

Székely Győző

Tavaszi mustra

Műveletek a tízes átlépésével – ezt az első osztályos matematikakönyvből kölcsönzött címet adhatnánk az új évtizedébe lépő *Magiszter*nek, melynek első száma 1993 tavaszán látott napvilágot, így az idei tavaszon már a tizenegyedik évfolyamot jegyezhetjük és indítjuk útra ugyanazzal a hittel és vállalással, mint tettük ezt az első szám megjelenésekor: széles körű szakmai fórumot teremteni tanítóink, tanáraink számára, ezen az úton is szolgálni a hazai magyar nyelvű oktatói-nevelői munkát.

Ahogy azt már téli lapunkban (10. évfolyam, 4. sz.) jeleztük, tavaszi számunkban új rovatot indítunk, hogy nagyobb hangsúlyt fektethessünk az oktatás gyakorlati vonatkozásaira, és közvetlenül alkalmazható modelleket nyújthassunk a kreatív tanítói, tanári munkához. A lap „*Módszer-Tár*” rovata a pedagógusok mindennapi munkáját kívánja segíteni. Olyan szakmai fórumot biztosít, amely a pedagógusok osztálytermi munkájával kapcsolatos tapasztalatcserére ad lehetőséget... ötleteknek ad helyet...” olvashatjuk Demény Piroska köszöntő soraiban. És a szerkesztői köszöntés után következnek is a jobbnál jobb „ötletek”: elsőként Jakab Izabella mutatja be, milyen tevékenységekkel lehet a Föld napjáról megemlékezni a „Halacska” csoport óvodásaival, illetve hogyan lehet már kisgyermekkoról a természeti környezet szeretetére nevelni.

„A gyermekek munkához, renchez, természethez, művészeti tevékenységekhez, művészethez való viszonya óvodás-, kisiskolás korban alakul ki. A szülő, a pedagógus feladata, hogy ez a viszony egészségesen alakuljon, lehessen rá építeni...” – olvashatjuk immár Major Melinda írásában, melyben a szerző az anyanyelvi és vizuális kultúra közötti szoros összefüggésre hívja fel a figyelmünket, olyan képességek fejlesztésére, melyek révén – többek között – elkerülhető az is, hogy a felnövő nemzedék „a tömegkultúra érdektelen fogyasztójává” váljék.

A gyermekek érzelmi gazdagodásának egy másik útjáról, az érzelmi intelligencia mesékkel történő fejlesztéséről Kádár Annamária tanulmányában olvashatunk: „A mesék szinte észrevétlenül juttatják a gyermeket a szellemi, lelki, érzelmi gazdagodáshoz ... a gyermekkorban hallott történetek együtt növekszenek velünk, virágot hoznak, kiteljesednek, és gyümölcsöt érlelnek” – állítja a szerző, aki őrzi gyermekora történeteit és meséit, hisz azok varázserejében...

Az anyanyelvi és a vizuális kultúráról, a tudatos nyelvi, értelmi és esztétikai magatartás kialakításáról Iuga-Gombos Márta „*Hát én immár kit választok?*” című írásában is olvashatunk, ez a tanulmány azonban nem a kisiskolások számára kidolgozott ötleteket tartalmaz, hanem a középiskolai tantervi szabályozás által lehetővé váló választható, opcionális tantárgyak terveiről szól. Az írást két kidolgozott tanterv követi, a *Korstilusok, stílusirányzatok*, illetve *A világ kulturái képekben* című tervek, melyek kidolgozói a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar nyelv és irodalomtudományi szak mesterképzős diákjai: Adorjáni Ildikó és Dimény Hajnalka.

A *Nézőpont*ban Kósa András tanár úr a régi és a vitára bocsátott új magyarországi nemzeti alaptanterv-tervezetek kapcsán fejt ki gondolatait, Fodor László tanár úr pedig az „öreg doki”, Janusz Korczak gyermekvédelmi eszméinek időszerűségét méltatja.

Örökség rovatunkban Szabó K. Attila tanár úr a 400 éve Erdély fejedelmévé választott Bethlen Gábor udvarába és korába invitál minket: a fejedelmi kancellárságot iskolamesteri munkára felcserélő Péchi Simon útját mutatja be.

Az *Események*ben Nagy Zoltán ír az Ady Endre Líceumban évről évre megtartott *Moréna* érdekességeiről, a *Könyvespolc* rovatban pedig Málnási Ferenc értékeli a Murádin László válogatott nyelvművelő írásaiból összeállított *Babér és borostyán* című könyvet.

Reméljük, tavaszi mustránkkal sikerült fölkeltenünk olvasóink érdeklődését; a szerkesztőségi kollégák nevében is pihentető nyári vakációt kíván

a főszerkesztő

Fodor László

Gondolatok a nevelésről

– avagy pedagógiai felvetések, megfontolások, eszme-futtatások,
elképzelések, tézisek, feltételezések és aforizmák
(*folytatás*)

251. Egyesek még napjainkban is azt kifogásolják, hogy a pedagógia önmagából nem képes a nevelés összes problémáira megoldást találni, hogy nem tud általános, egyetemes és örök recepteket nyújtani. Amennyiben a pedagógiai normativitás viszonylagos (mert hiszen a fejlődésben levő személyiséget tekintő pszichológiai törvényszerűségek érvényessége erősen kontextusfüggő), ma sem hajlandók a pedagógiát úgy kezelni, mint bármely más tudományt.

252. Tájakon egyes pedagógusok az oktatási rendszert érő túl gyakori és gyors (nem egy esetben elhibázott) változtatások miatt háborognak, mások viszont azt nehezményezik, hogy a jobbító szándékú (esetenként logikus és helyénvaló) intézkedések rendszerint elmaradnak, vagy túl lassan ölt testet az egyes innovációk bevezetése.

253. Pedagógusként a leggyakrabban talán önmagadat kellene ellenőrizned.

254. Pedagógiai munkád eredményességét mindenekelőtt a rutinosság (sablonosság), a monotonia (változatlanosság), a fáradtság, a rezignáltság, a mélabúság, a pesszimizmus (reménytelenség), a kiségettség, a bizonytalanság, az elfogultság, az érzéketlenség, a fantáziátlanosság és az érzelmi semlegesség ássa alá.

255. A korszerű digitális eszközök által sugallt tanulási módok nagy gyorsasággal távolodnak el az iskoláink által napjainkban szorgalmazott modellektől.

256. Noha a korszerű információs és kommunikációs eszközök szinte halaszthatatlanul követelik az iskolázási módozatok újraalapozását, mégis minden jel azt mutatja, hogy az új tanévben ugyancsak az „egy iskola, egy osztály, egy óra, egy tanár, egy tantárgy, egy lecke” típusú oktatási modellt fogjuk alkalmazni, a mennyiségi (fogyasztási, enciklopédikus, tartalomközpontú, exhauszív) szempont által megalapozottan, és alapvetően a reprodukciós paradigma jegyében.

257. A sikeres iskolai előmenetellel rendelkező, a hatékony tanulás révén személyiségükben szüntelenül gyarapodó tanulóknak a szülei is folyamatosan fejlődnek.

258. A csodával határos, ha napjainkban a vágyak, szükségletek, függőségek, igénylések, szenvedélyek, célok, ambíciók, törekvések, érdeklődések és óhajok egyre kiterjedtebb hálózatával rendelkező emberi lény eljut egy lelki egyensúly-állapotba.

259. A társadalom legváltozatosabb feszültségeire, hiányosságaira, mértékvesztéseire, igazságtalanságaira, aránytalanságaira, gyengeségeire, kudarcaira és bukatóira mindig könnyedén rátalálunk az iskola belső életében.

260. Az iskola tegye gyermekünket boldoggá.

261. Személyiségünk időnkénti megújítása és gazdagítása, ugyanakkor lényegi önmagunk megragadása és egyediségünk megértése pszichológiai szempontból szinte elképzelhetetlen a másokkal való belső emocionális közelség hiányában, az egyedüliség, izoláltság vagy társmentesség feltételei között, illetve a más személyekhez való érzelmi társulás igényének, a kötődés-kapcsolódás, az affiliáció, az affektív egyesülés vagy összeolvadás szükségletének beteljesülése nélkül.

262. A tiszteletadás, az előzékenység, az udvariasság, a jellemesség, a figyelmeség, a tapintatosság, a nemesség, a humánusság, a hitelesség, az őszinteség, a kiegyensúlyozottság, a készségesség, a kedvesség, a modorosság, az önzetlenség, az alázatosság, a pontosság, a visszafogottság, a szavahihetőség, a szerénység, a tárgyilagosság, a türelmesség, a mérsékelttség, az együttérzés, az önuralom, a megbízhatóság, a mértékletesség, a szolidaritás, a segítőkészség, a nagylelkűség, a jóindulatúság, a becsületesség, a lelkiismeretesség, a törvényesség, a korrektség vagy az ízlésség (mint emberi kvalitások) fejlesztése (nevelése) nem lehetne kevésbé metodikus és alacsonyabb szinten szakszerű, mint a történelmi események, a földrajzi információk, a matematikai fogalmak vagy a grammatikai szabályok tanítása (oktatása).

263. A tanulni tudás, illetve a permanens tanulás távlatában nemcsak a tanulás módját, de még a tanulás módjának megtanulását is meg kell tanulni.

264. A romániai oktatási rendszer vonatkozásában inkább egyszerű iskolázásról, és nem annyira mély értelemben vett nevelésről kell beszélni.

265. Mindenki értetlenül megdöbben, ha a jó családi háttérrel rendelkező gyermek nem lesz sikeres az iskolában.

266. A romániai magyar nyelvű oktatást érintő hiányosságok és diszfunkciók, a pedagógiai folyamatban felmerülő gondok és abszurditások, valamint az aggodalmat keltő problémák és mindenfajta nehézségek ellenére, számos pedagógus részéről mégis erős pedagógiai jóakarát, számottevő jobbító szándék, az iskolai

oktatási gyakorlatra irányuló innovációs hajlandóság, mélyreható szakmai elhivatottság és elköteleződés figyelhető meg.

267. Az azonnaliság, a gyorsaság és a folyamatos változtatás lehetőségének kritériumaira alapozó korszerű információs és kommunikációs eszközök egyre nyomatékosabban kényszerítenek arra, hogy újragondoljuk az iskoladidaktika jelentős részét.

268. A közoktatás hazai helyzete is frappánsan igazolja, hogy az iskolázás módját, jellegét és minőségét kizárólag egy új törvény révén nem lehet jó irányba megváltoztatni.

269. Vajon mivel magyarázható, hogy pedagógusaink jó része olykor, ha nem is üldözöttek, de legalábbis hajszoltnak, jogtalanul bíráltnak és megtámadtnak, illetve el nem ismertnek és meg nem becsültnek érzi magát?

270. A korszerű információs és kommunikációs technológiai eszközök pedagógiai értéke annál nagyobb, minél tágabbra képesek kinyitni az iskola belső terét a külső életkörnyezet irányába, és minél távolabbra vagy mélyebbre képesek elkalauzolni az iskolai tevékenységeket a társadalmi és gazdasági élet történései felé.

271. Sajnos egyetlen nevelő sem tudja átadni növendékeinek azt, amit ő maga sem kapott meg.

272. Be kell látnunk, hogy az iskolai oktatás síkján, a tananyagok (a tanulásra felajánlott ismeretrendszerek, illetve a tankönyvek tartalmának) vonatkozásában, a legsikeresebben járható út napjainkban a minőségi (kulturális, állampolgári, társadalmi, nevelési), nem pedig a mennyiségi (fogyasztási, enciklopédikus, tartalomközpontú, exhauszív) szempont által meghatározott.

273. Szerencsére rég elmúltak azok az idők, amikor a kíváncsiságot rossz tulajdonságnak vélték.

274. Tanári szavad igazsága nem lehet soha viszonylagos.

275. A tanuló számára megismerni és megérteni, illetve e folyamatokba érzelmileg involválódni fontosabb, mint magas szinten teljesíteni.

276. Reményeim szerint a romániai iskolai oktatás jelenlegi krízisállapotának számos pozitív fejleménye is lesz, mert hiszen csakis egy ilyen áldatlan állapot képes kikövetelni és meghatározni az új pedagógiai megközelítések kigondolását, az iskola társadalmon belüli szerepének újraértékelését, a tanuló növendék helyének és státuszának felülvizsgálását, az iskolarendszer finanszírozásának optimalizálását, az iskolai tudás újra megdefinálását, a legkorszerűbb digitális

eszközök széles körű alkalmazásának hivatalos elrendelését, az oktatás szereplői között kibontakozó új típusú társas kapcsolatok kibontakozását, a rossznak, eredménytelennek, ártalmasnak vagy hatástalannak bizonyult oktatási-nevelési szokások és gyakorlatok elvetését, a korábbi sikertelen reformok káros következményeinek semlegesítését vagy az iskola-, tanítás-, tanár- és tartalomköz-pontúság mértékének lazítását.

277. A számítógép nagymértékben felszabadította elménket az emlékezés kötelezettsége, illetve az észben tartás feladata alól, és lehetővé tette, hogy annak alapvető funkcióit nagyobb kapacitással, magasabb rendű – innovatív, reflektív, kreatív, komparatív, konstruktív, kombinatív, evaluatív stb. – tevékenységekben és programokban használjuk.

278. A szülők elsődleges nevelési szerepe napjainkban sajnos sokszor háttérbe szorul, esetenként felhígul, minimálisra csökken, vagy egyszerűen elkallódik a mindennapi szakmai kötelességek és társadalmi kényszerek bonyolult hálózatában.

279. Roppant nehéz dolga van az iskolának, és szinte kilátástalan helyzetbe kerül az oktatás, ha a társadalom pedagógiaellenes és nevelésellenes.

280. A mai társadalom (merem remélni az iskolától eltérően) a gyermekeket megszámlálhatatlan eszközzel elsődlegesen a javak fogyasztásának és birtoklásának irányába ingerli, nem pedig a képzelet, a reflektivitás, az interpretativitás, illetve a kreatív és kritikai gondolkodás gyakorlására.

281. Az iskola nem tud eredményesebben működni, mint amilyen mértékben képes a társadalom tanulni.

282. Ha netán az iskolára is kiterjednek a piacgazdaság törvényei, akkor elsődlegesen a dolgok árát, és nem azok értékét fogjuk tanítani, piacképes árúkról és drága termékekről, nem pedig a szépről, igazról és jóról, nem is a hasznosnak, fontosnak és kívánatosnak megítélt kulturális elvekről és megvalósításokról fogunk értekezni.

283. Az úgynevezett „e-learning”, „mobil learning”, „digitális médiumok által támogatott tanulás”, „online tanulás”, „computer based learning” vagy „web alapú tanulás” korszakváltó tanulási módok kibontakozásának korában az iskolai tanulást egyszerűen már nem lehet kizárólag az iskolai környezetre korlátozni.

284. A könyv(olvasás) kultúráját lassan felváltja a képernyő(nézés) habitusa.

285. A könnyen manipulálható, mindig zsinóron mozgatott marionettként megnyilatkozó, sztereotip és klisé jellegű reakciók uralma alatt álló személy, feltehetően nem tett különösebb erőfeszítéseket embersége megszerzéséért, nem szenvedte meg emberi lényegének, illetve emberi arculatát meghatározó vonásainak birtokba vételét, nem tett elégséges kísérletet az emberre alapvetően jellemző, az emberi mivoltot megalapozó lelki és szociális sajátosságok kibontakozását akadályozó nehézségek legyőzésére.

286. Sikertelenség esetén végezz illúziók és előítéletek nélküli önvizsgálatot (is), ne csak a külső tényezők viszonylatában mentegetőzz, ne csak a környezeti tények vonatkozásában magyarázkodj.

287. Ki is az óvodás? Nyilván az a gyermek, aki roppant szereti a konkrét és közvetlen (szenzoriális) megtapasztalást, aki ismételten meg akarja élni az aktusok, mozgások, műveletek vagy cselekvések végrehajtását övező örömeket, aki erős kíváncsisági hajlandóságot mutat a tág értelemben vett megismerésre, a vizsgálódásokra, a tapasztalásos (mindenekelőtt kézrátevéses, megragadásos és tapogatásos) és utánzásos tanulásra, aki lelki eledelre (mesékre) gyakorlatilag mindig éhes, akinek iszonyatosan nagy szüksége van a szeretetteljes légkörű, érzelmi biztonságot nyújtó, támogató, segítő, elfogadó, biztató és bátorító személyi miliőre, valamint formatív aktusok és (manipulatív) műveletek végzését lehetővé tevő, fantáziát serkentő, változatos aktivitásra erőteljesen ösztönző és felhívó jelekkel rendelkező tárgyi ingerekben gazdag (viszonylag stabil) környezetre, és végül, aki egyszerűen imád játszani.

288. A gyermekek enyhe tanulási nehézségeire, átmeneti emocionális zavaraira, eseti beilleszkedési melléfogásaira vagy időszakos viselkedési rendellenességeire, ma már nemcsak pedagógiai és pszichológiai terápiákat ajánlanak, hanem roppant drága gyógyszereket is, jóllehet e problémák esetében nem betegségekről van szó.

289. Célszerű, ha az iskolából hazatérő tanulót a családban mindenekelőtt gyermekként kezeljük.

290. Az utóbbi időkben tanítani tudásunk sajnos számottevően lassabban fejlődött, mint amilyen ütemben gyarapodott a megtanítandó értékes tudás mennyisége, vagy amilyen ritmusban fejlődtek az oktatás vonatkozásában is releváns információs és kommunikációs technikai eszközök.

291. Az iskolai tantárgyak közül talán a történelem tanításának történelme a legzaklatottabb, a leggyötrelmesebb, hisz gyakorlatilag minden történelmi korszakban a tantárgyi tantervek bizonyos történéseket annak függvényében tartalmaztak vagy nem tartalmaztak, illetőleg egyes eseményeket annak alapján

jelenítettek meg más események kárára, hogy milyen volt az idők szelleme, mit igényeltek a nemzeti érdekek vagy melyek voltak a legerősebb politikai nyomások.

292. Manapság a tévé kikapcsolásának nemcsak gazdasági vagy ökológiai szempontból van kedvező hatása, hanem a lelki egészség megőrzésének vonatkozásában is (mert hiszen a tévé manipuláló, félelmet és nyugtalanságot keltő, agresszív modelleket előtérbe hozó, álmatlanságot kialakító, az alkoholfogyasztást pozitív emberi viselkedésként értékelő, irracionális és ambivalens érzelmeket gerjesztő, dohányzásra incitáló, rossz életvezetési normákat szuggeráló, furcsa párkapcsolatokra és azok felületességére mintát nyújtó, gyakorta infantilizáló és elbutító funkciói manapság roppan felerősödtek).

293. Ne csak arról tanítsunk növendékeinknek, ami az ember külső miliójében van, hanem azonos mértékben arról is, ami belső lelki környezetében található, ne csak arra készítsük, hogy nézzenek körül és tájékozódjanak környezetükben, hanem arra is, hogy tekintsenek önmagukba, illetve igazodjanak el szellemi jelenségeik rendszerében, ne csak a környezeti szennyeződés okozta problémákra hívjuk fel figyelmüket, hanem belső elmeközegük tisztaságának, mentális egészségük, pszichikus erőnlétük folyamatos gondozásának fontosságára is.

294. Egyrészt meg kellene gátolni, hogy a gyermek az iskolában egyszerű (tudás)fogyasztóvá váljon, másrészt el kellene kerülni, hogy számára a világmindenség egy szupermarketre korlátozódjon.

295. Míg a tanítási problémákon folyamatosan gondolkodó pedagógus végül szinte szükségszerűen egyfajta pedagógiai bizonytalansági helyzetbe, illetőleg egy szakmai szorongási állapotba kerül, aminek – mint belső feszültségnek – erős motivációs ereje van, addig a nem igazán reflektív pedagógus előbb-utóbb tipikus biztonságélményt és a stabilitás érzését fogja megélni az oktatás jelenségeinek viszonylatában, aminek sajnos nem igazán van ösztönző hatása.

296. Gyakorlatilag mindenki elfogadja az értékek átszármaztatásának, illetve tanításának-tanulásának elsődleges fontosságát az iskolai oktatás folyamatában, de szinte senki nem tudja megmutatni annak legjobb módját.

297. A deviáns magatartású gyermeket inkább azonnali segítségre szoruló áldozatként kellene megközelíteni, és nem egyfajta büntetést érdemlő bűnösként.

298. Ahhoz képest, hogy mennyi bátorítást, hogy milyen mértékű inspiráló lelkesítést és biztatást kapnak pedagógusaink a hatóságok részéről, azt lehet mondani, hogy nagyszerűen dolgoznak.

299. Egy jó közoktatási törvényt is lehet rosszul olvasni (következésszerűen rendelkezéseit hibásan alkalmazni).

300. Nem látok semmi okot arra, hogy az iskolareformok szükségességének távlatában többet beszéljünk a gyors társadalmi, gazdasági vagy technológiai átalakulásokról, mint a gyermekek megváltozott lelki, kognitív, érzelmi, nyelvi, etikai, szociális, gyakorlati, viselkedésbeli vagy szellemi fejlettségéről.

Kékes Szabó Marietta

A „tapasztalatszerző test”, avagy a szenzomotoros és kognitív működések interakciója és azok tanulságai

Amikor az utcán szembejön velünk valaki, akkor ránézünk, hogy megállapítsuk, esetleg ismerjük-e. Ha szokatlan hangot hallunk a környezetünkben, ráirányítjuk a figyelmünket, értelmezni igyekszünk azt. Egy felénk nyúló kéz látán pedig talán engedjük a másíknak, hogy hozzánk érjen, megsimogasson bennünket, avagy hamar elrántjuk a fejünket, ha inkább egy pofon érkezésétől tartunk. Felnőtként, számos élmény birtokában, már egészen kevés információból is helyesen értékelünk egy-egy szituációt, ami adaptív magatartásunk támogatását szolgálja. Ám vajon mi a helyzet életünk első időszakában, miként szerveződik azon tudásunk, melyre a későbbiekben építve hatékonyan működhetünk a bennünket körülvevő világban? Hogyan szűrjük ki és ragadjuk meg a számunkra releváns információkat azok már-már végtelennek tűnő áradatából? S egyáltalán milyen értelmezési keretben is javasolt fejlődési és működési folyamataink, s a belőlük kibontakozó viselkedésmintázataink vizsgálata?

Dinamikus interakcióban környezetünkkel

A dinamikus rendszerszemlélet a fejlődés tanulmányozására kialakult olyan új paradigmaként értelmezhető, mely az organizmust és környezetét, mint egymással állandó kölcsönhatásban levő, önszerveződő (emergens) rendszert állítja vizsgálatának fókuszába, melynek elemei időről időre változnak (Thelen, Smith 2006). A nézőpont ennél fogva kiváló lehetőséget biztosít számunkra nem csupán az irányzat gyökereit jelentő biológiai folyamatok értelmezésére, de – a fejlődéslélektannal összefüggésben – a viselkedési mintázatok szerveződése és változásai terén egyaránt. Gondoljunk csak bele: noha az emberi létezés egy közel fix állapotként is felfogható, valójában nem az, sokkal inkább valamiféle időszakos dinamikát tudhat magáénak! Hiszen a fejlődést tanulmányozó szakemberek számára is pont ez alkotja a kutatások egyik központi kérdését, hogy miként vagyunk képesek bizonyos viselkedésmintáinkat adott körülmények között stabilan fenntartani, míg más alkalommal esetleg inkább vagyunk képesek rugalmasan alkalmazkodni az aktuális helyzethez. A fejlődésbeli változás is éppen ezen flexibilitás révén válik elképzelhetővé, melynek alkalmával a bennünket ért ingerekre adott válaszainkat módosítani tudjuk (Smith, Thelen 1993), és a mennyiségi változásokon túl minőségbeli változásokon, ugrásokon is meggyünk keresztül.

A tudományterületen megjelent „nature és nurture”-vita az évek során megannyi kérdést vetett fel a viselkedésünket meghatározó ösztönös és tanult magatartásformánk terén azonban a környezeti hatások szerepe idővel vitathatatlaná vált. Noha a fajspecifikus tapasztalatokra inkább fogékonyak vagyunk, alapvetően ösztönösnek vélt magatartásunk is csupán szerzett tapasztalataink mentén bontakozhat ki teljességében. Tehát az öröklés és környezet dichotómiája már tudományosan nem fenntartható, a környezeti feltételek – genetikai és neurális flexibilitásunk révén – indirekt formában, igen finom mechanizmusok által mediáltan, kétséget nem ébresztve, hatást gyakorolnak ránk. Az organizmus számára érzékenyebb periódusok tapasztalati világa és időbeli kiterjedése pedig mind olyan – viselkedésformáló – elemek, amely befolyása meghatározó lehet az élőlény későbbi működésére vonatkozóan (Szokolszky 2004).

De miként is fedezzük fel a körülvevő világot, avagy mit értünk észlelés alatt? „Az észlelés mindig interakció egy meghatározott tárgy vagy esemény és egy általánosabb séma között” (Neisser 1984, 71. p.). A hagyományos kognitív tudomány statikus mentális reprezentációkban rögzült gondolkodásmódjával szemben mára mindinkább a – korábban említett – dinamikus szemléletet képviselő elképzelések uralkodnak, melyek egyfelől figyelembe veszik mind a cselekvő személyt (ágenst), mind pedig az adott történés kontextuális elemeit, másfelől pedig az előzetesen tárolt tudás vagy program ellenében érvelnek. Hiszen „a reprezentáció egy dinamikus, nézőpontfüggő folyamat, a jelentés újragenerálása” (Szokolszky 1998, 287. p.). Az egyén – mint fizikai organizmus – a rendelkezésére álló kommunikációs csatornáin keresztül folyamatosan információt vesz, majd dolgoz fel. Ennek révén pedig maga a perceptuális rendszer is változáson megy keresztül, s a mindennapi észlelés folyamatos és ciklikus mivolta így pillanatról pillanatra fejt ki hatását észlelési struktúráinkra. Így tehát a szerzett tapasztalatok nagymértékben befolyásolják, meghatározzák – a perceptuális tanulással –, hogy környezetünk mely aspektusainak felfogásakor válunk végül is képessé felfogni, illetve mind differenciáltabban értelmezni (Neisser 1984). A környezetbe ágyazott létezés(értelmezés) és működés, a szituált ágens fogalma mindezen szemléleti perspektívát tükrözik.

Amikor egy újszülött közelében valamilyen hangforrás keletkezik, a gyermek annak irányába fordítja a fejét. Lokalizálja a hangot, melynek perceptuális aktusa – az idő dimenziójában – ciklikus extenziót mutat (Neisser 1984). A Gibson-féle ökológiai optika is dinamikusan változó, előttünk a folyamatában kibontakozó képét nyújtja az egyén (vagy más organizmus) természetes észlelési helyzeteinek, melyben az élőlényt saját mozgása is hatékonyan segíti a tapasztalt jelenség értelmezésében. Ilyen értelemben pedig – miként a példánkban említett újszülött is – aktív felderítés révén jutunk hozzá az aktuális szituációban számunkra releváns információkhoz, vagyis globális teljesítményen keresztül

hangolódunk rá környezetünkre. Eközben pedig maga az organizmus is állandóan visszahat az őt befogadó közegre, illetve az egyed is mind újabb és újabb inputokat generál abból (Szokolszky, Kádár 1999).

„A perceptuális fejlődés [ennél fogva] nem megy végbe automatikusan, veleszületett program alapján, a környezetre való tekintet nélkül. Az anticipáció és az információfelvétel ciklusa összeköti az észlelőt a világgal, és ennek a ciklusnak a fejlődése csak a világ által megnyitott ösvényeken haladhat” (Neisser 1984, 72. p.). Felderítő aktivitásaink pedig alapvetően intermodálisak, s végtagsaink sikeres koordinációját igénylik. Miként Neisser (1984) jegyzi, a csecsemők anticipálják a hallott és taktilisan megtapasztalt dolgok látványát, illetve a vizuális mezőbe került tárgyak érintése is várakozással tölti el őket. Környezetünkben pedig számos olyan információ van jelen, melyek felvétele csupán manuálisan lehetséges (tapintás által). Ezen ciklikus interakciók tehát tovább formálják a perceptuális rendszert (sémát), lásd Piaget akkomodáció fogalma.

Ám miként is történik meg ezen perceptuális élmények magunkévá tétele és az azokra történő visszaemlékezés? A következő részt ennek rövid bemutatására szánom.

Fizikai megvalósulásunk, avagy a „tapasztalatszerző test”

A dinamikus rendszerszemlélet keretein belül az „embodiment” egységes nézőpontot jelöl. Eszerint minden lelki folyamat a test alakja, az érzékelő- és motoros rendszer, valamint az érzelmek által befolyásolt (Glenberg 2010). A közelmúltban elszaporodtak a testtel kapcsolatos részletesebb beszámolók. A „tapasztalatszerző test” került a tudományterület fókuszába, amely így teremtő létezőként áll, környezetével szoros kapcsolatot fenntartva (O’Loughlin 2006).

A mai kor embere azonban erősen elszakadt önnön testi mivoltától. Storch, Cantieni, Hüther és Tschacher (2010) hangsúlyozzák, hogy a testben helyet foglaló elme és lényünk fizikai megvalósulása (testünk) egymástól nem kezelhetők szétválasztva, hiszen a jól működő agy és szervezet egymásra utaltan kell hogy dolgozzanak. Jelen felfogás szerint a test tehát nem valami egyszerű szerzerként, avagy az emberre nézve egyéni szinten tekintendő, hanem praktikus, szenzoros konstrukcióként és magában is komplex egészként (rendszerként) nyer értelmezést. Ilyenformán pedig nem csupán a produktív, de az önnön lehetőségeit jobban megvalósítani képes emberről (szituált ágens) is szól az irányzat (O’Loughlin 2006). De hogyan is működik ezen környezettel való interakció és formálódunk benne mi magunk? Három fókuszpont köré szervezve mutatom be ezen kölcsönhatások főbb megnyilvánulásait: (1) anticipációk és végrehajtott cselekvéseink, (2) agyi plaszticitás, illetve tapasztalataink agyi struktúrákra gyakorolt hatása, (3) feedback-jelenségek.

Egyfelől a környezetünkből hozzánk érkező ingerekre nézve állandó várakozást állítunk fel magunkban, s neurális hálózatunk ezen inputok anticipációja nyomán formálódik. Összehasonlításra kerül az anticipált és a valójában befutott információ, ami a rendszer belső struktúráját módosíthatja, s a jövőre nézve jobb előrejelzéseket adhat számunkra. Ezáltal pedig a hálózat mind kedvezőbb, alkalmazkodásunkat támogató tulajdonságok birtokába jut (Kursin 2003).

Amikor cselekvésünk révén egy célt szeretnénk elérni, akkor is végső soron belső reprezentációkra van szükségünk, melyeket szintén idegrendszerünk alakít ki, valamiféle előfeltevések gyanánt. Tevékenységünk végeredményének e belső célképpzettel történő összehasonlítása pedig annak eldöntését teszi lehetővé számunkra, hogy mennyiben sikerült az előzetesen kitűzött célt elérnünk. Ez pedig nyilvánvalóan befolyással lesz későbbi viselkedésünkre is (Kursin 2003).

Ilyenformán anticipációs képességgel rendelkező neurális hálózatunkra úgy is tekinthetjük, mintha az valamiféle információmintázatot rögzítő berendezés lenne. S hogy milyen – adaptációnkat segítő – tulajdonságokkal kell hogy rendelkezzen ez a hálózat? Kurstin (2003) a rendszer következő lényegi jegyeit emeli ki: legyen képes (1) a tárgyak felismerésére, illetve az ehhez vezető egyes szintek közötti aktiváció továbbítására, (2) valamint ezen elemek egymással koherens aktivitásának fenntartására, hiszen ezeknek köszönhetjük szelf-adaptációs tulajdonságainkat.

Anticipációkat viszont nem csupán a tárgyak felismerésével összefüggésben végzünk, hanem az élet számos történésére vonatkozóan is előfeltevéseket teszünk, melyek beigazolódásával azok mintegy megerősítést nyernek (és formálják dinamikus reprezentációinkat). A környezetünk folyamatosan monitorozása közben létrejött előfeltevéseink (intuícioink) pedig alapvetően megkönnyíthetik a világban való eligazodásunkat, miként más helyzetekben (ha inkább ragaszkodunk belső képeinkhez) akár megtévesztők is lehetnek.

Példának okáért nézzük meg, hogy mi vajon a helyzet a másik személy félrevezetése érdekében alkalmazott, ún. cselként felfogható jelekkel? Hiszen egy sportjáték alkalmával készségi szintre emelhetünk bizonyos mozgássorokat, ám az ellenfél csapatából indított megtévesztő cselekvéselemek mielőbbi felismerése igen lényeges a játék kimenetele szempontjából. Jackson, Warren és Abernethy (2006) vizsgálata 14–14 képzett és kezdő rögbi játékos bevonásával videofelvételeken látható irányváltások során alkalmazott/nem alkalmazott csel jóslását célozta meg. A kutatás a heurisztikus bázisú és közvetlen-perceptuális bizonyítékokon alapuló döntések feltárására irányult. Az eredmények a kezdő sportolóknál is alátámasztották a megtévesztő mozgások észlelésére való fogékonyságot, vagyis az ilyen cselrel végrehajtott mozgások során való irányváltásokat – végső soron – mindkét csoport helyesen felismerte. A képzettségi szintből adódó érzékenységbeli eltérés tehát a vizuális információk megtévesztő

körére is kiterjed, melynek következményei a hétköznapi tevékenységeinkkel összefüggésben is beláthatók.

A számunkra kellemes vagy semleges ingerek jóslása talán természetes, könnyebben elgondolható működésnek tűnnek. De vajon miként vélekedünk az averzív ingerekkel – konkrétan a fájdalom észlelésével kapcsolatban –, illetve anticipációink hogyan befolyásolják a perceptuális élmény tudati szinten való megélését? Ez utóbbi azért is komoly kérdés, mert a szervezetünket ért valamilyen behatás/változás nyomán létrejövő fájdalom észlelése döntő befolyást gyakorol magatartásunkra, s egyaránt visszahat emocionális állapotunkra és kognitív folyamatainkra. Porro és munkatársai (2002) egészséges önkéntes alanyok fMRI-vizsgálatát végezték el azok egyik lábát ért szomatoszenzoros stimulációt követően, melynek hatását a vizsgálati személyek előzetesen nem ismerték. Arra voltak kíváncsiak a kutatók, hogy a szubkután (közvetlenül a bőr alá adott) aszkorbinsav-injekció fájdalmas/ártalmatlan hatásának anticipációja milyen hatást gyakorol az agykérgi nociceptív hálózat működésére. Eredményeik a top-down mechanizmusok jelentőségére világítanak rá, melyek az anticipációk, mint trigger révén kerültek kiváltásra, modulálva a kortikális rendszereket, amelyek a fájdalom szenzoros és affektív fájdalmi komponenseiként állnak, s melyek a ténylegesen ártalmas inger hiányában is képesek a – különben igen összetett állapotot jelentő – fájdalomérzet kiváltására. Mindez pedig a kognitív faktorok jelentőségét emeli ki a témával összefüggésben, anticipációink észlelésünket befolyásoló jellegzetességét tárva elénk.

Az iméntiekén túl azonban hasonlóképpen lényeges elem, hogy testi lényként megélt tapasztalataink egyéb formákban is visszahatnak ránk, s agyi plaszticitásunk révén eltérő élményekben részesíthetnek bennünket. Több kutatási beszámoló él például azon hipotézissel, miszerint az egyes mozgásformák (táncstílusok) elsajátítása is agyi reprezentációkon keresztül történik, mely folyamat alapvetően az érzékek útján megy végbe. A táncosok ugyanis nem szimplán passzív elkövetői a tanártól kapott utasításoknak, hanem aktív résztvevői a feladatoknak, megjelenítve azokban önnön karakterük, illetve az adott táncbeli kontextus jellegzetes vonásait (Bailey, Pickard 2010). Emellett persze a cselekvő lény fizikai megjelenése, perceptuális rendszere is befolyással vannak mind az általa végezhető tevékenységekre, mind pedig az általa egyáltalán fel fogható ingerek mennyiségére és minőségére.

Továbbá: a rendszer tréningezettsége is nagyban befolyásolja annak aktivitását, különböző táncműfajokban (capoeira és balett) jártas személyek és naiv megfigyelők fMRI-vizsgálatai azt támasztották alá, hogy a „saját táncstílus” látványa nagyobb területi aktivitást váltott ki, mint az idegen technika. A naiv megfigyelők azonban hasonlóképpen reagáltak mindkét táncformára (FBS, 2005. from <http://www.macalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirroneurons08/basicinfo.htm>). Egy másik kutatás pedig zongoristák és amatőrök zenehallgatás

és -játék közben mért agyi aktivitását összevetve az első csoportnál tárt fel megnövekedett agyi aktivitást (<http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>).

Végezetül pedig James-Lange érzelemelmélete nyomán Strack és kollégái állították fel az ún. faciális feedback hipotézist, mely a kortárs megközelítésekben az emóciók embodiment-teóriáján nyugszik. Az elképzelés szerint arcunk mimikája önmagában képes bizonyos érzelmek reaktivációjára, vagyis adott izomkontrakciók egyszerűen is képesek a számukra specifikus emóciók kiváltására. Ennek bizonyítására néhány résztvevő egy kisfilm megnézése során egy ceruzát kellett ajkai között tartson anélkül, hogy azt fogaival megérintené (gátolva a mosolygást), illetve fogai között tartva azt (serkentve a mosoly létrejöttét). Mindezek nyomán utóbbi csoport a látott kisfilmet inkább találta szórakoztatónak, viccesnek (Nestor, Schutt 2012).

Az érzelmek embodiment elmélete azt állítja, hogy a speciális testi állapotok és a hozzájuk kapcsolódó érzelmek között dinamikus interakció zajlik. Amikor tehát az emberek valamilyen érzelm-specifikus testhelyzetet vesznek fel, ezzel mintegy választ szolgáltatnak a kapcsolódó érzelmekre. Továbbá, amikor emócióink arcunkon kifejeződnek, illetve valamilyen gesztusokat alkalmazunk, ezzel valamiféle testnyelvet is érvényesítünk a kommunikáció során, ami – annak kongruenciája mellett – támogatja szándékaink, érzelmi állapotunk felismerését, értelmezését (Niedenthal 2007).

Az ún. embodied cognition tehát mind az érzelmek felfogása, mind pedig a róluk történő gondolkodás kapcsán magától bevonja az érzelmi folyamat információszervezésébe a releváns emóció perceptuális, szomatoviszcerális és motoros újratapasztalását (embodiment) (Niedenthal 2007). „Az összes szellemi művelet végső soron azokon a tapasztalatokon alapul, amelyeket cselekvő testi lényként szereztünk” (Bauer 2010, 149. p.). Az érzelmek áthatják a szociális és nem szociális megismerést egyaránt. Még a legegyszerűbb manipulációk is hatást gyakorolnak az érzelmi folyamatokra, beleértve az észlelést, a tanulást, megértést, valamint a nyelvhasználatot, a döntéshozatalt és a viselkedésünket. A mindezeknek háttéréként szolgáló lehetséges idegi mechanizmusok napjainkban is folyó vizsgálatai pedig szintén az embodiment- és szimulációs elméletek létjogosultságát látszanak alátámasztani (Winkielman, Niedenthal, Oberman 2009).

Összegzés

Testünk múltja, tapasztalatai és a velük együtt eltárolt érzéketek tehát együttesen határozzák meg viselkedésünket és környezetünkhöz való alkalmazkodó-képességünket. „Agyunk egyik alapszabálya úgy szól, hogy „use it or lose it”, tehát „használd vagy elvesz”. Vagyis a használaton kívüli idegsejt-rendszerek

elvesznek (Bauer 2010), míg a jól bejáratott kapcsolatok megszilárdulnak, és jó alapot teremtenek számunkra a vonatkozó képességek további fejlődéséhez, mind magasabb szintre emeléséhez.

Az idegtudomány számára és a különböző emberi működések értelmezésének szempontjából nagy jelentőségű tükroneuronok felfedezésével a 90-es évek végén több bonyolult – eddig nehezen értelmezhető – jelenség felfogásához jutottak közelebb a kutatók (http://hu.wikipedia.org/wiki/_/T%C3%BCK%C3%B3rneuron). Ezen ún. embodied-folyamatok (embodied processes) pedig – az empátiával összefüggésben – bázisát képezik a mások mentális állapotának és az általuk végzett cselekvések megértésének is (szándéktulajdonítás), miként a megfigyelt tevékenységek utánzására is lehetőséget kínálnak, a szemlélő saját motoros-, kognitív- és érzelmi reprezentációin keresztül (Oberman, Winkielman, Ramachandran 2010). Ám azt is fontos megjegyeznünk, hogy „a tükröző reakciók nem maguktól fejlődnek, hanem mindig kell hozzájuk egy társ” (Bauer 2010, 49. p.).

