



MAGISZTER

a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének
szakmai-módszertani folyóirata



XV. évfolyam

2. szám

megjelenik negyedévente

2017 / NYÁR

Magister Kiadó

Csíksereda, 2017

Tartalomjegyzék

BEVEZETŐ	3
HORIZONTOK	
Orbán Gyöngyi: <i>Irodalomtanítás és játék. (A játék fogalmának gadameri újraértelmezése az irodalomtanításban)</i>	4
Muhi Sándor: <i>Lazíts, az istenek is játszanak!</i>	14
Bartalis Kata-Szilvia: <i>Művészeti nevelés az idegennyelv-tanulásban</i>	22
András Szilárd Károly: <i>Horizontok versus valóság a matematika tanításában</i>	28
MÓDSZERTÁR	
Péter Éva: <i>Zene és játék</i>	36
Rusz Csilla: <i>Drámapedagógiai játékok. Gyakorlatok az elemi osztályokban</i>	41
Bartalis Kata-Szilvia: <i>A Kamishibai mesélő színház alkalmazása kommunikációs készségek fejlesztésére</i>	49
Pálfi Levente: <i>Hegyezd a füled! Helyesírási szoftver III. osztályosok számára</i>	52
Kánya Enikő: <i>A szövegértést befolyásoló tényezők II. osztályos tanulóknál</i>	59
MÓDSZERKOSÁR	
Demény Piroska: <i>Kérdéskártya</i>	71
ALMA MATER	
Ozsvát Judit: <i>„Hihetetlenül jó helynek tartom a drámatagozatot”. Beszélgetés Fazakas Misivel</i>	72
Ozsvát Judit: <i>Vallomások az Alma Materről</i>	83
PORTRÉ	
Ozsvát Judit: <i>„Nehéz, de a legszebb hivatás nekem.” Beszélgetés Lászlófy Pállal, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének örökös tiszteletbeli elnökével</i>	88
Ozsváth Judit: <i>„Az akadályok és nehézségek nyilvánvalóbbá teszik feladatunkat”. Beszélgetés Burus-Siklódi Botonddal, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnökével</i>	92
ESEMÉNY	
Nagy Anna: <i>Apáczai Napok Másként – avagy hogyan varázsolj el egy iskolát</i>	109
Kelemen Kinga, Timár Rita: <i>Utazó biológusok</i>	116
Buryán Tünde: <i>A XX. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia</i>	123
SZEMLE	
Boda Székedi Eszter: <i>Filmajánló: A plastik baba és a fehér nyúl</i>	125
Szántó Biborka: <i>Kézikönyv az Iskola másként hétre</i>	129
SZERZŐK	131

Bevezető

Az oktatásban is szembesülünk divatjelenségekkel. Történeti megközelítésben a tananyagközpontú szemléletet felváltotta a cselekedtetés, a tevékenység- és a képességközpontúság, majd ezt követően a tartalmak rehabilitálásával a kompetenciák fejlesztésének hite és az interaktív-reflektív, kooperatív tanulási módszerek kultusza.

A különböző nézetrendszerek – mind történetiségükben, mind egymásmellettségükben – gazdagíthatják pedagógiai és didaktikai kultúránkat. Noha gyakorló pedagógusként többnyire ódzkodunk az elméleti megközelítésektől, s inkább az oktatási folyamatban közvetlenül alkalmazható eljárások, módszerek és eszközök iránt érdeklődünk, be kell látnunk, hogy a különböző nézetrendszerek ismerete, az elméletben való jártasság, otthonosság az oktatási gyakorlatban sem nélkülözhető.

A szemlélet és módszer összhangjának kérdése amiatt is aktuális, mert az idén a *Bolyai Nyári Akadémiának*, amelynek 25. évfordulóját jegyezhetjük, kiemelt témája a *játék*. Ez is alkalom arra, hogy értelmezzük a játék oktatásban betöltött szerepét, amelyet a tipikus tanári kiszólások is jól érzékeltetnek.

„Ha befejezzük a tanulást, játszunk”. Ebben az értelmezésben a játék valami nem komoly dolog, a kikapcsolódás, a lazítás lehetősége. „Játszva tanulunk”. E szemszögből a játék módszer és eszköz; a tartalmak feldolgozhatóak játékos formában is, hisz didaktikai játékokkal, versenyek szervezésével eladható a legunalmasabb tananyag is. „A tanulás nem játék.”

Miért ne lehetne az? A játék – ha nem módszerként és járulékos elemként kezeljük, ha levesszük róla a didaktika köntöst – nemcsak módszer vagy eszköz. A Magiszter e számának több írása is láttatja, hogy a játék nem gyermekkori csecsebecse, iskolai kontextusban is nagy léptékkel meghaladja a didaktikát.

Létmód. A megértés játéka komoly játék – felnőtteknek és gyermeknek egyaránt. A megértésre váró nem megtanulandó lecke, nem külső tárgy, hanem játszótárs az éppen felkínált játéktérben, amelyben igazodni kell a játékszabályokhoz. A játékban való bennelét, a játszotttsági állapot ide-oda mozgás: feszültség, bizonytalanság, védettség is egyidejűleg. „Tanulás”, amelynek tapasztalatában megmutatkozhat valamely lényeg, amely megváltoztatja a tapasztalót.

Fóris-Ferenczi Rita

Irodalomtanítás és játék

(A játék fogalmának gadameri újraértelmezése az irodalomtanításban)

A (fő)cím olvastán elsősorban az irodalomoktatásban alkalmazott didaktikai játékokra gondolhatunk. Mi lehetne más az irodalomtanításnak – mint a tantárgyak egyikének – a célja, tartja a köztudat, mint az irodalomról szóló, az irodalomra vonatkozó ismereteket átadni, s az ehhez szükséges didaktikai módszereket kidolgozni és gyakorlatba ültetni? Hogy mit tartunk „átadandó” irodalmi ismeretnek, milyen fogalmakat részesítünk előnyben az irodalom oktatásában, az az irodalom létmódjáról alkotott irodalomtudományi felfogásról is árulkodik, melyet az irodalomtanításnak – az oktatás parciális szférájaként – követnie kell. Az utóbbi években egy olyan paradigmaváltásnak lehettünk a részesei, amely pár évtizedes eltolódással követte az irodalomtudományban korábban bekövetkezett fordulatot: letűnt az ideje annak a felfogásnak, amely a műalkotást a szerzői élmény, illetve a szerzői intenció kifejeződéseként értelmezte, s helyette feltűntek a műalkotás autonómiáját előtérbe állító, s annak dekódolását lehetővé tevő fogalmak. Az irodalomról szóló beszédnek ezek a terminológiai – bár néha nehéznek bizonyulnak – taníthatók és elsajátíthatók (ha kell, didaktikai játékok „bevetésével”), legalábbis ezt látszanak bizonyítani az átmenő osztályzatok és a sikeresen letett érettségi vizsgák. Ám ennek az ismeretszerzésre fókuszáló irodalomoktatásnak a kísérője egy másik, nyugtalanító jelenség is, amelyet nem hagyhatunk figyelmen kívül, különösen, ha az irodalomoktatásnak az életben betöltendő szerepére gondolunk, tudniillik azt, hogy ezek az ismeretek, amelyek egy túlracionalizált tudományfelfogásra támaszkodnak, az idegenség irrelevanciáját idézik elő valamiképp a valós, felcserélhetetlen művészeti tapasztalattal szemben, amely a maga elevenségében a rejtélyest, a kimondhatatlant, a dekódolhatatlant is magában hordozza.

Gadamer „esztétikai megkülönböztetésnek” nevezi azt az esztétikai szemléletet, amelyen mind a szerzőközpontú, mind pedig a műalkotás autonómiáját dogmatizáló teóriák alapulnak, s amelynek lényege, hogy a műalkotást megkülönbözteti és szembeállítja annak tapasztalójával, illetve ellentétbe állítja azzal a valósággal, amelyhez természetesen szerint hozzátartoznék, s ezáltal megfosztja világától és igazságigényétől. (Vö. Gadamer, 1984,

Letűnt az ideje annak a felfogásnak, amely a műalkotást a szerzői élmény, illetve a szerzői intenció kifejeződéseként értelmezte.

„[a] szép és a művészet
csak mulékony és
megszépítő csillogást
kölcsonöz a valóságnak”.
(Gadamer)

79–80.) E felfogás szerint a műalkotás – legyen az akár a szerzője által intencionált „művészi üzenet” hordozója, akár nyelvi elemek zárt összefüggésszereiként értett fiktív világ – csupán „utánzás”, „látszat”, „elvalótlanítás”, „illúzió”, „varázslat”, „álom”, s e fogalmak „vonatkozást előfeltételeznek egy igazi létre, melytől az esztétikai lét különbözik”. (Gadamer, 1984, 77.) Más szavakkal – amely szavak e szemlélet köztudatban való meggyökerezett-ségét is kifejezik –: van egyfelől a gondokkal telített „igazi valóság”, másfelől a mű fiktív világa, amely-

nek rendeltetése, hogy időlegesen feledtesse a gondokat, kikapcsoljon, gyönyörködtesen, szórakoztasson. Míg a valóság megismerése, igazságának feltárása az objektív módszereket alkalmazó természettudományok feladata, a műalkotás fiktív világának – mely e felfogás szerint nem rendelkezik igazságérvénnyel –, azaz a „tisza esztétikum” világának a vizsgálatával az esztétika, illetve az irodalomtudomány foglalkozik.¹ Hozzátehetjük: ez a valóság–fikció dichotómiáját tételező s a műalkotás igazságigényét elvitató esztétikai szemlélet lehet a forrása annak a mély gyanakvásnak is, amely – a köztudatban – megkérdőjelezi korunkban a művészet legitimitását, s amely – az iskolai oktatásba is besűrűsödve – az irodalomnak – mint a tantárgyak egyikének – az oktatását alacsonyabb rendűnek tekinti a reál tárgyakkal szemben.

Gadamer az esztétikai megkülönböztetésen alapuló művészetszemlélet kritikájára alapozza azt a hermeneutikai fordulatot, amely – többek közt éppen a játék fogalmának az újraértelmezése révén – visszahelyezi jogaiba az esztétikai tapasztalatot és ezzel a műalkotás igazságigényét, új legitimációt biztosítva ezáltal a művészetnek.

Gadamer, amikor a játékot mint a művészet tapasztalatának antropológiai alapját értelmezi, az újkori esztétika játék-fogalmából indul ki, mégpedig úgy, hogy e játék-fogalom szubjektív jelentésektől való megszabadításának fontosságát hangsúlyozza.² Erre azért van szükség, mert a modern esztétika 18. századi előzményekre visszatekintő tudománya a művészetet mint játékot „az alkotó vagy az élvező viselkedéseként”, a műalkotást e „viselkedések” tárgyaként határozta meg, s ennek értelmében a művészetet – akár csak a játékot – a valóság ellentettjeként tüntette fel: „[a] szép és a művészet csak mulékony és megszépítő csillogást kölcsonöz a valóságnak”. (Gadamer, 1984, 77.) Más szavakkal: a hétköznapi valósággal szemben áll az azt megszépítő művészet, mint tűnékeny látszat. Ezzel szemben a szubjektív tartalmától megszabadított játék-fogalom Gadamer

¹ „E nézet szerint – világít rá Fehér M. István – a humán tudományok csupán annyiban válhatnak tudománnyá, amennyiben sikerül megközelíteniük az objektivitás természettudományokban elért fokát.” (Fehér M., 2003, 21.) Az esztétika tudományának ebből a megfelelési kényszeréből adódik, hogy „irracionalizált művészetszemlélete hallgatólággal egy túlracionalizált tudományfelfogásra támaszkodik”. (Uo., 163.)

² „Nekünk azonban ezt a fogalmat meg kell szabadítanunk attól a szubjektív jelentéstől, amelyben Kant és Schiller használja, s amely az egész újabb esztétikában és antropológiában uralkodik.” (Gadamer, 1984, 88.)

számára a továbbiakban alkalmassá válik arra, hogy ezt a szembeállítást megszüntesse, és „magának a műalkotásnak a létmódját” jellemezze. „Az esztétikai tudat elemzésénél felismertük – írja Gadamer –, hogy az esztétikai viszony nem írható le egy esztétikai tudat és egy tárgy szembenállásaként. Ezért fontos nekünk a játék fogalma.” (Gadamer, 1984, 88.)

Ha meg akarjuk érteni ennek az újraértelmezett játék-fogalomnak a lényegét, amely Gadamer szerint a műalkotás tapasztalatának a bázisát alkotja, először is a játék elsőbbségére kell tekintettel lennünk a játékosok tudatával szemben. „A játszó maga fölött álló valóságként tapasztalja a játékot.” (Gadamer, 1984, 93.). Ez azt jelenti, hogy nem annyira a játékos teremti a játékot – bár természetesen részt vesz annak beteljesülésében –, hanem éppen fordítva van ez: a játékban magában, a játékban mint „játszottságban” válik a játékos játékos³, miközben vállalja a játékfeladatot: „a játékfeladat vállalása valójában önmagunk játékba hozása” (Gadamer, 1984, 92.). A játék uralhatatlan elsőbbsége mármost a művészet tapasztalatában is érvényesül: a műalkotás nem tárgy, hangsúlyozza Gadamer, mely fölött az értelmező szubjektum uralmat gyakorolhatna (például a „művészi üzenet” megfejtése, a dekódolás művelete révén), hanem épp ellenkezőleg: a művészet tapasztalatának igazi szubjektuma maga a műalkotás, melynek „igazi léte abban áll, hogy tapasztalattá válik, mely megváltoztatja a tapasztalót” (Gadamer, 1984, 88–89). A műalkotás játékában szerzett tapasztalat hatalmáról tanúskodik, hogy valósággal „megváltoztatja a tapasztalót”; ilyen megváltoztató ereje Gadamer tanítása szerint elsősorban a negatív tapasztalatnak van,⁴ amely nemcsak, hogy megszakítja addigi tudásunk megszokott szövedékét, s új, jobb belátásra bír a dolgokkal kapcsolatban, hanem nyitottá is tesz az új tapasztalatok iránt, így a megértés és az önmegértés folytonosságát biztosítja, tehát egzisztenciális jelentősége van. A művészet tehát nem egyszerűen gyönyörködtet, illetve kikapcsol, hanem – ellenkezőleg – valódi, megváltoztató valóságtapasztalatban részesít.

Hogyan változtatható az irodalomóra az ilyen tapasztalatok játékerévé?

Hogy erre a kérdésre válaszolhassunk, előbb követnünk kell még egy ideig Gadamer gondolatmenetét a játék létmódjáról, annak önmagán kívüli célt nélkülöző és önmegmutató jellegéről, valamint az együttjátszást igénylő természetéről.

Evidencia – írja Gadamer –, hogy „a játék az emberi élet elemi funkciója, s így valamiféle játékelem nélkül teljesen elképzelhetetlen az emberi kul-

A művészet tehát nem egyszerűen gyönyörködtet, illetve kikapcsol, hanem – ellenkezőleg – valódi, megváltoztató valóságtapasztalatban részesít.

³ „A játék az, ami a játékost hatalmában tartja, ami behálózza a játékba, ami játszatja.” (Gadamer, 1984, 91.)

⁴ „[...] a voltaképpeni tapasztalat mindig negatív. Ha egy tárgyon tapasztalatot szerzünk, akkor ez azt jelenti, hogy mindaddig nem láttuk helyesen a dolgokat, s most már jobban látjuk, hogy mi a helyzet. A tapasztalat negativitásának tehát sajátosan produktív értelme van. Nem egyszerűen tévedés, melyet felismerünk s ennyiben helyesbítünk, hanem messze ható tudás, melyet megszerzünk.” (Gadamer, 1984, 248.)

túra” (Gadamer, 1994a, 38.). Ám az a „komoly” célok valósága felől ítélkező szemlélet, amely szembeállítja egymással e célok világát és a játékot, azt mondhatja: „Ami csak játék, az nem komoly”. Mégis, aki játszik – érvel Gadamer –, aki benne van a játékban, és komolyan veszi azt, már nem gondol erre a szembenállásra. „Hiszen a játszás csak akkor éri el célját, ha a játész feloldódik a játékban – írja. Nem az a komolyság teszi a játékot játékká, amely mintegy kivezet belőle, hanem csakis magának a játéknak a komolysága.” (Gadamer, 1984, 88.) A játékot nem valami rajta kívüli cél beteljesítéséért játsszák (ebben az értelemben megfontolandó: a didaktikai játék vajon „komolyan vett” játék-e?), a játékosok célja nem más, mint az, hogy a lehető legnagyobb mértékben „sikerüljön” a játék. És mivel – mint mondtuk – „a játéknak elsőbbsége van a játékos tudatával szemben”, „[a] játék rendje úgyszólván lehetővé teszi a játékosnak, hogy feloldódjék benne, s így átveszi tőle a kezdeményezés szerepét” (Gadamer, 1984, 90.). Innen adódik a játék könnyedsége, az, hogy bár erőfeszítést igényel, az ember mégis „megszabadul attól a feszültségtől, ahogyan céljaihoz viszonyul” (Gadamer, 1984, 92.). Továbbá az is figyelemre méltó, hogy a játékfeladat maga, amelyet a játész felvállal, magának a feladatnak a „sikerülésében” mutatkozik meg. Ezért a komolyan vett játék – mely nem rendelődik alá semmilyen rajta kívüli célnak – „valóban arra korlátozódik, hogy megmutatkozzék. Létmódja az önmegmutatás” (Gadamer, 1984, 92.).

Gadamer szerint a művészetnek – mint játéknak – sincs önmagán kívüli célja (nem célja például, hogy valamely őt megelőző „művészi üzenet”, „erkölcsi tanulság” közvetítésének pusztá eszköze legyen); a művészi játék szubjektuma maga a műalkotás, amelynek létmódja az önmegmutatás, s amely által a művészet igazságtapasztalatban részesít bennünket. A művészet tehát, akárcsak a komolyan vett játék, nem pusztá fikció, gyönyörködtető látszat, hanem sajátos valóságosságot jelent: „A bemutatás játékában megjelenő világ nem úgy áll a valóságos világ mellett, mint valami képmás, hanem maga a valóságos világ, létének felfokozott igazságában” (Gadamer, 1984, 109.). Más szavakkal: a jó műalkotás nem egyszerűen „lemásolja” a valóságnak egy darabját, amely másolatnak – mint látszatvalóságnak – a „valóságghűségét” a befogadó az előzetes igazságtapasztalata alapján ítélné meg. Hanem – sajátos megformáltságának mikéntjével, amelynek játékába a befogadó is bevonódik – a mű a valóságot „felemeli a maga igazságába”, vagyis a hétköznapi szemlélet számára nem hozzáférhető, rejtekező lényegében mutatja be; így a befogadó „igazságtapasztalatban” részesül. „Az esztétikai tapasztalat [...] valódi igazságnak tekintti, amit tapasztal” (Gadamer, 1984, 77.).

Ezért a komolyan vett játék
– mely nem rendelődik
alá semmilyen rajta
kívüli célnak – „valóban
arra korlátozódik, hogy
megmutatkozzék.

A művészet az életben játszott meghatározó szerepét tehát éppen játékjellegénél fogva tölti be, épp azért, hogy a befogadó is lényegi módon hozzátartozik a művészet játékához: „a játék mindig együttjátszást igényel” (Gadamer, 1994a, 40.): a néző is saját erőfeszítést hajt végre, ami participációt, belső részvételt jelent a játékban.

Ezt a saját erőfeszítést igénylő cselekvő hozzátartozást (a játékhoz) példázza az írás olvasása is: az irodalomhoz lényegileg tartozik hozzá az olvasóra való vonatkozás; vagy, ahogyan Gadamer fogalmaz: „az irodalomnak [...] éppúgy eredeti létezése az olvasás, mint az eposznak a rapszódosz előadása, vagy a képnek az, hogy a néző szemléli” (Gadamer, 1984, 123.). Eszerint az olvasás nem passzív megisméltése a leírtaknak, hanem már mindig egyfajta reprodukció és interpretáció, belső beszéd, küzdelmes együttműködés, „együttjátszás” a szöveggel. Gadamer egyik sokat emlegetett példája, amellyel

ezt megvilágítja, a felolvasás esete. A felolvasásból nem lehet kizárni a megértést; enélkül az csak betűzgetés, értelmetlen dadogás maradna. Ez az értelemanticipáció előrenyúló mozgását feltételezi, amelyet a szöveg folyamatosan irányít és korrigál. Alapvetően ez történik a néma olvasásban is: nem egyszerűen a szavak sorba állítása és kibetűzése, hanem artikuláció, hangsúlyozás, tagolás, amely a szöveget annak kifejlésében adja visz-sza. „Az olvasás [...] csendes módja annak, ahogyan valamit újra szóhoz engedünk jut-ni” – írja Gadamer egyik késői tanulmányában (Gadamer, 2001, 132.). A másik példa, az elakadás az olvasásban, amikor vissza kell térni, előlről kezdeni az egészet, szintén az olvasás történés-jellegére, az írás-olvasás viszonyában nélkülözhetetlen feladatra figyel-meztet: a nála-maradásra, amely a szöveg értelemigényének tesz eleget.

Gadamer késői tanulmányaiban külön figyelmet szentel az irodalmi műalkotásnak mint „eminens”, azaz nyelvileg kitüntetett szövegnek; „a tovahaladó beszéd áramából kiemelkedő” (Gadamer, 1994b, 194.), „eminens” szöveget épp az igazsággal kapcsolatos igénye tünteti ki. Jól ismerjük az érzést, ami elfog bennünket egy jól sikerült műal-kotás olvastán: mennyire így vannak a dolgok, mennyire igaz! Ám igazmondó erejét a költői szó nem valamely tárgyvonatkozásnak való megfelelése által éri el – figyelmez-tet Gadamer –, hanem nyelvi megjelenésének erejével, azzal, hogy a „mit” és a „hogyan” különbsége megszűnik a megértésben: „a vers: nyelv, amely nemcsak valamit jelent, ha-nem maga az, amit jelent” (Gadamer, 1995, 51.). Ezért nem helyes szétválasztani mű-elemzéskor a mű „tartalmát” a „költői eszközöktől”: a mű nem közöl semmilyen, meg-formáltságának mikéntjétől megkülönböztethető, elkülöníthető tartalmat. Más szavak-kal: a műalkotás nyelvi megformáltsága, hangzása és értelme olyannyira felbonthatatlan-ul összefonódott, hogy nem helyettesíthető, nem fordítható le semmilyen más nyelvi formával anélkül, hogy ez magát az e forma kifejlésében teremtődő értelmét ne szüntet-né meg. De fordítva: a műalkotásnak mint a „tisztá esztétikum” hordozójának, mint zárt nyelvi összefüggérendszernek a pusztán formai elemzése is elhibázott, hiszen az ilyen elemzés el akar vonatkoztatni attól az értelemről, „ami a művészi képződmények révén jelentőségével megszólít bennünket” (Gadamer, 1994a, 47.), s figyelmen kívül hagyja a

A mű nem közöl
semmilyen,
megformáltságának
mikéntjétől
megkülönböztethető,
elkülöníthető tartalmat.

A műalkotás és a befogadó játékszerű viszonyában a műalkotás fölényben van a befogadóval szemben.

műnek az olvasójára való vonatkoztatottságát.⁵ Az értelemnek és hangzásnak a műben megvalósuló egysége: „a műből eredő követelmény, mely válaszra vár – írja Gadamer. Választ akar, melyre csak az képes, aki elfogadta ezt a követelményt. S ennek saját válasznak kell lennie, melyet neki magának kell tevékenyen megadnia. Az együttjátszó hozzátartozik a játékhoz.” (Gadamer, 1994a, 43.)

„Az együttjátszó hozzátartozik a játékhoz.” Ezzel vissza is érkeztünk a műalkotás tapasztalatának Gadamer által meghatározott antropológiai bázisához, a játékhoz, amelynek most az irodalomórai szerepét is szemrevételezhetjük. Az eddig elmondottak alapján talán már beláthatóvá vált, hogy a játéknak az a koncepciója, amelyről Gadamer az irodalmi műalkotás és olvasása (eminens szöveg – eminens értelmezés) kapcsán beszél, lehetővé teszi, hogy a játéknak ne pusztán metodikai értelmet/szerepet tulajdonítsunk az irodalomórán, hanem – sokkal inkább – úgy tekintsünk rá, mint a felcserélhetetlen és pótolhatatlan esztétikai tapasztalás létmódjára, ahol a játék szubjektuma maga a műalkotás. A műalkotás tapasztalatát Gadamer olyan tapasztalatnak tekinti, „amely túllép a tudományos metodika ellenőrzési körén” (Gadamer, 1984, 21.). Ennek értelmében elvétí feladatát az az értelmezői gyakorlat, amely bejáratott értelmezési sémáknak rendeli alá a műalkotást, s a művészet tapasztalatának megragadása érdekében az értelmezőnek fel kell adnia a dekódolás uralmi pozícióját is. A műalkotás és a befogadó játékszerű viszonyában a műalkotás fölényben van a befogadóval szemben (akárcsak a játék a játékkal szemben), miközben a mű csak a befogadás által, a befogadásban valósul meg, újra és újra. A befogadónak ez a lényegi hozzátartozása a műalkotás játékához azáltal valósul meg, hogy a mű – a maga „eminens” mivoltában – magába építi az olvasóra való vonatkozást, mintegy megszólítja, játékba vonja őt. A játékfeladat vállalása az olvasó részéről a bemutatás játékában való saját teljesítményt nyújtó, megértő részvételt jelenti, amely tevékenység viszont „nem valami tetszőleges tevékenység, hanem irányított [ti. a mű formanyelvének és értelmének együttes kifejlése által irányított – O. Gy.], s minden lehetséges kitöltés számára egy bizonyos sémába szoríttatik.” (Gadamer, 1994a, 44.)

Mindezt szem előtt kell tartani azon az irodalomórán, ahol nem egy már meglévő értelmezés megismétlése (és számonkérése), hanem a játékfeladatnak mint a műből eredő követelménynek a vállalása a tét, s ahol a műalkotást nem a műelemzés tárgyának, hanem valódi dialóguspartnernek tekintik, amely párbeszédszerű viszonyban az értelmező maga is kérdezetté válik, és igazságtapasztalatban részesül. És mivel a műalkotás „nem pusztán az értelemhez való elhatolás”, hanem „[á]llandó egybecsengése az értelemi megragadásnak és az érzéki hangzásnak, miáltal az értelem megtestesül” (Gadamer, 1994c,

⁵ „A kettős félresiklás, elfajulás a következőben áll. [...] a szöveg szövegszerűségére való koncentráció hátterbe tolja és feledésbe burkolja a szöveg *értelmét*. [...] A másik esetben a szöveg értelmének keresése hátterbe tolja és feledésbe burkolja a szöveg érzéki-esztétikai oldalát, s a műalkotást intellektualisztikusan elméleti képződménnyé párolja – a műalkotás megszűnik műalkotás lenni.” (Fehér M., 2003, 171.)

182.), az értelmezésnek nem egy műben előzetesen rögzített értelem dekódolására, hanem az értelemnek és hangzásnak a műalkotásban megvalósuló egységére kell irányulnia, az „érzéki igazságtapasztalat diszciplináját” valósítva így meg. Az ilyen értelmezés hasonlít egy zenei partitúra előadásához, amely minden egyes esetben egyéni (és ilyenként megismételhetetlen), ugyanakkor nem szabad önkényesnek lennie: felismerhetővé kell tennie a zeneművet.

Az ilyen értelemben vett irodalomóra nem a szó megszokott értelmében vett „tanóra”, ahol a tanár szerepe pusztán az, hogy ismeretek átadásának szócsöve és a tanulók általi elsajátításának ellenőre legyen, hanem olyan hermeneutikai szituáció, amelynek résztvevői – a tanár is, a diákok is – a műalkotás játékát beteljesítő *olvasó*ként a műalkotás tapasztalatában s a vele való találkozáson alapuló megértésben részesülnek. A tanár feladata itt annak a hermeneutikai szituációnak az előkészítése és kidolgozása, ahol a játékeladat vállalása, a szöveg értelemtörténésehez tartozó megértés, az érzéki megismerés folyamata az osztályban, egy sokpólusú dialógusfolyamatban megtörténhet. Talán sehol másutt nem mutatkozik meg jobban az értelmező közösség szerepe és jelentősége, mint épp az irodalomórán; hiszen az értelmezés itt – miközben érvényre juttatja az egyéni teljesítményeket is (mindenki elmondhatja, hogyan érzékeli/érti a művet) – közös teljesítményként mutatja be a szöveg hermeneutikai azonosságát (vigyáz arra, hogy a megértés eltérő változatai mellett a mű felismerhető maradjon). A tanárnak – mint a játékban részt vevő játékmesternek – e két teljesítmény együttes megvalósulására kell ügyelnie.⁶

A művészet tapasztalatának az érzéki tapasztalás és a megértés játékszerű együttállásaként történő felfogása az autentikus interpretáció kérdéséhez vezet el. Hogyan válhat a művészetértelmezés a művészi tapasztalat közvetítőjévé ott, ahol e tapasztalat egyik lényegi vonása éppen az a paradoxon, hogy miközben a *mű* szóra próbál bérni bennünket, ugyanakkor hallgatásra kényszerít? Hiába próbáljuk „lefordítani”, saját szavainkkal elmondani a költemény tartalmát: egy ilyen fordítás sohasem helyettesítheti autentikus módon a művet, hiszen – mint rámutattunk – annak tartalma elválaszthatatlanul egybekötött érzéki megjelenésével. De a tiszta önreferencialitás elvét valló irodalomelméletek fogalmainak és módszereinek való kitettség elidegenítő erejét is tapasztalhatjuk olyankor, amikor a formai vizsgálat tárgyaként tekintünk a műalkotásra.⁷ A fogalmak represszív erejének ki-

Talán sehol másutt nem mutatkozik meg jobban az értelmező közösség szerepe és jelentősége, mint épp az irodalomórán.

⁶ Nicolai Hartmann a zenemű előadásának kapcsán „hangversenyszerem-jelenségnek” nevezi a művészeteknek azt az „eggyé olvasztó hatalmát”, amellyel képesek megteremteni a befogadók, a hallgatók közösségét: „átállítják, kiigazítják a lelkeket, összehangolják őket”. (Hartmann, 1977, 317.)

⁷ „Ez a fejlemény Gadamernek a strukturalista művészetelméletet illető kritikai megjegyzéseiből rekonstruálható. A hangzásnak, illetve az érzéki mozzanatnak a strukturalisták általi kitüntetettsége ugyanis nem annyira azt jelenti, hogy az értelem, a jelentés mozzanata itt kiküszöbölődne, mint inkább azt, hogy

tett műalkotásnak éppen az a képessége megy veszendőbe, amellyel a kimondatlant, a kimondhatatlant „hozza szóba”.⁸

Mindez nem arra figyelmeztet-e, hogy a hiteles interpretációban helyet kaphatnak a hallgatás, az elhallgatás pillanatai is? Hiszen a megértésnek nem föltétlenül kell verbalizált formát öltenie, s ezekben a néma pillanatokban a műalkotásnak gyakran elmélyültebb megértése valósulhat meg, mintha kijelentéseket tennénk a műről! A kimondhatatlanra való reflektálás ugyanakkor kifejtést is követelhet magának: erős késztettséget érezhetünk arra, hogy tapasztalatunkat artikulált formába öntve a magunk számára is kiélessük, és másokkal is megosszuk az élményt. Ehhez azonban szavakra van szükségünk.⁹

Honnan kapjuk, és hogyan bánjunk azzal a nyelvvel, amely az esztétikai tapasztalat hiteles közvetítője akar lenni?

Ha elfogadjuk, hogy a művészet tapasztalata játék, amelynek szubjektuma a műalkotás, akkor ismételten tekintettel kell lennünk arra, hogy az értelmezés sem lehet más, mint a „játékfeladat vállalása”, miáltal önmagunkat is „játékba hozzuk”. Ennek megfelelően – írja Gadamer – „az interpretáció bizonyos értelemben utánalkotás, de ez az utánalkotás nem egy előzetes teremő aktust követ nyomon, hanem a megalkotott mű alakját, melyet úgy kell előadnunk, ahogy értelmet találunk benne” (Gadamer, 1994a, 99.). Más szavakkal: az értelmezés azt mondja el, *ahogyan* érti a művet, megformáltságának érzékelése által. Ehhez természetesen szükségünk lehet a formanyelv mikéntjét megnevező elméleti fogalmakra, ám fontos, hogy ezek a fogalmak ne egy, a műalkotás tapasztalatát megelőző, felülrő elméleti beállítódottságból származzanak, hanem magából az esztétikai tapasztalatból. És mivel az irodalmi műalkotás tapasztalatában a kimondottak mindig a kimondatlan nyitottságába vezetnek, az értelmezés sohasem lezárható valamely fogalmi magyarázattal.¹⁰ A tapasztalat artikulálásához szükséges fogalmakat és ismereteket magának az értelmezésnek a folyamatában keressük és „juttatjuk szó-

hoz”, mint a szóba hozás segédeszközeit. Ez azt feltételezi, hogy ezeknek a fogalmaknak ne a tapasztalatot felülrő, „elméleti” mivolta kerüljön előtérbe, hanem – minden egyes alkalommal – az éppen olvasott mű interpretációja számára nyerjék el jelentésüket. (A metafora szó jelentése a mindenkori mű metaforikusságának érzékelő értelmezésében kapja

Hiszen a megértésnek nem föltétlenül kell verbalizált formát öltenie.

a kettő közötti összefüggés külsőlegessé, önkényessé válik, ezáltal eltávolodik az élő beszéd jellegétől, túlintellektualizálja azt.” (Fehér M., 2003, 172.)

⁸ „A végső dolog mindig valami kimondatlan és kimondhatatlan marad.” (Hartmann, 1977, 281.)

⁹ „[...] ahhoz, hogy megértsünk, értelmezzünk, nem szükséges kijelentéseket tennünk, beszélnünk vagy akár csak megszólalnunk, ám – fordítva – ahhoz, hogy beszéljünk, nagyon is szükséges, hogy előzetesen értelmezést végezzünk” (Fehér M., 2003, 48.).

¹⁰ „[...] úgy látszik, hogy az egyedül helyes bemutatás eszméjében van valami képtelenség.” (Gadamer, 1984, 99.)

meg – újra meg újra – a jelentését, amely természetesen változó, mindig megújuló jelentés lesz.)

Azon az irodalomórán, ahol az esztétikai meg nem különböztetésre – a műalkotásnak a saját világa kontextusában történő megértésére – törekednek, szükségessé válik az irodalomtanításban utóbb gyökeret vert ahistorikus szemlélet elhárítása. Hiszen az esztétikai szféra absztrakt elkülönítése saját világtól, történeti horizontjától megszünteti a műalkotás és értelmezője összetartozását egy közös játéktérben, ellehetetleníti a művészet játékszerű tapasztalatát. Az „esztétikai tudat előítéleteivel” szemben, „mely szerint a voltaképpeni műalkotás az, ami minden téren és időn kívül, a megélés jelenében esztétikai élmény tárgya” (Gadamer, 1984, 122.). Gadamer a bemutatás játékában játékba hozott életvilágok, vagyis a játékosok történeti horizontjainak jelenlétét és mozgósításuk szükségességét hangsúlyozza. „Itt [n]em úgy áll a dolog – írja –, hogy a mű »magában véve« létezne, s csak a hatás lenne mindig különböző – maga a műalkotás az, ami a változó feltételek mellett mindig másképp mutatkozik meg.” (Gadamer, 1984, 115.) Ez teszi lehetővé a művészet (szakadásokkal szabdaltnak) történeti folytonosságát, azt, hogy a művek mindig újabb olvasókat, befogadókat képesek megszólítani, igazságtörténésük játékába vonni.

Ez teszi lehetővé a művészet (szakadásokkal szabdaltnak) történeti folytonosságát, azt, hogy a művek mindig újabb olvasókat, befogadókat képesek megszólítani, igazságtörténésük játékába vonni.

Ebből az értelmezés gyakorlata számára az a feladat következik, hogy az értelmezőnek, aki mindig a saját életvilág-horizontja által meghatározott értelemelvárással fordul a műhöz, ugyanakkor készen kell állnia ennek az elvárásnak a szöveg felőli módosítására, hiszen „az elvárásnak helyesbíthetőnek kell lennie, ha a szöveg ezt követeli” (Gadamer, 1984, 207.). Az „irodalomtörténeti ismeretek” szerepe az értelmezésben ezért hasonlós az irodalomelméleti fogalmak fentebb szóba hozott szerepéhez: ezek az ismeretek is, akárcsak a fogalmak, csak úgy járulhatnak hozzá a bemutatás játékának kiteljesítéséhez, ha nem előre kész előfeltevésekként vetítjük rá azokat a műalkotás horizontjára, hanem – fordítva – engedjük, hogy a mindenkor mű igényének megfelelően, a mű értelemigénye felől mozgósítva telítődjenek mindig új értelemmel.

Így lehet a műalkotás érzéki igazságtapasztalataként megvalósuló értelmezés a mindenkor másik megértése általi önmegértést is magában foglaló *játék*, amelynek hatóköre – talán nem is kell külön hangsúlyoznunk – túllép az irodalomóra keretein.

Irodalom

Fehér M. István (2003): *József Attila esztétikai írásai és Gadamer hermeneutikája. Irodalmi szöveg és filozófiai szöveg*, Kalligram, Pozsony.

Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer: Egy filozófiai hermeneutika vázlata*, ford. Bonyhai Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1994a): *A szép aktualitása* = H.-G. G., *A szép aktualitása*, ford. Bonyhai Gábor, T-TWINS Kiadó, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1994b): *Az „eminens” szöveg és igazsága*, ford. Tallár Ferenc = H.-G. G., *A szép aktualitása*, T-TWINS, Budapest.

Gadamer, H.-G. (1994c): *Hang és nyelv*, ford. Tallár Ferenc = H.-G. G., *A szép aktualitása*, T-TWINS, Budapest.

Gadamer, H.-G (1995): *Filozófia és irodalom*, ford. Poprády Judit = *Az esztétika vége, vagy se vége, se hossza? A modern esztétikai gondolkodás paradigmái*, vál. Bacsó Béla, Ikon Kiadó, ELTE Esztétikai Tanszék, Budapest.

Gadamer, H.-G. (2001): Hallani – látni – olvasni, *Nagyvilág*, 1.

Hartmann, N. (1977): *Esztétika*, ford. Bonyhai Gábor, *Magyar Helikon*, Budapest.

Muhi Sándor

Lazíts, az istenek is játszanak!

És tudom, mint a kisgyerek,
csak az boldog, ki játszhat.
Én sok játékot ismerek, hisz a valóság elpereg
és megmarad a látszat.
József Attila: *Könnyű, fehér ruhában*

Az istenek is játszanak

Azt meggyőződéssel állíthatom, hogy az istenek sokat, sokszor és önfeledten játszanak. Azért biztos, mert mi keresztények is Isten teremtményei vagyunk, a játék szeretetét tőle örököltük. Olyan adottság, amely nem csak ránk, hanem minden élőlényre, tehát az állatvilágra is jellemző. Önfeledten játszik a cica, gida, csikó; a kis-

gyermek is, miközben megismeri önmagát, a lehetőségeit, a környezetét, felfedezi a világot. Mindezt örömmel teszi, igénye van rá, hiszen a játék, amellet hogy ismeretszerzési lehetőség, megnyugtató, felemelő, felszabadító.

Nem tudjuk egészen pontosan, hogy merre található az istenek játszótere. Kultúrtörténetünk ilyen szempontból megtévesztő: több helyszínt nevez meg. Lehet, hogy az Olümposzon zajlik, a Valhalla, az arany Róma, Asgard, Teotihuacan is remek helyszínek lehetnek, a néphiedelem által szent helyeknek hitt Szeged környéki bodzacserjéről nem is beszélve. Számunkra a legvonzóbbnak, legizgalmasabbnak mégis a Mennyegek Országá tűnik, ahol az üdvözült lelkek minden valószínűség szerint gyakran és sokat játszanak. Biztosan így van, hiszen lazítás nélkül az örökkévalóság is egysíkúnak, unalmasnak tűnik.



1. Mesefa (4 éves gyermek rajza)

Azt sem tudhatjuk teljes biztonsággal, hogy miként, milyen formában, tartalommal zajlik az istenek játéka. Ahogyan a kisgyermek sem nevesíti önfeledt szórakozását, erre valószínűleg ők sem tartanak igényt, hiszen nem akarnak beszámolni róla senkinek, nincs szándékukban szakdolgozatokat írni, tudományos fokozatokat szerezni a témakör kapcsán.

Miközben gyűjtöttem az adatokat a helyszínekről, egyre világosabbá, egyértelműbbé vált számomra, hogy az istenek időtlen idők óta, mindig, mindenhol játszanak, és ahol erre nem kínálkozik megfelelő lehetőség, alkalom, ott rajtunk, teremtményeiken keresztül élik ki szenvedélyüket. A világ ugyanis nem egy szigorú törvények, kölcsönhatások által irányított mechanikus gépezet, mérnöki találmány, hanem a szeretet, a játék, a fantázia, a művészet tartja állandó mozgásban, biztosítja fejlődését.

A gyermekkor játékos varázsa

A gyermekrajzok kezdeti szakaszában is a spontán játék öröme az uralkodó elem. Ha a gyakorlására sokszor és változatos eszközökkel van lehetősége a gyermeknek, hamar eljut a sejtyszerű ábrázolásig, a felismerhető megjelenítés előszobájáig. Az utóbbinak a valóság és képzelet spontán keveredése kölcsönöz meseszerű hangulatot, varázst. Nincs abban semmi különös, hogy ilyenkor mindenki szeretne azonosulni az általa kedvelt mesefigurákkal, és ezt különféle tartozékokkal: koronával, palásttal, varázspálcával, szárnyakkal jelzi. Röntgen-rajzokat készít, mert pontosan tudja, mit tart a Mikulás a puttyában vagy anya a bevásárlókosárban. Díszekkel, színekkel, az ábrázolt tárgy, alak méretével hozza tudtunkra, hogy mi az, ami számára igazán fontos a megjelenítésből. Ezeket szemlélve kis empátiával, beleéléssel részesei lehetünk egy olyan utánozhatatlan, kollektív csodának, amikor az ember gondolataiban, tetteiben még *az*, amire született, amire teremteték: szárnyaló lelkű, kötöttségek, mesterséges gátak nélkül gondolkozó, alkotó, szabad ember.

A gyermeki ábrázolást lehet imitálni, próbálkozhatunk a reprodukálásával, idézésével, interpretálásával, de a valóság az, hogy igazi, hamisítatlan gyermekrajzot még a felnőtt képzőművész sem tud készíteni. A képzés során, bár nagyon sok dolgot megtanul, megismer anyagokat, technikákat, szabályokat, valahogy kilúgozzák belőle a lényegét, az áttételek nélküli direkt, őszinte, közvetlen egyszerűséget, azokat a nehezen körvonalazható, megfogalmazhatatlan, de annál lényegesebb, alapvető értékeket, amelyek együttese egyedi csodává nemesíti még a legegyszerűbb firkákat is.

Nincs semmi túlzás abban a megállapításban, hogy minden gyermek művész. Ha rövid időre sikerül félretennünk a kényszerű beidegződéseinket, a ránk testált, mesterséges, legtöbbször abszurd elvárásainkat, minden valószínűség szerint kételyek és kérdőjelek nélkül elfogadjuk igaznak a fenti megállapítást.

Mi a művészet?

Egy dilettáns, okoskodó esztéta soha, semmilyen körülmények között sem engedné meg magának azt a luxust, hogy ne tudja tucatnyi körmondatban, utalásokkal, idézetek-

kel a tudunkra adni, hogy mit gondoltak az elődök és mit gondolnak a kortársak a művészetről, annak társadalmi, gazdasági, kulturális szerepéről, céljairól. Csak a művészeknek volt bátorsága ahhoz, hogy bevallják: fogalmuk sincs arról, mi a művészet. Könnyű nekik, hiszen ők nemcsak kommentátorai, értelmezői, hanem alkotói, irányítói a folyamatoknak, ezért jogosultak egy másfajta nézőpontot képviselő alapigazság megfogalmazására, kimondására.

