítása. Balogh László (1995, 51) szerint a megértés folyamatában tulajdonképpen három gondolkodási művelet sikeres lezajlása játszik elsőrendű szerepet:

- ❖ a dolgok lényegének kiemelése, illetve a fogalmak megalkotása,
- ❖ az összefüggések feltárása és
- ❖ a felismerés.

Ezt a pszichológiai megfontolást a pedagógiai tevékenységek területén mindenképpen figyelembe kell venni, mind a megértés előmozdításának síkján, mind pedig a teljes tanulási folyamat sikerességének mentén. Ugyanis e két szervesen egymásba épülő kognitív fokozatnak a tanuló elméjében történő megvalósulását részint a lényegfeltárás sikeressége (és annak alapján a fogalomalkotás pontossága), részint az összefüggés-feltárás hatékonysága, részint pedig a világos felismerés szabályozza. Ebből könnyen kikövetkeztethető a bármely szinten tanító pedagógus arra vonatkozó szakmai feladata, melynek megfelelően a tanítás vonatkozásában ezeknek a működéseknek a lezajlását megfelelő pedagógiai eszközökkel elő kell mozdítani, és folyamatosan segítenie kell (a tananyagok jellege és a tanulók kognitív fejlettsége által indokolt mértékben). A fogalomalkotás egyébként is központi jelentőségű didaktikai történés, hisz gyakorlatilag nincsen olyan tanítási óra, melynek keretében valamilyen új fogalmat ne kellene megtanítani. Ez pedig csakis akkor lehet sikeres, ha a pedagógus elégséges és hiteles példákat mutat be, ha szakszerűen irányítja az elemzéseket, a megfigyeléseket, az összehasonlításokat, ha jó irányt mutat az általánosítások, elvonatkoztatások, konkretizálások, rendszerezések lezajlásának. Továbbá, ha elégséges hangsúlyt fektet mindazoknak a sajátos gondolkodási műveleteknek a kibontakozására, amelyek valamilyen mértékű részt vállalnak a fogalmak megalkotásában, és a tanulók elméjébe, illetve a már létező fogalmi hálójukba való beépülésében. Az összefüggések mentális megragadása, jellegzetes kognitív műveletek révén történő reprezentáló feltárása a megértésnek talán a legérzékenyebb és ugyanakkor a legfontosabb vetülete. Vonatkoznak az összefüggések akár ok-okozati kapcsolatokra vagy logikai viszonyokra, akár egyes struktúrák szerkezetére vagy genezisére, akár pedig célokra, alapokra és okokra, feltárásuk a megértés kulcsjelentőségű minőségmegalapozó aspektusát képezi. A felismerés mint mentális megragadás és

előzetes tapasztalatok által is segített megvilágosulás úgyszintén lényeges története és formája a tudatos tanuláshoz szükséges megértésnek, mert hiszen gyakorlatilag ennek során tisztul le, hogy az adott dolog vagy jelenség melyik logikai osztálynak a komponense vagy melyik fogalmi rendszernek melyik szintjéhez tartozik. Ez a mentális besorolás voltaképpen a megismerés aktív részvetülete, melynek elengedhetetlen feltétele a tanuló előzetes tudásának rendszereződött jellege (és nyilván annak felelevenítési lehetősége), bizonyos kibontakozott-ságú hierarchikus fogalomrendszer megléte.

Pedagógiai alapvetésben – és a konstruktív tanuláselmélet szellemében is (melynek megfelelően az értelmes és tudatos tanulás elsőrendű és kulcsfontosságú előfeltételét mindenekelőtt az előzetes ismeretek jellegében, azaz azok mennyiségében és minőségében, illetve a már létező tudás szervezettségében és integráltságában kell megtalálni) – a megértés mindig a már elsajátított, úgymond régi ismeretek és a megtanulandó új információk, voltaképpen az ismert és az ismeretlen elemek közötti szerves összekapcsolódás megteremtését, az új tudásnak a korábbira való ráépülését, a korábbira való beleépítkezését és integrációját, annak mintegy átszervezését feltételezi. Bármely dolog, tény, jelenség, esemény vagy helyzet (bármilyen elméleti, gyakorlati, műszaki vagy szakmai ismeretek, tudományos fogalmak, hallott beszéd, olvasott, illetve írott irodalmi vagy más, azonban pedagógiai célt szolgáló szövegek stb.) megértése azt szükségelteti, hogy szemléljük azokat más dolgokkal, jelenségekkel, eseményekkel vagy helyzetekkel való kapcsolatuk viszonylatában és hálójában, úgyszintén, hogy ismerjük meg a kiváltó okokat, a lényeges sajátosságokat, a jellegzetes működési módokat, valamint a működések előnyös vagy hátrányos, hasznos vagy káros következményeit. Ilyen értelemben maga a megértés is célratörő, aktív és felfelé ívelően konstruktív folyamatot alkot, hisz a megismerő egyén a megértés szándékával rendszerint tudatosan tevékeny, szinte lépésről lépésre célirányosan gyűjti, szövi és rendez, fokról fokra építi és integrálja a külső valóság-elemek jelentéseit és belső reprezentációit.

Kiemelten még egyszer és általánosan is megállapíthatjuk, hogy az új információk jelentésének megalkotása csakis az azok vonatkozásában érzékeny és vibráló előzetes ismeretek alapján történik. Erre vezethető vissza például az a didaktikai szabály, melynek megfelelően az új ismeretek tanítását megelőzően mindig fel kell eleveníteni és a tudat előterébe kell hozni azokat a régebbi ismereteket, amelyekhez az új anyagot hozzá lehet kapcsolni, amelyekre rá lehet építeni, illetve amelyek alapján az új anyag lényegét egyfajta észbeli megalkotás segítségével mentálisan fel lehet fogni. E szabályhoz kapcsolódik még az az előírás is, hogy a tanítási szekvencia elején a pedagógusnak tisztáznia kell, hogy az új információkra vonatkozóan a tanuló már mit tud, mit hisz és mit ért.

Amennyiben az új ismeretet valami korábbira kell ráépíteni (s az új fogalmat minden esetben a már létező fogalmi hálóba kell beilleszteni, hisz más járható út nincsen), láthatóvá válik, hogy az új ismeret helyes megértése és sikeres elsajátítása a régi ismeretnek a szempontjából nélkülözhetetlen előfeltétel szerepe van. Ezek szerint a meg nem értés jelensége (az új információhoz kötődő jelenség mint képzet vagy mentális modell kiépülésének kudarca) egyfelől az új és a régebbi ismeretek közötti kapcsolat elmaradása miatt, másfelől pedig a megfelelő, fokozott kapcsolódási lehetőségekkel rendelkező korábbi ismeretek hiánya (vagy hiányossága) miatt következik be. A meg nem értés, illetve a korrekt belső reprezentáció elmaradásának vagy a tévképzetek kialakulásának alapvető okait Csapó Benő (1992; 2002) széleskörűen kutatta, és a következőkben állapította meg:

- ❖ az új ismeretek ellentétesek a meglévőkkel;
- ❖ a megtanulandók megfogalmazási módja a tanulók számára túl nehéz;
- ❖ az új és a régi tudás struktúrája között túl nagy a távolság;
- ❖ hiányoznak az előfeltétel-ismeretek (ha a tanuló nem rendelkezik egy olyan fogalmi hálóval, amelybe be tudja illeszteni az új megtanulandó fogalmat, akkor az új fogalom elszigetelt marad, nem válik hozzáférhetővé, felidézhetővé);
- ❖ a megtanulandó ismeretek nagymértékben összefüggéstelenek.

Ezeknek az okoknak a figyelembevételével azt állapíthatjuk meg, hogy a megértés, és annak alapján nyilván az elsajátítás, továbbá az emlékezetben való megőrzés (mint ahogyan a későbbi felelevenítés és alkalmazás is) szoros összefüggésben van a tanár által alkalmazott tanítási módszerekkel (nyilván mindenekelőtt a magyarázás, bizonyítás, szemléltetés, igazolás, dokumentálás, alátámasztás és argumentáció jellegével). Fontos szerep hárul azonban e téren a tananyag bemutatásának technikáira, az ismeretfeldolgozási eljárásokra, gyakorlatilag a tanulásszervezés összes elemére és vetületére is.

A megértést akadályozó tényezők vonatkozásában Gardner (1991) arra is kitér, hogy a megértés – és impliciten a tanulás – eredményes lezajlását jelentős mértékben zavarhatják a tanuló egyén kialakult előítéletei, sztereotípiái vagy egyes előzetes fogalmainak pontatlansága vagy helytelensége. Mindezekből adódóan a gyakorló pedagógus egyik kétaspektusú lényeges didaktikai kötelessége körvonalazódik, amely egyrészt a megértés segítésében áll (éppen a megértéshez szükséges gondolkodási műveletek ösztönzése révén), másrészt azonban a meg nem értés megelőzésében (pontosan a megértést akadályozó lehetséges okok ismerete, illetve azok szakszerű elhárításának alapján).

Lappints Árpád (2002, 47) a tanuláspedagógiai szempontok függvényében kibontakozó felfogásában a tananyagnak a tanuló gyermek általi megfelelő megértéséhez két alapvető út vezet:

- ❖ az egyikben a részekről haladunk az egész felé;
- ❖ a másikban a már meglévő tudásunk, a kialakult sémáink adnak keretet a megértés folyamatához.

Nyilvánvalónak tűnik, hogy a tanítási-tanulási folyamatban az első út alkalmazásától nem lehet eltekinteni, hisz a részek megértése mindig könnyebb, mint az egész megértő megragadása, továbbá az egész megértése mindig a részek sikeres megértésétől függ, mintegy azok alapján szerveződik össze és épül ki.

Az iskolai tanulás vonatkozásában a megértésnek voltaképpen két alapvető lezajlási formája van:

- ❖ az egyik a dolgokat jelző fogalmak megértése (konceptuális megértés),
- ❖ a másik pedig a dolgok kapcsolatának és átalakulásának (dinamikájának), illetőleg az alapelveknek, törvényeknek és ok-okozati modelleknek a megértése (kauzális megértés).

Szinte magától értetődőnek látszik, hogy mindkét megértési formát a céltudatos iskolai ismeretszerzés viszonylatában többnyire a magyarázó jelleg jellemzi.

Cosmovici Andrei (2005) iskolapszichológiai szempontok alapján megkülönbözteti a megértés közvetlen és közvetett formáját. A közvetlen megértés sokszor ismételt tapasztalatokon alapul és gyakorlatilag nem igényel értelmi erőfeszítést, amennyiben az emlékezetben őrzött szemantikai kapcsolatok rendszerére épül (például az anyanyelv szavainak, jól ismert jelenségeknek vagy régóta ismert személy attitűdjeinek a megértése). A közvetett megértés azonban rövidebb-hosszabb ideig tartó gondolkodási erőfeszítés, mentális műveletek segítségével történő feldolgozás, az esetek nagy többségében a képzeletet is fokozottan igénybe vevő folyamat révén valósul meg.

A megvalósulási szint függvényében a megértés elemi és magasabb rendű formáit is el lehet különíteni. Az elementáris megértés sokszor felszínes, és rendszerint csupán egyszerű összehasonlításokon, a dolgok és jelenségek közös sajátosságainak pusztá megállapításán, szimpla elvonatkoztatásokon alapul. A magasabb rendű megértés már fogalomalkotást, továbbá a fogalmak közötti elmélyült kapcsolatok megragadását feltételezi.

Vitán felül álló dolog, hogy a pedagógiai folyamat viszonylatában fontos elvárást képez, hogy a tanulók a mechanikus emlékezetbe vésés, a memóriába való pusztá bemásolás, az értelmetlen bemagolás helyett tényleges, elmélyült és

magas rendű megértés alapján sajátítsák el a tanulási anyagot. Számos pedagógiai gondot szül annak a lehetősége, hogy az emlékezetbe a megértés kikerülésével is be lehet vinni és rögzíteni a legváltozatosabb tanulási anyagokat. E helyen azt vehetjük észre, hogy az értelmi belátás éles ellentétben áll az emlékezetbe véséssel, és hogy az iskola deklarálta a tudatos tanulást és megértést preferálja (jóllehet az is megtörténhet, hogy a mereven memorizált ismeretek segítségével a tanuló sikeresen teljesít az ismeretteszteken, mert esetenként képes reprodukálni az anyagot a tények és az eszmék közötti kapcsolatok hiányában is). Szabályként hirdeti, hogy a megértés előzze meg a rögzítést, a begyakorlást, a bevésést. Hitelesnek mutakozó tapasztalati tény, hogy a megértés hiányában, úgymond mechanikusan megtanult (vagy félreértett) ismeretanyagok (mint egyfajta hamis tudás) éppen tunyaságuk, rugalmatlanságuk és alacsony szintű kép-lékenységük miatt adott élethelyzetekben sikeresen gyakorlatilag nem alkalmazhatók. Ámbár az is igaz, hogy az ismeretek megértése közvetlenül még nem alapozza meg felhasználhatóvá válásukat, ugyanis az ismereteknek sajátos helyzetekben történő alkalmazását, illetőleg sikeres felhasználását is többnyire gyakorlás révén, jártasságok, készségek és képességek formájában meg kell tanítani. Tanuláspszichológiai kutatások nem egyszer bizonyították, hogy az egyszerűen csak memorizált ismeretek – noha reprodukálhatók – a produktív gondolkodásban, a kreatív feladatvégzésekben, a problémák elemzésében, értelmezésében, értékelésében és megoldásában egyáltalán nem hasznosíthatók. Minden pedagógus tudja, hogy a „magolás” kizárólag látszateredményeket produkálhat, csupán hiteltelen, illuzórikus és nyilván értéktelen, tévedéseknek, melléfogásoknak alapot szolgáló tudást eredményezhet. Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a mechanikusan bevésett ismeretek egyrészt kifejezetten korlátozott pozitív transzfer lehetőséggel rendelkeznek (nem képesek kedvező módon befolyásolni sem a már korábban megtanultakat, sem az elkövetkező tanulási tevékenységeket), másrészt pedig alapvetően negatív transzfer potenciállal vannak feltöltődve (hatásuk többnyire káros mind a korábban tanultakra, mind az elkövetkezőkben megtanulandóakra). Ennek ellenére az iskolai oktatási folyamatban nem egyszer megfigyelhetjük, hogy bizonyos didaktikai módszerek alkalmazása egyszersmind a mechanikus bevésését favorizálja és nem a tudatos elsajátítást (még abban az esetben is, amikor a megtanulandó anyag egyértelmű potenciális jelentéseket foglal magában). Így például didaktikai hiba történik akkor, ha a tanuló a tanítási-tanulási folyamatban arról győződik meg, hogy jó teljesítményt csak úgy ér el, ha számonkéréskor az anyagot „szó szerint” adja elő. Az is favorizáló tényezőként jelentkezik a magolás viszonylatában, ha a tanulási anyag lényegének alternatív (kreatív), annak egyes elemeitől eltekintő vagy a megtanítás formájától többé-kevésbé eltérő, azokhoz új elemeket kapcsoló

módozatokban történő bemutatását, a rendhagyó összefüggésekben történő megjelenítését a tanárok nem fogadják el, nem elemzik, nem értékelik, nem bátorítják, nem jutalmaznak. Még nagyobb baj, hogy ekképp a tanulók fokozatosan elvesztik saját tudatos és értelmes tanulási lehetőségükben való bizalmukat, és egyre nagyobb mértékben a mechanikus jellegű tanulás mellett döntenek. Nyilvánvaló, hogy az ilyen helyzeteket meg kell előzni, a favorizáló metodikai eljárásokat el kell vetni (például az úgynevezett „közlő-visszakérdő” módozat alkalmazását le kell csökkenteni) és olyan didaktikai stratégiákat kell alkalmazni, amelyek a személyes cselekvéseket, a vizsgálódásokat, a kooperativitást, a projekt munkát, a problémamegoldást, a felfedezést és a kreativitást helyezik előtérbe, és érvényre juttatják az egyébként jól ismert alapvető gondolatvezetési szabályokat (a résztől az egészig, az egyszerűtől a bonyolultig, a konkrétól az elvontig, a véletlentől a szabályszerűig, az egyszerűtől a gyakorig stb.). Ugyanakkor célszerű olyan értékelési módozatokat alkalmazni, amelyek elsődlegesen a tanulók ismereteket feltáró, felfedező és alkalmazó képességeire fókuszálnak, és nem az ismereteknek egzakt reprodukálhatóságára vagy az úgynevezett „hű észbenntartására”.

A mindennapi pedagógiai tapasztalat azt tárja eléünk, hogy az ismeretek tanulási szándékkal történő feldolgozásában a megértés lényeges fordulópontot jelöl. Ma senki nem kérdőjelezné meg például a beszéd- vagy az olvasásmegértés, illetve a szövegértelmezés kivételes jelentőségét az iskolai tanulás sikerességének kapcsán. Éppen ezért a gyakorló pedagógus a tanítási-tanulási folyamat mentén rendszeresen ellenőrzi és gyakran lépésről lépésre nyomon követi az értelmi belátás lezajlását és annak minőségét. Újabb tanulási szituációba, illetve újabb ismeretek feldolgozásába csak akkor vonja be a tanulókat, ha már megbizonyosodott arról, hogy azok elfogadható szinten megértették az adott ismereteket. Ugyanis a megértés hiányában nem beszélhetünk sem értelmes tanulásról, sem megfelelő teljesítmények elérésére alkalmas tudás kialakulásáról. Ebben a vonatkozásban érdemes feleleveníteni Goethe, a lángelméjű német költő ama közismert és pedagógiai relevanciával rendelkező megfontolását, mely szerint: *amit nem értettél meg, azt ténylegesen nem fogod birtokolni*. Tovább szövehetjük ezt a gondolatot például azzal a feltevéssel, hogy a megértés a teljes körű asszimiláció, a magáévá tétel vagy interiorizáció nélkülözhetetlen feltétele. Ugyanis az új tudástartalmak csakis a megértés révén kapcsolódhatnak szilárdan és tartósan a régebbi tudástartalmakhoz, és találhatják meg a valódi helyüket a már meglévő tudás szerkezetében. Általánosan is azt állapíthatjuk meg, hogy a megértés hiányában az újnak a már bizonyos fokon rendszereződött tudásba való beépülése nem történhet meg. És amit megértés nélkül tud az egyén, azt nem tudja uralni, afölött nem tud megfelelően rendelkezni, ugyanis

az ténylegesen nem is a sajátja. Az előzőekből fakad, hogy a megértés minőségének (s nyilván az elsajátítás mértékének, mélységének) elsőrendű mutatója a megtanult ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetősége, illetve az alkalmazás sikeressége. Amennyiben a megszerzett új tudást az egyén különböző helyzetekben fel tudja használni, minden bizonnyal megértés alapján tanulta azt meg. Egyébként a megértésen alapuló tanulásnak talán a legjobb bizonyítéka a megszerzett tudás újszerű és rendhagyó problémák megoldására történő transzferálhatósága.

A megértés olykor az úgynevezett belátás (insight), villámgyors mentális ráeszmélés és megragadás formáját ölti. Ez voltaképpen a dolgok vagy jelenségek ismérveinek, az azok közötti kapcsolatoknak, valamint az azokban rejlő összefüggések hirtelen és váratlan, megvilágosodásszerű és pontos felismerése. Ennek alapja abban áll, hogy az emberi agy genetikailag meghatározottan az értelmes és logikus szerkezetek iránt fokozottan érzékeny, és azokat esetenként szinte akaratlanul is felismeri, mintegy spontán módon rájön (ráébred) a lényegre.

A témánkba vágó legújabb pszichológiai feltételezések szerint a gondolkodás egyik fő funkcióját, a megértést nem lehet csupán egyes logikai összefüggések és jelentések megragadására korlátozni, nem lehet azt csupán egydimenziós, kizárólag intellektuális (racionális) utakat követő folyamatként felfogni. Ugyanis a sikeres, a valódi, az igazságnak megfelelő megértés szükségszerűen magában foglalja a dolgok és jelenségek pszichológiai jelentésének, valamint az érzelmi értelmének felfogását is. A megértés értelmi útja mindig az egyéni elképzelések, meggyőződések és érzelmi viszonyulások, mint ahogyan a pillanatnyi érdekek, igények és állapotok mérföldkövei között vezet. Ebből a szempontból is érvényes Blaise Pascal ismert reflexiója, miszerint: *a dolgokat nem csak értelmünkkel ragadjuk meg, hanem szívünkkel is*. Az iskola nyilván a teljes körű és tudatos megértés szorgalmazásában érdekelt, és rendszerint olyan ismereteket ajánl megtanulásra, amelyek több-kevesebb értelmi erőfeszítéssel adott életkorú tanulók által tudatosan beilleszthetők a már meglévő tudattartalmak rendszerébe. Pedagógiai szempontból célszerű figyelembe venni, hogy egy logikai jelentéssel rendelkező dolog, jelenség vagy fogalom sikeres, tudatos és teljes körű megértése tulajdonképpen csak akkor zajlott le, amikor az már a tudás szerves részévé vált, amikor a kognitív struktúra belső elemévé interiorizálódott.

A megértés – mint értelemmegállapítás, illetőleg átfogó felfogás és értelmezés – normális körülmények között progresszív és kummulatív jellegű folyamat abban az értelemben, hogy minden megértett tudáselem erősíti a megértés képességét a tanulási folyamatban. Eszerint a tudatosan tanuló egyén az elkövetkező dolgokat egyre sikeresebben fogja megérteni (mindenekelőtt az azonos műveltségi területen belül, de bizonyos mértékben bármely terület

vonatkozásában). Arról van szó tehát, hogy az előzetesen megértettek folyamatosan fejlesztik a megértés teljesítő kapacitását, ami nyilvánvaló módon sikeresebbé teszi az elkövetkező tanulás során a megértést. Adott területen minél nagyobb a megértett egyéni előzetes tudás, annál sikeresebben fog működni a megértés az elkövetkező tudásszerzés során. A fenti tételből az is kikövetkeztethető, hogy egyfelől minél eltérőbb az új anyag a tanuló régebbi tudásától, annak megértése rendszerint annál nehezebb lesz, másfelől az új anyag érdekében a régebbi tudást annál erőteljesebben és szélesebb körűen kell mozgósítani és újrastrukturálni. A megértés foka az új ismeretnek a régebbiekhez való kapcsolatainak számával és sűrűségével, mintahogyan azok intenzitásával is összefüggésbe hozható. Ennek megfelelően az elmélyült és széleskörű megértés rendszerint nagyszámú kapcsolódás alapján valósul meg.

Ausubel és Robinson (1981) felfogásában a megértés minősége egyrészt magának a tananyagnak (mindig adott életkorú tanuló perspektívájában megmutatkozó) potenciális érthetőségétől függ, másrészt a tanuló egyén tudatos tanulásra vonatkozó hajlandóságától és ama képességétől, mely az új anyagnak a régebbihez történő viszonyításában és odaillesztésében áll. Eszerint nyilván vannak könnyebben és nehezebben érthető tanulási anyagok, mintahogyan vannak a megértésre úgymond képesebb és kevésbé rátermettebb tanulók. Mindezekhez azonban a tanítás minősége is hozzákapszolható, hisz távolról sem mindegy, hogy a tanár milyen metodikai fogásokat alkalmaz, hogyan segíti a reprezentációk kiképződését, miként ösztönzi a tanulókat az előzetes fogalmi struktúrák aktivizálására vagy a már ismert fogalmak és az új fogalom közötti összefüggések feltárására. Általánosan bebizonyosodott tény az is, hogy minél gazdagabb a tanuló előfeltételszerű tudása, minél szélesebb ívű fogalmi hálója és kognitív struktúrája, továbbá minél magasabb szintű intelligenciája, illetve egyéni logikai ereje, a megértés folyamata annál gyorsabb és pontosabb lesz. Számos tény igazolja azt is, hogy a megértés sebessége és mértéke szorosan függ a nyelvi rendszer fejlettségétől. Ez teljesen érthető, hisz iskolai körülmények között a sikeres értelmi belátás az esetek nagytöbbségében nyelvi úton történik. A tanuló az egyes szavakhoz hozzákapszolja a megfelelő fogalmakat, mentálisan feleleveníti és megjeleníti azokat, a nyelvi mechanizmusok alapján pedig képes feldolgozó elemzéseket végezni. A megértés sikeressége függ továbbá az észleltektől és a felfogott üzenetek dekodifikálási, valamint jelentés-megállapítási képességétől. Ezek szerint a megértés favorizálásának didaktikai szándékával, az oktatási módszerek és eszközök kiválasztásában a pedagógusnak mindig abból kell kiindulnia, hogy egyrészt milyen mértékű az adott tanulási anyag logikai strukturáltsága és érthetősége, másrészt, hogy milyen szintű a tanulók (nyelvi struktúrákkal is összefüggő) megértési képessége. Természetesnek tekinthető,

hogy tudatos tanulásról csak abban az esetben lehet szó, amikor az alkalmazott metodika révén e két pólus összhangba kerül.

E pontban könnyen megállapítható, hogy azt a fontos folyamatot, amelyben a tanuló pontosan felfogja és világosan felismeri a bemutatott valóságos dolgot vagy jelenséget (mint pedagógiai értéket), továbbá melyben tökéletesen ráésszel annak lényeges ismérveire, híven rádöbben és tisztán átlátja az összefüggéseket, a tanárnak nemcsak szakszerűen ismernie kell (mert a megértés problematikájával kapcsolatosan kidolgozott elméleti eszmék ismeretének hiányában nagy nehézségekbe fog ütközni), hanem a legváltozatosabb didaktikai módszerek, eszközök és technikák alkalmazásával segítenie is. A megszokott pedagógiai eljárásmodok mellett a pedagógusok jó eredményességgel alkalmazhatják például az értelmezéseket, a parafrázisokat, a párhuzamba-állításokat, a médiaalapú és digitális jellegű feldolgozásokat, a grafikus ábrázolásokat, az áttekintéseket és összefoglalásokat, az alternatív megközelítéseket, továbbá bevezethetik a metaforákat vagy ösztönözhetik a metakogníciót.

A metafora kapcsán például meg kell jegyezni, hogy noha funkciója elsősorban nyilván művészi vagy esztétikai célokat szolgál, azonban hathatósan segítheti bizonyos fogalmak helyes megértését is, hisz az a legtöbbször erős hasonlóságon és analógián alapszik. Jó okunk van e helyen tehát azt is leszögezni, hogy a metafora az emberi gondolkodásnak, és impliciten a megértés segítségének egyik jelentős eszköze. A metakogníció szorgalmazása pedig abba a jelentős nemzetközi pedagógiai trendbe illeszkedik bele, amely alapvetően a tanulás tanítására, az úgynevezett önszabályozó tanulásra való felkészítésre vonatkozik. Mindinkább ráébredtünk arra, hogy napjaink társadalmának távlatában a leghasznosabb tanulás forma nem lehet más, mint a tanulási folyamat tanítása. Az oktatás tanulásközpontúsága éppen azt jelenti, hogy megfelelő fejlődésük érdekében a tanulókat fel kell készíteni nemcsak azoknak a tanulási módszereknek, valamint azoknak a kognitív eszközöknek és technikáknak a használatára, amelyek a tanulás eredményességének a fenntartói, hanem a saját tanulási folyamatok szerkezeti és működési jellegzetességeinek megismerésére is. Ehhez az általános kötelezettséghez tartozik a megértés mechanizmusainak megértést elősegítő tanítása is. Amennyiben már régebből is bebizonyosodott, hogy a tanuló egyén saját tanulásáról és tudásáról való tudása, illetve gondolkodásának működésére vonatkozó gondolkodása hathatósan segíti a tanulást, joggal feltételezhetjük azt is, hogy a tanuló saját megértési mechanizmusaira vonatkozó megértő figyelme, annak egyéni pszichológiai sajátosságaira és funkcionálódására való tisztázó reflektálása is előnyös lehet a jó tanulási eredményesség elérésének távlatában.

A megértés roppant összetett kérdéskörére pszichológiai és pedagógiai szempontok révén kitekintő fejtegetéseinket két, az iskolai oktatás távlatában is releváns következtetés megfogalmazásával zárnánk. Elsősorban azt állapítanánk meg, hogy a megértés (mint gondolkodási és logikai erő) a dolgok vagy jelenségek lehető legtökéletesebb és legelmélyültebb, azok lényegét és értelmét előtérbe hozó (de mindig bizonyos szubjektivitással rendelkező) ismerése, és ezek szerint a hasznosítható és alkotásra alkalmas tudás (bölcsség) megalapozásának előfeltétele. Másodsorban pedig arra a (látszólagosan) paradoxonos gondolatra utalnánk, mely szerint az iskolai oktatásban olykor a cselekvésekben történő alkotó és kritikai gondolkodás fejlesztése, az önreflexiós tanulási képesség formálása, ugyanakkor a kutató-felfedező és tudatosan megértő mentális aktivitás ösztönzése képezi az elsődleges célt, és nem magának az egyes dolgoknak vagy jelenségeknek a tényleges megtanulása.

Irodalom

1. Ausubel, David P. – Floyd, G. Robinson (1981): *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București, EDP.
2. Balogh László (1995): *Tanulási stratégiák és stílusok. A fejlesztés pszichológiai alapjai*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó.
3. Cosmovici, Andrei (2005): Gândirea. Dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ. In: Cosmovici, Andrei – Iacob, Luminița (coord.): *Psihologie școlară*. Iași, Polirom.
4. Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
5. Csapó Benő (2002): *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris.
6. Dewey, John (1933): *How we think*. New York, D.C. Heath.
7. Gardner, H. (1991): *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. New York, Basic Books.
8. Lappints Árpád (2002): *Tanuláspedagógia*. Pécs, Comenius Bt.
9. Lénárd Ferenc (1978): *A problémamegoldó gondolkodás*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
10. Maslow, S. H. (2008): *Motivație și personalitate*. București, Editura Trei.
11. Rókusfalvy Pál (2001): *Az ember, fejlődése és fejlesztése*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zimányi Árpád

Az anyanyelvi nevelés célja és feladatai

(Dobóné Berencsi Margit – Zimányi Árpád: *Anyanyelvi tantárgy-pedagógiánk vázlat* c. jegyzet alapján, EKF LÍCEUM Kiadó, Eger, 2000)

Az anyanyelvi nevelés céljának és feladatainak meghatározása mindig attól függ, hogy milyen a társadalom műveltségisménye. Ez pedig korszakonként változhat, és így időről időre különböző tényezők kerülnek előtérbe, más tartanak fontosnak, előbbre valónak. Az utóbbi 50 évben is több hangsúlyeltolódás ment végbe az anyanyelvi pedagógiában: egy részük a politikai-társadalmi változások következménye, másik részük viszont szaktárgyunk és a pedagógia fejlődéséből ered. Az anyanyelvi nevelést alapvetően azok a célok és feladatok határozzák meg, amelyek átívelnek politikai rendszereken és tantárgyi kísérleteken, tehát biztos alapnak tarthatók. Áttekintésüket ezekkel kezdjük, de figyelembe vesszük a megítélésükben mutatkozó különbségeket, ütköztetjük a különböző felfogásokat.

Mindenekelőtt következék egy idézet az 1997-es Nemzeti alaptanterv anyanyelvi nevelésünkről szóló fejezetének bevezetéséből. Itt azok az általános célok fogalmazódnak meg, amelyek megmutatják, hogy a magyar nyelv és irodalom nem pusztán egyike a tantárgyaknak, hanem sokkal több annál.

„Az anyanyelvnek életünkben, a felnövekvő diák személyiségének, gondolkodásmódjának fejlesztésében és így az iskolai nevelésben-oktatásban alapvető szerepe van. A nyelvi hatóerő és a nyelvi minták követése kultúrát, értéket közvetít; lehetővé teszi és gazdagítja a társas kapcsolatokat; az anyanyelvi készségek csiszolódása, az anyanyelvi ismeretek bővülése egyre szélesedő lehetőségeket ad információk megszerzéséhez, problémák megértéséhez.

Az anyanyelvi képzés átszövi a teljes oktatási-nevelési folyamatot. Keretében mindazokat az ismereteket tudatosítjuk, rendszerezzük és fejlesztjük, amelyeket a diák az iskolában és az iskolán kívül megszerzett.

Az anyanyelvi képzés meghatározóan hat a többi műveltségi terület tanítására és elsajátításának színvonalára. A különböző stúdiumok tanításának-tanulásának szintje pedig visszahat az anyanyelvi képzés eredményességére. Ezért az anyanyelvi nevelésnek — sajátos jelleggel — minden tantárgyban jelen kell lennie.”

Az általános célok meghatározása után következnek szaktárgyunk feladatai. A bevezető rész még csak nagy vonalakban jelzi a főbb területeket: „Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd, az olvasás és írás igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése.

Ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészít a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre, fejleszti az önálló tanulás és önművelés képességét.”

A Nemzeti alaptanterv újdonsága, hogy a korábbi tantervekénél jobban kiemeli a kommunikációs nevelést és az önművelést, valamint az, hogy utal az anyanyelvi örökség hagyományozására. Az alapkészségek meghatározása viszont eléggé szűkszavú, ám széles mozgásteret hagy az értelmezéseknek. Végül is a különböző programok és tankönyvek feladata, hogy az alaptantervben leírtakat megtöltsék tartalommal.

Az anyanyelvi nevelés feladatai

1. Oktatási-képzési feladatok

a) Alapismeretek a nyelvről. A tanulóknak elemi szinten képet kell kapniuk a nyelvről, működési törvényeiről és a különböző részterületekről. Közülük a legfontosabb a leíró nyelvtani alapo­zás, mert közvetlenül segíti a helyesírást, tisztázza az alapvető fogalmakat, és föl­vázolja a nyelvi rendszert. A nyelvi szinteknek megfelelően hangtani, szótani (szófajtani, alaktani), jelentéstani mondat­­tani és szövegtani ismeretek egymásra épülésével sajátítják el a tanulók. A leíró nyelvtanon kívül kisebb részben foglalkoznak más nyelvi területek alapjaival: nyelvtörténet, általános nyelvészet, stilisztika, dialektológia, szemiotika stb.

A korábbi tantárgy-pedagógiák az iskolai anyanyelvi nevelés alapvető feladatának tartották a tudatosítást: a nyelvi szabályok és a nyelvhasználat tudatosítását. A gyermek ugyanis már az iskoláskor előtt elsajátította anyanyelvét, és a nyelvi szabályrendszert is magáévá tette anélkül, hogy tisztában lenne a grammatikai kategóriákkal. Ez azt jelenti, hogy a nyelvi szabályokról implicit tudása van, nyelvhasználat­a ösztönös, amelyet sokoldalúan fejleszteni és árnyalni kell, hogy alkalmassá váljék a magasabb fokú ismeretek elsajátítására, és megnyilatkozásai az adott helyzethez illeszkedjenek. Az iskolának ezek szerint építenie kell a tanulók már meglévő nyelvi kompetenciájára, és az ösztönös nyelvhasználatot, az implicit tudást kell explicit­té tenni.

A nyelvhasználat tudatosításának kérdését az újabb pedagógiák a korábbitól eltérő módon közelítik meg. Az anyanyelv szabályrendszerét felhasználó tevékenységünk ugyanis magas fokon automatizálódott, és ennek tudatosítása bizonyos visszafogáshoz, korlátozáshoz vezet. A kommunikációs képességek terén éppen az automatizáció erősítése lehet az iskola feladata. A nyelvi rendszer elemeinek tudatosítása helyett inkább arra van szükség, hogy a közlési szituációk típusait és követelményeit, a kommunikációs műfajok nyelvi és egyéb

sajátosságait, a nyelvi-közlési hibák okait és elkerülési lehetőségeit is tanítsuk és tudatosítsuk. Ez tehát a kreatív nyelvi tevékenységek automatizálását jelenti.

b) Kommunikációs készségfejlesztés. Idetartozik a két fő terület, a szóbeli és az írásbeli kommunikáció, illetőleg szövegalkotás összetevőinek folyamatos fejlesztése. Az alapkészségek fejlesztése az alsó tagozatban kezdődik, a felső tagozat a megkezdett munkát folytatja, fokozatosan bővülő tárgykörrel.

A részterületek a hagyományos felosztás szerint:

- olvasás;
- írás;
- helyesírás;
- beszédművelés (tágabban), beszédtechnika (szűkebben), [újabb tantárgy-pedagógiákban a helyesírás analógiájára: helyesejtés, ortoépia];
- nyelvhelyesség;
- stílusnevelés;
- fogalmazás.

A részterületek összefüggése, beágyazódása a kommunikáció szempontjából, ahogy az újabb tantárgyi programok tükrözik:

Szóbeli

szövegértés, szövegértelmezés

szövegalkotás, stílus

beszédművelés, beszédtechnika

Írásbeli

szövegértés, szövegértelmezés, értő olvasás

fogalmazás, stílus

helyesírás

A kommunikáció folyamatában ezek a részterületek nem választhatók el, és nemcsak egymással függnek össze, hanem a nevelési feladatok között külön feltüntetett viselkedéskultúrával, nyelvi illemmel is. A felsorolt elemekből kitűnik, hogy tantárgyunk feladatai meglehetősen szerteágazóak, és az általános iskolának – tanítónak, tanárnak, magyartanárnak egyaránt – igen nagy a felelőssége az alapkészségek megfelelő elsajátíttatásában. Az írásbeli szövegfajtákat megfelelően tanították az eddigi tantervek is (fogalmazás), elmaradt viszont a kívánatos szinttől a szóbeli szövegalkotás sokoldalú fejlesztése.