Mint rövid összefoglalónkban láttuk, testi tapasztalataink a jövőre vonatkozó anticipációink révén is jelentősek, miként az adott tevékenységben való jártasság – az agyi plaszticitás révén – eltérő aktivitási mintázatok kialakításához vezet az agyban, ezzel meghatározva a bennünket ért hatások felfogásának, megélésének élményét. Fizikai mivoltunk pedig érzelmi világunk teremtményeivel is szétválaszthatatlanul összefonódott. A dichotómiák állításának ideje tehát lejárt, a jelenségeket az egymással való kölcsönhatásuk tükrében kell hogy szemléljük, hiszen azok egészlegességét csak ennek eredményeképpen ragadhatjuk meg.

Felhasznált irodalom

- Bailey, R. & Pickard, A.: Body learning: examining the processes of skill learning in dance. *Sport, Education and Society*, 13(3). 2010, 367–382. p.
- Basic Information. Retrieved September 23, 2012. from <http://www.macalester.edu/psychology/whathap/UBNRP/mirrorneurons08/basicinfo.htm>.
- Joachim Bauer: *Miért érzem azt, amit te? Ösztönös kommunikáció és a tükroneuronok titka*. Budapest, Ursus Libris Kiadó, 2010.
- Glenberg, A. M.: *Embodiment as a unifying perspective for psychology*. Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science, 1(4). 2010, 586–596. p.
- Jackson, R. C., Warren, S., Abernethy, B.: Anticipation skill and susceptibility to deceptive movement. *Acta Psychologica*, 123 (3). 2006, 355–371 p.
- Kursin, A.: Neural Network: Input Anticipation May Lead to Advanced Adaptation Properties. In O. Kaynak, E. Alpaydin, E. Oja, & L. Xu

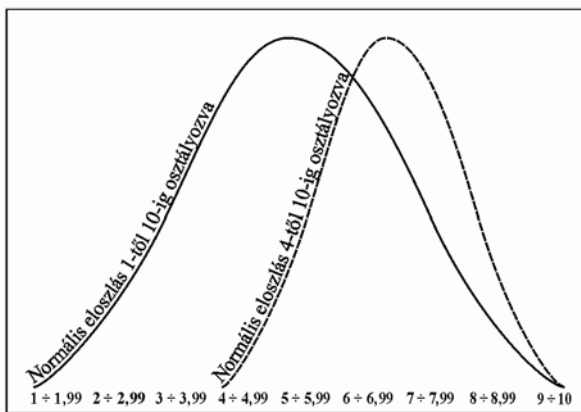
- (Eds.): *Artificial Neural Networks and Neural Information Processing – ICANN/ICONIP 2003*, 779–985 p.
Lecture Notes in Computer Science Volume 2714
- Neisser, U.: *Megismerés és valóság*. Budapest, Gondolat Kiadó, 1984.
- Nestor, P. G., Schutt, R. K.: *Research Methods in Psychology. Investigating Human Behavior*. London, England: SAGE Publications Ltd., 2012.
- Niedenthal, P.: Embodying Emotion. *Science*, 18, 2007, 1002–1005. p.
- O’Loughlin, M.: *Embodiment and Education*. Dordrecht, Netherlands: Springer-Verlag GMBH, 2006.
- Porro, C. A., Baraldi, P., Pagnoni, G., Serafini, M., Facchin, P., Maieron, M. & Nichelli, P.: Does Anticipation of Pain Affect Cortical Nociceptive Systems? *The Journal of Neuroscience*, 22(8), 2002, 3206–3214. p.
- Science Blogs, Auditory Mirror Neurons. Retrieved September 23, 2012, from <http://scienceblogs.com/mixingmemory/2006/10/02/auditory-mirror-neurons/>
- Smith, L. B., Thelen, E.: *A Dynamics Systems Approach to Development*. London, England, Bradford Book, 1993.
- Storch, M., Cantieni, B., Hüther, G., Tschacher, W.: *Embodiment*. Bern, Schweiz: Hans Huber Verlag, 2010.
- Szokolszky Á.: A tudomány metamorfózisa és a kognitív tudomány: posztkarteziánus alternatívák. In Pléh Csaba (szerk.): *Megismeréstudomány és mesterséges intelligencia*. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1998, 273–295. p.
- Szokolszky Á.: Öröklés – környezet: mit is jelent az „is”? In Pléh Csaba, Boross O. (szerk.): *Bevezetés a pszichológiába*. Budapest, Osiris Kiadó, 2004, 134–163. p.
- Thelen, E., Smith, L. B.: Dynamics Systems Theories. In D. William, R., M. Lerner (Ed.): *Handbook of Child Psychology. Volume One: Theoretical Models of Human Development*. 2006, 258–312 p. New Jersey, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Tükörneuron. In *Wikipedia. The Free Encyclopedia*. Retrieved September 23, 2012, from <http://hu.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCK%C3%B6rneuron>
- Winkielman, P., Niedenthal, P. M., Oberman, L. M. (2009). Embodied Perspective on Emotion-Cognition Interactions. 2009, 235–257. p. In J. A. Pineda (Ed.): *Mirror Neuron Systems. The Role of Mirroring Processes in Social Cognition. Contemporary Neuroscience*. New York, NY: Humana Press.

Nagy István

A nyolcadikosok záróvizsgálja, avagy az országosan egységes értékelés

Az oktatási tevékenység egyik legfontosabb eleme az elsajátított ismeretek mennyiségének és annak készségszintű alkalmazási képességének a mérése.

Ennek sikeres megvalósítása csak hosszú és nehézkes kutatómunkára alapozva lehetséges, és akkor tekinthető elértnek, ha a mérés során az értékelési eredmények normális, Gauss-görbe menti eloszlást adnak már viszonylag kis számú értékelt esetén is, és különösen nagyszámú mintán.



Az ábrán a normális eloszlás két görbéje látható. A bal oldali a romániai 1-től 10-ig történő osztályozásnak, a jobb oldali, a mindennapi gyakorlat szerinti 4-től 10-ig terjedőnek az ideális jegyeloszlását ábrázolja. A további grafikonokon e görbék által határolt felületek az alaptól eltérő színűek, és átfedésüket egy szaggatott vonallal jeleztük.

A témának igen gazdag magyar szakirodalma van¹, de román anyagok is elérhetőek.

A McKinsey tanácsadó világcég készített egy nemzetközi összehasonlító tanulmányt², amelyben a nagyon jól teljesítő, illetve a gyors fejlődést mutató iskolarendszereknek a közös vonásait hasonlították össze. Az országokat a PISA – az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programja és a TIMSS – matematika és természettudomány nemzetközi összehasonlító tudásszintmérés – eredményei alapján választották ki. Összevetették a legjobban teljesítő Alberta (Kanada), Ausztrália, Belgium, Dél-Korea, Finnország, Hollandia, Hongkong, Japán, Ontario (Kanada), Szingapúr és Új-Zéland, valamint olyan államok, városok oktatási rendszereit, ahol a bevezetett reformok jelentős hatással voltak a tanulási eredményekre: Atlanta, Boston, Chicago, Anglia, Jordánia, New York és Ohio.

Egyik következtetésük – a többi között – a tudásszintmérés szükségessége, a másik pedig az, hogy a kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges.

A romániai közoktatásban 1964-ig évenként volt cikluszáró tudásszint-mérés, majd 1999-ben bevezették a képességvizsgát, amit mostanra az országos egységes értékelés váltott föl.

Ezek a vizsgák két okból fontosak.

1. Minden vizsgázó számot ad tárgyi tudásáról, értelmi képességéről és készségeiről, hogy ezek ismeretében választhasson a továbbtanulási lehetőségek közül, illetve az egyes szakképző vagy elméleti középiskolák diákja lehessen.

2. Az oktatási rendszer minőségjavító korrekciókat hajthasson végre.

A romániai társadalmi viszonyok azonban ezen ismérvek egyértelmű voltát föllazítják, torzítják.

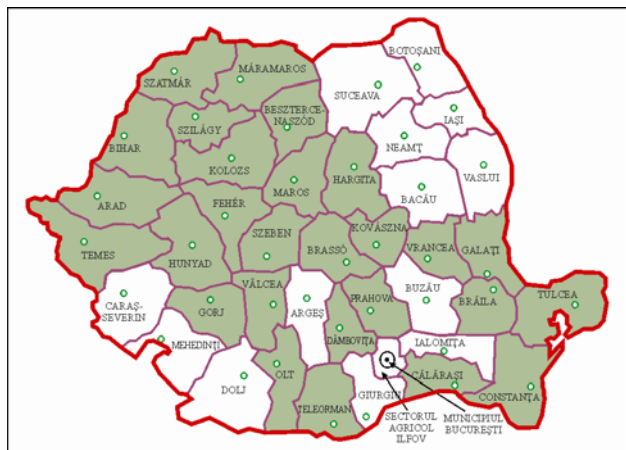
A 2012. évi nyolcadikos cikluszáró, országosan egységes értékelés eredményei vittek rá, hogy összegyűjtssem minél több megye eredményét. Összesen 29 megye³ vizsgaeredményei kerültek föl – más-más formátumban – a világhálóra. Elsősorban ezek képezik e dolgozat háttérét. Arról nem voltak információim, hogy a vizsgaeredmények közzététele megyei kötelezettség volt-e, vagy saját helyi kezdeményezés. Tény, hogy a minisztérium a felvételi eredményeinek kihirdetésekor minden végzős vizsga- és felvételi jegyét föltette a világhálóra, de azok onnan szinte leszedhetetlenek, mert a 150 725 tanuló adatai 7 550 oldalon lettek volna elérhetőek⁴.

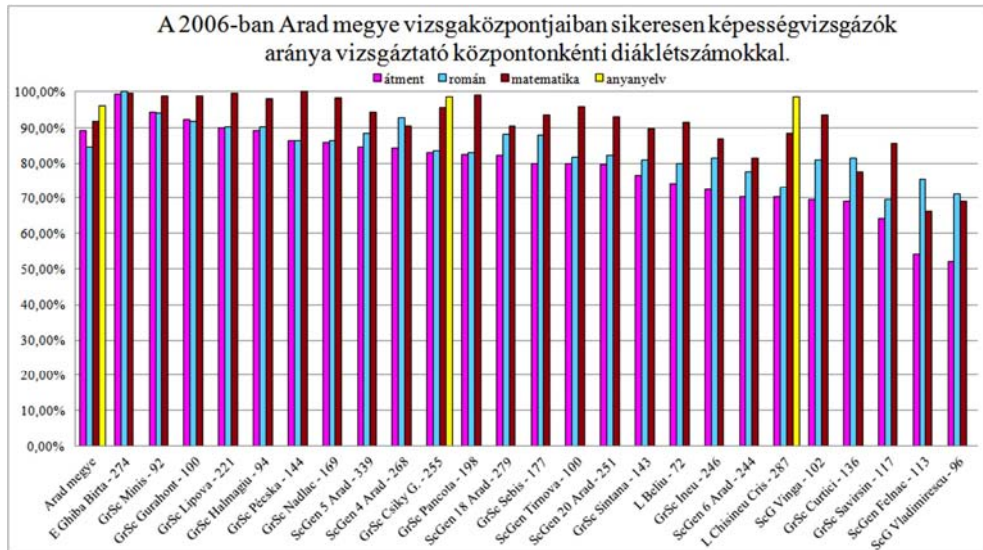
Az elemzéshez felhasznált adatok forrásmegeyái

A viszonyítás érdekében lássuk előbb a 2006. évi, Arad megyei képességvizsga egy-két tanulságát.

A mérés objektivitását azzal vélte elérni a minisztérium, hogy a megye 136 általános iskolájának diákjait 25 vizsgáztató központba gyűjtötte össze, és ott idegen pedagógusokkal felügyeltette dolgozataik megírását. Ezt követően a dolgozatokat az öt javítóközpontba behívott tanárokkal javították. Ezzel gondolták kizárni a szubjektivitás minden csíráját.

A vizsgázók matematika, román, anyanyelv és átlagjegyeiből készült grafikonokból kiderül, hogy a szigorítási intézkedések keveset értek.



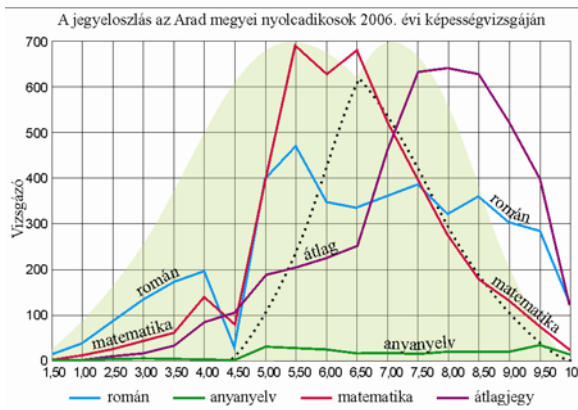


A grafikonból látszó javítóközpontonkénti nagy eltérések – átmenési arány: megyei 89,33%, ménesi 94,44%, vladimirescui 52,13% – azt mutatják, hogy a vizsgáztatási körülmények igen eltérőek lehetnek. Amíg az aradi Ghiba Birta Gimnáziumban, Kürtösön, Fenlakon és Vladimirescun betartották a szigorú felügyeleti követelményeket, addig – a román vizsga után – a többi 21 vizsgáztató központ mindenikében volt több-kevesebb lazaság.

Az, hogy a vizsgaközpontonkénti átmenési arány román nyelvből és irodalomból csupán az említett négy vizsgáztató központban volt nagyobb, mint matematikából, arra enged következtetni, hogy nem tartották be a felügyeleti szabályokat. Az általános tapasztalat ugyanis az, hogy anyanyelvből – a román a vizsgázók zömének anyanyelve volt – jobb jegyeket értek el a tanulók, mint matematikából.

De a grafikonból látszik, hogy a matematika–román átmenési arányok közötti eltérések többnyire – a matematika javára – jelentősek. Erre egyetlen magyarázat van. A vizsgázók egy része valamilyen módon segítséget kapott.

A második grafikon a 4378 vizsgázó román, matematika és anyanyelv, valamint ezek átlagértékének, médiájának eloszlását ábrázolja.



A jegyeloszlás grafikonjából kitűnik, hogy a lehető legtöbb vizsgázónak átmenő jegyet adtak a dolgozatokat javító tanárok. 4,00 és 4,50 között nagyon kevesen, de 4,50 és 4,99 közötti jegyet senki sem kapott! Ezért a négyes utáni gödör és a 4,50 utáni nagy kiugrás.

A román jegyek 4,50 és 8,50 közötti eloszlása értelmezhetetlen. Hogy ebben a tartományban szinte azonos számú vizsgázó jutott minden jegyre, az szakmailag megmagyarázhatatlan.

A négyesnél kisebb jegyeknél látszik a – szokásos – matematika jegyek román alattisága. Az 5,00–7,00 közötti tartomány arról árulkodik, hogy a második, a matematikavizsgán elnézők, sőt segítők voltak a vizsgafelügyelők. 7,00 fölött a román jegyek a matematika fölé kerekedtek, de az elvárhatónál jóval többen kapták meg.

A matematikából 6,50-nél nagyobb jegyet kapók száma nagyon jól megközelítette az 1–10-es skála normális eloszlását, ami azt mutatja, hogy a jól teljesítő vizsgázók tudásához mért nehézségűek voltak a vizsgafeladatok.

Az Arad megyében anyanyelvből kapott jegyek – kis számuk miatt – nem teszik lehetővé érdemi következtetés levonását.

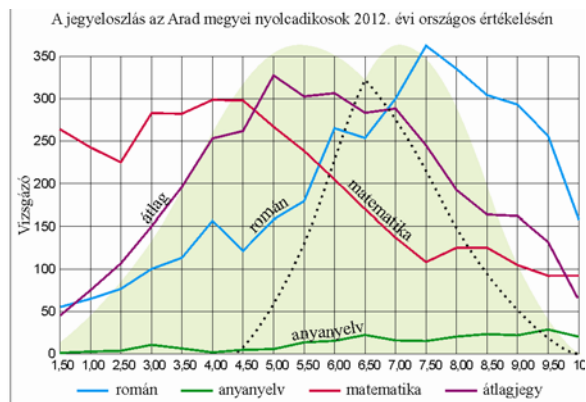
A matematika és román jegyek görbéinek csipkézettsége arról tanúskodik, hogy a cikluszáró tudásszintmérés szakmai módszertanával, a tételek kalibrálásával nincs minden rendben. Megfelelő kalibrálás az értem, hogy a nagyon könnyű és az igen nehéz, a könnyű és a nehéz kérdések közötti megfelelő arány esetén a vizsgajegyek görbéi a Gauss-görbéhez közelítenének, és a nagyszámú vizsgázó miatt egyesből közel annyi jegy lenne, mint tízesből, kettesből, mint kilencesből, hármásból, mint nyolcasból és így tovább.

A vizsgáátlag görbéjén látszik az 1-től 10-esig terjedő, de 5-ös átmenő jegyű romániai osztályzatadás ellentmondásossága. Szakmailag értelmezhetetlen a 6,50 fölötti átlagjegyet elért vizsgázók nagy száma.

A 2012-es országos értékelés

2012-ben Arad megye 124 iskolájában volt végzős nyolcadikos. A 3562 vizsgázó jegyeinek eloszlását mutatja az alábbi grafikon.

A két vizsga között eltelt hat év alatt megszűntették a buktatást, ezért ezen a grafikonon nincs a 2006-oshoz hasonló törés az ötös jegynél.



Megmaradt viszont a vonalak csipkézettsége, ami megerősíti a romániai nyolcadikosok cikluszáró vizsgáztatásának módszertani és tudásszintmérés szakmai hiányosságait.

A matematika vonalának két törése – 2,50-nél és 7,50-nél –, valamint a maximum és a szélső minimumok – 1,50-nél és 10-nél – nagysága arra utal, hogy vagy nincs összhangban a tanított tananyag az elsajátíthatósággal, vagy a vizsgafeladatok rosszul kalibráltak, de a vizsgáztatási felügyelet hiányosságai is fölmerülhetnek annak ellenére, hogy kamerákkal felügyelték a tantermeket.

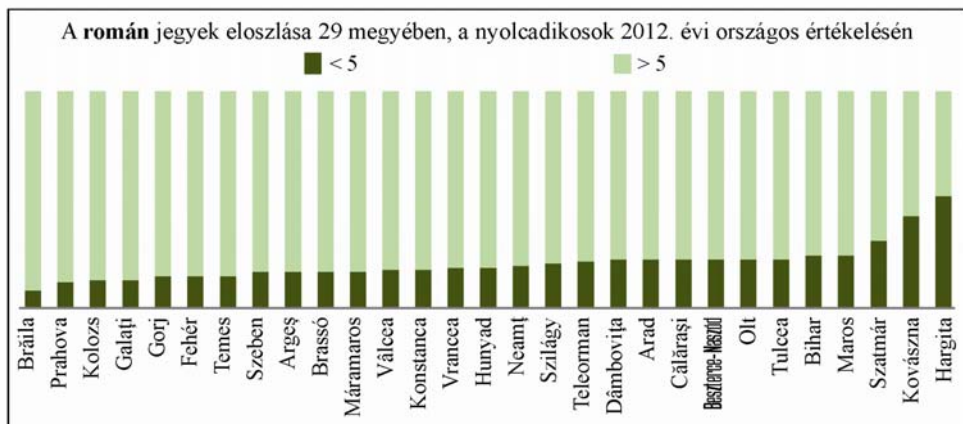
A román vonal maximuma még a 4–10-es normális eloszlásnál is fél jeggyel nagyobb nál van az elvárhatónál. Az elnyúló emelkedése és az indokoltnál jóval kisebb csökkenése a tételsor rossz kidolgozottságára utal.

Az Arad megyében anyanyelvből kapott jegyek – kis számuk miatt – 2012-ben sem teszik lehetővé az érdemi következtetés levonását.

A 2006-os és a 2012-es Arad megyei eredmények összehasonlíthatatlanok. Ez a körülmény is arra utal, hogy ezekkel a vizsgákkal sok minden nincs rendben. Szakmailag korrekt körülmények között, ugyanabban a megyében mindössze hat év eltéréssel nem születhetnek összehasonlíthatatlan eredmények.

Alább az országosan egységes tételekkel és értékelési szempontok szerint megtartott 2012. évi nyolcadikos cikluszáró vizsga jegyeinek megyei szintű összehasonlító grafikonjait és a jegyeloszlást tekintjük át.

A román vizsga



Román nyelv és irodalomból Brașov megyében csupán a vizsgázók 8,32%-a kapott ötösnél kisebb jegyet, de Tulceában is csak 22,85% teljesített ötös alatt. Érdekes, hogy a jelentős számú magyar vizsgázóval (24,42%-kal) rendelkező Szilág megyében is csak 20,81% kapott ötösnél kisebb jegyet románból. A sorban utolsó, Tulcea színromán megye után csak olyan megyék következnek,

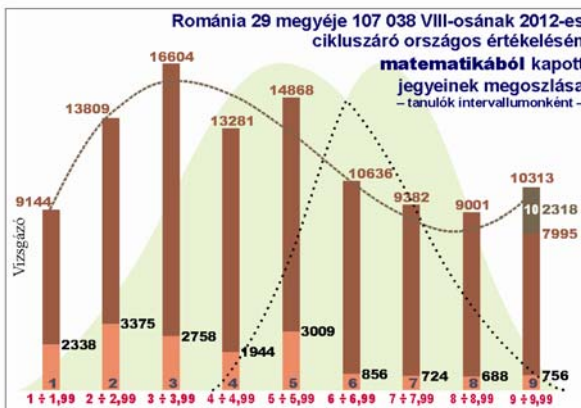
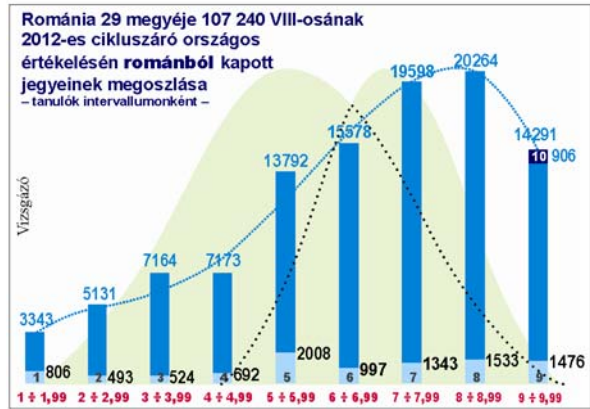
amelyekben jelentős a magyar vizsgázók aránya. E megyék között ötösnél nagyobb jegyet kapott a vizsgázók 24,19%-a Bihar (ahol a vizsgázók 20%-a kisebbségi), 24,65%-a Maros (33,98%), 30,84%-a Szatmár (28,31%), 42,28%-a Kovászna (72,14%) és 51,65%-a Hargita megyében (93,98%).

Az adatsor azt sugallja, hogy a román nyelv tanításának eredményessége a nem román gyermekek esetében is lehet olyan eredményes, mint a román gyermekek esetén. Az okok és lehetőségek föltárása még várat magára.

Lássuk, milyen volt a 29 megye jegyeloszlása románból.

Az egytől tízig terjedő jegyskálán jól kalibrált tételsorral a jegyek görbéje maximumának az ötös és hatos között kellett volna lennie, de itt szinte a nyolcasnál van, ami még a 4–10-es normális eloszlási skála maximumánál is egy jeggyel nagyobb. Ez a görbe ezért arra enged következtetni, hogy nagyon rosszultak kalibrálva a vizsgatételek, ha egyáltalán volt ilyen szándék. A négyes tartományhoz tartozó oszlop alacsony, és az ötöshöz tartozó kiugró oszlop és a nagyon sok ötös a javítás szubjektivitására, a javító tanárok átengedési reflexeire utalnak, holott a vizsgatermek kamerázása és a javító tanárok elzárása is ennek kiiktatását célozta. Ekkora mintán a túl sok nagy jegy a nyolcas és kilences tartományban tudásszintmérési érvekkel nem támasztható alá.

Összevetve a jegyek eloszlását a vizsgázók számával, és az 1–10-es vagy a 4–10-es normális eloszlási görbékkel megállapítható, hogy a román vizsga reális tudásszintmérésre alkalmatlan volt.

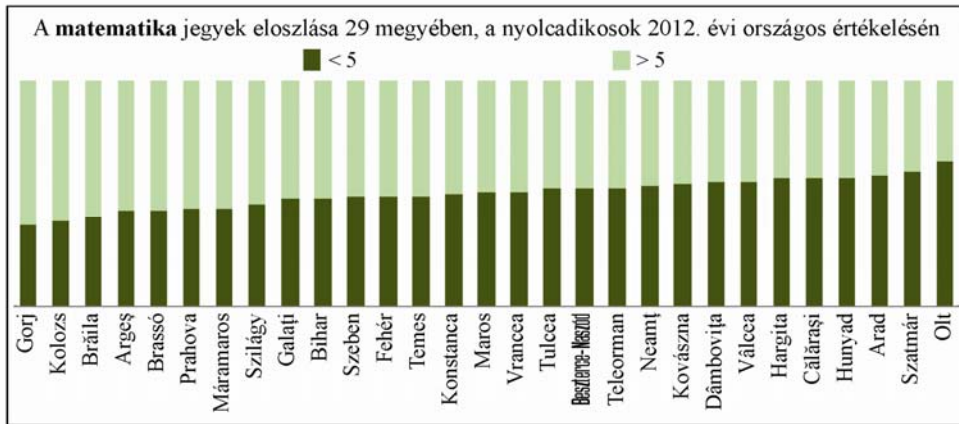


A matematikavizsga

Matematikából Gorj megyében voltak a legjobbak az eredmények. Itt a vizsgázók 36,08%-a kapott ötösnél kisebb jegyet. Olt megyében szerepeltek a legrosszabbul: a vizsgázók 65,03% nem érte el az ötöst.

A gyenge széleken volt az erdélyi Kolozs és Szatmár megye is. Előbbiben 38,42% vizsgázó kapott ötös alatt, míg utóbbiban már 59,90%.

Íme a matematika jegyek eloszlása:



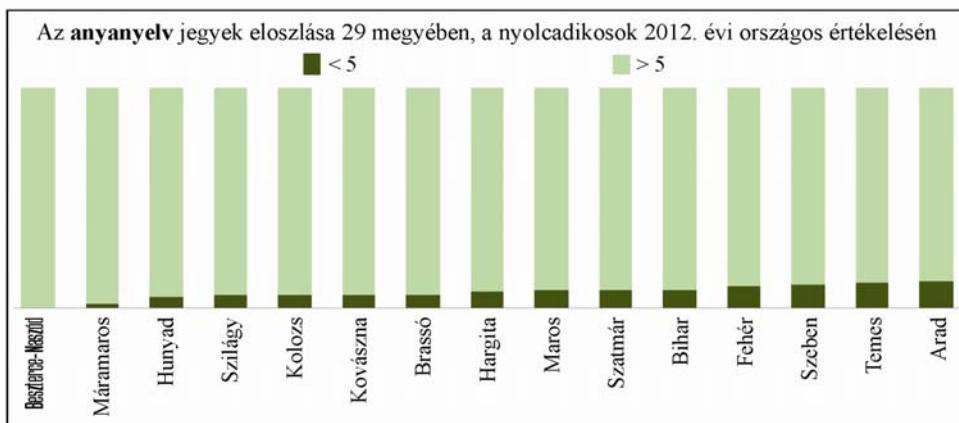
Megmagyarázhatatlanul sokan kaptak négyesnél kisebb jegyet.

A normális eloszlási görbék nincsenek köszönő viszonyban a jegyek eloszlásával.

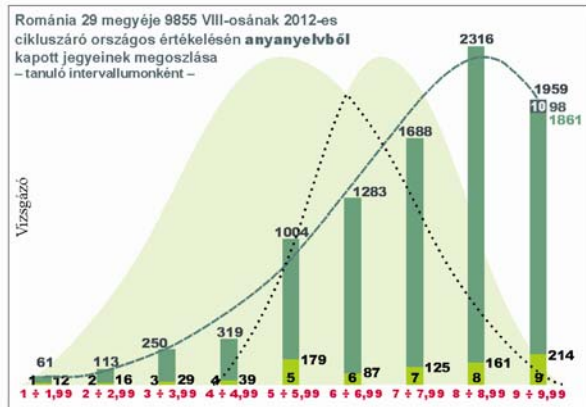
A négyes és hatos, valamint a hetes és nyolcas közötti tartomány jegyei az 1–10-es skála normális eloszlásához közeliek, de a 6–7 közöttiek lényegesen alacsonyabb, a 8–9-esek pedig magasabb oszlopot adtak. A 9–10-es tartomány oszlopa minden realitást nélkülöz.

Mindez néhány következtetés levonását teszi lehetővé: az 1–4-es tartomány a megtaníthatatlanul nehéz tananyagra, a 6–7-es a tételek rossz kalibrálására, míg a 8–10-es a vizsgafelületek lazaságára, külső segítségre utal.

Anyanyelv



Amint az a grafikonból látszik, az anyanyelvvizsgák eredménye is üzenet értékű. Beszterce-Naszód megyében minden vizsgázó legalább ötöst írt. A leggyengébb eredmény Arad megyében született: itt sikeresen vizsgázott a jelentkezők 88%-a. Ebből máris kitűnik a tételek könnyű volta és a rossz kalibrálás.



Az anyanyelvből adott jegyek eloszlása a következő grafikonon szerepel.

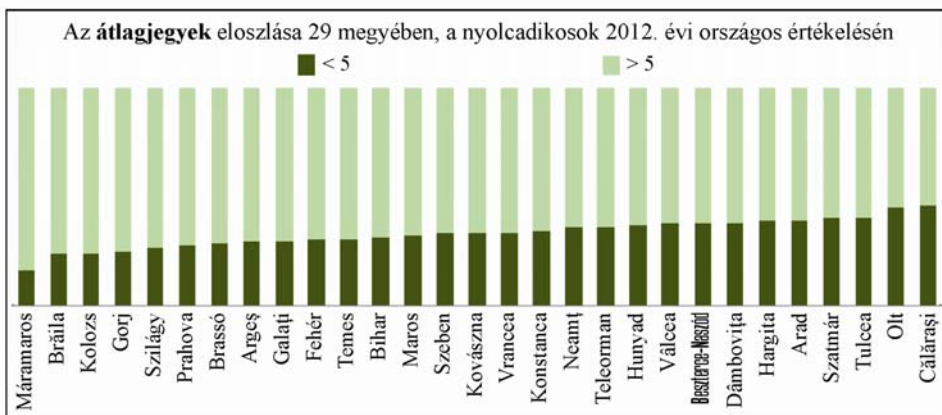
A jegyek eloszlása anyanyelvből és a normális eloszlás lényeges eltérést mutat. A trendvonalból kiszakadt az 1–5-ös tartomány, és kiugrott az 5–6-os, ami itt is a javító tanárok engedékenységét tükrözi.

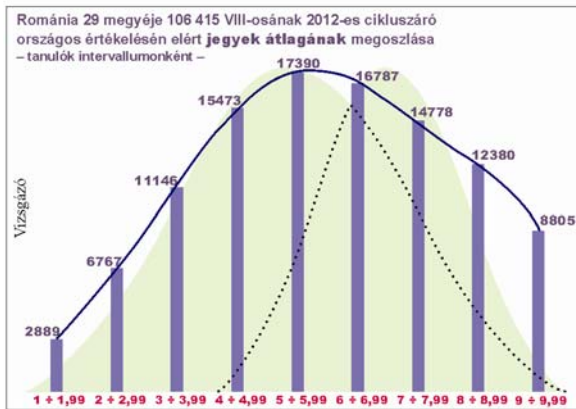
A 8–10-es tartományba irreálisan sok dolgozatot minősítettek.

A grafikonból látszik, hogy a vizsgatételek nagyon könnyűek voltak, ami a kalibrálás elmaradására is utal.

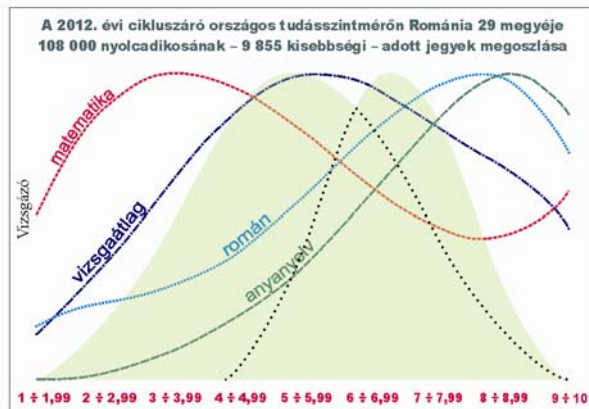
Az átlagjegyek

Román nyelv és irodalomból, matematikából és esetenként kisebbségi anyanyelvből kapott jegyek átlagának a két szélén elhelyezkedő, Călărași és Maramaros megyék közötti lényeges eltérés – a vizsgázók 16,63, illetve 46,78 százalékanak lett az átlaga ötösnél kisebb – arra utal, hogy a vizsgáztatási körülmények, a felügyeleti szigor között – megyénként is – lényeges eltérések lehettek.

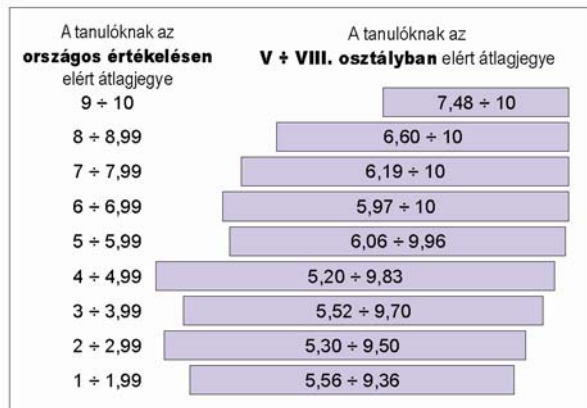




nagyobb átlagjegyek sokaságára aligha van tudásszintmérési szakmai magyarázat.



A románai általános iskolai oktatásban és a cikluszáró tudásszintmérésben semmi sincs rendben. Arra ugyanis nincs és nem is lehet magyarázat, hogy 9,36



Az átlagjegyek eloszlása a következő grafikonon szerepel.

A fentiekben jelzett ellentmondások dacára a hatosnál kisebb jegyek trendvonala közelít az 1–10-es normális eloszláshoz, de az 1–4-es átlagjegyek nagy száma a tananyag elsajátításának elmaradását mutatja, ami a nehéz és nagy mennyiségű tananyagot és a miatta ható csökkenő tanulási kedvet is tükrözi. A hatosnál

A mellékelt grafikon a tantárgyi trendvonalak egymáshoz és a normális eloszláshoz való viszonyulását mutatja.

Befejezésül lássuk, hogyan viszonyultak a tanulmányozott megyék tanulóinak az V–VIII. osztályban elért és a felvételi jegybe beszámított általánosai az országosan egységes értékelésen elért általánosukhoz. Ez az összehasonlítás sem mond mást, mint a korábbiak.

alatti azoknak az általános iskolát végző tanulóknak a százaléka, akik kettesnél kisebb jegyet értek el a cikluszáró értékelésen.

A 2012. nyári pedagógustovábbképzőn valaki úgy fogalmazott, hogy a romániai közoktatásban káosz uralkodik. Az itt bemutatott tények ezt az álláspontot látszanak igazolni.

Talán ez is az egyik oka annak, hogy soha senki sem készítette még el a romániai közoktatás állapotának átfogó szakmai elemzését.

Itt lenne az ideje, hogy ha nagyon lassan is, de végre megszűnjön az oktatásban a csődtermelés, ami alapját képezi az általános társadalmi krízisnek, amelyben Románia van.

-
- ¹ – Csapó Benő: *Az iskolai tudás*. Budapest, 2002, Osiris Kiadó, <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/iskolai-tudas-eloszo/adatok.html>
- Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért, 2008, www.mek.oszk.hu/08200/08222/08222.pdf
 - A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága http://econ.core.hu/file/download/zk/zoldkonyv_oktatas_07.pdf
 - Fóris-Ferenczi Rita: *A tervezéstől az értékelésig*. Tanterv- és értékelésmélet. Kolozsvár, 2008, Ábel Kiadó.
 - Evaluarea Națională la finalul clasei a IV-a. București, 2007, <http://administrasite.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=9529>
 - Testarea națională a elevilor în Europa: obiectivele, organizarea și utilizarea rezultatelor, 2009, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/109RO.pdf
 - Calitatea în învățământ și educație: perspectiva managementului economic <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2012Ianuarie/Puchin%20Alina%20Elena%20-%20Calitatea%20in%20invatamant%20si%20educatie/Rezumat%20final%20completat.pdf>
 - Sistemul românesc de asigurare a calității educației preuniversitare. Putem reforma formele fără fond http://sar.org.ro/wp-content/uploads/2013/01/SAR-Policy-Brief-62_Asigurarea-calitatii-in-educatie_final.pdf
 - Replică la Nota de politici: „Policy Brief #62 Ianuarie 2013. Sistemul românesc de asigurare a calității educației preuniversitare. Putem reforma formele fără fond?” realizată de Societatea Academică din România, <http://www.dascal.ro/2013/01/comunicat-oficial-aracip-replica-la-nota-de-politici-policy-brief-62-ianuarie-2013-sistemul-romanesc-de-asigurare-a-calitatii-educatiei-preuniversitare-putem-reforma-formele-fara-fond/>
- ² *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének háttérében?* 2007. szeptember, <http://ebookbrowse.com/mckinsey-jelentes-magyar-pdf-d46011359>
- ³ Arad, Argeș, Bihar, Beszterce-Naszód, Brassó, Brăila, Călărași, Dâmbovița, Fehér, Galați, Gorj, Harghita, Hunyad, Kolozs, Constanța, Kovászna, Maramaros, Maros, Neamț, Olt, Prahova, Szatmár, Szeben, Szilágy, Teleorman, Temes, Tulcea, Vrancea, Vâlcea.
- ⁴ <http://admitere.edu.ro/2012/staticRepI/j/>

Takács Tünde

Éretlenségi – értetlenségi*

A 2012. júliusi érettségi után ismét kitört a botrány. Igaz, nem volt akkora, mint tavaly, bár az idej eredmények még rosszabbak lettek: 44,7%-ról 43,03%-ra csökkent a sikeresen érettségizettek aránya. TV-műsorok, újságcikkek százezelemeztek, számoltak, keresték az okokat, felelősöket, bűnbakokat. Megszólaltak politikusok és szakértők, az oktatási rendszer minden szereplője, diákok, szülők, tanárok. Valóságos társadalmi vita alakult ki az érettségi körül (ami azóta is tart), de egy dologban egyetértettek, nevezetesen abban, hogy valami nagy baj van.

Érettségi vizsgát először 1788-ban vezettek be Poroszországban. Magyarországon először 1851-ben 143 tanulóval a Budapesti Piarista Gimnáziumban tartottak „érettségi vizsgálatot”.

1949-ig az érettségi tételeket az iskolák igazgatói terjesztették fel, és azokat az érettségi elnökök fogadták el. Abban az időben nagyon kevesen jelentkeztek és bizonyították sikerrel érettségüket.

Romániába 1925-ben dr. Constantin Angelescu akkori tanügyminiszter vezette be az érettségi vizsgát.

Romániában 1945 és 1990 között háromszor is „megreformálták” a tanügyet, először szovjet, majd kínai és észak-koreai mintára. Ennek eredményeképpen 1990-re az érettségi elvesztette értékét, gyakorlatilag mindenki megszerezte (a szó szoros értelmében) az érettségét bizonyító papírost. A lakosság 80–90%-a rendelkezett érettségi diplomával. A rendszerváltás után ez a „jól bevált” értékelés folytatódott. 2002-ben a sikeresen vizsgázók aránya 87% volt. Ez a legmagasabb arány a posztkommunista időkben.

2011-ben hidegzuhanyként érte a társadalmat az alig 45%-os országos „siker”, majd az idej 43%-os arány. A tavalyi és idej minősítések sokkal hívebben tükrözik a diákok tényleges tudását.