Pablo Picasso kicsit többet is sejtet: „Azt várják tőlem, hogy megmondjam, mi a művészet? Ha tudnám, akkor sem árulnám el.” Hát persze, hogy nem árulná el. Ha akarná, akkor se volna képes erre, hiszen a játékot, az alkotói szabadságot nem lehet körülírni, szavakkal magyarázni. Azt érezni, művelni, élni kell!

A kilencvenes évek vége felé megkérdeztem Jakobovits Miklóst¹ is erről. Váratlanul, felkészületlenül érte a kérdésem, ennek ellenére reflexszerűen, azonnal jött az egyetlen lehetséges válasz: fogalmam sincs. Mindezt az európai hírű festőművész, a Barabás Miklós Céh akkori elnöke, több kötetnyi művészeti írás szerzője mondta, aki kicsit később azzal enyhítette a fentieket, hogy szerinte a művészet egy olyan nyelv lehet, amelyen az istennel beszélgethetünk.

Beszélgethetünk, vagyis egyenrangú partnerként játszhatunk, alakíthatunk véleményt életről, halálról, célokról, küzdelmekről, szerelemről, a világ dolgairól; azokról az alaptémákról, amelyekkel a művészet az utóbbi tízezer évben foglalkozott, és foglalkozik ma is.

Olyan nyelv, amely erőssé, szabaddá, függetlenné tesz, az istenekhez emel, elválasztja a lényegest a lényegtelenről, amely magyarázatok, megerősítések nélkül is életképes, hiszen öntörvényű. A játék, a játékosság a kovásza, az érleli, tartja össze, emeli a köznap dolgok fölé.

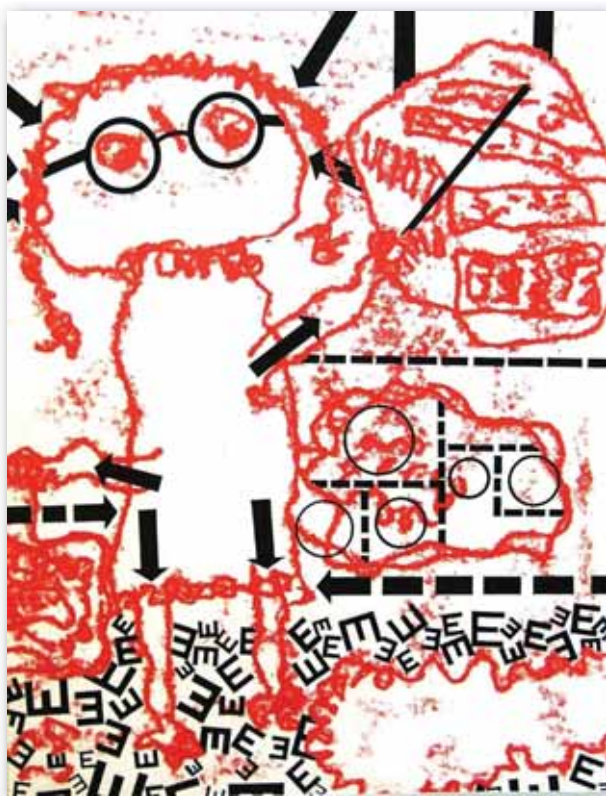
A gyermek nem csak játszani tanít

Ha partnerévé válsz, megváltoztathatja az életszemléleted. 1979-ben született a leányom. Akkoriban már jó tíz éve rajztanár voltam, tehát szakmámból adódóan sok mindent tudtam a képzőművészet, a gyermekrajzok világáról, jelentéséről, olvasatáról (olykor félelmetesen tudományos, magasröptű, pszichológiával, szociológiával, pedagógiával ötvözött interpretációiról).

Valahogy mégsem állt bennem össze egy tiszta, áttekinthető összkép az egészből. Már ismertem a legnépszerűbb rajz- és színteszteket, azok értelmezéseit, tudtam, hogy miért használ a gyermek világos, derűs, olykor sötét tónusokat; ismertem a gyermekrajzok és a naiv ábrázolások jótékony hatását a professzionista képzőművészet eszköztárának megújítására; ismertem a gyermeki ábrázolás jellemző szakaszait, a hozzájuk fűzött magyarázatokkal együtt. Ismertem a Lüscher-tesztet. Olvastam a módszertani útmutatókat.

Tanulmányoztam a képzőművészet alapelemeinek helyét, szerepét a közlekedésben, kereskedelemben, orvostudományban, pszichológiában, pszichiátriában. Olvastam esz-

¹ Jakobovits Miklós (1936–2012; romániai magyar festőművész, muzeológus, művészeti író)



2. Szemüveges (monotípiá, tus; 1983)

széket a műkritika, műértelmzés helyéről, szerepéről; kismonográfiákat, tárlatkrónikákat, kritikákat. S minél jobban belemerültem mindezek tanulmányozásba, annál távolabb kerültem a lényegtől.

Tulajdonképpen a leányom első felszabadult és sommás ábrázolásai, képes körmondái döbbsengettek rá, hogy az a közhelyé koptatott, eredeti tartalmától erősen megkopasztott kijelentés, miszerint „az ember szabadnak születik”, mennyire mélységesen és megfellebbezhetetlenül igaz. Ez a kezdetben parttalan, felszabadult, elemi erejű, könnyed látás- és közlésmód elsősorban nem az idő múltával, a kamaszkorral, hanem az „ügyeletes és tanulságos napi gondok”, kényszerű illeszkedések és elvárások szorításában kopik, ég el, válik közhelyessé, erőtlenné, semmitmondóvá. Mindez természetesen nemcsak

a gyermeki ábrázolások világában jelentkezik, hanem párhuzamosan több szinten, területen, de szakemberként hozzám ez állt közelebb, erről tudtam a legtöbbet.

Elemi erővel hatott rám a felfedezés. Annyira, hogy 1984-ben kiállításnyi anyagot készítettem a gyermekem első felismerhető ábrázolásainak felhasználásával. A rajzaiból áradó spontán, játékos energiák és a felnőttek merev, kategorikus, utasító jelei (betűi, számai, nyilai) közötti ellentmondásokról szólt a történet. Nem véletlen, hogy a gyermekrajz-imitációk vöröses, olykor szürkésfekete színű, elmosódott kontúrokkal, monotípiá technikával készültek, míg az utasító jelek dekoratív foltokkal, fekete, éles, merev körvonalakkal. Azokról a behozhatatlan veszteségekről, a társadalmi beilleszkedésünk áráról meséltek a grafikai lapok, amelyek egy életre szegényebbé, függővé, a magunk alkotó szabályok alárendeltjeivé teszt bennünket.

Játszó, napozó gyermekeket, kiskirályokat, tündéreket, szemüveges kisleányokat ábrázoltam a nemcsak látszólag ellenséges közegben, amely mereven, olykor fenyegetően körbefog és metamorfózissra, azonosulásra kényszerít mindenkit. Hogy előtérbe helyez-

zem az ábrázoltak abszurd jellegét, az egyik képem címe: $1+1=3$, a másiké: Válaszd a nehezebbet lett. Akkoriban döntöttem végleg úgy, hogy magam is a nehezebben járható utat választom.

Visszaszerezhető-e az egykori szabadság?

Szeretném azt hinni, hogy minden alkotó ember bátor, és egyhamar nem nyugszik bele a veszteségeibe. Ezért nem kötelességből, hanem reflexszerűen harcoltam a szabadság visszaszerzéséért a továbbiakban. Mindez abban a kényelmetlen, szűk, eleve adott keretben zajlott, amelyet a napi gondok, családi, munkahelyi, társadalmi feladatok, a diktatúra abszurdításai lehetővé tettek, vagyis az alkotás ritka, önfelelt órái, napjai, hetei alatt.

Miután a kilencvenes évek elején társadalmi, kulturális, lóalkálpatrióta felelősségérzetből megrajoltam több mint 200 szatmári személyiség élethű arcképét – aminek természetesen semmi köze a művészethez –, néhányat ezek közül darabokra tépve, a nyomtatott sajtót idézőjelekkel kiegészítve, kollázs technikával készült laza kompozícióval búcsúztam a 20. századtól, amelyben életem java részét töltöttem.



3. Búcsú a XX. századtól (2000, vegyes technika)

Ezredfordulós dilemmák

Az ezredfordulós éveket nemcsak a gyökeres politikai, társadalmi átalatulások jellemezték, hanem alapvetően megváltozott, folyamatosan átalakult a kommunikáció módja is. Ez kihat a kultúránkra, a művészi közlésmódra is. Megítélésem szerint, aki lépést szeretne tartani a világban zajló folyamatokkal, rákényszerül a váltásra. Erőteljesen vizualizálódó világban élünk, amin nincs mit csodálkozni, mert az emberiség kultúrája mindig vizuális volt és marad. Ezt hiba lenne összekeverni, egybeemosni a természetelvű megjelenítésekkel, hiszen a jelenség ennél sokkal árnyaltabb és lényegesen több.

Azon sincs mit csodálkozni, hogy a technikai, információs forradalmaknak köszönhetően a képzőművészet újra közkinccsé, a szó szoros és tágabb értelmében köztulajdonná válik. Ilyen körülmények között magától értetődő módon felértékelődik a kulturális, társadalmi szerepe, és ezzel lassan, de feltartóztathatatlanul elhomályosul az egyéni teljesítmények jelentősége. Tévedés ne essék, a nagy egyéniségek a továbbiakban is nélkülözhetetlenek; a szerepkörük, ismertségük módosul. Az általuk képviselt értékek, erények nem tucatszerű kiválasztott, széles körben elismert művész privilégiuma lesz, hanem olyan általános társadalmi tendencia, amelynek ők az éllovasai, és amellyel viszonylag rövid idő alatt milliók tudnak azonosulni.



4. Jelenet Az élet szép sorozatból

Az alcímben ezredfordulós dilemmákra utalok, de a fenti kérdések csírái már jó évszázada jelentkeztek, és időnként egyre makacsabban, egyre sürűbben bukkannak a felszínre. Az 1973-ban elhunyt Pablo Picasso szinte mindent tudott és megfogalmazott, ami korunk művészt, művészettörténészét foglalkoztatja. Ő mondta: „Az Isten is csak egy másik művész. Kitalálta a zsiráfot, az elefántot és a macskát. Nincs igazi stílusa. Megpróbál ezt-azt kitalálni.” Az akkor még gyermekcipőben járó informatikáról, a jövőnkéről is sejthetett valamit, így nyilatkozott róla: „A számítógépek hasznavehetetlenek. Csak válaszokat tudnak adni.”

Kortárs közhelyek, pillepalackok, a naiv ábrázolásmód súlya, ágak-bogak, emberek

Korunkban a sokszor kényszerűnek tűnő, de valójában természetes váltást sokféle módon élik meg az emberek. Ez magától értetődő folyamat, egyetlen olyan időszakot sem ismerünk, amelyik ne lett volna átmeneti; ne csodálkozzunk tehát azon, hogy a mienk is az. Receptek sajnos – megítélésem szerint szerencsénkre – nincsenek, mindenkinek szíve joga kitalálni a számára megfelelőnek, testre szabottnak tűnő megoldásokat. Van, aki ellenáll, sokan sodródnak az árral, és akad, aki úgy gondolja, hogy folya-

matosan haladnia kell, mert különben lemarad. Aki a nagy folyamatoknak ellenáll, az esélytelen, az árral csak a döglött hal sodródik, tehát nincs más választás, folyamatosan haladni kell!

Ez olykor erőfeszítéseket, áldozatokat is kíván, ennek jegyében mondtam le képzőművészként 2010-től olyan külsőségekről, mint a keretezés; különálló képek helyett sorozatokat készíték, amelyeket a hagyományos tárlatok mellett virtuális kiállításokkal is népszerűsíttek. Meg kellett változtatnom a felfüggesztés, raktározás, szállítás módját, a promóciós anyag összetételét és még sok mindent.

2012-ben a Kortárs közhelyek sorozatomat állítottam ki a szatmári újközponti Galériában, később Kolozsváron. Arról szólt, hogy a hétköznapi tárgyaink nemcsak jellemeznek bennünket, hanem befolyásolják, átalakítják életünket, mindennapjainkat.

A pillepalack kalandját 2013-ban mutattam be ugyanott, azzal üzentem, hogy egyetlen stupid, korunkra jellemző tárgy is alkalmas érzések, gondolatok közvetítésére, a pillepalackokkal József Attila költeményeit illusztráltam.

2015-ben töltöttem be a 70. életéveimet, ebből az alkalomból készítettem *Az élet szép* című sorozatot.

Ennek formavilága a gyermekrajzokkal rokon, jelzi, hogy a lényegi dolgok meglatásához szükség van egy nagy adag naivitásra, játékoságra is, különben elveszünk a részletekben. Újdonság, hogy itt a képeket nemcsak a közös téma, hanem a különböző méretű pillepalackokból kirajzolódó életvonal is összefogja.

A 2017-es kiállításom, az *Ágak-bogak, emberek* sorozat arról szól, hogy bármilyen körülmények között, bárhol éljünk, a természet szerves, elidegeníthetetlen részei vagyunk. A Szamos parton százszor, ezerszer lefotózott ága-bogak, fák segítségével pró-



5. Madár az Ágak-bogak-emberek sorozatból

báltam érzéseket, gondolatokat közvetíteni, jellemeket, törekvéseket, álláspontokat formálni, alakítani.

Csak a szabad ember játszik

Az évekig tartó folyamatos munka, a képek tárlattá formálása közben sok dolog tisztázódott bennem. Többek között megértettem, hogy mindenki vágyik a szabadságra, művész az, aki képes megvalósítani, kézzelfoghatóvá formálni, másokkal is megosztani vágyait. A világon, de közvetlen környezetünkben is nagyon sokan rajzolnak, festenek, mintáznak egy életen át, de nagyon kevés közülük a művész. A mellébeszélés, a látzatkeltés, az önreklámozás itt nem segít, a szabadságot, játékoságot nem lehet mímelni, hiszen a produktum, ha okosan „kérdezik” minden korban, mindig, mindent elárul magáról.

Alkotni addig érdemes, amíg tudunk játszani!

Picasso, P.

<http://idezet.info/muveszet/azt-varjak-tolem-hogy-megmondjam-mi-a-muveszet-ha-tudnam-akkor-se-arulnam-el-7487.html>. 2017. 05. 30-i megtekintés.

https://www.citatum.hu/szerzo/Pablo_Picasso. 2017. 05. 30-i megtekintés.

Művészeti nevelés az idegennyelv-tanulásban

1. Hiányosságok a romániai német idegennyelv-oktatásban



A mikor váratlanul új közegbe csöppenünk, újra fel kell fedoznünk környezetünket, meg kell ismerkednünk társainkkal, de ami ezeknél is fontosabb: az új körülmények között is „találkoznunk kell” igazi önmagunkkal. Biztosan van bennünk ilyenkor bizonyos fokú tartózkodás is, kiben

több, kiben kevesebb. Gyermekkoromban sokszor elkísértem édesapámat fát gyűjteni. Emlékszem, a sűrű erdő titokzatos neszei sokszor megfélemlítettek, mire ő azt mondta: „Csak attól fél az ember, amit nem ismer!” Mint akkor én az erdőben, úgy érezhet az idegen nyelvet tanulni kezdő ember is – eleinte csak tapogatózik, támpontokat keres, és tájékozódni tanul. Ruth Huber gondolatával élve, időnek kell elteltie és sok személyes élménynek kell részesei lennünk, amíg szépen „berendezkedünk” és „otthonunkká tesszük az idegen nyelv háza tájékát” (2003). Igen ám, de hogyan történjen ez? Milyen utat kell bejárnia, és milyen lépésekben kell haladnia annak, aki fel szeretné találni magát az addig ismeretlen világban? Milyen módszerekkel érhetjük el, hogy tanulóink újra felfedezhessék önmagukat, kitolhassák saját határaikat, fejleszthessék szociális készségeiket, esztétikai élményekben gazdagodjanak, és közben egyre otthonosabban érezhessék magukat az idegen nyelv közegében?

Ezek a kérdések vezettek engem, német–angol idegennyelv szakos tanárt és drámapedagógust egy új koncepció elméleti megalapozásában, gyakorlati kidolgozásában és empirikus megvizsgálásában. A program tulajdonképpen válasz a romániai német idegen-

nyelv-tanítás területén felmerülő hiányosságok és akadályok kiküszöbölésére, valamint iskolarendszerünk egyes hiányosságainak pótlására.

A 2015/16-os tanévben végzett kutatás célja az volt, hogy mérje fel a romániai német idegennyelv-oktatás helyzetét, és derítsen fényt az oktatási rendszer problémáira. A felmérés során kiértékelésre kerültek a német idegennyelvi tantervek, illetve 74 Romániában élő, németet tanító tanárral készült beszélgetés. A tanárok tíz különböző megyében – Marostól–Argeşig – dolgoznak. A kutatás kimutatta, hogy az időhiány és a zömében írásbeli vizsgák miatt tanáraink még mindig több hangsúlyt fektetnek az idegen nyelven való írás-olvasás tanítására, mint a szóbeli kommunikációs készség fejlesztésére. A megkérdezettek mindössze 9%-a vallotta, hogy sikerül kommunikatív, nyelvhasználat-orientált órákat szerveznie, és csupán tizennégyen vonják be a tanóra menetébe a játékot mint tanulási tevékenységet. Ennek következtében tanulóink akár több év német tanulás után is gátlásosan szólnak meg, és nem szívesen folytatnak német nyelvű beszélgetéseket. Bár kívülről tudják a részes eset szabályait, nem biztos, hogy ki tudnak kérezkedni a mosdóba német nyelven. A felmérés ugyanakkor azt is felszínre hozta, hogy mivel az önkifejezés korlátolt keretek között történik iskoláinkban, kevés lehetőség nyílik a diákok személyiségfejlesztésére és szociális képességeik fejlesztésére. Ezek az eredmények voltak indító okai egy extrakurrikuláris elképzelés bevezetésének, ami talán javíthat a romániai idegennyelv-tanítás helyzetén.

2. Személyiségfejlődés és idegennyelv-tanulás. Egy esztétikai képzésen alapuló program

Az új irányzat neve németül „Künste bilden” – *eine DaF-Werkstatt*. Ez egy olyan idegen nyelvű műhelyre utal, amelynek középpontjában a magát formáló egyén áll, és a különböző művészeti ágak által kínált módszerek és lehetőségek segítségével halad az önmegvalósítás, a személyiségfejlődés, a kooperatív magatartás fejlesztése útján. Meghatározó és elengedhetetlen szerepe van benne az esztétikai élménynek. A kilenc stációban kidolgozott témaköröket



az V–VIII. osztályoknak szánt tantervből választottam ki. A résztvevőknek lehetőségük nyílt önmaguk jobb megismerésére, társaikba és a csoportjukba vetett bizalmuk megerősítésére, és arra is, hogy bátrabban éljenek a nonverbális kommunikáció lehetőségeivel. Ezek mind elsődleges feltételei a későbbi összetett nyelvi kihívásoknak.



Az elgondolás módszertanában főképp a színházi nevelés módszerei hangsúlyosak, ezek a kreatív írás stratégiáival, a képzőművészet sokrétegű lehetőségeivel, valamint énekes, zenés, ritmusos tevékenységekkel egészülnek ki. A különféle művészeti ágak egymás kíséretében jelennek meg, legfőképp egymásra alapozva alkotnak egy-egy gyakorlatsort. Például a résztvevők Ligeti György futurisztikus hangzású művéhez írnak gondolatokat, amelyeket később csoportokban néma jelenetekben jelenítenek meg, vagy életre keltik Van Gogh saját szobájáról készült festményét úgy, hogy maguk bújnak a festőművész szerepébe. Mindezek által észrevétlenül bővül a témához kapcsolódó idegen nyelvű szókincsük is.

3. A nemzetközi kutatási projekt eredményei

A 2015/16-os tanév kezdetén tizennyolc eltökélt, bátor, Szerbia és Románia különböző városaiban tanító tanár állt készen a kreatív művészeti–idegen nyelvű műhely módszereinek elsajátítására, majd a tanultaknak saját tanulókkal való kipróbálására, saját iskolai műhely beindítására.

A meghirdetett projektben a kolozsvári Talentum Református Iskola, a János Zsigmond Unitárius Kollégium, a George Coșbuc Német Nyelvű Líceum, a Báthory István Elméleti Líceum, illetve a Református Kollégium egy-egy osztálya vett részt. Hozzájuk csatlakoztak a szebeni Octavian Goga Nemzeti Kollégium, az Onisifor Ghibu Elméleti Líceum diákjai, valamint a szilágylompéti Ady Endre Líceum, a zilahi Simion Bărnuțiu Gimnázium, a sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégium és a Zelk Zoltán Általános Iskola egyes osztályai. A kutatási projektben összesen 365 diák vett részt, akiknek egyéni, szociális és nyelvi képességeit kérdőívekkel mérték fel a beavatkozás

A német nyelv az önkifejezés egyik fontos eszközévé vált. Ez is azt bizonyítja, hogy fontos az a fajta személyes tapasztalat az idegen nyelv „világában”, amely beszédre, beszélgetésre készíteti az embereket.

előtt és után. A tanáraikkal, a műhelyek vezetőivel folytatott interjúk, illetve a diákokról készített videók alátámasztották a kvantitatív kutatás eredményeit, és néhány kérdés pontosabb megértését segítették elő. A féléves projekt magába foglalt két tanári továbbképzőt és az említett iskolákban heti egy órában bevezetett műhelymunkát. Ez idő alatt sikerült bejárni a kilenc kidolgozott stáció első öt részét, melyek a következők:

– *az éntudatosság erősítése*: testi érzékelés, alapvető mozgásokra alapozott esztétikai gyakorlatok, a kifejezőképesség erősítése, a különböző érzések tudatos átélése, kimutatása, légzésgyakorlatok, a saját hang újra felfedezése artikulációs gyakorlatok által, a Gromoló-nyelv használata, ritmikus szövegek didaktizálása a nonverbális és verbális kommunikáció áthidalása érdekében;

– *a közösségi tudat kialakítása*: a csoport intenzív érzékelése, a közösségbe vetett bizalom erősítése, státuszgyakorlatok Keith Johnstone (2002) szerint, kapcsolatépítés és konfliktuskezelés Augusto Boal *Állókép Színház* (1995) módszere nyomán;

– *„Te és én” – egymás alaposabb megismerése*: néma jelenetek kidolgozása az „Egyedül lenni” vagy a „Mással” témához, párok közötti bizalom, improvizációs színház;

– *környezetünk a magánszférán belül*: különböző érzékszervekkel történő érzékelés, személyes tárgyak mint kellékek Ingo Scheller (1998) útmutatásai alapján;

– *környezetünk a magánszférán kívül*: különböző helyek megjelenítése zenei, irodalmi és képzőművészeti művek alapján, illetve a képzelőerő segítségével, környezeti és természeti témák feldolgozása tánc-koreográfia segítségével Oliver Altmann nyomán.

A beavatkozás során számos pozitív eredménynek lehettünk tanúi, az alábbiakban ezek közül említek néhányat.

3.1. Személyes kompetenciák fejlődésének hatása a kommunikációs képességekre

A test intenzív érzékelése és a sokféle önkifejezési lehetőség megtapasztalása során a műhelymunkán résztvevő diákok bátrabban ki merték mutatni saját érzelmeiket. Ennek következtében megnőtt az egymás között folytatott párbeszéd hitelessége. Több tanár beszámolójában hallhattunk a pozitív irányba változott verbális és nonverbális kommunikáció összhangjáról.

Az önismereti tevékenységek nagymértékben segítették az önkép fejlődését. A találkozásokon részt vett fiatalok egyre bátrabban teljesítették a kért feladatokat. Mindez magabiztosabbá tette a nyelvi megnyilvánulásokat is, a gyerekek idegen nyelven történő beszélgetéseit gátlástalan hangulat jellemezte. A német nyelv az önkifejezés egyik fontos

eszközzé vált. Ez is azt bizonyítja, hogy fontos az a fajta személyes tapasztalat az idegen nyelv „világában”, amely beszédre, beszélgetésre készíteti az embereket.

3.2. Az empátia, tolerancia és más szociális készségek fejlődésének hatása a német nyelv használatára

A csoporttársak nézeteinek mélyebb megismerése és személyiségének tisztelete együttműködőbbé alakította a projekt résztvevőit. Ez jelentősen segítette az egymás közti könnyed kapcsolatteremtést. A számos bizalomjáték és a csoportos problémamegoldást igénylő feladat szignifikáns változásokat eredményezett az idegen nyelvű kommunikáció terén. A tanulók bátrabban megosztották egymással német nyelven gondolataikat, érzéseiket, és szívesebben vállalták a közös társalgást.

3.3. Esztétikai magatartásbeli finomítások és azok hatása a kommunikációs fejlődésre

Az esztétikai tevékenységek, melyek a sajátos esztétikai élményt helyezik középpontba, kulcsfontosságúaknak bizonyulnak az egyén kommunikációs fejlődése szempontjából. Egy-egy fiktív szereplő kitalálása és annak életre keltése, a különböző szituációs játékok, improvizációk pozitívan befolyásolták a képzelőerőt, a rugalmasság, a spontaneitás folyamatait, és kreatív gondolkodást eredményeztek. Ezeknek köszönhetően kreatívabbá vált a nyelvhasználat is; a diákok mertek saját verses vagy prózai szövegeket alkotni, és általában játékosabban bántak a beszéddel. A projekt végén gazdagabb és többdimenziós szókincs jellemezte a beszélgetéseket.

A projekt eredményei bizonyítják, hogy a művészeti tevékenységen alapuló műhely túllép elvárásainkon, és képes pótolni az idegennyelv-oktatás területén mutatkozó hiányosságokat. Mindezeket túl lehetőséget teremt fiataljaink egyéni képességeinek fejlesztésére is.

Több tanár számolt be arról, hogy pozitív irányba fejlődött kapcsolata a diákjaival. A kutatás egyik résztvevője például így nyilatkozott: „A projekt során megtanultam más szemmel nézni diákjaimra. Több oldalról megismertem őket; sokszor én is beszálltam a játékokba, és ilyenkor valahogy elmosódtak a tanár-diák viszonyok.” Egy másik tanár így fogalmazott: „Jó kezdet lenne!”

E rövid írással is bátorítani szeretném minden tanár- és tanítótársamat, hogy merjenek diákjaikkal együtt játszani, földön gurulni, rajzolni, zenéhez élő szobrokat alkotni, verset írni, szaladgálni és önfeledten nevetni, majd együtt elcsendesedni.

A számos bizalomjáték és a csoportos problémamegoldást igénylő feladat szignifikáns változásokat eredményezett az idegen nyelvű kommunikáció terén.

Irodalom

Boal, A. (1995): *The Rainbow of Desire. The Boal Method of Theatre and Therapy*. Translated by Adrian Jackson. Routledge Taylor and Francis Group, London and New York.

Huber, R. (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.

Johnstone, K. (2002): *Improvisation und Theater. Die Kunst spontan und kreativ zu agieren*. 6. Auflage. Alexander Verlag, Berlin.

Scheller, I. (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin.

Horizontok versus valóság a matematika tanításában

Apokolba vezető út jó szándékkal van kikövezve. Ezért ha jó szándékkal utat kövezünk, jó lenne tudni, hogy napszámosként melyik utat is kövezzük, és hová vezet az az út, amelynek végén sosem jártunk. (Talán a pokol fenekére?) Legjobb esetben a magunk erőfeszítéséből jutottunk el oda, ahol állunk, és a kikövezendő útnak csak kisebb-nagyobb szakaszát ismerjük. Így csak azt tudhatjuk biztosan, hogy az általunk ismert útszakasz hol tekergőzik, mit érint, mit mivel köt össze, milyen meglepetéseket rejteget.

A matematika esetében hasonló a helyzet. A matematikában emberfeletti rend uralkodik, ezért az analógia kedvéért tekinthetjük egyfajta Paradicsomnak is. Ide jutnak el a letisztult elmék, akik a dolgok összevisszasága mögött megsejtik a nagyobb léptékű szervezési struktúrát, látják a rendet, s ennek megfelelően működnek. A matematika tanítása ebben az analógiában éppen a Paradicsomba vezető út keresőinek szolgál útmutatóként, kísérőként, jó szándékból készült utcakőként. Fontos kimondanunk (annak ellenére, hogy az előbbi mondatból ez implicite következik), hogy minden keresőnek az útmutató, a kísérő, az utcakő ott szükséges, ahol éppen tart. Analógiánk szintjén a távoli (és állandóan változó) horizont azt próbálja szimbolizálni, ameddig az utat és környékét látjuk, ameddig szükség esetén utat tudunk építeni, a valóság pedig az, ahol éppen járunk, úttól és útminőségtől függetlenül.

Mivel a szakdidaktika – esetünkben a matematika oktatása – bolygónknak ezen a részén sem elismert (következésképpen nem is nagyon ismert) tudomány, a legtöbb ember (akár a tanár is) a matematikatanítással kapcsolatos ismereteit, fogalmait, képzeteket jórészt a köznyelv szintjén terjedő írásokból, facebook bejegyzésekből, rövid hírekből, illetve saját tapasztalatából szerzi, és saját józan eszének szűrőrendszerén át értelmezi. Hofi Géza nem volt kutató a szó szokványos értelmében, mégis azt állapította meg, hogy a világon a legjobban az ész van elosztva, és ezt alá is támasztotta azzal a magyarázattal, hogy mindenki azt hiszi, neki több jutott. Ennek a jelenségnek az érvényességét tudományos kutatás nélkül is látjuk különféle döntések meghozatala során akár a tanügyben, akár az élet más területén. Összekapcsolva az előbbi két gondolatot, és hozzátéve azt, hogy az elmúlt 28 évben 24 különböző tanügyminisztere volt Romániának (ebből 8 az utolsó 5 évben), érthetjük, hogy az elmúlt 28 évben miért volt olyan sok „reform” az oktatásban. A váltások sebességét figyelve az is érthető, hogy az utolsó 5 évre vonatkozóan miért érzi sok tanár, hogy a bürokrácia elhatalmasodott, a lényegi problémákkal nem tudunk törődni, fel sem vállaljuk azokat. Természetesen döntéshozói szintről mindezek

A következő szint a formális dedukció szintje, ahol már az összefüggések, a következtetések megalapozottak, helyesek.

a változások a jó szándék, az előre való elmozdulás jegyében történtek. A valóság az, hogy a rendszer szintjén nem történt pozitív, a diákok és a tanárok mindennapjait pozitívan, motiválóan befolyásoló változás. Sőt ellenkezőleg: a gyermekek egyre kevésbé motiváltak, egyre több szülő veszi ki a gyermekét a rendszerből, a diákok teljesítménye a nemzetközi felméréseken egyre gyengébb, egyre több tanár hagyja el a pályát, a reál szakok esetén a tanár szakos diákok száma nagyon alacsony. Mindez arra utal, hogy a jó szándék ellenére az út nem ve-

zet a Paradicsomba, sőt egyre valószínűbb, hogy inkább a pokolhoz közeledünk. Weöres Sándor soraira gondolva talán nem adja fel mindenki a reményt: „Ha pokolra jutsz, legmélyére térj: az már a menny. Mert minden körbe ér.”

Az elmúlt évtizedek didaktikai kutatásai alapján (van Hiele, 1986, Clements és Battista, 1992) egyértelművé vált, hogy a tanulási folyamat, amelynek során a gyermek felépíti magának a fogalomrendszerét, az ismeretek hálóját, több fontos fázisból áll. Az első fázisban a tanuló egyfajta *intuitív* szinten áll, a köznyelv fogalmait és szókincsét használja, és a dolgok azonosítása a globális felismerés szintjén működik. A következő szint az *analízis* szintje, ahol a dolgokat (fogalmakat) a jellemzőik elemzése alapján azonosítja. Ezt követi az *informális dedukció* szintje, ahol a fogalmak azonosítása helyes, de az őket összekötő gondolatmenetek, logikai kapcsolatok, következtetések nem teljesen megalapozottak, részlegesek, esetenként akár hibásak is. Ezen a szinten használ a tanuló analógiákat, itt próbál absztrakt fogalmakat felépíteni. A következő szint a *formális dedukció* szintje, ahol már az összefüggések, a következtetések megalapozottak, helyesek. Ezen a szinten a bonyolultabb tulajdonságokat igazoljuk, bizonyítjuk, nemcsak valamilyen (általában hiányos és gyakran téves) analógia alapján elfogadjuk. A következő szint az *axiomatikus felépítés* szintje, ahol az alapfogalmakat értelmezzük, az összes többi tulajdonságot ezek alapján bizonyítjuk. Szintén kutatások támasztják alá, hogy az első fázist megelőzi egy *prekognitív* szint, ahol a dolgokat nem tudatosan ismerjük meg, hanem megtapasztaljuk. Ezeknek a szinteknek néhány fontos jellemzője van, amelyek alapvetően befolyásolják a tanítást. A legfontosabb, hogy minden szintnek saját nyelvezte van. Ha ezek a nyelvezetek diszjunktak lennének, akkor nem is volna gond a felismerésükkel, de sajnos nem azok. Így gyakorlatilag ugyanazokat a szavakat használják a különböző szinten levő tanulók, csak persze egészen mást értenek alatta. Előfordulhat, hogy a formális dedukció szintjén a tanár egy gyönyörűen megfogalmazott, összefüggő magyarázatot mutat a diáknak, de mivel a diák az informális dedukció szintjén van, teljesen mást ért abból, mint amit a tanár mondani szeretett volna. Ez az egyik oka annak, hogy a diákok egymástól könnyebben tanulnak, egymás magyarázatát néha könnyebben megértik. Egy másik fontos jellemző, hogy a szinteket nem lehet átugrani, nem kerülhet valaki a prekognitív szintről az analízis szintjére anélkül, hogy az intuitív, nyelvi szinten ne ismerkedne meg a fogalmakkal. Konkrét példaként gondoljuk végig, hogy didaktikai elv-

ként gyakran hallhatjuk, hogy az új ismereteket építsük a diákok meglévő ismereteire. Ha ezt az elvet az előbb vázolt keretrendszer nélkül alkalmazzuk, akkor egy új fejezetnek maximális sebességgel nekivágunk (hisz ebben a témában a gyermeknek semmilyen előismerete nincs, tehát minél hamarabb el kell jutni arra a szintre, amire lehet már építeni), felsoroljuk a fogalmakat, azok értelmezését, és a köztük levő összefüggésekre koncentrálunk. Ez egy nagyon gyakori félreértés, hisz az adott fejezet tartalmával kapcsolatban a diákok lehet, hogy az intuitív szinten, vagy esetleg a prekognitív szinten vannak, és mi egyenesen a formális dedukció szintjén próbálunk velük kommunikálni. Ezek után természetesen csodálkozunk, hogy csak a 2%-uk érti, amit mondunk. A reáltárgyak, főként a matematika abban különbözik a többi tárgytól, hogy matematikából az optimális működéshez minimálisan a dedukció szintje kellene, míg nagyon sok más tárgy esetén a diákok optimálisan tudnak fejlődni az informális dedukció szintjén is. Sajnos a tankönyvek, a tananyag, a tanterv is arra van berendezve, hogy a dedukció szintjén segítse a diákokat. Ez annyi, mintha a hegymászonak a csúcson szeretnénk megmutatni, hogy melyik hegyet kellene megmásznia. Így tehát a tanításnak elvesztődik az útmutató, kísérő szerepe, hiszen a diák nem ott van, ahol mi mutatjuk neki, hogy merre kellene továbbmenni. Ebben a kontextusban egyértelmű, hogy a tanár feladata segíteni a diákot abban, hogy eljusson arra a szintre, ahová szeretne/szeretnénk, a tanárnak kell megkeresnie azokat az útjelzőket, amelyek a diákhoz közelebb vannak, még akkor is, ha erre korábban egyáltalán nem számított.

A van Hiele típusú keretrendszer mellett fontos elgondolkodnunk a David Tall és Vinner Schlomo (1981) által megfogalmazott fogalom-képzet elméletén is. Ennek a lényegi gondolata az, hogy sem a diákok, sem a tanárok általában nem az absztrakt fogalmakat használják, hanem a fogalmakról kialakított képzeiteket, amelyek sok esetben racionális hibákat tartalmaznak, sok esetben csak a fogalmak kialakításának konkrét kontextusára támaszkodnak, ezért más kontextusban használhatatlanok, vagy egyenesen félrevezetőek. Így tehát még akkor is előfordul, hogy a tanár és a diák ugyanazon szavakat másként értelmezi, ha a van Hiele keretrendszer értelmében ugyanazon a szinten vannak, de a szavakhoz társított fogalmakról más képzeitek vannak. Ennek azonnali következményei vannak a tanári munkára vonatkozóan, hisz a tanár-diák kommunikáció esetén fontos ellenőrizni, hogy valóban sikerült-e ezt kivitelezni, és ez az ellenőrzés néha megsokszorozza a ráfordított időt és energiát.

Az előbbieket alátámasztásaként három konkrét tanítási problémát körvonalazunk a matematika területéről (véletlenszerű választás következtében). Az első az *és*, *vagy*, illetve a *következik* szavak használata az általános iskolában. Ebben az oktatási szakaszban a gyermekek formális logikáról, logikai műveletekről nem tanulnak, következésképpen ezek a szavak számukra a köznapi jelentéssel bírnak (ez az intuitív szint). A legtöbb tanár számára ezek logikai műveletek, amelyek sok magyarázat-

Sajnos a tankönyvek, a tananyag, a tanterv is arra van berendezve, hogy a dedukció szintjén segítse a diákokat.

nak a logikai kulcsát képezik. Ha egy gyermek azt mondja, hogy A vagy B, akkor ő majdnem mindig arra gondol, hogy vagy csak A, vagy csak B. Ha viszont egy matektanár mondja, hogy A vagy B, akkor ő általában tudja, hogy teljesülhet A is és B is. Ez amúgy az 5–6. osztályos szintjén fontos a halmazok fejezetnél, ahol az egyesítésnél pontosan a *vagy* lényeges. Egy kolléganőm nemrég rászánt egy matekórát arra, hogy a gyermekeknek lehetőségük legyen felfedezni, hogy két halmazt (az informatika szó betűinek halmazát és a matematika szó betűinek halmazát) hogyan lehet ábrázolni. Azoknak, akiknek erre megvan a megfelelő mentális struktúrájuk, ez nem kérdés, mert kevesebb, mint 20 másodperc alatt lerajzolják a két halmazt, beírják a közös elemeket (i, m, a, t, i, k) és a nem közös elemeket a megfelelő halmazba. A legtöbb matekórán is ez történik, esetleg nem 20 másodperc, hanem 5 perc alatt. A kolléganő a gyermekeknek betűket és két fóliát adott, amelyekre el kellett helyezni a betűket úgy, hogy az egyik fólián legyenek az *informatika* szó betűi, a másikon a *matematika* szó betűi. Egy normál közepes 5. osztályban, további külső segítség nélkül ez 40 percet tartott. Ennyi időre volt szükségük a gyermekeknek arra, hogy rájöjjenek egy mentális struktúrára, amit sok matektanár triviálisnak gondol. Megjegyzem, hogy ezt követően egy matematikatanár képzésen arra kértem a tanárokat, hogy 3 perc alatt rajzoljanak le 4, illetve 5 halmazt általános helyzetben. Sejtettem, hogy iskolai gyakorlatuk során nem volt erre szükségük, tehát nem rendelkeznek előre gyártott mentális modellel, nekik kell kitalálni azt, és ez ennyi idő alatt nem fog menni. Így is történt, a megközelítőleg 60 résztvevő közül talán 2 akadt, aki a 3 perc alatt eljutott addig a felismerésig, hogy mit kellene tükröznie az ábrának. Ez is jó bizonyíték arra, hogy amire nincs mentális struktúránk, arra időt kell szánni, különben esélyünk sincs megérteni.

A második probléma a *becslés* mechanizmusának a teljes hiánya a legtöbb gyermek esetében. Az alapszintű matematikai ismeretek elsajátításához a közhiedelemmel ellentétben nemcsak az egzakt, a pontos számolás készségét kellene a diákoknak elsajátítaniuk, hanem a becslés, a közelítés készségét is, ráadásul olyan körülmények közt, hogy ezt a készséget közvetlen módon a tananyag nem támogatja. Ez ahhoz nélkülözhetetlen, hogy a problémákról alkotott intuitív elképzelésünket, esetleg alapszintű elemzésünket összekössük az informális (vagy formális) dedukció szintjén elvégzett számolással. Ennek az összekötésnek a hiányában a diáktól azt várjuk el, hogy gyakorlatilag az intuitív szinten létező gondolatait ne vegye figyelembe, hanem azonnal ugorjon a dedukció szintjére. A következményekről köteteket lehetne írni, hisz a Murphy-törvények az iskolában

is működnek: amit egy diák elszámolhat, azt elég gyakran el is számolja, amit félreérthet, azt félre is érti, sőt még a megértést is félreérti, vagyis teljesen meg lesz győződve, hogy ő érti a dolgot, miközben halvány sejtelve sem lesz a dolgok működéséről, miértjéről. Az elmúlt években tartott tevékenységek során volt rá példa, hogy az osztálytermet 2 km hosszúnak gondolták a VI. osztályos gyermekek, Kína éves rizstermelését kb. 40 kg-ra becsül-

A második probléma a becslés mechanizmusának a teljes hiánya a legtöbb gyermek esetében.

ték a X. osztályos gyermekek, az A4-es lapon levő nyomtatott szöveg esetén azt gondolták, hogy az kb. 25%-át fedi a teljes felszínnek stb.

A harmadik probléma a *bizonyítással* kapcsolatos tévképzetek. A legtöbb általános iskolába járó diák, de még a középiskolások nagy része is az utóbbi években komoly csapdahelyzetbe került. A tantervből sok esetben kivették a bizonyításokat, vagyis az alaptulajdonságokat nem igazolják az órákon, hanem csak belátják vagy elhiszik (pl. XI. osztályban a határértékek tulajdonságait). Ennek egyik következménye az, hogy a diákoknak teljesen hamis képzeik alakulnak ki arról, hogy mi egy bizonyítás, hogyan kell azt leírni, miért szükséges. Ez természetesen hatással van a feladatmegoldó rutinjukra is, hisz a bizonyítási részek sokkal hiányosabbak, mint a számolási részek. Pl. harmadéves matematika és matematika-informatika szakos hallgatók a VIII. osztályos térmértan feladatok megoldásában rutinszerűen elhagyják az érvelést, csak a számolást végzik el. Ez alátámasztja Usiskin (1982) kutatását, amelyben arra mutatott rá, hogy egyetemi hallgatók is nagyon gyakran megrekednek az informális dedukció szintjén, nem jutnak el a formális dedukció szintjére.