A korszerű tankönyvek és programok fő jellemzőjévé vált a szöveg szemléltető vagy szövegközpontú anyanyelvi nevelés. Ezt azzal a korábbi gyakorlattal állíthatjuk szembe, amikor a nyelvtani anyag tanítását bizonyos öncélúság jellemezte, és a fogalmak, szabályok elsajátítása nem kötődött kellő mértékben a gyakorlathoz.

c) Gondolkodásfejlesztés. A nyelv és a gondolkodás elválaszthatatlan egymástól, mivel gondolatainkat mindig nyelvi formába öntjük (belső beszéd). Az ember alapvetően kettős viszonyt, cselekvő és megismerő viszonyt alakít ki a világhoz. A nyelvben e viszony mindkét oldala jelen van, mivel a nyelvhasználat maga is cselekvés, ám egyben a megismerés feltétele. Emiatt a nyelv és a gondolkodás, a nyelv és a tudat, valamint a nyelv és a megismerés több szálon kötődik egymáshoz. A téma korszerű feldolgozását l. Max Black *A nyelv labirintusa* (Holnap Kiadó, 1998.), valamint *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása* (szerk.: Pléh Csaba és Győri Miklós. Pólya Kiadó, 1998.) című munkákban.

A logikus gondolkodás és az általános értelmi képességek fejlesztése minden tantárgy alapvető követelménye, és különösen igaz ez az anyanyelvi nevelésre. Beszédünk, írásunk megformáltsága, megszerkesztettsége hűen tükrözi gondolkodásunkat és annak színvonalát.

A gondolkodásfejlesztés főbb feladatai

– Szabályalkotás, szabálytanulás. A nyelv jelenségeinek, szabályainak és rendszerének felfedezéséhez gondolkodási minták, szabályalkotási algoritmusok adása. Az analógia segítségével vizsgáljuk, elemezzük a nyelv működését, és példát adunk a nyelvvizsgálat szempontjaira, logikájára. A különböző nyelvi jelenségek sajátos gondolkodási műveleteket igényelnek, s megértésük alapfeltétele ezeknek a gondolkodási mechanizmusoknak az elsajátítása. Például: bármilyen meghatározás megtanulásához szükséges az, hogy a tanulók ismerjék a meghatározások szerkezetét, fölépítését, szigorú logikáját; vagy: a hangtani, szófajtani, alaktani, mondattani és egyéb elemzésekhez szükséges, hogy a tanulók ismerjék az analízis kötött menetét, átlássák a nyelvi rendszert, az alá- és fölérendeltségi viszonyokat stb.

– Feladatmegoldási algoritmusok. A különböző problémahelyzetekhez, feladattípusokhoz gondolkodási és megoldási mintát adunk, amellyel megkönnyítjük megoldásukat.

– Mechanikus feladatok helyett kreatív, gondolkodtató gyakorlatokat végeztetünk.

2. Nevelési feladatok

a) A korszerű nyelvszemlélet megalapozása. A hagyományos nyelvtan-tanítással szemben – melynek legfőbb célja a leíró nyelvtan alapjainak elsajátíttatása volt – az 1970-es évektől kezdve egyre erőteljesebben jelentkezett az az irányzat, amely alaposan kibővítette, sokoldalúvá tette az anyanyelvi nevelés tárgykörét. Mind fontosabbá vált a nyelvhasználat fejlesztése és a kommunikáció tanítása. A leíró nyelvtan mellett szerepet kapott a nyelvi változások érzékeltetése, az úgynevezett dinamikus szinkrónia, valamint a történetiség, a nyelv sokszínűsége, a különböző nyelvváltozatok, a tájnyelv, nyelvjárások, illetőleg más nyelvek tanításához kapcsolódva az összevetés, az összehasonlítás és a nyelvrokonság kérdése.

A nyelvet tehát a maga sokszínűségében mutatjuk be és vizsgáljuk. Cé-lunk, hogy a nyelvi jelenségeket ne elszigetelten tárjunk a tanulók elé, hanem összefüggésükben és kölcsönhatásukban, rendszert alkotva. Az új anyanyelvi programok általában eleget tesznek az iménti követelményeknek, és éppen attól válnak egyedivé és megkülönböztethetővé, hogy mindegyik mást és mást ragad ki a felsorolt tényezők közül.

b) Viselkedéskultúra, nyelvi illem. A kommunikációs készségfejlesztés-hez kapcsolódó állandó feladatunk a társas érintkezés nyelvi magatartásformái-nak alakítása. Korábban sok bírálat érte az iskolát azokért a hiányosságokért, amelyek ezen a területen mutatkoztak meg. Az iskolának kényszerűen pótolnia kell mindazt, amit a családi nevelés elmulasztott megtenni. A társadalmi beil-leszkedés szempontjából nehéz időszak kezdődik 12–13 éves korban, melynek csak egy részét alkotják a kommunikációs problémák. A kamaszodó gyermek-nek köszönési, megszólítási gondjai vannak a felnőttek társadalmában, beszéd-módja – az egyébként nehezen kategorizálható „ifjúsági nyelv” – távol áll az idősebbektől, akik nemegyszer ellenérzéssel fogadják a fiatalos meg-nyilvánulásokat.

Az anyanyelvi nevelés feladata, hogy az életkori sajátosságoknak megfelelő-en folyamatosan napirenden tartsa a legfontosabb kommunikációs tárgykörö-ket, mint például: köszönés, megszólítás, tegezés, magázás, a beszéd tárgyához és a beszélgetőtárhoz illő formák kiválasztása. Ragadjuk meg mindazokat a lehetőségeket, amelyek a személyiségformálást segítik.

Tágabb értelemben véve idetartozik a kimondott szóért érzett felelősség: mit mondunk, és hogyan fogalmazunk, azaz a tartalom és a forma kérdése. Benne rejlik ebben kommunikációs partnerünk megbecsülése, a beszédhelyzet

figyelembevétel. A járműveken, közterületen nagyhangúan társalgók durva beszéde a kényszerű hallgatóság semmibevétel, megsértése. A megnyilatkozás tehát az ember erkölcsi magatartásának, gondolkodásának is jelzője.

c) A nyelvi értékek megbecsülése. Az első lépés a nyelvi és a kulturális értékek elfogadásához, tiszteletéhez az, ha megismerkedünk velük, tisztában vagyunk a hagyományokkal, a múltunkkal. A közös nyelv a nemzet egyik leg-szorosabb összetartó köteléke, amely ugyan elválaszt más népektől, de elő is segíti más népek nyelvének és kultúrájának, lelki alkatának, gondolatvilágának megismerését. A nemzettudat, a magyarságtudat erősítése, a hazafiságra nevelés alapja értékeink felmutatása. Olyan természetes megnyilvánulás ez, ami minden nemzetnek sajátja, és nem irányul mások ellen.

A nyelvi értékek megbecsülése nem szorítkozhat csupán az anyanyelvre: magában foglalja más nyelvek, így legkézenfekvőbb módon hazai nemzetiségeink nyelvének és a tanult idegen nyelvnek a megbecsülését.

d) A nyelvestétikai ízlés alakítása. Napjainkra fontos nevelési feladattá lépett elő a nyelvestétikai ízlés alakítása. Korunkban ugyanis igen csekély figyelem jut a nyelv ügyének, a művészi értékeknek, a szépirodalomnak, így mai világunkban sokak számára pusztán közvetítő eszköz a nyelv. De nem csak a művészetekre és a szépirodalomra gondolhatunk. Mennyi más helyzet adódik tantárgyi mindennapjainkban, amikor szerepet kap az esztétikum, és lehetőségünk van ízlésformálásra, például: a helyes és szép kiejtés követelményei, a nyelv zeneisége, a jóhangzás elve a fogalmazásokban, az árnyalatok szerepe a szóhasználatban, a stílusosság.

e) Az anyanyelvi nevelés feladatrendszerének illeszkedjék egyéb nevelési feladatainkhoz. Az anyanyelvi nevelés nem egyetlen tantárgy és egyetlen tanár feladata, nem korlátozódhat csupán a magyarórára. A többi tárgynak is megvan benne a sajátos szerepe: az adott műveltségi terület szakszavainak elsajátítása, a témához illő szakszerű és szabatos fogalmazás megkövetelése, a szóbeli és az írásbeli kifejezőképesség fejlesztése felelések és számonkérések alkalmával. Mivel pedagógiánk a teljes személyiséget fejleszti, alakítja, a nevelési feladatok összefüggnek egymással, és csak az ilyen szakmai elemzésben különülnek el. A pedagógus minden megnyilatkozásának hatása van: nevel, befolyásol valamilyen irányban, ezért célunk az egységes nevelési elvek követése.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna: A nyelvtankönyvekről. *Magyartanítás* 1995. 4. 28–32.
- A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása. Szerk.: Pléh Csaba és Győri Miklós. Pólya Kiadó, 1998.
- Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet – anyanyelvi oktatás. Tankönyvkiadó, 1987.
- Antalné Szabó Ágnes: Új utakon az anyanyelvi nevelésben. *Módszertani Lapok. Magyar.* 1998. 2. 24–31.
- Anyanyelv és iskola az ezredfordulón. Szerk.: V. Raisz Rózsa. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai [MNyTK.] 207. 1996.
- Anyanyelvi nevelés – embernevelés. Szerk.: Szende Aladár. MNyTK., 198. 1995.
- A nyelv és a nyelvek. Szerk.: Kenesei István. Gondolat Kiadó, 1984.
- Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért. Szerk.: Szépe György. Tankönyvkiadó, 1976.
- Black, Max: A nyelv labirintusa. Holnap Kiadó, 1998.
- Dobóné Berencsi Margit: A személyiségformálás lehetőségei az anyanyelvi órákon. Tankönyvkiadó, 1984.
- Keresztury Dezső: Az ifjúság esztétikai neveléséről. *Köznevelés* 1971. 11. 14–15.
- Kiss Jenő: Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995.
- Nyelv, gondolkodás, relativizmus. Szerk.: Neumer Katalin. Osiris Kiadó, 1999.
- Nemzeti alaptanterv. Korona Kiadó, 1995.
- Nyelvi illetan. Szerk.: Deme László, Grétsy László és Wacha Imre. Szemimpex Kiadó, 1998.
- Program az anyanyelvi nevelés továbbfejlesztésére. Szerk.: Szende Aladár. Tankönyvkiadó, 1986.
- Wardhaugh, Ronald: Szociolingvisztika. Osiris–Századvég Kiadó, 1995.

A történelmi ismeretszerzés megújulása

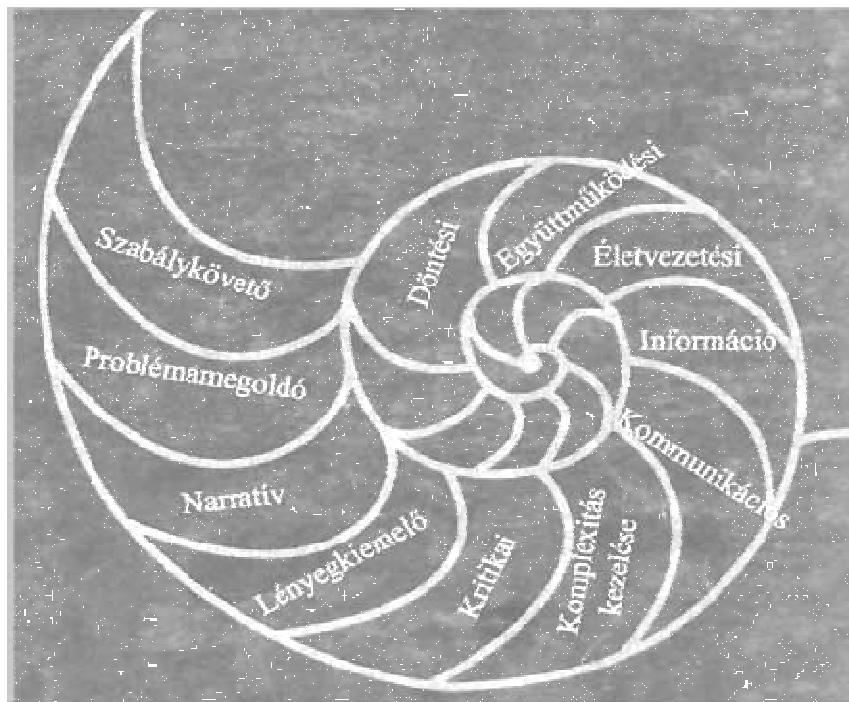
A szakmódszertan és a történelem tantárgy-pedagógiája is átértékelődött az utóbbi években. A megújulást a lezárt ismeretek tanításával szemben az *élet-közelség*, a *hasznosság* és a *motiváció* elvének a dominanciája jelenti. Ismerniük kell a tanítóknak nemcsak a *jelenleg érvényben levő tantárgyi programot*, hanem az *európai történelemoktatás nézeteit*, a *modern történelemtanítás téziseit* is, hiszen a társadalom mozgása, az új kihívások mindegyre más pedagóguskaraktert igényelnek. A pedagógus akkor tud megfelelni gyakorlati feladatainak, ha mindig kész és képes saját maga is tanulni, s így pedagógiai kultúráját megújítani.

Az európai történelemoktatás nézetei

Részletek az Európa Tanács *Ajánlás a huszonegyedik századi európai történelemoktatásról* c. 15/2001-es dokumentumából (*aláhúzások a szerzőtől*):

	„a történelem ideológiai meghamisítása és manipulációja összeegyeztethetetlen az Európa Tanács Alapszabályában foglalt alapelvekkel”
	„a határokon átívelő regionális/területi kulturális hatóságok közötti együttműködés során a fiatalok elsajátíthatják egy <u>tágabb léptékű, a határokon átívelő szemléletmód</u> kialakítását, <u>saját kulturális és történelmi hagyományaik tudatosítása</u> mellett”
	„a közelmúlt európai történetének alaposabb megismerése <u>konfliktusok megelőzéséhez járulhat hozzá</u> ”
	„a ' <u>gyűlöletbeszéd</u> ' hatása a médiában sugározva még inkább <u>kártékony</u> ”
	„1. A huszonegyedik századi történelemtanítás céljai A demokratikus Európa történelemtanítása: – foglaljon el méltóan fontos pozíciót a felelős és aktív polgárok nevelésében, kialakítva <u>a különbözőségek iránti tiszteletet</u> , alapoza a nemzeti identitás megértésére, valamint <u>a tolerancia alapelveire</u> ; – legyen Európa építésének egyik talpköve, <u>alapoza a közös történelmi és kulturális örökségre</u> , a sokszínűség által képviselt értékekre, dacára a konfliktusoknak és az előforduló drámai sajátosságoknak; – legyen része annak az oktatáspolitikának;

	– tegye lehetővé, hogy a diákok fejlesszék ki intellektusukat az információk kritikai és felelős elemzésére és értelmezésére, párbeszéd, történelmi bizonyítékok keresése és nyílt, a <u>többszemponytúságot érvényesítő vita</u> lefolytatására; – legyen eszköze az <u>emberiség ellen elkövetett bűnök megelőzésének.</u>”
	„3. <i>A történelemtanítás európai dimenziója</i> Követendőnek tekintendők a következőkben foglalt megfontolások: – <u>felkelteni a tanulók érdeklődését más európai országok története iránt;</u> – bővíteni az új tantervekre, és történelemtanítási szttenderdek kidolgozására adott asszisztenciát, beleértve új tankönyvek kiadását, kiemelten az Orosz Föderációban, a Kaukázus államaiban, Délkelet-Európában és a Fekete-tenger régiójában.”
	„4. <i>Tantervi kontextus</i> A történelemtanításnak amellet, hogy <u>a lexikális tudás enciklopédikus felhalmozását kerülnie kell</u>, törekednie kell: – a diákok kritikai készségeinek kialakítására, <u>önálló véleményformálásra</u>, az objektivitás és a manipuláció elleni felvértezésre; – az előítéletek és sztereotípiák kiküszöbölésére, a történelem tantervekben bemutatott <u>pozitív történeti kölcsönhatások felmutatására</u> a különböző országok, <u>vallások és filozófiai iskolák között</u> Európa történeti fejlődésében; – az ellentmondásos témakörök vizsgálatára, az eltérő adatok, tények, vélemények, álláspontok, valamint az igazságra való törekvés bemutatására.”
	„5. <i>Tanulási módszerek</i> A <u>tanítási anyagok és források lehető legszélesebb körét érdemes bevonni</u> a történeti adatok átadásába, a kritikai és analitikus szemlélet átadásába, kiemelve a következőket: – a <u>dokumentum- és játékfilmek</u> és audiovizuális termékek körét; – a huszadik századi történelmet bemutató európai <u>múzeumokat</u> és a szimbolikus <u>történelmi emlékhelyeket</u>, amelyek segítik a diákokat a közelmúlt eseményeinek és mindennapi dimenziójuknak realista értelmezésében; – az elmesélt múltat (oral history), amely a közelmúlt történetét teszi átélhetővé a fiatalok számára, felmutatva olyan álláspontokat, amelyek a hivatalos történetírásban, 'történeti beszámolókbán' elsikkadtak.”
	„<u>ajánlatos megteremteni a (...) feltételeket a pedagógusok számára</u>, hogy: – az anyagválasztás során segíthessék diákjaikat megfelelően megbízható információs forrásokhoz és adatokhoz; – <u>olyan osztálytermi módszereket vezethessenek be, amelyek segítik a kritikai elemzést, és teret adnak a sokszínű vélemények ütköztetésére;</u> – segíthessék diákjaikat a kritikai elemzés és az analóg gondolkodás elsajátításához.”



A hazai program igazodik az európai történelemoktatás nézeteihez. Érződik a megújulás a javasolt tanulási tevékenységek terén. A tartalmi rész viszont igen szigorúan szabályozott. Az igazi megújulás a tanterv (a hazai sajtóban is vitatott) értelmezésétől, a célhoz igazított eszközöktől, de főképp a tanító módszertani felkészültségétől és szakmai tudásától függ. Túl kell néznünk az eddigi elveinken, felfogásunkon, ismereteinken. Fel kell újítanunk tudásunkat. A pedagógusnak alkotó, szuverén személyiségként kell dolgoznia. A közelmúlt tanítói a „tanítást” tanulták, ma a „tanulás” módszertanának kell előtérbe kerülnie.

Tézisek az időszerű történelemtanulásról

- A történelmi tudat a személyiség nélkülözhetetlen része.
- A történelem maga és a történelmi tudat a kultúra szerves része.
- A történelemtanulás a kulcskompetenciák megszerzésének terepe.

Kulcskompetenciák (Vass Vilmos. www.oki.hu. Letöltve: 2009. jan. 16.)

Talán egy tantárgy sem ad lehetőséget annyi kulcskompetencia kifejlesztéséhez, mint a történelem.

A jövő feladatai

- A tény- és személyfetisizmus, és az önkényes tetszőlegesség kerülése.
- Multiperspektív, kontroverzív szemlélet.
- A tananyag tartalmi megújulása: környezet, művészetek, emberi megvalósítások, életformák, mikrotörténet.

Eddig a történelem inkább politikai, mint emberi beállítottságú volt. Pedig a történelem nemcsak politikai eseménytörténet, nemcsak harcok és győzelmek története, hanem kultúra, technika és művészettörténet is. A béke fenntartása is „hőstett”. Számítson ez is érdemnek. Ugyanígy a kisemberek és az embercsoportok megvalósításai is, ne csak a „híreseké”. Mikrotörténelmi témák is kapjanak helyet, egyedi jelenségek, mint például a gyermekjátékok alakulása, vagy a járművek fejlődésének a története.

A **kontroverzivitás** tartalomban és módszerben megnyilvánuló szemlélet, amely lehetővé teszi és igényli, hogy témák kerüljenek a tanulási tartalomba anélkül, hogy a tananyag nőne. (A pedagógusnak alkotó, szuverén személyiségként kell dolgoznia.) A „kontroverz” azt jelenti, hogy az események nemcsak a többség történései, hanem a többséggel ellentétben levő kisebbségé is, amely idővel, a körülmények változásával többséggé válhat.

A **multiperspektív** szemlélet hitelesebb megismerést nyújt. Különböző nézőpontból ugyanaz az esemény különböző megítélést és magyarázatot nyer. A fentiekén kívül: A történelmi megismerést nemcsak „folyamatológia”-ként mehet végbe. A hosszmetzeti megismerés mellett esetenként érdekesebb lehet a keresztmetzeti. A multiperspektivitást ez jobban biztosítja. A diakron megismerés helyett a *szinkron* („együtt az időben”) – *megismerés* célravezetőbb. Szaktudományi és pedagógiai megfontolásokból a tananyag *spirális elrendezése* a legmegfelelőbb. A vonal a IV. osztályban felépül, van múlt, jelen, jövő benne, alapfogalmak, alapismeretek, a váz, amit felsőbb osztályokban bővíthetünk, gazdagíthatunk, mélyíthetünk. A IV. osztályban alapozótevékenység folyik. A történelem megismerése és megértése az alapfogalmaknak a bevezetését, a kulturális kódok birtoklásának, a történelmi idő érzékelésének, a kompetenciák fejlesztésének *a kezdetét* jelenti.

A IV. osztályban alkalmazható stratégiák és módszerek

Fischerné Dárdai Ágnes: *A történelem tanításának és tanulásának módszerei és stratégiái* című elméleti segédanyagában¹ a következőképpen foglalja össze az iskolai történelemtanulás stratégiáit és módszereit:

¹ <http://www.lib.pte.hu/konyvtarrol>

STRATÉGIA	A tanítás célja	Tanulói tevékenység	Médium/ tankönyv	MÓDSZEREK
Ismeretátadó	Tények, adatok összefüggések megismerése	Memorizálás, bevésés, visszaadás	Történelmi összefoglaló, vezérfonal	Ismeretátadás (előadás, közlés)
Elbeszélő (narratív)	Tört. események megelevenítése, elbeszélése	Beleélés, átélés	Tanári elbeszélés, történelmi regény, film, szerepjáték	Elbeszélés (felolvasás, leírás, játék)
Munkáltató	Tört. események megértése, oknyomozás	Megbeszélés, magyarázat, kérdve kifejtés	Munkáltató tankönyv	Munkáltatás
Problémamegoldó	A történelem kritikus értelmezése	Kérdések, problémák felvetése, elemzése, értékelése	Forrás- és feladat-gyűjtemény	Problémamegoldás
Projektanítás	A múlt kérdve kutató rekonstrukciója	Tudatosítás, reflexió, cselekvés	Multiperspektív és kontroverzív források	Cselekedtetés (projekt)

A tevékenység stratégiáit és módszereit a cél határozza meg. Megfelelő eszközök nélkül nehezebb jó munkát végezni. A tanulók tevékenységén van a hangsúly. Nézzük meg, hogy az általános összefoglaló táblázatból melyik stratégiát és módszert alkalmazhatjuk a IV. osztályban:

A történelemtanulás két alapvető célja a kulturális kódok és a kulcskompetenciák birtoklása. A két tudáselem viszont nem létezik egymás nélkül. A kulcskompetenciák csak bizonyos mennyiségű ténytudás alapján bontakozhatnak ki, és a tények feldolgozásának az ismeretét sem nélkülözhetik. Ezért bármennyire is igaz, hogy a történelmi ismeretszerzés nem lehet ismeretátszármaztatás, a történelemtanulás kezdeti szakaszában – a IV. osztályban – ismereteket, tényeket, történeteket tárunk fel, mutatunk be a tanulóknak. Rendszerezünk előző és új ismereteiket, fogalmakat mélyítünk és újakat vezetünk be. Ez azonban nem azt jelenti, hogy stratégiaként alkalmazhatnánk az ismeretátadást, hiszen ezzel tanulóinkat passzív hallgatásra ítélnénk. A felnőttkori történelemtanulásban előadások, bemutatók alkalmával alkalmazható ez a stratégia, de a IV. osztályban (és középiskolás szinten) **az ismeretátadást csak módszerként használjuk**. Bemutatásainkat, kis előadásainkat „frissítsük” más módszerekkel: szemléltetéssel, munkáltatással, vagy éppen megfelelő zenehallgatással.

A **narratív stratégiával** ugyanaz a helyzet, mint a fentebb leírttal. Módszerként rendkívüli módon beválik. Egyik eljárása az, amikor a tanulókkal olvastatunk fel irodalmi szemelvényeket vagy forrásokat, vagy játszatunk el kisebb jeleneteket. Így máris a képességfejlesztésben lépünk előre, mert az átélést, az azonosulást, az empátiát fejlesztjük.

Például: A hunokról beszélve, egy tanulót megkérünk megelőzően, hogy készüljön egy versrészlettel. Megható és elgondolkodtató a gyermekek számára egy kis kínai hercegnőnek a siráma, aki elmondja, hogy hogyan került a puszták vad hunjai közé.

(Caj Jen – 239 előtt kínai költőnő, fordította Áprily Lajos)

„Elhagytam Kínát, ékes földemet
S lakásom most a hunok sátra lett.
Sírok vesztett család és rang után
Ő, nem születni jobb lett volna tán!
Körül a sok gyapjú s nemez-gúnya
Az én szememnek dísztelen és csúnya.
...
Ő, boldogság! Hazámba visszatérni már
szabad,
A császár arca újra megragyg nekem!
Jaj, kín! Elhagyni, mindörökre el
S nem látni többé két hun gyermekem! ”

A **munkáltatás stratégiájának** lépései a következők lehetnek: gyűjtsünk, rajzoljunk, készítsünk, tervezzünk, csoportosítsunk, egészítsük ki a térképet, tudakoljuk meg stb. A tanulók tevékenységén van a hangsúly, a tanító facilitáló, tervező, ötletadó szerepben van jelen. A munkáltatás nem csupán különálló lépésekben, mint módszer alkalmazható a IV. osztályban, hanem esetekként teljes stratégiaként is.

Bár felsőbb osztályokban a tantárgy leghatékonyabb stratégiájának a **problémamegoldás** tűnik, elemi tagozaton a tanulóknak még nincs ehhez elégséges alapismeretük. Rendszerező, ismétlő órákat szervezhetünk stratégiaként, mert ekkor már a tanulóknál a történelmi tartalmak érzelmi-indulati-kognitív kapcsolatba kerültek, ami azt jelenti, hogy rendelkezhetnek már olyan történelmi kompetenciákkal, mint: kommunikációs képesség, vitatkozási képesség, csapatszellem, vállalkozási kedv, kritika, problémamegoldó képesség. Ezeknek az előfeltételei olyan cselekvésalapú tantárgyi kompetenciák, amelyek az ismeretátadás és a munkáltatás módszerei során szerezhetőek, oda vezethetőek vissza, és amelyeket majd a kisebb **projekteknél** is hasznosíthatóak, hogy majd azokról tanulói reflexiók szülessenek. Ezek az elemek a IV. osztályban megszerzhetőek, és ezek képezik a hazai programban megfogalmazott keretcélokhoz rendelt követelményeket is:

- Kronológiai, topológiai és strukturális ismeretek
- Összefüggések megtalálása
- Történeti tartalmak megértése és előadása
- Fogalmak megértése és helyes használata
- Elbeszélések és források interpretációja

Az előadás, magyarázat, elbeszélés, tanulói kiselőadás, megbeszélés (beszélgetés-értekezés), vita, szemléltetés, munkáltatás, cselekedtetés, projekt-módszer, tanulási szerződés, kooperációs módszer, szimulációs szerepjáték, képzeletbeli utazás, tanulmányi kirándulás és házi feladat módszerek közül minden órán legalább hármat alkalmazzunk. Így elkerüljük az egyhangúságot, és a történelem élet közeli, kedvelt tantárgy lesz.

A történelmi taneszközöket – tankönyv, források, szöveggyűjtemény, feladatgyűjtemény, munkafüzet, atlasz, különböző kronológiák, falitérkép, földgömb, CD, CD-ROM, DVD – a módszernek megfelelően válasszuk ki. A tanulók értékelésekor az ismeretek, a megértés mellett az ismeretek felhasználását is, a tartalmi követelmények mellett a képességjellegű követelményeket is értékeljük.

**Kommunikációs gyakorlatok, tréningek
Elvi – módszertani kérdések**

A címben rögzített terminusok az olvasót egy olyan szintérre irányítják, ahol a kommunikáció valós történése zajlik, tervezett, szervezett, tudatosan irányított és ellenőrzött formában. Joggal tevődik fel a kérdés: szükség van-e a kommunikáció tervezett, szervezett gyakorlására, tréningezésére, vajon a szocializáció folyamata nem biztosít-e elegendő lehetőséget és alkalmat a kommunikáció gyakorlásához? A válasz valószínűleg pozitív. Ennek tudatában a tanulmány arra vállalkozik, hogy érveljen a tudatos, tervezett, szervezett kommunikációs fejlesztés mellett, leírja a fejlesztés kommunikációs és pedagógiai paradigmáit, bemutassa a fejlesztés lehetőségeit és módszereit.

1. A kommunikációs kultúra fejlesztésének igénye

A fejlett és fejlődő társadalmakban a kommunikációs kultúra fejlesztését törvény által szabályozott tevékenységekben rögzítik. Magyarországon, az 1998-ban bevezetésre került Nemzeti alaptanterv az egyes műveltségi területek közös követelményeiben kiemelte a kommunikációs kultúra fejlesztésének a szükségességét. A következő fejlesztési követelményeket rendelte el: „Felkészítés a társas-társadalmi együttműködéshez szükséges nyelvi képességekre és beállítódásokra, a kulturált nyelvi magatartásra [...]”.¹ A 2000-ben bevezetett kerettanterv megerősítette a Nemzeti alaptantervben említett követelményeket², és hasonló elvárásokat fogalmazott meg a Nemzeti alaptanterv 2003-as kiadása (2007-es módosított változata) is. Az eltelt időszakban, amellett hogy a kommunikációs kultúra fejlesztése mint műveltségterület és kiemelt feladat jelenik meg a közoktatás tartalmi szabályozását ellátó dokumentumokban, megjelenik a kommunikációról mint kompetenciáról való elképzelés is. A NAT 2003-as kiadása bevezeti az anyanyelvi kompetencia fogalmát, ám a tartalmi szabályozás kompetencia alapú szemlélete a NAT 2007-es változatában mutatkozik meg. Ennek értelmében a törvény³ kilenc kulcskompetencia, köztük a kommunikációs kompetencia fejlesztését mint közös követelményt irányozza elő.⁴ Ez leginkább azt jelenti, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten kell birtokolniuk a

¹ Nemzeti alaptanterv. Korona Kiadó, Budapest, 1995, 17–19.

² Oktatási Minisztérium, Budapest, 2000, 133–134.

³ A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény.

⁴ A kulcskompetenciák: 1. anyanyelvi kompetencia; 2. idegen nyelvi kompetencia; 3. matematikai kompetencia; 4. természettudományos kompetencia; 5. digitális kompetencia; 6. a hatékony, önálló tanulás kompetenciája; 7. szociális és állampolgári kompetencia; 8. kezdeményezőképesség, vállalkozói kompetencia; 9. esztétikai és művészeti tudatosság és kifejezőképesség.

szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét, a kommunikációs helyzeteket megfelelően értelmezzék, a megértéssel összhangban aktívan vegyenek részt a kommunikációs folyamatokban.

Gyakori felvetés, hogy az ezredforduló és a 21. század a kommunikáció korszaka. Az információhordozók jelentős mértékben gazdagodtak, a kommunikációs folyamatok összetettek, és alapvető társadalmi tevékenységekhez és működésekhez kötődnek, ezért aki lépést akar tartani a fejlődéssel, annak óhatatlanul is fejlesztenie kell a kommunikációs kompetenciáját. A média működése is felerősíti a kommunikáció jelentőségét. A médiatartalmak alapmodellje a „jó kommunikáció a személyes siker záloga” szlogenben foglalható össze. Merészen úgy is fogalmazhatnánk, hogy az eredményes kommunikáció, az eredményes kommunikációhoz szükséges felkészültségek megszerzése mára életfilozófiává nőtte ki magát.

Az elmúlt évtizedekben megfigyelhető a társadalomtudományok elméleteiben és a gyakorlatban is a kommunikációnak mint folyamatnak, mint tevékenységnek vagy mint módszernek a felértékelődése. A társadalmi szintű problémák vagy az egyének belső problémáinak felismerése, feldolgozása és megoldása a kommunikáció folyamatában lehetséges. Nem véletlen, hogy egyre több szó esik a társadalom különböző csoportosulásai, érdekközösségei közötti társadalmi párbeszédre, mint az egyéni vagy személyközi problémák megoldására szakosodott kommunikációról (Barczy 1999; Szőke-Milinte 2006).

A továbbiakban vegyünk szemügyre néhány kommunikációelméleti és pedagógiai kérdést, amelyek az intézményesített nevelés keretei között megvalósuló kommunikációs fejlesztés kapcsán felmerülnek.

2. Kommunikációs paradigmák és kommunikációs fejlesztés

A kommunikációs fejlesztés oldaláról szemlélve az igazán jó kommunikációs elmélet a gyakorlat minőségi átalakulását szolgálja. A kommunikációtudomány elméleteit vizsgálva megállapítható, hogy megfelelő támpontokat kínálnak a kommunikációs fejlesztésre vonatkozóan.

A kommunikáció tudatos fejlesztésének az igénye a személyközi kommunikációs elméletekben a múlt század 60–70-es éveitől jelentkezik. A pragmatikai paradigma a jelhasználat mikéntjére fogalmaz meg érvényes válaszokat, a jel és jelfelhasználó viszonyát, a jelfelhasználó célra irányultságát és a jelölés mikéntjét vizsgálja⁵ (Fülöp 1996).

⁵ A pragmatika számára fontos a kérdésre való válaszolni tudás, a párbeszédben való részvétel képessége, nem verbális jelekre való figyelés és reagálás képessége, a nyelvhasználatbeli tudatosság, a kommunikációs partnerekhez és helyzetekhez való igazodás vizsgálata stb.

A figyelmet a kommunikációs tevékenységre irányítja Hymes kommunikációs kompetencia fogalma is. Chomsky nyelvi kompetencia és performancia fogalmának elemzéséből és bírálatából kiindulva – Bloomfeld indián közösségekből származó példáinak elemzésével – a kommunikatív kompetencia fogalmát a befogadási és a produkciós kompetenciával írja le. A kompetencia tehát a személy képességeit legáltalánosabban megragadó terminus, mely függ az ismerettől és a használatától (azaz képességtől) egyaránt. Hangsúlyozza, hogy a kompetencia egyaránt feltételez kognitív és érzelmi-akaratú tényezőket, és figyelemre méltóak a kompetencia szempontjából az olyan interakciós képességek, mint a bátorság, a játékosság, a lovagiasság, a nyugodtság, a lélekjelenlét és a magabiztosság, amelyeket Goffman is, mint kompetenciákat tart számon (Hymes 1978, 347.).

A kommunikációs kutatások egyre inkább a sikeres, eredményes kommunikációt teszik a vizsgálat tárgyává, és megfogalmazzák, hogy a kommunikáció sikerességének feltétele a beszélő szándékának a megfejtése. Ezt hangsúlyozza a beszédaktus-elmélet is. Az elmélet szerint nagyon sok megnyilatkozás nem információt közvetít, hanem cselekvés értéke van. Ezek a megnyilatkozások nem „írnak le” vagy „állapítanak meg” semmit, nem számolnak be semmiről, nem igazak vagy hamisak. Ezeket a megnyilvánulásokat nevezi Austin performatívumnak, szemben a konstatívumokkal, amelyek a leírás, informálás, megállapítás szerepét töltik be (Austin 1990, 35). Austin szerint bizonyos körülményeknek meg kell lenniük ahhoz, hogy az adott beszédcselekvés sikeres legyen:

- aki a beszédcselekvést végrehajtja rendelkeznie kell a szükséges felhatalmazással (pl. bíró – ítélet);
- a helyes végrehajtás feltételezi, hogy a végrehajtó bizonyos eljárásokat pontosan és maradéktalanul betartáson (pl. „én feloldozlak téged bűneidtől...”);
- a beszédcselekvés végrehajtójának az őszintesége (pl. bocsánatkérés).

A szándék felismerésének jelentőségét mint a sikeres kommunikáció feltételét fogalmazza meg a relevanciaelmélet is. Az emberi elme, mint megismerő rendszer, a lehető legnagyobb kognitív hatás elérésére törekszik a lehető legkisebb erőfeszítés árán, ezért a kommunikációs szituációban a releváns információra összpontosít, és a szándék felismerésére törekszik (Sperber, D. – Wilson, D., 1986, 1995). Egy olyan általános alapelv létezését feltételezik, amely alapként szolgál a megnyilatkozások értelmezése számára: minden megnyilatkozás saját relevanciájának elvárását váltja ki a hallgatóból (Reboul-Moeschler 2000). Az elmélet értelmében a kommunikáció sikeressége a beszélő szándékának és a közlése relevanciájának pontos felismerésében rejlik.

A participációs elmélet a kommunikációra úgy tekint, mint a problémamegoldáshoz szükséges felkészültségek hozzáférhetővé válásának a folyamatára. A kommunikációban azokra a felkészültségekre teszünk szert, amelyek segítségével eredményesen oldjuk meg a problémákat. Az eredményesség kritériuma szerint annál sikeresebbek lehetünk a problémamegoldásban, minél inkább rendelkezünk azokkal a felkészültségekkel, amelyek birtokában a probléma megoldható, ezért a felkészültség megszerzése egyszerre cél és eszköz a kommunikációban (Horányi 1999; P. Szilczl 2008).