Feltevődik a kérdés: Mi vezetett ide? Nem egyszerű erre a kérdésre válaszolni. Sokrétű a probléma. Nem vállalkoznék arra, hogy minden okot felsoroljak, de a (szerintem) legfontosabbak:

VII. ÉRETTSÉGI VIZSGÁLATOK

- A) csoport: Teljes érettségi vizsgálatra jelentkezett 25 tanuló.
Az írásbeli vizsgálat május hó 15., 16., 17. és 19-án volt.
A) Magyar nyelv: 1. Lekturánál írói kiváltása és magyartanítás a XX. sz. első évtizedében (Adytól – József Attiláig). 2. Magyar kritikai realizmus regényítő művészei a képzőművészet után. (Tolnai, Mikszáth, Móricz).
B) Osztos tétel: a) Fordítás magyar nyelvre: Rókócik: Csokij: Az arya c. regényből, b) Szabad fogalmazás: A szovjet emberek a hazajárárt kívánt harchban. Jelenleg dolgozott: 10, jól: 4, középsően: 6, elégségesen: 5.
C) Latin tétel: Cicero: De officiis III. 1. Jelenleg dolgozott: 9, jól: 3, középsően: 4, elégségesen: 8, elégtelenül: 1.
D) Matematika tétel: 1. Egy 17 q órányú teherautó 1,5 tonna terheléssel és két személyvel – egyenként 85 kg-ot vehetők – meggy „A” körzetből „B” körzetbe egy hegy parton át. Az útának emelkedő része 11 km, a teljes út hossza 8 km hosszú. Az emelkedő 4,5%-os. Mekkora munkát végez a teherautó motorja, ha a sűrűségi együttható 0,03; mekkora a teherautó teljesítménye LE-ben, ha 35 perc alatt teszi meg az utat? – 2. r = 5 cm sugárú rajzjelző, rajzjelzők egy a murélogra, mint átmérőre lévő. Határozzuk meg a három félkörív által határolt területnek és a „murélogra”, mint átmérőre rajzolt kör területének az arányát. – Határozzuk meg az összefüggést. Jelenleg dolgozott: 6, jól: 6, középsően: 6, elégségesen: 7.
A szóbeli vizsgálat június 26., 27., 28. napján folyt le. Mészáros Lajos esztendőmi ferences gimnázium igazgatóhelyettes elnökével Csillag Miklós tanulmányi felügyelő, miniszteri megbízott jelenlétben.
A kiváltásokról külön-külön megjelölték: Csapody Imre, Panyf Gyula, Rannick Károly, Balák Jenő és Torma Miklós; összesen: 5.
Jelenleg megjelölték: Gömbös Ernő, Horváth Antal, Jancsó Gábor, Stumpf Róbert; összesen: 4.
Jól megjelölték: Babák Zoltán, Borlai Ede, Galántai Imre, Székér Kálmán; összesen: 4.
Középsően megjelölték: Babó János, Csapody Péter, Eszsi László, Csud Tamás, Hegedűs Zoltán, Jégessy Péter, Jégessy Péter, Kovácsy Tibor, Keating Lajos, Klementis Péter; összesen: 10.
Megjelölték: Hujta János, Hopp László; összesen: 2.

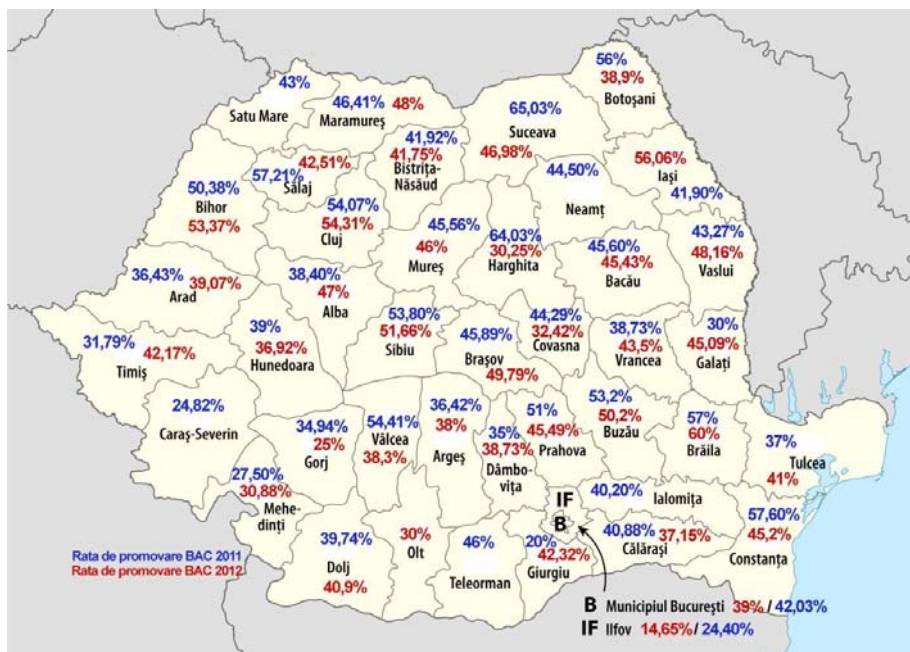
- B) csoport: Teljes érettségi vizsgálatra jelentkezett 20 tanuló.
Az írásbeli vizsgálat május hó 15., 16., 17. és 19-án volt.
A) Magyar nyelv: 1. Három emberi és írói magyartanítás a képzőművészet utáni társadalmi és politikai viszonyokkal szemben (Arany, Vajda, Ady). 2. Irodalmunk népi hősei 1948-ig. Jelenleg dolgozott: 7, jól: 6, középsően: 8, elégségesen: 5.
B) Osztos tétel: a) Fordítás magyar nyelvre: Lermontov hazafias kölcsentéről, b) Szabad fogalmazás: A második világháború a szovjet irodalomban.

Részlet az 1952-es piarista évkönyvből 45

- ✚ A diákok hosszú idő óta mindenféle szelekció, megmérettetés nélkül jutnak egyik szintről a másikra.
- ✚ A 8. osztály végi vizsgának nincs komoly tétje, hiszen minden diák továbbjut a 9. osztályba, mert több a rendelkezésre álló hely, mint a gyermek. Olyan tanulók kerülnek líceumi osztályokba, akiknek többsége a kisérettségén ötösnél kisebb jegyet ért el, olvasási, számolási, szövegértési nehézségekkel küzdenek, így sokuknak nem líceumban, hanem felzárkóztató osztályokban lenne a helyük
- ✚ Nagymértékben változott a diákok hozzáállása. Motiválatlanok.
- ✚ Nincs elképzelés arra vonatkozóan, hogy mi legyen azokkal a gyermekekkel, akik nem akarnak iskolába járni, az elméleti oktatásban részt venni, tanulni (vagy nem képesek).
- ✚ A szakoktatás helyzete soha nem látott mélypontra van.
- ✚ Az iskola nem felel meg a társadalom és gazdasági élet elvárásainak, követelményeinek.
- ✚ Az iskolában tanultak nem korszerűek, bár folyamatosan alakítgatják a tantervet, de még egy átfogó, jól átgondolt, mindenre kiterjedő átalakításra, rendezésre nem került sor.
- ✚ Baj van a tanárok, pedagógusok munkamoráljával, hozzáállásával. A diáklétszám megtartásáért elnézőbbek a diákokkal szemben, hiszen akár az állásuk is lehet a tét. Alulfizetettek, így kényszerítve vannak magánórát adni, vagy valami más lehetőséget keresni, ezért a pénzügyminisztérium őket tekinti, az orvosokkal együtt, az országban uralkodó korrupció ikonikus megtestesítőjének.
- ✚ Mivel az egyetemek anyagi háttere is a diáklétszám függvénye, előfordulhat az is, hogy a gyenge, az alig teljesítő egyetemi hallgató, aki „dossziéharc árán” jutott be a felsőoktatásba, visszakerül az iskolába, csak most a katedra túloldalára, tanárként.
- ✚ A szülők nem tekintik partnernek a tanárt, valós vagy vélt hibáit, nemetszésüket a gyermekkel beszéljük meg, ami által a pedagógus amúgy is megtépzott tekintélye folyamatosan csökken.
- ✚ A média nem támogatja a tudásalapú érvényesülés modelljét. Szenzációhajhászása közben főleg az iskola körüli negatív aspektusokra figyel, és azokat felfújva tárja a közvélemény elé.

Még folytathatnám az okok felsorolását, de az eredmények drámai romlása nagy valószínűséggel a 2011-ben felszerelt kameráknak tudható be, mert az eddig tárgyalt helyzet nem hirtelen, nem most alakult ki. Ez a két generáció sem

Románia térképe megyei adatokkal / 2012



2012-re itt is jócskán csökken az arány. Felszerelték a kamerákat. Egyébként az eredmények nagyon hasonlóak a tavalyi adatokhoz.

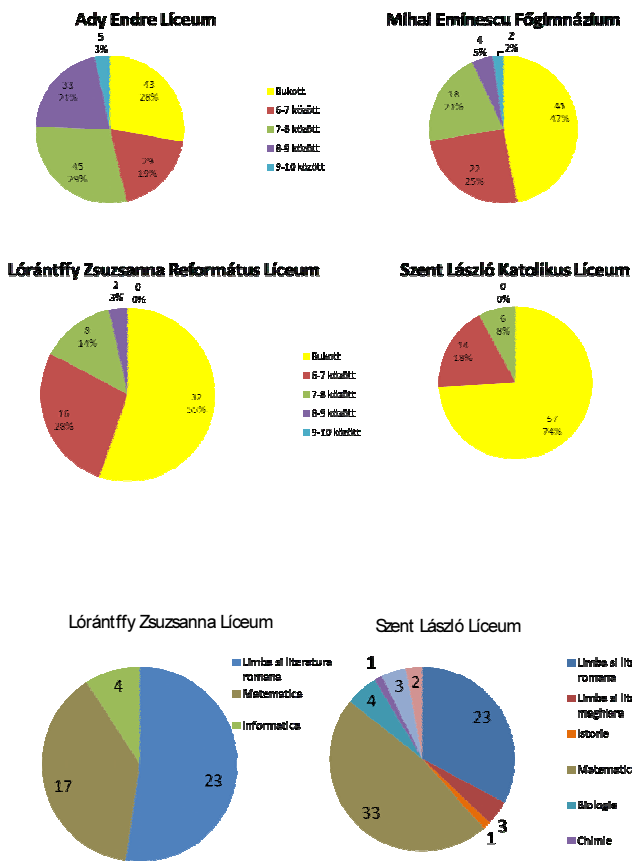
A nagyváradi magyar tannyelvű elméleti líceumokban

A nagyváradi magyar tannyelvű elméleti iskolák eredményei az országos átlag fölött vannak. Az Ady Endre Elméleti Líceum jóval az országos, a megyei és a többi magyar tannyelvű iskola átlaga fölött van. A jegyeket tekintve is több a 7-est, 8-ast, 9-est elért diák. Van 5 diákunk, aki 9 feletti átlaggal rendelkezik.

Intézmény	Jelentkezett	Nem jelent meg	Kizárt	Bukott	Sikeresen vizsgázott	6–7 között	7–8 között	8–9 között	9–10 között
Szent László Katolikus Gimnázium	82	5	0	57 (74,03%)	20 (25,97%)	14 (70%)	6 (30%)	0	0
Lorántffy Zsuzsanna Református Líceum	60	2	0	32 (55,17%)	26 (44,83%)	16 (61,54%)	8 (30,77%)	2 (7,69%)	0
Ady Endre Líceum	156	1	0	43 (27,74%)	112 (72,26%)	29 (25,89%)	45 (40,18%)	33 (29,46%)	5 (4,46%)
Mihai Eminescu Főgimnázium	87	0	0	41 (47,12%)	46 (52,87%)	22 (25,28%)	18 (20,68%)	4 (4,59%)	2 (2,29%)
Művészeti Líceum	19	0	1	12 (66,66%)	6 (33,33%)	3 (16,66%)	2 (11,11%)	1 (0,55%)	0

Miből buktak a diákok?

Román nyelvből, ahogy az előző években volt – mondanánk. Ez nem egészen így van. A reál tantárgyak, ezek közül is főleg a matematika okozta a legtöbb fejtörést a gyerekeknek. A bukok több mint fele matematikából bukkott. A románon és matematikán kívül, nálunk, összesen 4-en buktak más tárgyakból. Hasonló a helyzet a többi iskolában is.



Az Ady Endre Elméleti Líceumban

Ha megnézzük a humán és reál tagozaton végzetteket, megállapíthatjuk, hogy nincs lényeges különbség a különböző vizsgatárgyaknál elért eredmények tekintetében. A legnagyobb különbség a kötelező profiának megfelelő tárgy esetén van. Matematikából van a legtöbb kicsi jegy. Biológiából pedig több a jó jegy. Tapasztalatom szerint ezért is a diákok szívesebben választják a fizika, kémia és informatika helyett a biológiát.

A magyar tannyelvű szakiskolák eredményeit nem vizsgáltam, mert nincs rálátásom a helyzetükre. Csak néhány tényt említenék:

A M. Viteazul szakiskolában 42 tanuló iratkozott érettségire, 38 megbukott: 10-en románból, 22-en matematikából, 5 több tárgyból, 1 diáknak nem lett meg az átlag 6-osa.

A Traian Vuia szakiskolában 57 diákból 2-nek sikerült az érettségi vizsgája.

A kágyai iskolában 44 tanulóból 4 bizonyította érettségét.

A borsi Tamási Áron iskolában 16 diák közül 1 szerzett érettségi diplomát.

A tények magukért beszélnek. Elégedettek lehetünk? Nem! Sajnos nem, és főleg azért nem, mert ezek az eredmények azt mutatják, hogy valami nincs rendben, valami nagyon nincs rendben. Ebből a mélypontból csak együtt, az oktatási rendszer minden szereplője, diákok, szülők, tanárok együtt tudunk kimászni.

* Elhangzott a 2012-es *Módszertani Révai- napok az Adyban – Így tanítunk mi* című konferencián a nagyváradí Ady Endre Líceumban. A konferenciáról bővebben beszámolunk lapunk *Események* rovatában.

Demény Piroska

Módszer-Tár

Beköszöntő

A Magiszter folyóirat *Módszer-Tár* rovata a pedagógusok mindennapi munkáját kívánja segíteni. Olyan szakmai fórumot biztosít, amely a pedagógusok osztálytermi munkájával kapcsolatos tapasztalatcserére ad lehetőséget, ezáltal is pótolva a szakmai dialógus eddigi hiányosságait. A most induló rovat azoknak a pedagógiai tervezés és tanulásszervezés tárgykörébe tartozó tanulmányoknak, módszertani ötleteknek ad helyet, melyek századunk fiatal nemzedékének interaktív tanulását, tanítását segítik különböző eszközök kreatív használatával, azok tanórai vagy tanórán kívüli alkalmazásával. A *Módszer-Tár* a közoktatás és felsőoktatás terén a gyakorlatban hasznosítható ötleteket és eszközöket kíván bemutatni, a következő átfogó célokra építve:

- ✚ a pedagógiai szemléletváltás előmozdítása;
- ✚ a tudásmegosztás, a közösségi tanulás és az egymástól való tanulás támogatása;
- ✚ a saját eredmények, jó gyakorlatok bemutatása;
- ✚ az újabb nemzedék megszólítása újszerű, saját ötleten alapuló, tanórai kontextusba vagy tanórán kívüli tevékenységekbe ágyazott módszertani gyakorlatokon keresztül.

Mivel lehet jelentkezni?

A *Módszer-Tár* rovatba jelentkezni olyan, a pedagógiai tervezés és tanulásszervezés tárgykörébe tartozó tanulmány vagy dokumentum (például óravázlat, tematikus terv, projektterv) megírásával lehet, amely elsődlegesen interaktív eszközök kreatív használatát mutatja be, tanórákon vagy tanórán kívüli tevékenységekben is hasznosítható, kapcsolódik a fent felsorolt célokhoz, épít az új diáknemzedék valós tanulási szükségleteire, valamint megfelel az alábbi értékelési szempontoknak:

- ✚ önállóan kidolgozott és kipróbált, saját módszertani ötletet mutat be;
- ✚ újszerű módon dolgozza fel a témát;
- ✚ az interaktivitásra épít;
- ✚ célja a pozitív tanulási attitűd kialakítása, erősítése;

- ✚ a módszertani ötletet a pedagógiai folyamatba ágyazottan mutatja be;
- ✚ hiteles képet nyújt a módszer használatáról, annak előnyeiről, nehézségeiről;
- ✚ megadja a módszertani ötlet célcsoportját, tanulásszervezési kereteit, technikai és pedagógiai hátterét.

A Módszer-Tár rovatba azon kreatív pedagógusok jelentkezését várjuk, akik saját ötleteiket megosztanák másokkal is. A beküldött módszertani anyagokat szakértők értékelik, s a legjobbnak ítélt ötletek a *Magiszter*ben megjelennek. A beküldött anyagoknak tartalmazniuk kell a szerző nevét és munkahelyének megjelölését! Kérjük, ötleteiket a d_piroska@yahoo.com címre küldjék – *Magiszter* megjelöléssel.

Eredményes munkát és sok kreatív ötletet kíván:

a szerkesztő

Jakab Izabella-Erika

„Földünk nem játék! Ajándék!”

A projekt témája: „Földünk nem játék! Ajándék!”

A projekt megvalósításának helye: Hőfőherke Óvoda

A projekt célcsoportja: 3–7 éves óvodás gyermekek



Bevezető gondolatok

– a témaválasztás indoklása

„Földünk békéje és túlélése, ahogy mindannyian tudjuk, éppen azon emberi tevékenységek miatt került fenyegetett helyzetbe, melyek nélkülözik az elkötelezettséget a humánus értékek mellett. A természet és forrásainak pusztítása a tudatlanság, mohóság és a Föld élővilága iránti tiszteletlenségnek a következménye. Ez a tiszteletlenség még a saját utódainkra is kiterjed, a következő generációra, amely egy nagymértékben lepusztult Földet kap örökségül, ha a teljes körű béke nem valósul meg, és a környezeti rombolás a jelenlegi mértékben folytatódik...

Egyértelmű, hogy kulcsnemzedék vagyunk. A globális kommunikáció lehetősége megnyílt a számunkra, mégis gyakrabban használjuk ezt összeütközésekre, mint értékes dialógusokra a béke érdekében... Az univerzum külső bolygóiinak feltárásába kezdünk, miközben Földünk saját óceánjai, tengerei, forrásai egyre szennyezettebbekké válnak, és különböző életmegnyilvánulásai még mindig nagymértékben ismeretlenek. Földünk ritka élőlényei, állatai, növényei, rovarjai és még a mikroorganizmusok közül is jó néhányat egyáltalán nem fog ismerni a jövő nemzedék. Megvan a képességünk és a felelősségünk. Lépünk kell, mielőtt késő lesz.”

Dalai Láma

A Föld napja története

1970-ben kezdődött

Az első *Föld napján*, Denis Hayes amerikai egyetemista kezdeményezésére, 1970. április 22-én 25 millió amerikai emelte fel szavát a természetért. Ez a történelmi jelentőségű esemény az Egyesült Államokban – és az ország határain túl is – fontos változásokat hozott: az USA-ban szigorú törvények születtek a levegő és a vizek védelmére, új környezetvédő szervezetek alakultak, és több millió ember tért át ökológiailag érzékenyebb életvitelre.

1990-ben világmozgalommá vált

Húsz évvel később Denis Hayes és barátai, az ökológiai válság jeleit – a bioszféra pusztulását, az ipari szennyezést, az őserdők irtását, a sivatagok terjeszkedését, az üvegházhatást, az ózonlyukakat, a veszélyes hulladékokat, a túlnépesedést, a savas esőt, az óceánok szennyezettségét stb. – látva kezdeményezték, hogy az 1990-es évek *a környezet évtizedeként* a közös felelősségre hívják fel a figyelmet.

Ennek érdekében Denis Hayes és barátai 1989-ben Kaliforniában létrehozták a Föld Napja Nemzetközi Hírközpontot, és havonta küldtek hírlevelet a világ minden országába, hogy a városi tömegfelvonulásoktól kezdve szabadegyetemi előadásokig, faültetéstől a hulladékok újrahasznosításának megszervezéséig, a nemzetközi hírközlési rendszerek bevonásától falusi majálisokig sokféle akcióval ünnepeljék április 22-én a Föld napját a világ minden országában, környezetbarát, fenntartható társadalom közös vágyával. Több mint 125 ország környezetért aggódó polgárai, civil szervezetei válaszoltak felhívásukra, és városok, falvak, iskolák, környezetvédő szervezetek mind-mind saját szervezésű programmal, a legkülönbözőbb módon tették emlékezetessé és világméretűvé ezt a napot.

Magyarország az elsők között csatlakozott

A felhívásra Magyarországon környezetvédők 1990-ben megalapították a Föld Napja Alapítványt, és hírközpontot is létrehoztak az első magyar *Föld napja* eseményeinek koordinálására. Felhívásukra kis falvakban és nagyvárosokban egyaránt sokan jelentkeztek.

A Föld Napja Alapítvány a helyi kezdeményezéseket – külön hangsúlyozva az iskolák és természetesen a pedagógusok szerepét – környezeti könyvek kiadásával, vetélkedők összeállításával támogatja.

Ki mondta, hogy nem tudod megváltoztatni a világot? Így hangzik a Föld napja mozgalom egyik jelmondata. 1990 óta Magyarországon évről évre egyre többen próbálnak meg – legalább a Föld napján, április 22-én – valamit tenni környezetünk érdekében: fát ültetnek, rajzpályázatot hirdetnek, környezeti vetélkedőt, patak- és falutakarítást szerveznek, valamelyik zöld szervezethez csatlakoznak, vagy saját szervezetet alapítanak. És ez a Föld napja mozgalom legnagyobb sikere: hogy helyi igény szerint, helyi kezdeményezésre szerveződnek a Föld napi programok, és ma már nem csak a Föld napján.

Az alapítvány a szemléletformálás érdekében évről évre jelentős külföldi művek, sőt magyar szerzők környezeti témájú könyveit jelenteti meg. Könyveink közül ma már több is ajánlott vagy kötelező irodalom egyetemeken, főiskolákon. Az alapítvány eddig több mint 50 könyvet, ismertető füzetet és két társasjátékot jelentetett meg, többek között 1990 óta minden év április 22-ére, a Föld napjára adja ki a washingtoni Worldwatch Institute éves jelentését a világ környezeti állapotáról *A világ helyzete* címmel.

Az első 10 év

A világméretű Föld napja mozgalom és a magyarországi Föld Napja Alapítvány 2000-ben volt 10 éves. Denis Hayes, a mozgalom elindítója erre az alkalomra újabb felhívást tett közzé, hogy 2000-ben még több ország csatlakozzon a mozgalomhoz, és hívja fel a figyelmet a Föld napján, április 22-én a környezeti veszélyekre. A 2000. évi világmegmozduláshoz a Föld Napja Alapítvány is csatlakozott. Többek között egy környezeti társasjátékkal, az *Ökivilággal* fordult a jövő nemzedékéhez, és a Magyarország környezeti állapotát bemutató, *A természet romlása, a romlás természete* című könyvével a döntéshozókhoz. Természetesen összefogva több civil szervezettel.

20 év után is együtt

A Föld napja mozgalom 2010-ben lett 20 éves. És bár addig is sokat tettünk környezetünk fontosságának tudatosítása érdekében, nem mondhatjuk azt, hogy mindez elegendő. Már van szelektív hulladékgyűjtés, vásárolhatunk környezetbarát termékeket, körbeért két magyarországi tó körül is a kerékpárút, szélkerekek, napkollektorok segítik az energiaellátást, de még mindig sok a felesleges fogyasztás, a vegyszerhasználat, a szemét, az autózás, az energiapazarlás, általában a természet szolgáltatásainak túlzott használata. Mindezek következményeként pedig nő az üvegházhatású gázok kibocsátása, és ez növeli az éghajlatváltozás veszélyét.

Ezek a változások nem a távoli jövő eseményei. Az éghajlatváltozás már megindult. Már 0,7 Celsius-fokkal nőtt az átlagos globális hőmérséklet, és a felmelegedés üteme az utóbbi 10 évben fokozódott. Tennünk kell, tegyünk ellene

együtt, hogy elkerüljük a fordulópontot, a kritikus 2 Celsius-fokos globális felmelegedést.

Cselekednünk kell, és ebben a Föld Napja Alapítvány is aktívan részt vállal ugyanúgy, ahogyan 20 éven át tette ezt. Vigyázzunk Földünkre, jövőnkre, és tartsuk 2 Celsius-fok alatt a felmelegedést. Cselekedjünk együtt!

A Föld sorsa tehát a mi kezünkben van!

Meggyőződésem, hogy a környezettudatos szemléletformálást már egészen kicsi korban, óvodásként el kell kezdeni. Az a kisgyermek, aki környezetbarát közösségben „éli” óvodás éveit, bizonyára az iskolában is ezt a szemléletet viszi tovább, és remélhetőleg az egész élete során ezt fogja képviselni.

Környezetünk védelme, a természet megismertetése, megszerettetése mindig része volt óvodai programunknak, azonban amióta világszerte egyre nagyobb hangsúlyt kap a levegő és a víz tisztaságáért, az egészséges élettérért, a természet kincseiért való küzdelem, azóta a „Halacska” csoporttal újszerű, bátor, nagyszabású Föld napi programot valósítunk meg.

Arra törekszem, hogy a háromhetes projekt keretében egyszerűen és játékosan tudatosítsam a gyermekekben mindazt az értéket és szépséget, amit évmilliókon át a természet ránk hagyott, és amit feladatunk megőrizni, védeni.

A projekt célja

A természet szépségeinek megláttatása.

Olyan szokások, szokásrendszerek, viselkedésformák kialakítása, amelyek meghatározók a természetes és ember által létrehozott környezettel való harmonikus kapcsolat megőrzésében.

A természet iránti tisztelet, a megóvás iránti érdeklődés kibontakoztatása.

A családok környezettudatos attitűdjének formálása a közös programok során.

A projekt időkerete: április 22-e köré épül, a megvalósítás 3 hét.

Erőforrások

Emberi erőforrások

- Mindenekelőtt a lelkes, kreatív gyermekcsapat.
- A csoport óvodapedagógusai.
- A csoport dajka nénije.
- Szülők, nagyszülők.
- Meghívott szakemberek.
- Kíváncsi, érdeklődő vendégek.

Tárgyi erőforrások

- Számítógép, nyomtató, fénymásoló, CD-lejátszó, CD-k.
- Fényképezőgép.
- Filmfelvevő gép.
- Felület a munkák el-, illetve kihelyezéséhez, paravánok, tároló helyek.
- Facseteték, virágpalánták, magvak.

Szándéklevél

Kedves szülők!

Az elkövetkezendő három hét folyamán az óvodai oktató-nevelő munkánk során „A Földünk nem játék! Ajándék!” projekt kerül feldolgozásra.

Kérjük a szülőket, nagyszülőket, esetleg a nagyobb testvérek segítségét a tevékenység előkészítéséhez.

Gyűjtögethetnek olyan anyagokat – képeket, képeskönyveket, képeslapokat, újságokat, verseket, meséket, DVD-filmeket, zenei anyagot stb. –, amelyeket felhasználhatunk a projekt során.

Ugyanakkor közös tevékenységekre, kiállításra várjuk Önöket.

A témához kapcsolódó ötleteket szívesen vesszük!

*Köszönettel,
a „Halacska” csoport*

A tevékenységközpontok kialakítása

Az irodalmi, ének-zenei tevékenységek központjában:

- mesés könyvek;
- meseillusztrációk;
- dramatizáláshoz szükséges kellékek;
- CD-lejátszó;
- CD-k (pl. Gryllus Vilmos);
- „zenedoboz” (állatos kasztanyetta, xilofon, csörgők, csörgődob, maracas (rumbatök), furulya, varázskövek stb. találhatóak).

A művészeti tevékenységek központjában:

- rajzlapok;
- színes papírok;
- színes ceruzák, zsírkréták, méhviaszkréták;

- olló;
- ragasztók;
- tempera, ecsetek, újságpapír, tálak;
- gyurma, gyúródeszka alkotják a tárgyi eszközöket.

A természettudományok tevékenységközpontjában találhatóak:

- enciklopédiák;
- atlaszok;
- „Csodálatos állatvilág” sorozat;
- földgömb;
- képeslapok a világ minden tájáról;
- évszakokra jellemző képek;
- mikroszkóp;
- talajminták: kavicsos, homokos talaj, agyagos talaj, humusz, termőföld;
- magvak (búzamag, bab stb.), balkonládák;
- feladatlapok, melyeken helyes, illetve helytelen cselekedeteket láthatunk környezetünkben.

Építőjátékok, manipulációs, asztali, társas- és szabályjátékok:

- természetes anyagok: gyökerek, ágak, kavicsok stb.;
- építőkockák fából;
- műanyag építőjátékok;
- állatos fa puzzle;
- memóriajátékok;
- tapintómemória, formák;
- társasjáték: „Nem minden hulladék szemét!”;
- társasjáték: „Kukatündér”.

A családi és szerepjátékok központjában:

- főzős-sütős játékok;
- kiszolgálós játékok;
- öltöztető játékok;
- babák, babaruhák találhatóak.

Homok-víz játékok központjának eszközei:

- könnyebb-nehezebb?;
- úszik-lebeg-elmerül?;
- horgászjáték.

A tervezett tevékenységek részletes bemutatása

1. hét. A Föld mint bolygó

	Szabad tevékenységek, játékok	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	Lazító tevékenységek	Személyes fejlődést célzó tevékenységek
HÉTFŐ	IRODALMI, ÉNEK-ZENEI TEVÉKENYSÉGEK Mese: „A Nap és a Hold története.”	TT (beszélgetés): „Mi a Föld?” EKT (formázás): „A naprendszer”	1. Szabad játékok az udvaron.	RUTINOK <i>Reggeli találkozás:</i>
KEDD	Írásgyakorló: „Napsugarak” (rövid, hosszú egyenes vonal) ÉPÍTŐJÁTÉKOK, MANIPULÁCIÓS, SZTALI, TÁRSAS- ÉS SZABÁLYJÁTÉKOK	Integrált tevékenység: „A Nap, a Hold és a csillagok” NYKT+ETT •Mese: Király Kis Miklós. •Mozaikragasztás: Nap az égen.	2. Mozgá- sos játék: „Tűz, víz, levegő”.	„Fedezzük fel a bolygót!” „Találás kérdések (Föld, Hold, Nap):” „Mit sugott a négy vándor?” „Mikor történik? (napszakok)”
SZERDA	„Úrhajók.” „Mikor történik?” (év- szakok) TERMÉSZETTUDOMÁ- NYOK „Képes ismeretterjesztő könyvek nézegetése, beszélgetés.” „Földgömb-, térképnéze- getés.” „Beszélgetés a bolygókról, csillagokról, világűrről.”	Integrált tevékenység: „A négy vándor” TT+EKT+ NYKT (román nyelv) •Didaktikai játék: meny- nyiségek változtatása hozzátevéssel, elvevés- sel. •Énektanítás: Négy vándor jár körbe, körbe. •Joc didactic: „Câte ... ai numără?”	3. Magyar népmese: Király Kis Miklós.	<i>Mozgás:</i> „Kering a Föld a Nap körül.” „Átkelés a folyón.” „Dombra futás.” „Hegymászók.” „Hullócsillagok.”
CSÜTÖR- TŐK	MŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK Vágás, ragasztás: „Évszakkocka.” „Só-liszt gyurma mécesstartó.” A CSALÁDI ÉS	NYKT (verstanítás): Szalai Borbála: „Indul a nap” TT (számosság, sor- számnevek gyakorlása): „Játsszunk a csillagok- kal!”	4. Szórakoz- tató játék: „Éjjell”, „Nappal!”	„Hold, Hold, fé- nyes lánc...” „Télen nagyon hideg van...” „Töltsd meg a vándor kosarát! (mondatlánc)” „Süss fel, nap...”
PÉNTEK	SZEREPIJÁTÉKOK „Mézes csillagsütemé- nyek.” „Felfedezők.”	Szabadidős nap. Kilátás a Fellegvárról.	5. Dramati- zálás: Király Kis Miklós.	VÁLASZTOTT TEVÉKENYSÉ- GEK Angol. Tánc.

2. hét. A Föld és az élő környezet

	Szabad tevékenységek, játékok	Tapasztalati területek szerinti tevékenységek	Lazító tevékenységek	Személyes fejlődést célzó tevékenységek
HÉTFŐ	IRODALMI, ÉNEK-ZENEI TEVÉKENYSÉGEK Zenehallgatás – Gryllus Vilmos: Dalok 1, Dalok 2. Írásgyakorló: „Nyusziugrás” (Ń) ÉPÍTŐJÁTÉKOK,	Integrált tevékenység: „Utazás a Föld körül” TT+ETT •PPT bemutató: emberek a világ minden táján. •Ragasztás: képeslap vonat.	1. „Indiánfutás”	RUTINOK <i>Reggeli találkozás:</i> „Fedezzük fel a bolygót!” „Üzenet.” „Felismered?” „Folytasd a sort!”
KEDD	MANIPULÁCIÓS, ASZTALI, TÁRSAS- ÉS SZABÁLYJÁTÉKOK „Hallgatag erdő” – erdő készítése természetes anyagokból (ágak, moha, gyökerek stb.)	Szabadidős nap. Látogatás a Botanikus Kertben.	2. „Találd ki, melyik állatra gondolok!”	<i>Mozgás:</i> „Mackó, mackó...” „Tekeredik a kígyó...” „Ugráljunk, mint a verebek...” „Madárfogó.” „Lassan jár a csigabiga...”
SZERDA	TERMÉSZETTUDOMÁNYOK „Emberfajták a Földön, élőhelyeik, jellegzetességeik”	Integrált tevékenység: „Hallgatag erdő” SZTJ+EKT •Énektanítás: Gryllus Vilmos: Hallgatag erdő	3. Mozgásos játék: „Nyuszi bál”	
CSÜTÖRTÖK	Magok vetése. „Talajmúzeum” készítése (homokos, kavicsos, stb.) MŰVÉSZETI TEVÉKENYSÉGEK Vágás, ragasztás: „Díszítsük óvodánk ablakát!” (virágok kézlenyomatból) Mozaikragasztás:	Integrált tevékenység: „Az erdő lakói” NYKT+EKT+TT •Mese: Zelk Zoltán: <i>A három nyúl.</i> •Formázás: az erdőnk benépesítése gyurmaátlakkal. •Didaktikai játék: több, kevesebb, ugyanannyi.	4. Facsemete ültetése az udvaron.	ÁTHAJLÁSOK „Bújj, bújj, zöld-ág...” „Nyuszi fülét helyezze...” „Mag, mag, búzamag...” „Én kis kertem kergetem...” „Cini, cini, muzsika...”
PÉNTEK	„Csigabiga” A CSALÁDI ÉS SZEREPJÁTÉKOK „Kirándulók.” „Zöldségsaláta nyusziéknak.”	NYKT (román nyelv): Cíntec: „Micul greieraș” TT (didaktikai játék): „Ki hova bújt?” (térbeli relációk felismerése)	5. Szabad játékok a friss levegőn.	VÁLASZTOTT TEVÉKENYSÉGEK Angol. Tánc.

A projekt várható eredménye / sikerkritérium

A gyermekek több értelemben is megismerik a Földet.

Fejlődnek gondolkodási műveleteik: bővül fogalomismeretük, a környezetről szerzett tájékozottságuk. Fejlődik összehasonlító, megkülönböztető, következtető és ítéletalkotó képességük. Tudnak egyediről általánosra vonatkoztatni és általánosról egyedire, konkrét megállapításokat megfogalmazni.

Képesek lesznek halmazok képzésére megadott vagy választott szempontok szerint, képesek mennyiségek becslésére, számolására. Felismerik a mennyiségek közötti és a téri relációkat.

Fejlődik koncentrációjuk, nő feladattartásuk, tartósabbá válik figyelmük. Fokozódik érdeklődésük, növekszik motiváltságuk, fejlődik emlékezetük, problémamegoldó képességük. A megfigyelések, a közvetlen tapasztalatszerzések, változatos tevékenységek fejlesztik az érzékszervi szférát, percepciót.

Fejlődnek a társas kapcsolataik, együttműködő képességük. Erősödik a közösségi szokások kialakulása, megszilárdulása.

Környezettudatos magatartás megalapozásával fejlődik erkölcsi megítélő és alkalmazkodóképességük.

Meglátják a szépet, fejlődik esztétikai érzékük, felismerik munkájuk fontosságát, fokozódik szociális érzékenységük.

A különböző munkaformák segítik fejlődni szervezőképességüket, önállóságukat, közösségi tudatukat.

Formálódik a környezet, a környezet élőlényei, egymás iránti pozitív viszonyuk.

Fejlődnek akarati tulajdonságaik: konfliktusmegoldó képességük, kitartásuk, vállalkozóvá, döntésképpessé válnak.

Fejlődik kommunikációs képességük, bővül aktív szókincsük, fokozódik beszédértésük.

Szívesen, bátran közlik bárkivel információjukat, gondolataikat, igénylik a szóbeli kifejezéseket, javul szóbeli fogalmazási készségük.

Képesek önállóan mondókákat, verseket, rövid meséket elmondani.

Fejlődik mozgáskoordinációjuk, motoros képességük, jobban tájékozódnak a térben.

Szívesen vesznek részt változatos ábrázoló tevékenységekben, javul eszközhasználatuk.

Munkáik igényesek, esztétikusak, kreatívak lesznek.

Fejlődik a finommotorikájuk, a szem–kéz koordinációjuk.

Igényessé válnak önmagukkal és környezetükkel szemben is.

A projekt értékelése

A projekt során készült fényképek kiállítása.

A projekt portfóliója a gyermekek munkáival.

Videofelvételek.

„*Ki mondta, hogy nem tudod megváltoztatni a világot?*” – a csoport Naplója.

A projekt produktuma: „Boldog születésnapot, Kék Bolygó!”, aszfaltrajz.

Bibliográfia

Internetes oldalak linkjei:

<http://www.fna.hu/tortenetunk/afoldnapja>

<http://www.kormocikatalin.hu/?menu=26>

<http://sukosdcsanad-amk.hu/dokumentumok/vargane.pdf>

<http://www.szonek.hu/beta/data/bukkosd/ovoda/tamop/projektleirasovoda2BUK.pdf>

<http://www.kisujovi.hu/sites/default/files/Fold%20napja%20-%20harom%20hetet%20meghalado%20projekt.pdf>

www.balmazovi.hu/wp-content/.../Környezetvédelmi_Projekt.doc

Szakirodalom

Lukács Józsefné–Ferencz Éva: *Itt a tavasz, fut a tél, kis méhecske döngicsél*. Flaccus Kiadó, Budapest, 2010.

Lukács Józsefné–Ferencz Éva: *Kipp-kopp, mogyoró, tavaszt hív már a rigó*. – Óvodai játékos csoportos fejlesztések ötlettára. Flaccus Kiadó, Budapest, 2010.

Itt a tavasz. Irodalmi szöveggyűjtemény óvodásoknak és kisiskolásoknak. Novum Kiadó, Budapest, 2009.

Major Melinda

Vizuális és anyanyelvi kommunikáció

Kepes György művészeteoretikus és festő szerint „a vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél hatékonyabban képes tudást terjeszteni. Segítségével az ember tárgyi formában fejezheti ki és adhatja tovább tapasztalatait”. Szerinte minden műalkotás az adott kor üzenete is hozzánk. A vizuális kommunikáció egyetemes és nemzetközi. Ha arra gondolunk, hogy rajzolás közben sokkal kevésbé tudjuk kontrollálni a megfogalmazott információt, mint pl. íráskor, sokkal „őszintébbek vagyunk”, mint ahogy a gyermek is a rajzaiban a legőszintébb, nem abban, amit mond, akkor Kepes György állítása föltétlenül igaz. Igaz ez minden alkotásra, műalkotásra, a gyermekek rajzaira. Csak olvasni kell tudni.