Természetesen mindezekről a problémákról tudunk. Aki olvasott szakdidaktika kutatásokat, látja, hogy egyáltalán nem azon gondolkodunk, hogy az ismert kutatási eredményeket beépítsük a rendszerbe, azt optimalizáljuk, hanem gyakran azon dolgozunk, hogy a meglévő dolgokat úgy módosítsuk, hogy azok ne változzanak. A horizonton létező didaktikai kutatásokból tudjuk, hogy a létező problémák közül sok kiküszöbölhető, hallottunk már csodaiskoláról, alternatív gimnáziumról, láttunk jól működő tehetséggondozó programokat; a legtöbb tanár mégis külső tényezőkben látja a problémákat is és a lehetséges megoldásokat is. Nagyon kevesen vannak azok, akiket egy-egy képzés annyira kimozdít a komfortzónájukból, hogy képesek újragondolni a teljes tanítási stratégiájukat, felvállalják azt, hogy radikálisan újradefiniálják a saját iskolai helyüket és szerepüket. Nemrég 50 matematikatanárral és 15 mesteris hallgatóval készíttettem GYELV elemzést¹ a saját tanítási folyamataikra vonatkozóan. Az eredmény több szempontból nagyon izgalmas és tanulságos; itt csak egy szempontot említek meg: a kezdő tanárok esetén a gyengeségek és erősségek egyértelműen a saját belső emberi tulajdonságaikra vonatkoztak, a többéves iskolai tapasztalattal rendelkező tanárok esetén ezek a tulajdonságok döntő többségben a rendszerre vonatkoztak. Ez egyértelműen arra utal, hogy az oktatási rendszerben dolgozók hosszú távon akkor is azonosulnak a rendszerrel, ha napi rendszerességgel tiltakoznak ellene. Ez természetesen nem zárja ki azt, hogy a rendszer előnyeit vagy hiányosságait érzékeljék, de komoly akadályt jelenthet abban, hogy saját tanítási stratégiájukat módosítsák, a különböző képzéseken tanultakat beépítsék a tanítási gyakorlatukba. A tanárok továbbképzésének hatékonyságát az elmúlt 10 évben na-

A horizonton létező didaktikai kutatásokból tudjuk, hogy a létező problémák közül sok kiküszöbölhető.

¹ (Gyengeségek, Erősségek, Lehetőségek, Veszélyek; az angol SWOT elemzés magyar megnevezése)

A tanárok továbbképzésének hatékonyságát az elmúlt 10 évben nagyon sok kutató tanulmányozta.

gyon sok kutató tanulmányozta. Yoon és munkatársai (2007) 1300 tanulmányt azonosítottak, amely a képzés szervezési módja és a képzett tanárok diákjainak eredménye közti összefüggést vizsgálta. Ezek közül 9 tanulmány teljesítette a WWC (What Works Clearinghouse – az AEÁ oktatási minisztériumának oktatáskutató intézete) minőségi kritériumait. Ezek alapján azt a következtetést fogalmazták meg, hogy a megközelítőleg 50 órás képzéseken résztvevő tanárok diákjainak az eredményei 20%-

kal javulnak. Ez így nagyon szépen hangzik, de fontos tudni, hogy az előbbi pozitív összefüggést mutató képzések mindegyike olyan műhelymunkákat tartalmazott, amelyeket a résztvevők folyamatos támogatása követett, annak érdekében, hogy a tanultakat sikeresen alkalmazhassák a napi gyakorlatukban. Ugyanakkor a képzések nagy részében külső szakemberek is részt vettek, és a képzések egy hosszabb időperiódusban zajlottak (pl. több hónapon át többszöri rövidebb találkozásra épültek). Ezzel ellentétben a tanáraink számára szervezett képzések nagy része az előbbi három jellemző egyikével sem rendelkezik, ráadásul az órák száma papíron 30, a valóságban ennél kevesebb. Swan (2011) egy ennél sokkal kifinomultabb modellt ír le. A modell lényege a következő négy fázis tudatos végigjárása (a tervezett tevékenységek alapján):

1. a létező tanári hiedelmek, értékek, gyakorlatok azonosítása (az iskolai problémák közös megbeszélése, tanári reakciók, tanítási problémák megvitatása);
2. a résztvevők gyakorlatától eltérő tanítási gyakorlatok elemzése (kutatási eredmények megvitatása, bepillantás mások által tartott órák részleteibe videó tréning formájában, újszerű tananyagok megvitatása, kipróbálása);
3. a félreértések kiküszöbölése és az új tanítási gyakorlat megtapasztalása (ehhez szükséges egy lokális tanulási közösség és egy mentor, akivel meg lehet vitatni a felmerülő problémákat);
4. a tapasztalatok közös elemzése (a tanárok és mentorok az új tapasztalatok alapján gondolkodnak a további fejlesztési lehetőségeken).

Egy képzés során lényeges, hogy ezt a négy fázist ciklikusan többször végigjárják a résztvevők, hisz a valódi fejlődés csakis akkor lesz érezhető a tanítási gyakorlatban, ha sikerül túljutniuk a kezdeti nehézségeken, félreértéseken, ha sikerül saját helyzetüket és feladatukat átértelmezni a megváltozott körülmények közt. Az elmúlt 8 évben ezt a modellt személyesen is volt lehetőségem kipróbálni, hisz a PRIMAS (Promoting Inquiry in Mathematics and Science Education Across Europe) és MASCIL (Mathematics and Science for Life) projektek keretén belül sikerült ebben a szellemben képzéseket kivitelezni. Ezeknek a képzéseknek sokféle tapasztalata van konkrét tananyagok szintjén is, de ugyanakkor általánosabban, a tanítási folyamatra vonatkozóan is. Ezek közül néhányat megemlítek, mert kiemelkedően fontosnak tartom ezeken gondolkodni.

Az alternatív megközelítésre épülő tananyagok átadhatósága sokkal alacsonyabb (legalábbis matematikából) a hagyományos feladatmegoldásra épített tananyagok átad-

hatóságánál. Ezeknél a tananyagoknál annak ellenére, hogy a tanári szerep radikálisan más (az információszolgáltató szerep helyett inkább az edző, segítő szerep kerül előtérbe), mégis sokkal fontosabbá válik a tanárok szakmai felkészültsége és személyisége, hisz a menet közben felmerülő problémákra szükséges valós időben reagálni. Ezelőtt 20 évvel még bevált, ha a tanár azt mondta, hogy majd a következő órára utánanézi valaminek, de manapság a következő órán előfordulhat, hogy már a diákot nem érdekli a válasz, esetleg nem is emlékszik az általa feltett kérdésre. Éppen ezért kulcsfontosságú a tananyag minősége, több tanár által, több környezetben való kipróbálása és a tapasztalatok dokumentálása.

A korábban leírt első és második fázis nagyon sok frusztrációt előhoz a tanárokból (rendszerrel, diákokkal, kollégákkal, életminőséggel meg minden egyébbel kapcsolatban). Ahhoz, hogy valaki tanítani tudjon, fontos, hogy a saját frusztrációit kezelni tudja. A tapasztalat azt mutatja, hogy a frusztrációk kezelése egyre fontosabb nemcsak a tanárok, hanem a diákok számára is. A matematika oktatásában és általában a tanításban az a tanári stratégia, amely a diákokban frusztrációt generál (tudatosan vagy nem), és nem segít a frusztráció feloldásában, egyre kisebb hatékonysággal rendelkezik. Ezt a helyzetet csak súlyosbítja, hogy a diákok nem mindig tudnak különbséget tenni a frusztráció és a kognitív disszonancia közt, ezért gyakran frusztrációként élik meg a saját természetes kíváncsiságukat is, mintegy kiiktatva ezzel a legfontosabb hajtóerőt.

Mindkét probléma kiküszöbölésére (a ritka egyéni megoldásoktól eltekintve) az önálló szakmai csoportok működésének támogatása nyújthat megoldást, amennyiben ezek a csoportok kellő szakmai nyitottsággal rendelkeznek, és hajlandóak szembesülni a valós problémákkal. Az oktatási rendszerünk mindezt nemcsak, hogy nem támogatja, hanem sok tekintetben kifejezetten gátolja is. Éppen ezért fontos, hogy az oktatók tudatosítsák magukban azoknak a szakmai közösségének a fontosságát, amelyeknek a munkájába belekapcsolódhatnak, amelyeknek tagjává válhatnak, és amelyeknek a szakmai sikeréhez hozzájárulhatnak. Mint láthattuk, a horizont jelentősen eltér a valóságtól, ezért jócskán van amerre haladni, fejlődni. Ez akkor is érvényes, ha időközben kiderül, hogy amit a horizonton látunk, az délibáb. Sokunk számára valószínűleg a horizonton észlelt jelenségek nagy részének nincs jelentősége. Ennek ellenére mégis sokan ideális iskoláról, ideális tanárról, ideális diákról, ideális tananyagról, ideális ideákról álmodoznak. Eközben megfeledkeznek, hogy ami ideális, az értelemszerűen nem is lehet reális. A horizont fele való elmozdulás nem arról szól, hogy a horizontot hozzuk közelebb (pl. azzal, hogy átvesszük a finn iskolarendszer szervezési módját), hanem sokkal inkább arról, hogy mi magunk elindulunk a horizont fele vezető úton, nem mérföldes ugrásokkal (mert arra a rendszer tehetetlensége semmiképpen nem ad lehetőséget), hanem sokkal apróbb lépésekkel. Például elkezdünk gondolkodni, hogy tevékenységeink értelmetteljesek legyenek, nem a rendszer, az előírások fényében, hanem diákjaink és sa-

A tapasztalat azt mutatja, hogy a frusztrációk kezelése egyre fontosabb nemcsak a tanárok, hanem a diákok számára is.

ját magunk szemében, esetleg a jövő tükrében. Ez nagyon nehéz, különösen arról a magas lóról nézve, ahol a matematikaoktatásban gyökeret vert tanítási hagyományaink vannak. Éppen ezért „szálljunk le a magas lóról”, nézzünk körül, és próbáljunk reagálni a felbukkanó problémákra. Ahogyan Zsombori Gabriella (2017) fogalmazott: „Nagyon sutba kell vágjuk szép számainkat, és leereszkedjünk végre a fellegekből a reality show kel- lős közepébe.”

Irodalom

Clements, D. H., és Battista, M.T. (1992): Geometry and spatial reasoning. In: D.A Grouws (szerk.): *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, Macmillan Kiadó, New York, 420–464.

Swan M. (2011): Designing Tasks that Challenge Values, Beliefs and Practices: A Model for the Professional Development of Practicing Teachers. In: Zaslavsky Orit és Sullivan Peter (szerk.) *Constructing Knowledge for Teaching Secondary Mathematics*, Springer US Kiadó, 57–71.

Tall, D., Vinner, S. (1981): Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity, *Educational Studies in Mathematics*, 12 (2): 151–169.

Usiskin, Z. (1982): *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. (Final Report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project.) Chicago, Illinois, University of Chicago.

van Hiele, P. (1986): *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education* (Developmental Psychology Series), Academic Press.

Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B. és Shapley, K. (2007): *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Letöltve a <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> honlapról 2017 március 3-án.

Zsombori G. (2017): 18.446.744.073.709.551.615 In: Borsodi László, Bara Katalin: *A csíkszeredai Márton Áron Főgimnázium Évkönyve a 2015–2016. tanévről*, Csíkszereda, 125–131.

Zene és játék

A művészeti nevelés célja, hogy képessé tegye az embereket az esztétikum felismerésére, megóvására, értékelésére. A zenei nevelés fontossága abban rejlik, hogy elősegíti a művészi alkotások megértését és befogadását. Az aktív éneklés, zenélés, a zenei foglalkozások alkalmat nyújtanak ismeretek megszerzésére, de leginkább a zene szépségeiben való elmélyülésre. És ha mindez játékkal társul, akkor igazi lelki és szellemi felüdülést hozhat.

A gyermek számára a játék életforma, amelyen keresztül fokozatosan kapcsolódik be a társadalmi életbe, viselkedésformákat sajátít el. A játék szabad, önként vállalt tevékenység, szorongás és félelem nélkül végzi a gyermek. Szoros összefüggése van a kreativitással, mivel a fantáziát működteti. A játék szerepe nem korlátozódik a kisgyermekkorra, csak hogy a nagyobb gyermekeknél és a felnőtteknél más formákban jelentkezik.

A jelenkori pedagógiában nagy szerepet tulajdonítanak a játék formatív erejének; egyrészt fizikai és szellemi erő kifejtés, ezért a jó munkával egyenértékű, másrészt a képességeket fejleszti (a figyelem összpontosítása, megfigyelőképesség, kombinatorikus készség), és jellemformáló szerepe van. Az iskolai nevelésben tehát a játéknak mind a nevelői, mind az oktatói célok megvalósításában hasznát vehetjük. A játék az oktatás kezdetétől a legmagasabb szintig helyet kap, jellege az életkortól és a tudásszinttől függően változik.

A zenében használt játékokat célszerűségük szerint csoportosíthatjuk: dalos-mozgásos játékok, oktató játékok, alkotó játékok, szimbolikus játékok, szabályokra épülő játékok.

A *dalos-mozgásos játékok* a zenei nevelés alapját képezik. Általuk fejlődnek a zenei készségek, ugyanakkor a gyermek teljes személyisége is. Fontosságát Kodály szavaival támasztjuk alá: „Minden énekelt hang a mai iskolából jóformán száműzött Múzsáknak készít szállást a gyermek lelkében. A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. [...] A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme. [...] Másrészt nagy a játékok tisztán emberi értéke is: fokozzák a társas érzést, életörömet.” (1974, 62–63.) A népi gyermekjátékok a zene-vers-mozgás ősi szinkretizmusát elevenítik fel. Ennek a jellegzetességnek a kihasználása azért fontos, mert a gyermek természetes alkotóképességén alapul. Legnagyobb tere az óvodában és az elemi osztályokban van. A legismertebb népi gyermekjátékok („Bújj, bújj, zöld ág”, „Érik a meggyfa”, „Most vizzik...”) mellett a gyermekek számára összeállított gyűjteményekben és a tankönyvekben számos más példát is találunk. A gyermekdalok hajdanán felnőtt játékok, esetenként párvalasztó dalok voltak, melyek lakodalmi szokások emlékét őrzik (Sárosi, 2003, 70.). A pünkösdi népszokások között dramatikus gyermekjátékok is he-

A dalos-mozgásos játékok drámai szerkezete követi a művészi kompozíciós formát.

lyet kaptak (kapus játék, zöldág-hordás). A dalszövegek utalásai között kiemelkedő szerepet játszanak az ünnep természetes jelképei: a zöld ág és a rózsza (Sebő, 2009, 69.).

A dalos-mozgásos játékok szabályokon alapulnak, melyeket a gyermekek jól ismernek és betartanak. Pontosan meg van határozva a játék menete, a szereplők feladata, egymáshoz való viszonya. Bizonyos fokú fegyelmezettséget, együttműködési készséget feltételez maga a közös éneklés, az egyszerre mozgás. A játék öröme azonban feledteteti e kötöttségek, korlátozások negatív hatását.

Forrai Katalin kiemeli a dalos-mozgásos játékok képzeletfejlesztő hatását. Pedagógus és gyermek egyaránt jól tudja, hogy ő nem virágszál, nem zöld ág, sőt soha nem lesz belőle cica, kígyó vagy egér. Mégis elvállalja a szimbolikus szerepet és mozgásával utánoz: leguggol, hogy kicsi legyen, mint az egér; nyávog, mint a cica; mozgásával a kígyó tekeredő mozgását mímeli. Forrai szerint: „E szerepek vállalása a művészethez, a jelkép áttételes képzeletéhez visz közel.” (1974, 18.) Vannak olyan dalos-mozgásos játékok, melyeknek szereplői valóságosak (anya, lánya, kérő), azonban az abban vállalt helyzet képzeletbeli. Ilyenek a lánykérő vagy lakodalmas játékok.

A dalos-mozgásos játékok drámai szerkezete követi a művészi kompozíciós formát. A színdarabok mintája szerint egyszerű, mindennapi helyzettel indulnak, fokozatosan nő a játék feszültsége, majd kiteljesedik, feloldódik. Jelentős különbség csak az idő rövidségében van, hisz pár másodperc alatt lejár a játék. A rövidség fontos elem, mert a gyermek nehezen várná ki a játék végét, ha az hosszú percekig tartana. Így megszokja, hogy a játék lényege a feszültség és oldás, megtanulja felnőtt korára, hogyan kell kivárni egy színdarab, regény cselekményének fokozatos kifejlődését, megoldását.

Kodály pedagógiai koncepciójának fontos pillére a megfelelő zenei anyag kiválasztása. Szerinte a kisgyermeknek először a saját zenei anyanyelvét kell megtanulnia (id. Szőnyi, 1984, 57.). A zenei anyanyelv anyagát minden népnél a népdal képezi. A magyar népzene egyik legősibb rétegét a nép ajkán kicsiszolódott gyermekjátékdalok képezik. Könnyű ritmuselemei, kevés hangon mozgó, pentaton alapú dallamfordulatai, egyszerű formavilága alkalmassá teszik arra, hogy a hallás- és ritmusérzék-fejlesztés alapjául szolgáljanak, ugyanakkor kulturális és nemzeti értéket is közvetítenek.

Mi is találhatunk ki olyan játékokat, ahol a mozgás hűen követi a zenei elemeket, sőt azok kifejező eszközeit jelenítik meg mozgásban. Például: járás, dal befejezésekor leülés, súlyra ugrás, magas hangnál karlendítés; személyeket, állatokat, tárgyakat utánozó mozgások; egyszerű táncfigurák; labdadobás váltott énekléssel; stb. A XX. századi zenepedagógia külföldi képviselői közül Émile Jacques-Dalcroze (1865–1950) svájci zeneszerző, zenepedagógus járt élen e téren (Szőnyi, 1988, 8–24.). Módszerében a gyermekeknek a zene ritmusát kellett kilépniük, a zene karakterét, formai szerkezetét mozdulatokkal kellett kifejezniük. A teljes zenei folyamatot érzékenyen követve, azonnal kellett reagálniuk a ritmus, metrum, tempó, agogika, dinamika, zenei karakter változásaira. Ösztönös

megérzésen alapuló reagálást várt el. Így lett az emberi test a zenei kifejezés eszközévé. Dalcroze azt vallotta, hogy a zenei reagálás fizikai fejlesztése a legközvetlenebb módszer a zene megértéséhez. A tanítás folyamatát a gyermekek játékként fogták föl.

Justine Bayard Ward (1879–1975), amerikai származású zongorista, zenepedagógus, a gregorián zene művelője, módszerében szintén a testi érzékelést emelte ki (Szőnyi, 1988, 36–46.). Ehhez ritmikai játékokat és improvizációs gyakorlatokat alkalmazott. Diákjai vershez vagy kitalált szöveghez rögtönöztek ritmust és dallamot. Játékos újralkotással sajátították el a hangokat, a ritmust és a modalitásokat. Felismerte, hogy a gyermekek szeretik a mozgást, és gesztusaikkal ösztönszerűen mutatják a ritmust. Ezért a cheironómiát, a bencés kolostorokban megismert vezénylési módot, melyet a gregorián zene éneklésekor alkalmaznak, az elemi iskolai zenetanításba is bevezette. A Ward-módszerben a tanulók kezükkel jelzik a levegőben a dalok ritmusát. Igen korán, már 8–9 éves korukban biztonsággal vezényelnek.

Maurice Martenot (1898–1980), francia zeneszerző, zongoraművész zenepedagógus, különféle játékokat alkalmazott a zene elemeinek begyakoroltatására. Ilyen játékok többek között a ritmikai dominó, lottó, a ritmikai kártyák, korongok, kirakók, összerakók, mozgatható kartontáblák.

A magyar zenepedagógiában alkalmazott *oktató játékok* ismeretekhez kapcsolódnak. Ez a játéktípus a készségfejlesztés egyik formája. A „Kipp, kopp, kalapács”, „Hinta, palinta” a zenében megérezhető egyenletes löktetés begyakorlását szolgálja. A visszhangjáték a figyelmet, emlékezetet, koncentrációs készséget élesíti, hisz a hallott ritmusmotívumot változatlanul kell megismételni. A ritmus telefon, ritmus dominó, ritmus ház már a kreativitás fejlesztését tűzi ki célul. Az ismert ritmuselemeket szabályoknak megfelelően kell kombinálni, társítani. Lehet velük kísérletezni, improvizálni, „játszani” a szó mélyebb értelmében. Eközben a kisgyermek nagyfokú technikai ügyességre tesz szert, mely a gyermekdalok megszólaltatását is segíti. A dallambújítató játékok a belső hallás kiművelését szolgálják, ugyanakkor elősegítik a zenei memória fejlesztését is.

A *szimbolikus játékokban* a hangmagasságokat színek vagy figurák jelképezik. Több tanítási rendszerben használják óvodásoknál és elemiben, mint előkészítést a kottaolvasásra. Hatékonysága vitatható, mert az asszociáció rögzödhet és nehézséget okozhat később a kotta olvasásakor. Kisgyermekek zenei foglalkozásaiban azonban gyakran alkalmazzák, mert megmozgatja a képzeletet, motivál, változatosságot hoz, de elsősorban elősegíti az azonos hangmagasság és különböző hangmagasság fogalmainak elkülönülését és hallás utáni felismerését.

Haladó szakaszban a játékok már ismeretekre és kialakult készségekre alapoznak; az alkotókészséget, kombinatorikus készséget, logikát, memóriát veszik igénybe. Itt kapnak helyet a szabályokra épülő játékok is.

A *Kühne-táblák* a tanult dalok kezdőformuláit tartalmazzák, fel kell ismerni a dalt és elénekel-

Felismerte, hogy a gyermekek szeretik a mozgást, és gesztusaikkal ösztönszerűen mutatják a ritmust.

Orff módszerének lényege a játékoság és a kreativitás fokozása a gyermekek zenetanításában.

ni; ellenőrzésképpen is lehet használni. Kisebbségben a szöveget illusztráló figuráról fel kell ismerni a dalt. Ugyancsak kis táblákra írt, összekevert dallam-motívumokból összefüggő dalt kell alkotni. A zenei improvizáció, kreativitás fejlesztése érdekében a táblákat úgy szerkesztik meg, hogy több lehetőség legyen. Kombinációkat ritmustáblákkal vagy pálcikákkal is lehet végezni. Fontos játékszabály, hogy mindent reprodukálni is kell. Így nem csak a

gondolkodás kiművelésére, hanem a zenei készségek fejlesztésére is sor kerül.

A *játékos polifónia* dallamhoz rögtönzött kíséret kialakítását jelenti. Megvalósítható hangutánzás, orgonapont, osztinato, dudabasszus elemeivel. A hazai zeneszerzők közül Vermesy Péter, Liviu Comes, Dan Voiculescu gyermekeknek írt darabjaiban találunk erre példát. A XX. századi zenepedagógia külföldi képviselői közül Carl Orff (1895–1982), német zeneszerző nevelési koncepciójában kap kiemelt helyet a játékos polifónia (Kis Jenőné, 1994, 20–24.). Orff módszerének lényege a játékoság és a kreativitás fokozása a gyermekek zenetanításában. A ritmikai képzést és a ritmuselemekkel történő rögtönzést helyezi előtérbe. A dallamhoz kapcsolt rögtönzött kíséret, változatos ritmikai elemekkel történő játékos rögtönzés az általa kialakított új iskolai zenekar hangszerei segítségével történik. Az Orff Instrumentárium ritmushangszerek széles skáláját tartalmazza: dob, csörgődob, csörgőkarika, triangulum, cintányér, kasztanyett, bongó, maracas, claves; ugyanakkor a melodikus hangszerek közül alkalmazza a furulyát, a harangjátékot, a xilofon és metallofon hangszercsalád darabjait. Az improvizáció mint elv és alkotási technika kötelező módon feltételezi, használja a spontán, játékos, megérzésen alapuló, kiszámíthatatlan elemeket, amelyek az eredeti, alapvető emberi megnyilvánulásokból erednek. A játékos polifónia alapjául szolgáló dallamok Orff esetében a német gyermekdalok közül származnak. A magyar gyermekek zenei oktatásában viszont népünk dalait használjuk. Az improvizációs zenei játék haszna nyilvánvaló: segítségével kreatív módon fejleszthetjük a tanulók logikai képességeit, memóriájukat, ritmusérzéküket és fantáziájukat egyaránt.

Zenei rejtvények közül képrejtvény, keresztrejtvény egyaránt alkalmazható zenei foglalkozások keretében. Elsősorban a zeneelméleti, zenetörténeti ismeretek felelevenítésére, a napi tananyag elmélyítésére alkalmasak, nem az aktív zenélésre. A *társasjátékok* szintén elméleti ismeretekhez kapcsolhatók. Ilyen társasjátékok a hangszereket, zeneszerzőket, dallamfordulatokat ábrázoló kártyák; a zenei szakkifejezések kirakására alkalmas betűdominók.

A fentiekben bemutatott változatos zenei játékok tartalmasabbá, vonzóvá tehetik napjaink művészeti nevelését. A játék során megélt egyre növekvő belső feszültség, illetve a játék befejeztével jelentkező megnyugvás, öröm megélésének fontos szerepe van az érzelmi nevelésben és az egyén önértékelésének kialakulásában.

Irodalom

Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában*. Editio Musica, Budapest.

Kis Jenőné (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Tárogató Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1974): *Visszatekintés*. I. kötet, Zeneműkiadó, Budapest.

Sárosi Bálint (2003): *Zenei anyanyelvünk*. Planétás és Mezőgazda Kiadó, Budapest.

Sebő Ferenc (2009): *Népzenei olvasókönyv*. Kiadja a Hagyományok Háza, Budapest.

Szőnyi Erzsébet (1984): *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szőnyi Erzsébet (1988): *Zenei nevelési irányzatok a XX. században*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Drámapedagógiai játékok, gyakorlatok az elemi osztályokban

„A drámajáték olyan játékos emberi megnyilvánulás, amelyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lelhetőek fel. A dramatikus folyamat kifejezési formája: a megjelenítés, az utánzás, a megjelenítés módja: a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció; eszköze: az emberi és zenei



hang, az adott nyelv, a test, a tér és az idő, tartószervezete pedig a szervezett emberi cselekvés. Drámajátékaink az emberépitést célozzák, feladatuk a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, a kapcsolattartás, a közlés megköny-

nyítése. Gyakorlásuk voltaképpen szocializáló tevékenység, kreativitást és empátiát igényel, s a gyakorlatok cselekvést, aktív részvételt követelnek minden játékostól. A dráma a jelenlevő emberre számít, s a másik ember élményét készíti elő vagy dolgozza fel.” (Gabnai, 1990, 45.) Gabnai Katalin gondolatai szerint tehát a drámajáték célja az emberépités, feladata a személyiségformálás. A játékok és készségfejlesztő eljárások cselekvést, aktív részvételt követelnek minden játékostól. A drámajátékban az egész csoport játszik. A játékos foglalkozások javára válnak minden gyermeknek, hiszen olyan tapasztalatokra tesznek szert, melyek segítenek neki beilleszkedni a közösségbe, önismeretre, emberismeretre, önálló gondolkodásra és az alkotáshoz szükséges bátorságra biztatnak. A drámajátékok új ismeretekre serkentenek, összpontosított, megtervezett munkára szoktatnak. A gyermekek számára értéké válik a jó megfigyelés, a képzelőerő, a szabályok betartása, fejlődik a helyzetfelismerési és a döntési készség, a könnyed és kifejező mozgás és

a tiszta beszéd. A játszókat hozzásegíti ahhoz, hogy gazdagabb személyiséggé váljanak, reálisabb képük legyen önmagukról és a világról egyaránt.

A drámajáték célja, hogy a gyermekek a játékos gyakorlatok során sajátítsák el a drámai kifejezési formákat, amelyek megkönnyítik a mindennapi kapcsolatfelvételt és a kapcsolattartást. Ezek mozgósítják a koncentrációt és a figyelmet „elemeit”. Figyelmük koncentrációjával mintegy „élesítik” azokat a pillanatokat, amelyek révén kapcsolatba kerülhetnek társaikkal.

Fontos, hogy a gyermekek testi adottságaiknak és személyiségüknek megfelelően a legkülönbözőbb élethelyzetekben pontosan és tisztán fejezzék ki magukat. Küzdjék le gátlásosságukat, magabiztosan viselkedjenek a nyilvánosság előtt. A drámajátékok „mintha” akciói és helyzetei is a képzeletben megteremtett körülmények igazságaira épülnek, ahogy a mindennapi életben is a csak hallomás útján elképzelt esetek – fizikailag és érzelmileg egyaránt – intenzív hatást keltenek bennük. A drámajátékok alkalmat teremtenek a múlt mozzanatainak újraélésére, amikor érzékletesen, a hozzájuk tapadó érzelmi tartalommal együtt felidéztenek egy eseményt vagy jelenséget.

Lényeges, hogy a tanulók gyakorolják a különféle élethelyzeteket, kiélezett szituációkat, az azokban való eligazodást, döntést, hiszen ezzel alakul szociális és esztétikai érzékenységük, erősödik empátiaképességük. A drámajátékok egy adott pillanatának izgalmas feszültsége azt jelzi, hogy az érzelmi folyamatok és kapcsolatok logikusak, igazak, őszinték. A játék, a játékköröm, a játék iránti fogékonyság a gyermek „jelzéseinek” számát növeli, a fejlődés jele.

A drámajáték kifejezés nemcsak a szerepvállalást is igénylő drámaimprovizációkra vonatkozik, hanem a *készségfejlesztő gyakorlatokra* is. A dráma, akárcsak a gyermekkori játék egy képzeletbeli világban, „mintha” jellegű cselekvésben zajlik. A drámajáték által megvalósult készségfejlesztés a gyermek saját belső világának a megjelenítésére, vágyainak, érzelmeinek, pillanatnyi gondolatainak kifejezésére összpontosít. A drámajátékok szerepvállaló típusánál a foglalkozások alapját a jelen idejű interakció, a társas kölcsönhatás képezi, mely esetben adott a konkrét, megjelenítendő tartalom (általában egy irodalmi mű cselekményének formájában). A drámajátékok esetében a tartalom maga a megjelenítés.

A tanulás jelenléte a játékban

Minél inkább belefeledkezik a gyermek a játékba, annál inkább megindulnak benne a tanulást előidéző folyamatok. Minél többféle játékban vesz részt, annál többféle tanulási hatás éri.

A folyamatos és rendszeres játék hatására kialakuló új szükségletek mind bonyolultabb játékhöz teremtik meg a belső, pszichés feltételeket.

Minél inkább
belefeledkezik a gyermek
a játékba, annál inkább
megindulnak benne
a tanulást előidéző
folyamatok.



A megfelelően összeállított játékok segítségével a valamilyen részfunkció fejlődési ütemében megkésett gyermekek is behozhatják lemaradásukat.

A drámajátékok

segítségével fejleszthető a gyerekek megfigyelő készsége, emlékezete, fantáziája, tájékozódási készsége, esztétikai érzéke, koncentrációs készsége, kommunikációja, társas kapcsolatteremtő készsége. Mindezek nélkülözhetetlenek a sikeres tanuláshoz. A drámajátékok alkalmazói nem a tanulást akarják játékkal helyettesíteni, hanem a játékban mint az emberi tanulás egyik formájában rejlő tanító-nevelő erőt igyekeznek felhasználni az iskolai oktatás céljainak elérésére. A drámajátékok fejlesztő hatása abban rejlik, hogy cselekvést, aktív közreműködést követelnek minden résztvevőtől. A drámajátékok átmenetet képeznek a konkrét tapasztalás és az elvont tapasztalás között. A drámajáték elgondolkodtat, kreatívvá tesz, rejtett tartalékokat mozgósít, hozzásegít a kollektív élményekhez, észrevétlenül fejt ki terápiás hatásokat.

Problematisztikus a drámajátékok *pedagógiai cél* szerinti csoportosítása, hiszen ezeket a játékokat éppen a sokrétűség, a variálhatóság, a komplexitás jellemzi a leginkább. Az egyes játékok kategóriába sorolása igen viszonylagos, és semmi esetre sem jelenti azt, hogy azok csak a megjelölt célra volnának alkalmasak.

A drámajátékok pedagógiai célok szerinti csoportosítása a következő:

- az érzékszervi működés finomítását célzó játékok – az érzékelés játéakai: látást, hallást, szaglást, tapintást, térben és időben való tájékozódást fejlesztő játékok;
- testkultúrát, mozgáskoordinációt fejlesztő játékok: ritmikus játékok, térhasználat, tájékozódás játéakai;
- készségfejlesztő játékok: memóriagyakorlatok, fantáziajátékok;
- a kapcsolatteremtés játéakai: utánzó játékok alapfokon, személyiségfejlesztő gyakorlatok, rögzítés, improvizáció.

A drámajátékokat, gyakorlatokat akár külön tanóra keretében is alkalmazhatjuk, például választott tantárgyként. Ezeknek az óráknak a legfőbb nevelési célja a személyiség nyitása, a fölös gátlások oldása, a játékbátorság fölkeltése. Ehhez kellemes csoport-

léggört kell kialakítani, melyben eleinte a játékoság, a felszabadult hangulat uralkodik, s ennek megtartásával érhetjük el a játékoságból kinövő alkotó hozzáállás megszületését.

Az *általános készségfejlesztő* gyakorlatok során alapozó jelleggel kerülnek sorra az érzékelő, ritmus- és fantáziagyakorlatok. Törvényszerűen csoportmunkával indítunk, s csak később kérünk egyéni feladatteljesítést. Az ismerkedés időszakában nem vagy alig korrigálunk! A pedagógus azonban most is, mint a későbbiek során is, ezen gyakorlatok végzése közben állapítja meg, milyen szinten tudja kezdeni vagy folytatni csoportjával a munkát, kinek van szüksége esetleg korrekciós átirányításra, nagyobb segísége, ki mutatkozik különös tehetséggel bírónak stb. Évről évre többet kérve erősítjük a koncentráció intenzitását és idejét. A kezdet és a vég hangsúlyozásával harmadik osztályban megkívánjuk a szerkezet, a konstrukció érzékelését. Az egyszerre végeztetett egyéni gyakorlatok után arra törekszünk, hogy valódi csoportmunka, jó együttműködés alakuljon ki.

A drámapedagógiai gyakorlatok olyan szituációkat is teremthetnek, amelyek által a gyermek kifejezőkészsége spontán módon fejlődik. Előfordul, hogy a beszédgyakorlatokat mozgásgyakorlatokkal együtt végeztetjük, ilyenkor különösen figyelünk a helyes hangképzésre.

Ebben az időszakban alapszinten használják a gyerekek a színművészet kifejezőeszközeit. Célunk a jól érthető, tagolt, helyes magyar beszéd elsajátíttatása. Törekszünk arra, hogy mozgásuk koordinált, könnyed és biztonságos legyen.

Megjelenítő játékaik során dicsérettel jutalmazzuk ugyan a sikeres megnyilvánulásokat, de ezekben az években tulajdonképpen még nem korrigálunk. És semmiképpen nem mutatjuk be előre sem a mozdulatot, sem a hangsúlyt. Megbeszélhetjük, hogy mennyire volt pontos egy-egy megoldás, de nem erőltetjük a javítást! A gyermek színjátéka néha hiányosan kidolgozotttnak tűnik, mégis tudatában kell lennünk annak, hogy a



tökéletes – az ismerhetően tökéletes – imitáció szinte természetellenes kíváncsi ennél a korosztálynál. A kifejezetten tehetséges, a pontosításban örömet találó gyermeket kívánsága szerint segíthetjük, de ez ritka kivétel.

A társművészetek közül elsősorban a *bábjátékot* alkalmazzuk. Ragadjunk meg minden alkalmat a manuális foglalkoztatásra, amelynek szervesen kell kapcsolódnia a foglalkozások fő témájához. Gondoljuk végig azt is előre, hogy a báb, a maszk és a maskara készítése közben még mi fog történni.

Az adott életkor dramatikus megnyilvánulásait különös figyelemmel kell gondoznunk. Most dől el, hogy meg tudjuk-e őrizni az előző évek „papás – mamás” játékaiknak természetes rögtönző technikáját, sűrítő tudományát, vagy örökre elveszítjük azt. Nem lesz gondunk a későbbiek során a rögtönzés szabályainak megtanításával, illetve tudatosításával, ha napi gyakorlatként átmentjük ezt a fajta – mindenki által tudott és gyakorolt, de véglegesen tönkretelhető – improvizációs technikát. Figyelem! Nem úgy korrigálunk, hogy megmutatjuk, mi hogyan gondoljuk jónak, hanem úgy, hogy megbeszéljük, melyik játék miért volt jó. Első évben egyáltalán nem szükséges javítani. Sok-sok némajátékot használunk, hogy elkerüljük azt, hogy a gyerekek „megfeleljenek” a pedagógusnak ahelyett, hogy kifejezni próbálnának valamit. Harmadik osztály végére elérhetjük, hogy a rögtönzött jelenetnek nemcsak az elejét érzik, hanem a végét is. Tapssal vagy más jellel indítsák és zárják le saját játékaikat.

Íme néhány játék, amelyek alkalmazása nagymértékben hozzájárul az osztály közösségé alakításához a kölcsönös bizalom és együttműködés talaján.

Bizalomjátékok

Dülöngélős

A tanulók szorosan egymás mellé állva kört alkotnak, mindenki támaszban áll, a kezek mellmagasságban. A csoport egyik tagja a kör közepén áll, behunyt szemmel, merev testtel kell dőlnie valamelyik irányba. A körben állók megfogják, és visszahelyezik középre.

Vakvezetés

A pár egyik tagja behunyt szemmel jár, a másik a „vak” vállára helyezett kézzel irányítja őt.

Együttműködésre ösztönző játékok

Sziámi

Kinyílni azt jelenti,
hogy nyitni a képzelet
kinyilatkoztatásai előtt,
elfogadva így a másikat és
önmagunkat.

Ebben a játékban egy általuk választott ponton a párok „összenőnek”. Az összeszorított testrészek nem válhatnak el a játék során, és beszéd nélkül kell mozogniuk.

Szobrász

Itt a párok egyik tagja a „szobor anyaga”, másikuk a szobrász. Amit a szobrász beállít, azt társának meg kell tartania.

Önismeretet fejlesztő játékok

Varázsbolt



Ebből a „boltból” olyan tulajdonságokat lehet vásárolni, amelyek a vásárlóból hiányoznak, viszont fizetni csak olyan tulajdonsággal lehet, amiből ő birtokol elegendőt.

Névjegykártya

Minden játékos készít magáról egy olyan névjegykártyát, amelyik inkább a belső tulajdonságait tartalmazza. A játékvezető összekeveri a kártyákat, majd kihúz egyet,

és felolvassa. A résztvevők ki kell találják, hogy kiről lehet szó.

A drámafoglalkozásokat bevezető játékok és gyakorlatok

Ha elfogadjuk, hogy a dráma olyan színpadi elemeket is alkalmazó tevékenység, amely lehetőséget ad arra, hogy gondolati és érzelmi reflektorainkkal a valóság elemeit különféle szögekből világítsuk meg, felajánljuk a játékosoknak a téma körbejárásának lehetőségét, akkor elsődleges az, hogy kedvet csináljunk ennek beindításához. A bevezető játékok és gyakorlatok fő szerepe ez az érzelmi ráhangolódás, valamint az oldás megkönnyítése. Kinyílni azt jelenti, hogy nyitni a képzelet kinyilatkoztatásai előtt, elfogadva így a másikat és önmagunkat.

A játékok gyakran összemosódnak a gyakorlattal, mégis van közöttük különbség.

A *játék* az ember üzenetkibocsátó és üzenetfelfogó szerepével kapcsolatos, „partner” igénylő tevékenység. Gyakran kompetitív, hisz tétje van. Pedagógiai haszna is nyilvánvaló: valamelyik képesség fejlesztését szolgálja a legtöbbször, még akkor is, amikor igen burkoltan teszi.

A *gyakorlat* képességfejlesztő szerepe szembeötlőbb, alkalmazásában színészművelődési szempontok is közrejátszanak, hisz legfőbb szerepe testünk és érzékeink megismerése, „megzabolázása”, előkészítése a színpad számára. – Mind a játékok, mind a gyakorlatok egy-egy drámafoglalkozás előtt – korrekt formában és indokolt helyen történő – használata csodákat tehet: a résztvevőkben bizalmat ébreszthet a többiek és a drámafoglalkozás iránt, legmélyebb érzéseiket, ösztöneiket érintheti, a mindennapi életük során háttérbe szorított képességeiket hozhatja működésbe, és segíthet egy szövegfeldolgozásában.

Felvetődhet az a kérdés, hogy mennyi időt töltsünk játékokkal és gyakorlatokkal egy-egy drámafoglalkozás előtt. Minden egyes játéknak és gyakorlatnak saját kifizetési

A tárgy itt nem más, mint jó ürügy a játékra.

ideje van. A túl korán abbahagyott játékok és gyakorlatok hiányérzetet hagynak maguk után, s nem érjük el velük az adott célt. Az agyonjátszott, agyongyakorolt tevékenység mechanikussá, örömtelenné válik. A helyes arány megállapításában csak a munka során szerzett tapasztalatok és a pedagógiai érzék segít.

Ajánlatos sok játék és gyakorlat ismerete. Kiválasztásukat az adott körülmények is diktálják: ha fáradt a csoport, sok a feszültség, akkor könnyebb játékokra, több és egyszerűbb dinamizációs gyakorlatra van szükség.

Egy másik kérdés is felmerülhet: kellenek-e színésztechnikai alapismeretekre épülő gyakorlatok a drámajáték előtt? Véleményem szerint nem feltétlenül, de hátrányt semmiképpen nem jelentenek, sőt gyakran a drámajáték malmára hajtják a vizet. Egyeseknél kimondottan bizalomerősítő szerepük van, s módot adnak arra, hogy a résztvevők a rejtett adottságaikat, képességeiket is megmozgassák. A drámajátékok, drámafoglalkozások során nem a „színészpalánták képzése” az elsődleges feladat.

Ha a drámapedagógia eszközeit az évek során folyamatosan használjuk különböző tanórákon, főleg anyanyelvórán, harmadik, negyedik osztályra a gyerekek nyitottabbak lesznek egy jól megválasztott irodalmi szöveg befogadására, a szövegfeldolgozás során nincs szükség didaktikus tanulságok tanító általi megfogalmazására, mert a játékok (improvizációk) során ezek megjelennek.

A drámafoglalkozásokat előkészítő gyakorlatokat a következőképpen állíthatjuk össze:

1. Bemelegítő gyakorlatok

A bemelegítés alkalmassá tesz a tevékenységben való részvételle, „felébreszti” a testet és az elmét, elfogadtatja a „fikciót”. A bemelegítés során a játékosokat megismertetjük a térrel (bejáratjuk a teret).

2. Dinamizációs gyakorlatok

A dinamizációs gyakorlatok egy részének az a célja, hogy összegyűjtsük a csoportos energiákat, oldjuk az egyéni feszültségeket. Fontos a térrel való ismerkedés, de nem annak bejárása, hanem inkább a testtel való betöltése, a test adott térben való mozgáslehetőségeinek tanulmányozása.

3. Légző- és hanggyakorlatok

A tanítás minden területén begyűjthető az ilyen típusú gyakorlatok gyümölcse. Sokszor hallunk panaszt nem csak halkán beszélő, a mondatai közben energiáival rosszul bábó, gondolatai fontos részét beszédben kiemelni képtelen diákról. E gyakorlatok célja, hogy tudatosodjon a légzés folyamata, a hangfekvések és a hangerősségi szintek közti különbség.

4. Érintésgyakorlatok

Gyermekek között gyakran találkozunk azzal a problémával, hogy nem szeretik, illetve nem tudják egymást intelligensen megérinteni. Pedig az érintésnek a kommunikációban nagy szerepe van: sokszor konkrét információt hordoz.

5. Gyakorlatok tárgyakkal

A gyakorlatok során mindenféle egyszerű tárgy alkalmazható. A tárgy itt nem más, mint jó ürügy a játékra, hisz használata során az egyén kapcsolatba kerül a térrel, megmozgatja fantáziáját, rácsodálkozhat arra, hogy igen ritka az ugyanarra a tárgyra azonosan reagáló résztvevő. Használhatjuk azokat a tárgyakat, amelyeket a foglalkozás során is használni fogunk.