A teljesség igénye nélkül áttekintett elméleteket tanulmányozva felismerhetjük, hogy azok a kommunikációs paradigmák alapozhatják meg a kommunikációs fejlesztést, amelyek a kommunikációs tevékenység eredményességére, sikerességére, a hatékonyságra összpontosítanak. Az elméletek rámutatnak a kommunikációs fejlesztés jelentőségére: a kommunikációs hatékonyság az önmegvalósítás fontos kritériuma, a kommunikáció az önkiteljesedés, a személyiségfejlődés és a személyközi kapcsolatok kiteljesedésének folyamatát biztosítja. Külön tanulmány tárgyát képezi annak vizsgálata, hogy miként határozzák meg a kommunikációelméleti paradigmák a kommunikációs fejlesztés szemléletmódját, tartalmát és módszertanát.

3. Pedagógiai paradigma és kommunikációs fejlesztés

3. 1. A kompetenciamodell mint személyiségmodell

A neveléstudományok felől közelítve a kompetenciafogalom alkalmazása sajátos személyiségértelmezést takar, mely kijelöli a fejlődésről és fejlesztésről való gondolkodás és tevékenység tartalmát, módszereit és eszközeit.

Nagy József nevéhez kötődik a hazai kompetenciaszemlélet kidolgozása. A személyiséget mint tanult szerveződést, hierarchikusan szervezett, véges, meghatározott számú komponensrendszert (pl. nyelv) értelmezi, mely pontosan meg nem határozható számú, viszonylag tartós komponenskészletből (pl. szókincs) szerveződik, és sajátos szabályok szerint tudatosult vagy nem tudatosult módon fejlődik (Nagy 1996). A személyiség pedagógiai megközelítése esetében úgy tevődik fel a kérdés, hogy melyek azok a komponensrendszerek és komponenskészletek, amelyek fejlődése, fejlesztése elősegíti az eredményes alkalmazkodást, a társadalmi beilleszkedést?

A személyiség komponenskészletei rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák. A kompetenciák az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei (Nagy 2000). Biológiai szempontból minden élőlénynek, így az embernek is két alapvető létfunkciója van: az egyed és a faj túlélése. Pszichológiai értelemben az egyén túlélését a *személyes, perszónális kompetencia*, a

faj túlélését a *szociális kompetencia* szolgálja. Mivel a személyiség semmilyen tevékenysége nem kivitelezhető információfeldolgozás és információfelhasználás nélkül, így az információfeldolgozás nemcsak e két létfunkció közvetlen szolgálatában jelentős, hanem, az információfeldolgozás önállósult létfunkcióként, *kognitív kompetenciaként* is jelentőséggel bír. Végül, a társadalmi munkamegosztás eredményeként az egyes szakmák elsajátítása és foglalkozások gyakorlása az emberek egzisztenciális jellegű funkciójává vált, így ezeket mint *speciális kompetenciákat* tartjuk számon.

Ábrázolva az előzőekben elmondottakat, egy lehetséges, a fejlesztő, értelmező, beavatkozó szintű eljárásokat segítő, lehetővé tevő, lehetséges modellt kapunk (Nagy 2000).



A kompetenciák szerveződése

A kognitív kompetencia olyan komponenskészlet, ami a többi kompetencia szolgálatában áll, vagyis a kognitív kompetencia komponenskészlete nélkül elképzelhetetlen a speciális, személyes vagy szociális kompetenciák harmonikus fejlődése és működése. A kognitív kompetencia az információfeldolgozást megvalósító pszichikus komponensrendszer, mely az információk vételét, kódolását, átalakítását, közlését és tárolását végzi, a személyiség rendszerében relatív önállósággal bír. Ilyenképpen a speciális, szociális és személyes helyzetekben a kognitív kompetencia által válik lehetővé a speciális (szakmai), szociális és személyes helyzeteknek megfelelő információfeldolgozás. Természetesen – ugyancsak a helyzeteknek megfelelően – a kognitív kompetencia komponenskészlete specializálódik, és olyan sajátos, csak az adott területnek megfelelő komponenskészletet hoz létre és működtet, amely már meghaladja az általános kognitív kompetencia komponenskészletét (pl. darutervezés-modellezés, szociális munkás bűnözőkkel való kommunikációja).

A kognitív kompetencia legmagasabb rendű, sajátos funkcióval és szerveződéssel rendelkező komponensrendszerei a képességek. A kognitív képességek komponenskészletei (készségek, rutinok), önálló, önmódosuló egységek, az aktuális helyzettől, feladattól függően kerülnek kölcsönhatásba. A faktoranalitikus

kutatásokat áttekintve és felülbírálván, Nagy József négy komplex kognitív képességet emel ki a kognitív kompetencia komponenskészletében: a gondolkodás, a kommunikáció, a tanulás és tudásszerzés képességét (Nagy 2000, 111. o.).

A szociális kompetencia az egyéni érdekeket úgy szolgálja, hogy közben tisztetben tartja a másik ember, a csoport, a nemzet vagy a faj érdekeit. Nagy József Eibl-Eibesfeldt rendszerét átdolgozva, a szociális helyzetek öt alapfunkcióját különbözteti meg.

a) *Kontaktuskezelés.* Ez a szociális, kommunikációs funkció a kontaktus kezdeményezésének, kiépítésének, ápolásának, a viszonyulás tisztázásának, a kontaktus helyreállításának, a személyes konfliktusok kezelésének, a kapcsolat felszámolásának a készségeivel valósítható meg. Viszonyulásainkat öröklött és tanult szociális motívumok, attitűdök határozzák meg. Az attitűdök és a szociális kontaktuskezelő készségek együttes eredménye a jó vagy rossz személyközi kapcsolat.

b) *Érdekérvényesítés.* A létezés alapvető feltétele az érdekérvényesítés. A szociális érdekérvényesítés négyféle módját különbözteti meg a szakirodalom: megosztás (közérdek), osztozkodás (közös érdek), elosztás (eltérő érdek), megszerzés, megvédés (érdekütközés). A felsorolt érdekérvényesítési módok a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés alapvető készségei által valósulnak meg.

c) *Rangsorkezelés.* Ez az alapfunkció a magasabb rangsor kiérdeklésének, kivívásának, ápolásának, megőrzésének, megvédésének eszközeivel valósítható meg.

d) *Szociális szervezés.* Ez a funkció a csoport működését elősegítő, a csoport struktúráját és kultúráját alakító és fejlesztő, a csoportkohéziót ápoló, a csoportkonfliktusokat eredményesen kezelő képességeket foglalja magában.

e) *Szociális tanulás-nevelés.* Ez az alapfunkció a szociális kompetencia és a személyiség fejlődését szolgálja, tudatosan működteti és fejleszti a helyzetnek megfelelő szociális komponenskészletet.

A szociális helyzetek alapfunkciójának ismerete lehetővé teszi a kutatás számára, hogy feltárjuk azokat a specifikus, szociális kompetenciakészleteket (szociális motívumok, attitűdök, szociális ismeretek, szociális készségek, képességek), amelyek által ezek a funkciók megvalósíthatóak.

„**A személyes kompetencia** egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósul meg.” (Nagy 2000, 36. o.) E funkció

hatékony szolgálata olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi a személyes érdekeket szolgáló döntéseket és azok végrehajtását, megvalósítását.

A **speciális kompetencia** a foglalkozás, hivatás, munkakör vagy valamilyen speciális tevékenység eredményes ellátásának pszichikus feltételrendszere.

Látható, hogy a kompetenciák a létfunkciók megvalósításának eszközei, s e funkciók megvalósítása közben a személyiség kifejeződésének eszközei az egyéni alkalmazkodást, boldogulást és szociális beilleszkedést szolgáló viselkedési, magatartási és tevékenységi módok. Egy pedagógiai szempontú személyiségtérkép tehát a kompetenciák szerveződésének, strukturálódásának megragadása által oldható meg.

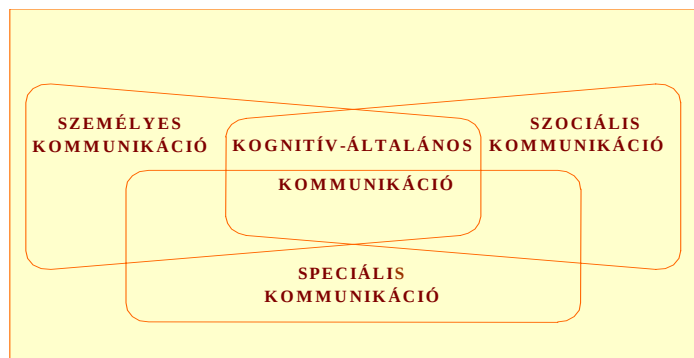
A kompetenciamodell a kommunikációt mint kognitív képességet tartja számon a kognitív kompetencia részeként. Föltevéődik a kérdés: miért foglal el ennyire központi helyet a kommunikáció a személyiségmodellben? Milyen szerepe van a kommunikációnak a személyiségfejlődésben?

3.2. A kommunikáció mint kompetencia

Megvizsgálva a különböző élethelyzeteket azt találjuk, hogy szinte egyetlen emberi aktivitás sem valósul meg a kommunikáció valamilyen formája nélkül. Azt feltételezhetjük, hogy a kommunikáció több, mint egyszerű kognitív képesség. A kompetenciák meghatározásakor a személyiség komponensrendszerének a szerveződését vettük alapul, melyek rendszerré szerveződve sajátos funkciókat szolgálnak. Azt jelentettük ki, hogy az egyes funkciók szolgálatára létrejött komponensrendszerek a kompetenciák, melyek az egyén és környezete közötti kölcsönös hatékonyság belső feltételei.

A szubjektum a különböző élethelyzetekben folyamatosan problémahelyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania (Horányi-féle participációs szemlélet, Horányi 1999). A problémamegoldás folyamata viszont részben vagy teljes egészében kommunikatív folyamat. Ebben az értelemben a kommunikációs viselkedés a személyiség önállósult funkciója, a problémamegoldás funkciójának a betöltésére alkalmas komponensek szerveződését és működését jelenti. Kijelenthetjük, hogy a kommunikáció a személyiség önállósult kompetenciája, mely rendelkezik általában a kompetenciákra érvényes szerkezettel: képességekből, motivációs képződményekből és affektív apparátusból szerveződik, és a tudat koordinációja alatt áll. Képességbeli, motivációs és affektív összetevőit nyilván a többi kompetencia (kognitív, szociális, személyes, speciális) azonos összetevői képezik. A kommunikációs viselkedés azonban ezen képességbeli, motivációs és affektív összetevők magas szintű integrációját és alkalmazását jelenti.

A kommunikációs kompetencia a szociális helyzetben való megfelelő viselkedés funkcióját betöltő komponenskészlet. A kommunikációban a személyiség egésze megnyilvánul, ezért a kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciák alapját képező komplex kompetencia az alábbi ábra szerint modellezhető.



A kommunikációs kompetencia

A kompetenciamodellt ennek érdekében kibővíthetjük egy olyan általános alap kompetenciával, mint a kommunikációs kompetencia, mely az összes többi kompetencia eredményes működését teszi lehetővé. A kommunikációs kompetencia fejlesztése feltételezi továbbá, hogy az egyes kompetencia-összetevőket pontosan feltárjuk, fejlődésük és fejleszthetőségük természetét leírjuk. Pedagógiai szempontból a fejlesztés célja, tartalma, stratégiái és módszerei a kommunikációs kompetencia komponenskészleteinek (képességek, készségek, ismeretek, motivációs összetevők) pontos ismeretében határozható meg (Szőke-Milinte 2005, 2006).

3.3. A kompetenciák strukturális szerveződése

A különböző létfunkciók megvalósítását szolgáló magatartás- és viselkedésmódok igen összetett szerkezettel rendelkeznek, többségükben a részfunkciók ellátását szolgáló személyiségkomponensből építkeznek.

A személyiség kompetenciáit alkotó komponenskészletek működését a következő összetevők biztosítják:

- döntést szolgáló motívumok rendszere (szükségletek, érdeklődések, magatartási szokások, attitűdök, kötődések, meggyőződések, hitek, és a hozzájuk tartozó ismeretek);
- a jelző, készítő érzelmek (affektív apparátus);
- a viselkedést, tevékenységet lehetővé tevő képességek és ismeretek rendszere (Nagy 2000).

Végül meg kell említenünk, hogy a viselkedés végső, tanult viszonyítási alapját, a személyiség egységét az éntudatból és világtudatból szerveződő egyéni tudat képezi. Akárcsak a kompetenciákat, az egyéni tudatot is a világhoz és önmagunkhoz való viszonyulásaink motívumrendszerei és a világra és önmagunkra vonatkozó ismereteink átfogó rendszere alkotja. Ezek alapján megállapíthatjuk, hogy a személyiségben „a kompetenciák és a tudat egymással összefüggő, egymást átfedő rendszerek” (Nagy 2001).

A személyiség komponenskészletei a személyiségfejlődés folyamatában különböző fejlődési stádiumokon mennek át, természetüket tekintve ezek öröklött (szükséglet, hajlam) és tanult (motívum, szokás, készség, ismeret) komponenskészletek.

3.4. A tanult komponenskészletek fejlődése

Pedagógiai értelemben a tanult komponenskészletek fejlődésének ismerete biztosítja a fejlesztő tevékenység eredményességét, ez képezi a fejlesztés módszertanának elméleti alapját.

A *motívumrendszer* fejlődése a legegyszerűbb összetevőknek (szükséglet) magasabb rendű motivációs képződményekké alakulása (érdeklődés, meggyőződés, eszmény) a tevékenység folyamatában, miközben kialakul a tevékenység iránti erős belső vonzódás, elköteleződés, az értékvezérelt viselkedés (Szőke-Milinte 2005).

Az *információk* fejlődése a képzeteket és a verbális információk gyarapodását és strukturálódását jelenti. A verbális információkat a különböző fogalmak, tények, leírások, szabályok és elméletek alkotják. A tudásgyarapodás egyik módja abban rejlik, hogy a meglévő fogalmak és képzetek között újabb és újabb tények képeznek kapcsolatokat, ami által a kapcsolatok sűrűsége növekszik, az információk (képzetek és verbális információk) egyre komplexebb struktúrát alkotnak (Szőke-Milinte 2005).

A *képességbeli tudás* készségekből, jártasságokból és képességekből szerveződik. Az egyes összetevők mindegyike más-más összetettségi, fejlettségi szinteket képviselnek. A pszichológiai értelemben vett tevékenység rendszerint akaratlagosan és céltudatosan megy végbe (pl. olvasás, számolás, rajzolás stb.), de egy bizonyos fejlettséget elérve a tevékenység, ill. az alkotóelemek automatizálódhatnak. Rendszerint azok az összetevők automatizálódnak, amelyeket mindig azonos módon hajtunk végre, gyakran megismétlünk és sokat gyakorolunk.

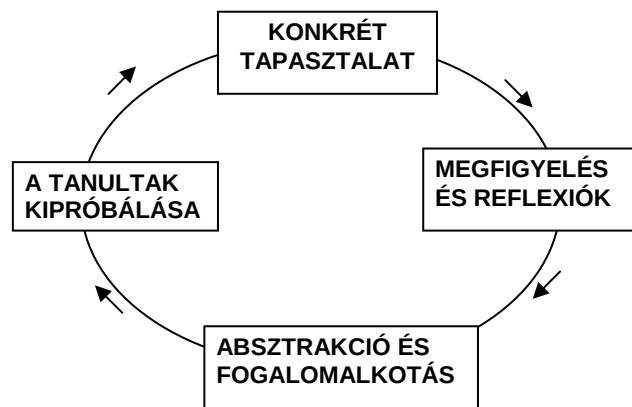
Az elmondottak szerint úgy határozhatjuk meg a készséget, mint a tevékenység tudatosan kialakított, gyakorlás útján megszilárdított, automatizálódott összetevőit, amelyek lefolyásuk során már nincsenek állandó tudatos ellenőrzésnek alávetve. A készségek automatizálódása azt is jelenti, hogy a rendkívüli akarat erőfeszítés és a cselekvés tudatos, részletekbe menő ellenőrzése a minimumra

csökken. A készségek tudatos tanulás eredményeképpen, nagyrészt a tudat alatti tartományokban jönnek létre és zajlanak, de könnyen tudatos ellenőrzés alá hozhatók. Mivel nem elszigetelten működnek, hanem bonyolult tevékenységek szerves részeként, s a tevékenységek szándékosan és tudatosan zajlanak le, a készségek is alá vannak vetve egy átfogó, általános ellenőrzésnek, és amikor a cselekvés körülményeiben új elemek tűnnek fel, a készségek ismét részletes ellenőrzés alá vehetők és szükség esetén módosíthatók. Továbbá a készségek automatizálása magával hozza a cselekvés sematizálását, lerövidítését, mert kiküszöböli mindazt, ami fölösleges vagy oda nem illő (pl. köszönés különböző helyzetekben). A már kialakult, automatizálódott készségek alkalmasak arra, hogy új helyzetben is alkalmazhatóak legyenek. Ebben az esetben az automatizálódott készség új tartalomhoz kötődik (az elmélethez, az olvasmányhoz), új információkkal egészül ki, ezért az automatizálódott forma helyét sokkal inkább a tudatos kontroll veszi át. A készségeknek ezt a sajátos megjelenési módját jártasságként tartja számon a szakirodalom (Csapó 1992).

Egy adott tevékenységhez kapcsolódó készségek összessége a tevékenység igen magas szintű, sőt átlagon felüli teljesítését teszi lehetővé. Így például, ha a tájékoztatás, kifejtés, beszámolás, utasítás, elbeszélés, érvelés, meggyőzés stb. készségek eredményesen automatizálódtak, új tevékenységekben is működőképesnek és célravezetőnek bizonyultak, a verbális kommunikációs képesség megjelenését fogják eredményezni, vagyis átlagon felüli verbális kommunikációs teljesítményt (Szőke-Milinte 2005).

3.5. A kommunikációs kompetencia fejlesztése

A kompetenciák, így a kommunikációs kompetencia komponenskészleteit és azok fejlődését megismerve, megállapíthatjuk, hogy a fejlesztés sajátos formáira van szükség ahhoz, hogy a komponenskészletek a maguk összetettségében fejlődjenek. A kommunikációs kompetencia fejlesztésének alapja a tapasztalati tanulásban rejlik, azaz olyan komplex szituációkban, amelyekben a résztvevők megtapasztalhatják a kompetencia-összetevők funkcióját, működését, megfigyelhetik saját kompetencia-összetevőik aktuális állapotát, reflektálhatnak saját kompetenciájuk működésére. Ezt követően – a megfigyelések és reflexiók alapján – elméletileg fogalmazzák meg a komponensekhez kötődő legfontosabb felismeréseket, megtervezhetik saját fejlődésüket, majd egy következő gyakorlatban újból kipróbálhatják a tanultakat, tapasztaltakat. A tanulás lényege a résztvevői érintettségben rejlik, amely olyan tartós, valódi élményt biztosít a gyakorlatban résztvevő számára, amely a tudatos önfejlesztés alapja lehet. A tapasztalati tanulás során biztosított a résztvevők motivációjának természetes fejlődése, az operacionális tudáskomponensek gyakoroltatása, az informacionális tudás megszerzése, felfedezése és rendszerbe szerveződése. (Kolb 1984, Szőke-Milinte 2005).



A tapasztalati tanulás modellje (Kolbi, A. D.)

3.5.1. A kommunikáció mint módszer

Az iskolai kommunikációs fejlesztés egyik jelentős paradigmája a kommunikációra nem mint tananyagra, hanem mint alkalmazandó módszerre tekint. Ennek értelmében az iskolai oktatás-nevelés alapkövetelménye a legkülönbözőbb tantárgyi keretek között megvalósuló kommunikációs fejlesztés. Az egyes szaktanárra ruházta a kommunikációs módszerek alkalmazását a szaktárgyi tartalmak feldolgozásában. Ez a szemlélet a nyelvhasználat-központúságra épít, a nyelv személyiségfejlődésben, önkifejezésben, alkalmazkodásban betöltött „eszközjellegét” hangsúlyozza. Megváltoztatja a tanóra hagyományos kereteit, a frontális munka helyett a tanulókat életbeli helyzetek sikeres átélésére ösztönzi. Célja, hogy a gyermekek kísérletezzék ki a személyiségüknek legjobban megfelelő kommunikációs stratégiákat, találják meg azokat a közlés módokat, amelyekkel sikeresek lehetnek. A kommunikációs módszerek alkalmazhatóságának feltétele a tevékenységcentrikus tanítási-tanulási folyamat szervezése, valamint a tanár személyiségben a kommunikativitás érvényesülése. Ez a szemléletmód új feladatok elé állítja a pedagógusképző intézményeket is: olyan képzési programokat kell kínálni a pedagógusjelöltnek, amely alkalmassá teszi a szaktárgyi tudás feldolgozása mellett a kommunikációs módszerek sikeres alkalmazására.

3.5.2. A kommunikáció mint tantárgy

A magyarországi közoktatási rendszerben a tartalmi szabályozás ajánlásokat és lehetőségeket kínál az egyes műveltségterületekre vonatkozóan. A kommunikációval mint tantárggyal leginkább a szakképzés tartalmi szabályozásánál találkozhatunk (Szakmai orientáció a humán- és gazdasági-szolgáltatási

szakterületre. In: Magyar közlöny, 2001 / 28/ II. szám, p. 81, p. 365, online https://www.nive.hu/index_sec.php), valamint a gimnáziumok dráma tagozatain szintén önálló tantárgy formájában jelenik meg a kommunikáció egy-egy sajátos formája (színházi gyakorlat, dráma, látvány és formatan, beszédtechnika, médiaismeret).

A kerettanterv ajánlásait megvizsgálva megállapítható, hogy a kommunikáció tantárgy tanítása nem öncélú, hanem alapvetően a társadalomban való eligazodásban, az önmegvalósításban nyújt segítséget. Lehetőséget biztosít a tanulóknak, hogy megtapasztalják, az életben mennyi minden múlik kommunikációs képességeiken. A tantárgy tanításának fontosabb céljai: a kommunikációs helyzetekben való eligazodás segítése, a kommunikációs önismeret javítása, a kommunikációs stratégiák alkalmazásának segítése, a beszédfejlesztés, az extralingvisztikai eszközök eredményes használata, a formalizált kommunikáció fejlesztése, a mediális kommunikáció fejlesztése.

A tanítási órák alapvető módszere a kommunikációs gyakorlatok alkalmazása. A hagyományos tantárgyak tanításához-tanulásához képest a kommunikáció tanítása a gyakorlati tapasztalatszerzésre épít, hiszen a kommunikációs kompetencia képességbeli és motivációs összetevője leginkább így fejleszthető. A kommunikációs gyakorlatokat a tevékenységcentrikusság jellemzi (játékok, feladatok), melyben a tanuló felfedező, kísérletező, heurisztikus beállítódásának fejlesztése a cél. A gyakorlatok lehetővé teszik, hogy a tanulók maguk fedezzék fel induktív úton szabályokat, ismereteket, algoritmusokat, majd azokat újabb gyakorlati helyzetekben alkalmazzák, hasznosítsák. A hagyományos frontális szervezéshez képest a kommunikációs gyakorlatok a páros munkát és a csoportmunkát részesítik előnyben, melyben a tanulók kipróbálhatják a legkülönbözőbb kommunikációs szerepeket (előadó, bíráló, érvelő stb.). A diák legfőbb kommunikációs partnere a másik diák, a munka előfeltétele a másira diákra irányuló figyelem. A kommunikációs tantárgy új pedagógusszerepet feltételez. A tanítási óra középpontjában a tananyag áll, a pedagógus pedig koordinálja, a háttérből irányítja a tanulók tananyaggal kapcsolatos tevékenységét, felfedezéseit, interakcióit. Az óra folyamán a pedagógus minden gyermekkel, csoporttal tartja a kapcsolatot, segíti a csoporttevékenységet, koordinálja a felismerések összegzését, szakszerűen irányítja a készségek begyakorlását, alkalmazását, odafigyel, hogy a gyakorlatok biztosítsák a résztvevők én-érintettségét.

3.5.3. A kommunikációs tréning

A tréning fogalom az angol „training” szóhoz vezethető vissza, melynek jelentése ’gyakorlás’, ’edzés’. A tevékenység amit takar, leginkább úgy írható le, mint személyes tapasztalatok csoportban való átélése, elemzése kapcsán létrejött, irányított tanulás. A csoporttörténetekben résztvevők az események személyes

átélésén, tapasztalásán keresztül jutnak el a felismerésekhez, az összefüggések belátásához, új ismeretekhez az emberi kapcsolatokkal és a kommunikációs készségekkel összefüggésben (Neményiné dr. Gyimesi Ilona 2006). A tréning a kognitív képzés mellett az érzelmi és viselkedési tanulásfejlesztést, a társas, interperszonális és egyéb specifikus (pl. vezetői, kereskedői, kommunikátori stb.) készségek és képességek fejlesztését, a célirányos személyiségfejlesztést is megvalósítja (Rudas 2004).

A személyes érintettség lehetőséget biztosít arra, hogy a tréningcsoportban részt vevő személy saját magáról és a többiekhez való viszonyáról megtanuljon valamit: „(...) megtanulom, hogy hogyan viselkedjem, hogy mások miként látnak engem, látom, hogy az én viselkedésem hogyan befolyásolja őket, és engem hogyan befolyásolnak mások” (Aronson 1987).

A fejlődés alapját a strukturált gyakorlatokban való részvétel biztosítja, melyekben az átélt élményekre adott reakciók és érzések feldolgozása kerül a középpontba. A tréning gyakorlatainak biztosítaniuk kell az élményszerűséget, az én-érintettséget, hiszen ebben rejlik a tapasztalati tanulás lehetősége. A saját élmény biztosítja a résztvevők önvizsgálatát és ezáltal a mélyebb önismeretet, a csoportban érvényesülő társas facilitáció az önfeltárást és az önfejlesztés megtervezését, megvalósítását.

A tréningezésnek a XIX. század végétől több szakaszát is számon tartja a szakirodalom. Témánk szempontjából az a figyelemre méltó, hogy a múlt század hetvenes éveitől a sajátos képzési célok szerint szerveződő tréningezés terjedt el Európában (pl. tárgyalástechnika, konfliktuskezelés stb.). A kommunikációs tréningek is a sajátos képzési (didaktikai) céllal rendelkező tréningek csoportjába sorolhatók, a kommunikációs kompetencia valamely összetevőjének (pl. a speciális kommunikációs képességek fejlesztésének) a fejlesztésére szerveződnek.

Alapvető szempont a csoportos tanulásszervezésben, hogy az minden esetben cselekvésre, egyéni tapasztalásra és élményre épüljön. A résztvevők minden helyzetet kipróbálhatnak, megtapasztalhatják saját viselkedésük hatását másokra, különböző szerepekből értékelhetik ugyanazt a helyzetet, különböző szemszögből vizsgálhatják meg a történeteket. Ezt a speciálisan kidolgozott gyakorlatok szolgálják. A tréningnek előre megírt forgatókönyve van, a tréner – a foglalkozás alapvető célkitűzéséhez igazodva – a csoport fejlettségének megfelelően válogatja össze a feladatokat, gyakorlatokat. Ez nem jelenti azt, hogy a csoporttörténések kizárják a spontaneitást, improvizációt, kreativitást, hanem egy célra irányultságot biztosít. Az irányítottság a tapasztalatszerzés, a reflexiók és a kipróbálás irányítását, koordinálását is jelenti azért, hogy a résztvevők minél jobban hasznosíthassák tapasztalataikat.

3.5.5. A kommunikációs fejlesztés alapszerei. A játék

A játékosság az emberi létmód sajátja. Leginkább a gyermeki tevékenységben nyilvánvaló, de ha alaposan megvizsgáljuk mindennapi szokásainkat, kedvenc időtöltéseinket, rá fogunk jönni, hogy a játék életünk szerves része. Elég csak a táncra vagy más mozgásos játékokra gondolnunk. Gadamer meghatározásával élve, játék az, aminek önmagáért való célja van, magáért a tevékenységért veszünk részt benne. Eszerint a játékban való részvétel kíváncsi, jó, önmagát motiváló tevékenység (Gadamer 1984). A pedagógiai tevékenységben ezt a tulajdonságot érdemes kihasználni, és a legváltozatosabb tartalmakhoz hozzárendelni. A játékosok a játékban észrevétlenül feloldódnak, megnyílnak, merik vállalni önmagukat hiányosságaikkal együtt, kipróbálják magukat olyan szituációkban, amelyek a tapasztalati tanulást teszik lehetővé.

Az önfeltárás. A kommunikációs fejlesztés tétje a hiányosságokkal és a lehetőségekkel való nyílt szembenézés. Ezt a célt szolgálja a gyakorlatokban az önfeltárás, amely komoly megpróbáltatást jelent a résztvevőknek, hiszen kellemtelen a számukra gyengeségeikkel szembesülni, és még nehezebb azokat a társak előtt vállalni. Hiteles módja a kommunikációs hiányosságokkal való szembesítésnek a strukturált gyakorlatokban nyújtott teljesítményekre való reflexió. Ennek az első lépése az önfeltárás, amikor a résztvevő saját élményeit, tapasztalatait, teljesítményével kapcsolatos percepcióit fogalmazza meg. Az önfeltárás a fejlődés első lépcsőfoka is, hiszen a felismert hiányosságok késztetik a résztvevőt arra, hogy egyéni tervet készítsen saját kommunikációs kompetenciájának a fejlesztésére (Szőke-Milinte 2005).

A beszélgetés és vita. A csoportfoglalkozásokon a résztvevők olyan szituációban találják magukat, amely maximális én-érintettséget vált ki belőlük, megszólítja, vitára sarkallja őket. A beszélgetésbe való bekapcsolódás önkéntes, a kiválasztott szöveg vagy élethelyzet az, ami aktivitásra buzdítja a résztvevőket. A beszélgetés tárgya egy-egy interperszonális probléma, vagy az ehhez kötődő viselkedési, magatartási mód, érték, döntés, megoldási alternatíva. Lényeges, hogy a gyakorlatok során ne csak a beszélgetés tárgyát képező problémák megbeszélése váljon kulcsfontosságúvá, hanem a résztvevők sajátítsák el, gyakorolják a pozitív kommunikációs technikákat (értő figyelem, aktív hallgatás, én-üzenetek stb.), a véleménynyilvánítás építő módozatait, a dialógus lehetséges formáit, az érvelés technikáit. A trénerre az a fontos feladat hárul, hogy moderálja a beszélgetést vagy a vitát, biztosítson elméleti háttérinformációkat a beszélgetéshez, a csoportban mutatott egyéni teljesítményeket, tapasztalatokat kezelje tényanyagként, a beszélgetés vagy vita alapjaként (Szőke-Milinte 2005).

Irodalom

- Aronson, E.: *A társas lény*. Akadémiai kiadó, Budapest, 2001.
- Austin, J. L.: *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Barczy Magdolna: *A csoportok hatékonysága és a személyes változás. Személyiség- és készségfejlesztő csoportok összehasonlító vizsgálata*. Animula, Budapest, 1997.
- Csapó Benő: *Kognitív pedagógia*, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992.
- Fülöp Géza: A szemiozis dimenziói. In: *Az információ*. Budapest, 1996.
- Gadamer, H. G.: *Igazság és módszer. Egy filozófiai hermeneutika vázlatja*. Budapest, 1984.
- Horányi Özséb: A kommunikációról. In: szerk. Béres István és Horányi Özséb. *Társadalmi kommunikáció*. Budapest, Osiris, 1999.
- Hymes, D. H.: Kommunikatív kompetencia. In: szerk. Horányi Özséb. *Kommunikáció 2. A kommunikáció világa*. Közgazdasági és Jogi könyvkiadó, Budapest, 1978.
- Kolb, A. D.: *Experiential Learning. Experiences as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- Nagy József: *Nevelési kézikönyv*. Szeged, MOS, 1996.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris, 2000.
- Neményiné dr. Gyimesi Ilona: *Hogyan kommunikáljunk tárgyalás közben?* Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006.
- Nemzeti alaptanterv 2003*. Budapest, Oktatási Minisztérium, 2004.
- P. Szilczl Dóra: A participáció fogalmáról kommunikáció- és neveléstudományi megközelítésben. In: szerk. Kereszty Orsolya. *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Kara, 2008.
- Reboul, A. – Moeschler, J.: *A társalgás cselei*. Osiris, Budapest, 2000.
- Rudas János: *Delfi örökösei*. Új Mandátum-DICO, Budapest, 2004.
- Sperber, D. – Wilson, D.: *Relevance. Communication and Relevance*. Blackwell, Oxford, 1986.
- Szőke-Milinte Enikő: *A kommunikációs kompetencia fejlesztése*. Piliscsaba, PPKE, 2005.
- Szőke-Milinte Enikő: *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*. OPKM, Budapest, 2006.

Az óvodai nevelés új tantervének margójára

A tanulmány arra vállalkozik, hogy rövid áttekintést nyújtson a romániai magyar óvodai tantervet illetően, ugyanis a 2008-as tantervi módosítások itt hoztak alapvető szemléleti változást. Ezen írás keretei között természetesen csak arra vállalkozhatunk, hogy a téma legalapvetőbb koncepcióit felvillantsuk, a téma részletesebb, elmélyültebb tanulmányozásához, az egyes területeken esetlegesen felmerülő viták természetének megismeréséhez a tanulmány kerete nem elégséges. Összefoglalónkban hangsúlyozni szeretnénk az óvodai tantervben megjelenő újításokat: a tudatos cselekedtetés, a tevékenységközpontúság fontosságát, amelyek rendszerbe szerveződve magukban foglalják a tapasztalati területek szerinti tevékenységeket, a szabad tevékenységeket, valamint az egyéni fejlődést célzó tevékenységeket.

A tanterv pedagógiai dokumentumként az oktatási folyamat megtervezésének alapja. Fóris-Ferenczi Rita *Pedagógiai kézikönyve*¹ alapján a romániai képességfejlesztő, teljesítményközpontú tanítási programokban a következő szerkezeti egységeket különíthetjük el: 1. Fejlesztési követelmények, 2. Részletes követelmények, 3. Tanulási tevékenységek és tartalmak. Ezek a tantervi egységek együttesen a tantervi követelményrendszert alkotják, s oktatási szakaszok szerint módosulhatnak. Bennünket most kiemelten az óvodai oktatás új tantervi követelményrendszere érdekel, erre térünk ki.

Döntő reformnak minősül az új óvodai tanterv megjelenése, amely négy területen fejt ki módosító szándékát: fontos feladatának tekinti az egyénre szabott, differenciált oktatást, nevelést, a szabad alkotásra ösztönző zónák, játékterek létesítését, vagyis a többfunkciós környezet megteremtését. Ugyanakkor az új program kiemeli a szülőkkel való szoros együttműködés fontosságát, a partneri viszony szorosabbá tételét, és szem előtt tartja az individuum globális fejlesztését (szocioemocionális, kognitív és fizikai vetületeit). Az újonnan kidolgozott tantervi curriculum négy területen jelez újítási szándékot: 1. a tanítás-tanulás-értékelés stratégiáinak változatossá tételében, 2. az óvodai környezet alakításában, 3. az óvoda-szülő partneri viszonyának megerősítésében, 4. a gyermek sokoldalú fejlesztésében.

A tanítás-tanulás-értékelés változatossá tételét olyan tevékenységközpontú, projekt típusú óvodai tevékenységek megvalósításában látja megvalósíthatónak, amelyek biztosítsák a gyermekek számára a képességeik kibontakoztatásához

¹ Fóris-Ferenczi Rita (2007): *Pedagógiai kézikönyv*, Ábel Kiadó, Kolozsvár

szükséges tevékenységek gyakorlásának lehetőségeit. A megfelelő óvodai környezet biztosítja a gyermek szabad fejlődését. A csoportkörnyezetet úgy kell előkészítenie a pedagógusnak, hogy a gyermeknek lehetősége adódjék a felnőttekkel és a társaival való változatos interakciói során aktívan kihasználni az adott eszközöket. A megfelelő környezet lehetőséget teremt az interkulturális és inkluzív nevelésre is.

Az óvodai nevelés tulajdonképpen kiegészítője a családi nevelésnek. Az óvodai nevelés nem lehet eredményes családi megerősítés nélkül, az összhangban nevelés elengedhetetlen. Az új óvodai tanterv hangsúlyozza a gyermeki önállóság fejlesztését, szociális magatartásának, érzelmi, akaratát hozzáállásának, kommunikációs, kognitív és motoros képességeinek fejlesztését.