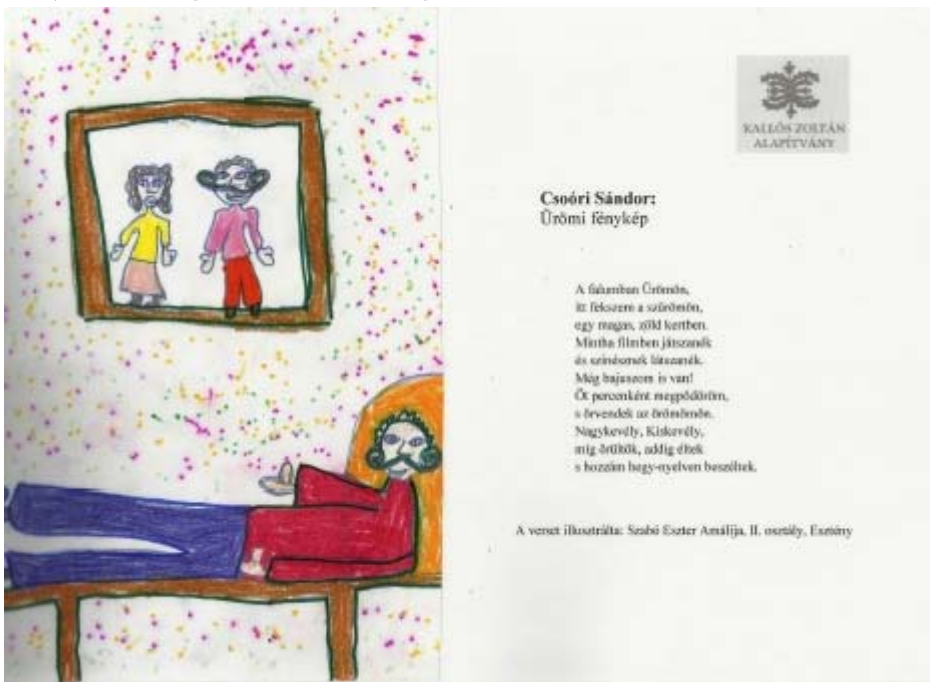
A gyermekek munkához, rendhez, természethez, művészeti tevékenységekhez, művészethez való viszonya óvodás-, kisiskolás korban alakul ki. A szülő, a pedagógus feladata, hogy ez a viszony egészségesen alakuljon, lehessen rá építeni a későbbiekben. Ha a gyermek nem szeret rajzolni, festeni, énekelni, barátkcsolni, különböző tárgyakat, csecsebecsákat készíteni, nem tanul meg figyelni a részletekre ebben a korban, nagyobb korában már nem lehet ezeket a képességeket, kötődéseket kialakítani. Nagyobb korban a vizuális kultúrája nagyon nehezen fejleszthető, mert nem lesz meg a motivációja rá, nem fogja érdekelni, nem lesz rá ideje, igénye. A tömegkultúra érdektelen fogyasztójává válik, nem tud majd saját egyéniséget kialakítani, nem fog semmit alkotni, maga után hagyni, beolvad és elvesz a tömegben, gyermekeinek sem tud majd semmi érdemleget átadni.



1. ábra. Versábrázolás

Fontos tehát már kicsi korban megismertetni műalkotásokkal, kézműves mesterségekkel, megértetni velük a művészet nyelvét és élvezetét, olvasásának, értelmezésének módjait. Meggyőződésem (s ezt hosszas tanítói pályafutásom alatt tapasztalhattam is), hogy a rajzolni szerető gyermek az irodalmi alkotások iránt is érzékenyebb, mélyebb írói üzenetet fedez fel bennük. Akkor, amikor egy-egy irodalmi alkotás feldolgozása után rajzos illusztrációt készít, beleéli magát a szereplő helyzetébe, művészién ábrázolja a művel kapcsolatos érzéseit. Szívesen rajzolnak, s a rajzolás a tanulásban is motiváltabbakká teszi őket.

A rajz és a művészetek iránti attitűdök gyermekkorban alakulnak ki, nem mindegy tehát, hogy milyen vizuális nevelőmunkát végzünk pedagógusként. A művészi alkotás rendkívül személyes törekvés, így gyermek, felnőtt egyaránt sebezhető, ha nem értékeliük kellő szakértelemmel alkotását. A tanárok, szülők megjegyzései, még ha nem is kritikának szánták, komoly hatással lehetnek a gyermek kreatív ambícióira. Néha még a legjobb szándékú nevelő is, főleg akkor, ha nincs megfelelő felkészültsége, gátolhatja a gyermek lelkesedését a folytatás iránt. A válaszüti iskolában mindig arra törekedtünk, hogy pozitív értékelésben részesítsük a kisdíákokat, igyekeztünk, hogy minden gyermek rajza megjelenjen valamilyen kiállításon: ha a Csoóri-könyv illusztrációi közé nem került be a rajz, akkor legalább az iskola vagy bentlakás folyosóit díszítettük vele.



2. ábra. Versfeldolgozás

Nem is gondolnánk, hogy a korábbi művészi élmények mekkora hatással lehetnek a további fejlődésre. Pedig a kicsik művészi nevelése erős hatást gyakorol rajzaik tartalmára és stílusára. Sok gyermek válik például balga nevelők hatására kifestőkönyv és előrajzolt sémák rabjává, arról nem is beszélve, amikor a tanító vagy szülő másolni teszi oda a gyereket. Ezeket a sztereotip sémákat a gyermekek lemásolják és beépítik saját vizuális kelléktárukba, így később nehéz lesz saját ötlet vagy egyéni kifejezőmód kialakítása. Ezeknek a tapasztalatoknak hosszú távú hatása lehet további fejlődésükre és szemléletükre. A minták bemutatása is hatással lehet ábrázolásmódjukra, ezért nagyon gondosan meg kell választanunk bizonyos témáknál, foglalkozásokon bemutatott, felnőttek által készített műalkotásokat. (szinkretizmus)

A rajzolás megvalósításához különböző anyagokra, kellékekre és elegendő helyre, megfelelően kialakított környezetre van szükség. Először is jó minőségű, változatos kellékekkel mennyiségileg és változatosságban is gazdagodik a rajzokon kifejezett anyag. A jó minőségű anyag és a megfelelően kialakított környezet komoly hatással van a kreatív folyamat kimenetelére és a gyermek rajzolás iránti általános érdeklődésére is.

A kellékek hozzáférhetősége befolyásolhatja a színhasználatot, például sok gyermek azért választ bizonyos színűkrétát, mert annak sértetlen a papírborítása, így nem piszkolja be a kezét, és nem azért, mert azt a színt szeretné használni.



3. ábra. Versfeldolgozás

Ugyanilyen fontos, hogy a nevelő ismerje a rajzi anyagokat és felhasználási lehetőségeit, másként nem tudja megfelelően irányítani a gyermeket az eszközök használatában. Nem lehet elégszer hangsúlyozni annak fontosságát, hogy a nevelőnek legyenek művészeti ismeretei és legyen saját élménye, és ajánlott a kellekkel való közvetlen kapcsolat is.

A kellek számos tulajdonsága közvetlenül befolyásolja a rajzok tartalmát és stílusát. Például a rajzpapír mérete eldöntheti, hogy mit és hogyan rajzol a gyermek, a géppapír méretű fehér lap kevésbé félelmetes általában a gyermek számára, kisebb a kitöltendő tér, de van olyan gyermek, akit részletesebb rajzra készítet. A nagyobb papír több mozgást és játékosságot tesz lehetővé, ami általában jó hatású lehet, de tudni kell, hogy a foglalkozás adott esetben kaotikus jelleget ölthet, ha van a gyermekek között hiperaktív gyermek. A túl kicsi papír korlátozza a fantáziát, alkotókedvet, a rajz szegényes lesz, az eredmény minden igyekezet ellenére a gyermek számára is felismerhetetlen, vagyis kudarc, főleg akkor, ha mellé vastag nyomot hagyó rajzeszközt adunk. A papír színére is érdemes figyelni, általában fehér papírt adunk a gyermekeknek, de nem árt tudni, hogy a sötét (például fekete) alap és a fehér vagy világos rajzeszköz, tehát az alak-háttér megfordítása erősítheti a gyermek forma- és részletalakító képességét, így segíti az észlelési problémákkal, tanulási zavarokkal küszködő vagy vizuálisan károsodott gyermekek fejlődését is. Az anyagokról pedig tudni kell, hogy a filctoll sokkal erőteljesebb nyomot hagy, a rajz így mélyebb benyomást tesz a nézőre, a színes ceruzával pontosabban, finomabban lehet dolgozni, de nagyobb felületek kitöltésére alkalmatlan, a rajz könnyen sápadt, élettelen lesz.



4. ábra. Beszámoló kirándulásról

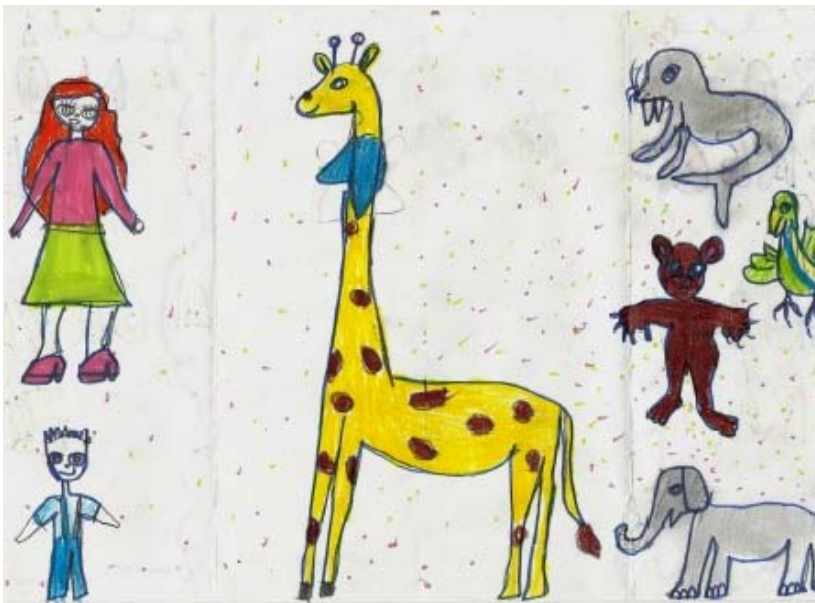
A kis doboz vízfesték használata nem nagyon engedi a színkeverést, annál nagyobb a veszélye annak, hogy keverés helyett maszatolnak a gyermekek, így sem tiszta, sem pedig kevert színeket nem kapunk.

Ezekkel a veszélyekkel azonban könnyű szembenéznie a gyakorlattal rendelkező, megfelelően képzett tanítónak. Érdemes kihasználni a rajz interdiszciplináris jellegét is, hiszen rajzolási lehetőség adódhat nyelvórákon, természetismeret órán vagy akár történelemtanításkor is. A képzőművészeti nevelés, a rajztanítás hozzájárul az új ismeretek elsajátításához, a diákok gondolkodásának fejlesztéséhez és képzeletük mozgósításához.

Tanítói pályafutásom alatt szinte minden nevelési területen felhasználtam a képzőművészeti nevelés interdiszciplináris jellegét, az új ismeretek feldolgozásakor, begyakorlásakor, elmélyítésekor egyaránt.

Az anyanyelvórák szolgáltatták talán a legmegfelelőbb légkört a rajzolás „varázserejének” kihasználására. Valahányszor népmesét, legendát, mondát tanultunk, önálló munkaként vagy házi feladatként le kellett rajzolniuk a szereplőket, valamint a történet helyszínét, a következőképpen:

A rajzlapot három, nem egyenlő részre hajtogattuk. Az összehajtott lap külső felére ráírták a szerző nevét és a szöveg címét. A kinyitott lap középső részére került a főszereplő alakja, a két keskenyebb laprészt a mellékszereplőket és a helyszín elemeit rajzolták meg. Amikor ezeket a „mesélő” lapokat a gyermek kinyitja, könnyedén visszaemlékezik az olvasottakra.



5. ábra. Olvasmány ábrázolása

Leíró szövegek olvasása után rajzban jelenítettük meg az elképzelt természeti képet, a benyomások, az érzések és a képzelet szerint.

A vers újabb lehetőség a kreativitás és művészi képesség fejlesztésére, a szabad képzettársításra adnak lehetőséget. E képzetek művészi megjelenítése az elemistáknál gyakran gyönyörű rajzokban jelenik meg: személyes érzéseiket ilyenkor „kirajzolják magukból”.

Ezek az illusztrációk gyakran a memorizálást is segítik, s ugyanakkor visszajelzés a tanítónak a gyermek szövegértéséről.

A képversek tanulásakor a gyermekek is megpróbálkoztak saját képverset alkotni.

A fogalmazásokat szinte minden esetben rajzos ábrázolás követte. Valahányszor kirándulni, táborozni mentünk, be kellett számolniuk legkedvesebb élményeikről, és illusztrálniuk is kellett az eseményeket. Gyakran a fogalmazás nehéz feladatát csak azért vállalta a gyermek, hogy rajzolhasson.

A leíró fogalmazásokat is rajzokkal tűzdeltük meg. Ide tartoznak az állat- és növényleírások, az önbemutatók, szülőkről, tanítókról írt fogalmazások.

Meggyőződésem, hogy az anyanyelvi órákat összekapcsolva a képzőművészeti neveléssel a gyermekeket olyan pozitív élményekkel gazdagíthatjuk, melyek motiválttá teszik őket a tanulásban.



6. ábra. Képversek

Az érzelmi intelligencia fejlesztése mesékkel

„Egy könnyörületes személy, látva hogyan küszködik egy pillangó, hogy kiszabadítsa magát a bábból, segíteni akart neki, nagyon gyengéden kitágította a szálakat kialakítva egy kijáratot. A pillangó kiszabadult, kibújt a bábból, bizonytalanul bukdácsolt, de nem tudott repülni. Valamit ez a könnyörületes személy nem tudott, és ez az, hogy csak a megszületés, kibújás küszködésén keresztül tudnak annyira megerősödni a szárnyak, hogy repülni lebeszen velük. Megrövidített életét a földön töltötte, sose ismerte meg a szabadságot, sosem élt igazán.”(Carl Rogers)

Carl Rogers *A pillangó* című történetében a nyitott kézzel való szeretés művészetét osztja meg velünk, annak szükségességét, hogy azt, akit szeretünk, fel kell szabadítanunk, mivel ha rákulcsolódunk, rácsimpaszkodunk, akkor pontosan azt veszítjük el, amit megtartani próbálunk.

A birtoklási, irányítási vágy bármennyire jó szándékú, korlátozza és megakadályozza a kibontakozást, szárnyalást. A legóvóbb, legfeltöbbs cselekvésünkkel is árthatunk a másik személynek, mivel azt az érzést közvetítjük felé, hogy képtelen magára vigyázni. *„Abogy tanulom és gyakorlom, egyre inkább azt tudom mondani annak, akit szeretek: Szeretlek téged, értékellek téged, tisztellek és bízom benned, hogy birtokában vagy, illetve ki tudsz fejleszteni magadban olyan erőt, képességet, hogy mindazzá váljál, ami lehetséges számodra, ha én nem állok az utadban”* – jelenti ki Rogers. Ezt az érzelmi intelligencia fejlesztésére is érvényesnek tekinthetjük, mivel ha megpróbáljuk megváltoztatni a számunkra fontos személyt, jelen esetben a gyermeket, hogyha nem ismerjük el, nem fogadjuk el érzéseit, hogyha mi jobban tudjuk, hogy neki milyennek is kell lennie, hogyan kellene éreznie, akkor valójában attól a jogától fosztjuk meg, hogy a későbbiekben felelősséget vállaljon az életéért és döntéseit, elzárjuk az útját a fejlődés, érés lehetőségétől.

Az EQ fejlesztésének folyamatában a mese egy katalizáló szerepet tölt be. A gyermek számára egy félelmetes élmény, hogy akarata nem elég erős a felnőttek tilalmainak, korlátainak legyőzésében, nehéz számára az indulatainak kezelése és annak elfogadása, hogy időnként haragot érez pont azok iránt, akiket a legjobban szeret, és akiknek a legjobban ki van szolgáltatva. A mese pontosan a gyermek lelki világát testesíti meg, segít szétválasztani egymásnak ellentmondó érzéseit. Megnyugtató számára, ha megzabolázhatatlan indulatait belevetítheti a

mese negatív szereplőibe. A mese által megtanulja, hogy minden érzése a személyiségének része, és azt is, hogy ezek megfékezhetőek, kezelhetőek, irányíthatók.

A mesék szinte észrevétlenül juttatják a gyermeket a szellemi, lelki, érzelmi gazdagodáshoz. Egy jó mese komolyan veszi a nehézségeket, nem ad tanácsot, nem oktat ki, hanem szimbolikus úton nyújt megoldást a gyermek problémáira úgy, hogy az érzelmi fejlettségének szintjén fejt ki a hatását, megmozgatva a gyermek képzeletét és érzelmeit, segítve őt a félelmei és vágyai megszelídítésében. Az a mese érinti meg a gyermeket, ami kielégíti lelki szükségleteit, és ami választ ad az őt foglalkoztató kérdésekre.

A gyermekpszichológus Bruno Bettelheim a XX. század második felében a mesék védelmében emelte fel szavát, rámutatva arra, hogy a felnőttek számára olykor ijesztő motívumoknak igenis nagy szerepük van a gyermek életében. A hol volt, hol nem volt mesekezdés azt jelzi a gyermek számára, hogy a történet nem a külső, hanem a belső valóságban játszódik. A mesék szimbolikus szinten közvetítik a mondanivalót, képekbe csomagolva a fontos tartalmakat, akárcsak az álmok. Természetesen ezeket a gyermek nem tudja tudatos szinten feldolgozni, hanem ezek tudatalatti szinten segítik a szorongásai és félelmei oldását.

– Aki elmerül egy tündérmese mondanivalójában, a mese mély és csendes tóvá változik, amely egyszer a saját lelkünk képét tükrözi vissza, de mögötte felfedezhetjük a mélységeket is és azt is, hogyan érhetjük el a békét önmagunkban és a világban – mondja Bettelheim [1].

A hagyományos hindu orvoslásban a lelki zavarokat mesékkal gyógyították, egy olyan mesét adtak a betegnek meditáció céljából, amelyben megfogalmazódtak problémái, ezáltal megtalálhatta a szenvedése okát és a megoldást is. Bár a mese tartalmának látszólag semmi köze nem volt a beteg hétköznapi életéhez, az övéhez hasonló belső folyamatokról, érzelmekről szólt.

A meséket sokáig csak felnőtteknek szóló irodalomként tartották számon, gyermekműfajként a XIX. század végétől tekintünk rájuk. A jungiánus analitikus, nemzetközi szinten egyik legismertebb meseterapeuta, Clarissa Pinkola Estes [2] azért fordul a mesékhez és történetekhez pszichoterápiás gyakorlata során, mivel azok részei voltak a népi lélekgyógyászatnak, még a terápiák intézményesült megjelenése előtt. *A farkasokkal futó asszonyok, Beavatás a nőiesség őseredetének titkaiba* című könyvében a „cantadora”, vagyis a hivatásos mesemondó szerző harmincévnyi kutatási gyakorlatát felhasználva, meséken, mítoszokon, álmokon keresztül vezet el olvasóit a női lélek legbelsőbb titkaiba.

Nossrat Peseschkian [3] a keleti történeteket pszichoterápiás gyakorlatában használja fel. A keleti országokban a történetek hosszú óta lelki támasz szerepét töltik be, összekapcsolják a szórakozást, az idő múlását a spontán gyógyító hatásokkal.

A neves svájci pszichoterapeuta, Verena Kast [4] szerint a mesékben mindig képekkel találkozunk, amelyek sohasem egyértelműek, hanem többretegűek. Minél meseszerűbb egy kép, annál nehezebb egyértelmű jelentést rendelni hozzá. Pont emiatt egy mesét mindig más és más módon értelmezhetünk, az adott lelki szükségletnek megfelelően. A mese – akárcsak a könyv – olyan, mint egy tükör, azt látjuk meg benne, amit lelkünkben hordozunk. Emiatt soha nem szabad magyarázni, értelmezni a mesét, hagyni kell, hogy érzelmi szinten fejtse ki hatását. Természetesen megkérdezhetjük a gyermeket, hogy ki lenne ő a mesében, dramatizálhatjuk, bábozhatjuk, lerajzolhatjuk a mesét, amelyek mind-mind a mese érzelmi feldolgozásának eszközei. A mese értelmezésének, magyarázatának hatására, amikor a tanító szándék nyilvánvaló, pont a lényeg siklik el, szertefoszlik, elillan a varázslat. Bettelheim [5] is megerősíti azt, hogy a történetekkel, mesékkel magokat ültetünk el a gyermekek tudatába, és addig azokat nem szabad bolygatni, ameddig azok képesek lesznek kicsírázni.

Lázár Ervin *Az élet titka* [6] című meséjében azt a történetet osztja meg olvasóival, amit az alsórácegresi nagyszederfa alatt egy nagyszakállú öregember mesélt neki. Rácegresi és Pácegresi családnak a 12–12 fia elindul megkeresni az élet titkát. Rácegresiék jókedvű, összetartó család voltak, csak úgy zengett a házuk a nevetéstől, a Pácegresiéké pedig a veszekedéstől. Az élet titkát az Óperenciás-tengeren túl egy nagyszakállú öregember őrizte, aki az Üveghegy tetején lakott egy háromszázhatvanöt tornyú várban. Rácegresiék fiait úgy indítják útnak, hogy bár ezer veszély leselkedik rájuk, csak akkor juthatnak el oda, ha soha nem hagyják cserben egymást. Céljuk megtalálni az élet titkát ahhoz, hogy derék emberekké váljanak. Pácegresiék szerint az élethez szerencse és sok kincs kell, és ha megtudják az élet titkát, úgy fognak élni, mint Marci Hevesen. Ezért apjuk arra kéri őket, hogy arra a kis időre, amíg odaérnek, fogjanak össze. A fiúk feladata, hogy a tizenkét útelágazásnál mindenikük jegyezzen meg egy utat, hogy eligazodjanak, hogy tartsák rendben a szerszámaikat, mert azok segítségével egy hajót kell építeniük, ugyanakkor mindenkinek meg kell tanulni egy sort abból a dalból, aminek a segítségével a varázskapu kinyílik.

A mese tanulsága, hogy „(...) *a világban mindenkire rá van bízva valami. Valami nagyon fontos, amivel el kell jutni az Üveghegy elé, s aki az Üveghegy elé akar jutni, annak*

ismernie kell testvérét, anyját, nagypját, tudnia kell, hogy az Üveghegy vára mindenki előtt nyitva áll, csak szeretet és tiszta szív kell hozzá”, ami az érzelmi intelligencia szerepét húzza alá.

Hogyan találhatjuk meg a szív útját? A szerző szerint nagyon egyszerűen: a gyermekkorban hallott történetek együtt növekszenek velünk, virágot hoznak, kiteljesednek, és gyümölcsöt érlelnek. Semmi más nem kell hozzá, csak meg kell őrizni őket. Én is ugyanígy őrzöm, dédelgetem magamban azokat a történeteket, amelyek lelkemben kicsíráztak, és elindítottak az önmegvalósításom, fejlődésem útján. Hittem és még ma is hiszek a varázslatban, és érdekes módon sokszor ráeszmélek, hogy az életem tényleg úgy alakult, mint egy tündérmese. Ezek nem kognitív, hanem érzelmi tartalmak, amelyeket nem tudunk, hanem érzünk és hiszünk, olyan érzelmi-motivációs hajtóerők, amelyek hosszú távon fejtik ki hatásukat. Ez a könyv annak a sok mesének, történetnek a gyümölcse, amelyet gyermekkoromban hallgattam, és amelyeknek tanulságait egy életre elraktároztam magamban. Tudom, hogy az erőfeszítéseknek megvan a maguk varázsereje, és a kérdés nem úgy tevődik fel, hogy működnek-e a dolgok, hanem úgy, hogy van-e bátorságom működtetni a dolgokat. Az álmaink, vágyaink sohasem képtelenségek, a kérdés pedig ott dől el, hogy van-e bátorságunk hinni bennük. Ahogy Boldizsár Ildikó [7], a Meseterápia című könyvében is állítja, *„A csodához való viszony alapjaiban határozza meg az ember életét. Nem is az a kérdés, hogy hisz-e benne, mit gondol róla, hanem az, hogy él-e vele.”*

Mindannyian, amikor az önmegvalósításunk felé vezető úton elindulunk, egyszer önmagunkat kell felismernünk, rá kell ébrednünk önmagunk lényegére, a próbatételek hatására feleszmélünk, tudatossá válunk. Ez a mesehősök és a mi utunk is egyben, az érzelmi intelligencia fejlődésének útja. A jungi lélektani iskolában a mesét szimbolikus történetnek tekintik, amely általános emberi problémákat és lehetséges megoldásokat fogalmaz meg. *„A mese mindig valami olyan dologról szól, amely az élet folyamatát veszélyezteti, többnyire ez a mese kiinduló helyzete, és azt mutatja meg, hogy milyen fejlődési út vezet ki ebből a problémából egy új élethelyzetbe.”* [8] Az új élethelyzet az egyensúly felbomlásával, krízissel, kerülőutakkal jár együtt, a növekedés pedig fájdalommal is társul, de ezek mind-mind fejlődésünk szükségszerű állomásai. Az égig érő, tetejetlen fa megmászása valójában a személyiségfejlődésünk, érzelmi fejlődésünk útját mutatja meg. Személyiségünk kiteljesedése egy életen át tartó folyamat, amelyben újból és újból meg kell találnunk az új egyensúlyi állapotunkat. Akkor éljük meg az integritás érzését, hogyha ugyanúgy, mint a mesehős mászunk, kapaszkodunk, rugaszkodunk az

égig érő fa tetejére, hol itt lógunk, hol ott lógunk, ameddig a hetedik rend gúnya le nem szakad rólunk, és a hetedik pár bocskor le nem kopik a lábunkról.

A mese segít a lelki egyensúly megteremtésében, megtartásában pontosan azáltal, hogy nevén nevezi és kifejezi azokat az érzelmeket, amelyek fontosak a fejlődésünk folyamatában. Komolyan veszi a sikertelenségtől, kudarctól, haláltól és a megpróbáltatásoktól való félelmünket, és azt is, hogy fontos számunkra a szeretet, a kötődés, az, hogy valahova, valakihez tartozzunk.

A mesében a személyiségfejlődés különböző állomásai jelennek meg, a próbatételek valójában életpróbákról, életfeladatokról szólnak. Szimbolikus formában fellelhetők benne a lelkünkben felmerülő konfliktusok is, az irigység, a féltékenység megzabolázásának módozatai, az életkori krízisek, a szülőkről való leválás, a párválasztás próbatételei, a férfi-nő kapcsolat megpróbáltatásai. A mese nem racionális módon készít fel a felnőtt létre, a felnőtt döntésekre, hanem mágikus, irracionális módon. Nem egy problémamentes élet ígérését kapjuk meg bennük, hanem annak reményét, hogy még a legkisebbek, a legesendőbbek is boldogulnak, hogyha adottságaikat és lehetőségeiket mozgósítják, ha nem hátrálnak meg az akadályok, megpróbáltatások elől. Hogyha a gyermek gyakran hallgat egy mesét, akkor a rossz veresége csökkenti a tudatlan félelmeit.

A mesealakok sohasem ambivalensek, vagy jók, vagy rosszak, és mindez együtt jár a külső-belső szépséggel és rútsággal. Bár a gonosz pillanatnyilag fülkerekedhet, a gyermek azt a tanulást vonja le a meséből, hogy hosszú távon csak a jószág éri meg. A mesehős, akivel a gyermek azonosul, és aki példaképpé válhat számára, abból adódik, hogy pont azokat a problémákat tudja megoldani, amelyekkel a gyermek is küzd, ezáltal mintát ad az érzelmi fejlődésre is. A mesehősöktől is megtanulhatjuk a „lassan sietés” művészetét, azt, hogy a fejlődés nem egy gyors és egyenletes folyamat, hogy teljes odafigyeléssel könnyebben célhoz érhetünk, mint a türelmetlen kapkodással. A főhős mintáján keresztül azt is megtapasztalhatjuk, hogyan kezelhetjük frusztrációnkat, hogy mit jelent a fejlődésünk útján az önfegyelem és az altruizmus. Eric Berne *Sorskönyv* [9] című művében aláhúzza, hogy mennyire fontos a felnőttkori életvitelünk szempontjából, hogy gyerekként milyen mesehősökkel azonosulunk, kinek a sorsát érezzük sajátunknak, hogy nyertes vagy vesztes sorskönyvet alakítunk ki magunknak. A mesék segítik a negatív sorskönyvtől való elszakadásban, és növelik a szabad mintaválasztás esélyeit.

Mivel a mesében nem csak a főhőssel, hanem mindenik szereplővel azonosulhatunk, megtapasztalhatjuk, átélhetjük érzéseiket. Ha a gyermek megkérdi, hogy mit jelent a mese, akkor fordítsuk vissza a kérdést, megkérdezhetjük, hogy szerinte mit jelent. Fogadjuk el a választ, mivel ha tudatuk nem is, de tudatalattijuk megérti a mese mondanivalóját. Jung tanítványa, majd munkatársa Marie Louise von Franz [10] szerint: azért van a gyermekeknek szükségük a mesékre, mert a mesék megmutatják a rendet és a hozzá vezető utat ahhoz, hogy összhangba hozzák az ösztönös és a racionális területeket.

A tündérmesékben a csoda része a metamorfózis, az átalakulás, változás, ami szükségszerű, hogyha helyzeteket, problémákat szeretnénk megoldani. „*Mindannyian nyakig ülünk a bajban, nébányan mégis csillagokba révednek?*” – hangzik el egy szereplő kommentárjában Oscar Wilde *Lady Windermere legyezője* című színdarabjában. A mesei optimista életfilozófia is ezt példázza, rámutatva, hogy a nehézségek átmenetiek, hogy érdemes küzdeni, bizakodni, és minden, amivel azonosulunk, annak uralma lesz fölöttünk, ugyanakkor mi uralhatunk mindent, amivel nem azonosulunk. A mese az életszeretés, életigenlés himnusza, ami arról biztosít bennünket, hogy ne adjuk fel, ha nehézségeink vannak, bátran szálljunk szembe az akadályokkal, és a megpróbáltatásokat fejlődési feladatként tekintsük. „*Ha még nem csináltál egy dolgot, próbálkozz vele háromszor. Először, hogy legyőzd a félelmedet. Másodsor, hogy megtanuld, hogyan kell csinálni. Harmadszor, hogy kiderítsd, szeretted-e csinálni?*” – állítja Virgil Thomson, és ez valóban így is van, és ezt a mesei hármas próbatétel példázza a leginkább.

Laura Simms [11] mesélő, tanár és író a történetmesélés kapcsán idézi Omuskego Cree törzs vénjének szavait, aki arra a kérdésre válaszolt, hogy hogyan készítik fel a fiatal generációt a túlélésre? Tapasztalataikat történetek formájában mesélik el, és ahogy nőnek a gyermekek, velük együtt változnak a történetek is, ezeket mindig másként mesélik el, rugalmasan változtatják őket. Egyszer a gondolkodásmódot teszik rugalmassá, ami által az életben is képesek lesznek rugalmasan viselkedni. *A történetek élni segítenek* – mondja a törzs véne. Simms a szeptember 11-i terrortámadások után a történet erejével segít a szülőknek, tanároknak, gyermekeknek. Mialatt mesél a gyermeknek, megalkotja saját, egyedien elképzelt történetét, ami által kidolgozza a saját, gyógyító narratíváját. A mese szerinte egy olyan eszköz, amivel a külső körülmények dacára folyamatosan megújíthatja életenergiáját, saját örömeire való képességét. [12]

Egyetértek Nancy Davis [13] klinikai pszichológus, terapeutával, aki traumát átélt gyermekek számára dolgozta ki történetmesélési módszerét, hogy bár

mindenkiben ki tud csírázni egy gyógyító mag, mégis figyelembe kell venni a szükségletpiramist. Nem lehet senkit gyógyítani, ha a biztonság szüksége alapvetően nincs kielégítve, olyan gyermeket, aki tehetetlen és kiszolgáltatott a bántalmazással szemben.

A gyermekek sokszor feszültségek, szorongások, félelmek uralkodnak el, nem tudja kezelni érzelmi élete ambivalenciáját, és dühös a tehetetlensége miatt. Mivel testi és lelki adottságai, akarátának fejletlensége, alacsony frusztráció-toleranciája még nem teszi lehetővé, hogy egy felnőtthez hasonlóan eligazodjon a saját kicsiségéhez mérten óriási, bonyolult külső és még bonyolultabb belső világában, emiatt sokszor tehetetlennek érzi magát. Ennek megoldásához természetesen nem elegendő egy megfelelő történet elővarázsolása, amiből a gyermek megtanulja, megérti, hogy mit is kell csinálni, és máris „gombnyomásra” megoldódnak a dolgok. Mindenféle kioktatás, hasonlítottatás egy mesén, történeten keresztül ellentétesen hat, mert a gyermekben pont azt a problémát erősíti meg, hogy képtelen megfelelni, azt éli meg, hogy elégedetlenek vele. Attól, hogy kognitívan tud egy dolgot, még egyáltalán nem biztos, hogy változtatni is tud rajta, ehhez sokkal inkább az érzelmi fejlődése szükséges. Ebben az értelmezésben a gyermek által mesélt, saját öngyógyító történetek lehetnek hatékonyak. Bimbó Zoltánné *Tükröződő holdmesék* [14] című könyvében az 5–7 éves gyermekek által írt meséket olvashatunk, amelyek bepillantást engednek belső világukba.

Egy mese hosszú távon és szimbolikus úton hat, inkább azon a módon, ahogy Szerezhádé az *Ezeregyéjszaka legeslegszebb meséiben* mondja, hogy *megkönynyebbíti a szívet, s olyan porhanyóssá teszi az ember lelkét, hogy az álom magvai könnyen kicsíráznak benne*. A gyermek a mesék által szimbolikus úton tanulja meg énjét mozgósítani, és egy pozitív jövőképet előrevetíteni. „*A mesék – legyenek azok népmesék vagy irodalmi alkotások, ún. műmesék – úgy kísérik életünket, mint az árnyék, úgy tartoznak homo sapiens lényünkhöz, mint a levegő. ... Akkor éreznénk hiányát, ha meg lennénk fosztva tőlük – azaz valamilyen titokzatos erő megfosztana a saját képzeletünktől, fantáziáinktól, jövőre irányuló vízióinktól, terveinktől, álmainktól, vágyainktól*”. [15]

A kisgyermek nagyon nehezen tudja megfogalmazni érzelmi problémáit, csupán érzések szintjén éli meg a feszítő állapotot. Számptalan olyan feladattal kell megbirkóznia, amelyek nagy megpróbáltatások elé állítják: le kell válnia szüleiről, meg kell tanulnia kezelni a félelmeit, késleltetni a vágyait, elfogadni a

testvérét, legyőzni a testvérféltékenység érzését. A gyermek gyakran átéli az érzések ambivalenciáját is, egyszerre imádja és gyűlöli szüleit, és tehetetlenül áll a kavargó belső érzései előtt. Hogyha a szülő teljesítményorientált, ha nagyon magasra helyezi a mércét, vagy átadja a gyermeknek saját szorongásait, bizonytalanságát, felnőtt szerepbe emeli a gyermeket, ha értelmezi a gyermek problémáit, ha semmibe veszi és lekicsinyli a gyermek félelmeit, szorongásait, akkor még jobban kibillentheti a gyermeket az amúgy is ingatag egyensúlyi állapotból. Élményeit a gyermek szimbolikusan tudja kifejezni, áttéve játékba és mesébe, ahol képek segítségével dolgozik, kivetítve dühét, haragját egy állatfigurába, vagy mesehallgatás közben egy negatív szereplőre.

A mesék az érzelmek kiváltását teszik lehetővé, az újrachallgatása pedig lehetőséget ad számukra, hogy ezeket újból és újból átéljék. Mivel a történetnek nem ő a szereplője, nem kell ugyanúgy félnie, mint a valóságos helyzetekben, így egy biztos környezetben tapasztalja meg a különböző élményeket. Ha többször meséltet egy mesét, ennek kapcsán azokat a félelmeit, aggodalmát, szorongásait ismerhetjük meg, amelyekkel küzd.

Egyes történetek akár tudatmódosító hatással is rendelkeznek, amelyek hipnózisszerű állapotot, történehallgatási transzot képesek létrehozni. [16] Gyermeknél is mesehallgatás során hipnózisszerű állapotot lehet létrehozni, a merev tekintet, a kiüresedett nézés, kitágult pupilla és a mély légzés mind-mind ennek az állapotnak a jellegzetességei. A mese érzelmi hatásának kiváltásához a mesélő is ugyanolyan fontos, mint a mese, mert a nonverbális kommunikáció és a tonalitás segítségével sokkal többet elmondhatunk, mint pusztán magát a történet cselekményét. A gesztusok, a testtartás, a mimika elősegítik a hallgató befelé fordulását, empátiája és képzelőereje aktiválását. Ugyanakkor, ha túldramatizáljuk az előadásmódot, a hallgató kiesik a szerepéből, és csak erre fog figyelni. A mesehallgatás során a bal agyféltekében dolgozzuk fel a történet verbális tartalmát, a jobb agyféltekében pedig a mélyebb jelentéseket, a metaforákat, a hang érzelmi színezetét, arckifejezéseket. Így a történehallgatás során a két agyfélteke működése nyújtja a teljes átélést, mivel egyszerre lépnek működésbe az intellektuális és érzelmi funkciók – állítja Stallings.

A mesélés módja érzelmileg pontos kell hogy legyen, vagyis a tartalom és mesélő hangja összhangban kell legyenek egymással. A gyermekek, mivel emocionálisan nagyon fogékonyak, egyből észreveszik, ha a két sík között nincs összefüggés. [17]

A mesék rákészíthetik a gyermeket olyan problémákkal való megküzdésre, amelyekkel addig még nem találkozott, megerősítve a problémamegoldó módszereit. Amikor bennünket felnőttként zavar, feszít valami, ha dühöse, csalódottak, szomorúak vagyunk, akkor folyamatosan keressük a lehetőséget, hogy megbeszéljük barátainkkal, partnerünkkel a problémáinkat. Ugyanazt tesszük, amit Immi Hellenn *A reggeli kávé* című versében megfogalmaz: „*mondj el drágám, mindent, ami bánthat, mesélve majd eltűnik a bánat.*” Hogyha ki tudjuk fejezni érzelmeinket, beszélhetünk problémáinkról, akkor ez hatalmas felszabadító erővel bír. Ha belegondolunk, folyamatosan mesélünk akkor is, amikor megkérdezzük egymástól, hogy milyen volt a mai napod, hogy telt a hétvégéd? Amikor mesélünk, érzelmi tapasztalatainkat is megosztjuk egymással, mesélünk frusztrációinkról, megvalósításainkról, örömeinkről, fájdalmainkról.

A worry dolls, spanyolul muñecas quitapenas, magyarul problémababák eredete Guatemalához köthető, és szerepük abban az indián hagyományban gyökerezik, hogy ha egy személy nem tud aludni problémái miatt, akkor ezt elmondhatja problémababájának, amit este a párnája alá helyez. A baba átveszi a problémáinkat, és reggel úgy ébredhetünk fel, hogy a baba elvitte ezeket. Ma már a terápiákban is használják őket, és a gyermeket is bevonják a készítésébe. Nekem is már nagyon régóta van egy problémababám, amit mindig magammal szoktam vinni. Sokszor nevetek azon, amikor a bonyolult, szövevényes történetek kibogozódnak, és az összekuszálódott problémák csodaszzerűen megoldódnak, hogy a problémababám működésbe lépett. Arra, hogy milyen szimbolikus jelentéssel tudunk felruházni egy-egy kis tárgyat, akkor döbbsentem rá, amikor a doktori abszolutóriumom előtt pár nappal eltűnt ez a kis baba, mivel sokat rakosgattam egyik helyről a másikra. Képes voltam egy napig keresgélni, mert tudtam, hogy magammal kell vinnem a vizsgára. Nevetségesen hangzik, de valójában egy érdekes jelenségről van itt szó: érzelmi funkcióval ruháztam fel a babát, ami biztonságot nyújtott számomra.