6. Csoportos improvizációs gyakorlatok

Az improvizációs gyakorlatok során a résztvevők a szabadságot fedezhetik fel. Azt a fajta szabadságot, amely bizonyos egyszerű szabályok betartása árán csodát tesz az egyénnel, mert megtaníttatja vele, hogy fantáziája révén minden bőrbe belebújhat, minden érzést érezhet, s minden gondolatot kimondhat. A legegyszerűbb csoportos improvizációs gyakorlat a *tabló* és a *hangosított tabló*. Improvizációra épül a drámafoglalkozás jeleneteinek döntő többsége. A tabló gyakorlatként játszható, szabályainak ismeretében elég egy címet megadni (pl. *Az állomáson*, *A fogorvosi váróteremben* stb.), majd egy gyors megbeszélés után nagyon jó szerepfelvételeket láthatunk.

Irodalom

Gabnai Katalin (1990): *Drámajátéktár 1*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Gödöllői Művelődési Központ, 45.

Vatai Éva (1997): A drámafoglalkozást bevezető játékokról és gyakorlatokról. *Drámapedagógiai Magazin*, 7. 3.

Bartalis Kata-Szilvia

A Kamishibai mesélő színház alkalmazása kommunikációs készségek fejlesztésére

„A történetek varázslatos ereje abban rejlik, hogy a szívre és a fejre egyaránt tudnak hatni.” (Györfly Kinga)



1. A Kamishibai rövid ismertetője

A nálunk még újszerűnek tűnő, Európa több országában viszont már módszertani eszközként használt Kamishibai mesélő színház gyökerei a távoli Ázsiába vezetnek. A „kamishibai” kifejezés a „kami” = „papír” és „shibai” = „színház” szavakból tevődik össze, és a korai Japánban népszerűvé vált hordozható, az utcai történetmesélést megszerettető, fából készült dobozra utal, amely lehetővé teszi a mesének képekkel, rajzokkal történő szemléltetését.

Németországban Helga Gruschka történetmesélő művész és pedagógus honosította meg és terjesztette el a miniszínház használatát. A Kamishibai pozitív eredményekhez vezetett az óvodákban és az iskolák alsó tagozatán tanuló gyerekek körében, de a serdülőkorúak és fiatal felnőttek anyanyelvi fejlődését is segítette. Jómagam kolozsvári nyelv-tanár és drámapedagógus lévén, az idegennyelv-tanításba vezettem be ezt az eszközt, szintén nagy sikerrel. A képpel történő mesélés segíti a folyékony beszédet, és csökkenti a gátlásos nyelvi megnyilvánulás esélyét. A tanulók meggyőződnek róla, milyen fontos az előadó-mesélő kisugárzása, és dolgozhatnak saját hanghordozásukon, tudatosíthatják arckifejezéseiket, gesztusaikat. Az illusztrációk segítik az új kifejezések könnyebb elsajátítását és a beszédaktust.

2. Módszerek a Kamishibai használatára

A Kamishibai segítségével lehetőségünk van már meglévő mesék közös vagy egyéni elmesélésére¹, vagy egy javasolt cselekményszöveg modell alapján újabbnál újabb történeteket is kitalálhatunk.



Ajánlott a belül fekete keretű miniatűr színházdoboz beszerzése, mert az jobban odavonzza a résztvevők figyelmét.

Beszéltetjük a képeket

Köszöntjük a gyerekeket, fiatalokat, és meghívjuk őket kis színházunkba. Kinyitjuk a mesedoboz két szárnyát, és „felgördül” a piros függönyt ábrázoló

első lap, megjelenítve az első képet. Ezután hagyjuk, hogy a kép „önmagáért beszéljen”, és tanulóink megfogalmazhassák első benyomásaikat: mit látnak rajta, mi tetszik nekik a képen, mi az, ami kíváncsívá teszi őket. Észrevételeket fogalmazhatnak meg a szereplőkről, a történet cselekményéről.

Közösen mesélünk

A gyerekek kezdeti gondolataiból, benyomásaiból kiindulva elkezdjük közösen fogni a történetet, hagyva, hogy ők aktív részesei legyenek a cselekmény kibontakoztatásának. A képek mentén haladunk, figyelve résztvevőink reakcióit.

Csoportos jelenetek egy-egy kép alapján

Annyi csoportba tömörülnek résztvevőink, ahány ábrázolást tartalmaz az adott mese. Rövid felkészülési idő után a csoportok sorban, jelenet formájában eljátszák a kiválasztott vagy a kapott meserészletüket.

Csukott szemmel meséljük újra a történetet

Ezután kis mesélőink csukott szemmel ülnek körben. A foglalkozás irányítója megérint valakit. Ez a jel arra, hogy ő kezdi a történet újramesélését. Miután elmondott egy mondatot, a játékvezető kiválaszt egy másik résztvevőt, és érintéssel jelzi, hogy ő folytat-

¹ Az egyes mesékhez rajzolt és minőségi szinten megszerkesztett képszetek interneten megrendelhetők.

hatja tovább. A gyerekek itt éberén figyelnek az elmondottakra. A gyakorlat folyamán sikerül elcsendesülniük, és izgatottan várják, hogy mikor folytathatják ők tovább a mesét.

A Helga Gruschka által szerkesztett történeteszöveg modell alapján készülő saját mesék, elbeszélések „fonása”

A résztvevők együtt találják ki történetüket az adott támpontok alapján. Miután közösen eldöntik, hogy hol kezdődik a cselekmény, megalkotják hős figurájukat vagy figuráikat, akik egy problémahelyzetben találják magukat. A történet tehát előbb bonyolultabbá válik, majd megoldódik.

Ízelítő a kolozsvári Talentum Református Iskola gimnazistáinak közösen szőtt történetéből

A két évvel korábban hetedik osztályos tanulók nemcsak maguk fonták saját történetüket, de a Kamishibai képrendszere alapján meg is festették izgalmas meséjük főbb mozzanatait. A mese egy különleges bolygón játszódik.



A mesélés művészete és annak varázslatos világa fontos, hogy végigkísérje az egyén fejlődését. Hiszen – Györffy Kinga gondolataihoz visszatérve – a történeteknek valóban varázserőjük van: egyaránt tudnak hatni a szívre és az értelemre is. Élünk hát velük!

Irodalom:

Gruschka, Helga/ Brandt, Susanne (2012): *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. Don Bosco Verlag, München.

Hegyezd a füled! Helyesírási szoftver

III. osztályosok számára¹

Az elemi iskolai képzésnek alapvető feladata az anyanyelvi nevelés eredményes és hatékony megvalósítása, hiszen csak a megfelelő minőségű és szintű nyelvi fejlettség teszi lehetővé az oktatás és nevelés egyéb feladatainak megoldását. A nyelv minden emberi magatartást és cselekvésmódot átfog, tehát fontos, hogy a tanító hogyan teremti meg az anyanyelvi műveltség alapjait.

A kisiskolás gyermekek életének lényeges elemévé vált a tömegkommunikáció és a modern információs-kommunikációs technikák használata. Olvasási és írási szokásait befolyásolja, hogy egészen fiatal koruktól kezdve használják az internetet. A mobiltelefonok és a számítógépek használatával egy újfajta viszonyulás is kialakul a helyesíráshoz és ennek normáihoz. Terjednek azok a kommunikációs formák, amelyekben a partnerek eltekintenek a helyesírási szabályok szigorú betartásától. Más helyesírási norma vonatkozik bizonyos típusú elektronikus szövegekre, mint a hagyományos papír alapú írásra. Továbbra is fontos helyesírást tanítani az iskolában, de a célok és a feladatok meghatározásában, a módszerek és eszközök megválasztásában tekintettel kell lenni a környezetünkben zajló változásokra: a tanulók érdeklődésének, gondolkodásának és tanulási sajátosságainak az átalakulására, a nyelvi kódváltásra beszédben és írásban egyaránt.

A helyesírási készségek fejlesztésére kiváló lehetőségnek ígérkezett egy megfelelő oktatóprogram kidolgozása. Napjainkban a gyermekeket egyre jobban vonzza és érdekli a számítógép világa. Ebben a térben és csatornán könnyebben meg lehet közelíteni őket. Úgy döntöttünk, hogy oktatóprogram segítségével fogjuk fejleszteni a gyermekek helyesírási készségét. Egy gyermekbarát, játékos, színes, vonzó oktatóprogram sokkal hatékonyabb lehet a hagyományosabb módszereknél. A *Hegyezd a füled!* oktatóprogramnak az a célja, hogy játékosan, szórakozva automatizálódjanak a helyesírási szabályok anélkül, hogy a gyermekek észrevegyék, hogy valójában tanulnak és gyakorolnak.

A *programozott oktatás* tulajdonképpen individualizált oktatás, amely a tanulókat előre megtervezett lépések sorozatán, tananyagelemekből felépített algoritmus szerint vezeti a kitűzött tanulási cél eléréséhez. A *Hegyezd a füled!* helyesírási program 3. osztályos kisiskolásoknak készült a jelenleg érvényben lévő tanterv alapján.² A helyesírás gyakoroltatását tűzte ki célul, de ezen túl az ismereteket bővíti, szakköri feladatmegol-

¹ Az oktatóprogramot az I-es fokozati módszertani-tudományos dolgozat elkészítésekor szerkesztettem és próbáltam ki. Témavezető Demény Piroska, a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének docense.

² Anexa nr.2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003/ 02.12.2014; Programa școlară pentru disciplina Limba și literatură maternă maghiară clasele a III-a – a IV-a, București 2014.

dásokra vagy versenyekre való felkészítésre is alkalmas. A tanító az osztály tudásszintjének megfelelően választhatja ki a kérdéseket, feladatokat, s azokat interaktív táblán vagy papír alapú munkalapként is alkalmazhatja. Az oktatóprogram egyaránt alkalmas arra, hogy a tanulók otthon használják, illetve hogy a pedagógus munkáját segítsék az iskolai oktatás során.

A *Hegyezd a füled!* témáját tekintve gyakorló program, hiszen a helyesírási készség fejlesztését szolgálja azáltal, hogy a már meglévő ismereteket megerősítve új készségeket gyakoroltat be. A lineáris programok csoportjába sorolható, hiszen a gyakorlatok után mosolygós ikonnal azonnali visszajelzést biztosít, így bátorítva a további munkát. Ezzel tulajdonképpen a program célját is jelzi: a szoftver nem értékelésre készült, hanem gyakorlásra.

A programot úgy állítottuk össze, hogy a gyermeknek lehetősége legyen egyéni, önálló munkára, s az egyéni munka végén visszajelzést is kapjon a teljesítményéről. Minden jól elvégzett feladatát mosolygó arccal jutalmazzuk. Téves feladatmegoldás esetén a program nem ad visszajelzést, a tanuló átléphet a következő feladat megoldásához, de a program végén százalékos teljesítményértékelésben lesz része. Ugyanakkor lehetősége van visszaneézni a feladatokat, s a hibásan megoldott feladatot jelzi a program is. Nagy előnye a helyesírási oktatóprogramnak, hogy minden újrajátszáskor generálja a válaszok sorrendjét. Így a tanuló mindig új sorrendben találkozik a válaszokkal, ami segít a tudatos feladatmegoldásban.

Oktatóprogramunk legfőbb céljai:

1. Az esélyegyenlőtlenség csökkentése, a tanulók egyéni különbségeinek hatékony kezelése (egyénre szabott feladat-összeállítási lehetőség);
2. A tanulók önellenőrzésének fejlesztése (feladatmegoldás közben folyamatos visszajelzés az elért eredményről);
3. A lényeglátás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése (elemzési feladatok);
4. A problémák egyértelmű és egzakt megfogalmazása (magyarázatok, definíciók megjelenése);
5. A lényeglátás fejlesztése (változatos formájú, tartalmú feladatok);
6. Információszerzés, szelektálás és feldolgozás módszereinek bővítése és új alternatívák bemutatása a tananyag strukturálásában (a hagyományostól eltérő feladatmegoldás);
7. Új módszerek (kooperatív technikák) alkalmazása az élményszerű és a hatékonyabb tanítás-tanulás érdekében (a fiatalok számára vonzó digitális technika alkalmazása);
8. A magyar helyesírás iránti érdeklődés felkeltése, és a tanulási folyamatban az aktív részvételhez a motiváció biztosítása (a tanulók számára vonzó digitális technika alkalmazása);
9. Közösségfejlesztés, szociális kompetencia fejlesztése (egyéni, páros, kiscsoportos, nagycsoportos munkaformák alkalmazásának lehetősége);
10. Információk közötti válogatás képességének erősítése (feladatválasztásos teszt-kérdésekben a helyes kiválasztása);

11. Kommunikációs képesség és pontosság (az írásos feladatok értelmezése, megértése, majd a válasz kiválasztása vagy a pontos karakterlánc beírása);

12. Sikerélmény biztosítása. (A tesztkérdések sajátossága, hogy a tanuló mindenképpen tud valamit válaszolni a kérdésre, a nem tudás kevésbé elkeserítő számára. Viszsa lehet térni az elvett feladathoz, ez alkalmat ad a gyakorlásra, bevésésre).

Értékelési lehetőségek

A *Hegyezd a füled!* helyesírási szoftver a gyakorláson kívül a tudásmérés eszköze is. A teljesítményt a felhasználó folyamatosan követheti a képernyőn (látható a helyes válaszok száma és százalékos aránya). A pedagógusnak több lehetősége adódik az értékelésre. Diagnosztizálás esetén megállapíthatja a korábbi teljesítményhez viszonyított szintet, illetve azt, hogy a tanultakból mit kell begyakorolni, ismételni. Egyénileg kimutatható, hogy milyen típusú feladatok okoznak gondot a tanulónak. Egy-egy tanuló fejlődése a korábbi eredmények grafikonos és táblázatos ábrázolásával követhető, a tanuló számszerű teljesítménye a feladatmegoldás során megfigyelhető (hány kérdésből hányra válaszol helyesen és a helyes válaszok százalékos aránya). Osztályzatot a program nem ad, hogy a pedagógusnak kellő flexibilitást biztosítson az egyénre szabott értékeléshez.

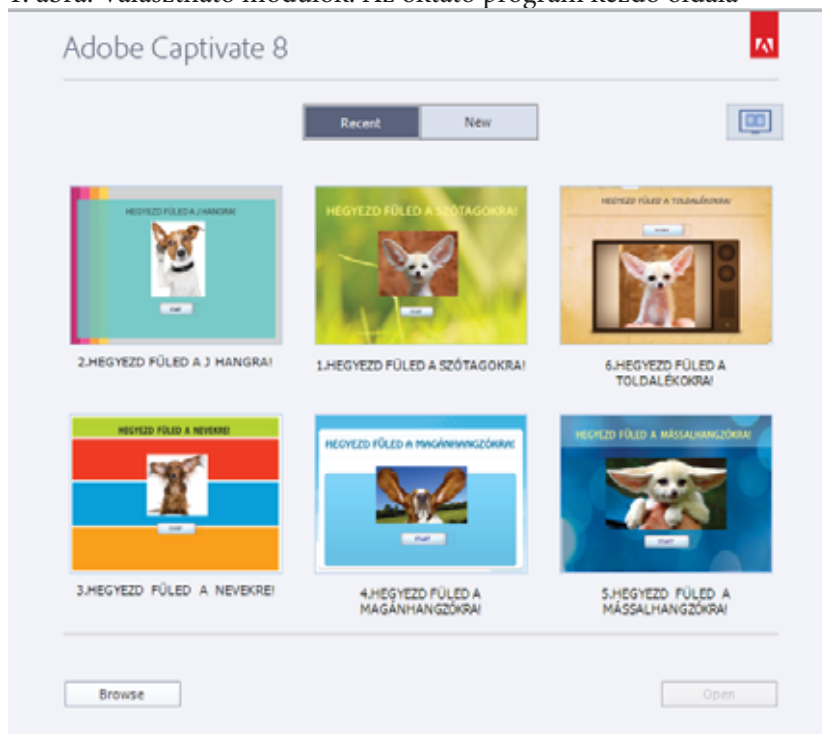
Folyamatos értékelésre óra elején és végén lehet sort keríteni ismételt feladatmegoldásokkal, párbajozással, csoportos feladatmegoldással.

Technikai feltételek: A program egyaránt alkalmazható önálló egységeken, táblagépeken, okos telefonokon, interaktív táblán, kompatibilis a Windows és az Android verzióra is. Futtatásához két szoftver telepítése szükséges: a használt eszközre telepíteni kell a Flash Player és az Adobe Air szoftvereket, de nincs szükség az Adobe Captivate szoftverre ahhoz, hogy az oktatóprogram alkalmazható legyen.

A programot az Adobe Captivate 8 program segítségével szerkesztettük. Gyors és hasznos eszköz, aminek a segítségével e-learning tartalmakat (például útmutatókat, oktatóanyagokat, szimulációkat, interaktív kérdőíveket stb.) lehet alkotni. A program lehetővé teszi a hangok, képek, filmek/videók, interaktív gombok beillesztését, továbbá széles körű beállításoknak ad helyet, s megfelel minden igénynek ahhoz, hogy e-learning tartalmat tudjunk előállítani. Segítségével tartalmat lehet adaptálni különböző mobil eszközökhöz, webhez, desktophoz. Működéséhez nincs szükség különös számítógépre, a gyakorlatokat futtatni lehet okos telefonon, táblagépen is. Lehetővé teszi a helyesírási készség gyakorlását úgy, hogy a gyermek állandóan kap visszacsatolást a munkájával kapcsolatban.

A programban hat tanulási egységet dolgoztunk fel. Megalkotásukkor szem előtt tartottuk az érvényben lévő 3. osztályos tantervet. Érdekes, ugyanakkor gondolkodtató és változatos feladatokat terveztünk a különféle modulokba. A teljes program komplex egységet alkot: kezdő oldala tartalmazza a fejezeteket, ahonnan a játékos szabadon kiválaszthatja azt a modult, amelyiken gyakorolni szeretne.

1. ábra: Választható modulok. Az oktató program kezdő oldala



Az oktatóprogram moduljait egy-egy kutyafajta jelképezi. A gyakorló gyermeknek mindig egy bizonyos feladattípusra kell hegyeznie a fülét (Hegyezd a füled a nevekre! Hegyezd a füled a magánhangzókra! stb). Miután a gyermek megoldott egy feladatot, rögtön visszajelzést kap: helyes megoldás esetében mosolygó arcot, mert sikeresen elvégezte a feladatát; helytelen megoldás estében nem kap büntetést, szomorú arc sem jelzi a sikertelenséget, a program viszont azonnal egy új feladatot generál. A modul végén a tanuló teljes képet kap a munkájáról: a játék utolsó ablaka tartalmazza a százalékos teljesítményt, megmutatja, hogy hány feladatot oldott meg helyesen, hányat hibásan. Ezek után a tanulók ellenőrizhetik a megoldásaikat, mert az ezt jelző gombra kattintva a program végigvezeti őket a feladatokon, ahol a helyes megoldások mellett a téves megoldások helyes változata is megjelenik. A program minden újrajátszás esetén újragenerálja a válaszok sorrendjét, így a gyakorlás nem válik unalmassá.

Az oktatóprogram a helyesírás hat különböző területét fejleszti: szótagolást-elválasztást, a *j* hang jelölését, a köznevek és tulajdonnevek helyesírását, a magánhangzók helyesírását, a mássalhangzók helyesírását és a helyes toldalékolást. Ezt tükrözi a modulok neve is (lásd a fenti ábrát).

Minden modul kezdőlapmal indít, melyen a kiválasztott kutya képe és az egység megnevezése szerepel. Íme a hatodik modul kezdőlapja.

2. ábra: Hegyezd a füled a toldalékokra! című modul kezdőlapja



A kezdőlap után sorra következnek az egységhez tartozó változatos feladatok.

A következő ábrán a toldalékokkal foglalkozó modulból láthatunk egy példát, ahol a *-ba*, *-be*, *-ban*, *-ben* toldalékok használatát gyakorolhatják a tanulók.

3. ábra: Helyviszonyok és toldalékok

Egészítsd ki a szavakat olyan toldalékokkal, hogy a mondat a zárójelben levő kérdésre válaszoljon!

Nyelckor az iskolá *ban* voltam. (Hol?)

Nyelcra megyek iskolá . (Hová?)

A gyakorlatot a füzet írtam. (Hová?)

A gyakorlat a füzet van. (Hol?)

Tovább

A mondatkiegészítési feladat előnye, hogy a toldalékolandó szavakat mondatösszefüggésben látja a gyermek, s a válaszadást segíti a mondat végén zárójelben lévő kérdés is.

Az egységek végén a tanuló ellenőrizheti saját teljesítményét.

4. ábra: A Hegyezd a füled! oktató program utolsó oldala



A program lehetőséget biztosít a hibák ellenőrzésére, újragondolására és javítására. Az egység végére érve a tanuló visszatérhet az önellenőrző oldalra, megfigyelheti az elrontott feladatot, és javíthatja azt.

Az oktatóprogram felépítése, illetve a feladatok változatossága a harmadik osztályos gyermeknek játékos kedvet biztosít, a helyes megoldás esetén szerzett mosolygó arc modulonként más típusú, a fejezetek designja is más, sőt jelképes logójuk is kedves, fület hegyző kutyát ábrázol, hiszen a jól halló kutyához hasonlóan a gyermeknek is felhívja a figyelmét, hogy a feladatok megoldásában ébernek kell lennie, jól oda kell figyelnie. A feladattípusok változatosak: feleletválasztós feladatok (egy helyes, több helyes válasz típusúak), alternatív és asszociációs feladatok, feleletalkotó, rövid válasz igénylő feladatok, szekvenciák elrendezése, kiegészítések.

A különböző egységeknek nincs meghatározott megoldási sorrendje: a gyermek éppen azt a modult oldhatja, amelyet szeretne, vagy azt, amit a tanító ajánl neki. A pedagógus így differenciáltan gyakoroltathat, és arra a helyesírási problémára fókuszálhat, ahol a gyermeknek hiányosságai vannak. Egy modult akár többször is megoldásra ajánlhat, hiszen modulon belül is újragenerálódnak a feladatok.

A *Hegyezd a füled!* oktatóprogram kiemelt célja az új tevékenységi formák bevezetése (digitális technika), ugyanakkor a helyesírás gyakorlási módszereinek bővítése, differenciált alkalmazása, hisz csak változatos módszerekkel és feladattípusokkal lehet biztosítani azt, hogy minden gyermek a lehetőségeihez képest megfelelően fejlődjön.

Irodalom

*** A magyar helyesírás szabályai, 12. kiadás, Akadémiai Kiadó, 2015.

*** Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă maghiară, clasele a III-a – a IV-a. București, MEN, 2014. Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003/02.12.2014.

A szövegértést befolyásoló tényezők vizsgálata

II. osztályos tanulóknál¹

1. Bevezetés

A mai kor embere számára a gyors információszerzés az életben való helytállás elengedhetetlen alapfeltétele. Az olvasni tudás jelentősége az évszázadok során nem csökkent, hanem nőtt, hiszen az olvasás az információszerzés egyik legfontosabb eszköze maradt ma is. Jelentőségét az utóbbi években tovább növelte az élethosszig tartó tanulás szükségessége. Az utóbbi időben tehát megnőtt a jelentőségük azoknak a kutatásoknak, amelyek a kisiskolások, kamaszok, fiatal felnőtt olvasók szövegértési problémáira irányulnak.

A szövegértő olvasást – mint az alapkompetenciák körébe tartozó képességet – számos tényező határozza meg. Kutatásom során ezen tényezők közül kiemeltem és megvizsgáltam az illusztrációk, a háttértudás szerepét a II. osztályos tanulók szövegértésében. Külön kitértem arra, hogy ezek a tényezők a gyengén olvasók vagy a jól olvasók csoportjánál bírnak-e nagyobb befolyásoló erővel. Kérdésként fogalmazódott meg bennem, hogy mennyire fontos a háttértudás: ha a tanulóknak ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, akkor az adott témához kapcsolódó szöveg megértésében nagyobb teljesítményt nyújtanak-e, mint azok, akiknek nincsenek ilyen ismereteik. Másik kérdés az volt, hogy az illusztrációk milyen mértékben segítik a másodikosokat a megértésben, különösen kíváncsi voltam, hogy a gyengén olvasók csoportja milyen mértékben támaszkodik a szöveg mellett található kép(ek)re a szöveg jelentésének megalkotásában.

2. A szövegértő olvasásról

Gósy (2005), Csépe (2006), Adamikné (2006) (idézi Gósy, 2008) szerint az olvasási készség az írott szövegek megértésének a képessége. Az olvasás nem más, mint a leírt szavak átalakítása beszélt szavakká, miközben megtörténik a szövegtartalom felismerése.

Az olvasott szöveg megértése az olvasás legmagasabb szintje. Ahogy a mondat sem egyszerűen az alkotó szavak jelentésének összessége, úgy a szöveg értelme sem az azt alkotó mondatok jelentéseinek összességéből adódik, nem azok alapján érthető meg. A szövegértés azt jelenti, hogy feldolgoztuk, megértettük a részleteket és azok összefüggéseit, birtokba vettük a szöveget – mint szemantikai, szintaktikai, pragmatikai és gondolati egységet. A szöveg értelmezése a szövegértésre épülve az adott szöveg behelyezése egy

¹ A szöveg forrása az I-es fokozati módszertani-tudományos dolgozat. Témavezető: Szántó Bíborka, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének adjunktusa.

tágabb ismeretanyagba, összehasonlítása egy korábban tárolt információsorozattal. Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat megfelelően gyorsan működtessük, valamennyi szükséges részfolyamatnak megfelelő pontossággal és tempóban kell zajlania (Gósy, 2008).

Az olvasás egyre tökéletesebb elsajátításában és az olvasottak egyre magasabb szintű feldolgozásában a központi szerepet betöltő beszédészlelési és beszédmegértési műveletek mellett nagyon fontos a szókincs megfelelő nagysága. Ezen kívül jelentős szereppel bír a szavak megfelelő ingerre való előhívhatósága, a háttérismeret aktiválhatósága, valamint a grammatikai, szintaktikai szabályok ismerete és azok alkalmazása is. Ugyanakkor az olvasás és az olvasott szöveg megértésének eredményességét befolyásolja az emlékezőti folyamatok működése. A bekezdések vagy a szövegrészek közötti kapcsolatok, összefüggések megértése a rövid távú memória, míg a háttérismeretek összekapcsolása az éppen olvasottakkal a hosszú távú emlékezőti működésen alapul (Laczkó, 2012).

A szövegértés, a néma, értő olvasás megfelelő szintű elsajátítása nélkülözhetetlen ahhoz, hogy egy gyermek az adott iskolatípus követelményeinek eleget tudjon tenni, hiszen a tananyag nagy részét az értő olvasás segítségével kell elsajátítani. E készségre egész életünkön át szükségünk van, hiszen az értő olvasás készsége nélkül képtelenek vagyunk a világban boldogulni.

Az olvasás minden ember nélkülözhetetlen eszköze a tudás, a kultúra elemeinek megszerzéséhez, személyisége fejlesztéséhez, átöleli egész életét. Így a szövegértés az oktatás hatékonysága szempontjából az egyik legfontosabb képesség. A tanulók olvasni tudása az iskolai tanulás eredményességére közvetlen hatással van. Ez teszi különösen fontosá kutatását, és ezért foglalkozik számos tanulmány az olvasással.

A jó olvasót a következők jellemzik: felidézi az olvasott témával kapcsolatos előzetes ismereteit, és az olvasottaknak személyes értelmezést ad az élettapasztalatok alapján. A jó olvasó felhasználja az olvasott információkat saját kérdései megválaszolásához, értelmezi a szöveg szavait, mondatait és bekezdéseit. Célokat határoz meg az olvasás során, elgondolkodik például azon, hogy miért olvas. Előrejelzéseket fogalmaz meg az olvasás során, amelyek feltételezések arról, hogy miről lesz szó a szövegben, és ezeket módosítja az olvasottak alapján. Vizualizál, elképzei, amit olvas, kérdéseket tesz fel a szöveg tartalmára vonatkozóan. A kérdéseket az olvasás előtt, közben és olvasás után is felteszi, illetve összegzi az olvasottakat. Folyamatosan meghatározza, hogy mi a fontos, és gondolatban többször összefoglalja ezt olvasás közben. Nyomon követi, hogy mennyire érti az olvasottakat. Ha észreveszi, hogy nem ért valamit, olyan stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a megértést. Értelmezi a szöveget, kritikusan felülbírálja előzetes ismeretei alapján. Figyel és felkészül arra, hogy az olvasottakat hol, milyen helyzetekben lehet alkalmazni (Zsigmond, 2008).

3. A szövegértő olvasás tényezői

Bácsi és Sejtes (2009) a szövegértést az anyanyelvi kompetencia legfontosabb területei közé sorolják, szerintük a szövegértés sikerét több tényező befolyásolja. E tényezők között említik a megfelelő olvasástechnikát, a világról való háttérismereteket, a szöveg nehézségi fokát, a különböző szövegtípusok ismeretének mértékét. Továbbá a kontextuselemzést (címzettek felismerése, a kommunikációs cél mérlegelése, a kódváltás

problémája) is jelentősnek tartják a szövegértésben. Fontos a szövegértés alapkészségeinek a megfelelő szintje, vagyis a háttértudás mozgósításának, a szöveg és a részek közötti összefüggés megértésének, valamint az ismeretlen szavak megfejtésének képessége is. Jelentős szereppel bír a szövegértésben az információk feldolgozásának menete (információk érzékelése, felvétele, tárolása, visszakeresése, továbbítása), a szövegértési műveletek végzésének képessége is: összefüggések, kapcsolatok felismerése, lehetséges jelentéstulajdonítás, szövegek összehasonlítása. A szociális tényezők között említik a szövegolvasó környezetét, az információk forrásának minőségét és mennyiségét.

3.1. Az olvasástechnika és a szövegértés kapcsolata

Gósy (1994) hangsúlyozza, hogy a sikeres tanuláshoz, az egyes tantárgyak szövegeinek megértéséhez és értelmezéséhez szükséges az olvasás elfogadhatóan jó szintje. A gyenge olvasástechnika gátjává válhat a könnyű, folyamatos, megfelelő tempójú és pontos olvasásnak, majd az értésnek, ami pedig a biztonságos tanulás alapfeltétele.

Az olvasási tempót tekintve a jól olvasó folyamatosan, kifejezően olvas, megfelelő hangsúlyokkal és szünetekkel, és jelentéktelen mértékű hibázás jellemzi. A közepesen olvasó tempója lassabb, néhány esetben megakad, hezitálás és a beszéd ritmusának felbomlása jellemzi egy-egy nehezebb, hosszabb, ismeretlen vagy ritkább szó kiolvasása előtt. Néhány hiba, félreolvasás, esetleges hadarás is észlelhető nála. A gyengén olvasó nem olvas folyamatosan, olvasási ritmusa s nemegyszer beszédlegzése is felborul, hangsúlyeltolódás, egy-egy nehezebb kifejezés előtt többszörös megtorpanás, nekirugaszkodás jellemzi. Sok nála a félreolvasás, a pontatlan ejtés, a szavak torzítása, csonkolása és gyakoribb a szótagoló, a formára koncentráló és nem az értő olvasás.

Az olvasástechnika, a hangos olvasás, a szövegértő (néma) olvasás, a szövegelemzés fejlesztése a gyakorlatban kölcsönösen kiegészítik, erősítik, feltételezik egymást. Ahhoz, hogy valaki megértse az olvasottakat, biztonságos olvasástechnikával kell rendelkeznie. Az erre épülő igazi szövegértő néma olvasáson a vizuális jelek közvetlen (csak szemmel történő) felfogását értjük az olvasottak hangos vagy belső beszéddel való megismétlése nélkül (Nagy, 1991). Az olvasás technikai oldalának fejlettségétől függ, hogy figyelmünket, gondolkodásunkat milyen mértékben tudjuk tehermentesíteni annak érdekében, hogy az olvasottak tartalmára koncentrálhassunk.

3.2. A háttérismeretek

Tóth (2002) szerint a nyelvi megértéshez a gyermeknek ismernie kell a körülötte lévő világot, vagyis megfelelő, a megértés szempontjából releváns háttértudással kell rendelkeznie. Ez a tudás azon ismereteket, tapasztalatokat, sémákat, elvárásokat tartalmazza, amelyek segítségével a gyermek a világban eligazodik. Ahhoz például, hogy egy mesét, történetet megértsen, nem elég, ha minden szót ismer a szövegből, bizonyos vonatkozó tudásalappal is kell rendelkeznie.

A megértésbeli problémák tekintélyes részéért a megfelelő háttértudás hiánya tehető felelőssé. Nem az általános értelemben vett tudás hiányzik, hanem konkrétan az a tudás, ami az adott nyelvi anyag megértéséhez háttérrel biztosítana. Mint ahogy két felnőtt sem tud szót érteni egymással, ha a témára vonatkozó háttérismereteik – legalábbis rész-

ben – nem közösek, ugyanúgy a gyermek sem érti meg a felnőtt hozzá intézett beszédét, ha az olyan tudásalap meglétét feltételezi, amivel ő nem rendelkezik (Tóth, 2002).

A szöveg megértéséhez tehát előzetes ismeretekre van szükség. Adamikné (2006) ilyeneknek tekinti például a műfajismeretet, a szövegszerkesztési, a retorikai és stilisztikai szabályok, az elvont fogalmak, a nyelv és az írás ismeretét, a folyamatok és érzelmek, a körülöttünk levő világ ismeretét. Minél idősebb és tapasztaltabb az olvasó, annál több ismeretet tárol a hosszú távú memóriájában. Az alsó tagozatos kisgyerek ismeretei még vékonyak, hézagosak, inkább a mindennapi élethez kapcsolódnak.

Minél gazdagabb egy gyermek világra vonatkozó ismeretrendszere, annál eredményesebb lehet az ismeretlen szövegek feldolgozásában, megértésében, s ahogyan mélyül, hierarchizálódik az ismeretrendszere, úgy válik képessé egyre elvontabb szövegek megértésére.

3.3. A szöveg tipográfiája

Kutatások mutatnak rá, hogy a tipográfia hatással van a kezdő olvasók olvasásértésére. Gósy (1998) kísérletet végzett magyar iskolás gyermekekkel azzal a céllal, hogy megtudja, vajon a szöveg tipográfiája, azaz a betű típusa, mérete, formája, vastagsága befolyásolja-e az olvasottak pontos megértését. Második osztályosoknál feltételezték, hogy a tipográfia döntő hatással van az olvasás technikájára, annak sikerességére, ötödik osztályban az aktuális tipográfia hatásának már lényegesen kisebb szerepet tulajdonítottak, a nyolcadik osztályosok csoportjában kizárták, hogy a szövegértési eltérések a tipográfiából adódnának. A kísérleti személyeknek a szöveg néma olvasását követően megértést ellenőrző kérdésekre kellett válaszolniuk írásban, majd emlékezetből le kellett írniuk a címet.

Mindhárom korcsoportban szignifikáns eltérés adódott ugyanannak a szövegnek a különböző típusú betűkkel írt változatai megértésében. Meglepő eredmény, hogy még nyolcadik osztályban is döntő hatással van a tipográfia a tanulók olvasásértésére. A kisebb betűk jelentősen gátolták a gyermekeket a címre történő emlékezésben, legnagyobb mértékben a másodikosokat. Összességében kijelenthető, hogy az életkor növekedésével csökken ugyan a tipográfia teljesítménybefolyásoló hatása, de a vizuális bemenet mindig meghatározó marad.

3.4. A szöveg nehézségi foka

Amikor a hosszabb szerkezetek, mondatok nem állnak össze a lassú olvasás miatt, a kellő olvasástempó hiányából adódik a szintagma- és a mondatértési deficit. Ugyanide vezethet az a jelenség, amikor a diák a bonyolult birtokos szerkezeteket és igeneves bővítményeket nem képes megérteni, valamint a szó vagy szócsoport mondattani funkcióját, beágyazottságát nem ismeri fel, és így jön létre a megértési deficit. A többszörösen összetett – több alá- és mellérendelt mondatból álló – mondatok szintén nagy nehézséget jelentenek a diákok számára.

Ahogy a szavak, szó szerkezetek alá- és mellérendelt struktúrákból épülnek fel a mondaton belül, úgy a nagyobb szövegegységen belül is felfedezhetők a mondatok közötti kapcsolódások, szerkezeti, logikai, grammatikai hierarchikus összekötők. Az olva-

sott szövegek megértésében alapvető jelentőségű ezeknek a szerkezeti kapcsolódásoknak a felismerése, megértése.

3.5. Az illusztrációk

Az illusztrációk az ismeretszerzés fontos eszközei, kiegészítik az írottakat, rávezetnek a megértés felé vezető útra. A szöveg és kép kapcsolata kétféle lehet: van, amikor a kép a szöveg tartalmi mondanivalóját jeleníti meg, és van, amikor nem a mű tartalmát, szövegét, hanem annak hangulati elemeit fordítja le a maga formanyelvére. Ennek megfelelően az illusztrációnak két típusa létezik: a szöveget képekkel, rajzokkal kiegészítő, magyarázó, értelmező illusztráció, vagy létezik a művészi alkotás, mely egyenértékű a szépirodalmi művel, melyet illusztrál. Az illusztrációnak érdekesnek, könnyen értelmezhetőnek kell lennie, hogy elérhesse célját.

Slezák (2011) kiemeli, hogy a gyerekek részére készített könyvekben az illusztrációk általában a szöveggel egyenértékűek, de sokszor fölérendelt jelentőségűek. Amikor a képek a főszerep, az olvasni még nem tudó gyerekek is jól tájékozódnak bennük. Kisgyerekek részére nagyon sok képes enciklopédia, képes mesekönyv készül, melyek a gyerek képi tudásbázisát alapozzák meg. Gyerekkönyvek illusztrációival szembeni elvárásként Slezák azt fogalmazza meg, hogy a korosztály életkori sajátosságainak figyelembevételével legyenek művészi igényűek, látványosak, játékosak, könnyen értelmezhetőek. Szemléletes, izgalmas, őszinte, humoros képi világgal fokozzák a gyerek tudásvágyát, gazdagítsák gondolatvilágát. Továbbá hangsúlyozza, hogy azt is biztosítani kell, hogy legyen olyan kínálat is, főként az irodalmi jellegű kiadványok között, amelyben kevés az illusztráció vagy egyáltalán nincs, ugyanis a sok készen kínált séma elnyomja a belső képek kialakításának lehetőségét, s ez a fantázia és az alkotó képzelet fejlődése ellen hat.

Az illusztrációkat többféleképpen lehet osztályozni. Méretük alapján lehetnek egyoldalas, féloldalas, elszórt és marginális rajzok, vagy záródíszek, iniciálék, fejezetlécek, keretek. A megjelenítés szempontjából az illusztráció lehet: a nyersfordításhoz hasonló képi megelevenítés, a gyermekvilághoz alkalmazkodó, naivitásra törekvő hangulatos képek sora, valamint létezhetnek tartalmi és hangulati rokonságot magukon viselő illusztrációk. A technikai megoldás szempontjából beszélhetünk rézmetszetről, fametszetről, akvarellről, bábfilmből vett képsorokról, tusrajzról. Feladata lehet az illusztrációknak a díszítés, az értelmezés, a kiegészítés. A mese(könyv) illusztrátorokat négy csoportba sorolhatjuk: a képzőművész (grafikus, festő), a szerző (író, költő), a szerző és illusztrátor együtt, illetve maga a gyermek.

4. A kutatás céljai és hipotézisei

Kutatásom célja volt megvizsgálni, mennyire befolyásolja a másodikos gyermekek szövegértési teljesítményét a szöveg mellett található illusztráció, képesek-e felfedezni az összefüggést a szöveg tartalma és a kép között. Továbbá azt is vizsgáltam, hogy illusztráció hiányában is ugyanúgy teljesítenek-e a szövegértő teszten, mint amikor az olvasott szöveget kép is kíséri. Kutatásom célja volt ugyanakkor kimutatni azt, hogy eredményez-e különbségeket a szövegértésben a tanulók meglévő háttértudása, az iskolában szerzett előzetes ismeretei a témával kapcsolatban.

Hipotézisek:

1. A második osztályosok szövegértését befolyásolja a szöveg mellett található kép vagy illusztráció.

2. Azok a tanulók, akiknek iskolában szerzett előzetes ismereteik vannak a témával kapcsolatban, jobb eredményeket érnek el a szövegértést vizsgáló teszten, mint azok, akiknek nincsenek ilyenek.

5. A kutatás résztvevői

A vizsgálatban 57 második osztályos tanuló vett részt. 26 gyermeknek olvasástechnikai problémái adódnak, 31 gyermek a korcsoportnak megfelelő olvasási készségekkel rendelkezik. Az 1. táblázat az olvasástechnika szintje szerinti szempontokat tartalmazza.

1. táblázat: Besorolási szempontok

Olvasástechnikai problémák	A korcsoportnak megfelelő optimális olvasástechnika
<p>Az olvasás tempója lassú. Az olvasás ritmusa egyenetlen. A legtöbb hiba, félreolvasás egy-egy nehezebb, több szótagból álló, ismeretlen vagy ritkábban előforduló szó kiolvasásakor van, ilyenkor visszatér a betűző olvasásra. Gyakori a szótagoló olvasás, vagy a szöveget szavanként olvassa, hangosan vagy némán betűzget.</p>	<p>Az olvasás tempója folyamatos. Folyékonyan, megfelelő hangsúlyokkal és szünetekkel olvas. Az olvasást az automatikus szófelismerés jellemzi. Egy-egy nehezebb, több szótagból álló, ismeretlen vagy ritkábban előforduló szó kiolvasásakor visszatér a szótagoló olvasásra.</p>

6. A kutatás módszerei és eszközei

A vizsgálat során a tanulók szövegértési képességének szintjére voltam kíváncsi. Azt szerettem volna felderíteni, milyen hatást gyakorol a szövegértési teljesítményre a szöveg mellett található illusztráció és az előzetes ismeretek. Ennek kivitelezésére szövegértést mérő tesztet írtattam meg a tanulókkal. A tesztet magam dolgoztam ki: négy feladlapot állítottam össze, mindegyik a szövegértést mérte.

A szöveg mellett található illusztráció szövegértési teljesítményre gyakorolt hatásának kimutatására három tudásszintmérő tesztet állítottam össze: az első nem tartalmaz képet, a második mellett egyoldalas kép található, a harmadiknál pedig a kép tartalmaz olyan elemeket is, amelyek nincsenek összefüggésben az olvasott szöveggel. A három mérés során egyetlen kísérleti csoportot figyeltem meg: a csoportban a vizsgált alanyok későbbi teljesítményét a korábbihoz viszonyítottam, a bekövetkezett változást a kezdeti és utólagos mérés eredményeinek mértékében mutatkozó különbséggel érzékeltettem.

Az előzetes ismeretek szövegértésre gyakorolt hatásának kimutatására olyan szöveghez állítottam össze mérőlapot, melynek megértéséhez szükség van a holdfázisokkal kapcsolatos ismeretekre. A háttérismeretek szövegértési teljesítményre gyakorolt hatásának kimutatására kontrollcsoportos kísérletet végeztem. A kísérleti csoport felmérését megelőzte egy ismeretterjesztő szöveg feldolgozása: *Tudnivalók a Holdról*. A szöveg

hangos felolvasását a szöveg globális megértését célzó gyakorlatok követték, majd következett a szöveg újraolvasása bekezdésenként, és a bekezdésekben található részletes információk kiemelése. A szöveg mellett egy kép is volt, amely a holdfázisokat ábrázolta. E kép részletes megfigyelését követték azok a gyakorlatok, amelyekben a tanulónak mondatokat kellett kiegészíteniük vagy folytatniuk az olvasottak alapján. Végül egy, a holdfázisokat hiányosan ábrázoló rajzot kellett kiegészíteniük, azután egy saját rajzot kellett készíteniük a holdfázisokról. A következő napon került sor *A hold ruhája* című meséhez kapcsolódó feladatlap megoldására. A kontrollcsoport tagjait is felkértem e feladatlap megoldására.

Minden felmérés egyformán zajlott le: a tanulónak 30 perc állt a rendelkezésükre, ugyanazokat az utasításokat kapták, a szöveg hangos felolvasására nem került sor.