Teszi mindezt a projektmódszerre alapozva. Arra a módszerre, amely a múlt század eleji gyermekbarát elképzelésekből táplálkozik, s a tanulásszervezési lehetőségek egyik újabb, hatékony módja. A projektek olyan komplex feladatok, amelyeknek középpontjában egy gyakorlati természetű probléma áll.² A módszer a gyermekek érdeklődésére, közös tevékenységére épül. A megismerési folyamatok a projektek tevékenységeinek sorozatában valósulnak meg. Jellemző jegyei: a nagyfokú szabadság, amelyet a gyermek számára biztosít a célok kiválasztásától, a tervezéstől a feladat végrehajtásának módozatain keresztül, egészen az elkészült produktum értékeléséig. A gyermekek aktív részvétele és érdeklődése biztosított, mert a gyermekek maguk választják ki a számukra vonzó feladatokat. A mindennapi életből vett problémákat közösen oldják meg, s eközben a gyermek saját elképzelései is megvalósulnak. A projekt egyszerre kollektív és individualizál, mert közös tervezéssel, közös szervezéssel, közös végrehajtással és ellenőrzéssel együttműködésre, munkamegosztásra, kooperativitásra sarkallja a gyermeket úgy, hogy közben ki-ki megválaszthatja a testhez álló feladatot. A gyermekközpontú, alternatív pedagógiai tervezési mód a mindennapi életből meríti integrált témáit, és tapasztalatszerzésre, gyakorlatiasságra, együttműködésre, a felfedezés örömeinek megélésére épít. Az indirekt nevelői hatásra fókuszál.

Az óvodai nevelés folyamatában a projektmódszer jól szolgálja a 2008-as óvodai nevelés országos alapprogramjának megvalósulását, hiszen alkalmas élethelyzetekben adódó tevékenységek általi tapasztalatszerzésre. Ez a módszer biztosítja az óvodás gyermek számára az egyéni érdeklődés, az egyéni ütem, az önállóság és az öntevékenység lehetőségét. A projekt alkalmazása mindig tartalmaz választási lehetőséget, ezért jól hasznosítható az egyéni érdeklődés motiváló ereje. Ugyanakkor teret ad a váratlan módosításoknak, kiegészítéseknek, az

² M. Nádas Mária (2003): Projekttanítás – elmélet és gyakorlat, Bp. 17–18.

újonnan fellépő igényeknek. A módszer támogatja az eltérő szükségletű gyermekeket, az eltérő tanulási stílusok érvényesülését

Az Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve³ magyar nyelvű változata szemléletében és szerkezetében egységességre törekszik: minden műveltségi terület tanterve azonos szempontrendszer szerint építkezik. A Tanterv központi, keret jellegű, az ország minden óvodájára érvényes dokumentum. Nem tartalmazza a csoportok szintjére (kis-, közép-, nagy- és előkészítő csoport) lebontott terveket, így kíván teret engedni a helyi szintű döntéseknek. A Tanterv keret jellegét, rugalmasságát a következő tényezők biztosítják: a követelményrendszer képzési szakaszra (és nem csoportszintre, évfolyamokra) bontott, a követelmények és tartalmak műveltségi körök szerint rendezettek, és az időbeosztás keretjellegű (arányok, kötelező, minimális óraszámok).

A 2008-as óvodai tanterv nem differenciálja külön tantervi egységként a tartalmakat, hanem beépíti azokat a részletes követelménybe. Az elemi oktatás tanterve azonban külön alegységként tünteti fel a tartalmakat. Az új óvodai anyanyelvi nevelés tanterve a következő általános fejlesztési követelményeket jelöli meg: 1. a szóbeli közlés megértése, 2. a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése, 3. a nyelvi kreativitás fejlesztése, 4. az irodalmi ízlés és irodalom iránti fogékonyság fejlesztése. A fejlesztési követelményekhez rendelt részletes követelmények megfigyelése azt a következtetést erősíti bennünk, hogy az óvodai nevelés a 3–7 éves korú gyermekek szociális életképességét (életre nevelését) minden későbbi fejlődés alapjaként kezeli, *együttműködésre és kommunikációra* kívánja képessé tenni óvodáskorban a gyermekeket.

Az új 2008-ban jóváhagyott óvodai programcsomag lehetőséget ad az óvodapedagógusnak, hogy a gyermekeket képességszintek, képességfajták szerint fejlessze. Az óvoda a szocializáció minél teljesebb megvalósítására törekszik. A kisgyermeknek ahhoz, hogy boldoguljon, meg kell tanulnia beszélni, közlekedni, a környezet adta keretek között tevékenykedni, az eszközöket használni, a társakkal együttműködni, el kell lesnie a mindennapi élet adta szerepeket, magatartásmintákat. Ez komplex életfeladat, a szociális tanulás intenzív formája. Ennek egy részét – eltérő kulturális szívnalon – a családok teljesítik. Az óvoda azonban nem csupán kiegészítő szerepet játszik az elsődleges szocializáció folyamatában, hanem arányos fejlesztését, intenzitásának fokozását, magasabb színvonalra emelését is vállalja, azaz: kiegészíti, kiterjeszti, felerősíti a szociális tanulást. A társadalom és az egyén kölcsönviszonyának valamiképpen a nevelés fogalmában is tükröződnie kell. A nevelés a társadalom számára szükséges egyéni képességek intenzív fejlesztése, az óvodai nevelés célja.

³ Óvodai Nevelési-Oktatási Tevékenységek Tanterve, 2008

A 3–7 éves korú gyermekek társadalmi gyakorlatra való általános felkészítése magában foglalja a teljes gyermeki személyiség fejlesztését és az életre való felkészítést a tevékenységek által. Ez a pedagógiai program – az óvodás gyermek szociális életképessége növelése érdekében – fejlesztő hatásokban gazdag nevelési alaphelyzet megteremtését feltételezi. A nevelési alaphelyzet mindenekelőtt az adott nevelési intézményre jellemző tevékenységek, együttműködési formák, kapcsolatok, fejlesztő hatások és fejlődési lehetőségek összefüggő rendszerében és által létezik.

A nevelés mint „tudatos értékválasztás” a nevelési helyzetekbe beépített tevékenységek által valósítható meg, hiszen a gyermek az állandó tevékenykedés közben fejlődik. A gyermeki megismerés alapja 3–7 éves korban a folyamatos érzékelés, tapasztalás és cselekvés, ezért a nevelési alaphelyzetbe szervesen illeszkedő rendszeres tevékenységeket úgy kell értelmeznünk, mint a pedagógiailag meghatározott szocializáció igazi determinánsait.

Az új óvodai program tehát nem egyoldalú gyermekközpontúságot hirdet, hanem a szélesen értelmezett életfeladatokra irányít. Az életre való felkészítés csak valóságos tevékenységek, csak a tevékeny életre alapozott nevelőmunka útján valósítható meg. Hisszük, hogy a tevékenykedés által nevelődő gyermek aktív részese lesz saját természeti és társadalmi környezete kialakításának. Éppen ezért örülünk az új óvodai program tevékenységközpontú, projektmódszerű koncepciójának, ahol az óvodai nevelés tartalma a tevékenységeken keresztül jut érvényre, és a nevelési folyamat hármas tevékenységtípusán (1. tapasztalati területek szerinti tevékenységek, 2. szabad tevékenységek, játék, 3. személyes fejlődést célzó tevékenységek) keresztül valósul meg.

A feladatrendszer elemei egymást átszöve érvényesülnek, és valamennyien együtt jelentik az óvodáskorú gyermek nevelésének tartalmát. Ezt azért is szükséges hangsúlyozni, mert a gyermek megnyilvánulásaiban sohasem különülnek el a különböző tevékenységek, azok komplex módon, egymást kiegészítve jelennek meg. A komplex foglalkozások lényege elsősorban abban nyilvánul meg, hogy komplex rendszereket, folyamatokat értelmeznek az óvodás gyermek szintjén. Ugyanakkor a foglalkozásokat problémacentrikusság és egy-egy vezető szempont megléte jellemzi, ahol tudatosan és tervszerűen integrálják az adott problémához tartozó ismereteket.

Természetes tehát, hogy a feladatrendszer elemei mereven nem választhatók el egymástól, mint ahogy a tevékenységek is összefüggnek egymással. A gyermek számára egy adott tevékenység – mint pl. a takarítás, főzés – éppúgy lehet játék és munka is, mint ahogy beletartozhat a közösségi

tevékenységek körébe, hiszen másokért, másokkal együttműködve végezheti. Pontosan ez az oka annak, hogy a nevelés tervezésekor nem szedhetjük szét a feladatrendszer elemeit, hanem egységben gondolkodva és a tervezett tevékenységekből kiindulva kell a tervezést átgondolnunk. Ehhez a tudatos óvónői tervezéshez nyújt alkotó segítséget az új óvodai tanterv.

Sikerélmény nemcsak a nyelvórán...

Kulcsszavak: prezentáció, kompetenciafejlesztés, cselekvésközpontúság, pozitív élmény

A mai nevelés-oktatás ellentmondásosságai között gyakran emlegetjük az ismeretátadásra koncentráló szemlélet dominanciáját a készségfejlesztést célzó szándék érvényesülése felett. A jelenlegi tanárképzés is keresi az utat e két célelés harmonikus megvalósításához. Annál is inkább sürgető a tudományos eredmények integrálása az iskolai élet napi gyakorlatába, mert a PISA 2006 felmérés sem jelez mélyreható változást az előző mérés időszakához képest. Hasonló jelzések érkeznek a munkaerő-piaci szükségletelemzésekből, miszerint az ismeret-alkalmazási képesség kibontakoztatásának gátja olyan alapkompenciák, mint a szövegértési képesség, az érvelő, a szóbeli és írásbeli kifejezőképesség stb. fejlesztése területén tapasztalható hiányosságok. Az élethosszig tartó tanulás keretei között nem kell határt szabnunk a személyiségfejlesztés tökéletesítésének, még akkor sem, ha a közoktatásban nem nyílt erre mód. Ezt a törekvést fémjelzi, hogy intézményünkben három éve több készségfejlesztő tantárgy tanítását indítottuk el. Az egyik tantárgyhoz kapcsolódóan, ahol számos lehetőség nyílik mind a társas, mind a személyes kompetenciák fejlesztésére kérdőíves felmérést végeztünk a diákok körében. Jelen tanulmány a kutatás eredményeit mutatja be, amelyek már most megerősítenek bennünket abban a lassan körvonalaződó véleményünkben, hogy ezek a tantárgyak nemcsak sikerélményt nyújtanak a diákoknak, hanem olyan, eddig ki nem használt lehetőségeket kínálnak a komplex készségfejlesztésre, amelyek az oktatás bármely szintjén alkalmazhatók.

A prezentációs készség szerteágazó gyökerei

Ma már alig találunk olyan hazai és nemzetközi konferenciát, legyen pedagógiai vagy társadalmi, gazdasági vonatkozású, ahol ne foglalkoznának a fiatalok, illetve a munkaerőpiaci szereplők kompetenciaigényével. A PISA felmérések (2000, 2006), az OKI obszervációs felméréseinek (2002/2003; 2005/2006) lesújtó eredményei is azt támasztják alá, hogy egyre inkább szükség van a kompetenciák, a többi között főképpen a szociális kompetencia fejlesztésére, amely ma számos didaktikai program részét képezi, így a NAT kiemelt fejlesztési területei között is szerepel. A személyes kompetencia-csoport (Goleman–Boyatzis–Mckee 2003:63–64) elemei közül az énkép és az önismeret fejlesztése is kiemelt feladattá vált (Némethné, 2008), hiszen hosszú ideig kimaradtak a pedagógiai céltételezés fókuszából az ismeretközpontú iskola tanulásfelfogásának a keretei között, aminek ma a magyar munkaerőpiac látja kárát. Az optimálisan fejlesztett szociális és személyes kompetenciákkal rendelkező munkavállaló olyan elvárásoknak tud megfelelni a munkavállalás során, mint az alábbiak:

- helytáll a kommunikációs helyzetekben;
- eredményesen tárgyal;
- magabiztos, határozott fellépésű;
- önállóan, felelősségteljesen dolgozik;
- megbízható, precíz, elhivatott;
- rugalmas, találékony, kezdeményező;
- adott esetben képviseli a munkaadót;
- képes kezelni a konfliktusokat;
- együttműködő és tudja kezelni kapcsolatait (vö.: Göndör 2007).

Ezek, a munkaerőpiacon ma különösen nélkülözhetetlen érzelmi kompetenciák nemcsak a munkavállalás területén, hanem az élet egyéb területein is fontosak. Egymással és a kognitív kompetenciákkal kölcsönhatásban pedig a tanulást, és a személyiségfejlődés egészét határozzák meg.

A társas, azaz szociális kompetenciák

A szociális kompetencia a szociális kölcsönhatásokat magvalósító komponensrendszer, amelyet egyaránt befolyásolnak a személyiségből fakadó tényezők, a család által szolgáltatott minták, viselkedések, attitűdök, illetve az iskolai környezet által meghatározott tényezők.

A fiatal felnőttnek, éppen életkori sajátosságai következtében, azaz a felnőttkor kezdetén felmerülő kérdésekkel való szembekerüléskor, egész életére kiható döntéseket kell hoznia. Az eriksoni személyiségfejlődési elmélet szerint az egészséges fejlődés ebben az életkorban azon mérhető le, hogy a fiatal az érettség kritériumai közül elérte-e az intimitásra való képességet, amelyet Erikson tág értelemben használ: ide tartozik az egybeolvadásra való képesség a szerelemben és a barátságban, a közösséghez való tartozásban, az egyén nyitottsága a különféle élménymínőségek irányában. A nyitottság bizonyos fokú én-erőt feltételez, amely a fiatalt abban segíti, hogy megbirkózzon a felnőtt élet kínálta szerepekkel. (Frenkl – Rajnik 2000)

Bármilyen hivatást is választ magának valaki, ahhoz, hogy többé-kevésbé egészséges, érett személyiséggé váljék, elengedhetetlen a szociális kompetenciák fejlesztése. Érettség alatt nem valamiféle „kész”-séget értünk, hanem olyan képességek kialakításának lehetőségét, amelyek (G. W. Allport nyomán, 1980) felismertetik az individuummal, hogy

- az élet többet jelent a primer szükségletek kielégítésénél és az én-központú életvezetésnél;
- nem kell feltétlenül kisajátítanunk a másik személyt ahhoz, hogy bensőséges kapcsolatot alakítsunk ki vele;

- el kell fogadnunk az emberi léttel járó örömöket és nehézségeket, jó, ha fel tudjuk ismerni, mit tudunk megváltoztatni, és mit nem;
- saját, magunknak nem tetsző tulajdonságaink belátása esetén kevésbé vagyunk hajlamosak ezeket másoknak tulajdonítani, így elfogadóbbak leszünk mind önmagunkkal, mind másokkal szemben;
- problémaorientációs képességgel kell rendelkezünk ahhoz, hogy el tudjunk mélyülni a munkában.¹ Mindezek a jellemzők feltételei a vallási és etikai türelemnek és az embertársak iránti tiszteletnek.

Ez csak néhány kiragadott szempont, amelyek alapján érzékelhető, hogy érett személyiséggé válni nem könnyű feladat. Nagyfokú kreativitást kíván, aminek lényegéhez hozzátartozik, a változáshoz való folytonos alkalmazkodás. Nehéz tudományos szempontból meghatározni, mivel a kreatív cselekedetek éppen az által nevezhetők kreatívnak, hogy előre nem láthatóak, és/vagy különböznek a reflexió megszokott sémáitól, az általában felfogott normalitástól.

A prezentációs készségfejlesztés során felvetődik az a gondolat is, hogy vajon miféle tudás kapcsolható e képesség fejlesztése során végzett tevékenységekhez. Max Scheler fenomenológus például már 1926-ban megkülönböztette a (a mítoszokkal, a természettel, a vallással, a filozófiával és a metafizikával kapcsolatos) kulturális tudást a mesterséges tudástól, amely a pozitív tudásra és a technológiai ismeretekre épül. Ez utóbbit tekintette folyamatosan változónak, és ennyiben a performatív tudás alapjának is. (Jarvis 2004) Ha még régebbre tekintünk vissza, egészen Arisztotelészig, akkor azt látjuk, hogy míg Platónnál a phronészisz (okosság, eszeség, belátás, eszmélet), az episztémé (tudás) és a szophia (bölcsség) szavak jelentése egybe esik, Arisztotelész már megkülönbözteti a három kifejezés értelmét. Nála a phronészisz és az episztémé (tudomány, theoretikus, azaz elméleti tudás) különválnak egymástól. A phronészisz az a praktikus, azaz gyakorlati tudás, ami az emberi dolgokban való helyes döntés képességére vonatkozik, tehát a konkrét, mindennapi cselekvéssel függ össze. Ez mindig egyedi és a tapasztalat fontosabb szerepet játszik benne, mint az elmélet.² Az arisztotelészi erkölcsi tudás nem tárgyi tudás, a megismerő nem valamilyen tényállással áll szemben, hanem amit megismer, az őt magát közvetlenül érinti. Arisztotelész szerint az erkölcsi tudás valami egészen más, mint a mesterségbeli tudás (tekhné). Mivel az ember nem oly módon rendelkezik magával, mint például a kézműves az agyaggal, az a tudás is másféle, amellyel erkölcsi létében önmagáról rendelkezik. Arisztotelész ezt ön-tudásnak nevezi.³ Itt újra visszakanyarodunk ahhoz, amit fentebb az érett személyiségről,

¹ vö.: Csíkszentmihályi 1998; 2009.

² Arisztotelész: Nikomakhoszi etika. Bp., 1987.; Arisztotelész: Eudemoszi etika – Nagy etika. Bp., 1975.

³ Gadamer, H. G: Igazság és módszer, Gondolat, Bp., 1984, p. 222–223.

illetve a képességről, illetve a mindennapi, folyamatosan változó, konkrét cselekvéssel összefüggő tudásról mondtunk. A prezentációs készség fejlesztésének során segítjük elő, hogy a diákok minél jobban, minél ügyesebben, összeszedettebben, természetesebben, szabadon és szép, kerek mondatokban, jól illusztrálva tudjanak előadni. Az előadókészség fejlesztése pedig nagyon szorosan összefügg azoknak a képességeknek a fejlődésével, amelyek az arisztotelészi ön-tudás kialakulásához kapcsolhatók.

A prezentációs készség esetében – komplex készségről lévén szó – a fejlesztés összefüggésbe hozható a teatralitással, amennyiben az előadó-diák is egy kicsit színésszé válik, ahogyan mindenki, aki színre lép, személyiségének színész-aspektusát jeleníti meg. Egész lényével jelen van, egész személyisége megnyilvánul a színpadon, azaz az előadás helyén. A színészképzés történetében – különösen a 20. századtól kezdve Sztanyiszlavszkij munkásságával – egyre nagyobb szerepet kap a színész önismerete. Jerzy Grotowski a saját színházi műhelyében például önfeltáró és önmegismerő folyamatra serkenteni a színészt. Ahogyan a színésznek erre szüksége van, úgy az iskolának is az volna a feladata, hogy a teljes ember képzését segítse elő. „Ha azt mondtuk, hogy a totális színház hívei vagyunk – a mozgástól az érzelmeken át a gondolatig és vissza (mindebben már a beszéd is benne van) –, akkor ezzel azt is mondtuk, hogy a totális iskola, totális képzés hívei vagyunk; szerényebben szólva a *teljes emberi személyiséget* képezhetőnek és képzendőnek tartjuk; hogy valóban érvényre tudja hozni *önmagát*.” (Vekerdy 1988:274)

Mivel a tanulás értékét ma annak használhatósága adja – nem valamiféle objektív felhalmozhatóságnak a mércéje –, a teljesítmény alapján ítéltető meg. Az oktatásnak egyfajta változásnak a készenlétére kellene felkészítenie. A beszéd-készség, a mások előtt való szereplés, a más-más közönség előtt történő megnyilvánulás mind hozzátartoznak ehhez a készenléthez.

A személyes kompetenciák

Ahogyan a szociális kompetenciák fejlesztésében, úgy a személyes kompetenciák esetében is a cselekvés, a kreatív produkció, a szóbeli megnyilatkozás, az egyéni érzelmi tapasztalatszerzés teljesíti a fejlődést. A különféle kompetenciák, készségek megléte nemcsak ahhoz szükséges, hogy az elsajátított tudást alkalmazni tudjuk, hanem, hogy más-más kompetenciákat tudjunk aktiválni. Kialakulásuk sem elszigetelt, sőt, egymásra ható működésük is komplexen történik egy-egy tevékenység-sorozatban; illetve, egy bizonyos cselekvés során többféle kompetenciafejlesztés zajlik. A kutatások szerint például a fejlett szociális kompetencia kialakulásának egyik feltétele, hogy az egyén pozitív önértékeléssel és környezetével kapcsolatos pozitív attitűddel rendelkezzen. (Konta – Zsolnai 2002:10) A kommunikációban való hatékony részvételhez, legyen társadalmi vagy szakmai, az egyénnek ismernie kell saját értékeit, képességeit,

ami önbizalommal tölti el. Ahhoz, hogy alkalmazkodni tudjon, rugalmas legyen, ismernie kell saját erősségeit, korlátait; helyes önértékeléssel meg kell tudnia határozni saját fejlődésének irányát, másokat is képesnek kell lennie helyesen megítélni, megérteni, stb.. Az együttműködéshez, a kommunikációhoz való alkalmazkodás, kezdeményezőkézség is szükséges, a konfliktus kezeléséhez pedig önkontroll, érzelmi tudatosság stb. A kommunikációs készség mint az egyik legfontosabb és egyben összetett szociális készség, feltételezi a kommunikatív szabályrendszerek ismeretét is, aminek részét képezi a metakommunikatív jelzések ismerete, a szemkontaktus, a testtartás, a szociális távolság, a mimika, a beszédtonus stb. megfelelő alkalmazása és értelmezése. (Fülöp 1991:50)

Hosszan részletezhetnénk a kompetenciarendszer készségeinek egymásba-fonódásáról szóló példákat, de alapvetően azt kell látnunk, hogy éppen ebben jelenik meg a komplex kompetenciafejlesztés igénye, hiszen a pedagógiai célérés folyamán nem lehet egymástól elkülönülten fejleszteni az egyes készségeket.

A prezentációs készség megnyilvánulási lehetőségeinek beszűkülése a mai közoktatási rendszerben oda vezetett, hogy a hallgatók a felsőoktatásba megérkezvén a két-három perces önálló beszédprodukcióktól is ódzkodnak. Az önki-fejezés korlátozott lehetőségének komoly következményei vannak például az önbizalom csökkenésére, ami kihat a tantárgyi teljesítményre, továbbá a személyiség szociális fejlődésére. (vö.: Kasik 2006) A prezentáció fejlesztéséhez hozzájáruló sok-sok készség közül megemlítve például az identitás kialakulásában is szerepet játszó narratív készséget, kiderül, hogy csak ennek az egy készségnek a megléte milyen fontos olyan egyéb képességek használatában, mint a gondolkodási, a problémamegoldó vagy a kommunikatív képesség. (vö.: Kinyó 2005) A sikeres prezentációt megvalósító szövegalkotási képességnek feltétele a szövegértési képesség megléte is. Nem véletlenül szerepel kiemelt területként e kettő együtt a Nemzeti Fejlesztési Terv oktatási programcsomagjában (vö.: Pála 2006) mint kulcskompetencia, amely a kommunikáció alapja, tantárgyakon átvélő kritérium, minden tanulási folyamat feltétele, de egyben a szóbeli és írásbeli kifejezőképességé is. Mindennek fényében leszögezhetjük, hogy a célzott prezentációs készség fejlesztése során mód van a személyiség komplex kompetenciafejlesztésére és szükséges is annak sikerre vitelében.

A prezentációs- és íráskészség fejlesztés tantárgy óráinak élményvizsgálata

A vizsgálat célja és körülményei

A tantárgy bemutatásáról és tanításának bevezetéséről a BGF korábbi konferencia kötetében olvasható tanulmány (Szőke 2007), így ennek részletezésétől eltekintünk. A kutatási anyag magyarázatot ad arra is, hogy az ezzel a címmel meghirdetett órákon miért inkább a prezentációs készség fejlesztésére

koncentrálják az oktatók, míg az íráskészség-fejlesztés kissé háttérbe kerül. A röviddel ezelőtt bevezetett tantárgy tanításához kapcsolódó visszajelzés szükség-szerű egyrészt a minőség javítása érdekében, másrészt a szélesebb körben felhasználható tapasztalatok megismeréséhez.

A KVIK hallgatói körében 2008 tavaszán végeztünk kérdőíves felmérést az órákon átélt élményekről, és ezek vélt vagy valós hatásairól. A válaszadás önkéntes volt, a kérdőíveket Interneten juttattuk el a hallgatókhoz, ami külön tanulságokkal szolgált. Miután az internetes megkeresés nem volt olyan sikeres, mint ahogy vártuk és mindössze 41 kitöltött kérdőív érkezett vissza attól a 217 hallgatótól, akik az elmúlt időszakban osztályzatot szereztek a tantárgyból, úgy döntöttünk, hogy nem tekintjük lezártnak a felmérést. A megkérdezés módjára vonatkozó tanulságokat levonva 2009 tavaszi szemeszterében újabb csoportokkal töltöttük ki kérdőívünket, immár személyesen. A korábbi 41 fős mintával készült on-line felmérés, amelyet az alacsony részvétel miatt elővizsgálatnak minősítettünk, a Külkereskedelmi Kar bevonásának köszönhetően további 104 fővel bővült. Az előző évben készített kérdőívben apró módosítást végezve ugyanazt használtuk, hogy a változásokat is figyelemmel kísérhessük: a két nyitott kérdést változatlanul hagytuk, de az órai tevékenységekre utaló, az önismereti, valamint a társakra vonatkozó lista 22 helyett 24 megállapítást tartalmaz (a kétértelmű mondatokat korrigáltuk). A kijelentéseket a hallgatóknak ötfokú skálán kellett pontozni, minősítve ez által az itemek érvényességét. (vö. Palásthy 2003:97) A kérdésekre adott válaszok felfedik azokat a motívumokat, amelyek döntőek a tantárgy választásában, bemutatják a diákok elvárásait saját fejlődésükre vonatkozóan, valamint kritikai észrevételeiket. Ezeket figyelembe véve változtatásokat tudunk végrehajtani a tananyagban, a módszertani eszközökben.

A vizsgálati eredmények bemutatása

A válaszadók (mindkét karról) 41%-a németül, 24%-a angolul, 14%-a magyarul, 11%-a spanyolul és 10%-a franciául vette fel a tantárgyat. A válaszadóknak csupán 14%-a hallgatta anyanyelvén az órákat.

A *kérdőív első kérdése* azokat a motívumokat igyekezett feltárni, amelyek a tantárgy választásának háttérében állnak. Hat csoportba soroltuk a hallgatók válaszait. Egyharmaduk kiemelte az idegen nyelv gyakorlásának lehetőségét (1), ami azért is érthető, mert az utóbbi években az idegen nyelvi kontaktórák száma jelentősen lecsökkent. Megjegyezni kívánjuk azonban, hogy a tapasztalatok szerint a legjobb prezentációkat nem feltétlenül azok a hallgatók tartják, akiknek jó a nyelvtudásuk. Gyakran előfordul, hogy a nyelvi nehézségekkel nem rendelkező hallgatók is alapvető hibákat követnek el a prezentáció során, ami bizonyos egyéb kompetenciáknak a hiányával függ össze (például önbizalom, előadókészség). A válaszadók nagy számban fejezték ki személyiségük fejlesztésére (2) irányuló tudatos törekvésüket. A vélemények azt tükrözik, hogy a hallgatók

egyre inkább odafigyelnek a munkaerő-piaci jelzésekre, a karrierépítésre, s ennek szem előtt tartásával a tantárgy megítélésénél fontos kritérium a hasznosság (3). Továbbra is világosan megfogalmazódik az önbizalomhiány leküzdésének a vágya (4), amihez a prezentáció remek gyakorlóteret nyújt. Kisebb számban, de megemlítették, hogy kredit szerzésének eszközéül (5) választották a tárgyat. Ezek a praktikus szempontok nem egyetlen indokként szerepeltek a kérdőíveken, és általában hozzátették, hogy „de nem bántam meg”, vagy „hasznos volt” stb. Végezetül pedig, nemcsak a tantárgy pozitív megítélésének bizonyítéka, hanem komoly motivációs tényezőként könyvelhető el a társak javaslata (6) a választásban, hiszen a személyes tapasztalat a leghitelesebb forrás a meggyőzéshez.

Íme néhány példa a fent említett csoportosításhoz:

(Miért választotta a Prezentációs- és íráskészség-fejlesztés tantárgyat?)

1. csoport

- elsősorban a német nyelv gyakorlása miatt;
- szerettem volna a németet gyakorolni;
- az idegen nyelvek gyakorlása miatt;
- nyelvgyakorlás miatt;
- mert spanyol nyelven van;

2. csoport

- hogy fejlesszem a képességemet;
- hogy az előadó-képességemet fejleszteni tudjam;
- prezentációkészség fejlesztése miatt;
- hogy a prezentációs technikámat fejlesszem;
- gyakorolni akartam a prezentációt;

3. csoport

- a jövőbeni karrieremhez biztos fellépés kell;
- a munkámban is felhasználhatom;
- a jövőben tudni fogom használni;
- hasznát tudom venni és ezt fontosnak tartom;
- jó gyakorlat a későbbiekre;

4. csoport

- izgulok, és le szerettem volna ezt küzdeni;
- sok ember fél tömeg előtt előadni, ezért jó gyakorlat az óra;
- nehézségeim vannak ebben;
- hogy segítsen leküzdeni a közönség előtti szerepléskor fellépő szorongást;
- hogy magabiztosabban tudjak prezentálni;
- nem tudtam közönség előtt beszélni;

5. csoport

- kreditek szempontjából volt rá szükségem;

- könnyű kreditszerzési lehetőségnek tűnt;
 - erre a kurzusra volt hely;
6. csoport
- mások mondták, hogy érdemes felvenni;
 - tavalyi diákok mondták, hogy milyen jó;
 - sokan javasolták, hogy vegyem fel.

A *kérdőív második pontja* olyan megállapításokat tartalmazott, melyeknél a válaszadók ötfokú skálán jelölték be, hogy mennyire érezték igaznak azokat. A pontok összeadódtak, de a kijelentések tartalma dönti el, hogy egyeseknél a magas érték, másoknál az alacsony érték minősíthető pozitívnak. A mellékelt grafikonon, amely a két kar együttes eredményét mutatja, százalékban láthatók az elért pontok nagyságának megfelelő arányok. (1. melléklet) Kiugróan magas értéket ért el az órai tevékenységekre vonatkozó kijelentések (a grafikon piros oszlopai) egy része, amely arról tanúskodik, hogy a hallgatóknak sikerült aktívan részt venniük és még újszerű (a többi órától eltérő) tapasztalatokat is szereztek. A szereplés, a beszéd érdemi tartalommal tölti ki a prezentációs órák valódi készségfejlesztést célzó tevékenységekre építő módszertani bázisát.

Ha összehasonlítjuk az interperszonális (kockás) és önismereti (szürke) vonatkozású kijelentések oszlopait, jól látható, hogy a szociális kompetencia (az interperszonális vonatkozású kijelentésekben fejeződnek ki) fejlesztése eredményesebben valósult meg az órák során. Bár a diákok többsége a motivációs kérdésnél a személyes kompetencia területén érzett hiányosságokat említette többször, voltaképpen ennek a területnek a fejlesztését sem lehet sikertelennek minősíteni, hiszen az alacsony százalékos kijelentések (sötétkék) látványosan mutatják, hogy csekély mértékben érezték úgy a hallgatók, hogy nem fejlődtek volna semmit. Természetesen ez a célcsoport is több figyelmet érdemel a jövőben.

Ki kell térnünk a kutatás eredményeiben, a grafikonokon is megmutatkozó kérdésre. A külkereskedelmi karon a félévi óraszámok felét előadásként kínálták fel a hallgatóknak. A beindításkor több oktató jelezte, hogy a készségfejlesztő tárgyak esetében a szemináriumi foglalkozás a hatékonyabb, és nem szerencsés egy gyakorlatban elsajátítandó tevékenységről előadást tartani. Így mindössze 6–7 alkalommal tudtak az oktatók tevékenységközpontú, interaktív órát tartani, míg a kereskedelmi karon minden óra szemináriumi keretek között zajlott. A 2. mellékletben látszik a válaszadók véleménye közti különbség a két kar vonatkozásában. Az órai tevékenységeket élték meg másképpen a KKK hallgatói, akiknek kevesebb alkalmuk nyílt szereplésre, a beszédre, a játékra. A szociális kompetenciát fejlesztő munkaformákat is nélkülözniük kellett, valamint az előadás során a személyes kompetenciák fejlesztésére sem tudtak az oktatók annyi figyelmet szentelni, mint a másik karon. Továbbgondolásra érdemes ez az eredmény és a hallgatók érdekében talán változtatni lehetne a helyzeten.

A *második nyitott kérdést* bevezetendő először globálisan kértük értékelni az órákat: „szerettem részt venni” állítást az *igen* aláhúzásával lehetett megerősíteni, a *nem* aláhúzásával cáfolni, és felkínáltuk a „*közömbös volt*” bejelölését is. Ezután rövid indoklást kértünk a hallgatóktól, amely a kérdőív legtanulságosabb részét képezi az oktatók számára.

Nyolcvanhat diák *igen* választ adott, egy *nem* és tizenhat *közömbös* választ kaptunk. A közömbös élménnyel távozó diákok egyike a sikerélményt hiányolta, mások már tanultak prezentálni, így számukra nem volt sok érdekes újdonság az órán. A külkereskedelmi karon azt sérelmezték a diákok, hogy a korai óra-kezdés miatt nem tudtak kellőképpen ráhangolódni az órára, fáradtak voltak.

A többi hallgató válasza egyöntetűen azt tükrözi, hogy a jó hangulatú, felszabadult légkörben folyó órákon sokkal gyorsabban telt az idő, nem csak ültek és hallgattak, hanem használhatták a kreativitásukat, és a csoportos munkák során egymást is jobban megismerhették. Fontosnak tartják, hogy a tanulatokat azonnal kipróbálhatták, rengeteg jó ötletet, tippet kaptak, egymás előadásából is – mind az előadásmódot, mind a témákat illetően – sokat tanultak. Többen kevésnek tartották a heti egy alkalmat, illetve egy valaki azt is megemlíttette, hogy hasonló órákat is szívesen látogatna. Az indoklásokból kiderül, hogy az óraválasztás motívumainál (a kérdőív első kérdése volt) megfogalmazott igények jórészt teljesültek. A gátlásosság leküzdésére nagyon jó lehetőség kínálkozik a különféle csoportban végzendő és folytonos fellépést, szereplést kínáló és azt megkívánó feladatoknak köszönhetően. Ha valaki nem is tudta még rögtön leküzdeni a félelmét, de megismerte a technikát, amihez a későbbiekben folyamodhat majd, illetve tudják, hogy az előadókészséget illetően miben, hogyan kellene fejlődniük. Az önismeretet és a szociális kompetenciákat tekintve többen állítják, hogy jobban megismerték saját hibáikat. Másokat is árnyaltabban ítélnék meg, más szemszögből is megismerhették a csoporttársaikat, még „olyanokat is, akikkel sosem álltak volna szóba, és kellemesen csalódtak”.

Az idézett válaszok magukért beszélnek. Nincs szükség annak bizonyítására, hogy a „gyakorlati órák”, a közösségben végzett feladatok – bármilyen készség fejlesztéséről legyen is szó – olyan szükségleteket elégítenek ki, amelyek a jelenkori és jövőbeli (szak)ember alapvető készségeinek fejlesztéséhez szükségesek. Egy – legalábbis remélhető – fenntartható fejlődéshez.

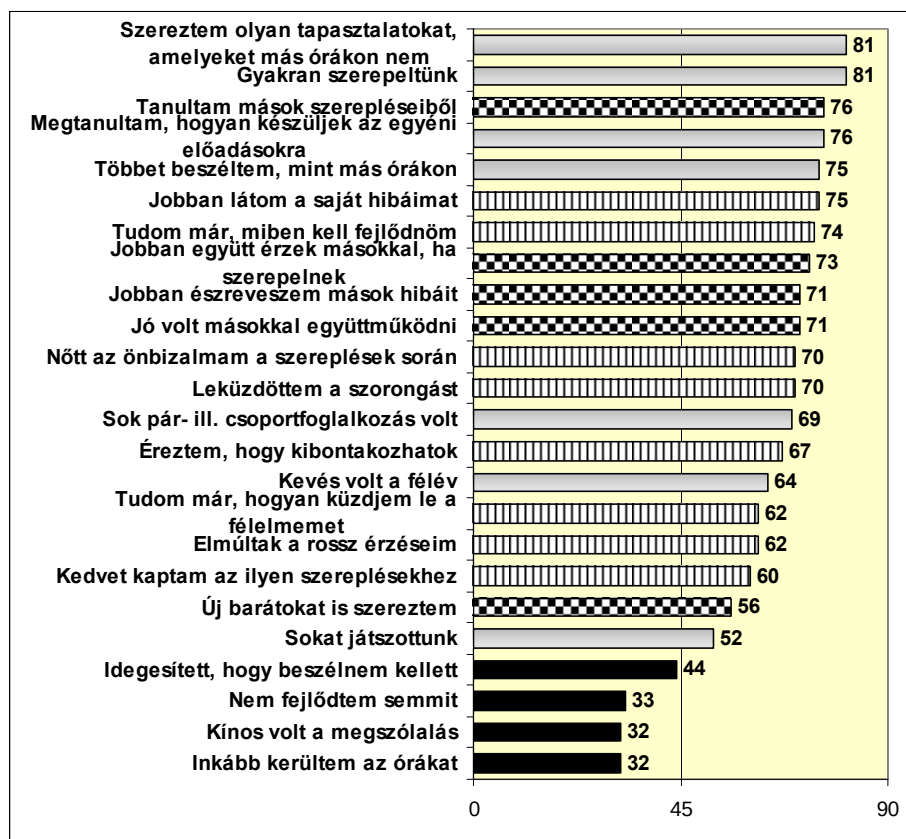
Összességében néhány jellemző példát idézünk a válaszadóktól arra kérésre, hogy miért szerettek részt venni a prezentációs órákon:

- Ez az egyetlen óra, ahol mindegyik diáknak meg kell / lehet szólalni.
- Pont a lényegre tanultuk meg.
- Ha rákényszerülök a prezentációra, tudok hova nyúlni.
- Minden órán kaptunk hasznos információkat, hogyan fejlődünk a prezentáció terén.