Ugyanezt a szerepet tölti be meséimben Tündérbogyó figurája, aki a főszereplő Lilla „problémababája”, „érzelembabája”. Meséimben azokra az érzésekre építettem, amelyeket gyermekkoromban megéltem, és amelyeket önéletrajzi emlékezetemből sikerült felidézni. Sokáig félttem attól, hogy éjszakánként a boszorkány megcsiklandozza a lábam, nagyon rosszul esett, amikor édesanyám eldobta a kis döglött egeret, amit hazavittem, hittem, hogy csak engem követ a hold, dühített, hogy miért kell megennem azokat az ételeket, amelyeket nem szeretek, hogy miért kell különböző szabályokhoz alkalmazkodni. Már akkor is

egy éjjeli bagolypalánta voltam, aki nem szeretett korán feküdni, így szüleim folyamatosan harcoltak azzal, hogy ágyba dugjanak. Igen, én is féltékeny voltam a testvéremre, mikor megszületett azt éreztem, hogy több figyelmet fordítanak rá, mint rám. Nem szerettem várakozni, már akkor is bennem volt a svéd gyermekversben megfogalmazott életérzés, hogy „*Be kell majszolnom az egész világot, mint egy paradicsomot, mielőtt megöregszem, mielőtt meghalok.*” Én játszottam a hétkövest, és tényleg nem féltem a pincebogaraktól, meg engem fenekelt el Szombati bácsi gyermekkoromban, akinek a kertjéből a virágot csentük el, és utánam szaladt ki nagyapám borotvahabos arccal. A bennem levő felnőtt faggatta a bennem levő gyermeket és fordítva, a gyermek a felnőttet, hogy az akkor megélt érzéseket minél hitelesebben vissza tudjam adni, ahogy Mészöly Miklós is megfogalmazza: „*Mondják, hogy a gyermek valamennyiünkben ott van, s a jó meseíró ezt a gyermeket faggatja magában. Ettől a tanácstól azonban még nem leszünk feltétlenül jó meseírók. A fordítottjára is szükség van: hogy a rejtőző gyermek is faggatni kezdje bennünk a felnőttet. A nagy mesék – de az egyszerűen jó mesék is – mindig két tükröt vilantanak össze: a gyermek ártatlanságát és a mi megcsupált ártatlanságunkat.*” [18]

Szerendipikusnak mondható az, hogy amíg ezt a könyvet írtam, rábukkan-
tam *A beszélő kincs* [19], idén márciusban megjelent könyvre, amely hasonlóan, a mesék szerepét vizsgálja az Eq és reziliencia fejlesztésében. Szövevényes bonyodalmak, rengeteg szál megmozgatása által azon a héten, amikor befejeztem a könyvem, eljutott hozzám a hasonló című és témájú frissen megjelent szakirodalom. Hihetetlen, de mégis igaz, 10 EQ fejlesztő mesét is tartalmaz! Ami a legérdekesebb, hogy az első mese hangulatában, tartalmában közel áll az én első mesémhez, Tündérbogyó megérkezéséhez. A mese az érzések kifejezésének és felismerésének fontosságát húzza alá úgy, hogy a főszereplő kislány találkozik a Kis Hanggal, amely az ő belső hangja, amely segíti megszólaltatni érzéseit akkor, hogyha jól odafigyel rá. A „beszélő kincs” segíti a gyermek érzelmi kifejezőképességének fejlődését, szavakat rendelve a különböző érzelmi állapotok mellé.

Tündérbogyó nem oktat ki, nem mondja meg, mit kell tenni, csupán segít az érzéseket kifejezni, megérteni és elfogadni. Nem azt sugallja Lillának, hogy te képtelen vagy magadra vigyázni, nekem kell törődnöm veled, hanem csak egyszerűen jelen van, sétál, hintázik Lillával. Ott van vele örömeiben és bánatában, magányában is, együtt érez vele, ha szomorú, és soha nem kéri tőle azt, hogy ne sírjon. Elismeri csalódottságát, megérti és visszatükrözi Lilla érzéseit,

törődik a szükségleteivel, és támogatja őt döntéseiben. Lilla kifejezheti legrejtettebb érzéseit, dühét és félelmeit is neki, nem kell félnie attól, hogy kinevetik, vagy kérdőre vonják érzéseit. Tündérbogyó képes elengedni Lilla kezét, amikor már egyedül tud lenni.

Winnicott csodálatosan fogalmazza meg azt, hogy amikor az anya és a gyermek leválik egymástól, amikor a gyermek elkülönül, az anya egy végtelen játéktérrel hagy hátra kettejük kapcsolatának emlékéül. Tündérbogyó egy babát hagy kettejük kapcsolatának emlékéül, és elmondja azt, hogy beleköltözik Lilla szívébe, oda, ahol azok a személyek laknak, akik fontosak számára. Elmondja Lillának azt is, hogy amikor azokra gondolunk, akik nincsenek velünk, akkor nemcsak szomorúak leszünk, hogy nincs itt velünk az, aki hiányzik, hanem vidámak is, mert jó ezekre az emlékekre visszagondolni, hálásak leszünk azért, hogy olyan sok jó dologban volt részük. Tündérbogyó – bárhogy is nevezzük őt, képzeletbeli szereplőnek, átmeneti tárgynak, belső hangnak a feltétel nélküli elfogadást jelenti Lilla számára, a nyitott kézzel való szeretés művészetét.

Úgy, ahogy Rogers a *Pillangó* című történetében megfogalmazza, néha nehéz szülőként távol tartani magunkat a bábtól, akiből gyorsabban szeretnénk kihámozni a pillangót, de ezt folyamatosan tanulhatjuk a gyermekünkkel való kapcsolatunkban. Tanuljuk meg kifejezni érzéseinket gyermekünk számára, és ismerjük el, fogadjuk el gyermekünk negatív, pozitív érzéseit. Legyünk Tündérbogyók, akik olyan emlékeket, élményeket hagynak a gyermek életében, amelyekre majd szívesen emlékszik vissza felnőttkorában is. És ne felejtjük el, hogy a mesélés, a minőségi idő, a lassítás, a „slow life” fontos segédeszközök ebben a folyamatban!

Bibliográfia

1. Bettelheim, B: *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Budapest, 2011, Corvina Kiadó.
2. Estes, P. C.: *Farkasokkal futó asszonyok*. Budapest, 2006, Édesvíz Kiadó.
3. Nossrat Peseschkian: *A tudós meg a tevehajcsár*. (Keleti történetek – nyugati lelki bajok). Budapest, 1991, Helikon Kiadó.
4. Verena Kast: *Férfi és nő a mesében*. Budapest, 2002, Euro Advice Kiadó, 10. p.

5. Bettelheim, B.: *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Alfred A. Knopf, New York, 1976.
6. <http://www.szepli.hu/irodalom/lazar/eredeti/eredeti1.html>
7. Boldizsár Ildikó: *Meseterápia*. Budapest, 2010, Magvető Könyvkiadó.
8. Verena Kast: *Férfi és nő a mesében*. Budapest, 2002, Euro Advice Kiadó, 9. p.
9. Eric Berne: *Sorskönyv*. Budapest, 208. p., Háttér Kiadó.
10. Marie Louis von Franz: *Archetipusos minták a mesékben*. Budapest, 1998, Édesvíz Kiadó.
11. Simms, L: *Trough the Story's Terror*. Parabola Magazine.
12. Laura Simms in Davis, N., Simms, L., Korbai H: *Az aranytök. Terápiás történetek traumát átélő gyermekeknek*. Budapest, 2010, L'Harmattan Kiadó – Mosoly Alapítvány.
13. <http://drnancydavis.com/>
14. Bimbó Zoltánné: *Tükröződő holdmesék*. Eger, 2003, Ignác Könyvkiadó.
15. Antalfai Márta: *A női lélek útja mondákban és mesékben*. Budapest, 2006, Új Mandátum Kiadó, 17. p.
16. Stallings, F.: *The Veil of Silence: Storytelling's Power to Hypnotize*. The National Storytelling Journal, 1988.
17. Burns, G. W.: *101 Healing Stories for Kids and Teens*. John Wiley&Sons, New Jersey.
18. Mészöly Miklós: *Még nem jött fel a nap*. In Mészöly Miklós: *A pille magánya*. Pécs, 1989, Jelenkor Kiadó, 140. p.
19. <http://www.amazon.com/Talking-Treasure-Emotional-Intelligence-Resilience/dp/0878226729>

Iuga-Gombos Márta





„Hát én immár mit válasszak?” Opcionális tantárgyak középiskolásoknak


A romániai oktatási rendszerben a rendszerváltást követő években rengeteg újításnak voltunk és vagyunk tanúi, pedagógusként, szülőként, gyermekként egyaránt. Ezek az újítások számos területen tetten érhetők, és az átlagembert is foglalkoztatják, hiszen közvetetten sokakat érintenek az oktatással kapcsolatos kérdések. Jelen esetben nem az a cél, hogy a különböző véleményeket kifejtsük, hanem az, hogy az oktatásirányítási és oktatáskutatási nézőpontokat előtérbe helyezve kiemeljünk néhány olyan területet, amelyek közvetlenül meghatározzák az iskolai tevékenységek sorát. Pedagógusként leginkább az oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozó szempontokat érdemes újra és újra végiggondolnunk, vagyis a mindenkori „mit tanítsunk” kérdéskörét.

Ebben a tanulmányban röviden áttekintjük, hogy milyen tantervi szabályozások születtek Romániában, kiemelve a helyi tervezés lehetőségéhez vezető „utat”, és bemutatásra kerül két választható tantárgy tanterve középiskolásoknak. A tanterveket a Babeş–Bolyai Tudományegyetem mesterképzős diákjai dolgozták ki, akik részt vesznek a II. szintű pedagógiai modul képzési formáiban is.


A forradalom előtti szocializmus éveiben szigorúan egységes tanterv volt érvényben, a pedagógusoknak nem volt beleszólásuk az oktatás tartalmi kérdéseibe, azt kellett tanítani, amit az állam meghatározott, pedagógiai, pszichológiai szempontok nem érvényesülhettek. Ennek a szigorúan központi szabályozásnak az előíró, adagoló tanterv felelt meg, amely meghatározott sorrendben szabta meg az egységesen és kötelezően tanítandó tananyagot (Fóris-Ferenczi 2008). Ez azt jelentette, hogy a tanításban nem lehetett figyelembe venni az egyéni fejlettségi szintet, tanulási tempót, érdeklődést stb. Egyszerre „kellett lépni” a tananyagot illetően, nem volt szabad lemaradni a megszabott ütemhez képest. A 90-es években változások következtek be több szakaszban is, ami magába foglalta a keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetését, a keretjellegű óraterveket.

A romániai alaptanterv a következő műveltségterületek szerint rendezi a tantervi tartalmakat:

-  *Nyelv és kommunikáció*
-  *Matematika és tudományok*
-  *Ember és társadalom*
-  *Művészetek*

 *Testnevelés és sport*

 *Technikai és gyakorlati ismeretek*

 *Pályaorientáció és pedagógiai tanácsadás*

A felsoroltakon belül az alaptanterv meghatározza az önálló, kötelező tantárgyakat, a tantárgyak elrendezését az egyes évfolyamokon, iskolatípusokban és szakokon, valamint a meghatározott tantárgyak kötelező minimális, illetve választható maximális óraszámát (Fóris-Ferenczi 2008). Ez a szigorúan központi szabályozás alól való „fellelegzést” jelentette, valamint lehetőséget a helyi tervezésre (Nyugat-Európában ez a tendencia sokkal korábban elkezdődött), pl. egy műveltségi területhez kapcsolódó tantárgyak minimális és maximális óraszámának a figyelembevételével.

A helyi szintű tervezés az iskola pedagógiai programjával kezdődik, amely meghatározza a nevelés-oktatás folyamatának helyi pedagógiai elveit, gyakorlatát, működésének feltételeit (M. Nádasi Mária 2000). Romániában folyamatban van ennek az iskolai életet szabályozó dokumentumnak a kidolgozása, amely magában foglalja a helyi tantervet is. Oktatási rendszerünkben a helyi tervezés lehetősége a nemzetközi gyakorlathoz viszonyítva eléggé beszűkült, csupán három lehetőséget kínál a választásra:

- kiterjesztés;
- elmélyítés;
- választható tantárgyak.

A kiterjesztést abban az esetben alkalmazhatjuk, ha a diákok nagyon érdeklődnek egy bizonyos tantárgy tartalmai iránt, azaz a kötelező tartalmak mellett a javasolt tartalmakat is előtérbe helyezik a tanulás során. Technikailag ez az adott tantárgy maximális óraszámának lefedését jelenti.

Az elmélyítés szintén az adott tantárgy maximális óraszámának a lefedését jelenti, de az előzőekben megfogalmazott indokkal ellentétes módon, a diákok nem érdeklődnek a tantárgy iránt, illetve gyengén teljesítenek.

A választható tantárgyak bevezetésével lehetőség nyílik a gyermekek érdeklődésének a figyelembevételére (ha a gyakorlatban egyéb, külső okok ezt nem gátolják), és a pedagógus megtervezheti a diákok által választható tantárgyak tantervét, az előző két eset a hivatalos tantárgyi tantervek kiegészítését jelenti.

Ami a tervezést illeti, a választható tantárgyak kapcsán elkülönítjük a következő típusokat:

- tantárgyszintű opcionális;
- választható tantárgy a műveltségterület szintjén;
- több műveltségi területet átfogó választható tantárgy.

A tantárgyszintű opcionálisok kiegészítik valamely tantárgy követelményrendszerét, tartalmát, a második esetben a tartalmak azonos műveltségi területen belül fogalmazódnak meg, a harmadik esetben pedig több tantárgy témái illeszkednek különböző műveltségterülethez.

Az, hogy egy adott iskolában milyen választható tantárgyak kerülnek feldolgozásra, a következő szempontoktól függ: humán erőforrás, az anyagi források, a tanulók érdeklődése, az iskola sajátos helyzete, a közösség képzéssel szembeni elvárásai stb. (Fóris-Ferenczi 2008).

E rövid elméleti áttekintés után említsünk meg néhány opcionális tantárgyat, amelyek a romániai iskolákban előfordulnak (a nyelv és kommunikáció területén belül, véletlenszerű mintavétel alapján) és középiskolásoknak szólnak (a Babeş–Bolyai Tudományegyetem tanár szakos, mesterképzős diákjai által végzett felmérés alapján, a 2012–2013-as tanévben):

- Irodalom és más művészetek
- Narratív technikák
- Irodalomkritika
- Mítosz és irodalom
- Gyermekirodalom
- Kommunikáció
- Világirodalom
- Irodalmi és mozgóképi kifejezés mód
- Mozgóképkultúra és filmtörténet
- Újságírás
- Kreatív írás
- Dráma

Ebből a rövid felsorolásból is kiderül, hogy országos szinten elég sokrétű a kínálat, s hogy további ötletet nyújtsunk a felsorolás gazdagításához, két opcionálisra szánt tantárgy tantervét (középiskolásoknak) tárjuk a pedagógusok elé.

Bibliográfia

Fóris-Ferenczi Rita: *A tervezéstől az értékelésig*. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2008.

Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária: *Pedagógiai tervezés*. Comenius Bt. Kiadó, Pécs, 2000.

Korstílusok, stílusirányzatok

Az opcionális elnevezése: *Korstílusok, stílusirányzatok*

A tanterv kidolgozója: Adorjáni Ildikó, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar nyelv és irodalomtudományi tanulmányok szak mesterképzős diákja, II. szintű pedagógiai modul hallgatója

Típusa: több műveltségterületet átfogó választható tantárgy (műveltségterület: *Nyelv és kommunikáció, Művészetek, Ember és társadalom*, tantárgyak: irodalom, zene, képzőművészet, művészettörténet, filozófia)

Osztály: XII.

Óraszám/hét: 1 óra/hét

Bevezetés, érvelés

A 19. század második felének társadalomtörténeti szempontból sokat emlegetett jelensége a tudományterületek szakosodása, diszciplinárizálódása önálló, egymástól elváló tudományterületekként való megjelenése. E szakosodás folyamánya az is, hogy miközben pedagógusként mindannyian a magunk szakterületét, tantárgyát hangsúlyozzuk, gyakran megfélekedünk azokról a tantárgy- és tudományterület közti kapcsolatokról, amelyek fellelése, kiemelése igencsak termékeny lehet mindennapi oktatási tevékenységünkben. Így aztán nem is csoda, hogy legtöbb tanítványunknak szinte eszébe sem jutna valamiféle kapcsolatot is teremteni a között a rengeteg tantárgy között, amelyek nap mint nap annyi „szenvedést” okoznak neki. Így aztán ahelyett, hogy összefüggéseket teremtenének, önállóan gondolkodnának, „dobozolnak”, ami természetesen se nem érdekes, se nem hasznos, de értékeléskor (hiszen legtöbb esetben még ma is a lediktált tananyagot kell visszamondani) jól jön. S a dobozok mindennap egy-egy új ismerettel gazdagodnak, egymástól azonban jó messzire vannak elhelyezve, nehogy a bennük levő ismeretek valahogy mégiscsak kimásszanak, s egy-egy másik doboz gondolataival elkezdjenek barátkozni. Érdekes, hogy ebben az értelemben a diákjaink nagyon félnek a káosztól, a rendetlenségtől, ropant óvatosak.

A *Korstílusok, stílusirányzatok* című opcionális tantárgy épp azt szeretné, épp arra vállalkozik, hogy a különböző dobozokban levő ismereteket kicsalogassa, megismertesse őket egymással, kapcsolatokat teremtsen köztük, hogy logikusan, interdiszciplinárisan gondolkodó, rendszerezett, értelmes, bármikor előhívható tudással rendelkező diákokat formálhassunk.

Azért épp a 12. osztályosoknak javasoljuk ezt a tantárgyat, mert ők már középiskolai tanulmányaik végén számos olyan ismerettel rendelkeznek a *Nyelv és kommunikáció*, a *Művészetek* vagy az *Ember és társadalom* műveltségterületekhez kapcsolódó tantárgyak mentén, amelyek elképzelésem szerint hatékonyan felidézhetőek, összekapcsolhatóak, továbbgondolhatóak, s egyedi helyzetekben alkalmazhatóak.

Általános kompetenciák

1. nyelvi, intellektuális, esztétikai képességek működtetése, gyakorlása
2. a tudatos nyelvi, értelmi, esztétikai magatartás alakítása
3. történeti látásmód alkalmazása, kulturális viszonyulások gyakorlása különféle művészeti ágazatokban, filozófiai gondolkodásokban, elképzelésekben

Specifikus kompetenciák	Tartalmak
1.1. Művelődéstörténeti korszakok felidézése, megbeszélése, összegzése, kapcsolat a művészet- és irodalomtörténeti korszakok között	– művelődéstörténeti, művészettörténeti, irodalomtörténeti korszakok
1.2. A korstílus, stílusirányzat fogalmának interdiszciplináris megközelítése	– korstílus ¹ , stílusirányzat ² – fogalmi különbségek – összefüggés-teremtés más tantárgyakkal
1.3. A korstílusok megnyilvánulási formáinak megismerése különféle tudományterületeken	1. korstílus: reneszánsz –megnyilvánulási formái: reneszánsz irodalom, zene, képzőművészet, tudomány és filozófia 2. korstílus: barokk –megnyilvánulási formái: barokk irodalom, zene, képzőművészet, barokk gondolkodók 3. korstílus: klasszicizmus – megnyilvánulási formái: klasszicista irodalom, zene, képzőművészet, klasszicista gondolkodók 4. korstílus: romantika: – megnyilvánulási formái: romantikus irodalom, zene, képzőművészet, gondolati, a romantika filozófiája, gondolkodói
1.4. A stílusirányzatok jellemzőinek felfedezése, megnyilvánulási formáinak vizsgálata	Stílusirányzatok: 1. Román stílus 2. Gótikus stílus 3. Manierizmus 4. Rokokó 5. Szentimentalizmus 6. Népies stílus 7. Realizmus 8. Naturalizmus 9. Szecesszió 10. Impresszionizmus 11. Szimbolizmus 12. Avantgárd irányzatok: kubizmus, futurizmus, expresszionizmus, szürrealizmus, dadaizmus, konstruktivizmus – szempont: hol, mikor, hogyan jelentkeznek a fenti stílusirányzatok? (Asszociációk keresése)

¹ Egy-egy művelődéstörténeti korszak valamennyi művészeti ágát átfogják.

² Nem egyetemes jellegűek, nem minden művészeti ágban ható áramlatok.

2.1. Az emberkép, az életfelfogás vizsgálata a különféle korstílusokban, stílusirányzatokban	– emberkép – életfelfogás
2.2. A szépség fogalmának vizsgálata a különféle korstílusokban, stílusirányzatokban	– szépség
2.3. A morál fogalmának vizsgálata a különféle korstílusokban, stílusirányzatokban	– morál
2.4. Az emberi megismerés lehetőségei, értelmezési módjai a megnevezett korstílusokban, stílusirányzatokban	– az emberi megismerés lehetőségei, határai, elképzelések
3.1. A fölfedezett ismeretek, tapasztalatok rendszerezése, a kiemelt összefüggések rögzítése	– nyelvi, kulturális hagyomány
3.2. A választott téma/probléma interdiszciplináris értelmezése, bemutatása	<i>Az én témám</i> – problémafelvetés, értelmezés, bemutatás
3.3. A tanévi tevékenység értékelése, véleménynyilvánítás	– tapasztalatok, gondolatok, vélemények

Értékek és attitűdök

- Divergens, kritikai gondolkodás
- Interdiszciplináris látásmód, rugalmas, kreatív problémamegoldás
- Együttműködésre való hajlam
- A másság elfogadása, a differenciák pozitív alkalmazhatósága
- Szolidaritás, felelősségvállalás

Módszertani javaslatok

A *Korstílusok, stílusirányzatok* című tantárgy tanterve azokra az interdiszciplináris kapcsolatokra, összefüggésekre fókuszál, amelyek az előző években tanult, különféle műveltségterülethez tartozó tantárgyak ismeretei között fellelhetők. S e kapcsolódási, érintkezési pontok keresgélése közben az alábbi értékek és attitűdök formálását célozza:

- divergens, kritikai gondolkodás;
- interdiszciplináris látásmód, rugalmas, kreatív problémamegoldás;
- együttműködésre való hajlam;

- a másság elfogadása, a differenciák pozitív alkalmazhatósága;
- szolidaritás, felelősségvállalás.

Mindezek formálását, kialakítását az alábbi általános kompetenciák fejlesztése révén képzelel el:

1. nyelvi, intellektuális, esztétikai képességek működtetése, gyakorlása;
2. a tudatos nyelvi, értelmi, esztétikai magatartás alakítása;
3. történeti látásmód alkalmazása, kulturális viszonyulások gyakorlása különféle művészeti ágazatokban, filozófiai gondolkodásokban, elképzelésekben.

Az általános kompetenciákat 1–4. specifikus kompetenciára bontja, mind-egyikhez konkrét tartalmat rendel, s mindezek kijelölésében az interdiszciplinaritást, a divergens látásmódot, a rugalmas, együttműködő problémamegoldást helyezi előtérbe. Az egyes specifikus kompetenciákhoz rendelt tartalmak a csoport igényei, a pedagógus meglátásai szerint bővíthetők, kiegészíthetők, mindenképpen szabadon, rugalmasan kezelendők.

A célok, kompetenciák és tartalmak kijelölésekor a tanterv szerkesztője figyelembe vette az előző években tanult *Magyar nyelv és irodalom*, *Művészettörténet*, *Filozófia* tantárgyak tantervében megjelenő általános és specifikus kompetenciákat, s az ezekhez rendelt tartalmakat.

A tartalmak feldolgozásához, a képességek hatékony fejlesztéséhez olyan tanulási tevékenységek megtervezését ajánlja, amelyek a tanuló felfedezésein, gondolkodtatásán, értelmezésén alapulnak. A tanulásszervezés folyamatában főként a tanulóközpontú módszerek alkalmazását javasolja, s arra biztat, hogy ezeket a módszereket bátran, igény szerint kombináljuk a hagyományos oktatásban alkalmazott módszerek bármelyikével.

Értékelési módok, eljárások

– *A tanév elején*, a tevékenységsorozat kezdetén a diagnosztizáló értékelés alkalmazása ajánlott. Ennek segítségével feltárjuk a tanulók aktuális tudás- és teljesítményszintjét, s ennek alapján megtervezzük a tantervi előírás figyelembevételével tanévi tevékenységsorozatunkat.

– *A tanév folyamán* a formatív, állandó, folyamatos értékelésre biztat a tanuló konkrét, aktuális teljesítményének szóbeli vagy leíró értékelésére olyan módszerek alkalmazásakor, mint a vita, tanulói kiselőadás, bemutatás, játék, kooperatív módszer, dramatizálás, projekt módszer. Tartsuk szem előtt, hogy értékelésünk csak akkor lehet valóban eredményes és hatékony, ha jól átgondolt, pontosan körülhatárolt szempontok alapján történik.

– *A tanév végén* a szummatív értékelési típus alkalmazása is javallott, ennek célja az összegzés, a tanulói teljesítmény megismerése, minősítése, a megtervezett nevelési-oktatási folyamat következményeinek levonása, s ennek alapján a következő tevékenységsorozat újragondolása, kiegészítése, javítása.

Szakirodalom

- Ambrus Ágnes – Bodó Anna: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a líceumok IX. osztálya számára.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár, 2008.
- Birta-Székely Noémi, Fóris Ferenczi Rita (szerk.): *Pedagógiai kézikönyv. Az oktatás pedagógiaelméleti alapjai.* Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2007.
- Birta-Székely Noémi: *Tanárok pedagógiai műveltsége.* Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2006.
- Fűzfa Balázs: *Irodalom_09. Érettségi-központú irodalomkönyvek műszövegekkel.* É. n., Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Fűzfa Balázs: *Irodalom_10. Érettségi-központú irodalomkönyvek műszövegekkel.* É. n., Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Fűzfa Balázs: *Irodalom_11. Érettségi-központú irodalomkönyvek műszövegekkel.* É. n., Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Nyíri Tamás: *A filozófiai gondolkodás fejlődése.* Szent István Társulat, Budapest, 2003.
- Orbán Gyöngyi: *Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a IX. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.
- Orbán Gyöngyi: *Magyar irodalom. Alternatív tankönyv a X. osztály számára.* T3 Kiadó, Sepsiszentgyörgy, 2000.
- Pongrácz Zoltán: *A zene története:* http://hu.wikibooks.org/wiki/A_zene_t%C3%B6rt%C3%A9nete (2013. jan. 21.)
- Störig, Hans Joachim: *A filozófia világtörténete.* Helikon Kiadó, Budapest, 2008.
- Zima Szabolcs: *Remekművek. A világ leghíresebb festményei és szobrai.* I–II. kötet, Graph-Art Kft, Debrecen, 2007.

A világ kulturái képekben

Az opcionális elnevezése: A világ kulturái képekben

A tanterv kidolgozója: Dimény Hajnalka, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Magyar nyelv és irodalomtudományi tanulmányok szak mesterképzős diákja, II. szintű pedagógiai modul hallgatója

Típusa: több műveltségterületet átfogó választható tantárgy (műveltségterület: *Nyelv és kommunikáció, Művészetek, Ember és társadalom*, tantárgyak: irodalom, képzőművészet, történelem, földrajz)

Osztály: XI, XII. osztály (művészeti iskolák zene és tánc osztályaiban)

Óraszám/hét: 1 óra/hét

Bevezetés, érvelés

A tantárgy célja történelmi és kulturális események felvázolása képek (fotók, festmények, grafikák, barlangrajzok) és filmek tükrében, ill. azok segítségével. Nemcsak az események és eszmék egymás közötti összefüggéseit lehetne végigkövetni, hanem a különböző médiumok fejlődését, a különböző kultúrákban betöltött szerepüket, az ezekhez való emberi viszonyulást is.

A képek és filmek által felkelthetjük a diákok érdeklődését, figyelmét, és olyan szempontokat emelhetünk ki, amelyek nem lehetségesek általában a történelem, földrajz, magyar- és világirodalom órán alkalmazott módszerek által. Irodalmi szövegek és filmek beemelése is lehetséges, ezek is színesebbé, szélesebbé tehetik a nézőpontokat és a módszereket.

A diákok szemléletét az összefüggések keresésére és követésére irányíthatjuk az események és kulturális jellegzetességek összekapcsolásában különféle médiumok által, amelyek a rögzítésükre, megjelenítésükre igyekeznek. Közvetetten az emberi gondolkodásmód változásaira is felfigyelhetnek a diákok, ill. arra is, hogy keletkezésüket illetően egymástól távol eső megjelenítései ugyanannak az eseménynek vagy történetnek hogyan, miben különbözhetnek egymástól. A mindenkor eszmék ugyanis közvetlenül érvényesülnek a vizuális médiumok darabjaiban. Az órát események, helyek, személyek, műalkotások és ezek összefüggései töltik ki folyamatosan vizuális (esetleg auditív, írásos) példákkal alátámasztva, de szem előtt kell tartani, hogy nem az információk sokasága a lényeges, hanem az összefüggések és az összefüggések felfedeztetése. Ehhez természetesen szükséges egy elég nagy ismeretanyag, de megoldható úgy is, hogy nem ismeretekre, évszámokra irányítjuk a figyelmet és kérjük számon azokat, hanem egy átfogó tudással rendelkezve képesek legyenek megkeresni az információt, amire szükségük van. Így azt fogják megjegyezni, amit személy szerint érdekesnek tartanak, és amivel többet foglalkoznak (pl. csoportmunkában) egy egészen az összképben. A szemlélet és a módszerek függvénye tehát a megfelelő kivitelezés.

Általános kompetenciák

1. a vizualitás fogalma, a képek
2. a vizuális médiumok formái, módszerei, lehetőségei a(z történelmi) időben
3. a vizualitás szerepe a kultúra, a gondolkodás, az eszmék megjelenítésében, ábrázolásában; az ember és a képek együtt, egymásért – összefüggések felfedezésének képessége
4. a kép mint a kulturális és történelmi események közötti összefüggések, az eszmék, az emberi gondolkodás megjelenítésének, megragadásának egyik módja/eszköze – összefüggések felfedezésének képessége

Specifikus kompetenciák és tartalmak

1. A vizualitás fogalma, a képek

Kompetenciák	Tartalmak
1.1. a kép sajátosságainak a megértése más médiumokkal szemben	– a barlangrajzoktól a reklámokig: kiderítjük, hogy mire jó a kép – a látás (vizualitás) mint észlelés az életünkben: a legmeghatározóbb érzékszervünk a szem, a legmeghatározóbb az észlelésben a látási inger
1.2. a kép szerepe, lehetőségeinek kiemelése más médiumokkal szemben	– kép és ekphrasis: kép és írás kapcsolata – kép és film: egy festmény és egy film ugyanarról az eseményről

2. A vizuális médiumok formái, módszerei, lehetőségei

Kompetenciák	Tartalmak
2.1. a vizualitás lehetőségeinek, formáinak változása az idő során	– a barlangrajzok és (feltételezett) szerepük: mit árulnak el az emberről és a képhez való viszonyulásáról? – a festészeti technikák fejlődése, kulturális hatásai; mire használják a képet az emberek? – kép az írott szövegben (az írás korszaka) – kép a digitális űrben (a digitalizáció korszaka) – a kép a <i>mi</i> (a diákok és a tanár) világunkban: a történelem képekben, családi fotók, fotózásmania, művészetek (festészet, fotó, képzőművészet)
2.2. különböző médiumok közötti összefüggések felfedezése	

3. A vizualitás szerepe a kultúra, a gondolkodás, az eszmék megjelenítésében, ábrázolásában; az ember és a képek együtt, egymásért

Kompetenciák	Tartalmak
3.1. a korszakok, stílusirányzatok és a kép viszonyának megértése 3.2. összefüggések, kapcsolódások keresése és felismerése	<ul style="list-style-type: none"> – a történelmi korszakok és a stílusirányzatok eszméi: színek, formák, technikák és az eszmék, a világról való elképzelések összefüggései – a történelmi témájú festmények, fotók: mit mondanak el, mit árulnak el, mit rejtenek el? – hogyan jelennek meg a hétköznapiak a képeken? (a különböző korszakokból származó festmények, fényképek, szobrok stb.) – különböző stílusú festmények, modern képzőművészeti alkotásokról való beszélgetés – az internetes felület: csupa kép vagy szöveg is? – facebook-os képek: miért kellenek? – a kép emlékezésben betöltött szerepe

4. A kép mint a kulturális és történelmi események közötti összefüggések, az eszmék, az emberi gondolkodás megjelenítésének, megragadásának egyik módja/eszköze – összefüggések felfedezése

Kompetenciák	Tartalmak
4.1. a történelmi események sokféle ábrázolásának a felismerése 4.2. a tudomány fejlődésének, híres eseményeinek követése a vizuális ábrázolási formákban	<ul style="list-style-type: none"> – Milyenek látunk egy-egy eseményt a festményekből, fényképekből? – Mit mutatnak meg a mai tudósítások, paparazzik, fotótudósítások abból, ami (valójában) történik? – Honnan tanulunk ma történelmet? Milyen történelmet tanulunk? – Galilei, Newton, szeptember 11., Arisztotelész, holokauszt és más hasonló események, történések, amelyekhez színeket, képeket is társítunk. – A vizuális kultúrában élés lehetőségei, a vizualitás következményei, hatásai az egyénre – Manipuláció a képekkel

A tartalmak

A tartalmak az őskori barlangrajzoktól a mai facebook-mániáig sok területet érintenek: művészeti alkotásokat, filmeket, beszámolót történelmi eseményekről, egyéniségekről szóló előadást, szépirodalmi szövegeket stb. A tanár ismereteitől és találékonyságától is függ a felhasznált ismeretanyag milyensége és az alkalmazott módszerek (bár a bibliográfia olyan könyveket, segédanyagokat tartalmaz, amelyek ismerete elégséges lehet a témák lefedésére).

Egyéni otthoni kutatással és azok rövid bemutatásával a diákok is kivehetik részüket az órai tevékenységből, irányíthatják, meghatározhatják a tartalmakat.

Épületek, múzeumok látogatása szintén beépíthető a tanórai munkába.

A lexikonok és albumok használatával a diákok megtanulnak keresni, tudományos könyveket használni.

A világ legkülönbözőbb területeiről, ill. kultúráiból származó műalkotások, események, egyének megismerésével egy átfogó, általános képet nyernek a világ sokszínűségéről. A tudományok, a művészetek, a társadalmi intézmények fejlődésének megismerése által a diákok láthatják a kultúrák közötti érintkezések állandóságát és eredményességét, de a különbségeket és a határokat is (pl. a nyomtatás feltalálása Kínában és Európában vagy az avantgárd mozgalmak, melyek nem hatottak Angliában, de amúgy egész Európában).

Módszertani javaslatok

Ajánlott, illetve alkalmazható módszerek a következők:

- beszélgetés;
- vita (vagy a diákok, vagy a tanár által készített vitaindítóval);
- csoportmunka;
- projekt;
- csoportos filmnézés.

Értékelés

A diákok egyéni hozzájárulását, a csoportmunkát vagy a projektet is lehet szöveges kiértékelővel és jeggyel jutalmazni. A csoportmunka vagy projekt bemutatóját lehet nagyközönség (szülők) előtti kiselőadásként megoldani vagy nyilvános vitát tartani, amelyen részt vehetnek más osztályok diákjai, szülők és más tanárok (nézőként), vagy összevonni azokat az osztályokat a „vizsgán”, ahol mindannyian választották a tantárgyat.

Didaktikai eszközök

Nélkülözhetetlen a kivetítő, a képeket és filmeket jó minőségben és hiteles változatban kellene a diákoknak megismerniük. Az albumok, lexikonok, fényképgyűjtemények szintén fontosak; ezek használatát is megtanulhatják a diákok, ha a tanár órán is alkalmazza ezeket.

Eloolvasásra javasolt könyvek

- Marco Polo utazása.* Ford.: Vajda Endre. Osiris Kiadó, Budapest, 2003.
<http://images.fapipa.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/SJwavAoKCCgAABrqOj41/Marco%20Polo%20-%20Marco%20Polo%20utaz%C3%A1sai.pdf?nmid=109483330> (2013. január 20.).
- Julian Barnes: *A világ története 10 és 1/2 fejezetben.* Ulpius-ház Könyvkiadó, 2002.
- Umberto Eco: *A rózsza neve.* Európa Könyvkiadó, 1998.

Szakirodalom

- Arnheim, Rudol: *A vizuális élmény.* Gondolat Kiadó, 1979.
- Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomen, valóság.* Kijárat Kiadó, 1997.
- Belting, Hans: *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok.* (Ford.: Kelemen Pál) Kijárat Kiadó, 2007.
- Csutak Attila: A kép és a szcenikai tér-kompozíció kapcsolata. *Kép és képiség. Symbolon*, 2011, 47–58. p.
<http://www.cceol.com/asp/getdocument.aspx?logid=5&id=53274511295b4f098548275fc212b7ad> (2013. január 20.).
- E-grafo* folyóirat. <http://www.grafomagazin.hu/index.php> (2013. január 20.).
- Világtörténet képekben. I. Óskor, ókor, középkor.* Gondolat Kiadó, 1972.
- Világtörténet képekben. II. Újkor, legújabb kor.* Gondolat Kiadó, 1981.

Fodor László

Szeretet, tisztelet és jog

avagy

Janusz Korczak alapvető gyermekvédelmi eszméinek időszerűsége

Janusz Korczak – az „öreg doki”

Janusz Korczak (1878–1942), eredeti nevén Henryk Goldszmit, kiemelkedő jelentőségű zsidó származású lengyel orvos, ugyanakkor közkedvelt író, pedagógus, árvaházszervező és fáradhatatlan gyermekjogi aktivista volt. Az általa alapított árvaháznak mintegy 200 gyermekével együtt 1942-ben, a menekülés lehetőségét önként elvetve, elhagyja a varsói gettót, és fészall arra a vonatra, amely mindannyiukat közvetlenül a treblinkai koncentrációs haláltáborba, végül is annak gázkamráiba vitte. Korczak nagy horderejű pedagógiai munkásságának értéke tulajdonképpen csak halála után, az európai háborús feszültségek lecsillapodása, illetve a demokratikus viszonyok megszilárdulása után tisztult le. Ma már nem nehéz bizonyítani, hogy a mártírhalált halt pedagógus elévülhetetlen érdemeket szerzett, ami az árva és szegény gyermekek emberséges ellátását, a gyermekgondozó intézmények orvosi, pedagógiai és pszichológiai szempontokat követő megszervezését és vezetését, valamint a gyermekeket természetes módon megillető (emberi) jogok kérdését illeti. Korczak további érdeme, ugyanakkor mélyre szántó elhivatottságának eklatáns jele, hogy nem egy elképzelését sikeresen gyakorlatba ültette, eszméit ismételten próbára tette, azok érvényességéről minden áron meg akart győződni, a gyakorlat terén kikísérletezett sikeres munkamódozatait pedig elméleti szinten is megpróbálta összefoglalni. Ismeretes, hogy számos megfogalmazódott és írásaiban közreadott pedagógiai gondolata az árvaházában kifejtett közvetlen gyakorlati tapasztalataiból és megfigyeléseiből fakadt. A gyakorlatra való intenzív fókuszálását mi sem bizonyítja jobban, mint az a tény, hogy számára tulajdonképpen nem létezett gyakorlat nélküli elmélet, illetve, hogy az elsődleges hangsúlyt a gyakorlatra fektette (és az elméleti tételeit rendszerint ebből származtatta ki), továbbá vallotta, hogy a gyakorlat nem jelentett számára egyebet, mint a teljes szakmai múltját, egész életét.