Mindegyik mérőlap ugyanolyan típusú itemeket tartalmazott, ugyanolyan sorrendben. Az első három item konkrét információk visszakeresését kérte a tanulóktól: az első feladatban a szereplőket kellett felsorolniuk, a másodikban az események helyszínét kellett megnevezniük, a harmadik feladatban a szereplőkkel kapcsolatos konkrét információkat kellett visszakeresniük a szövegből. A negyedik és ötödik feladatban következtetéseket kellett levonniuk a tanulónak: a negyedik feladatban a megadott állítások igazságértékét kellett következtetés alapján megállapítaniuk, az ötödik feladatban pedig a főszereplő(k) tulajdonságaira kellett következtetni. A hatodik és a hetedik feladat az értelmezés gondolkodási műveletének a működtetését kérte: a hatodik feladatban az olvasottakat kellett összefoglalni, és új címet kellett találni az olvasott szöveghez, a hetedik feladatban pedig rövid véleményt kellett alkotni az olvasottakról.

A szövegértő feladatlapok összeállításakor törekedtem arra, hogy érvényesüljön a mérésmetodológia három általános alapkövetelménye: az objektivitás, az érvényesség (validitás) és a megbízhatóság (reliabilitás). A reliabilitás becslésére alkalmazott Cronbach- α mutatók minden egyes feladatlap esetében meghaladták a 0,8 értéket, ami azt mutatja, hogy alkalmasak voltak a szövegértés megbízható mérésére.

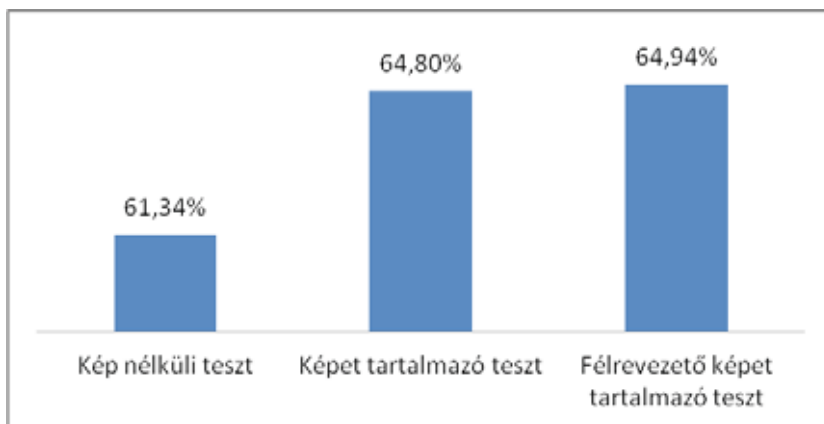
7. Az eredmények elemzése

Első feltevésem szerint a második osztályosok szövegértését befolyásolja a szöveg mellett található kép vagy illusztráció. Ennek bizonyítása érdekében három felmérést végeztem el: kép nélküli, valamint képet is tartalmazó mérőlapok segítségével. A harmadik felmérés egy olyan mérőlappal történt, amelyben a kép félrevezető, hiszen nem felel meg a szöveg tartalmának. Az első két mérés eredményeit összehasonlítottam egymással, a harmadik eredményeit pedig az előző két mérés eredményeivel.

A kép nélküli (Szutyjev *A kis hajó* című meséjéhez kapcsolódó) és képet tartalmazó (Szutyjev *A három kiscica* című meséjéhez kapcsolódó) tesztek eredményeit összehasonlítva látható, hogy a tanulók jobban teljesítettek (64,80 %) a szöveg tartalmával kapcsolatban álló illusztrációt tartalmazó szöveg, mint a képet nem tartalmazó szöveg esetében (61,37 %).

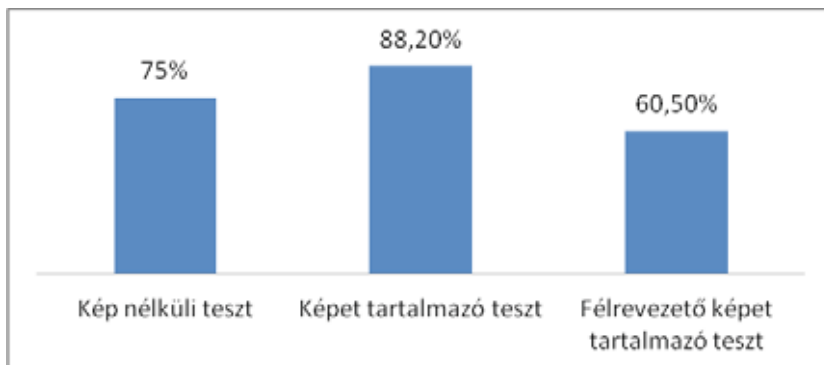
A két szövegértési feladatlap eredményei között szignifikáns a különbség ($t=1,7794$, $p < 0,05$), az összehasonlítást egymintás t-próbával végeztem el. Az első hipotézisem tehát beigazolódott, így kijelenthetem, hogy az olvasott szöveg megértésében szerepet ját-

szik a mellette található kép vagy illusztráció, a kezdő olvasókat segíti a jobb teljesítmény elérésében. Az 1. diagram a három felmérés eredményeit mutatja %-ban kifejezve.



1. ábra: A képet nem tartalmazó, a képet tartalmazó, illetve a félrevezető illusztrációt tartalmazó felmérések eredményei

A harmadik feladatlapban a szöveghez (Szutyjev *A kakas meg a színek* című meséje nyomán) tartozó képen szerepeltek a szereplők mellett a mesében elő nem forduló állatok is, továbbá a kakas nem a szövegben olvasottaknak megfelelően volt kiszínezve. A szövegértő teszt első kérdése a szereplők megnevezésére vonatkozott, a negyedik feladatban pedig a kakas színére vonatkozó állításokról kellett a gyerekeknek eldönteniük, hogy igazak vagy hamisak. A szereplők megnevezésekor az 57 tanulóból 18 (31,57%) a szereplőkhöz sorolta a macskát és az egeret is, pedig ezekről nem volt szó a mesében. Ezeknek a tanulóknak nagy része a gyengén olvasók csoportjából került ki, ez is bizonyítja, hogy minél kevésbé jártas a tanuló az olvasásban, annál nagyobb mértékben támaszkodik egy szöveg megértése során a szöveg mellett található illusztrációra. A negyedik feladatnál (igaz/hamis állítások a kakas színére vonatkozóan) elért pontszám (a csoport maximális pontszáma 684, elért pontszáma 414) még a kép nélküli teszt negyedik feladatánál elért pontszámánál (maximális pontszám 684, elért pontszám 516) is alacsonyabb, ami valószínűleg a szöveg mellett található félrevezető (a szöveg tartalmának nem megfelelő) képnek tulajdonítható. A 2. diagram a tesztek negyedik feladatának pontszámait mutatja %-ban kifejezve.

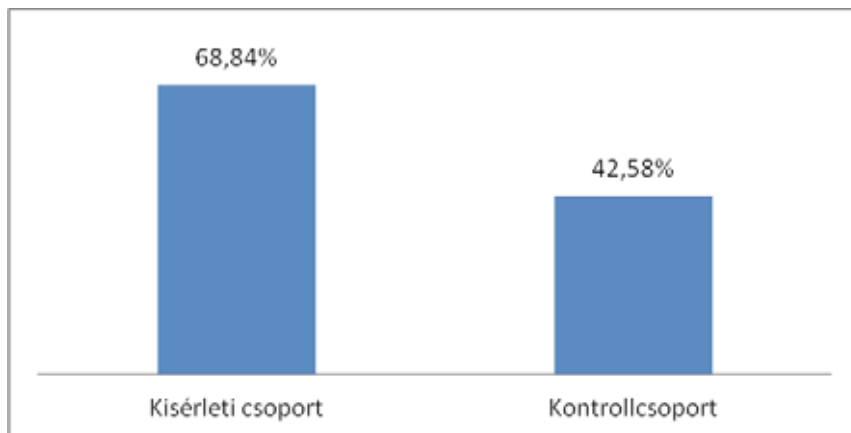


2. ábra: A feladatlapok negyedik feladatának pontszámai %-ban kifejezve

Megfigyeltem, hogy az első feladatban a gyengén olvasók csoportjának magasabb százaléka írta be a macskát meg az egeret a szereplők közé, mint a jól olvasók csoportja. Ugyanezen teszt negyedik feladatának pontszámai és a képet tartalmazó teszt negyedik feladatának pontszámai között nagyobb a különbség a gyengén olvasók csoportjában, mint a jól olvasókéban. Az első feladatban a gyengén olvasók csoportjában a 26 tanulóból 15-en (57,69 %) beírták a szereplők közé a macskát meg az egeret, míg a jól olvasók csoportjában a 31 tanuló közül csupán 4 (12,90%) írta be. Ha a gyengén olvasók 4. feladatnál elért eredményét összehasonlítjuk a képet tartalmazó teszt 4. feladatának eredményével, akkor az eltérés 36,1%, a jól olvasók csoportjánál pedig 25%.

Az 1. és 4. feladatnál tapasztalt eltérések arra engednek következtetni, hogy az illusztrációk nagymértékben segítik a másodikosokat a megértésben, különösen a gyengén olvasók csoportja támaszkodik a szöveg mellett található képre a szöveg jelentésének megalkotásában.

Második hipotézisem szerint azok a tanulók, akiknek iskolában szerzett előzetes ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, a témához kapcsolódó szöveg értése során jobban teljesítenek, mint azok a tanulók, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. Ennek felderítésére kontrollcsoportos kísérletet végeztem, az így kapott eredményeket kétmintás t-próbával hasonlítottam össze. Amint az előbbieken már jeleztem, a kísérleti csoport felmérését megelőzte egy ismeretterjesztő szöveg feldolgozása (*Tudnivalók a Holdról*), ami az élményszerző szöveg (Varga Katalin *A hold ruhája* című mese) megértését segítette. A két felmérés eredményeit összehasonlítva látható, hogy eltérés mutatkozik a kísérleti és a kontrollcsoport eredményei között. A kísérleti csoport tanulói 68,84%-os eredményt értek el, míg a kontrollcsoport tanulói 42,58%-ban teljesítettek – ez jóval elmarad a kísérleti csoport teljesítményétől. A 3. diagram szemlélteti a két felmérés eredményeit.



3. ábra: A kísérleti csoport és kontrollcsoport szövegértési eredményei

A két csoport eredménye között a kétmintás t-próba szerint szignifikáns különbség van ($t=7,7514$, $p<0,05$). Mindkét csoport tanulói a legmagasabb pontszámot a szereplők jellemzését igénylő feladatnál, valamint egy másik cím megadását kérő feladatnál érték el, továbbá jól teljesítettek a szereplők és a helyszín megnevezését kérő feladatnál. Általában elmondható, hogy a szöveg globális megértését célzó feladatoknál, az explicit információk felismerésében és visszakeresésében, egyenes következtetések levonásában, az adatok összefoglalásában teljesítettek a legjobban a tanulók. Legalacsonyabb pontszámot annál a feladatnál érték el, ahol a feleletek közül ki kellett választaniuk, milyen lehetett a Hold alakja a különböző ruhapróbákon. Ez a feladat azért bizonyult a legnehezebbnek, mivel itt konkrét tudásra volt szükség, ismerniük kellett a holdfázisokat. Ugyancsak az előző feladatokhoz képest kevesebb pontszámot értek el az érvelést igénylő feladatnál. Itt tulajdonképpen arra kellett magyarázatot adni, hogy miért változtatta állandóan a Hold az alakját. Ez utóbbi két feladat helyes megoldása jelezte a legjobban a szöveg teljes értelmezését, az árnyalatok megértését is.

A kontrollcsoport eredményei jóval alacsonyabbak a kísérleti csoport eredményeinél. Legnehezebbnek bizonyult nekik is az érvelést igénylő feladat. Több tanuló kihagyta ezt a feladatot, vagy nem adott értékelhető választ. Íme néhány válasz a kontrollcsoportból: „A hold azért változtatta az alakját, hogy izgalmas legyen a ruhapróba.” „Azért, mert több ruhát akart.” „Megviccelni akarta Arankát.” „Azért, hogy szebb legyen. Mert szép akart lenni.” „Azért, mert válogatós volt.” „Azért változtatta az alakját, mert a csillagok báljába ment.”

Az összehasonlítás érdekében bemutatok néhány választ erre a kérdésre a kísérleti csoportból: „Azért változott a Hold, mert mindig eltelt egy hét. És a Hold mindig változik. Vagy sovány, vagy kövér. Ilyen a természete. Ez egy rendszer, amit nem lehet megváltoztatni.” „Azért, mert telt az idő. Egyszer duzzadt volt, máskor pedig csökkent. Mert a Hold folyamatosan növekszik vagy csökken. Azért gondolom, mert a Hold növekszik vagy csökken. És soha nem áll meg ez a sor.” „Azért változtatta a Hold az alakját, mert

telt az idő. Mikor duzzadt, mikor csökkent. Azért gondolom, mert a Hold mindig változtatja az alakját.” „A hold azért változtatta az alakját, mert a Hold örökké csökken, aztán meg duzzad, mert napról napra csökken vagy duzzad..., mert van, amikor nő, és van, amikor fogy.” „Mindig nőtt vagy csökkent. Nem tudott pont jó lenni soha sem.”

Tehát a második hipotézisem is beigazolódott, miszerint azok a tanulók, akiknek előzetes ismereteik vannak egy témával kapcsolatban, a témához kapcsolódó szöveg értését mérő feladatlapon jobb teljesítményt érnek el, mint azok a tanulók, akik nem rendelkeznek ilyen ismeretekkel. A kontrollcsoportban tapasztalt alacsony teljesítmény tekintélyes részéért az ismeretek hiánya tehető felelőssé.

8. Következtetések. Összegzés

A kutatási eredmények a szövegértésre vonatkozó feltételezéseimet megerősítették. A nehezebb, hosszabb szöveg értékekor kapott alacsony eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a szövegértés fejlesztése alapos tervező munkát igényel. Kezdetben érdemes a szavak, mondatok értését fejleszteni, majd fokozatosan kisebb terjedelmű szövegek, kisebb szövegegységek megértését kell fejleszteni változatos módszerekkel. Ezt követheti a nagyobb szövegegységek, nagyobb terjedelmű szövegek megértésének a fejlesztése. A tanulók a hosszabb szöveg értésében tapasztalt alacsony eredménye arra enged következtetni, hogy a másodikosok nagy része számára a szöveg egyes részei kapnak jelentést, a szöveg egészének az értelme elvész. Mindez pedig rizikófaktor jelent a tanulás szempontjából, hiszen a szöveg egy részének megértése nem elégséges feltétele a szövegből való tanulásnak. Ha ismeretterjesztő szövegekkel bővítjük a gyermekek világról szerzett meglévő tudását, ez nagymértékben segíti a különböző témájú élményszerző szövegek megértését.

Ha felhívjuk a gyermekek figyelmét arra, hogy az illusztrációk is rejthetnek információkat a szöveggel kapcsolatban, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy használni fogják ezeket a szövegben való tájékozódáshoz, információk kikereséséhez, bővítéséhez. Ha a szöveghez illusztrációkat is kapcsolunk, akkor nagymértékben megkönnyítjük a kezdő olvasók szövegértését, motiváltabbá tehetjük őket. Az olvasás végső célja a szöveg szó szerinti értelme mellett a többletjelentés értelmezése, a mélyebb összefüggések feltárása, valamint a következtetések levonása. A kutatásom eredményei szerint a másodikosok az élményszerző szövegekben visszakeresik és visszaidézik az explicit módon megjelenő cselekedeteket, eseményeket és érzelmeket, képesek egyenes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel, motivációjával kapcsolatban, megállapítják az egyértelmű ok-okozati összefüggéseket, használják az illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz, a jelentés megteremtéséhez. Azonban a kapott eredmények tükrében megállapítható, hogy a mögöttes tartalom, a ki nem mondott jelentés, valamint a következtetések levonása nehézséget okoz. Ugyanakkor hiányzik a személyes véleményalkotás és ennek logikus, összefüggő mondatokban történő szövegszerű megfogalmazása.

Irodalom:

Adamiké Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene*, Trezor Kiadó, Budapest.

Bácsi János, Sejtes Györgyi (2009): Didaktikai útmutató a szövegértési feladatlapok összeállításához, *Anyanyelv-pedagógia*, 4.

Gósy Mária (1996): Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről, *Magyar Nyelvőr*, 2. 168–179.

Gósy Mária, Laczkó Mária (1994): *Varázsló. Olvasási nehézségek felismerése. Olvasásfejlesztés*. Nikol GMP, Budapest.

Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás, *Anyanyelv-pedagógia*, 1.

2015. 11.16-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>

Laczkó Mária (2012): A szövegértés fejlesztésének lehetőségei – gyakorlattípusok egy szövegértést fejlesztő órára, *Anyanyelv-pedagógia*, 2.

2015.11.16-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=383>

Nagy József, Gledura Lajosné, Kadosa Lászlóné, Kovács Józsefné, Szabó Józsefné és Válik Lászlóné (szerk.) (1991): *Így tanítunk II. osztályban. Magyar nyelv és irodalom. Tanítói kézikönyv*, Tankönyvkiadó, Budapest.

Slezák Ilona (2011): Az általános iskolai tankönyvek illusztrációi, *Könyv és Nevelés*, 13.1.

2016. 06. 25-i megtekintés: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_altalanos_iskolai_tankonyvek_illusztracioirol

Zsigmond István (2008): *Az értő olvasás fejlesztése*, Ábel Kiadó, Kolozsvár.

2015.11.18-i megtekintés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=218>

Kérdéskártya

V iszonylag könnyen alkalmazható eszköz, amelyet a kreatív tanár különböző szituációkhoz igazítva variálhat. A módszert a ráhangolódás és a reflektálás szakaszaiban használhatjuk, amikor a diákokat arra kérjük, hogy a felvetett témához, a feldolgozott tananyaghoz kapcsolódóan fogalmazzanak minél több (legalább három-három) kérdést. Kérdéseiket írják rá a kapott kártyákra. Ezek a kérdéskártyák a ráhangolódás fázisában segíthetik az előzetes tudás előhívását, ráirányíthatják a tanulók figyelmét a feldolgozandó téma kérdésfeltevéseire. Lehetővé teszik, hogy a diákok érdeklődésüket is megfogalmazzák a témával kapcsolatban. A reflektálás szakaszában a tanár számára érdekes lehet megfigyelni a kérdésfeltevések hierarchiáját (a ténykérdések jelentik a gondolkodás legalacsonyabb szintjét, míg az értékelésre vonatkozó kérdések a gondolkodás legmagasabb, kritikai szintjét) (Pethőné, 2005, 65.). Az óra e mozzanatában a kérdéskártyára írt értelmező kérdés találgatásra s ugyanakkor a szöveg megértésére ösztönöz. (Ez a magasabb rendű gondolkodás alapja.) Az elemző kérdések arra ösztönzik a diákokat, hogy ok-okozati összefüggéseket keressenek. A szintézis kérdések alkotó problémamegoldásra készítetnek, az értékelő kérdés pedig véleményformálásra ad lehetőséget, a kritikai gondolkodás szintjét célozza meg.

Az eljárás menete:

1. A kívánt kérdések számának megfelelő fehér kártyát osztunk ki a csoportban (vagy a csoport tagjainak);

2. Kérjük meg a diákokat, hogy a kapott kártyák mindegyikére írjanak fel egy kérdést az óra témájával vagy az órán feldolgozott művel kapcsolatban;

3. A kártyákat a pedagógus összegyűjti, összekeveri, majd újra szétosztja a diákok között. Így lehetőség adódik arra, hogy másik diák válaszoljon a társa által feltett kérdésre. Ez a technika azért is kedvelt a tanulók körében, mert lehetőséget ad arra, hogy névtelenül kérdezhesenek. Így nem kell zavarba jönniük a társaik előtt azért, mert valamire rákérdeztek.

4. A pedagógus reflektálhat a feltett kérdésekre, illetve a válaszokra is. A gondolkodtató, elemző kérdések a témában való jártasságot, a szöveg elmélyült értését is jelzi a tanár számára.

Másik lehetőség:

Kérdéskártyákat készíthet egy témához maga a pedagógus is. Ebben az esetben a kérdéskártya mellé egy fehér kártyát (ugyanazzal az ikonnal vagy számmal a hátlapján) is oszt a csoportnak. A téma kapcsán szétosztja a kérdéskártyáit a csoportokra osztott tanulók között. A csoportok a kapott fehér kártyára írják a saját válaszaikat, majd körforgásszerűen továbbadják a kérdéskártyát a másik tanulócsoportnak. Amikor minden tanulócsoport válaszolt az összes kérdésre, összevetik a válaszaikat: érvek és ellenérvek hangzanak el. Jó alkalom lehet a témában való elmélyülésre, a probléma megvitatására.

Irodalom:

Pethőné Nagy Csilla (2007): *Módszertani kézikönyv*, Korona Kiadó, Budapest.

„Hihetetlenül jó helynek tartom a drámatagozatot”

Beszélgetés Fazakas Misivel



A sepsiszentgyörgyi Plugor Sándor Művészeti Líceumban működik az ország egyedüli magyar nyelvű akkreditált drámatagozata, melynek életbe hívója és vezetője *Fazakas Misi*, az Osonó Színházműhely igazgatója. A két intézményt az ő személye kapcsolja össze, s ennek a kapcsolatnak köszönhetően a „drámások” számára – ha akarják – közvetlen lehetőség nyílik a szélesebb közönség előtti bemutatkozásra

is. De középiskolai éveik során másfelé is betekintést nyernek. Az intézmény főként az érlelődést, a döntés és az elköteleződés megszületését segíti. Mindehhez – ahogyan Misi emlegeti – „a színház csak ürügy”...

Alábbi beszélgetésünk az Osonó nyár eleji kolozsvári vendégszereplése előtt készült.

– *Mi motiválta a drámatagozat létrehozását? Kérlek, beszélj a kezdetekről!*

– Az intézmény életbe hívása is az Osonóhoz köthető. A marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem végzőseként 2000-ben már az Osonó vezetője voltam, és az egyik előadás után azon gondolkoztam, milyen jó lenne valamilyen hivatalos formát találni az akkor még a Mikes Kelemen Líceum diákszínházaként működő Osonónak. Gondolataim mind akörül forogtak, hogy egy drámaosztályt kellene létrehozni a Mikesben. Aztán megtudtam, hogy a román tanügyi törvények értelmében erre nincs lehetőség, ez csak a művészeti líceumokban lehetséges. Ekkor fordultam a Plugor Sándor Művészeti Líceumhoz, ahol zene, képzőművészet és tánc tagozat működött akkor. Az iskola vezetősége igent mondott a drámatagozat indítására. Országszerte kevés ilyen volt akkor, hiszen alig pár éve engedte meg a törvény a drámatagozatok indítását. Előttünk székelyudvarhelyi és csíkszeredai művészeti líceumok is próbálkoztak ezzel, de rövid időn belül megszűntek az osztályaik. Most már úgy tűnik, hogy mi vagyunk a nagy túlélők, hiszen immár 17 éve működik a sepsiszentgyörgyi drámatagozat.



Fazakas Misi jelenlegi drámatagozatos diákokkal.

Az én hozzáállásom tulajdonképpen mindig is az volt, hogy ez nem egy középiskolás színésznevelde. Tehát nem az van, hogy megpróbáljuk legyúrni a szakmát a színházat szerető fiatalok torkán, amikor ők – 15–16 évesen – az önkeresésben, a személyiség kibontakoztatásában, önmaguk megismerésének egy nagyon fontos fázisában vannak. Sokkal inkább az van, hogy a színházi gyakorlatok „ürügyén” találunk ki és tanítunk olyan tantárgyakat, tartunk olyan tevékenységeket és képzéseket, amelyek az önismeretet, az önértékelést, a beszédkészség fejlesztését, a rugalmasságot, a nyitottságot, a gondolkodásmód kialakulását segítik. Ilyen módon „ki tudjuk bontani” azokat a fiatalokat is, akik sokszor bizonyos problémákkal, frusztrációkkal vagy traumákkal érkeznek. És én 17 év után is azt mondom, hogy mindehhez a színház, a játék fantasztikusan jó eszköz. Azt gondolom, hogy minden iskolában kötelezően be kellene vezetni a drámaoktatást.

Az Osonóval nagyon sok iskolában játszunk. Most is ilyen turnén vagyunk; végigjártunk öt-hat iskolát, és most is azt láttam, amit a korábbiakban: a fiataloknak segíteni kell. A tanügyi rendszeren belül, de egyáltalán a társadalmon belül nagyon kevés eszközünk maradt arra, hogy segítsünk nekik. A család a legtöbb esetben már nem képes erre. Be kell látnunk, hogy a mostani iskolai rendszer struktúrája sem teszi ezt lehetővé. Nem azt mondom, hogy a színház és a játék az egyetlen, de mindenképpen egy nagyon jó eszköz a fiatalok megszólítására, segítségére, és arra, hogy tükröt tartson eléjük. A drámatagozaton mi tulajdonképpen ebbe az irányba mozdultunk el. Sokszor megróttak bennünket, hogy egy végzős évfolyamból csak ketten-hárman mentek színművésze-

ti egyetemre, de ilyenkor én mindig azt mondtam, hogy számomra az is eredmény, ha egy tizenkettediket végzett drámás egészen pontosan tudja, hogy milyen pályát képz el a maga számára. Mert négy év alatt megismerte magát, megismerte az érdeklődési területét, nyitott volt, utána járt, keresgélt, és meg tudta fogalmazni a gondolatait, a vágyait, a jövőképét. És számomra az is eredmény, ha valaki egyértelműen kijelenti, hogy egyáltalán nem akar színész lenni, noha négy évvel ezelőtt éppen azért kezdte el nálunk a tanulmányait. Erre nemet mond, de másra – például orvosi, pszichológusi, filozófusi vagy egyéb pályákra – igent. És ebben a kérdésben egészen jó arányokról tudok beszámolni. Mindazok, akik a drámások közül egyetemet választanak, 95%-ban el is végzik, és kitaranak a választott hivatás mellett, szeretik azt. Végzettjeink egészen jó szakemberek a legkülönbözőbb területeken.

Gyakorlatilag tehát erre építjük fel a képzést, amit próbálunk egészen rugalmasan kezelni. A minisztériumnak van egy ajánlata, egy keretterv. Ezt a kerettervet én egészen gyengének tartom. Csak egy példát mondok: a drámaosztályok számára a tanterv 80 százalékban elméleti szaktantárgyakat ír elő. Egy 14–15 éves fiatal miért jönne drámaosztályba, ha heti egy-két órában színházesztétikát meg színházelméletet kell tanulnia? Ennek a helyzetnek az áthidalására aztán mi kitaláltunk bizonyos tantárgyakat, amiket bevallom, egy ideig „feketén” tanítottunk. Színházesztétikából például, amibe a mozgásképzés is beletartozik, szakembert hívtam, és ezt a tárgyat a mozgás esztétikájának neveztük el. Nem elméleti óra maradt, hanem színpadi mozgásóra lett belőle.

Mi azt próbáltuk feltérképezni, hogy miben és hogyan lehetne megsegíteni a fiatalokat. Néztem és nézem a mai napig: sok esetben baj van az önbizalommal, a bátorsággal, gyenge a koncentrációképesség, esetleg önfegyelem sincs. Mivel a színház csapatban „történik”, megtanít csapatban gondolkodni, egymásért és önmagunkért felelősséget vállalni, a közösségi létezést megtapasztalni. Segít megtapasztalni azt, hogy mit jelent az én a többiek összefüggésében, és mit jelent a „mi” úgy, hogy még az „én” is érvényesül benne. Ez valóban legalább egy négyéves folyamat.

Mivel úgy tapasztaljuk, hogy egyre több a beszédhibás fiatal, a beszédtechnika bevezetése is szükségesnek látszott. Furcsa mód, ilyen jellegű tantárgyak nincsenek a kerettervben. Aztán tanítjuk a művészi beszédet, azt, hogy miként kell viszonyulni egy megírt szöveghez.

Szintén tapasztalom, hogy a fiatalok nem tudnak mit kezdeni a kezükkel, a lábukkal. A lányoknak megnő a mellük, ezt nem merik felvállalni, sokszor meggörnyednek. Ezek orvoslására is kitaláltunk tantárgyakat. Nagyon banális az, amiről én most itt beszélek, de mégis alapvetően fontosak. Szerintem most nálunk nagyon színes a képzés. Ennek biztosításához szakembereket hívok meg. Olyan embereket, akiknek a tudásában megbízok, és akiket érdekelnek a fiatalok. Például Csinta Samu újságírást tanít a 11. osztályosoknak. Van olyan, akinek nem megy a „színházasdi”, de kiderül, hogy az írásérzéke nagyon jó. Aztán bábozást tanítatok, mert azt is felfedeztük, hogy van, aki fél attól, hogy színpadon legyen, de mikor egy báb mögé bújik, akkor felszabadul, kiteljesedik, és élvezzi a játékot.



Régebbi drámatagozatos diákok

Én beszédképesség-fejlesztést is tanítok, mert azt látom, hogy a fiataloknak ezen a téren kell segíteni. Tizenegyedikben egy féléven keresztül beszédképesség-fejlesztést tanultunk, hogy majd a szóbeli érettségin ne legyen gond. Az közismert ugyanis, hogy ez a rendszer szóbeliztet az érettségin, de a szóbeli megnyilvánulásra nem neveli a fiatalokat. Ilyen értelemben is egészen tragikus a tanügyi rendszer.

– A nagy mennyiségű „leadott” anyag csendes befogadói sajnos nehezen jutnak szóhoz az iskolában. És ezért elsődlegesen nem ők a hibásak...

– Egyértelműen nem. A mai napig pontosan azért csinálom a drámatagozatot nagy szenvedéllyel, mert azt gondolom, hogy nem a fiatalok a hibásak. Amikor a felnőtt társadalom nagy arroganciával lekezeli őket, akkor azt gondolom, hogy azzal az energiával ki is találhatná, hogy miben tudna segíteni nekik. Ennek a rendszernek mi az üzenete? Az, hogy ha te megtanulod, és semmit sem teszel hozzá ahhoz, amit a tanárok 90 százaléka lediktál neked, akkor jó vagy. De amikor te kikerülsz az életbe, ami most már a 21. században van, akkor teljesen mással találkozol. Azzal találkozol, hogy neked kell megoldani, kitalálni az életedet. Ha munkanélküli leszel, neked kell rugalmasnak, nyitottnak lenni, hogy váltani tudj, és tovább tudj lépni. Tulajdonképpen olyan készségekre van szükséged, amelyeket az iskolában egyáltalán nem vagy csak minimálisan tanultál.

Nekem az a nagy kérdésem, hogy mit kezdjünk a fiataljainkkal, azaz, hogy ők mit fognak tudni kezdeni magukkal tíz év múlva? Ezekre a kérdésekre az Osonóban és a drámatagozaton is megpróbáljuk megkeresni a válaszokat, és az Osonónak ezért is van nagyon sok ifjúsági projektje. Az említettek érdekében azt gondolom, hogy minél több

helyre el kell vinni a fiatalokat. Hála Istennek, az Osonó *Regisztrált Tehetségpont* lett, tehát tudunk ilyen irányú pályázatokat írni, benne vagyunk a *Határtalanul!* programban, az Osonó pedig nagyon sokat turnézik külföldön, sok nemzetközi projektet szervezünk, és ezekre mindig viszünk diákokat is, hogy lássanak, tapasztaljanak, velük azonos korú fiatalokkal találkozzanak, hogy vegyék észre, ez a világ sokkal több, mint amennyit otthonról látnak belőle, vagy mint amennyit az oktatási rendszer el szeretne hitetni velük. Mi most pályázatokból minden félévben legalább két-három hétre el tudjuk vinni a drámás diákjainkat külföldre valamilyen projekt keretében. És amikor azért aggódnak az otthoni hangok, hogy „Istenem, hogy lemaradnak ezek a fiatalok”, akkor mindig azt szoktam megkérdezni, hogy „Miről maradnak le?” Hiszen az Osonóban volt már olyan kéthónapos turné, ahová elvittünk drámás fiatalokat is, mert játszottak az előadásban, így két hónapig nem jártak iskolába, szakmai gyakorlaton voltak. Az osztálytársak facebook-on, emailben, lefényképezve elküldték nekik az iskolai anyagot, amit a turnén megtanultak, bepótoltak, és amikor két hónap múlva, 15 országot végigjárva hazatértek, megírták a maguk kilenc-tízesét. Sajnos ennek az oktatási rendszernek a tragédiája az, amiről most beszélek. Merthogy ez azt jelenti, hogy ha a fiataljaink két hónapon keresztül nincsenek iskolában, és otthon, könyvekből tanulnak, akkor ugyanott tartanak, mint azok, akik végig az iskolapadban ültek. Én azt gondolom, hogy ezekkel a tényekkel szembe kell nézni ahhoz, hogy válaszokat kapjak arra a kérdésre, hogy milyen irányokba kell elmozdulni, amikor a fiatalok képzéséről beszélünk.

Mindent összefoglalva: a drámatagozatot egy olyan helynek tartom, ahol helyzetet és lehetőséget teremtünk, képzéseket, jó szakembereket biztosítunk ahhoz, hogy a tizenévesek személyisége fejlődjön, és az önismeretben (ezzel van nagy problémánk felnőtt korban is!) és a társismeretben egy nagyot lépünk előre.

Ennek a kérdésnek a lezárásaképpen érdekes eseteket mesélek. Mindenek előtt nyomatékosítom, hogy a mi iskolánkban nincs reáloktatás. És képzeld el, hogy pár éve 12-ben az egyik legjobb színésznővendék azt mondja nekem, hogy rájött és felfedezte, hogy ő emberekkel akar foglalkozni, de nem a színházon keresztül: ő orvos szeretne lenni. Ezzel párhuzamosan egy másik osztálytársa is oda lyukadt ki, hogy orvos szeretne lenni. Picit meg is ijedtem tőle, hogy mi is lesz ebből reáltanulmányok nélkül... Közben megjegyzem, hogy ezek a fiatalok három dolgot biztosan megtanultak a drámaosztályban, ami szerintem alap, és erre épül minden. Az egyik az, hogy a kitartó munkának gyümölcse van, a másik az, hogy a munkát nem lehet kispórolni, a harmadik pedig az, hogy oda kell állni a dolgokhoz, és meg kell csinálni azokat. És ez a két fiatal elvégezte a drámaosztályt, majd kihagyott egy évet anélkül, hogy a szülők tanárt fogadtak volna melléjük, és otthon, egyedül (ami nagyon nagy szó 18 évesen!) felkészültek az orvosira. Állami helyre jutottak be, és most is állami helyeken tanulnak, harmadévesek. A drámaosztályban tehát el tudták sajátítani a legfontosabbakat: az ambíciót, a munkabírási képességét és azt, hogy tudjanak figyelni a belső hangjukra.

– *Egyes szaktantárgyakról már említést tettél, kérlek, vezess tovább a saját tanulmányi rendszeretekben!*



Jelenlegi drámatagozatos diákok

– Ehhez kapcsolódóan előbb elmondok valamit. Hála az Istennek, elég sok díjat kaptunk az országos színészmesterség tantárgyversenyeken, akár csapatban (előadással), akár egyéniben. Rajtunk kívül tizenhárom román nyelvű drámatagozat van. Igazi öröm, amikor ilyen közegben visszajelzik, hogy jó a képzés, jó az előadás, jól mondta el a monológot az a diák... Ilyenkor mindig Nemes Levente színész, volt színházigazgatóm jut eszembe, akitől azt tanultam kezdő színész koromban, hogy ha kisebbségi vagy, akkor egyetlen esélyed van: olyan minőséget produkálni, amit a többségnek muszáj elismernie. És mi ebben a nagyon jó minőség létrehozásában vagyunk érdekeltek, ez az irány. Mikor másodszor nyertük meg az országos tantárgyversenyt, odajött gratulálni Adrian Brăiescu, a művészeti oktatásért felelős államtitkár. Akkor bevallottam neki, hogy egyrészt nem azt tanítjuk, másrészt meg nem úgy, ahogyan a minisztérium előírja. Erre ő azt mondta, hogy ez egyáltalán nem probléma, csináljuk! És ekkor kértem, hogy ezt hivatalosítsuk. Benne volt. Így dolgoztam ki a moduláris oktatást a romániai művészeti középiskolák színház szakára. Azóta – már öt éve – mi modulárisan oktatunk. Ez azt jelenti, hogy két-három-négy hétig a diák csak arra az egy, maximum két tantárgyra figyel. Hogy mi ennek a célja? Például egy mozgásóra önmagában csak 45 perc lehetne, mert a mi iskolánkban ennyi egy tanóra. A mozgásórán pedig harminc perc a bemelegítés és tizenöt perc a lazítás – így tehát semmit nem tudnánk tanítani. A félévi vagy az egész évi órákat tömbösítve viszont három-négy hét alatt sok mindent lehet csinálni, s így van eredmény. Az eredmények egyértelműen azt bizonyítják, hogy ez a moduláris oktatás sokkal jobb, mint hetente egy-két órában foglalkozni valamivel. Ez tényleg nagy előrelépés a rendszerünkben.

Amúgy a Plugor Sándor Művészeti Líceumnak mi vagyunk a legfiatalabb tagozata, 2000-ben alakultunk. 1989 előtt ez egy zeneiskola volt, ezért ma is nagyon magas színvonalú az ilyen jellegű oktatás. 1990-ben lett lehetőség arra, hogy líceummá váljon az iskola. Akkor indult be a képzőművészeti oktatás, aztán a tánctagozat, ami sajnos utólag megszűnt, de szeretnénk újraindítani.

Mi kétfévente indítunk új drámaosztályokat. Nagyon sokszor kilencedikből is visszafelvételiznek hozzánk a diákok. Egyetlen akkreditált magyar nyelvű tagozat lévén egész Erdélyből jönnek hozzánk a diákok. Most már nagyon erős a mezőny. Mindig összevont osztályt indítunk, ez azt jelenti, hogy 14 képzőművész és 14 drámás tanulja együtt az általános műveltségi tantárgyakat, a szakot külön. A legutolsó felvételin, ami 2016-ban volt, a 14 helyre 28-an iratkoztak be. Végre ezt is elértük, de hát ezt ki kellett építeni. Tizenhét évvel ezelőtt lasszóval tudtuk valahogy befogni a csoport indításához szükséges hat embert.

Kétfévente van a felvételi, tehát 2018 májusában lesz a következő.

A tantárgyainkról... A főszak a színészmesterség, de mellette van improvizáció, művészi beszéd, beszédtechnika, színpadi mozgás. Aztán egy-egy évig újságírás, bábozás, filmkészítés is. Van egy művészeti menedzsment nevű tárgykörünk is. Ennek keretében az Osonó színésze, Mucha Oszkár, aki egyben a társulat pályázati felelőse is, pályázatírást tanít. Úgy gondoljuk, hogy ma, amikor a pályázatok világát éljük, fontos, hogy 12. osztály végére minden drámás fiatalnak legyen egy jól mutató önéletrajza, tudjon motivációs levelet írni, és tudjon összeállítani és megírni egy egyszerűbb pályázatot. Tudja megfogalmazni, hogy mit és miért szeretne csinálni. A színháztörténet az egyetlen elméleti szaktantárgy, amit négy éven keresztül tanítunk, mert úgy gondoljuk, hogy ez tulajdonképpen hozzátartozik a színházi műveltséghez. És Perzser Boglárka kolléganőnk, aki dramaturg és drámapedagógus, ezért a játékon keresztül közelíti meg. Közben próbálunk ráhangolódni arra, hogy melyik évfolyamnak mire van szüksége. Máté Kincső, az Erdélyi Magyar Televízió *Kultúrcsepp* műsorának vezetője is nálunk végzett, ő például médiaismeretet tanít. Ha több mindent kínálunk, könnyebb eldöntenie a fiatalnak, hogy mivel szeretne igazán foglalkozni a későbbiekben.

Felvételi előtt nagy hangsúlyt fektetünk a felkészítők tartására. Ennek egyrészt az a célja, hogy mi megismerjük a jelentkezőket, másrészt pedig az, hogy a fiatal is könnyebben tudjon dönteni, hogy valóban nálunk kívánja-e folytatni tanulmányait. Ha kilencedik közepén derülne ki, hogy mégsem ezt szeretné, az mindenkinek rossz lenne. A felvételin van egy interjú, egy kötetlen beszélgetés, van versmondás, olvasás első látásra, és van egy kis improvizáció is. Ez a fantáziagyakorlat igen fontos része a felvételinek, mert kreativitást kér, s ez nálunk alapvetően fontos. És a zenei képességeket is felméri a zeneszakos kollégák.

Az iskolában délelőtt van a szakoktatás és délután negyed kettőtől az általános műveltségi tárgyak oktatása. Nagyon jó a bentlakásunk, a drámaterem fölötti szobákban laknak a drámások, így abban a szerencsés helyzetben vannak, hogy házicipőben le tudnak menni, és tudnak gyakorolni délutánonként. Néha persze felmerül, hogy nagyon



zsúfolt a program. Azt gondolom, hogy a szakórákon szívesen és lendülettel vannak jelen a hallgatók. Bár sok munka van ezekben is, azért többségük játékosan zajlik.

Igaz, hogy szinte egész nap iskolában vannak és dolgoznak a drámások, de azt gondolom, hogy jobb ez így, mintha lenne egy csomó fölösleges szabadidejük, amit még nem egészen tudnak kitölteni. Aztán lassan, ahogyan nőnek, kezdjük szabadon engedni őket.

Most például, miközben én itt turnézok, a sepsiszentgyörgyi drámások két nagy szoborpark akción vannak túl. Tizedik végétől már teljes önállóságra neveljük őket. Megértjük velük, hogy két év múlva mi már nem leszünk, így saját maguknak kell megszervezniük mindent. Most csak annyit mondtunk a 11.-es drámásoknak, hogy lesz a központban egy iskolabörze, és szervezzék meg magukat, vegyenek részt rajta az élő szoborparkkal.

Az elején tyúkanyószerűen mindig mindent megteremtettünk nekik, de aztán jött a visszajelzés, hogy 12. után sok csalódás érte őket. Ezért változtattunk: kilenc és tizedik osztályban nagyon ott vagyunk a fiatalok mellett, rengeteget beszélgetünk velük, meghallgatjuk őket. Az önismereti modul keretében tartott órákon a kilencedikeseknek van lehetőségük magukról beszélni. Előfordul, hogy egyesek a nekik szánt öt percet húsz-húszóra nyújtják. Ez azért van így, mert sajnos nincs, aki meghallgassa őket, pedig nekik lenne megosztanivalójuk. Ilyenkor persze hagyom őket beszélni, és újratervezek mindent. Amit egy tréningre terveztem, azt négy tréning alatt csinálom meg. De megéri, mert így megszületik valami.

Azt gondolom, hogy nemcsak a tanórán vagy a tréningen tanítunk, hanem a saját példánkkal és azokkal a helyzetekkel is, amelyekbe hozzuk a fiatalokat. Nem baj az, ha kudarcélményük lesz. Ha valami kudarcosra sikeredett, abból is le lehet vonni a következtetéseket. Én mindig arra biztatom a fiataljainkat, hogy ne féljenek hibázni! A hiba is nagyon fontos része a tanulási folyamatnak. Persze a jelenlegi tanügyi rendszernek nem

ez az üzenete. Tulajdonképpen az az üzenete, ha hibázol, akkor buta vagy, ha hibázol, akkor az rossz. Ezért nagyon nehéz rávenni a fiatalokat arra, hogy merjenek hibázni.

Az Osonó a Művészeti és a Népiskolával közösen három éve beindított egy pedagógusképzést is, és ott Prezsmer Boglárka és Mucha Oszkár kollégáimmal együtt pedagógusoknak tartunk képzéseket. Őket is arra biztatjuk, hogy merjenek hibázni. És merjék leleplezni azt, hogy hibáznak. Sokszor sajnos falba zárjuk magunkat. Ha látják, hogy mi is emberek vagyunk, akkor bátrabban megnyílnak előttünk, és jobban megbíznak bennünk. Bizalom nélkül szerintem nincs tanítás.