- Nem kellett csöndben maradni, és hallgatni a frankót, hanem tényleg gyakoroltunk.
- Legalább egy tantárgy végre más, mint a többi, ahol csak figyelni kell.
- Mindegyik feladatban volt kihívás.
- Jót tett a mások előtt való szereplés.
- Végre használhattuk a kreativitásunkat.
- Sosem unatkoztam, nem éreztem, hogy muszájból vagyok ott.
- Volt egy óra, ahol kibontakozhattam, és megmutathattam, mit tudok. Fejleszthettem a tudásomat.

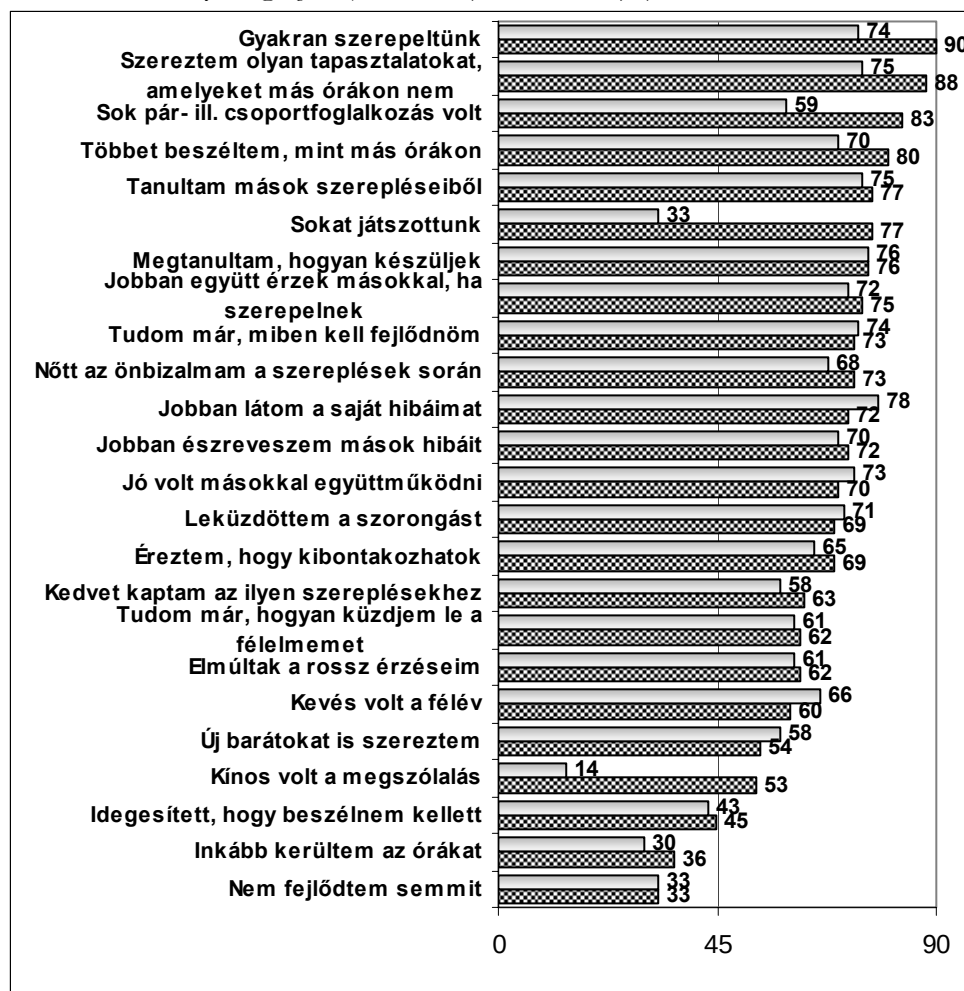
Mellékletek

1. Mennyire igaz 1-től 5-ig a kijelentés? (%; N = 104) A két kar eredményei együtt



Szürke oszlop: tevékenység vonatkozású kijelentések; *kockás oszlop:* interperszonális vonatkozású kijelentések; *függőleges csíkos oszlop:* önismeretei vonatkozású kijelentések; *fekete oszlop:* önismeretiek, de itt az alacsony érték a kedvező.

2. Mennyire *igaz* a kijelentés? (%; N = 104) (K/TK kockás; KKK szürke)



Irodalom

- Csíkszentmihályi, M. (2009): *A fejlődés útjai. A harmadik évezred pszichológiája.* Nyitott Könyvműhely, Budapest
- Csíkszentmihályi, M. (1998): *És addig éltek, amíg meg nem haltak.* Kulturtrade Kiadó: Budapest
- Frenkl, S. – Rajnik, M. (2000): *Életesemények a fejlődéslélektan tükrében.* Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Kar Kineziológiai és Sportorvosi Intézet Mentálhigiéné Tanszéke és a Párbeszéd (Dialogus Alapítvány) 114-124.

- Fülöp, M. (1991): A szociális készségek jellemzésének elméletéről és gyakorlatáról. *Pedagógiai Szemle*, 3. 49-58.
- Goleman, D. - Boyatzis, R. - McKee, A. (2003): *A természetes vezető. Az érzelmi intelligencia hatalma*. Vince Kiadó, Budapest
- Göndör, A. (2007): Szervezetfejlesztés: érzelmi intelligencia fejlesztési stratégiák. In: *Stratégiák 2007 és 2013 között. Tudományos Évkönyv 2006*. BGF, Budapest, 106-113.
- Jarvis, P. (2004): *Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái*. In: <http://feek.pte.hu/feek/feek/index.php?ulink=645>
- Kasik, L. (2006): A társas viselkedés, a tanulmányi teljesítmény és a tanulási-kulturális szokások összefüggése 13-16 éves korban. *Magyar Pedagógia*, 106. évf. 3. szám 231-258.
- Kinyó, L. (2005): A narratív készség fejlődése és szerepe a történelemtanításban. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. szám 109-126.
- Konta, I. – Zsolnai, A. (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Némethné, D. A. (2008): A szociális kompetencia fejlesztésének lehetőségei az iskolában. In: *Új Pedagógiai Szemle* 2008. január 23-34.
- Pála, K. (2006): *Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon*. Oktatási Hivatal. http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kompetencia-08_programcsomagok.html
- P. Palásthy I. (2003): *Dráma Pedagógia Pszichológia*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen
- Stanislawskij, K. S. (1929): L'arte dell'attore e l'arte del regista. In: Fabrizio Cruciani e Clelia Falletti (szerk.) (1986): *Civiltà teatrale nel XX secolo*. Il Mulino, Bologna, 127-151.
- Szőke, A. (2008): Gondolatok a „Prezentációs és íráskészség-fejlesztés” kurzusról. In: *Reformok útján. Tudományos Évkönyv 2007*. BGF, Budapest, 347-348.
- Vekerdy, T. (1988): *A színészi hatás eszközei – Zeami mester műve szerint*. Gondolat, Budapest, 274.

Ivan Illich

(1926–2002)

Ivan Illich az egyházat kritizáló, a Vatikánnal összetűzésbe kerülő római katolikus pap volt, de ugyanakkor tehetséges filozófus, történész és társadalomtudós, kiváló előadó, publicista, író és egyetemi oktató is. Nem volt a szó szoros értelmében vett pedagógus, de az iskolára, az oktatásra és a tanulás jelenségére vonatkozó rendhagyó nézetei hosszan tartó éles vitákat váltottak ki a pedagógusok társadalmában, a múlt század 70-es éveitől kezdődően.

Zsidó-katolikus családban született Ausztria fővárosában, Bécsben. Apja katolikus horvát nemzetiségű, anyja zsidó származású volt (aki azonban az evangélikus keresztény hitre tért). Bécsben a piaristák gimnáziumában járt. Édesanyja zsidó származása miatt azonban középiskolai tanulmányait már nem Bécsben, hanem az olaszországi Firenzében fejezhette be. Természettudományokra kitekintő egyetemi tanulmányait is a firenzei egyetemen kezdte el. Később teológiai és filozófiai tanulmányokat Rómában folytatott, a híres Gregoriana Pápai Egyetemen (Pontifica Università Gregoriana). Doktori tézisét történelemből védte meg a Salzburgi Egyetemen. 1951-ben szentelték pappá. A sokszínű családi háttérének köszönhetően anyanyelvi szinten németül, franciául és olaszul beszélt, később azonban több idegen nyelvet is megtanult, közöttük az ógörögöt és a latint, valamint a horvátot, az angolt, a portugált és a spanyolt. 1951-ben az Amerikai Egyesült Államokba ment, és egy hitközösségnél segédlelkészként dolgozott New Yorkban. 1956 és 1960 között Puerto Ricóban a Ponce-i Katolikus Egyetemen rektorhelyettesi tisztséget töltött be. Ebben a minőségében papok számára egy továbbképzési intézetet is alapított. 1960-ban visszatér New Yorkba, és lelkészi aktivitását feladva, a jezsuita orientációjú Fordham University-n vállal munkát. 1961-ben pedig Interkulturális Dokumentációs Központot (Center for Intercultural Documentation) alapít a mexikói Cuernavaca-ban, mely a harmadik világ országaira kitekintő segélyakciókban részt venni kívánó amerikai önkéntesek és misszionáriusok nyelvi-kulturális felkészítését tűzte ki célul.

Illich rövidebb-hosszabb ideig élt Európában, Afrikában, Ázsiában és Latin Amerikában is. Élete második felében sokat utazott, főleg az Egyesült Államokat, Mexikót és Németországot érintette, de előadóként a világ legkülönbözőbb régióiba eljutott. Gyakran publikált a világ jelentős kiadványaiban (Le Monde, The Guardian, The New York Review of Books stb.) Utolsó éveiben többnyire Európában tevékenykedett (jóllehet fenntartotta tanári állását

a Pennsylvaniai Állami Egyetemen is), és a brémai egyetemen vendég-professzor minőségben adott elő. Majd súlyosan megbetegedett, és mivel a gyógyszerek használatát nem fogadta el (hisz nem hitt az iparszerű gyógyítással elérhető egészség lehetőségében), a szükséges műtétet is elutasította (amivel az arcán kialakult és terebélyesedő rosszindulatú daganatot távolították volna el), 2002-ben a németországi Brémában, 76 éves korában meghalt.

A pedagógusi társadalomban leginkább egyik, radikális iskola- és oktatáskritikája miatt mondhatni a világ érdeklődését felkeltő, viszonylag kis terjedelmű (hét rövid fejezetet tartalmazó), de mindenképpen megrázképtető művének – a „Deschooling Society” (New York, Harper & Row Publishers Inc., 1971.) – című könyvének alapján vált világviszonylatban is ismertté (mely többek között a <http://www.preservenet.com/theory/Illich/Deschooling/intro.html> honlapon angol nyelven olvasható). Illich eredeti munkáját számos nyelvre lefordították, címét pedig a különböző fordításokban vagy „A társadalom iskolátlantitása”, vagy „Az iskolánélküli társadalom” formájában találjuk.

Kritikai elemzéseiben azonban nemcsak a pedagógiai valóságra tért ki, hanem a nyugati kapitalista társadalom számos intézményére és jelenségére, így például a művelődésre, az egészségügyi ellátásra, a közlekedésre, az egyházra, a technológiai fejlődésre, az energiára vagy az iparra is. E témákban írt könyvei is felkeltették a szakértők érdeklődését, és osztatlan sikert értek el. Illich mindig arra próbált rámutatni, hogy az állami intézmények miként fosztják meg az embereket emberségüktől, személyes önállóságuktól, hogyan generálják világ-méretben az egyenlőtlenséget és a társadalmi polarizációt, hogyan nyomják el az egyének szabadságát, alkotó- és problémamegoldó képességét, vagy hogyan reprodukálják a szegénységet és a helytelen emberi kapcsolatokat. Úgy vélte, hogy a modern társadalmi intézmények folyamatos fejlődése, azok befolyásának és fontosságának fokozatos erősödése egy adott (optimális) szinten túl, egyszersmind ellentétet hatást vált ki. Ekképp az iskolák többnyire a butaságot, a kórházak a betegséget, a börtönök a gazemberséget, a segélyprogramok pedig a szegénységet fogják termelni és fenntartani. Szinte minden művében vehemensen elítélte a nyugati fogyasztói társadalmak által felszított ama illúziót, miszerint a fejlődés alapvetően és kizárólag a tudás gazdagodásán és a technika haladásán alapul.

A társadalom iskolátlantítására vonatkozó munkájában Illich kéréreketlenül a nyilvános oktatást és az intézményesített tanulást ostromozza. Nem az iskolák egyszerű megreformálását követeli (mint annyi más gondolkodó), hanem egyedülállóan, egyszersmind azok gyökeres, szerkezeti és működési elemeik összességét érintő átalakítását, voltaképpen a kötelező oktatást gyakorló intézmények teljes felszámolását. Monopolhelyzetük, költségességük, alacsony hatékonyságuk, megosztó és osztályozó jellegük, illetve szelektivitásuk miatt az iskolát

mélységesen megveti. Kritikai diskurzusa és szenvedélyes elmarasztaló lendülete párját ritkítja. Az iskola (mint a „fogyasztói társadalom reprodukálásának orgánuma”) helyett egy messzemenően hajlékonyabb, többnyire informális és incidentális jellegű rendszer kifejlesztéséért száll síkra, amely a tudás kölcsönös cseréjének egész életen át tartó széles ívű hálózatát testesítené meg. Elképzelése tulajdonképpen egy falak nélküli iskolára, egyfajta nem-iskolára vonatkozik, amely a tanuláshoz és az ismereteknek egy roppant tág szférájú hálózatára vonatkozik. Ez a hálózat az egyének számára éppen annak lehetőségét biztosítaná, hogy minden egyes élethelyzethez tanulási helyzetet alakítsanak. Az a tény, hogy az iskola minden intellektuális és anyagi erőfeszítéseinek dacára, paradox módon, a tanulókat gyakran egyre ostobábbá teszi (mint ahogyan a kórház a betegeket olykor még betegbébbé), elnyomva kezdeményező hajlandóságukat, alkotóképességüket, autonómiájukat és a tanulás iránti természetes érdeklődésüket mindenekelőtt annak tudható be, hogy az iskola intézményesült és domináns hatalomra tett szert. Illich szerint az iskolarendszer alapján azt az illúziót találjuk, mely szerint a tanulás az esetek túlnyomó többségében a tanítás eredménye. A tapasztalatból azonban azt merítette, hogy tudásuk legnagyobb részét az emberek az iskolán kívül szerzik meg. Az iskola révén csupán olyan mértékben részesülnek tudásban, amilyenben az iskola (főleg a fejlett nyugati országban) az emberi élet egyre nagyobb részét kitevő börtönné vált. Nagy sikerű könyvének első fejezetében („Miért kell megszüntetni az iskolát” cím alatt) a következőket írja: „A tanulás legnagyobb része szándék nélkül, mintegy „önmagától” valósul meg, és legtöbbször a szándékos tanulás sem a programszerű oktatás eredménye. A normális gyermekek például anyanyelvüket teljesen maguktól tanulják meg, bár kétségkívül gyorsabban, ha szüleik figyelemmel kísérik őket. ...A legtöbb sokat és örömmel olvasó ember kezdetben úgy hiszi, hogy az iskolában tanult meg olvasni, ám erről az illúzióról többkevesebb vita után előbb-utóbb mindenki lemond”. Az oktatási szakértők nagy többsége ma sem tudja elfogadni azt a feltételezést, mely szerint a tudás nem annyira az iskolai oktatás, nem a programszerű és szervezett (sajátos kontextussal, szakértőkkel, tartalmakkal, mérési eszközökkel stb. rendelkező) instrukció közvetlen eredménye, hanem inkább a különböző élethelyzetekben (például munkavégzésben vagy szórakozásban) való részvétel és az implicit tanulás következménye. Illich szerint az iskola – formális szabályaiból, standardizált eredményeiből és hierarchikus szerveződéséből egyaránt fakadó – el nem fogadható működése azzal is összefügg, hogy az iskolai oktató, a tanár tulajdonképpen nem egyéb, mint ceremóniamesterként viselkedő őr, mint a szülőket, az államot és magát a Jóistent is helyettesítő moralista, és mint a tanulók személyes életébe erőszakosan beavatkozó terapeuta. Ilyen minőségeiben pedig, mint ahogyan az iskolakötelezettség szükségességét hirdető tisztviselő szerepében is,

a tanár teljesen felesleges. Könyvének harmadik, „A haladás ritualizálása” című fejezetében Illich a következőket írja: „A tanulás tulajdonképpen az az emberi tevékenység, amelynek a legkevésbé van szüksége a mások általi manipulálásra. A legtöbb tanulás nem a képzés eredménye”. A neves gondolkodó továbbá azt próbálta bizonyítani, hogy „az iskolákban, beleértve az egyetemeket, a legtöbb anyagi forrást arra használják föl, hogy korlátozott létszámú csoportok idejét és motivációját megvásárolva azokkal előre meghatározott feladatokat és problémákat oldassanak meg egy szinte rituálisan megszabott program vagy menetrend szerint”. Illich úgy vélte, hogy az iskola akár a tanítás és a tanulás tartalmának, akár intenzitásának folyamatos növelésével a tanulókat egyszerűen elnyomja és megfosztja mind személyes szabadságuktól, mind pedig a valódi tanulás lehetőségétől. Az iskola alapvető bűne azonban Illich szerint abban jelenítődik meg, hogy miatta sajnos nemcsak a nevelés és az oktatás, de az egész társadalmi valóság is iskoláivá (iskolaszerűvé, azaz mesterségesse) válik. Ugyanis a nevelés és az oktatás intézményesítése szükségszerűen vonja maga után a társadalom intézményesülését is. Ennek alapján logikailag szinte érvényesnek tűnik Illich ama feltételezése, miszerint az oktatási intézményrendszer felszámolásával a társadalom intézménytelenítését lehetne elérni.

Könyvének második, „Az iskola fenomenológiája” címet viselő fejezetében a következőket írja: „Paradoxon az az állítás, mely szerint egy liberális társadalmat a korszerű iskolára lehet építeni. Ugyanis az egyéni szabadság fő biztosítékait aláássa az a bánásmód, ahogy az iskolában a tanár a tanulóit kezeli. Amennyiben az iskolai tanár személyében a bíró, az ideológus és az orvos szerepköre egybeolvad, a társadalom alapvető stílusa megromlik, éppen annak a folyamatnak a következtében, amelyben a tanulókat az életre kellene felkészíteni. Az a tanár, aki e három hatalmat összekapcsolva birtokolja, sokkal jobban megtöri a gyermekeket, mint azok a jogszabályok, amelyek valamely jogi vagy gazdasági kisebbségbe sorolják őket vagy korlátozzák gyülekezési és egyesülési szabadságukat”. Illich szerint az iskolai osztályterem eltávolítja a gyermekeket a kultúra mindennapi világától, és egy primitív, mágikus és szigorúan komoly környezetbe zárja őket. Az iskolának pedig nem volna szabad egy olyan enklávét teremtenie, amelyben a reális világ (társadalom) normái és szabályai egyszerűen felfüggesztődnek, és amelybe, mint egy megszentelt területre, vagy mint egy mágikus anyaméhbe, a tanulókat évek hosszú sorára bezárják (s csak az iskolai nap végén vagy a tanév befejeztével engednék ki), majd pedig a tanulmányok befejeztével a diszkriminációktól egyáltalán nem mentes növekedéselvű fogyasztói társadalomba kilökik. A ceremoniális és rituális iskolai életben olyan veszélyes rejtett curriculumot vélt felfedni, amitől a tanulókat még a legjobb tanárok sem képesek teljesen megvédeni. Azoknak a mítoszoknak az iskolai alakítását, amelyekről a fogyasztói és piacgazdaságra épülő társadalom függ (a

vég nélküli fogyasztás, az értékek mérése, az értékek előzetes becsomagolása és az önmagát gerjesztő haladás) egyszerűen nem lehet leállítani. Illich meggyőződéssel hitte, hogy iskolák nélkül nem létezne egyetemesen meghosszabbított gyermekkor, és az osztálytermek nyomasztó légköre is eltűnne. „Hogyha nem létezne egy életkorhoz kötött és kötelező oktatási intézmény – írja –, akkor a gyermekkor megnyilatkozása és kitermelődése is megszűnne. A gazdag nemzetek gyermekei megszabadulnának romboló hatásától, a szegény nemzetek pedig nem kísérleteznének többet azzal, hogy rivalizálni próbáljanak a gazdagok gyermekességével”.

Egy másik érdekes Illich-féle felismerés arra vonatkozik, hogy a modern iskolarendszer éppen azt a hármaskörű funkciót tölti be, amely a jelentős egyházakra volt jellemző a történelem folyamán. Az iskolarendszer ugyanis részint a társadalom mítoszainak tárházaként jelentkezik, részint e mítoszok ellentmondásainak intézményesítőjeként, részint pedig annak a rituálénak a helyeként, amely elrejt, és nyilván újratermeli a mítosz és a valóság közötti egyenlőtlenségeket. Logikailag szinte indokoltnak látszik az az Illich-i feltevés, mely szerint amennyiben az iskola kizárólag az oktatási szolgáltatások pusztá átadásának és átvételének egyszerű piacává válik, akkor erre az intézményre nem igazán van szükség. Ha iskolai oktatásuk ideje alatt a tanulók elfelejtik „tenni” a dolgukat, vagy nem akarnak már „önmaguk lenni”, ha lemondanak a saját (belső természetes) motivációkra épülő tanulásról, ha elveszítik kezdeményező szellemüket, ha csak azt fogják majd értékelni, amit valaki már megtett vagy megtehetne, akkor tényleg feltehető a kérdés: miért és mire is jó az iskola? Ivan Illich az iskolában egy olyan új Világegyházat vélte megtalálni, amelynek alapvető szerepe elleplezni a társadalom tagjai előtt a ragyogó szociális elvek és a konkrét, olykor fájdalmas társadalmi valóság közötti különbségeket. Mindezeket túl úgy gondolta, hogy az iskola folyamatosan fogja kínálni a korlátlan lehetőségeket a törvényes tékozlásra mindaddig, míg nem ismerik fel romboló voltát. Megkérdőjelezte még az olyan (szinte mindenki számára érvényesnek látszó) feltevéseket is, mint például: „A gyermekeknek az iskolában van a helyük”; „A gyermekek tanulnak az iskolában”; „A gyermekeknek szükségük van az iskolai oktatásra”; „A gyermekeket csak az iskolában lehet optimálisan tanítani” stb. Szerinte egy általánosan elfogadott bölcsesség egyszerűen azt hirdeti, hogy a gyermekeknek szükségük van az iskolára. „Azonban e bölcsesség – vélekedik Illich – maga is az iskola terméke, ugyanis a józan ész azt diktálja, hogy csak gyermekeket lehet az iskolában tanítani. Ezért arra van szükség, hogy az emberi lényeket a gyermekkor kategóriájának segítségével elkülönítsük. Ugyanis kizárólag eme elkülönítés révén lehet a gyermekeket az iskolai tanár hatalma alá rendelni.

Miért van szükség iskolára – teszi fel a kérdést Illich –, ha a világon élő emberek mintegy fele sose tette be a lábát iskolába? E kérdés kapcsán sanyarú

humorral azt is megjegyzi, hogy az iskolába be nem kerülők meg vannak fosztva attól a kiváltságtól, hogy kibukjanak az iskolából. Az érdekes viszont az, hogy az iskolába be nem lépők is épp oly jól megtanulják az iskola fő üzenetét, nevezetesen azt, hogy az iskolára szükség van, hogy egyre hosszabb ideig tartó iskolázást kell megvalósítani, illetve hogy egyre több és több iskolára van igény. Az iskola intézményét bíráló gondolkodó szerint a társadalomban a demagóg elitek manipulációs fogások révén általános vágyat keltenek életre az iskola iránt, és végül mindenkivel elfogadtatják azt a hamis krédót, hogy üdvözülni csak az iskola révén lehet. Illich szerint az egyház legalább egy esélyt adott az embereknek a megbánásra haláluk óráján, az iskola viszont egyszerűen otthagya őket azzal a hamis várakozással és reménnyel, hogy unokáiknak majd jobb életük lesz. Mindezekhez azt is hozzá teszi, hogy ez a furcsa várakozás is sajnos többnyire az iskola által tanítottakból táplálkozik.

Ivan Illich felfogásában az iskola – éppen antidemokratikus finanszírozásából kifolyólag – végső soron nem kevesebb, mint a haladás akadály. Olyan bürokratikus intézmény, amely a kimeneti eredmények függvényében túl sokba kerül, és amely mintegy kierőszakolja a diplomának (mint adott szociális szerep felvállalásához szükséges útlevélnak) megszerzésére vonatkozó intézményes (szinte gyár jellegű) erőfeszítéseket. Az iskola olyan intézmény, amely csupán munkalehetőséget teremt az iskolai tanárok számára, függetlenül azonban attól, hogy a tanulók mit tanulnak tőlük. Ugyanakkor elfogadhatatlannak kell tartani, hogy az iskola indoktrináló hatására az iskolázottak nagy többsége rendszerint feltétel nélkül elfogadja, sőt normálisnak tartja az iskola működésének alapot nyújtó társadalmi szerkezeteket és azok működését (bármennyire igazságtalan is az). Az iskola finanszírozására (szinte feleslegesen) elköltött tömérdek pénzt Illich szerint más területekre és fontosabb dolgokra kellene elkölteni. Sajnálattal állapítja azonban meg, hogy az oktatásra előirányzott közpénzek legnagyobb részének az elköltése mindig az iskolai intézmények előjoga. Az eredeti gondolkodású társadalomtudós úgy vélte, hogy az iskolák megszüntetésével véget lehetne vetni a csecsemőkkel, a felnőttekkel és az idősekkel szembeni diszkriminációnak, fel lehetne számolni az igazságtalanságokat, nem kevesebb, mint a társadalom hanyatlását lehetne lefékezni. Véleménye szerint azonban ez nem következhet be mindaddig, míg a humanitást színlelő felnőtt társadalom és a valóságot meghamisító iskolai környezet kettősége fenn fog állni.

Ivan Illich az alapelemeiben vadul letámadott, élesen kritizált, és végül elvetett iskola helyébe nem igazán tudott egy jobb oktatási struktúrát teremteni, nem volt képes érvényes alternatívákat, előnyösebb stratégiákat, ténylegesen alkalmazható hiteles javaslatokat kidolgozni, noha számos kísérletet tett arra. Kivétel talán itt a tanulás folyamata, hisz annak vonatkozásában több értékes gondolatot is előterjesztett. Például úgy látta, hogy a tanulás, illetőleg a tanulási

hálózatok elősegítésére az új modern technológiákat kell alkalmazni, és úgy ítélte meg, hogy a tanulás minden esetben valamely jellegzetes emberi tevékenységnek a komponense, illetőleg egyfajta mellékhatása. Az iskola alternatívájának hiánya eszmerendszerében többek között arra is visszavezethető, hogy meglátásait általában nem támasztotta alá kutatási eredményekkel. A társadalom iskolátlánításának első részében fejti ki azt a nem igazán megragadható elméletét, melynek megfelelően „az iskola legradikálisabb alternatívája egy olyan egyetemes hálózat vagy szolgáltatás lenne, amely minden egyes embernek ugyanannyi esélyt adna ahhoz, hogy pillanatnyi problémáit megossza olyanokkal, akiket ugyanaz a probléma motivál”, és amelyben mindenki úgy tanárként, mint tanulóként lenne jelen. Könnyen belátható, hogy a tanulásnak térben és időben kitágított, felszabadított és széles körű hálózatára való (az élethosszig tartó tanulás eszméjének csíráját magában hordó) elgondolása – noha ma közvetlenül az internet lehetőségeire és az e-learning egyre terjeszkedő jelenségére utal – mégis szinte megfoghatatlan és alkalmazhatatlan. Szükségesnek tartjuk e helyen megjegyezni azonban, hogy napjainkban a korszerű technológiai eszközök felhasználásával történő iskolafejlesztési törekvések egyáltalán nem óhajtják az iskola felszámolását, hanem annak oktatási és képzési lehetőségei gazdagítását (jóllehet olykor ma is feltűnnek az Illich felfogásához hasonló olyan megítélések, amelyek szerint, ha nem sikerül az iskola hatékonyságát számottevő mértékben növelni, akkor azt meg kellene szüntetni, vagy a tanulásnak az új digitális, információs és kommunikációs technológia révén kibontakozó formája egyszersmind feleslegessé teszi az iskola intézményét). Bebizonyosodott az is, hogy az otthoni, a konyhai, a kávéházi, a korházi, az irodai és más tanulási színtereket is magában foglaló képzési hálózat nem igazán mutatkozott járható útnak, hogy az önkéntességen és az egyéni szabadságon alapuló képzési rendszer nem tudna saját lábán megállni. Nem mutatkozott lehetségesnek az egyéni élethelyzetek összességének tanulási szituációkká való átalakítása, vagy a társadalom legkülönbözőbb intézményeinek pedagógiai erőforrásokkal való felvértezése sem. A világméretű nevelési hálózatokra, a szabad iskolázásra, a tanulni akaróknak mindenféle oktatási eszközökkel való ellátására, a saját álláspontjukat a közvéleménnyel ismertetni óhajtók körére vagy a mindenki számára elérhető és mindenki által történő nevelésre vonatkozó szokatlan elgondolásai is ma már vagy feledésbe merültek, vagy az új évezred kihívásainak megfelelően gyökeresen átalakított és teljesen újraértékelt formában nyilvánulnak meg.

Végezetül azt mondhatjuk, hogy az iskola intézményére vagy a tanulás és az oktatás jelenségére vonatkozó nem mindennapi, döbbenetes és provokatív eszméivel (ugyanakkor bonyolult, szenvedélyes, nemegyszer ellentmondásos, de mindenképpen karizmatikus személyiségével) széles körű nemzetközi népszerűséget vívott ki magának. Számos kifogása és megfontolása még napjaink

pedagógusát is elgondolkodtatja (jóllehet ma már egyre kevesebben hivatkoznak sokkoló nézeteire, és azoknak egyre inkább csak neveléstörténeti értéke kerül előtérbe). Illich vitathatatlan érdeme azonban, egyrészt, hogy felismerte a fogyasztói társadalom egyes zavarait és az iskolai intézmény, illetve az oktatási rendszer számos sajgó gyenge pontját (például kontraproduktivitását, azaz magasztos szándéka, valamint deklarált ígéretei és megvalósult konkrét eredményei között fennálló mély diszkrepanciát), hogy rádöbben a modern emberi közösségek viszonylatában is az együttélés és az egymásrautaltság tényére, valamint az együttműködés fontosságára (illetve az idevágó viselkedési formák fejlesztésének társadalmi jelentőségére), másrészt, hogy folyamatosan és lelkesen kereste azokat az oktatási formákat, amelyekkel az elavult és nem megfelelő módon működő (gyakorta deklarált céljainak ellentmondó eredményeket produkáló) iskola intézményét helyettesíteni lehetne. Úgy véljük nem az ő hibája, hogy nem találta meg azokat, és egyáltalán nincs kizárva, hogy az elkövetkezőkben majd mások fogják megtalálni az iskolánál emberségesebb, demokratikusabb, gazdaságosabb, igazságosabb és hatékonyabb, tökéletes esélyegyenlőséget biztosító, mind az egyén érdekeit, mind a társadalom követelményeit sikeresebben szem előtt tartó oktatási formákat.

Árkossy Sándor köszöntése

Egyetemi tanulmányaimat a Bolyai Tudományegyetemen az 1948–1952 közötti években végeztem. Annak idején sokkal nagyobb hangsúlyt fektettek a pedagógusképzésre, a hallgatók pszichológiai, módszertani felkészítésére. Erre szükség is volt, mert a háború után a szakképzett tanárok tekintetében nagy volt a hiány. A pedagógia éves, a módszertan féléves kurzus volt. Harmadévesként egy fél éven át a Református és az Unitárius Kollégiumokban a szaktanárok óráin vettünk részt, és igyekeztünk alkalmazott módszereiket elsajátítani. Negyedévesként 4–5 próbatanórát tartottunk, és csak ezek után kerülhetett sor a vizsgatanításra. Évfolyamunk többsége hivatásának tekintette a tanári pályát: megfeszített figyelemmel követte az előadó tanár munkáját, alkalmazott módszereit; így magam is. Akkor meg sem fordult az agyamban, hogy a szerzett ismereteket pedagógiai pályafutásom során hányszor kell felújítanom és a fejlődés követelményeinek megfelelően módosítanom.

Egyetemi tanulmányaim elvégzése után a Földrajz Tanszékre kaptam tanársegédi kinevezést. Jóformán alig melegektem bele státusomba, tanszékvezetőm – Tulogdy János professzor – a hallgatók pedagógiai gyakorlatának az irányításával bízott meg. Ennek a feladatnak eleget téve kerültem személyes kapcsolatba Árkossy Sándor tanár úrral. Neve nem volt ismeretlen előttem. Megbízatásom alkalmával professzorom biztosított, hogy Árkossy tanár úr segítségemre lesz munkámban – utalván szakmai felkészültségére, erényeire. Bizalmában lévén azt is elmondotta nekem, hogy a kollégium államosításakor milyen jelentős és egyben felelősségteljes szerepe volt a díszteremben levő egykori jeles tanárokat ábrázoló festmények megmentésében. Ilyen előzmények után az óralátogatásokra is sor került: élményszámba mentek. Eljárásai, alkalmazott módszerei változatosak voltak, messzemenően figyelembe vette tanulóinak életkori sajátosságait, felfogóképességüket. Ennek megfelelően a párhuzamos osztályokban eltérő típusú órákat, módszereket alkalmazott. Abban az időben ismeretlen volt a televízió, a Teleenciklopédia nem szolgálhatott segédanyagot, jelentős szerepe volt a leírásnak. Ismertetései színesek, változatosak voltak, gyakran szőtt bele mondókájába szak- és szépirodalmi, történelmi vonatkozásokat, és ezáltal olvasásra készítette tanulóit. Az új tananyag feldolgozásakor gyakran hivatkozott a már elsajátított ismeretekre, és aktív részvételre készítette a diákokat. Mindig arra törekedett, hogy tanulói a más tantárgyakból

szerzett ismereteiket sikeresen alkalmazzák az egyes földrajzi jelenségek és folyamatok megértésében. Óráin a számonkérés alkalmával kijavította a tanulók beszédhibáit, beszédképességük fejlesztésére törekedett. Számonkéréskor megértő, segítőkész, de szigorú volt. Nagyszerű előadóként ismerhettük meg. A földrajzi jelenségeket és folyamatokat anyanyelvünk gazdag szókincsének alkalmazásával fejtette ki. Hazánk földrajzi tájegységeinek tárgyalása és a szakmai kérdések feldolgozása alkalmával, azoknak történelmi és irodalmi vonatkozásaira is sort kerített, óhatatlanul felkeltve tanulóinak szűkebb pátriánk iránti szeretetét. Szakmai felkészültsége, tanulóival szembeni tiszteletigénylő közvetlensége révén a diákok nagyra becsült és szeretett *Sanyibácsijaként* ismerhettük meg.

Vérbeli pedagógus volt, a gyakorló tanítások alkalmával be is bizonyosodott. A követelményeknek megfelelően a hallgatók által tartott órákat pedagógiai-módszertani elemzés követte. Az óra értékelése után nem azzal folytatta, hogy ő hogyan járt volna el, hanem felvázolta a lehetőségeket. Elismerő, de a hibákat kertilés nélkül feltáró elemzéseket tartott, vitára késztetett. Évtizedes gyakorlatának birtokában messzemenően segítőkész volt, igyekezett a tanárjelöltek gátlásait feloldani. Elismerésre méltó humorérzéke volt, és élt is vele; a gyakorló hallgatók szakmai tévelygéseit humoros mázban, de keményen ostorozta. Közvetlenségét és segítőkészségét megismerve a hallgatók felszabadultak –, de nem izgulás mentesen – mentek a gyakorlóórákra. Ha jól visszagondolok az egykor történetekre, bennem volt alkalmakkor némi feszültség, ugyanis a gyakorló hallgatók óra- és táblavázlatát nekem kellett jóváhagynom. Úgy vélem, hogy napjainkban már nyugdíjas egykori tanárjelölt, munkája során bőven kamatoztatta az Árkossy tanár úrtól szerzett ismereteiket, és hallgatói éveit emlékezetében fellapozva elismeréssel adózik a tisztelt Sanyi bácsinak.