Felvetődik azonban annak a kérdése, hogy vajon a maitól annyira különböző szociális, politikai, kulturális és gazdasági körülmények közepette kidolgozott Korczak-féle gyermekvédelmi koncepció milyen mértékben őrzi meg az aktualitását, mennyire képes befolyásolni napjaink gyermekgondozási, nevelési és oktatási gyakorlatát. Ismeretes, hogy a rohamosan fejlődő mai társadalom

viszonylatában mindig meg akarjuk tudni, hogy a nagy hatású régebbi eszmék mennyiben őrizték meg relevanciájukat az aktuális körülmények között. Számos esetben egyáltalán nem nehéz rádöbbenni arra, hogy 100–200, esetenként csupán 10–20 évnél korábbi elképzelés, legyen szó akár egészségfejlesztési módszerekről, akár oktatási tartalmakról, akár pedig gyermekjóléti elvekről, mára már nagyrészt devalválódott és alkalmazhatatlanná vált. Nem ez a helyzet figyelhető meg azonban Janusz Korczak esetében. Ugyanis pszichológiai, pedagógiai és orvosi vonatkozásokkal telítődött műveinek olvasása arra ébreszt rá, hogy a gyermek egészséges testi-lelki fejlődését, továbbá nevelését és oktatását tekintő eszméinek nagy része, pedagógiai és gyermekvédelmi meglátásainak túlnyomó többsége még a napjainkban fokozott gyorsasággal változó, lendületes információs és kommunikációs technológiai forradalmat magában hordozó társadalmunkban is helytállóan, hitelesnek és hasznosíthatónak mutatkozik. Éppen ezért Korczak eszméi, kivételesen mostoha szociális és anyagi körülmények között kibontakozó elvei és pedagógiai törekvései még ma is közvetlenül kiváltják a nevelés és oktatás terén tevékenykedő szakemberek élénk érdeklődését, még ma is képesek befolyásolni a gyermekek nevelésére és gondozására, jóllétük biztosítására irányuló programok megszervezését. Ez többek között azzal is magyarázható, hogy Korczak széles ívű gyermekorvosi alapokon nyugvó, és kiváló pszichológiai háttérrel rendelkező pedagógiai gondolkodása, valamint annak alapján körvonalazódó nevelési és gyermekjóléti szemlélete a XX. század elején kibontakozó innovatív kezdeményezések, az úgynevezett reformpedagógiai irányzatok soraiba zárkózik fel. Azokhoz az elgondolásokhoz tehát, amelyek még manapság is élénk érdeklődés által övezettek, amelyekről szakmai berkekben még mindig viták zajlanak, és amelyek még mindig sokunkat elbűvölnek, s nem egyszer hathatósan inspirálnak. Korczak magisztrális műveinek olvasása alapján egyáltalán nem nehéz észrevenni, hogy a legtöbb pedagógiai eszméjének időtálló jellege mindenekelőtt azzal hozható összefüggésbe, hogy a nevelési jelenségek megértésében, a sanyarú sorsú gyermekek iránti érzékenységben, mint a hogyan pedagógiai alapvetésű gondolkodásában is korát messzeemenően meghaladta. Ugyanakkor azonban azzal is, hogy a gyermekek orvosi, pedagógiai és pszichológiai ellátásának kapcsán mindig lehetőséget talált arra, hogy szavát felemelje a szegénység, a munkanélküliség, a kizsákmányolás, a megbélyegzés, a marginalizálódás, az esélyegyenlőtlenség és mindenfajta társadalmi igazságtalanság vagy méltánytalanság ellen. Korczak pedagógiájáról azonban nem könnyű értekezni, hiszen összefüggő nevelésméletet vagy egységes pedagógiai rendszert nem dolgozott ki. Oktatási és nevelési, meglehetősen sokrétű és változatos, orvosi és pszichológiai aspektusokkal teleszótt

elképzeléseit gyakorlati tevékenységéből, különböző irodalmi munkáiból, publicisztikai írásaiból, a gyermek helyzetét és a tág értelemben vett nevelés problémáit érintő humanisztikus alapú alkotásaiból, mindenekelőtt nyilván a háborús fejlemények közepette megalkotott „Hogyan szeressünk egy gyermeket” című munkájából és „A gyermek joga a tiszteletre” című, 1929-ben kiadott írásából lehet elkülöníteni. Az alábbiakban Korczaknak mindössze 3 ilyen elkülönített (pedagógiai, pszichológiai és biomedikális aspektusokat ötvöző) elképzelését választottam ki és vettem rövid elemzés tárgyává, éppen azzal a céllal, hogy a halálától eltel 70 év után azok időszerűségének mértékét megítélhessem. Ezt megelőzően érdemes azonban Korczak gyermekfelfogására is kitérni, mert hiszen minden releváns elképzelése ennek a nézetrendszernek a talajában gyökerezik.

Korczak gyermekszemlélete

Mindenekelőtt azt kell megemlíteni, hogy Korczak koncepciójában a gyermek adott fejlettséggel rendelkező emberi lény. Jól látható, hogy a hangsúlyt a gyermek megdefiniálásában nem is annyira a fejlődésben levőségre, mint inkább az emberi lény mivoltjára helyezi. Úgy véli, hogy a gyermek élete minden pillanatában adott fejlettségű személyiséggel rendelkező reális és egészséges emberi lény, aki önmaga fejlődésének aktív alanya. A gyermek végső soron nem egy felnőtt jelölt, illetve egy leendő felnőtt, hanem egy teljes értékű, önálló és saját egyéniséggel rendelkező emberi személy, akit a felnőttek irányából érkező feltétlen és gondoskodó odafigyelésnek kell öveznie. Ebben a Korczak-féle értelmezésben a gyermekkor is inkább egy kisebbségi állapot, és nem annyira egy fejlődési szakasz. Ugyanis a gyermekkor folyamatában nem lehet például azt állítani, hogy a gyermek emberré válik, hisz ő már teljes mértékben, és élete minden szakaszában ember. Ekképp tehát könnyen érthető, hogy a gyermeket miért kell mindig komolyan venni, illetve hogy Korczak a gyermek komolyan vevését miért statuálta alapvető gyermeki jogként. Ha a gyermeket mindenekelőtt leendő felnőtt embernek tekintjük, hajlamosak leszünk észrevenni benne a felnőttre jellemző tulajdonságok elégtelenségét, kicsinységét vagy hiányát, implicite lényének alacsonyabb rendűségét, nem egy okot fogunk találni arra, hogy ne vegyük őt komolyan, hogy ne ismerjük el jogalanyiságát, illetve az őt megillető jogokat. Természetesnek tűnik és ma is érvényes követelményként lehet megfogalmazni, hogy a gyermeket emberszámba kell venni, és épp oly mértékű megbecsüléssel kell övezni és megközelíteni, épp oly komolysággal kell kezelni, mint bármelyik felnőttet. Véleményem szerint a pedagógus akkor

veszi komolyan emberszámba tanítványát, amikor tevékenységi partnernek tekintti azt, amikor széleskörűen megismeri és elmélyülten megérti, amikor fejlődésben levő, de mindig tökéletes (tehát nem félkész felnőttnek) és értékes emberi lénynek tekintti, amikor emberi méltóságát tiszteli, alapvető szükségleteit, igényeit, érdekeit és jogait messzemenően figyelembe veszi, továbbá, ha követelményeiben, elvégzésre kiadott feladataiban és gyakorlataiban, valamint azok teljesítésének ellenőrzésében és megítélésében szakszerű és következetes, szigorú és határozott, de egész bánásmódjában ésszerűen számol az életkori és egyéni sajátosságokkal, a jellegzetes kontextuális körülményekkel. Ebből fakadóan a diákot voltaképpen az a pedagógus tekintti emberi lénynek, aki annak érzelmi állapotait érzékenységgel figyelembe veszi, nem alázza meg, nem sértegeti, nem címkézi, túlzottan és bántó módon nem kritizálja, nem szégyeníti meg, nem demoralizálja, de nem is engedi szabadon, a helytelen viselkedéseit vagy hibás megoldásait pedig nem fogadja el. Egy ilyen pedagógus Korczak megítélésének szellemében nem lehet más, mint tapintatos, rugalmas, igazságos, türelmes, toleráns, érzékeny, megbízható, empatikus, konzekvens, határozott, közvetlen, készséges, előítéletektől mentes, nyitott, segítőkész, támogató, gondoskodó, bátorító, biztató, példamutató, belátó, jóindulatú és emberséges. Ezen túl pedig, pozitív hozzáállása és humanisztikus pedagógiai attitűdje explicit módon, verbálisan és nem verbálisan egyaránt kifejezésre jut, illetve egész pedagógiai tevékenységében világosan tükröződik.

Ezek után vizsgáljuk meg a korczaki eszmerendszer három alapvető elemét, nevezetesen a gyermek szeretetét, a gyermek iránti tisztelet problematikáját és a gyermeket megillető jogok kérdését.

A gyermek szeretete

A szeretet fogalma köré Janusz Korczak számos értékes eszmét zárkóztattott fel. Ezek többnyire olyan pedagógiai és pszichológiai gondolatok, amelyek szinte kivétel nélkül megőrizték időszerűségüket. Egyébként azt lehetne mondani, hogy a pedagógus gyermek iránti szeretetének kérdése, a szeretetnek nevelési eszközként való alkalmazása, végül is annak kitétele, hogy a gyermeket minden esetben őszinte szeretettel kell megközelíteni, talán soha nem fog elévülni. Ez a korczaki eszme tehát teljes mértékben és tökéletesen megőrizte aktualitását. A szeretet pedagógiai alapvetésű kérdése azonban az elkövetkező időkben egyre jobban és szélesebb körűen letisztult. Ma már például azt is tudjuk, hogy a pedagógus gyermekszeretete nemcsak a tanuló gyermek személye iránt megnyilvánuló felelősségét, tiszteletét és kötelességérzését táplálja, hanem

szinte azonos mértékben az önmagáért, önnön emberi lényegéért, egész személyiségéért, nevelési célzattal kifejtett cselekvéseiért, tetteiért, valamint teljes életmódjáért érzettet is fokozottan gerjeszti. Tehát a szeretet nemcsak a gyermeki fejlődés megfelelő lezajlásához előnyös és nélkülözhetetlenül szükséges, hanem magának a pedagógusnak is jót tesz. Elvitathatatlannak tartom ugyanis, hogy csakis a szeretetnyújtás képessége, illetve a szeretetadás gyakorlása gátolhatja meg a pedagógusnak önmagától és embertársaitól való elidegenedését, szociálisan magányossá, elhagyatottá, magának valóvá és izolálttá válását, visszafordíthatatlan depresszióba és passzivitásba esését, eredendő életösztönének és -kedvének csökkenését, az önnön személyét érintő gondoskodásról való lemondását, személyisége művelésének és létfeltételei biztosításának elhanyagolását. A pedagógus gyermekek iránti szeretetének nélkülözhetetlen szerepe a nevelési folyamatokban többek között azzal is összefüggésbe hozható, hogy az, mint konzisztens érzélem aktív törekvés nemcsak a gyermeki személyiség és önmaga természetének felfedezésére, minél hitelesebb megismerésére, valamint pontos megértésére, hanem eltökélt szándék és serkentő indíték is az önismertet-alapú önfejlesztésre, önművelésre, önnön lénye jobbá tételére, fokozatos tökéletesítésére. A növendékekre irányuló, torz és irracionális elemektől mentes pedagógusi szerető képesség tehát az önfejlesztést nemcsak lehetővé teszi, hanem hathatósan ösztönzi is. Ebből természetszerűleg következik, hogy szakmai síkban csakis a gyermeket szeretni képes pedagógus fejlődik, illetőleg csak az nem tokosodik be és nem ég ki, a pályagyakorlás vonatkozásában pedig csak az nem válik érzéketlenné, érdektelenné, rugalmatlanná, értéktelenné. A gyermekek iránt érzéketlen vagy semleges érzéseket tápláló pedagógus a gyermekkor pszichológiai funkcióját sem tudja megragadni, annak lényegét nem képes át látni, a gyermekkori fejlődés (bio-, pszicho-, szociális) folyamatának sajátosan bonyolult jellegét ebből fakadóan nem tudja majd megérteni, következésszerűen teljesen alkalmatlannak fog bizonyulni egy eredményes pedagógiai folyamat megvalósítására. Mindezek alapján azt mondhatom, hogy Korczak a gyermekekre vonatkozó pedagógusi szeretetet érintő gondolatai a mának is sokat üzennek, hisz tudományos értéküket nem hogy nem veszítették el, hanem egy-szersmind hathatósan elmélyítették.

A gyermek iránti tisztelet

Korczak egyik legelmélyültebben kidolgozott pedagógiai fogalma a gyermek tiszteletére vonatkozik, illetőleg annak szükségességére, hogy a gyermeket egyfajta pedagógusi és intézményi alázatnak, nagyra- és megbecsülésnek kell

öveznie. Ez az autoriter tanár-diák kapcsolatnak ellentmondó gondolat a XX. század elején – nyilván nem csak Lengyelországban – teljes mértékben forradalminak mutatkozott. A gyermektisztelet ugyanis nem egyéb, mint a gyermekhez való viszonyulás erkölcsi és jogi normákból fakadó követelményeket érvényesítő formája. Ez az emberi kapcsolatokat napjainkban is szabályozó szociális magatartási konvencióknak is tökéletesen megfelel. A tiszteletet mindenkéltől az emberi személyközi kapcsolatok síkján úgy lehet megdefiniálni, mint az emberi méltóság elismerését (és sérthetlenségének szem előtt tartását), továbbá, mint az emberi lényeg, a szociális tekintély vagy érték elfogadását és megbecsülését. E meghatározás szellemében a tisztelet (és nyilván az ahhoz szorosan kapcsolódó szeretet is) a pedagógus és gyermekek kapcsolatának nélkülözhetetlen, érzelmi és erkölcsi dimenziókat egyaránt magában foglaló vezérelve. Korczak ezt egyrészt arra alapozottan vette észre, hogy a gyermek mint ember olyan humánminőséget képvisel, amely önmagában vett érték, másrészt, hogy a tiszteletben jelentős pedagógiai erőforrások lakóznak, amennyiben a tisztelettel való övezettség minden emberi kapcsolat jó pszichés légkörét biztosítja, a gyermekek számára pedig az olyannyira szükséges érzelmi biztonságot nyújtja. Már ebből is jól látható, hogy a tisztelet a gyermekkel való bánásmód emberséges és civilizált formája, amely egyrészt megvédi a gyermeket azoktól a hatásoktól, amelyek személyiségét károsítanák, másrészt pedig éppen azokat a tényezőket mobilizálja, amelyek hatása kedvező a személyiség normális fejlődésének vonatkozásában. Korczak felfogásában a gyermek tisztelete nem jelent egyebet, mint szakavatott gondoskodást, figyelmességet és cselekvést az egészséges testi, lelki és szellemi fejlődés elősegítéséhez, a fejlődéshez szükséges feltételek, ható tényezők és életkörülmények biztosítására. Könnyen belátható, hogy ez az elképzelés ma is tökéletesen érvényes. Ugyanis a gyermek mint értékhordozó lény (mint emberi személy) tiszteletének részint pedagógiai, részint erkölcsi szabálya akkor jut igazán érvényre, amikor szükségleteit, igényeit, érdekeit, hajlamait és adottságait, sajátosságait, rátermettségeit és képességeit, valamint egyéni fejlődési ütemét és potenciális lehetőségeit figyelembe véve szervezzük meg nevelésének folyamatát. A lengyel pedagógus eme gondolata összecseng a napjainkban oly annyira divatos és hangoztatott elfogadással, toleranciával, megértéssel, empaticizálással és megismeréssel. A gyermek tiszteletének gondolatához ma még csupán azt lehetne hozzáadni, hogy a pedagógus legyen előítéletektől mentes, higgyen minden egyes gyermek egyediségében, értékében és méltóságában, még akkor is, amikor változatos okokból kifolyólag egyes gyermekek nem az elvárásoknak megfelelően teljesítenek, rosszul cselekednek vagy

hibásan viselkednek. Továbbá, hogy a pedagógus tiszteletéből egyenlő mértékben, mindennemű megkülönböztetés vagy feltétel nélkül, és bármilyen körülmények között minden gyermeknek részesednie kell.

A gyermeket megillető jogok

A gyermeki jogok kérdését illetően egyértelműen azt állapíthatom meg, hogy a Korczak-féle gondolkodás és logika aktualitása talán minden más területet meghalad. Egyszerűen azt kell mondanom, hogy ebben az esetben nem is annyira a korczaki gondolkodás időszerűségére kell rámutatnom, hisz az egyértelműnek tűnik a gyermeki jogok kérdéskörében jártas minden szakember számára, hanem inkább azt kell előtérbe hoznom, hogy a mai elképzelések, napjaink (az 1989-es „Gyermekek Jogairól szóló Egyezmény” alapján kibontakozó) gyermekjogi felfogása cseng össze, illetve egyezik meg Korczak megítéléseivel, és gyökerezik közvetlenül bele az általa képviselt felfogásba, illetve az általa kidolgozott gyermeki jogok állományába. Ez nyilván könnyen érthető, hisz Korczak úttörő jellegű munkássága a gyermeki jogok terén mondhatni az elkövetkező történelmi periódusokban kibontakozó minden hiteles meglátás alapját szolgáltatta. Bátran le lehet szögezni, hogy a gyermeki jogok kérdésének explicit felmerülése, a nemzetközi fórumokon történő elemzése és tudományos alapvetésű vitája a lengyel pedagógus kezdeményezésére történt. E téren talán nem előzte meg őt csak az amerikai John Dewey (hírneves filozófus és pedagógus), a svéd Ellen Key („A gyermek évszázada” című nagy sikerű könyv szerzője) vagy a brit Englantyne Jebb (tekintélyes gyermekjóléti aktivista). Ugyanakkor a gyermeki jogok garantálására vonatkozó, gyakorlatilag csak a XX. század végén megvalósult átfogó nemzetközi egyetértés is visszavezethető fáradságot nem ismerő tevékenységére, illetőleg hamisítatlan elgondolásaira. Napjainkban az életben levő, illetve hivatalosan statuált gyermeki jogok állománya, valamint a gyermek- és jogvédelmi princípiumok, a gyermekvédelmi irányzatok és kitételek – legyen szó akár a gyermeki érdek elsődlegességéről, akár a gyermek egészséges fejlődésének biztosításáról, akár pedig a legjobb minőségű oktatáshoz való hozzáférésről – szinte kivétel nélkül a Korczak által kidolgozott elképzelésekből (tulajdonképpen az általa kimunkált jogok készletéből) táplálkoztak. Felfogásának korszerűségét mi sem jelzi jobban, hogy a jogok esetében szerinte már nem csak a gyermek egyszerű védelmezéséről vagy szükségletei kielégítésének fontosságáról van szó, hanem individuális jogaik messzemenő tiszteletben tartásáról, illetve mindenfajta sérelmet előidéző diszkrimináció, igazságtal-

lanság és méltánytalanság kizárásáról. Noha a gyermekek bizonyos értelemben speciális jogalanyok, Korczak szerint mégsem foghatók fel kicsinyített felnőtteknek, így tehát nem kisebb/kevesebb jogaik vannak, hanem ugyanaz a védelem, sőt mi több, erősebb és jobb illeti meg őket, mint a felnőtteket. Mindezek alapján általánosan is azt fogalmazhatjuk meg, hogy mindenekelőtt Korczak elévülhetetlen érdeme, hogy manapság gyakorlatilag az egész világ csatlakozott a gyermeki jogok alapelveihez, hogy szinte minden ország elfogadja azt a követelményt, mely szerint mindenhol, minden körülmény között minden egyes gyermeket minden egyes (az 1989-es ENSZ-dokumentumban statuált) gyermeki jog megillet, hogy minden gyermek azonos jogokkal rendelkezik, illetve hogy senkinek nem áll jogában megfosztani egy gyermeket valamely jogától.

Összegző gondolatok

Korczaknak a fentiekben elemzés alá vetett, a mának is hiteles üzeneteket küldő – szeretetre, tiszteletre és jogokra vonatkozó – elgondolásai arra engednek következtetni, hogy személyében az első olyan pedagógiai szakembert kell tisztelni, aki a gyermekek iránti szeretet és tisztelet fogalmát széleskörűen teoretizálta, eme emberséges felnőtt viszonyulásmódok elengedhetetlen szükségességét és jelentőségét a gyermeknevelésben meggyőződéssel, valamint szakmai elkötelezettséggel hirdette. Korának jellegzetes pedagógiai szokásait és módszereit, a pedagógusok felkészültségét és kifejtett tevékenységét egyáltalán nem tartotta megfelelőnek, mind a családon belüli, mind pedig az iskolai nevelési gyakorlatot erőteljesen bírálta. Úgy vélte, hogy a felnőttek nem igazán tanúsítanak elegendő figyelmet, megértést, komolyságot, szeretetet és tiszteletet a gyermekek iránt, amennyiben nem képesek vagy egyszerűen nem akarják a gyermekben az Embert (az adott fejlettséggel rendelkező, de mindig teljességgel jellemezhető emberi lényt) látni, illetve abban az emberi lényet és méltóságot észrevenni. A legtöbb szakértő (Tomkiewicz, Stanislas 1981; Lewin, Alexander 1987; Lewowicki, Tadeusz 1994; Simon Mária 2009) megegyezik abban, hogy a tragikus életű lengyel pedagógus látnoki elképzeléseinek tudható be, hogy a felnőttek társadalma, illetőleg a nemzetközi szervezetek felfigyeltek arra, hogy a gyermek is emberi lény, hogy az tényleges jogalanyisággal rendelkező személy, akit – származásra, vallásra, nyelvre, etnikumra, szociális helyzetre, egészségi állapotra vagy nemre való tekintet nélkül alapvető emberi jogok illetnek meg. Korczak elévülhetetlen érdeme az, hogy manapság gyakorlatilag az egész világ csatlakozott a gyermeki jogok alapelveihez, hogy mindenki belátta az

emberiség evolúciója és a gyermeki jogok tiszteletben tartása közötti szoros összefüggést, végül, hogy manapság már nincsen olyan szakember, aki ne fogadná el azokat a követelményeket, melyek explicit módon hirdetik, hogy minden gyermeket minden gyermeki jog megillet, hogy minden gyermek azonos jogokkal rendelkezik és minden jog azonos fontosságú, hogy egyetlen gyermeket sem lehet megfosztani egyetlen jogától sem, valamint hogy a gyermek alapvető joga, hogy aktív jogokkal rendelkezzen és hogy jogait tiszteletben tartsák. Mindannyian a lengyel pedagógustól tanultuk meg, hogy a gyermek csakis mások aktív segítségével, kizárólag felnőtt személyek, cselekvőképes hatóságok és speciális intézmények felelősségteljes és pozitív közreműködésével élvezheti a gyermeki minőség alapján kijáró jogokat, voltaképpen azokat a sajtóságos életfeltételeket és tárgyi-személyi körülményeket, melyek hiányában nem tudnának sem épen-egészségesen fejlődni, sem pedig méltósággal élni. Értékes gyermekirodalmi és publicisztikai munkássága, eredeti pedagógiai gondolkodása és fáradtságot nem ismerő lelkes nevelési tevékenysége, nem utolsósorban szakmai szenvedélyességgel telítődött személyisége alapján általánosan is azt állapíthatjuk meg, hogy Janusz Korczak, az „öreg doktor” (aki képes volt orvosi praxisáról és rendelőjéről lemondani, hogy egész idejét az árva gyermekek ellátására és nevelésére fordíthassa), messzemenően kiérdemelte, hogy őt a pedagógiai tudományok, az árvagondozás és a gyermekvédelem befolyásos és nagy hatású egyéniségeként, a gyermeki jogok elismert és elkötelezett harcosaként, a társadalmi igazságosságért viaskodó, a tekintélyelvűségről (a felnőtt magasabb rendűségéről) lemondó önzetlen és humanista beállítódású pedagógusként tartsuk továbbra is számon. Aligha kétséges, hogy akár önfeláldozó és mintaértékű gyakorlati, akár kivételes elméleti munkásságának nemcsak történelmi jelentősége van, mert hiszen az ma is segít bennünket abban, hogy elmélyültebben megértsük mind az intézményes nevelés szövevényes módozatait, mind a pedagógusi pálya rejtélyeit, mind a gyermek saját ütemben fejlődő személyiségét, mind pedig a felnőtteknek a gyermeki jogok érvényesítésében megragadható kötelezettségeit.

Irodalomjegyzék

Csillag Ferenc–Takács István–Trencsényi László: *Hogyan szeressük a gyermeket?* UNICEF, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2011.

Korczak, Janusz: *Hogyan szeressük a gyermeket?* TK, Budapest, 1982.

- Korczak, Janusz: *A gyermek joga a tiszteletre*. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest, 1995.
- Lewin, Alexander (1987): *Sur les traces de la pensée pédagogique de Janusz Korczak*. (http://www.korczak.fr/m4textes/pedagogie-korczak/lewin_pensee-pedagogique-de-korczak.html) (2012. szeptember 10.)
- Lewowicki, Tadeusz (1994): *Janusz Korczak*. (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/korczakf.PDF) (2012. szept. 25)
- Simon Mária (2009): *Janusz Korczak árvaházainak életéről*. (<http://www.foti-peter.hu/simon-korczak.html>) (2012. augusztus 30.)
- Tomkiewicz, Stanislas (1981): *Janusz Korczak, un grand pionnier de l'éducation*. (<http://www.aidh.org/korczak/07Vie2.htm>) (2012. szeptember 12.)

Gondolatok a tantervek világából

NAT – 20 évvel ezelőtt

Gyakran gondolok egy 20 évvel ezelőtti értekezletre. Az akkori oktatási államtitkár hívta össze, résztvevői voltak az 1992-ben vitára bocsátott Nemzeti alaptanterv („rég” NAT) tervezetének szerzői, valamint a minisztérium által felkért bírálói, véleményezői, köztük én is. (A bírálatok rövidített formában megjelentek a *Köznevelés* című folyóirat 1992. júniusi számában.) A parttalan beszélgetésnek egyszer csak hirtelen vége szakadt. Az egyik bíráló megkérdezte a tervezet jelen lévő szerzőit, vállalná-e közülük valaki, hogy levizsgázzék az általuk összeállított követelményrendszernek akár csak abból a kis részéből is, amely világosan kivehető belőle. A kérdés ugyan „fakultatív” volt, de nem irreális, mert hiszen a „rég” NAT a közoktatásnak csak az első 10 évfolyamára vonatkozott, és az országos tananyag összeállítóitól elvárható lett volna annak teljes ismerete. A szerzők rémült arccal meredtek maguk elé. Senki nem jelentkezett. Néhány percnyi kínos csend után az államtitkár minden kommentár (napjaink nyelvrontói szerint: *komment*) nélkül bezárta az ülést. Ez az értekezlet, rémült arcaival együtt, intő jelként rémlik fel előttem, valahányszor egy vaskos közoktatási anyaggal találkozom.

„A »rég» NAT-ról alkotott véleményemet mind az írásbeli bírálatomban, mind az említett értekezleten kifejtettem a szerzők előtt. Alacsony színvonalú munkának tartottam; teletüzdelve homályos fogalmakkal, kibogozhatatlan követelményekkel. Szellemissége és a nemzeti kultúrához való negatív viszonya azonban világosan megmutatkozott. Bírálatom összegzésének 7 pontja közül az első éppen erre vonatkozott:

1. A NAT a »nemzeti« jelzőt érdemtelenül viseli; inkább a »nemzetietlen« minősítés illene rá. Ezt a megállapítást hajlandó vagyok visszavonni és a NAT szerzőit nyilvánosan megkövetni, ha bárki elem tesz olyan, valamely európai országban (a miniállamokat leszámítva) általános bevezetésre központilag engedélyezett vagy javasolt tantervet, amely
 - a) a NAT-nál nagyobb mértékben hagyja figyelmen kívül a nemzeti kultúrát és a nemzeti hagyományokat;
 - b) a NAT-nál serényebben szorgalmazza más kulturális értékek, általában az ún. »mátság« megbecsülését.

Nem tudom, a NAT készítői következetesen végiggondoltak-e mindent. Ha például az iskolában nem ismertetik meg a gyermekekkel a saját népük művészetét, akkor hogyan ismerik fel szegénykék, hogy mi a másé, mit kell megbecsülni.”

Azóta sem jelentkezett a szerzők közül senki; nem volt kit megkövetnem.

A fenti kérdések lényegét a későbbi NAT-okkal kapcsolatban is időse-rűnek tartottam. Megnyugtató választ az eddigiek közül egyik sem adott, legke-vésbé a még ma is érvényben lévő 2003-as változat. Ez az utóbbi, kormányren-deletként is megjelent vaskos iromány mindegyiknél jobban felháborított, és arra indított, hogy leleplezzem a benne lévő, mindenekelőtt irodalmi értékeink tendenciózus rangsorolását, illetve elhallgatását. Ezért írtam meg a *Meglopott iskolák*¹ című cikkemet.

Napjainkban a lényegében szinte folyamatos NAT-viták soha nem látott ki-teljesedését éljük. Hozzám április végén egy sokadik vitaanyag jutott el, amely a véglegesítés előtt nyilván még változni fog, de úgy gondolom, ez aligha befolyá-solná a vele csak laza kapcsolatban lévő mondanivalóm lényegét. Ebből a ter-vezetből mindössze az úgynevezett *Közműveltségi tartalmakkal* (kevésbé elegán-san: a tananyaggal) foglalkozom, közülük is csak az irodalommal és a matema-tikával. A többi rész feltehetően sok hasznos elemet tartalmaz a tanítók, taná-rok számára, akik nyilván ismerik az ottani kifejezéseket, fogalmakat.

Irodalom

Nemzeti alaptantervek

Bármely irodalmi tananyag esetében örökös vitát indít el a szerepeltetett költők, írók, drámaírók és műveik kiválasztása. Ez történhet világos vagy kü-lönféle rejtett koncepciók alapján, és az a legkényelmesebb, ha követi a sokszor szemben álló, rangos irodalmi kánonok valamelyikét. Nyilvánvaló, hogy nincs olyan kiválasztás, amellyel mindenki elégedett lenne.

Az irodalom tanításának fontos, néha meghatározó szerepe van a diák tu-dására, erkölcsi felfogására, magatartására, szűkebb közösségeihez és a nemze-téhez való viszonyára. Maga a tananyag megválasztása is komoly szakmai és erkölcsi értékeket tükröz. Bármely filozófiai, politikai, világnézeti vagy nevelési torzulás komoly károkat okozhat tanárnak, diáknak egyaránt, és hosszú távon

¹ K. A.: *Meglopott iskolák*. Szij Rezső 90 éves. Írások az ünnepeelt tiszteletére. Budapest, 2006, Szenczi Molnár Társaság, 321–330. oldal. – Megjelent a *Magiszter* c. folyóirat 2006. évi 3–4. összevont ünnepi számában, 52–59. oldal. – Rövidítve megtalálható a Kairosz Kiadó *Magyar-nak lenni* sorozatának XXXVI. kötetében; 2008, Kósa András *professzorral beszélget Benkei Ildikó*, valamint a *Könyv és Nevelés* című folyóirat 2010/4. számában; 59–61. oldal

negatív társadalmi következményei is lehetnek. A magyar irodalom tanítása az elmúlt évtizedekben e torzulások egész arzenálját halmozta fel. Az iskola kudarcra, ha egy diák – akár felnőtt korban is – rájön arra, hogy értékek elhallgatásával, hamisra váltásával az iskola becsapta. Személyes élményem a következő: pár éve hosszan beszélgettem egyik ismerősöm éppen akkor érettségizett fiával. Okos gyermek volt, a bölcsészkar magyar szakára jelentkezett. Sok mindentről esett szó, többek között megkérdeztem, hogy az iskolában tanultak-e Szabó Dezsőről. „Nem” – volt a válasz. „Te mit tudsz róla?” – kérdeztem tovább. „Náci volt” – felelte. Megígértettem vele, hogy a dolognak részletesen utána fog nézni. Azután évekig nem találkoztunk. A nyáron felkeresett, örömmel újságolva, hogy most szerezte meg mérnöki diplomáját. Lehetséges, hogy a pályamódosításban közrejátszott iskolája súlyos mulasztása is?

Felvethető a kérdés, hogy kinek van joga (nem lehetőség!) lényeges alkotókat, például Szabó Dezsőt kihagyni az irodalomtanításból. A válasz megadáshoz segítségünkre lehet Mircea Zaciú román irodalomtörténész, akivel Beke György készített interjút² 1980-ban. Feltette neki a kérdést, hogy miért szerepeltette *Román Irodalmi Lexikon* című könyvében Urmuzt, akinek műveit nem szerette, és aki egyáltalán nem volt a diktatúra kedveltje. Zaciú válasza a következő volt:

Jogom van-e nekem mint irodalomtörténésznek, aki a román irodalom fejlődésvonalát rajzolom fel, kitörölnöm az összképből egy olyan művet, amelynek az adott történelmi korszakban megvolt a maga jelentősége és szerepe? Magától értetődő, hogy nem.

A ma és a jövő iskolájának nemcsak bezárt kapukat kell kitérnie, hanem el kell érnie, hogy a már említett arzenálok bezáródjanak, és addig sem, amíg az enyészet nem végez velük, ne lehessen belőlük munícióhoz jutni.

Gyakran előfordul egy szóhasználat, a „semleges” irodalomtanítás, amelyet sokan nagyon előkelőnek tartanak, és előszeretettel emlegetnek. De semleges ember nincs, a „semleges” csupán egy szó. Ha a semleges irodalomtanítás azt jelenti, hogy háttérbe szorúlnak hagyományaink, ha az irodalomnak a magyarság történelmével és küzdelmeivel való kapcsolata eltűnik, meglazul, akkor az nem más, mint a *pártos* irodalomtanítás egyik *legpártosabb* formája.

Tegnap és ma

A 2003-as NAT konkrét tananyagot nem tartalmazott, azt a vele együtt megjelent kormányrendeletből lehetett kivenni.³ Ezt a következőkben a *tegnap tananyagának* nevezem (sajnos még ebben a tanévben is érvényes). A mostani

² Lásd *Nyelvünk és Kultúránk*, 110. szám, 2000. április – június.

³ *Magyar Közlöny*, 2003, 57. szám, II. kötet.

NAT-tervezet viszont már tartalmaz tananyagot, az előkelő *Közművelődési tartalmak* cím alatt. Ezt röviden a *ma tananyagának* hívom. Érdemes külön szólni róluk és egybevetni őket.

Mindkét tanterv csoportokba osztja a szerepeltetett írókat, költőket.

A *tegnap tananyaga* 30 íróat vagy költőt sorol fel, belőlük három csoportot képez. A *Meglopott iskolák* című cikkemben – némi éllel – a sportból vett hasonlatral NB1, NB2, NB3 elnevezésekkel illetem őket. Az NB1 létszáma 6, az NB2-é 13, az NB3-é pedig 11. A csoportszámozás egyben fontossági sorrendet is jelent. Összeállítói elkövezték azt az ízléstelenséget, hogy például Jókait és Zrínyit a harmadik osztályba sorolták. A figyelembe nem vetek között a magyar irodalom számos kiemelkedő alakja van, főként olyanok, akiknek életművében nemzetünk sorsproblémái is jelentős helyet foglalnak el. A sor nagyon hosszú, az említett cikkemben is csak néhányuk felsorolására szorítkozhattam. Köztük van például Vajda János, Tompa Mihály, Eötvös József, Juhász Gyula, Tóth Árpád, Dsida Jenő, Szabó Dezső, Gárdonyi Géza, Móra Ferenc, Reményik Sándor, Nyíró József, Wass Albert. Kifogásként gyakran hallhatjuk, hogy egy 30-as listába nem fér bele mindenki, habár eleve tiszteletlenség a felsoroltakkal kapcsolatba hozni a „mindenki” szót. Alapkérdés: miért volt szükség a 30-as listára, és azon belül a három csoport hierarchiájára. A válasz egyszerű: aki nincs benne a 30-ban, előbb-utóbb kikoptatható, kilopható az iskolából. Lista hiányában ez bonyolultabban, kényelmetlenebbül lenne megvalósítható. A lista tagolásával sokféle cél volt elérhető, például Jókai leminősítése az NB3-ba. Az idősebbek talán emlékeznek arra, hogy a 70-es években Nagy Péter (akkori rangjára nem emlékszem, és besúgó voltáról sem volt tudomásunk) a *Népszabadság* több hétvégi számában megjelent cikkeiben mennyire törte magát, hogy Jókai jelentőségét és művészetét lenullázza. Nem sikerült. Hiszem, hogy másnak is felesleges ezzel kínlódnia.

Áttérve a *ma tananyagára*, első megállapításom az, hogy az eddigi változatok közül ez a legértékesebb, és igazságtalanság lenne rávonatkoztatni azt a cikkem elején közölt megjegyzést, amelyet a „régiről”, az 1992-es NAT-ról tettem. De nem húzható rá az a kritika sem, amely a *Meglopott iskolák* című írásomban szerepelt. Szeretném azt írni, hogy a *tegnap* és a *ma tananyagát* össze sem lehet hasonlítani, de a helyzet nem annyira rózsás.

A *ma tananyagában* a költők és az írók rangsorba állítása sajátos módon történik. 66 magyar költő, illetve író szerepel név szerint, közülük 21 zárójelben, a többi külön kiemelve. Egy-egy zárójelben több név, illetve mű található, mint ahánynak a tanítását a tanterv előírja; lehet választani. Maradjunk egyelőre a költőknél, a kiemelték esetében a tanterv megadja a megismerendő versek számát is. Petőfi vezet 21 művel, utána Arany János jön 17 verssel, illetve versrészlettel,

majd Ady és József Attila 14-gyel. Majd hosszú úr után Vörösmarty következik 6-tal, és 5–5 verssel Babits, Csokonai, Kosztolányi, Radnóti és Szabó Lőrinc. A többiekénél kevesebb vers van kijelölve. A kiemelt költőknél, elsősorban nagyobb versszám esetén, konkrét címek is szerepelnek; a lírikusok közül például Adynál, József Attilánál és Petőfinél 5–5. A zárójelbe tett neveknél legfeljebb egy mű jöhet szóba.

A fentiekkel kapcsolatban elsőként az vetődik fel, hogy költészetünk annyira polarizálódott-e, hogy a 7 és a 13 közé eső hét szám egyikét sem „kapta meg” senki. Azt hiszem, a versszámok egyenletesebb elosztása igazságosabb lett volna. De ki az, aki ezt objektív módon el tudja dönteni?

Tanulságos lehet megnézni, hogy a *Meglopott iskolákban* felsorolt és a *tegnap tananyagából* kimaradt írók, költők közül kik kerültek be a *ma tananyagába*. Az ottani 31-ből mindössze 6 külön, 1 pedig zárójelben (Dsida Jenő). Nagy öröm számomra, hogy a kiemelték között találok Juhász Gyulát, Tóth Árpádot és Vajda Jánost, de sajnálatosan a *korábbi lopás feletti szémbunyásnak* kell tekintenem, hogy például Szabó Dezső, Nyíró József, Reményik Sándor és Wass Albert a *ma tananyagából* is kimaradt. Nagy érdeme viszont, hogy az elődjében NB3-as Jókainak méltó hely jutott. Az azonban nem válik a dicséretére, hogy a *tegnapiban* még az NB3-ban szerepelt Németh László „lejjebb” került, 11-ed, illetve 15-öd magával egy-egy zárójelbe. És Nagy László is „zárójeles” lett, csak az alsó tagozatban szerepel kiemelt költőként. Nem valószínű, hogy e méltatlan degradálásnak az az oka, hogy mindkettőjük monogramja N. L. Akkor mi? Erre nagyon is különféle magyarázatok foganhatnak meg.

Az az örvendetes hír járja⁴, hogy társadalmi nyomásra mégis bekerül a tananyagba néhány olyan író és költő, akit fentebb hiányoltam.

Memoriterék

Ezt a XIX. században meghonosodott, latin eredetű szót használom az emlékezetben megtartandó irodalmi művek megnevezésére. (A *ma tananyagában* erre egy újszerű kifejezés található: *művek szövegű felidézése*.) A köznyelv szerint: amit kívülről kell tudni. Mindenesetre igen *nagy eredménynek és bátor lépésnek tartom*, hogy itt jó néhány tucat memoriter szerepel, látványosan felülemelkedve az eddigi káros felfogáson és gyakorlaton, amely szinte üldözte a művek könyv nélküli tanulásának a megkövetelését. Számos botrányos történet kering arról, hogy érettségizett emberek milyen nagy sokasága áll értetlenül legszebb verseink, verssoraink előtt. Az én egyik tanulságos történetem a következő:

⁴ A mai (2012. május 17.) sajtóból kiderült, hogy a kormány által jóváhagyott NAT-ba végül bekerült Nyíró József, Szabó Dezső és Wass Albert munkássága is.

Az egyetemi matematikaoktatás igényli a halmazokról szóló, már az iskolában is tanult igen egyszerű fogalmak felidézését. A halmazok egyenlőségének az értelmezésénél is célszerű kiindulni egy alkalmas példából. Én előadásaimban és bevezető jellegű tankönyvemben⁵ is irodalmi példát választottam. Különben sem árt, ha a hallgatók matematikatanárunkban nem szakbarbárt látnak. Két versorból indultam ki:

Milyen csonka ma a Hold

(Ady: *Kocsi-út az éjszakában*)

Zordon fergetegek rejtik el a napot

(Berzsenyi: *Horác*).

Mind a két sorban ugyanazok a magánhangzók találhatók: *a, e, i, o*. Ezek a magánhangzók nem ugyanolyan sorrendben és nem is ugyanannyiszor szerepelnek a két versorban. Ennek ellenére a két verssor magánhangzóinak halmazát egyenlőnek tekintjük. Ez azért jó bevezető példának halmazok egyenlőségére, mivel a pontos értelmezésnél nem számít az elemek sorrendje, és az sem, hogy melyik hányszor fordul elő. A történet szomorú része most következik: én 15 éven keresztül ezt a két sort felírtam a táblára a 150–200 fős első évfolyamok előtt. Ez körülbelül 2500–3000 hallgatót jelent. Minden alkalommal megkérdeztem, hogy a verssorok kitől származnak. A rengeteg hallgató közül (érettségizett emberek!) senkinek soha sejtelve sem volt róla; igaz, egyszer egy Vas megyei fiú megjegyezte, hogy a második sor „olyan berzsenyis”. Nagy mintavételi példa ez iskolai oktatásunk egyfajta kudarcáról. Mit tanulhattak ezek a diákok Adyról, és Berzsenyi kőbe vésendő sorai hogyan enyésztek el ennyi ember tudatában? Hogyan válhattak ők az irodalmi ismeretek ilyen kitagadottjaivá?