Fontos még kiemelnem, hogy folyamatosan nagyon jól működünk együtt az iskola igazgatóival. Azt érzem, hogy értékelik a munkánkat, és értékelnek bennünket. És ez egy fontos érzés. Ezelőtt három évig Löffy Gellért igazgatta a Plugor Sándor Művészeti Líceumot, aztán a korábbi igazgató, Sebestyén-Lázár Enikő vette vissza a stafétát. Fontos, hogy ők is művészetet oktatnak, és nem idegen légiósok, hanem az iskolából vannak, értik, hogy mi történik egy művészeti líceumban. Jó közegben vagyunk tehát. Valószínű, hogy ezt ki is érdemeltük, mert sokat dolgoztunk érte.

– *A sepsiszentgyörgyi drámások különlegesen jó helyzetben vannak azzal, hogy az Osonónál is kipróbálhatják magukat...*

– Az Osonó Színházműhelyünknek háromféle projektje van: színházi, oktatási és szociális. Mindháromba fontosnak tartjuk a középiskolás korú diákok bevonását. Mivel én az Osonót és a drámatagozatot is vezetem, nyilvánvaló, hogy elsősorban a drámás diákok kerülhetnek be az előadásokba és a különböző ifjúsági csereprogramokba. Nyáron is két ilyen lesz: osztrák fiatalokat várunk Sepsiszentgyörgyre, illetve mi megyünk majd Litvániába. Mindkettőbe bekapcsoljuk a drámásokat is. Az Osonó által leadott pályázatokon keresztül próbálunk lehetőséget és helyzetet biztosítani a drámás fiatalok egy részének. Elmesélem, hogyan működik ez, mert érdekes. Az Osonó például benne van egy ifjúsági csereprogramban, megnyertünk egy pályázatot, kell mennünk Litvániába. Ott tíz nap alatt hét ország fiataljaival közösen készül egy előadás. Ez egy fantasztikus projekt, lehet ismerkedni, angol nyelvet gyakorolni, tanulni, országot látni, utazni. Igen, de nekünk öt helyünk van, öt fiataalt vihetünk, és ebben a pillanatban 25 drámás diákunk van. Nem autoriter módon választom ki a szimpatikusokat, hanem belső pályázás útján történik a részvétel. A pályázatot a tagozat hirdeti meg az alábbi kritériumok figyelembe vételével: a diák szakjegyeinek átlaga, a magaviseleti jegy, igazolatlan hiányzások száma a szakóráról, motivációs levél, amiben megfogalmazza, miért szeretne utazni. Ugyanakkor az iskolán kívüli szakmai tevékenységet is értékeljük. Azt, hogy a pályázó milyen aktív a hétköznapi életben. Megkeresi-e magának a lehetőséget, ahol – például – elmondja a megtanult verset? Ez lehet az ő templomi vagy másfajta közössége, lehet ünnep vagy azon kívüli alkalom is. Szintén pontozzuk az önkéntes tevékenységet. Ezzel arra ösztönöznénk a fiatalokat, hogy ne üljenek a számítógépük előtt mindig, hanem menjenek el a Caritashoz, a Vöröskereszthez vagy bármilyen ifjúsági szervezethez, és ajánlják fel ott a segítségüket. Arra próbáljuk ránevelni őket, hogy aktív, cselekvő emberek legyenek, ne azt várják, hogy valaki más csináljon valamit, amihez esetleg ők is kapcsolódnak, ha úgy

van kedvük, hanem ők is tudjanak kezdeményezni. – Ilyen módon a pályázaton az öt legnagyobb pontszámot elért fiatalot vonjuk be az osonós programba. Most például öten jönnek velünk Litvániába, és ugyanígy kapcsolódnak be az osztrák fiatalokkal közös, Sepsiszentgyörgyön megvalósuló projektünkbe is. Ennek a pályázatnak is az az üzenete, hogy a fiataloknak a jelen tevékenységeikkel valamikor a jövőben el kell számolniuk. Ugyanúgy, ahogyan a múltjukkal, mondjuk az első félévi tevékenységeikkel most számolnak el. Fontos szempont, hogy arra vezessük őket, hogy mindig a legjobbat hozzák ki magukból. Tulajdonképpen ezt szeretném a zsigerükbe égetni. Mert az a világ jön, amelyik ezzel a kihívással szembesíti őket.

Az Osonó kétségtelenül nagyon nagy kiegészítése a drámatagozatnak. És mivel az Osonó jogi háttere egy civilszervezet, nagyobb lehetőség van pályázni. Amikor az Osonóval pályázunk, mindig gondolunk a drámásokra is, próbáljuk őket minél több projektbe bevonni. Ilyen értelemben is fontosak ezek a projektek, akár külföldi fiatalokkal való előadaskészítésről, akár egyszerűen csak arról van szó, hogy budapesti tanulmányútra megyünk. A tavaly decemberben például lehetőségünk volt arra, hogy egy egész osztályt elvigyünk Budapestre. Azon túl, hogy délelőtt közösen tréningeztünk a Nemes Nagy Ágnes Művészeti Szakközépiskola drámásaival, délután meg lehetett mutatni Budapestet olyan fiataloknak, akiknek a zöme még soha nem lépte át Kovászna megye határát. Megnéztük együtt a Parlamentet, a szent koronát, Budapest gyönyörű épületeit. A Terror Házába is ellátogattunk, hogy legyen fogalmuk arról, mi söpört itt végig az elmúlt 80–90 évben. Így könnyebben tudunk arról beszélni, hogy miért olyan nagy még mindig a szűklátókörűség Kelet-Európában és itthon, nálunk. Miért nincs tolerancia, miért vagyunk kirekesztőek, miért van gyűlölködés. Mindezt az elmúlt 90 év és a kommunizmus nagyban meghatározza. És ezzel találkoznia kell egy fiatalnak.

– *Miként értékeled az elmúlt tizenhét évet?*

– Tizenhét évvel ezelőtt tudatlanul, hályogkovács módján, de nagyon nagy lelkesedéssel indítottam el a drámatagozatot. Közben semmi más nem vezetett, mint a színház és a fiatalok iránti szeretet. És egy igen erős átadni-akarás munkálkodott bennem. Aztán sok mindent menetközben kellett megtanulni: a tagozatvezetést és egyáltalán a tanítást. Azt, hogy mit is jelent a fiataloknak segíteni, és egy szívet teremteni ebben a tanügyi rendszerben. Mérhető eredményeinkről beszéltem: a tantárgyversenyeken elért sikerek, a kétszeres túljelentkezés a felvételinél... Hála Istennek, jó híre van a tagozatnak! Bár tényleg délelőtt és délután is tanulnak a diákjaink, nem panaszkodnak erről másoknak. Ellenkezőleg, ők hívnak felvételizni fiatalokat, mondván, hogy ez egy vagány hely. Mindenki visszamegy a saját iskolájába, és ott mesél a drámatagozatról. Nagyon jó azt is megtapasztalni, hogy diákjaink szeretik és értékelik az iskolájukat. Ők jelentik ki, hogy ennél jobb helyen nem is lehetnének.

Egy másfajta eredményről... Amíg az elmúlt három-négy évben az érettségien átmenők arányával elég nagy problémája volt Romániának, addig a drámások átmenési aránya száz százalékos. Nálunk mindenkinek sikerül az érettségije. Az is egy jó eredmény, hogy mindenkit felvesznek arra az egyetemre, ahová jelentkezik. A színművésze-

titől az orvosiig igen sokféle szakra jelentkeznek diákjaink. Megjegyzem, mi nem támogatjuk azt, hogy mindenki egyetemet végezzen. Én azt gondolom, hogy annak a rendszernek már vége. Sokkal jobban szeretnénk például, ha végzős diákjaink bekapcsolódna az Európai Unió önkéntes programjaiba. Ha elmennének egy évre egy civilszervezethez Európába.

Körülbelül két éve érzem azt, hogy igazán stabil ez a drámatagozat. És szintén nem régóta látom úgy, hogy jó, ha más hozzáállással, más gondolkodásmóddal és más módszerrel is találkoznak a fiataljaink. Ezért a sok említett tantárgy és szakember. Mindent összevetve én tényleg egy hihetetlenül jó helynek tartom a sepsiszentgyörgyi drámatagozatot. Sokszor nevetnek is a drámások, mikor mondom nekik, hogy ha én most kellene jelentkeznek középiskolába, biztos, hogy drámatagozatra jelentkeznék.

Ozsváth Judit

Vallomások az Alma Materről

A sepsiszentgyörgyi drámatagozatról készített interjúban olvasottakat talán az intézményben végzett fiatalok gondolatai hitelesítik a legjobban. Az alábbiakban három különböző generációhoz tartozó egykori diák vallomásai olvashatók. Mindnyájuktól ugyanazokat kérdeztük (*Milyen meggondolásból jelentkeztek a drámasztályba? Milyen elvárásaik voltak a képzéssel kapcsolatban? Milyen meghatározó élményeket szereztek az ott töltött idő alatt? Ma miként kamatoztatják az ott szerzett tapasztalatokat?* stb), válaszaikat viszont egybeszerkesztettük. A következőkben egy színész, egy gyógypedagógus és egy frissen végzett óvó- és tanítónő osztja meg gondolatait az olvasóval.

„Én is úgy akartam „játékul” beszélni, mint ők”



Dimén Ágota Csíkszeredában született, jelenleg Németországban él. Középiskolai tanulmányait Csíkszeredában kezdte, majd a sepsiszentgyörgyi Plugor Sándor Művészeti Iskola drámatagozatán fejezte be. Egy évig bábművészetet tanult Marosvásárhelyen, aztán – 19 éves korában – Németországba került. 2007–2012 között Svájcban végezte egyetemi tanulmányait, ott szerzett színészi diplomát. 2016-tól a svájci Nemzeti Televízió Dominic Deville Late Night Show című műsorában játszik, emellett standup-ol, és szabadúszóként kísérleti színházakban tevékenykedik.

A sepsiszentgyörgyi drámatagozatra való jelentkezésem egyszerű történet, és mégis nagyon fontos nekem. Egy színházi diáktalálkozó alkalmával találkoztam az Osonóval, és nagyon megérintett, sőt felkavart az, amit tőlük láttam. Megnéztem az előadásukat, és leizzadtam. Láttam a színpadon egy nőt, aki saját magán kivasalta a ruháját, láttam egy fiút, aki ránézett a közönségre, és azt mondta: „A kosár egy tárgy, aminek két füle van, gyere, vigyük együtt!” És láttam valamit, valamit..., amit meg sem tudtam fogalmazni, de meg voltam győződve róla, hogy a történet rólam szól. Egyszerűen és pófátlan módon megfogalmazták a saját gondolataimat. Én meg ott ültem, izzadtam, és nagyon csupasznak éreztem magam. Tudta az ördög, hogy ilyen színház is létezik. Én addig csak szép verseket szavaltam, és énekeltem lakkcipőben, de ennyire még nem kavart fel semmi... Ez az élmény indított el a csoport felé, hozzájuk akartam tartozni. Én is úgy akartam „játékul” beszélni, mint ők. Tudtam, hogy ők tudnak valamit, amit én még nem tudok, valami Titkot..., és ez nagyon érdekelt. Semmi elvárásom nem volt, csak men-

tem előre és előre... Néha nagyon örülök, hogy naivan belevágok dolgokba, és nem rágódok rajtuk sokat.

Sepsiszentgyörgyön minden reggel úgy kezdődött, hogy bementünk az iskolában egy teljesen fekete terembe, ott egyszer felvettük a próbaruháinkat, leültünk a földre körben, és Misi felolvasott egy gondolatot egy könyvből. Arról aztán beszélgettünk, elméledtünk, és egyszer csak elkezdtünk improvizálni. Vagy talán csak egy-egy tánc volt az? Nem is tudom. Csak azt tudom, hogy az én mindennapjaim, a szüleimmel, barátaimmal, tanáraimmal való kapcsolataim hirtelen beleömlöttek egy mozdulatba, egy gondolatba, és az volt az érzésem, hogy része vagyok egy jó nagy isteni csodának. – Amúgy különböző dolgokat tanultunk: beszédtechnikát, éneket, kontakttáncot, színész mesterséget, rendezői gyakorlatot. (Utóbbiból Misi engem egyszer meg is buktatott, hát megérdemeltem, jól tette.)

Mitől volt ez más, mint egy másik iskola? Én persze csak azokhoz tudom viszonyítani, amiket ismerek. Ezek alapján mondom, hogy amíg más iskola kiöli a kíváncsiságot a gyerekből, addig a Misi drámatagozata felkelti azt.

A legmeghatározóbb élményem ebben az iskolában az volt talán, hogy elkezdtem gondolkodni. Nem elhinni azt, ami a könyvekben áll, hanem előbb megtapasztalni, utánajárni a dolgoknak, és megfogalmazni a saját véleményemet.

A legszebb dolog, ami a drámaosztályban történt velem az volt, hogy részese lehettem *A Jolika!* című előadásnak. Ennek keretében körbejártuk egy gyerek történetét a születéstől az érettségiig. Sosem felejttem el, Misi mindig azt mondta, hogy amikor a gyerekek a világra jön, az olyan, mint egy boroshordó a legfinomabb borral benne. De aztán, ahogy jönnek a mindennapok, a különböző szerepek, amelyeket akarva és néha akaratlanul magunkra öltünk, kilyukad a hordó, és a finom bor elfolyik belőle. Ekkor áll be a gyerek vagy a felnőtt a megalkuvók sorába.

A Jolika! előadásunkkal és Misi segítségével egy utat találtam a magam számára. Én még mai napig úgy próbálok, mint régen. Ugyanúgy kérdéseket teszek fel, és ugyanúgy próbálok egy helyzet miértjeit megfejteni, hogy legyen aztán miről beszélni.

A négy év nagy hatással volt rám azzal is, hogy ma már tudok beszélgetni, vitázni úgy, hogy megpróbálok megérteni a másikat, és nem csak a magam igazát hajtogatom. (Még akkor is, ha nagyon székelly vagyok...)

Attól a kérdéstől, hogy miért vagyok a leghálásabb a drámaosztálynak, mindjárt elérzékenyülök. Hálás vagyok, hogy Misi, a tanár és én, a diák egy szinten beszélgettünk. Mindig azt éreztem, hogy két barát beszélget egymással. Igazán hálás vagyok érte, a vele való találkozásért. Tényleg fontos és meghatározó volt számomra a Misivel való találkozás.

Minden középiskolát kereső fiatalnak ajánlani tudom a sepsiszentgyörgyi drámatagozatot. Ott valami csoda történik (persze, ha van érzéke az embernek azt észrevenni). Utána évekig lehet élni az ott szerzett tapasztalatokból. Velem is így volt, és így van ez.

„Eddigi életem legaktívabb időszakát jelentette az a négy év”



Ráduly Réka-Mónika zágoni származású, jelenleg Kolozsváron él, és gyógypedagógusként dolgozik. Vallomása szerint a sepsiszentgyörgyi drámaosztályban tanulta meg, hogy a földi létezés nem az önmegvalósításról, hanem a saját feladata megtalálásáról kell szólnon. Érettségi után ezen gondolattól vezetve felvételizett a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának gyógypedagógia szakára. Az egyetem elvégzése után versenyvizsgával került a kolozsvári Kozmutza Flóra Hallássérültek Speciális Iskolájába, ahol azóta is dolgozik. Jelenleg végzős hallgató a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete Alternatív Módszerek az Óvodai és Elemi Oktatásban mesterszakán.

A jelentkezésemet, illetve a kilencedik osztályt megelőző felkészítőkre való rendszeres bejárást és felvételizést illetően két dolog motivált: először is az, hogy az az iskola, ahová addig jártam (és most szándékosan nem nevezem nevén) hasonlóan működött, mint minden más romániai hagyományos iskola: tananyagközpontú, rideg, fapados megszokott oktatás folyt benne... Másodsorban fontos volt számomra a nagymamám biztatása. Ő fáradtságot nem ismerve minden egyes felkészítőre elkísért, és támogatást ígért a gyerekkori álmom megvalósításában. (Gyerekkori álmom volt, hogy egyszer majd színésznő legyek.)

Különösebb elvárásaim nem voltak az iskolával kapcsolatban. Egyszerűen csak szerettem volna úgy iskolában lenni, hogy közben ne stresszeljek. Szerettem volna érdekes, különleges órákat, tanárokat. Meg is kaptam rendesen, hála Istennek.

Rengeteg mindent tanultunk a drámaosztályban, de az első és legmeghatározóbb órák a színészmesterséggel kapcsolatosak voltak. Ezeken a színészmesterség csínját-bínját sajátítottuk el. Mindeközben nagyon sok csapatépítő, személyiségfejlesztő tréningen is részt vehettünk, és nem utolsósorban a balett és a társastánc világába is betekintést nyerhettünk. Báboktatásban is részesültünk. Salamon András tanár úrnak hála a színháztörténelem nagy alakjait is megismerhettük, drámákat olvastunk és értelmeztünk közösen. Misi az esztétika tantárgy által megtanított tanulni, felkészültnek lenni. Csinta Samu sajtós szakember által az újságírás kérdéseit tanulmányozhattuk. Prezsmér Boglárkával nagyon sok drámapedagógiai foglalkozásunk volt. Gecse Rami marosvásárhelyi színésznő révén a helyes beszédprodukciónak tanulhattuk meg, Molnár Gizi néni, sepsiszentgyörgyi színésznő segítségével a művészi beszéd órák keretein belül nemcsak elmondani és eljátszani tanultuk a verseket, hanem átadni is. Minden egyes félév végén vizsgadolgozatot kellett írunk, amiben megfogalmaztuk az addig tanultakat. A vizsgák nyilvánosak voltak, ahová szüleink, barátaink és a más tantárgyakat tanító tanáraink is rendszeresen eljöttek. Emlékszem, hihetetlenül jó érzés volt megmutatni azt, amit addigra elsajátítottunk.

Annak ellenére, hogy az egész napom be volt táblázva, nagyon szerettem drámaosztályos lenni. Délelőtt a színészmesterséggel kapcsolatos szakóráink voltak, délután a hagyományos magyar, matek stb.

Hogy mitől más az az iskola, mint egy másik középiskola?! A hangulattól, ami ott uralkodik. A nap bármely szakában hallani a folyosón, ahogyan gyakorolnak a zenészek, a kántósok, látni, ahogyan alkotnak a képzőművészek, és ahogyan drámaznak a drámások.

Közhelyesen hangzik, de én tényleg minden napját élveztem a drámaosztálynak. Misi és az általa felkért szaktanáraink révén diákközpontú, élménydús oktatásban részesültünk. Mindig különleges és új ismereteket mutattak fel nekünk. És melyik az a kamasz, akinek ez ne tetszene?!

Ha mégis ki kellene emelnem valamit, akkor az az Osonó Színházműhely lenne, hiszen a drámaosztály ideje alatt annak is tagja voltam. Akkoriban szigorú szabályok szerint lehetett „osonósnak” lenni, amolyan kitüntetett helyzet volt az. Éppen ezért hatalmas megtiszteltetésként éltem meg az Osonóba való felkérést. Az Osonó kapcsán nagyon sok szép élménnyel lettem gazdagabb. Nemrég összeszámoltam, kilenc országba és egy másik kontinensre is sikerült eljutnom az osonós létem alatt. Nagyon sokat utaztunk, nagyon sokszor mutattuk be a *Részletek a Bolyongás meséiből* című előadást. A hétvégék nem bulizással, hanem kemény színészi munkával teltek. Nagyon nehéz volt, de megérte! Most is hallom, ahogy egy-egy előadást megelőző díszletszerelésen Misi mondja: „Akinek sokat adnak, attól sokat is várnak el.” Igen, mind a drámaosztály, mind az Osonó nagyon sokat adott...

Az Osonós időszakom alatt „kiszínészkedtem” magam. Sikerült megértenem azt, hogy miről kell szólnia a színháznak. Megértettem, és meg is éltem. Egy-egy színészmesterség óra előtt vagy után nagyon sokat beszélgettünk Misivel. Érdeklődéssel hallgattuk az élet különböző témáiról szóló elmélkedéseit. Mindig nagyon érdekesen és értelmesen mesélt, de ami ennél is fontosabb, hogy mindvégig hiteles volt. Az, ahogyan vezette a drámaosztályt, az Osonót, ahogyan kereste a helyét, számomra mind hiteles visszaigazolása volt az elmélkedéseinek.

A drámaosztályos élet befejeztével győgyepedagógusnak kezdtem el tanulni, mert a drámás évek végéhez közeledve arra kezdtem rájönni, hogy az én feladatom azoknak a gyermekeknek a szeretése, segítése, akik valamilyen okból kifolyólag másak, és e másságuk okán kevesebb szeretetet kapnak, mint a többiek.

A drámás évek azért egész életre szóló élményt jelentettek számomra. Kimondhatatlanul hálás vagyok a nagymamámnak, hogy segített eljutni a drámás felkészítőkre, és így sikeresen felvételiztem. Drámaosztályos éveim alatt voltak pillanatok, amikor azt mondtam, hogy nem bírom, de ekkor jött egy újabb feladat, és nem volt idő sajnálkozni. No ezekért a nehéz pillanatokért is hálás vagyok, mert megtanítottak kitartani.

A drámaosztályban megtapasztaltakat és tanultakat mai munkám során is alkalmazom, az egyéni fejlesztéseknél és a frontális tevékenységeken is. Tanulási zavaros diákjaimnak drámacsoportot is vezetek, ennek keretében a hiperaktív gyerekek levezethetik fölösleges energiáikat, a diszlexiások pedig időt és figyelmet kapnak. A drámacsoport-

ban a figyelemfejlesztő játékokat és a lelket simogató vagy éppen az azt felzaklató gyakorlatokat egyaránt alkalmazom, a diákjaimra szabva. Minden egyes nap alkalmazni és kamatoztatni tudom a drámaosztályban elsajátított kommunikációs készségeket. Az ott tapasztalt értékrend segítségével pedig megpróbálom a lényegyet keresni – a lényegtelen helyett...

Mindazon diákok számára ajánlom a drámaosztályt, akik aktív, kreatív és érdekes, értékes órákon szeretnének részt venni. A kötelező délelőtti, délutáni tanórák mellett rengeteg kiránduláson és túrázáson voltunk, unalom soha nem volt. Eddigi életem legaktívabb időszakát jelentette az a négy év. Az ott tapasztaltakat még nem sikerült felülmúlnom, de azt hiszem, hogy nem is lehet.

„Ha nem a drámaosztályba jártam volna, ma teljesen más ember lennék, amit nagyon bánnék”



Antal Réka három éve végzett a sepsiszentgyörgyi drámatagozaton, jelenleg utolsó éves a Babeş-Bolyai Tudományegyetem óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakán.

Tapasztalatlan serdülőként semmiféle elvárásom nem volt az intézménnyel kapcsolatban. Az, hogy valami különlegesebbet csinálhatok, mint kortársaim, már elég nagy ok volt arra, hogy megjelenjek a felvételin.

Aztán rájöttem, hogy a drámatagozat nem csak azoknak szól, akik a színházi szakmában szeretnének elhelyezkedni. Alapvetően személyiségünket fejlesztette, így a képzés során tanultakat bármilyen szakmát választva használni tudjuk. A szakmai képzés mellett ez a négy év az életre nevelésről szólt. Ez az, ami a mai napig hiányzik az oktatási rendszerünkől. Bár már voltak törekvések az újírtásra, ez még nagyon gyerekcipőben jár nálunk. Hiányzik a konkrét tapasztalatszerzés, az élményközpontú tanítás.

A drámatagozaton igazi példát találunk a kompetenciaközpontú oktatásra. Ott nem az ismeretek elsajátításán, hanem a tapasztalatszerzésen van a hangsúly. Elméletben sokfelé hirdetik, hogy milyen elvek mentén kellene működjön a mai oktatás, a gyakorlatban viszont még hűlt helyét sem lelmi az igazi kompetencialapúságnak. Sajnos még mindig az ismeretek elsajátításán van a legfőbb hangsúly, s a – dramatikus úton is kitűnően fejleszthető – kreativitásra nem is figyelnek. Mivel ez egy művészeti líceum, nyilván alaptól teljesen más, mint a többi iskola, de vajon egy elméleti líceumba járó diáknak nem kellene művészeti nevelésben részesülnie?!...

Mindig azt mondom, ha nem a drámaosztályba jártam volna, ma teljesen más ember lennék, amit nagyon bánnék. A különböző tapasztalatszerzéseken, a helyi és határon túli szakemberekkel való megismerkedésen, a közös munkán túl sokszor kemény

élethelyzetekkel, kihívásokkal is szembe állított az iskola. Azt is tudom, hogy kortársaim csak sokkal később találkoztak ilyesmivel. Én viszont éppen ezek által kerültem közelebb önmagamhoz. A magasabb szintű önismeret óriási segítség a pályorientációt illetően. Sokakban felmerült a kérdés, hogy a drámatagozat elvégzése után miért csak egy-két ember választja a színészetet. Talán nem elég jó a képzés? Közben pedig teljesen másról van szó. Hivatásról beszélünk, ami a négy év alatt kristályosodik ki igazán.

A sepsiszentgyörgyi drámaosztálynak talán a „bónuszban” kapott nevelésért vagyok a leghálásabb. Ha az életet egy nagy társasjátékhoz hasonlítom, akkor azt mondhatom, hogy az út során gyűjtött bónuszpontokat jókor, jó helyen váltottam be. A drámaosztály sok mindent pótolt nálam abból, amit a családi nevelés nem tudott biztosítani. A bezárkózott, lusta, mindennel szemben érdektelen Réka kinyílt, olvasni kezdett, elkezdtek érdekelni a világ történései, egyre többet járt kulturális programokra, önkénteskedni – szóval aktív fiatallá vált. A drámatagozatos évek akarva vagy akaratlanul belém nevelték a maximalizmust: a mindig mindenből a legjobbat kihozni gondolatot.

A pedagógusi pályán szerintem maximális lehetőségem adódik a drámatagozaton szerzett tapasztalatok kamatoztatására. A drámatagozatos évek alatt rengeteget fejlődött a gondolkodásmódom, a kommunikációs készségem, a lelki érzékenységem, ugyanakkor sikerült levetköznöm a gátlásaimat, és empatikusabb lettem társaimmal szemben. Ezek mind olyan kompetenciák, amelyek nélkülözhetetlenek a hatékony pedagógusi munkához. A beszédtechnika, a művészi beszéd órákon szerzett tapasztalatok által könnyebben megy a mesélés, a szabad kommunikáció a gyerekekkel, a folyamatosan fejlődésben levő kreativitás nélkül pedig nem sikerülne lekötni a gyerekek figyelmét. Nem is beszélve arról, hogy majd ugyanúgy előadásokat is kell szerveznünk velük, tehát a szakmai ismeretek, eszközök is a segítségemre lesznek. Eleinte azt hittem, hogy ez a váltás egy óriási fordulat lesz a szakmát illetően, viszont a pedagógusi gyakorlataim során rájöttem arra, hogy a pedagógus is egyfajta színházat „játszik”, csak más a tér, na meg a közőnség is.

Ozsváth Judit összeállítása

„Nehéz, de a legszebb hivatás nekem”

Beszélgetés Lászlófy Pállal, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének örökös tiszteletbeli elnökével



Lászlófy Pál és a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének neve szorosan összefonódott az elmúlt több mint negyedszázad során. „Pali bácsi” két évtizedig volt a Szövetség elnöke, leköszönté után pedig örökös tiszteletbeli elnökként tevékenykedik. Ugyanolyan elkötelezettséggel dolgozik ma is, mint bármikor korábban. Az alábbi beszélgetésben rövid visszatekintésre hívtuk őt.

– Jelen volt a Szövetség alapításánál, tehát „gyermekeként” is tekinthet arra. Milyen megfontolásból született, és milyen tervekkel indult útjára az RMPSZ? Milyen kihívásokkal nézett szembe az első időben?

– 1991 tavaszán Marosvásárhelyen, a vártemplomban tartott nagy pedagógustalálkón fogalmazódott meg a magyar pedagógusok szövetsége megalakításának szükségessége. Ideiglenes szervezőbizottság alakult, amelynek vezetésével engem bízta meg. 1991 októberében sikerült a bírósági bejegyzést megvalósítani. A szövetség alakuló küldöttgyűlését 1991. december 14-én tartottuk a sepsiszentgyörgyi Székely Mikó Kollégiumban. Érdekvédelmi és szakmai szervezetként határoztuk meg magunkat. Az első időkben a magyar iskolahálózat kialakításáért és megtartásáért küzdöttünk – beadványok, tüntetések sorozata jelezte ezt a küzdelmet. Fokozatosan a szakmaiság lett a fő feladatunk az évközi, anyaországi továbbképzések, a Bolyai Nyári Akadémia szervezése és lebonyolítása révén.

– Milyen meghatározó események kísérték az első két évtizedet? Miként tudta/tudja teljesíteni a Szövetség a kitűzött célokat?

– Legnagyobb megvalósításunknak a Bolyai Nyári Akadémiát tartom, ami végülis intézményesítetté vált. Számos országos program lebonyolítása tette hasznossá és elismertté szövetségünket. Három területi és egy országos módszertani központot hoztunk létre és

működtetünk azóta is. A *Moldvai Csángó Oktatási Program*, a *Szülőföldön Magyarul* program szintén igen fontos területe tevékenységünknek.

– *Hogyan látja a hazai oktatási rendszer „evolúcióját”, és abban a magyar oktatását?*
– A hazai oktatási rendszer kaotikus állapotban „vergődik”, miniszterek jönnek-mennek, nincs folytonosság, nincs igazi fejlődés. Természetszerűen ez alól a magyar nyelvű oktatás sem lehet kivétel, bár minden erőnkkel igyekszünk kivédeni a lehetetlent is.

– *Miként tekint a pedagógus-szerep változására?*
– Véleményem szerint a pedagógus alapvető szerepe nem változik, példaértékű élete ma még hangsúlyozottabbá válik az értékvesztő, globalizálódó világban. Módszerek, technikai eszközök változnak, ezeket kell tudnia megfelelően alkalmazni.

– *2011-ben átadta az elnöki széket, de azóta is aktívan részt vesz a Szövetség munkájában. Milyen feladatokat lát el most? Mit jelent önnek az RMPSZ?*

– A Szövetség számomra olyan, mintha édes gyermekem lenne, féltve és segítve veszek részt életében, míg tehetem, és amíg szükség van rám. Feladataim legfontosabbika az elnök, az elnökség munkájának segítése az igényeknek megfelelően. A *Mákvirág*-mozgalom, a moldvai csángó bentlakás és a moldvai magyar oktatás volt eddig a speciális területek színtere.

– *Munkásságát számos kitüntetéssel és díjjal jutalmazták. Mit jelentettek/jelentenek ezek az ön számára?*

– Kitüntetések, díjak számomra mindig a képviselt közösség, iskola, szövetség munkájának elismeréseként jelentkeztek. Így fogadtam el őket, és így is köszöntem meg azokat. Az igazi kitüntetés viszont a volt tanítványaim szeretete, ragaszkodása, amit nem pótol semmi, és ami pedagógusi pályám igazi elismerését jelenti.

– *Komoly tanári és intézményvezetői tapasztalatait és a jelenkor kihívásait is szem előtt tartva kérdezem: Milyen jó tanácsokkal látná el a ma Erdélyben pedagógusi hivatásra készülő magyar fiatalokat? És a már pályán levőket?*

– Pedagóguspályát az válasszon, aki hivatásként akarja életét élni, aki szereti a gyermekeket, és értük képes minden áldozatot meghozni. Nehéz, de a legszebb hivatás nekem a pedagógus életforma. A már pályán levők soha ne feledjék felelősségüket a rájuk bízott tanítványokért!

– *Milyen jó kívánságokat fogalmaz meg az RMPSZ felé?*
– Az RMPSZ legyen nyitott, rugalmas, gyermek- és pedagógusközpontú, a magyar nyelvű minőségi oktatás védőbástyája.

Ozsváth Judit

Lászlófy Pál

Névjegye

1960-ban diplomázik a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Matematika–Fizika Karán. 1960 és 1975 között Szentkeresztbányán középiskolai tanár, igazgató, majd igazgató. 1978-tól matematika–fizika szakfelügyelő a csíkszeredai tanfelügyelőségen.

1979 és 1984 között Hargita megye főtanfelügyelője, közben – 1975-től – tanít a Márton Áron Főgimnáziumban.

1994 és 2000 között a Márton Áron Főgimnázium megválasztott igazgatója. 2000-ben nyugdíjba vonul.

1991 és 2011 között a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének elnöke, majd a Szövetség örökös tiszteletbeli elnöke.

1996-ban Pro Cultura Hungarica díjat kapott, 2001-ben a Magyar Köztársaság Kisebbségeiért díjával jutalmazták, 2010-ben a Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztjével, 2011-ben pedig a Magyar Köztársaság Elnökének Érdemérmével. Ugyanebben az évben Ezüstgyopár életműdíjat kapott, és a Nyugat-magyarországi Egyetem és az egri Eszterházy Károly Főiskola díszpolgára, a gödöllői Szent István Egyetem címzetes egyetemi docense lett. A Sapientia Alapítvány Kuratóriumának tagja. 2014-től a magyar kormány Külhoni Magyar Oktatási Tanácsának elnöke.



Burus-Siklódi Botond és Lászlófy Pál

„Az akadályok és nehézségek nyilvánvalóbbá teszik feladatunkat”

Beszélgetés Burus-Siklódi Botonddal, a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége elnökével



Burus-Siklódi Botond hat éve tölti be a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének elnöki tiszttségét. A hazai magyar tannyelvű óvodai, elemi és középiskolai oktatás szakmai, érdekvédelmi és érdekképviseleti szervezete sok munkát kér a vezetőtől, akivel – éppen ezért – nehéz volt beszélgetési alkalmat találni.

Alábbi interjúból öt és az általa vezetett szövetséget is közelebbről megismeri a kedves olvasó.

– *Milyen pedagógusi munka előzte meg az RMPSZ elnöki tiszttségének elvállalását?*

– Nem kis büszkeséggel és ugyanakkor meglegedettséggel mondom, hogy pedagóguscsalád gyerekeként kerültem a pedagógusi pályára. Szülőfalumban, Székelyszenterzsébeten falusi tanító szüleim környezetében töltöttem gyermekkorom mindennapjait, és tapasztaltam,

éreztem ennek a hivatásnak a szépségét, de a gyötrelmeit is időnként, meg a mindenféle, ebből a küzdelemmel teli életformából, hivatásgyakorlásból adódó problémát.

Szinte törvényszerű volt, hogy testvéreim is pedagógusok lettek. Bátyám matematika szakos tanárként végzett a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen, a húgom pedig tanítóképzőt végzett, és óvónőként dolgozott. Közvetlen rokoni környezetemben is nagyon sok pedagógus van, a falusi tanítótól az általános vagy középiskolai tanáron át a tanítóképzőben tanító tanárig. Természetesen mindegyiküknek megvolt a maga hatása az életem alakulására. Nagyon sokat köszönhetek nekik.

Abban az euforikus időszakban jó pár tanárkollégámmal nagy lendülettel láttunk hozzá az önálló magyar iskola létrehozásához.

A pedagógusi pályát helyettesítő tanárként kezdtem. Közvetlenül a segesvári középiskola elvégzése után más elképzeléseim is voltak, orvos szerettem volna lenni. Ez akkor nekem nem sikerült, de az akkori vágyam most látszik beteljesülni, hiszen kisebbik fiam az elmúlt napokban ballagott el a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem Általános Orvosi Karáról. Következett a katonaság, voltam öntödei segédmunkás, kerestem a helyem, mint sokan mások abban az időben... Ebben az igyekezetemben adódott a lehetőség arra, hogy helyettes tanárként dolgozhassak. Kissolymosban és szülőfalumban, Székelyszenterzsébeten tanítottam egy-egy iskolai évet, és aztán következtek a tanári pályára való felkészülés évei.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetemen Kémia Karára felvételiztem. Elvégeztem az egyetemet, és '83-ban a dicsőszentmártoni 4-es számú Általános Iskolát választottam munkahelyemül. Magyar tagozaton volt meghirdetve a katedra, és az első pillanattól kezdve nemcsak az általános iskolában, hanem a város középiskolájának magyar tagozatán is tanítottam kémiát is, fizikát is. Itt nagyon sok és kellemes szakmai élményben, elégtételben volt részem. Népes tantestület, jól képzett, igényes pedagógusok fogadtak, és vettek a szárnyaik alá. Sokat tanultam tőlük. Osztályfőnök voltam az általános iskolában, tanítványaimat elkísértem a középiskolába. Úgy tűnt, hogy ez lesz a további pedagógusi pályám stabil helyszíne. Családot alapítottam, fiaim is itt születtek. Gondolatban azért mindig hazakíváncsoztam Székelyföldre, és bármennyire is megszerettem a dicsőszentmártoni létet, mégis – talán így volt ez megírva valahol – következnie kellett egy olyan eseménynek, hogy újragondoljam a lehetőségeimet. Az 1989-es fordulatra gondolok. Abban az euforikus időszakban jó pár tanárkollégámmal nagy lendülettel láttunk hozzá az önálló magyar iskola létrehozásához. Később derült csak ki, hogy ez nálunk – miként Maros megyében nagyon sok helyen – már eleve kudarcra volt ítélve. Nagyon sok olyan kellemetlen élményben volt részem, amiket nem szívesen idézek fel.

Mindezek családunk jövőjének újragondolásához vezettek. Feleségemmel abban egyeztünk meg, hogy új helyszínen, az én közelebbi szülőházamban, Székelyföldön próbálunk elhelyezkedni. Jelentkeztem és részt vettem egy, a Hargita Megyei Pedagógusok Háza által meghirdetett versenyvizsgán. Erre 1991 május végén került sor, és nagyon hosszú időbe telt, amíg kihírdették a versenyvizsga eredményét. Ez a pillanat viszont teljes mértékben megváltoztatta a későbbi szakmai – és nemcsak szakmai – életemet.

1991 július első napjaiban a Maros megyei pedagógusok egy pedagógus-találkozót kezdeményeztek és hívtak össze a marosvásárhelyi Vártemplomban. (Itt külön kiemelem Tőkés Andrást, Dósa Jenőt, Mihály Istvánt, akik kedves, jó emlékü kollégáim voltak és maradnak, nagyon sok közös kezdeményezésünk volt a megye különböző, magyar vonatkozású oktatási helyzeteinek a megoldására vonatkozóan.) A szándék az volt, hogy a sok korábbi, kudarcba fulladt kezdeményezést egy szervezeti szintű koordinációval le-

hessen egységes irányítás alá fogni, és ha lehet, kifelé még komolyabb, konkrétabb hozzáállással megszervezni az összefogást. Ez a vártemplomi találkozás azért is maradt számomra emlékezetes, mert ott jelen volt két Hargita megyei meghívott is, Beder Tibor akkori főtanfelügyelő és Asztalos Ferenc tanfelügyelő, későbbi parlamenti képviselő. Most már tudom, hogy akkor, ott, a Vártemplomban vetettük el a magját annak a szervezetnek, amely első megközelítésben csak Maros megyei szintű szervezetként alakult volna meg, de a meghívottak buzdítása abba az irányba is befolyásolta az alakuló szervezet későbbi életét, hogy az országos kiterjesztésű legyen. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségéről van szó.

Akkor ott, a Vártemplomban engem – mint akinek már volt bizonyos tapasztalata a szakmai érdekképviselő megjelenítésében és érvényesítésében – a Kisküküllő alsó folyása menti települések tanügyi felelőssévé akartak választani. És akkor jött az előbb jelzett pillanat: Beder Tibor – a szavait most is hallom – felszólalt, és kérte, hogy ne engem válasszanak ilyen tisztségbe, mert szeptember elsejétől a Hargita Megyei Pedagógusok Házánál fogok dolgozni. Tulajdonképpen ekkor született meg az általa oly hosszú ideig latolgatott, halasztgatott döntés a Pedagógusok Háza módszertani tanári állásának elfoglalásával kapcsolatosan. Remélem, hogy nem volt rossz döntés. Így, utólag, úgy látom, úgy érzem, hogy akkori döntését ő sem bánta meg, nekem pedig alapjaiban megváltoztatta a további életemet, a szakmához fűződő kapcsolatomat.

1991. szeptember elsejével tehát egy új lehetőség előtt álltam. Lényegében nagyon keveset tudtam a Pedagógusok Háza feladatairól, feladatköréről, és arról, hogy milyen feladatokat kell ellátnia egy módszertanos tanárnak. Barátkoztam a környezettel, barátkoztam a feladatokkal, és egyre több olyan célt tudtam megfogalmazni és magam elé állítani, amelyek meghatározták a tulajdonképpeni pályaváltásomat. November elsejével Beder Tibor ideiglenesen kinevezett a Hargita Megyei Pedagógusok Háza igazgatójává, és a decemberi sikeres versenyvizsgát követően váltam az intézmény vezetőjévé.

Olyan időszak következett az életemnek, amelyre nagyon szívesen emlékszem vissza. Tele volt ugyan sok-sok bizonytalansággal, rendszerbeli és szervezeti instabilitás volt a jellemző rá, az intézmény megszűnésének veszélye is többször fennállt, de mindezek mellett az intézményalapítás és konszolidálás esélye, lehetősége mindig új lendületet adott az ügyeknek. Ez az időszak egybeesik a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége megalakulásával. Elfoglaltságom miatt nem lehettem jelen a decemberi alakuló ülésen, de örültem annak, hogy a vártemplomi magvetés és a későbbi egyeztetések nem voltak hiábavalóak, nem veszték kárba. Örültem annak is, hogy a megalakult Szövetség Lászlófy Pált választotta első, tehát alapító elnökévé, aki mindent megtett a sikeres törvényszéki bejegyzés és a sepsiszentgyörgyi alakuló ülés megszervezése érdekében. Mint ahogy később, húsz éven át elnökként,

Így, utólag, úgy látom, úgy érzem, hogy akkori döntését ő sem bánta meg, nekem pedig alapjaiban megváltoztatta a további életemet, a szakmához fűződő kapcsolatomat.

napjainkban pedig örökös tiszteletbeli elnökként is példamutatóan, töretlen lelkesedéssel, fáradhatatlanul ügyködik a magyar nyelvű oktatás megmaradásáért és fejlesztéséért.

Ilyen mozgalmi időkben, közvetlen feletteseim és barátaim részéről pedig a teljes bizalom légkörében végezhettem a munkámat – ez sok vesződéssel is járt, de mindig láttuk a cél elérése felé vezető utat. A cél pedig az volt, hogy olyan szellemi műhelynek teremtsünk otthont, amely megfelel a szakmai fejlődés és fejlesztés irányába igényeiket megfogalmazni tudó pedagóguskollégák elvárásainak. Nagy kihívás volt számunkra, és az utánunk következők számára is az marad mindörökké.

Később, a '90-es évek derekán másoddiplomáztam, humánerőforrás-menedzseri képesítést szereztem. Az ott szerzett tudást kellőképpen kamatoztatni is tudtam a későbbiekben a Ház alakításában, missziójának megfogalmazásában, vállalásainak körvonalazásában, megvalósításában. A Szövetség szervezeti élete alakításában, szakmai programjainak megfogalmazásában is nagy segítségemre volt a másfajta szervezeti kultúrában alakult szemléletem. A különböző külföldi, elsősorban az anyaországi, hasonló célokat követő szervezetek működési filozófiájának, pozitív tapasztalatainak ismeretében munkatársaimmal együtt beindítottunk egy nagyon konkrét szervezetfejlesztési folyamatot. Sok tapasztalatot szereztem, nagyon sok szervezési feladatot oldottam meg az idők során, nagyon sok szakmai kapcsolatot is sikerült kialakítanom. Szakmai elégtétel számomra, hogy olyan területeket érintettünk, amelyekkel teljesen újat és mást nyújthattunk – az igényeknek megfelelően – a kollégáknak, mint amit a korábbi években megszoktak. Új, helyenként teljesen más szemléletet próbáltunk formálni a pedagógusok körében, mint amivel – helyenként konformista módon – meg voltak szokva.