Felidézve pedagógiai pályafutásomat magam is hálával tartozom Árkossy tanár úrnak a tanultakért. Kapcsolatunk csupán két évre terjedt ki, mert más feladatokat kaptam. Évtizedek múltával azonban módszertani ismereteimet ismét fel kellett frissítenem, egykori tapasztalataimat aktivizálnom. A hetvenes-nyolcvanas évek folyamán előbb a Marosvásárhelyi Pedagógiai Főiskola hallgatóinak pedagógiai gyakorlatát kellett vezetnem, majd a Kolozsvári Tanártovábbképző Intézet keretében a másod és az első fokozatra pályázó tanárok pedagógiai munkáját kellett értékelnem, a mintaórákat pedig minősítenem. Megadatott nekem, hogy középfokon is taníthattam: előbb a Báthory Líceumban, majd az újjáélelt Református Kollégiumban. E két utóbbiban a felfogóképesség teljes palettája tárult ki előttem: a városi részben értelmiségi körökből származó tanulók, részben pedig a szóránymagyarság gyermekei. Ezeket

tanítva fel-fel rémlett előttem, hogyan is oldotta meg egykor a differenciált oktatást Árkossy tanár úr, és hasonlóképpen jártam el... sikeresen!

Egyetemi tanulmányaim évei alatt rengeteget tanultam szakmánk nagyjaitól, a pedagógusi vénánk megerősödésében azonban jelentős szerepe volt annak a két esztendőnek, amit Árkossy tanár úr társaságában töltöttünk el. Végezetül engedtessek meg nekem, hogy nyolcvanharmadik életévemet taposva tisztelettel és szeretettel ajánljam a fenti sorokat Sándor bátyámnak 95. születésnapja alkalmával.

Iskola és társadalom a középkorban

Talán meglepő, hogy mondanivalómat egy *Eötvös József*-idézettel kezdem. Úgy vélem, ideillő. 1868. június 23-án a képviselőházban a népoktatási törvényjavaslat expozéjában többek között ezt mondta: „A népnek értelmi emelésében fekszik legbenső meggyőződése szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, azt értelmisége (= műveltsége) által megtartsa. Most Európának ezen helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek, nincs helye.”

Az Eötvös által említett törvényszerű összefüggés hazai kezdetére és ezer esztendő folyamatára emlékeztünk ebben az évben. Műveltség által a haza, a nemzet megtartása, műveltség által Európában való megmaradásunk biztosítása – mennyire összecseng ez a gondolat a pannonthalmi alapítólevél e mondatával: „*pro stabilitate regni nostr*”.

Géza fejedelem, István király ezért fundált kolostort, benne azért nyílt iskola: országunk szellemi javakkal való megszilárdítása érdekében. A műveltség – így tudták elődeink – hatalmas stabilizáló tényező; embert, társadalmat, hazát erősítő szellemi forrás, éltető energiabázis.

A műveltség meggyökereztetésének, elmélyítésének, terjesztésének legfőbb intézménye az *iskola* – ezt is jól tudták elődeink.

996 – *szimbolikus évszám ez*: Ekkortájt kezdődött el a Kárpát-medencében hazára talált magyarság körében az iskola élete. A következő évszázadokban azután kialakult az iskolák rendszere, többszintes hálózatuk betérítette az ország egész területét.

I.

Első iskoláinkat – hozzáértő tanácsai alapján – végső soron *uralkodói döntés* hozta létre. István király európai, közép-európai keresztény királyságot akart létesíteni. Ez szorosan együtt járt a hazai katolikus egyház megszervezésével; a katolikus egyházi szervezetnek pedig – akárcsak a nyugat-európai kereszténnyé vált országokban – szerves része volt az iskola.

Meg kellett tehát teremteni a *magyar katolikus egyházat*. Mivel az egyház a katolikus hívek és a papság közössége, ezért ez kettős feladatot jelentett, két fontos iskolaügyi vonatkozása volt.

Egyrészt katolikussá kellett tenni az itt élő magyar és nem magyar lakosságot: ehhez hozzáértő térítő szakemberekre volt szükség. Másrészt ki kellett

képezni ezeket a térítő szakembereket. Ehhez meg kellett szervezni működésük szervezeti kereteit: az egyházmegyét, azok élére megfelelő vezetői csoportot állítva.

Tehát a kellő tanultságú *egyházi értelmiség* különböző szintjeit kellett kiképezni, akik részint a lakosság katolikussá térítésében tevékenykedtek, részint az egyházmegyék vezetését intézték.

Ennek az egyházi értelmiségnek a kialakítását szolgálták a nyugat-európai keresztény országokban már jól bevált s nálunk is megszervezett *kolostori, káptalani*, illetőleg *plébániai iskolák*.

Szent Gellért életrajzában olvasható (s e részletet a szaktudósok hiteles korabeli iratok alapján leírtnak állítják), hogy az 1030-as években az újonnan felállított csanádi egyházmegye területére érkezett térítő csoport tíz tagból állt, mind „presbyteri et viri literati”, vagyis felszentelt papok és tanult, iskolázott férfiak voltak. S ugyanott olvasható, hogy közülük heten magyarul prédikáltak a népnek. Gellért püspök tíztagú térítő csapatában tehát – István királlyá koronázása után három évtizeddel – hét magyar vagy magyarul beszélni tudó, kellő tanultságú, iskolázottságú felszentelt pap dolgozott, mind bencés szerzetes.

S ugyancsak e forrásból azt is tudjuk: a csanádi püspöki iskola ebben az időben sok papot képzett, s egyik részük a falvakba került plébánosnak, másik részük az egyházmegye vezetésében kapott szerepet.

Ezek egyetlen egyházmegye példái; tudjuk: első királyunk tíz egyházmegyét alapított.

Hazai egyházi értelmiségünk tagjai azonban nem csupán egyházi feladatokat láttak el: közülük az arra alkalmasok végezték a *korabeli társadalomban adódó összes világi-társadalmi értelmiségi feladatot* is. Mások ilyen tevékenységre nem vállalkoztak. Az egyházi értelmiségből kerültek ki a király politikai tanácsadói, a jogászok, törvényszövegezők, a bírák, a diplomata, az orvosok, a nevelők s a többi más korabeli világi értelmiségi feladatokat ellátók.

A 11. századi hazai tanügyi szakemberek iskolapolitikája tehát ugyanaz volt, mint nyugat-európai kollégáiké: *a társadalmi szervezet helyes működése érdekében szükség van az értelmiségiek többszintű rétegére*, ezek tagjai az egyház és a világi értelmiségi feladatokat egyaránt ellátják. Őket képezik ki az iskolák, ezért kell azokat megszervezni.

Az értelmiség képzésének *iskolai tartalma* is készen kínálta magát a nyugat-európai iskolákban: ugyanazokat a tananyagokat, tankönyveket tanították, ugyanazokat az oktatási módszereket alkalmazták a hazai iskolákban is, mint a hasonló nyugat-európai intézményekben.

*

De középkori iskoláinkban nem csupán egyházi-állami-királyi hivatalnokokat, tisztségviselőket, szolgálattevőket akartak képezni, nem csupán arra való előkészítés folyt bennük, hogy az iskolákból kikerülők tevékenysége nyomán a társadalom szerkezeti mechanizmusának gépezete zavarmentesen működhessen. Elődeink jól tudták: *a szorosán vett oktatás-képzés nem elegendő iskoláik diákjai számára.*

Az iskola feladata ugyanis nem csupán az volt, hogy a központi elgondolásoknak megfelelően bennük kellő képzettséget, a különféle értelmiségi területeken jól konvertálható és kamatoztatható tudást szerezzenek a tanulók, s így a társadalom számára hasznos, használható emberekké váljanak.

A középkori iskolákban *erkölcsi nevelés* is folyt, mivel *önmagában is nagyra értékelték az embert*, nem csupán az ember társadalmi felhasználhatósága, társadalmi hasznosíthatósága relációjában.

A társadalmi közegtől függetlenül az embernek *egyéni célja* is van; saját egyéni életének megszervezése, saját egyéni morális-etikai fejlődésének kibontakoztatása; saját egyéni örök üdvösségének munkálása is fontos feladata. Ehhez is segítséget kell adnia az iskolának.

A középkorban – akárcsak a későbbi századokban – az iskola csakis a *belőle kikerülő, benne értékessé oktatott-nevelt egyéneken keresztül* volt képes a társadalomra *pozitív módon* hatni, azt befolyásolni, nem másképp. Önmagában a nagy tudású, magas szintű intellektuális felkészültségű egyén a társadalom számára tulajdonképpen indifferens; csakis kellő erkölcsi tartás, megfelelő erkölcsi közeg birtokában válhat a tudás, a szakmai képzettség mind az egyén, mind a társadalom fejlesztő, előbbre vivő erővé – ezt így tudták középkori elődeink.

Tudjuk: a középkori iskolákban folyó erkölcsi nevelést – akárcsak a későbbi századokban – *a tízparancsolatot új alapokra helyező, azt kiteljesítő evangélium* erkölcsi elvrendszere határozta meg. S ezt az erkölcsi nevelést nyújtották a kisebb-nagyobb települések papjai – nem iskolaszerű keretek között – a vezetésük alá tartozó hívőközösségeknek is, fiataloknak, felnőtteknek egyaránt.

*

A nagy alapozó század, a 11. század elmúltával befejeződött a lakosság katolikussá térítése; az értelmiség köre növekedésnek indult, s tagjai zömmel már hazai származásúak voltak.

Az iskolarendszer a 12–13–14. században szélesedett ki: ugyan a kolostori iskolák befelé fordultak, főként saját rendtagjaik képzését intézték, de jelentős fejlődésnek indultak a főbb egyházi székhelyeken működő *káptalan* iskolák, valamint a nagyobb, városi úton fejlődő települések (amelyek nem főpapi székhelyek) *plébániai* iskolái.

Az értelmiségképzés sajátos intézményi formáját választotta Budai János esztergomi kanonok, amikor az 1390-es években megalapította a *tehetséges szegény tanulók kollégiumát* Esztergomban. Hivatalos megnevezésében is jelölték a növendékek társadalmi helyzetére való utasítást: „collegium pauperum scholarium studere volentium”. A helyi káptalani iskolában való tanulással párhuzamosan speciális képzést kaptak a kollégium növendékei, akiket azután a kollégium költségén külföldi egyetemi tanulmányokra küldtek, hogy hazajöve megfelelő értelmiségi helyekre állíthassák őket. A kollégium az 1530-as évekig több mint egy évszázadon át működött.

Hazai három egyetemkezdeményünk – Pécsen, Óbudán, Pozsonyban – nem járt sikerrel: ezek nem hagytak semmiféle érzékelhető nyomot értelmiségképzésünkben. Annál inkább *egyes jelentősebb káptalani iskoláink*. Például az esztergomi káptalani iskolában folyó oktatás a 15. században és a 15–16. század fordulója körüli évtizedekben vetekedett egyes nyugati egyetemek bölcsseleltanulásaival.

Ugyanebben az időben a *bécsi egyetem* bölcsseleltanulásaán évente mintegy 150–200–250 Magyarországról jött diák tanult, amolyan itthonról oda *kibehelyezett tagozatot* alkotva. Volt olyan év – 1449 –, amikor 102 magyarországi új diák iratkozott be és kezdte el tanulmányait a bécsi egyetem bölcsseleltanulásaán. Hasonló volt a helyzet a *krakkói* egyetemen is.

De a többi nyugati egyetemen tanuló hazai diákok is gyarapították visszajöttük után a középkor e századaiban a magyarországi értelmiségi réteget.

II.

De lépünk vissza egy kissé az időben

1358 – ez az évszám is felfogható szimbolikusan: ebben az évben jelent meg az iratokban *Vilmos soproni iskolarektor* neve. Ő világi ember volt, s egyben a város *jegyzői tisztét* is betöltötte.

Ettől az időszaktól kezdve hazánkban is *az egyházi értelmiség lassan, fokozatosan kezdi átadni az értelmiségi feladatok bizonyos posztjait világi férfiaknak*, egyelőre az alacsonyabb szinteken, azután majd egyre följebb. Oka ennek az, hogy egyrészt már jobban specializálódtak ezek a feladatok, másrészt egyházi teendőkkkel nem terhelt, egyházjogilag nem kötött, egész embert kívánt e feladatok rendben való ellátása; harmadsorban egzisztenciálisan is lehetővé vált, hogy világi férfi ilyen állást vállalhasson, s a közvélemény is elfogadta már, hogy ilyen szerepet világi férfi is betölthet.

A 14–15. század fordulója körüli időtől kezdve a hazai káptalani iskoláinkban, valamint nagyobb városi-plébániai iskoláinkban is – akárcsak a nyugat-európai országokban – a hagyományosan egyházi-klerikus képzési anyagba

ötvözve megjelennek a világi tananyagrészek, megjelennek a világi oktatók, s megjelennek a kifejezetten világi életpályára készülő tanulók.

Vajon miféle „iskolapolitika”, netán úgynevezett „társadalmi igény”, esetleg központi döntés indította el *ezt a jövő szempontjából igencsak döntő jelentőségű változást: az értelmiségnevelés és az iskola világivá formálódásának megkezdését?*

Nyilván semmiféle iskolapolitika, semmiféle társadalmi igény, semmiféle központi intézkedés nem játszott ebben szerepet. Az történt, ami iskolatörténetünk későbbi századaiban számos más esetben is megvalósult mint változtatási modell: nem felső szintű döntés, hanem *alsó szinten történő választás* volt ez.

A 14. század második felében a hazai közhivatalok élete – a fentebb említett okok miatt – sajátos helyzet, új oktatási-nevelési lehetőséget produkált, s ezt az erre fogékony, annak perspektíváit érzéklni és mérlegelni képes korabeli szakemberek „ott lent”, saját körükben felismerték, s kísérletet tettek az adott lehetőséget kihasználó újszerű tevékenység kezdeményezésére. Így tett a soproni Vilmos rektor, illetőleg helyi felettesei 1358-ban. Számos más városunkban nem nyílt ilyen lehetőség, vagy nem akadt a helyzettel élni tudó, élni akaró vállalkozó szakember.

A folytatás azután további két tényezőtől függött: ha mások is átvették az új kezdeményezést, akkor az szűkebb-tágabb körökben elterjedt. De ami a legfontosabb: ha az új kezdeményezés kiállta az idők próbáját és életképesnek bizonyult, akkor – mint újszerű oktatási-nevelési realitás – az iskolák életének (s áttételesen: a társadalom életében) részeként élt tovább. Ha viszont az idő nem igazolta a gyakorlatban az új kezdeményezést, akkor az nyomtalanul eltűnt, esetleg lábjegyzetként élt tovább az iskolatörténet-könyvek lapjain.

Tehát – bár a középkori iskolák klerikusképző funkciója továbbra is megmaradt – *a 14. század második felétől kezdve egyre inkább szerepet kapott bennük a világi foglalkozásra való általános előkészítés* is.

Az állami és megyei hivatalok világtisztviselő-igénye mellett elsősorban a királyi városok és mezővárosok előjáróságai igényelték a jól kiképzett, latinos műveltséggel éppen úgy, mint gyakorlati-anyanyelvi készségekkel rendelkező világi rendű hivatalnokokat. A városi-plébániai iskolákban s a káptalani iskolák középső tagozatán tanult fiatalokból városi tanácsnok, jegyző, főbíró, polgármester vagy másfajta feladatokat ellátó *városi polgári hivatalnok-értelmiségi* lehetett, illetőleg főúri udvarok, nemritkán a királyi udvar valamilyen értelmiségi posztjának betöltője.

Jelesebb városias településeinken ugyancsak a 14. században jelentek meg az első céhek. A városi-plébániai iskolában szerzett elemi készségek birtokában kezdték meg az inasfiúk szakmai tanulmányaikat. A céhekben, s azt befejezve a város tisztességes, megbecsült *iparos és kereskedő polgárait* válhattak a 14–15–16. században. Az előkelőbb céhekben – ötvösök, szűcsök, fegyverkovácsok s

hasonló szervezeteiben – nem volt ritka a széles körű levelezést lebonyolító s szabad idejében anyanyelvén vallásos és szépirodalmi könyveket olvasó mester.

A 14. századtól sok helyütt a város vezetősége, a *magisztrátus* vállalta magára plébániai iskolája anyagi fenntartását a városi pénztárból, dokumentálva azt, hogy ifjú polgárainak művelődését saját ügyének tekinti. Számos városunk máig megmaradt középkori pénztárkönyve bizonyítja, hogy a magisztrátus gondoskodott az iskolaépület karbantartásáról, berendezéséről, a tanító fizetéséről. A helyi plébános pedagógiai, szakmai illetékessége azonban továbbra is megmaradt az iskola fölött; ő gondoskodott a tanító ellátásáról is. A tanító kiválasztása a városi magisztrátus és a plébános közös feladata volt. (Ezért nevezzük ezeket az iskolákat *városi-plébániai* iskoláknak.)

A középkori iskolákban egyre inkább tért nyerő világiság sodrában kapott egyre nagyobb helyet – a már korábban is az iskolákban szerepet játszó – *nemzeti nyelv*, természetesen a latin nyelv primátusa mellett. A magyar nyelvű iskolai tanári magyarázatokon túl az anyanyelvű imádságok, énekek, bibliai történetek, vallásos és világi témájú olvasmányok elterjedésében az iskolák is fontos szerepet játszottak a 15. században s a 15–16. század fordulója körüli évtizedekben.

Ez is természetesen az alsó szintű választás sikeres elterjedésének eredménye volt. Éppen úgy ennek lett köszönhető hazai iskoláinkban a *nyomtatott tankönyv* megjelenése és elterjedése a 15. század utolsó évtizedeiben és a 16. század elején.

III.

Hazai iskoláink pedagógusai számára is sajátos választási lehetőséget nyújtott az eleinte latin–görög filológiai–irodalmi–nyelvészeti reformmozgalomnak induló, majd egyre jobban filozófiai–világnézeti tartalommal telítődő *humanizmus* szellemi áramlata, amely ugyanúgy a világiság irányába hatott és azután hosszú időre – szinte a 20. század közepéig – meghatározta középszintű iskoláink jelentős részének alapvető tananyagát.

A 15. század második felében jeles európai pedagógusok az iskolai tananyag esedékes megújításának, felfrissítésének jó megvalósulását látták abban, hogy az *antik klasszikus szerzők művei* egyre nagyobb terjedelemben kerüljenek az iskolai oktatás középső és felső szintjére, s hogy azok tanulmányozását új felfogású, új filozófiai–világnézeti magyarázatokkal kísérik.

Külföldi és hazai hatásokra egyre több nagyobb városi-plébániai iskolánk nagydiák-tanulócsoportjaiban, valamint számos káptalani iskolánk középső és felső tagozatán forgatták a latin és a görög szerzők műveit, tanulmányozták ezek szövegeit újszerű megközelítésben, a humanizmus eszméinek jegyében.

Kétségkívül a világiasság erősödött fel ezáltal is hazai iskoláinkban: egy földközpontú, természetelvű és emberirányultságú világkép hatásai érvényesültek az iskolában, illetőleg a hagyományos keresztény erkölcsi elvekkel ütköztethetők voltak a klasszikus ókori szerzők művei által képviselt, a kereszténység előtti erkölcsi elvek.

Új tartalmú, *új tananyagú oktatást* adtak tehát a 15–16. század fordulója körüli évtizedekben szépen gyarapodó számban modernizálódó, humanista szellemiséget képviselő iskoláink: ezek egyes káptalani iskolák középső, „gimnáziumi” tagozatai, illetőleg egyes városi-plébániai iskolák voltak. De túl a tartalmi-tananyagbeli megújuláson, ezek az iskolák *új szellemű erkölcsi nevelést* is nyújtottak diákjaiknak, a kor szóhasználatával a „devotio moderna”, vagyis egy „korszerű”, megújított keresztény vallásosság közegében.

A 15–16. század fordulója körüli évtizedek legkiemelkedőbb városi-plébániai humanista iskolája a *budavári Nagyboldogasszony-plébániatemplom (a mai Mátyás-templom) iskolája* volt. Ennek vezetői, akiket 1480-tól kezdve az 1520-as évekig ismerünk, mind mély humanista műveltségű, tudós férfiak voltak, akik szoros kapcsolatban álltak a budai királyi udvar humanistaival s a bécsi egyetem humanista professzoraival.

*

A 15–16. század fordulója körüli évtizedekben az ország területén – szerte a Kárpát-medencében – számos humanista szellemű, illetőleg hagyományos jellegű oktatási-nevelési intézmény működött, régiójukban szerteszágázó hatással.

Jelentősebb *káptalani iskolák* – ahol egyházi és világi pályára készülő fiatalok egyaránt tanultak – a következő helyeken voltak: Esztergomban, Győrben, Veszprémben, Pécsen, Egerben, Nagyváradon és Gyulafehérváron. Egy-egy időszakban Itáliából jött professzor oktatta a nagydiákokat Esztergomban, Pécsen és Győrött.

A 15–16. század fordulója körüli évtizedekben a *városi-plébániai iskolák* között a legkiemelkedőbbek voltak: az ország középső részén az említett budai Boldogasszony-iskola, azután Pesten; a Dunántúlon Sopronban, Pápán; a keleti országrészben Miskolcon, Debrecenben, Sáropatakon, délebbre Szegeden; a Felvidéken Besztercebányán, Körmöcbányán, Selmecbányán, Zólyomban, Iglón, Késmárkon, Lőcsén, Trencsénben, Eperjesen, Bátfán, Kassán, Ungváron; Erdélyben Máramaroszigeten, Nagybányán, Besztercén, Meggyesen, Szászsebesen, Szászvárosban, Nagyszébenben, Brassóban, Marosvásárhelyen és Kolozsváron.

A hazai humanista iskolázás tetőpontját hazánkban a korábbi esztergomi káptalani iskola mintájára kifejlesztett *nagyszombati humanista iskola* jelentette a 16. század középső évtizedeiben. (Ez a töröktől elfoglalt Esztergomból Nagyszombatba települt káptalan újjászervezett iskolája volt.) Többek között tanára volt a kiváló németalföldi humanista, a flamand *Nicasius Ellebodin*, a kor legkiválóbb európai görög filológusa.

Ugyancsak a világiság elmélyítése jegyében a korábbi falusi plébániai iskolák a 16. század folyamán *népiskolákká* alakultak. Erről az első hivatalos rendelkezést az *Oláh Miklós érsek* elnöklete alatt összeült nagyszombati zsinat hozta 1560-ban. Ennek az iskolatípusnak a feladata: minél több fiú és lány egybegyűjtése a településeken a tanító vezetése alatt, nekik anyanyelvükön vallási, erkölcsi és egyéb ismeretek oktatása, a továbbtanulni szándékozó fiúknak pedig az olvasás-írás megtanítása. Ugyancsak Oláh érsek adatta ki nyomtatásban az *első magyar ábécéskönyvet*.

A 16. század középső évtizedeiben a Kárpát-medence török által nem háborgatott országrészeiben a *legtöbb város meglevő katolikus – hagyományos és humanista – káptalani és városi-plébániai iskolája protestáns vezetés alá került*; a korábbi iskolák éltek tovább életüket reformált hitben gondolkodó iskolarektorok vezetésével, ugyanilyen felfogásúvá vált plébánosok, városi magisztrátusok felügyelete alatt. Átfejlődésük, átalakulásuk protestáns iskolákká a 16. század középső szakaszában több évtizeden át tartott. (Tehát ekkor a hazai iskolaügyben nem hirtelen váltás történt katolikusról protestánsra, hanem folyamatos, fokozatos átformálódás. E véleményemet 1972-ben megjelent könyvem – „A Szalkai-kódex és a XV. század végi sárospataki iskola” – óta többször kifejtettem; a történészszakemberek azonban ezt mindvégig elutasították.)

A katolikusok iskolai centrumát a 16. században és ezután *Nagyszombat, Pozsony és Győr* változatlanul katolikusnak megmaradt iskolái alkották.

*

Befejezésül említtem meg: az előzőkből kiérezhető, hogy a *magyar iskolatörténet első nagy korszaka* témánk – iskola és társadalom – szempontjából belső iskolatörténeti tények alapján így periodizálható: alapozó időszak a *11. század*; a szerkezeti-tartalmi megszilárdulás és területi szétterjedés periódusa a *12–14. század*, ekkor jelentkeznek a világiság első megnyilvánulásai; végül a *15–16. század*, ez a humanizmus hatásaival gazdagodott, egyházi és világi célú oktatás-nevelés korszaka.

A 16. század *második fele* a magyar iskolatörténet fontos *átmeneti periódusa* volt: a régi és az új még együtt élt ekkor; ez a hazai iskolarendszer – még a régi

szervezeti keretek közötti – *többfelekezetűvé alakulásának képlékeny időszakát* foglalta magában; a katolikus egyház mellett megjelentek a különféle protestáns iskolaszervezők is.

Egy hosszú, több mint félezer esztendőes korszak azután a *16–17. század fordulóján végérvényesen lezárult*. Mind a katolikusok, mind a protestánsok körében új nevelési elvekkel, új pedagógiai koncepciókkal, új iskolaszervezetekkel, új tananyagokkal indult a következő korszak.

(A Magyar Tudományos Akadémián 1996. november 12-én megtartott, *Iskola a magyar társadalom történetében* c. konferencián elhangzott előadás alapján; Balogh László szerk. – *Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest*)

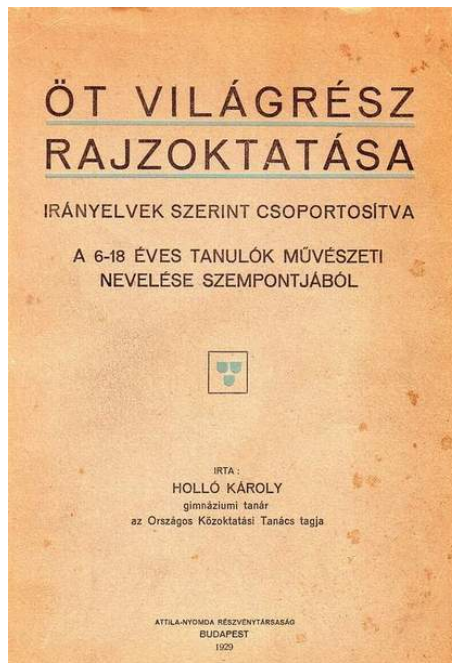
Muhi Sándor

London, 1851. – Prága, 1928. – Párizs, 1931.

(A rajztanítás mérőföldkövei)

Aki azt gondolja, hogy a rajztanítás jelentősége, fontossága az utóbbi évtizedek találmánya, annak szíves figyelmébe ajánlom Holló Károly: *Öt világrész rajzoktatása* (Attila-Nyomda Részvénytársaság, Budapest, 1929) című könyvét.

Holló (Háberditz) Károly római katolikus főgimnáziumi rajztanár volt Kolozsváron. A születése és halála adatait nem ismerem. Azt tudom róla, hogy 1893–1897 között volt a Magyar Képzőművészeti Egyetem hallgatója. Fiatal tanárként 1902-ben kiállítást rendezett tanítványai munkáiból, és a továbbiakban részese volt azoknak a harcoknak, melyek a XX. század első éveitől az iskolai rajzoktatás szükségességét, fontosságát hirdették.



Felzárkózási kísérletek Romániában

Természetesen bennünket ugyanolyan mértékben érdekel ebből a korból a román rajztanítás is. Erről Holló Károly is tesz említést, de még többet elárul róla Florența Pretorian könyve (*Desenul liber și noile metode*. Tipografia Bucovina, București, 1934), amelyet 48 illusztrációs lappal egészített ki. Florența Pretorian (1902–1948) rajztanár, festőművész ebben az időszakban szintén fiatal, mindössze 29 éves volt, 1926-ban még akadémistaként látogatta a nagybányai szabadiskolát.

A francia példa

A szerzőre nagy hatással volt könyve megírásában egy 1931-es párizsi rajzkiállítás, amelyen megcsodálta a francia tanulók könnyed, kifejező, sokoldalú ismeretekről tanúskodó, érzékeny munkáit. Arról tudósít, hogy a francia

gyermekek vázlatfüzettel járnak be a múzeumokat, Párizs festői negyedeit, de ugyanakkor a leghétköznapibb tárgyakat is képesek jó megfigyelőképességgel és művészi érzékenységgel megjeleníteni.

Nincs ez másképpen napjainkban sem. Amikor 2008-ben a Louvre-ban jártam, több tanulócsoporthal, de felnőttekkel is találkoztam, akik a helyszínen rajzoltak. Nem fotóztak, hanem rajzoltak, és ez nagy különbség, hiszen a fotó tárgyilagosan rögzít, a rajz érzékennyé, emberivé, egyénivé formálja a látottakat.

Előfutárok

Könyvében (amely lényegében egy bővebb tanulmány) megjegyzi, hogy már a párizsi kiállítás előtt is történtek erőfeszítések, kísérletek a rajztanítás megreformálására Romániában, ő az elődök közül Marin Biciulescu, N. N. Tonița (Tonitza), Apostol Culea, Em. Bucuța neveit említi meg. Kíváncsian tanulmányoztam át munkája könyvészeti részét, engem ebből elsősorban a hazai szerzők nevei, munkái érdekeltek. 38 címet tartalmaz a bibliográfia, nagy részük XX. századi, de található közöttük XIX. századi írás, könyv is. A szerzők döntő többsége francia, öt romániai szakember nevével is találkoztam, sajnos nem minden forrásmunka mellett látható a megjelenés éve. Ezek a következők: Biciulescu (M). *Desenul și modelajul la copii*. (C. Românească), Pârlog (C.). *Psihologia desenului*, Pertrescu (I.C.). *Metode pentru studiul individualității*, Sadoveanu (I.). *Educația nouă*, Tonița (N. N.). *Metode pentru copii*. Curentul. 2 Aprilie 1931.

Megjegyzí, hogy a fentiek a rajztanítást nemcsak írásokkal, hanem versekkel, kiállításokkal is népszerűsítették. Ezek az erőfeszítések a húszas években még elszigetelt jelenségek voltak, és a képzőművészeti tevékenység alatt lényegében országosan még a mintalapok másolását értették. Véleménye szerint Románia még távol állt attól, hogy saját módszerekről beszélhessünk. Addig is, amíg ez kialakul, arra bárdítja a kollégáit, hogy külön-külön kísérletezzék ki azokat a tanítási módokat, amelyek a tevékenység megszeretéséhez és lelkes, hasznos, eredményes műveléséhez vezethetnek.

Interdiszciplinaritás

A francia módszerrel kapcsolatban megemlíti, hogy az ábrázolás, megjelenítés itt nem korlátozódik a rajztanításra, hanem valamennyi tantárgynál jelen van. Az elméleti részeket, jegyzeteket a francia tanuló szinte minden alkalommal vázlatokkal, rajzokkal egészíti ki.

Megállapítja, hogy a tanulók maximális szabadságot élveznek ebben, a tanár szerepe arra korlátozódik, hogy fenntartsa, fokozza érdekes témákkal, feladatokkal, bátorítással, dicséréttel a tanulók lelkesedését.

Illusztrációk, korszerűség

Mintha ma fogalmazták volna meg a fenti sorokat, pedig azóta 80 év telt el. Érdekes, értékes a kötet illusztrációs anyaga is. Köztudott, hogy ebben az időszakban a képek reprodukálása rendkívül körülményes és költséges volt, ennek ellenére ebben a kiadványban 48 oldalnyi illusztráció található, amely a kötet több mint felét jelenti. Mit üzen ezzel számunkra a szerző? Azt, hogy egy alapvetően vizuális jellegű tantárgy esetében megkerülhetetlen a gazdag illusztrációs anyag, amelyben francia és romániai tanulók munkái láthatóak.

A szerző a reprodukciókat életkor szerint csoportosította, az óvodától az érettségig. Néhány kép utal a tantárgyak közötti kapcsolat fontosságára, valamint a népművészet ismeretének, mint kiindulópontnak, ihletforrásnak a szerepére is.

Ha nem sajnáljuk az időt és alaposan áttanulmányozzuk a kis kötetet, rá fogunk döbbsenni, hogy ez a látásmód a maga idejében annyira modern, újszerű, bátor lehetett, hogy konzervatív gondolkodásmódú szakmai körökben súrolhatta az eretnokség határát.

Elakadt, megfeneklett kísérletek

Nem az a gond ma sem, hogy Romániában nincsenek tehetséges, alkotókész, modern gondolkodású, bátor pedagógusok, hanem sokkal inkább arról van szó, hogy a vezetőink nem elég érettek, tájékozottak és motiváltak ahhoz, hogy mindezt felismerjék, és mindent megtegyenek azért, hogy ezek a gondolatok, meglátások széles körben elterjedjenek, közkinccsé váljanak. Miért halad nálunk minden olyan nehézkesen a tanügyi berkekben? Azért, mert a minisztériumokban, tanfelügyelőségeken nem kiváló szakemberek, hanem pedagógusokból átvedlett politikusok, jobb esetben bürokrata dolgoznak, akik számára a saját pozícióik, előnyeik megőrzése sokkal fontosabb a reformnál.

Nem csoda, hogy a francia képzőművészet, rajztanítás folyamatosan példaértékű volt Románia számára. A kérdés az, hogy a tőlük átvett, lemásolt tantervek, módszerek, az egész szemlélet miért nem hozta meg a szülőhazájához hasonló eredményeket nálunk is? A válasz rendkívül egyszerű és lehangoló. Soha, sehol sem vezethető be sikerrel olyan módszer, amely nincs előkészítve, amelynek sikerre vívéséhez hiányoznak a megfelelő feltételek.

Az 1975-ös reformkísérlet

1975-ben magam is tanúja, pontosabban fogalmazva szenvedő alanya voltam egy ilyen előkészítetlen reformkísérletnek, amely úgy szakadt ránk, rajztanárookra, mint a villámcsapás, és amely, úgy tűnik, máig akadozik. A szorgalmazók

közül mindenki az új módszer előnyeit ecsetelte akkortájt, de arról egyetlen szó sem esett, hogy hiányoznak hozzá a megfelelően képzett szakemberek, rajztermek, szakkönyvek, eszközök, hogy a kulturális, képzőművészeti, iparművészeti hagyományokról, gazdasági háttérrel ne is beszéljünk. A másként, hagyományos, konzervatív módon képzett idősebb rajztanároktól azt várták, hogy egyik napról a másikra az új tanítási mód hirdetőivé, élharcosaivá váljanak annak ellenére, hogy sokan közülük azt sem értették igazán, hogy miről is van szó.

Egy idős kollégám, aki pedagógiai líceumban tanított, valamikor a hetvenes évek végén meglátogatott, és aprólékosan elmagyaráztatta velem az új tanítási mód lényegét. Türelmesen végighallgatta a hosszas és lelkes fejtegetéseimet, megnézte az általam mutatott könyveket, rajzokat, aztán ennyit fűzött hozzá: ehhez én már öreg vagyok, még van öt évem a nyugdíjig, addig úgy tanítok, ahogy eddig is tettem. Ez alatt az öt év alatt még hozzávetőlegesen 150 tanítónő végezte el a képzőt, és tanítja talán a mai napig ugyanúgy a rajzot, ahogyan azt annakidején a különben jól képzett, jó szándékú, de a változásokról, a szemléletváltásról alaposan lekéssett kollégáimtól elsajátította. Az igazi gond akkor kezdődik, amikor a fenti tanítónők tanítványait a negyedik osztály végzetével egészen más módon próbálja irányítani egy olyan tanár, aki a reform elkötelezett híve.

Prága, 1928.

Miről számol be bővebben Holló Károly az *Öt világrész rajzoktatása* című könyvében? Többek között arról, hogy Prágában 1928-ban rendezték meg a Nemzetközi Rajzoktatási Szövetség VI. Kongresszusát. Ez azt jelenti, hogy 1928-ban már volt Nemzetközi Rajzoktatási Szövetség, amely az első világháború előtti időkben, már a múlt századfordulón tarthatta első kongresszusát.

Milyen felépítésű, összetételű, volumenű volt ez a szövetség? Prágában 32 nemzet küldötte gyűlt össze, és ahol 100 bejelentett előadást tartottak. A felolvasók és hozzászólók között jelen voltak az elemi iskolai, felső elemi iskolai tanítók, rajzszakos tanárok, valamint a különböző iskolatípusok, egyetemek, szakiskolák tanárai, tanító és nem tanító művészek, tanárok, pedagógusok, filozófusok, esztéták, művészettörténészek.

Egy felsőiskolai mérnök-tanár ezen a kongresszuson fogalmazta meg az egyik alapkérdést: Voltaképpen mi a rajztanítás? Szerinte a tevékenység két csoportra osztható: a mértani konstruktív rajzra, amelynél a pontosság, az értelem, a gyakorlati hasznosság a döntő, és a látszat szerint kialakított szemléleti rajzra, amelynél a megfigyelés nevelése és az érzelmek a fő tényező. Mivel mindkettő szükséges, arról lehet csak szó, hogy milyen változatban és mennyit kell ebből is, abból is beilleszteni a tantervbe?

Az angol, francia, német, magyar példák felbuzdulva

Milyen szerepet játszott az országok kulturális, gazdasági életében a rajztanítás jó évszázaddal ezelőtt? A jelentőségét az európai nemzetek közül elsőként az angolok ismerték fel, és a XIX. század közepe táján bevezették a rajztanítást az iskolákban. Kicsit később, az angol példán felbuzdulva ugyanígy jártak el a franciák és a németek is. Fordulópont volt ezen a területen az 1851-es londoni kiállítás.