Semmi esetre sem javasolnám a tananyagban szereplő memoriterek számának vagy mennyiségének a növelését. Kétes értékű lehet viszont az a tudás, amikor a tanuló bemagol egy verset, két nap múlva felmondja, néhány hét vagy hónap múlva pedig már fogalma sincs róla. A versek megjegyzésére és agyunkba, lelkünkbe való rögzítésére van egy javaslatom, amelyet a Magyar Professzorok Világtanácsa 2002-beli nagyváradi értekezletén mondtam el először, általános egyetértés mellett. Lényege: *a memoritereket be kellene illeszteni az érettségi vizsgába*. Célszerű lenne kiválasztani 10 magyar verset. Vigyázat, nem a 10 *legszebb* magyar verset, ilyen nincs; csupán 10 *szép* magyar verset. Természetes, hogy a legkörülményesebb összeállítás mellett sem fogadná el ezt mindenki. Válasszon hozzá a diák még 15-öt, és tanulja meg kívülről ezt a 25, többségében maga választotta verset (versrészletet, esetleg prózát). A magyar nyelv és irodalom

⁵ K. A.: *Útban a felsőbb matematikához*. Budapest, 1995, LSI Oktatóközpont.

szóbeli érettségi vizsgájához legyen belépő a 25 vers közül a bizottság által kiválasztott mű elmondása. A diák így igazi értékeket vihetne magával, kevesebb lenne későbbi beszédében a dadogás, a hebegés, az „őőő”-zés stb.

A *ma tananyagának* az értékeit reményt keltő, fontos lépésnek tekintem a *holnap tananyagának* színvonalas és nem túl távoli megalkotása felé.

Matematika

Nyugati áramlat

Vagy 30 éve egy dél-amerikai egyetem hirdetőtábláján láttam azt az előadócímet, hogy „*Általános kémia matematika nélkül*”. Feltehetően nem a matematika rajongóinak a toborzására szolgált. A kémiában való járatlanságom lehet az oka, hogy képtelen voltam komoly előadást elképzelni a matematika eleve meghirdetett kiiktatása mellett. Akkor még azt hittem, hogy csupán valakinek a különcödéséről van szó. Ma már nem csodálkoznék egy ilyen hirdetményen. Azóta tudomásul kellett vennem, hogy nemzetközi méretekben is divattá vált az oktatás tudománytalanítása. Ha ma nálunk a közoktatás egyes döntnökei, tantervkészítői és tankönyvírói a dolgokat a nevükön neveznék, akkor a matematikai dokumentumaikban ilyen címekbe vagy alcímekbe is belebotolhatnánk: „Matematika matematika nélkül”. Leszögezem: a fenti mondat éle nem a NAT matematikai részét összeállítók ellen irányul; ők semmi rosszat nem tettek, csupán nem állt módjukban vagy nem is kívántak ellenállni a nyugatról induló, tudománykopaszító áramlatnak. Ennek bővizű forrása az USA-ban buzog.⁶ Európa sokáig gátakat emelt ellene, köztük eléggé erőseket a magyar matematika-oktatás is. Egy darabig bírtuk, de az utóbbi 2–3 évtizedben – legalábbis az irányítás felsőbb szintjén – mi is bedőlünk annak a propagandának, amely a gátak erősítése helyett azok átvágása mellett ágált, nem törődve az így létrejövő árvi-zek kiszámíthatatlan hatásaival.

A matematikatanítást tekintve ez mindenekelőtt abban mutatkozik meg, hogy szinte törvénnyé vált az úgynevezett gyakorlati alkalmazások mindenhatósága. Még nincs mit alkalmazni, de már alkalmazzuk. Vagy először alkalmazunk, és utána mondjuk meg (nagyjából), hogy mi is az, amit alkalmaztunk.

⁶ Nagy hagyománya van az USA-ban az alpműveltség szigorú megkövetelésének. Amikor Enrico Fermi Nobel-díjas olasz fizikus (1901–1954) Amerikába utazott, belépésekor intelligenciavizsgálatnak vetették alá: mennyi a) $15 + 27$; b) $27 : 2$. Fermi mindkét kérdésre helyes választ adott. Beengedték. – Más: napjainkban sem ritka, hogy egyes USA-beli főiskolákon a hallgatók már az első évben képesek megküzdenni a százalékszámítás nehéz tudományával. – Ennek természetesen nincs semmi köze ahhoz, hogy a világ legszínvonalasabb egyetemei közül számos ott működik.

Gyakran magának a gyakorlati problémának a megértése sokszorta bonyolultabb annál, mint az a matematikai ismeret, amelyet alkalmazunk, illetve amelyet előkészíteni kívánunk. És hiába tűzdeljük tele a matematikatanítást hol ügyes, megfontolt, hol erőltetett, sőt nevenséges alkalmazásokkal, ha az a matematika legfontosabb, az egész társadalomra kiható alkalmazásainak a rovására megy. Ezt vázolom a következőkben.

Egy sajátos alkalmazás

Az élet minden területén hemzsegek a tisztázatlan, zavaros fogalmak, amelyek így is, úgy is értelmezhetők, kiforgathatók. A legfontosabb fogalmak félreérthetetlen tisztázása és elfogadott használata nélkül nem létezik sem színvonalas oktatás, sem egészséges társadalmi kapcsolatrendszer, párbeszéd. Súlyos problémák melegágya lehet, ha egy intézkedés, tevékenység vagy értékítélet nincs pontosan megfogalmazva. Például a ma (is) oly gyakran használt politikai jellegű megbélyegzések fogalmilag teljesen a levegőben lógnak, jelentésük egy visszataszító katyvaszból kanyarítható ki, és attól függ, hogy ki mire vagy mire kívánja alkalmazni.

Mindegyik iskolai tantárgy feladata, hogy világos fogalmakkal dolgozzék, és azokat logikus rendbe kapcsolja. Vitathatatlan, hogy a matematika igényli közülük a legtisztább fogalomrendszert, és az is, hogy ennek a kialakítása nemcsak lehetséges, hanem az újabb matematikai és módszertani eredmények jóvoltából egyre könnyebbé, tartalmasabbá válik vagy válhat. Az a tanuló, aki ilyen, a fogalmak tisztaságát szem előtt tartó matematikaoktatásban nevelődik, olyan igényes gondolkodásmódot vihet magával az iskolából, amely nemcsak saját magának válik hasznára, de hozzájárulhat ahhoz is, hogy környezete, sőt az egész társadalom olajozottabban, magasabb kulturális színvonalon működjék. *Ha a matematika oktatása legszélesebb alkalmazási területét keressük, akkor azt éppen ebben, világos fogalomrendszerének a társadalomba történő beivódásában találhatjuk meg.*

Sajnos, nem tévednek azok, akik a fenti eszmefuttatást az utópia világába sorolják. Az iskolai matematikatanítás fogalomrendszere egyre romlik, félig már megkopaszították, a maradékból pedig nem éppen esztétikus frizurákat formáltak.

Mi az, hogy *pont*? (Pötty a lapon.) Mi az, hogy *szakasz*? (Pálcika.) Mi az, hogy *érintő*? (Húzd meg!) Mi az, hogy *függvény*? (Nem mindegy? Az a fontos, hogy mit lehet vele csinálni.) Stb. Maradjunk a megkopaszítás szó mellett. Kik végzik, honnan ered? Erre az utóbbira a választ már fentebb megadtuk: külföldről, habár szép számmal akadnak hazai nyírógéphasználók is. Feltételezem, hogy ők jó szándékú emberek, akik az oktatás javítására törekednek. De nem célszerű olyan frázisokba kapaszkodni, mint például: „az iskola nem egyetem”;

„nem matematikát, hanem gyereket tanítunk”; „nem két lábon járó lexikonokat képezünk”, „a tanulók túl vannak terhelve”, „ott van az internet”, „néha egy fogalom magyarázatánál többet ér egy jó kép” (mondjuk egy kalapos, pipás cíterás vagy egy sportruhába öltöztetett és felíráttal ellátott róka); „nem kell túlmagyarázni, a tanulók úgyis értik”. Az sem vezethet jó eredményre, ha az oktatás tervezésében döntő szerep jut olyanoknak is, akik még soha semmilyen komoly dolgot senkinek nem magyaráztak meg. Nem érnek sokat a „képzelt gyermekekkel” végzett kísérletek sem. Mégis, kiknek van igazuk, kik szolgálják a tanítás színvonalának emelését? Ebben döntő kizárólag az eredményesség lehet. Tény, hogy amióta a tanítás a fenti frázisokból, illetve a hozzájuk köthető tanári magatartásból egyre többet befogadott, az iskolákból kikerülő tanulók tudásszintje látványosan zuhant. Ez az elmúlt 15–20 év egyik melléktermékének tekinthető. Az elmondottakat igazolhatja az egyetemek, főiskolák minden olyan oktatója, aki első éven matematikát tanít. Diákok olyan seregével kell küszködniük, akiknek fogalmuk sincs arról, hogy mi a különbség alapfogalom, axióma, definíció és tétel között. Több intézményben külön egy féléves *tantárgyat* iktattak be a középiskolai tananyag ismétlésére. Általában kevés sikerrel. Amelyik vonat már elment, azt bajos utolérni.

Néhány matematikai fogalomról

A matematikai tananyag felsorolását más tárgyakhoz („műveltségi területekhez”) hasonlóan *Közműveltségi tartalmak* cím alatt találjuk. Talán nem követek el merényletet, ha itt is, mint korábban, a *tananyag* szót használom rá. A 4–4 tanévből álló szakaszok mindegyike 6 részre oszlik, ezek főcímei ugyanazok az alsó és a felső tagozatban, sőt a középiskolában is. Hosszú elemzésre serkenthet mindegyik rész, közülük néhányat gondolatban elvégeztem, elsősorban abból a szempontból, hogy mit ad az iskolában tanító pedagógusoknak, a felsőoktatás tanárainak, valamint a matematika szép és hasznos tudományága felhígításának veszélyét látó szakembernek. Kissé bővebben csak az egyik részről szólnék, amelynek a címe: *Függvények, az analízis elemei*.

a) Így előkelőbb

Több mint hat évtizede tanítok matematikát egyetemeken, legnagyobb részben analízist. Ez a matematika egy széles, viszonylag jól körülhatárolt fejezetének nemzetközileg is általánosan használt elnevezése. Több cikket és egy könyvet is írtam e terület középiskolai tanításáról.⁷ Ezek birtokában nyugodtan kijelenthetem, hogy a NAT tananyagában analízisbeli ismereteknek a nyoma

⁷ K. A.: *Matematikai analízis a középiskolában*. Budapest, 1984, Tankönyvkiadó.

sem található. De akkor miért szerepel már az alsó tagozatos anyagjelölésben is az analízis szó?

b) Mást írunk, és mást gondolunk

A matematikában fontos szerepük van a sorozatoknak. Értelmezésük világos és egyszerű. Az oktatás azonban gyakran kacérkodik ennek a fogalomnak az elbonyolításával, összezavarásával. A tanításban, a fenti alcímben lévő fordulatnak nyilván nincs helye, és különösen nincs a matematika oktatásában. Sajnos a *tananyag* mégsem mentes tőle. A felső tagozatos részben szerepel a „*Sorozatok folytatása adott szabály szerint*” címszó. Bárki joggal gondolhat arra, hogy az ide tartozó feladatoknál kiindulunk egy sorozatból, és valami módon azt folytatjuk, kiterjesztjük. (Hiányzik ugyan, hogy hová, meddig.) Tény azonban, hogy a jelen középiskolai tankönyvekben, feladatgyűjteményekben *nem szerepel egyetlen olyan gondolatmenet, illetve feladat sem, amelyben egy sorozatot folytatnának, illetve azt folytatni kellene.* Felvetődik a kérdés: az említett címszó talán valami egészen újat kíván bevezetni a közoktatásba, és azt 13–14 éves gyermekek *tananyagába* illeszti be? Erről persze szó sincs, de akkor mi a helyzet? A beavatottak tudják (érdeklődésből közéjük kerültem én is), hogy a témamejelölést nem úgy kell érteni, ahogy az a címében szerepel: a tanítás során dehogy indulunk ki sorozatokból, éppen a fordítottját tesszük: „valamiből” kiindulunk, és a *folytatással* egy sorozathoz kívánunk eljutni. Olyan ez, mintha valaki egy Budapesten végződő utazásról mint egy ott kezdődő utazásról tudósítana. A fenti (kódolt) cím csak a beavatottak számára jelenthet valódi iskolai *tananyagot*. Ha elfogadják, hogy sorozatot írunk vagy mondunk, de egészen mást értenek rajta. Mi az a „valami”, amiből kiindulnak? Rendszerint számhármás vagy számnégyes, azt folytatva jutnak el számsorozathoz. Értékes része ez a tananyagnak, sok érdekes, találatkonyságot igénylő feladat tartozik (tartozhat) ide. De buktatókkal ezekben is gyakran találkozhatunk.⁸

c) Függvényekről

Értelmetlen dolog lenne felvetni, hogy melyik a matematika legfontosabb fogalma. A függvény mindenesetre a legfontosabbak közé tartozik. Az iskolában ez a fogalom természetesen fokozatosan építendő fel, de ha ezt nem világos, egymást követő lépésekben tesszük, akkor legfeljebb zavart teremtünk a tanulók fejében.

A *tananyag* függvényekről szóló passzusai meglehetősen hiányosak, és az sem túlzás, hogy némelyik fogalom megértéséhez szintén „beavatásra” lenne szükség. A függvény értelmezésére csak a „*Függvény szemléletes fogalma*” cím

⁸ Lásd K. A.: *Matematikai analízis a középiskolában*. Bp., 1984, Tankönyvkiadó, 85–91. oldal.

szerepel. Ebbe sok minden beletartozhat, illetve belemagyarázható, de *semmiképpen sem tekinthető megfelelő eligazításnak*. Szemléletes fogalomra aligha alkalmazhatók a függvényekkel kapcsolatos egyszerű műveletek, számolások, még ha ezek olyan fukar kezekkel vannak is mérve, mint a jelenlegi *tananyagban*.

Az utolsó 150 évben a függvények tanításában nagyjából két modell szerepelt. A *régi* (a változó mennyiségek közötti kapcsolatra épülő) modell sokáig uralkodott, de az idők folyamán felvetődött követelményeknek egyre kevésbé tudott megfelelni. Létrejött és elterjedt egy *új* (a halmazelméleti) függvénymodell, amely nemcsak kiküszöböli a régi sok tehetetlenségét, hanem értelmezése ahhoz képest teljesen világos és nagyon egyszerű. Az utóbbi 3–4 évtizedben – meglehetősen nagy késést szenvedve – a hazai tankönyvekben is ez a modell szerepel. Igaz, gyakran oktalanul elbonyolítva. Mindegyik függvénymodellnek megvan a maga jelölésrendszere, az újból könnyen át lehet térni a régire, megfordítva nem. A *tananyagnak* illenék kitérni az új függvénymodellre, de nem teszi. A régít azonban burkoltan, szinte becsempészve, az egyik címhez ragasztva megteszi. Ez az alábbi módon történik: szerepel a *tananyagban* az ún. függvénytranszformációk közül néhány, ezeknek pont úgy megvan a nevük, mint az összes többi fogalomnak. A szerzők azonban nem élnek vele, hanem *egyetlen kivételként* formulák segítségével sorolják fel vagy inkább sejtetik, hogy a megnevezetlen transzformációk mely függvényekhez vezetnek. A formulák a régi, 50–60 évvel ezelőtt tanított ódon függvényjelölésnek, illetve e jelölés hiányos változatának (az egyik változó hiányzik) felelnek meg. Bárki, a tanár is, joggal áll értetlenül a függvénytranszformációk eme stílusteréses megadása előtt. Lehet, hogy burkolt üzenetet tartalmaz a régi függvényjelölés érdekében? Üzenet azonban, pláne, ha burkolt, nem tantervbe való.

Meg vagyok győződve arról, hogy a matematika igazi, mind a tudományokra és ismeretekre, mind a társadalom működésére olyannyira óhajtott pozitív hatása mindaddig nem következik be, amíg annak iskolai tanításában összeviszsa fogalmak sokasága élheti világát. Minden dokumentumnak (tantervnek, könyvnek, cikknek, továbbképzési anyagnak stb.) törekednie kellene a tanítás fogalmi rendszerének a megtisztítására, megszilárdítására. A *ma tananyagában* ilyen törekvéssel nem találkoztam.

Nem bizonyítjuk, elbisszük

Korábban, az *Egy sajátos alkalmazás* cím alatt szóltunk arról a fontos szerepről, amelyet a matematikai fogalmaknak az adott szinthez illő pontos használata jelenthet szinte az egész társadalom számára. Azonban hiába pontosak a fogalmak, ha nem tudunk velük bánni. Az élet minden területén döntések születnek, kezdve az egyes ember tevékenységétől egy ország vagy országcsoport

működéséig. Igen gyakran a jelenben döntünk egy jövőbeli helyzet bekövetkezéséről. Ehhez szükséges a feltételek pontos ismerete, és tudnunk kell, hogy mi mit von maga után, más szóval: miből mi következik. Gyakran, főként jövőbeli tervezésnél, ehhez csak a logika módszereit használhatjuk. A sok sikertelen intézkedés, téves ítélet, be nem váltott ígéret nagy részét az okozza, hogy nem vesszük kellően figyelembe a kiindulási állapotot, és logikai hibákat követünk el, sőt a logika módszereit fel sem kívánjuk használni. Gondoljunk rá, hányszor kellett egy törvényt néhány héten belül módosítani, mennyi bírói ítéletet kellett később megváltoztatni, milyen sok gazdasági döntés nem valósult meg, hányszor jövünk rá arra, hogy valamely tevékenységünk során nem vettük kellően figyelembe a kiindulási helyzetet, és közben is tévedtünk (logikánk sántított). Természetesen, minden emberi tevékenységben benne van a tévedés veszélye és lehetősége, de ennek a minimalizálása érdekében sokat tehet az iskola, benne a matematikaoktatás is.

A logikus gondolkodás kifejlesztésében óriási szerepe van, illetve lehet a matematika tanításának. A matematikai eredmények elsősorban tételek formájában jelennek meg. Az iskolai tanításban lehet ezek számát csökkenteni, lehet kinyilatkoztatásként közölni, és lehet őket a több évszázados, sőt évezredes rendhez híven igazolni, bizonyítani. A matematikatanítás igazi jelentősége ebben az utóbbiban van. Én azoknak adok igazat, akik azt vallják, hogy a *matematika Eukleidész óta annyit jelent, mint bizonyítani*. Ha a diák a matematikaórák olyan légkörében nő fel, ahol az eredményeket igazolni, bizonyítani kell, akkor ez az igény a vérévé válhat, és későbbi életében is ragaszkodni fog az állítások igazolásához, és helyükre teszi a légből kapott kijelentéseket. A matematika bizonyító jellege – főként tőlünk nyugatra – erősen visszavonulóban, sőt kihalóban van. A középszintű érettségien már nálunk is tilos bizonyítást kérdezni, és némely tankönyvben ezek szerepeltetése egy bizonyos színű holló megjelenési sűrűségével vethető össze. Iskoláinkban matematikatanításnak hívják azt a tevékenységet is, amelyben kész eredményeket, képleteket közölnek, és azok felhasználásával számolási gyakorlatokat végeznek. Olyan ez, mintha egy szakácsokat képző iskolában a tanulók tevékenysége főleg ételkóstolásból állna, felmelegítenének mélyhűtött ételeket, és alkalmazásként olyan feladatokkal foglalkoznának, hogy hogyan lehet minél olcsóbban eljuttatni az ételleket a megrendelőkhöz.

Sok kérdés vetődhet fel azzal kapcsolatban, hogy az iskola miért nem ülteti el a tanulóiban az eredmények bizonyításának az igényét. A társadalomnak erre ugyanúgy szüksége lenne, mint a fogalmak világossá, egyértelművé tételének.

A sokféle válasz közül egy olasz regényből⁹ vett idézetet hívnék segítségül, amely egy ottani munkásembernek a témához kapcsolódó véleményét fejezi ki:

Azok, akik hatalmon vannak, a tudásról prédikálnak, de legbelül számítanak az emberek tudatlanságára, amely mindig kész arra, hogy igazat adjon nekik.

Azt hiszem, a világon nagyon sokan reménykednek abban, hogy az ő országukra ez nem érvényes, és a jövőben sem lesz az. Mi is, itthon.

A vizsgált alaptanterv-tervezet matematika része műfajilag nem alkalmas arra, hogy a matematikát visszajuttassa eredeti helyére, a tiszta fogalmak és a logikus gondolkodás elválaszthatatlan egységébe. Nem is teszi.

Végül a matematikának mint tudománynak az alkalmazásáról. Modern világunk nem létezhetne nélküle. De ez néhány ezer, tízezer tudósnek köszönhető. Természetesen fontos az is, hogy az iskolai matematika sok, a mindennapi életben is hasznos alkalmazást tanítson. Ennek túlhajszolásával azonban ne rombolja szét a tiszta fogalmak és a bizonyítások világát. Úgy gondolom, hogy az ennek megfelelő alaptanterv-fejezet megszületése még hátravan.

(Megjelent a Könyv és Nevelés című folyóiratban, 2012. 2. szám.)

⁹ E. Lauretti: *La sposa era bellissima*. Firenze, 1986, Valecchi Ed., 81. p.

Szabó Kálmán Attila

Péchi Simon útja

az iskolamesterségtől a fejedelmi főkancellárságig
és vissza az iskolához

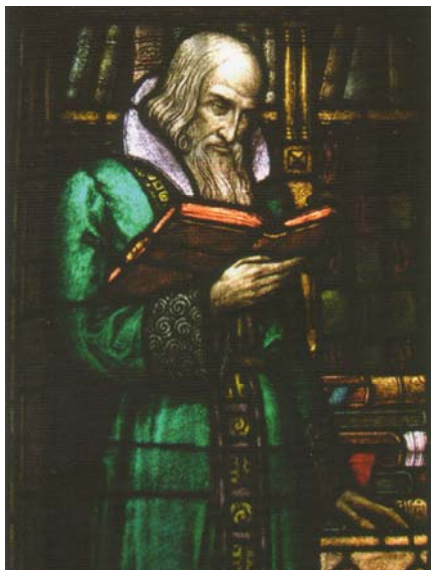
A Hargita megyei Székelyszenterzsébet iskolájának cégtábláján ez áll: PÉCHI SIMON ÁLTALÁNOS ISKOLA. A tájékozatlanokban felmerül a kérdés: vajon miért viseli ezt a mifelénk ritka nevet ez az intézmény? Az ő nevét látva-hallva az Erdély történetében valamelyest tájékozottaknak mindenkéltől az erdélyi szombatosság jut az eszébe, esetleg az is, hogy bizalmi embere volt Bethlen Gábornak.

A Pedagógiai Lexikonban hiába keressük a nevét, a magyar neveléstörténet említést sem tesz róla, hiszen pedagógiai tárgyú művet nem hagyott az utókorra. Mégis úgy vélem, indokolt, hogy folyóiratunk is megemlékezzen róla, egyrészt Bethlen Gábor fejedelemmé választása 400. évfordulójának apropóján, másrészt, életpályájának két szakaszában pedagógusi munkát is végzett: ő volt a falu iskolájának a rektora (iskolamestere). Ezért vette fel 1992-ben az ő nevét az iskola. Az pedig példátlan a magyar neveléstörténetben, hogy egy egykori fejedelmi főkancellár falusi tanítóként fejezze be pályafutását. Így hát ez irányú tevékenysége akár kuriózumként is felfogható. A pedagógiai tevékenységével kapcsolatban azonban a kedves Olvasó ne várjon elméleti fejtegetéseket, mert sajnos, azon kívül, hogy iskolamester volt, egyetlen forrásmunka sem tartalmaz ilyen jellegű figyelemre méltó információkat.

Ahhoz, hogy megértsük, hogy „a nagy fejedelem” főkancellárja hogyan került kapcsolatba az iskolai munkával, elengedhetetlen, hogy – legalább nagy vonalakban – ismerjük életpályáját.

Péchi Simon annyira kalandos, fordulatokban gazdag életet élt, hogy a kutatás egész sor kérdésre ma sem tud biztos választ adni, csak feltételezésekre kényszerül.

Születési évét sem tudjuk pontosan (1565–1570 k.). Orbán Balázs szerint 1608-ban, mikor feleségül vette a még csak 15 éves Kornis Juditot, ő 40 éves volt. Ez viszont azt jelenti/jelentené, hogy 1568-ban született. Születési helyéről és családi származásáról hasonlóképpen nem egységes a



kutatók véleménye. Egyesek pécsi származású, pesti varga fiának tartják, közöttük Kemény János is, aki erről nem kis iróniával így ír: „csak egy szücs legény volt, s paraszt emberből nem ment volna nagyra.” Mások szerint viszont előkelőbb, egy pécsújfalui grófi vagy nemesi család leszármazottja.

A tanulmányait illetően a legelfogadottabb nézet, hogy a kolozsvári Unitárius Gimnáziumnak volt a diákja. (De Orbán Balázs szerint a szenterzsébeti algimnáziumnak volt a tanulója. Véleményünk szerint azonban nagyon kicsi a valószínűsége annak, hogy – bármilyen családból származott is – szülei ily távoli, eldugott faluba adták iskolába).

Hogyan és mikor kerülhetett Szenterzsébetre ?

Erről is csak találgatások, feltételezések vannak. A leglogikusabb, legvalószínűbb válasznak a következőt véljük.

Ebben az időben itt élt egy Eössi András nevű rendkívül gazdag – 70 falu ura! – székely nemes, aki miután felesége korán elhalálozott, három kiskorú fia mellé házi nevelőt keresett. Mivel jó kapcsolatokat ápolt a kolozsvári unitáriusokkal, bizonyára a híres gimnázium végzős nagydiákjai közül kívánt erre alkalmast találni, és a jó tanuló Péchit ajánlották, aki a számára kedvező és megtisztelő felkérést el is fogadta. Így lett a szenterzsébeti főúr fiának házi nevelője, és egyben a **falu iskolájának rektora (iskolamestere)**. A pontos évről ismét nincs adatunk, de a nagygimnáziumot nagyon valószínű, hogy már elvégezte (hiszen Eössi házi nevelőnek nem fogadott volna még tanulmányait be nem fejezett ifjút), tehát Péchi 15–17 éves lehetett, ami azt jelenti, hogy az 1580-as évek közepe táján. (A 16. században a kisgimnáziumot magába foglaló nagygimnáziumot normális esetben 15–17 éves koruk körül végezték el a diákok.) Eössi gyermekei azonban sorban elhaláloztak, következésképpen házi nevelőre nem volt szüksége. Arra viszont ismét nem tudunk választ adni – és találgatni fölöslegesnek tartjuk –, hogy mindez hány év alatt történt, tehát Péchi hány évig volt az Eössi-fiúk házi nevelője, és arra sem, hogy neveltjei halála után folytatta-e iskolamesteri munkáját.

Ami azonban biztos: Eössi úgy megszerette a fiatalembert, hogy látva tehetségét – természetesen saját költségén – peregrinációra küldte. Abban a kérdésben, hogy Péchi Simon hány évig járta a világot, ismét nagy a bizonytalanság. Orbán Balázs szerint 18 évig, ha azonban utána számolunk, 10–12 évnél nem lehetett több. Ez alatt több-kevesebb ideig tartózkodott Bukarestben, Konstantinápolyban, Karthágóban, Rómában, Nápolyban, Spanyolországban, Franciaországban, Portugáliában.

Hosszú útjai során leleményessége, alkalmazkodóképessége, jó modora folytán magas körökben is megfordult, ahol megtanulta az etikettet, és közben kitűnő nyelvérzékének köszönhetően több mint 10 (sőt Orbán Balázs szerint

18!) nyelvet sajátított el, köztük a hébert, a görögöt, az arabot, a törököt, az olaszt, a spanyolt, a franciát, lengyelt, németet, románt (a latint természetesen már iskolai évei alatt megtanulta).

Az első biztosnak látszó adat róla az, hogy 1598-ban (vagy 99-ben) már Erdélyben, sőt a fejedelem udvarában volt, Báthori Zsigmondot elkísérte lengyelországi útján, és ugyanebben az évben a beteg, ágyhoz kötött Eössi fiává fogadta, fejedelmi koncesszióval ráhagyományozva teljes vagyonát is. (De erről az időpontról is vannak más vélemények.) Az azonban vitathatatlan, hogy az egykori „szűcs legény” szép kis vagyont örökölt! Érdekességként említjük meg, hogy Kovács András szerint Báthori Zsigmond már a családi névváltoztatást is engedélyezte Eössire (Eössi Simon), Péchi azonban nem kívánt élni a lehetőséggel.

Az Erdélybe való visszatérése után (1598?,1599?) kezdődött gyorsan felfelé ívelő, gazdag politikai pályájából csupán a legfontosabb eseményekre tartjuk célszerűnek röviden kitérni. Négy fejedelemnek volt bizalmi embere (titoknok, tanácsos, kancellár, főkancellár): Báthori Zsigmond, Báthori Gábor, Bocskai István, Bethlen Gábor. „Bethlen Gábor idejében Péchi Simon kancellárius a fejedelem birodalmában a legnagyobb ember volt.” – írja róla Kemény János a 296. levelében. Több fontos, magas szintű tárgyaláson a fejedelem teljhatalmú megbízottjaként vett részt. Például 1610-ben Bethlen Gábor megbízásából II. Mátyás német-római császár és magyar király 1621-ben, a nikolsburgi béketárgyaláson Bethlen Gábor nevében tárgyal II. Ferdinánd német-római császár és magyar király megbízottjaival. Politikai pályája az utóbbi tárgyalás befejezése után tört derékba. A fejedelem nem volt megelégedve a tárgyalás eredményével, Péchit árulással, sőt a fejedelmi trónra töréssel vádolva elfogatta, birtokainak jelentős részét – a szenterzsébeti kivételével – lefoglaltatta, ezek után a volt főkancellár 1621 májusától 1624 novemberéig Szamosújvárott, Kolozsvárott és Kővárban raboskodott, ahonnan erdélyi főurak által felajánlott 100 ezer forint jótállás és saját kötelezvénye fejében –, melynek értelmében Szenterzsébetet soha el nem hagyja és közügyekkel többé nem foglalkozik – szabadult ki. Így kezdődött Péchi Simon szenterzsébeti száműzetése. (Van olyan vélemény is, mely szerint szombatos hite miatt lett kegyvesztett Bethlennél, de ennek kevés a valószínűsége, mert szombatossága már korábban ismert volt a fejedelem előtt.)

Péchi, aki az előző két évtizedben élénken részt vett a közügyekben, sőt országos jelentőségű eseményeknek volt aktív szereplője, a szenterzsébeti száműzetést nyilvánvaló, hogy kudarcként élte meg és lelkileg nagyon megviselte. Mégis életének ezt a 14 évig tartó időszakát viszonylag nyugodtnak tekinthetjük. Gazdálkodott birtokán, miközben – már másodszor – a falu iskolamestere

volt; a szombatosok fő képviselője és vezetőjeként elmélyülten munkálkodott az Eössi által alapított szombatos szekta dogmáin: magyarra fordította héberből a Talmud (a zsidó hagyományok, hitviták, bibliamagyarázatok hivatalos könyve héber nyelven) egyik részét, az Ószövetséget, a zsolnárkönyvet rabinikus magyarázatokkal együtt, egyházi beszédeket, verseket, értekezéseket írt. Méltán tekintik őt a szombatos liturgikus irodalom megeremtőjének. Ezzel az élénk szellemi és gyakorlati tevékenységgel mintegy ellensúlyozni kívánta kudarcélményét, és a rákényszerített elszigeteltséget.

1638-ban újabb fordulat állt be életében, ugyanis I. Rákóczi György fejedelem heves hajszát indított a szombatosok – és a radikális unitáriusok – ellen, melynek fő célpontja természetesen a vezetőjük, Péchi Simon volt. Tény, hogy örökbefogadója és ő is érvényesíteni próbálta birtokán a „cuius regio, eius religio” („akié a birtok, azé a vallás”) elvét, főleg a birtok központjában és a hozzá közeli falvakban: Kissolyos, Nagysolyos, Gagy, Rava, Bözöd, Bözödújfalú, Küsmőd, Kőröspatak, Erdőszentgyörgy. Ezt Kemény János fejedelem is megerősíti a már említett levelében: „(...)religiójában a judaizmust követte és Erdélyben igen sokat korrupált volt, kiváltképpen Udvarhelyszéken.” Ez a néha erőszakoskodástól sem mentes törekvése Péchinek természetesen ellenállásba ütközött, és ellenszenvet váltott ki iránta a más valláson levők körében, amint azt a kihallgatott tanúk vallomásairól felvett jegyzőkönyvek is igazolják.

A fejedelem a „zsidózók” kivizsgálására (kik nem dolgoznak szombaton?, mit esznek, mit nem?, káromkodnak-e Krisztus ellen?, tartanak-e zsidó ceremóniákat? stb.) esküdteket küldött ki e falvakba, akik a tanúk vallomásait jegyzőkönyvbe foglalták. Szentersébeten 1638. július 7-én a megkérdezett 33 tanú Péchi szombatosságát erősítette meg. Az egyik jegyzőkönyvben a szektai tevékenysége kapcsán az iskolaira is történik utalás: „(...)Azelőtt tartottak más religión való papot is a faluban, de a mostani csak szombatos, és Péchi uram akarata ellen más papot nem hozhatnak. (...) Iskolamestereket felváltva tartottak unitárust és szombatost, a mostani csak szombatos.” (Íme, a „cuius regio, eius religio” elvének alkalmazása!) A vizsgálat célja szempontjából súlyos szavak! Meg is lett az eredménye: az 1638-ban Désen lefolyt perben mint „zsidózót” öt leányával együtt elítélték. Fejvesztését jószágvesztéssel váltotta meg. 1639-ben szabadult ki börtönéből, miután áttért a református hitre. Érdekesként említjük meg, hogy legkisebbik lányát, Margitot – aki kisdéd korában elveszítette édesanyját – maga a fejedelem adta férjhez 1639. március 23-án gróf Gyulai Istvánhoz, Udvarhelyszék fő királybírájához. A többi négy lánya is Lorántffy Zsuzsanna és Brandenburgi Katalin gondoskodása folytán tekintélyes történelmi személyiséghez ment férjhez.

Az iskolamester Péchi Simon

Mint annyi más kérdésben, ebben is sok a bizonytalanság. Tulajdonképpen csak azt tudjuk – több-kevesebb biztonsággal – kikövetkeztetni, hogy életének mely szakaszaiban volt (lehetett) itt iskolamester. Az biztosra vehető, hogy közvetlen Szentterzsébetre kerülését követően, az 1580-as évek közepe táján az Eössinél való házi nevelősködése idején ezt a tisztséget is betöltötte. A peregrinációról való visszatérésétől (1598?, 1599?) 1621-ig (Bethlen Gábornál való kegyvesztés) a fejedelmi udvar szolgálatában állt, amelyet közel négy évig tartó fogság követett (1621–1624); a dési pernek ő volt a fővádlottja, majd egy évig (1639) I. Rákóczi György fogva tartotta. Tehát életének ezen szakaszaiban iskolamester nem lehetett. Nagyon kicsi a valószínűsége annak, hogy a második fogságából való szabadulása után a lelkileg megtört, idős – a 70. évén túl járó – Péchi iskolamesteri munkát vállalt (1642-ben meghalt.)

A fentiekből arra következtethetünk, hogy körülbelül 16–18 évig szolgálta a szenterzsébeti iskolát.

Milyen iskolatípusban, mit, milyen szellemben és kiket tanított?

Ezek is olyan kérdések, amelyekre egyetlen forrásmunkában sem találni választ. Bizonyára meglepő a „milyen iskolatípusban?”, hiszen faluról lévén szó, magától értetődőnek tűnik, hogy kisiskolában (a mai eleminek felelt meg). Csakhogy több kutató – köztük Orbán Balázs, Benkó Elek – megerősíti, hogy a 16. században Balázsi István, Udvarhelyszék főtisztje Szentterzsébeten algimnáziumot alapított. (Sőt Orbán Balázs szerint Péchi „e jeles unitárius algimnáziumban kezdte tanulmányait; onnan ment külföldi egyetemekre.”) Tehát ezek szerint Szentterzsébeten abban az időben egy kétszintű iskola működött: egy elemi ismereteket nyújtó kisiskola, és az arra épülő kisgimnázium. (Az előbbi állításában – miszerint innen ment külföldi egyetemekre – kétségtelenül téved a legnagyobb székely, egyrészt: mert az algimnázium nem nyújtott olyan felkészítést a diákoknak, amely alapján külföldi egyetemen folytathatták volna tanulmányaikat; másrészt: mert a gyakori helyváltoztatása miatt ez lehetetlen lett volna; és e mellett szól az is, hogy Orbán Balázson kívül egyetlen kutató sem tesz említést Péchi egyetemi tanulmányairól.)

A kisgimnázium – nagygimnázium – főgimnázium lényegének jobb megértése céljából szükségesnek tartunk egy rövid kitérőt (magyarázatot), ugyanis egyes források (Orbán Balázs, Benkó Elek) a szenterzsébetit algimnáziumként emlegetik, ám ez a megnevezés csak 1859 után honosodott meg a magyar pedagógiai szaknyelvben. Az abban az évben, Bécsben kiadott –

és Magyarországra is kiterjesztett – *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezetének tervezete* – németül röviden: *Organizations Entwurf* – című dokumentum vezette be.

Ez a szóhasználat zavart kelthet az olvasóban a tekintetben, hogy a két megnevezés ugyanazt a fogalmat (iskolatípust) jelöli-e, és a szenterzsébeti iskola milyen iskolatípusba sorolható, ha Péchi Simon (Orbán Balázs szerint) annak elvégzése után külföldi egyetemeken folytathatta tanulmányait.

Péchi korára vonatkoztatva Mészáros István *Magyar iskolatípusok 996–1990* című könyvében a kisgimnáziumról és a nagygimnáziumról a következőket találjuk: „A gimnázium 17–18. századi tanrendje (a római katolikusoknál – Sz. K. A.) a 15–16. századi hagyományokat követte. A háromosztályos kisgimnázium a latin nyelvtant oktatta a bevezető fejezetek, a szótan és mondattan szerint csoportosítva az osztályokat. A nagygimnázium magába foglalta a kisgimnáziumot, s azt retorikai és poétikai osztályokkal teljesítette ki.

Az 1777-i *Ratio Educationis* a háromosztályos kisgimnáziumot, valamint az azt is magába foglaló nagygimnáziumot rögzítette. A kisgimnázium első osztályába 10 éves tanulók léphettek be, akik – szerencsés esetben – 15 éves korukban végezték el a nagygimnáziumot.” (40. old.)

A protestánsoknál kissé más volt a szervezeti felépítés. Egyetlen intézmény (kollégium – Sz. K. A.) keretében oktatták annak három tagozatát: a kezdő kisdiakokat, a középszintű gimnáziumi anyagot tanulókat, valamint az akadémiai tagozat teológusait. A nagy kollégiumoknak (anyaiskola) a vonzáskörükben voltak partikuláris iskoláik, pl. Debrecennek, Sárospataknak.

Az unitárius gimnáziumok, a János Zsigmond vezetésével 1568-ban tartott tordai országgyűlésen – a világon először – kimondott vallásszabadság után kezdtek megalakulni. A fejedelem – aki maga is áttért az unitárius hitre – támogatásával alakult meg még ugyanabban az évben a kolozsvári Unitárius Kollégium, amelynek szintén voltak partikulái. A szenterzsébeti algimnázium is bizonyára e tájt alakult és ennek volt a partikulája, akárcsak a dési, a hídvégi, a sepsi-szentgyörgyi, a torockói. Érdekességként említjük meg, hogy az 1793-ban alapított székelykeresztúri gimnázium csak az 1915–1916-os tanévtől kapta meg a főgimnáziumi rangot és szervezhetett érettségi vizsgát, addig algimnáziumi fokozatú volt.