– Mikor és milyen meg gondolásból csatlakozott a Szövetséghez, és milyen feladatokat látott el ott?

– Az előbbiekben elmondottakból is kitűnhet, hogy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségével már a kezdetekben, az alakulásának a pillanataiban, sőt még az azt megelőző időszakban is kapcsolatban voltam. Kezdő tanárként, a fordulatot közvetlenül követő időszakban sokunkban megfogalmazódott az az érzés, hogy szükség van egy koordináló intézményre, egy szakmai szervezetre. Nagyon sok olyan korábbi esemény is arra készítetett sokunkat, hogy egy szervezet megalakításáról gondolkozzunk. Említem már az 1991. július eleji vártemplomi találkozó döntő pillanatát, a magvetés pillanatát – ez többek áldozatos munkája révén a Pedagógusszövetség bejegyzéséhez, majd hivatalos megalakulásához vezetett.

A csatlakozás tulajdonképpen nem egy már létező szervezethez való társulás gondolataként merült fel bennem akkor, hanem a szervezet létrehozásával kapcsolódik szorosán össze. Mindezek után természetesen, hogy miután – az alakuló ülést követően – hivatalosan is bejegyzésre került a Pedagógusok Szövetsége, és abból a szerencsés helyzetből is adódóan, hogy annak alapító elnöke, Lászlófy Pál a közvetlen környezetemben fejtette ki tevékenységét, nem volt nehéz számomra csatlakozni ehhez a sok önkéntességet is feltételező, a kezdeti időszakra kihangsúlyozottan jellemző érdekvédelmi és szakmai érdekérvényesítési munkához.



Küldöttgyűlésen

Kezdetben a szövetség elnökének tanácsosa voltam, majd később, amikor megalakítottuk a négy területi módszertani központot, a Székelyföldi Területi Oktatási Központ megbízott vezetőjeként fejtettem ki a tevékenységemet. Módszertani központjaink működésének az alapelve – a szakmai, pedagógiai és eszköz jellegű szolgáltatások nyújtása – szinte szó szerint megegyezik a Pedagógusok Házáéval. A különbség elsősorban a területi kiterjesztésükből adódott. Tekintettel arra, hogy elnöki tanácsosként is működtem, nagy rálátásom volt a közép-erdélyi, a partiumi és a később megalakult országos központunk, a szovátai központ módszertani-szakmai tevékenységére is. Ezáltal az elnöki tanácsosi feladatok ellátása mellett már a kezdetektől részt vettem a módszertani-fejlesztési koncepciók kidolgozásában és a szervezetépítésben is. Később a szervezet főtitkárának, Bíró Istvánnak tragikus halála után főtitkára lettem a Szövetségnek, és mindezek mellett a Székelyföldi Területi Oktatási Központ megbízott vezetői funkcióját is betöltöttem. A Szövetségen belüli szakmai munka megszervezése, koordinálása, irányítása volt a feladatom.

1993-tól indítottuk újjára azt a szakmai fejlesztési programunkat, amely Bolyai Nyári Akadémia néven vált ismertté. Remélem, hogy nagyon sok magyar pedagóguskolléga mentális térképén ott vannak a BNYA helyszínei, és hogy minden év júliusának második hete az Akadémiánkat juttatja eszébe. Ugyanakkor megjegyezném, hogy nagyon sok román pedagógus is ismeri a mi nyári egyetemi szakmai mozgalmi életünket, hisz nemcsak kizárólag magyar nyelven tanító kollégáknak szervezzük ezt a továbbképző-so-

rozatot, hanem a magyar tannyelvű iskolákban román nyelvet tanító tanárkollégák számára is.

A Bolyai Nyári Akadémia szervezésében már kezdetektől szerepet vállaltam. Az évek múltával egyre inkább átvettem a teljes programkoordinációt és programmenedzserként irányítottam az Akadémia különböző évfolyamainak a megszervezését, lebonyolítását.

Már a kezdetektől koordináltam az erdélyi kollégák területarányos részvételét az anyaországi, felvidéki, kárpátaljai, délvidéki nyári továbbképzési programokon. Kollégáimmal közösen szerveztük a módszertani központok évközi továbbképzéseit, kerekasztal-beszélgetéseit, konferenciáit. Természetesen minden adódó alkalommal részt vettem a Kárpát-medencei Oktatási Tanács ülésein, ahol lehetőségünk adódott megismerni egymás gondjait-bajait, együtt örülni a sikereknek. Szívesen emlékszem vissza az Oktatási Tanács első „kihelyezett” találkozójára, amelyet mi kezdeményeztünk és szerveztünk az 1992. évi csíksomlyói búcsún való részvétellel összekötve. Még nagyon sok mondanivaló lenne a Szövetségen belül végzett tevékenységről, hisz nagyon gazdag szakmai élettel büszkélkedhet a szervezetünk, én pedig igyekeztem mindannyiból kivenni a részemet.

– A Szövetség keretében korábban betöltött funkciói és a csíkszeredai Apáczai Csere János Oktatási Központ vezetése is igazolja, jó ideje azon dolgozik, hogy minőségibb, jobb legyen az erdélyi magyar pedagógusok munkája. Utóbbit egy helyen „életművének” is nevezték. Kérem, beszéljen erről!

– A Szövetség szervezeti élete 1993 júliusától szervezeti helyszín tekintetében is nagyon szoros kapcsolatba került a Hargita Megyei – akkor még nevet nem viselő – Pedagógusok Háza életével, hiszen utóbbi adott otthont, irodát a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének. Mondhatjuk, hogy a Pedagógusok Szövetsége akkor indult el az igazi intézményesülés útján. Akkor egy nagyon egészséges szimbiózis alakult ki a két szervezet között, ami azóta is kitűnően működik. Egy tudatosan kialakított nagyon szerencsés helyzet ez, és igyekeztünk is kihasználni minden adódó lehetőséget, amely az egyik vagy a másik szervezet vagy a kölcsönös fejlesztés irányába mutatott.

Az volt a véleményünk, hogy az előbbieken említett szemléletváltás meghonosításához, megteremtéséhez és terjesztéséhez intézményesített formára van szükség. Mi igyekeztünk is ezeknek az elvárásoknak megfelelni úgy, hogy olyan kapcsolatokat kerestünk, amelyek ezt lehetővé tették. Melyek voltak ezek a kapcsolatok elsősorban? Természetesen az anyaország irányába, a Kárpát-medence irányába mutató kapcsolatok. A szemléletváltás megvalósításának egyik, viszonylag könnyen kivitelezhető formája a továbbképzések szervezése volt. Így alakultak sorra a Kárpát-medencében – és el kell ismernünk, hogy ezen a területen a felvidéki kollégák jártak elől – mindazok a nyári egyetemek, akadémiák, amelyek elsősorban a pedagógus-továbbképzést tekintették legfontosabb területüknek. A ’92-ben indult felvidéki nyári egyetem után ’93-ban indítottuk a Bolyai Nyári Akadémiát Erdélyben, ezt követően a kárpátaljai kollégák alapították meg a nyári továbbképző-tanfolyam sorozatukat, majd a délvidékiek, igaz, ott két ilyen nyári egyetem zajlik napjainkban is. Ezeknek a szakmai kapcsolatnak nem csak és nem ki-

zárólag a Pedagógusok Szövetségének tagsága örülhetett, hanem mindenki, aki valamilyen szinten kapcsolatban volt a hazai magyar nyelvű oktatással. És így azt gondoltuk, hogy – a létező szimbiotikus kapcsolat hozadékaként – az is fontos, hogy a Hargita Megyei Pedagógusok Háza programkínálatában, ajánlatában olyan programok is megjelenhessenek, amelyek más megyékben nem találhatók. Az intézmény épületének átalakítása, a szakmai élettel, programokkal való feltöltése, a programok megszervezése és lebonyolítása nem történhetett volna meg az előbb említett kapcsolatrendszer nélkül. És természetesen nem történhetett volna meg olyan elkötelezett kollégák együttműködése nélkül sem, akik ezeknek a programoknak a szervezésében évről-évre, hónapról-hónapra, sőt – a közvetlen munkatársaim esetében – napról-napra mellettem voltak. Ezúton is köszönöm nekik azt az elkötelezettséget, amellyel dolgoztak, és segítettek kihasználni a kínálkozó lehetőséget. Ez történik azóta is, napjainkig, úgyhogy célunk teljesülni látszik: az épület strukturális átalakítása, a szakmai programok megfogalmazása és megvalósíthatósága a fentiek irányába mutató elképzelések szerint történt, történik. Az elmúlt évek fejlesztései által egy európai színvonalú infrastruktúra áll a rendelkezésünkre. Ez a központ az 1999 óta Apáczai Csere János nevét viselő Hargita megyei Pedagógusok Háza tulajdona, de úgy gondolom – éppen az előbbieken említett együttműködés eredményeképpen –, hogy túlmutatva a megyehatárokon az egész romániai magyar és nemcsak magyar pedagógusoknak a háza is lehet.

Lényegében az a vágyunk is megvalósult, hogy a Pedagógusok Háza a romániai magyar pedagógusok igazi szellemi központja legyen – annak dacára, hogy minderről sokan nem így gondolkodtak.

Nem tekintem kimondottan és kizárólag az én életművemnek, de tudom, hogy nagyon nagy megvalósítás. Hiszem, hogy mindenki ezt cselekedte volna, aki a szakmai fejlődés és fejlesztés irányában elkötelezett, és nemcsak egy egyszerű álláslehetőséget lát maga előtt. Aki a hivatást keresi ebben a feladatrendszerben és kihívás-rengetegben, amit a korábbi és a jelenlegi romániai magyar nyelvű – sőt, nem csak a magyar nyelvű – oktatás kínál.

– Hogyan látja az oktatás jelenkori „evolúcióját”? Milyen irányba tartunk? Miként értékeli a tapasztaltakat? Hol vannak a legnagyobb hiányosságok?

– A magyar nyelvű oktatási rendszerünk természetszerűleg része a román oktatási rendszernek. Az is természetes, hogy a román oktatási rendszer sem különíthető el teljes mértékben az európai vagy a világ oktatási rendszereitől. Egymásra hatással vannak, egyfajta folyamat ez az egész „evolúció” kérdése. Azt már korábban tapasztalta a szakma, és erről nagyon sok szakdolgozat is értekezik, hogy az oktatásban egy világszintű válság bontakozott ki, és ez többek véleménye szerint abból adódik, hogy egy óriási szakadék tátong az oktatás-technológia, az infomációs-kommunikációs-technológia fejlődése, valamint a népesség szellemi potenciálja között. Ahhoz, hogy az e tényezők közötti szakadék ne mélyüljön tovább, nagy szükség van bizonyos mértékig helyspecifikus intézkedések meghozatalára. Vannak területek, ahol körvonalazódnak erre a megoldások, sőt, úgy tűnik, hogy egyesek meg is találták a megoldásokat, el is indultak egy úton, óri-

ási beruházásokat eszközölnék, az oktatásra fordított nemzeti jövedelem százalékokban kifejezett értéke egyre nagyobb, korábban nem tapasztalt értékeket vesz fel. Itt pozitív elmozdulás tapasztalható. Vannak viszont olyan országok – és sajnos ezek közé tartozik a mi országunk is –, ahol úgy tűnik, hogy még tovább mélyül az előbb említett szakadék. Sajnos nagyon kicsi a szakadékot áthidalni képes minőségi ugrás bekövetkeztének valószínűsége. A probléma persze jóval összetettebb. A megoldáskeresés szorosan összefügg sok mindennel: a pedagógusok alapképzésével, motiváltságával, elkötelezettségével, lojalitásával, hivatástudatával, a rendszer finanszírozásával, pontosabban az alul-finanszírozásával.

Tehát ha ilyen oldalról tekintünk az egész rendszerre és az eddig tapasztalt elmozdulási irányára, azt kell mondanom, hogy rossz irányba tartunk, nem sok biztató jelét látjuk a krízisből való kimozdulásnak. Kisebb, helyi jellegű kezdeményezések vannak ugyan, amelyek az általánosból való kitörés reményét láttatják maguk előtt, és az általuk jónak vélt irányba tartanak, de ezek kivételek.

Hogy lehetne kitörni ebből a helyzetből? Tapasztaltuk, hogy nagyon sok olyan elképzelés látott már napvilágot az elmúlt időszakban, amely a kitörés reményét villantotta fel. Azonban minden egyes alkalommal rá kellett jönnünk arra, hogy egyik „reform-elmélet” esetében sem jutottunk el még a rész-finalításokhoz sem. (Itt jegyezném meg, hogy ahány miniszter, annyiféle reformelképzelés, annyi kitörési lehetőség vázolása látott már napvilágot...) Az egymást követő sok-sok reformelképzelés, az ebből adódó megannyi inkoherens szakmai megközelítés, valamint a szakmai irányításnak az instabilitása azonban nem sok jóval kecsegtet. Az oktatás mindenképpen az a terület kellene legyen, ahol nem politikai ideológiák által vezérelt elvek mentén határozzák meg a fejlesztési utakat, célokat. Társadalmi konszenzusra, nagy ívű, pártok és ideológiák feletti együttműködésre lenne szükség. Ez úgy tűnik, hogy sem a közelmúlt időszakára, sem a jelen pillanatra, de sajnos azt kell mondanom, hogy a közeljövőre sem körvonalazódik olyan formában, hogy az előbbieken vázolt problémák megoldására lehetőséget kínáljon. Hiányzik a stabilitás a rendszerből. Nincsen meg az a világos cél, amelyet mindentől függetlenül bármilyen kormányzati időszakban az oktatás fő célkitűzéséként tud elfogadni és ennek érdekében tenni. Ezt tartom a fő problémának, valamint azokat a személyes ambíciókat felvonultató, az őket érdek szerint érvényesítő, egymásnak is ellentmondó rendelkezések sokaságát, amelyek általában az épp hatalmon levő kormány által delegált vagy kinevezett, nagyon rövid vagy hosszabb-rövidebb ideig regnáló miniszteri rendelkezések inkoherenciájából adódnak. Ezeknek egyenes irányú következménye, hogy a törvénykezés tekintetében is és a szabályozók rendszere tekintetében is folyamatosan olyan problémákba ütközünk, amelyek egy szétesőben levő rendszer látszatát keltik.

– *Miként látja a mai erdélyi magyar pedagógus helyzetét? Milyen kihívásokkal kell szembenéznie, és honnan kaphat segítséget ezek megválaszolásához?*

– A magyar pedagógusok helyzete szorosan összefügg a romániai pedagógusok helyzetével. Az előzőekben vázolt rendszerbeli problémákból adódóan lényegében ugyanazokkal a helyzetekkel kellene szembesülnie, amelyekkel a román vagy a német vagy

akár a szlovák nyelven tanító kollégájának. Csakhogy mégsem ilyen egyszerű a helyzet. Az erdélyi magyar pedagógus helyzete kisebbségi létéből fakadóan helyzetenként sokkal nehezebb, mint román kollégájáé.

Alapvető problémának azt tartom, hogy nincsen meg az előbbieket során is hangsúlyozott stabilitás, kiszámíthatóság a rendszerben arra vonatkozóan, hogy miként, milyen bemeneti és kimeneti rendszer szerint zajlik az oktatás folyamata. Nagyon hosszú időnek kellett eltelnie ahhoz, hogy az oktatást szabályozó dokumentumok elkészüljenek. A tantervezés folyamata szakmailag indokolatlanul hosszú ideig váratott magára, bár most már a februári miniszeri rendelettel jóváhagyott tantárgyi programok alkalmazása talán-talán egy újabb perspektívával kecsegteti a pedagógusokat.

De hát ismert, hogy minden hasonlóság mellett az erdélyi magyar pedagógusnak még külön gondjai, problémái is adódnak. Azt is látjuk ugyanis, hogy az általános rendszerbeli problémák mellett milyen nehézségekbe ütközik a csoportok létrehozása, a beiskolázási számok meghatározása a magyar tannyelvű tagozatos iskolákban. És ez ugyan-csak bizonytalanságot jelent azok mindennapjaira, jövőjére, működésére vonatkozóan.

E bizonytalanság egyik oka abból adódik, hogy kevés gyerek születik, és ezért kevesebb gyermek jár magyar tannyelvű osztályba. A demográfiai adatok erről szólnak. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy jobb életet keresve nagyon sokan elvándoroltak a közelmúltban, de a szülőföld elhagyása napjainkra is jellemző. Ebből adódóan is csökken a gyermeklétszám. Azt meg felmérni nem tudjuk, hogy mennyi azon gyermekek a száma, akik vegyes házasságból származnak, és csak az oktatás bizonyos szintjein járnak magyar nyelvű csoportokba, osztályokba, utána áttérnek a román nyelvű oktatásra. Vannak olyan magyar családok is, akiknek a gyermekei román nyelvű osztályba járnak, különböző okokra hivatkozva választják ezt a tanulási nyelvet. Sokan azzal érvelnek, hogy így majd könnyebben érvényesülnek. Nagyon régóta ismerjük ezt a megközelítést. A jelenség szomorúbb oldala az, ha arra hivatkozik a szülő, hogy a román tannyelvű osztályokban jobb minőségű, hatékonyabb oktatás folyik, mint a magyar nyelvű osztályokban. Ez, ha van alapja az állításnak, akkor tényleg szomorú.

A jelenség okainak a megszüntetésére törekednünk kell. Mindenki osztozik azon a véleményen, hogy a megoldást a hön óhajtott és sokat emlegetett minőségi oktatás feltételeinek a megteremtése jelentheti, amellyel az iskoláinkba, osztályainkba csábíthatjuk a gyermekeket, és képesek is leszünk megtartani ott őket. A minőségi oktatás feltételeinek a megteremtése azonban nem csak és nem kizárólag a pedagóguson múlik, hanem ehhez járul(hat)nak hozzá a kiváló infrastrukturális feltételek, a kimagasló oktatástechnológiai és info-kommunikációs felszereltség, a különböző szakmai fejlesztési programok. Mindezeknek a rendelkezésre állása, a fejlesztési programok igény szerinti kezdeményezése, illetve az ezeken való részvétel, majd az ott tanultaknak a konkrét alkalmazása vezethet el ahhoz a minőségi ugráshoz – és annak hosszú idejű fenntartásához –, amellyel vonzóbbá tehetik pedagógusaink az órájukat, foglalkozásaikat.

Ebben a folyamatban több felől is kaphatnak szakmai segítséget a kollégák. Egyfelől rendelkezésre kell álljanak korszerű programajánlataikkal a megyei pedagógusházak, másfelől pedig igénybe vehetik az egyre professzionálisabban és bővülő szolgáltatások-

kal működő módszertani központjainkat. Az állami intézmények hiányosságait, illetve a magyar nyelvű programajánlatok hiányosságait lenne hivatott pótolni a majdani magyar humánerőforrás-központ. Hangsúlyozni kívánom a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének hiánypótló jelentőségét ezen a téren, módszertani központjai működtetésének fontosságát, hisz a központok az említett állami intézményekkel együttműködve megteremthetik annak a lehetőségét, hogy a közös programajánlatban megjelenjenek a magyar nyelven lebonyolításra kerülő, speciális igényeknek is megfelelő programok.

– *Az RMPSZ elnökévé választásakor a minőség, hitelesség és tisztesség szavakat választotta mottójául. Mit értett/ért ezek alatt?*

– A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének a munkáját már korábban is a minőség, a hitelesség és a tisztesség jellemezte. Tehát nem új fogalmakkal állunk szemben, nem csak és kizárólag az én krédómról van itt szó, hisz mindazok magukénak tartják, érzik ezeket, akiknek valamilyen köze vagy közük volt a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének a működéséhez. Személyem és az a csapat, amelynek tagja it 2011-ben az országos programismertető körutunk során megismertek, és küldöttük által megválasztottak (alelnök-társaim, megyei elnöktársaim), nem tettünk mást, csak megfogalmaztuk, hangsúlyoztuk és megjelenítettük ezeket a mottóként ismert szavakat. Meggyőződésem, hogy ha nem tisztességes, megbízható munkát végezne a Szövetség, akkor nem létezhetne már több mint huszonöt éve. Hisz a civil szervezetekhez hasonlóan a Szövetségünk is többé-kevésbé kiszolgáltatott a támogatóknak és finanszírozóknak. Mindig, hangsúlyozom, kivétel nélkül mindig tisztességgel el tudtunk számolni az utolsó fillérről, az utolsó baniról, és ezt azért tudtuk megtenni, mert olyan munkatársak dolgoztak a környezetünkben, akik ugyanúgy gondolkodtak, mint mi.

A hitelesség a hivatástudattal cseng egybe. Nem lehet másként, és nem szabad, nem érdemes másként dolgozni, mint hivatástudattal, meggyőződéssel és hitelességgel. Hogyha egészen másról szólnának a programjaink, mint amit lényegileg megfogalmazunk és programként magunk előtt felmutatunk, akkor baj lenne a hitelességgel. Úgy tűnik, hogy eddig a Szövetség meg tudta tartani a hitelességét, és nagyon reméljük, hogy ez az elkövetkezendőkben is így lesz.

És a minőség... Törekedhet-e a közösségi érdekképviselőt felvállaló bármely szervezet többre, jobbra, mint a minőségi munkára? Van-e valahol nagyobb szükség a minőségi munkára, minőségi munkavégzésre, mint a tanügyben? Természetesen mindenütt nagyon fontos. De nálunk, az oktatás területén a minőség a megtartást és megmaradást is jelentheti. A megtartást, a megmaradást. Mert ha nem tudjuk felmutatni a hittel, hivatástudattal, a szakma iránti alázattal és elkötelezettséggel végzett szolgálatot, akkor nincs meg, nem teremthető meg az a minőség, amely befolyásolhatná a bizonytalan szülőket olyan irányba, hogy a magyar iskolákba, a magyar osztályokba, a magyar csoportokba írássák a gyermekeiket.

– *Kérem, foglalja össze az elmúlt közel hat évet! Miket tudhat maga mögött az RMPSZ azóta, hogy ön áll annak élén?*

– Nehéz lesz megtennem, de megpróbálom. Vannak olyan programjaink, amelyek már kezdetektől összefüggnek a Szövetség életével, folyamatosan alakultak ki, sokuk közülük a mai napig is működik. Programunkban alapvető fontosságú tevékenységi területnek határoztuk meg a továbbképzéseknek a szervezését. Ezért hoztuk létre a Bolyai Nyári Akadémia intézményét, és ezért működtetjük évről évre az úgynevezett évközi továbbképzéseket. Már a '90-es évek legelejétől kollégákat küldtünk anyaországi továbbképző programokra. A Kárpát-medencei szövetségek megalakulásával és azok programjainak a körvonalazódásával pedig a kollégák továbbképzéseken való részvételének a lehetősége tovább bővült, a felvidéki, kárpátaljai, délvidéki nyári akadémiákon, de más anyaországi programokon való részvétel lehetőségével is. Ezek azok a programok, amelyek a továbbképzés területén korábban is léteztek.

A kollégák munkájára való odafigyelés jeleként jóval korábban megalapítottuk már azokat a díjakat, amelyekkel a tudományos munka, illetve egy életmű elismerése történik. Így az *Ezüstgyopár-díjjal* azokat a pedagógusokat díjazzuk, akiknek az életpályája példaértékű, munkásságuk, alkotásuk maradandó értéket teremtett. Az *Ezüstgyopár-díj* kitüntetettjei értékkereső világunkban főleg azoknak a pedagógusoknak adnak reményt és mutatnak utat, akik tevékenységükben a nemeset keresik, és azt akarják képviselni. A tudományos munka elismerése érdekében hoztuk létre az *Apáczai-díjat*. Kétévente ítéljük oda mindkettőt.

A tanulóink teljesítményére való odafigyelés jeleként pedig létrehoztuk a *Mákvirág-díjat*, ez pályázattal nyerhető el. A legjobb 9., 10., 11. és 12. osztályos tanulóknak járó díjról van szó, és ennek különböző – bronz, ezüst, arany és gyémánt – fokozatairól. A matematika terén kiválóan teljesítő diákokat *Bolyai Farkas-díjjal* jutalmazzuk, az anyanyelv-ápolás, hagyományörzés területén kiváló eredményeket felmutatni tudó diákokat pedig *Kós Károly-díjjal*.

Az új elnökség az anyaországi kormányváltás után vette át a Szövetség vezetését. Örömmel tapasztaltuk, hogy szakminisztériuma által az új kormányzat sokkal kiszámíthatóbb módon és nagyobb mértékben támogatja a pedagógusszövetségeket. Így vált lehetővé a tevékenységi, szolgáltatási területek bővítése. Hogy csak egy példát említsek: az évközi továbbképzések szervezése tekintetében, amelyeket a módszertani központjaink hirdetnek meg és valósítanak meg, majdnem megtízszereződött a továbbképzések száma, és – következésképpen – az azokon résztvevő kollégáknak a száma is.

Kiemelném azokat a területeket is, amelyek a korábbi egyetlen finanszírozási forrást bővítették azáltal, hogy a Nemzetpolitikai Államtitkárság az oktatás területén is egyre nagyobb programajánlattal, illetve fejlesztési lehetőségekkel kereste meg a pedagógusszövetségeket, így a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségét is. Tehát a forrásoknak, a forrás-biztosítás lehetőségének a bővülése természetszerűleg azzal is járt, hogy mind több és több programot tudtunk megvalósítani. A Nemzetpolitikai Államtitkárság közreműködésével így 2012-től a tematikus évek sorát indítottuk el, kezdve az óvodások évével, amelyet a kisiskolások éve követett, az általános iskolások, majd felsősök éve következett ezután, valamint a szakoktatásra való odafigyelés évei következtek, amelyek a

mai napig is tartanak. Mindez – a központi kezdeményezésű programok mellett – a saját szakmai programok megalapozására és megszervezésére is nagy lehetőséget jelentett.

Nagyon fontos változtatás, hogy a Bolyai Nyári Akadémiát immár öt éve akkreditáljuk, a résztvevő kollégák elvárásainak megfelelően azt. Kérték, hogy ha már ilyen jó programokon vehetnek részt, mint például a Bolyai Nyári Akadémia programjai, akkor járjon ezért kreditpont is. Nagy szakmai kihívás volt ez, de most már évről évre teljesíteni tudjuk azáltal, hogy egy adott témára akkreditált program keretében vehetnek részt például a Bolyai Nyári Akadémia munkálatain, vagy akár évről évre az évközi programokon is.

Azt is megemlítem, hogy a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége immár ötödik éve szervezi az anyaországi továbbképzéseket minden Kárpát-medencei pedagógus-szövetség számára. Ez azt jelenti, hogy igényfelmérésre alapozva innen, Erdélyből szervezzük meg az anyaországi programokat. Évente tíz-tizenkét programot bonyolítunk le ily módon, ami évente 300–350 pedagógus részvételét jelenti, vagy jelentheti az adott évben valamilyen anyaországi helyszínen és anyaországi szakértők részvételével. Ennek is nagy sikere van, és nagy öröm számunkra, hogy a Kárpát-medencei testvérszervezeteink nagyon meg vannak elégedve a Pedagógusszövetség által nyújtott szervezési munkával.

Meg kell említenünk azt is, hogy 2011 óta újra a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége kezeli a *Szülőföldön magyarul* programot, amely az oktatási-nevelési, illetve tankönyv- és taneszköz-támogatásoknak az igénylőkhöz való eljuttatását jelenti. Tulaj-



Csángó gyerekek



Állásbörze

donképpen mi pályáztatunk, illetve mi tesszük közzé a felhívást, gyűjtjük be és továbbítjuk a finanszírozóhoz a magyar nyelvű oktatás támogatásának a céljával megfogalmazott igényeket. Nagy felelősséget jelent ez, több száz folyóméter iratcsomó gyűl össze évente, ennek a kezelése is nagy figyelmet igényel, de mindemellett egy egész Kárpát-medencére kiterjedő informatikai rendszerben való nagyon konkrét megfelelést is jelent. Büszkék vagyunk arra, hogy ez a program is zökkenőmentesen zajlik az utóbbi időben.

Ugyanakkor azt is szeretném elmondani, hogy 2012 óta újra a Pedagógusszövetséget bízták meg azzal, hogy a csángóföldi oktatási programot koordinálja, szervezze és vezesse. Ez a *Moldvai Csángó-magyar Oktatási Program* koordinációját jelenti. A Bákó és környéke csángók lakta falvaiban zajló korábbi, iskolai keretek közötti vagy iskolán kívüli keretekben zajló oktatási programot közel 30 helyszínen, több mint kétezer gyerek bevonásával és 50 alkalmazottal valósítjuk meg.

Új programként kell megemlítenem az immár hagyományossá vált, a történelmi egyházainkkal közösen évről-évre megszervezésre kerülő *Magyar iskolák tanévnyitó ünnepségét*, valamint az évente sorra kerülő, a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetével közösen szervezett, egyre nagyobb népszerűségnek örvendő *Állásbörzét*. Megújult az idén 15 éves jubileumát ünneplő szakmai-módszertani folyóiratunk, a *Magiszter* is, amelyet immár a BBTE PADI szakmai koordinálásával és szerkesztésével jelentetünk meg.

Tehát összességében véve bővült, és egyre bővülni látszik a tevékenységi területünk, vannak olyan időszakok, amikor több mint száz alkalmazottat foglalkoztatunk, és mindent a Magyar Kormány támogatásával. Büszkéek vagyunk arra, hogy a nemzeti jelentőségű intézmények sorába kerültünk, és az utóbbi években a Magyar Kormány stratégiai partnereként tart számon minket. Nem létezik olyan oktatási projekt, oktatási-fejlesztési program, amelyben ne kérnék a Pedagógusszövetség részvételét, illetve a szakmai támogatását.

– *Milyen közeli és távolabbi tervei vannak a Szövetségnek?*

– A terveinket nagyon pontosan megfogalmaztuk a programunkban. És a programunkat évről-évre átnézzük, a küldöttgyűlés feladata, hogy az esetleges módosításokat elfogadja. Ezekben a programokban megfogalmaztuk azokat a tennivalókat, tételeket, amelyeket a pedagógusaink érdekében teszünk, illetve kívánunk tenni, és azokat is megfogalmaztuk, amelyeket a diákjaink, a magyar nyelvű oktatásban részt vevő gyermekek irányába szeretnénk megtenni, illetve megfogalmazni.

A korábbiakban említettem azokat a programokat, amelyek fő célkitűzése az ezeknek az általános programtételeknek való megfelelés. Nem ismételtem meg ezeket, de hangsúlyozom, alapvető célunk, hogy a közeljövőben és akár hosszú távon gondolkodva is próbáljuk meg ezeket működtetni. Célunk az önállósulás, hogy ezeknek a szakmai programoknak a léte, lebonyolítása és tartalmi megfogalmazása ne legyen az anyaországból érkező támogatás mértékének függvénye. Sokat vitázunk arról, hogy lehet-e valós elvárás, valós igény, valós cél az előbbi, amelyet követve kell mi a programjainkat megfogalmazzuk? Ennek az önállósulásnak az útja pedig a továbbképzések piacán való nagyon aktív jelenlétet kér és azon lehetőség kihasználásának való megfelelést, mely szerint a továbbképzések rendszere Romániában is az államilag is finanszírozott területekhez tartozik. Tapasztaljuk, hogy nagyon kevés még a pénz ezen a területen, kevés az a forrás, amely igénybe vehető, és nagyon kevés annak a lehetősége, hogy ezt minden megyében és korlátozások nélkül el is érhessek a kollégáink. Tehát a módszertani központjaink által kell javítanunk azokat a lehetőségeket, amelyekkel – vagy az együttműködési megállapodások kihasználásával, vagy pedig más területen, például a felnőttképzés területén szervezett programok bevételeinek a közoktatási programok finanszírozására való visszafordításával – meg tudunk teremteni egyfajta önállóságot.

Ennek az önállóságnak azonban nemcsak az anyagi feltételei léteznek, hanem vannak szellemi feltételei is. Azt is látjuk, és a szakmai feladatok megoldásánál nap mint nap tapasztaljuk, hogy nincs olyan háttérintézmény, amelyre bármikor nyugodtan támaszkodhat minden olyan szervezet, vagy akár egyén is, aki a szakmai fejlődés területén szeretne napirenden lenni. Mire gondolok? Az oktatási törvény által biztosított Neveléstudományi Intézet magyar fiókéntézménye hiányára, valamint az ugyancsak az említett törvény által szavatolt magyar nyelvű humánerőforrás-központ hiányára. Ezeknek a háttérintézményeknek egyesek szerint politikai alkuk eredményeként kellett volna létrejönniük, de többünk meggyőződése az, hogy ez kimondottan szakmai feladat, és ezt nem kellene/kellett volna a politikumra bízni. Éppen ezért, ha nem sikerül megállapodnunk

az oktatáspolitikában érdekeltekkel, akkor meg kell próbálnunk ezeket az intézményeket szakmai együttműködésen alapuló, anyaországi támogatással létrehozni, működtetni, mert a hiányuk pótolhatatlan, és óriási űrök maradtak már így is az elmúlt időszakban. Tehát a közeljövő céljai között ezeknek a háttérintézményeknek, az oktatáskutatással és fejlesztéssel a korábbinál sokkal professzionálisabb módon foglalkozó központoknak a létrehozása kell hogy szerepeljen. Szeretnénk e témában is együttműködni egyetemeinkkel, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem magyar vonalával, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem pedagógiai intézeteivel, illetve a Partiumi Keresztény Egyetem pedagógiai intézetével. Én hiszem, hogy ha az ilyen szakmai összefogás még anyaországi partnerintézményekkel és támogatókkal is kibővül, akkor biztos, hogy elérhetjük a célunkat.

További céljaink között szerepel a szakmai kapcsolatrendszerünknek bővítése is. Korábban együttműködési megállapodást kötöttünk az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézettel, ennek az új konfigurációja, új megjelenítése a magyar közoktatásban egy teljesen új helyzetet generál, amelyet a közeljövőben kell, hogy tisztázzunk, és újradefiniáljuk az



Csángó gyerekek

együttműködés lehetőségeit. Ugyanígy szoros kapcsolatot szeretnénk ápolni az Oktatási Hivatallal annak érdekében is, hogy a Magyar Kormány, illetve az Oktatási Minisztérium által megpályázható Európai Unió fejlesztési projekteiben partnerintézményként vagy pedig együttműködő intézményként vehessünk részt.

Nagyon sok olyan terület van lefedetlenül a romániai magyar oktatás területén, amelyek sürgős megoldást követelnek. Gondoljunk csak az előbbieken említett oktatáskutatói háttér teljeskörű hiányára, de gondoljunk azokra a problémákra, amelyeket a tankönyvellátás okoz jelen pillanatban, és ez csak fokozódni fog az elkövetkezendőkben, hisz az öt–nyolc, illetve a kilenc–tizenkettedik osztályosok tankönyvvél való ellátása a közeljövőben fog megtörténni. Kár lenne mindezekről lemaradni.

Céljaink között szerepel továbbá az is, hogy ha továbbra is mi felelünk a Csángó Oktatási Program szakmai irányításáért, akkor a program intézményesülésénél az iskolán kívüli oktatási programok iskolába kerülését részesítsük előnyben.

Nagy meglegedés számunkra a Magyar Kormány tavaly decemberében meghirdetett óvoda- és bölcsődeépítési programja. Az infrastrukturális fejlesztésen túl Szövetségünk a szakmai fejlesztéshez is hozzá kíván járulni. A körvonalazódó programban nagy felelősség és feladat hárul a Szövetségre, ennek is igyekszünk maximálisan megfelelni.

Rengeteg tehát a teljesítésre váró célkitűzés, de sok az olyan új terület is, mely felfedezést, megkeresést és programmal, lényeggel, sikeres megoldásokkal való megtöltést kér Szövetségünkötől.

– *Az ön munkáját több díjjal és kitüntetéssel jutalmazták. Miként tekint ezekre?*

– Elsősorban jó érzéssel. Jó érzéssel azért, mert úgy tűnik, hogy vannak, akik mégis figyelnek a közoktatásban történő változásokra és az azokat előidézőkre. De ugyanakkor azt is tudom, hogy mindegyik kitüntetés – és itt hármat említenék, elsősorban a magyar köztársasági elnök által adományozott *Magyar Érdemrend Lovagkeresztjét*, az RMPSZ Országos Elnöksége által számomra már korábban megítélt *Ezüstgyopár-díjat*, valamint a Hargita Megyei Tanfelügyelőség részéről kapott *Pro Educatione-díjat* – nem csak és kizárólag engem illet meg. Életmű-díjnak nevezték az Ezüstyopár-díjat, de az életművem létrehozásával indokolva nyújtották át a Lovagkeresztet is, a Pro Educatione díjat is. De hát melyik történhetett volna meg, melyik életművemnek nevezett terület lett volna megvalósítható a kollégáim és természetesen a családom nélkül? Nagyon szépen megköszöntem minden alkalommal a díjat, az elismerést, de ugyanolyan elismeréssel köszöntem meg a családomnak, a kollégáimnak is mindazt, amivel a díj elnyeréséhez segítettek. Legalább olyan részük volt ebben nekik, mint nekem.

– *Milyen üzenetet fogalmazna meg a mai erdélyi magyar pedagógusjelöltek és pedagógusok számára?*

– Először is azt üzenem, hogy a pedagógusi pálya, a pedagógusi hivatás a legszebb pálya, a legszebb hivatás az összes közül. A pedagógusjelölteknek üzenem, hogy örülök, hogy ezt választották, és reméljük, hogy nem kényszerpályára léptek, hanem elkötele-

zettséggel, az ügy iránti lojalitással és sok-sok empátiával fordulnak majd jövőendő tanítványaik felé. Kívánom, hogy pedagógusi hivatásuk gyakorlása során ismerjék fel és következetesen kövessék az oktató-nevelő munkánk nehéz feladatait, fokozott figyelmet fordítsanak értékeink megismertetésére és közkinccsé tételére. Az akadályok és nehézségek nyilvánvalóbbá teszik feladatunkat – mondtam legutóbbi tanévnyitó ünnepségünkön, hiszen a számos probléma, kihívás, nehézség szakmai összefogásra, nemzeti összetartásra sarkall bennünket. Kívánom, hogy kibocsájtó oktatási intézményeik neves pedagógusainak a példáját követve munkájukkal a jövő nemzedék fejlődését szolgálják erőlköcsben, lelki nemességben, hitben.

Pedagóguskollégáimnak pedig Apáczai szavaival üzenem, hogy ne feledjék: „műveltségünk a szabadságunk és politikai erőnk legfőbb forrása is”. A pedagógusi pályát választva, hivatásunkat gyakorolva, akarva-akaratlanul szűkebb és tágabb hazánk szellemi elitjének váltunk a részévé. A szellemi elit pedig a nemzet fejlődésének hajtóereje. E hovatartozás ennél fogva komoly történelmi felelősség hordozója. Ne hagyják lankadni, figyeljenek e megkülönböztető felelősségre, annak hordozójára, a pedagógusi hitre. Mert amíg a hit megvan, addig minden újrakezdhető, és – Németh László szavaival élve –: „aki hisz a pedagógiában, az csak optimista lehet”.

De üzenem azt is, hogy bár az anyagi megbecsültségünk és társadalmi elfogadottságunk az utóbbi időben nagyon sokat sérült, ne adják fel a reményt, küzdjenek továbbra is hitük szerint azokért az elképzelésekért, amelyekkel és amelyekért annak idején a pályára léptek.

Kérdezett: Ozsváth Judit

Apáczai Napok Másként – avagy hogyan varázsolj el egy iskolát

Az *Iskola másként* hét minden iskolában mást jelent, az intézmények különböző módon oldják meg az órarendet és a rutint felrúgó speciális programok szervezését. Van, ahol megúszni igyekszenek a kötelező bonyodalmakat, máshol káprázatos programdömping várja a diákokat. Érdeemes azonban arra is figyelni, hogy egy líceumon belül is mennyire eltérő visszhangjai lehetnek egy ilyen rendezvénysorozatnak. Mi arra tettünk kísérletet, hogy hárman, háromféle szempontból mutassuk be, hogyan zajlott az *Iskola másként* hét a kolozsvári Apáczai Csere János Elméleti Líceumban. Bíznunk benne, hogy a háromféle hang hiteles és alapos beszámolóvá áll össze, és tapasztalataink mások számára is hasznosíthatóvá válnak.

Az általános iskolából nézve

A 2016–2017-es tanév fárasztó és nehéz, amit igazából bármelyik eddigi évre el lehetne mondani. A lényeg az, hogy üdítő hatású volt tudni, alig van pár nap az *Iskola másként* hétig. Reméltem, hogy a programok izgalmasak lesznek, és jól fogjuk érezni magunkat. Minden elvárás teljesült – legalábbis számomra. Az első nap hétfő, az a nap, amelyet máglyára küldene minden normális diák. Sőt nem csak a normálisak. Talán a hétfő utálata az a dolog, ami összeköti a különböző rasszokhoz, nemzetekhez vagy politikai nézetekhez tartozó embereket. Talán még a különböző vallásokban hívő emberek is közös dologra találnak ebben! Szóval a hét első napja mindig utálattal tölti meg a gyermek szívét, de idén ez másképp alakult. Fél nyolc helyett nyolcra kellett bejőnni az egész hét folyamán, ami a város távolabbi részeiben lakó gyerekek számára nem nagy változás, hisz a nagy forgalom miatt sokkal hosszabb az út.

Az első nap nagyjából csak versenyekből állt, jól megszervezett versenyekből. Az első időszámban az osztályok 2–2 program közül választhattak, de akik a Pro Cultura Hungarica pályázaton vettek részt, választási lehetőség nélkül a dolgozatok bemutatását hallgatták. A következő időszámban mehettünk az Eukalyptus-túrára, amely egy, a Sétatéren megszervezett biológia- és ügyességi verseny. A mi osztályunk ezen kívül City Touron is részt vehetett. Ez azért érdekes, mert ezt a versenyt 9–12. osztályosoknak szervezték. A mi osztályunk tagjai bekérezkedhettek egy-egy csapatba, mivel állítólag már olyan jól tudunk angolul, mint a licisek. A City Tour nagy hibája az volt, hogy a csapatoknak akár 1 órát is kellett várniuk arra, hogy rajthoz állhassanak. Ez kellemetlen volt, de kárpótolt érte a verseny izgalma, a feladatok ötletessége, lazasága. A verseny ideális izgalomra vágyó tinik számára (igen, ez itt a reklám helye).



1. Sportnap a Györfyalvi negyed sportbázisán

A keddi napon minden osztály külön kirándulni ment, ami azt eredményezte, hogy egyes vonatokon nem volt ülőhely. A kirándulónap is jó volt. A szerdai nap ugyancsak versenynap lett. A nap első részében a 7. osztály (mi) csak egy programot választhatott: egy magyar nyelvvel kapcsolatos versenyt, amelyet ötletes feladatok és jó kivitelezés jellemezett. Ezen a napon kiemelendő a földrajz verseny, amelyet Kelemen Beáta tanárnő egyedül (!) szervezett meg. A vetítők megadták magukat, és teljes mértékben megtagadták az együttműködést. Ilyen körülmények között is izgalmas, tanulságos volt a verseny.

A csütörtök kétségkívül elvitte a „2017-es iskola másként legjobb napja” díjat! Micsoda ötlet volt kibérelni a sportbázist!