Mint kuriózum megemlíthető, hogy a francia rajzszakos tanárok kezdetben a tanárképzésben még Magyarországot állították követendő példának a kormányuk elé, mivel Budapesten a mintarajziskola, a tanár- és művészképzés 1871-től létezett. A franciás találékonyság, könnyedség azonban rövid idő alatt azt eredményezte, hogy ők lettek Európában a terület éllovasai. A szerző szerint a francia gazdasági, ipari sikerek többek között a rajztanítás helyesen választott módszereinek is köszönhetők.

Mi a titka a francia módszernek?

Ők ugyanarra tették a hangsúlyt a rajztanításban, mint mi a harmadik évezred elején: a gyermeki fantáziát, az alkotóerőt, a kezdeményezőkétséget növelő tevékenységekre.

Ezzel párhuzamosan – még az első világháború előtt – megkezdődött Franciaországban a gyermekrajzok alapos, átfogó tanulmányozása, amely a későbbiekben az oktatás egészére kihatott. A rajz révén sikerült közelebb kerülniük ugyanis a gyermek világához, gondolkodásmódjához, ahogyan ennek olvasatával lehetett legkönnyebben felvázolni, körvonalazni a tanuló személyiségét is. Ekkor formálódott, kristályosodott ki az a néhány alapelv, amely kis módosításokkal máig érvényes.

Interdiszciplinaritás, kreativitás, kezdeményezőkétség minden területen

Már ezekben az években szó esik a rajztanítás hangsúlyozottan interdiszciplináris jellegéről (akkor még így hívták: a koncentráció elve), valamint a kezdeményezőkétség, kreativitás, egyéni megoldások bátorításáról, amelyet száz éve az „önálló munkára való nevelés” elvének neveztek.

Felismerték, hogy a tanügy, ennek keretében a rajztanítás stratégiai jelentőségű a jövő szempontjából. Ezt így fogalmazták meg: „Az a nép fog vezetni a jövőben, melynek nevelésében a fenti feltételek érvényesülnek, mert cselekvőképessége fejlett, és ezért a továbbtanulásra, a haladásra mindig alkalmas lesz.” A fentiekből nyilvánvaló, hogy számukra a tanítás egésze döntő, meghatározó jelentőségű. Ehhez hasonlókat felénk máig hallani, különösen a választások

idején, a különbség talán annyi, hogy a szavakon túl ezt a pedagógusokon kívül senki sem veszi komolyan.

Az első világháború utáni években minden állam új tanterveket dolgozott ki, és ennek kapcsán, ennek keretében a rajztanítás terén is tovább folytatódtak a kísérletek.

Kár, hogy nincsenek illusztrációk

Holló Károly könyvecskéjéből (mindössze 82 oldalas) megismerhetjük a különböző országok rajztanítását ebben az időszakban. A kiadvány nem tartalmaz bibliográfiai utalásokat, ami azt jelzi, hogy ez a könyv lényegében a kongresszusi anyagok fordítása, átdolgozott ismertetése.

Sajnos nincs illusztrációs anyag, és ez nagyon hiányzik. Ha belegondolunk, hogy ennek elkészítése milyen technikai, anyagi és szakmai felkészülést igényelt a két világháború közötti időszakban, akkor ez valahol érthető. Mekkora nyereség lett volna, ha nem csak elvileg, rövid leírások segítségével, hanem konkrét példák, rajzok, festmények, kézimunkák alapján sikerült volna megismerni az akkori legfontosabb irányelveket, azok konkrét megvalósításait.

Mi újság a nagyvilágban?

Az alábbiakban a különböző országok rajztanításával kapcsolatban szeretnék bemutatni a könyv alapján néhány jellemző részletet. Kínosan vigyáztam arra, hogy lényegretörő, egyszerű tényeket közöljek a nyolcvan évvel ezelőtti állapotokról, talán így akad olyan kolléga is, aki végigolvassa a leírtakat.

Steinbeck írja: „A múltunk nélkül, honnan tudhatnánk, kik vagyunk?“. Szerintem minden pedagógusnak kötelessége lenne, legalább kivonatos formában, megbízható forrásmunkák alapján a saját tantárgya múltját megismernie.

A múlttal akkor érdemes foglalkozni, ha az a mának is üzen, a könyvészeti utalásokat pedig akkor tartom szükségszerűnek, ha van mire utalni. Egy eredeti írást idétlenség lenne a tudományosság látszata miatt teletűzdelni utalásokkal, még akkor is, ha ez egyeseknek hiányzik. Olyan ez, mint a „paradigma”. Minél többet hangoztatják, annál gyanúsabbá válik az aki emlegeti.

Japán

Ebben az időszakban heti két órában Japánban a rajztanítás. A szerző kifogásolja, hogy a japán gyermekrajzoknak nem sok közük van a jellegzetes nemzeti festészeti hagyományokhoz, szerinte ezek bármelyik európai iskolában készülhettek volna. A japánok ezen az úton szerették volna tanulóikat a nemzetközi barátság, integrálódás felé vezetni, és mint köztudott, ez a módszer az

ipar területén bevált. A művészetnek, kultúrának úgy tűnik, hogy továbbra is szüksége van a helyi, nemzeti hagyományokra, jellegzetességekre.

Magyarország

Magyar rajzoktatásról 1862-től beszélhetünk, az 1851-es londoni kiállítás hatására vezették be. 1868-ban már szabadkézi rajzot, művészettörténetet is tanítottak térségünkben. A heti két órás rajztanítás első két évében szabad feladatokból, a következő két évben szabadkézi rajzból, pontosabban lapminták másolásából állt. A felső osztályokban egy ideig szinte megfeledeztek a rajztanításról. Ezt korrigálandó vezették be a görögpótló rajzot, amelyet a tanulók kb. 75 százaléka választott az V–VIII. osztályokban. Az itteni rajztanítás legfőbb erénye az, hogy fejlődőképes, rugalmas tantervre épül. A prágai kiállításon Magyarország nem vett részt, a kongresszuson is csak megfigyelői voltak.

Dánia

A dán rajztanítás szinte ugyanolyan szerkezetű, mint a magyar, a célkitűzései is hasonlóak. 14 éves kortól a tanulók itt is, a magyar görögpótló rajzhoz hasonlóan, természet utáni rajzokat és gipszöntvények utáni másolatokat készítenek. Heti kétórás tantárgy.

Jugoszlávia

Itt is – mint általában – heti kétórás rajztanítás zajlik. A beküldött munkák a prágai kiállításra jórészt az elcsatolt területekről érkeztek, tehát nagyon hasonlítottak a magyarországiakhoz. Az elemi iskolákban úgynevezett illusztratív (figuratív, képzelet utáni) rajzokat készítenek, alkalmazzák a délszláv jellegzetes motívumokat, ornamentikát is díszítő rajzaikon.

Franciaország

A hivatalos rajztanítás a természet ábrázolásán alapszik, és a művészeti (nem geometrikus) irány felé törekszik. Kiállításuk úgy hatott Prágában, mintha azt szerették volna elhíttetni a világgal, hogy minden francia tanuló művész. Franciaországban 11–15 éves korig minden tanuló 2 órás rendes, s ezután 2 órás rendkívüli rajz- és művészettörténeti oktatásban részesül, pontosan körvonalazott, jól felépített tanterv szerint. Itt idézném az 1925-ös párizsi kongresszus egyik francia javaslatra megfogalmazott határozatát: „a rajzolás ne tekintessék többé kedvtöltésszerű foglalkozásnak, mellékes tantárgynak, és hogy elbírálása a többi tantárgyhoz hasonlóan történjék.”

Holló a francia rajztanítás egyik hiányosságaként említi meg, hogy kissé rendszerezetlen, és emiatt nem minden szinten igazán eredményes.

Románia

Ez az ország kétórás rajztanítással alkalmazkodott 1928-ban a francia példához, ezért tanterve (és nem a gyakorlat) ekkor már a természet utáni rajzolás elvén állt. Felkészületlensége miatt Románia sem vett részt a prágai kongresszuson.

Anglia

A britt birodalomban a rajzoktatást művészileg képzett tanerők végzik, az óvodások, iskolások 4–15 éves korig általában heti két órában tanulnak rajzot. Fontos jellemző, hogy a rajztanítás szoros kapcsolatban áll a kézimunka-oktatással. A tanárképzés 4 éves, és a természet megfigyelésén alapul. A prágai kongresszusra reagálva az angol rajztanárok jellemző módon úgy döntöttek, hogy a továbbiakban is hűek maradnak hagyományaikhoz, önmagukhoz, mert számukra ez a legmegfelelőbb, legkényelmesebb álláspont.

Olaszország

Olaszország sem vett részt a kongresszuson, mert az új tanterve csak 1927-ben lépett életbe, ezért nem jutott elegendő idő a méltó felkészülésre. A rajzot itt is heti két órában tanították akkor. Ez a természet megfigyelésén, de nem pontos másolásán alapult. A túlzásoktól mentes kísérletezés jellemezte ezekben az időkben a rajztanítást Olaszországban.

Amerikai Egyesült Államok

Meglehetősen gyenge, államonként is különböző színvonalú munkákkal jelentkeztek ebből az országból a kongresszusra, a rajztanításnak itt még kísérletező, és nem példaértékű jellege volt. A legrégebbi Művészeti és Iparművészeti Főiskola az USA-ban, Bostonban, 1873-ban alakult, két évvel később, mint Magyarországon. A prágai kongresszus idején az amerikai szakemberek legfőbb gondja az volt, hogy a művészeti nevelés nagyobb jelentőséget kapjon az általános iskolákban is.

Németország

Bár hivatalosan nem vettek részt a kongresszuson, a prágai kiállításon mégis szerepelt három, nem állami iskola munkákkal. Németországban 1929-től dolgoznak az új tanterv alapján, a rajztanítás itt is heti két órában zajlik, Holló szerint Magyarországhoz képest lényegesen alacsonyabb szinten. Az oktatásban több irányelv is érvényesül, az egyik ezek közül a műterem oktatás (természet utáni rajz), amelynek sikere a németek szerint elsősorban a tanárképzés minőségén múlik.

Ausztria

Ausztriában fontos tantárgy a rajztanítás, az elemi iskolákban heti 3–5 órában tanítanak rajzot és kézimunkát, egyes polgári iskolákban heti három órát is szánnak erre. Hibaként említhető meg, hogy nem fektetnek megfelelő hangsúlyt a természet formáinak megfigyelésére és visszaadására, és így a rajztanítás elszakad a gyakorlati élettől, tehát kevés lehetőség nyílik a tanultak alkalmazására a gyakorlatban.

Lengyelország

Itt a legtöbb iskolatípusban 6–16 éves korban heti kétórás rajztanítás zajlik. A látottak alapján a szerző megállapítja, hogy a lengyel rajztanításnak egyelőre még sok bepótolnivalója van a megfigyelőképesség fejlesztése, a természet utáni rajz területén. Az egész tanítást bizonytalan eredményekkel kecsegtető kísérletezésnek minősíti.

Szovjetunió

Ez az állam nem vett részt a kongresszuson, a kiállításra sem küldött anyagot. Holló szerint hibás, propagandisztikus tanterv szerint dolgoznak a proletár internacionalizmus szellemében, tagadva a nemzeti sajátosságokat, az ornamentika szükségszerűségét, az egész tevékenységekre a lélek nélküli bizonytalanság a jellemző.

Kanada

A 6–16 éves tanulók rajztanítására Kanadában ezekben az években a francia befolyás a jellemző, de ez meglehetősen bizonytalan irányelvek szerint zajlik – jegyzi meg a szerző. A tanárképzés itt is négyéves időtartamú.

Svédország

Szabályozott, átgondolt, pragmatikus rajztanítás folyik heti két órában ebben az országban. Nagyon hasonlít a szerkezete a magyar rajztanításéhoz, de a szerző szerint a svédek biztosabb alapokon állnak és jóval előbbre jutottak. Lényege a természet ábrázolása, eredményei közvetlenül befolyásolták az ország nemzetközi gazdasági sikereit is.

Rajztermék, szertárak, munkafeltételek

A fenti példákat természetesen a teljesség igénye nélkül soroltam fel, azzal a céllal, hogy áttekintést nyerhessünk a két világháború közötti rajztanítás állapota-ról. A legfontosabb, hogy a legtöbb nemzet által elfogadott alapelv a természet alapos megfigyelésére és visszaadására épülő tanítási módszert szorgalmazza a

mintalapok másolása helyett, ilyen értelemben a magyar rajzoktatás számára ez a találkozó nem sok újat nyújtott.

Érdemes elkondolkodnunk ma is azon, hogy ez a kongresszus milyen feltételek biztosítását tartotta fontosnak az új tantervek megvalósításában. Már akkor nyilvánvaló volt, hogy egy speciális eszközöket, felszereléseket igénylő tevékenységet nem lehet közönséges osztálytermekben eredményesen művelni, hanem erre a célra speciálisan kialakított rajztermekre van szükség. A termekben feltétlenül kellene a fényt szabályozó függönyök, megfelelő lámpák, jól és korszerűen felszerelt szertárak gipszmintákkal, mintalapokkal, szemléltetőanyagokkal, reprodukciókkal stb.

Mi a helyzet ma?

Mi valósult meg máig a fentiekből? Hány iskolának van megfelelően felszerelt rajzterme, amelyben biztosítottak az alapvető körülmények: a megfelelő bútorzat, fényviszonyok, szemléltetők, mosdókagylók?

Hogyan állunk a tanárképzéssel, amely a Prágai Kongresszus egyik kulcsproblémája volt? Hány romániai iskolában tanítják képesítetlen pedagógusok a képzőművészeti nevelést csak azért, mert esély sincs arra, hogy egy átlagos létszámú általános iskolában egy teljes katedra összejöjjön. Egyáltalán mi a helyzet az óraszámmal egy olyan időszakban, amelyben a vizuális kommunikáció egyre nagyobb hangsúlyt kap, domináns jellegűvé válik világszerte?

A válasz egyszerű: pocsékul állunk. A mai 6–16 éves tanulóknak feleannyi rajzórája van Romániában, mint száz évvel ezelőtt. Tantervek természetesen vannak, de hányan értik, hányan tesznek erőfeszítéseket annak érdekében, hogy érdekes, aktivizáló, változatos módon, a mai világ elvárásaihoz, követelményeihez állandóan igazodva dolgozzanak?

Megválaszolatlan kérdések

Egyáltalán mikor tartottak az egységesülő Európában olyan kongresszust, mint a háborútól sérült, újraosztott, gazdasági válsággal küzdő kontinensen, Prágában a két világháború között?

Beszélhetünk ma egységes európai irányelvekről a rajztanítás területén? Kiváló vezetőink közül vajon hányan tudják még, hogy a jól megalapozott rajztanítás ma is komoly hatással lehet egy ország gazdasági életére, fejlődésére? Létezik-e még a Nemzetközi Rajzoktatási Szövetség, és ha igen, kik járnak a kongresszusaikra, mert az általam ismert kollégák még hírből sem hallottak róla.

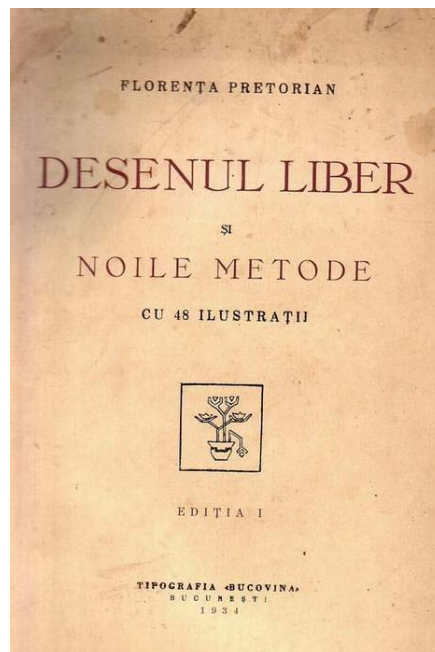
Vajon a tanfelügyelőink, minisztériumi tisztviselőink, kulturtanácsosaink ismerik-e legalább a harmincas évek szintjén azokat az alapvető elvárásokat, amelyek nélkül nincs, nem lehet előrelépés? Ha nem ismerik, akkor vajon miért nem fordulnak azokhoz, akik tudnak ezekről?

Kérdés, kérdés hátán, csupa megválaszolatlan kérdőjel, amelyre a mai körülményeket, tanügyi vezetőinket, politikusainkat ismerve esély sincs arra, hogy választ kapjunk.

Florența Pretorian szavaival élve

Mire buzdíthatom ma, 2010-ben, nyolcvan évvel a prágai kongresszus, a párizsi kiállítás után a kollégákat? Ugyanarra, mint amire Florența Pretorian biztatta őket 1931-ben. Mit is mondott a pályakezdő rajztanár? „Románia még távol áll attól, hogy saját módszerekről beszélhessünk ezen a területen. Addig is, amíg ez kialakul, arra buzdítom a kollégákat, hogy külön-külön kísérletezzék ki azokat a tanítási módokat, amelyek a tevékenység megszeretéséhez, lelkes műveléséhez vezethetnek.”

Kérdés, hogy heti egy órában, ilyen munkafeltételek, fizetések mellett, gyakran két-három iskolában is tanítva, hol fogunk találni olyan áldozatkész, elkötelezett pedagógusokat, akik a fentiek dacára nemcsak a pályán maradnak, hanem az igazgatóik, tanfelügyelők nemtetszése, érdektelensége ellenére új, hatékony tanítási módokat kísérleteznek ki a saját pénzükön, a szabad idejükben, hogy azokat az állami iskolákban teljesen önzetlenül alkalmazzák?



Málnási Ferenc

**Cs. Kovács Katalin: Időringató
Barangolások térben és időben**

(Charta Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2009)

„Erdély határán, a Meszesi kapunál virrad a világ világossága... Hegyek, hegycsúcsok, egész Erdély fölött ragyog fel diadalmasan a vörös napkorong. Az alatt még gomolygó felhőködben települések lélegzete hallatszik fel a végtelen csendben.

Ebben a csendes csodában a napfelkelte a mágikus erő, amely kultúrák, népek sorsa fölött nyit kék végtelenséget, a felséges Idő végtelenségét... Erdély határáról nézek le a földemre, nézem végig birtokomat, a hegyek ölelte parányi szívet, amely ott vergődik nap-nap után a mindennapok egymást váltogató, végtelen ritmusában. Innen egyetlen irányba szeretnék fordulni: délnyugatnak, abba az irányba, amerre a nap fog követni. Ott van az a bölcsőnyi hely, ahol családom anyai ágára rávirradt ennek a földnek a megtartó világossága.” – olvashatjuk Cs. Kovács Katalin olvasmányos, hiteles történelmi adatokkal és a szerző családi életében bekövetkezett eseményekkel társított, „térben és időben” történet barangolásairól szóló dokumentumkötetet.

Történelmet mondtam, mert valóban „két birodalom küzdött Erdélyért. Az ottomán, hogy megtartsa, a Habsburg, hogy megszerezze. Két hatalmas malomkerék közt őrlődő kicsi ország, amelyet a belső feszültségek is emésztettek.”

A Prológusban Bécsbe, az Epilógusban pedig Kelet központjába, Isztambulba, a hajdani Bizánc, a későbbi Konstantinápolyba vezet el bennünket a szerző. S a könyv nagyobb részében, tizenkét utazás során a már megígért „bölcsőnyi hely” bemutatása következik, „az utazás önmagamhoz, mert miközben utazom, kitekintek a világra, s minél inkább látom a valóságot, annál ismeretlenebb lesz, annál rejtélyesebb. De megnyílok önmagamnak, feneketlen források buzognak fel emlékezetemből, s mindegyikből saját arcom pillant vissza rám.”

Bécs. „Bennem Bécsről egy olyan békebeli kép élt, amelyet gyermekkoromban nagyapám elbeszélései alakítottak ki... Budapestről jövet egy fenséges Duna-kép rögződött bennem, meg az itthoni, a Vaskapu vidékének Duna-látványa. Bécs Dunája a város határában folyik, a várost átszelő csatorna alig nagyobb a Kis-Szamosnál, s magas partjával inkább emlékeztet Várad Köröspartjára, mint a Budapesten megszokott fenséges Dunára, amelynek széles partjait egyszerű hidak ívelik át, hullámai fényeket fürdetnek, s a Vár saját

képét keresve benne a budai sziklákon magasodik föléje... A Neuer Markt tér ötös számú házának helyén állt az Erdélyből száműzött, hatalmától megfosztott utolsó fejedelem, Apafi Mihály háza... A Vastuskó téren egy sarokház bemélyedésében ott az a vastuskó, amelyről Arad jut eszembe... Továbbhaladva: a Pálffy–Pallavicini-palota, mögötte ott kell lennie a református templomnak, ahova a katolikus Bécsben az én református nagyapám minden vasárnap eljárt az istentiszteletekre. Valóban ott van, s ahogy szembesülök vele, szinte látom is a jó öreget, ahogy vasárnaponként énekeskönyvét fogva, ünneplő sötét ruhájában belép Isten hajlékába. Valahol itt kell lennie Széchenyi István szülőházának is. Most azonban nem arra fordulok, hanem a Neue Hofburg felé. A tér hatalmas katonai díszszemlékre alkalmas, van is otthon olyan képeslap, amely megörökít egy ilyen eseményt... Fenségesen áll a Burg, dacol az idővel, a nagyság, a hatalom biztonságát sugározza. Van-e olyan magyar család, amely ne nyögné ennek az épületnek az emlékét? Vajon van-e olyan magyar család, amelytől legalább egy áldozatot ne követelt volna valamelyik császár és király? A császár. Ferenc Józsa. Csak így, hiszen alig volt ház, ahol ne így tisztelték volna, ha esetleg szóba került. Nagyapám is csak úgy leferencjósázkáta. Nem tiszteletlenségből, nem megvetéssel, hanem beletörődéssel... A Burg előtt az emlékekkel együtt visszatért a gyermekkor, a család, az otthon, s rádöbbenem, hogy ide kellett jönnöm, hogy eszembe jusson az, ami otthon elkerüli a figyelmem.

Kolozsvár. Otthonom a Szamos menti dombos, lankás, nagy történelmi viharokat megélt és túlélte vidék, mert családomnak is ez a bölcsőhelye. Különösen szerencsés embernek tartom magam, hogy századok óta folytonosan itt élt a családom. Itt nyílik meg igazán a szívem, feneketlen források buzognak fel emlékezetemből, s ezeknek tükrén önmagam és az itt élők arca villan... Itt születtem, itt nőttem fel, itt váltam azzá, aki vagyok. De igazán csak a Szamos útját követve tudom vállalni önmagam...

Leggyakrabban nagyanyám és nagyapám szülőfaluja felé utaztunk. Az első megálló Válaszút volt, ott is a kastély, amelyben nagyanyám kisgyerek korától felnőtt..., ahova a nyolcvankét éves nagymama vágyott, utoljára végig akarta látogatni emlékeinek, életének színtereit, Válaszúton nem akart megállni, „úgy őrizte emlékeiben, mint eltékozolhatatlan kincset, amelyet csak megszépíthet az idő, de soha ki nem törölhet a lélekből. Azt hiszem, nem akart szembesülni a rombolás szellemével, amely életének, életüknek nagy részét szerencsétlenné tette... Ebben a haldoklásra ítélt világban gyújtott reményt ez ember, aki visszaszolgáltató birtokán iskolát álmodott fogyó népének. A kastéllyal szembeni dombon felvirágzott Kallós Zoltán akaratából az az iskola, ahol a szórványba halt családok gyermekei tanulhatnak magyarul. És minden év

nyarán megtelik étellel a portája, hisz ide hívja táncot tanulni, dalolni Erdély minden vidékéről a fiatalokat...”

Kislánként nagyapja térdén ülve utazott ezen a vidéken, de „az öröm kegyetlen kényszerre fajult, amikor sok ezer ingázó kenyérkeresővel vonatra szállva a mindennapi egzisztenciát védelmezve gyűlöltek meg a vidéket. Kenyeret kereső árnyékok léptek fel a vonatokra, s lélektelenül vitették magunkat a muszájjal... Zakatoló vonatkerekek ébresztik a világot... Keresem kenyerem... Keresem kenyerem... Kegyelem. Kegyelem!...” Iskolakezds, mely „nem értelmes szellemi munkát hoz, hanem rabszolgasorsot egy olyan ketrecben, ahol rabszolgatartó és rabszolga egyaránt a nagy cirkusz áldozata... Kukoricaföldek, répaföldek, krumpliföldek végeérhetetlensége nyit könyvet a cseperedő ingyenmunkásoknak, az aranykor rabszolgáinak. Az iskola üres termeket ringat, az őszi pára hidegét nyüzsgő gyermekek kergetik. Felsorakozva indulnak a felügyelők közönyétől kísérve...” Szamosújvár, az örmények metropolisa, az 1672-es, I. Apafi Mihálytól kapott letelepedési engedély, de a 13. századig visszavezethető történelem, Martinuzzi Fráter György, Báthory Zsigmond, Básta, Bocskai István, II. Rákóczy György említése után a grandiózus örmény katolikus székesegyházba léphetünk be, ahol már 1759-ben miséztek. Aztán Gábrus Zakariás szótáríró, tankönyvszerző tanár, Lukácsy Kristóf történész, Szongott Kristóf művelődéstörténész, de Jókai Mór, Teleki Sándor, Petőfi Sándor, George Coşbuc nevével került az erdélyi magyar/román művelődéstörténetbe Armenopolis. Ezen a tájon azonban Rózsa Sándor alakját övezi alázattal teli tisztelet, a szamosújvári rab itt szenvedett ki, és a rabtemetőben nyugszik.

Válaszúttal átellenben Bonchida, a romokban heverő Bánffy-kastély szokta vonzani a látogatót, majd a Várad Regestrumban, 1205–1235 között feljegyzett Kérőbe érünk a szerzővel, ahol Czakó Zsigmond író színdarabjaira hívja fel a figyelmet Cs. Kovács Katalin.

Füzesmikolára már tanárként ment el, itt Nagyboldogasszony napján, augusztus 15-én görög katolikus és ortodox hívők hatalmas serege csodaváró életszemlélettel fordul az Istenanyához, a Lukács, iklódi pap által fatáblára festett csodatevő Mária kép elé... Az 1681-ben festett képet Kopcsa János román nemes vette meg, s ajándékozta a görög katolikus egyháznak.

1291-ből való Szék első írásos említése is, sóbányáit már a rómaiak használták. Tanárként emlékszik a szerző a fekete-piros ruhás lányok, a kék lajbis fiúk színes kavargására az iskolaudvaron, ezek a fekete-piros szoknyák, lékrik, színes hímzésű fekete kendők emlékeztetnek a falu történelmének legtragikusabb napjára: 1717. augusztus 24-én tatárok rohanták le a falut, a templomot kirabolták, úrasztali edényeit elvitték, a lakosság nagy részét megölték, aki

életben maradt, azt elhurcolták... „Gyönyörű, örökre elveszett paraszti világ sejlik fel, egy olyan falu, amelyben a ház földjét sárga poronddal szórják be, küszöbét homokkal sikálják fehérre, a gerendába pedig akácvirágot szúrnak, ezt a gyönyörű szegények virágát, hogy illattal töltse meg a szegénység szagával terhes világot. Ünnepi káposzta rotyogásához a templomba hívó harang szava társul, s tölti meg a lelket egy örökre elsüllyedt falusi életforma ragyogásával.”

Szentbenedek. „Alacsony dombon emelkedik a Kornisok valaha büszke várkastélya, amely ma megalázottan bizonyítja, hogy amit századok viharaiiban átélhetett, és épségben megőrizhetett a huszadik századnak, azt a békésnek kikiáltott idők értékgyűjtő intoleranciája szinte teljesen megsemmisített.”

Széplakhoz is „a gyermekkori élményeknek a frissen fejt tej illata, meleg kenyér íze, érett gyümölcs zamata, téli éjszakák sötétjébe lobogó tűz lángjának fénye” társul, de éles ellentét komorodik fel, amikor a nagymama még egyszer szerette volna végigjárni a falut, el akart búcsúzni a hajdani otthonától, ahonnan feljelentés nyomán menekülni kellett...

Doboka várát már Anonymus említette, a máig vitatott Tétény és Gelu küzdelmét helyezte ide, s Cs. Kovács Katalin Hodor Károly alakját idézi fel, aki Doboka vármegye táblabírája volt, s rengeteg adatot gyűjtött össze a vármegye helységeiről, nevezetes családjairól, s hamvai is itt nyugszanak. Ki emlékszik manapság rá? „Itt borul rám egészen a Szamos menti éjszaka. A lélek éjszakája” – jegyzi meg a szerző.

„Páncélcseh, ahol szíven üt a valóság? Vagy van-e ezen a tájon olyan település, ahol nem az elmúlás fájdalma kényszerít megélni?”

Csákgorbó, az 1336-ból származó településen a Haller grófok kastélya és udvari kápolnája – romokban.

Alparét, amelyet ma Bábolnának hívnak, szép magyar nevét kiszorította a román elnevezés, annak a hegynek a neve, ahol a Budai Nagy Antal és Cardos Iacob vezette parasztok gyülekeztek – ma emlékoszlop árválkodik.

Dés. Szolnok-Doboka vármegye központja. Rózsahegy, Rózsa, Jenő és Cic úrfi tragikus szerelmi története, szász telepesek, sókereskedés, majd a tatárjárás, 1848 mérszárlásai, a 15. században épült gótikus temploma Umling Lőrinc faragta virágmintáival... Nagy szülőttei közül Pápai Páriz Ferencet és Medgyes Lajost említi a szerző, de sokat köszönhet Dés és a magyar kultúrtörténet Kádár Józsefnek is, aki hétkötetes *Szolnok-Doboka vármegye monográfiája* mellett a vármegye nevelés és oktatásügyének történetét is megírta. „Sok kedves könyvem között ez a hétkötetes könyv egyike vezetett el önmagamhoz, sarkallt arra, hogy végigjárjam minden zegét-zugát annak a vidéknek, amelyet szülőföldemnek tudok” vallja a szerző, majd a temetőben Daday Loránd sírját keresi fel, s az itt lakó festő, Incze János sajátos szín- és formavilágú festményeiről vall,

„ezeket a színeket, ezeket a darabos épületeket, sejtelmes utcákat, az egy tömbből faragott embereket őrzi az én emlékezetem, mely ott ring a városba döcögő szekér szénaillatában, az útravalónak szánt káposztás meg lekváros lepények ízében, az abroncsos kerék alatt szétmálló kavicsok ropogásában, a ködpárát bearanyozó fény mindenhatóságában.”

Bálványosváralja – az egész tájat uraló vár romjaival –, Tótfalusi Kis Miklós saját nyomtatású Biblia-adománya a református felekezetnek, római katolikus egyháza az Árpád-házi királyok idejéből, Básta hadainak sarcolása, tatár fogság stb. – „olyan, mint egy hatalmas köténybe gyűjtött pihegő élet, amelyre az izzó napfény vigyáz”.

Várkudu – a szláv eredetű név a Szamos mentén termesztett kender ószláv szó emlékét őrzi, Soós Ferenc református püspök szülőhelye, 1644-ből származó református temploma, amely mellett iskola is működhetett 1840-ig, s ezt az iskolát támogatta Torma József és leánya, Torma Zsófia.

Apanagyfalu (1305-ben Nogfalw), az Apafiak, Bethlenek, Bánffyak otthona, ahol a Bethlen-kastélyban 1790-ben református, 1850-ben görög katolikus, 1967-ben római katolikus iskola, de állami iskola is működött.

„Iskola. Iskola? Sötét, gázolajjal felkent padlójú tanári szoba olya bútorzattal, amely már a szúnak se kellett, s éhségükben egerek koptatták rajta fogaikat... a gyerekek sohasem tanultak meg becsületesen írni, olvasni vagy számolni, mert az iskolán kívül nem sokat tanultak. Otthon a munka várt rájuk. Tavasszal legtöbbször a kapára akasztották az iskolatáskát, s ahogy végeztek, útjuk a mezőre vitt, a családhoz, ... tavasszal a kapálás, nyáron a tehenet legeltették, vagy gyümölcsöt szedtek, segítettek az aratásban, ősszel betakarították a kukoricát, a répát, dohányt szedtek és fűztek. A legtöbb gyerek az iskolában pihent, megpihent, hiszen már kora hajnalban kitakarították az istállót, segítettek ellátni az állatokat, beszolgáltatták a tejet a csarnokba, megvették a kenyeret, hazavitték, s ezek után futva jöttek az iskolába... Ha tanulni nem is szerettek, de a szép, megható történeteket szívesen olvasták, hallgatták, s ezeket otthon tovább is mesélték kukoricafosztás, dohányfűzés közben. Egyszer azért fakadtam ki az egyik órán, mert senki sem tudta, ki volt Szent István... Egy értelmes tekintetű gyermek szólalt meg: Hát honnan tudnánk, ha senki sem mondja?!... Ekkor döbbsentem rá, hogy mi a hivatásom: mondani, addig mondani, amíg minden kicsi értelem megnyílik a múlt és a jövő felé.”

Cege egész története összekapcsolódik a Wass család történetével... Wass Dániel magántitkára és a család gyermekeinek nevelője, a történész Gheorghe Șincai, aki itt írta meg a Románok krónikája című művét.

Alsókosály neve összekapcsolódott Bartalis János nevével, a kosályi bukolicák csendes rezignációjú költeményeivel.

Hollómező, a balladahős Pintye Gligor szülőfaluja, akinek olyan az alakja, mint Rózsa Sándoré...

Kapjon a Hallerek kastélyromjaival figyelmeztet az idő múlására, csákány-nyomok, mint Krisztus-sebek a hitetleneknek kiszolgáltatott testen, és melyek jelzik, hogy az épen maradt falrészeket szorgalmasan bontják, s elhordják...

Kackó. Újfalvi Sámuel főbíró, Újfalvi Krisztina költő, Újfalvi Sándor emlékiró és Berde Mária alakja villan fel...

Galgó sokáig volt otthona Bárd Oszkár orvosnak, költőnek...

Aranymező, a hajdani Babafalva, ahol a keresztény tanokkal összeférhetetlennek vélt ősi hiedelmek máig megőrződtek, s a homályba vesző Babba Mária-kultusz él a település szláv nevében...

Szurduk – Jósika Miklós udvarháza, mezőgazdasági géppark, s az ismeretlen látogatónak „Vissza akarják venni a földet?” kérdést szegzi egy magyarul rosszul beszélő asszony...

Zsibó és a Wesselényiek. Kastélyuk úgy menekült meg, hogy botanikus kertet alakítottak ki, s az épületben növénykutató állomás működik. A család származását kutató szerző saját olvasmányélményeit a kerelőszentpáli csatában foglyul ejtett Balassi-sorokkal párosítja...

Csomafája (1230-ban Chama). „Édesanyám rögtön jön is elem, mintha várt volna... Ragaszkodunk ehhez a parányi településhez. Nyolcszáz évnél több ideje él itt a családunk..., mi köt ide? Ez az otthon, a bölcső. És ez a koporsó is... Kövek állandóságával él bennem kisgyerek korom óta az a hit, hogy őseim kiérdemelték azt a földet, amelyet nemzedékek adtak át egymásnak, s a ragaszkodás erkölcsét is átöröközték az unokákra. A zöldesszürke kövek ereztének kiszámíthatatlan rajzolatából sejlik fel annak a Lobnak a keménysége, aki testvérével, Tamással együtt III. Béla fegyverhordozójaként került Bizáncba... s a Myriocephalon melletti csatában életüket kockáztatták, s ezért nemességet kaptak... 1230-ban IV. Béla megújítja az adománylevelet: Lobnak és Tamásnak, örököseik utódainak... birtoklásra adta a Doboka megyében levő Wescel, Omburteleke, Füzeselke, Paptelke, Kundurmart, Mohaly birtokokat...”

Retteg. Bazilius István prédikátor talált itt otthonra, Tornyai Máté püspököt itt temették el, s itt volt tanító Ion Pop Reteganul, aki a környék román folklórját gyűjtötte össze.

Nagydebrec érdekes román népviseletét – mellrevaló, gyapjúharisnya, szokmány, az asszonyok, leányok pedig katrincát – ma is szívesen viselik lakói. A falu szülötte Mentovich Ferenc, a materialista filozófus.

Felsőilosva, ahol a román realista regény megteremtője, Liviu Rebreanu született, szobor őrzi emlékét. A közeli Priszlopon gyermekeskedett, s közel

van ide egy másik zarándokhely, Hordó község, amely nevét a faluban született George Coşbuc költőtől kapta.

S végül „Kelet kapujában, Isztambulban..., Európa és Ázsia határán..., a Kr. e. 667-ben alapított Byzantionban..., aztán az óriás termetű görög harcos ellenfele, Botond..., s a Topkapi külső falán Ibrahim müteferikának állított emléktábla, amely a Kolozsvárról messzire sodródott tolmácsról szól, akit Mikes Kelemen is csak török néven emleget, s nem utolsó sorban a Márvány-tenger partján magasodó Jedikula, magyarul a Héttorony, ahol a szerző gyermekkori kedvenc olvasmányhőseit – Bornemissza Gergelyt, Cecey Évát, Török Bálintot – idézi meg...