Az unitárius iskolák szervezete és tanulmányi rendje hasonló volt a többi protestánsokéhoz. Fő célja a papok és iskolamesterek képzése volt. Bennük is az oktatás 1841-ig latin nyelven folyt, amikor is a korondi zsinat elfogadta a Brassai Sámuel által kidolgozott tantervet, s ennek alapján magyar lett az oktatás nyelve. Mivel „akadémiai” szintű képzést nem adhattak, rendszeresen küldték végzett

növendékeiket külföldi egyetemekre. 1860-tól ebben jelentős segítséget jelentett az angol unitáriusoktól kapott támogatás.

A fentiekből levonhatjuk azt a következtetést, hogy a „kisgimnázium”, „algimnázium”, „nagygimnázium”, „főgimnázium” megnevezés –, ha az évszázadok folyamán mentek végbe bennük kisebb-nagyobb változások és felekezetenként is volt köztük különbség – ugyanazt a fogalmat takarja, ugyanaz az iskolatípus.

E kis kitérő után kanyarodjunk vissza Szenterzsébetre.

Amint korábban már említettük, a faluban ekkor két iskola működött: egy kisiskola és egy algimnázium. Péchi bármelyikben taníthatott, már első iskolamestersége idején is, hiszen erre a nagygimnáziumban megfelelő felkészítést kapott.

Mielőtt azonban erre megkísérelnénk határozott választ adni, idézzük Sebestyén Gyulát az akkori állapotokról: „Azelőtt is voltak népiskolák és néptanítók, de amazok fenntartói ezeknek képzésére ügyet nem vetettek. Onnan vették a tanítót, ahonnan kapták, s nem voltak valami nagy követeléseik velük szemben. Ha annyit tudott, amennyinek tanítására vállalkozott, már megütötte a mértéket; hogy a tanítás módjában jártas volt-e, nem igen kutatták. Ha jártas volt, az az ő szerencséje és haszna, ha nem, megszerezhetette a jártasságot növendékeinek kárával. Szóval, az élet szolgáltatta – ha nem is képezte – a tanítót, akinek nem volt más iskolája, mint a gyakorlatban szerzett tapasztalat, s akit inkább a balsors, mint a hivatástudat szorított a pályára.” (65. o., kiemelés tőlem – Sz. K. A.)

Ha ehhez viszonyítjuk Péchi Simont, a bizonyos közös vonások mellett nagy különbségeket találunk. A legfontosabb rendkívül nagy általános műveltsége, széles látóköre és tökéletes latin nyelvismerete. Ezért az általa tanított anyagot abszolút biztonsággal uralta. Az első iskolamestersége idején feltételezhetjük, hogy a kisiskolának volt tanítója. A második rektorsága alatt (1624–1638) kevés a valószínűsége annak, hogy betűvetésre és számolásra tanította a kisiskolásokat, hanem az algimnáziumnak lehetett a rektora. Tanórái érdekesek lehettek, hiszen az előírt száraz tananyag közé belefűzhetett peregrinációja és kancellársága alatti élményeiből: más népek élete, az általa megcsodált tájak, kultúrák stb. Az igaz, hogy pedagógiai képzettséggel nem rendelkezett, de kancellársága idején a különböző küldöttségekkel való tárgyalások során elsajátította, hogy hogyan kell érvelni, más személyeket meggyőzni, ami nagyban segítette a tanításban is.

Egyedül az „akit inkább a balsors, mint a hivatástudat szorított a pályára” illik rá a második iskolamestersége idejére. Mert ahhoz nem férhet kétség, hogy a politikai-közéleti szereplésben bekövetkezett törést és az ebből következő

száműzetést, amint már említettük, kudarcélményként élte meg. Az anyagi körülményei nem kényszerítették arra, hogy tanítói munkát vállaljon, hiszen a már többször idézett Kemény János-lel tanúsága szerint szenterzsébeti elég nagy birtokát meghagyták, amiből családjának megfelelő életkörülményeket biztosított. Véleményünk szerint tehát a tanítást – ha nem is hivatástudatból – az értelemi munka iránti belső indíték hatására vállalta újból, no meg bizonyára a szombatos eszmék tanulók körében való terjesztésének a szándéka is közrejátszott benne. Az utóbbi feltételezéseknél maradva, az első rektorsága idején aligha volt ilyen törekvése, hiszen Eössi Andrástól csak akkor kezdett megismerkedni a szombatos tanokkal. A száműzetése idején viszont, amikor a szekta vezetőjeként elmélyült annak dogmarendszerében, a már említett tanúk vallo-mása szerint az iskolába is igyekezett bevinni a szombatos szellemet.

Benkő Elek könyvében ez olvasható: „Az erdélyi református státusz 1631-ben jelentette I. Rákóczi Györgynek: az Sábáltária Sektának (szombatos szekta – Sz. K. A.) újabban való propagáltatását, melynek praecipuus promotora és fautora Simon Pécsi uram (...) scholát fundált Szenterzsébeten maga lakóhelyében, sok iffjakat taníttat.” (Kiemelés tőlem, Sz. K. A)

Bözödi Györgynek viszont más a véleménye. „Nem tudjuk ugyan, hogy Péchi iskolájába kik jártak, tanulói milyen társadalmi osztályból vagy rétegből kerültek ki, de az ellene bekért tanúvallomásokból kitűnik, hogy a deákok tanításában nem tett nagy válogatást, hanem azt, ki jött, akármi valláson való volt, egyaránt tanította. És nem csak maga tanított, hanem iskolamestereket is tartott, akiknek megválogatásában szintén nem vezette elfogultság, mert a tudást nézte elsősorban, és nem szombatos mestert is alkalmazott, mikor jót kapott.” (204. p.)

Fölmerülhet a kérdés, hogy vajon honnan toborzódtak az algimnázium diákjai, mert nehezen elképzelhető, hogy egy ilyen kis falu, amelyben a lófő székeltek, darabontok és szabadszékelyek mellett jelentős számú jobbágy és cseléd élt, egymagában fenn tudott tartani algimnáziumot. Tehát valószínű, hogy a diákság a falun kívül, a környező falvakból is toborzódott.

Személyiségét és munkásságát csak a 19. század végén fedezte fel a magyar kultúrtörténeti kutatás, amelynek eredményeként több művét kiadták és életpályájáról egész sor tanulmány jelent meg. Írásai az ő korában kéziratban terjedtek, csak sajnálni tudjuk, hogy pedagógiai munkát nem hagyott az utókorra. Alakját Kemény Zsigmond *Rajongók* című regényében és Páskándi Géza *A széktől elfutott lovak* című drámájában örökítette meg.

Összegezve Péchi Simon életpályáját és személyiségét, Orbán Balázst idézük: „(...) más viszonyok és körülmények közt s más irányeszmék körében korának legnagyobb emberévé nőhetne volna ki magát.”

Bibliográfia

- Benkő Elek: *A középkori Keresztúr-szék régészeti topográfiája*. Varia Archeologica Hungarica, Budapest, 1992.
- Bözödi György: *Földre írt történelem*. Pallas-Akadémia Könyvkiadó, Csíkszereda, 1998.
- Dán Róbert: *Péchi Simon világképének elemei és forrásai*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1973.
- Kemény János: *Önéletírás*. Szépirodalmi Kiadó, 1986.
- Kovács András: *Vallomások a székely szombatosok perében*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1981.
- Magyar Nagylexikon Kiadó, Budapest, 1999.
- Orbán Balázs: *A székelyföld leírása 3*. Európa Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Székely Oklevéltár*. Új sorozat, 2., 4., 5., 6. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár, 1999.

Nagy Zoltán

Így tanítunk mi

Morena – Módszertani Révai-napok az Adyban
– tanári konferencia

„A tanuló feje nem edény, amit meg kell tölteni,
hanem fáklya, amit lánggra kell lobbantani”

Galileo Galilei



Egy 2007-ben, a tanügyminisztérium által meghirdetett és a nagyváradi Ady Endre Líceum tanárai által megvalósított Conexiuni-projekt folyamányaként 2009-ben alapította 26 nagyváradi tanár a Révai Miklós Szakkollégium tanári egyesületet. A hivatalos bejegyzés után az első megvalósított tevékenységek egyike a MORENA, azaz módszertani tanári konferencia volt. Hagyományt akartunk teremteni, most hogy 2012 őszén már negyedik alkalommal szerveztük meg a konferenciát, úgy érezzük, hogy jó úton járunk.

Az „Így tanítunk mi” a konferencia jellemző jelzőjévé vált, az előadók aktív tanárok, akik meg akarták mutatni saját tanári tapasztalataikat, eredményeiket, jó példákkal szemléltetni, hogy ilyen nehéz anyagi körülmények között az elkötelezett értelmiségi hogyan próbálja meg gyermekeink szellemi színvonalának szinten tartását, növelését. Annak ellenére, hogy minden szintű vezetőség – egészen a minisztériumig – adminisztratív, értelmetlen bürokratikus, elnyomó, megfélemlítő intézkedésekkel felemésztja a pedagógusok alkotó energiáit, elvonja a tevékeny munkától a még lelkes pedagógusokat, évről évre sikerül megtartani konferenciánkat. (Csak félve kérdezem meg: miért kell, kinek fontos például bejelenteni havonta név szerinti lebontásban a hiányzások számát az iskolákban, és olyan statisztikákat készíteni, melyben a testnevelésből 10-es átlagot elérő falusi lányok számát kérdezték meg valamikor – vajon valaki elolvassa ezeket, vagy egy titkárnő összeadja a számokat és EGY statisztikai adat születik belőle, ami elemzés nélkül teljesen félrevezető következtetésekhez vezet?)

A tevékeny és lelkes pedagógusoknak e helyett az aberráns követelményrendszer helyett kibontakozási lehetőséget biztosítottunk és biztosítani fogunk a jövőben is, illetve lehetőséget kívánunk teremteni a gyakorló tanárok számára, hogy megmutathassák azokat az általuk alkalmazott módszereket, praktikákat, amelyeket a mindennapi gyakorlatban alkalmaznak. Módot adunk az egymástól tanulásra, a fiatal kollégák képzésére. Szeretnénk a természeti jelenséghez, a morénához hasonlóan összehordani, egy mederbe terelni a tanárkollégák sikerreit, megismerve jó tapasztalataikat mindannyiunk tudásának gyarapítására.

A konferencia

Az idén egy szekcióban hangzottak el előadások.

A teljes program (lásd a mellékelt összeállítást), az összes előadás címével, dolgozattal, a bemutatott anyagokkal, az előadásokról készített fényképekkel és videofelvétellel, illetve az előző évek anyagaival együtt megtalálható lesz a szövetség honlapján: <http://revai.ro>, valamint az Ady Endre Líceum oldalán: <http://lady.rdsor.ro>.

A szövetség internetes oldala ezen kívül nagyon sok hasznos oktatással kapcsolatos anyag tárhelye.

Az idei év újdonsága, hogy kísérleti jelleggel a konferencia előadásai követhetők voltak az interneten is a fenti portálon. A résztvevőket szeretettel várjuk, visszajelzéseiket a következő konferenciák szervezésénél figyelembe vesszük. Várunk minden lelkes tanárkollégát előadóként, résztvevőként, internetes nézőként.

Az idén az alábbi intézmények képviselői vettek részt a konferenciánkon:

- Ady Endre Líceum – Nagyvárád;
- Arany János Iskolacsoport – Nagyszalonta;
- Eötvös József Szakközépiskola – Székelyudvarhely;
- Horváth János Iskolacsoport – Margitta;
- I. Rákóczi György Gimnázium – Derecske (Magyarország);
- Magyar Tannyelvű Magániskola – Diószeg (Sládkovičovo – Szlovákia).

A következő Révai-napok időpontja 2013. november. Minden kedves érdeklődőt ezúton is szeretettel meghívunk, és várunk előadóként vagy résztvevőként. Reméljük, hogy rövid időn belül a MORENA a magyar nyelven oktató tanárok nemzetközi találkozóává válik.

Ezekről érdeklődni lehet a Révai Miklós Szövetség elnökénél, Nagy Zoltán-nál, a nagyz@lady.rdsor.ro elektronikus postacímen.



Debrenti Edit

**Matematika és Informatika Didaktikai Kutatások Konferencia
(MIDK 2013.)
Nagyvárad, 2013. január 25–27.**

A Debreceni Egyetem Matematika és Számítástudományok Doktori Iskola Didaktika Programja és a Nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem 2013. január 25–27. között nemzetközi matematika és informatika módszertani konferenciát szervezett Nagyváradon.

A magyar nyelvterületeken oktató, kutató matematika és informatika középiskolai tanárok, matematika-didaktikusok, főiskolai és egyetemi oktatók, kutatók, PhD-hallgatók részére meghirdetett rendezvényen részt vettek még különböző felsőoktatási intézmények matematika, fizika és informatika oktatási területén dolgozó szakemberei Izraelből, Németországból, Svédországból, Szlovákiából. A vándorkonferencia idejének helyszíne Nagyvárad, így lehetőség nyílt az erdélyi matematikusok, matematikatanárok nagyobb létszámú részvételére is.

A konferencia célja a matematika és informatika területén született legújabb kutatási eredmények bemutatása, széles körű megismertetése, új és hatékony oktatási elméletek és módszerek bemutatása, és nem utolsósorban szakmai találkozó a különböző főiskolák, egyetemek, műhelyek szakemberei közötti kapcsolattartás, kapcsolatteremtés céljából.

A rendezvény ünnepélyes megnyitóján az ott megjelent 65–70 oktatót, kutatót, egyetemi hallgatót dr. Maksa Gyula, a Debreceni Egyetem Matematika és Számítástudományok Doktori Iskola Didaktika Programjának vezetője köszöntötte, ezt követően dr. János-Szatmári Szabolcs, a Partiumi Keresztény Egyetem rektora és Kánya Hajnalka, a PKE Közgazdaságtudományi Tanszékének tanszékvezetője szólott az egybegyűltekhöz. A megnyitó dr. Lászlóffy Réka, a Partiumi Keresztény Egyetem adjunktusának zongorajátékával folytatódott, aki Bartók Béla az *Este a székegyeknél*, *Három csikmegyei népdal* és az *Allegro barbaro* című zeneművel örvendeztette meg a hallgatóságot.

Ezután a levezető elnök, dr. Ambrus András, az ELTE Matematika és Módszertani Központjának oktatója felkérte előadásának megtartására Sara Hershkovitzot, aki a The Center for Educational Technology & „Shaanan” Academic Religious Teachers' College-ből (Tel-Aviv, Izrael) érkezett, és *Using Technology in the mathematics classroom* címmel megtartotta nagy érdeklődéssel várt angol nyelvű előadását.

A tudományos tanácskozások hagyományos kereteit követve, a három nap alatt 4 plenáris előadás és két szekcióban mintegy 41 előadás hangzott el, valamint 2 poszter lett kiállítva.

Plenáris előadást tartott Bessenyei Mihály (Debreceni Egyetem, Matematikai Intézet) *Pókok és burkok* címmel, amelyben kísérletet tett a modern, magasabb matematika két területének, az algebrai topológiának és a topologikus fixponttételek elméletének bemutatására olyan szinten, ahogyan egy érdeklődő középiskolás is megértheti.

András Szilárd (Babeş–Bolyai Tudományegyetem Kolozsvár, SimpleX Egyesület, Csíkszereda) *Kíváncsiságvezérelt matematikaoktatás, elméletben és gyakorlatban* című plenáris előadásában a PRIMAS-projekt IBL (Inquiry Based Learning) és CPD (Continuous Professional Development) koncepcióját, valamint ezekre a koncepciókra épített tananyagok, tanítási kísérletek és továbbképzések tapasztalatait ismertette több esettanulmány és saját fejlesztésű tananyag alapján.

Várterész Magda (Debreceni Egyetem, Informatikai Kar) *Bizonyítási sémák és technikák – tiszta logikai háttérrel* címmel tartott előadást, amely során felsorolt informálisan, természetes nyelven leírva fontos levezetési sémákat Gerhard Gentzen 1935-ben kidolgozott szabályrendszere alapján, és egyszerű példákon keresztül megmutatta ezek alkalmazását a tételek bizonyításában.

A három nap során elhangzott előadások a következő témakörök köré csoportosultak:

1. Modern eszközök alkalmazása matematikaórákon: Lilla Korenova (Comenius Egyetem, Pozsony): *Digitális technológiák a matematikaoktatásban*; Bontovics Ignác (Szent István Egyetem, Szarvas): *Logikai műveletek szemléltetésének számítógépes lehetősége és megértésének mérése alsó tagozaton*; T. Nagy Judit (Edutus Főiskola, Budapest): *Webhasználat a felsőoktatásban – egy országos felmérés eredményei*.

2. Egyetemi hallgatók matematikai felkészültsége: Csákány Anikó (Budapesti Műszaki Egyetem): *Műegyetemi mérnökhallgatók felkészültsége matematikából*; Debrenti Edit (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): *Egy matematikai megértésteszt eredményei*; Kollár Judit (Budapesti Gazdasági Főiskola): *A középiskolai ismeretek pótlása a gazdasági képzésben*; Edita Partová (Selye János Egyetem, Komárom): *Matematikai ismeretek az alapiskolától az egyetemig*.

3. Matematika-módszertan: Barczy Krisztina (Neumann János Középiskola, Eger): *Irányító kérdések alkalmazása a matematikaoktatásban*; Baranyai Tünde, Stark Gabriella (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Szatmárnémeti): *Matematikatanítás az alapozó szakaszban a romániai tanterv tükrében*; Rakamazi Richárd (Neumann János Középiskola, Eger): *Gauss-egészek segítségével megoldható diofantikus egyenletek a középiskolai szakkörökön*; Várady Ferenc (Budapesti Gazdasági Főiskola): *Az exponenciális függvény és alkalmazásai*; Földesi Edit (BÉKSZI-Trefort Ágoston Tagiskola, Békéscsaba): *Variációk egy többismeretlenes egyenletrendszerre*; Budai László

(II. Rákóczi Ferenc Gimnázium, Szécsény): *Térszemlélet fejlesztése középiskolában a GeoGebrával*; Oláhné Téglási Ilona (Eszterházy Károly Főiskola, Eger): *Célirányos és fordított irányú gondolkodás a problémamegoldásban és bizonyításokban*; Kristina Cafikova, Kitti Vidermanova (Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra): *Az életből vett feladatok megoldása írott nonverbális kommunikáció segítségével*; Körtesi Péter (Miskolci Egyetem): *Matematikai játszóbázis – néhány matematikai játék ismertetése*; Földesi Katalin (Malardalens Högskola, Svédország): *Geometriai fogalmak két svéd tantervben és egy tankönyvben*; Palotay Dorka, Kovács Veronika (ELTE TTK): *Ez is hungaricum – A modern tudomány és az oktatás kapcsolata*; Munkácsy Katalin (ELTE): *A matematikatanítási kutatások néhány kutatás-módszertani kérdése*; Kántor Sándorné (Debreceni Egyetem): *Pólya György és a sík 7 kristálycsoportjának vizualizációja*; Máté Ilona (Bihardiószegi Iskola): *Az algebra tanításának néhány kérdése*; Árokszállási Eszter (Vak Bottyán Gimnázium, Paks): *Különböző reprezentációk használata a 9. osztályos (14–15 év) algebraoktatásban*; Palotay Dorka, Pozsonyi Enikő (ELTE TTK, Budapest): *Ha tudom, hogy miről van szó – Iskolai feladatok absztrakt algebrai háttérrel.*

4. Kíváncsiságvezérelt matematikaoktatás: Nagy Örs (Elektromaros Technológiai Líceum, Marosvásárhely): *Kisebb kutatási feladatok a kíváncsiságvezérelt matematikatanítás tükrében*; Zsombori Gabriella, András Szilárd (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszereda, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár): *Gondolatmenet-építés Van Hiele-típusú keretrendszerre alapozva*; Szilágyi Judit (Báthory István Líceum, Kolozsvár, SimpleX Egyesület, Csíkszereda): *Számelméleti fogalmak bevezetése Van Hiele-típusú keretrendszerre épített tevékenységek segítségével*; Csapó Hajnalka (Márton Áron Gimnázium, SimpleX Egyesület, Csíkszereda): *Függvényfogalom kialakítása Van Hiele-típusú keretrendszerre épített tevékenységek segítségével*; Tamási Csaba (Márton Áron Gimnázium, Csíkszereda, SimpleX Egyesület, Csíkszereda): *Súlypontok a geometriában és a valóságban.*

5. Informatika és alkalmazások: Bubnó Katalin (Debreceni Egyetem): *Mobilprogramozás AppInventorral Android platformon*; Takács Viktor László (Debreceni Egyetem TEK GI): *Blokk programozási nyelvek*; Vágner Anikó (Debreceni Egyetem): *A PL/SQL programozási nyelv szoftverrel támogatott oktatása*; Boda Judit (Debreceni Egyetem): *Adatbázis-kezelés oktatása a Debreceni Egyetem földrajz, földtudomány képzésében*; Perge Erika (Debreceni Egyetem): *Szintani oktatóprogram alkalmazása különböző szakmák képzésében.*

6. Matematikai alkalmazások (fizika, gazdaság): Klingné Takács Anna (Kaposvári Egyetem): *Gazdasági feladatok megoldásának vizsgálata*; Molnár Sándor (Budapesti Gazdasági Főiskola): *A matematikaoktatás tartalmi változása a közgazdasági alapképzésben*; Fogarasi József (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): *A volatilitás mérésének módszerei*; Fogarasi József, Szász Erzsébet, Nagy Edit (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): *A vállalatok társadalmi felelősségének és*

Esemény

a vállalati teljesítmény kapcsolatvizsgálatának módszertani lehetőségei; Kánya Hajnalka (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): Marketingkutató és statisztika; Zakota Zoltán (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): Mit és hogyan tanítunk az információs társadalomról?; Szabó Orsolya (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): Statisztikai módszerek alkalmazása a falusi turizmus kutatásában; Szilágyi Ferenc (Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad): Kvantitatív módszerek alkalmazása a vonzáskörzet-kutatásban. A román–magyar állambatár szakaszosítása; Ján Gunčaga, Štefan Tkačík (Rózsahelyi Katolikus Egyetem, Szlovákia): A kétkarú mérleg elve Galilei munkájában.

Az előadásokat követően a hallgatóság több kérdést is intézett az előadókhoz, nagy volt az érdeklődés. A sok szakmai történet és beszélgetések, ismerkedések közben alkalmunk nyílt arra is, hogy kicsit megismerjük Nagyváradot, magyar történelmünk egyik jelentős települését Lakatos Attila nagyvárad-i régész segítségével, akivel bebarangoltuk a város legjelentősebb történelmi pontjait. Ásatásokat és friss felfedezéseket csodálhattunk meg a várban, a barokk Püspöki Palota és a Kanonok-sor után megnéztük Szent László hermáját a bazilikában, majd végigsétáltunk a Fő utcán, megcsodálva a hajdani palotákat, építészeti remekeket, a Rimanóczyak alkotásait, felidézve Ady Endre nagyvárad-i tartózkodásának legfontosabb helyeit is. Szombat este a Csillagocska Néptánc-együttes egyórás zenével, tánccal ajándékozta meg a konferencia résztvevőit.

A konferencia megrendezését a TÁMOP-4.2.2/B-10/1-2010-0024 számú projekt támogatta.

A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.



Málnási Ferenc

A szövegvilág valóságából egy elképzelt világba

Petőfi S. János (1931–2013) nyelvészprofesszor emlékére

Olvasom, látom a fenti címet, egy szöveg fizikai hordozóját, az egymáshoz kapcsolódó betűket, megjelenik agyamban a hozzá rendelhető mentális kép és a formai, nyelvi, jelentéstani felépítés, de még mindig nem hiszem el, hogy a valóságos világból eltávozott Petőfi S. János professzor úr, és hogy ezután már csak a mentális képét, alakját idézhetjük meg, szavait, tanítását már csak a ránk hagyott könyveiben olvashatjuk. Hiszen nagyon sokunk számára a „professzor úr”, a „tanár úr” az „ember” volt a szó legteljesebb értelmében. Szaktanárként nemcsak nyelvi szinten fejtegette, magyarázta, hogy mit jelent, mit jelent Neki egy-egy vers, szöveg, hanem úgy olvasta, mutatta be nekünk, hogy sokak számára is szinte lehetetlen volt nem megérteni vagy legalább megsejteni a jelentést. A professzor úr nem egy mű elemzését adta, mutatta meg nekünk, hanem a műalkotásokhoz való közelítés egy lehetséges, tudományos rendszerét nyújtotta. Egyedülálló és reprezentatív köteteket hagyott ránk, munkássága nyomán bármelyik általános vagy középiskolai, de egyetemi tanár is kitűnő munkaeszközt vehet a kezébe, használhat nap mint nap mind a nyelvtan-, mind az irodalomórán. Sőt! Bármely olyan pedagógus használhatja, akinek szöveggel is kell foglalkoznia, és kinek nem kell? Sok-sok szakkönyve közül itt csupán a következőket említjük: Benkes Zsuzsa–Nagy L. János–Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp 1. Antológia. A magyar nyelv és irodalom tanulásához a 14–15 éves korosztály számára.* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.), illetve Benkes Zsuzsa–Petőfi S. János: *Szövegtani kaleidoszkóp 2. A szövegformáltság elemző megközelítése.* (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.) Különös felépítésű és tartalmú könyv, amely a *Hét évszázad magyar versei* és más, jelentős irodalmi antológiák alapján 20. századi vers- és rövidpróza-szövegeket tartalmaz, és elsődleges célja, hogy a *legáltalánosabb értelemben vett szövegformáltság* világába nyújtson betekintést, de a benne összegyűjtött szövegeknél fontosabbnak tartja rendezőelvét, egy tág szemhatárú, ugyanakkor különféle szempontokat egységbe fogni kívánó *szöveg szemlélet* kialakításának elősegítését. A könyv azért „szövegtani kaleidoszkóp”, mert a közismert játék tulajdonsága a színesen kavargó változatosság, ám ebben a könyvben *szövegek* találhatók, amelyek nem véletlenszerűen, hanem egy-egy *szövegtani* kívánságnak megfelelően helyezkednek el. Az olvasónak alkotói közreműködésére van szüksége, hogy a megadott szövegek tulajdonságainak megismerése után megkeresse a könyvben más, hasonló szövegtulajdonsággal rendelkező szöveget, és eljussanak a szövegek „színes kavargó változatosság” felfedezéséhez.

A szövegek nyelvi szempontból történő vizsgálata azóta folyik, amióta egyáltalán szövegekkel foglalkoznak. A szöveggel kapcsolatos gyakorlati elemzések, az első műértelmezések nálunk éppen Gyulai Pál és Arany János nevéhez fűződnek. De szövegnyelvészeti kutatás csak az 1950-es évek végétől kezdett nagyobb mértékben kibontakozni. Részben a Noam Chomsky-féle grammatikai koncepció nyomán, amikor kezdtek szöveggrammatikáról, szövegjelentésről és szöveghasználati kérdésekről értekezni azzal a céllal, hogy a szövegértés, a szövegelemzés és a szövegalkotás törvényszerűségeit feltárják. A hangtani, szótani, mondattani kutatások körébe tartozó mondatgrammatikai kutatások hamarosan szöveggrammatikai kutatásokká bővültek, szövegekből elvont grammatikává gazdagodott.

Ebbe a széles körű tevékenységbe kapcsolódott be Petőfi S. János, aki a matematika, fizika, ábrázoló geometria szakos, majd a német szakos egyetemi diploma megszerzése után szövegtani témával doktorált általános nyelvészetből Svédországban, a szövegnyelvészeti kutatócsoport tagja lett Németországban, itt lett egyetemi tanár. 1969-től a Göteborgi, majd a Konstanzi Egyetemen, 1972-ben a Bielefeldi Egyetemen, 1989-től nyugállományba vonulásáig a Maceratai Egyetemen a nyelvfilozófia professzora volt.

A szövegek modern nyelvészetet ismerő, de a szövegek jelentését is figyelembe venni szándékozó elismert kutatójává vált, azaz a szöveg fogalmát nem korlátozta kizárólag lexikai elemekből konvencionális módon létrehozott szóbeli, verbális elemekre, hanem elemezte a szövegeknek mind nyelvi struktúráját, mind a bennük feltételelesen megjelenő valóságos és elképzelt világképet. De mellette a verbális elemeket, az élőbeszédet kísérő hangzó és látható elemeket, a szöveg írott és nyomtatott formáját, sőt az illusztrációkat is Petőfi S. János professzor úr nevéhez kapcsoljuk a „szemiotikai textológia” néven kialakult, a szövegbefogadás, a szövegértékelés és a szövegalkotás módozataival foglalkozó új tudományágot.

A kutatás tárgya a nyelv, és a kutatás eredményeit is nyelvi eszközökkel közölte, két nyelvvel dolgozott, a kutatás tárgyát képező objektumok nyelvével, a „tárgy-nyelvvel” és a kutatás eredményeinek megfogalmazására szolgáló „teoretikus nyelvvel”. Számos munkájában azt fogalmazta meg, hogy a szövegek jelentésvilága nem homogén, hanem sokféle, meghatározott egységekből áll, kisebb jelentésbirodalmakból állhat. A nyelv világa nem elhatárolt önálló terület, hanem az emberi vágyak és dolgok rendje között képződik, nem a nyelvszerkezeti elemek az uralkodók, hanem jelentős, sőt meghatározó szereppel bírnak az egyéni és a közösségi összetevők, amelyek a nyelvhasználatban kerülnek előtérbe.

Míndez azért nagyon fontos, mert a mai világban társadalmunk válságban vergődik. És azért is, mert ismereteink bővülése, változása következtében időről időre újra és újra kell értékelnünk, rendeznünk mindazt, amit szüleinktől,

tanárainktól megtanultunk, mindazt, amit a szövegek elemzésére vonatkozóan tudunk. Mert az oktatási rendszerek is válságban vannak. Arra a kérdéskomplexumra, hogy miből, mennyit, mennyi idő alatt, milyen módon és milyen oktatási keretben kell elsajátítani, sehol sincs minden érintett fél számára egyaránt meggyőző (vagy legalább többé-kevésbé elfogadhatóvá tehető) válasz.

A szövegtani kutatások eredményeinek az iskolai oktatásban való felhasználása mellett számos érv szól... – figyelmeztetett a professzor úr. A kommunikációs médiumok, a rádió, televízió, magnetofon, világháló, mobiltelefon stb. kialakulása, fejlődése és egyre szélesebb körű elterjedése elengedhetetlenné teszi, hogy az iskolai oktatás is lépést tartson ezzel a fejlődéssel. Tanítani kell a multimediális formák működésének mechanizmusát, és e formák közül amennyit csak lehet, a gyakorlatban is kell alkalmazni/alkalmaztatni. A szóbeli és írásbeli kommunikáció központi szerepe az oktatásban vitathatatlan, de az iskolában megismert tudományos és szépirodalmi szövegek tárgyalásakor, megismertetésekor szövegnyelvészeti szempontok alapján hamarabb célhoz jutunk. Az anyanyelvi oktatásunkban különös hangsúlyt kell hogy kapjanak a szűkebb értelemben vett szövegbefogadás, szövegértékelés, szövegalkotás (szövegorganizáció) elemei. A mai iskolás gyermek másképpen hall és másképpen olvas, mint ahogyan mi hallottunk és olvastunk annak idején. Ha ezzel nem számolunk, azokban sem tudjuk életben tartani az olvasásra való készséget, akikben ez még (!) megvan, nem beszélve arról, hogyan tudunk erre igényt támasztani azokban, akikben ez (még vagy már) nincs meg. A tudományos szövegek jó alkalmat szolgáltatnak a szóbeli, verbális és nem verbális szövegelemek jelentéseinek elemzésére, de egyben alkotófantáziánk fejlesztésére is. Valamely komplex jelenség egyszerűbb bemutatása lehetőséget ad a diákoknak a következtetések, megoldások elemzésére, felismerésére, a matematika, a kémia, a fizika, a földrajz stb. speciális jelnyelve együttes jelentésalakító szerepére, még a zene oktatásában is.

A szépirodalmi, a költői szövegek tárgyalásakor az értékeknek a megismerésén/megismertetésén túl, a nyelvi és a képi, jelentéstani elemek megismerése is a cél, hiszen ma már nem taníthatunk úgy, hogy ebben a műben az író ezt meg ezt gondolta, hiszen már Arany János megmondta: „Gondolta a fene!” Ma a szövegek elemzése, befogadása, megalkotása során azokat az olvasói modelleket kell tanítványaink aktív közreműködésével létrehozni, amelyek alkalmazásával a kortárs olvasó olvashatta, vagy a mai olvasó olvashatja az adott művet, szöveget...

Ahogy Balassi verseit másolták, istenes versei egyházi énekeskönyvekben letek otthonra, ahogy Petőfi verseit olvasták, sok versét népdalként énekeltek, ahogy Jókai regényeinek folytatását várták az újságokban... Ma már szinte várni sem kell, mert bármilyen tudományos felfedezés, esemény, történet fontos, sokszor jelentéktelen dolog, percek alatt a Földünk bármely pontjára

eljut. És nehéz dönteni a hírözönben, melyik a jó, melyik a rossz, melyik a „kacsa”, melyik fontos, melyik jelentéktelen.

De ha van egy alapunk, egy módszerünk, ha volt, van egy „jó tanárunk”, „professzorunk”, akit nagyon érdekelt, amit tanított, és aki szeretett/szeret tanítani, oktatni, aki nem csupán megragad minden alkalmat, ami arra szolgálhat, hogy erről a valamiről többet tudhasson, hanem keresi is az alkalmat, aki a tanítás mellett az érdeklődést is fel tudta kelteni. Érdeklődést pedig csak az tud ébreszteni valami iránt, akit magát is érdeklí ez a valami, s aki erről a valamiről a korszerű ismeretek szintjének megfelelően tud beszélni.

S mit jelent szeretni azokat, akiket tanítunk? – kérdezte a professzor úr. S válaszol is:

„Számomra mindenképp azt, hogy velünk egyenértékű emberekként vesszük komolyan őket, mind értelmi képességeik, mind érzelmi életük vonatkozásában. Tanítványainkban ugyanúgy megvan a logikus gondolkodás képessége, mint bennünk (s ha őszinték vagyunk, be kell vallanunk, hogy az ő logikájuk sokszor élesebb, mint a miénk!), s noha fiatalabbak, ugyanúgy lehetnek problémáik, mint nekünk, többek között azért is, mert nem könnyű fiatalnak lenni egy, az értékrendszereket illetően annyira elbizonytalanodott korban, mint a miénk”.

Köszönjük, professzor úr!

Megjelent a Magyar tanítás című folyóiratban – 2013 / 2.

Málnási Ferenc

Murádin László: *Babér és borostyán*

Válogatott nyelvművelő írások

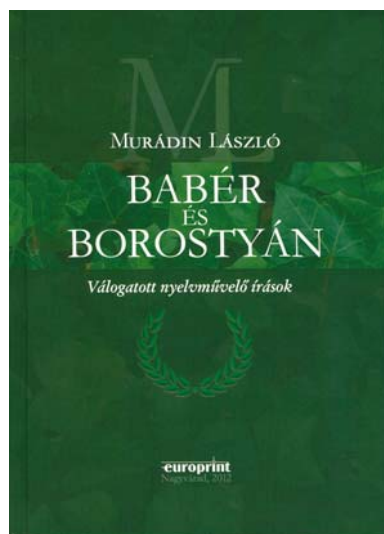
Europrint, Nagyvárad, 2012.

Babér és borostyán – ízlelgetem a két szót... S a hozzá fűződő ismereteimet máris kiegészíthetem Murádin László értékes nyelvművelő munkájának 231. oldalán található írása nyomán: a *babér* 1552-ben seborvoslás eszköze, a szerbhorvátból átvett *borostyán* szó pedig ’babér, repkény’ jelentésű. A babérkoszorú hajdanában a dicsőség, az elismerés jelképe is volt, ilyen értelemben írta Petőfi Sándor is Arany Jánosnak: „Más csak levelenként kapja a borostyánt. / S neked rögtön egész koszorút kell adni”. Azt is megtudom, hogy Erdélyben a „borostyán” azonos alakú tájszavunk, az ’orgona’ növénynévvel.

Íme anyanyelvünk (a materna lingua, limba maternă, Muttersprache, mother tongue) két szava, mely rögtön növényteni, orvosi, irodalmi, történelmi, társadalmi stb. vonatkozásokat tár föl ... Ebben a szellemben született meg a szerző – ha jól számolom – tizedik nyelvművelő kötete, melyet azzal a céllal írt, állított össze (maga fogalmazta meg a kötet előszavában): „az igazi nyelvművelés útja az anyanyelvi közműveltség növelésén át vezet. Ha érdekes cikkekkel sikerült felkeltenünk az olvasó figyelmét a nyelvről szóló írásokban, megbeszélhetjük a nyelvhasználattal összefüggő nehezebb nyelvtani ismereteket s nyelvi kifogásokat is.”

Murádin László is úgy véli, hogy erdélyi magyar nemzeti közösségünk számára a nyelvművelés társadalmi kérdés. Ezért is köszönjük most ezt a könyvét is a szerzőnek, aki magyar anyanyelvünk csodálatos világába, szavaink titkába kalauzol el bennünket a mintegy 250, nyelvi virágokból álló, csokorba kötött cikkeivel. A kolozsvári Szabadság napilapban, évtizedek óta, heti rendszerességgel nyújt át egy-egy szálát, csokrot anyanyelvünk illatozó virágaiból, s ezekből válogatott egy újabb, nyelvünknek is tetsző csokrot a több mint 400 oldalnyi kötetben.

Maradjunk a sokszínűségénél, a sokoldalú nyelvi vonatkozásánál: már a címek jelzik, hogy miről olvashatunk a kötetben: *Zeller, bab, paradicsompaprika, padlizsán* (49. oldal), *Aszat* (81.), *Erdő, vadon, rengeteg* (89.), *Virágok* (126.), *Eper és szamóca* (156.) stb. *Cirmos cica* (59.), *Ebek és ku-*



tyák (66.), *Bak, kos, kakas, bika ...* (96.), *Majorság* (193.), *Marha nagy állat* (223.), *Kacsák, libák* (273.), *A sündiszó és társai* (285.) stb., de a *Madarak közt egy dalnokról* (404.) is, a fülemüle meg a csalógány nevééről is olvashatunk, mindkettőt a legszebb, legdallamosabb magyar szavak közé szokás sorolni. A növények és állatok mellett a körülöttünk található tárgyakról is megtudhatunk sok mindent: *Íj és nyíl* (32.), *Góré, kas* (51.), *Egyenruha-formaruha* (76.), *Bögre, csészé, csupor* (90.), *Porcelán, fajansz, csempe* (159.), *Dárda, lándzsa, kopja* (216.), *Kapta, kapca* (244.) stb. De azt is elmeséli nekünk Murádin László, hogy ki a *Csiszár, lócsiszár* (54.), milyen a *Szögбайú lány* (58.), mekkora a *Sánta arasz* (61.), hogy *Sok ám a száz icce!* (98.), mire jó a *Szamárlétra* (141.), mikor kérdezzük: *Na, mi a hézag?* (197.), s ki a *Lókötő, csirkefogó, naplopó* (388.).

S még keresgélhetnénk kedvünkre, okulásunkra való magyarázatokat, hiszen a *Kétkulacos* (9.) című cikktől indulva 400 oldalon át változatos és érdekes magyarázatokat találhatunk anyanyelvhasználatunk szavairól, kifejezéseiről, és még arra is választ kapunk, ha ilyen és hasonló kérdésekre valaki *Rá se bagózik* (407.), mert az ilyen ember saját magáról állít ki nem éppen jó bizonyítványt.

Magyartanárként is ajánlom diákjaimnak és volt tanítványaimnak, és ajánlom a felnőttek figyelmébe is Murádin László remek könyvét, hiszen nemzeti-ségi létünk kommunikációs zavaraiban megtörténhet, hogy az egyén elveszíti anyanyelvét, és azzal együtt elveszíti nemzetiségét is. És ajánlom azért is, mert a mai, 21. századi globális környezetünkben elhangzó „beszédünk”, „szóhasználatunk”, leírt kifejezéseink nem mindig ütnek meg azt a mércét, amelyet a szerző Kosztolányi Dezső szavaival ajánl mindannyiunknak: „Azt a lelket és nyelvet, melyet rövid időre örökbe kaptunk, új szellemmel fényezve, csorbítatlanul át kell adnunk utódainknak. Ez a küldetésünk – áldjon vagy verjen sors keze – ez a mi küldetésünk.”