A gyerekek kipróbálhattak sok új sportot, és mindent profi körülmények között. A programot még azok is kedvelték, akik nem rajonganak a sportokért. Talán azért vagyok ennyire elszállva tőle, mert megnyertük a focibajnokságot? Nem tudom, de az biztos, hogy tapsot érdemel az ötlet. Az utolsó, pénteki nap a pihentetőbb programoké volt, viszont talán a hét legtanulságosabb programja is ezen a napon volt. A hallás- és látássérültek világába kalauzoltak el minket. Megtudtuk, milyen nehéz óvodásoknak készített kirakósokat kirakni vagy labdázni látássérültként, beszélni hallássérültként, megtanultuk, hogyan oldják meg a siketek a mindennapi élet problémáit, amelyekre mi nem is gondolunk. Hogy ébressze fel őket a vekker? Hogy hallják meg a csengőt?

Fárasztó volt, de az év legjobb hete volt. (Müller Péter, VII. osztályos tanuló)



2. Fizikus szabaduló szoba

Így látja egy kilencedikes

Idén az *Iskola másként* hét egybeesett az Apáczai Napokkal, ráadásul a reformáció 500. évfordulóját is ezen a héten ünnepeltük különféle programokkal. A tanárok és a diákok egyaránt várták ezt a hetet, hogy végre kikapcsolódhassanak, szórakozhassanak, hisz ez az esemény pont erre volt kitalálva: a sok tanulás és tanítás után tegyünk valami olyat is, ami kizökkent a hétköznapiakból, ami még jobban összehoz barátainkkal, ami tanít is, csak más módszerekkel. Sokszor pont az ilyen események világítanak rá arra, hogy valójában mihez értünk, és mivel akarunk foglalkozni a jövőben.

Sokféle foglalkozás volt az Apáczai Napokon, mindenki válogathatott a programok között, leszámítva a végzős osztályokat, akik félrevonulva tanultak, hogy felkészülhessenek a vizsgákra. A 9–11.-es diákok foglalkozhattak marketinggel, programozással, nézhetek filmet, hallgathattak előadást a diákjogokról, nézhetek versöszéállítást, ellátogathattak csillagászati kiállításra és planetáriumba. A reál osztályosoknak lehetőségük volt megmutatni matektehetségüket, ha elmentek a *Logikai sziporkákra*. Hétfő délután hat órától kezdődött a nyitóünnepség, amelyen az 1–4. és az 5–8. osztályosok kórusa és a Dobbantó (ötödikesek színjátszócsoprtja) lépett fel, végül jöhetett a koszorúzás a Házsongárdi temetőben.

A keddi nap mindenki számára egyedi volt. Volt, aki a Hójába ment, de volt, aki Létára, Zsibóra, Válaszútra, Révre, Sonkolyosra, Körösrévre, Csigadombra vagy éppen Mérába utazott, az előkészítő osztály pedig az állatsimogatóba látogatott el. Akárhova is



3. Elsősegélyképzés László Bálint budapesti diákkal és Deák András sürgősségi orvossal

mentünk, jól éreztük magunkat. Természetben, jó közösségben voltunk, s játszva ismer-tük meg jobban egymást.

Szerdán folytatódtak tovább a programok: menedzsment-szimulációs játék, nyelvi játékok, informatikai cég meglátogatása, egyetemlátogatás, tűzoltótorony-látogatás. Bárki részt vehetett például az elemisek *Tojásmentés* elnevezésű játékában, ahol egyféle mini ejtőernyőbe helyezett tojást kellett épségben a földre juttatniuk az iskola első, majd a második emeletéről. De a *Fizikus szabadulószo*ba is izgalmas volt, hiszen a játék szórakozta-tó módon tette próbára gyakorlati tudásunkat.

A csütörtöki sportnapot a Györgyfalvi negyed sportbázisán tartottuk. Erre a nap-ra az iskola teljes közössége kivonult a sportközpontba: tanárok, diákok, kicsik, nagyok. Minden diák kapott egy lapot, amelyen különböző sportágak voltak ábrázolva. Ha egy sportot kipróbáltunk, kaptunk egy aláírást vagy pecsétet a tanároktól. Aki több mint 5 aláírást szerzett, jutalomban részesült. Lehetett focizni, röplabdázni, mini-maratont fut-ni, tollasozni, teniszezni, biciklizni, tájfutásra jelentkezni, kötelet húzni, kosarazni, rög-bizni, bowlingozni, és még nem is soroltam fel mindent. Aki viszont az agyát is meg sze-rette volna tornáztatni, sakkozhatott is. Minden korosztálynak bőven volt választék ezen a napon. Mindenki számára nagyon hasznos volt az elsősegélynyújtás módszereiről szó-ló bemutató és gyakorlati képzés is.

A nap végén került sor a héten lezajlott versenyek díjazására is. Délutánra sokan kö-zülünk lebarnultunk, vagy éppen leégtünk, ami a következő héten jól meglátszott raj-

tunk. Egész héten zajlottak a Dzsungel-próbák is – iskolánk újra előadja a *Dzsungel könyve* című musicalt, csak más szereplőkkel és új feldolgozásban. Az ő sportnapjuk próbával telt el. Azt mondták, ez volt a héten a legjobb napjuk, fáradtság és fizikai megerőltetés szempontjából felért azzal, amit mi sportoltunk a Györgyfalvi negyedben.

Pénteken először az Apáczai Csere János életéről és munkásságáról szóló versenyen vettünk részt, amelyet minden évben kifejezetten a kilencedikesek számára szerveznek. Akár versenyeztünk, akár nézők voltunk, sokat tanultunk Apáczai életéről, s megértettük, hogy pontosan miért is kapta ezt a nevet iskolánk. Igazán érdekes verseny volt, amelynek során csak a sikeres csapatmunka jelentett biztos győzelmet. Ezen a napon is sok érdekes foglalkozásra került sor: előadást hallgattunk a mobiltelefonos applikációk és a marketing kapcsolatáról, workshopon vettünk részt a kolozsvári színház művészeivel. Volt, aki a Református Teológia levéltárát látogatta meg, mások helytörténeti vetélkedőn vagy vallási, lélektani témájú beszélgetéseken vettek részt.

Hogy őszinte legyek, az *Iskola másként* hét és az Apáczai Napok mozgalmas és érdekes volt. De mivel semmi sem tökéletes a világon, elmondanám, hogy mi volt a diákok véleménye. Osztálytársak, nem osztálytársak, azt mondták, hogy a legjobban a sportnap és a kiránduló nap tetszett nekik. Dinamikus, tapasztalattal teli események voltak ezek, közösségépítéssel és szabadidővel teli. Úgy gondoljuk, hogy a különböző nyelvi játékok, matematikai versenyek nagyon szórakoztatóak és tanulságosak voltak. A filmnézésnek mindegyikünk örvendett, a csillagászati kiállításra és planetáriumba pedig majdnem mindenki elment, hiszen többször volt lehetőség meglátogatnunk, és érdekesnek találtuk az ott látottakat, tanultakat. A City Tour és az Eukalyptus-túra minden évben a kedvencek között szerepelnek, de sokan mondták, hogy az ez évi Eukalyptus-túra nehezebbnek bizonyult, ha a csapatban nem volt reál vagy közgáz osztályos diák, aki az adott feladat elvégzésében segíthetett volna. Néhányunk szerint nagyon jó, hogy a versenyeket korszerűsíteni akarják, és okostelefonok (QR kódok) segítségével kell tájékozódniuk és „játszanunk” a versenyen, de volt olyan eset, hogy éppen a telefonok lemerülése, az internet-hozzáférés hiánya miatt nem sikerült megoldani egy-egy feladatot.

Az Apáczai Napok záróünnepségére pénteken este került sor. A líceumi diákok kórusa énekekkel, a BUHU csapat pedig Bánffy Miklós *Az ostoba Li* című szindarabjával lépett fel. Rövidnek tűnő, élménydús volt ez a hét. Megérte kitalálni, véghezvinni és részt venni benne. (Halászy Kamilla, IX. osztályos tanuló)

Mi látszik a tanáriból?

A legtöbb kolozsvári magyar líceum számára bizonyára nem számított nagy újdonságnak néhány évvel ezelőtt az *Iskola másként* program megjelenése. Ezekben az intézményekben hosszú ideje szokássá vált az iskola-napok megrendezése. Mostanra pedig már jórészt az is kialakulni látszik, hogyan lehet minél hatékonyabban összekovácsolni a kétféle eseményt. Nem véletlen tehát, hogy a kettő kombinációjából létrejövő programsorozat az iskolai közbeszédben egyszer csak Apáczai Napok Másként nevet kapta. A spontán névválasztás helytálló, hiszen a május közepére eső hét több okból is rendhagyó volt iskolánkban. Elsősorban azért, mert az Apáczai Napok idén 25. alkalommal ke-



4. Környezetismereti játszóház Macalik Kunigundával

rült megrendezésre. A megnyitó ünnepségen az is kiderült, többen vannak, akik huszonöt évvel ezelőtt még diákként ültek a díszteremben, s most szülőként vagy tanárként, tanítóként vesznek részt az eseményen. Rendkívüli volt ez a hét azért is, mert az iskola felújítás alatt álló épületében kellett gördülékenyen zajló, barátságos hangulatú tevékenységeket megvalósítani.

Az Apáczai Napok hagyományos rendezvényei idén is olyan programpontokkal bővültek, melyek kifejezetten az *Iskola másként* hét koncepciójába illeszkednek. A hivatalos módszertan szerint ennek a hétnek a hosszú távú célja az életszerűbb iskolai nevelés módszereinek kialakítása, begyakorlása lenne. Rövid távon pedig elsősorban a szociális készségek fejlesztésének, illetve a tanulás tanulásának kellene előtérbe kerülnie a tantárgyi ismeretekkel szemben.

Szokásos csapatvetélkedőink nem csupán a tantárgyi határokat átlépő tudást hívták elő, hanem az osztályokon, sőt évfolyamokon átívelő együttműködést is lehetővé tették. Az idegennyelv-katedra által szervezett City Tour, a reál-, illetve a természettudományokat átfogó Logikai Sziporkák és az Eukalyptus-túra olyan versenyek, amelyek a kooperativitást szorgalmazzák.

A kirándulásoknak alkalmat adó keddi napon volt, aki túrázni ment, mások együtt főztek a közeli erdők valamelyikében. Olyan csoport is akadt, amely már szokássá tette, hogy évente meglátogatják egy-egy vidéki osztálytársuk települését. A hét folyamán arról is volt alkalom meggyőződni, hogy az iskolán kívül is igazán sokat lehet tanul-

ni. Míg a kisebbek a csillagvizsgálóhoz vagy a tűzoltóságra látogattak, addig az idősebbek az egyetemi élet és a magáncégek működését figyelhették meg. Ezek a tevékenységek a pályaválasztás terén nyújthatnak fogódzót diákjaink számára. A kisebbeknek szólt a környezetismereti játszótér és az érzékszervi fogyatékosokra érzékenyítő foglalkozás. Ezek a programok személyes hangulatban, játszva segítenek, hogy gyerekeink a környezetükre gondot fordító, együttérző felnőttekké váljanak.

Művészeti tevékenységekben is bővelkedett ez a hét. Most azonban nem csupán a képzőművészet szakos osztályok diákjai próbálhatták ki a különféle alkotási technikákat. A líceumi diákoknak a Kolozsvári Állami Magyar Színház színészei tartottak foglalkozásokat. Berszán István, a BBTE Bölcsészkarának tanára irodalmi műhelyt, kísérleti írás-olvasás bemutatót hozott diákjainknak. Amíg a kisebbek nyelvi játékokkal fejlesztették tudásukat, addig a nagyok Marosán Csaba színművész Dsida Jenő verseiből készült összeállítását nézhették meg.

Az ötszáz éves reformáció jegyében zajló pénteki napot Póti Eduárd előadása nyitotta *Mit jelent ma a reformáció?* címmel. A kisebbek bibliai témájú activityn vagy az *Élő zsoltár – él a zsoltár* elnevezésű foglalkozáson, az idősebbek kerekasztal-beszélgetésen vehettek részt a Protestáns Teológia hallgatóival.

Igen intenzív, programokkal sűrűn teletűzdelt hetünk volt. A szervező tanárok számára mindez nagy kihívást, nehézséget és fáradságot jelentett. A felkészülés, illetve a programok lebonyolítása ugyanakkor a megszokottól eltérő helyzetekben igényelt együttműködést, hatékony csapatmunkát a kollégákkal és diákjainkkal egyaránt. Az *Iskola másként* hét szervezése során éppen ezért mi is sokat tanulunk egymásról, magunkról, s számunkra is láthatóvá vált, hogy merre lenne jó fejlődni. Az Apáczai Napok közelebb vitte a tanárt a diákhoz, az iskolát a hétköznapi élethez, és megmutatta, hogy a tanulás fogalma mennyire tágan értelmezhető.

Kelemen Kinga, Timár Rita

Utazó biológusok

A biológia és ökológia szakon tantárgyaink között szerepel a biogeográfia is. Ez a tudományterület a növény- és állatfajok származási helyét kutatja annak alapján, hogy milyen a jelenlegi elterjedési területük. Foglalkozik továbbá olyan kérdés-



1. kép: Híd a Drinán. Gál László, Visegrád (Bosznia-Hercegovina)

körökkel is, hogy milyen földtörténeti vagy történelmi korokban kerültek az adott élőhelyekre a fajok, mióta élnek ott, milyen migrációs útvonalakon érkezhettek. A válaszokban segítenek a biológiai, ökológiai és földrajzi megközelítések (klasszifikáció, törzsfelföldés, rokonsági viszonyok, populációk és közösségek kapcsolati rendszerei, földrészvándorlás).

A tárgy opcionális velejárója a tíznapos külföldi terepgyakorlat. Idén immár a nyolcadik. Sorra került már Görögország, Macedónia, Montenegró, Törökország, Albánia. Mediterrán vidékek, mediterrán fajok.

Az idei úthoz a csíkszeredai Csontváry-kiállítás és a vízesés-festményei adták az ötletet.

Szerbiában már az első, fehértemplomi szálláshelyünk környékén barangolva láthatunk és hallhattunk ismerős és új fajokat egyaránt: hamvas fűz, mocsári nőszirm, pusz-

tai sárma, füles kuvik, fülemüle. Felkerestük Európa legfiatalabb szárazföldi részének egyikét: Deliblatsko Peskaro homokpusztáit, ahol gyönyörű pusztai árvalányhajas, hüvelyes csenkeszes növénytársulás fogadott. A homokpusztagyepi fajok mellett ismerőssé tette a helyet a nálunk is előforduló farkasalmalepke, hangyabogáncs, tiszafa és a tavalyról még megmaradt szamárkenyér. Vizes élőhelyeket is felkerestünk. Karljevacban úszó nádszigeteket láttunk (hasonló jelenséggel itthon a Duna deltájában és a Széki-tónál találkozhatunk). Gyurgyalogokat, barátrécét, érces szitakötőt, függő cinegét és fészket, valamint sok más vízimadarat figyelhettünk meg.

Bosznia első megállója Visegrád. Ivo Andrić *Híd a Drinán* című Nobel-díjas regénye által ismerhetjük a kisvárost, ahol háborúk és népek tarka kavalkádjának emlékét őrzí az a bizonyos híd.

A Drina folyó csodás! Égszín kékje, a partmenti vityillók, a körötte magasodó hegyek s az utak serpentinjei szédítően hatnak.

A Sutjeska Nemzeti Park Európa őserdeinek egyik legutolsója. Itt aztán a turistáknak kijelölt úton sétáltunk egészen a felhőig, a messziről szépen látszó vízeséshez. Útközben ismerős erdei fajok: farkas boroszlán, piros csészegomba, csillagvirág, zergevirág, martilapu, tavaszi lednek, ikrás fogasír fogadtak. A ködbe érve az erdő a tiltott rengeteg érzését kelti. Végtelennek ható medvehagyma-rétek, hatalmas fenyők, süvöltők és



2. kép: Őserdő. Kelemen Kinga, Sutjeska Nemzeti Park (Bosznia-Hercegovina)



3. kép: Mediterráneum. Kelemen Kinga, Dubrovnik (Horvátország)

fekete harkály hangja a magasból – indokolt pihenőket tartani minden megfigyelhető orchideánál, páncélfenyőnek tűnő feketefenyőnél.

Lefele mégis rövidíthettünk: a sorompónál várakozó vadőr, bár angoltudása szerény, megnyugtatóan mutatott nekünk egy jelöletlen utat: „No, bum-bum!” – mondta.

A következő nap már a horvát határhoz értünk. Macchiával (mediterrán éghajlaton a kiirtott keménylombú erdők helyén megjelenő örökzöld cserjés növényzet) borított hegyek, alant az Adriai-tenger, és végre itt fogadtak az első mediterrán madárfajok: kék kövirigó és déli hantmadár.

Első megállónk Dubrovnik. Tengerparti város, kereskedelmi központ volt a középkorban, ma a turisták éltetik. Amióta pedig a *Trónok harca* című film forgatása zajlott a falak közt, kínai boltok lépten-nyomon Stark kulcstartókat, Baratheon törülközőket és hasonló csecsebecséket kínálnak. Ezen kívül a horvát művészet központja is egyben a város. Valóban királyi hely.

Ston városa a kínai nagyfal után a leghosszabb falat tudja magáénak, melyet olasz mesterek építettek az értékes tengeri só védelmére.

Horvátországban rengeteg az erdő, már azokon a dombokon, ahol nem sziklák vagy macchia uralkodnak. Taposóaknák már nincsenek, de hatalmas táblák hívják fel az ember figyelmét az erdőtűz veszélyére. Néhányan első alkalommal találkoztunk itt több dombnyi leégett erdővel. Lelombozó látvány. A Peljesac-félszigeten célunk Orebič, ahol letáboroztunk két éjszakára. Mellettünk csöndesen csobogott az Adriai-tenger.

Másnap Korcula szigetére mentünk. Az ugyanazon nevű városkában turistáskodtunk egy keveset. Korčula szűk utcákkal, magas házakkal uralja a sziget egyik felét. Sírályok pihennek galambok mellett a háztetőkön, narancsfá nő az udvaron. Az út menti sziklákon gyönyörködhattunk a hófehér peremizsben. Az illatos borzas szuhas, a krajnai pacsirtafű, a magyal tölgy, a jerikói lonc és a nemes babér pedig szintén elnyerték tetszésünket. A hatalmas meglepetést a meglelt két különleges mediterrán faj, egy bangó (vi-

rágja pók nőstényére hasonlít, így csalogatja beporzóit) és a tavaszi ciklámen okozták. A romokon napozó gyíkokat láthattunk: fiumei fali gyík, balkáni zöld gyík és hegyesfejű faligyík. A madarak közül említésre méltó a halvány füstifecske.

Orebičre visszatérve, ha nem is a szó legszorosabb értelmében, de a dombról a tengerbe vethettük magunkat, és a víz május eleji hidegének ellenére önfledten lubickoltunk, miközben szemügyre vehettük a part menti fajokat: csészecsigák, remeterák, lóaktínia, tengeri csillag, tengeri uborka, kisméretű halfajok. A könnyűbúvárkodás után elindultunk a hegyre. Új fajokat rejt a macchia. Mi megkerestük. A biológus megszállottság itt tört igazán felszínre: a hullóket keresők a csapat élén mentek, hogy mások ne ijeszthessék el a gyíkokat, kígyókat. A madárlesők meg a földet vizsgáló „herpeto-fanok” előtt haladtak, távcsővel a messzeséget figyelve. A botanászok elől nem szalad el semmi, nyugodtan szemügyre lehet venni a nőszirm virágát, levelét, illatát. Végre testközeli helyzetbe kerültünk a macchiával. Zanót, ökörfarkkóró, molyhos tölgy, fűszernövények, új kardvirág-, harangvirág-, kockásliliom- és orchideafajok mindenfelé. Néhány szerencsés láthatott uhut, szirti sast, kígyászölyvet, bajszos poszátát (5. kép) és szirti foglyot is, nem beszélve a csúcsról végignézett csodás naplementéről.



4. kép: Görögtekercs (*Periploca graeca*). Miholcsa Zsombor, Hutovo Blato (Bosznia-Hercegovina)



5. kép: Páncélos seltopuzik (*Pseudopus apodus*). Makkai Dorka, Podicej (Bosznia-Hercegovina)

Horvátországban a délutáni macchiázás során több új fajt sikerült találnunk, mint eddig együttvéve. És tudtuk, még sok kincset rejt számunkra. Másnap viszont haza kellett indulni, utunk ismét Bosznia-Hercegovina felé vezetett.

Vizes élőhelyeket kerestünk fel: a Hutovo Blato természetvédelmi területet és a Kravica vízesést. Itt csónakból láthattunk több vízi fajt is a tó körül: tőzegpáfrány, molyhos fűz, mocsári tőzike a nádasban. Kerecsensólyom, kis kárókatona, üstökös gém a tó fölött repülve, és a már sokat hallott fülemüle is megmutatta magát. A csónakázást követő séta során a tóparton találkozhattunk kék laposhasú acsával, sávós szitakötővel, láttunk vörhenyes fecskefészket és lakóját is. Izgalmas volt viszontlátni a Duna-Deltából ismerős szűrös csodabogyót és görögtekercset.

A balkáni kőris és a mandulafa mediterrán ínyencségek voltak, és a madarászokat is megörvendeztette egy csapat havasi sarlós fecske, valamint a hegyi billegezők. Hatalmas diverzitással találkoztunk. Szerencsés tó ez, hisz nem rizsföldként végeztek, megannyi másikhhoz hasonlóan.

A kis pihenők is rejtettek meglepetést. A rövid idő is elegendő több új faj megtalálásához azokon az élőhelyeken, amelyeket már a buszból az ablakon át kinéztünk magunknak. Köveket forgatva öves szkolopendrákat, homoki viperát, skorpiót találtunk.

A Balkán tartogatott még kulturális meglepetéseket is. Egy vendéglőben az asztaltársaság két személye által rendelt sült krumpli mindenki tányérjára egyenlően elosztva érkezett meg a cevapcici mellé. Esetleg ha valaki vizet kért, kérdés nélkül kapott egy pohárral mindenki.

Počiteljben fél órát töltöttünk a romos falak között. A vártól a buszhoz tartva a macskaköves járdán egy hatalmas lábatlan gyík, a páncélos seltopuzik is a látott fajok listájára került.

A lábatlan gyíkok közül ez a faj nő a legnagyobb. S hogy honnan tudjuk, hogy nem épp kígyó? Onnan, hogy fejének alakja teljesen gyíkszerű. Szemhéjjal és füllel rendelkezik, míg a kígyóknál ilyen nincs. Oldalvonala nagyon szembetűnő, farka jóval hosszabb testénél.

Mostar a hídja miatt különleges. A 16. században épült a Neretva fölé, s építése idején a legnagyobb egynyílású kőhíd volt. A háborúban, a visegrádihoz hasonlóan, ez is a bombatámadások martalékává vált. Mára ismét sétálhatunk rajta, bazár övezi a folyó partját, a turisták sűrűsége pedig helyenként meghaladja a 4 fő/négyzetmétert. Mostarban a bazár fényűzésétől eltávolodva testközelbe kerül a háború emléke. A romok közül sokéves diófák, kőrisek nőttek ki, a golyók nyomának elfedésére hatalmas falfirkák készültek.

Mostar után az időjárás és kempinghelyi problémák miatt hirtelen programváltás következett, utunkat ismét a szerbiai Fehértemplom felé vettük, ahol egy lazítás, esős estét töltöttünk. A jajcai vízesés így talán a jövő évi terepgyakorlat látványossága lesz. A végtelennek tűnő eső miatt pedig végül egy nappal hamarabb hazaérkeztünk a napsütötte Kolozsvárra.

Egy eredményes terepgyakorlatot tudhatunk magunk mögött, annál is inkább, mivel szűnyogász kollégáinknak sikerült jó néhány új fajt találniuk. A túrázások során, ben-



6. kép: Mostar ma. Barta Karola-Anna, Mostar (Bosznia-Hercegovina)

zinkutaknál, szálláshelyek ablakaiból gyűjtött szűnyogok meghatározása után elmondható, hogy a sikeres hálózások eredményeképpen új fajokat is megfigyelhettünk, leírhatunk.

A befogott szűnyogfajok nagy része a lószűnyogszerűek (Tipuloidea) családjába tartozik, melyekből 8 új faj van Szerbia faunájára, illetve 6 új faj Bosznia-Hercegovina faunájára. Ezen kívül Bosznia-Hercegovina faunájára sikerült beazonosítani egy új szűnyogcsaládot (ablak szűnyogok, Anisopodidae), melyet még nem jeleztek az országból. Szerbia faunájára pedig egy új redős szűnyog és csípő szűnyog faj került elő. Új fajt is azonosítottak: az egyik egy izsapszűnyog az Ormosia génusból Bosznia-Hercegovinából, a másik egy Tipula (Lunatipula algénusz) faj Horvátországból.

„No, bum-bum!” Menjetek, lássatok egy kis Balkánt. A mediterrán vidékek csodásak mindenféle szempontból. Köszönjük Keresztes Lujza, biogeográfiát oktató tanárnőnek, hogy idén is sor került a terepgyakorlatra!



7. kép: Befogott szúnyogok a szippantóban. Kelemen Kinga, Fehértemplom (Szerbia)

A XX. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia



Május 18–21. között zajlott a XX. Erdélyi Tudományos Diákköri Konferencia. Összesen 40 szekcióban 315 diák mutatta be tudományos dolgozatát, több mint 150 zsűritag véleményezett és értékelt. A TDK szekciók programját plenáris előadások nyitották érdekesebbnél, érdekesebb témákban. A második és harmadik napi plenáris előadások: Veres Valér: Kiből lesz kolozsvári egyetemi hallgató? A társadalmi mobilitás tényezői Erdélyben; Paizs Csaba: A biotechnológia-bio(kémia) esete az alkímiával.

18 órakor kezdődött a hivatalos megnyitó. A hivatalos köszöntőket követően a Visszhang kórus előadását hallhattuk, ezúton is köszönjük nekik, hogy eljöttek,



és megmutatták tehetségüket, színessé téve a délutáni megnyitót. Ezt követően dr. Balázs Mihály előadása következett, Vallásfilozófiai útkeresés a korai újkori Erdélyben címmel, mely egyben zárta a csütörtöki programot.

A vasárnapi zárógálát a BBTE RT női kara nyitotta meg, Windhager-Geréd Erzsébet tanárnő vezetésével. A köszöntő beszédek után sor került a díjak átadására, ugyanakkor kiderült, kik nyertek részvételi jogot a XXXIV. Országos Tudományos Diákköri Konferenciára Magyarországon. A gálát a Navara Dance táncsoport zárta, az este pedig állófogadással folytatódott.

Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani mindenkinek, aki hozzájárult, hogy ilyen sikeres konferenciát zárhassunk.



Filmajánló: A plastik baba és a fehér nyúl

Lars egy kanadai település lakója: hosszan tart a hideg, kevés a napsütés, folyamatosan fát kell vágni, és a skandináv filmek borongós hangulatát idéző norvégmin-tás pulóver is jól fog olykor. Az itt lakók élik társadalmilag pontosan meghatározott életüket, dolgoznak, családot alapítanak, szombatonként tekéznak, vasárnaponként templomba járnak. A nők sokat beszélnek, a férfiak kevesebbet, Lars pedig alig szólal meg. Jól fésült, távolságtartóan mosolyog, gyermekkori takaróját hordja sál helyett, és nagyon magányos, bár látszólag rendben van ez így. Egyedül él egykori szülőházának garázsában, miközben fiútestvére feleségével a házban maradt, és éppen első gyermeküket várják. Ők ketten jelentik Lars számára a családot, bár a testvér nem tudja, hogyan közeledjen zárkózott öccséhez, a nő viszont reggelizni hívja, és vacsorával várja, ám minthiába: igyekvései, próbálkozásai válasz nélkül maradnak.

Egészen addig, míg Lars az internetről guminőt nem rendel. A férfi nem a testi kielégülést keresi, hanem lelki társra vágyik, ezt pedig családja legnagyobb megrökönyödésére Biankában, a guminőben – legyen bármilyen meglepő – meg is találja. Abban azonban valamennyien megegyeznek, hogy Biankára ráférne egy alapos kivizsgálás, hiszen külföldről érkezett, és meglehetősen sápadt. Lars bele is egyezik, majd az orvsnál kétségbeesik, hiszen Biankának veszélyesen alacsony a vérnyomása, így rendszeresen



1. kép Plastik szerelem

vissza kell majd járnia. Természetesen Lars kíséretében, így legalább a férfi is részt vehet rendszeresen beszélgetéseken, hiszen a doktornőnek pszichológus képzettsége is van.

Ezen a ponton még a *Plasztik szerelem* (Lars and the Real Girl, amerikai – kanadai, 2007) nézői kételkedhetnek, hogy az egész vajon nem Lars kissé ízléstelen tréfája csupán, amellyel fricskát mutat családtagjainak, majd az egész közösségnek. A műanyagból való barátnő azonban csakhamar a közösség oszlopos tagjává válik, a helyi butik modellje lesz, önkéntes munkát vállal a kórházban, vasárnaponként templomba jár, de a házi bulikat sem hagyja ki. Mindenki kedves vele, számít rá, megbecsülésnek és szeretetnek örvend. A család és a közösség tagjai egyaránt betartják ugyanis azt, amit Lars fura viselkedésével, szokatlan barátnőjével kapcsolatosan a szakember tanácsolt: együtt kell vele játszani. A közös játék pedig nem csupán Lars számára biztosítja a továbblépéshez szükséges önbizalmat, hanem az őt körülvevők számára is, hiszen egyértelművé teszi: felnőttek a feladathoz.

A groteszk alaphelyzetből természetes módon következnek a mosolygásra késztető, az ízléstelenséget viszont látványosan kerülő jelenetek, nem látunk egyetlen sértő, a guminőt társként kezelő férfit kifigurázó beállítást sem, a filmet elnézve pedig az is világossá válik, hogy nem Lars az egyetlen, aki ragaszkodik a tárgyaihoz. Ezek a tárgyak – az elsősegélyre szoruló plüssmacik, az örökösen elkallódó, szívhez nőtt akciófigurák vagy a háttérbiztonságot jelentő guminők – építőelemei annak a játéktérnek, amelyet egymásra figyelő nők és férfiak töltenek ki, laknak be és alakítanak át. A játék itt magától értetődő, önmagát kitöltő, pedig nem gyermekek, hanem a felnőtt léti magabiztosságával cselekvők sajátja. A kissé későn érő Lars felnőtté válásának folyamatát mintegy a közösség tagjainak a szemével látjuk: hiszen ők már tudják, hogy a férfi éppen min megy keresztül. Nem (le)sajnálják azonban, hanem részeseivé válnak annak a játéknak, amelynek eredményeképpen elérhető mindaz, amelyet az idősebb fiútestvér vonakodva bár, mégis pontosan megfogalmaz, miközben a mosókonyhában törülközőket hajtogat: *Nem vagyunk csak ilyenek vagy olyanok. A gyermek bennünk marad. Felnőtt, aki úgy dönt, hogy jól tesz. Nem azt, ami neki jó, hanem azt, ami mindenkinek. Akkor is, ha fáj. Például nem szemétkedsz másokkal, vagy nem csalog meg a párodat, és gondoskods a családotról. Elismered, ha hibáztál. Legalábbis próbálsz. Könnyűnek hangzik, de valamiért nem az.*

A film eredeti címe – Lars és a valódi lány – nem csupán annak a lehetőségét sejteti, hogy a központi szereplő végül a plasztik szerelmet hátrahagyva hús-vér nővel ismerkedik, de azt is, hogy a férfi elképzeléseinek, vágyainak megtestesítőjeként kezdetben nem is igazán számít az, hogy Bianka műanyagból készült. A férfi szemével nézve minden megvan a szeretett nőben, amire csak szükség lehet a boldogsághoz, hiszen tulajdon elképzeléseit vetíti ki rá. A felnőtté válás útjára lépő diákokkal a film kapcsán ilyen módon nem csupán az érettség fokmérőiről, gyermekkori traumákról, családi viszonyokról, de akár az érzelmek útvesztőiről, a párkapcsolatok minőségéről is el lehet beszélgetni. Vagy akár Ryan Gosling más filmjeiről is, azokról, amelyeket szintén érdemes diákokkal közösen megnézni, megbeszélni, mint például a *fiatalkorú* vagy a *Fél Nelson*.



2. kép. Aliz Csodaországban

Larshoz hasonló módon éli önmagába zárkózó hétköznapjait Phoebe, a fürtös, szőke kislány. Látszólag mindene megvan, amire egy kilencéves vágyhat: szerető család, bájos vonások és lehetőség az álmodozásra. Ám Phoebe nem csupán álmodozik, be is engedi hétköznapjaiba a kártyalapok különös birodalmát, ahol nem kell követni a megszokott szabályokat, mert mindenki éppen az ellenkezőjét várja el. Az *Alice Csodaországban* figurái, szellemisége hatja át ugyanis a filmet, a maga játékosan bizarr szereplőivel, kijelentéseivel, meghökkentő gesztusaival és váratlan fordulataival. Phoebe rajong a könyvért, legszívesebben végleg belépne Csodaországba, hiszen a mások számára magától értetődő otthoni vagy iskolai szabályrendszer számára teljesíthetetlen kényszert jelent. A játék, jelen esetben a színpad világa, az egyetlen lehetőség számára, hogy ne érezze magát kirekesztettnek, hogy a hétköznapjait és olvasmányélményét összetartozónak érezze.

Pedig Lewis Carroll meseregényének világa amellet, hogy vonzó, félelmetes is. Nem minden mézes-mázos és vidám színekben pompázó, kiegyensúlyozott és magától értetődő. Ahogyan a gyermekkor sem, hiába hajlamosak ezt képzelni a felnőttek. És ehhez hasonló téveszmébe ringatják magukat Phoebe szülei is. Lányuk másnak látszik, mint a többi gyermek, nem illeszkedik be, és köpköd, létkérdések gyötrik, és alig van barátja. Pedig a szülők mindent elkövetnek, hogy boldog gyermekkorra legyen, hogy ne kelljen zavarosnak látszó dolgokon tűnődni, és fura, önmaga által felállított szabályok szerint élnie. Mindez azonban kudarcba fullad, a gyermekük betegségével való szembenézés viszont egészen új világlátást eredményez, és új szintre emeli mindannyiuk kapcsolatát: erről szól a *Csodaországban* (Phoebe in Wonderland, amerikai, 2008). A számos független fesztivált is megjárt film nem feszegeti ugyan a határokat, mégis figyelemfelkel-

tően beszél elfogadásról, elfojtott érzelmekről, ki nem mondott szavakról. Arról, hogy a szülő, de a pedagógus is ember, hogy a szabályokat nem mindig arra találták ki, hogy betartsák, és hogy az is rendjén van, ha egy gyermek eltűnődik az élet értelmén. És – szem elől nem tévesztve a fehér nyulat – arról is: *lehet, hogyha teljes erődből rohansz, ez éppen csak arra elég, hogy egy helyben maradj. Ha ugyanis máshová is el akarsz jutni, ahhoz legalább kétszer olyan gyorsan kell szaladnod.*

A gyermek- és ifjúkor változásait, nehézségeit megélők mindkét filmben segítőtársat kapnak maguk mellé: Lars egy nyugodt tempójú, rendkívül türelmes orvosnőt, Phoebe pedig a kevés szavú, a lélek mélyére látó, Mary Poppins-szerű tanárnőt, aki a kislányhoz hasonlóan jár át a valóság és a mesevilág között, mintegy bizonyítva, hogy utóbbi nélkül előbbi is könnyedén elveszítheti létjogosultságát. Meglepő módon mindkét szerepet Patricia Clarkson alakítja. És érdemes egy pillantást vetni a színésznő gazdag filmográfiájára, hiszen így olyan további filmeket is megismerhetünk, amelyek a *Plasztik szerelem* és a *Csodaországban* címűekhez hasonlóan a játék természetes és szükséges mivoltát bizonyítják. A filmek nézése közben pedig még azon is elgondolkozhatunk, hogy mennyi esélye lenne a mi környezetünkben, közösségünkben, családunkban, iskolánkban egy tolószékbe kényszerült, de jó szándékú guminőnek, és vajon mennyi erőnk lenne a fehér nyúl után iramodni, ha (még) egyszer felbukkanna előttünk.

Plasztik szerelem:

<http://www.online-film.club/plasztik-szerelem-online-teljes-film/filmnezes/519735?lbGate=930935>

Csodaországban:

<http://sockshare.net/watch/EdB9A9Gj-phoebe-in-wonderland.html>

Kézikönyv az *Iskola másként* hétre

Híánypótló tanári kézikönyv jelent meg *Iskola? Másként!* címmel Demény Piroska és Birta-Székely Noémi szerkesztésében az Egyetemi Műhely Kiadó gondozásában Kolozsváron, 2016-ban. A kötet kalauza lehet az óvodában, az általános iskola elemi és felső tagozatán, valamint a középiskolában tanító pedagógusoknak az oktatási intézmények által a 2011/2012-es tanév óta kötelező módon megszervezendő *Iskola másként* hét tevékenységeinek a megtervezésében és megvalósításában. Ezt a hetet azzal a szándékkal vezették be az oktatási intézményekbe, hogy a tevékenységei hozzájáruljanak az óvodás és iskolás gyermekek tanulási képességének, valamint szocio-emocionális kompetenciájának a fejlődéséhez. A jól szervezett *Iskola másként* programjai olyan teret biztosíthatnak a tanulásnak, ahol mind a gyerekek, mind a pedagógusok kifejezhetik kreativitásukat, ahol az elsajátított ismereteket összefüggésbe tudják hozni azok mindennapi életben történő alkalmazhatóságával. „A bevezetését követő években minden iskolában nagy lelkesedéssel fogadták az *Iskola másként* hetet, és kreatívabbnál kreatívabb ötletek kivitelezését tervezték a közösségek. [...] Évek teltevel azonban lankadt a lelkesedés: az osztályközösségek kifogytak az ötletekből, a szervezés nehezen megy” – áll a kötet *Bevezetőjében*. Mi sem bizonyítja ezt jobban, hogy maga a mi-

niszterium is az idei tanévtől változtatott a szervezés módszertanán: nagyobb szabadságot adott az intézményeknek mind az időpont megválasztásában, mind a szervezésben. A kézikönyv is ezen az állapoton kíván segíteni, olyan ötleteket kínálva a pedagógusoknak, amelyek szabadon továbbvihetők, kreatívan kezelhetők, a helyi körülményekhez igazíthatók.

A kötet két nagy szerkezeti egységre tagolódik. A *Bevezető* után az első szerkezeti egység két tanulmányában a szerzők részletesen foglalkoznak az óvodás és kisiskolás korú gyermekek (Demény Piroska), valamint a serdülőkorúak életkori és egyéni sajátosságainak a tanulási folyamatban betöltött szerepével (Birta-Székely Noémi). Fontos ez az elméleti összegzés, hiszen tudatosítja, hogy az iskolán kívüli tevékenységek szervezése is az érintett korosztályok jellemzőinek, a tanulók egyéni különbségeinek a figyelembevételével történhet meg hatékonyan.

Ezt a hetet azzal a szándékkal vezették be az oktatási intézményekbe, hogy a tevékenységei hozzájáruljanak az óvodás és iskolás gyermekek tanulási képességének, valamint szocio-emocionális kompetenciájának a fejlődéséhez.

A második szerkezeti egység az iskolán kívüli nevelési lehetőségek közül mutat be néhány jó gyakorlatot. A kötetben bemutatott 13 projektet sokszínűség jellemzi mind a megcélzott korosztály, mind pedig a tematika vonatkozásában. A gyűjteményben helyet kaptak olyan projektek, amelyek az óvodás korosztálynak szólnak (pl. *Továtűnő mester-ségek nyomában*), olyanok, amelyek az általános iskola alsó tagozatát tekintik célcsoportnak (pl. *Csipike birodalma*), olyanok, amelyeknek résztvevői az általános iskola felső tagozatos tanulói lehetnek (pl. *Lovagképző erdei iskola*), és olyanok is, amelyeket középiskolás tanulóknak szerveztek (pl. *A kamera nyelvén*). A projektek a legkülönbözőbb témaköröket ölelik fel: múltunk és hagyományaink megismerése (találkozás a néptáncsal, népi mestersegekkel és tevékenységformákkal, helyi műemléképület megismerése), történelmünk egy szeletének a tanulmányozása, testnevelés és sport, filmkészítés, érzelmi intelligencia fejlesztése stb. A bemutatott projektek külön érdeme, hogy mellékletként tartalmazzák azokat a tartalmakat (énekeket, verseket, játékokat stb.), amelyeket a projektek tervezői és kivitelezői a kitűzött célok elérése érdekében alkalmaztak.

A projektek némelyike változatlanul megvalósítható a kötetben megtalálható formában, mások ötletet adhatnak a pedagógusoknak, hogy saját településükhöz, saját intézményükhöz igazított tevékenységeket találjanak ki. A projektek ugyanakkor mintát is nyújtanak arra vonatkozóan, hogy általában miként érdemes és eredményes megszervezni az iskolán kívüli tevékenységeket: a tanulók bevonásával a tervezésbe és a megvalósításba, a mozzanatok aprólékos előkészítésével, külső segítők és szülők közreműködésével, a legváltozatosabb színtereken stb.

Összességében elmondható, hogy a kötetben szereplő projektek magukon viselik azokat a jellemzőket, amelyekkel az *Iskola másként* hét tevékenységeinek rendelkezniük kell: transzdiszciplináris jellegűek, a tapasztalati úton történő és interaktív tanulásra építenek, innovatívak, a szülőkkel, a helyi intézményekkel és egyesületekkel való partnerségben valósíthatók meg. A kézikönyv a címében szereplő *Másként!* imperatívuszának a teljesítésében tud segíteni azoknak a pedagógusoknak, akik az *Iskola másként* hetet vagy más extracurriculáris tevékenységet valóban a másság, vagyis a megtapasztalás, az elmélyülés, a feltárás, a felfedezés, az alkotás érdekében az élményszerű együttlétnek a jegyében képzelik el.

Demény Piroska – Birta-Székely Noémi (szerk.): *Iskola? Másként!* Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2016.

Szerzők

András Szilárd Károly

BBTE, Matematika és Informatika Kar,
Magyar Matematika és Informatika
Intézet, Kolozsvár

Bartalis Kata-Szilvia

Tálfentum Református Iskola, Kolozsvár

Boda Székedi Eszter

Márton Áron Főgimnázium, Csíkszereda

Buryán Tünde

KMDSz, Kolozsvár

Demény Piroska

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

Kánya Enikő

Gál Sándor Általános Iskola,
Csíkszentgyörgy

Kelemen Kinga

Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
Biológia és Geológia Kar, III. év

Muhi Sándor

Kölcsey Ferenc Főgimnázium,
nyugalmazott tanár, Szatmárnémeti

Nagy Anna

Apáczai Cserei János Elméleti Líceum,
Kolozsvár

Orbán Gyöngyi

BBTE, Bölcsészettudományi Kar,
Magyar Irodalomtudományi Intézet,
Kolozsvár

Ozsváth Judit

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

Pálfi Levente

János Zsigmond Unitárius Kollégium,
Kolozsvár

Péter Éva

BBTE, Református Tanárképző
Kar, Református Tanárképző és
Zenepedagógia Intézet, Kolozsvár

Rusz Csilla

Szacsavay Imre Általános Iskola,
Nagyvárad

Szántó Báborka

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

Timár Rita

Babeş-Bolyai Tudományegyetem,
Biológia és Geológia Kar, III. év

Magister Kiadó

Apáczai Csere János Pedagógusok Háza

Felelős Kiadó: Burus-Siklódi Botond igazgató

530241 Csíkszereda, Taploca u. 20. sz.

Tel: +40266-372139

E-mail: ccd@ccdeduhr.ro

ISSN 1583-6436

Formátum B5, Példányszám: 300

Tanulmányok beküldése:

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

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

Készült az Alutus Nyomdában, Csíkszereda

Felelős vezető: Hajdú Áron igazgató