Még sokáig idézhetném Cs. Kovács Katalin nagyszerű barangoló könyvének sorait, mert „az utazás csak akkor ér valamit, ha minden út után hosszan elidőzünk a lelkünkbe zárt élmények fölött, s ha csukott szemmel visszaidézzük mindazt, amit láttunk” – s ebben a könyvben olvastunk, teszem hozzá.

„Első nyugati utazásom hivatásommá avatta a szűkebb pátria megismerését, amire nagyszüleim emléke kötelezett. Olvasmányaim jellemeinek példaértéke pedig megerősített abban a hitemben, hogy egyéni küldetésem vállalásával a közösségemnek is használnom kell” – idézzük befejezésül a szerző vallomását.

A munkatárs, a kisebb-nagyobb nemzeti közösségünk nevében is köszönjük Cs. Kovács Katalin tanárnőnek, hogy megosztotta velünk élményeit, mindannyiunk épülésére, lelkünk gazdagodására. Mi is „becsukhatjuk lelkünk emlékező ajtócskáját, hogy tovább élhessenek az emlékek. A valósággal szembesített emlékek.”

Tódor Erika Mária

Gordon Győri János: *Tanórákutató*

(Gondolat Kiadó ELTE PPK

Neveléstudományi Intézet, Budapest, 2009.)

Az olvasók közül bizonyára sokan rendelkeznek tapasztalattal a módszertani felkészítők, továbbképzések keretében megvalósuló bemutatóórák tartása vagy megfigyelése szempontjából. Az általam megtapasztalt hasonló továbbképzési helyzetekben egy „kiszemelt” iskolának, vagy erre a feladatra kijelölt bátrabb tanárnak kellett felvállalni az úgynevezett bemutatóórák tartását, ahová a diákok számát meghaladó (gyakran megduplázó) pedagógus vonult be órahallgatás céljából. Stresszelt volt a tanár, hogy hogyan sikerül a már előre néha begyakorolt bemutatóóra, feszültek voltak a diákok, hiszen sok ember szeme követte munkájukat, viselkedésüket, és nem utolsósorban megterhelő volt a szemlélő(dő) tanárnak is, nem csak a szorongást okozó alaphangulat, de a hamar fellépő levegőtlenység is.

Aztán egy értékelő megbeszélés következett, ahol nyilván senki sem akarta kritizálni – még ha lett volna ok a kritikára, akkor sem – kollégája munkáját, hiszen ekkora horderejű feladat felvállalása nem kis dolog, nagy kihívás, és valóban dicséretre méltó. Hogy miért voltak ezen órahallgatások a továbbképzés részei? Gondolom azon megfontolásból, hogy e mesterséges (esetleg mesterkelt?) helyzetekből sokféle következtetést le lehetett vonni arról, hogy hogyan kell, vagy éppen hogyan nem kell a tanuló tanuláshoz való viszonyát motiváltabbá tenni.

Biztos vagyok benne, hogy a tisztelt pedagógus vagy pedagógusjelölt olvasók ennél sokszínűbb tapasztalatokat tudnának felidézni az említett hívószó (bemutatóóra) kapcsán, hisz a tanárképzés folyamatából nélkülözhetetlen a modellelemzés és követés, a pedagógiai gyakorlatozás során az irányító (vagy mentor) tanárral sorra kerülő pedagógusi szemléletformálás.

Gordon Győri János 2009-ben megjelent *Tanórákutató* című könyve egy kellemes és hasznos szakirodalmi reflexiónak biztosít teret a fogalom alapos értelmezése és alkalmazási lehetőségeinek átgondolása révén. A szerző az egyik alfejezetének következtetésében világosan megfogalmazza, hogy ezen kutatási, tanulási, képzési és önképzési módszer is arra a társadalmi és ideológiai kontextusra reflektálhat, azon pedagógiai kultúrára kell ráhangolódnia, „amelyben megkezdődik vagy folytatja működését”, így „néhány szükséges alapelemének megtartásával újabb és újabb variációk” (106. o.) hozhatók létre az eredeti módszer alapján.

A könyv lényegében a tanórákutató módszer összetett, átfogó elemzésére vállalkozik, hisz bemutatja a módszer időbeli alakulását, elterjedését, meghatározza a fogalom lényegét, bemutatja lefolyásának lépéseit és eszközeit, célját, hasznosságát és gyakorlati kivitelezésének néhány aspektusát, ugyanakkor konkrét alkalmazási modelleket is ismertet.

A tanórákutató módszer – a szerző magyarázata alapján – „több mint száz évre visszatekintő japán módszer a tanári személyiség, az oktatómunka, az iskolai eredményesség átfogó és folyamatos fejlesztésére” (9. o.). Középpontjában egy konkrét óra áll, a *tanórákutatóóra*, melynek lényege a tanárok közös kezdeményezésére és együttműködésére alapuló tervezés, kivitelezés és értékelő megbeszélés. Az órákutató módszer közvetlenül soha nem a tanítási folyamat egészét, hanem annak egyes konkrét tanulási vagy tanítási mozzanatának elemzését és fejlesztését követi, javaslatokat fogalmazva meg arra vonatkozóan, hogy miként lehet eredményesebbé tenni egy tanulási helyzetet a korábbihoz képest.

A szerző megítélése szerint a japán pedagógia iránti érdeklődés főképp az 1980-as években fokozódik, amikor nem csak Japán gazdasági sikerei kerülnek a figyelem középpontjába, hanem az oktatás kimagasló eredményessége is.

„A tanórákutató módszer érdekessége éppen az, hogy bár a módszer nagyon erősen kötődik a japán munkakultúra tradícióihoz, a kelet-ázsiai országok mellett és az Egyesült Államokon kívül a világ több más országa is adaptálta azt” (14. o.) – jegyzi meg a szerző a módszer térhódítása kapcsán. Napjainkban a tanórákutató módszerének alkalmazásával nagyon sok ország oktatási rendszere kísérletezik (Kína, Szingapúr, Egyesült Államok, Nagy-Britannia, Németország és más Európai országok), ugyanis világszerte voltak és lesznek a pedagógiai folyamatnak olyan részelemei, amelyek újragondolásra várnak. Ezen problémamegoldó és módszertani fejlesztő eljárás lehetőséget biztosít:

„– az órai tevékenység olyképpen való fejlesztésére, hogy abban egyszerre és egyforma fontossággal jelenjenek meg a tanári-tanítási, illetve a tanulóitani tanulási szempontok;

– a tanárok felkészítése arra, hogy úgy legyenek képesek saját munkatapasztalataikból tanulni, hogy az se egyoldalúan elméleti, se túlzottan gyakorlati ne legyen;

– a tanári kollaboráció ésszerű célokra és hatékony formákban való alkalmazása, s ezzel az atomizáltan, individualizáltan tevékenykedő tanár képének meghaladása;

– a pedagógiai reformok gyakorlatban való alkalmazásának a korábbiaknál finomabb és szakmailag adekvátabb módszerei, illetve fordítva;

– a gyakorlatból induló pedagógiai reformok megfelelő csatornákon való eljuttatása a reformok kivitelezésére helyzetüknél fogva alkalmas személyekhez;

– a pedagógia elméleti és gyakorlati tudásának ötvözése a minél hatékonyabb tanulás-tanítás érdekében. (15. o.)”

A tanórákutatás megszervezésében a következő főbb mozzanatok különíthetők el: (1.) a tanári munkacsoport létrehozása; (2.) a pedagógiai célok megfogalmazása, (3.) a kutatói óra megtervezése; (4.) az óra megtartása, megfigyelése, megvitatása; (5.) a tanulságok megfogalmazása, eredmények közzététele; (6.) a kutatási óra újratartása (esetenként), valamint az újabb célok megfogalmazása.

A módszer alapos bemutatása után a könyv a módszer néhány sajátos alkalmazási formáját írja le, nevezetesen honkongi, svéd, illetve kínai változatokat. Ezek sajátos létformáját már megnevezésük is híven tükrözi, hiszen az első (honkongi és svéd) modell a tanuláskutatásra (*learning study*), míg a második (kínai) a tevékenységoktatásra (*action education*) és kutatásra fekteti a hangsúlyt.

A tanuláskutatás elsődleges célja e folyamat alapos megfigyelése, megértése és leírása, a tanulói tevékenységet helyezve a középpontba. Ezzel szemben a tevékenységkutatás fontosabb eleme a tanár, hisz a módszer eredeti célja is a tanárok tanórákra való felkészülésének minőségi javítása. E második megközelítés szerint az elemzések tárgyát éppen a folyamatra való összpontosítás jellemzi, a tanári önfejlesztés öntevékeny formáját tükrözve azáltal, hogy a pedagógiai folyamatból, annak helyzeteiből levezethető kérdések azonosítására kerül sor. A két modell közös elemét abban látom, hogy mindkét esetben lehetőség nyílik a tanításból való tanulásra és fejlesztésre.

A könyv olvasása nem csak a módszer kivitelezési javaslatai miatt válik izgalmassá. A szerző több esetben is rávilágít az oktatási, kutatási, önfejlesztési módszerek kulturális beágyazottságára és függőségére, melynek a pedagógiai szemléletmód kialakításában, formálásában mindenképpen nagyobb hangsúlyt kellene szentelni.

Figyelmébe ajánlom e könyvet mindazon tanároknak és tanárjelölteknek, akiket gyakran foglalkoztat szakmai kiégésük elkerülésének gondolata, valamint a következetes önfejlesztés lehetősége.

Fodor S. Sándor

Radnóti Miklós Emlékverseny szakközépiskolásoknak

„Ó költő, tisztán élj te most...”



2005 őszén a Hargita megyei magyar irodalom szakos tanárok összetanakkodtak, és Dáné Szilárd szaktanfelügyelőt megbízták egy szakközépiskolásoknak kiírandó irodalmi verseny elindításával. A tanfelügyelő úr készséges házigazdára talált Székelykeresztúron, az akkor még mindössze ötéves múltú „Zeyk Domokos” Szakközépiskolában, Bartos László igazgató, Pávai

Gyöngyvér igazgatóhelyettes és Antal Erzsébet tanárnő személyében. 2005 decemberében, amikor Székelykeresztúr főterén leleplezték József Attila szobrát – Zawaczki Walter Levente alkotását – a költő születésének centenáriuma, a fent nevezett iskolában megtartották a szakközépiskolások József Attila Emlékversenyét. 2007-ben, Dsida Jenő születésének centenáriuma újból versenyeztek a megye szakközépiskoláinak csapatai.

2009 december 10-én a következő hét szakközépiskola csapata vett részt a Radnóti Miklós Emlékversenyen: a csíkszeredai „Kós Károly”, „Venczel József”, „Székely Károly”, a székelyudvarhelyi „Eötvös József”, a gyergyószentmiklósi „Gépgyártóipari”, a korondi Szakközépiskola és a házigazda székelykeresztúri „Zeyk Domokos” Szakközépiskola. A vetélkedőt megelőzte a hagyományos honismereti séta Székelykeresztúron, miután a háromtagú csapatok, a zsűri és a közönség leültünk az iskola dísztermében és elkezdődött a nyolcfordulós vetélkedő.

1. forduló – *Az előzetesen benyújtott pályamunkák bemutatása, értékelése*

Négy power point, egy-egy album, interjú és kollázs formájában elkészített Radnóti Miklós életrajzával kapcsolatos alkotást láttunk, hallottunk és értékeltünk.

2. forduló – *Életrajz*

Kilenc kérdés-felelet foglalta össze a költő tragédiával kezdődő és végződő életét, irodalmi pályafutásának állomásait, eredményeit és érdemeit.

3. forduló – *Radnóti-szótár*

Meglepetés-feladatot jelentett a csapatok számára a 756 Radnóti-szóból háromnak – „der springt noch auf, razglednica, barakk” – az értelmezése.

4. forduló – *Versmondás*

Itt dobogóra lépett minden csapatból egy versenyző, és Radnóti verset adott elő több-kevesebb sikerrel.

5. forduló – *Képek*

A hat képes kérdés újból a költő életének és irodalmi munkásságának mozzanatait elevenítették meg.

6. forduló – *Ki, kibe, kinek, kiről írta?*

Három prózai szöveg és egy versrészlet hangzott el, jelent meg vetítve, amelyek kapcsán a válaszokban a zsűri a költőhöz közel álló személyek – féltestvér, feleség, barát – neveit pontozta.

7. forduló – *Hangzó versek*

Énekelt vagy elmondott versek részletei alapján a csapatok feladata hat Radnóti-vers: *Bujdosó, Huszonnyolc év, Hetedik ecloga, Pogány köszöntő, Pontos vers az alkonyatról, Mint észrevétlenül* felismerése volt.

8. forduló – Újból *versfelismerés* következett, mely zárta a vetélkedőt, de nem akárhogy, mert legtöbb három leíró mondat alapján kellett felismerni egy-egy Radnóti verset.

Fokozott figyelmet igényelt ez a próba a csapatok és Zsigmond Viola műsorvezető tanárnő részéről. Végül minden versenyző hátra dőlt, és várta – a Sándor Zsigmond Ibolya, Lőrincz József és Fodor S. Sándor alkotta – zsűri értékelését.

A nyolcfordulós Radnóti Miklós Emlékversenyen 70 pont volt az elérhető maximum, amiből minden csapat elérte legalább a fele plusz egyet, vagyis a 36 pontot.



A verseny dobogós győztesei:



1. Gyergyószentmiklósi Gépgyártó-
ipari Szakközépiskola – 55 pont

Kercsó Katalin, Simon Beáta, Hajnal
Attila

2. Székelykeresztúri Zeyk Domokos
Szakközépiskola – 48 pont

Barabás Beáta, Dudi Mónika, Török
Zoltán

3. Csíkszeredai Kós Károly Szakkö-
zépiskola – 43 pont

Burján Katalin, Flora Beáta, Kuczkó
Hilda

A rendezvény emlékére a Csíkszere-
dai Venczel József Szakközépiskola erdész
diákjai által adományozott fenyőcseme-
téket ültettek a házigazda iskola udvarára.



2011-ben sor kerül a Hargita megyei
szakközépiskolák IV. irodalomtörténeti
versenyére.

Aranyra leltünk az iskolában

A kötelező iskolai tananyag nagyon sok esetben száraz, a zsúfolt iskolai tanterv, a rendelkezésre álló idő rövideje nem ad alkalmat a tananyag „érdekesen” tanítására. A diákok megtanulják a szabályokat, a képleteket, de ezek alkalmazására, gyakorlati hasznuk felismerésére, a különféle tudományterületek ismereteinek összekapcsolására már nem kerül sor. Nagy szükség van olyan alternatívák felajánlására, amelyek a diákok kreativitására alapoznak, és úgy bővítik ismereteiket, hogy nem köteleznek, ezáltal a diákok szívesen vesznek részt az oktatási folyamatban.

Új lehetőségek

Az Európai Unió versenyképességével összefüggésben előtérbe került a tudás alapú társadalom kiépítése.

Az Unió szakemberei átgondolták a fejlesztési területeket, és arra a következtetésre jutottak, hogy az egyik legjobban megtérülő befektetés az oktatás fejlesztése, így az oktatás 1992-ben a közösségi jog részévé vált, az oktatásügy és a humánpolitika kedvező helyre került.

Ezt követően az Unió nemcsak elvi szinten támogatta az oktatás ügyét, hanem jelentős költségvetési ráfordításban részesítette, és összehangolt közösségi programok indultak.

A 2000 márciusában tartott lisszaboni csúcsertekezleten megfogalmazódott az a stratégia, amely szerint az Európai Unió versenyképes, dinamikus gazdasággal rendelkező térséggé kell hogy váljon, ahol az információs társadalom, a humán erőforrások fejlesztését közösségi pénzügyi források mozgósításával erőteljesen támogatni, segíteni kell.

Az oktatási, valamint a képzési rendszerek fejlesztésével célul tűzték ki:

- azon fiatalok számának a csökkentését, akik a középiskola után egyáltalán nem tanulnak tovább;
- az eEurope akcióterv megvalósítását, amely magába foglalja az elektronikus tanulást;
- az élethosszig tartó tanulás ösztönzését;
- diákok, tanárok, kutatók mobilitásának elősegítését;
- a foglalkozási és oktatási piac magasabb fokú összehangolását.

A cél elérésének érdekében létrehozták az Egész Életen Át Tartó Tanulás Programját („life long learning”).

Az egész életen át tartó tanulás feltételezi a gyermekkortól kezdődően mindenki számára biztosított jó minőségű alapoktatást (óvoda, általános és középiskola), ezt követően a szakképzés lehetőségét (szakiskola, szakközépiskola). Ennek érdekében fontos:

- az oktatás, képzés céljaira fordított kiadások biztosítása és növelése;
- az oktatás és képzés folyamatos megújulása, új módszerek bevezetése;
- a tanuláshoz való hozzáférhetőség biztosítása mindenki számára;
- a tudás értékesítésének lehetősége;
- az iskola és a társadalmi igények összehangolása.

A Comenius-program

Az egész életen át tartó tanulás egyik alprogramja a Comenius-program, amely az óvodai, általános iskolai és középiskolai oktatás terén nyújt támogatást. Névadója a XVII. században élt, cseh származású volt, Johannes Amos Comenius (Jan Amos Komenský) néven ismert, és az első modern pedagógusnak tekinthető „nemzetek tanítója” volt. Comenius fontosnak tartotta a természettudományos képzést, a környező világra nyitott, tág horizontokat kínáló iskolai oktatást szorgalmazott, és úgy vélte, hogy a nyelvismeret elengedhetetlen, legalábbis a magasabb szintű műveltséghez.

A Comenius-program – Comenius filozófiájának tükrében – támogatja az iskolák közötti partnerkapcsolatok kialakulását, a többoldalú projektek megvalósítását, az oktatási intézmények és szervezetek közötti hálózatok kialakítását, elősegíti a tanulók és tanárok mobilitását. Mivel mindennemű közös tevékenység alapfeltétele a közös kommunikációs nyelv, ezért kivételes hangsúlyt kap az idegen nyelv tanulásának a lehetősége.

A program segíti olyan együttműködéssel szerzett ismeretek beépítését a tananyagba, amelyeket a diákok a későbbiekben különféle területeken hasznosíthatnak (például az információs technológia és kommunikációs ismeretek, a szociális és kulturális készségek). Ösztönzi az oktatók, diákok külföldön történő tanulását, a nyelvtanulást, megkönnyíti a tapasztalatcserét.

A program célja, hogy már az egészen fiatal korú gyermekek, az általános és középiskolás diákok, illetve azok tanárai felfigyeljenek az európai kultúra

értékeire. Hozzájárul a fiatalok személyes fejlődéséhez, ahhoz, hogy felkészüljenek az európai társadalomba való beilleszkedésre, jövőbeli munkába álláshoz, képesek legyenek együttműködni a tolerancia jegyében, készek legyenek közéleti szerepvállalásra, sikeresen uraljanak több európai nyelvet, hogy jobban ki tudják aknázni az egyesített Európa kínálta lehetőségeket.

Comenius-program a Bolyaiban

Az egész életen át tartó tanulás céljainak sikeres megvalósítása aktív együttműködést igényel a tagállamok között. Nagy lehetőségnek tekintettük, amikor iskolánkat, a marosvásárhelyi Bolyai Farkas Elméleti Líceumot testvériskolánk, a kecskeméti Bolyai János Gimnázium felkérte egy közös Comenius-projekt megvalósítására.

A többoldalú projekt témája az „Aranyfűzés”, partneriskolánk a kecskeméti Bolyai János Gimnázium Magyarországról, a lengyelországi Stróža városból Publiczne Gimnazjum im. Jana Pawla II. líceum, a bolgár iskola, Sopot városából a SOU Ivan Vazov iskola, és a török Kayseriből a Fevzi Cakmak Lisesi iskola.

Az iskoláknak a közösen elkészített pályázatot saját országaikban kellett megmérettetniük a nemzeti irodák által kiírt versenyen, és nagy volt a közös öröm, amikor értesültünk, hogy mindenikünk próbálkozását sikeresen bírálták el.

A kétéves és angol nyelven folyó program keretén belül az öt iskola diákjai és tanárai közösen fogják feldolgozni a választott témát a tudomány különböző területein. A pályázatban 3 tudományterületet neveztünk meg: a matematikát, a természettudományokat, a művészeteket. A témát a partneriskolák diákjai saját iskolájukban készítik elő, majd megvitatják, összegezik, következtetéseket vonnak le közös munkaüléseken. A matematika és a kapcsolódó tudományágak terén összegyűjtött anyag rendszerezésére iskolánk adott otthont. A természettudományok területén fellelhető témával kapcsolatos adatok, információk a bolgár partner iskolájában lesznek összegezve. A művészetek témaköre Lengyelországban kerül megvitatásra. A török iskola a munka közben kialakult nehézségek megtárgyalására, a megoldások megtalálásának, az elért eredmények megbeszélésére teremt lehetőséget. Végül a kecskeméti partnerintézmény a projekt kiértékelésének és a végtermékek elkészítésének ad majd otthont. A munka folyamata végigkísérhető a projekt honlapján: <http://www.bolyai-kkt.sulinet.hu/comenius/index.html>, illetve a partneriskolák honlapjain. A projekt része egy közös ötnyelvű szótár készítése, amely közhasznú szavakat és szakkifejezéseket tartalmaz.

A projekt célkitűzései

- a kétéves munka során szeretnénk feltérképezni, hogy hogyan kapcsolódik a választott téma a kutatott tudományterületeken az iskolai tananyaghoz, a különféle országok tanmenetében;
- a téma interdiszciplináris voltának kiemelése;
- a tapasztalatok folyamatos kicserélése;
- a számítógép és az információs technológia alkalmazása;
- a diákok kreativitásának ösztönzése;
- a csoportmunkára való készség fejlesztése;
- a különféle iskolai rendszerekben felkészült diákok közös munkája, előnyeinek kiaknázása;
- egy mindenki számára idegen nyelven történő kommunikáció gyakorlása;
- egymás hagyományainak, kultúrájának, szokásainak megismerése;
- a partnerek anyanyelvének megismerése;
- az egymás iránti odafigyelés, tisztelet fejlesztése a tolerancia jegyében;
- személyes barátságok kialakulásának támogatása;
- a diákok európai társadalomba való integrálódásának elősegítése;
- a közös munka eredményeinek megosztása, a kapcsolatban nem direkt résztvevő diákokkal, illetve az iskolán kívüli társadalommal.

Az arany metszés kutatása a Bolyaiban

Iskolánkban a munka elkezdődött, a diákok nagy lelkesedéssel vetették bele magukat. Saját bevallásuk szerint nagyon elcsodálóztak azon, hogy mennyire áthatja létünket az arany metszés szabályából megismert arány, melyről mindeddig szinte semmit sem tudtak.

A téma kibontakoztatása

Az arany metszés a matematika azon elemei közé tartozik, amely összeláncolja a matematika tudományát, a természettudományokat, az emberi kultúra által létrehozott művészi alkotásokat.

Nap mint nap, amikor rátekintünk egy képre, egy épületre, azt szépnek találjuk, hallgatunk zenét és örömmel leljük benne, de a szépség, a harmónia

eredetét már nem kutatjuk. Legtöbbször tudomást sem veszünk e szabályokról, holott magunkban hordozzuk testünk felépítésében, ott van a réten a virágban, látjuk a reklámokon.

Az aranymetszés vagy arany arány nem egy új találmány, az ókori görögök a létezés egyik alaptörvényét vélték felfedezni benne. Meghatározás szerint egy olyan arányosság, amely a természetben és művészetben is gyakran megjelenik, természetes egyensúlyt teremtve a szimmetria és az aszimmetria között.

Az arany arány egy olyan állandó, amelyet két érték összehasonlításánál „*a kicsi úgy aránylik a nagyhoz, mint a nagy az egészhez*” szabály alkalmazásával kapunk, jelölésére a Φ (görög nagy fi) betűt használják, amely Pheidiasz görög szobrász nevéből származik, értéke, az 1,618 állandó [Wikipedia].

A Φ aránynak – az aranymetszés szabályának – kicsit különleges, kicsit „misztikus, mágikus ereje” ismeretlen, de tudjuk, hogy emberemlékezet óta jelen van az emberi alkotásokban. Felfedezésekor azt gondolták, ez az arány adja a világ teremtésének alapját, ezért „isteni arány”-nak is nevezték.

A görög matematikusok a szabálynak megfelelő, ún. arany téglalapot tartották a legsztétikusabbnak. Esetükben az aranymetszés az oldalak hosszában valósul meg. Az arany-szög, az arany-háromszög, az ötszög (pentagram) számunkra csak érdekes mértani elemek, de különleges jelentéssel bírtak az idők folyamán, mivel magukban foglalják az ideálisnak és tökéletesnek tartott arányt. Az aranymetszést a tipográfiában már a kezdetektől alkalmazták, a képfeldolgozás elengedhetetlen eszköze, a weboldalak szerkesztésénél is betartandó szempont, a reklámgrafika alapeleme, megmutatja magát a fraktálok csodálatos világában is.

„*A matematika minden tudományok kapuja és kulcsa.*” (Roger Bacon) A zene-tudomány és a matematika az idők során többször is összefonódott. Az egyik nagy találkozást az aranymetszés teremtette meg, szabályát figyelembe véve a ritmus, ütem, dallam felosztásnál, a harmónia érdekében.

Az aranymetszés arányai fedezhetők fel egyes csigafajták görbületeiben, bizonyos növények és fák leveleiben, valamint számos virágszirom elhelyezkedésében, illetve az emberi test főbb részei is az aranymetszés szabálya szerint aránylanak.

Az ember létezésétől fogva törekszik a tökéletes harmónia megteremtésére. Az ókori görög építészet számos bámulatba ejtő építményén, mint például a Parthenon, az aranymetszésnek megfelelő arányok fedezhetők fel. Bár térben és időben máshol helyezkedik el a gízai Nagy Piramis, a párizsi Notre Dame, a Szent Péter-bazilika vagy az ENSZ székháza, szépségüket, szerkezeti összhangjukat mind az „isteni arálynak” köszönhetik. Az ókori Egyiptomban valószínűleg még nem tudatosan alkalmazták ezt a szerkesztési-építési módszert, a görögök viszont már szilárd matematikai ismereteket birtokoltak. Ugyanezek az

arányok szolgáltatnak irányvonalat az építészet mellett a szobrászat, a festészet középkori és a reneszánsz nagy mestereinek, mint Leonardo da Vinci, Michelangelo és mások.

A szaktanárok felügyelete alatt a diákok megpróbálják bejárni a téma szerteágazó nyúlványait, egy egységes rálátás kialakításának érdekében. Abban bízunk, hogy a két év elteltével nemcsak az aranyművészségről fogunk sokkal többet tudni, hanem nyelvtudásunkat is gazdagítjuk, szoros barátságok születnek a résztvevő tanárok és diákok között egyaránt.

Segítségemre volt:

<http://www.anpcdefp.ro/programe/llp/comenius/index.html>

http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm

<ftp://ftp.oki.hu/eu/eEurope.pdf>

<http://hu.wikipedia.org/wiki/Comenius>

http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=577

Bencze Mihály

Két jelentős magyar matematikaversenyről

A XX. Erdélyi Magyar Matematika Verseny

Sepsiszentgyörgy, 2010. február 5–7.

2010. február 5-7 között a sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégium rendezte meg a 20-ik Erdélyi Magyar Matematika Versenyt. A versenybizottság tagjai, Bíró Béla, Bíró Judit, Csapó Hajnalka, Szilágyi Jutka, dr. Szász Róbert, Rill Róbert Adrian, Kilyén Attila, Simon Ferenc Levente, Kisfaludi Bak Zsombor, Bajnóczy Tamás és Bencze Mihály által összeállított feladatsorokat Erdély 20 középiskoláját képviselő 200 diáknak négy óra alatt kellett megoldania. A diákjainkat felkészítő tanárok, Betuker Enikő, Bíró Zoltán, Both Mihály Gábor, Csurulya Edit, Dáni Zsuzsa, Deák Éva, Egyed Géza, György Éva, Hatházi Annamária, Jakab Tibor, Kéry Hajnal, Kiss Gyula, Kovács Béla, Kovács Lajos, Mikó Ágnes, Nagy Örs, Nagy Zoltán, Nemes András, Nevelits Gyöngyvér, Oláh-Ilkei Árpád, Páll R. Olga, Péter András, Sebestyén József, Stan Ágota, Szabó Zoltán, Szász Árpád, Szilágyi Emőke, Tamási Csaba, Vass Csilla, Zákány Mónika a dolgozatjavítást is vállalták. Az eredmények a következők voltak:

IX. osztály

1. díj. Kajántó Sándor (Tamási Áron Elméleti Líceum, Székelyudvarhely), 2. díj. Oláh Mátyás (Octavian Goga Főgimnázium, Margitta), 3. díj. Borsos Tamás (Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely) és Lestyán Attila (Nagy Mózes Elméleti Líceum, Kézdivásárhely), dicséret: Jaskó György (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), Püsök Nóra (Tamási Áron Elméleti Líceum, Székelyudvarhely), Császár Szabolcs (Márton Áron Gimnázium, Csíkszereda), Sacal Krisztina-Beáta (Ady Endre Líceum, Nagyvárad), Kiss Anna (Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely), Farkas Izabella Ingrid (Baróti Szabó Dávid Iskolacsoport), László Gábor (Székely Mikó Kollégium), Szabó Sinka Sámuel (Református Kollégium, Sepsiszentgyörgy).

X. osztály

1. díj. Lakatos Tamás (Kölcsey Ferenc Főgimnázium, Szatmárnémeti), 2. díj. Fülöp Balogh Beatrix Emőke (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), 3. díj. Deák Norbert (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), dicséret:

Sandy Endre-Kristóf (Márton Áron Gimnázium, Csíkszereda) és Szederjesi Arnold (Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely).

XI. osztály

1. díj. Bondici László (Kölcsey Ferenc Főgimnázium, Szatmárnémeti), 2. díj. Borsos Zalán (Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely), 3. díj. Vass Balázs (Tamási Áron Elméleti Líceum, Székelyudvarhely) és Tikosi Kinga (Tamási Áron Elméleti Líceum, Székelyudvarhely), dicséret: Takács Petra (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), Várhelyi Melinda (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), Hevele Balázs (Orbán Balázs Gimnázium, Székelykeresztúr), Vajda Szabolcs (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), Orbán M. Szabolcs (Székely Mikó Kollégium, Sepsiszentgyörgy).

XII. osztály

1. díj. Sasu Róbert (Székely Mikó Kollégium, Sepsiszentgyörgy), 2. díj. Kolumbán József (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), 3. díj. Polcz Péter (Kölcsey Ferenc Főgimnázium, Szatmárnémeti) és Kovács Krausz Zoltán (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), dicséret: Brudasca Renáta (Báthory István Elméleti Líceum, Kolozsvár), Hevele István (Orbán Balázs Gimnázium, Székelykeresztúr), Páll Levente (Tamási Áron Elméleti Líceum, Székelyudvarhely), Sütő Szabolcs (Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely).

A diákok eredménye alapján választottuk ki azt a 60 tanulót, aki hazánkat a XIX. Nemzetközi Magyar Matematika Versenyen képviseli, melynek az idén Szatmárnémeti a házigazdája.

Dr. Bege Antal a Sapientia Egyetem docense, tanulók és tanárok részére érdekesítő előadást tartott a prímszámokról.

Lászlófy Pál István az RMPSZ elnöke az Erdélyi Magyar Matematika-verseny 20 éves jubileuma alkalmából, díszoklevéllel jutalmazta az eddigi versenyeken résztvevő matematika tanárok munkásságát. Egyed Géza tanár, pedig hivatalosan meghívott mindenkit a 21-ik Erdélyi Magyar Matematika Versenyre, melynek jövőben Kézdivásárhely lesz a házigazdája.

Köszönet a Székely Mikó igazgatóságának, és tanári karának a verseny megszervezéséért.

A XIX. Nemzetközi Magyar Matematika Verseny

Szatmárnémeti, 2010. március 19–22.

Az idén a Hám János Római Katolikus Iskolaközpont, a Kölcsey Ferenc Főgimnázium, valamint a Református Kollégium közösen Kovács Béla tanár és Kónya László tanfelügyelő helyettes irányításával szervezték meg a Kárpát-medence e rangos versenyét, melyen több mint 300 résztvevő tölthetett felejtethetetlen napokat. Magyarország, Felvidék, Kárpátalja, Délvidék mellett Erdélyt 60 tanuló képviselte, valamint a következő tanárok: Bencze Mihály, Bíró Judit, Csapó Hajnalka, Dávid Géza, Gáspár Mária, Hatházi Annamária, Kovács Lajos, Kiss Gyula, Longáver Lajos, Nagy Zoltán, Oláh-Ilkei Árpád, Péter András, Stan Ágota, Szilágyi Judit, Tamási Csaba. A Versenybizottság elnöke dr. András Szilárd a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem adjunktusa volt, a bizottság tagjai pedig: Nagy Őrs, Mészáros Alpár, az öt régiófelelős tanár, dr. Pintér Ferenc (Magyarország), Oláh György (Felvidék), Balácsi Borbála (Kárpátalja), Szabó Magda (Délvidék), Bencze Mihály (Erdély), és Kovács Béla a helyi szervezők részéről. A versenyzőknek négy óra alatt hat feladatot kellett megoldaniuk. Az eredmények a következők:

IX. osztály

1 díj: Janzer Olivér (Budapest) és Varjú József (Debrecen), 2 díj: Oláh Mátyás (Margitta), Zilahi Tamás (Budapest) és Bingler Arnold (Kaposvár), 3 díj: Kajántó Sándor (Székelyudvarhely), Bor Julianna (Paks), Mázik László (Komárom) és Szkalitsity Ábel (Szeged). Dicséretes: Püsök Nóra (Székelyudvarhely), Borsos Tamás (Marosvásárhely), Jeso Ildikó (Kassa), Barna Zsombor (Kecskemét), Király Alfréd (Kecskemét), Schults Vera (Miskolc), Kis-Benedek Réka (Eger), Megyesi Attila (Szatmárnémeti), Ocskó Katalin (Eger), Bodnár Dávid (Budapest), Lestyán Attila (Kézdivásárhely), Nagy Henrietta (Zenta), Máté Péter (Marosvásárhely), Barczel Nikolett (Bonyhád), Skoda Máté (Komárom), Császár Szabolcs (Csíkszereda) és Szilágyi Dezső (Nagykanizsa).

X. osztály

1 díj: Bunth Gergely (Budapest), Piri Annamária (Zenta) és Szőts János (Baja), 2 díj: Remete László (Debrecen) és Erdős Gergely (Nagykanizsa), 3 díj: Abonyi József (Nagykanizsa), Mester Márton (Szeged), Borka Péter (Ipolytölcs), Komán Zsombor-Attila (Brassó), Porsche Endre (Székelyudvarhely) és Körmöczy Andor (Zenta), Dicséretes: Fülöp Balogh Beatrix Emőke (Kolozsvár), Lakatos Tamás (Szatmárnémeti), Bánovics Gábor (Győr), Deák Norbert (Kolozsvár), Kostyál Maskulik Ditta (Szatmárnémeti), Kekenák Lucia (Kassa), Lengyel

Sándor (Szatmárnémeti), Magyar Viktor (Vác), Mester Ágnes (Sepsiszentgyörgy) és Sandy Endre-Kristóf (Csíkszereda).

XI. osztály

1 díj: Morapitiye Sunil (Kaposvár) és Bondici László (Szatmárnémeti), 2 díj: Harsányi Tamás (Debrecen), Vadon Viktória (Miskolc) és Borsos Zsolt (Marosvásárhely), 3 díj: Balazsi Szabolcs (Budapest), Vass Balázs (Székelyudvarhely), Benedek Annabella (Marosvásárhely), Palincza Richárd (Budapest), Szabó Antal (Nyíregyháza) és Kispéter Tamás (Szeged), Dicséretes: Bartha Kristóf (Nyíregyháza), Takács Petra (Kolozsvár), Orbán M. Szabolcs (Sepsiszentgyörgy), Tikosi Kinga (Székelyudvarhely), Kovács Gergely (Nyíregyháza), Nagy Miklós (Győr), Hevele Balázs (Székelyudvarhely), Máté Andor (Kecskemét), Mikó Albert (Léva), Vrbáski Iván (Zenta), Lantos András (Tata), Csizsér Ágnes (Csíkszereda) és Szentandrás Tamás (Galánta).

XII. osztály

1 díj: Éles András (Debrecen), Aujenszky Tamás (Budapest) és Somogyi Ákos (Kaposvár), 2 díj: Cséke Balázs (Bonyhád) és Gógös Balázs (Győr), 3 díj: Tóth Benjamin (Nagykanizsa), Sebestyén Balázs (Kolozsvár), Ágó Krisztina (Zenta) és Pálkás István (Gyula), Dicséretes: Kecsenivity Egon (Zenta), Vámos Bence (Vác), Hajdú Ákos (Eger), Hevele István (Székelyudvarhely), Mandici Szilárd (Szatmárnémeti), Papolczi Hunor (Vác), Simon Erika (Szatmárnémeti), Varga Vajk (Szeged), Balla Attila (Budapest), Berecz Dénes (Miskolc), Páll Levente (Székelyudvarhely) és Polcz Péter (Szatmárnémeti).

Jövőre, a XX. jubileumi Nemzetközi Magyar Matematika Versenyt Bonyhád városa szervezi.